HAL
archives-ouvertes.fr

Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de la Fontaine, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret : étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative

Loïs Lefeuvre

To cite this version:

Loïs Lefeuvre. Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de la Fontaine, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret : étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2018. Français. NNT : 2018BRES0054 . tel-02866991

HAL Id: tel-02866991

https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02866991

Submitted on 13 Jun 2020

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.

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE / EDUCATION LANGAGES, INTERACTIONS COGNITION, CLINIQUE

UBO Université de Bretagne Occidentale

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE
DE BRETAGNE OCCIDENTALE
COMUE UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE n° 603
Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Sciences de L'Éducation

Par **Loïs LEFEUVRE**

Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret

Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative

Thèse présentée et soutenue à l'ESPE de Bretagne, site de Rennes, le 12 novembre 2018
Unité de recherche : Centre de Recherche sur l'Éducation, sur les Apprentissages et la Didactique (CREAD), EA 3875

TOME 1 : Texte

Rapporteurs avant soutenance :

Jean-Charles CHABANNE
Professeur d'université en Sciences de l'Éducation, Université de Lyon, Institut Français de l'Éducation, École Normale Supérieure, France

Bertrand DAUNAY
Professeur d'université en Sciences de l'Éducation, Université de Lille

Composition du Jury :

Jean-Charles CHABANNE
Professeur d'université en Sciences de l'Éducation, Université de Lyon, Institut Français de l'Education, École Normale Supérieure, France

Bertrand DAUNAY
Professeur d'université en Sciences de l'Éducation, Université de Lille. CIREL

Emmanuel SANDER
Full professor en Psychologie, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suisse. IDE
Président

Gérard SENSEVY
Professeur d'université émérite en Sciences de l'Éducation, Université de Bretagne Occidentale. CREAD
Directeur de thèse

Andrée TIBERGHIEN
Directrice de recherche CNRS émérite, didactique des sciences. UMR ICAR (5191)

REMERCIEMENTS

Rédiger une thèse pendant quatre ans, c'est avant tout contribuer à une œuvre collective. L'intérêt et la volonté nécessaires pour mener cette « œuvre » à son terme se sont nourris du sentiment très profond que cette thèse était solidaire de travaux, de contributions et de réflexions de professeurs et de chercheurs avec lesquels je travaille depuis de nombreuses années. Il s'agit bien du résultat d'un travail d'équipe. Cette équipe, c'est celle du séminaire recherche dit « séminaire action », depuis 2001, mais aussi du collectif de l'ingénierie « fables », depuis 2008, et du collectif de recherche Didactique pour Enseigner, depuis 2017. La place manquerait pour citer tous ces collègues. Qu'ils soient ici chaleureusement remerciés. Une mention spéciale pour Jean-Noël Blocher, Luc Maisonneuve et Gérard Sensevy, avec qui j'ai eu la chance de co-écrire des articles qui ont nourri mes travaux de thèse. En la produisant, j'espère donc à mon tour contribuer à l'avancée de notre travail coopératif sur l'intelligibilité de l'action conjointe professeur-élèves.

Le rôle tenu par Gérard Sensevy, dans cette entreprise de thèse, fut non seulement celui de chef d'orchestre des trois collectifs, mais également de directeur. Il est difficile, en quelques lignes, de « résumer » son rôle éminent. Depuis 2008, Gérard suit mes travaux, me guide, me conseille, m'encourage inlassablement. Je m'estime incroyablement chanceux d'avoir été encadré par un chercheur aussi reconnu en matière de recherche dans les sciences de la culture. Son exigence et sa rigueur intellectuelles, sa connaissance pratique du métier de chercheur et du métier de professeur, se sont constamment mises au service de mon travail. Il m'a aidé à élargir des perspectives et à les approfondir, sans jamais se substituer à mes positions, mes envies, ou mes hypothèses. Pour tout cela, je le remercie mille fois et suis heureux d'avoir pu construire, depuis de nombreuses années, une relation à la fois de travail et d'amitié.

Cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans l'engagement des professeurs d'école qui ont mis en œuvre avec leurs élèves, depuis 2008, des séquences d'enseignement conçues par le collectif de l'ingénierie. Merci aux trois Valérie, à Nathalie, à Marie-Violaine, à Muriel, à Yves et à Eric, pour des « essais transformés » dans leurs classes, pour leurs analyses et leur ingéniosité didactique. Une mention spéciale à Isabelle qui a accepté un protocole de travail délicat afin de permettre le recueil des données exploitées dans cette thèse. Je la remercie de nous avoir fait profiter de son grand savoir-faire professionnel et de sa rigueur dans la mise en place de la séquence. Un grand merci à ses élèves pour tous leurs commentaires sur la fable qui m'ont si souvent émerveillé et passionné. Merci à Julie, Cédric et Jean Noël, de la cellule recherche et relations internationales de l'ESPE de Bretagne, pour avoir rendu possible un recueil de données, sur plusieurs semaines, dans les meilleures conditions techniques d'enregistrement qui soient.

Je voudrais également remercier Jean-Marie Boilevin, codirecteur du CREAD, et Ghislaine Gueudet, directrice-adjointe de l'école doctorale ELICC, pour m'avoir permis de devenir membre associé du

CREAD, puis pour avoir soutenu ma demande d'inscription en thèse et celle d'une année de prolongation. J'ai pu bénéficier, sur mon temps d'activité professionnelle, d'un aménagement de service accordé par la direction de l'ESPE de Bretagne et l'Université de Bretagne Occidentale.

Une thèse, c'est aussi un long manuscrit (deux volumes, près d'un millier de pages pour celle-ci). Il faut se confronter à la mise en page, aux feuilles de style, à la gestion de la base de données bibliographiques, au traitement des images, etc. Catherine Goujon fut ma bonne fée, toujours disponible et réactive pour me sortir de mes problèmes.

Le jury de soutenance sera un jury pluridisciplinaire. J'aurai en effet la chance d'échanger avec une didacticienne des sciences, Andrée Tiberghien, un psychologue, Emmanuel Sander, et deux spécialistes de la lecture littéraire, Bertrand Daunay et Jean-Charles Chabanne, qui ont accepté d'être rapporteurs avant la soutenance. Merci à ces éminents collègues d'avoir accepté d'être membres du jury de la soutenance.

Terminons en remontant quelques décennies en arrière. Lors de ma formation initiale à l'École Normale de Garçons de Rennes, je fus formé à la didactique du français et suivi pour mon stage d'exercice du métier par un professeur d'École Normale, Gilbert Turco. Ce professeur-chercheur à l'INRP marqua pour toujours ma vision du métier d'instituteur, de l'engagement professionnel et de la nécessité de participer à la recherche en éducation pour (se) former à ce métier. Quarante années après, Gilbert Turco a accepté de relire une partie conséquente de « ma » thèse, avec sa minutie habituelle et sa connaissance de la littérature. Que dire sinon que je considère cela comme un honneur et une marque d'amitié ? Enfin, cette remontée dans le temps ne serait pas complète si je ne remerciais pas aussi ceux qui furent ma maîtresse et mon maître d'école, dans la petite école rurale… où j'habitais. Avec eux je découvris, pour la composition de récitation, le corbeau, le renard, la cigale, la fourmi, le loup, l'agneau, le lièvre, la tortue, le chêne, le roseau, le chat, la belette, le petit lapin, le lion, le rat (des villes et des champs), le moucheron, la grenouille, le bœuf, le chien, la cigogne, le bouc. Cette institutrice et cet instituteur sont depuis très longtemps en retraite, mais ce sont toujours mes parents.

À Marie, my wife,

pour ses encouragements, son soutien indéfectible, sa patience, sa relecture assidue… et la traduction en anglais du résumé de thèse.

RÉSUMÉ

Une lecture interprétative de la fable de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau* est une mise à l'épreuve de la relation abstrait-concret entre morale et récit. Cette interprétation peut donner à son lecteur un pouvoir heuristique sur le monde, par analogie entre la fable et son expérience du monde. Nous faisons l'hypothèse que l'enquête de lecture dirigée, pour l'interprétation de cette œuvre littéraire, s'enseigne à l'école primaire. Dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, nous analysons les principes de cette enquête à partir de la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement dans une classe de cours moyen. Depuis 2008, cette séquence a été conçue, analysée et transformée par un collectif de professeurs d'école, de formateurs et de chercheurs travaillant en ingénierie coopérative. Dans cette thèse, nous montrons comment la résolution de problèmes de lecture crée le style de pensée du collectif-classe, avec ses certitudes raisonnées. Nous donnons à voir l'institution-altération des concepts en jeu dans cette résolution, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret. Nous mettons en évidence que cette institution-altération de concepts dépend d'une recherche d'équilibration entre contrat et milieu didactiques. Nous développons les facteurs influençant cette équilibration : travail épistémique du professeur, pour une connaissance approfondie de la fable ; réticence-expression du professeur vis-à vis du savoir en jeu *;* greffe des significations savantes en lien avec l'institutionnalisation des commentaires ; réécriture de la fable par une paraphrase *stricto sensu ;* recours aux analogies provoquées.

Mots-clés : didactique, enquête, fable, lecture interprétative, élévation de l'abstrait au concret, ingénierie coopérative

ABSTRACT

An interpretative reading of *The Wolf and The Lamb* by La Fontaine puts to the test the abstract-concrete relationship, through its moral and narrative. The interpretation of this fable can give its readers heuristic power, through an analogy between the fable and their knowledge of the world. We assume that the guided-reading inquiry leading to the interpretation of this literary work is taught in primary school. Following the Joint Action Theory in Didactics, we analyse the principles of this inquiry through the implementation of a teaching sequence in a fifth grade class. Since 2008, this sequence has been designed, analysed and altered by a group composed of primary school teachers, teacher educators and researchers working within the framework of a cooperative engineering. In this thesis, we show how the solving of reading problems leads the « thought collective » formed by the class to develop a thought style with its reasoned certainties. We show how concepts at stake in this resolution are established and altered, following an epistemology of the ascent from the abstract to the concrete. We highlight the way this establishment-alteration of concepts depends on a search for balance between the didactic milieu and contract. We develop the factors which impact this balancing : the teacher's work to access a comprehensive understanding of the fable ; the teacher's reticence-expression towards the knowledge at stake ; the graft of meanings linked to the institutionalization of pupils' comments ; the rewriting of the fable by using a *stricto sensu* paraphrase ; the use of provoked analogies.

Keywords : didactics, inquiry, fable, interpretative reading, ascent from the abstract to the concrete, cooperative engineering

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....13

Le Loup et l'Agneau (Jean de La Fontaine).....15

Le Loup et l'Agneau (Phèdre).....17

INTRODUCTION.....19

PARTIE I – Directions de recherche, épistémologie de la lecture, lectures interprétatives….25

Chapitre 1 – Six directions de recherche pour la thèse.....27

Chapitre 2 – L'épistémologie de la lecture interprétative.....49

Chapitre 3 – Des interprétations de *Le Loup et l'Agneau*.....125

PARTIE II – Fable, paraphrase et travail épistémique du professeur.....147

Chapitre 4 – Notre point de vue sur la fable.....149

Chapitre 5 – La paraphrase, le jeu du paraphraste.....241

Chapitre 6 – La modélisation du travail épistémique.....265

PARTIE III – Ingénierie « Fables », questions de recherche, méthodologie.....291

Chapitre 7 – Le travail de l'ingénierie coopérative « Fables ».....293

Chapitre 8 – La production de l'ingénierie coopérative « Fables » : une séquence d'enseignement.....309

Chapitre 9 – Les questions de recherche.....327

Chapitre 10 – La méthodologie d'exploitation des données.....335

PARTIE IV – Analyse du dispositif d'enseignement et exemples emblématiques.....367

Chapitre 11 – Le dispositif : huit principes fondateurs.....371

Chapitre 12 – Sur la genèse et le devenir des commentaires.....411

Chapitre 13 – Sur la dynamique de l'enquête.....455

Chapitre 14 – Sur la relation concret-abstrait.....573

PARTIE V – Synthèse et reprise.....621

Chapitre 15 – Synthèse et reprise des questions de recherche.....623

CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....683

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....691

TABLE DES SCHÉMAS.....705

TABLE DES EXTRAITS DE TRANSCRIPT.....707

TABLE DES MATIÈRES.....709

Le Loup et l'Agneau (Jean de La Fontaine)

(Livre I, fable VI)[1]

La raison du plus fort est toujours la meilleure ;

Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant

Dans le courant,

Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,

Et que par conséquent, en aucune façon,

Je ne puis troubler sa boisson.

1 La ponctuation est celle proposée dans l'ouvrage de la Pléiade (La Fontaine, 2007, p. 44)

Page 16

Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,

Et je sais que de moi tu médis l'an passé.

Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?

Reprit l'Agneau ; je tette encor ma mère.

Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.

Je n'en ai point. C'est donc quelqu'un des tiens :

Car vous ne m'épargnez guère,

Vous, vos Bergers, et vos Chiens.

On me l'a dit : il faut que je me venge.

Là-dessus, au fond des forêts

Le Loup l'emporte, et puis le mange,

Sans autre forme de procès.

Le Loup et l'Agneau (Phèdre)[2]

Un Loup et un Agneau, pressés par la soif, étaient venus au même ruisseau.

Le Loup se désaltérait dans le haut du courant, l'Agneau se trouvait plus bas ;

mais, excité par son appétit glouton, le brigand lui chercha querelle.

« Pourquoi, lui dit-il, viens-tu troubler mon breuvage ? »

L'Agneau répondit, tout tremblant : « Comment, je vous prie, puis-je faire ce dont vous vous plaignez ? Cette eau descend de vous à moi. »

Battu par la force de la vérité, le Loup reprit : « Tu médis de nous, il y a six mois.

— Mais je n'étais pas né » répliqua l'Agneau.

« Par Hercule ! ce fut donc ton père » ajouta le Loup.

Et, dans sa rage, Il le saisit et le met en pièces injustement.

Cette fable est pour ceux qui, sous de faux prétextes, oppriment les innocents.

2 À partir de la traduction de Ernest Panckoucke (1864) des fables de Phèdre. La mise en page est la nôtre.

INTRODUCTION

La thèse que nous soumettons prend sa pleine signification dans un contexte précis. Elle est la résultante d'un travail au sein d'une ingénierie coopérative entre professeurs et chercheurs, dite ingénierie « Fables ». Nous avons été membre du collectif de cette ingénierie depuis sa mise en place en 2008 jusqu'à sa clôture en 2017. Les grandes caractéristiques de l'ingénierie coopérative « Fables » sont les suivantes.

Tout d'abord, contre une épistémologie des savoirs prêts à l'emploi, nous avons privilégié un travail dans lequel chaque membre du collectif de l'ingénierie a établi un rapport de première main à la source du savoir enseigné, une fable, avant même tout travail transpositif. L'activité du collectif a consisté à construire une connaissance approfondie et partagée de ladite fable, autrement dit, à élaborer des interprétations et des significations possibles de cette œuvre littéraire. Ensuite, le collectif a travaillé à la production d'une première séquence d'enseignement. Il s'est agi d'un travail transpositif au cours duquel la connaissance élaborée et collective de la fable a été didactisée. Cette séquence a été mise à l'épreuve dans des classes par certains membres du collectif. L'ensemble du collectif a alors étudié cette première mise en œuvre, en cherchant à améliorer la séquence pour en produire une deuxième version. Celle-ci a été mise en œuvre à son tour et a fait l'objet du même travail de compréhension et de transformation du dispositif d'enseignement, etc. Ce processus itératif du travail collectif a été conduite de 2008 à 2015. Deux fables de Jean de La Fontaine ont été ainsi successivement étudiées : *Les Animaux malades de la peste*, de 2008 à 2013, et *Le Loup et l'Agneau*, de 2013 à 2017. Enfin, en 2015, le collectif, à partir des travaux conduits les années antérieures, a créé une ressource pour la formation (cf. volume d'annexes), sous la forme d'une textualisation du savoir concernant la fable *Le Loup et l'Agneau* : une séquence de 16 séances. Cette

textualisation du savoir comprend la rédaction d'un argumentaire du collectif sur la séquence avec ses principes didactiques et des documents à destination des professeurs pour la conception et la mise en œuvre dans une classe (avec le déroulement séance par séance et les outils pour les élèves). En 2016, une professeure d'école, IM, ne faisant pas partie de l'ingénierie « Fables », a accepté de prendre en compte la textualisation du savoir de la séquence pour une mise en œuvre dans sa classe de cours moyen seconde année. Notre thèse exploite les données recueillies à partir de la mise en œuvre de IM.

Dans la classe de IM, alors que les élèves ont découvert cette fable poétique à partir de plusieurs écoutes de la diction de la fable par des artistes de renom, la professeure IM demande « soudain » aux élèves de « raconter cette fable avec vos mots et par écrit ». Élisa écrit alors ce court texte : *Un agneau boit de l'eau dans une rivière et le loup voit l'agneau. Il va le voir et après il le mang*e. Une fois la séquence enseignée, quelques semaines plus tard, Élisa fait partie des 98 % des élèves de la classe de IM, capable d'une lecture de la fable dont les éléments sont les suivants : « *Le Loup et l'Agneau*, c'est l'histoire d'un loup et d'un agneau qui se retrouvent au bord d'un ruisseau. Le loup, qui dès le début veut manger l'agneau, l'accuse à tort d'avoir sali son eau. Le loup continue d'accuser l'agneau. L'intention du loup ce n'est pas de savoir si l'agneau est innocent dans cette histoire. Finalement, il finit par le manger ». Élisa fait même partie des 80 % d'élèves de cette classe, capables de davantage encore de nuances interprétatives (en italique) : « Le loup, qui dès le début veut manger l'agneau, l'accuse à tort d'avoir sali son eau. *L'agneau prouve que ce n'est pas possible.* Le loup continue d'accuser l'agneau *pour des fautes qu'il n'a pas commises. L'agneau ne dit que la vérité au loup.* Mais l'intention du loup ce n'est pas de savoir si l'agneau est innocent dans cette histoire. Finalement, le loup finit par manger l'agneau *car même s'il s'était mieux expliqué, l'agneau n'aurait pu éviter d'être la victime du plus fort. ».* À l'échelle de plusieurs classes de CM où 109 élèves ont reçu un enseignement à partir de la même séquence, nous constatons les mêmes pourcentages[3] de « résultats ». Enfin, dans la classe de IM, la morale élaborée par le collectif-classe[4], à partir du récit de la fable et sans étude préalable de la morale de La Fontaine, estr la suivante : *Le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible, même s'il dit la vérité. C'est injuste.* Comment décrire et comprendre ce qui peut permettre didactiquement, sous certaines conditions, d'en arriver là au

3 Cf. annexe n° 60, p. 149.

4 L'expression *collectif-classe* sera utilisée pour désigner comment le groupe d'élèves de la classe de IM va se constituer en un *collectif de pensée* sur la fable avec *son style de pensée*, deux notions que nous empruntons à Fleck (1935/2005) et que nous développerons plus avant dans nos travaux (cf. 2.2.2, p. 63 et 2.2.3, p. 69).

sein d'un collectif-classe ? Comment Élisa en arrive-t-elle à voir le récit de la fable autrement qu'une « simple » histoire naturelle de loup voulant manger un agneau ? En quoi l'étude de la fable par le collectif-classe, par Élisa au sein de ce collectif, aura-t-elle (ou pas) installé un rapport à l'œuvre où l'on s'autorise à questionner le récit, à le problématiser, à le reconfigurer selon différents points de vue, à le voir comme autre chose que l'évidence de sa première lecture ou de sa première écoute jusqu'à en faire un instrument pour penser (sur) le monde ? Ce sont ces questions qui sous-tendent notre recherche sur l'enseignement de la lecture de cette fable avec des élèves d'école primaire : comment faire de cette œuvre, aussi énigmatique et complexe, un outil pour permettre à des élèves du XXIe siècle de penser et d'agir ?

Les éléments, relatifs aux « résultats » de Élisa et du collectif-classe, n'ont pas pour but de prouver la validité ou l'efficacité de la séquence, conçue par le collectif de l'ingénierie, avec des données statistiques[5]. Nous prenons et présentons ces constats comme des indices montrant que les élèves, comme Élisa par exemple, sont capables de densifier épistémiquement leur rapport au récit d'une fable poétique du XVIIe siècle. Ils le font en faisant émerger les intentions, les arguments et les stratégies des personnages, en concevant aussi un point de vue anthropologique sur le récit, doublé de la nécessité d'un point de vue éthique sur les événements. Ils apprennent à interpréter « cette forme allégorique plurivoque[6] » où la morale et le récit se mettent à l'épreuve l'un l'autre. Ce faisant, pour tenter d'y parvenir, le collectif-classe aura aussi à recourir à des concepts aux multiples aspects, par exemple : ceux de *preuve*, de *vérité*, de *mensonge*, de *victime*, de *fort versus faible*, *de raison,* d'*injustice*. Autrement dit, la complexité du genre « fable poétique de La Fontaine » avec sa relation spécifique entre morale et récit, la densité des interprétations possibles de *Le Loup et l'Agneau,* le travail de conceptualisation que supposent ces interprétations, constituent une part de notre objet de recherche.

Notre thèse s'intéresse aussi aux principes épistémiques, épistémologiques et didactiques fondant la séquence mise en œuvre par IM. Quels sont-ils ? Quel le fruit du long travail d'ingénierie didactique et de production de travaux de recherche de notre collectif « Fables » ? Au cours de ces années d'ingénierie « Fables », six masters 2 de recherche en

5 Nos travaux ne relèvent pas du paradigme de l'*evidence-based practice*. Ils ne développent pas de protocole pré-test/post-test pour mesurer statistiquement les effets d'apprentissage sur les élèves vis-à-vis de la séquence dispensée dans les classes.

6 Nous reviendrons au chapitre 4 sur cette expression et l'usage que nous en faisons dans la thèse.

didactique, cinq chapitres d'ouvrage scientifique, trois articles de recherche dans des revues ACL et deux thèses (dont la nôtre) auront été produits par des membres de cette ingénierie. Tous ces travaux s'inscrivent dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Mercier et Sensevy, 2007 ; Sensevy, 2011c ; CDPE, 2019). Notre thèse est donc un maillon dans un processus visant à la fois l'intelligibilité et la transformation de la pratique dans le cadre d'un dispositif didactique particulier d'enseignement de la lecture de *Le Loup et l'Agneau*. Elle est solidaire scientifiquement de tous ces travaux antérieurs de recherche. Nous aurons donc à reconstruire les divers acquis que cette ingénierie aura déjà produits, et qui constituent le cadre spécifique de nos analyses empiriques. La mise à l'épreuve de la séquence par la professeure IM[7] permettra notamment d'analyser l'action conjointe professeur-élèves *in situ* pour donner à voir et à comprendre les lignes de force (et de faiblesse) de la conception didactique de la séquence par l'ingénierie coopérative « Fables ».

Cette thèse se compose de cinq parties.

Dans la partie I (p. 25), nous décrivons d'abord un problème de lecture que les élèves de la classe de IM ont rencontré lors de leur étude de la fable : *Le Loup est-il un assassin ?* Nous interrogeons cet exemple, (chapitre 1, p. 27), pour *donner à voir et à comprendre au lecteur de notre thèse nos directions de recherche* tout au long des parties suivantes de la thèse. Ensuite, nous développons *l'arrière-plan épistémologique de la lecture interprétative* (chapitre 2, p. 49) qui a guidé les travaux de conception des séquences d'enseignement par le collectif de l'ingénierie coopérative « Fables ». Enfin, nous produisons *des interprétations de la fable* de Jean de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau* (chapitre 3, p. 125), pouvant éclairer certains points de vue pris par les élèves durant la mise en œuvre dans la classe de IM.

Dans la partie II (p. 147), nous développons *un point de vue sur la fable poétique* basé sur la relation concret-abstrait entre récit et morale mais également sur le recours à l'analogie (chapitre 4, p. 149). Nous étudions ensuite ce que recouvre *l'activité de paraphrase* à laquelle la professeure IM recourt pour faire réécrire la fable comme soutien à l'interprétation du récit par les élèves (chapitre 5, p. 241). Ces deux chapitres constituent un arrière-plan de connaissances, sur la fable et la paraphrase, préparatoires aux analyses didactiques et empiriques des parties suivantes de la thèse. Enfin, le dernier chapitre de cette partie est *une*

7 Rappelons que IM n'était donc pas membre de l'ingénierie « Fables », au moment de la mise œuvre de la séquence dans sa classe. C'était un choix de notre part, en tant que chercheur. Nous verrons ultérieurement les raisons de ce choix et les conditions dans lesquelles IM s'est appropriée la textualisation du savoir de la séquence conçue par le collectif de l'ingénierie (cf. chapitre 10, p. 335).

modélisation du travail du collectif de l'ingénierie sur la connaissance de la fable (chapitre 6, p. 265). Elle nous sera utile lors de nos analyses empiriques sur les intentions et l'action du professeur *in situ.*

Dans la partie III (p. 291), après avoir consacré un développement concernant *les caractéristiques et les principes d'un travail en ingénierie coopérative* (chapitre 7, p. 293), nous spécifions celui de l'ingénierie « Fables ». Ceci permet d'éclairer, dans le chapitre suivant, *la présentation de la séquence d'enseignement* conçue par l'ingénierie (chapitre 8, p. 309), que IM a mise en œuvre dans sa classe. En fonction des parties précédentes et des deux premiers chapitres de cette présente partie, nous pouvons alors en mesure de reprendre nos directions de recherche pour les transformer en *sept questions de recherche* (chapitre 9, p. 327). Afin de soumettre ces questions de recherche à notre analyse empirique, nous utiliserons une *méthodologie d'exploitation des données* que nous décrivons dans le dernier chapitre de cette partie (chapitre 10, p. 335).

Dans la partie IV (p. 367), nous débutons l'exploitation des données de la thèse. Nous commençons par *une analyse de la textualisation du savoir* mise à disposition auprès de IM pour la mise en œuvre (chapitre 11, p. 371). Ensuite, nous exploitons les données recueillies pour montrer *la genèse et le devenir des commentaires produits par les élèves* tout au long de la séquence (chapitre 12, p. 411). Il s'agit alors de décrire et d'analyser le résultat d'*un processus de greffe de significations* élaborées et savantes (sur le récit) à partir des productions initiales des élèves. Puis, dans un chapitre suivant (chapitre 13, p. 455), nous étudions, à travers trois exemples, la façon dont cette greffe se met en place dans l'action conjointe professeur-élèves. Nous décrivons et analysons ce que nous avons appelé *la dynamique de l'enquête de lecture dirigée* pour en dégager les conditions de déploiement et les principes de mise en œuvre. C'est également dans ce chapitre qu'est traité un choix didactique important, celui du *recours à une analogie provoquée* comme levier (ou non) d'une interprétation renouvelée sur le récit de la fable. Nous mobilisons, pour l'étude de ces exemples, le cadre de la TACD en ayant recours, autant que nécessaire, à certaines de ses notions-modèles pour accroître l'intelligibilité des situations abordées. Dans le chapitre suivant (chapitre 14, p. 573), nous revenons sur la question de *la relation concret-abstrait*, en décrivant sa place et son rôle dans le travail des élèves pour articuler morale avec récit de la fable mais également pour produire un développement de certains concepts utiles à

l'interprétation de la morale et du récit.

Dans la partie V (p. 621), nous reprenons l'ensemble de nos travaux pour établir nos résultats de recherche sous forme d'une synthèse en 4 plans (chapitre 15, p. 623). Sur le plan didactique, nous établissons *les caractéristiques de la didactique de l'enquête de lecture dirigée*, *le rôle de la paraphrase et des analogies provoquées dans cette didactique de l'enquête*. Sur le plan épistémologique, nous montrons *à quelles conditions une élévation de l'abstrait au concret sous-tend l'action conjointe professeur-élèves pour qu'il y ait processus d'enquête* avec construction d'un savoir sur la fable par les élèves. Enfin nous tirons des enseignements sur le plan méthodologique de la recherche, notamment sur *l'écriture des travaux de recherche à partir des exemples emblématiques* qui a sous-tendu nos analyses empiriques.

Une conclusion (p. 683) envisage les limites de nos travaux. Elle inclut des perspectives de travail, tant du point de vue de la recherche que du point de vue de la formation.

Pour faciliter la lecture, nous proposons, au début de chaque partie, son sommaire (avec sections et sous-sections). Une table des matières, reprenant tout le plan détaillé de la thèse, est présente en fin de volume (p. 709). Chaque chapitre, pour chaque partie de la thèse est introduit et présenté.

Dans certains chapitres, des encadrés sur fond bleu font office de résumés intermédiaires, soit en lien avec la section où ils sont insérés, soit en fin du chapitre.

Dans la thèse, les énoncés rédigés avec la présente police de caractère seront systématiquement *des propos tenus par les élèves ou la professeure* de la classe où nous avons recueilli les données.

Le lecteur trouvera également, en fin de ce volume, une table des schémas (p. 705) ainsi qu'une table des extraits de transcript utilisés dans ce présent volume (p. 707).

Enfin, *second volume de cette thèse*, *le corps d'annexes* est introduit par une table des annexes en cinq parties : la textualisation du savoir (I) (argumentaire du collectif de l'ingénierie sur la séquence), *annexes n° 1 à n° 14* (pp. 13-39) *;* la textualisation du savoir (II) (des documents pour la conception et la mise en œuvre de la séquence), *annexes n° 15 à n° 60* (pp. 43-149) ; les données recueillies lors de la mise en œuvre dans la classe de IM, *annexes n° 61 à n° 78* (pp. 153-295) ; les commentaires oraux et écrits du collectif-classe par séance, *annexe n° 79* (pp. 303-313) ; les divers, *annexes n° 80 à n° 82* (pp. 317-321).

PARTIE I – DIRECTIONS DE RECHERCHE, ÉPISTÉMOLOGIE DE LA LECTURE, LECTURES INTERPRÉTATIVES

PARTIE I – Directions de recherche, épistémologie de la lecture, lectures interprétatives….25

Chapitre 1 – Six directions de recherche pour la thèse.....27

1.1. Un exemple emblématique : le Loup est-il un assassin ?.....28

1.1.1. Le contexte de l'épisode.....28

1.1.2. La description commentée de l'épisode.....29

1.2. Six directions de recherche.....41

1.2.1. Directions n° 1 et n° 2 liées à l'épistémologie de la lecture et au point de vue sur la fable.....42

1.2.2. Direction n° 3 liée à l'activité de paraphrase et la lecture de la fable.....43

1.2.3. Direction n° 4 liée à la démarche d'enquête et la résolution de problèmes de lecture..44

1.2.4. Direction n° 5 liée au travail épistémique du collectif de l'ingénierie.....45

1.2.5. Direction n° 6 liée à l'élaboration de concepts et la relation abstrait-concret.....47

Chapitre 2 – L'épistémologie de la lecture interprétative.....49

2.1. Une nécessaire épistémologie de lecteur.....53

2.1.1. Une épistémologie fondée sur le lecteur réel.....54

2.2. La projection d'un lecteur membre d'une communauté interprétative.....57

2.2.1. L'altérité du texte et la projection du lecteur.....58

2.2.2. Le style de pensée d'une communauté interprétative.....63

2.2.3. Le style de pensée, vecteur de développement de la pensée.....69

2.3. La lecture interprétative actualisante.....78

2.3.1. L'exploitation des virtualités connotatives du texte.....78

2.3.2. Les reconfigurations et l'interlocution littéraire.....85

2.3.3. La lecture actualisante et allégorisante d'une fable.....88

2.3.4. La production d'événement : fragilité, vérité, fidélité de l'acte de lecture.....89

2.3.5. Le travail d'enquête littéraire dirigée.....95

2.4. Les droits du texte et les essentiels du texte.....101

2.4.1. Les droits du texte ou le double geste de l'errance et du retour au texte.....101

2.4.2. Des essentiels du texte à actualiser comme droits du texte.....104

2.5. Une intention-problème inhérente au texte.....106

2.5.1. Les « Formes de l'intention ».....109

2.5.2. L'intention-problème de l'auteur et la lecture interprétative de l'œuvre.....117

Chapitre 3 – Des interprétations de *Le Loup et l'Agneau*.....125

3.1. La sauvagerie originelle.....126

3.2. La parole mangée.....130

3.3. Le procès d'un Loup-accusateur de l'Agneau.....138

3.4. Le procès d'un Narrateur-accusateur du Loup.....142

Chapitre 1 – Six directions de recherche pour la thèse

Ce chapitre a une vocation particulière. Il cherche à donner à voir *concrètement* au lecteur un épisode de l'enseignement de la compréhension de la fable *Le Loup et l'Agneau*. Il s'agit donc de permettre au lecteur de la thèse de « se faire une idée » de ces moments d'enseignement qui intriguent et suscitent la curiosité du chercheur, constituant en partie la matière même de son questionnement de recherche. Nous essaierons, tout au long de la thèse, de prendre appui sur de tels exemples, montrant alors en quoi ils sont *emblématiques* de nos questions.

L'épisode retenu pour ce chapitre s'appelle *Le Loup est-il un assassin* ? Il est issu de la mise en œuvre de l'enseignement de la fable dans une classe de cours moyen deuxième année à partir de laquelle nous avons recueilli les données de « terrain » pour ce travail de thèse.

Dans un premier temps (1.1), cet exemple[8] est volontairement décrit en langage commun, dit « sémantique familière de l'action » (Sensevy *in* Sensevy & Mercier, 2007, p. 42). Le lecteur est guidé vers ce qui nous semble important de comprendre au sein des échanges du collectif-classe. Pour cela, des commentaires sont systématiquement rédigés sur fond jaune au fur et à mesure du déroulement de l'épisode.

Dans un second temps (1.2), *à partir de cet exemple,* nous interrogeons certains faits de l'épisode. Nous dressons alors *six directions de recherche* pour la thèse, sous forme de questions intentionnellement *ancrées* à l'exemple. Il s'agit également de montrer au lecteur de la thèse la nécessité d'élaborer un arrière-plan épistémique et épistémologique de notre travail de recherche. Cet arrière-plan recouvrira les chapitres des parties I et II de la thèse.

Signalons que c'est à partir de cet arrière-plan que nous élaborerons alors, chapitre 9 de la partie III (p. 327), nos *questions de recherche de la thèse à partir d'un cadre d'étude précis*.

8 Signalons dès à présent que cet exemple *Le Loup est-il un assassin ?* sera repris, avec les notions modèles du cadre théorique que nous mobilisons, lors de l'analyse des données empiriques en partie IV de la thèse, chapitre 13.3 (p. 506).

Ce sont ces questions de recherche qui seront mises au travail dans les parties IV et V, liées essentiellement à l'analyse didactique des données empiriques recueillies.

1.1. Un exemple emblématique : le Loup est-il un assassin ?

1.1.1. Le contexte de l'épisode

Le dispositif d'enseignement retenu consiste, entre autres aspects[9], à demander aux élèves de paraphraser par écrit la fable de Jean de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau*. Paraphraser[10] un texte lu, c'est dire/écrire la même chose mais autrement, avec ses propres mots, tout en respectant les choix de l'auteur. C'est donc « comprendre » le texte lu. L'activité de *paraphrase* demande en effet à l'élève-auteur de la paraphrase d'évaluer constamment son rapport au texte source.

L'épisode choisi est un moment de cette activité de paraphrase. Il arrive lors du choix de la paraphrase collective d'un extrait de la fable après que les élèves ont travaillé, en groupes, pour élaborer une proposition de paraphrase à soumettre ensuite au collectif-classe. Sur cette base de productions des élèves, la professeure a sélectionné quatre travaux de groupes, chacun correspondant à une paraphrase du même extrait de la fable. L'épisode décrit correspond à un moment de cette mise en commun des quatre travaux de groupes.

L'Illustration 1 ci-dessous présente l'avancée des travaux de paraphrase : en jaune, ce qui correspond à la paraphrase collective *déjà* stabilisée de l'extrait n° 1 de la fable, établie lors des séances n° 1 à n° 4 ; en bleu, ce qui correspond à la paraphrase collective *en cours* de l'extrait n° 2 de la fable, déjà établie et stabilisée lors des séances n° 5 à n° 7. Notre épisode débute alors que les élèves ont déjà stabilisé la quasi-totalité de la paraphrase de l'extrait n° 2 (de *Sire, répond l'Agneau* jusqu'à *troubler sa boisson*). Seuls les deux derniers vers de l'extrait de la fable n° 2 restent à paraphraser collectivement (*Tu la troubles, reprit cette bête cruelle /Et je sais que de moi tu médis l'an passé*).

9 La séquence, depuis la séance n° 1, intègre d'autres activités que l'activité de paraphrase. Le lecteur peut en prendre connaissance dans le chapitre 8 (p. 309) concernant la présentation de la séquence.

10 Nos donnons une première acception du terme paraphrase pour faciliter la compréhension de notre exemple. L'activité de *paraphrase*, et *le jeu du paraphraste*, seront étudiés précisément dans notre chapitre 5 (p. 241).

Les extraits n° 1 et n° 2 de la fable	La paraphrase correspondante, déjà stabilisée par le collectif-classe
Un Agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure. Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure, Et que la faim en ces lieux attirait. Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de rage : Tu seras châtié de ta témérité.	Un agneau buvait Dans le courant d'une rivière (d'un ruisseau) propre. Un Loup survient (arrive soudainement) le ventre vide qui cherchait de la nourriture, Et que la faim en cet endroit attirait. Pourquoi viens-tu troubler ma boisson ? Dit cet animal plein de rage : Tu seras puni pour ton imprudence.
— Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté Ne se mette pas en colère ; Mais plutôt qu'elle considère Que je me vas désaltérant Dans le courant, Plus de vingt pas au-dessous d'Elle, Et que par conséquent, en aucune façon, Je ne puis troubler sa boisson. — Tu la troubles, reprit cette bête cruelle, Et je sais que de moi tu médis l'an passé.	— Seigneur (Sire, Maître) répond l'Agneau, que votre Majesté (Altesse, Grandeur) Ne se mette pas en colère ; Mais plutôt qu'elle pense (comprenne) Que je puis boire Dans la rivière (Dans le courant), Plus de vingt pas en dessous d'Elle, Et que logiquement, en aucune façon, Je ne puis troubler sa boisson. **… ?** **… ?**

Illustration 1 : l'avancée de la paraphrase collective de la fable lors de l'exemple emblématique, séance n° 7

1.1.2. La description commentée de l'épisode

Le moment que nous étudions débute juste après que les élèves, durant un temps de travail individuel, ont été invités à surligner, sur leur document, ce qui correspond, pour chacun des quatre groupes, aux propositions de paraphrase du vers de la fable *Tu la troubles, reprit cette bête cruelle.* Solène relit les deux vers de la fable et vient au TBI surligner les paraphrases qu'elles a sélectionnées dans le temps individuel. Cf. ci-dessous Illustration 2 :

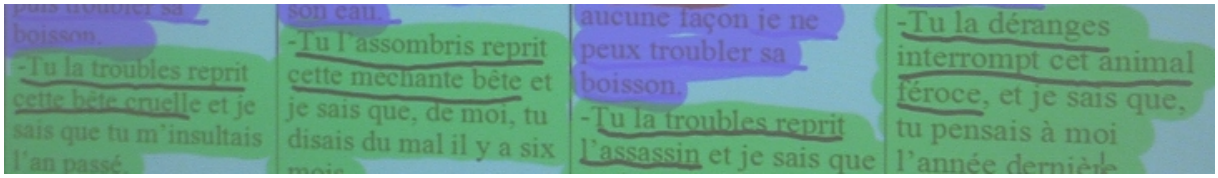


Illustration 2: surlignage par Solène de deux derniers vers de l'extrait n°2, souligné de l'avant dernier vers

En petits groupes, pendant deux à trois minutes, les élèves échangent pour déterminer laquelle des paraphrases affichées et surlignées leur semble la plus appropriée. La mise en commun du travail des petits groupes va débuter à partir de leurs réflexions concernant leur analyse des propositions de paraphrase du vers *Tu la troubles, reprit cette bête cruelle.*

Groupe 1	**Groupe 2**	**Groupe 3**	**Groupe 4**
Tu la troubles reprit cette bête cruelle	Tu l'assombris reprit cette méchante bête	Tu la troubles reprit l'assassin	Tu la déranges interrompt cet animal féroce

Tableau 1 : les propositions de paraphrases pour "Tu la troubles reprit cette bête cruelle", séance n° 7

La professeure lance alors le travail de mise en commun[11] : `qu'est-ce que vous avez choisi et pourquoi ? Vous essayez d'argumenter d'expliquer pourquoi vous avez fait ce choix-là.` Solène répond : `tu la troubles reprit cette bête cruelle`. Solène a donc choisi une paraphrase qui est le vers même de la fable et complète en disant qu'`elle n'a pas pris l'assassin.` Autrement dit, Solène fait comprendre que son groupe n'a pas retenu *Tu la troubles reprit l'assassin* (proposition du groupe 3). La professeure se saisit alors de cette prise de position pour introduire le problème suivant : le loup est-il ou pas un assassin ?

La situation démarre par les échanges suivants :

1	P	`pourquoi tu n'as pas choisi` *`l'assassin`* `?`
2	Solène	`c'est pas encore un assassin.`
Tdp1, la professeure interroge Solène pour connaître les raisons de son refus de « prendre » la paraphrase suggérant le terme *assassin* en lieu et place de *bête cruelle*. Solène, Tdp 2, se justifie en disant que le loup `n'est pas encore un assassin`. Cette formulation laisse sous-entendre qu'elle reconnaît que le loup va le devenir mais, qu'à ce moment précis du récit, il ne l'est pas *encore*. Solène, si elle accepte de se placer à un niveau d'interprétation où le récit devient celui d'un crime, s'en tient, pour la paraphrase, à la chronologie des faits. Solène pense-t-elle alors que le loup peut avoir ou non prémédité son crime ?		
3	Lilian[12]	`si c'en est un parce que les loups ça tue les agneaux.`

11 Cf. annexe n° 71 *Synopsis transcription de la séance n° 7*, [MVI_0038, 08 :53], p. 237.

4	P	est-ce que les loups ça tue les agneaux pour les manger ?
5	E	ben oui.
6	Lilian	les loups ça mange de la chair,
7	E	c'est carnivore.
Pour Lilian, sa connaissance du loup de la nature justifie de le qualifier d'assassin (si c'en est un, Tdp3). Lilian et un autre élève établissent ainsi que le loup tue des animaux pour les manger (Tdp 5), qu'il [le loup] mange de la chair (Tdp 6) et que le loup est carnivore (Tdp 7).		
8	P	d'accord. Autre chose à dire sur le mot *assassin* ? est-ce que La Fontaine a dit que c'était un assassin ?
9	E	non.
10	P	est-ce qu'on peut le mettre dans les commentaires ? La Fontaine ne l'a pas dit mais c'est quand même un mot intéressant.
Tdp 8, la professeure signale son accord vis-à-vis des propos tenus par Lilian. Sans le dire, elle voit donc le loup comme un carnivore. Toutefois, elle établit avec un élève, Tdp 8 et 9, que ce n'est pas ce que dit explicitement La Fontaine lorsqu'il use de l'expression *bête cruelle*. La professeure montre donc l'importance de cette interprétation de Solène en proposant d'en faire un commentaire institutionnalisé (Tdp 10).		

Transcript 1 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 08 :53]

La Professeure note sur un paperboard[13] *Le loup est un assassin* (c'est nous qui surlignons en jaune (cf. Illustration 3 ci-dessus).

12 Il ne nous est pas possible de savoir si Lilian fait partie des élèves qui ont élaboré la paraphrase du groupe 2 (*Tu la troubles reprit l'assassin*).

13 La professeure écrit sur un paperboard tous les commentaires institutionnalisés au fil des séances. Elle peut donc y revenir à tout moment. Au TBI, elle affiche, en fonction des séances, les travaux et productions des groupes pour les mises en commun, ainsi que les extraits de la fable (La Fontaine, Phèdre) et la paraphrase collective en cours d'élaboration.

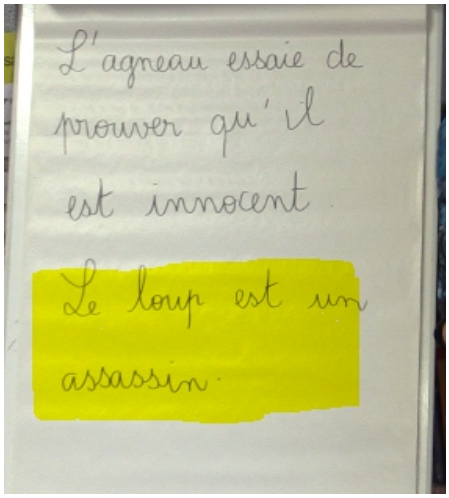


Illustration 3: commentaire « Le loup est un assassin », séance n° 7

11	Lila-May	c'est pas encore un assassin car en fait il a pas encore mangé l'agneau.
12	Marin	il a déjà mangé d'autres animaux.

Tdp 11, Lila-May reprend l'avis de Solène (Tdp 2) sur le loup du récit. Elle donne une raison qui rend compte à ce moment du récit qu'il ne faut pas encore qualifier le loup d'assassin (car en fait il a pas encore mangé l'agneau). Le terme encore montre que, pour Lila-May, le loup peut être qualifié d'assassin seulement à partir du moment où il a mangé l'agneau (sous-entendu *tué ?*). Elle est contrée par Marin, Tdp 12, pour qui, comme ce loup il a déjà mangé d'autres animaux, il est déjà un assassin.

À ce stade, les élèves sont dans un cadre interprétatif où le loup du récit a déjà tué ou va tuer. Pour les uns il est déjà un assassin, pour les autres il l'est à partir du moment où il mange (tue ?) l'agneau de la fable.

13	Timéo	c'est pas un assassin car tout le monde a besoin de manger pour vivre donc nous on tue bien des animaux pour manger donc le loup c'est pareil il tue des animaux pour manger. C'est la vie.
14	P	c'est la vie.
15	E	c'est normal.
16	P	c'est normal que les loups tuent des agneaux.
17	Timéo	tuer pour manger donc moi je trouve.

Tdp 13, Timéo prend une position différente vis-à-vis du loup qu'il ne considère pas comme un assassin. Pour Timéo l'ordre naturel de la vie s'impose, pour les bêtes carnivores comme pour les humains (tout le monde a besoin de manger pour vivre donc nous on tue bien des animaux pour manger donc le loup c'est pareil.) Tdp 14, la professeure répète la proposition sans prendre parti (c'est la vie). Tdp 15, un autre élève rejoint cette idée. Tdp 16, la professeure souligne que les loups tuent des agneaux (mais elle ne confirme pas pour autant que la raison donnée par Timéo est la solution). L'ordre de la nature fait à nouveau son entrée dans l'interprétation du récit par les élèves.

Au sein du collectif-classe, il n'y a pas unanimité du point de vue sur cette prise en compte de l'ordre de la nature. Tdp 16, la professeure répète cette position sans prendre parti. Tdp 17, Timéo reformule la proposition de l'ordre de la nature : tuer pour manger.

Transcript 2 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 08 :53]

18	P	Je vais vous lire une définition. Dans un sens c'est pas un assassin parce que c'est dans la logique que les loups mangent les agneaux. Moi je voudrais lire une définition vous allez me dire ce que vous en pensez : *assassin personne qui attente à la vie d'autrui avec préméditation.* Ça veut dire quoi la préméditation ? Est-ce que quelqu'un sait ce que méditer veut dire ?
19	E	oui penser.
20	P	quand on pense alors préméditer ? ça veut dire quoi le préfixe pré ?
21	E	c'est avant.
22	P	ça veut dire qu'on y a pensé avant. Donc dans ce sens-là est-ce que le loup il a pensé est-ce qu'il a en tête au départ de manger l'agneau ?

Tdp18, la professeure introduit une définition du mot assassin (*assassin personne qui attente à la vie d'autrui avec préméditation*). Après avoir précisé, avec l'aide des élèves, le sens du mot *préméditer,* en le rapprochant de penser avant (Tdp 19, 20, 21), la professeure, Tdp 22, met en lien le récit de la fable avec la définition établie, sous la forme d'une question posée au collectif-classe : est-ce que le loup il a pensé est-ce qu'il a en tête au départ de manger l'agneau ?

23	E(s)	ben oui oui.
24	E	ben non.
25	P	ben qu'est-ce que vous m'avez dit tout à l'heure ?
26	E(s)	dès qu'il est arrivé, il pense tout de suite à… <les élèves parlent tous en même temps>. [La Professeure revient alors sur les commentaires et pointe l'un d'entre eux]
Si plusieurs élèves estiment que le loup a prémédité son geste (Tdp 23), l'unanimité de cette position ne se fait pas (Tdp 24). Tdp 25, la professeure tente de ramener les élèves à ce qu'ils ont évoqué lors d'un commentaire institutionnalisé au début de cette séance n° 7 (S7-éR-16). Le Tdp 26 laisse à penser que les élèves expriment l'idée que le loup, dès son arrivée au bord de l'onde, a l'intention de manger l'agneau.		

Transcript 3 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 12 :23]

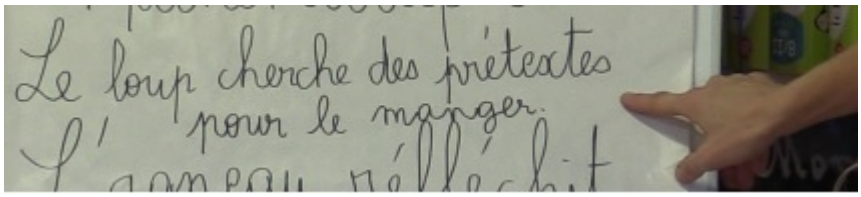


Illustration 4: pointage d'un commentaire par la professeure en séance n° 7 [MVI_0038, 12 :23 :00/16 :09 :00]

Voici le commentaire déjà rédigé auparavant et pointé par la professeure (cf. Illustration 4 ci-dessous) :

28	P	Vous avez quand même dit tout à l'heure le loup il cherche des prétextes pour le manger donc est-ce qu'au début il a l'idée de le manger ?
29	E(s)	ben oui parce que d'après le narrateur <?> des prétextes <?>.
30	P	ben on peut dire dans ce sens-là que c'est prémédité il sait déjà qu'il va manger l'agneau, donc dans ce sens-là c'est un assassin.
Tdp 28, la professeure demande si, dès le début du récit, le loup a l'idée de manger l'agneau ; ce faisant elle pointe le commentaire institutionnalisé qui permet de remettre en mémoire la pensée collective déjà produite à ce sujet. Plusieurs élèves, s'expriment simultanément pour affirmer que le loup avait bien l'intention de manger le loup dès le début (Tdp 29). Tdp 30, la professeure conclut dans ce sens-là c'est prémédité il sait déjà qu'il va manger l'agneau, donc dans ce sens-là c'est un assassin. La professeure sous-entend que le loup		

assassin est une des interprétations possibles de ce personnage.

31	E	oui, mais on sait pas.
32	P	mais dans le sens où vous disiez que les loups mangent les agneaux c'est dans la logique donc là on ne peut pas le qualifier d'assassin. Tout ça peut être discuté. En tous cas est-ce que La Fontaine parle d'assassin ?
33	E	non.

Tdp 31, un élève réagit pour faire part du fait qu'on sait pas. Tdp 32, la professeure semble comprendre que cet élève pense qu'il n'est pas possible de qualifier, avec certitude, loup d'assassin puisqu'il peut également tuer pour manger, ce qui est dans la logique des choses (l'ordre de la nature). Tdp 33, un élève confirme que La Fontaine ne parle pas d'assassin.

Étant dans une intention de conduire le collectif-classe vers une paraphrase du vers, la professeure veut-elle signifier, Tdp 32 (avec En tous cas est-ce que La Fontaine parle d'assassin ?), que La Fontaine *n'écrit pas* explicitement que le loup est un assassin ? L'expression en tous cas suggère une fin (provisoire ?) de discussion pour un retour, décidé par la professeure, vers l'activité de paraphrase.

34	P	Que va-t-on choisir pour notre paraphrase de classe, cette bête cruelle cette méchante bête, cet animal féroce est-ce que ça veut dire la même chose ?
35	E	ben cette bête cruelle on sait ce que ça veut dire et ça se rapproche le plus du texte.
36	P	tout le mode comprend le mot cruel ?
37	E	bête féroce.
38	P	quand tu aimes bien faire ?
39	E	du mal.
40	P	quand tu aimes bien faire du mal.

Tdp 34, la professeure reprend l'activité de paraphrase. Le mot *assassin* n' étant pas jugé utilisable, la professeure sollicite le collectif-classe pour choisir l'une des trois propositions restantes (bête cruelle, méchante bête, animal féroce). Le choix va se fixer sur bête cruelle (Tdp 35) pour deux raisons. La première est la maîtrise du sens de ce mot au sein du collectif cette bête

cruelle on sait ce que ça veut dire. La seconde est que cela correspond au texte de la fable. Les élèves utilisent les termes du texte-source plutôt qu'une expression paraphrasée, ce que la professeure a déjà accepté à plusieurs reprises[14].

Transcript 4 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 12 :23]

La professeure complète au TBI la paraphrase stabilisée : *tu la troubles reprit cette bête cruelle.* Les élèves copient cette paraphrase dans leur document individuel.

15 minutes plus tard, alors que la totalité de l'extrait n° 2 a été paraphrasé par le collectif-classe, la professeure revient sur le commentaire en pointant l'affiche (cf. Illustration 5 ci-après). Elle dit : une dernière chose j'ai rajouté un point d'interrogation (le loup est un assassin ?).

Illustration 5: Pointage de l'ajout du point d'interrogation au commentaire « le loup est un assassin » [MVI_0043, 08 :20]

Un échange professeure-élèves s'engage alors :

1	P	il y en a qui disaient oui d'autres qui disaient non. Est-ce qu'on peut redire rapidement pourquoi oui c'est un assassin pourquoi non c'en est pas un ?
La professeure pose à nouveau les termes du problème (le loup est-il un assassin ?) en montrant aux élèves qu'ils ont mis au jour deux hypothèses interprétatives, qu'elle leur demande alors de reformuler.		
2	Soline	c'est pas un assassin parce que les loups mangent les agneaux.
3	P	les loups se nourrissent d'agneaux. Vous êtes d'accord avec

14 Autrement dit, les choix des élèves portent sur des expressions ou vers identiques à ceux du texte-source.

		Soline ?
4	Timéo	c'est comme nous on doit manger on tue bien des vaches c'est pour manger.
5	P	voilà vous aviez dit ça. est-ce que nous on est des assassins parce qu'on ?
6	E(s)	ben non.

Lors de ces Tdp la professeure et Soline précisent une première hypothèse : les loups se nourrissent d'agneaux (Tdp 2 et 3) et cela ne fait pas d'eux des assassins. Une analogie avec le comportement humain est alors utilisée spontanément par Timéo, Tdp 4 : c'est comme nous on doit manger on tue bien des vaches c'est pour manger. Autrement dit, comme pour les être humains tuer des animaux pour se nourrir n'en fait pas des assassins, il en serait de même pour le loup. Tdp 5, la professeure et les élèves (Tdp 6) valident cette analogie spontanée.

7	P	dans ce sens-là on peut dire non mais dans un autre sens ? [plusieurs élèves se mettent à parler en même temps.]
8	Lilian	Le loup tue des personnes pour les manger quand on tue ça veut dire qu'on est un assassin. [des élèves parlent de façon inaudible]
9	E	Toi t'as déjà tué du loup ?
10	P	Écoutez ce que dit. Écoutez-vous. Lilian ?
11	Lilian	ben par exemple y a des personnes elles tuent des gens comme ça pour se venger c'est des assassins, le loup lui il tue pour se nourrir c'est un assassin dans un sens.
12	P	dans un sens c'en est un.
13	Lilian	et dans l'autre c'en est pas un.

Tdp 7, la professeure demande de reformuler la seconde hypothèse, déjà évoquée précédemment. Lilian, Tdp 8, repart d'abord de la première hypothèse en insistant sur *l'acte de tuer* pour parler d'un assassin (quand on tue ça veut dire qu'on est un assassin). Les élèves parlent tous en même temps et ont du mal à s'écouter. Tdp 10, la professeure relance Lilian, ce qui montre son intérêt pour la position prise par Lilian. Tdp 11, Lilian précise d'abord ce qu'il en est dans le monde des hommes les personnes qui tuent des gens comme ça pour se venger c'est des assassins. Ainsi, dans le monde des hommes, pour Lilian, il faut qu'il y ait une vengeance

pour qualifier l'acte de tuer d'assassinat. Le recours à l'argument de la vengeance du loup en fin de récit va-t-il être utilisé alors par Lilian pour qualifier ce loup d'assassin ?

Puis Lilian, toujours Tdp 11, complète son propos en parlant du loup qu'il semble considérer alors comme une bête carnivore de la nature (et pas comme un animal allégorique) le loup lui il tue pour se nourrir. Cette insistance marquée par le « lui » montre-t-elle la distinction que Lilian opère entre ce qui se passe chez les hommes avec préméditation (vengeance) et ce qui se passe chez les bêtes par nécessité ?

Enfin, toujours Tdp 11, Lilian termine par une expression ambiguë c'est un assassin dans un sens. À quoi renvoie exactement cette expression ? Rappelons que Lilian s'est déjà exprimé pour dire que le loup du récit est un assassin parce que *les* loups ça tue les animaux (cf. Tdp3, Transcript 1). D'emblée il a envisagé le loup du récit comme un loup de la nature. Dans ce Tdp 11, Lilian semble donc recourir au terme « loups » pour évoquer à nouveau l'espèce et l'ordre de la nature. Autrement dit, la référence à *ce* loup du récit comme animal allégorique[15] ne semble toujours pas présente dans les interprétations de Lilian. Au titre de l'appartenance du loup à l'espèce loup, Lilian, Tdp 11, mentionne que n'importe quel loup tue pour se nourrir. Et parce que le loup tue, même sans préméditation, Lilian, dit c'est un assassin dans un sens. Lilian reprend ainsi son argument initial : l'acte de tuer quelqu'un c'est un assassinat *en un sens*.

Mais Lilian dit également dans l'autre sens c'en est pas un [assassin]. Lilian estime-t-il que, la nécessité de tuer pour se nourrir étant incontournable pour les loups, cela ne fait pas d'eux des assassins ?

14	P	et encore dans quel sens c'en est un. Lila-May ?
15	Lila-May	Ben il tue l'agneau pour bien se nourrir tandis que s'il tue l'agneau et qu'il le mange pas c'est à ce moment-là qu'il est un assassin.
16	P	d'accord.

Tdp 15, Lila-May rejoint la thèse de Lilian pour partie. En effet, pour Lila-May, il [le loup du récit] tue l'agneau pour bien se nourrir. Et Lila-May prolonge son propos tandis que s'il tue l'agneau et qu'il le mange pas c'est à ce moment-là qu'il est un assassin. Lila-May semble se distinguer alors de Lilian en émettant l'hypothèse que le loup ne serait un assassin que s'il tuait l'agneau sans le manger (quand pour Lilian le fait de tuer est

15 Nous disons animal ou personnage *allégorique* pour marquer un *voir-comme,* celui qui consiste à voir l'animal comme *renvoyant* aux agissements d'un Homme, c'est un voir-comme anthropologique. Ce voir-comme est caractéristique du genre des allégories.

qualifiable d'assassinat en un sens). Cette hypothèse de Lila-May ne correspond pas à la fin du récit de la fable (que Lila-May connaît). Lila-May réfère-t-elle alors à un « Loup allégorique » ? *A priori* non, car elle sait que le loup du récit mange l'agneau, donc se contentant d'agir en loup de la nature, ce n'est pas un assassin.

Tdp 16, la professeure signale que l'hypothèse de Lila-May est entendue. Cette intervention de la professeure ne renvoie pas, de notre point de vue, à une adhésion de sa part à ce propos de Lila-May.

17	P	Paul ?
18	Paul	il [La Fontaine] dit il faut que je me venge. [le silence se fait].
19	P	il dit il faut que je me venge à la fin [la professeure pointe l'index vers Paul et montre son intérêt]. On va on va… Donc est-ce que ça veut dire qu'il a l'idée de le tuer ?
20	E(s)	oui.
21	Lilian	Oui, à la fin il dit il faut que je me venge. En disant ça il dit qu'il veut se venger
22	P	une dernière remarque et après on passe à la paraphrase où il y a justement il faut que je me venge.
23	Louise	il faut que je me venge donc pour se venger il le mange. [la professeure acquiesce de la tête]

Tdp 18, Paul rappelle que La Fontaine dit il faut que je me venge. Ce rappel du vers de Paul est fait de mémoire (la fable est mémorisée). C'est un vers qui ne relève pas de l'extrait en cours à paraphraser. Cette citation du vers pourrait faire écho à la position de Lilian, Tdp 11, y a des personnes elles tuent des gens comme ça pour se venger c'est des assassins. Autrement dit, Paul considère explicitement le « Loup allégorique » et pas le loup de la nature. Tdp 19, la professeure hésite d'abord à différer le recours au vers cité on va on va (sous-entendu : on va l'étudier pour paraphraser le troisième extrait). Puis elle décide de tirer les conséquences de cette référence à la fable Donc est-ce que ça veut dire qu'il a l'idée de le tuer ? Plusieurs élèves, Tdp 20, répondent affirmativement.

C'est Lilian, Tdp 21, qui transforme le il faut que je me venge en il veut se venger. Cette reformulation témoigne, chez Lilian, du fait que le loup du récit avait bien une intention, une

préméditation de son crime. Tdp 22, la professeure accepte une dernière remarque et annonce que ce vers cité fait justement partie de la paraphrase à venir de l'extrait n° 3. Ainsi Lilian qui a porté des arguments relatifs à un loup naturel, intervient cette fois pour voir le « Loup allégorique » qui tue pour se venger et plus seulement pour se nourrir.

Tdp 23, Louise conclut en disant que la façon dont le loup se venge c'est en mangeant l'agneau. Louise semble donc sortie du paradigme de l'ordre naturel pour livrer une interprétation d'un geste qui montre le loup comme un personnage, un "Loup allégorique".

Transcript 5 : Extrait séance n° 7, [MVI_0043, 08 :20, MVI_0043, 09 :49]

Résumons l'ensemble de la situation décrite :

Le collectif-classe enquête sur le loup : est-il un assassin ? Dans cette fable, le loup a une intention initiale de tuer l'agneau, à la fois pour se nourrir (il agit comme un loup de la nature) mais également pour se venger de tout ce que cet agneau représente (il est un « Loup allégorique »).

Cette question du Loup assassin est venue d'une proposition de paraphrase d'un groupe d'élèves (*assassin* en lieu et place de *bête cruelle*). La professeure croise intentionnellement cette proposition avec une définition du terme *assassin* qu'elle donne aux élèves. Cette définition présente l'intérêt d'une référence à la notion de *préméditation*. Cette notion de préméditation semble comprise des élèves (au sens de *penser avant à*).

Les échanges au sein du collectif montrent l'émergence progressive d'une position de certains élèves qui leur fait voir le loup de ce récit comme un loup de la nature (une bête). Par conséquent, cette bête tue pour se nourrir, c'est une nécessité pour sa survie. Même quand les élèves reprennent à leur compte ce qu'ils ont établi depuis plusieurs séances (*le loup cherche des prétextes pour manger l'agneau*), plusieurs d'entre eux font cohabiter alors cette intention d'un *Loup allégorique* au côté d'un loup agissant conformément à sa nature. La notion d'*assassin*, vue dans le monde des hommes comme relevant de la préméditation et de la vengeance, n'est donc pas projetée telle quelle sur le loup du récit. Comme Janus, le loup a deux têtes : la tête du loup naturel avec ses instincts et qui agit pour vivre, la tête (et la pensée) du Loup allégorique agissant pour se venger, *tel un humain*. Les élèves oscillent entre ces deux visions. Dès le début des échanges, ils identifient le loup comme un *animal de la nature*. Il faut attendre la référence *imprévue* à un vers de la fable (*on me l'a dit : il faut que je me venge*) pour que s'opère une bascule. Cette référence est effectuée par un élève. Elle concerne un vers de la fable qui relève du dernier extrait du récit. En tant que tel , il n'a pas été encore étudié par le collectif. En fin de mise en commun, ce recours permet toutefois au

collectif-classe de voir davantage le loup du récit comme un Loup allégorique, capable d'agissements analogues à ceux des hommes (désir de vengeance).

1.2. Six directions de recherche

Comme annoncé en introduction du chapitre, dans cette section, nous souhaitons permettre au lecteur de situer nos directions de recherche pour la thèse.

Il s'agit, à partir de l'exemple décrit précédemment, de *concrétiser* des interrogations qui ont été les nôtres sur le plan didactique, engendrant *rétroactivement* des objets d'étude abordés dans les parties I et II de la thèse (chapitres 2, 3, 4, 5 et 6). Ces objets constituent ainsi un arrière-plan épistémique et épistémologique de l'analyse didactique des données empiriques. Ils nous seront nécessaires pour formaliser le cadre d'étude de nos travaux. C'est pourquoi, au chapitre 9 (p. 327), ces directions de recherche, éclairées par les apports de l'arrière-plan, sont reprises, enrichies et reformulées sous forme de *questions de recherche.* Ce sont ces questions de recherche qui sont mises au travail dans l'analyse didactique des données dans les parties IV et V de la thèse.

Nous présentons *six directions de recherche* selon un ordre qui ne constitue pas un ordre de priorité, mais davantage un ordre en lien avec l'apparition de certains chapitres de la thèse. Certaines de ces directions de recherche peuvent toutefois recouvrir plusieurs chapitres. Enfin, tous les *aspects* de nos questions de recherche ne peuvent trouver de concrétisation avec l'épisode présenté dans ce chapitre. Autrement dit, ils émergeront de nos travaux sur l'arrière-plan épistémique et épistémologique. Ces aspects importants ne seront formulés qu'au chapitre 9.

Chaque sous-section correspond à une ou deux directions de recherche. La sous-section part de constats et considérations sur l'épisode décrit et les interroge. Elle se termine par un encart (sur fond bleu) qui synthétise la direction, la plupart du temps sous forme de questions.

Enfin, *nous pointons le (ou les) chapitre(s) de la thèse qui, de notre point de vue, traite(nt) de la direction*. Le lecteur peut ainsi décider d'entrer dans un parcours de (re)lecture de la thèse autre que séquentiel.

1.2.1. Directions n° 1 et n° 2 liées à l'épistémologie de la lecture et au point de vue sur la fable

Cet épisode est un moment d'une séquence de lecture d'une œuvre littéraire du XVIIe siècle. La lecture des fables, par les spécialistes[16] de l'œuvre de Jean de La Fontaine, témoigne toujours d'une compréhension fine et érudite en lien étroit avec des connaissances sur la vie et l'œuvre du fabuliste, mais aussi sur le siècle de Louis XIV, sur les plans historique, politique, philosophique et littéraire. Or, les élèves, à qui cette fable est enseignée, sont de jeunes enfants du XXIe siècle. Ils sont donc *a priori* encore très éloignés de tout cet arrière-plan épistémique, anthropologique et culturel. De plus, comme cette fable use d'un langage poétique versifié, daté, l'accès à la signification littérale du récit ne leur est pas non plus garanti. Il pourrait donc sembler vain, ou pour le moins prématuré, d'entreprendre l'enseignement de la lecture interprétative de cette fable sans posséder des connaissances spécifiques sur l'auteur, son œuvre, son siècle et le mouvement littéraire de son époque. Que nous montre toutefois cet épisode ?

Lorsqu'à la fin de cet épisode, Paul mobilise un vers de la fable (*on me l'a dit : il faut que je me venge*), la compréhension littérale et immédiate de ce vers, partagée au sein du collectif-classe, permet de résoudre le problème de lecture posé, savoir si le Loup est un assassin. L'appel au récit sert d'argument, de preuve, après de nombreuses prises de position d'élèves. Ces prises de position, tout au long de l'épisode, souvent contradictoires et pleines d'incertitude, traduisent-elles un travail d'interprétation ?

Les élèves ont en effet manifesté des visions contrastées du personnage du loup, tantôt comme loup de la nature (Lilian, Timéo, Soline par exemple), tantôt comme Loup allégorique (Lila-May, Paul, puis Lilian). Certains ont modifié leur vision du Loup (Lilian). Durant les échanges, cette oscillation de positions, entre loup de la nature et Loup allégorique, peut-elle être vue, et comprise, comme une entrée d'un sujet lecteur dans la lecture interprétative de la fable et comme une appropriation progressive, par ces élèves, du genre fable poétique de La Fontaine ? Faut-il d'ailleurs que la professeure donne une place intentionnelle à cette oscillation des positions dans l'épisode ? Enfin, en l'absence d'un arrière-plan de connaissances sur l'auteur, son œuvre, et son époque littéraire, quelles sont les significations et les interprétations du récit allégorique auxquelles les élèves d'aujourd'hui peuvent

16 Citons Albanese (2003), Collinet, éditeur des œuvres complètes de La Fontaine (2007), Dandrey (1991), Darmon (2003, 2008, 2011), Fumaroli (1997), Lebrun (2000).

accéder ? Et quel point de vue sur le genre fable poétique de La Fontaine sous-tend alors ce qui est proposé aux élèves ?

La direction de recherche n° 1.

Quelle *épistémologie de la lecture de textes littéraires* peut permettre d'envisager l'enseignement de la lecture interprétative de la fable poétique du XVIIe siècle de Jean de La Fontaine, *Le Loup et l'Agneau,* à de jeunes élèves du XXIe siècle ayant très peu de connaissances « déjà-là » sur le lien entre le récit allégorique et sa morale, sur l'auteur, son style, son œuvre et son époque ?

Cf. chapitre 2 (p. 49)

La direction de recherche n° 2.

Quelles sont les lectures interprétatives de cette fable pouvant rendre compte des significations essentielles retenues pour cet enseignement ?

Quel point de vue épistémique, sur le genre fable poétique et sur cette fable spécifiquement, les concepteurs de la séquence ont-ils adopté pour élaborer leur dispositif d'enseignement de lecture interprétative de cette fable ?

Cf. chapitre 3 (p. 125) ; chapitre 4 (p. 149)

1.2.2. Direction n° 3 liée à l'activité de paraphrase et la lecture de la fable

À la lecture de cet épisode, nous constatons que la professeure met en œuvre un dispositif d'étude du récit à partir d'une production de paraphrases par les élèves. Dans l'épisode, ils ont à comparer leurs productions au vers de la fable *Tu la troubles, reprit cette bête cruelle*. Solène refuse d'emblée une proposition pour ce vers : *reprit l'assassin*. Plus loin dans l'épisode, la professeure demande aux élèves si, dans le vers étudié, *La Fontaine parle d'assassin*. Elle demande ensuite au collectif-classe *une paraphrase qui veut dire la même chose* que le vers. Finalement le vers de la fable est choisi comme étant *sa propre paraphrase*.

De notre point de vue, et nous constatons que c'est aussi le point de vue du collectif-classe en fin d'épisode, *le récit parle d'un Loup assassin.* La paraphrase *reprit l'assassin,* au regard du

récit déjà étudié par les élèves mais aussi de leur compréhension des intentions du Loup dans l'épisode, peut nous apparaître comme une paraphrase possible du vers. Elle serait liée à une *interprétation en cours* du récit à travers l'étude des intentions du Loup. Elle n'est pas évaluée et reprise pour autant, par le collectif-classe, comme paraphrase possible du vers.

Qu'est-ce qui conduit alors les élèves, mais aussi la professeure, à accepter (ou non) une formulation comme paraphrase possible du vers ? Qu'est-ce qui permet *in fine* de reconnaître (ou pas) une parenté suffisante de la paraphrase avec le vers paraphrasé ? Comment maintenir l'activité de paraphrase, à la fois à partir de ce que dit le vers, mais également à partir de ce que suggère progressivement l'avancée des élèves dans la compréhension en cours du récit ? Quand l'activité de paraphrase génère des commentaires ou des interprétations concernant le récit dans son ensemble (par exemple *le Loup n'est pas un assassin* dit Solène), de quelle nature sont ces commentaires ? Comment sont-ils pris en compte au niveau du collectif-classe et pour quel usage ? Autrement dit, comment l'activité de paraphrase au niveau des mots, des expressions, des vers pris isolément et successivement, participe-t-elle (ou pas) de la construction d'une signification d'ensemble du récit et de sa morale ?

La direction de recherche n° 3.

Qu'est-ce que recouvre le recours à l'activité de paraphrase dans le dispositif d'enseignement ? Sur quoi et comment cette activité se met-elle au service de la lecture interprétative de la fable ?

Cf. chapitre 5 (p. 241) ; chapitre 8.4 (p. 320) ; chapitre 11.4 (p. 376) ; chapitre 13.2 (p. 458) et 13.3 (p. 506) ; chapitre 15.2.5 (p. 652).

1.2.3. Direction n° 4 liée à la démarche d'enquête et la résolution de problèmes de lecture

Parmi les propositions de paraphrases des groupes figure *Tu la troubles reprit l'assassin.* Cette proposition constitue également une prise de position sur le personnage du Loup qui va faire débat au sein de la classe. Les avis sont partagés. La professeure va faire émerger les positions contradictoires. Elle va introduire des éléments de savoir nouveaux comme la définition de la *préméditation.* Elle va également réactiver des significations antérieures déjà établies par le collectif-classe comme *le Loup cherche des prétextes pour manger l'Agneau.* Elle va en

arriver alors à transformer une affirmation *Le loup est (ou n'est pas) un assassin* en un problème à résoudre *le Loup-est-il un assassin ?* Enfin, nous constatons que le problème sera résolu par la prise en compte d'indices prélevés dans le texte de la fable (comme *on me l'a dit : il faut que je me venge*). Ces constats conduisent à nous interroger de la façon suivante.

Selon quels principes didactiques la professeure peut-elle orienter son action à partir des propositions des élèves, souvent contradictoires et difficiles à stabiliser ? Comment et dans quelle intention la professeure et les élèves recourent-ils, au fil des séances, à des significations déjà partagées et stabilisées auparavant ? Quelle influence l'introduction, par la professeure, de certains éléments de savoir joue-t-elle, ou pas, sur les significations produites par les élèves ? Selon quelles conditions didactiques les élèves peuvent-ils intégrer ces éléments de savoir dans leur interprétation de la fable ?

La direction de recherche n° 4.

En quoi et comment *la résolution de problèmes de lecture* posés au collectif-classe peut-elle se mettre au service de sa lecture interprétative de la fable ?

Quels problèmes de lecture identifier pour engendrer/produire une démarche continue d'enquêtes sur la fable ? *Quels principes didactiques lors de la conception du dispositif d'enseignement sous-tendent une démarche d'enquête des élèves* ? *Comment la mise en œuvre permet, ou pas, à ces enquêtes de produire des significations essentielles dans la continuité de l'étude de la fable* ? *Quelle(s) stratégie(s) professorale(s) pour diriger de telles enquêtes* ? Cf. chapitre 2.3.5 (p. 95) ; chapitre 11.8 (p. 399) ; chapitre 12 (p. 411) ; chapitre 13.2 (p. 458), 15.2.1 (p. 625), 13.3 (p. 506) et 13.4 (p. 529) ; chapitre 15.2.2 (p. 639) ; chapitre 15.2.3 (p. 649).

1.2.4. Direction n° 5 liée au travail épistémique du collectif de l'ingénierie

Dans l'épisode décrit, nous constatons que la professeure a fait des choix préalables à son action *in situ*. Par exemple, elle a travaillé la notion de *préméditation* pour renforcer la vision d'un Loup assassin. Autrement dit, la compréhension des intentions criminelles du Loup semble relever, pour la professeure, d'une signification essentielle sur le récit qu'elle souhaite

faire dégager aux élèves. D'où sa décision, à un certain moment des échanges de l'épisode, de les confronter à une définition du terme *assassin*. Il semble que, lors de sa préparation de la séance, la professeure ait repéré la proposition de paraphrase *reprit l'assassin* et retenu cette proposition pour la porter au niveau du collectif, non parce qu'elle lui semblait la plus appropriée pour paraphraser le vers étudié, mais parce qu'elle ouvrait la voie d'une élaboration d'une signification essentielle. Dans les échanges qui suivent alors, l'imprévu arrive. Paul fait en effet référence à un vers de fin de fable *on me l'a dit : il faut que je me venge.* Ce vers, non encore paraphrasé mais mémorisé en raison de l'apprentissage par cœur de la fable, fait irruption (à bon escient) comme une preuve d'un Loup criminel. La professeure n'avait pas prévu cet événement. Elle reconnaît toutefois la justesse du choix de ce vers au service du problème posé, ce qui ouvre la voie à certains commentaires des élèves sur un Loup plus *allégorique* que *bête de la nature*. Pour autant, la professeure diffère l'approfondissement de la signification de ce vers, en le repoussant à l'étude de la paraphrase à venir du dernier extrait de la fable. Autrement dit, elle ne choisit pas de prolonger l'échange autour de la liaison possible entre *vengeance* et *préméditation* du Loup.

Il est important de signaler que cet épisode, et notamment ce dernier événement, ont fait l'objet d'une analyse approfondie lors d'une réunion du collectif de l'ingénierie[17], notamment autour des questions suivantes : en raison des positions contradictoires prises par les élèves dans l'épisode, comment interpréter le loup de cette fable, entre loup de la nature et Loup allégorique ? Qu'est-ce qui fait de ce Loup un loup meurtrier par préméditation ? En quoi, le choix intentionnel de la professeure de préparer une définition du terme *assassin* participe-t-il de la problématisation d'une question de lecture ? Comment faire de la question du *Loup assassin* un problème de lecture du récit par le collectif-classe ? Comment passer, si c'est souhaitable, de l'imprévu (l'intervention de Paul en fin de l'épisode) à une évolution du dispositif intégrant intentionnellement la référence et le recours à *on me l'a dit : il faut que je me venge* pour résoudre le problème posé ? Comment faire en sorte que l'activité de paraphrase au niveau des mots, expression et vers de l'extrait, rejaillisse sur des commentaires des élèves au niveau des intentions des personnages et des façons d'interpréter le récit (par exemple, le récit vu comme *l'histoire d'un personnage soucieux de se venger commettant alors un crime prémédité*) ?

17 En réunion du collectif de l'ingénierie du 28 avril 2017, suite à la mise en œuvre de la séquence dans la classe, la reprise du film d'étude de la séance avec les membres du collectif (dont la professeure filmée) a donné lieu à un questionnement didactique sur la conduite de cet épisode.

La direction de recherche n° 5.

En quoi et comment le travail épistémique et didactique au sein du collectif de l'ingénierie infléchit-il la conception du dispositif didactique ? Comment l'analyse de la mise en œuvre du dispositif didactique infléchit-elle en retour le travail épistémique et didactique du collectif de l'ingénierie ?

Comment l'intention didactique professorale intègre-t-elle (ou pas) les imprévus de la mise en œuvre ?

Cf. chapitre 6 (p. 265) ; chapitre 11.7 (p. 383) ; chapitre 13.2 (p. 458), 13.3 (p. 506) et 13.4 (p. 529) ; chapitre 15.4 (p. 675).

1.2.5. Direction n° 6 liée à l'élaboration de concepts et la relation abstrait-concret

Lors de l'introduction de la définition du terme *assassin,* la professeure met les élèves en présence d'une formulation, *personne qui attente à la vie d'autrui avec préméditation*. À partir de cette définition, décryptée par le collectif-classe, les élèves vont d'abord établir ce que *prémédite*r veut dire (*penser avant* disent les élèves). Cette *formule abstraite* (penser avant) est alors plongée *dans le concret* du récit pour signifier ce que fait le Loup (*dans ce sens-là c'est prémédité*). L'étude du récit a en effet déjà permis au collectif-classe d'établir que le Loup sait qu' il va manger l'agneau (et comme le disent les élèves *donc dans ce sens-là c'est un assassin*). Autrement dit, le recours à cette définition, à cette formule abstraite, permet une avancée sur la compréhension des intentions du Loup. Mais par le recours au récit (plus concret pour les élèves), n'y a-t-il pas rétroactivement une compréhension renforcée de ce que *préméditation* et *assassin* recouvrent ? En quoi les notions abstraites d'*assassin* et de *préméditation* sont-elles, ou pas, intégrées et réutilisées à bon escient par les élèves au bénéfice de leur lecture de la fable ? Par extension, comment des notions comme *droit*, *vérité*, *justice*, *vengeance, mensonge, préméditation, raison,* peuvent-elles être instituées au sein du collectif-classe et formulées en lien étroit avec des significations du récit ? Enfin, comment une morale du récit, *énoncé délibérément abstrait et conceptuel*, peut-elle être produite, extraite, ou interprétée par les élèves à partir de l'étude du récit ?

La direction de recherche n° 6.

Comment la relation abstrait-concret participe-t-elle de l'élaboration de certains concepts nécessaires à une interprétation de la fable ? Comment le collectif-classe est il en situation de produire ou pas des énoncés abstraits nourris de l'étude du récit de la fable ?

Cf. chapitre 4.2 (p. 155) , 4.3 (p. 166) et 4.4 (p. 179) ; chapitre 11.7 (p. 383) ; chapitre 12.3 (p. 448), 12.4 (p. 451) et 13.4 (p. 529) ; chapitre 14 (p. 573) ; chapitre 15.3 (p.663).

Chapitre 2 – L'épistémologie de la lecture interprétative

Nous avons fait le choix, dans ce chapitre, de « remonter » à la théorisation de la lecture interprétative *à partir d'une pratique réelle de lecture de la fable Le loup et l'Agneau*. Cette pratique réelle de lecture est celle qui a été partagée constamment au sein du collectif de l'ingénierie. L'approche de la lecture de cette fable ne s'est pas posée « théoriquement » ou « didactiquement ». Autrement dit, l'entrée en lecture de ce collectif n'a pas été : qu'est-ce que *comprendre* cette fable ? Qu'est-ce que l'*interpréter* ? L'entrée n'a pas été non plus : en quoi cette fable est-elle un *œuvre de littérature* ? Qu'est-ce que serait *la lecture littéraire* de cette fable ? Quelles significations a cette fable dans *le contexte de l'époque* ? Les questionnements qui se sont posés au collectif ont été d'emblée *concrets* : *que raconte cette fable* ? *De quoi nous parle cette fable finalement ? Que nous apprend-elle encore aujourd'hui ? Pourquoi trouvons-nous cette fable d'actualité ?*

Progressivement, au sein du collectif, se sont dégagés des questionnements de plus en plus spécifiques, par exemple : pourquoi le loup se met-il à parler alors qu'il sait qu'il va manger l'agneau ? Pourquoi ne mange-t-il pas l'agneau tout de suite ? Dans cette fable on parle de « procès », mais quel est-ce procès et comment se déroule-t-il ? Cette fable, n'est-ce pas un peu comme cette maxime de La Rochefoucauld[18] concernant l'hypocrisie et son hommage du vice à la vertu ? Mais cette « raison » dans la morale c'est quoi finalement ? Etc. Et chaque fois, ces questionnements étaient le fruit du « *double geste de l'errance et du retour au texte »* (Citton, 2007/2017).

Comment caractériser cette expérience collective ? Nous avons fait l'hypothèse que ce collectif avait vécu *une pratique de résolution de problème et d'enquête sur la fable* (Dewey, 1938/1993), cherchant souvent à répondre à des questions intrigantes, à des énigmes. Cette pratique collective de lecture semble avoir permis de partager entre ses membres une façon de

18 Dans les *Maximes* : « L'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu » (La Rochefoucauld, 1998)

considérer et d'appréhender la fable dans ce qu'elle a d'essentiel. Il y a finalement, au sein de ce collectif, un *style de pensée* (Fleck, 1935/2005)[19] sur la fable. Cette pratique de lecture aura également permis, durant des années d'échanges, de susciter au sein du collectif des relectures incessantes et des prises de position argumentées, de comprendre aussi l'infinitude, la multitude, l'incomplétude et la *fragilité* (Citton, 2007/2017) des interprétations. Elle aura permis enfin d'orienter la conception didactique du dispositif d'enseignement de cette fable, de dégager des essentiels à enseigner, autrement dit *construire de la normativité*. En quelque sorte, le collectif se sera fermé à des possibles interprétatifs pour mieux en affirmer voire en revendiquer d'autres qu'il a estimé nécessaire d'enseigner. Fort de tous ces constats, et pour les besoins de ce chapitre, il fallait identifier et sélectionner des travaux de théorisation de la lecture qui permettent de donner à voir et à comprendre, au plan épistémologique, cette pratique de lecture du collectif de l'ingénierie.

C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous ne procédons ni à la présentation ni à l'étude comparée des nombreux travaux[20] de théorisation de la lecture, de la littérature, de la lecture littéraire, et de la didactique de la littérature. Nous faisons directement le choix de sélectionner un travail précis de théorisation de la lecture, celui de Yves Citton (*op. cit.*), dans *Lire interpréter actualiser.* Nous puisons dans ce travail encyclopédique de Citton pour trois raisons. Premièrement, certains éléments des travaux de Citton permettent de rendre compte de l'épistémologie de la pratique de lecture du collectif telle que nous l'avons décrite. Deuxièmement, ces éléments sont compatibles avec l'approche pragmatiste de la théorie de l'action conjointe en didactique mobilisée pour l'analyse des données empiriques de cette thèse. Troisièmement, nous pouvons croiser ces éléments avec des concepts de Fleck (*op. cit.*) et de Dewey (*op. cit.*) afin de renforcer la perspective fonctionnelle qui est la nôtre. Il s'agit en effet, pour nous, de donner à voir et à comprendre l'arrière-plan relatif à l'épistémologie de l'acte de lecture de cette fable, comme une herméneutique[21] littéraire, autrement dit un processus de résolution de problème, d'enquête sur le texte, et d'influence d'un travail

19 Fleck est auteur de travaux en épistémologie des sciences (https://fr.wikipedia.org/wiki/Ludwik_Fleck). Ses travaux ont été étudiés, depuis 2007, lors de plusieurs sessions du « séminaire action ».

20 Il s'agit notamment des travaux sur le *texte littéraire*, la *littérarité* des textes, *la* question de la *lecture des textes littéraires* ou de la *lecture littéraire de textes,* la caractérisation des *différentes dimensions du sujet lecteur,* l'articulation *compréhension interprétation.* Sur la revue d'ensemble de ces questions complexes nous renvoyons aux travaux de Eco (1985, 1992), Compagnon (1998), Rouxel & Langlade (2004), Dufays (2010), Dufays, Gemenne, & Ledur (2015), Citton (2007/2017). De façon plus spécifique, sur la didactique de la littérature à l'école primaire, nous renvoyons à Maisonneuve (2010), Tauveron (1999, 2004).

21 Citton (2007/2017, p. 536) définit ainsi *herméneutique* : « *réflexion relative aux problèmes que pose l'activité d'interprétation* »

collectif sur une lecture à partager.

Dans la première section de ce chapitre, après avoir rappelé qu'une *épistémologie de lecteur* est toujours présente dans un acte d'enseignement de la lecture d'un texte, nous montrons en quoi nos travaux réfèrent à un *lecteur réel* compatible avec la théorie de l'action conjointe en didactique mobilisée pour fournir le cadre de nos analyses de données dans les chapitres ultérieurs de la thèse. Dans ce cadre, nous concluons sur l'intérêt de nous appuyer, dans ce chapitre, sur les travaux de Citton (*op. cit.*) pour comprendre comment concevoir *une pratique de la lecture actualisante d'un texte ancien par un lecteur réel*.

Dans la seconde section de ce chapitre, à partir des travaux de Citton, nous abordons la question de la *projection d'un lecteur* sur le texte comme membre d'une communauté interprétative. Cela nous permet d'aborder en premier lieu la question de *l'altérité du texte,* comme résistance du texte à la façon dont le lecteur projette sur lui des significations. Nous développons ensuite comment la projection du lecteur dépend de l'*appartenance du lecteur à une communauté interprétative*. Nous rapprochons cette notion de communauté interprétative de celle de *collectif de pensée avec son style de pensée* de Fleck (*op. cit.*). Ceci nous permet notamment de montrer, par l'étude d'un exemple de lecture de la fable, comment le style de pensée d'une communauté est aussi *un vecteur de développement de la pensée.* Autrement dit, nous essayons de montrer comment, sous certaines conditions, la projection du lecteur n'est pas qu'*assimilation* à du *déjà-là*[22] (le déjà-là de sa communauté) mais ouvre la voie de l'*accommodation* à du nouveau interprétatif.

Dans la troisième section de ce chapitre, nous présentons la définition que donne Citton (*op. cit.*) de la *lecture interprétative actualisante.* Cette lecture est un processus de quatre composantes en système que nous déployons. L'une d'entre elles, concernant l'*exploitation des virtualités connotatives du texte*, est particulièrement développée afin de comprendre *le jeu connotatif* du lecteur sur le texte, comme moteur de son interprétation. Enfin nous expliquons pourquoi la lecture actualisante, telle que Citton la conceptualise, permet de comprendre l'interprétation d'un texte comme *une reconfiguration* (du texte, et de la réalité du lecteur) *au sein d'une interlocution* indissociable entre texte et de son lecteur. Nous concluons ce temps par une caractéristique de la lecture actualisante, comme *lecture*

22 De façon progressive cette expression du « déjà-là » va prendre de l'épaisseur notamment en didactique avec la notion de contrat didactique. Nous y reviendrons dans des chapitres ultérieurs.

allégorisante. Cette caractéristique est pertinente pour le genre fable, une fable de La Fontaine pouvant être considérée comme une *forme allégorique*[23].

Nous posons la question de ce qui fait *la vérité de l'événement* à la base de l'interprétation actualisante. Cette préoccupation amène ensuite à comprendre comment la lecture actualisante relève, pour Citton (*op. cit.*), d'un *travail d'enquête littéraire*. Nous développons ce concept d'enquête en le croisant notamment avec le recours à l'enquête chez Dewey (*op. cit.*).

Dans la quatrième section du chapitre, l'ensemble des développements ci-dessus conduit à réinterroger ce que recouvre l'altérité du texte et ce qu'il est convenu d'appeler *les droits du texte* (Eco, 1992). Nous posons ensuite une existence *des droits du texte en lien avec un double geste d'errance et de retour au texte* développé par Citton. Enfin, dans une perspective organiquement didactique, et à des fins d'enseignement, nous définissons *les essentiels du texte* en les distinguant des droits du texte.

Dans la cinquième et dernière section de ce chapitre, nous développons une modélisation de l'*intention-problème* de l'auteur. À partir des travaux de Baxandall (1985/2000) sur *les formes de l'intention,* que nous croisons avec l'approche de Compagnon (1998) sur la prise en compte de l'auteur dans la lecture de l'œuvre littéraire, nous proposons d'intégrer cette intention-problème d'auteur dans notre modélisation de la lecture actualisante interprétative.

---

23 Posons, à ce stade de notre travail, que La Fontaine nous propose, à travers la morale de *Le Loup et l'Agneau*, sa propre lecture interprétative du récit de la fable, ce qui permet de voir la fable comme une *forme allégorique*. Il nous faut cependant éclairer ce qu'on peut entendre par là. Dans un chapitre ultérieur, nous reprendrons les travaux de Darmon (2011) pour montrer que la fable n'est pas qu'une *forme allégorique*, si l'on accorde un certain sens à cette dernière expression. Nous faisons nôtre, ici, cette citation de Dandrey, (2010) comparant fable et conte chez La Fontaine. Celui-ci écrit : « *si la promotion de certaines fables en poésie a empêché que leur moralité soit explicitée, elle n'en subsiste pas moins, implicite et évidente, comme moteur, comme âme du récit qu'elle continue de subsumer de son aura, d'envelopper de son intention, d'éclairer de son déchiffrement. Ensuite et par suite, seconde divergence imputable à la double articulation de la fable qu'ignore totalement le conte, ce n'est pas que leur accès au sens diverge, c'est que la première* [N.D.L.R : la fable] *chiffre et dénote sa signification par l'ostentation du phénomène de transposition qui la fonde, tandis que l'autre accède au sens de manière directe et immédiate, sans principe de dénivellation. Autre manière de le dire : la fable est par essence allégorique*. ». Autrement dit, la morale contribue à façonner l'intention-problème de l'auteur (cf. ci-dessous) sans pour autant être le message ou le résumé du récit. Le choix de mettre la morale au tout début de la fable relève pourtant d'une ostension. En effet La Fontaine « chiffre » et « dénote » la « signification » du récit, proposant un problème et une voie de lecture au lecteur pour le récit qui va suivre. Il l'invite à déchiffrer ce qu'il a écrit et à comprendre ce que la fable dit à partir de la morale. Nous verrons que cette *poétique de la dénotation* côtoie sans difficulté une *poétique de la connotation* (qui ne tient d'ailleurs pas nécessairement compte de la morale proposée). Puiser ainsi dans le récit au titre du problème posé n'épuise donc pas le récit. Les interprétations sont ainsi multiples, car les « virtualités connotatives » (Citton, 2007/2017) du texte sont multiples. C'est l'enjeu de ce chapitre de considérer l'une et l'autre de ces poétiques pour développer un modèle de la lecture interprétative adaptée à *cette forme allégorique*.

2.1. Une nécessaire épistémologie de lecteur

> En apprenant quelque chose, on apprend toujours une épistémologie (au sens de théorie de la connaissance) de ce quelque chose. Un élève de fin d'école primaire qui ne lit qu'à haute voix (situation de règle jadis) apprend en même temps qu'à lire (à haute voix) ce que c'est que la lecture. Il apprendra une *théorie de la lecture*. Pour lui, donc, « lire » ce sera « lire à haute voix ». Cela renvoie à un type de jeu épistémique tout à fait propre à la classe, d'abord, éventuellement au jeu social qui consiste à lire à haute voix un journal ou un almanach agricole pour quelqu'un d'autre qui ne sait pas lire, et qui se trouve à portée de voix. Mais une épistémologie de lecteur lettré *ne sera pas* construite par ce type de lecture. (Sensevy, 2011c, p. 131, souligné par l'auteur).

Cet exemple posé par Sensevy nous montre qu'au travers de l'enseignement d'un savoir, une « épistémologie[24] » est systématiquement présente même si elle ne relève pas toujours d'un objectif explicite pour l'enseignant ni d'une prise de conscience pour l'élève. Sensevy accompagne d'ailleurs son exemple d'une note de bas de page fort éclairante pour notre propos :

> L'épistémologie apprise en même temps qu'on apprend un savoir fait probablement partie des *companion meanings* (Lundqvist, Almqvist, & Östman, 2009), ces significations qui « accompagnent » le processus didactique sans qu'elles n'en soient en aucune manière un objectif. (Sensevy, *ibid.* p. 131, souligné par l'auteur).

Dans le cadre du travail au sein de l'ingénierie coopérative, une « théorie de la lecture » a donc également, et nécessairement, « accompagné » les pratiques de lecture de la fable par les membres du collectif. Comme nous l'avons posé en introduction de ce chapitre, pour parvenir à mettre au jour cette « théorie *implicite* des pratiques de lecture du collectif[25] de l'ingénierie », nous avons nous-même, comme chercheur, à fournir notre arrière-plan épistémologique en matière de théorisation de l'acte de lecture à partir de ce qu'on été ces pratiques. C'est le but de ce chapitre.

---

24 Le terme *épistémologie* est employé ici, comme dans la citation de Sensevy, dans son sens anglo-saxon de *théorie de la connaissance*.

25 Cela signifie que le collectif de l'ingénierie n'a jamais construit son ingénierie comme une application d'un modèle théorique préalable de la lecture. Cela ne veut pas dire, pour autant, que les références théoriques en matière de didactique de la littérature ou de la lecture étaient absentes ou inexistantes pour chacun de ses membres. (cf. chapitre 7.2, p. 302)

2.1.1. Une épistémologie fondée sur le lecteur réel

En 2006, lors de la conférence introductive du colloque des *7es rencontres de la didactique de la littérature* intitulé *« Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/ le travail de l'enseignant/ la place de l'œuvre »*, Chabanne (2006) rendait compte de la migration épistémologique des chercheurs sur les théories de la lecture. De son point de vue, ces chercheurs migraient de travaux sur les théories littéraires où le lecteur est « *"inscrit" dans le texte* »[26] à « *un questionnement sur l'expérience du lecteur* », « *un lecteur empirique*[27] *».* Il signalait de plus que c'est ce lecteur empirique qui demeure *« le souci de l'enseignant ».* Ce point de vue est aussi le nôtre. En effet le travail concret en ingénierie coopérative et notre activité de recherche, centrée sur l'action conjointe élèves professeur, sont construits à partir de ce souci du lecteur empirique. Ainsi rejoignons-nous Chabanne (*ibid.*) quand il écrivait :

> Le lecteur empirique, par contre, est le *souci* de l'enseignant : c'est à lui qu'il a affaire d'abord, car c'est à lui qu'il doit faire acquérir quelques-unes des compétences du Lecteur Idéal… Mais commencer par rêver le lecteur comme il devrait être c'est se placer d'emblée dans une situation d'inconfort, quand on est un praticien. C'est aussi ignorer ce qu'est la lecture réelle et son développement pour un sujet. Mais c'est surtout déconsidérer d'emblée ces lectures « premières » à partir desquelles il va falloir construire l'évolution ultérieure. Sans compter que les tâtonnements, les hésitations et les contresens des apprentis lecteurs ne sont pas sans évoquer les tours et des détours de la lecture savante elle-même, quand elle n'oublie pas d'où elle vient. La lecture *première*, loin d'être nécessairement une lecture pauvre ou réductrice, peut être immédiatement complexité et richesse. Car c'est de cette expérience *première* de la lecture que vont se nourrir les compétences du lecteur expert, celles qu'évaluent les examens et les concours, ou que systématise la recherche universitaire. C'est ce lecteur réel qu'il faut aller écouter et observer comme le rappelle Gérard Langlade (2001, 2004). (Chabanne, 2006, souligné par l'auteur)

---

26 Dufays, Gemenne, & Ledur (2015) définissent ces théories comme « les théories internes » ou « théories de l'effet [du texte] ». Ils écrivent en particulier (*ibid.* p. 64) : ces théories « *restent centrées sur le texte et s'intéressent à la manière dont celui-ci influencerait, voire déterminerait, l'activité de ses récepteurs. Le point de vue adopté ici est donc interne : on présuppose qu'il existe une structure contraignante de la textualité, que* dans chaque texte est inscrit un programme de lecture spécifique, *une rhétorique de la lecture (Charles), un lecteur implicite (Iser) ou « modèle » (Eco)* » (c'est nous qui soulignons).

27 Dufays et al. (2015) définissent ces théories comme « *les théories de la réception ».* Ces approches, quoique diverses et nuancées, sont *« centrées sur le lecteur empirique et s'intéressent aux divers aspects de son activité ».*

La citation de Chabanne débute par *lecteur empirique* (en référence étroite avec le pôle des théories de la réception). Elle se termine par l'expression de *lecteur réel* (empruntée à Langlade). Lecteur empirique ou lecteur réel, l'essentiel est dans cette nécessité que se donne le chercheur d'aller voir du côté de l'action effective du lecteur. La rupture épistémologique semble dès lors consommée avec les approches où l'interprétation est portée essentiellement, voire programmée, par le texte[28] (comme dans les théories de l'effet).

Dufays, Gemenne, & Ledur (2015, p. 101) parlent également de ce « lecteur réel » comme « le lecteur effectif, considéré dans toutes ses dimensions », autrement dit un lecteur qui émerge avec toute sa singularité, sa dimension subjective[29]. Ils décrivent trois conceptions de ce lecteur réel. Ils les dégagent à partir de différentes approches du sujet lecteur[30] dans les travaux des chercheurs sur la « lecture littéraire ». L'une de ces approches renvoie à une conception « non normative » d'un « lecteur que l'on peut observer » :

> [cette conception] correspondrait à l'attitude du lecteur « ordinaire » effectif, considéré dans toutes ses réalisations, notamment celles qui relèvent de la participation affective […] *Le sujet lecteur, ici, serait simplement le lecteur réel, tel qu'on peut l'observer,* y compris lorsqu'il se fourvoie sur des éléments qui relèvent du sens commun, ou à l'inverse, lorsqu'il se soumet strictement aux « droits du texte[31] » (Dufays et al., 2015, p. 101, souligné par nous)

Cette description de Dufays et al. (2015)[32], présente un intérêt épistémologique pour notre recherche. En effet, cette conception du lecteur réel ménage l'approche pragmatiste de l'analyse didactique développée dans les chapitres ultérieurs. Elle renforce le point de vue pris sur la logique des pratiques de lecture, autrement dit la compréhension de la « grammaire de

---

28 Nous verrons pour autant que la question de l'altérité du texte demeure centrale dans l'épistémologie de la lecture interprétative que nous donnons à voir et à comprendre dans ce chapitre.

29 Il nous faudra donc comprendre, dans ce chapitre, ce qu'est alors la singularité et la subjectivité d'un lecteur que nous présenterons, par ailleurs, comme membre d'une communauté interprétative façonnant la projection de ce lecteur sur le texte.

30 On peut se reporter avec intérêt à l'ouvrage de Rouxel & Langlade (2004) pour comprendre l'émergence du « sujet lecteur » dans les théories de la lecture littéraire.

31 Cette notion de « droit du texte » empruntée à Eco (1985) fera l'objet dans ce chapitre d'un développement. Nous serons alors conduits à nous positionner pour nuancer son usage dans nos travaux.

32 Il est important de souligner que Dufays et al. (2015, p. 102) proposent pour autant de ne pas s'en tenir à cette conception non normative du lecteur réel dès lors qu'elle conduirait à considérer un *lecteur solipsiste,* produisant des interprétations personnelles détachées du monde et des communautés auxquelles il appartient. Nous reviendrons sur ce point à partir des travaux de Citton (*op. cit.*) et de Fish (2007) sur la notion de « communauté interprétative ».

ces pratiques[33] » (Sensevy, 2011c). Voir les productions effectives des élèves (leur prise de paroles leurs écrits) comme les indices d'une pratique de lecture, où les interprétations naissent et se confrontent (véhiculant des significations et des sensibilités partagées mais aussi des singularités) rejoint, selon nous, cette prise en compte du *lecteur réel.* Il serait, par exemple, beaucoup plus difficile, voire contradictoire au plan épistémologique, de conduire une approche pragmatiste des pratiques de lecture en référant à la conception du « lecteur modèle » de Eco (1985, pp. 61-69).

À partir de ces considérations épistémologiques, nous avons annoncé en introduction du chapitre qu'une partie de notre arrière-plan épistémologique se baserait sur les travaux de Citton (2007/2017) *Lire, interpréter, actualiser, Pourquoi les études littéraires* ? Pour situer cet auteur, reportons-nous à un extrait de la quatrième de couverture de son ouvrage :

> Ce livre est un plaidoyer pour les lectures actualisantes, qui cherchent dans les textes littéraires matière à réfléchir sur les problèmes d'aujourd'hui et de demain. Voyant dans la lecture le modèle de constitution de la réalité humaine et sociale, il propose une cartographie du rôle nouveau que les activités interprétatives sont appelées à jouer. La théorisation rigoureuse des méthodes, des enjeux et des limites du geste actualisateur s'articule sur une prise de position politique, dénonçant les angles morts et les perspectives étriquées du néo-conservatisme dominant.

Ce qui a d'emblée retenu notre attention, ce sont les notions de « *lectures actualisantes* », de « *textes littéraires d'hier à réfléchir sur les problèmes d'aujourd'hui », « d'activités interprétatives* », « des *méthodes, des enjeux et des limites du geste actualisateur* ». Les travaux de Citton constituent en effet un essai pour « théoriser une autre pratique de l'interprétation » (*ibid.* p. 30). Les concepts de cette théorisation nous sont apparus comme compatibles avec les concepts de la théorie de l'action conjointe en didactique mobilisée pour nos propres analyses. Autrement dit, les réflexions théoriques de Citton pour la lecture actualisante ont à voir avec les préoccupations concrètes du collectif de l'ingénierie coopérative pour concevoir, opérationnaliser et analyser les dispositifs d'enseignement mis en

33 Sensevy (2011c, p. 19, souligné par l'auteur) donne l'éclairage suivant de la notion de « grammaire des pratiques » : « *déterminer la grammaire d'une pratique, c'est saisir ce qui en constitue l'arrière-plan. Pour le dire autrement : si nous connaissons* l'arrière-plan *d'une pratique, nous pouvons en produire des descriptions pertinentes. Ces descriptions sont « grammaticales », elles font voir sa grammaire, elles exhibent sa logique, elles fournissent la* structure conceptuelle *des situations (Pastré, 2002) de la pratique. Précisons ici le lien entre les termes « grammaire » et « logique » appliquées à la pratique . Élucider la grammaire d'une pratique, c'est appréhender sa logique. Dans cette perspective, logique de la pratique et grammaire de la pratique renvoient à la même signification* ».

place dans les classes. C'est l'enjeu de ce chapitre de thèse que de formaliser l'arrière-plan de cette *théorisation de la lecture interprétative d'un texte ancien par un lecteur réel.* Dans le chapitre introductif de son ouvrage, Citton écrit ceci :

> Qu'un texte littéraire ne continue à exister que pour autant qu'il *nous parle*, et qu'il nous parle que *par rapport à nos pertinences actuelles*, voilà la double évidence sur laquelle s'appuiera mon argumentation (Citton, 2007/2017, p. 21, souligné par l'auteur).

Cette « double évidence » s'impose à nous au plan didactique. En effet, rappelons que la séquence d'enseignement étudiée dans le cadre de nos travaux de recherche confronte de jeunes élèves du XXIe siècle à la lecture d'une œuvre du XVIIe siècle. Leurs connaissances personnelles, fruits de leur expérience de vie et de pensée d'enfant et d'élève du XXIe siècle, vont donc nécessairement fonder les « pertinences[34]» qu'ils vont établir, si effectivement le texte arrive à leur « parler ». Et c'est bien tout l'enjeu de tout dispositif d'enseignement de lecture des textes anciens à l'École : faire en sorte que le texte *parle* aux élèves.

2.2. La projection d'un lecteur membre d'une communauté interprétative

Pour définir la lecture actualisante (Citton, 2007/2017) aborde l'ancrage du lecteur à une « communauté interprétative » à partir de laquelle il « projette » *sa* lecture sur le texte. Dans un premier temps, nous allons présenter la nature de cette *projection* en lien avec l'*altérité* du texte. Ensuite nous montrons que la projection du lecteur, pour singulière qu'elle est, procède toujours de l'appartenance du lecteur *à une communauté interprétative*. Dans un second temps, nous présentons les caractéristiques de cette communauté interprétative. Notamment nous montrons que cette communauté est un « collectif de pensée » avec « son style de pensée », deux notions que nous empruntons à Fleck (1935/2005). Enfin, dans un troisième temps, sur la base d'un exemple de la lecture de la fable *Le Loup et l'Agneau* par le collectif de l'ingénierie, nous montrons comment le style de pensée de ce collectif, sous certaines conditions, peut être *un vecteur de transformation de la pensée* du collectif et de ses membres, donc de l'interprétation de la fable.

34 Ce qui établit la *pertinence* des significations d'une lecture interprétative est un point très important sur lequel nous revenons largement dans ce chapitre. Nous montrons notamment qu'il ne s'agit pas seulement d'une pertinence liée au texte en soi mais bien liée à la nature de la pratique de lecture de ce texte.

2.2.1. L'altérité du texte et la projection du lecteur

Citton montre qu'un lecteur lit un texte à partir d'un *déjà-là*[35] qu'il « projette » sur ce texte dont il réaffirme pour autant « l'altérité ». Ainsi écrit-il :

> Même s'il est évident que tout texte impose à son lecteur la singularité[36] des indices[37] objectifs qui le composent, et même si on ne saurait proprement parler de lecture ou d'interprétation si l'on ne se pose pas comme exigence minimale de respecter cette « altérité » de l'œuvre que représentent ces indices objectifs (faute de quoi on tombe dans un autre genre d'activité relevant de la rêvasserie), il n'en demeure pas moins vrai *que toute lecture implique une forte activité projective de la part de l'interprète* (Citton, 2007/2017, p. 64, souligné par l'auteur)

Cette citation permet de comprendre en quoi consiste « cette "altérité" de l'œuvre », expression que Citton reprend des travaux que Gadamer (1996) a consacrés à l'interprétation herméneutique. De notre point de vue, cette altérité se manifeste comme une forme de résistance objective et nécessaire à la lecture de l'œuvre. Elle naît en effet, nous dit Citton, « d'une singularité des indices objectifs qui composent le texte ». Pour autant, la mise en indices, la mise en lien de ces indices pour exploiter « les virtualités connotatives des signes[38] » du texte relèvent de l'activité propre du lecteur. Cette altérité du texte n'est pas à comprendre comme la manifestation d'un texte dépositaire d'une signification déjà-là. Dans le prolongement de ce qui a déjà été développé dans ce chapitre, cette citation nous rappelle au contraire que l'origine de la signification donnée à un texte *provient* « d'une forte activité projective de la part de l'interprète ». Citton définit très précisément cette *projection* de la façon suivante :

> Opération par laquelle le lecteur, qui ne paraît faire que « recevoir » passivement les

35 Nous utilisons à nouveau à dessein le terme *déjà-là.* En effet, la projection du lecteur (*le déjà-là*) sur un texte nous semble pouvoir être vue, dans une perspective didactique, comme relevant de l'équilibration entre un contrat (*le déjà-là)* et un milieu, le *à-connaître* (le milieu étant ici le texte à lire). Nous y reviendrons.

36 Cette *singularité* est définie ainsi par Citton (2007/2017, p. 551, souligné par l'auteur) : « *état de ce qui n'est pas pareil, mais propre à un seul individu ; limite extrême de différenciation, dans le mouvement de spécification progressive qui va de l'*universel *(tous) au* général *(la plupart), au* particulier *(quelques-uns) et finalement au* singulier *(un seul)* ».

37 Citton (2007/2017 p. 539) définit *indice* ainsi : « *rapport entre deux phénomènes reposant sur un lien de causalité matérielle, ce qui est le cas entre des traces de chaussures observées sur une plage et le passage antérieur d'un être humain à cet endroit.* »

38 Nous reviendrons sur cette expression de Citton dans ce chapitre. Il s'agira pour cet auteur de montrer comment l'orientation de la lecture littéraire consiste à exploiter les connotations des signifiés du texte, en les faisant passer d'un état virtuel à une « *utilisation ou une signification inédites de par leur application à une situation présente* » (Citton, 2007/2017, p. 526).

> informations inscrites dans le texte, contribue en réalité à mettre en forme (*Gestalt*) ces informations en y inscrivant activement ses « pré-conceptions », le texte se présentant dès lors moins comme la source d'un discours que l'on boit que comme un écran sur lequel chacun « projette » sa vision du monde. (Citton, 2007/2017, p. 54, souligné par l'auteur)

…/…

> L'activité à travers laquelle le lecteur projette ses préconceptions et ses préjugés sur l'œuvre peut se décliner sur au moins trois registres : celui de *l'encyclopédie*[39] à travers laquelle le lecteur investit l'œuvre d'un contenu cognitif, celui de la *sensibilité affective*[40] qui le conditionnera à sélectionner tels mots plutôt que tels autres en faisant porter sur eux son attention et sa rétention mémorielle, et celui de la synthétisation configuratrice qui l'amène à projeter sur le texte une forme anticipée de complétude (une *Gestalt*[41]), soit une hypothèse de cohérence d'ensemble et de hiérarchisation des niveaux interprétatifs, rendant compte de l'œuvre saisie comme un tout (Citton, 2007/2017, p. 73, souligné par l'auteur)

Nous comprenons que la « projection » c'est produire une « *Gestalt »,* une signification d'ensemble et évolutive au fur et à mesure de la lecture et de l'étude du texte (nous y revenons plus bas). Retenons pour l'instant que cette *Gestalt* émerge à partir, d'une part, des informations composant le texte, et d'autre part, à partir de « préconceptions[42] et de préjugés » du lecteur selon trois registres : *l'encyclopédie*, *la sensibilité affective*, *la synthétisation configuratice.* Distinguer ces trois registres, pour des raisons d'explication du processus de projection, ne signifie pas pour autant que le lecteur procède, dans la pratique, à une lecture cloisonnée ou séquentielle selon chacun de ces registres. Ce que produit le lecteur résulte, au

---

39 Citton utilise ce terme *encyclopédie* proposé par Eco (1985) et en donne la définition suivante (*ibid.* p. 532) : « *ensemble des connaissances connues et factuelles dont est censé disposer le lecteur pour pouvoir être en mesure de construire le sens d'un texte* ». Citton (2007/2017, p. 61, souligné par l'auteur) propose d'inclure également dans ce registre « *l*e mode d'emploi *et* les attentes *qui conditionnent l'approche du lecteur vis-à-vis du texte qu'il va lire* ». Cela montre que l'encyclopédie est liée et dépendante de la *pratique de lecture*. Où nous retrouvons donc une vision du savoir comme puissance d'agir du lecteur.

40 Cette sensibilité affective est une sensibilité aux affects. Citton définit *affect* ainsi (Citton, 2007/2017, p. 526) : « *terme d'inspiration spinoziste désignant les émotions, les passions (désir, joie, tristesse, amour, haine, etc.), soit la dimension « affective » de l'activité mentale (par opposition à sa dimension cognitive).* ». Nous retrouvons ici l'importance accordée à la singularité du sujet lecteur pour produire l'actualisation du texte lu.

41 Citton (2007/2017, p. 536) définit ainsi *Gestalt* : « *mot tiré de la philosophie phénoménologique allemande qui désigne la figure, c'est-à-dire la forme unifiante détachée de son fond, à travers laquelle un sujet identifie son objet. »*

42 Citton (2007/2017, p. 546) définit ainsi *pré-conception* (ou *préjugé* ou *pré-esquisse*) : « *représentation ou valorisation qu'un lecteur a déjà en tête à propos d'un certain mot ou d'une certaine réalité avant d'ouvrir un livre, et qu'il sollicite mentalement au moment où le livre utilise ce mot ou évoque cette réalité (terme de la philosophie phénoménologique repris par Hans-Georg Gadamer et Wolfgang Iser)* ».

contraire, d'une imbrication simultanée des trois registres. Par exemple, la reconnaissance et la sélection des informations du texte (par « attention et rétention mémorielle »), dépendent tout à la fois de l'encyclopédie que de la sensibilité affective du lecteur. Cette sélection des informations renvoie également étroitement à la pratique de lecture que le lecteur se donne, de la visée[43] qu'il se fixe par rapport au texte, mais aussi de la « synthétisation configuratrice » en cours de lecture.

Par *synthétisation configuratice*, s'appuyant sur les travaux de Iser (1985), Citton (2007/2017, p. 69) rend compte de « cette activité de synthétisation des informations sélectionnées au fil du progrès qu'opère le point de vue "mobile du lecteur" le long de la linéarité du texte ». La configuration ou *Gestalt* c'est la recherche du lecteur pour « une cohérence d'ensemble ». Iser la conçoit ainsi :

> La f*ormation d'une configuration* cohérente est la base indispensable à l'acte de compréhension en général. Elle dépend des regroupements opérés par le lecteur, et au moyen desquels les rapports entre signes sont identifiés et représentés comme configurations. Dès lors que cette configuration ou *Gestalt* résulte du rapport réciproque entre les signes, ce rapport lui-même n'est pas explicité par le texte, mais provient de la modification rétentionnelle des signes soumis à un système d'équivalences. La structure textuelle établit entre les signes une totalité, tandis que l'équivalence issue des modifications rétentionnelles des signes est le produit du lecteur. (Iser, 1985, pp. 227-228, souligné par nous)

Pour comprendre cette citation, prenons un exemple. Le lecteur de la fable *Le Loup et l'Agneau* peut *progressivement* dégager *la figure*[44] du stratagème, du double jeu à travers

43 Citton nous a déjà permis de comprendre que si le lecteur a une attention au texte témoignant d'une accommodation dénotative au texte lu, la projection sera d'une nature différente de celle d'une lecture littéraire enclenchée par l'étude « des virtualités connotatives du texte ». Même pour une telle lecture littéraire, si le lecteur vise plus, dans sa lecture de la Fable *Le Loup et L'Agneau*, la tension dramatique de l'œuvre (comme le fait si brillamment Vygotski (1925/2005) que le rapport entre nature et culture (comme le fait tout aussi brillamment Marin (1986)) il y a aura nécessairement une attention, une sélection et une configuration différentes des informations du texte. Nous montrons ces choix de projection sur la fable dans le chapitre 3, p. 125. C'est donc encore une fois la pratique, le problème que se pose le lecteur en l'occurrence, qui rend pertinentes les caractéristiques qu'il retient des « indices objectifs » du texte. Comme le rappelle Citton (*ibid.* p. 63) citant Prieto (1975) « *la pertinence n'est jamais imposée par les objets qu'on cherche à connaître, mais par les pratiques humaines au sein desquelles ces objets ont besoin d'être connus* ». Citton, par ailleurs (*ibid.* p. 544), définit la *pertinence* ainsi : « *parmi toutes les caractéristiques que l'on peut relever en observant un objet, seules sont pertinentes pour une certaine pratique celles dont la prise en compte s'avère utile à la réussite de cette pratique.* »

44 Citton (2007/2017, p. 534, souligné par l'auteur) définit ainsi *Figuralité (figure) :* « *propriété qu'acquiert un ensemble de mots (ou de* percepts*) de composer une* FIGURE*, c'est-à-dire de prendre l'unité d'une forme propre qui devient identifiable comme telle en se détachant d'un fond.* »

l'étude précise du loup de ce récit. Cette figure n'est évidemment pas explicite dans le texte, elle est le fruit de ce que retient et sélectionne ce lecteur des signes du texte pour dégager du texte cette « con-*figuration »* ou *«* Gestalt *»*. Pour un autre lecteur, cela pourrait être la figure de l'hybris. Pour un troisième lecteur, ce serait la figure de l'impuissance du langage dans un état de non-droit. Pour un quatrième ce serait la figure de l'hommage du vice à la vertu. Pour un cinquième ce serait la figure de l'opposition entre nature et culture. Ces exemples permettent également d'illustrer ce que recouvre « la hiérarchisation des niveaux interprétatifs » que postule Citton pour décrire la projection du lecteur. Ainsi, dans le prolongement de notre exemple sur la lecture de la fable, pouvons nous reprendre à notre compte ce commentaire de Citton :

> On peut certes imaginer que la plupart des lecteurs soient prêts à reconnaître ces différentes configurations d'ensemble comme autant de couches perçues par leur propre lecture et coïncidant en elle. […] l'important c'est qu'en choisissant de souligner en priorité tel ou tel aspect du roman [N.D.L.R : ici la fable] chacun construit *une configuration qui hiérarchise* ces différents niveaux au sein d'une configuration interprétative originale. (Citton, 2007/2017, p. 72, souligné par l'auteur)

Pour Citton (*ibid. p.* 62), la dimension projective de la lecture est « une réalité première indépassable ». Tantôt le lecteur assimile le texte à ses « préjugés », ses préconceptions, tantôt il doit accommoder ses préconceptions au texte pour synthétiser une configuration originale. L'on retrouve ainsi la dialectique entre *projection* et *altérité du texte.* Voici ce que Citton écrit à ce sujet, dans le prolongement des travaux de Gadamer (1996) :

> Si savoir historique et érudition restent sans doute les meilleurs moyens de profiter de l'altérité (linguistique et culturelle) du texte, ils ne sauraient *jamais* conduire à une simple abolition de la distance temporelle entre l'aujourd'hui de la lecture et l'(avant-)hier de l'écriture : c'est toujours à partir de *mes* préjugés d'aujourd'hui que je suis sensible à tel aspect du texte, que je dévoue mon temps à le lire (plutôt qu'un autre texte) et que je choisis de l'aborder sur tel mode de lecture (thématique, déconstructionniste, historiciste, etc.). Reconnaître la dimension projective de tout acte interprétatif revient simplement à tirer les conséquences du fait (trivial) que le lecteur est condamné, comme tout le monde, à ne voir le monde qu'à travers ses propres yeux (produits, informés et entretenus en vie par ce monde actuel, et non par le monde passé de l'auteur). Si l'enjeu de la lecture d'un texte passé est bien de *réformer notre regard* en tirant tout le parti possible de son altérité – et

> donc, au bout du compte, de voir le monde actuel à travers des yeux nouveaux (ré-informés par le texte du passé) – il ne peut s'agir, comme le précise Gadamer, que d'opérer une « fusion entre les deux horizons », c'est-à-dire d'un *infléchissement* de notre regard et de nos préjugés, et jamais d'un *abandon* (impossible) de notre position et de notre conditionnement historique. […] *L'interprétation n'est pas exhumation mais réinvention*[45].

… /…

> Loin de se contenter de « recevoir » un sens déjà donné par l'auteur, chaque lecteur insuffle une signification toujours nouvelle dans le texte en projetant sur lui les préconceptions que lui inspire sa position historique. (Citton, 2007/2017, pp. 63-64, souligné par l'auteur)

Il est important de comprendre ce que sous-tend cette citation de Citton. Elle met en avant une caractéristique forte de l'interlocution littéraire, espace de dialogue entre le texte et le lecteur (nous y reviendrons). Dans cet espace, deux horizons « fusionnent » : (1) celui du texte passé qui peut « réformer le regard du lecteur » sur le monde (c'est l'altérité du texte qui se manifeste et qui infléchit le regard) ; (2) celui du lecteur qui « insuffle dans le texte » une signification du texte fonction de son monde et de sa capacité de projection. Or cette projection dépend de l'appartenance du lecteur à une communauté interprétative (nous y reviendrons). Pour que les œuvres littéraires *nous parlent*, il faut donc nous engager résolument dans une pratique de lecture qui, comme le dit Welfringer commentant Citton :

> [la pratique de lecture des œuvres qui] installe résolument leur étude par rapport à nos actualités. Ce qui ne veut pas dire tourner le dos à l'Histoire ; Yves Citton, en effet, réhabilite l'histoire littéraire, non pour la vérité historique qu'elle permettrait d'atteindre pour elle-même, mais en ce qu'elle permet de confronter nos évidences présentes à une altérité, et ainsi d'altérer nos habitudes de pensée. (Welfringer, 2012)

Dans cette partie, nous avons décrit ce que recouvre l'altérité du texte et comment joue l'activité projective du lecteur vis-vis-vis de cette altérité. Nous avons montré comment le lecteur, dans ce cas, pourrait être en situation de « réinventer le texte » sous forme d'une reconfiguration singulière et originale de ce texte, autrement dit en élaborant une ou des significations qui « infléchissent » le regard et ses préjugés sur le monde. La question qui se pose maintenant est de comprendre à partir de quels ancrages se constituent « l'encyclopédie » et la « sensibilité affective » du lecteur, en évacuant

45 Rappelons que ce chapitre a pour vocation de montrer, au plan épistémologique, dans quel type de rapport au texte le lecteur devrait pouvoir se trouver.

toute idée d'un lecteur solipsiste[46] au profit d'une conception d'un lecteur membre incontournable d'une « communauté interprétative ». C'est l'enjeu de la partie suivante.

2.2.2. Le style de pensée d'une communauté interprétative

Voici comment Citton décrit l'ancrage de la *projection* d'un lecteur sur un texte :

> Cette projection n'est jamais « subjective » au sens de solipsiste : elle est structurée par des normes, des procédures, des attentes inhérentes au fait que notre compétence de lecture a été informée par les *communautés interprétatives* au sein desquelles elle s'est développée. (Citton, 2007/2017, p. 88, souligné par l'auteur)

Avec cette citation, Citton reprend les travaux de Fish (2007) sur la « communauté interprétative[47] ». Pour Citton, la projection du lecteur sur le texte relève nécessairement de l'appartenance de ce dernier à une (des) communauté(s) interprétative(s) porteuse(s) de « normes, de procédures, d'attentes » caractéristiques de cette (ces) communauté(s). C'est la raison pour laquelle Citton écrit ci-dessus que la projection du lecteur n'est pas « subjective ». Cela le conduit à expliquer ce que veut dire « faire partie d'une communauté interprétative » :

> Dès lors qu'on fait partie d'une *communauté interprétative* (et nul n'y échappe vraiment), on baigne *de facto* dans un ensemble de normes qui nous programment à faire ceci plutôt que cela, en modulant les récompenses ou les punitions qui reviennent en conséquences de tels choix. Pour être plus précis, chacun de nous fait partie de *nombreuses* communautés interprétatives superposées, d'échelles très variables Depuis le niveau le plus élevé et le plus large de ce qu'on appelle la « culture » (la « modernité occidentale ») jusqu'au microcosme qu'est la salle de classe, en passant par les communautés professionnelles, idéologiques ou linguistiques – chacun de nous sent intuitivement ce qu'il est autorisé ou

46 Pour définir le *solipsisme* nous pouvons nous appuyer sur Wittgenstein (Glock, 2003) : « *le solipsisme est l'idée que rien n'existe en dehors de moi et du contenu de mon esprit* ». Nous pouvons également reprendre la définition de Citton (2007/2017, p. 551) du *solipsisme* : « *enfermement du sujet sur lui-même, sans possibilité de contact avec aucune forme de réalité extérieure* ». L'une et l'autre des définitions montrent qu'un lecteur solipsiste serait un lecteur capable d'une encyclopédie et d'une sensibilité affective *suis generis,* ce que l'un et l'autre des auteurs rejettent.

47 Voici la définition que Citton (2007/2017, p. 529) donne de *communauté interprétative* : « *groupe d'individus partageant des procédures similaires (compatibles entre elles) pour construire la signification d'un texte (théorie de Stanley Fish)* ». Nous nous contenterons de cette définition de la communauté pour l'instant. L'ensemble de cette partie a toutefois pour but d'enrichir progressivement cette notion à partir les notions d'*institution* et de *monde pensée* de Douglas (1999), de *collectif de pensée* et de *style de pensée de* Fleck (1935/2005).

> invité à faire subir à un texte selon le contexte institutionnel où il se trouve. (Citton, 2007/2017, p. 85, souligné par l'auteur)

La *communauté interprétative* est parente de la notion d'*institution* chez Douglas (1999). Pour Douglas, une institution produit des normes. Agir à l'intérieur d'une institution, c'est toujours agir et penser selon des manières communes aux membres de cette institution, manières qui sont légitimées. Comme l'écrit Sensevy (2011c, p. 92), commentant la notion d'institution de Douglas, une institution est « une machine à produire des catégories affectives perceptives et cognitives ». Nous retrouvons avec ces catégories ce qui concerne « les registres de l'encyclopédie et de la sensibilité affective » que Citton a mobilisés pour rendre compte de la projection du lecteur sur un texte. Ainsi, au plan épistémologique, dire d'un lecteur qu'il fait partie d'une communauté interprétative c'est dire qu'il lit avec l'arrière-plan des catégories de pensée que cette communauté a érigées en « normes, procédures et attentes ». Sensevy (*ibid.*) définissant « le jeu[48] » au sein d'une institution (de Douglas) nous permet de comprendre ce qui se joue par conséquent au sein d'une communauté interprétative :

> Jouer un jeu institutionnel, c'est entrer dans une théorie du monde, dans un "monde de pensée" qui assigne aux objets du monde et aux relations qui les unissent une identité et une fonction précises. (Sensevy, 2011c, p. 93)

Sensevy évoque « une assignation », au sens d'attribution. Il s'agit de l'assignation « d'une identité et d'une fonction précises aux objets du monde et aux relations qui les unissent ». De notre point de vue, rapportée au « jeu » du lecteur dans une communauté interprétative, cette

48 Nous recourons pour la première fois au terme de *jeu* au sens d'un *modèle*. Dans le prolongement des travaux de la TACD (Gruson, Forest, & Loquet, 2012 ; Sensevy, 2011c, 2012), le Collectif Didactique pour Enseigner (2019) a produit une définition du *jeu* social et anthropologique. Tout au long de cette thèse c'est à cette conception de la notion de jeu que nous nous référons : « *La TACD met au principe et au cœur de son système analytique le modèle du jeu. Comme certains auteurs majeurs dans la philosophie et dans les sciences de la culture (Wittgenstein, Hintikka, Elias, Goffman, Bourdieu, Bazin, et d'autres), elle considère la notion de jeu et la sémantique qu'elle promeut comme « la moins mauvaise pour décrire le monde social », ainsi que l'affirmait Pierre Bourdieu. La notion-modèle de jeu est donc utilisée pour modéliser l'action, dans la même idée que la question « à quoi joues-tu ? » est adressée à quelqu'un dont on ne comprend pas le comportement. Utiliser le jeu pour modéliser l'action permet d'utiliser sa sémantique, c'est-à-dire le vocabulaire associé : enjeu, règle, stratégie, hors-jeu, investissement dans le jeu, se prendre ou non au jeu, etc. En TACD, la notion de règle se spécifie de la manière suivante. Les règles définitoires explicitent comment jouer au jeu (elles s'apparentent aux « règles du jeu » d'un sport ou d'un jeu de société). Les règles stratégiques explicitent comment bien jouer au jeu (elles peuvent par exemple être transmises par un connaisseur pratique du jeu à un moins connaisseur). Elles ne doivent pas être confondues avec les stratégies effectives du joueur, qui constituent, pour ce joueur, la manière concrète d'agir dans le jeu en révélant (plus ou moins) un certain sens du jeu. Comme le montrent ses usages divers par les auteurs cités ci-dessus, la modélisation en termes de jeu est générique. Avant même jeu didactique, on peut donc parler de jeu social, ou de jeu anthropologique, en nommant ainsi les descriptions de l'activité humaine vue sous le modèle du jeu, qui donnent à voir et à comprendre la grammaire de cette activité, sa logique pratique.* »

assignation a une parenté forte avec la conception de la « projection du lecteur sur le texte » telle que Citton (*op. cit.*) la propose. Autrement dit, le texte peut être vu comme un objet du monde, le « monde de pensée » du lecteur comme l'appartenance à une (ou des) communauté(s) interprétative(s) de Citton, et « l'assignation » comme la projection du lecteur sur le texte.

Développons davantage cette idée « de monde pensée » que Sensevy mobilise (cf. citation ci-dessus). Cette expression vient de Douglas (*op. cit.*) qui, s'appuyant sur les travaux de Goodman (1995), la relie aux notions de « collectif de pensée[49] » et de « style de pensée » de Fleck (1935/2005) (nous allons revenir sur ces notions). Douglas propose même explicitement « monde de pensée » comme traduction de l'expression « collectif de pensée ». À la fin de son ouvrage, Douglas (1999) associe également « monde de pensée » à « style de pensée » de Fleck en écrivant : *« s*elon l'enseignement de Durkheim et de *Fleck*, chaque type de communauté est un *monde de pensée*, qui s'exprime dans son propre *style de pensée ».* Voyons comment Fleck décrit « le collectif de pensée » et « le style de pensée ».

Le « collectif de pensée », pour Fleck, se définit ainsi :

> Si nous définissons le collectif de pensée comme *la communauté des personnes qui échangent des idées ou qui interagissent intellectuellement* alors nous tenons en lui *le vecteur* du développement historique d'un domaine de pensée, d'un état de savoir déterminé, d'un état de culture, c'est-à-dire *d'un style de pensée particulier.* (Fleck, 1935/2005, p. 74, c'est nous qui soulignons)

Pour Fleck, « le collectif de pensée » c'est une « communauté de personnes qui échangent des idées ou qui interagissent intellectuellement » et qui devient « le vecteur d'un style de pensée ». Fleck définit et caractérise « le style de pensée *»* de la façon suivante :

> *Nous pouvons donc définir le style de pensée comme une perception dirigée associée à l'assimilation intellectuelle et factuelle correspondante de ce qui a été ainsi perçu.* Le style

49 En allemand *Denkkollektiv* peut vouloir dire *collectif de pensée. Denkkollektiv,* dans l'ouvrage original de 1935 de Fleck (1980), est traduit dans l'ouvrage en anglais par *Thought collective* (Fleck, 1981) et en français par *collectif de pensée* (Fleck, 1935/2005). Douglas (1999, p. 39) propose, quant à elle, de le traduire par *monde de pensée* pour permettre un rapprochement des travaux de Fleck avec ceux sur la création artistique en 1982 de Becker (2011) et ceux sur la cognition artistique, en 1978, de Goodman (1995). Sensevy (2011c, p. 118), commentant cette traduction de Douglas, écrit : « *Douglas fournit un commentaire tout à fait intéressant à la notion de « collectif de pensée », explicitant que selon elle, la meilleure traduction de cette expression serait « monde de pensée », précisément parce qu'elle peut réunir sous une même catégorisation des mondes différents : de la science, de l'art, de la musique, etc.* »

> de pensée est caractérisé par les points communs des problèmes qui intéressent un collectif de pensée, par le jugement que ce dernier considère comme allant de soi, par les méthodes qu'il applique pour élaborer les connaissances. Il est éventuellement accompagné par le style technique et littéraire du système de savoir concerné (Fleck, 1935/2005,172-173, souligné par l'auteur)

Avec cette définition, nous comprenons que le collectif de pensée a un style de pensée composite : une perception dirigée (1) associée à une assimilation (2) de ce qui a été perçu. Voir le style de pensée « comme une perception dirigée », c'est comprendre que le style est une certaine façon de percevoir les objets du monde sur lesquels le collectif s'interroge[50]. Nous retrouvons là l'idée de la *Gestalt,* déjà évoquée par Citton pour définir la projection du lecteur. Pour notre part, nous relions « cette perception dirigée », non seulement à la *Gestalt,* mais également à la notion de « *voir-comme* » chez Wittgenstein (2004). Face à des objets du monde (un texte à lire par exemple), seuls certains aspects de ces objets sont considérés (certains éléments du texte, certaines significations). Nous mettons en relation ces différents aspects, pour comprendre et pour agir. On *voit* alors ces objets *comme* un système fondé sur ces relations. Un autre voir-comme permettra de voir ces objets d'une autre manière. Pour exprimer cette différence, Wittgenstein (2004) utilisait l'exemple célèbre du canard-lapin. On peut percevoir cette image comme représentant un lapin ou un canard.

Reprenons cette citation de Fleck pour caractériser le style de pensée. Les objets pointés ce sont « les problèmes qui intéressent le collectif ». La perception dirigée sur ces objets se traduit par des jugements sous forme « d'allant-de-soi » pour le collectif, s'actualise par « des méthodes » d'investigation propres au collectif, par des « connaissances » partagées au sein du collectif, par un « style[51] technique et littéraire » propre au savoir que le collectif étudie et produit. Commentons davantage encore avec l'aide de Sensevy :

> l'utilisation du mot "style" ne renvoie pas à quelque chose de plus ou moins ineffable ou personnel, mais bien, à travers l'ensemble de contraintes qu'un style actualise, à un système organisé de nécessités qu'on pourrait qualifier d'*apodictiques.* (Sensevy, 2011c, p. 118, souligné par l'auteur)

---

50 Nous retrouvons là l'idée de *Gestalt, déjà* évoquée par Citton pour définir la projection du lecteur. Pour notre part nous relions cette perception dirigée, non seulement à la *Gestalt* mais également à la notion de « *voir-comme* » chez Wittgenstein (2004) Face à une réalité donnée, on considère seulement certains aspects de cette réalité. On met en relation ces différents aspects, pour comprendre et pour agir. On *voit* alors cette réalité *comme* un système fondé sur ces relations. Un autre voir-comme permettra de voir la réalité d'une autre manière. Pour exprimer cette différence, Wittgenstein utilisait l'exemple célèbre du canard-lapin.

51 Il s'agit ici par exemple du style d'écriture, d'exposition et de formalisation du savoir du collectif.

Là encore la conception solipsiste du style de pensée est écartée (rien « d'ineffable ou de personnel »). Ce que Sensevy appelle *«* l'ensemble des contraintes » ce sont toutes les caractéristiques décrites par Fleck, du style de pensée d'un collectif. Autrement dit, ces contraintes s'exercent sur un membre du collectif pour diriger sa perception et sa pensée de l'objet étudié. Pour Sensevy ces contraintes constituent *un système organisé de nécessités qu'on pourrait qualifier d'apodictiques,* c'est-à-dire que ce membre du collectif de pensée portera des jugements avec une forme de certitude telle que ces jugements ne peuvent être autrement que ce qu'ils sont.

Poursuivons le commentaire de la définition du « style de pensée » donnée par Fleck. Rappelons que, dans cette définition, Fleck explique que le style de pensée est *«* une perception dirigée associée à l'assimilation intellectuelle et factuelle correspondante de ce qui a été ainsi perçu *»*. Il insiste à nouveau en fin d'ouvrage (Fleck, 1935/2005, p. 247) : « nous avons défini le style de pensée comme la disposition pour une perception dirigée et pour une assimilation conforme de ce qui a été perçu ». « La conformité de ce qui a été perçu » c'est celle qui advient au regard du *déjà-là*[52] du collectif. C'est par exemple la recherche de la similarité, de la ressemblance entre les objets nouveaux appréhendés par le collectif et ce que le collectif a déjà forgé comme « exemples exemplaires[53] » (Kuhn, 1979) propre à son style de pensée. C'est pourquoi « l'assimilation » chez Fleck peut être comprise au sens Piagétien du terme[54].

52 Ce terme *déjà-là* nous tient à cœur. Pour ce qui concerne un collectif de pensée, il recouvre les normes et connaissances du collectif, ses méthodes, ses procédures, ses exemples clés, ses allant-de soi, ses habitudes de pensée et ses attitudes de travail, son style d'expression. C'est un terme qui nous permettra un pont aisé avec la didactique quand nous évoquerons le contrat didactique. D'où son intérêt. Nous y reviendrons.

53 Kuhn est un historien, épistémologue et philosophe des sciences. (https://fr.wikipedia.org/wiki/Thomas_Samuel_Kuhn). Ses travaux ont été étudiés lors de plusieurs sessions du « séminaire action ». Kuhn (1977/1990) définit *exemple exemplaire* ainsi : « *les exemples exemplaires sont des solutions de problèmes concrets,* acceptées par le groupe comme paradigmatiques*, au sens tout à fait usuel du terme ».* C'est donc à dessein que nous mobilisons ici cette expression de Kuhn, l'exemple ne devenant exemplaire que s'il est exemplaire d'un style de pensée (paradigmatique). Pour cela il faut que le groupe le partage et le fasse vivre comme tel. C'est d'ailleurs à ce titre pour Kuhn que le groupe devient communauté (ici scientifique). On peut noter que c'est Kuhn qui a écrit la préface de la version anglaise du maître-livre de Fleck, *Genèse et développement d'un fait scientifique* (1935/2005). Nous reviendrons sur cette notion d'exemple exemplaire dans les chapitres ultérieurs de la thèse.

54 Sensevy (2011c, p. 107) commente cette acception du mot *assimilation* du style de pensée ainsi : « *L'assimilation est une forme d'ingestion. Il est intéressant de remarquer que l'étymologie de « assimiler » renvoie à "rendre semblable". Avant même la métaphore "ingestive", on trouve l'idée d'analogie : assimiler c'est rendre des choses d'abord perçues comme différentes semblables (latin similis) à d'autres qu'on connaît déjà* ». Autrement dit il faut comprendre *assimilation* comme le processus par lequel on rend familier ce qui ne l'est pas. Les psychologues diraient que c'est le processus par lequel un sujet appréhende un objet du milieu avec ses schèmes en place. L'objet serait alors "ingéré" par le sujet sans modification profonde des schèmes. Par exemple si l'on pose à un adulte (un sujet) une addition qu'il n'a jamais faite (l'objet) et s'il sait

En résumé, le style de pensée d'un collectif, comme l'écrit Fleck (1935/2005, p. 172), c'est une « disposition d'esprit » du collectif, qu'il caractérise selon deux aspects « étroitement liés » : « une aptitude à ressentir de manière sélective » *et* « une autre à agir de manière correspondante et dirigée ». Cette disposition du collectif s'actualise en permanence par une activité (un travail du collectif) de perception sélective et d'assimilation de ce qui est perçu, en recherchant une sorte de conformité de ce qui est perçu à ce qui est *déjà-là* au sein du collectif. Tout cet ensemble peut être vu comme le « monde de pensée » de Douglas (1999).

Comprendre la projection du lecteur d'une communauté interprétative sur un texte (Citton, *op. cit.*), c'est comprendre comment le style de pensée de cette communauté opère sur le lecteur. Nous savons maintenant que ce style de pensée exerce des contraintes et des nécessités (des allant-de-soi, des évidences) sur ce lecteur. Elles produisent aussi ce que Fleck appelle « des connexions passives contraignantes » avec lesquels le lecteur agit pour lire et interpréter le texte, en parler.

Il nous paraît dès lors important d'exemplifier ce que sont les connexions passives contraignantes en retournant à Fleck :

> Même les énoncés non scientifiques contiennent des connexions contraignantes. Prenons un mythe, par exemple celui, grec, de Vénus, Héphaïstos et Arès : Vénus ne pouvait être que l'épouse d'Héphaïstos et l'amante d'Arès. Un réseau de fantaisies tissé suffisamment longtemps produit toujours – comme le sait tout poète – des connexions qui adviennent « d'elles-mêmes », que ce soit dans le contenu ou dans l'art formel : dans une romance chevaleresque on ne peut pas facilement remplacer « coursier » par cheval, bien que ces deux mots ne diffèrent que par le style et soient des synonymes logiquement identiques. On trouve aussi des connexions contraignantes dans la fantaisie musicale. Ces connexions correspondent à l'exemple : « Si on attribue 16 à l'oxygène, alors de manière contraignante H vaut 1,008. » Les tableaux de peinture connaissent aussi une contrainte exercée par le style auquel ils appartiennent, ce dont il est facile de se convaincre en plaçant une partie d'un second tableau sur un bon tableau réalisé dans un style défini : les deux parties jurent avec l'autre même si l'on choisit deux peintures dont les contenus se complémentent.

---

très bien effectuer la technique de l'addition (le schème), alors cette nouvelle addition inconnue sera réalisée avec succès. L'addition proposée aura été assimilée par le sujet, c'est-à-dire que le résultat aura été jugé conforme par le sujet à ce que l'effectuation du schème rend nécessaire. Pour ce qui nous concerne, nous pensons *l'assimilation,* comme Fleck le propose, au niveau d'un collectif dont chaque membre est un agent. Enfin, nous ne devons pas oublier que, pour les psychologues piagétiens, l'assimilation « unique » (pure) n'existe pas, et que toute assimilation suppose une part, même infime, d'accommodation, notion que nous développons un peu plus avant dans cette partie.

> *Chaque produit d'une création de l'esprit contient donc des relations « qui ne peuvent absolument pas être autrement » et qui correspondent aux connexions passives contraignantes des énoncés* scientifiques. Ces relations peuvent, pour ainsi dire, être objectivées et regardées comme des expressions de la « beauté » ou de la « vérité » : il existe des conditions individuelles et collectives particulières qui encouragent de telles observations. (Fleck, 1935/2005, p. 175, souligné par nous)

Une « connexion passive contraignante » est donc à la fois ce qui devient une habitude pensée du collectif, une évidence et, rappelons-le, une nécessité. Nous retrouvons d'ailleurs dans l'expression « les relations qui ne peuvent pas être autrement » une définition de l'apodictique que Sensevy a pointée pour qualifier ce qu'est le style de pensée chez Fleck. Ainsi une connexion passive contraignante est aussi ce qui peut, par là-même, empêcher ce collectif d'accéder à une autre façon de voir. Autrement dit, le collectif est contraint par son habitude de pensée. Il est tributaire de son « monde de pensée » et de ses connexions passives contraignantes. Elles sont, comme le dit Sensevy (2011c, p. 119) à leur sujet, « évidentes et transparentes au connaisseur, quoiqu'incompréhensibles à celui ou celle qui ne sera pas du milieu, qui ignorera le style de pensée ».

Une question cruciale reste en suspend toutefois : comment le collectif de pensée peut-il créer du nouveau si l'on conçoit le style de pensée uniquement sous l'angle de l'assimilation des objets du monde à ce que sait déjà et maîtrise le collectif ? La partie suivante aborde cet enjeu.

2.2.3. Le style de pensée, vecteur de développement de la pensée

Rappelons que Fleck (1935/2005, p. 74) décrit le collectif de pensée comme étant *le vecteur du développement historique d'un domaine de pensée.* Fleck postule ainsi qu'il y une dynamique interne au collectif allant dans le sens du développement du monde de pensée du collectif. Il en décrit mêmes les manifestations :

> Les idées circulent d'un individu à l'autre, en se transformant un peu à chaque fois puisque chacun des individus les enrichit d'autres associations. […] Après une série de telles circulations, il ne reste presque rien du contenu initial. À qui appartient l'idée qui continue à circuler ? Comme il s'agit d'une idée collective, elle n'appartient à aucun individu. […] les connaissances […] circulent à l'intérieur de la communauté, sont taillées, transformées,

> renforcées ou affaiblies, influencent d'autres connaissances, l'élaboration de concepts, de conceptions et d'habitudes de pensée. (Fleck, 1935/2005, p.79)

En prenant l'analogie avec le développement de la pensée dans l'épistémologie piagétienne, « le développement d'un domaine de pensée » au sein du collectif est possible, si et seulement si, il y a une équilibration constante entre « assimilation » et « accommodation ». L'assimilation au sein du collectif, nous l'avons décrite. C'est « l'accommodation » au sein du collectif qu'il nous faut essayer de donner à voir et à comprendre. Pour cela, il nous semble nécessaire de reprendre l'idée que le style de pensée est « *un vecteur de développement* ». Fleck propose cette expression pour rendre compte de la genèse et du développement d'un fait scientifique. Nous proposons de le transposer pour rendre compte de la lecture d'un texte par un lecteur appartenant à une communauté interprétative.

L'image du *vecteur* permet de se départir de l'idée d'un style de pensée d'une communauté interprétative qui jetterait *un pont,* par le lecteur de cette communauté*,* entre le *déjà-là* de la communauté (que nous avons antérieurement caractérisé) et un texte immuable ayant sa réalité au travers de significations à atteindre. Cette distinction « radicale » ne nous semble pas la bonne au plan épistémologique. De notre point de vue, l'image du *vecteur* de Fleck serait plus propice pour modéliser la lecture actualisante que nous travaillons à partir de Citton. Il est d'ailleurs intéressant de suivre ce que Latour (2007), déjà auteur de la postface de l'ouvrage de Fleck (1935/2005), écrit à propos du style de pensée de Fleck. Expliquant le rôle de la connaissance d'un collectif de pensée vis-à-vis de la construction d'un fait scientifique, Latour écrit :

> *la connaissance est une trajectoire, un vecteur qui projette rétroactivement en avant "son pouvoir de validation".* (Latour, 2007*,* p. 3, c'est nous qui soulignons).

Remarquons que, comme Citton (*op. cit.*), Latour recourt à l'idée de « projection ». Latour (*ibid.*) pour concrétiser cette idée s'appuie sur les travaux de William James (1912/2005)[55], en citant un exemple concret donné par James :

> « Comment savons nous que l'idée que je me fais d'un bâtiment particulier – par exemple le Memorial Hall – correspond à un état de choses ? Ce n'est que lorsque notre idée du Hall a effectivement abouti au percept que nous savons avec « certitude » que, depuis le début,

55 James est un philosophe pragmatiste. Il a écrit une série de leçons sur le pragmatisme dont celle sur *une conception pragmatiste de la vérité* (la sixième leçon) qui éclaire beaucoup le travail de Fleck (James, 2010, pp. 211-242).

> elle était dans un vrai rapport avec cela. Avant qu'elle soit confirmée par la fin du processus, on pouvait encore douter de sa qualité de connaissance de cela, et même de connaissance de quoi que ce soit ; et cependant le fait de reconnaître était réellement là, comme le montre maintenant le résultat. Nous connaissons virtuellement le Hall avant que le pouvoir rétroactif de validation du percept n'atteste que nous connaissons effectivement. (Latour, 2007, p. 20, citant James, 1912/2005, pp. 72-73)

James écrit ceci pour commenter son exemple : « *nous connaissons virtuellement [l'objet] bien avant que le pouvoir rétroactif de validation du percept [de l'objet] n'atteste que nous connaissions effectivement [l'objet] ».* Autrement dit, avec James, nous comprenons que *la connaissance virtuelle de l'objet* prépare la perception que nous avons de l'objet. Cette connaissance est projetée sur l'objet réel et est constitutive de la perception de l'objet réel. Ceci montre comment percept et concept sont liés et comment « l'assimilation », inhérente à l'influence du style de pensée sur l'objet, fonctionne en retrouvant du familier (de la connaissance projetée) dans le non familier de l'objet[56]. Ainsi, comme James, Fleck et Latour pensent la relation entre percept et concept en termes d'imbrication du percept et du concept et non en termes de dichotomie entre percept et concept. D'ailleurs, on peut remarquer que Latour (2007) mentionne que c'est la connaissance (le concept) qui projette rétroactivement son pouvoir de validation quand James (…) explique que c'est le percept qui le fait. Ce n'est pas une différence d'analyse entre eux, c'est davantage que la non-distinction entre percept et concept chez ces deux auteurs leur permet l'une ou l'autre des formulations. Autrement dit, James et Latour, tout comme Fleck, s'écartent du modèle du pont (qui irait du concept au percept). Ceci éclaire encore Latour lorsqu'il écrit dans la postface de Fleck (1935/2005) parlant du fait scientifique :

> C'est pourquoi, à ses yeux (Fleck), le fait n'est jamais simple, indiscutable, élémentaire, atomique, mais *jamais non plus seulement construit par une théorie – ou un préjugé – qui le maîtriserait complètement*. (Latour dans Fleck, 1935/2005, p. 258, souligné par nous)

Latour conclut son analyse des travaux de Fleck en montrant que, grâce à cet auteur, le fait scientifique n'est jamais indépendant de la théorie ou d'un préjugé[57] mais jamais non plus

56 Nous retrouvons là à nouveau le fonctionnement de *l'analogie au cœur de la pensée* (Hofstadter & Sander, 2013a). Nous y reviendrons dans les prochains chapitres de la thèse.

57 Il est intéressant de se rappeler que Citton évoque lui aussi la projection de « préjugés » de la part du lecteur sur le texte.

construit et maîtrisé complètement par cette théorie ou ce préjugé. Transposons à nouveau cette idée au cas de la lecture d'un texte par un lecteur appartenant à une communauté interprétative (avec son style de pensée). Dans un premier temps nous donnons d'abord un exemple emblématique concret d'*une projection d'un lecteur d'une communauté interprétative comme un vecteur de développement.* Dans un second temps nous le commentons en montrant à la fois que cette projection donne lieu à assimilation et accommodation, donc à développement d'une nouvelle façon de percevoir le texte et de produire de nouvelles significations.

Visualisons d'abord ce qu'est un *vecteur* (cf. Schéma 1 , le vecteur U en bleu). Un vecteur correspond à un *déplacement* d'un point, ou pour utiliser le terme mathématique précis, une translation. Ainsi un vecteur possède une longueur, la distance entre le point de départ et d'arrivée, une direction si le déplacement n'est pas nul, c'est la droite contenant le point de départ et d'arrivée et un sens, depuis le départ jusqu'à l'arrivée. Lorsqu'un second vecteur V (en vert) agit en même temps que le vecteur U sur le même point de départ, nous constatons que le point d'arrivée résultant est différent, c'est celui du vecteur U+V (en rouge).

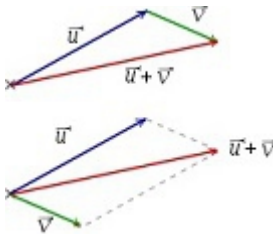


Schéma 1 : Vecteurs, additions de deux vecteurs

n°1 : le style de pensée d'un collectif, vecteur de développement

Cet exemple est tiré du collectif de recherche sur l'enseignement des fables à l'école fonctionnant en ingénierie coopérative. Cette ingénierie existe depuis 2008 et fonctionne comme *une communauté interprétative*[58] *de lecture de fables avec son style de pensée forgée au fil des années*. À ce titre, la lecture interprétative de Le Loup et l'Agneau fait partie de ses habitudes de travail. Pour ce faire, la communauté a eu recours systématiquement, entre ses membres, à l'activité de paraphrase[59] des fables qu'elle étudie avant de chercher comment les enseigner aux élèves. Il s'agit de produire des textes respectant les choix énonciatifs de l'auteur. Ces textes doivent dire la même chose que la fable mais autrement (« dire presque la même chose » nuancerait Eco (2010)). Ces textes

58 Comme nous le montrerons ultérieurement dans la description de l'ingénierie, une importante production de documents didactiques et de travaux scientifiques de recherche, cette thèse y compris, accompagne les travaux de ce collectif depuis une dizaine d'années.

59 Nous reviendrons dans les chapitres ultérieurs sur le choix de la paraphrase et ses effets sur la compréhension de la fable.

sont partagés au sein de la communauté et débattus. C'est devenu au fil des ans une « technique » de lecture interprétative des fables faisant partie du style de pensée du collectif (de la communauté). Pour la communauté, cette activité de paraphrase se met ainsi au service de commentaires à partir et à propos de la fable. Elle constitue un point d'entrée systématique dans la lecture. La communauté a également pris le parti d'en faire le point d'entrée didactique pour l'étude de la fable par et avec les élèves. À ce titre *cette activité de paraphrase peut-être vue comme une connexion contraignante du style de pensée de la communauté*. Elle participe pleinement de la façon de *projeter* sur le texte des significations. Autrement dit, passer par la paraphrase pour produire des significations partagées à propos de cette fable est devenu une évidence et une nécessité, donc un enjeu du travail pour tous les membres[60] de cette communauté (de cette ingénierie).

Un épisode de travail en ingénierie va alors advenir comme un événement critique[61] et provoquer un développement :

En 2012, la communauté interprétative (de l'ingénierie), comme à son habitude, analyse la mise en œuvre dans une classe par une professeure d'école membre de l'ingénierie. En réunion de travail les membres de l'ingénierie constate que cette professeure valide avec les élèves différentes propositions pour paraphraser le vers final de la fable « sans autre forme de procès ». Seront ainsi débattus et acceptés dans la classe « sans autre forme de raison » / « de vengeance » / « de mensonge ». Ce qu'il est important de remarquer à ce stade est la chose suivante : cet épisode va être jugé conforme au rôle habituel donné à la paraphrase et aux enjeux de compréhension du récit que se fixe la communauté. Il ne donnera pas lieu à des remarques ou des commentaires critiques de la communauté[62] sur la

60 Et si cette thèse est consacrée à cette activité de paraphrase et son impact sur la lecture interprétative c'est également la manifestation concrète d'une connexion passive contraignante du style de pensée de ce collectif.

61 L'événement abordé ici a fait l'objet d'un article paru dans la revue *Repères* (Lefeuvre, Maisonneuve, & Sensevy, 2015).

62 Rappelons que la mise en œuvre par un professeur de la communauté se fait sur la base d'un dispositif qui est de la responsabilité du collectif. La professeure agit selon la conception du dispositif pensée par le collectif. Les critiques, au bon sens du terme, et les commentaires ne sont donc jamais une adresse au professeure mais bien un questionnement collectif sur la conception du dispositif et la nécessité éventuelle de le transformer pour permettre au professeur d'agir autrement si nécessaire. La mise en œuvre dans cette classe a fait l'objet d'une analyse didactique dans le cadre d'un mémoire de recherche en didactique de master 2 par un des membres du collectif (Segret-Lehir, 2013). Sa lecture permet de retrouver l'importance donnée à l'orientation de l'activité de paraphrase : sitôt qu'elle permet de déboucher sur des significations produites par les élèves, jugées « recevables » par la classe au regard des significations déjà produites, alors les propositions de paraphrase sont acceptées. L'existence de ce mémoire montre donc aussi qu'il participe de la légitimité d'une connexion passive contraignante au sein du style de pensée du collectif de l'ingénierie.

« *pertinence*[63] » des expressions proposées. Pourtant, si la pratique avait été celle d'un « traducteur » professionnel du texte, ces trois paraphrases auraient été jugées peu pertinentes pour rendre compte de « sans autre forme de procès ». Mais dans la pratique de la classe de cette professeure de l'ingénierie, les élèves expliquent parfaitement comment chacune des propositions renvoie à une interprétation cohérente et compatible avec ce qu'ils ont déjà élaboré comme significations du récit. Pour le collectif ces paraphrases sont pertinentes au regard du but habituel de la pratique de paraphrase. Autrement dit, pour cette professeure comme pour les membres de l'ingénierie, ces propositions des élèves, et leurs commentaires associés, constituent une avancée « pertinente » pour la compréhension fine du récit de la fable au sein de la classe. Nous pouvons voir cela comme l'*assimilation* au *déjà-là* (de cette communauté) *de ce qui est perçu* par cette communauté. En lien avec l'analogie de Schéma 1, sur la notion de vecteur, nous pourrions représenter le recours à cette activité de paraphrase avec ses enjeux sur les commentaires par *le vecteur U*.

En 2013, un membre du collectif, pour des raisons liées à un enjeu de recherche sur la question de la traduction, reprend l'étude de l'épisode. Il est alors conduit à se questionner sur « la qualité » (de traduction cette fois) des paraphrases proposées en lieu et place de « sans autre forme de procès ». Pour cela, il mène une enquête sur le recours à cette expression au XVIIe siècle ce qui le conduit à une relecture de la fable à la lumière du droit[64]. Il retrouve l'usage de l'expression à cette époque et les raisons que l'auteur aurait pu avoir de recourir à cette expression. En lien avec l'analogie de l'illustration 1, sur la notion de vecteur, nous pourrions représenter ces éléments historiques au profit de l'interprétation de la fable comme *le vecteur V.*

En 2014, le collectif de l'ingénierie, au cours des échanges de travail, intègre donc ce point de vue d'interprétation et modifie par la même sa perception (sa vision) de la fable. Progressivement le collectif produit des significations nouvelles à enseigner. Le collectif conçoit une modification du dispositif didactique en conséquence[65]. Nous pouvons voir cet

63 Il est intéressant à cet égard de rappeler à nouveau comment Citton (2007/2017, p. 63), citant Prieto (1975), définit la *pertinence* : « *la pertinence n'est jamais imposée par les objets qu'on cherche à connaître, mais par les pratiques humaines au sein desquelles ces objets ont besoin d'être connus* ».

64 Notamment à travers l'ouvrage de Guignot (1925) sur l'esprit juridique des fables.

65 Nous exploitons l'analyse de cette modification dans le cadre de la thèse dans les chapitres ultérieurs. Cette modification a à voir avec l'étude d'un vrai procès d'assise par les élèves. Cette étude permet de comparer alors le procès réel avec la fable et donc de prendre un autre point de vue sur la fable : et si cette fable était un procès ? Il nous semble que l'on peut rapprocher cette façon de faire de ce que Citton reprend de Charles, (1995) sur l'intérêt pour l'interprète de se créer un « analogue rationnel » du texte. Citton définit *analogue*

ensemble comme l'*accommodation* du *déjà-là* liée à une nouvelle façon de percevoir la fable, elle-même liée à de nouvelles connaissances. En lien avec l'analogie de Schéma 1, nous pouvons dire que style de pensée se trouve modifié et qu'il devient *la résultante des vecteurs U + V.* La *projection* de la relation du droit et de la justice à travers « sans autre forme de procès », a provoqué *un développement nouveau* de l'interprétation du récit. Depuis 2014, la communauté interprétative (de l'ingénierie) intègre cette nouvelle interprétation. Celle-ci peut-être vue comme une *connexion passive contraignante*[66] du style de pensée de ce collectif de l'ingénierie. Comme le montre le point d'arrivée du vecteur U+V, il y a un déplacement du point d'arrivée par rapport à U, c'est-à-dire développement de l'interprétation de l'œuvre par le collectif. Autrement dit, si la communauté décide de percevoir le récit de cette fable comme un procès de justice (avec des connaissances effectives sur son fonctionnement et sa procédure), alors ce que nous lirons de ce texte validera ce point de vue (cette intention) et permettra de produire des significations pertinentes conformes à cette nouvelle intention.

Tout d'abord, l'exemple emblématique ci-dessus montre que la *projection* du lecteur, telle que Citton (*op. cit.*) l'envisage, ne peut être comparée à l'image d'un *pont* qui irait du *déjà-là* de la communauté vers le texte à lire. En effet, avec cette conception, les significations de la fable seraient systématiquement ce que le *déjà-là* de la communauté interprétative de l'ingénierie et son style de pensée autorisent à penser sur le texte. Autrement dit, il n'y aurait que de l'*assimilation* et pas d'*accommodation*, donc pas de *développement* possible de significations nouvelles. Pour dépasser cette aporie, il semble préférable de penser *la projection,* comme *vecteur de développement de la pensée* de la communauté, telle que nous la développons dans l'exemple ci-dessus. Au regard de ce que Fleck (*op. cit.*) James (*op. cit.*) et Latour (2007) nous ont proposé, le *déjà-là de* la communauté de l'ingénierie peut être vu comme ce vecteur qui « projette rétroactivement en avant son pouvoir de validation sur les significations du texte » tout en permettant l'émergence de nouvelles significations.

---

rationnel de la façon suivante (Citton, 2007/2017, p. 526) : « *réduction et modélisation cognitive opérée par l'interprète pour se donner un objet d'analyse maîtrisable, tirée de l'infinie richesse présentée par le texte (théorie de Michel Charles).* » Autrement dit, étudier cette fable à partir d'un modèle de procès de justice, réduit la complexité du récit, impose un point de vue spécifique, et permet au lecteur de créer des significations nouvelles sur ce récit.

66 Une grande partie du travail de cette thèse repose d'ailleurs sur l'analyse des effets de cette connexion sur le style de pensée de l'ingénierie ainsi que sur son dispositif didactique conçu sur la base de cette « contrainte » nouvelle. Nous y revenons dans les chapitres ultérieurs.

Ensuite cet exemple illustre ce que Citton (*op. cit.*) pose comme limites de l'interprétation, en la plaçant du côté des « normes » que se forgent la communauté interprétative et pas du côté du texte. Pour Citton (2007/2017, p. 125) le texte est vu surtout comme « *un multiple textuel* insaisissable comme tel, potentiellement riche d'une pluralité ouverte de textes possibles[67] ».

Pour conclure cette section, nous reprenons Citton qui récapitule la position que nous souhaitons adopter au plan épistémologique pour penser l'interprétation des textes :

> Il n'y a pas d'interprétation « fausse » quant à son rapport à l'être « objectif » du texte : il n'y a que des interprétations inacceptables au sein de telle ou telle communauté interprétative particulière (cette inacceptabilité tenant à des raisons qui ne sont jamais purement arbitraires). Il y a donc bien des limites à l'interprétation ; elles ne sont toutefois pas à situer dans ce qu'imposerait le texte lui-même, mais dans les normes qui définissent le fonctionnement des communautés interprétatives. (Citton, 2007/2017, p. 88)

Dans cette citation nous partageons la position prise par Citton. Nous souhaitons modaliser toutefois le propos tenu. Ainsi, si certaines interprétations sont effectivement inacceptables au regard d'une communauté interprétative particulière, elles le seront cependant d'autant plus que rien de ce que dit le texte ne permettrait de suggérer une de ces interprétations. Par exemple, dans la fable *Le Loup et l'Agneau,* rien dans le texte ne suggère que l'agneau est carnivore. Comme effectivement, dans la réalité du monde, l'agneau n'est pas carnivore, il devient difficile de produire une interprétation basée sur la vision d'un agneau carnivore. Si une communauté interprétative le fait, alors, pour reprendre Eco (1992) « les limites de l'interprétation » sont franchies et nous entrons dans le registre de ce qu'il appelle « l'utilisation du texte ».

Après avoir développé ce qu'est la projection d'un lecteur membre d'une communauté interprétative sur un texte, nous pouvons caractériser maintenant, dans ce cadre, ce que recouvre pour Citton la lecture interprétative actualisante. C'est l'enjeu de la partie suivante.
La lecture interprétative actualisante.

Citton (*op. cit.*) considère la lecture interprétative comme une *lecture actualisante,* sous certaines conditions. La définition qu'il en donne en quatre facettes est la suivante :

---

67 Il est intéressant de relever ici l'expression de « textes possibles » qui fait écho, pour nous, à *la théorie des textes possibles,* ouvrage collectif portant en particulier sur l'*affabulation* des textes. Il est coordonné par Escola (2012). Citton (2012b) est auteur d'un chapitre de cet ouvrage pour décrire le processus de *transduction* des œuvres littéraires. Nous reviendrons dans un chapitre ultérieur sur l'affabulation des fables en lien avec la paraphrase ou la réécriture

> Une lecture d'un texte passé[68] peut-être dite *actualisante* dès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités[69] connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation[70] capable de reconfigurer[71] un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent. (Citton, 2007/2017, p. 385, souligné par l'auteur)

Cette citation appelle un premier commentaire qui concerne la composante (c) de la définition proposée. La lecture actualisante est celle qui existe, entre « un texte passé » et son lecteur, sans nécessairement que l'interprétation du lecteur ne « corresponde à la réalité historique de l'auteur » de ce texte. Pour Citton (2012), la prise en compte de la réalité historique de l'auteur, n'est pas « *une hygiène de la vérité* » mais « une *hygiène de la prise de distance* prise envers notre propre monde ». L'étude d'un texte ancien ce n'est pas retrouver « la vérité originelle du texte » (si tant qu'il en existe une), c'est, nous dit Citton (*ibid.*), de « cultiver une *intel-ligence du détour* : une inter-lecture qui permet de ne pas regarder directement la réalité, mais de la regarder à travers les pages d'un livre ». C'est pourquoi, dans la définition de la lecture actualisante ci-dessus, Citton parle de la composante (d) « exploiter, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent. »

Le second commentaire découle du premier et concerne la composante (d). Comme la séquence de lecture proposée par l'ingénierie n'avait pas pour finalité première de donner à voir et à comprendre aux élèves cette réalité historique de l'auteur, elle ne pouvait pas reposer pleinement sur « l'exploitation de la différence entre les deux époques pour apporter un

---

68 Un « texte passé » c'est tout texte produit et édité *avant* qu'un lecteur ne le lise. Par conséquent tous les textes à lire sont des textes passés pour le lecteur. Mais bien évidemment certains d'entre eux sont plus dans le passé pour le lecteur que d'autres textes. Pour ce qui concerne nos travaux nous avons déjà mentionné qu'une fable de La Fontaine constituait un texte passé *un texte ancien* au regard du « monde de pensée » des enfants d'aujourd'hui, et donc de la langue française qu'ils utilisent au quotidien (la notion de monde de pensée sera développée dans ce chapitre).

69 Citton (2007/2017, p. 555) définit *virtualité* ainsi : « *terme qui désigne une capacité non utilisée, une force non exploitée, un potentiel non réalisé, qu'un individu (un objet) possède en soi mais qui reste à actualiser.* »

70 Citton (2007/2017, p. 542) définit *modélisation* ainsi : « *construction (matérielle ou mentale) d'une structure de rapports qui représente une version réduite et simplifiée des rapports dont l'interaction constitue une certaine réalité.* ». Nous ne partageons pas pleinement cette définition. Un modèle, de notre point de vue, est une réduction de la réalité mais pas nécessairement une simplification. Tout dépend du but que l'on se fixe avec le recours au modèle élaboré.

71 Citton (2007/2017, p. 548) définit *reconfiguration* ainsi : « *opération par laquelle un sujet trouve une nouvelle façon de disposer des objets composants au sein d'un objet composé* ». Nous reprenons cette compréhension de la reconfiguration dans une partie suivante de ce chapitre.

éclairage dépaysant sur le présent ». Citton propose de conduire cette exploitation « lorsque cela est possible », ce qui veut dire que des lectures actualisantes peuvent avoir lieu sans elle. Au sein de l'ingénierie, les pratiques de lecture de ses membres ont pu déboucher sur une exploitation de Jean de La Fontaine juriste et connaisseur du droit. Le but du collectif était alors d'enquêter sur les raisons et la signification de l'usage « sans autre forme de procès », comme dernier vers de la fable *Le Loup et l'Agneau*. Par conséquent, au regard des pratiques de lecture du collectif de l'ingénierie, nous reprenons à notre compte la définition de la lecture actualisante proposée par Citton.

Signalons encore que, dans le cadre de nos travaux didactiques d'ingénierie coopérative, la lecture de la fable de Jean de La Fontaine n'a pas été envisagée, avec les élèves, pour en passer *nécessairement* par la connaissance approfondie de la réalité historique de l'auteur ou du contexte littéraire ou de la langue de l'époque. Certains épisodes didactiques montreront toutefois l'intérêt de le faire. Par exemple il arrive que des élèves assimilent *onde* aux ondes du micro-onde lorsque que la simple lecture du dictionnaire de la langue française du XVIIe montrerait directement aux élèves qu'il y a une *distance* à prendre avec le sens actuel : à l'époque, *onde* est un « terme poétique » voulant dire *eau courante.* Dans l'analyse didactique des situations de classe, pour cette thèse, nous aurons l'occasion de repérer certains épisodes qui s'accommoderaient bien d'un tel détour par la connaissance de la situation historique de l'auteur de la fable. Nous proposons maintenant de développer les composantes (a) et (b) de la définition. C'est l'enjeu des deux sections suivantes.

2.3. La lecture interprétative actualisante

2.3.1. L'exploitation des virtualités connotatives du texte

En tout premier lieu, Citton s'appuie sur les travaux de Prieto (1975) sur l'articulation entre dénotation et connotation, afin d'aborder les procédures en jeu dans un acte de communication. Cela permet à Citton de distinguer deux façons de concevoir cet acte de communication sur laquelle nous reviendrons (l'une dite accommodation dénotative, l'autre dite accommodation connotative). En second lieu, montrant que la lecture littéraire gagne à être vue comme un acte de communication relevant d'une accommodation[72] connotative,

72 Le mot *accommodation* est important. Nous l'avons déjà utilisé et défini précédemment, dans la perspective d'une épistémologie piagétienne retravaillée, pour montrer que la projection du lecteur pouvait *par*

Citton en tire les conséquences pour les enjeux proprement littéraires. Nous proposons de reprendre à notre compte l'ensemble de ce cheminement de Citton.

Au chapitre V, *Connotations*[73], de son ouvrage, Citton (2007/2017) donne un exemple d'acte de communication :

> Si, en tant qu'émetteur racontant un épisode de l'histoire de France dans une conférence donnée aujourd'hui à Madrid, je cherche à transmettre à mes auditeurs l'information que Louis XIV entre dans une chambre au moment où Fouquet vient de faire une remarque désobligeante à son égard, j'aurai le choix entre de nombreux signes que me propose la langue française : les phrases *Le Roi arrive, Il arrive, Louis XIV arrive, Le Roi survient, Il rentre de voyag*e pourront être équivalentes pour faire partager à des auditeurs francophones cet épisode de mon histoire. Je sélectionnerai un signe plutôt qu'un autre en fonction de critères divers (être suffisamment clair sur le référent visé, éviter de répéter trop souvent le nom de Louis XIV, ne pas surcharger mon récit de précisions indues, etc.). Si je choisis *Le Roi arrive*, il n'est pas impossible qu'un auditeur somnolent qui se réveille juste à cet instant se mette à regarder les portes attendant que Juan Carlos honore ma conférence de sa visite : le signifié du signal que j'aurai produit inclut en effet tout « roi » dans ses différents sens possibles. Si je choisis *Il arrive*, il n'est pas impossible qu'un autre auditeur, également distrait, ne croie qu'il s'agisse de Mazarin, dont j'avais parlé auparavant, ou de qui que ce soit d'autre auquel la langue française peut se référer à l'aide d'un prénom masculin singulier de la troisième personne (puisque c'est là tout ce que spécifie le signifié que j'aurai choisi d'utiliser). (Citton, 2007/2017, p. 166, souligné par l'auteur)

Ce que montre cet exemple, c'est que « derrière » un signe comme /Le Roi arrive/, plusieurs signifiés peuvent émerger chez les récepteurs (par exemple, selon qu'ils dorment ou non à la conférence), nécessitant une analyse pragmatique de la situation de chacun pour comprendre leur choix (Louis XIV ou Juan Carlos ?). Ce que l'on peut en conclure aussi c'est que

---

accommodation faire voir le texte et le monde différemment qu'à l'habitude du lecteur. Notre usage du mot est compatible avec la définition « optique » donnée par Citton (*ibid.* p. 525) : « *effort par lequel le regard ajuste à distance et à la taille l'objet qu'il cherche à percevoir nettement ».* L'accommodation c'est donc adapter, ajuster, la façon de voir à l'objet pour le percevoir différemment. Ce terme permet de comprendre que l'attention à l'acte de communication peut être vue comme dénotation ou comme connotation et donc qu'il faut ajuster notre attention à l'une ou l'autre de ces façons de voir cet acte.

73 Citton (*ibid.* p. 529) définit *connotation* ainsi :« *exploitation du fait qu'un même signe peut être utilisé pour se référer à des réalités très différentes entre elles, et sollicitation de cette capacité linguistique afin de proposer, à travers la coïncidence suggérée par le signe, des rapprochements et des contaminations entre ces réalités elles-mêmes ; cette utilisation du mot « connotation » est propre à la théorie de Luis J. Prieto et ne correspond pas (exactement) à l'utilisation que font de ce même terme la plupart des théoriciens de la littérature (plutôt influencés par une autre définition de la connotation donnée par Roland Barthes. »*

plusieurs signifiés sont éventuellement « présents » parmi les auditeurs de la conférence.

Ce que cet exemple montre également c'est qu'un changement de signe, pour un même signifié du point de vue de l'émetteur (/Il arrive/ plutôt que /Le Roi arrive/), entraîne une modification possible des signifiés compris par un récepteur (Mazarin ou Le Roi), là aussi en fonction de la pragmatique de la situation du récepteur.

Avec cet exemple, Citton propose d'aborder *l'acte de communication* d'une façon précise[74]. Pour cela, il s'appuie sur la façon dont Prieto reformule la description classique d'un acte de communication fondée sur l'approche saussurienne[75] de la relation signifiant/signifié. En effet, pour Prieto, ce qu'il faut considérer ce n'est pas l'approche d'une relation entre *un* objet, qui serait le signifiant, et *un* objet, qui serait le signifié, mais une relation entre *une classe* d'objets constituant le signifiant[76] et *une classe* d'objets constituant le signifié[77]. Pour concrétiser cette proposition de Prieto, Citton illustre, par son exemple, que le signifié de /Le Roi arrive/ recouvre en fait *la classe* de plusieurs sens possibles, ceux que la phrase du conférencier peut transmettre à un auditeur (dans cette situation-là).

Ce qui importe également est la façon dont Citton aborde cet acte de communication en exploitant « la différence entre ce que l'émetteur *veut dire* (le sens visé) et ce que le signe peut aussi servir à transmettre (les autres sens possibles inclus dans le signifié) ». Il poursuit :

> La plupart du temps nous abordons les actes de communication du point de vue de *la*

---

74 Cela lui permet, dans un deuxième temps, de tirer des conséquences pour la lecture d'un texte littéraire d'un émetteur (l'auteur du texte) par un récepteur (le lecteur du texte). Nous y reviendrons.

75 Citton (2007/2017, p. 164, souligné par l'auteur) explique ainsi la définition du *signe* par Saussure : « *on sait que Saussure analyse le signe comme composé de deux faces, le signifiant et le signifié. Or qu'est-ce que véritablement qu'un signifiant ou un signifié ? On fait généralement correspondre* le signifiant *au représentant (les lettres ROI sur le papier) et* le signifié *au représenté (l'idée de « roi ») – en prenant bien la peine de distinguer cette idée de la réalité concrète (intitulée alors* le référent*) à laquelle l'idée en question peut renvoyer (la personne réelle de Louis XIV ou de Juan Carlos). »*

76 Citton (2007/2017, p. 550) définit alors *signifiant* de la façon suivante : *« l'une des « deux » faces dont est formé le signe dans la théorie linguistique issue de Saussure, celle qui et constituée par les sons (ou traces graphiques) à travers lesquels se manifestent les signes à la perception sensorielle de l'interprète ; dans la théorie de Luis J. Prieto, le « signifiant » est défini plus précisément comme la classe composée par tous les sons (ou graphies) permettant au récepteur d'identifier le signe dont se sert l'émetteur pour transmettre l'information qu'il souhaite communiquer ».* Dans le cadre de l'exemple donné par Citton, la classe d'objets représentant le signifiant est constituée de toutes les formes graphiques ou sonores de /Le Roi arrive/ ; la classe d'objets représentant le signifié est constituée de la classe de tous les sens que / Le Roi arrive/ peut suggérer.

77 Citton (2007/2017, p. 550) définit alors *signifié* de la façon suivante : « *l'une des deux « faces » dont est formé le signe dans la théorie linguistique issue de Saussure, celle qui est constituée par la signification transmise par les signes utilisés ; dans la théorie de Luis J. Prieto, le « signifié » est défini plus précisément comme la classe composée par tous les sens qui peuvent être communiquée par un récepteur par l'entremise du signe utilisé par l'émetteur. »*

> *dénotation*[78], en focalisant notre attention sur *le but* de la pratique communicative (conçu de façon fonctionnaliste), à savoir *le sens visé par l'émetteur* : ce qui compte, c'est l'information que l'émetteur veut transmettre au récepteur, et l'acte est considéré comme réussi ou raté selon que le récepteur parvient ou non à comprendre cette information. Il est toutefois toujours possible d'aborder les mêmes actes, non pas du point de vue de leur but, mais du point de vue du *moyen* qu'ils utilisent, c'est-à-dire du signe que l'émetteur a choisi d'employer : dans ce cas, ce qui nous intéresse, c'est non plus le sens visé par l'émetteur, mais *la classe de sens possibles* qui définit le signifié du signe employé, ainsi que *les diverses propriétés du signal* qui a réalisé son signifiant.
>
> Cela revient à dire qu'il y a *deux façons d'accommoder notre attention* sur les procédures impliquées dans un acte de communication, ou encore que dénotation et connotation constituent *deux façons de voir le même objet.* Une première accommodation (*dénotative*) conçoit ces procédures selon le but de la pratique communicative, à savoir le sens visé par l'émetteur ; une autre accommodation (*connotative*) conçoit ces procédures selon le moyen utilisé pour atteindre ce but, à savoir le signe (signifiant et signifié) sélectionné pour transmettre le sens visé. (Citton, 2007/2017, pp. 166-167, souligné par l'auteur).

Cette citation est importante. Dès lors que nous considérons un acte de communication sous l'angle d'une pratique communicative ayant *un but* précis (celui de l'atteinte d'un sens précis visé par l'émetteur), nous focalisons notre attention dans cette perspective en étudiant ce que l'émetteur *veut dire* à travers les signes qu'il émet. Citton nous dit que nous faisons preuve, dans ce cas, d'une *accommodation* dénotative de notre attention à cet acte de communication.

Cette citation permet toutefois de comprendre que Citton amorce aussi un tournant sur la façon d'envisager l'acte de communication (à des fins ultérieures de conception de la lecture littéraire). Il distingue l'accommodation dénotative de *l'accommodation connotative.* Pour Citton, si nous décidons de faire preuve de cette dernière, nous allons focaliser sur *les moyens* qui sont utilisés par l'émetteur pour « transmettre le sens visé ». Dans ce cas, chaque signe employé (en tant que moyen utilisé pour communiquer) est à aborder selon *la classe de sens possibles qui définit le signifié de ce signe*[79].

---

78 Citton (2007/2017, p. 530) définit *la dénotation* ainsi : « *fonction qui permet à un signe de se référer à une réalité à propos de laquelle l'émetteur du signe veut transmettre une information (un sens) au récepteur du signe* »

79 Citton dit que cette accommodation connotative se centre aussi sur les la classe *des propriétés du signal qui a réalisé son signifiant*. Mais, dans la perspective qui est la nôtre, pour comprendre la conception de la lecture actualisante, c'est surtout cet accès à *la classe de sens possibles qui définit le signifié* d'un signe employé qui

Citton (2007/2017, pp. 168-171), pour montrer l'importance de cette accommodation connotative, la met à l'ouvrage à partir d'un exemple traité par Prieto concernant la pratique de la traduction. Il montre ainsi que la difficulté de toute traduction n'est pas un problème de dénotation mais un problème de connotation. Citton écrit ainsi :

> Laissant de côté ces questions d'intraductibilité culturelle, dès lors qu'on ne s'occupe que de la dénotation et qu'on ne se donne aucune limite relevant de la taille ou de l'élégance, on peut donc dire que « le sens d'un acte de communication non littéraire peut toujours être rendu fidèlement au moyen d'un signal d'une autre langue, à condition cependant que ce sens, c'est-à-dire la façon de connaître la réalité qui le constitue, figure dans la culture avec laquelle cette autre langue est reliée[80] ».
>
> Cela revient à dire que l'immense majorité des problèmes de traduction relèvent de la *connotation*, telle qu'elle se situe au cœur de l'expérience littéraire. On peut de ce point de vue, identifier deux types de difficultés, qui tiennent toutes deux, non pas au but de l'activité de communication (le sens à transmettre), mais au moyen dont on se sert au cours de cette activité (le signe). (Citton, 2007/2017, pp. 170-171, souligné par l'auteur)

Citton postule que les difficultés de connotation liées aux problèmes de traduction d'un texte nous place également « au cœur de l'expérience littéraire »[81]. Citton (2007/2017, p. 171) explique ainsi que « le problème de la traduction le plus considérable tient à ce que, si le *sens* peut (presque) toujours être traduit, le *signifié* ne peut (presque) jamais l'être ». Il en vient ainsi, par analogie, à poser les enjeux de l'accommodation connotative de la communication littéraire de la façon suivante :

> Face à nos habitudes pratiques qui tendent à ne s'intéresser qu'aux buts de l'activité communicative (la dénotation, le sens) *l'expérience littéraire promeut une sensibilisation aux propriétés connotatives* impliquées dans ce classement second[82] qui redistribue les sens

---

va jouer un rôle primordial.

80 Citton produit une note de bas de page où il explique citer Luis J. Prieto, « Sur la traduction », *op. cit.*, p. 3 ».

81 Cette approche de Citton est d'autant plus pertinente pour nos propres travaux d'analyse que le professeur observé recourt avec les élèves à une paraphrase-traduction de la fable. Nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur. Nous pouvons toutefois retenir l'idée que la fable se présente finalement pour les élèves comme un texte « en langue étrangère » qu'ils doivent interpréter à des fins de le traduire en une version en prose respectant les choix énonciatifs de l'auteur. Nous faisons l'hypothèse que les difficultés de connotation étudiées dans l'ouvrage de Citton ont donc à voir les difficultés de lecture et d'interprétation des élèves pour produire une paraphrase.

82 Citton parle de *classement second* dans la mesure où il valide l'existence d'un classement premier, celui de nos expériences et des êtres sur la base de nos pratiques non communicatives (et sans doute non langagières). Nous ne reprenons pas à notre compte cette distinction (ce qui ne veut pas dire que nous la trouvons fausse), préférant nous en tenir à l'articulation « forme de vie/ jeux de langage » de Wittgenstein (2004), où la langue est indissociable de son usage, et son usage indissociable de la situation dans lequel il a lieu. Ceci n'empêche

> en fonction des signifiés auxquels ils appartiennent. (Citton, 2007/2017, p. 172, souligné par l'auteur)

Pour Citton et Prieto (Citton, 2007/2017, p. 183) cette attention à la connotation est au centre de toute pratique de production artistique[83]. Concernant le texte écrit, Citton oriente du côté du lecteur la sensibilisation aux propriétés connotatives pour relier l'expérience littéraire et littérarité du texte :

> On peut toutefois préférer situer la sensibilisation à la connotation au cœur d'une pratique de *lecture* et d'*interprétation*, plutôt que de production, des objets textuels […] je préférerai donc situer « la littérarité » dans *une certaine façon d'accommoder l'attention sur les virtualités connotatives présentées par un texte*, que celui-ci ait été intentionnellement ou non produit comme texte « littéraire ». (Citton, 2007/2017, p. 184, souligné par nous)

Si l'on considère un texte écrit comme une activité communicative d'un auteur vers un lecteur, la condition à remplir pour que cette activité soit au cœur d'une *expérience littéraire de lecteur*, c'est que la pluralité des sens que véhicule l'usage des signifiés du texte en constitue le matériau. Et c'est bien la construction de cette pluralité par le lecteur qui fait, pour Citton, *la littérarité* du texte. Celle-ci n'existe pas *a priori*. Nous comprenons également que *des habitudes pratiques* de lecture de texte, trop exclusivement dénotatives, pourraient conduire à ne rechercher que le sens visé du texte (par l'auteur). Or l'expérience littéraire sur un texte donné c'est faire en sorte que le lecteur produise et confronte[84] son actualisation des connotations présentées par le texte. Citton distingue « deux types différents d'accommodation connotative » :

> un mode *historique*, qui solliciterait *uniquement* les connotations disponibles dans ce qu'on peut connaître de l'état de langue propre de l'auteur, et un mode *anachronique*, qui s'ouvrirait à toutes les résonances et à tous les doubles-sens que peut percevoir le lecteur ultérieur dans les mots du texte. […] Le principal mérite du premier mode (historique) d'accommodation sur les connotations du texte n'est pas d'être plus « vrai » que le second,

---

pas pour autant la multiplicité des sens sous un même signifié utilisé.

83 Citton (2007/2017, p. 183) fait référence en note de bas de page à un texte sur lequel il prend appui : Luis. J Prieto, Notes pour une sémiologie de la *communication artistique*, in *Études de linguistique et de sémiologie générales*, Genève, Droz, 1975, pp. 119-120

84 C'est donc tout l'enjeu de la didactique que de permettre à un élève d'être dans ce rapport particulier au texte, capable, comme le dit Citton, « d'exploiter les virtualités connotatives du texte ». Il convient d'appeler ce rapport au texte lu *la lecture littéraire*. De même il convient aussi de comprendre que, pour Citton, c'est ce type de rapport au texte qui donne sa *littérarité* au texte.

> mais tient à ce qu'il pousse davantage à tisser des liens *inattendus et inédits*, puisqu'il exige du lecteur qu'il sorte de son état de langue natif pour aller chercher d'autres groupements de sens propres à des états de langue antérieurs. (Citton, 2007/2017, pp. 184-185, souligné par l'auteur)

Citton n'oppose pas le mode *historique* au mode *anachronique*[85]. Le premier mode gagne à se mettre au contraire au service du second pour amplifier le tissage des *liens inattendus et inédits* que le lecteur peur faire en allant *chercher d'autres groupements de sens propres à des états de langue antérieurs*. Citton explique également que ce premier mode d'accommodation n'est pas pour autant plus « vrai » que le second[86].

En résumé, après avoir donné à voir et à comprendre « les règles propres » au jeu de lecture littéraire qu'il conçoit comme *un jeu centré sur les phénomènes de polysémie,* Citton conclut ainsi son chapitre « *Connotations* » :

> En définissant la lecture littéraire par sa sensibilité envers les phénomènes de connotation, on n'a donc fait que pousser chacun à exploiter *tout ce que les mots peuvent susciter en nous comme pensées*, sans se limiter au seul sens dénotatif visé par l'auteur (Citton, 2007/2017), p. 187, souligné par l'auteur)

Il y a lieu de comprendre maintenant à quoi sert ce jeu connotatif propre à la lecture littéraire, ce que sont les effets d'impact de cette lecture littéraire actualisante sur un lecteur d'aujourd'hui. C'est l'enjeu de la partie suivante.

---

85 Citton (2007/2017, p. 526) définit *anachronisme* de la façon suivante : « *erreur d'interprétation par laquelle un lecteur attribue à un texte ancien un sens qui n'est devenu envisageable que dans une époque ultérieure à celle de la production de ce texte* ». Cette définition peut laisser à penser que le « mode anachronique » de la lecture actualisante serait un mode erroné de lecture interprétative. Il n'en est rien. Si pour un historien un anachronisme est une faute s'il n'est pas contrôlé, pour le lecteur d'une œuvre littéraire, c'est différent. Citton nous explique que le mode anachronique est inhérent à l'actualisation et que cela peut aussi être au service des propositions de lecture. En revanche, pour une théoricienne de la littérature comme Rabau (2012) l'étude des œuvres littéraires renvoie davantage à « l'achronie ». Se développe alors une conception des lectures interprétatives, ouvertes à des multiples, sur des temporalités différentes car, dans ce cas, la vision linéaire du temps (du passé au présent) n'existe plus ; l'actualisation n'a plus alors de raison d'être (celle-ci étant systématiquement dans un rapport passé/présent). Pour notre part, et pour des raisons didactiques d'enseignement à des jeunes élèves, nous considérons le sens du temps qui va du passé au présent est indépassable. Le mot « anachronie » pourrait d'ailleurs être recyclé dans la théorie didactique de l'action conjointe au titre de ce que nous appelons « la chronogenèse ». La conception de la lecture actualisante de Citton est donc compatible avec nos pratiques de lecture dans les classes. Comme Welfringer (2012) souligné par l'auteur) l'exprime à propos de la lecture actualisante chez Citton : « la lecture actualisante, qui semble un anachronisme délibéré, ne fait en réalité que redoubler, *reconnaître*, *l'anachronie* inhérente à des textes peut-être écrits autrefois mais lisibles et vivants aujourd'hui ».

86 La lecture actualisante chez Citton porte en elle un rapport anachronique au texte.

2.3.2. Les reconfigurations et l'interlocution littéraire

La modalité de lecture littéraire actualisante, précédemment décrite, passe par une sensibilisation du lecteur aux « virtualités connotatives du texte lu ». Citton développe longuement dans deux chapitres de son ouvrage (Citton, 2007/2017, pp. 199-252), *Reconfigurations* et *Redescriptions,* comment il s'agit d'être en quête[87] des « agrammaticalités » du texte et de résister à notre tendance spontanée à « foncer vers le sens dénotatif » du texte. De notre point de vue, sans foncer effectivement vers le sens dénotatif du texte, nous pensons toutefois que la lecture actualisante joue sur une dialectique entre prise en compte du sens dénotatif et les virtualités connotatives du texte. Ce n'est qu'à cette condition que la lecture littéraire peut permettre au lecteur une « reconfiguration de ses perceptions de la réalité qui l'entoure et le constitue » (Citton, 2007/2017, p. 189), mais aussi une « reconfiguration du partage du sensible[88] » (Citton, 2007/2017, p. 221) et une nouvelle façon de « *se* percevoir *lui-même* ». Citton (montre enfin comment la lecture littéraire est un *art* ayant la spécificité de *«* traiter *(*au double sens de *process* et de *manage)* l'économie des affects[89]» (Citton, 2007/2017, p. 215, souligné par l'auteur). Toutefois, s'appuyant sur les travaux de Rancière (2000), Citton porte l'analyse suivante :

> Jacques Rancière aide à remettre la création littéraire au milieu du village esthétique, en rappelant que romans, comédies, drames et poèmes constituent eux-mêmes (au moins pendant un certain temps) des vecteurs actifs de reconfiguration. […] Aussi actif qu'il puisse être, l'interprète ne fait le plus souvent que de glisser (plus ou moins

87 Dans ce chapitre nous ne détaillerons pas les opérations (les processus) que Citton décrit pour donner à comprendre ce que recouvre cette quête des agrammaticalités par le lecteur. Il ne nous a pas semblé nécessaire, au regard de l'orientation de nos travaux, d'entrer dans ces opérations. Citton les nomme *antaxisation* (à partir des travaux de Grauer), *disruption*, *surcodage*, *diagrammatisation* (empruntée à Deleuze). Ces opérations sont détaillées, pp. 199-219, du chapitre VI *Reconfigurations* de l'ouvrage de Citton (2007/2017).

88 *Partage du sensible,* notion empruntée par Citton à Rancière (2000). *Le Partage du sensible*. Paris : La fabrique. Citton définit, quant à lui, *partage du sensible* de la façon suivante (Citton, 2007/2017, p. 544) : « *activité de catégorisation et ensemble de catégories perceptives à travers lesquelles un sujet perçoit, analyse, classe et évalue les informations qu'il reçoit de ses sens ; Jacques Rancière, qui a forgé ce terme, montre que le partage du sensible est toujours partage du commun, divisé en parts directement attribuées à chacun, et communauté de partage, dans la mesure où les différents membres d'une communauté tendent à opérer avec les mêmes systèmes de catégorisation et d'évaluation* ». Cette définition a donc une parenté forte avec les notions de communauté interprétative et donc également de collectif de pensée et son style de pensée que nous avons longuement développés préalablement.

89 *Les affects* sont, comme le dit Citton (2007/2017, p. 526), à comprendre comme « *le terme spinoziste désignant les émotions, les passions, (désir, joie, tristesse, amour, haine, etc.), soit la dimension « affective » de l'activité mentale (par opposition à sa dimension cognitive)* ».

> ingénieusement) dans les failles ouvertes par *un travail d'écriture*. […] Ce qui « reconfigure la carte de sensible », c'est donc bien *l'interlocution littéraire* dans son ensemble, en tant qu'un lecteur exploite les frayages[90] tracés par un auteur dans son texte. (Citton, 2007/2017, p. 213-214, souligné par l'auteur)

La citation qui précède présente plusieurs points importants que nous allons développer. Elle nous montre avant tout que l'œuvre littéraire est en elle-même une reconfiguration d'une réalité. Autrement dit, comme le dit Rancière (2000, pp. 62-63), l'œuvre est écrite pour produire « un effet dans le réel » pour « brouiller la fonctionnalité des gestes et des rythmes adaptés aux cycles naturels de la production, de la reproduction et de la soumission ». D'où l'importance de penser l'œuvre littéraire comme *un vecteur actif de reconfiguration.* Dans les parties précédentes de ce chapitre nous avons déjà donné à voir la force de l'image d'un vecteur pour concevoir une visée transformatrice et dynamique de l'objet (ici le travail d'écriture produit par l'auteur). Nous pouvons la reprendre ici. L'œuvre littéraire d'un auteur ouvre *un cheminement* dans lequel l'interprète « aussi actif qu'il puisse être ne fait le plus souvent que de glisser (plus ou moins ingénieusement) dans les failles ouvertes par *un travail d'écriture* » (Citton, 2007/2017, p. 213).

C'est à dessein que nous utilisons le terme *cheminement*. Il s'articule avec ce que Citton, dans la citation précédente, évoque pour l 'expression « exploitation des frayages tracés par un auteur dans son texte ». (Citton, 2010) a d'ailleurs illustré l'articulation entre *cheminement* et *frayage* dans *ontologie du filtre et du frayage*. Il emprunte à Deleuze[91] une première mise à disposition de la signification du terme *cheminement* : « *le cheminement* d'un flux, c'est l'image toute simple d'un ruisseau qui creuse son lit, […] c'est un mouvement de voyage en tant que le trajet ne préexiste pas, c'est-à-dire qu'il trace lui-même son propre trajet ». Si nous rapportons cette analogie à la lecture interprétative, l'œuvre littéraire peut être vue comme l'eau du ruisseau, quand l'interprétation du lecteur peut être vue comme le mouvement de voyage en tant que le trajet, le lit du ruisseau, ne préexiste pas. Cette analogie permet de mieux comprendre pourquoi Citton (1) parle de l'œuvre comme « vecteur actif de reconfiguration » et (2) recourt *in fine* à l'expression « interlocution littéraire ».

---

90 Citton (2007/2017 p. 535) définit ainsi le frayage : « *phénomène au fil duquel, lorsqu'un chemin a été initialement tracé par un individu, les individus suivants se trouveront spontanément amenés à suivre ce même chemin, à approfondir son tracé par leur passage et donc à augmenter encore son attractivité pour ceux qui viendront plus tard.* »

91 Voici la note de bas de page de Citton : Gilles Deleuze, *Cours du 27 mai 1980*, disponible sur http://www.univ-paris8.fr/deleuze

« L'interlocution littéraire » permet d'envisager la reconfiguration de la réalité par un lecteur-interprète comme un processus d'*infléchissement du cheminement* qui relève *à la fois* de l'œuvre *et* de la production de l'interprète (sa lecture actualisante de l'œuvre). À partir de la définition du terme *frayer* donnée par Diderot dans l'*Encyclopédie,* Citton (2010b) montre ce qu'il en est de cette interlocution. Celle-ci fait de l'auteur un premier « explorateur » ouvrant la voie » (*via* l'œuvre) et de l'interprète celui qui « fraye » la voie ouverte (par sa lecture actualisante :

> Il n'y a pas que le premier explorateur (le découvreur l'inventeur) qui compte puisque, selon Diderot, le premier ouvre, mais ne fraye pas : « celui qui fait les premiers pas ouvre la route », « ceux qui le suivent la frayent ». Frayer, dans ce sens restreint, c'est suivre un chemin *déjà* ouvert, c'est se contenter modestement de le *creuser* – sans prêter trop d'attention au fantasme de l'originalité. Ce qui fraie, c'est *ce qui vient après*. Ceux qui passent en deuxième, en dixième ou en dix-millième peuvent tout autant contribuer à creuser le chemin que celui qui l'aura ouvert : le poids des instruments (machette, tronçonneuse, Caterpillar) compte souvent davantage que l'ordre de passage. (Citton, 2010, p. 120, souligné par l'auteur)

Citton (2010b, p. 121) fait remarquer que Diderot, dans sa définition de frayer, met au singulier « celui qui fait le premier pas » et qui « ouvre la route » mais il met au pluriel « ceux qui le suivent » et qui « la frayent ». Pour Citton (*ibid.* p. 121) il est clair que « *le frayage est affaire de multitudes »* et de « fréquentations ». L'interlocution littéraire, telle que Citton l'envisage, est un processus sans fin, ouvert à la multitude des interprétations s'ancrant à l'œuvre lue. L'interlocution littéraire permet de comprendre, en raison notamment de l'idée de frayage[92] telle que nous l'avons exposée, comment chaque lecture actualisante infléchit le chemin ouvert par l'œuvre et permet à cette dernière de se propager au-delà de son temps.

Il nous semble nécessaire maintenant de spécifier, davantage encore, l'idée de lecture actualisante au genre littéraire de la fable. Cette dernière, sous certaines conditions[93], peut être

92 Il est intéressant de souligner ici qu'il existe un apprentissage par frayage.

93 Nous avons déjà émis précédemment une réserve avec une conception de la fable comme une certaine forme d'allégorie. Darmon (2011, p. 348), par exemple, propose une vision complexe de la fable en trois voir-comme : (a) parfois la fable tient « son pouvoir effectif » du « goût des hommes pour les chimères, au pur plaisir de s'entendre raconter des "histoires feintes"» ; (b) parfois « la fable se mesure ostensiblement aux allégories et aux mythes, dont elle se présente comme un substitut possible » ; (c) « parfois la fable affirme ses affinités avec ce que nous nommons des "modèles" : modèles expérimentaux de la nouvelle science ; expérience de pensée des philosophes, qui ne coïncident plus avec les paradigmes de l'allégorie propre à la tradition mythographique ». Dans nos travaux, et notamment concernant notre point de vue sur la fable, sans

considérée comme une allégorie. Or Citton caractérise la lecture actualisante comme étant justement une lecture allégorisante. Il est important de comprendre ce que cette caractérisation peut apporter à des pratiques de lecture interprétative d'une fable. C'est l'enjeu de la section suivante.

2.3.3. La lecture actualisante et allégorisante d'une fable

Le genre littéraire « fable de La Fontaine » peut être considéré comme pourvoyeur de textes allégoriques[94]. Il nous semble d'autant plus important de comprendre ce que Citton (2007/2017) signifie lorsqu'il évoque qu'une lecture actualisante est allégorisante. Il définit d'abord l'allégorie de la façon suivante :

> allégorie : figure rhétorique consistant à décrire un objet, une situation ou une personne A afin de désigner un autre objet (situation ou entité abstraite) B, sans toutefois qu'aucun élément du texte n'indique explicitement au lecteur qu'il faut passer de A vers B. (Citton, 2007/2017, p. 526)

S'appuyant sur les travaux de Gardes Tamine (2002) dans *L'Allégorie corps et âmes*[95]*. Entre personnification et double sens*, Citton rappelle que l'allégorie, avant d'être un procédé d'écriture, une figure rhétorique, était une méthode de lecture. Citton commente (*ibid.* p. 395, souligné par l'auteur) : « Sous ce mode de lecture allégorique, ce qui est décrit par le texte doit être *reconstruit sur un autre niveau de réalité*, qui propose un sens différent du sens perçu comme littéral ». Le sens « littéral » est dès lors perçu comme renvoyant « à un second sens non explicité, qui peut donc rester virtuel » (Gardes Tamine, 2002, p. 78). Citton insiste alors sur le fait, qu'avec ce procédé de lecture, le texte lu ne porte aucune marque explicite, « qui signale » et qui « légitime » le sens second de l'interprétation. Il conclut ainsi (Citton,

---

évacuer les voir-comme (a) et (b), nous opterons davantage pour le voir-comme (c) d'une fable vue comme une « modèle ». C'est l'enjeu du chapitre 4 de la thèse.

94 Dans le chapitre suivant de la thèse, spécifiquement consacré à notre point de vue sur la fable poétique, nous reviendrons sur l'articulation entre concret (le récit) et abstrait (la morale) bien mise en évidence par Lessing (1759/2008) comme *modèle* pour penser le monde. Nous montrerons comment cette articulation rejoint la question de la reconstruction des niveaux de réalité développée ici.

95 Les références à *corps* et *âme* dans ce titre d'ouvrage n'est pas sans évoquer la préface de La Fontaine, (1991/2007, p. 9) « *l'apologue est composé de deux parties, dont on peut appeler l'une le corps, l'autre l'âme. Le corps est la fable ; l'âme la moralité* ». Où l'on retrouve entre le récit et la morale deux niveaux de réalité qui n'ont aucun signe de rattachement concret. La Fontaine propose finalement d'être le premier lecteur de son récit, sous forme d'une lecture interprétative allégorisante de son récit lorsqu'il nous suggère une moralité (comme dans la fable *Le Loup et l'Agneau*).

2007/2017, p. 395, souligné par l'auteur) : « l'interprétation allégorisante vient donc se greffer[96] sur *tout* discours "désignant des réalités physiques ou animées" ». Il décrit alors, de façon très concrète, « le type de jeu que propose la lecture allégorisante-actualisante » :

> la lecture allégorisante-actualisante repose sur deux consignes, que l'on fait mine d'entendre dans ce que nous dit le texte : a) *je parle d'autre chose* (*all*[97]*-agoreuô*) que ce dont j'ai l'air de parler, et c'est à toi lecteur, qu'il appartient de construire autre chose à partir des indices que je te fournis ; b) *c'est de toi que je parle* (*de te fabula narratur*), même si j'ai l'air d'évoquer des réalités complètement différentes de la tienne, et il t'appartient de comprendre en quoi les figures que je mets en scène s'appliquent à ton monde actuel (en creusant les points où il te semble que mes mots « te parlent »). (Citton, 2007/2017, p. 396, souligné par l'auteur)

En résumé, nous savons maintenant qu'une lecture actualisante relève d'une projection du lecteur membre d'une communauté interprétative. Les quatre composantes de cette lecture actualisante ont été détaillées et expliquées. Concernant la lecture des fables, nous avons vu comment cette pratique de lecture actualisante relevait d'une lecture dite allégorisante. Il nous faut maintenant nous demander *à partir de quoi et comment* un lecteur produit, avec quelques certitudes et une force de vérité, *son* interprétation d'une fable. C'est l'enjeu des deux sections à venir de ce chapitre.

2.3.4. La production d'événement : fragilité, vérité, fidélité de l'acte de lecture

Citton (2007/2017, pp. 386-394) explique que « le geste d'appropriation du texte passé destiné à satisfaire des fins présentes » a toujours existé[98] au long des siècles de l'histoire de la

---

96 Dans un chapitre ultérieur nous présentons comment un processus didactique que nous avons appelé *greffe des significations* peut advenir dans une classe à partir de la lecture de la fable *Le Loup et L'Agneau*. La greffe des significations rejoint, de notre point de vue, le terme de *greffe* utilisé par Citton pour rendre compte de la lecture allégorisante. Nous y reviendrons.

97 Wikipédia propose : *« Une allégorie (du grec : ἄλλον / állon, « autre chose » et ἀγορεύειν / agoreúein, « parler en public ») est une forme de représentation indirecte qui emploie une chose (une personne, un être animé ou inanimé, une action) comme signe d'une autre chose, cette dernière étant souvent une idée abstraite ou une notion morale difficile à représenter directement. Elle représente donc une idée abstraite par du concret. »*

98 Citton (2007/2017, p. 387), souligné par l'auteur) explique par exemple comment « *la langue française du XVIIIè siècle parlait déjà d'*application *(ou de "personnalité") pour désigner le fait qu'un récit ou un épisode attribué (littéralement) à des personnages fictifs soient référés par l'interprète à des personnes réellement existantes.* »

lecture interprétative. Ce « geste d'appropriation » c'est, pour lui, celui de la lecture actualisante. Citton prend ses distances vis-à-vis de tout « discours positiviste et historicisant » sur la lecture des textes car, pour lui, ce discours « ne va jamais sans affirmer implicitement que c'est cette attitude de respect du passé qui est *la mieux adaptée au contexte actuel* » (Citton, 2007/2017, p. 390, souligné par l'auteur). Il préfère mettre en avant ce qui sous-tend le geste d'appropriation de la lecture actualisante d'un texte passé :

> Le texte *produit des effets de pensée* dans notre esprit, qui tire du sens à partir du signifié[99] en l'adaptant aux pertinences propres du présent […] on touche ici à ce qui fait « la vie » d'un texte : sa capacité à produire des effets de pensée […] Un texte ne « vit » de la vie de ses lecteurs, que dans la mesure où il *produit* à travers eux *des effets*, dans la mesure donc où il contribue à les faire *agir*. Toute lecture est actualisante, dès lors qu'elle nous pousse à certains *actes* qui sont autant les actes du texte que les nôtres[100]. (Citton, 2007/2017, p. 391, souligné par l'auteur)

Citton retient que la lecture actualisante d'un texte passé « produit des effets de pensée » chez le lecteur à partir du signifié du texte (ce que nous développons dans la partie suivante). Mais la condition à remplir pour qu'une lecture soit actualisante c'est que le signifié du texte s'adapte aux « pertinences propres du présent » du lecteur. Tout ceci peut être vu comme une stratégie de résolution de problème de la part du lecteur : « la pertinence » c'est celle qui fait que le lecteur actualise dans des signifiés du texte une « réponse » à un questionnement que la vie du lecteur porte en elle. Citton cite Gadamer (1996) pour définir « le modèle de la relation entre le passé et le présent » d'une lecture actualisante. Il juge central pour son propos de s'appuyer sur la citation de Gadamer (*ibid.*) qui puise dans ce que sont l'herméneutique juridique et l'herméneutique théologique pour comprendre ce qu'est l'herméneutique littéraire :

---

99 Nous ajoutons que les effets de pensée peuvent aussi venir *de certains signifiants,* pour reprendre la catégorisation de Citton, c'est-à-dire du système sémiotique qu'est le texte. D'où l'intérêt, notamment au plan didactique, de faire apprendre les textes poétiques à interpréter, pour faire *résonner les signifiants* tout autant que pour *raisonner sur les signifiés*. Par exemple, dans *Le petit Chaperon rouge de Perrault* « Tire la bobinette, et la chevillette cherra » se présente comme un *signifié* quasi-impénétrable mais montre la magie du *signifiant*. Signalons le commentaire dans Wikipédia qui souligne cette puissance du signifiant sur le lecteur : « *La formule veut donc dire, en utilisant des accessoires actuels : « tourne la poignée, la porte s'ouvrira ». En remplaçant cette dernière formule anodine par une formule équivalente, mais plus poétique, plus absconse et plus énigmatique, voire cryptique, la tradition lui a donné un certain caractère magique.* » (https://fr.wikipedia.org/wiki/Tire_la_chevillette,_la_bobinette_cherra).

100 Au plan didactique, nous mesurons les incidences de cette position. Ainsi comme on lit *avec* l'auteur, on lit *avec* le texte (même si cet « avec » est dans certains cas un « contre »). Cette finalité didactique essentielle trace un rapport au texte lu que les élèves ont à apprendre et les professeurs à enseigner.

> Ce qui est constitutif de l'herméneutique juridique comme de l'herméneutique théologique, c'est bien la tension entre le texte donné – texte de loi ou de révélation – d'un côté et, de l'autre, le sens que prend son application à l'instant concret de l'interprétation, que ce soit dans la sentence ou dans la prédication. Une loi ne demande pas être comprise historiquement, l'interprétation doit au contraire concrétiser son autorité juridique. De même un texte religieux ne demande-t-il pas à être considéré comme simple document historique, il doit être compris de façon à exercer son action salvatrice. Ce qui signifie également dans les deux cas que le texte – loi ou message de salut, pour être compris comme il le demande, c'est-à-dire selon l'exigence qui est la sienne – doit à chaque instant, c'est-à-dire en chaque situation concrète, être compris de façon nouvelle et différente. Ici comprendre, c'est toujours appliquer. (Gadamer, 1996, pp. 330-331)

Cette citation de Gadamer permet effectivement de renforcer notre compréhension de ce qui fait vivre un texte, ici texte de loi ou texte religieux. Ce n'est pas le statut de « document historique » du texte qui importe, c'est davantage ce qu'il permet au lecteur du texte de prendre en compte pour *agir* (appliquer une sentence, agir de façon salvatrice). Lorsque le lecteur du texte, de droit ou religieux, agit de la sorte vis-à-vis du texte lu et de la situation, Gadamer affirme que ce lecteur comprend le texte en « l'appliquant » à sa situation de vie (autrement dit en l'actualisant). Citton voit dans cet emprunt à Gadamer le moyen « de rendre compte de la dimension actualisante propre à toute interprétation littéraire. ». Il écrit :

> La même séquence (objective) de mots devient un texte vivant, dès lors qu'un interprète y voit (c'est-à-dire *projette* sur elle) autre chose qu'un simple document historique, pour *en faire* le lieu de manifestation d'une *vérité* capable d'aider cet interprète à s'orienter dans son monde actuel. La vie est donc insufflée dans le texte par le lecteur, depuis l'aval de la réception, dans la mesure où ce texte produit dans lecteur des effets relevant de l'application[101]. (Citton, 2007/2017, p. 392, souligné par l'auteur).

Cette citation de Citton nous permet de comprendre qu'il n'y a pas de vérité du texte traversant les époques et qui serait *la* vérité (la vérité transcendante). En revanche le lecteur peut faire du texte « le lieu d'une manifestation[102] d'*une*[103] vérité », celle lui permettant de « s'orienter dans son monde actuel ». Autrement dit, « une vérité » du texte, c'est une élaboration du lecteur lui permettant de *se* donner à voir et à comprendre *son* monde (et *le*

101 L'*application* au sens où Citton, nous l'avons vu, considère ce mot ancien, mot synonyme d'*actualisation*.
102 La *manifestation* au sens de concrétisation, c'est-à-dire, là encore, un mot de la famille d'*actualisation.*
103 Souligné par nous.

monde) à partir, d'une part, de ce qu'il projette sur le texte (lié à son appartenance à une communauté interprétative) et, d'autre part, aux effets que le texte suscite en lui. C'est enfin une élaboration qui est liée aussi à la communauté interprétative à laquelle le lecteur appartient.

Poursuivant sa réflexion sur la notion de *vérité*, Citton se pose la question suivante (Citton, 2007/2017, p. 393) : « au nom de quoi » le lecteur [d'un texte littéraire] « cherche-t-il une *vérité* (profonde) destinée à l'orienter dans son existence actuelle ? ». Pour la lecture actualisante d'un texte juridique, la citation de Gadamer permet de comprendre que le lecteur projette une « autorité » sur le texte à partir duquel il élabore une vérité. Cette autorité peut être considérée comme légitime[104]. Pour un texte littéraire, il en va autrement. Ainsi, Citton reconnaît que, dans ce cas, une vérité établie par le lecteur est nécessairement « fragile » car elle n'émane pas d'une autorité légitime ou transcendante :

> au lieu de m'aveugler par une autorité (faussement) transcendante, le texte et les études littéraires m'aident à m'orienter, sans jamais me cacher que toute orientation relève d'un bricolage éminemment discutable, par lequel des myopes demandent à des borgnes de leur apprendre à maîtriser les lois de la perspective. (Citton, 2007/2017, p. 393)

D'après Citton cette « fragilité » est renforcée par la nature des textes lus lorsque ce sont des textes de fiction[105]. À partir des travaux de Badiou (2006) que Citton conjugue à sa réflexion sur l'herméneutique littéraire, nous comprenons que le discours d'une lecture actualisante relève d'une logique d'*événement*. Citton (*ibid.)* emprunte la notion d'*événement* à Badiou (*op. cit.*). Il la définit ainsi :

> événement : fait perçu comme extraordinaire et mémorable, qu'Alain Badiou place au cœur de sa philosophie, où ce terme désigne une *reconstruction rétrospective*, *dont la vérité n'est pas prouvable par référence aux faits du passé, mais s'affirme par un travail de fidélité* poussant vers l'avenir les conséquences de cette vérité. (Citton, 2007/2017, p. 534, souligné par nous)

Cet événement, pour la lecture actualisante, c'est une « reconstruction rétrospective du texte »

104 Citton (2007/2017, p. 392) dit que dans le cas des textes juridiques cette « *projection d'autorité est étayée par des médiations institutionnelles* »

105 Citton explique qu'un texte de fiction fait osciller le lecteur entre (1) une « lucidité déniaisée » [vis-à-vis du texte]. Celle-ci relève de la *witty suspicion of all beliefs* [que nous traduirions par *défiance subtile vis-à-vis de toute croyance*], et, (2) une « forme très relativ(ist)e d'autorité » conférée au texte « du simple fait qu'on utilise [le texte lu] à la manière d'un texte de loi impliquant un certain degré de *willing suspension of disbelief,* [expression de Samuel Taylor Coleridge (1817) traduisible par *suspension volontaire de toute forme d'incrédulité* [vis-à-vis du texte].

par le lecteur. C'est la résultante des effets de pensée produits par le texte ancien sur le lecteur. Un événement n'est donc pas inscrit dans le texte lu. Il est indécidable et à ce titre le lecteur ne peut pas démontrer, ou prouver avec certitude, que l'événement a eu lieu comme il l'a produit. La « vérité[106]» de l'événement n'est pas prouvable par l'extraction des données du texte (ou de données concernant sa production), au sens d'une démonstration logique pour établir une valeur de vérité de cette reconstruction à partir de ces données. La « vérité de l'événement » tient en fait d'un « travail de fidélité » du lecteur. Autrement dit , pour Citton (2007/2017, p. 412) « il s'agira de construire des pensées et des pratiques relevant d'une fidélité envers ces événements, auxquels nous ne pouvons avoir accès qu'à travers les traces qu'ils ont laissées. C'est une telle « fidélité qui inaugure le processus de vérité ». Badiou, (1993) explique ainsi ce processus :

> Être fidèle à un événement, c'est se mouvoir dans la situation que cet événement a supplémenté, en pensant (mais toute pensée est une pratique, une mise à l'épreuve) la situation "selon" l'événement. Ce qui bien entendu, puisque l'événement était en dehors de toutes les lois régulières de la situation, contraint à inventer une nouvelle manière d'être et d'agir dans la situation […] On appelle "vérité" (*une* vérité) le processus réel d'une fidélité à un événement. Ce que cette fidélité *produit* dans la situation. (Badiou, 1993, p. 38-39, souligné par l'auteur)

De notre point de vue, la pratique de fidélité à un événement relève aussi des connexions passives contraignantes du style de pensée de la communauté interprétative à laquelle il appartient. Nous avons déjà développé ce point pour montrer comment ces connexions agissent pour donner des certitudes récurrentes lors de la projection du lecteur sur le texte. Citton prolonge : « Dans tous les cas, l'événement se prouve, non par référence à la situation où il trouve son origine, mais par la pratique de fidélité qu'on construit après coup autour de son indécidabilité ». (Citton, 2007/2017, p. 413)

Nous donnons ci-après un exemple réel[107] de pratique de lecture nous semblant emblématique de la production d'un événement et de la « pratique de fidélité construit après coup » :

---

106 Citton (2007/2017, p. 555) définit *vérité* ainsi *:* « *(au sens développé par Alain Badiou, et par opposition à la notion de savoir) processus par lequel un effort de fidélité pousse dans la réalité les conséquences de ce qu'il considère comme événement. »*

107 Cet exemple est issu des pratiques de lecture effectuées au sein de l'ingénierie coopérative. Le prolongement envisagé ici concerne un article paru dans le quotidien régional Ouest-France le 26 mars 2015 « Cambodge : quand le loup joue à l'agneau » de Anne-Laure Porée.

n°2 : un événement possible d'une lecture de Le Loup et l'Agneau

S'emparant de ce que « sans autre forme de procès », dernier vers de la fable lui évoque et lui suggère, un lecteur fait de la fable *Le Loup et l'Agneau* une lecture où il entreprend de la voir comme le déroulement d'un procès. Voilà *l'événement que ce lecteur supplémente au récit de la fable :* elle devient pour lui *la chronique d'un procès corrompu de justice. Une mise à l'épreuve* de la fable est possible.

Cet événement contraint à reconfigurer le récit. Pour ce lecteur, relire cette fable *selon l'événement* devient la voir comme celle d'un *procès vicié* où différentes fonctions liées au déroulement d'un procès équitable sont renversées et remplies par le coupable (le loup). Tantôt le coupable se fait président du tribunal et juge de ce procès : il questionne la victime (l'agneau). Tantôt il se fait passer pour la victime ; tantôt il fait jouer à la victime réelle le rôle d'accusé. Tantôt il applique la sentence.

Cet événement est bien l'objet d'une reconstruction du texte. Notre lecteur peut se déplacer dans le récit de la fable et trouver ce qui constitue, pour lui, les traces de cet événement.

Quelque temps plus tard, ce lecteur lit dans la presse l'article d'une journaliste qui a assisté aux audiences du tribunal chargé de juger les crimes des Khmers rouges au Cambodge entre 1975 et 1979. Elle a rédigé son article avec le titre suivant « *Cambodge : quand le loup joue l'agneau* ». À la lecture de cet article, l'on découvre « *que le bourreau a obtenu le statut de partie civile et qu'il témoigne donc sous le même statut que ses propres victimes, ce qui engendre la plus grande confusion* ».

Pour ce lecteur, comme pour cette journaliste, la lecture du monde, de nouvelles situations de vie, prolonge l'événement de la fable tel qu'ils l'ont produit.

Avec cet exemple n°2 nous comprenons que la lecture littéraire oscille donc entre la *fragilité* pour produire un *événement* du texte lu et une forme de *vérité* de cet événement, laquelle passe par une pratique de *fidélité à* cet événement. La fragilité vient du caractère indécidable de l'événement qui ne peut être démontré logiquement. Quant à la fidélité, nous l'avons vue, elle n'est ni la fidélité à l'intention de l'auteur, ni la lecture générique du texte. Citton résume ainsi ce qui est attendu de la *vérité* et de la pratique de la fidélité d'un événement :

> Il ne s'agit pas de prouver que quelque chose a eu lieu, ni de définir exactement, par une étude positiviste, quelle était sa nature par rapport à une situation passée. Il s'agit au

> contraire de « suivre les conséquences » dans le présent et dans l'avenir, de cet événement passé qui ne mérite d'être reconnu que par ce qu'il aide à distinguer aujourd'hui et à produire demain. Ce à quoi une lecture littéraire doit être fidèle, c'est donc *au potentiel événementiel du texte*. (Citton, 2007/2017, p. 422, souligné par l'auteur)

Nous devons maintenant comprendre comment la lecture actualisante d'un texte, débouchant sur une production effective d'événements peut s'enclencher chez un lecteur. Autrement dit, comment caractériser l'étude du texte par le lecteur ? Quel type de travail le lecteur avec le texte doit-il fournir pour que la lecture actualisante, telle que Citton l'a développée, soit une pratique effective ? C'est l'enjeu de la section suivante.

2.3.5. Le travail d'enquête littéraire dirigée

Citton (2007/2017, p. 423) explique que le « vrai travail commence dès lors qu'on met en marche une enquête », Il définit « l'enquête littéraire » de la façon suivante :

> Une *enquête littéraire* consiste d'abord à *sélectionner certains éléments du texte* comme constituant le sous-ensemble sur lequel s'appuiera l'interprétation. […] L'enquête reprend ces éléments, et décide, point par point, de la façon dont *chacun d'eux mérite d'apparaître comme constituant l'une des traces laissées par l'événement* : pour chaque point sélectionné, il faut tenter d'*expliciter la connexion qu'il entretient avec l'événement* – sans bien entendu jamais pouvoir « prouver » ni que cette connexion est réelle, ni même que l'événement existe comme tel. (Citton, 2007/2017, p. 424, souligné par nous)

Dans l'exemple d'événement que nous avons décrit concernant la lecture actualisante de *Le Loup et l'Agneau*, c'est effectivement bien par une enquête visant à sélectionner certains éléments du texte que la lecture a débuté. Cela a permis ensuite de prendre ces éléments comme des traces possibles de l'événement (voir le récit comme un procès) en justifiant et argumentant des raisons de ce choix (là le loup se fait juge puisqu'il… ; là il a déjà décidé de la sentence avant même de tenir le procès ; là l'agneau est pris pour l'accusé puisque… ; là il se fait passer pour la victime puisque…, etc.). Il en sera de même lorsqu'il s'agira d'établir en quoi la journaliste pratique une fidélité à l'événement en le réutilisant dans une situation renouvelée (le jugement des crimes des Khmers rouges).

De notre point de vue, ce travail « d'enquête littéraire » présente beaucoup de points

communs avec les caractéristiques épistémologiques de la conception pragmatiste de « l'enquête » chez Dewey (1938/1993)[108]. Pour Dewey, la nature d'une enquête est d'être une « transformation dirigée » :

> L'enquête est *la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation* indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle *en un tout unifié.* (Dewey, 1938/1993, p. 169, souligné par nous).

Weisser (2013) caractérise la notion de *situation* de Dewey de la façon suivante :

> cette dernière est présentée comme un tout contextuel, composé d'objets et d'événements en relations, sur lesquels portent nos observations et nos jugements. Dans ces conditions, "*un objet ou un événement est toujours une portion, une phase ou un aspect particulier d'un monde environnant expériencé – une situation*" (Dewey, 1938, p. 128), il n'est jamais perçu comme isolé. (Weisser, 2013, p. 68, souligné par nous)

Pour reprendre notre exemple sur la lecture de la fable, nous considérons que ce qui fait figure de « situation », au sens de Dewey, c'est non seulement la fable, la pratique de lecture mais également le « monde environnant expériencé [109]» du lecteur. La pratique de l'enquête chez Dewey ne prend tout son sens qu'en lien avec cette conception pragmatiste de l'expérience et de la situation. Comme l'écrit Gegout (2011) commentant ces travaux de Dewey, l'*expérience* est un « concept organisateur » chez Dewey. Gegout écrit à ce titre :

> Dewey propose une nouvelle approche de la relation sujet/objet […] Dewey émet l'idée que l'objet n'est pas appréhendé passivement par le sujet mais que celui-ci, pour l'approcher, doit interagir avec lui. L'objet n'imprime pas sa marque sur le sujet comme un sceau sur une cire molle mais est conçu par le sujet dans un rapport dialogique. En d'autres termes, le sujet participe activement à l'élaboration de ses connaissances. Et c'est cette rencontre particulière entre un sujet et un objet que Dewey nomme *expérience* ». (Gegout, 2011, p. 154, souligné par l'auteur)

Le « rapport dialogique » entre le texte et le lecteur c'est aussi, pour partie, la « projection » du lecteur (liée au style de pensée de la communauté interprétative du lecteur). Mais nous avons vu comment le texte agit également sur le lecteur et infléchit cette projection, sous

108 Il s'agit de l'édition de l'ouvrage original de Dewey (1938) *Logic. Theory of inquiry. Inquiry* veut dire « enquête » ou « investigation ».

109 La notion d'*expérience* est également abordée dans l'ouvrage *Expérience et éducation* de Dewey (1938/2011).

certaines conditions. Ce rapport dialogique rejoint l'interlocution littéraire de Citton (2007/2017) que nous avons développée précédemment.

Autrement dit, notre lecteur de la fable lit le texte en conduisant une enquête à son sujet et c'est bien « la transformation contrôlée » d'une situation (ici la transformation contrôlée du récit et de l'expérience du lecteur) qui est en jeu dans la lecture actualisante. La boucle vertueuse de l'enquête chez Dewey, c'est comprendre pour transformer et transformer pour comprendre. *Avec* ce processus de transformation du récit le lecteur renouvelle la façon de comprendre le récit. *Par* la transformation du récit, l'expérience du monde du lecteur peut être également infléchie. Ainsi, dans notre exemple de lecture de fable, le récit utilise le recours au mot « procès » et le lecteur se demande quel est ce procès et de quelle façon il se déroule. Chemin faisant, il voit le récit autrement. En reconfigurant ainsi le récit, c'est aussi la compréhension initiale de ce qu'est un procès de justice qui est altérée[110] et qui se développe.

La citation précédente de Dewey nous permet également de comprendre que le lecteur « convertit les éléments [du récit] et leurs relations en un tout unifié » fonction du problème qu'il se pose (comment voir ce récit comme un procès). Cette formulation du *problème* (qui est assimilable à « l'événement » chez Badiou et Citton) est énoncée en des termes qui ont à voir avec la solution. Ainsi le récit va être vu et compris comme un procès de justice (selon le process de son fonctionnement et avec des conclusions relatives à son dysfonctionnement). La solution du problème, au sens de Dewey, c'est une réorganisation des éléments du récit, ou plus exactement la réorganisation des significations que le lecteur leur donne. Ce qui participe de la solution, nous l'avons vu, c'est aussi le *déjà-là*[111] de la connaissance du monde du lecteur (notamment vis-à-vis d'un procès). L'enquête est ainsi une façon de penser la modalité avec laquelle « la projection du lecteur », telle que Citton (2007/2017) la développe, opère.

Dewey nous éclaire encore sur le processus de l'enquête quand il écrit :

> Parce que l'enquête est la détermination progressive d'un problème et de sa solution possible les idées diffèrent de degré selon l'étape de l'enquête à laquelle on est parvenu. En premier lieu, sauf dans les affaires très courantes, elles sont vagues. Elles se présentent

110 Nous aurons l'occasion dans un chapitre ultérieur de reprendre cette boucle vertueuse « institution -altération » des concepts en lien avec la théorie inférentialiste de la connaissance de (Brandom, 2009).

111 Cette expression est la nôtre, nous la réemploierons tout au long de nos travaux en la précisant progressivement davantage. À ce stade *déjà-là* renvoie à l'expérience (au sens de Dewey, 1938/1993) du lecteur, expérience avec laquelle il entre dans la lecture de la fable.

> d'abord comme des suggestions[112] : les suggestions *surgissent* simplement comme ça, elles *jaillissent*, elles se présentent à nous. Elles peuvent donc devenir des *stimuli* pour diriger les actions réelles, mais elles n'ont encore aucun statut logique. *Toute idée commence par être suggestion* ; mais toutes les suggestions ne sont pas des idées. *La suggestion devient idée quand on se demande si elle convient fonctionnellement* ; *si elle peut être un moyen de résoudre une situation donnée.* (Dewey, 1938/1993, pp. 174-175, souligné par nous).

Dans cette citation de Dewey, la « suggestion » se présente comme le point de départ d'une éventuelle résolution du problème. Pour Dewey, elle devient « une idée » (« un événement » chez Citton). Dès lors que cette idée « convient fonctionnellement », elle est « un moyen de résoudre une situation donnée ». Le parallélisme est possible avec la définition que Citton (2007/2017) donne du terme *suggestion :*

> suggestion : influence qui fraie une voie qu'un esprit sera amené à suivre pour imaginer une certaine réalité ou pour relier certaines réalités entre elles, ce qui pourra conditionner la façon dont le sujet agira. (Citton, 2007/2017, p. 552)

Autrement dit, pour Citton, la suggestion « influence » le regard porté sur le texte. Elle devient, « un événement » (ou « une idée » pour Dewey) sous certaines conditions. Ces conditions relèvent de la capacité du lecteur de conduire une réorganisation logique[113] des éléments du récit, autrement dit de raisonner sur les significations du récit, pour produire une solution au problème qu'il se pose. Nous savons que, pour Citton, « le surgissement, le jaillissement » des suggestions mentionné par Dewey, ne vient pas d'un lecteur isolé, solipsiste, mais tient, au contraire à la « projection » que le lecteur effectue avec le style de pensée de son appartenance à une (des) communauté(s) interprétative(s).

Enfin, Dewey rend compte que, dans la démarche d'enquête, les idées (nous pourrions dire les événements pour l'enquête littéraire) dirigent l'observation, orientent en quelque sorte la prise d'indices dans le texte. Dans l'exemple que nous avons pris concernant lecture de la fable, le lecteur reconfigure bien des éléments et produit des éléments nouveaux à partir de cet événement (de cette *idée* chez Dewey). Par exemple, le fait d'un double-jeu, joué par le loup qui est « juge et partie » dans ce procès dysfonctionnant, pourrait être vu comme une nouveauté donnant de la cohérence à l'événement.

112 Il est intéressant de noter que le terme *suggestions* est important chez Citton (*op. cit.*). Il en fait d'ailleurs un chapitre « *Suggestions* » (pp. 280-299).

113 *Logique*, au sens pragmatiste et non pas au sens de la logique formelle. Il s'agit bien de la cohérence et de l'articulation argumentée d'éléments (ou de traces pour reprendre l'expression de Citton). Rappelons que l'ouvrage de Dewey s'appelle *Logique. Théorie de l'enquête.*

Voici enfin comment Dewey rend compte de la façon dont une idée impacte l'observation de la situation :

> Les idées sont opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation : ce sont des propositions et des plans pour agir sur les conditions existantes de façon à amener de nouveaux faits à la lumière et organiser tous les faits choisis en un tout cohérent. (Dewey, 1938/1993, p. 178)

…/…

> Les faits sont choisis et décrits, comme nous l'avons vu, dans un but précis, à savoir l'établissement du problème impliqué, de façon que son matériel indique une signification en rapport avec la résolution de la difficulté et serve à en éprouver la valeur et la validité. Dans l'enquête dirigée, les faits sont choisis et arrangés avec l'intention express d'accomplir cette tâche. (*ibid.* p. 178)

Avec cette citation ci-dessus liée à notre exemple de lecture de la fable, nous comprenons que « l'enquête dirigée », ce sont des éléments du texte « choisis et décrits » mais aussi « arrangés » en *fonction* d'un but précis qui est l'événement sélectionné par le lecteur. De plus, dans la perspective qui est la nôtre, la « disposition à la perception dirigée » du lecteur, liée à son appartenance à un collectif de pensée (une communauté interprétative de lecteurs), oriente toujours les choix du lecteur. Elle infléchit son *enquête* (littéraire) *dirigée*. De telles enquêtes littéraires, nous l'avons vu précédemment, ne sont pas fondées sur des recherches de preuves, au sens d'une démonstration logique d'événements présents dans le texte. Un événement c'est d'abord une *vue de l'esprit*[114] du lecteur. Et nous avons vu en quoi « la vérité » de l'événement relève d'une « pratique de fidélité » de son producteur. Ces enquêtes sont basées sur les conséquences qui découlent de la mise à l'épreuve de l'événement et pour lesquelles le texte sert de terrain d'investigation. C'est pourquoi Citton (2007/2017, p. 425), avec Badiou (1988), qualifient ces enquêtes de « militantes », car elles relèvent d'une démarche volontariste du lecteur pour montrer les conséquences de son choix. Comme l'explique Citton :

> Le travail d'enquête est condamné à faire de l'équilibrisme sur le bord extérieur du savoir : l'enquête convoque certes un certain savoir sur le texte, sur la valeur des mots, des

114 C'est à dessein que nous utilisons cette expression (vue de l'esprit). Elle nous rappelle que le percept, l'objet perçu, et la connaissance de l'objet sont liés par la perception dirigée au sens que Fleck (1935/2005) en a donné et que nous avons développé dans ce chapitre.

> tournures, des images, ainsi que sur le monde actuel dans lequel nous vivons. « L'enquête est ce qui fait que la procédure de fidélité *ressemble à un savoir*[115] ». (Citton, 2007/2017, p. 424, souligné par l'auteur)…/…
>
> Ce qu'une telle enquête « militante » met à jour, ce ne sont pas les *preuves* de l'événement (ou de la conjecture événementielle sur laquelle se fonde l'interprétation) mais ses *conséquences* […] Cette exploration-construction des conséquences de l'interprétation participe d'un *processus de vérité* qui se déploie en éclairant et singularisant *la vie de l'interprète* et *la vie du texte.* (Citton, 2007/2017, p. 425, souligné par l'auteur)

Comme y ont insisté de grands pragmatistes, comme James et Dewey, nous ne nous intéressons pas tant à *prouver* la « vérité » d'une idée, qu'aux différences qu'elle fait dans la pratique, donc effectivement à ses *conséquences*. L'air de famille entre cette conception et ce que Citton expose de *l'enquête sur l'événement* dans la citation nous semble fort. Autrement dit, cette position de Citton nous semble fondamentalement pragmatiste.

Enfin, comme le dit Badiou (1993) repris par Citton (2007/2017, p. 426) « la vérité force le savoir ». Il s'agit là de l'impact de l'enquête sur le savoir hérité sur l'œuvre. Pour Citton ce savoir ne « suffirait pas à rendre compte de l'événement » (*ibid.* p. 426). Autrement dit, pour Citton, l'enquête littéraire du lecteur crée l'événement (avec les pratiques de fidélité qui en découlent) et produit alors chez ce lecteur des « effets de reconfiguration du savoir » (à la fois sur le texte et sur le modèle de la nature humaine). L'événement, et la pratique de fidélité qui suit, peuvent produire de nouveaux savoirs. Nous verrons que cette prise de position n'empêche en aucune façon des savoirs sur l'œuvre, sur l'auteur, sur la langue, sur la littérature, sur l'œuvre de l'auteur, etc., d'entrer dans la production des événements et dans les pratiques de fidélité. Dans notre exemple sur la fable, le travail d'enquête conduit par exemple à étudier le droit juridique de l'époque, comprendre que « sans autre forme de procès » est une expression consacrée, et à renforcer la suggestion (puis l'événement) de voir le récit de la fable comme un procès. Ces savoirs font partie de ce qui entre en jeu dans « la projection » du lecteur sur le texte. En synthèse de cette partie sur le travail d'enquête littéraire, nous pouvons reprendre ce qu'en dit Citton :

> L'interprétation littéraire actualisante est une procédure de fidélité qui n' a pas pour objet premier le donné du « texte », mais l'événement (indécidable) que constitue l'œuvre aux yeux de l'intervenant-interprète ; ce n'est qu'au cours de l'enquête lancée par cette

115 Citton reprend là une citation de Badiou (2006) dans *L'Être et L'Événement* (p. 365).

> procédure de vérité que peut apparaître « le texte » (conçu comme la disposition la plus convaincante des traces laissées par l'événement), sur lequel les pratiques de fidélité s'appuieront pour sa vérité force les savoirs existants. (Citton, 2007/2017, p. 428).

Après avoir longuement envisagé, du côté du lecteur, ce qu'était son action au sein de l'interlocution littéraire, et ce qu'elle pouvait produire à la fois sur l'œuvre lue, sur lui-même et sa communauté interprétative, nous proposons de nous focaliser maintenant sur le texte, son statut et son devenir, dans le cadre d'une lecture interprétative actualisante. C'est l'enjeu de la section suivante.

2.4. Les droits du texte et les essentiels du texte

2.4.1. Les droits du texte ou le double geste de l'errance et du retour au texte

Eco (1985) évoque « des droits du texte » pour expliquer que « le texte interprété impose des restrictions à ses interprètes. Les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte ». Pour cet auteur, reconnaître les « droits du texte », c'est reconnaître des limites à l'interprétation[116] et établir une différence entre « interprétation du texte » et « utilisation du texte[117]». Cette position de Eco se traduit par une conception du texte et de la lecture interprétative :

> Un texte est un organisme, un système de relations internes qui actualise certaines liaisons possibles et en narcotise d'autres. Avant que le texte ne soit produit, on pourrait inventer toutes sortes de textes. Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses – parfois, un nombre potentiellement infini de choses – mais il est impossible – ou du moins illégitime d'un point de vue critique – de lui faire dire ce qu'il ne dit pas. Souvent les textes disent plus que ce que les auteurs entendaient dire, mais moins que ce beaucoup de lecteurs incontinents voudraient qu'ils disent. (Eco, 1985, p. 130)

116 Eco, bien qu'ayant donné des limites à l'interprétation, a été parmi les premiers théoriciens à mettre en évidence ce potentiel infini d'interprétations

117 Nous avons déjà évoqué cette distinction très pertinente de Eco entre *interprétation* et *utilisation*. Rappelons comment Citton (2007/2017, p. 554, souligné par l'auteur) décrit cette opposition *interprétation / utilisation* chez Eco : *« opposition rapportée par Umberto Eco pour distinguer entre les approches d'un texte (relevant de l'*interprétation*) qui se soumettent au devoir de respecter une cohérence interne propre à l'œuvre étudiée (*intentio operis*) et les approches (relevant de l'*utilisation*) qui se permettent de solliciter le texte à leurs fins propres, sans égard envers une telle cohérence interne. »*

Pour Eco, les limites de l'interprétation sont, de fait, « programmées »[118] par le texte. Le texte est vu comme un « système de relations internes qui actualise certaines liaisons possibles et en narcotise d'autres ». Nous partageons cette idée du texte. Cela ne signifie pas, pour autant, que nous pensons que le texte « programme » l'interprétation. En effet, nous avons longuement développé, dans les sections précédentes, l'idée de frayage du lecteur à partir du texte. Nous avons montré comment la projection du lecteur, son appartenance à une communauté interprétative, conduisaient à une élaboration de l'interprétation du texte par le lecteur. L'interprétation, pour nous, est dévolue au lecteur. En revanche, l'auteur d'un texte ouvre des lignes d'interprétation en écrivant *ce* texte. Ce texte-là est un potentiel d'interprétations, le territoire à explorer du lecteur. C'est la complexité agissante du texte et de son auteur qu'il nous faut aussi explorer dans ce chapitre. Par exemple, quand La Fontaine écrit « sans autre forme de procès », un potentiel de lignes d'interprétation s'ouvre à la lecture. Certaines lignes sont loin d'être connues de cet auteur ; certaines autres sont en revanche intentionnelles et inscrites par l'auteur dans le texte. Par exemple, une multitude de lignes (selon nous incalculable plutôt qu'infinie), vont s'ancrer à l'existence de « sans autre forme de procès » *dans* ce récit *Le Loup et l'Agneau*. Elles vont frayer selon des trajectoires que le lecteur trace et que le texte et son auteur n'ont pas programmées. Pour autant, en commençant la fable *Le Loup et l'Agneau* par la morale, nous pouvons remarquer, pour reprendre Dandrey (2010) que La Fontaine et sa morale « enveloppent de leur intention » le récit de la fable. Cela ne veut pas dire que le récit se « réduit » à cette morale, mais que l'auteur et cette morale mettent au jour une *intention-problème*. Ils posent un problème au lecteur. Autrement dit, en mettant la morale au départ de la fable, La Fontaine propose un problème et une voie de lecture au lecteur. Que le lecteur s'en saisisse ou pas n'évacue pas cette donne.

Résumons-nous. Nous partageons la « définition » du texte dans cette citation de Eco. Elle est compatible avec la conception de la lecture actualisante que nous avons développée. Elle est notamment compatible avec ce que nous avons retenu du texte littéraire comme « vecteur actif de reconfiguration » à la condition que texte et lecteur, *ensemble,* puissent frayer et produire des interprétations multiples. C'est l'interlocution littéraire qui est l'espace de la reconfiguration. Mais il

118 Dufays, Gemenne, & Ledur, (2015, p. 64, c'est nous qui soulignons) écrivent à propos des « théories de l'effet » du texte, parmi lesquelles celle de Eco : « *elles restent centrées sur le texte et s'intéressent à la manière dont celui-ci influencerait, voire déterminerait, l'activité de ses récepteurs. Le point de vue adopté ici est donc interne : on présuppose qu'il existe une structure contraignante de la textualité, que* dans chaque texte est inscrit un programme de lecture spécifique, *une rhétorique de la lecture (Charles), un lecteur implicite (Iser) ou « modèle » (Eco)* ».

y a lieu de considérer aussi les droits du texte sous l'angle d'une *intention-problème* de l'auteur.

Nous développons ce point dans la section suivante.

Pour nous, reconnaître l'existence des droits du texte, ce n'est pas se représenter une liste incontournable, de significations *a priori* du texte, voire programmées par le texte. Faire exister les droits du texte, c'est actualiser des significations au fil du travail de lecture au sein de l'interlocution littéraire. Autrement dit c'est entrer, comme le montre Citton, dans la dialectique d'un double geste d'interprétation actualisante, « *le geste d'errance* » et « *le geste de retour* ». Citton livre cette approche :

> Le *geste d'errance* est constitutif des interprétations actualisantes, qui lèvent les yeux du livre (venu du passé ou du lointain) pour mettre en rapport ce que l'on dit sur la page avec *un espace autre* – lequel peut bien entendu être ce qu'on observe dans notre environnement présent, mais aussi ce qu'on grappille d'une autre lecture, d'un souvenir de film, d'une discussion entre amis, ou encore ce qu'on va activement documenter par une enquête d'érudition. Au sein de la pratique qu'Umberto Eco nous a aidés à spécifier comme étant celle de l'interprétation (distincte de la simple « utilisation » d'un texte), ce geste d'errance est toutefois nécessairement suivi d'*un geste de retour*, qui s'astreint à retrouver dans le texte lui-même (*intentio operis*[119]) les confirmations des idées, des excitations qu'on se sera aventuré à projeter sur lui.
>
> La finalité de ce double geste d'errance et de retour est d'introduire de l'altérité non seulement dans la lecture du texte, mais bien davantage encore dans les catégorisations des réalités qui m'entourent. C'est avant tout loin de mes propres chemins et parcours habituels de lecture et de pensée que le travail littéraire m'invite à errer. À ce titre […] une lecture historiciste peut avoir autant ou davantage de valeur émancipatrice qu'une lecture actualisante, dès lors qu'elle aide l'interprète à se décoller de son profil de comportement habituel, en, lui faisant apparaître une autre façon (historiquement révolue, mais pour ce lecteur, nouvelle) d'aborder un problème ou de construire une signification. (Citton, 2007/2017, p. 463-464, souligné par l'auteur)

Pour Citton, c'est avec *le geste de retour* que l'on « s'astreint à retrouver dans le texte lui-même les confirmations des idées ». De notre point de vue, les droits du texte s'actualisent à cette occasion, après que *l'errance* a permis d'émettre une suggestion du texte (qui,

119 Depuis Eco (1992) *intentio operis* recouvre les possibilités interprétatives pouvant échapper à l'auteur mais qui sont présentes dans le texte.

rappelons-nous, peut se confirmer alors en « idée » ou « événement »). *À partir du texte* qui, nous l'avons vu, produit des effets de pensée sur le lecteur, ce retour sur les éléments du texte amène à « respecter » le texte en sélectionnant des indices pour les reconfigurer et apporter une *force de vérité* à l'événement. Ce qui fait l'émergence des droits du texte c'est le retour sur le texte pour fonder une idée, un événement[120].

De notre point de vue, Citton complète ce double geste de la lecture interprétative actualisante par un troisième que nous baptiserions volontiers de *geste de détour*[121]. Par exemple, Citton, dans la citation précédente, explique que la lecture historiciste d'une œuvre littéraire est finalement une *errance* (utile) parmi d'autres. Elle peut permettre au lecteur d'alimenter la façon de « construire une signification », de voir l'œuvre autrement. Cette lecture historiciste a une « valeur émancipatrice » potentielle puisqu'elle peut permettre, pour reprendre la définition de la lecture actualisante de Citton (2007/2017, p. 385), « d'exploiter, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques [celle de l'auteur et de l'œuvre, celle du lecteur] pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent. »

Pour résumer, comme le dit Citton, ce « double geste », d'errance et de retour au texte, de l'interprétation actualisante « introduit de l'altérité » à la fois dans la lecture du texte mais aussi dans les catégorisations des réalités qui entourent le lecteur. Ces catégorisations nous les connaissons. Elles sont issues de la communauté interprétative du lecteur, du style de pensée de cette communauté avec ses connexions passives contraignantes. Elles ont permis ce que Citton appelle la projection du lecteur sur le texte lui-même. Elles sont à l'œuvre dans le travail d'enquête littéraire. Tout en produisant des événements de lecture, des solutions au problème que le lecteur peut se poser, elles participent de l'actualisation des droits du texte.

2.4.2. Des essentiels du texte à actualiser comme droits du texte

Pour nos travaux en didactique, nous avons à prendre en compte certaines caractéristiques spécifiques liées au travail en ingénierie coopérative. Celles-ci nous amènent à élaborer et recourir à la notion d'*essentiels du texte*. Pour comprendre cette notion, rappelons une caractéristique fondamentale de la démarche d'enseignement.

120 Didactiquement nous mesurons l'importance de cette prise de position. Lire c'est savoir provoquer les retours au texte en fonction d'un événement. Nous y reviendrons dans les chapitres ultérieurs.

121 Nous avons déjà cité Citton (2007/2017) qui a eu recours également à l'usage du mot *détour* en parlant d'« *intel-ligence du détour* » à savoir : *« une inter-lecture qui permet de ne pas regarder directement la réalité, mais de la regarder à travers les pages d'un livre* ».

Lorsqu'un enseignant conçoit une séquence de lecture sur la fable *Le Loup et l'Agneau*, il doit déterminer des significations de cette fable qui lui paraissent incontournables à enseigner[122] à ses élèves. Une infinité de contenus de savoir relatifs à cette fable sont actualisables, certains proches de ce professeur, d'autres très éloignés, d'autres inconnus de lui. Pour autant, il décide, pour les nécessités de son action de professeur, de donner la primauté à certaines significations du texte de la fable. Ce geste d'enseignement[123], en ce qui concerne nos travaux d'ingénierie coopérative, est pratiqué au sein d'un collectif. Ainsi, les membres du collectif étudient par eux-mêmes et pour eux-mêmes la fable et s'accordent progressivement sur certaines significations de la fable. Ce collectif joue le jeu d'une « communauté interprétative » de la fable et construit une première normativité. Progressivement il forge son style de pensée avec sa perception dirigée (sa « capacité de projection »).

Pour donner un exemple tiré de la lecture de la fable *Le loup et l'Agneau*, établir la certitude que le loup ment, lorsqu'il accuse l'agneau de troubler son eau, est considéré comme un essentiel du texte par le collectif. Toutefois, il faut le faire vivre comme un droit du texte auprès des élèves. Cela signifie que les élèves doivent *éprouver* qu'ils ne peuvent pas « faire dire au texte ce qu'il ne dit pas ». Cette expérience de la lecture n'est donc pas uniquement affaire de connaissance nouvelle sur l'œuvre, c'est aussi affaire de rapport à la lecture de l'œuvre[124]. Cela signifie qu'il faut, *avec* les élèves lecteurs, faire *émerger ce droit* au sein d'un problème propice à l'enquête littéraire. Pour cela, par un retour au texte[125], l'enjeu didactique est que les élèves réalisent que le texte dit cela, impose cela (sans pour autant que le texte ne le dise explicitement).

Sur le plan didactique, cet essentiel de la fable peut alors devenir une « idée » (ou un événement), c'est-à-dire à la fois une certitude pour le lecteur et un droit du texte. En effet, sans cette certitude, bien des possibles interprétatifs peuvent advenir ultérieurement où les

---

122 Nous ne préjugeons en rien ici de la façon dont cet enseignant va s'y prendre pour enseigner. Nous ne faisons que rappeler une évidence : un enseignant a nécessairement une visée de savoir quand il conçoit son enseignement.

123 Ce geste d'enseignement du professeur est caractérisé, de notre point de vue, par une double dialectique, la savantisation / essentialisation et la potentialisation / actualisation des savoirs (Lefeuvre, 2008, 2012). Nous reviendrons sur ce geste d'enseignement dans le chapitre 6 de la thèse.

124 De notre point de vue, nous aurons à modéliser ce rapport dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en lien avec la notion de *jeu épistémique,* d'une part, et de *sens du jeu* d'autre part. L'enquête n'est possible que si les élèves savent à quel jeu d'enquête il se livre. Nous y reviendrons.

125 *je me vas désaltérant dans le courant plus de vingt pas en dessous d'Elle / Et que par conséquent, en aucune façon je ne puis troubler sa boisson*

élèves seraient sur une autre fable, d'une certaine manière illégitime[126].

Autre exemple, savoir si les *causis fictis*[127] du loup, en fin de fable, sont de bonnes ou de mauvaises raisons n'est pas une nécessité. Le lecteur pourrait éventuellement prendre position pour l'une ou l'autre des possibilités (bonne raison ou mauvaise raison), voire ignorer cette question. De plus, que La Fontaine ait pensé ou pas que les prétextes du loup étaient mensongers ou pas, n'est peut-être pas une nécessité pour interpréter le texte. Ce sont des variations possibles[128] de l'interprétation du texte, que l'enseignant peut juger essentiel ou pas d'exploiter auprès des élèves. En revanche, vraisemblablement, voir la prise de parole du loup (mensongère ou pas) comme une stratégie au service de son intention initiale (manger l'agneau) est un essentiel du texte à actualiser auprès des élèves comme un droit du texte.

Enfin, un essentiel du texte peut relever d'un événement choisi (au sens où Citton a défini cette notion) et donc d'une reconfiguration du récit sous cet angle. C'est parce que le collectif décide de retenir cet événement pour l'enseigner qu'il devient un essentiel. Dans ce cas, *le geste d'errance* aura été du côté du collectif de l'ingénierie (pour en arriver à voir la fable sous cet angle) et pas du côté des élèves. En revanche, le *geste de retour* au texte, pour voir en quoi la fable peut être vue comme un procès, demeure bien du côté des élèves (pour l'enseignement de cet événement).

En conclusion, les nécessités didactiques imposent une entrée progressive ou partielle dans la lecture interprétative actualisante et de prise en compte des droits du texte. C'est tout l'enjeu de cette recherche que de donner à voir et à comprendre si l'étude de la fable entreprise par les élèves fait entrer ou non les élèves dans le jeu de l'interprétation actualisante de la fable.

2.5. Une intention-problème inhérente au texte

Concernant la pratique de lecture interprétative d'une fable, nous avons rappelé notre vigilance pour donner à voir et à comprendre l'arrière-plan épistémologique de cette pratique dans le cadre d'une approche pragmatiste de l'action humaine. Si notre but est atteint, alors

126 Eco (1992) dirait que l'on franchit les limites de l'interprétation pour entrer dans l'utilisation du texte à d'autres fins. Concernant notre exemple, la question ne serait pas alors de déconsidérer cette nouvelle version affabulée de la fable (comme une version bâtarde), mais de reconnaître qu'elle n'est pas portée par le texte tel qu'il est proposé au lecteur. Cette non-conformité aux droits du texte se concrétise/vérifie alors par le travail de retour sur le texte (pour infirmer ou confirmer la suggestion, on donne à voir ce droit du texte)

127 Dans le texte de Phèdre en latin, on peut lire (version les auteurs latins, 1909) : « Qui opprimunt innocentes *causis fictis » (*qui oppriment les innocents sous *des prétextes inventés*). Un exemple de *causis fictis* dans la fable de La Fontaine serait : *et je sais que de moi tu médis l'an passé*

128 L'acceptation des variations possibles rejoint le questionnement fondamental posé par Tauveron, (2004) *Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable.* Tout un enjeu didactique.

cet arrière-plan sera compatible avec les outils de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Cet arrière-plan pourra être mis au service de l'analyse didactique des pratiques de lecture observées.

Ces considérations expliquent, d'une part, pourquoi nous avons repris à notre compte une épistémologie de la pratique de lecture d'un « *lecteur réel* » (Langlade, 2001*)* membre d'une « *communauté interprétative* » (Fish, 2007). Toute conception d'un lecteur solipsiste est écartée dans notre approche. Cette position épistémologique, d'autre part, est renforcée par le lien que nous avons proposé avec « *le style de pensée d'un collectif* » et « *la disposition à la perception dirigée de ses membres* » de Fleck (1935/2005), deux voir-comme cruciaux dans la structuration épistémologique de la TACD. Ce sont également des raisons du même ordre qui nous ont orientés vers une conception de « *la lecture interprétative actualisante* » développée par Yves Citton (2007/2017), en approfondissant « *l'enquête littéraire* » à partir des conceptions, de *« l'enquête »* et de *l'expérience* de John Dewey (1938/1993), deux concepts là encore au cœur de la structuration épistémologique, pragmatiste, de la TACD.

Enfin, en proposant une dynamique d'actualisation « *des droits du texte* » (Eco, 1992) dans un espace d'*interlocution littéraire*, nous avons souhaité développer une conception d'une « *herméneutique* » (Gadamer, 1996), où l' « *altérité du texte* » ouvre à son interprétation à partir des « *failles*[129] *ouvertes par le travail d'écriture »,* tout en donnant des « *limites à cette interprétation* » (Eco, 1992). Avec cette vision des droits du texte, nous prenons nos distances, par conséquent, avec toute pratique de lecture positive et essentialiste du texte[130]. Autrement dit, l'ensemble des positions proposées dans ce chapitre se présente comme une modélisation. En faisant allusion à la terminologie de Eco, celle-ci montre comment co-opère ce que recouvrent « l'*intentio operis* » et « l'*intentio lectoris* » dans un espace d'interlocution littéraire entre le texte et le lecteur.

Un questionnement demeure toutefois posé, qu'il nous faut aborder maintenant. Qu'en est-il de l'existence et de la place accordée, dans notre modélisation de la lecture actualisante, à ce que Eco (*op. cit.*) appelle l'*intentio auctoris ?* Par exemple, cette *intentio* recouvre-t-elle « le sens »[131] du texte et/ou le projet de « signification » du texte voulu par l'auteur ? Est-ce la

129 Citation de Citton que nous avons commentée (cf. 2.3.2, p. 85).

130 En revanche, pour des raisons d'enseignement de la lecture des textes, nous avons posé comme une nécessité didactique de mettre au jour « des essentiels du texte » à enseigner. Nous y reviendrons.

131 Il faut comprendre les définitions de *sens du texte* et *signification du texte* telles que Compagnon, à partir des travaux de Hirsch (1967, 1976) les posent (1998, p. 98, souligné par l'auteur) : *« Le* sens *désigne ce qui*

biographie de l'auteur ? *L'intentio auctoris* recouvre-t-elle aussi « les sens auxquels l'auteur n'a pas pensé, mais qu'il admet volontiers si le suffisant lecteur les lui soumet » (Compagnon, 1998, p. 97) ? Comment arriver, dans ce cas, à saisir cette *intentio ?* Joue-t-elle un rôle incontournable dans une lecture interprétative actualisante du texte de l'auteur ?

Il semble, pour Citton (2007/2017), qu'actualiser selon le « *mode historique* » suffit pour permettre au lecteur « *de tisser des liens inattendus et inédits avec le texte* » et d'infléchir sa *« projection »* de lecteur. Citton propose ainsi le recours au mode historique comme une ressource au service de la lecture actualisante. Ce recours est à « exploiter », comme Citton le propose « lorsque cela est possible ». Tout ce qui relève de la connaissance de l'auteur, du contexte de l'auteur et de ses intentions d'écriture, *peut* participer au renouvellement du regard actuel du lecteur sur l'œuvre. Toutefois nous remarquons que la proposition de Citton est de faire de ce recours une *possibilité,* certes recommandée, mais non une *nécessité* de la lecture actualisante. Cette lecture étant pensée à partir du texte et du lecteur, Citton ne semble pas concevoir la connaissance et la prise en compte de l'intention d'auteur comme une prise en compte *inhérente* au fonctionnement de l'interlocution littéraire de son modèle. Nous souhaitons approfondir cette question. Il s'agit de donner à voir et à comprendre notre conception de ce qu'est une intention pour une action. Nous l'appellerons *intention-problème.* Au regard de la conception de l'*intention-problème*, nous montrerons ce qu'il en est vis-à-vis de la modélisation de la lecture actualisante développée dans ce chapitre.

Dans un premier temps, pour modéliser l'*intention-problème*, nous nous appuyons sur les travaux de Baxandall (1985/1991). Comme le dit Yves Michaud dans la préface de l'ouvrage de Baxandall :

> Le titre *Formes de l'intention* doit recevoir ici toute sa force : c'est une structure qui seule permet d'appréhender les intentions. C'est une structure encore qui seule permet d'exister. Nous ne comprenons rien à ce qui échappe à une structure de déterminations conceptuelles et nous ne créons rien, non plus, en dehors de telles structures (Michaud *in* Baxandall,

reste stable dans la réception d'un texte ; il répond à la question "Que veut dire ce texte ?". La signification *désigne ce qui change dans la réception d'un texte ; elle répond à la question : "Quelle valeur a ce texte ?". Le sens est singulier ; la signification, qui met le sens en relation avec une situation, est variable, plurielle, ouverte, et peut-être infinie. Lorsque nous lisons un texte, qu'il soit contemporain ou ancien, nous relions son sens à notre expérience, nous lui donnons une valeur hors de son contexte d'origine. Le* sens *est l'objet de* l'interprétation *du texte ; la* signification*, [est l'objet] de l'*application *du texte au contexte de sa réception (première ou ultérieure) et donc de son évaluation.* En réfutant toute lecture « positiviste » d'une telle distinction entre *sens* et *signification*, nous retrouvons ici deux questions (*que veut dire le texte ? Quelle valeur a ce texte ?*) qui ont à voir avec ce que nous avons développé préalablement sur la lecture actualisante. Le mot *application* utilisé par Compagnon dans cette citation renvoie d'ailleurs, selon nous, au mot ancien, synonyme de *actualisation.*

1985/1991, p. 10).

Autrement dit, Baxandall pose une conception des intentions de l'auteur, ou du créateur d'œuvre, écartant tout solipsisme, ce qui rejoint d'ailleurs la conception du lecteur de la lecture actualisante telle que nous l'avons développée dans ce chapitre. Comme le dit Michaud, rien n'échappe « à une structure de déterminations conceptuelles et nous ne créons rien, non plus, en dehors de telles structures ». Ceci recouvre un premier aspect de l'intention, *intention préalable* à l'action, notamment pour concevoir l'action. C'est donc une des « formes de l'intention ». Nous verrons également que Baxandall développe un second aspect de l'intention, intention déclenchée *durant* l'action *à partir* de l'œuvre en train de se faire. C'est l'*intention dans l'action*. Ces deux aspects de l'intention se conjuguent et constituent ce que nous appelons *intention-problème.* Nous développons maintenant ces deux aspects.

Dans un second temps, nous reprendrons ce que développe Antoine Compagnon sur la prise en compte de l'intention d'auteur d'œuvre littéraire dans la lecture interprétative. Nous ferons le lien avec les apports de Baxandall, pour dégager la prise en compte de l'*intention-problème* dans cette lecture interprétative. Nous aborderons la forme du questionnement nécessaire du lecteur pour faire référence à une *intention-problème* dans sa lecture interprétative. Ce questionnement, vis-à-vis de l'auteur, consiste à rechercher un problème que l'auteur de l'œuvre aurait pu se poser, à enquêter sur l'œuvre elle-même, en ayant recours si nécessaire au mode historique de lecture, pour établir en quoi l'œuvre est une solution du problème posé.

2.5.1. Les « Formes de l'intention »

Dans son livre Baxandall (*op. cit.*) tente de construire un cadre générique des « formes de l'intention » de la création des œuvres[132]. Il décrit, pour ce faire, ce qui a présidé à la construction du pont sur le Forth par un ingénieur anglais, Benjamin Baker, mais aussi ce qui a conduit Picasso à peindre le *Portrait de Kahnweiler.* Il précise :

Lorsque je parle d'intentions, je ne parle ni d'un état psychologique assignable à un

132 *Œuvre* recouvre ici ce que Sensevy, commentant Baxandall, définit par (*ibid.* p. 192) : « *soit un objet matériel (un pont, un tableau) mais aussi, plus généralement, une pratique humaine spécifiée, qui témoigne d'une ingéniosité particulière, et qui aboutit à un certain « effet » »*. Autrement dit, d'après le dictionnaire « un ensemble d'actions accomplies par quelqu'un en vue d'une certain résultat » (consulté sur http://atilf.atilf.fr/tlfi.htm).

> individu, ni même d'un ensemble d'événements qui auraient pu se produire, à un moment donné, dans le cerveau de Baker ou de Picasso et à partir desquels – s'il m'était possible de les connaître – je pourrais interpréter le pont sur le Forth ou le *Portrait de Kahnweiler* […] Je parle plutôt d'*une condition générale qui régit tout acte humain rationnel*, condition que je suis amené à poser quand je mets en ordre une série de faits, ou *quand je tente de représenter les trois termes qui doivent me permettre de reconstituer une situation*. *On peut certainement parler d'"intentionnalité".* Quand *un acte, mais surtout un objet,* ont une dimension historique, on suppose toujours que cette action ou cet objet ont été faits dans un certain but – qu'ils portent la marque d'une intention, ou, pour ainsi dire, d'un "projet". En ce sens, on attribuera un caractère intentionnel à l'un comme à l'autre. *L'intention, c'est l'aspect "projectif "des choses*. Il ne s'agit donc pas de reconstituer l'état d'esprit dans lequel a pu se trouver, à un moment donné, tel ou tel individu, mais de *comprendre les conditions d'apparition d'un objet.* (Baxandall, 1985/1991, p. 80, souligné par nous)

Pour que cette citation fasse pleinement sens, il y a lieu de comprendre d'abord ce que Baxandall désigne par « les trois termes qui doivent reconstituer une situation ». Le premier terme c'est une *situation* (a), le second c'est un *problème* issu de la situation (b), le troisième c'est l'*objet solution* (c). Ainsi, lorsque Baxandall étudie la genèse du Portrait de Kahnweiler par Picasso, il identifie que Picasso veut peindre un tableau que Raphaël n'a pas peint[133]. Autrement dit, il pointe le problème (a) que Picasso veut résoudre dans une situation où, par exemple, règnent les peintres impressionnistes et leurs œuvres (b). Le *Portrait de Kahnweiler* sera la solution « cubiste » (c) de Picasso[134]. Autrement dit, ce que propose Baxandall (*ibid.* p. 69) pour expliquer « les conditions d'apparition d'un objet », c'est de « tenter de voir en lui la *solution* (c) d'un *problème* (a) lié à une *situation* donnée (b) ». Il s'agit de « tâcher de retrouver les liens logiques existant entre ces trois termes[135] » [(a), (b), (c)] ». « L'intention »

133 Baxandall (1985/1991, p. 121) écrit que Kahnweiler rapportait les propos suivants de Picasso : *« Dans un tableau de Raphaël, il n'est pas possible de constater la distance entre le bout du nez et la bouche. Je voudrais peindre des tableaux où cela serait possible* ». Nous voyons ici comment Picasso spécifie davantage son problème (à l'origine peindre un tableau que Raphaël n'a pas peint). L'intention, en quelque sorte, se « parle » davantage avec des termes qui la rapproche de la future solution (le tableau). Où l'on retrouve, de notre point de vue, comment Dewey (1938/1993) explique également que l'enquête par résolution de problème amène à formuler le problème dans des termes qui concrétise la solution. Nous allons voir, dans la section suivante, que, pour Baxandall, cela se traduit par le système d'intentions faits de « mots d'ordre » et de « directives ».

134 Autre exemple que nous proposons en lien avec nos travaux : La Fontaine est placé dans une certaine situation historique, un certain contexte culturel et socio-historique ((b), « la situation »). Il veut montrer la violence des rapports de domination des forts sur les faibles ; ce pourrait être le problème qu'il se donne ((a), « le problème ») ; il rédige la fable *Le Loup et l'Agneau ;* ce serait alors l'objet solution du problème ((c), « l'objet solution »).

135 Ces considérations nous semblent importantes, car elles sont compatibles avec notre approche pragmatiste de la compréhension de l'action (tantôt action de l'auteur de l'œuvre, tantôt action de lecteur de cette œuvre).

de l'auteur d'une œuvre c'est la mise en système de ces trois termes pour comprendre « les conditions d'apparition de l'objet ». Comme le montre Baxandall, cela recouvre « l'aspect projectif » de l'intention. Autrement dit, il y a bien, dans l'intention, une composante téléologique, une dimension *préalable* à l'œuvre. Mais nous verrons dans ce qui suit que ce n'est pas la seule dimension à prendre en compte. L'intention naît aussi de l'œuvre en train de se faire. Baxandall le montrera notamment à travers la création du tableau *Portrait de Kahnweiler* par Picasso. Nous y reviendrons.

Afin de comprendre davantage *l'intention préalable*, suivons l'analyse de Baxandall sur la façon dont Baker a opéré pour passer de l'intention du pont à la construction du pont :

> nous sommes d'abord sur *un mot d'ordre* de portée générale à laquelle un agent, Benjamin Baker, devait répondre et nous avons noté que s'il pouvait tenir en une expression – Faire un pont ! – il traçait un cadre d'action qui nous livrait, en quelques termes généraux, plusieurs aspects du problème (franchissement, accès, prévention des risques d'effondrement). De là, nous avons progressé vers des termes qui définissaient directement le problème, termes que j'ai appelés *des directives*, encore que le nom importe peu. L'important c'est que les conditions locales de Queensferry venaient ainsi donner un contenu au *mot d'ordre général* du début, ce qui nous permettait enfin de le traiter comme un problème précis susceptible d'être résolu. Ce mot d'ordre et ces directives semblaient, une fois réunis, constituer *le problème* dont le pont était la solution. (Baxandall, 1985/1991, p. 69, souligné par l'auteur)

L'ingénieur Baker se pose un problème (Faire un pont sur le Forth). Il cherche à le résoudre. Le « mot d'ordre », pour Baxandall, est de « portée générale ». Le « mot d'ordre » ne représente pas la commande « externe » qui est passée à Baker (ou, autre exemple, à un peintre du Quattrocento par un commanditaire de l'époque). Il recouvre ce que *se* donne l'auteur (du pont, ou du tableau) comme mot d'ordre. Il représente ce que l'auteur de l'œuvre veut arriver à faire. Le mot d'ordre pose un « cadre d'action » singulier. Ce cadre est décrit « en termes généraux » ; il montre en particulier ce que le problème doit résoudre s'il est solutionné. Les « directives », pour Baxandall, spécifient le problème posé et formulé par le « mot d'ordre ». Elles le technicisent en quelque sorte. Baxandall (*ibid.* p. 53) dresse ainsi une

---

Ainsi réfléchir à la conception de l'intention, sous l'angle générique de la résolution de problème, nous semble cohérent avec, d'une part, notre référence à l'enquête de Dewey, et, d'autre part, avec l'approche de la notion d'auteur d'œuvre littéraire développée par Compagnon (1998) et présentée dans cette partie du chapitre.

liste de 24 directives[136] « toutes d'un genre différent » que se donne Benjamin Baker. Progressivement chaque directive va être catégorisée et dépliée par Baxandall pour montrer ce que Baker devra solutionner. Elles vont alors faire système. Sensevy (2011b) commentant les travaux de cet auteur, écrit que « Baxandall considère [les directives] comme les causes de l'action de Baker, dont le matériau produit *les formes de l'intention* ». À l'étude, ces directives[137] apparaissent comme complexes et techniques. Pour celui qui veut comprendre l'intention de Baker pour la construction du pont, il y a nécessité de saisir ces directives et leur mise en plan. L'étude de leur contenu traduit, pour Sensevy, que :

> les intentions de Baker sont puisées dans un milieu[138] en fonction du problème qu'il [Baker] a à résoudre. La lecture du livre de Baxandall montre d'ailleurs que pour donner forme à ses intentions, Baker produit un intense travail documentaire[139] ». […] Si l'on veut comprendre les intentions de B. Baker, il faut inventorier le milieu des ressources qui lui était disponible, en même temps que les problèmes précis (en situation) qu'il avait à résoudre, ce que Baxandall nomme les « circonstances . (Sensevy, 2011b, p. 192)

Cette notion de « milieu », mobilisée ici par Sensevy, ne doit pas être confondue avec le milieu géographique ou l'environnement. C'est bien la notion de milieu épistémique et de savoir-faire qu'il faut considérer ici. Cet ensemble est à identifier et à mobiliser par Baker pour concevoir la construction du pont. D'où l'importance de voir ce milieu comme milieu de ressources, de formes à transformer pour répondre « aux problèmes précis (en situation) qu'il faut résoudre ». Pour Baxandall, les intentions de Baker, traduites par le pont obtenu, sont issues d'un milieu *préalable* à l'action. Baxandall appelle l'inventaire de ces ressources les « conditions d'apparition de l'objet » ou « circonstances ». De notre point de vue, nous

136 Voici quelques exemples de titres de directives que Baxandall dresse chez Baker : les estuaires de la côte est de l'Écosse ; l'envasement du lit du Forth ; l'intérêt de Baker pour le métal ; Le goût de Baker pour l'histoire ; la prise de conscience du problème des vents latéraux ; l'origine orientale du pont en encorbellement ; la théorie des poutres tubulaires et des poutres de treillis ; la ductilité et résistance de l'acier ; les trouvailles d'Arrol concernant le montage de l'acier ; « l'expressionnisme fonctionnel » de Baker.

137 Considérations d'ordre géographique, topographiques, climatique, techniques, physique, architectural, de la résistance des matériaux, historique, etc.

138 C'est l'enquête de Baker pour les sélectionner et les transformer, si nécessaire, en fonction du problème qu'il se pose, qui constitue son travail documentaire. Cela rejoint alors la « savantisation /essentialisation des savoirs » (Lefeuvre, 2012) nécessaire à la conception de l'action. Nous développerons ce point dans le chapitre 6 (p. 265) pour caractériser le travail épistémique des professeurs (ou des ingénieurs).

139 Par travail documentaire, Sensevy s'appuie sur la théorisation développée par Gueudet & Trouche (2010) sur « le travail documentaire des professeurs » et « la transformation » de ressources en documents pour l'action. Sensevy écrit alors (*ibid.* p. 187) citant Gueudet & Trouche (2010, p. 58) : « *lorsque des ressources sont travaillées (adaptées, révisées, réorganisées…) au cours de processus articulant conception et mise en œuvre : c'est l'ensemble de ce travail que nous nommons travail documentaire*. » Baker n'est pas professeur, mais il doit lui aussi concevoir (un pont) et mettre en œuvre (la construction de ce pont). Le travail documentaire de Baker est donc une nécessité pour orienter son action.

rejoignons la notion de « style de pensée » et de « connexions passives contraignantes » de (Fleck, 1935/2005) mais aussi d'« enquête » de Dewey (1938/1993). Pour récapituler cette première dimension de l'intention d'une action, nous pouvons conclure par le commentaire suivant de Sensevy sur « mot d'ordre » et « directive » :

> Ce milieu de l'action, par les rétroactions incessantes qu'il offre à l'agir, détermine les « formes » de son intention, c'est-à-dire le « mot d'ordre » qui donne son cadre à son action […], et les « directives » que l'auteur se donne à lui-même en les puisant dans le milieu […], directives qui finissent par façonner le problème auquel l'auteur s'attaque […]. On comprend ainsi que les intentions peuvent être décrites non seulement comme celles de l'auteur de l'action, mais encore comme issues des objets matériels ou virtuels, de l'action. » (Sensevy, 2002, p. 71)

Dans cette citation Sensevy explique comment « l'intention d'auteur de l'action » est façonnée à partir d'un milieu de ressources, de formes permettant au « mot d'ordre » et aux « directives » de se concrétiser. Autrement dit, l'identification du problème (mot d'ordre décrivant le problème) et la recherche de sa solution (directives associées) façonnent l'*intention préalable de l'auteur de l'action*.

Mais il existe une deuxième caractéristique de l'intention développée par Baxandall. Il la développe en montrant l'insuffisance de son modèle s'il est limité à penser l'intention préalable. Celle-ci est décrite, dans la première partie de son ouvrage, à partir de l'exemple de construction du pont de Baker. La conception du pont et sa réalisation sont deux étapes distinctes de la fabrication. Or, toutes les œuvres ne se réalisent avec cette fabrication en deux temps. Voici d'ailleurs ce que Baxandall écrit à ce sujet :

> A Queensferry, on pouvait se permettre de distinguer deux moments différents, celui de la conception et celui de l'exécution, car si le projet avait été conçu par Baker et ses hommes, sa réalisation dépendait d'Arrol et son équipe. Mais dans le cas d'un tableau comme *Le Portait de Kahnweiler*, la situation est tout à fait différente. Le peintre n'élabore pas d'abord un projet qu'il va ensuite, quand il aura saisi ses pinceaux se contenter d'amener jusqu'au bout en s'en tenant à un simple rôle d'exécutant. Chaque moment ici interfère avec l'autre, et nous devons au moins préserver quelque chose de ce processus. (Baxandall, 1985/1991, p. 75)

Baxandall fait évoluer sa conception de l'intention préalable. Il va en donner une conception

dynamique. À l'*intention préalable*, toujours présente, il complète donc avec une *intention dans l'action*. L'exemple du *Portrait de Kahnweiler* montre que l'action de peindre sur le tableau produit un effet qui, d'une certaine façon, interagit avec l'intention préalable et la transforme. Cet objet, cette œuvre, est le résultat d'une praxis, où l'action sur l'objet crée des possibilités nouvelles d'intention de réalisation de l'objet même. Suivons ainsi ce que dit Baxandall :

> Cézanne disait, repris en cela par Picasso, qu'un tableau change à chaque coup de pinceau […] Ce qu'ils voulaient dire, c'est que, au cours de l'exécution d'un tableau, chaque coup de pinceau modifie l'effet produit par tous ceux qui l'ont précédé, de sorte que, chaque fois qu'il touche sa toile, le peintre se trouve confronté à une situation nouvelle. Ainsi l'ajout d'un ton, ou d'une nuance, peut changer tous les rapports de couleur déjà établis et donc l'aspect initial de chaque teinte. *Même si, au départ, le peintre a une idée très nette de son travail, cette présence simultanée de tous les éléments du tableau aura des conséquences très importantes*. C'est dire que tant qu'un tableau est en cours, il pose un problème global qui évolue au fil des corrections et révisions permanentes. *Le médium*, *tant dans sa dimension physique que perceptive modifie les termes mêmes du problème au fur et à mesure que le jeu*[140] *avance*. À vrai dire, certains aspects du problème n'émergeront qu'à des étapes ultérieures du jeu. *Pour apprécier un tableau et comprendre* comment les styles changent et évoluent historiquement, *il est souvent important de prendre conscience de cette dimension – de se souvenir qu'on a à faire à un processus fait de rectifications, de découvertes et de réponses aux situations rencontrées par le peintre lorsqu'il pose ses pigments.* Inutile d'en appeler à une théorie esthétique : quiconque a fait quelque chose sait pertinemment en quoi consiste ce jeu de questions-réponses. (Baxandall, 1985/1991, pp. 112-113, souligné par nous).

De notre point de vue, ce que Baxandall écrit ci-dessus vaut pour la création littéraire. Ce qu'il propose pour le contemplateur et l'observateur des tableaux des peintres vaut pour le lecteur des œuvres littéraires. Dès lors où l'on ne sépare pas la pensée du langage[141],

---

140 Notons que Baxandall use de la notion de *problème* et de *jeu* dans cette citation. L'activité humaine peut effectivement être vue comme des problèmes à résoudre et le modèle du « jeu » peut également permettre de la décrire et de l'analyser (Sensevy, 2012). Ce modèle du « jeu » constitue l'arrière-plan épistémologique de nos travaux en didactique. Ainsi, le sens du jeu, le but du jeu, les règles définitoires du jeu, les règles stratégiques du jeu, la stratégie du joueur constituent pour nous des descriptifs pertinents de l'action dans un milieu. Nous y reviendrons dans les chapitres ultérieurs de la thèse.

141 Ce qui est notre cas. Notre conception du langage ne relève pas de la conception augustinienne (d'une pensée intérieure qui se met en mot par le langage) mais bien de la conception wittgensteinienne, à la tonalité pragmatiste associant, nous le rappelons, forme de vie et langage dans la pratique. Comprendre le langage c'est comprendre son usage dans une forme de vie qu'il faut saisir avec.

l'intention de l'auteur du texte peut se concevoir aussi comme intention durant l'écriture du texte. Autrement dit, il nous semble possible de considérer que l'*intentio auctoris* se transforme *dans* et *pendant* l'écriture du texte. À la façon de l'intention « très nette » du peintre, infléchie par les éléments concrets du tableau qu'il pose sur la toile, l'intention « très nette » de l'auteur est infléchie par les mots et les expressions qu'il pose sur la page. Ainsi, l'intention préalable d'auteur, infléchie par l'action de l'auteur, est transformée. C'est cet ensemble que nous appelons l'*intention-problème*. Dans cette conception de l'*intention-problème*, le texte en train de s'écrire est un élément du milieu pour transformer l'intention préalable de l'auteur.

En résumé, nous faisons maintenant la synthèse d'une *intention-problème* en l'appliquant à la création de l'œuvre littéraire et à sa lecture. C'est un essai de modélisation d'une pratique en cinq points.

(1) Pour comprendre une œuvre littéraire, la *voir comme la solution d'un problème que l'auteur se pose* participe de la reconnaissance d'*une intention préalable* de l'auteur de cette œuvre.

(2) Cette intention préalable est *inhérente à un milieu de formes-ressources* à partir duquel l'auteur agit et conduit un travail documentaire. Comprendre l'intention de l'auteur, c'est comprendre en quoi les formes-ressources du milieu sont *pourvoyeuses de cette intention préalable, puis de sa transformation.*

(3) Pour le lecteur désireux de comprendre *l'intention-problème* d'auteur, l'enquête sur ce milieu de *formes-ressources* de l'auteur est nécessaire.

(4) Il est important toutefois de considérer *l'intention-problème* de l'auteur selon deux niveaux.

(4a) Le premier niveau, avant le début de l'écriture, c'est celui de son intention *préalable,* que Baxandall nous amène à modéliser sous la forme d'un *mot d'ordre général que se donne l'auteur avec des directives détaillées et précises*. Le mot d'ordre décrit le problème que veut résoudre l'auteur. C'est *l'intention de l'action* de l'auteur. Les directives concrétisent le mot d'ordre et anticipent des caractéristiques que l'œuvre devrait porter et intégrer.

(4b) Le second niveau c'est celui de la reconfiguration de l'œuvre par le travail d'écriture de l'œuvre. C'est *l'intention dans l'action*. L'intention *préalable* est alors transformée par l'*œuvre en train de s'écrire. L'œuvre en train de s'écrire est donc un élément essentiel du milieu de formes-*

ressources. Les directives sont davantage spécifiées et modifiées, cotextualisées[142], au cours du processus d'écriture et par le processus d'écriture.

Ces deux niveaux rendent ainsi compte de *la dynamique temporelle de l'intention-problème* et de *la dialectique intention de /dans l'action*.

(5) *L'intention-problème* de l'auteur n'est pas celle d'un auteur solipsiste. Notamment, la prise en compte du milieu de formes-ressources par l'auteur (pour percevoir et adapter ces formes-ressources) est façonnée par ses appartenances institutionnelles et les collectifs de pensée auxquels il se rattache avec leurs styles de pensée.

L'œuvre littéraire, la forme concrète qu'elle nous donne à lire, semble donc pouvoir se comprendre, comme une réponse à la question que Yves Michaud (*in* Baxandall, 1985/1991, p. 6) pose : « comment se fait-il qu'une œuvre soit comme elle est et comme, pensons-nous, elle a été voulue ? ». C'est à cette question que l'analyse épistémologique de Baxandall, sur ce que recouvre l'intention, nous a permis de réfléchir. Pour les besoins de la spécification à la lecture interprétative, nous avons dégagé une modélisation en cinq points appelée *intention-problème*.

Que se passe-t-il alors si le lecteur n'aborde pas l'œuvre, *en pratique,* avec cette question relative à l'*intention-problème* ? Peut-il y avoir lecture interprétative de l'œuvre qui ne prenne pas en compte cette référence à l'*intention-problème* ? Autrement dit, au-delà de l'intérêt de comprendre ce que recouvre cette *intention-problème,* y a-t-il une nécessité, pour conduire une lecture interprétative actualisante, de référer à cette forme d'intention de l'auteur ? Des positions antagonistes de chercheurs existent pour répondre à ces questions. Nous avons fait le choix de nous appuyer sur la position d'Antoine Compagnon (1998). Pourquoi ?

D'une part, nous postulons, comme Compagnon, qu'un texte de fiction, comme une fable, relève nécessairement d'une intention d'auteur. L'*intention-problème* nous semble compatible avec ce que Compagnon dit sur la notion d'intention. En particulier, Compagnon (*ibid.* p. 97), pour contrer les « anti-intentionnalistes », fait référence à Anscombe (2002) philosophe britannique, élève et exécutrice testamentaire de Wittgenstein, qui a étudié notamment le raisonnement pratique et la délibération en vue d'une action. Cette philosophe, auteure de l'ouvrage *L'intention,* a porté une réflexion que la citation suivante résume fort bien (*ibid.* p.

142 Il s'agit bien ici du *cotexte* plus que du contexte. Comme l'écrit Duchet dans le volume n°3 du dictionnaire universel des littératures (Didier, 1994) : « *Le co-texte est tout ce qui tient au texte, fait corps avec lui, ce qui vient avec lui (quand on lui arrache du sens)* ».

92) : « *en gros l'intention de l'homme c'est son action* ». Compagnon semble souscrire aux travaux de cette auteure, sans les développer pour autant de façon importante dans son ouvrage. À la lecture de son chapitre sur l'intention d'auteur (*ibid.* p. 97-110), nous pourrions toutefois résumer la position de Compagnon en plagiant Anscombe : « en gros, l'intention d'un auteur c'est son texte ». C'est pourquoi, les considérations de Compagnon peuvent, selon nous, dialoguer avec les positions de Baxandall. Notamment Compagnon fait de *intentio auctoris* et *intentio operis* deux facettes de la même médaille, ce qui nous semble rejoindre la conception de Baxandall sur les deux niveaux de l'intention (l'une préalable de l'ordre de l'*intentio auctoris*, l'autre inscrite et générée par l'œuvre de l'ordre de l'*intentio operis*).

D'autre part, ce que Compagnon dit sur cette prise en compte de l'intention d'auteur nous semble compatible avec notre modélisation de l'interprétation actualisante Nous reprenons et développons tous ces points dans la section suivante.

2.5.2. L'intention-problème de l'auteur et la lecture interprétative de l'œuvre

Antoine Compagnon (1998) dans *Le Démon de la théorie*, pose le débat autour de cette prise en compte, ou pas, de l'intention de l'auteur dans les modélisations existantes de la lecture interprétative du texte. Il renvoie dos à dos deux positions : celle des « intentionnalistes » (comme Picard, 1965) qui en arrivent à diviniser l'auteur et ses intentions et à diaboliser les anachronismes de la lecture actualisante ; celle des « anti-intentionnalistes » (comme Barthes, 1963, 1966) pour qui « l'intention d'auteur n'est pas pertinente » et qui considèrent que « l'œuvre survit à l'intention d'auteur » (ce qui est le signe de la non-pertinence de cette intention pour la lecture du texte). Pour Compagnon, ces « anti-intentionnalistes » risquent d'identifier le texte à un énoncé, plutôt qu'une énonciation, autrement dit à un fait de langue plutôt qu'à un acte de parole ou à un discours. C'est pourquoi, pour arbitrer ce débat, Compagnon (*ibid.* p. 104) amorce une réflexion à partir de la prise en compte, notamment, des travaux de John Austin (2010), « l'inventeur du *performatif* » que Compagnon commente ainsi :

> Toute énonciation engage un acte qu'il [Austin] appelle un acte *illocutoire* comme *demander* ou *répondre*, *menacer* ou *promettre*, etc., qui transforme les rapports entre les

> interlocuteurs. Distinguons encore avec lui *l'acte illocutoire principal réalisé par une énonciation et la signification complexe de l'énoncé*, résultant des implications et associations multiples de ses détails. Interpréter un texte littéraire, c'est d'abord identifier[143] l'acte illocutoire principal accompli par l'auteur lorsqu'il écrit ce texte (par exemple son appartenance générique : est-ce une supplique ? Une élégie ?). Or les actes illocutoires sont intentionnels. Interpréter un texte, c'est donc retrouver les intentions de son auteur. Mais la reconnaissance de l'acte illocutoire principal accompli par un texte reste bien entendu générale et insuffisante. (Compagnon, 1998, p. 104, souligné par l'auteur).

Cette citation d'Antoine Compagnon nous fait prendre conscience du premier niveau de grain à partir duquel il est *nécessaire* d'inclure l'intention de l'auteur dans l'interprétation du texte littéraire. Ainsi, pour Compagnon (c'est nous qui soulignons), « *d'abord identifier* l'acte illocutoire principal accompli par l'auteur du texte littéraire » se présente comme la première *nécessité* d'une interprétation du texte. Par exemple, dire que La Fontaine a voulu, dans la fable *Le Loup et l'Agneau,* s'interroger sur le rapport de violence exercé par les puissants sur les faibles dans un monde sans droits, pourrait être un acte illocutoire rapporté à cette fable et à cet auteur. Autrement dit, parce que le texte est avant tout un « acte de parole », une action, la première *forme de l'intention*[144] *de La Fontaine* pourrait être ce souci d'accomplir cet acte illocutoire lorsqu'il écrit cette fable. De notre point de vue, cet acte illocutoire recouvre *le mot d'ordre* tel que Baxandall le développe.

Par ailleurs, nous ne cherchons pas à prouver qu'il s'agit d'établir avec certitude que La Fontaine aurait *nécessairement* eu cette *intention-là, ce mot d'ordre-là.* Nous disons, en revanche, que La Fontaine a *nécessairement* eu *une* intention d'auteur, et qu'une des composantes du sens du *jeu de la lecture interprétative* de sa fable pourrait nécessairement passer par un questionnement du lecteur à propos de cette intention d'auteur. Didactiquement cette caractéristique épistémologique a des incidences et peut faire discussion entre professionnels (chercheurs didacticiens et enseignants). En effet, quel est le sens du jeu que l'on voudrait que les élèves lecteurs appréhendent pour jouer à ce jeu de lecture interprétative ? Lire et interpréter une fable c'est finalement jouer à quoi ? Quelles sont les règles de ce jeu ? Autrement dit, faire entrer le lecteur, ou non, dans un questionnement en

143 Avec le modèle du *jeu* tel que nous l'avons défini en note n° 48, (p. 64), nous dirions : à quel jeu joue l'auteur ? À remarquer que ce jeu de l'auteur est nécessairement conjoint, comme un dialogue, d'où l'intérêt d'Austin, qui est un philosophe de l'action dialogique (par exemple, pas de performatif si pas de dialogue/dialogisme).

144 C'est à dessein que nous utilisons cette expression *forme de l'intention,* que nous empruntons donc à Baxandall (1985/1991).

référence à l'intention de l'auteur, au sens défini, ici, est-ce une des règles définitoire de ce jeu ? Si la réponse est affirmative, il faut ensuite définir si c'est exclusif, ou au contraire si c'est parmi d'autres règles qui ne font pas, elles, usage de ce questionnement. La caractéristique de ce sens du jeu serait alors de tendre vers un questionnement du texte en lien avec les trois termes que Baxandall a mis en avant pour comprendre une forme d'intention de l'auteur. Nous les rappelons : le problème que l'auteur veut résoudre (a), la situation (b), et le texte-solution (c).

En conséquence, le lecteur aurait en quelque sorte à *nécessairement* s'interroger sur la question suivante : mais à quoi l'auteur voulait-il répondre ? *Quel pouvait être son problème* ?[145] Pourrait s'engager alors, comme nous l'avons vu précédemment dans le chapitre, une enquête littéraire du lecteur, avec un éventuel recours au mode historique, pour établir un problème[146] de l'auteur. Finalement, nous proposons d'inclure dans notre modélisation de la lecture actualisante *la nécessité d'aborder aussi le texte avec ce questionnement*[147] *du lecteur, sur ce premier niveau d'intention-problème (de l'auteur)*[148]. Il en va, pour nous, non d'une divination ou d'une sacralisation de l'auteur, mais bien d'une reconnaissance que le texte est aussi à considérer comme une intention d'action telle que Baxandall nous a aidé à développer, et à partir de laquelle le lecteur va enquêter. Ce questionnement sur l'*intention-problème* n'évacue en rien celui que peut se donner le lecteur en lien avec sa situation actuelle de lecteur[149]. L'un peut même être au service de l'autre ;

145 Si le lecteur n'entreprend pas ce questionnement alors, de notre point de vue, tout se passe comme s'il considérait le texte comme orphelin d'auteur. Nous rejoignons donc Compagnon lorsqu'il dit qu'un texte d'auteur n'a été rédigé ni par un singe ni par le hasard d'une machine d'écriture automatique. Écrire un texte c'est une action humaine tissée d'intentions. Comprendre une action humaine c'est donc aussi comprendre les intentions liées à cette action.

146 Nous ne sommes surtout pas en train d'établir une chronologie de l'étude du texte (une progression) où l'on partirait (1) d'une hypothèse sur l'intention de l'auteur à partir de laquelle serait menée (2) l'enquête littéraire sur l'énoncé du texte. Nous l'avons montré dans le chapitre, rien ne dit que le questionnement sur l'intention de l'auteur soit premier dans la lecture actualisante. Une construction d'hypothèses sur l'intention de l'auteur pourrait ainsi émerger à partir de l'étude du texte ou en fin d'étude du texte. Nous verrons, par exemple, que l'étude de la fable avec les élèves, dans nos travaux didactiques, amènent ceux-ci plutôt en milieu ou en fin de séquence, à s'interroger sur les intentions de l'auteur d'écrire cette fable.

147 Il est intéressant de noter que Compagnon (1998, p. 14) fait état de « *ces questions lancinantes […] qui ne cessent de revenir génération après génération* ». Il rappelle que les théories littéraires n'ont jamais pu « les balayer » ; il cite quelques-unes de ces questions : « (a) *comment comprenez vous ce passage ?;* (b) *Qu'est-ce que l'auteur a voulu nous dire ?;* (c) *Quelles sont les beautés du vers et de la prose ?;* (d) *En quoi la vision de l'écrivain est-elle originale ? ;* (e) *Quelle leçon pouvons-nous en retenir ?* ». Certaines de ces questions (comme (a) et (e)) pourraient tout à fait s'intégrer dans notre modélisation de la lecture actualisante, au titre du questionnement sur l'intention de l'auteur.

148 Nous retrouvons là une focalisation sur le point (4a) de notre modélisation de l'*intention-problème*.

149 Compagnon (1998, p. 100, souligné par nous) est également clair sur ce point et compatible avec ce que nous avons développé sur la lecture actualisante au sein de l'interlocution littéraire dans ce chapitre : « *le*

vraisemblablement l'un n'existera pas sans l'autre. Considérer ce questionnement sur l'intention serait en quelque sorte, pour le lecteur, reconnaître au texte un « droit » générique (valable pour tout œuvre humaine). Ce droit du texte c'est celui de se voir attribuer nécessairement *une intention de l'auteur du texte vue comme une intention-problème*.

Pour autant, ce que dit Compagnon dans la citation ci-dessus, c'est que « la reconnaissance de l'acte illocutoire principal accompli par un texte reste bien entendu générale et insuffisante ». Un second niveau de grain de lecture interprétative est à considérer. Il s'agit de celui concernant « la signification complexe de l'énoncé résultant des implications et associations multiples de ses détails ». Nous pouvons dire que Compagnon, comme Baxandall, considère cette fois *l'intention-problème dans le texte de l'auteur*[150]. Pour cela il présente son argumentaire de la façon suivante (Compagnon, 1998, p. 105, souligné par nous), « *l'intention d'auteur* n'implique pas une conscience de tous les détails que l'écriture accomplit, *ni ne constitue un événement séparé qui précéderait ou accompagnerait la performance*, suivant la dualité fallacieuse[151] de la pensée et du langage ». Cette prise de position de Compagnon, sur la non-dualité de l'intention et du texte, nous semble compatible avec l'*intention-problème* que nous avons précédemment développée. Il s'agit de ne pas séparer, chronologiquement et radicalement, l'intention d'auteur de son action et de sa performance, autrement dit ne pas séparer l'intention de l'écriture du texte qui en résulte. Voici ce que Compagnon écrit à ce sujet :

> L'intention ne se limite pas à ce qu'un auteur s'est proposé d'écrire – par exemple à une déclaration d'intention –, non plus qu'aux motivations qui ont pu l'inciter à écrire, comme le désir d'acquérir de la gloire, ou l'envie de gagner de l'argent, ni enfin à la cohérence textuelle d'une œuvre. *L'intention, dans une succession de mots écrits par un auteur, c'est*

---

texte a un sens originel *(ce qu'il veut dire pour un interprète contemporain) mais aussi* des sens ultérieurs et anachroniques *(ce qu'il veut dire pour des interprètes successifs) ; il a* une signification originelle *(mettant son sens originel en relation avec des valeurs contemporaines) mais aussi* des significations ultérieures *(mettant à tout moment son sens anachronique en relation avec des valeurs actuelles). Le sens ultérieur peut s'identifier au sens originel mais rien n'empêche qu'il s'en écarte, de même pour la signification ultérieure et la signification originelle.* Quant à l'intention d'auteur, elle ne se réduit pas au sens originel, mais comprend la signification originelle *: par exemple, le texte ironique a une signification originelle différente de (contraire à) son sens originel. »* Après quoi Compagnon complète (*ibid.* p. 101) ce qu'il constate dans la pratique de lecture interprétative : « *Personne, ou presque, ne préfère expressément un sens anachronique au sens originel, ni ne rejette en connaissance de cause une information qui éclairerait le sens originel. Implicitement tous les commentateurs (ou presque tous) admettent l'existence d'un sens originel, mais tous ne sont pas prêts au même effort pour l'élucider* ».

150 Nous retrouvons là le point (4b) de notre modélisation de l'*intention-problème*.

151 Où nous trouvons donc chez Compagnon son refus de « la dualité fallacieuse » entre pensée et langage. S'il n'adoptait pas cette position, il ne pourrait pas proposer une intention *dans* le texte comme il le fait après dans son développement.

> *ce qu'il voulait dire par les mots utilisés. L'intention de l'auteur qui a écrit une œuvre est logiquement équivalente à ce qu'il voulait dire par les énoncés qui constituent le texte*. Et son projet, ses motivations, la cohérence du texte pour une interprétation donnée, ce sont après tout des indices de cette intention. Ainsi, pour bien des philosophes contemporains, *il n'y a pas lieu de distinguer intention de l'auteur et sens des mots. Ce que nous interprétons quand nous lisons un texte, c'est indifféremment, le sens des mots et l'intention de l'auteur*[152]. Dès qu'on commence à les distinguer, on tombe dans la casuistique. Mais cela n'implique pas de revenir à l'homme et l'œuvre, puisque *l'intention n'est pas le dessein mais le sens intenté*. (Compagnon, 1998, pp. 106-107, souligné par nous)

Dans la perspective de Compagnon, l'intention d'auteur est inhérente à l'écriture du texte. Il pose une forme d'équivalence[153] entre ce que voulait dire l'auteur et ce que veut dire le texte. Élaborer le sens des mots, le sens du texte, c'est élaborer ainsi l'intention de l'auteur *dans* le texte. De notre point de vue, nous retrouvons dans cette vision, la façon dont Baxandall rend compte de l'intention *dans* l'action. Compagnon explique pour autant que :

> l'intention d'auteur n'est certainement pas la seule "norme" possible pour la lecture des textes […] et il n'est pas de lecteur littéraire qui n'actualise aussi les significations d'une œuvre, qui ne s'approprie l'œuvre, voire la trahisse de manière féconde (le propre d'une œuvre littéraire est de signifier hors de son contexte initial) ». (Compagnon, 1998, p. 107)

L'idée de « norme » est importante. Nous rapprochons cette norme des normes que le lecteur porte au nom du « style de pensée » de sa communauté interprétative, dans le cadre de ce que Citton (2007/2017) avait appelé la « projection du lecteur ». Autrement dit, la nécessité de l'étude du sens du texte (ou de l'intention de l'auteur), peut être vue comme une « connexion passive contraignante » du style de pensée de cette communauté. Pour lire et interpréter un texte, dans une certaine communauté interprétative, le lecteur doit en passer par la prise en compte de l'*intention-problème*. Compagnon, dans son ouvrage (Compagnon, 1998, pp. 189-192), émet une critique relativement négative de la notion de « communauté interprétative » de Fish (2007). Il dit notamment « *qu'elle ne laisse plus la moindre autonomie au lecteur, ou plus exactement à la lecture, ni au texte qui résulte de la lecture : avec le jeu de la norme et*

152 Nous retrouvons là, de notre point de vue, une proposition qui renvoie à des conceptions de l'intention et de l'action comme on la retrouve chez Anscombe (2002), Baxandall (1985/1991), Descombes (2007).

153 Nous aurions volontiers opté, au lieu d'*équivalence* logique, pour un vocable plus proche des concepts de Witggenstein, à savoir « parenté », « air de famille », « voir-comme » (Glock, 2003) fondée sur des ressemblances. Autrement « la parenté » se projette et se reconnaît, elle ne s'établit pas logiquement. Il s'agit bien ici de voir le sens des mots et du texte comme l'*intention-problème* de l'auteur.

de l'écart, toute subjectivité est désormais abolie ». Nous ne partageons pas ce point de vue. Nous avons développé dans ce chapitre une autre vision de la « communauté interprétative » (en la rapprochant du collectif de pensée de Fleck), nettement moins enfermante voire castratrice. En ayant recours au « style de pensée » d'une communauté comme vecteur de transformation, nous avons montré que l'accommodation de la lecture à du nouveau interprétatif était possible. De même, avec la conception de l'intention (qu'elle soit ici celle de l'auteur ou du lecteur) que nous avons empruntée à Baxandall, nous avons montré que *dans* l'action (celle d'écrire ou de lire) il y a nécessairement une place pour une autonomie de celui qui agit.

Compagnon, dans cette citation, montre aussi qu'il n'est pas dans le rejet d'une lecture actualisante des significations du texte puisque, pour lui, « le propre d'une œuvre littéraire est de signifier hors de son contexte initial ». La question que Compagnon (1998, pp. 108-109) va poser est de savoir si les significations produites par cette lecture actualisante doivent être effectuées « en référence à l'intention probable de l'auteur ». Sur ce point, sa réponse est affirmative tout en gardant l'ouverture à des lectures actualisantes qui ne seraient pas en référence directe à cette intention d'auteur. Voici ce qu'il écrit :

> Interpréter une œuvre suppose que cette œuvre réponde à une intention, soit le produit d'une instance humaine. Il n'en suit pas pour nous que nous soyons limités à la recherche des intentions de l'œuvre mais bien que le sens du texte est lié à l'intention de l'auteur, ou même que le sens du texte *est* l'intention de l'auteur. Appeler cette intention « intention du texte », sous prétexte qu'il s'agit d'une intention en acte et non d'une intention préalable, cela ne fait qu'introduire une confusion […] Toute interprétation est une assertion sur une intention, et si l'intention d'auteur est niée, une autre intention prend sa place, comme dans l'œuvre de *Don Quichotte* de Pierre Ménard. Extraire une œuvre de son contexte littéraire et historique, c'est lui donner une autre intention (un autre auteur : le lecteur), c'est en faire une autre œuvre, et ce n'est donc plus la même œuvre que nous interprétons. (Compagnon, 1998, p. 110, souligné par l'auteur)

Compagnon, dans cette citation ci-dessus, renvoie à une « intention en acte » de l'auteur. Interpréter c'est conduire une étude du sens des énoncés du texte qui tente de référer à l'intention préalable (et probable) de l'auteur. D'autres interprétations peuvent toutefois exister, émanant d'une intention que le lecteur attribue, de lui-même, au texte.

Compagnon en arrive à se positionner sur ce que doit être prioritairement la lecture littéraire

interprétative, en affirmant notamment une « présomption d'intentionnalité » d'auteur de l'œuvre (*ibid.* p. 110). Lire en référence à une intention d'auteur, c'est pour Compagnon « un principe éthique de respect de l'autre » (*ibid.* p. 110), l'autre étant ici le créateur de l'œuvre. Étudier les énoncés du texte, comme il le propose, c'est respecter l'auteur. Il accompagne toutefois sa position de principe du commentaire suivant :

> Ni les mots sur la page ni les intentions de l'auteur ne tiennent la clé d'une signification d'une œuvre, et aucune interprétation satisfaisante ne s'est jamais limitée à la recherche du sens des uns ou des autres ; encore une fois, il s'agit de sortir de cette fausse alternative : le texte ou l'auteur. Et aucune méthode exclusive n'est suffisante. (Compagnon, 1998, p. 110)

Compagnon, dans cette citation, ouvre aussi sur le fait que la signification de l'œuvre et son interprétation ne se limitent pas à cette priorité de lecture. Compagnon n'impose pas de choisir l'auteur ou le texte, le texte pouvant fournir des interprétations que l'auteur n'avait pas envisagées. Cependant, respecter le texte tout autant que l'auteur ne doit pas faire passer au second plan une lecture en référence à l'intention d'auteur (ou du sens du texte).

Nous faisons pour notre part l'hypothèse que la lecture actualisante développée dans ce chapitre (à partir notamment des travaux de Citton, Fleck, Dewey), à laquelle nous intégrons l'idée d'*intention-problème (*à partir des travaux de Baxandall, et de Compagnon), permet de se situer dans cette perspective.

Chapitre 3 – Des interprétations de *Le Loup et l'Agneau*

Dans ce chapitre, nous élaborons notre contribution de lecteur de la fable *Le Loup et l'Agneau* de Jean de La Fontaine. Il n'entre évidemment pas dans nos intentions, pour autant, de délivrer une interprétation comme étant *la* référence de lecture de cette fable. Beaucoup de connaisseurs de la littérature du XVIIe et de spécialistes de La Fontaine se sont livrés à des interprétations de grande qualité et d'intérêt de *Le Loup et l'Agneau*. Nous avons plus particulièrement approfondi et retenu quatre d'entre elles dans ce présent chapitre. Sur quelles bases ?

À partir des commentaires[154] des élèves dans les classes, des échanges[155] entre membres de l'ingénierie, des approfondissements épistémiques nécessaires à la thèse, sont nées des questions d'enquête de lecture sur la fable que nous avons cherché à résoudre à partir de certaines interprétations existantes. Notre « sélection », comme tout acte interprétatif, est nécessairement subjective et ouverte au débat. D'une part, il s'agit d'éclairer le lecteur de la thèse, sur certains choix interprétatifs ayant prévalu lors du travail épistémique[156] de l'ingénierie coopérative. D'autre part, nous souhaitons également éclairer certaines de nos positions prises durant nos travaux d'analyse dans les chapitres ultérieurs. Il est toutefois tout à fait possible, pour le lecteur de la thèse, de lire ce présent chapitre ultérieurement ou à partir des occasions que nous lui offrons par des renvois à ce chapitre 3, tout au long de la thèse.

Dans une première section 3.1, nous exposons l'interprétation de la fable par Jacopin, (1997)

154 Par exemple, les commentaires et échanges des élèves oscillant entre le loup animal de la nature, et donc carnivore, *versus* le loup de la fable allégorique, nous a conduit, pour cette thèse à approfondir la lecture de *cette* fable par Marin (1986) où celui-ci nous livre son interprétation d'un récit pris dans un rapport complexe entre nature et culture où chacun des personnages, à des moments différents du récit, oscillent entre animal de la nature et représentant de la culture.

155 Par exemple, la nécessité pour les membres de l'ingénierie de trouver des solutions didactiques pour aider les élèves en difficulté de compréhension face à S*ans autre forme de procès* derniers vers de cette fable, a conduit à entreprendre une enquête de lecture sur la rhétorique juridique dans cette fable et ainsi à approfondir la lecture interprétative de Goujon (1992).

156 Concernant la notion de travail épistémique, nous consacrons le chapitre 6 (p. 265) à cette question.

dans *La raison du plus faible*. Dans une seconde section 3.2, nous exposons l'interprétation de Marin (1986)[157] dans *La parole mangée* et de Voegele (2016) dans *Morales de la fiction, de La Fontaine à Sartre*. À cette occasion, le lecteur pourra, dans cette section, décider de lire ou pas la sélection des commentaires de Marin (repérés sur fond rose) sur les vers de la fable. Enfin, nous procédons à *une lecture de la rhétorique juridique de la fable* à partir des travaux de Goujon, (1992) et Guignot (1925). La section 3.3 donne ainsi accès à une interprétation du discours des deux personnages comme *le procès d'un Loup accusateur de l'Agneau,* la section suivante 3.4 donne ensuite accès à une interprétation, cumulable avec la précédente, d'*un procès d'un Narrateur accusateur du Loup*.

3.1. La sauvagerie originelle

D'emblée Jacopin (1997, p. 50) nous propose un raccourci saisissant de l'histoire : « Un loup sort du bois, il trouve un Agneau et l'emporte dans le bois pour le manger. » Sur cette base si simple, Jacopin commente que « le sens de la fable, est toujours énigmatique, du moins incertain, pluriel ». Voyons les possibles interprétatifs qu'il nous livre.

De son point de vue, nous avons bien affaire à deux archétypes connus : le Loup, l'Agneau. Par exemple, nous avons « d'un côté l'animal sauvage, de l'autre l'animal domestique ». Pour Jacopin « l'agneau est une hyperbole de l'innocence, non seulement l'innocence de l'enfance, mais celle de celui qui boit, qui, par conséquent, ne prélève rien, puisque le ruisseau continuera de couler, tandis que le loup détruit sa proie ». Sur cette base, Jacopin explique que La Fontaine donne à voir un agneau s'inscrivant plus dans un *rapport de pouvoir* que dans un *rapport de force*. « *Sire, Votre Majesté »* renvoie d'ailleurs bien au vocabulaire du rapport de pouvoir. Jacopin (*ibid*. p. 51) ajoute que dans cette fable, « le pouvoir est simplement une force parasite, et plus que cela une force sauvage, qui surgit du bois pour dépouiller, « pour prendre sa part » dans le monde paisible et civil des agneaux et des bergers. »

Pour Jacopin, alors qu'on devrait avoir quelque chose de simple à comprendre, « une confrontation qui est comme naturalisée », le Loup va sortir de sa condition naturelle et tout complexifier :

---

157 Louis Marin était philosophe, historien, sémiologue et critique d'art français. Comme le note Wikipédia (https://fr.wikipedia.org/wiki/Louis_Marin_(philosophe) « *Marin a notamment produit des analyses de la relation entre signes et pouvoirs chez La Fontaine, Racine, Perrault, et le Pascal des* Trois Discours sur la condition des grands *; « Le récit est un piège » se concentre dans la même perspective à un objet sémiotique particulier, le récit, toujours sur ces quelques auteurs du XVIIe siècle français, au long de commentaires extrêmement méticuleux de fables, contes, récits, discours*. »

> Le fort se définit par sa seule puissance, la puissance du corps, et par son appétit. Les loups mangent des agneaux, par définition ; et les loups ont faim, par définition. Le loup affamé, qui trouve l'agneau, va-t-il donc le manger *sans autre forme de procès* ?
>
> Non ce n'est pas ainsi que les choses vont se passer, sinon la morale de la fable serait bien simpliste. La force dans cette fable ne veut pas seulement être forte, elle veut, sinon avoir raison, du moins se donner des raisons. Au lieu de manger l'Agneau sans manières, le Loup se met donc à parler. (Jacopin, 1997, p. 52)

Pour Jacopin, il semble que le Loup « institue le langage comme force ». Le loup de la fable s'extrait de la sauvagerie octroyée par son état de nature pour s'emparer du « langage humain et civilisé ». N'oublions pas, en effet, que c'est le Loup qui entame le dialogue et qui parle comme un *animal plein de rage*, à la fois la rage de l'animal (sauvage), mais aussi la rage d'un ton qui intime à l'Agneau de répondre. Voilà le passage en force par le langage, voilà comment le langage du Loup devient un premier tour de force.

Le second tour de force du langage du Loup c'est également d'imposer *le breuvage* comme « *mon breuvage* ». Comme l'écrit Jacopin :

> il ne s'agit plus seulement du fait, du rapport de force, mais du droit… Interrogeant l'agneau, le loup l'oblige à rendre des comptes, mais en parlant de ce qui n'est pas la vraie question, pour ne pas dire la seule question, "De quel *droit* vais-je te manger ?". Tout se passe donc comme si le pouvoir amenait celui sur qui il a jeté son dévolu à parler sans savoir ce qui est en jeu. (Jacopin, 1997, p. 63, souligné par l'auteur)

Jacopin pense que la mise en œuvre du rapport de force du Loup est, comme il l'écrit, « sophistiquée, (faut-il dire civilisée ?) ». L'interprétation qu'il nous livre c'est bien que l'Agneau se voit imposer de répondre à une question (*Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?)* qui n'est pas celle que (se ?) pose le Loup. Il écrit d'ailleurs (*ibid.* p. 53) : « le faible se trouve mis en une position telle qu'il ne peut plus faire valoir son droit ». Bien que le lecteur de la fable connaisse d'emblée la condamnation de l'Agneau (*Tu seras châtié*), comme le dit Jacopin (*ibid.* p 53, souligné par l'auteur) « pour autant qu'il s'agit de *raison*, de *procès*, il va falloir y mettre les formes ». La prise de parole de l'Agneau montre au lecteur que ce dernier accepte la légitimité du pouvoir du Loup et les règles que ce pouvoir a fixées.

Toutefois, quand bien même l'Agneau démontre la vérité des faits, le Loup va opérer, grâce

au langage, un troisième tour de force. Il va glisser d'une accusation de cet agneau à une accusation de sa famille, mais également aux bergers et aux chiens. Comme l'écrit Jacopin (*ibid.* p. 54) « au bout de son "raisonnement", de sa rhétorique, le Loup parvient à se placer en position de victime, en droit de réclamer justice contre cette race ennemie qui lui a fait du tort. »

Cette lecture de Jacopin rejoint la position que nous avons adoptée dans le collectif de l'ingénierie vis-à-vis du Loup. Ainsi, pour nous, le Loup s'empare du langage, outil de la raison par excellence. Il se prête ainsi, hypocritement, au jeu qui a permis de fabriquer l'humanité dans l'homme. Le langage et l'usage de la raison ont en effet *a priori* comme vertu d'éloigner chacun d'entre nous de l'hybris[158], de la barbarie, de la violence. Que le Loup, porteur d'une sauvagerie originelle indépassable, s'empare du langage et du raisonnement (les outils pour vivre vertueusement), grâce à une stratégie de double jeu lui permettant de se faire passer pour la victime, peut être vu comme une exemplification de cette maxime de La Rochefoucauld, déjà citée en note n° 18 (p. 49) : « L'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu ». *L'hypocrisie* peut en effet se comprendre comme un double jeu, un mensonge, pour tromper l'autre afin de simuler un état qui n'est pas le reflet de ce que l'on est. Si, dans la fable, « l'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu », c'est parce que le Loup, en entrant dans le jeu du recours au langage et du raisonnement (qui est *a priori* ce qui rend l'homme vertueux), masque en fait son vice (la pulsion irrépressible de dévorer l'Agneau dès qu'il le voit). Cette analyse était déjà celle de Girardin[159] :

> Mangez l'agneau, sire Loup, mais ne cherchez pas à lui prouver que vous avez raison. Soyez injuste et violent, mais *ne soyez pas sophiste et hypocrite*. N'abusez pas contre la justice des formes de la justice : c'est le pire outrage qu'on puisse ne faire à la conscience humaine. Girardin (1867, p. 419, souligné par nous)

Nous pourrions également reprendre la position de la Fontaine lui-même. Il l'exprime, comme souvent, à demi-mots dans d'autres fables. Par exemple nous trouvons dans *Le Bûcheron et Mercure* (Livre V, fable I) :

---

158 https://fr.wikipedia.org/wiki/Hybris : « *L'hybris, du grec ancien ὕβρις / hybris, est une notion grecque qui se traduit souvent par « démesure ». C'est un sentiment violent inspiré des passions, particulièrement de l'orgueil. Les Grecs lui opposaient la tempérance et la modération. Dans la Grèce antique, l'hybris était considérée comme un crime. Elle recouvrait des violations comme les voies de fait, les agressions sexuelles et le vol de propriété publique ou sacrée.* »

159 Universitaire, critique littéraire et homme politique français du XIXe siècle.

> J'oppose quelquefois, par une double image/ *le vice à la vertu*, la sottise au bon sens,/ les agneaux aux loups ravissants, /La Mouche à la Fourmi ; faisant de cet ouvrage/ une ample comédie, à cent actes divers, Et dont la scène est l'univers. (La Fontaine, 1991/2007, p. 178, c'est nous qui soulignons)

Étant incapable de se comporter comme un être doué de raison, le Loup fait comme s'il l'était pour masquer qu'il ne l'est pas. Autrement dit, le Loup se fait passer pour un être de culture alors que sa nature profonde ne peut le faire advenir comme tel. De notre point de vue, nous rejoignons ce que nous dit Jacopin :

> On peut dire que cette fable est une simple allégorie. On ne parle pas ici de loups ni d'agneaux, mais de l'homme, des rois et des sujets. Mais ce serait sans doute affaiblir considérablement le sens de la fable. *Il vaut mieux garder deux valeurs, le récit animalier,* qui décrit le monde de la nature comme il est, où il est naturel que les loups mangent les agneaux, où les forts se saisissent des faibles, *et la critique de l'ordre politique* qui transparaît. *Le loup qui prend le masque du Roi démasque le Loup qui est caché derrière le visage du Roi.* Quelles que soient les formes qu'on y mette, *il y a toujours dans l'exercice du pouvoir un vieux fond de sauvagerie…* On a beau mettre la toge à la place des armes, la rhétorique à la place de l'usage brutal de la force, *au moment de la décision, au moment où le fort s'empare du faible, ce qui transparaît c'est la sauvagerie originelle.* (Jacopin, 1997, p. 54, c'est nous qui soulignons)

Jacopin en tire évidemment des considérations sur « la morale ». Il interroge notamment (*ibid.* p. 55) : « Faut-il conclure qu'il faut accepter le monde comme il est ? Le fort mange le faible ; celui qui veut, et qui en a les moyens, prend ce dont il a envie ». Il montre que La Fontaine propose, à travers plusieurs, fables[160], « un petit manuel pratique pour les faibles » :

> Quand je parle de manuel pratique, je n'entends pas un ensemble de recettes qui marchent à tout coup. Au contraire, à la diversité des récits, La Fontaine nous dit simplement : voilà les différents moyens dont vous disposez. Et par la diversité des dénouements, il nous dit : parfois c'est efficace ; parfois non. L'essentiel est que La Fontaine parle toujours du point de vue des faibles[161]. (Jacopin, 1977, p. 56)

---

160 Par exemple, *La Cigale et la Fourmi* (La cigale vue comme une faible), *Le Corbeau et Le Renard* (le renard vu comme le faible, ce qui n'est pas courant), *Le Pot de terre et le Pot de Fer* (le Pot de terre vu comme le faible). *Le Petit Poisson et Le Pêcheur* (le poisson vu comme le faible). *Le Chêne et le Roseau* (Le roseau vu comme le faible). *Le lion et le Rat* (le rat vu comme le faible).

161 La Fontaine est vu par Jacopin comme un anthropologue.

Jacopin nous présente une interprétation de la fable nous conduisant à réfléchir sur la façon dont l'homme de pouvoir peut agir dans certaines circonstances comme un loup avec sa sauvagerie originelle, usant brutalement de la force en la masquant autant que faire se peut sous le discours apparent des formes de la raison. Il nous invite à réfléchir à la relation de entre force et justice, violence et vérité.

Dans la section suivante nous prolongeons cette interprétation à partir d'une lecture de Marin, (1986), interrogeant le rapport nature et culture dans la fable en lien avec une hypothèse Pascalienne de dissociation de la force d'avec la justice, et une lecture de Voegele (2016) interrogeant le lien entre la fiction et la morale.

3.2. La parole mangée

Spécialiste du « pouvoir de la représentation et de la représentation du pouvoir » Marin (1986, pp. 61-88), dans son ouvrage *La Parole mangée et autres essais théologico-politiques,* livre une interprétation très dense et complexe[162] de *Le Loup et l'Agneau* de Jean de La Fontaine. Ce titre de l'ouvrage de Marin annonce comment, pour cet auteur, la parole de l'agneau sera symboliquement mangée par celle du Loup avant que Loup ne dévore l'Agneau. Il faut trouver là, pour lui, une clé de l'exercice du pouvoir des puissants dans un monde sans droit. Nous ne reprenons, par conséquent, dans cette section que des éléments *sur le récit de la fable* qui contribuent, comme un arrière-plan, à éclairer nos travaux au sein du collectif mais aussi les échanges professeur-élèves dans la classe que nous avons observée.

Un Agneau se désaltérait/ Dans le courant d'une onde pure./Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,/ Et que la faim en ces lieux attirait.

Marin procède à une lecture du début du récit, *dans le registre de la morale qui précède le récit.* Selon un premier point de vue sur les personnages, il propose, dans le prolongement de la morale qui donne la clé de lecture :

> D'emblée, les personnages sont les allégories univoques de notions morales opposées, l'agneau, celle du bien ; le loup, celle du mal, et plus encore, l'un et l'autre, les allégories de leur comble, le bien absolu, ou l'innocence, et l'onde pure où il se désaltère n'est pas

162 Marin (*ibid.* pp. 66-71) développe notamment une analyse des deux vers de la morale, du « chassé croisé de l'énoncé et de l'énonciation », où la réticence-expression du poète est finement mise au jour. Marin (*ibid.* p. 71) montre notamment comment « *le fabuliste simultanément se tait (débrayage) pour laisser la fable se dire comme pur récit (débrayage, silence de la plus grande force – du langage–) et parle (embrayage) pour dire que la fable démontrera l'hypothèse, transformera la proposition en théorème, celui de la violence* de facto *de l'absolu de la force comme souverain bien* de jure.

> plus pure qu'agneau qui vient de naître (je tette encor ma mère). Le mal absolu ou la rage, comme le dit en passant le fabuliste-metteur en scène en une notation qui hésite entre la didascalie dramaturgique (la rage caractériserait l'intonation des paroles adressées à l'agneau) et le trait ontologique (elle définirait l'être même du loup). Mais à bien considérer les choses, c'est précisément parce que l'agneau est le comble du bien et le loup, celui du mal, que l'un et l'autre transcendent l'ordre éthique où leurs noms d'agneau et de loup les avaient, pour le lecteur, immédiatement situés. (Marin, 1986, p. 73)

Dans un premier temps, ce que nous propose Marin c'est de voir l'Agneau du récit comme « innocent *de fait* » (il vient de naître) et « innocent *de nature* » (à l'image de la pureté de l'onde). Cet Agneau est donc, pour lui, d'emblée « en deçà du bien et du mal » (qui sont des notions éthiques) car innocent, de fait et par nature, à ce moment du récit. Mais voir l'Agneau comme comble du bien, comme représentant de *l'innocence*, relève aussi de la vision allégorique univoque du personnage en lien avec le registre de la morale lue (autrement dit, l'Agneau comme emblème de l'innocence). De même, pour le Loup, si « l'outrance de la passion et la fureur du besoin » expliquent ce qu'est la rage dans le monde de l'homme, cette rage-là est celle du « Loup allégorique » : mais il existe aussi une rage ontologique du loup. Marin nous demande alors de voir le Loup « au-delà du bien et du mal, au-delà de toute culpabilité et *a fortiori* de mérite éthique, *par sa nature même* ». Autrement dit, Marin nous propose de prendre la rencontre du Loup et de l'Agneau non seulement dans le « registre de la morale » qui entame la fable et de la vision allégorique des personnages, mais également « dans l'état de nature », autrement dit un espace et un temps où il n'y a point encore de méchants et de bons. Il envisage la lecture du récit de la fable de la façon suivante :

> La rencontre du loup et de l'agneau que nous avions immédiatement lue dans le registre de la morale, de par les « notions » de ses protagonistes, en fait et pour les mêmes raisons, trouve son lieu et son moment dans l'état de nature et avant toute histoire individuelle ou collective, dans un espace et un temps où il n'y a point encore de méchants et de bons, où, même, par un étrange paradoxe qu'il s'agira d'éclaircir, l'excès de méchanceté et l'excès de bonté situent ceux qui en sont marqués au-delà et en deçà des catégories morales qui avaient permis de les évaluer tels. Il est vrai que nous lisons une histoire de bêtes – « avant » que celles-ci ne soient animaux de fable, allégories des hommes – une histoire de bêtes qui ne connaissent pas l'histoire et l'évaluation éthique des actions et des décisions, de motifs et des mobiles de ses acteurs responsables, volontaires et libres. (*ibid.* p. 73)

Cette entrée en matière de Marin a retenu notre attention, car systématiquement, dans les classes, où cette fable a été enseignée (classes que nous avons suivies), les élèves font émerger cette « histoire de bêtes ». Nous analysons d'ailleurs au chapitre 13.3 (p. 506) cette émergence lorsque les élèves se demandent si le Loup du récit est un assassin ou pas.

Dans un second temps, Marin reprend son argumentaire sur le point de vue pris sur les deux personnages. Il propose de faire intervenir la catégorie de « la nature et de la culture » dans la vision des personnages du début de récit. Pour Marin (ibid. p. 74), « l'agneau, comble de la bonté par nature, est animal domestique et appartient à la société des animaux domestiqués, précisément le troupeau conduit par le berger et gardé par les chiens ». Par ailleurs, Marin (ibid. p. 74) voit le Loup comme « une créature solitaire, animal barbare, inhumain par définition, bête sauvage ». Il conclut :

> L'agneau, représentant de la classe des dévorés, des faibles *par nature* se trouve rapporté ou *déplacé dans le monde la culture* pour y acquérir, par l'excès même de sa faiblesse physique naturelle, son innocence ; à l'inverse du loup, allégorie des méchants *selon la culture*, qui est rapporté ou *déplacé dans le monde de la nature* pour s'y constituer paradoxalement dans l'excès même de sa méchanceté (morale-culturelle) au-delà de toute culpabilité de tout mérite négatif, « plein de rage », méchant naturellement. Alors que *l'agneau est innocent « culturellement*[163] » parce qu'en deçà de la culpabilité et du mérite par déplacement de la faiblesse naturelle dans l'espace culturel-moral, *le loup est méchant « naturellement*[164] » parce qu'au-delà de la culpabilité et du mérite, par déplacement de la méchanceté « culturelle » (morale) dans l'espace naturel. (Marin, 1986, pp. 74-75, c'est nous qui soulignons)

Cette interprétation de Marin nous permet de comprendre que la lecture de la fable peut se constituer comme dialectique entre « histoire de bêtes » et « histoire de personnages allégoriques ». Cette interprétation nous amène à ne pas évacuer l'aspect « histoire de bêtes » sous prétexte que notre connaissance des fables de La Fontaine, du genre fable poétique, nous ferait projeter[165] une vision du récit comme relevant exclusivement du récit allégorique.

---

163 Marin voit l'agneau ainsi (*ibid.* p. 74) : « *l'agneau est le délégué, dans le récit, et peut-être au-delà du récit, du comble de la "culture" ; plus qu'un représentant allégorique de la société civile, réglée par des contrats de droit, il en manifeste la dimension de communauté, de communion affective et éthique puisqu'il n'en est pas séparable ("je tette encor ma mère").* »

164 Marin voit le loup ainsi (*ibid.* p. 74) : « *le loup, à l'inverse* [de l'agneau], *parce que "animal plein de rage" se signifie, à, son tour dans le récit et peut-être au-delà du récit, comme l'excès de la "nature" puisqu'apparemment, il est sans compagnon, individu solitaire, libre de tout lien naturel, sans autre nécessité que sa voracité.* »

165 Et il s'agirait bien ici du verbe « projeter » au sens de Citton (2007/2017).

Ainsi, dans ses travaux de commentaires de la fable *Le Loup et l'Agneau*, Marin interprète les personnages et mesure leurs actions (leurs propos) dans un rapport constant entre nature et culture (avec le recours au langage qui en est la manifestation la plus évidente). Marin va en particulier nous livrer sa vision du Loup de la fable. Voilà un Loup qui, grâce aux propos qu'il tient à l'égard de l'Agneau (grâce au langage), se réhabilite lui-même pour ce qu'il est aussi : un loup de nature avec une rage ontologique. À partir de cette interprétation de Marin, nous avons des éléments à notre disposition pour comprendre pourquoi ce Loup ne mange pas cet Agneau dès qu'il le voit. Nous pouvons aussi pouvoir en tirer des hypothèses sur les effets de la dissociation entre « le juste » et « la force » dans la fable. En effet, il ne nous semble pas inopportun de rapprocher le récit de cette fable, et les commentaires de Marin[166], des conceptions de Blaise Pascal sur le rapport entre *justice et force* développées[167] dans *Les Pensées :*

> La justice sans la force est impuissante. *La force sans la justice est tyrannique*. *La justice sans force est contredite parce qu'il y a toujours des méchants.* La force sans la justice est accusée. Il faut donc mettre ensemble la justice et la force, et pour cela faire que ce qui est juste soit fort ou que ce qui est fort soit juste. La justice est sujette à dispute. La force est très reconnaissable et sans dispute. Ainsi on n'a pu donner la force à la justice, parce que la force a contredit la justice, et a dit qu'elle était injuste, et a dit que c'était elle qui était juste. Et ainsi ne pouvant faire que ce qui est juste fût fort, on a fait que ce qui est fort fût juste. (Pascal, 1670, in Descotes & Proust, 2011, souligné par nous)

Pascal rend compte de la façon dont la dissociation entre justice et force aboutit nécessairement à une situation de guerre, de violence, de persécution, à une tyrannie. Reprenons cette pensée de Pascal en lien avec la fable.

Dans ce récit, la force palpable et concrète, directement exerçable, celle de la nature portée par l'ontologie du loup animal (et paradoxalement celle portée par le Loup allégorique), est bien dissociée de la justice. Il s'agit là de la justice liée à la culture des Hommes, représentée

---

166 Marin est un lecteur érudit de Pascal (cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Louis_Marin_(philosophe). Dans *Pascal et Port-Royal,* Marin (1997, p. 117) a par exemple paraphrasé la Pensée de Pascal que nous utilisons pour analyser le lien entre *force* et *justice*. Il citera également cette Pensée pour conclure son chapitre de *La parole mangée* (p. 88).

167 Consultable en copié de l'original, à http://www.penseesdepascal.fr/C1-C2/C1p37v-C2p55-56-Raisons20.pdf et en retranscrit et commenté : http://www.penseesdepascal.fr/Raisons/Raisons20-approfondir.php

et portée par un agneau. Et l'interprétation de Marin nous montre comment l'agneau est une victime égarée dans l'état de nature, dans une « histoire de bêtes ».

Si l'on suit cette Pensée de Pascal, dans une telle situation, la justice (l'Agneau), dissociée de la force, ne peut qu'être « contredite » par la force (le Loup). L'impuissance de l'Agneau (donc de la justice) se révèle alors dans le récit. Le Loup (comme symbole et manifestation de la force) obtient ce qu'il recherche (manger l'Agneau) par des voies détournées. Il joue au jeu de « la dispute », au sens d'échanges d'arguments contradictoires sur un sujet donné. Au cours de cette « dispute », nous pouvons constater que le Loup (la force) contredit l'Agneau (la justice), fait passer cet Agneau pour injuste (il aurait des torts à se reprocher) et, par la même, se place comme victime réclamant la justice (sous la forme d'une vengeance). Nous rejoignons la pensée de Pascal lorsque la force s'exerce sans la justice. En effet, Pascal nous montre que le discours de la justice, lorsque la force et la justice sont dissociées, ne peut pas rivaliser avec la force. Dans ses travaux sur *Le Loup et l'Agneau*, Voegele (2016), parlant de la faiblesse de tout discours, analyse :

> Pascal met en évidence la faiblesse de tout discours : un discours n'est jamais efficace face à la force. Mais ce n'est pas tout : le discours lui-même est investi, conquis par la force, qui en fait l'instrument de son triomphe ». La Fontaine ne dit pas autre chose dans *Le Loup et l'Agneau*. La morale de la fable (« la raison du plus fort est toujours la meilleure ») ne dit pas simplement que la force triomphe de la faiblesse : c'est le discours du fort qui triomphe du discours du faible. Le loup ne se contente pas de tuer l'agneau, c'est lui aussi qui a le dernier mot, c'est lui qui avance l'argument suprême [on me l'a dit : il faut que je me venge]. Voegele (2016, p. 44)

Ce que Voegele montre c'est que le discours du Loup ne s'appuie pas sur la réalité, mais sur une fiction (les prétextes du Loup par exemple). L'Agneau, lui, s'appuie sur la réalité. « Au faux procès du loup, l'agneau répond par des arguments qui ne valent que par leur exactitude référentielle, et qui par conséquent ne lui servent de rien » (Voegele, *ibid.* p. 44). La force du discours du loup, c'est de ne jamais entrer dans *la réalité des faits*[168] que l'agneau met en avant avec son « discours référentiel ». Le loup sait qu'il ne peut contredire les faits car l'agneau est innocent. Le loup n'argumente pas pour contrer les faits ; il répond au discours[169].

168 De notre point de vue, Voegele rejoint ici Marin en mettant une évidence une caractéristique d'un discours de pouvoir : ne pas entrer dans la réalité des faits pour éviter la contradiction avec l'interlocuteur.

169 Voegele (*ibid.* p. 45) écrit : « *Le loup ne répond pas au fait que l'agneau se trouve en aval du point où lui-même se tient. Mais il répond à la formule de l'agneau : "je ne puis troubler sa boisson". Il répond du mot au mot, et non du fait au fait. Il prend le pouvoir discursif en brisant le lien référentiel. "Je ne puis troubler*

Comme l'écrit Voegele (*ibid.*, p. 45), le loup « répond du mot au mot, et non du fait au fait, il prend le pouvoir discursif en brisant le lien référentiel ».

Avec Voegele, nous avons une autre clé pour comprendre pourquoi le Loup ne mange pas immédiatement l'Agneau, sans faire de discours, sans parler. En répondant comme il le fait, le Loup (la force) tente d'échapper, par le discours, à l'accusation qui le (la) guette chaque fois que la justice et la force sont dissociées. L'on retrouve l'idée de Pascal où « la force sans la justice est accusée ». Comme l'écrit Voegele (*ibid.* p. 45) « le discours devient ainsi le complice actif de la force, il renforce la force ».

Pour notre part, tout en allant dans le sens de cette lecture de Voegele, nous interprétons aussi le récit en lien avec ce que propose Marin vis-à-vis de la dialectique culture-nature. Nous comprenons que, dans une société et sa culture, celui qui a la force, pour l'exercer à son profit sans être accusé, doit feindre d'adopter les codes culturels. Lorsque la force est dissociée de la justice, comme le dit Pascal, « la force est accusée ». Elle est accusée d'agir d'une façon répréhensible et condamnable. Ce que concrétise le récit de la fable, c'est que celui qui agit ainsi (le Loup), pour ne pas être accusé, doit nécessairement entrer dans une « dispute » (qui est un code culturel lié à l'exercice de la raison). Au sein de cette « dispute », qui ne doit surtout pas en être une pour le Loup, ce dernier doit chercher à se mettre à l'abri des faits (à l'abri du discours de l'Agneau). Sa stratégie est que son discours soit une fiction (par opposition à la réalité du monde et des faits). Le Loup doit avoir suffisamment de maîtrise rhétorique et d'hypocrisie pour masquer son « passage en force ». C'est encore la raison pour laquelle nous faisons nôtre cette maxime[170] de La Rochefoucauld, pour caractériser ainsi ce jeu particulier du Loup, exerçant sa force tout en ne voulant pas être accusé : « L'hypocrisie est l'hommage que le vice rend à la vertu ». Ici le vice c'est la force, sa violence palpable et inéluctable ; la vertu c'est la morale qui a à voir avec les faits ; l'hypocrisie c'est la décision du Loup (de la force) de *faire comme si* il se livrait au jeu de la morale (discuter sur les faits) grâce à une maîtrise rhétorique du discours lui permettant de ne jamais entrer *in fine* dans la discussion sur les faits.

La fable *Le Loup et l'Agneau* nous amène également à une réflexion sur le recours à la fiction

sa boisson. / Tu la troubles" : phrase affirmative contre phrase négative, et non pas argument factuel contre argument factuel. Puis aux faits le loup (mais ce n'est qu'un argument secondaire) oppose la rumeur : "Et je sais que de moi tu médis l'an passé […] On me l'a dit : il faut que je me venge]" ».

170 Nous avons déjà mentionné cette maxime de La Rochefoucauld (1665) en note n°18, p. 49. Rappelons que le livre I des fables de La Fontaine est publié en 1668.

versus recours à la raison. La fiction (du Loup) apparaît en effet dans ce récit comme un moyen d'éviter la vérité, la justice, et donc d'avoir une éthique de comportement. Nous l'avons vu, le discours du Loup ne va pas « du fait au fait ». Le Loup fait en sorte d'entretenir cette fiction tout au long du récit. L'Agneau, qui exerce la raison, cherche alors à « défictionnaliser » les propos du Loup, en se plaçant toujours au niveau des faits. Comme le Loup, intentionnellement, se garde bien d'aller sur ce terrain de la rationalité, cela ne permet pas à la raison de déboucher sur une vérité et une justice. Pour qu'une telle chose advienne il faudrait l'affrontement de deux discours sur les faits et leur rationalité (ce que serait une « dispute »). Or, comme le dit Marin, nous assistons à « l'échange de deux discours incommunicables », manifestation que la force et la justice sont dissociées dans l'espace et le moment où se déroule la rencontre des deux personnages. Cette fable nous montre même que, dans une telle situation, le discours « de fiction » l'emporte sur le discours de « la raison ». Et dans ce cas, effectivement, « le discours du plus fort est toujours le meilleur », au sens du plus efficace pour atteindre son but. Ainsi, le fort, le temps du récit, obtient ce qu'il veut sans se faire accuser d'usage de la force.

Nous rejoignons alors, pour conclure, ce que Voegele écrit à propos de « toute fable » chez La Fontaine. Il s'appuie pour cela, sur le vers de la fable *Un animal dans la Lune* de La Fontaine :

> Tout cela, ou presque, est résumé dans la phrase fameuse : « Quand l'eau courbe un bâton, ma raison le redresse ». La fable est ici autoréflexive : elle décrit le fonctionnement de toute fable. Elle présente une méthode, elle définit le fondement de toute morale : la faculté critique et défictionnalisatrice, la capacité de voir les choses telles qu'elles sont et non telles qu'elles paraissent, la défiance à l'égard des phénomènes discursifs. Et il faut noter encore ceci, qu'en personnifiant en quelque sorte l'eau par la tournure active de la phrase, La Fontaine ne se contente pas de critiquer le discours : il accuse les discoureurs. Il ne dénonce pas simplement l'illusion, il accuse, quoique discrètement l'illusionniste. (Voegele, 2016, p. 48)

Dans la fable *Le Loup et l'Agneau,* le Loup peut être vu comme l'illusionniste de Voegele, il « courbe le bâton » (il raconte des histoires). L'Agneau, avec la raison, ne peut « le redresser » malgré sa « capacité de voir les choses telles qu'elles sont et non telles qu'elles paraissent ». L'Agneau ne peut y parvenir parce que le langage de la vérité, pour être entendu, doit

rencontrer un interlocuteur soucieux de cette vérité. Et le loup n'est pas soucieux de vérité[171].

Si l'on suit Voegele parlant[172] de fable chez La Fontaine, dès lors qu'on veut établir le fondement de la raison, de la morale, il faut avoir « une défiance à l'égard des phénomènes discursifs » lorsqu'ils ne sont pas reliés à la réalité et aux faits. C'est ce que tente l'Agneau, pourtant il échoue au péril de sa vie, car le Loup ne fait pas de même.

L'enseignement que la fable nous livre est peut-être alors de cet ordre : hors de la raison du monde (Marin nous l'a montré, nous sommes aussi dans « une histoire de bêtes »), où justice et force sont dissociées, toute « la faculté critique et défictionnalisatrice » est impuissante. La force et la violence triomphent. En cela nous retrouvons Pascal, « la force a contredit la justice, et a dit que c'était injuste, et a dit que c'était elle qui était juste ».

Mais il nous semble que la lecture de la fable peut ne pas s'arrêter là. Le lecteur peut entreprendre, *à son tour*, de « redresser » le récit tout entier, de le défictionnaliser[173]. Par

---

171 Il nous semble que cet aspect des choses (de quoi les interlocuteurs sont-ils soucieux ? À quoi attachent-ils du prix ? Qu'est-ce qui les meut ? Comment cet arrière-plan construit-il une attention spécifique à l'autre et au monde.) permet de réunir l'ensemble des analyses, celle de Jacopin, celle de Marin et Voegele, et celle qui va suivre dans ce chapitre, de Goujon et Guignot.

172 S'appuyant sur « l'histoire des figues » racontée par La Fontaine dans *La Vie d'Ésope le Phrygien* (La Fontaine, 1991/2007, p. 12), comme illustration de son propos, Voegele écrit *(ibid.* p ; 48) : « *ce que La Fontaine cherche à mettre en évidence, c'est la supériorité, dans l'ordre de l'efficacité morale, des signes factuels sur les signes discursifs* [Ésope préférant se faire vomir pour prouver qu'il n'a pas vomi les figues plutôt que de discourir ; Ésope imposant, sans parler, aux autres personnages d'en faire autant pour trouver le mangeur de figues]. *La parole étant impuissante à faire voir la vérité et à faire régner la justice, il faut produire un signe factuel, une preuve tangible, une trace concrète pour faire éclater la vérité, pour signifier la réalité et pour faire respecter la morale. On voit que l'efficacité du signe qui cherche à dire à la fois la réalité et la vérité est corrélative au triomphe de la morale. La morale a besoin d'un signe qui ne soit pas conventionnel, qui ne duplique pas le monde qu'il désigne, mais qui au contraire en fasse partie […] Il faut prouver les faits, car la vérité d'un discours moral dépend de la réalité du fait désigné ».*

173 Voegele distingue les régimes fictionnel et non fictionnel que peuvent présenter certains récits littéraires tout en montrant *qu'ils se superposent alors* (ce qui est fondamental). Il écrit (*ibid.* p. 91, souligné par l'auteur) : « *On peut aussi estimer qu'en dehors de leur valeur de moyen moral, les textes à thèse ou allégoriques ont une valeur littéraire indépendante, et qu'ils restent donc fictionnels en vertu de leurs qualités narratives, stylistiques ou poétiques. Il y a donc alors une superposition du régime fictionnel et non fictionnel : si on aborde le texte du point de vue littéraire, il s'agit d'une fiction, si on aborde du point de vue moral, ce n'en est pas une. Ceci vaut pour presque toutes les fictions littéraires à portée morale. Ainsi, malgré le fait qu'on puisse très bien réduire les* Fables *de La Fontaine aux textes moraux non fictionnels (leurs* morales*) qui les résument et d'un certain point de vue les annulent, elles sont dotées d'une valeur littéraire qui les fait exister comme œuvres de l'art littéraire indépendamment de ce processus d'aspiration de la fiction par sa substance morale.* ». Cette position de Voegele, pour intéressante qu'elle soit, doit toutefois être nuancée pour éviter, malgré tout, *le risque du dualisme* entre « contenu fictionnel » et « message non fictionnel » dans les fables de La Fontaine. Dans le chapitre suivant 4.4.4 (p. 191), en prenant appui sur les travaux de Darmon et Desan (2009) sur la « pensée morale et le genre littéraire », nous montrerons comment la fable de La Fontaine peut être vue comme une « forme allégorique plurivoque complexe » basée sur un entrelacs essentiel entre « valeur littéraire » et « valeur morale » du texte. La réflexion sur cet entrelacs rejoint, de notre point de vue, les travaux de Laugier (« *Éthique, littérature et vie humaine* », 2006) thème essentiel de la philosophie morale contemporaine. Cette auteure écrit notamment (*ibid.* p. 16, c'est nous qui soulignons) : « *Il n'y a pas*

exemple, comme nous y incite Marin, en voyant ce récit comme si c'était un procès de justice (avec sa procédure et sa rhétorique), le lecteur se met alors en situation d'apprécier la « courbure » du procès que le Loup impose à l'Agneau, et de le considérer alors comme un fait (lié à une rhétorique juridique d'un procès) et pas seulement comme une fiction. Nous développons cette lecture dans la section suivante.

3.3. Le procès d'un Loup-accusateur de l'Agneau

Dans la section précédente, nous avons proposé de « défictionnaliser le récit » de la fable, pour mieux en interpréter la portée morale. Notre suggestion est de le faire en rapprochant le procès de la fable de la rhétorique d'un procès de justice. Dans, un premier temps, à partir des travaux et Guignot (1925) et de Goujon (1992) nous allons interpréter la séquence dialogale du récit comme un discours relevant de la rhétorique juridique ; dans un second temps, nous ferons intervenir le Narrateur pour qu'un « autre » procès, ayant lui aussi sa rhétorique juridique, s'enclenche simultanément qui prend le lecteur[174] comme juge d'un loup-accusateur.

Pour Guignot (1925, p. 178), dans nombre de fables de La Fontaine « on remarquera que le récit est subordonné aux *formes de la justice*, que les moindres détails sont liés aux règles de la procédure, et qu'enfin le style lui-même fait de continuels emprunts à la langue du Palais ». Nous rejoignons cette perspective, tout comme Jacopin qui, nous l'avons déjà mentionné, écrit à propos de *Le Loup et l'Agneau* « autant qu'il s'agit de *raison*, de *procès*, il va falloir y mettre les formes ». Mais alors à quelles formes faut-il s'attendre ? Quelles sont ces formes que Marin convoque également : « "Tu seras châtié de ta témérité" et le futur marque *le procès* du discours du loup *dans les sens temporel et juridique ? » ;* ou bien encore : « le *procès "juridique"* devrait alors s'engager avec la convocation des témoins de la défense et de l'accusation et l'évaluation de leurs dires ». Mais s'il ne s'engage pas sur cette base, faut-il, comme Voegele, parler « de faux procès du loup » ? Nous allons clarifier ces questions.

à séparer, comme auraient tendance à le faire, d'une façon ou d'une autre, bon nombre de théoriciens actuels, le conceptuel et le sensible en morale : l'éducation morale apportée par la littérature est indissolublement conceptuelle, et sensible. *Éducation du concept par l'expérience et la perception, et inversement, formation de l'expérience et e éducation des sentiments, par la sensibilité au concept* ».

174 Cette interprétation (de que nous appelons ici le « double » procès) revêt de notre point de vue, un intérêt certain sur le plan didactique, car elle nous permettra de comprendre au chapitre 13 (p. 455), comment certains glissements incessants de position des élèves entre un loup-accusé et un loup-accusateur, un loup victime et un loup assassin, révèlent une connaissance intuitive de deux plans d'interprétation possibles du récit de la fable.

Lorsque l'on consulte les différents dictionnaires de la langue de l'époque, le mot *procès* est défini de la façon suivante : « instance : différend par devant les juges » (Furetière, 1727) ; « litige, instance, différend entre deux ou plusieurs personnes devant un juge » (*Le dictionnaire de l'Académie françoise*, dédié au Roy, t. 2, 1694). Il s'agit de la confrontation de deux discours (celui de l'accusation et celui de la défense) *devant* un tiers (instance, juge, ou juges) placé en situation d'arbitrage du litige, du différend. En quoi cette fable peut-elle être vue comme le discours (à deux voix) d'un procès permettant de repérer les positions et les fonctions que les deux personnages tiennent l'un par rapport à l'autre ?

Tout d'abord dans un procès, il faut établir le litige. Dans cette fable c'est le Loup qui expose la nature du litige (*Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?*). Comme l'explique Goujon (1992), le Loup parle comme s'il exposait un fait : « un Agneau trouble son breuvage, s'arroge un droit sur la propriété d'autrui ». Vis-à-vis du droit de l'époque, Goujon complète :

> Les simples ruisseaux, nous apprennent les historiens du droit, sont objet de propriété privée au même titre que les terres qu'ils traversent dans les limites du terrain. L'eau qui court est elle-même objet de propriété. Cependant par l'opposition « troubler » et « pure », le texte déplace la question. L'expression « onde pure » soulève un tout autre problème juridique, celui de la nuisance, ou « pollution », autrement dit d'un usage qui porte préjudice. (Goujon, 1992, p. 58)

Vu sous cet angle, le Loup se présente comme l'accusateur et l'Agneau comme étant l'accusé. Advient alors ce que dans la rhétorique judiciaire on appelle *l'état de la question*[175] : *«* Dans toute cause, il est extrêmement important de bien poser l'état de la question, de voir et de marquer jusqu'à quel terme l'adversaire est d'accord avec nous, où commence la ligne de division ; ce qu'il nie, ce que nous soutenons ».

La première étape de l'état de la question relève de « *la raison*, qui est le motif allégué par l'accusé pour justifier son acte » (Goujon, 1992, p. 58). L'Agneau va alors reconnaître implicitement les faits (*je me vas désaltérant*) tout en invitant le Loup accusateur à reconsidérer les faits (*Mais plutôt qu'elle considère*). Ainsi l'Agneau, ne récusant pas le fait qu'il boive, entre dans le discours du Loup sans toutefois reprendre à son compte la question de l'éventuel droit de propriété de l'eau que s'octroie le Loup.

175 Cette définition est donnée par Crevier, *Rhétorique française,* cité dans Kibédi-Varga (1970).

Pour Goujon, l'Agneau va entrer dans le traitement d'une *circonstance* du fait reproché, ce qui est propre à la rhétorique judiciaire[176]. L'Agneau aborde en effet le lieu du fait (*plus de vingt pas en dessous d'Elle*). Ce faisant son explication du fait, selon une logique imparable, mais également la conclusion qu'il en tire, sont impossibles à mettre en doute (je suis en aval, vous êtes en amont, *par conséquent* je ne trouble pas votre eau). Goujon commente, toujours selon la rhétorique judiciaire, cette prise de parole de l'Agneau comme accusé :

> L'accusé convient du fait, mais nie la qualité ; autrement dit, les circonstances innocentent l'action. On retrouve ici *l'état de la question*, une des trois formes de *l'état de la question*, qui peut être de *conjecture*, où l'accusé nie le fait, *de qualité*, ou de *définition*, là où on, donne un autre nom au fait. (Goujon, 1992, p. 58, souligné par l'auteur)

La seconde étape de l'état de la question est celle du *firmament*, c'est-à-dire normalement « la contestation du motif allégué par l'accusé-Agneau, par l'accusateur-Loup » (*ibid.,* p. 58). Or le Loup (*Tu la troubles*) n'apporte aucune précision pour contrer la circonstance posée par l'Agneau. Il relance même une autre accusation (*Et je sais que de moi tu médis de moi l'an passé*). Pour Goujon :

> ce "*je sais que*" joue comme une preuve fournie par un témoin, entendu auparavant, ce qui était l'usage […] Face à ce jeu de rhétorique, l'Agneau rétorque en démontrant, en affichant, le vide des accusations que le Loup fait porter contre lui, en l'absence de circonstances aggravantes. En instant sur elles, aggravantes ou non, La Fontaine élude la question de fond, du fonds, celle de la propriété, ou plutôt celle de la nuisance. (Goujon, 1992, p. 58)

L'Agneau réplique à nouveau, par la raison, sur une circonstance de l'action, *quomodo ?,* (*Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?*). En cela il s'en tient à nouveau l'usage de la rhétorique judiciaire pour récuser l'argument du Loup. Comme l'écrit Goujon (*ibid.,* p. 58) « acculé par l'absurdité de ses motifs (*Si ce n'est toi c'est donc ton frère*), le Loup est loin de briller au firmament, ce second temps de la parole d'un procès ».

La troisième étape est celle du *jugement,* « ce qui résulte de la *raison* de l'accusé, de *l'appuy*

176 Goujon cite le dictionnaire Furetière au sujet des *circonstance*s : « *Les circonstances sont les particularités qui accompagnent quelqu'action. Une action est bonne ou mauvaise ; selon les diverses circonstances, un juge est obligé d'examiner un criminel pour savoir toutes les circonstances du fait. Ce sont les circonstances qui rendent un crime punissable, ou rémissible* ». Boèce, philosophe romain Ve siècle, a introduit l'usage des « circonstances » dans l'instruction criminelle : quel est le coupable ? quel est le crime ? où l'a-t-on commis ? par quels moyens ou avec quels complices ? pourquoi ? de quelle manière ? à quel moment ? Elles sont souvent citées en latin : *Quis ?, Quid ?, Ubi ?, Quibus auxiliis ?, Cur ?, Quomodo ?, Quando ?*

ou *firmament* de l'accusateur » (*ibid.*). Elle intervient alors que la sentence est déjà annoncée depuis le début du récit (*Tu seras châtié de ta témérité*) et que l'information est close. Il n'y a plus rien à dire *(on me l'a dit : il faut que je me venge*). Il n'y a plus qu 'à exécuter la peine prononcée de la chose jugée.

Si, comme le montre Goujon, le dialogue entre les deux personnages « s'enchaîne selon les modalités mêmes de la rhétorique judiciaire », il faut aussi comprendre que l'analogie structurelle, entre cette séquence dialogale et un discours dans le genre du procès, est également renforcée par le recours à l'expression *sans autre forme de procès*. Guignot (1925), dans *L'esprit juridique des fables de la Fontaine,* nous éclaire d'ailleurs sur cette expression. Il écrit :

> À la suite de cet interrogatoire devait se succéder diverses formalités, jusqu'au jugement « diffinitif[177] » et à l'exécution de ce jugement. Le Loup les a supprimées de sa propre autorité et a dévoré l'agneau *Sans autre forme de procès*, Ce denier vers doit être entendu dans toute sa force : il est la formule même en usage alors dans les procès où il n'était pas besoin de plus longue information, en raison de la qualité des accusés, par exemple lorsqu'il s'agissait d'étrangers vagabonds, « Bohémiens et Égyptiens ». [[178]…] Quoi que l'on puisse penser de cette interprétation, il paraît difficile de contester l'exactitude du raisonnement suivant : si le dialogue est bien l'interrogatoire d'un accusé par le juge, il doit avoir pour conclusion une formule juridique, et il en est bien ainsi ; réciproquement, une formule de ce genre n'est à sa place à la fin du récit et ne fait corps avec lui que si elle clôt un acte de justice. Après cela, que La Fontaine ait de propos délibéré donné à son action et à ses personnages la forme et le caractère que nous leur reconnaissons, ou qu'il l'ait fait inconsciemment par un obscur instinct de juriste et de magistrat, il n'importe guère : il suffit que cette forme et que ce caractère soient réellement tels que nous les avons tracés avec les éléments que nous fournissait la fable elle-même, et c'est ce que nous croyons avoir démontré. (Guignot, 1925, p. 183)

Guignot nous permet de renforcer notre hypothèse de lecture de *sans autre forme de procès*

177 « diffinitif » est l'orthographe du terme utilisé pour la publication des édits aux XVIe et XVIIe siècles.

178 Guignot (*ibid.* p. 183) cite, selon l'orthographe de l'époque, cet édit du mois de décembre 1666 comme preuve de l'usage de *Sans autre forme de procès* : « *Les hommes seront attachez à la chaîne, conduits aux galères pour y servir comme forçats, et à l'égard des femmes et filles qui les accompagnent et vaguent avec eux, elles seront rasées et conduites dans les hôpitaux les plus prochains des lieux, les enfants qui ne seront pas en état de servir dans les galères y seront aussi conduits pour y être nourris et élevez comme les autres enfants qui y sont enfermez, et au cas que les femmes continuent de vaguer et de vivre en Bohémiennes, seront fustigées,* sans autres forme ni figure de procès. »

lorsqu'il écrit : « si le dialogue est bien l'interrogatoire d'un accusé par le juge, il doit avoir pour conclusion une formule juridique, et il en est bien ainsi ». Cette longue citation nous permet également de comprendre que la « qualité » de l'Agneau ne le classe pas, *a priori,* parmi les « étrangers vagabonds, Bohémiens et Égyptiens » de l'époque du XVIIe. Il nous semble possible de penser alors que la sentence, applicable à cette « qualité » d'accusé, ne devrait pas s'appliquer à l'Agneau. Recourir à *Sans autre forme de procès* dans le récit c'est donner à voir et à comprendre davantage, comme le dit Goujon que :

> Le décalage entre la sentence et le fait jugé dit, à tout le moins, l'inadéquation entre le langage de la justice, sommé de dire le vrai pour affirmer le juste, et la réalité du fait jugé […]. Le texte [de la fable] situe l'affrontement du Loup et de l'Agneau, exposé pourtant dans la langue et avec des concepts juridiques (nuisance et préjudice), en dehors du droit, montrant ainsi que la force prime le droit. (Goujon, 1992, p. 59)

Cette interprétation de Goujon, rejoint, de notre point de vue, ce que nous avons mis en évidence avec les lectures de la fable par Marin et Voegele, notamment avec leur prise en compte de la Pensée de Pascal sur le rapport entre justice et force. Tous ces lecteurs nous ont notamment permis de mettre en évidence qu'il était possible de *voir le discours entre les deux personnages de la fable comme le procès d'un Loup-accusateur de l'Agneau,* avec sa rhétorique judiciaire.

Toutefois, le discours des deux personnages ne recouvre qu'une partie, certes importante, du récit de la fable. Goujon (*ibid.* p. 59) propose de lire le récit dans son entier comme « une mise à distance de la querelle judiciaire [entre les deux personnages] pour interroger l'adéquation du procès à la proclamation juste de la sentence ». Développons.

3.4. Le procès d'un Narrateur-accusateur du Loup

Dans les quatre premiers vers[179] du récit de la fable, nous avons une construction classique de l'intrigue d'un récit. Mais si, comme nous le propose Goujon (*ibid.* p. 59), nous le regardons selon la rhétorique judiciaire que nous avons présentée, ce récit remplit six des sept *circonstances* : « *Quis* ? Le Loup et l'Agneau ; *Quid* ? Une querelle ; *Ubi* ? Au bord d'une rivière ; *Cur* ? La soif (et la faim pour le Loup) ; *Quibus auxiliis* ? Aucun ; *Quando* ? N'importe quand. »

179 *Un Agneau se désaltérait / Dans le courant d'une onde pure./ Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure, / Et que la faim en ces lieux attirait*.

Toujours selon la même logique rhétorique, nous pouvons constater que les *motifs* des deux personnages ne sont pas les mêmes : L'Agneau a comme motif la soif qu'il est en train d'étancher au début du récit ; le Loup a comme motif la faim, son jeûne, et le désir de satisfaire sa faim. Comme l'écrit Goujon :

> Le texte répartit méticuleusement les motifs de chacun des personnages, dévoilant la préméditation du Loup. La Fontaine fixe en ses vers les circonstances respectives de ceux qui sont dans le récit accusateur (le Loup) et défenseur (l'Agneau), plaidant la cause de la victime (le Loup) face à l'agresseur (l'Agneau) *afin que le lecteur soit juge de cette cause*. (Goujon, p. 59, souligné par nous)

Voilà en quoi un autre procès sur le procès du Loup-accusateur de l'Agneau se met en place : « que le lecteur soit *juge* de cette cause ». Nous rejoignons ainsi Goujon (*ibid.* p. 59) lorsqu'il explique que « le décalage entre la raison évoquée et le véritable motif exposé *par le récit*, vient *accuser le Loup*, sans qu'il soit question d'innocenter l'Agneau ». Un procès se met bien en place : celui d'un Narrateur qui décrit les circonstances (au sens juridique) en dévoilant la préméditation du Loup, mais d'un Narrateur qui accusera également le Loup en le qualifiant d'*animal plein de rage* et de *bête cruelle.* Goujon écrit :

> Le Loup est lui-même en procès, non pas face à plus faible que lui, mais face au lecteur, à celui qui sait, qui est informé par le narrateur, lieutenant-criminel qui a procédé à l'audition. Le procès est porté alors devant le tribunal complet, lieutenant-criminel[180] et assesseurs, narrateur et lecteurs. (Goujon, 1992, p. 59)

Autrement dit, *le récit met en procès le procès* du Loup à l'Agneau. En tant que lecteur, nous savons que ce procès contre le Loup est joué avant que de débuter car *La raison du plus fort est toujours la meilleure.* Comme le dit Goujon :

> L'énoncé de cette morale proclame avant l'audition des faits, avant la lecture du récit, le sens dans lequel il faut lire l'apologue. La composition du récit joue des « lieux » attendus et définis par la rhétorique judiciaire pour interroger sa capacité à dire le juste alors même que l'on déclare que la force prime, ce que l'on sait déjà, avant que ne commence l'histoire. Repérée comme processus actif d'engendrement du texte, la rhétorique judiciaire permet de placer la fable dans le genre du procès, situation depuis laquelle elle développe, sans

180 *Lieutenant-criminel* est un terme utilisé au XVIIe siècle pour désigner un magistrat établi dans un siège royal pour connaître de toutes les affaires criminelles.

> rompre ni le ton ni le fil du récit, *un discours critique sur la parole de ceux qui affirment détenir le pouvoir de dire la justice quand ils ne font que masquer un coup de force toujours prémédité*. (Goujon, 1992, p. 60, souligné par nous)

Pour résumer cette interprétation du récit de la fable, voici ci-dessous le Tableau 2 récapitulant comment, il est possible, de défictionnaliser ce récit et de distinguer (non de dissocier) deux procès, en montrant que l'un ne peut exister sans l'autre ; ils sont complémentaires. La séquence dialogale du récit est le lieu du premier procès entre le Loup et l'Agneau. Il peut être introduit de la façon suivante : un Loup et un Agneau sont au bord d'un ruisseau ; le procès commence par : *Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?* Le loup se place alors en victime d'un procès dont il est juge et partie. Mais un second procès est lancé par le Narrateur dont le lecteur devient le juge. Il débute par une instruction du Narrateur vis-à-vis des motifs du Loup et de L'Agneau. L'Agneau est d'emblée la victime d'un loup criminel.

<table>
<tr><th></th><th>Le Loup-accusateur fait un procès à l'Agneau</th><th>Le Narrateur fait un procès au Loup-accusateur</th></tr>
<tr><td>Début de la Fable
(vers 1 à 6)</td><td></td><td>Le motif allégué par l'Agneau est connu
Le motif allégué par le Loup est connu
→ Le Narrateur accuse le Loup de préméditer un crime dont l'Agneau sera la victime.
Le lecteur peut être amené à se faire juge du procès que le dispositif textuel « propose ».</td></tr>
<tr><td colspan="3">Début du dialogue (vers 6 à 26)</td></tr>
<tr><td>Le Loup</td><td>Le Loup-accusateur considère le Loup victime d'un litige (troubler son eau)
→ Le Loup se fait donc passer pour la victime de l'Agneau-agresseur. Le motif allégué par le Loup est le trouble de son eau
Le Loup se comporte comme le juge :
→ il préside.
→ Il prononce la culpabilité de l'Agneau dès sa première prise de parole.
Le Loup est aussi le procureur : il porte les accusations.
Le loup décide de la sentence.</td><td rowspan="2">Le Lecteur constate :
→ Le double-jeu du Loup (dans la séquence dialogale) et le crime du Loup.
→ La cruauté du Loup rappelée par le Narrateur
→ L'exécution de l'Agneau par le Loup.</td></tr>
<tr><td>L'Agneau</td><td>L'Agneau est sur le banc des accusés :
→ il se défend seul vis-à-vis des accusations portées contre lui
→ Il n'intervient que sur les faits</td></tr>
</table>

	→ Il montre son innocence	
Interprétation	Lorsque la force prime sur le droit, le discours de fiction l'emporte sur le discours de la raison	Lorsque la justice et la force sont dissociées, la force est tyrannique tout en faisant comme si elle était juste.

Tableau 2: Le procès du procès dans le récit de la Fable

Pour conclure ce chapitre, à partir de ces interprétations de Jacopin, Marin, Voegele, Goujon et Guignot, nous proposons notre propre point de vue de lecteur de cette fable.

La fable *Le Loup et l'Agneau,* de Jean de La Fontaine, amène le lecteur à réfléchir à la façon dont un Homme de pouvoir peut, dans certaines circonstances, agir tel un loup et sa sauvagerie originelle, usant brutalement de sa force pour assouvir ses besoins. La fable nous montre que, dans de telles situations, l'Homme-Loup masque son dessein, autant que faire se peut, usant d'un discours de double jeu, ayant les formes apparentes de la raison. Cette fable interroge donc la façon dont s'exercent les rapports de pouvoir entre dominant, le Loup de la fable, et dominé, l'Agneau.

À ceux qui pensent que le recours au langage, à l'usage de la raison et de la vérité des faits, participe de l'émancipation des êtres humains, la fable propose une autre lecture du monde. Dans le monde de la fable, l'Homme de pouvoir peut décider de s'emparer de la rhétorique du langage, se faire passer alors, grâce à son discours, pour une victime et masquer ainsi son recours prémédité à la violence. Il accuse le faible et justifie, par le langage, son recours à la force pour l'éliminer. Ainsi, dans ce monde, la force et la violence triomphent, parce que la force est dissociée de la justice. En cela, cette fable illustre la Pensée de Pascal, « la force a contredit la justice, et a dit que c'était injuste, et a dit que c'était elle qui était juste. »

Dans cette fable, cette force palpable et concrète, directement exerçable, est celle de la nature portée par l'ontologie du loup animal, masquée par le Loup allégorique. Elle est dissociée de la justice, cette justice liée à la culture des Hommes, représentée et portée par l'Agneau dans la fable. En ce sens, l'Agneau est une victime égarée dans l'état de nature et dans une « histoire de bêtes ».

Enfin, ce récit peut être vu comme un double procès. Le premier procès, c'est celui de la confrontation de deux discours impossibles s'enchaînant toutefois selon les modalités mêmes de la rhétorique judiciaire. Le Loup tient un discours de fiction, il raconte des histoires ; l'Agneau tient un discours de vérité, il montre et démontre la vérité des faits. Mais un second procès se déroule alors où le narrateur prend à partie le lecteur comme juge du premier procès. C'est pourquoi, ce narrateur instruit le lecteur du décalage entre la raison évoquée par le Loup, dans sa confrontation à l'Agneau,

Page 146

et le véritable motif de son crime avec préméditation. En tant que lecteur, nous comprenons que dans ce procès, dans un monde sans droit ne permettant pas que « le fort soit juste », « *La raison du plus fort est toujours la meilleure ».*

Cette fable rejoint, de notre point de vue, la maxime de La Rochefoucauld « *L'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu* », maxime que nous reprenons à notre compte comme une morale possible du récit.

PARTIE II – FABLE, PARAPHRASE ET TRAVAIL ÉPISTÉMIQUE DU PROFESSEUR

PARTIE II – Fable, paraphrase et travail épistémique du professeur.....147

Chapitre 4 – Notre point de vue sur la fable.....149

4.1. La fable comme analogon des mœurs humaines.....151

4.2. L'analogie au cœur de la pensée.....155

4.2.1. Analogie et catégorisation.....155

4.2.2. Abstraction généralisante et marquage.....160

4.3. L'analogie et la fable-analogon.....166

4.3.1. Études de cas.....173

4.4. L'épistémologie de l'analogie paradigmatique.....179

4.4.1. La fable comme exemple chez Aristote.....181

4.4.2. L'exemple exemplaire chez Kuhn.....184

4.4.3. La fable-analogon prise comme exemple emblématique.....188

4.4.4. La fable-analogon de La Fontaine, une allégorie complexe plurivoque.....191

4.4.5. La fable-analogon et l'élévation de l'abstrait au concret.....200

4.4.6. Une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret.....217

4.5. La fable poétique comme œuvre littéraire.....224

4.5.1. La fable poétique comme œuvre à apprendre et inventer.....225

4.5.2. La réaction esthétique à la fable poétique.....231

Chapitre 5 – La paraphrase, le jeu du paraphraste.....241

5.1. La paraphrase stricto sensu comme réécriture d'un texte.....243

5.2. Trois études de cas.....245

5.2.1. Étude de cas n° 1 : reformulation avec visée explicative repérable.....246

5.2.2. Étude de cas n° 2 : le résumé descriptif d'une œuvre.....248

5.2.3. Étude de cas n° 3 : la paraphrase *stricto sensu*.....253

5.3. De premières considérations didactiques.....260

5.3.1. Sur la paraphrase et la réécriture.....260

5.3.2. Sur le jeu épistémique du paraphraste.....261

Chapitre 6 – La modélisation du travail épistémique.....265

6.1. Les savoirs donnent une forme aux gestes d'enseignement.....267

6.1.1. En savoir sur les savoirs.....267

6.1.2. La connaissance des savoirs et la transposition didactique.....268

6.1.3. Les gestes d'enseignement.....272

6.2. Le travail épistémique per se.....274

6.2.1. La présentation d'une étude de cas.....274

6.2.2. Le mouvement de potentialisation / actualisation des savoirs.....277

6.2.3. Le mouvement de savantisation / essentialisation des savoirs.....283

6.2.4. La reprise de l'étude de cas.....287

Chapitre 4 – Notre point de vue sur la fable

Nos points de vue sur la fable, dans ce chapitre, s'ancrent dans un arrière-plan[181] épistémologique précis[182]. Bien des *aspects* de l'objet « fable de La Fontaine », ne seront pas convoqués ici. En effet, de nombreux travaux de recherche ont traité d'*aspects* pertinents de la « fabrique des fables » (Dandrey, 1991 ; Fumaroli, 1997), de leur interprétation, de leur dimension philosophique, poétique, littéraire (Darmon, 2011 ; Lessing, 1759/2008 ; Noille, 2011), de la didactique de leur enseignement (Beucher, 2010 ; Canvat, 2004 ; Canvat, Collès, & Dufays, 2006 ; Fabre, 1989 ; Sensevy, 2011c). Seuls seront retenus dans ce chapitre les travaux qui nous semblent éclairer l'utilité épistémologique et didactique des fables pour apprendre et connaître.

Dans une première section de ce chapitre nous montrons comment une fable peut-être *vue comme* une description des mœurs humaines. Nous appellerons cette vision anthropologique de la fable (Bazin, 2000, 2008) : la fable-*analogon.*

Dans une seconde section, nous établissons un lien entre le recours à une fable-*analogon* et le

181 Laugier (Laugier et Chauviré, 2006) commentant la notion d'*arrière-plan* chez Wittgenstein, écrit : « *l'arrière-plan ne donne ni ne détermine une signification, mais constitue, ou plutôt fait émerger, fait voir la signification : Wittgenstein (2002) mentionne, dans les* Remarques mêlées*, "l'arrière-plan sur lequel ce que je peux exprimer reçoit une signification"* ». C'est bien cette notion Wittgensteinienne d'*arrière-plan*, telle que Laugier la commente ci-dessus, que nous voulons utiliser dans ce chapitre. Notre arrière-plan c'est un « cadre de référence » (Glock, 2003) présentant certains *aspects* de l'objet « fable de La Fontaine ». Glock (2003, p. 427, c'est nous qui soulignons), commentant également les travaux de Wittgenstein, relie la notion d'*aspect* à la notion de *voir-comme.* Il écrit *: « Certains objets peuvent être vus sous plus d'un aspect. Un aspect nous apparaît quand nous remarquons un aspect jusqu'alors inaperçu de l'objet que nous observons, et que nous arrivons à le voir comme quelque chose d'autre. »*

182 Cet arrière-plan est le résultat d'une construction progressive et collective, durant les séances du *séminaire action* au sein du CREAD, sous la direction de Gérard Sensevy. Elle s'est initiée dès 2009 par l'étude de *Naissance de la clinique* de Foucault (2007), puis ont été travaillés également les apports de Agamben (2008) puis Kuhn, (1977/1990). En 2014, Les travaux du séminaire ont été prolongés par des séances de travail à partir de deux interventions de Sensevy (2014a, 2014b). Elles s'appuyaient sur les écrits de Marx (2003), (Engeström, Nummijoki, & Sannino, 2012) et Lessing (1759/2008). En 2018, le séminaire action continue cette réflexion autour de *l'analogie paradigmatique des exemples emblématiques*. Ce chapitre de thèse est un essai de concrétisation de cette réflexion autour des fables poétiques de La Fontaine.

mode de pensée du monde par *analogie*. Pour cela, dans un premier temps, nous abordons une conception renouvelée de l'analogie à partir des travaux de Sander (2000) et Hofstadter & Sander (2013a, 2013b) Nous abordons plus spécifiquement les questions de *catégorisation*, d'*abstraction* et de *marquage*. Notre but est d'établir ce qui se joue dans une *relation entre le concret et l'abstrait* lorsque l'on pense par analogie. Dans un second temps, nous rapprochons cette conception de l'analogie du recours de celle de la fable-analogon, plus précisément la fable poétique *Le Loup et l'Agneau.* Nous produisons des études de cas sur le recours à cette fable-analogon pour penser des situations de notre vie. Le but est de montrer que la pensée « par fable » est un moyen pour donner à voir et à comprendre des entités de la réalité du monde.

Dans une troisième section, nous montrons comment les fables-analogon peuvent être vues comme des modèles d'une relation entre abstrait et concret au sein d'une épistémologie de l'analogie paradigmatique que nous modélisons. Dans un premier temps nous montrons l'intérêt et la limite du recours à la fable aristotélicienne pour fonder cette épistémologie. Dans un second temps, nous étudions *l'épistémologie des exemples exemplaires* de Kuhn (1977/1990, 1962/2008). À partir de cette enquête, nous montrons, dans un troisième temps, qu'il est possible de *voir les fables-analogon comme des exemples emblématiques* sous certaines conditions que nous caractérisons. Dans un quatrième temps, nous montrons que les fables poétiques de La Fontaine, qui sont des formes allégoriques complexes (Dandrey, 2010 ; Darmon, 2011) peuvent elles aussi être vues comme des exemples emblématiques articulant le concret et l'abstrait. Dans un cinquième temps, nous caractérisons cette épistémologie de l'analogie paradigmatique comme *une élévation de l'abstrait au concret à partir des exemples emblématiques*. La force de *la réduction du général au particulier* (Lessing, 1759/2008) est mise en évidence en lien avec la dialectique *connaissance intuitive/ connaissance symbolique* (Leibniz, 1684/2001). Nous concluons cette section en montrant que cette épistémologie de l'ascension de l'abstrait au concret (Marx, 2003 ; Engeström, 2009) peut être vue comme une théorie inférentialiste de la connaissance qui *institue* et *altère* les concepts (Brandom, 2009).

Dans une quatrième et dernière section de ce chapitre, nous abordons *la fable poétique en tant qu'œuvre*. Nos travaux n'ont pas pour ambition de développer une théorie des œuvres ou une étude de l'esthétique des œuvres. Dans un premier temps, nous situons *la rencontre des œuvres* comme devant produire des *praxéologies* utiles pour entrer dans *le paradigme du*

questionnement du monde (Chevallard, 2015). Il s'agit de montrer que la lecture interprétative actualisante des fables poétiques (Citton, 2007/2017), par *la démarche d'enquête* qu'elle nécessite, s'inscrit dans ce paradigme. Nous montrons aussi comment il est possible, à partir de leur lecture mais aussi de leur ré-invention par l'écriture (Lessing, 1759/2008), ou de leur affabulation (Escola, 2003), de faire *représenter la culture dans l'enquête sur les fables*. Dans un dernier temps de cette section, nous donnons à voir et à comprendre comment la grammaire interne de la fable poétique *Le Loup et l'Agneau* de La Fontaine porte les conditions d'une *réaction esthétique du lecteur* basée sur *la fabrication précise d'une tension dramatique liée à la tragédie dans les œuvres* (Vygotski, 1925/2005). Enfin nous montrons comment ces travaux de Vygostki sont en eux-mêmes emblématiques de cette épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret que nous essayons de développer dans ce chapitre.

4.1. La fable comme analogon *des mœurs humaines*

Dans cette sous-section, le mot *analogon* sera utile pour caractériser la fable, dite fable-analogon, afin qu'elle soit prise comme une description du monde permettant à son lecteur de vivre une « expérience anthropologique » (Bazin, 2008). Le recours au mot *analogon* sera également utile pour garder une autre caractéristique à l'esprit : c'est l'*analogie* qui permet que la lecture des fables soit au service de la compréhension des mœurs humaines et du monde. (Hofstadter & Sander, 2013a).

Tout d'abord, précisons le sens que nous donnons à *analogon, d*u grec ancien ανάλογον. Wiktionary[183] propose un exemple d'usage du mot *analogon* qui renvoie à celui que nous souhaitons développer dans ce chapitre. Il s'agit d'une citation de Onfray (1989/2009, souligné par nous) : « les pâtes sont, à dire vrai, les nourritures *emblématiques* italiennes, *l'analogon* de la péninsule ». Nous trouvons là un exemple qui suggère de voir les pâtes comme un emblème de l'Italie. Wikitionary[184] propose une définition d'*analogon* (souligné par nous) : « According to Sartre, an *equivalent of perception* (such as a painting or a mental image) that is necessary for the process of imagination to take place ». Cet exemple renvoie davantage vers la notion d'« analogue à ». Dans ce cas, par exemple, pour penser à un arbre, certains auront en tête le bonsaï, d'autres le baobab, d'autres le pin des landes. En ce qui nous

183 https://fr.wiktionary.org/wiki/analogon
184 https://en.wiktionary.org/wiki/analogon

concerne, dans ce chapitre, nous serons davantage porté vers l'acception du mot comme « équivalent » en anglais. Cette acception du mot *analogon* renvoie à la notion « d'air de famille » de « voir-comme » de Wittgenstein (2004).

Par *analogon des mœurs humaines* nous proposons une première caractéristique du *voir-comme* de la fable[185]. Ce *voir-comme* consiste à considérer le récit de la fable comme un reflet des mœurs humaines alors même que ce récit présente avant tout au lecteur une fiction littéraire racontant une histoire d'animaux.

Citant Wittgenstein (1982)[186], « l'homme est un animal cérémoniel », Bazin (2008) commente cette citation en écrivant que « ce n'est pas une définition de l'homme, c'est un constat par lequel on pourrait *commencer un livre d'anthropologie.* » Le constat de Bazin est que les hommes se conduisent tout à la fois comme des animaux (ils se nourrissent par exemple) mais également comme des êtres accomplissant des actions rituelles, des cérémonies, ce qui serait en quelque sorte le propre de tout humain. Pour nous, le recueil des fables de La Fontaine (1966) est à considérer comme un *livre d'anthropologie*. Pour cela, il faut comprendre notre position comme étant celle adoptée par Bazin vis-à-vis de l'anthropologie. C'est en évoquant son observation des rituels Bambaras que Bazin écrit :

> … la *scène* dont j'étais spectateur se transforme en une *situation* dont je fais partie : un animal cérémoniel, moi en l'occurrence, y est témoin d'une cérémonie. Je ne sais pas encore au juste ce que ces gens font, leur conduite a de quoi me paraître assez énigmatique, mais je sais qu'ils sacrifient, et j'ai quelque idée du sacrifice… la description que je ferai de cette cérémonie sera donc la description d'une cérémonie par un animal cérémoniel… Autrement dit, quand ma description est anthropologique, je considère la cérémonie, ou tel de ses moments, comme une *variante* d'une autre, qui m'est plus familière, ou de plusieurs que je connais déjà … (Bazin, 2008, pp. 42-43, c'est nous qui soulignons, les italiques sont de l'auteur)

Transposé à notre *analogon*, la « *scène »* observée c'est le récit des animaux, plus exactement un récit « *qui paraît assez énigmatique* » (en première lecture notamment). Prenons la lecture de la fable *Les animaux malades de la peste.* Ce qui se joue, entre les animaux de cette fable au détriment de l'âne, place le lecteur en « *témoin d'une scène qui se transforme en une situation »* , si et seulement si, notre lecteur a déjà été confronté, peu ou prou, à « *l'idée du*

185 Lorsque nous utiliserons dans cette première section le mot « fable », il faut comprendre que nous ferons dorénavant référence aux fables que nous donnons à lire pour introduire la thèse.

186 *Remarques sur le Rameau d'or de Frazer.* (Jean Lacoste, Trad.). Lausanne : l'Âge d'Homme.

sacrifice », c'est-à-dire s'il est en mesure de rapporter les comportements et réactions des animaux décrits dans ce récit à cette idée. Par conséquent*, voir* le récit d'une fable *comme* une description, comme une « *variante* » d'une situation ayant « un air de famille » (Wittgenstein, 2004) avec ce que le lecteur « *connaît déjà* », explique pourquoi l'arrière-plan de notre travail, basé sur cette première idée de *fable-analogon,* s'inscrit dans la conception de l'anthropologie telle que Bazin la présente.

Mais la connaissance d'une *fable-analogon* c'est aussi, pour un être humain, *voir* certaines mœurs humaines *comme* un *analogon* des fables, c'est-à-dire faire d'une « *scène »* de la vie des hommes en société, une « *situation »*, dont ce lecteur sera « *témoin »* et qu'il rapportera à une fable *qu'il connaît déjà*, parce que cette situation finira par lui apparaître comme une *variante* de cette fable. Nous présentons ci-dessous un exemple authentique de ce jeu entre *fable-analogon* et *scène* de la vie des hommes :

n°3 : extrait d'un article « Cambodge : quand le loup joue à l'agneau » (2015)

Prenons le cas de cette journaliste, en 2015, qui assiste aux audiences du tribunal chargé de juger les crimes des Khmers rouges au Cambodge entre 1975 et 1979. Elle rédige alors un article dont le titre est « *Cambodge : quand le loup joue l'agneau* ». À la lecture de cet article, l'on découvre « *que le bourreau a obtenu le statut de partie civile et qu'il témoigne donc sous le même statut que ses propres victimes, ce qui engendre la plus grande confusion* ».

Cet exemple n°3 montre c'est comment la connaissance de la fable de La Fontaine a résonné chez cette journaliste au point de faciliter sa description de la situation et de donner à comprendre, sans éprouver le besoin de l'écrire que, dans une telle situation, où le droit est bafoué, *La raison du plus fort est toujours la meilleure*, ou même que *Selon que vous serez puissant ou misérable, / Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir.*

Voir les deux fables[187] de La Fontaine *comme* des fables-*analogon,* c'est avant tout penser la lecture de ces fables comme une « expérience anthropologique » telle que Bazin la définit :

> L'expérience anthropologique consiste à se déplacer, pas forcément très loin et parfois seulement en pensée ou par simple déviation du regard mais suffisamment pour faire concrètement l'épreuve et entreprendre l'apprentissage d'un monde non familier. (Bazin,

187 *Le Loup et l'Agneau* et *Les animaux malades de la peste.*

2008, p. 50)

« La déviation du regard » que nécessite l'expérience anthropologique peut-être créée par la lecture d'une fable-analogon, par l'expérience de pensée qu'elle suscite, permettant de mettre à l'épreuve, par le recours à l'univers de cette fable, notre compréhension des actions humaines, y compris lorsqu'elles ne nous sont pas familières mais que nous devons apprendre à ce qu'elles le soient davantage. L'exemple de cette journaliste confrontée au tribunal chargé de juger les crimes des Khmers rouges nous semble illustrer cela. Décider que ce récit de la fable est une description anthropologique, telle que Bazin envisage cette science, à savoir une description n'ayant pas à expliquer ce que sont les hommes et au nom de quoi ils agissent en société, mais davantage *ce qu'ils font lorsqu'ils agissent et comment ils le font*, voilà bien la première dimension de la fable-analogon.

Cette « déviation du regard » rejoint *la lecture actualisante interprétative* que nous avons développée au chapitre 2 page 49. De notre point de vue, une lecture anthropologique d'une fable-analogon, et à partir d'elle, est une lecture interprétative actualisante. En effet, la journaliste, grâce à sa lecture interprétative de la fable, comme le propose Citton (2007/2017) « réinvente ». Nous pouvons adapter une proposition de Citton sur la lecture interprétative actualisante, de la façon suivante : :

> Loin de se contenter de « recevoir » un sens déjà donné par l'auteur [N.D.L.R : *La Fontaine*], chaque lecteur [N.D.L.R : *la journaliste*] insuffle une signification toujours nouvelle dans le texte [N.D.L.R : *la fable*] en projetant sur lui les préconceptions que lui inspire sa position historique [N.D.L.R : *le procès des Khmers rouges*]. (Citton, 2007/2017, p. 64, souligné par nous)

La journaliste rédige son article avec un regard sur le monde (ici le procès actuel des Khmers rouges au Cambodge). Ce regard se trouve infléchi par sa connaissance de la fable. La description de la situation par la journaliste est donc altérée par la signification qu'elle octroie à cette fable et qu'elle « projette » (Citton, 2007/2017) sur la situation. Ce faisant, comme nous le montrerons plus avant dans ce chapitre, la signification qu'elle donne à la fable en est *ipso facto* transformée[188]. Il est également tout à fait possible que le lecteur de l'article

188 Nous montrerons dans la section suivante que cette dialectique entre cette *fable-analogon* et nouvelle situation concrète relève d'une élévation de l'abstrait au concret, où l'abstrait, dans cet exemple, relève de la fable et le concret relève du procès. Cette altération de la signification portée à la fable dans cette situation concrète (et inédite) densifie l'interprétation de la fable et augmente la capacité de la fable-analogon, pour cette journaliste, d'agir sur la lecture du monde.

connaisseur de la fable, pour les mêmes raisons de lecture actualisante, interprète la situation du procès à partir de ce détour proposé par la journaliste. Nous retrouvons là ce que Citton (2012) mentionne à propos de la lecture actualisante ; « il s'agit de cultiver « *une intel-ligence du détour* : une inter-lecture qui permet de ne pas regarder directement la réalité, mais de la regarder à travers les pages d'un livre ».

4.2. L'analogie au cœur de la pensée

4.2.1. Analogie et catégorisation

Dans cette sous-section nous allons recourir à l'approche de la cognition développée par Hofstadter & Sander (2013a). Cette approche renforce, de notre point de vue le cadre pragmatiste de la TACD. Elle va nous permettre de décrire comment notre action sur le monde est en lien avec le langage[189] par « *l'analogie au cœur de la pensée* ».

La conception de l'analogie que ces deux auteurs construisent va nous donner matière à comprendre comment le lecteur de la fable-analogon peut fabriquer son expérience anthropologique. Ces deux chercheurs expliquent d'ailleurs comment la fable peut être vue comme la fabrication d'une *catégorie.* Préalablement, ils renouvellent la façon d'envisager ce qu'est une catégorie puis ils développent le concept d*'abstraction généralisante*, à travers la notion de *marquage* pour montrer comment opère l'articulation entre concret et abstrait. Nous développons ces points dans cette sous-section.

« *Reconnaître du familier dans du non familier »,* telle est la définition générique de l'analogie proposée par Hofstadter et Sander. Par exemple, la journaliste donne une explication du procès des Khmers rouges par comparaison avec la fable *Le Loup et l'Agneau*. Cette journaliste reconnaît, dans le procès, des éléments de signification d'une fable qui lui est familière. L'analogie, telle qu'elle est pensée par Hofstadter et Sander, permet donc de comprendre pourquoi « *penser c'est comparer* ». Cette approche de l'analogie va étayer notre compréhension de la construction des concepts par l'*élévation de l'abstrait au concret.* Dans une prochaine section de ce chapitre, nous verrons également que décrire et comprendre le monde à partir d'une bonne connaissance d'*exemples emblématiques*, c'est faire fonctionner

189 Même si *l'analogie,* chez ces deux auteurs, est loin de se « réduire » au seul langage.

l'analogie.

Développons cette approche de l'analogie chez ces deux auteurs. Le livre commun des deux auteurs (*L'analogie au cœur de la pensée)* est paru, en 2013, simultanément en anglais et en français. Le titre anglais est « *Surfaces and Essences »* (Hofstadter & Sander, 2013b). Pour bien comprendre ce qui fait *surface* et ce qui fait *profondeur* dans l'analogie, les travaux antérieurs de Sander (2000) constituent un arrière-plan explicatif utile.

Pour Sander (*op.cit.*) dans une « situation-cible » nouvelle qui se présente à un être humain (et qu'il cherche à comprendre), ce dernier identifie d'abord *des traits de surface* (« *Surfaces »*). Les traits de surface permettent à cet être humain de rapporter cela à des traits d'une première situation-source qu'il connaît déjà. Ensuite, cet être humain peut relier cette situation-source connue à *un réseau d'autres situations* qu'il connaît également (dont les psychologues diraient qu'il les a « encodées »). Sander (2000) montre que, dans ce cas, cela donne la possibilité d'attribuer à la nouvelle situation-cible des traits qui sont très pertinents mais qui se présentaient *a priori* « à distance » de cette dernière. Ce sont *les traits en profondeur.* Autrement dit, c'est la capacité de relier une première situation-source à un réseau d'autres situations connues qui donne de la pertinence à l'analogie pour penser sur la situation-cible nouvelle. Selon *la profondeur du réseau* (« *Essences »* dans le titre anglais de l'ouvrage) auquel l'être humain relie la nouvelle situation-cible, Sander qualifie cette pensée de « naïve » ou « créative ». Dans un premier temps, le processus de passage par les traits de surface d'une situation-cible nouvelle à une première situation-source n'est pas un défaut (de superficialité en quelque sorte), c'est une *nécessité*[190]. En revanche, dans un second temps, c'est la profondeur de l'accès au réseau et la nature de ce réseau qui font la différence de compréhension (perception) d'une situation.

Ce modèle de l'analogie, présenté par Sander (2000), puis par Hofstadter et Sander (2013a), ne doit pas être confondu avec celui de la mise en correspondance entre une source (situation déjà connue et identifiée) et une cible (la situation nouvelle). Ce modèle « source/cible » de l'analogie, traditionnel en psychologie cognitive[191], n'est pas celui de Hofstadter et Sander,

190 Contrairement aux détracteurs du recours à l'analogie (comme mode de pensée) qui disent que c'est là le piège de l'analogie par rapport à d'autres modes de raisonnement.

191 Dans ce modèle traditionnel, les psychologues présupposent une connaissance par le sujet d'une situation source préalablement identifiée et maîtrisée au moment où la situation cible se présente au sujet. Faire une analogie, selon ce modèle, c'est établir la mise en correspondance entre cette source connue et la cible à connaître. Durant de nombreuses années les expérimentations des psychologues cognitivistes, pour étudier comment fonctionnait l'analogie (leurs protocoles en attestent), sont parties de cette source identifiée. Ensuite ils plaçaient les sujets de leurs études devant une situation cible nouvelle et les expérimentations étudiaient

(2013a). En effet, le modèle traditionnel est unidirectionnel, à l'image d'un *pont* de la source vers la cible, c'est-à-dire où l'individu connaît de la cible ce qui proviendrait d'une source mise en correspondance et qui « imposerait » sa signification à la cible. Sander (2000) montre au contraire que chaque individu, dans un premier temps, le *quidam* comme le scientifique identifie dans une situation nouvelle (nouvelle aux yeux du *quidam* ou du scientifique), des traits pris dans une situation déjà connue de lui. C'est en cela que l'analogie consiste à reconnaître du familier dans du non-familier. La différence avec le modèle traditionnel de l'analogie c'est que ces traits permettent à l'individu une entrée dans son réseau de connaissances. C'est le second temps de l'analogie. Sander explique que l'individu explore non pas une source mais *plusieurs* sources, ordonnées et hiérarchisées selon des niveaux d'abstraction différents. Cette circulation, au sein de cette hiérarchisation du réseau de connaissances, permet à l'individu de (perce)voir la situation nouvelle. Sander écrit :

> de nouvelles propriétés des objets de la situation cible sont construites en considérant les propriétés de ces objets dans des catégories plus abstraites[192]. […] ce mécanisme a l'intérêt essentiel de permettre que soient considérées, à partir d'un couple source cible donné des propriétés qui ne sont présentes ni dans la source ni dans la cible. […] Ainsi ce que l'on nomme insight, intuition, invention, éclair de génie, déclic peut aussi correspondre à une simple opération de recatégorisation. *Le connu s'est révélé être en même temps un guide et une contrainte*… nos catégories nous permettent de dire et de prédire beaucoup à partir de quelques indices externes mais précisément parce qu'un point de vue est pris d'autres s'en trouvent masqués. Le paysage extérieur est filtré par le paysage intérieur… le connu offre les outils d'une conduite adaptative, riche de flexibilité et de possibilités d'inférences. (Sander, 2000, pp. 190-191, souligné par nous)

Dans cette citation nous pouvons relever que « le connu »[193] est un « guide ». Autrement dit, « le connu » facilite la compréhension du monde et de l'action. Mais nous mesurons

---

comment les sujets s'y prenaient. Sander va montrer que dans la « vraie vie », au contraire, l'analogie fonctionne sans que le sujet ait un regard sur la situation cible à partir d'une situation source de départ qu'il mettrait en correspondance.

192 Il faut comprendre ici des « catégories plus abstraites » que celles de la source de départ qui a initié la reconnaissance des premiers traits de surface. Ceci permet, nous semble-t-il, de comprendre comment une journaliste peut en arriver à relier le procès des Khmers rouges à la signification abstraite de la fable *Le Loup et l'Agneau*.

193 Le « connu » a une parenté forte avec le « déjà-là », terme que nous avons utilisé dans le chapitre 2 sur l'épistémologie de la lecture. Nous reprendrons ce terme au plan didactique pour le rapprocher du contrat didactique.

également que « le connu » est une « contrainte » qui « masque » des points de vue sur la situation cible tout en ouvrant certains autres (en étroite dépendance avec le réseau de connaissances). Ce « paysage intérieur qui filtre » est aussi, pour nous, celui qui relève de l'appartenance de l'individu à un « collectif de pensée » avec son « style de pensée » (Fleck, 1935/2005). Nous avons développé l'importance, pour nos travaux de cette appartenance à des collectifs de pensée, et la nécessité corrélative de ne pas considérer la cognition dans une perspective « solipsiste ». Le « connu » qui contraint c'est le « style de pensée » avec « ses connexions passives contraignantes » et « sa disposition à la perception dirigée ».

Autrement dit, si nous reprenons ce fonctionnement de la cognition selon Hofstadter et Sander, nous le concevons toutefois toujours au sein d'un collectif de pensée. Nous reviendrons sur cette position, pour comprendre les *exemples exemplaires* notamment.

Hofstadter et Sander (2013a), pour penser l'analogie, renouvellent la façon de voir la « catégorisation [194]». Ils prennent en compte *l'influence du contexte*[195] pour penser une catégorie nouvelle ou pour avoir recours à une catégorie connue de l'individu.

Dans un premier temps, ils prennent ainsi leur distance avec la notion de *catégorie* telle qu'elle était pensée par Aristote, à savoir « des catégories objectives, miroirs fidèles de la nature profonde et éternelle des choses dont les membres sont des entités observables »[196]. Ce qui est important c'est la conclusion que Hofstadter et Sander tirent de cette notion de catégorie chez les philosophes anciens :

> il est clair que l'on s'est largement éloigné du particulier et du concret, et que l'on a créé un questionnement intellectuel où tout est générique et abstrait. […] En bref, l'espoir de rendre mathématiquement précises les catégories auxquelles appartiennent les objets du monde est vain. Les catégories sont tout aussi évanescentes et insaisissables, tout aussi floues que les nuages. (Hofstadter & Sander, 2013a, pp. 73-75)

Dans un second temps, ayant renoncé à toute idée de catégorie vue comme une boite aux

194 Il nous semble important de définir le terme *catégorie*. Nous avons déjà analysé, dans le modèle de lecture actualisante du chapitre 2, que parmi les « normes » de projection du lecteur sur le texte figuraient les « catégories de pensée » de la communauté interprétative d'appartenance. Cependant peu d'éléments existaient jusqu'à présent dans les travaux de recherche pour penser la catégorisation de façon dynamique et ouverte. Nous souhaitons donc éclairer cette notion de « catégorie » en nous référant aux travaux de Hofstadter et Sander qui, de notre point de vue, en renouvellent la conceptualisation.

195 Nous n'avons pas trouvé dans leurs travaux ce que Hofstadter et Sander entendent précisément par *contexte*. A la lecture de l'ouvrage Il semble qu'il soit possible de se contenter du sens courant, par exemple comme défini dans Wikipédia, « ce qui inclut les circonstances et les conditions qui entourent un événement ».

196 Cette idée de « catégorie » chez Aristote concerne surtout la question de la classification des objets matériels, avec des conditions nécessaires et suffisantes pour être membre d'une catégorie.

frontières étanches, Hofstadter et Sander nuancent les travaux de psychologues contemporains qui ont tenté d'« étudier de façon précise le flou et le vague des catégories », ce qui était malgré tout, selon eux, une avancée[197] par rapport aux idées des philosophes anciens. Hofstadter et Sander renouvellent la façon de voir en prenant en compte l'influence du contexte pour penser une catégorie (nouvelle) ou avoir recours à une catégorie (existante). C'est ainsi qu'ils écrivent :

> une même entité du monde appartient à des milliers de catégories, qui peuvent être différentes les unes des autres et une bonne part de notre activité consiste à faire passer des entités d'une catégorie à une autre […] le contexte change la catégorisation et peut modifier les perceptions des objets les plus familiers […] la plupart du temps, on ne se rend pas compte des changements de catégorie parce qu'on est mentalement enfermé dans un contexte particulier et que ces changements sont tout à faits inconscients : dans un contexte donné, une seule catégorisation semble possible. Cette focalisation inconsciente […] renforce la croyance si répandue en un monde où chaque objet appartient à son unique catégorie platonicienne, à sa « vraie » catégorie. (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 76, souligné par nous)

« Une même entité du monde » ne relève pas d'une catégorie et d'une seule, mais que le propre de l'homme est de pouvoir faire migrer l'entité dans une nouvelle catégorie, ou bien de modifier une catégorie existante en y adjoignant cette entité. Cette migration s'effectue *en fonction du contexte* dans lequel est perçue cette entité. Ainsi, si un enfant a l'habitude des contextes où les verres sont utilisés pour boire, et voit son frère utiliser le verre pour capturer les mouches sur la table, il pourra faire migrer l'objet de la catégorie *verre pour boire* à une autre catégorie *piège pour insecte* dans la mesure où cet objet familier deviendrait pour lui un moyen nouveau d'agir et de penser une situation (un jeu pour attraper les mouches par exemple). L'objet prend un *aspect*[198] qui ne fait pas disparaître les précédents pour autant. L'objet ne sera toutefois plus jamais vu comme avant, le nouvel *aspect pris en compte*

197 Par exemple, Hofstadter et Sander (2013a, p. 75, souligné par les auteurs) écrivent :« *certains psychologues pensent la théorie de la catégorisation soit avec des* prototypes*, entités mentales génériques stockées en mémoire et qui résument de façon concise toutes les expériences antérieures qu'une personne a eues avec la catégorie en question, soit avec l'ensemble de tous les* exemplaires *de la catégorie qui ont déjà été rencontrés au cours de la vie de quelqu'un ; ou encore la catégorisation dépendrait de simulateurs mentaux des expériences vécues qui réactivent les zones du cerveau dans lesquelles les situations les plus proches pour la personne ont laissé des traces. À l'origine de ces efforts se trouve l'idée novatrice de penser les catégories comme non homogènes, dotées de degrés forts ou faibles d'appartenance, ce qui revient à distinguer entre membres plus centraux et moins centraux d'une catégorie ».*

198 *Aspect* au sens de Wittgenstein chapitre note n° 181 p. 149.

dépendra cependant du contexte où l'objet est perçu.

De notre point de vue, Hofstadter et Sander envisagent la *catégorie* comme le *voir-comme* de Wittgenstein. Ce qu'ils appellent *contexte* présente de fortes similitudes avec la notion de « forme de vie » de Wittgenstein (2004). En reprenant notre exemple nous pourrions dire que *voir* un verre *comme* un piège à insecte n'a aucun sens sans *la forme de vie* qui le fait considérer comme tel. Autrement dit, notre hypothèse est la suivante : la catégorie de Hofstadter et Sander relève du « jeu de langage[199] » chez Wittgenstein, toujours pris, pour être compris, dans une forme de vie. Cette conception de la catégorie évite toute essentialisation des objets des entités des situations. Nous retrouvons cette position dans la citation suivante des deux auteurs :

> Le trimballement d'une catégorie à une autre, souvent selon une échelle d'abstraction, est le lot permanent des objets et des situations […] Un objet est ce que sa catégorisation dit qu'il est, et c'est tout. (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 237)

4.2.2. Abstraction généralisante et marquage

Hofstadter et Sander proposent deux autres notions pour comprendre l'analogie et le développement des concepts : l'*abstraction généralisante et le marquage*. Développons ces deux notions.

Prenons d'abord un exemple, repris de Hofstadter et Sander, pour comprendre ce que recouvre *l'abstraction généralisante.* Ces deux auteurs (*ibid.* p. 234) donnent de l'abstraction généralisante la définition [200] suivante : « Nous dirons qu'une catégorie A est plus abstraite qu'une catégorie B si B est une sous-catégorie de A, c'est-à-dire si l'appartenance d'une entité à B entraîne son appartenance à A ». Voici un exemple donné par ces deux auteurs *:*

> En tant que meuble, le bureau (nommons-le « *bureau-1* ») a une existence matérielle, et il est en général lourd et encombrant. En revanche, le bureau informatique (« *bureau-2* ») est

199 Le collectif Didactique pour Enseigner (2019), pour ses travaux, a produit une définition de *jeu de langage-forme de vie* que nous reprenons à notre compte : « *la TACD reprend la notion, développée par Ludwig Wittgenstein, de jeu de langage-forme de vie pour souligner que tout énoncé, tout élément linguistique, pour être compris, doit être référé au système linguistique dans lequel il fonctionne, qu'on peut considérer comme une sorte de jargon fait de termes, d'expressions, de questions-réponses au sein d'un dialogue spécifique, etc. Ce jargon est un jeu de langage. Ce jeu de langage doit être lui-même situé dans la pratique, dans l'usage, qui lui donne son sens. Cette pratique qui détermine le sens des énoncés, c'est la forme de vie.* »

200 Ces deux auteurs donnent de nombreux exemples parmi lesquels : *« la catégorie meuble est plus abstraite que la catégorie chaise ».* Par exemple encore : *« la catégorie " méfiance est mère de sûreté » est plus abstraite que " mieux vaut prévenir que guérir ». »*

> immatériel, ou en tous cas matérialisé d'une manière très indirecte, car il est transportable, partageable, et son contenu peut tenir aisément dans un périphérique de stockage. On pourrait penser que, bien que l'une de ces catégories ait enfanté l'autre (*bureau-1* étant « la mère » de *bureau-2*), l'une et l'autre sont devenues ensuite indépendantes. […] *Bureau-1* et *bureau-2* partagent toujours l'essentiel de leur *bureauté,* tout particulièrement le fait d'être des espaces de travail. […] Dans tout un ensemble de contextes, il est possible de parler du bureau sans que le fait qu'il s'agisse de *bureau-1* ou de *bureau-2* ait une réelle importance pour la compréhension de la situation. Ainsi *bureau-1* et *bureau-2* sont des sous-catégories de *bureau-3* qui se définit comme un espace physique ou virtuel de travail. (Hofstadter & Sander, 2013a, p . 250)

Avec cet exemple, nous comprenons que la catégorie A de *bureau-3* (« *espace, physique ou virtuel, de travail »)*, peut être pensée comme plus abstraite qu'une catégorie B regroupant des exemplaires *bureau-1*, et qu'une catégorie C regroupant des exemplaires *bureau-2*. Si les exemplaires de la catégorie B et de la catégorie C sont vus comme inclus dans la catégorie A, alors A est dite catégorie plus générale et abstraite que B. Autrement dit, les exemplaires des catégories B et C peuvent aussi être considérés comme des exemplaires de la catégorie A. Les catégories B et C sont des sous-catégories de A. Comme l'expliquent ces deux chercheurs :

> L'abstraction généralisante est donc définie par une relation d'inclusion entre les exemplaires des catégories concernées. L'existence, dans notre mémoire, de catégories de divers niveaux d'abstraction nous permet de prendre différentes perspectives sur une même entité. (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 234).

La relation d'inclusion engendre divers niveaux d'abstraction. Grâce à cette relation d'inclusion potentielle entre les exemplaires des catégories, il est possible, selon la situation, et surtout le point de vue que nous adoptons à l'égard de cette situation, de « distinguer » ou de « regrouper » des exemplaires des catégories concernées afin de voir ces exemplaires selon le niveau d'abstraction semblant le plus adapté à la situation. C'est pourquoi Hofstadter et Sander écrivent que « la diversité des niveaux d'abstraction auxquels il peut être approprié de catégoriser est due à la fois à l'importance que prennent le fait de *distinguer* et celui de *regrouper »* (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 235, souligné par les auteurs).

Nous proposons un prolongement à l'exemple donné par Hofstadter et Sander. Lorsqu'une personne au téléphone dit « j'étais en train de ranger mon bureau » ou « j'étais en train de trier

plein de choses sur mon bureau, de faire de la place en mettant tout ça à la corbeille », le contexte[201] permet de comprendre ces énoncés sans qu'il soit nécessaire de savoir s'il s'agit de *bureau-1* ou de *bureau-2.* Dans cette situation, les catégories sont regroupées. À partir du moment où l'interlocuteur au téléphone comprend les énoncés comme ceux d'une situation liée à la catégorie plus générale *bureau-3,* renvoyant à espace de travail, il n'aura pas besoin *nécessairement* de distinguer s'il s'agit de *bureau-1* ou *bureau-2*. En revanche, si des déménageurs doivent déménager un *bureau* d'une salle de professeurs, ils voient sans doute davantage la situation à partir de la prise en compte de *bureau*-1, l'objet physique. Les déménageurs demanderont peut-être préalablement au professeur de « débarrasser le bureau ». Les déménageurs et le professeur verront alors le bureau plutôt comme *bureau-3,* l'espace de travail à ranger. Il serait surprenant que le professeur se mette tout seul à prendre le bureau pour le sortir de la pièce (bureau vu comme *bureau-1* dans ce cas). Si le professeur réagit en disant « c'est vrai, mais il faut d'abord que je ferme ce que j'ai sur le bureau et que je conserve les dossiers », peut-être ce professeur pense-t-il d'abord à *bureau-2*. Dans cet exemple, les catégories sont distinguées pour penser et agir dans la situation (et par nous pour l'analyser).

Le recours à un même terme (*bureau* dans notre exemple) pour trois catégories, est-ce que Hofstadter et Sander appellent un cas de « marquage » (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 233). Dans notre exemple, le même mot *bureau* désigne deux sous catégories (celle de *bureau-1*, et celle de *bureau-2*) associées à une troisième qui les inclut[202] (celle de *bureau-3*). Hofstadter et Sander empruntent la notion de *marquage*[203] à la linguistique. Ils en donnent la définition et la compréhension suivante :

> un même mot d'une langue peut servir à désigner une catégorie spécifique et une catégorie

201 Où nous retrouvons l'importance d'inclure le jeu de langage dans une forme de vie, une énonciation contextualisée.

202 Attention, il ne faut pas comprendre ici que ces trois catégories sont définitivement gigognes, avec *bureau-1* et *bureau-2* à jamais inclus dans *bureau-3*. Nous avons déjà insisté sur la nature souple et adaptative de la catégorie chez Hofstadter et Sander. Tout est dépendant de la situation et de la façon de la voir. La migration des exemplaires d'une catégorie vers une autre est toujours possible. C'est une question de point de vue, de voir-comme, sur la situation.

203 Pour ces deux psychologues, « *le marquage traduit l'histoire d'une catégorie dans l'esprit d'une personne, depuis sa formation jusqu'à l'âge adulte : si un même terme est utilisé si souvent pour désigner des catégories différentes c'est en général parce que des filiations entre ces catégories existent, qui se construisent lors du développement des concepts.* » (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 246). Ils prolongent par : « *le marquage reflète un certain niveau de développement des connaissances sur un domaine dans la mesure où il requiert d'avoir construit tout à la fois une catégorie générale et une catégorie spécifique. »* (Hofstadter & Sander, 2013, p. 248). Dans l'exemple abordé à propos de *bureau, bureau 1* et *bureau-2* sont des catégories spécifiques, *bureau-3* étant, par voie de conséquence, une catégorie plus générale.

> générale. *Le marquage* peut être à la source d'incompréhensions dans la communication entre individus, mais c'est avant tout un outil par lequel le langage perd sa rigidité et favorise *l'adaptation au contexte* en ouvrant la possibilité que *plusieurs catégories soient associées à un même terme* (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 233, souligné par nous)

…/…

> L'une des manifestations linguistiques les plus frappantes du changement de catégorie est *le marquage*, *qui rend possible de changer de catégorie sans pour autant changer de mot, et ainsi d'adapter au contexte le niveau d'abstraction pertinent d'une catégorisation*[204]. Le marquage concerne les situations dans lesquelles un même terme est utilisé tantôt pour décrire une catégorie générale, tantôt une sous-catégorie de cette même catégorie. La catégorie générale constitue le sens *non marqué*, alors que la sous-catégorie constitue le *sens marqué*. Le marquage mérite un examen approfondi car, au-delà d'un phénomène linguistique, il constitue l'empreinte dans le langage d'un mécanisme qui dépasse de beaucoup les mots et sur lequel s'appuie l'ensemble de notre système cognitif : le développement de concepts. (*ibid.* p. 240, souligné par les auteurs)

Il nous semble important de souligner à nouveau qu'aucun objet du monde n'a une identité fixe. Dans une perspective actionnelle, les catégories remplissent des fonctions. Une catégorie courante (comme un verre c'est *un verre*) peut conduire à donner à celui qui l'utilise fréquemment la certitude que cette catégorie constitue l'identité profonde de cet objet, sa « nature » en quelque sorte. Voir l'identité de cet objet comme la catégorie *piège à mouches,* au lieu de *verre,* ne va pas de soi, sauf à être dans une situation, un contexte d'usage, où la fonction de l'objet sera celle-ci.

Pour un même objet (matériel, symbolique) il est possible d'envisager des niveaux d'abstraction différents. C'est le marquage qui permet de changer de catégorie sans changer de mot. Dans l'exemple avec le mot « bureau » (le concept de bureau), Hofstadter et Sander décrivent que :

> Ainsi l'existence de deux catégories « rivales » de *bureau* [N.D.L.R : *bureau-1* et *bureau-2*] rend-elle possible de saisir plus clairement la quintessence de la catégorie originelle, grâce à la construction d'un concept plus abstrait de bureau [N.D.L.R : *bureau-3*] […] l'émergence du concept de *bureau informatique* a conduit à une compréhension nouvelle et plus profonde du concept initial de *bureau matériel*. En effet, depuis l'arrivée des

204 Souligné par nous.

> ordinateurs domestiques, le bureau matériel a cessé d'être associé à un concept monolithique, et la construction de trois catégories de bureaux (la catégorie abstraite *bureau-3* et les catégories spécifiques *bureau-1* et *bureau-2*) a fait émerger plus clairement l'essence de la catégorie initiale. […] La création de la catégorie la plus abstraite *bureau-3* permet de distinguer sa propriété essentielle – à savoir qu'il s'agit d'un espace de travail – de propriétés superficielles, comme la lourdeur ou l'encombrement, et la présence des tiroirs, qui relevaient de la matérialité et qui, avant l'informatique, lui avaient été attachées de manière indissociable. (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 251, souligné par les auteurs).

Dans l'exemple présenté, le concept de *bureau* prend de la densité autour de trois catégories organisées en deux niveaux. *Bureau-2* est devenu « une métaphore[205] » (*ibid.* p. 249) de *bureau-1*. La catégorisation *bureau-2* a été sociale et culturelle, partagée et comprise par la société[206]. Puis cette catégorisation a permis d'identifier un « air de famille » entre *bureau-1* et *bureau-2*. Ainsi, si nous essayons de voir le recours au langage comme le pense Wittgenstein (2004), nous disons que les exemplaires de *bureau-1* et les exemplaires de *bureau-2* présentent un « air de famille[207] » *en fonction* d'une « forme de vie » où ils sont utilisés. La « forme de vie » est ici un ensemble de pratiques, de « contextes » pour Hofstadter et Sander, qui font vivre des exemplaires de *bureau-1* ou de *bureau-2* comme espaces de travail (ce sont des pratiques humaines). Le « jeu de langage » utilisant le terme *bureau* s'inscrit alors dans cette forme de vie. Le critère de reconnaissance de la famille {*bureau-1, bureau-2*} c'est, pour nous, *bureau-3* vu comme la catégorie « espace de travail » (qu'il soit physique ou virtuel). Remarquons encore que « la forme de vie » est pratiquée avant que *bureau-3*[208] ne soit

205 Dans Wikipédia (https://fr.wikipedia.org/wiki/Environnement_de_bureau), nous trouvons : « *La métaphore du bureau est apparue dans l'ordinateur Xerox Star, construit en 1981. L'idée sous-jacente est qu'utiliser un ordinateur est similaire au travail de bureau. […] La métaphore du bureau a été introduite par Alan Kay au Palo Alto Research. Center (Xerox) en 1970.* »

206 Nous retrouvons ici cette inscription de catégories dans des systèmes de perception partagés par des collectifs. Nous avons exposé dans un chapitre antérieur de la thèse notre position à ce sujet. Un être humain, pour nous, ne pense et n'agit jamais seul et sans lien aux Autres.

207 Pour Wittgenstein, le critère de reconnaissance de l'air de famille entre individus est projeté sur les individus. Ainsi, si nous apprenons que A et B, que nous ne connaissions pas, sont de la même famille alors nous identifierons plus aisément leur air de famille même si, quelques minutes auparavant, cette ressemblance ne nous était pas apparue. Ensuite, les voir comme deux membres de la même famille nous fait trouver en quoi ils sont de la même famille.

208 Peut-être même que des lecteurs de Hofstadter et Sander ont construit cette catégorie de *bureau-3* au fur et à mesure du développement de cet exemple des deux auteurs dans leur ouvrage. Autrement dit, familiers des usages liés à *bureau-1* et *bureau-2* (les formes de vie associées), ils n'avaient pas jusqu'alors identifié la « famille ». Nous retrouvons ici l'idée de « connaissance intuitive » (Leibniz, 1684/2001). Il s'agit de la connaissance intuitive de la notion « d'espace de travail » donnée par la pratique au sein de la forme de vie. Après la lecture, la catégorie *bureau-3* étant élaborée et comprise, ils ne peuvent plus penser autrement *bureau-1* et *bureau-2* que comme membres de la catégorie des espaces de travail. Nous retrouvons là l'idée de « connaissance symbolique » (Leibniz, 1684/2001). Pour ces lecteurs, le concept de bureau a été « altéré » (Brandom, 2000) par l'exemple traité. Ils ne pourront plus percevoir le concept de *bureau* sans ce nouvel

conceptualisée en tant que catégorie permettant d'établir *a posteriori* l'air de famille. Sans le recours à *bureau* dans cette forme de vie, pas de catégorisation possible de *bureau-3*.

Les deux catégories *bureau-1* et *bureau-2*, plus concrètes, deviennent alors sous-catégories de *bureau-3*, plus abstraite. Ainsi par exemple, dire d'un professeur qu'il fait quotidiennement, de sa place de train, son « bureau pour corriger ses copies », c'est se placer au niveau de *bureau-3*.

Ce que nous apprenons également est que, sans le glissement de *bureau*-1 à *bureau-2*, il n'est pas certain que le sens de *bureau-3* se trouve dégagé. De notre point de vue, « immerger » de la sorte le concept de *bureau* dans des concrets différents illustre ce que nous appellerons ultérieurement dans ce chapitre *l'élévation de l'abstrait au concret*[209]. Autrement dit, le concept (déjà) abstrait, de *bureau-1* puis de *bureau-2*, continue de parcourir le réel. Il « s'élève » à un nouveau concret et peut être pensé comme *bureau-3*. Cette expression « élévation de l'abstrait au concret » veut donc dire, au stade de développement de ce chapitre, que le concept de *bureau* gagne en abstraction parce qu'il est « altéré » par de nouveaux concrets (Brandom, 2000). Nous reviendrons sur ce point important dans une section suivante de ce chapitre et mais également dans un chapitre ultérieur de la thèse lors du traitement didactique des situations d'enseignement.

Résumons-nous. À partir du développement de ce que recouvre l'analogie et la catégorisation, chez Hofstadter et Sander (2013a), nous avons compris qu' « une même entité du monde » ne relève pas d'une catégorie et d'une seule, mais que le propre de l'esprit humain est de pouvoir faire migrer l'entité dans une nouvelle catégorie. Il peut également modifier une catégorie existante en y adjoignant cette entité, et ce qui est très important, en fonction de la « forme de vie » dans lequel il perçoit cette entité.

Notre hypothèse est que les notions de *catégorie et d'analogie*, telles qu'elles sont conçues par Hofstadter et Sander rendent compte du jeu de langage attaché à une forme de vie, et que

aspect (Glock, 2003) du concept. Nous reviendrons dans les sections suivantes sur cette question d'articulation entre « connaissance intuitive » (liée pour nous au concret) et « connaissance symbolique » (liée pour nous à l'abstrait).

209 Cette formulation peut surprendre. Il est en effet plus courant de penser que l'on élève le concret à l'abstrait et pas l'inverse (cet inverse que nous proposons pour autant). Nous verrons (cf. 4.4.6, p. 217) que, s'il est des circonstances ou effectivement nous extrayons le général (abstrait) du particulier (concret), une théorie inférentialiste de la connaissance (Brandom, 2009) conduit aussi à associer à ce mouvement, un second mouvement. Ce second mouvement où le général est réduit au particulier dans des concrets successifs, donne au général une densité épistémique plus forte. Cette densité est, de notre point de vue, ce que nous nommons ici l'élévation de l'abstrait (le général) au concret (le particulier).

le processus de marquage, dans ce jeu de langage/forme de vie, avec les différents niveaux d'abstraction qu'il engendre, participe du développement des concepts.

4.3. L'analogie et la fable-analogon

Si l'on transpose maintenant cette idée de catégorie de Hofstadter et Sander à notre étude, « L'entité » serait une fable. Ce que nous proposons dans cette sous-section, c'est de concevoir une catégorie que nous appelons « la fable-analogon ». Voir *Le Loup et l'Agneau* comme appartenant à la catégorie « fable-analogon » sera, dans le cadre de nos travaux, considérer que cette fable peut être retenue pour la possibilité qu'elle donne, à celui qui y recourt, *par l'analogie*, d'avoir une lecture anthropologique de certaines situations (de fiction ou de réalité). Toutefois cette fable n'est pas *a priori* membre de droit (ni membre à vie) de cette catégorie de « fable-analogon »[210]. Elle ne migre vers cette catégorie que si, et seulement si, nous constatons que quelqu'un, ou nous-mêmes, utilisons sciemment notre connaissance de la fable pour faire une « expérience anthropologique ». Ainsi, lorsque nous constatons que la journaliste, rédigeant l'article sur le tribunal des crimes des Khmers rouges, utilise la fable *Le Loup et l'Agneau* pour donner à voir et à comprendre l'atrocité d'une situation, nous sommes devant *un* usage de la fable comme une fable-analogon. Et ce que nous disent Hofstadter et Sander, c'est que celui qui utilise cette fable, cette journaliste éventuellement, n'a pas forcément conscience non plus qu'il donne à la fable un nouvel *aspect*. Pour autant, les deux chercheurs montrent que la perception de l'entité fable aura été modifiée chez celui qui l'utilise à d'autres fins que sa catégorie reconnue comme usuelle (standard).

Dans cette perspective, Hofstadter et Sander (2013a) apportent une vision de la fable à mettre au service de notre description de la catégorie fable-analogon. Pour ces auteurs, il s'agit de considérer cette fois qu'une fable peut être également pourvoyeuse de *catégorie,* dont la désignation est la fable elle-même, par sa morale, par ce que l'on en retient, par son titre[211]. Ils

210 Car nous serions alors en train de dresser une classification, ce qui n'est pas notre intention. La catégorisation au sens de Hofstadter et Sander n'est en aucun cas une mise en boite.

211 Notre modélisation de la lecture interprétative actualisante (cf. chapitre 2) est compatible avec cette vision de la fable chez Hofstadter et Sander. Mais notre modélisation donne également la possibilité à la fable d'être vue comme pourvoyeuse d'une catégorie *à partir d'un problème* que le lecteur se pose et dont la fable lui semble être la solution. Voir la fable *Le Loup et l'Agneau* comme un procès où le loup est *juge et partie* par exemple. Il est également possible de créer une catégorie à partir d'une action forte des personnages de la fable que le lecteur aura retenue plus particulièrement. Par exemple, dans la fable Le *Lion et le Rat* de La Fontaine (La Fontaine, 1991/2007, p. 85) certains retiendront « Patience et longueur de temps font plus force ni que rage » en lien avec ce lion qui se débat dans son filet et de ce rat qui en ronge patiemment les rets. Par exemple encore, dans *Le Corbeau et le Renard* de La Fontaine (La Fontaine, 1991/2007, p. 32) « Le corbeau ouvre un large bec, laisse tomber sa proie » peut, pour certains lecteurs, pourvoir une catégorie autour de ce

écrivent notamment :

> La lecture [d'une fable] donne lieu à construction d'*une catégorie qui peut-être décrite de manière abstraite par sa morale, et dont la fable est simplement un exemplaire typique parmi beaucoup d'autres.* Par la suite, comme *tout processus de catégorisation et d'enrichissement des catégories*, des situations nouvellement rencontrées et qui partagent avec la fable une même essence viendront enrichir la catégorie récemment née. (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 141, c'est nous qui soulignons).

Tout d'abord, avec cette citation nous comprenons que c'est une pratique, une pratique de lecture, qui crée la catégorie. Cette pratique est celle de la lecture interprétative actualisante, telle que nous l'avons développée au chapitre 2.

Ensuite, cette citation nous montre que la lecture d'une fable construit une catégorie que la morale de la fable peut « étiqueter », c'est-à-dire identifier par la formulation abstraite qu'elle propose[212]. Par exemple, la catégorie *la raison du plus fort est toujours la meilleure* contient un récit emblématique qui est celui de la fable *Le Loup et l'Agneau*. La connaissance de cette fable se présente comme un excellent moyen de la pourvoir comme catégorie pour penser un objet du monde. C'est tout à fait ce que fait la journaliste pour penser le fonctionnement du tribunal au Cambodge. Ce qu'elle produit pour y parvenir est une *analogie.* En première approche, pour reprendre Hofstadter et Sander : « you make an analogy whenever you recognize the familiar in something unfamiliar »[213]» (Hofstadter & Sander, 2013b, p. 506). Cette vision de l'analogie, développée dans la sous-section précédente, nous dégage de la vision classique de l'analogie[214]. Pour Hofstadter et Sander, l'analogie c'est la recherche d'un

---

que recouvre la bêtise. L'important n'est pas que la catégorie soit « vraie » (c'est l'objet des lectures interprétatives que d'être discutées et discutables). L'important est que le lecteur recourt à l'action d'un personnage, ou à la morale, ou à une interprétation qu'il se donne de la fable, pour en faire une catégorie propice à une analogie avec une situation anthropologique. Nous retrouvons ici les bases d'une lecture *actualisante* telle que nous l'avons proposée dans le chapitre 2.

212 En l'absence de morale formulée ou mémorisée, la catégorie sera « étiquetée » malgré tout. Par exemple, dire à l'occasion d'une situation « c'est comme dans la cigale et la fourmi » à partir de la fable sans morale explicite *La Cigale et la Fourmi* (La Fontaine, 1991/2007, p. 31) revient à prendre la « totalité » de ce que l'on en retire comme une catégorie au sens de Hofstadter et Sander.

213 Traduction dans la version française, p. 609 : « chaque fois que tu reconnais le familier en quelque chose de neuf tu réalises une analogie »

214 Cette vision classique aristotélicienne, de l'analogie entre deux entités, fait rechercher une figure formelle qui implique toujours exactement quatre termes. Aristote rangeait cette méthode de raisonnement usant de *l'induction* par comparaison avec celle de la déduction et celle de l'abduction. N'oublions pas que *analogie,* en grec ancien, c'est *ἀναλογία*, *analogia*, qui veut dire *proportion, rapport*. Établir deux rapports entre deux entités c'est établir une analogie entre ces deux entités [où A/B de l'entité 1 = C/D de l'entité 2]. Autrement dit, A est à B dans l'entité 1 ce que C'est à D dans l'entité 2. Par exemple, ce qu'est la maison (A) pour

« analogue approprié » (une appellation parente de la fable-analogon) en expliquant :

> C'est un art que l'on peut qualifier sans exagération de *vital* et, comme tous les arts, cette *recherche n'a en général pas de solution unique*[215], raison pour laquelle l'idée des analogies proportionnelles, bien que ces dernières puissent être des joyaux de précision et de beauté, est extrêmement trompeuse pour qui voudrait mettre le doigt sur l'essence du phénomène mental qu'est l'analogie. (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 24, souligné par les auteurs)

« Pas de solution unique », pas de figure formelle préexistante, pour qui décide qu'un objet nouveau a à voir avec une fable, voilà la différence avec l'analogie proportionnelle. Dans notre exemple, la journaliste, à tort ou à raison (là n'est pas la question), a reconnu[216] dans cet événement nouveau la fable familière *Le Loup et l'Agneau.* Elle use de cette reconnaissance pour faire migrer l'événement judiciaire qu'elle commente comme membre de la catégorie *la raison du plus fort est toujours la meilleure*. Le « processus de catégorisation et d'enrichissement des catégories » est notre capacité à rapprocher une fable-analogon d'une situation rencontrée.

Pour concrétiser davantage encore l'intérêt de cette proposition, reprenons la fable *Le Loup et l'Agneau* et montrons concrètement[217] « le mécanisme » par lequel « la fable se met à fonctionner comme un mot » et où une situation « qui évoque une fable est considérée comme un membre concret de la catégorie abstraite ». Après avoir lu la fable *Le Loup et l'Agneau*, chacun pourrait imaginer une chute à la courte histoire suivante, en lien avec la catégorie de la fable-analogon étiquetée par *la raison du plus fort est toujours la meilleure* :

n°4 : histoire d'école

Un midi, après le repas de Noël à la cantine, deux garçons, un élève de CM2 et un élève de CP, étaient dans la cour de récréation. Chacun avait reçu, pour fêter Noël, un paquet de bonbons et de chocolats. Avant même de sortir de la cantine, le CM2 avait déjà mangé gloutonnement tout son paquet.

---

l'Homme (B) est *analogue* à ce qu'est la niche (C) pour le chien (D). Nous reviendrons, dans une section ultérieure sur cette conception aristotélicienne. Il nous faudra nous démarquer notamment de la notion de *paradigme* chez Aristote (παράδειγμα, *paradeïgma*) qui veut dire « exemple modèle ». Dans l'analogie aristotélicienne un *exemple modèle (qui porte le rapport à établir)* sert à *établir une analogie proportionnelle* avec une situation nouvelle.

215 C'est nous qui soulignons en italique.

216 Hofstadter et Sander montrent également, nous y reviendrons, qu'il n'est pas nécessaire de connaître prioritairement la fable de La Fontaine pour user de cette étiquette *la raison du plus fort est toujours la meilleure.*

217 Cette façon de faire est reprise de Hofstadter et Sander qui déploient leurs réflexions (abstraites) par des exemples concrets qu'ils mettent constamment au travail.

Le CM2, très grand et très costaud pour son âge, repéra, à l'autre bout de la cour, près de l'aire de jeu, un petit CP, tout timide, qui tenait encore son paquet à la main. Il alla le voir, et à l'abri du regard des autres, lui cria :

— Ce n'est pas à toi ce paquet, c'est le mien, je l'ai perdu et je le cherchais partout. Donne-le-moi !

— Non, c'est impossible. Tu es du second service de cantine, tu viens de sortir, moi je suis du premier et je joue là depuis le début, répondit calmement le petit CP.

— C'est pas vrai, tu mens, hurla le CM2, et de toute façon, c'est pas des bonbons pour les petits !

— Inutile de crier, dit le CP, ce n'est pas vrai, tout le monde a eu son paquet, les petits, comme les grands. Regarde autour de toi, tu verras.

— De toute façon, on m'a dit que tu avais déjà fait le même coup l'année dernière, répliqua le CM2.

— Mais c'est impossible, c'est la première année que je suis dans cette école.

— C'est toujours pareil, vous les petits, vous voulez jamais reconnaître vos torts.

Dans cette histoire, aucun récit d'animaux, aucun contexte comparable à la fable, seulement une histoire entre deux enfants qui se passe à l'école, sur la cour de récréation. C'est une fiction, mais elle est plausible. Il est possible de deviner une fin à cette histoire, par exemple, les propositions suivantes :

n°5 : histoire d'école avec fin n° 1

— Eh bien pas cette fois-ci !, dit le CM2.

Sur ce, le CM2 arracha des mains du petit CP le paquet de bonbons et courut à l'autre bout de l'école tout content de lui.

Ou bien encore :

n°6 : histoire d'école avec fin n° 2

— De toute façon je suis plus fort que toi, alors…

Sur ce, le CM2 arracha des mains du petit CP le paquet de bonbons et courut à l'autre bout

de l'école tout content de lui.

Ou bien encore :

n°7 : histoire d'école avec fin n° 3

— Attends, dit le CM2, j'appelle Ramina et Grobis (deux autres élèves de CM2), on verra bien ce qu'ils diront. Quelques instants après que l'élève de CM2 avait raconté à Ramina et Grobis ce qu'il en était, on entendit Ramina dire : OK, mais on partage ? Ramina et Grobis surveillèrent alors la cour pendant que le CM2 arrachait des mains du petit CP le paquet de bonbons

La question que Hofstadter et Sander posent est la suivante (2013a, p. 142) : « par quelle prouesse fabuleuse réussissons-nous à inventer la chute d'une histoire si différente de la fable lue ? ».

Si nous reprenons cette question à notre compte, nous pouvons dire que nous intégrons les histoires racontées ci-dessus comme appartenant, à nos yeux, à la catégorie *la raison du plus fort est toujours la meilleure,* catégorie dans laquelle nous pourrions aussi décider d'inclure l'article de la journaliste précédemment évoqué. Cette catégorie peut d'ailleurs fonctionner sans un lien direct avec la connaissance de la fable[218] . Hofstadter et Sander (2013a, p. 143) aident en effet à comprendre que « même quelqu'un pour qui l'expression [N.D.L.R : la morale] est inconnue peut s'être déjà fait la réflexion », ayant en quelque sorte déjà vécu et « construit la catégorie sans en être conscient ». Nous retrouvons, dans cette approche, ce qui a été développé à partir de l'exemple de *bureau* dans la sous-section précédente, où bureau-3 pouvait être intuitivement perçu, par les formes de vie et les jeux de langage pratiqués, avant de réaliser *bureau* comme la catégorie *bureau-3*. Nous développerons dans une prochaine section de ce chapitre, ce qui relève de cette articulation entre « connaissance intuitive » et « connaissance symbolique » (Leibniz, 1684/2001) pour passer du concret (le récit) à l'abstrait (la morale de la fable). Ce qui nous semble important, à ce stade de nos travaux,

218 C'est d'ailleurs le cas de beaucoup de morales de fables de La Fontaine, ou des proverbes. Les fables s'autonomisent du récit et fonctionnent, pour beaucoup d'entre nous, comme des catégories nourries par les situations dans lesquelles on les rencontre pour la première fois et qui sont sans lien direct avec le récit d'origine.

c'est ce que ces deux chercheurs écrivent ci-dessous et que nous adaptons[219] à la fable *Le Loup et l'Agneau* :

> Si une catégorie n'est pas connue par avance, le fait de lire et de comprendre l'histoire de la fable demande de la construire. Une fois la fable comprise, et donc la catégorie constituée, cette dernière peut surgir à l'esprit. (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 143)

Ce que Hofstadter et Sander nous montrent est, de notre point de vue, à déplier de la façon suivante. Nous pouvons tout à fait avoir une connaissance intuitive d'une catégorie (liée à des formes de vie avec leurs jeux de langage associés dans lesquelles nous sommes ou avons été immergés). Autrement dit, la catégorie n'a pas forcément été exprimée par un mot, une expression, un énoncé. Elle est connue intuitivement mais pas mise en mots[220]. Cette connaissance peut toutefois devenir connaissance symbolique, autrement dit exprimable par des mots. C'est pourquoi, deux circonstances de lecture sont à envisager pour mesurer la portée de la citation ci-dessus. Déplions-les.

La première circonstance est la suivante. Une lecture actualisante de la fable *Le Loup et l'Agneau* peut permettre à un lecteur de rapprocher ce texte de situations connues de lui, et de lui apporter un exemple, le récit des animaux, qui vient abonder la catégorie *déjà-là* mais intuitive. Nous avons développé, dans le chapitre 2, ce ressort de la lecture où l'on construit son interprétation (et donc les futures catégories) à partir du *déjà-là* du lecteur. La lecture de la fable peut permettre de mettre en mots cette catégorie. Ainsi *à partir du récit* de la fable, il est possible de la comprendre, par exemple, comme emblématique de la catégorie *la loi du plus fort*[221]. Après quoi, *ce que l'on retient de cette fable fonctionne comme une catégorie*

219 Hofstadter et Sander font leur étude à partir de la fable « *le Renard et les raisins* », dont les Anglais ont gardé une expression, empruntée à la version d'Ésope, qui est : « *sour grapes* » (ce qui en français se traduit par « les raisins sont trop verts », expression consacrée par l'Académie française en lien avec la version de La Fontaine qui écrit, parlant des raisins : « *ils sont trop verts, dit-il, et bons pour les goujats* »). Ce qui est à signaler ici c'est comment une expression de deux mots chez les Anglais construit une catégorie dont la version de la fable est un exemplaire. Transposée à notre fable *Le Loup et l'Agneau*, la catégorie « rapport de force » ou « droit du plus fort » pourrait trouver dans cette fable un exemplaire de sa signification.

220 Dans l'exemple de *bureau*, nous avons déjà évoqué cette situation. C'était celle du lecteur, familier de *bureau-1* et *bureau-2,* qui connaît intuitivement *bureau-3*, c'est-à-dire sans en avoir connaissance symbolique. À la lecture de l'exemple *bureau* dans l'ouvrage de Hofstadter et Sander, il comprend l'exemple et il accède à la connaissance symbolique de la catégorie *bureau-3*, par exemple par l'expression « espace de travail ». En quelque sorte la lecture de l'ouvrage lui a permis de constituer la catégorie *bureau-3*. Elle lui permet dorénavant, par l'analogie, d'agir sur des situations nouvelles qui se présenteront à lui et qu'il pourrait envisager explicitement de voir comme un espace de travail. Ce que nous traitons avec la fable actuellement peut être analysé de la même façon.

221 Nous faisons remarquer à nouveau que plusieurs catégories peuvent naître d'une lecture interprétative actualisante. La catégorie représentée par la morale (dont nous avons déjà montré qu'elle était une lecture

constituée. Par l'analogie, une de ces catégories peut permettre de comprendre d'autres situations anthropologiques (par exemple les histoires de cour de récréation relatées ci-dessus). À la rencontre d'une telle situation, comme l'écrivent Hofstadter et Sander, cette catégorie peut « surgir à l'esprit[222] » (*ibid.* p. 143) du connaisseur de la fable. Nous comprenons et incluons cette situation « comme faisant partie de la même catégorie que celle de la fable » (*ibid.* p. 142).

La seconde circonstance est la suivante. Une lecture actualisante de la fable peut également donner à voir et à comprendre une catégorie très à distance du *déjà-là* du lecteur. Autrement dit, avec peu, voire pas de connaissance intuitive de la catégorie, le récit de la fable constitue la première situation[223] à partir de laquelle une interprétation donnera corps à cette catégorie. Ainsi, *voir* la fable *Le Loup et l'Agneau comme* un exemplaire de la catégorie de *l'hommage du vice à la vertu* ne va pas de soi. Une telle catégorie, par exemple, repose plus difficilement sur du *déjà-là* de jeunes lecteurs des fables[224]. Pour que de jeunes lecteurs s'approprient cette catégorie comme une catégorie capable de donner une clé de lecture sur des situations anthropologiques, sans doute sera-t-il nécessaire de la faire fonctionner à partir d'une analogie provoquée avec d'autres situations que la fable. C'est un enjeu didactique sur lequel nous reviendrons dans des chapitres ultérieurs de la thèse. Nous aurons notamment à analyser comment les catégories *être juge et partie*, ou *du double jeu*, construites dans le cadre d'un dispositif d'enseignement de l'interprétation de cette fable, sont mises à l'épreuve à partir d'une analogie provoquée entre la fable et un vrai procès de justice.

Nous nous retrouvons dans les propos suivants de ces deux auteurs à propos des situations à interpréter :

> Toute situation se prête à de multiples catégorisations. La catégorie sélectionnée détermine la perspective selon laquelle la situation est appréhendée. […] *Les catégories évoquées par*

---

interprétative de l'auteur sur son récit) est une de ces catégories mais pas la seule.

222 Un des indicateurs de cette lecture serait ce moment où un lecteur (se) dit « *ah oui c'est comme quand… ».* C'est une analogie où le familier est reconnu dans le non familier. En quelque sorte, il retrouve, dans son expérience et ses connaissances, quelque chose qui a à voir avec la catégorie en cours d'identification. Ce « quelque chose » rejoint alors la catégorie.

223 Situation fictionnelle, mais concrète (au regard de la morale proposée notamment). Nous y reviendrons.

224 Autre exemple, construire une catégorie aussi complexe que celle des « raisonnements pratiques avec prémisse manquante » n'est pas chose aisée. Avoir une connaissance intuitive de ces raisonnements non plus. Sans doute avons-nous commis ou subi pour autant de tels raisonnements. Toutefois, pour se forger la connaissance intuitive de cette catégorie, la lecture et la compréhension de l'histoire de la fable *L'Ours et l'Amateur des jardins* (X, livre VIII, La Fontaine, 1991/2007, p. 307) peuvent être un moyen d'y parvenir. C'est d'ailleurs *à partir de* cette fable que Descombes (2007) développe une part de ses travaux sur le raisonnement pratique.

> *les fables constituent, comme toutes les catégories, des cadres interprétatifs*. L'opération mentale de catégorisation – *de voir sous un certain angle* – donne un éclairage particulier. (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 148, souligné par nous)

Remarquons, avec cette citation, que les fables constituent des « cadres interprétatifs » des situations auxquelles le lecteur de fable est confronté ou dans lesquelles il est conduit à agir (donc lire aussi). Ces cadres permettent « *de voir sous un certain angle* ». Ce sont les *voir-comme* de Wittgenstein (2004). Nous avons appelé *fable-analogon* une fable qui permet de tels voir-comme sur les objets du monde. Rappelons également que notre chapitre 2, sur la lecture actualisante, a montré que, de notre point de vue, ce que Hofstadter et Sander appellent « opération mentale de catégorisation [225]» d'un lecteur de fable relève pour nous toujours d'une appartenance à un style de pensée d'un collectif. Appliquons notre compréhension de la conception de la catégorisation et de l'analogie à partir d'études de cas sur la lecture des fables.

4.3.1. Études de cas

Dans toute *situation* (Bazin, 2008) où une personne plus faible qu'une autre subit ce que lui impose cette dernière, tout simplement parce qu'elle impose sa force sans que rien ne puisse s'y opposer, la *re-connaissance* de la fable peut donner une compréhension de la situation. Autrement dit, Hofstadter et Sander (2013a) ouvrent clairement une voie sur l'intérêt de l'apprentissage des fables-*analogon,* qui permettent, par analogie, de construire des catégories pour réfléchir aux mœurs humaines. Il devient intéressant d'étudier quelques usages réels où l'analogie avec la fable *Le Loup et l'Agneau* semble avoir fonctionné et de décrire ces usages

n°8 : extrait d'un article « Enseignement : la raison du plus fort » de Mary (2012)

> *« La raison du plus fort est toujours la meilleure »*, écrivait Jean de la Fontaine dans le prologue d'une fable que nous avons tous appris à l'école, *« Le Loup et l'Agneau »*. Bien

225 Il ne s'agit surtout pas de nier l'importance des processus cognitifs « internes » en jeu, notamment pour tout ce qui relève de l'encodage. Les travaux sur la cognition sont évidemment fondamentaux pour comprendre ce qui passe pour chacun d'entre nous. Mais notre arrière-plan de recherche sur la lecture des fables n'est pas d'ordre de la psychologie cognitive. Il est avant tout épistémologique et didactique dans un cadre pragmatiste. Nous sommes donc vigilant pour éviter tout risque d'assimiler notre conception du lecteur des fables à un lecteur solipsiste. Les travaux sur la cognition de Hofstadter et Sander sont, à cet égard, compatibles avec notre arrière-plan. Ainsi, penser l'appartenance du lecteur à des collectifs de pensée avec leurs styles de pensée (cf. chapitre 2.2.2, page 63), n'empêche nullement que *l'analogie soit au cœur de la pensée de chacun de ses membres.*

sûr, chacun d'entre nous est capable de reconnaître dans cette fable les moyens d'intimidation utilisés par le loup pour assujettir l'agneau, et finalement l'anéantir. L'agneau, dans la Fable, inspire de la compassion tandis que le loup apparaît comme le persécuteur. N'empêche, dans une société où la compétition fait rage et où la course effrénée à la rentabilité valorise *« le plus fort »* selon les valeurs qui la fondent, tous les coups sont permis et le persécuteur est roi. On peut mépriser, dévaloriser, disqualifier dès lors que la violence est propre, c'est-à-dire qu'elle prend une apparence socialement acceptable. L'école est le lieu d'apprentissage de cette violence. Il y a ceux qui savent se défendre et ceux qui ne savent pas. Ils sont près de 15 % d'après une enquête de l'Insee menée en 2011 sous l'égide de l'Unicef, et pour ceux-là, les conséquences sont si dramatiques que le gouvernement a décidé de mener campagne contre le harcèlement à l'école.

Dans cet exemple n°8 ci-dessus, Mary nous livre d'abord sa compréhension de la fable d'un loup persécuteur et d'un agneau pour lequel la compassion semble de mise. Elle reconnaît ensuite que la société actuelle fonctionne sur des valeurs qui présentent les mêmes caractéristiques que la (micro) société des animaux de la fable. Cette reconnaissance c'est une analogie. Cela lui permet de voir la société comme valorisant le droit du plus fort, persécuteur du plus faible puis de faire migrer dans cette catégorie l'institution scolaire qui devient *ipso facto* un espace non protégé (de non-droit ?) de la violence physique ou symbolique, espace où est rendu acceptable *le pouvoir du plus fort*. Cela lui permet de cliver le public scolaire d'une façon nette entre « ceux qui savent se défendre » et « ceux qui ne savent pas », le tout pour introduire son article. Certains lecteurs lettrés de la fable pourraient objecter que l'agneau sait se défendre (par l'exercice de la raison qui lui permet de prouver la vérité des faits). Par conséquent, là s'arrêterait pour ces lecteurs l'analogie entre la situation et la fable car, quelle que soit sa capacité à se défendre face au persécuteur, l'agneau sera la victime du loup ; il ne sera jamais hors d'atteinte, car dans un espace de non-droit, il n'y a pas de place pour les plus faibles. Mary n'est pas pour autant dans le contresens, seulement dans l'usage (tout à fait possible) d'un des *aspects* de la fable où la violence est de mise par l'ascendant du plus fort sur le plus faible.

n°9 : extrait d'un article « Stella St-Maur 20 – Brest 28 « de Freudberg (2014)

« *La raison du plus fort est toujours la meilleure* ». La morale de la fable de Jean de La

Fontaine, le Loup et l'Agneau, résume parfaitement la physionomie de cette rencontre opposant le loup breton et l'agneau francilien.

Dans cet exemple n°9 , faire une analogie entre ce match de handball et la fable permet de saisir que, quoi qu'ait entrepris l'équipe de Saint-Maur, « l'agneau francilien », sur le terrain elle n'aura rien pu faire contre le « loup breton » Brest. Ce *Loup*, trop fort sur tous les plans du jeu, a imposé sa loi à l'*Agneau*. Ce que nous pouvons mesurer ici c'est qu'il n'y a pas nécessairement, comme pour l'usage de la fable dans l'exemple précédent n°8 de « compassion » pour Saint-Maur ou de volonté de taxer Brest de « persécuteur ». Il n'y a pas non plus d'idée d'injustice ou de modalités différentes pour exprimer sa force (les deux équipes jouent aux mêmes règles de jeu et sous la responsabilité d'un arbitre chargé de les faire appliquer). Sans doute Freudberg voit-il plus la fable comme un exemple de la catégorie d'*une domination écrasante (mais légitime et réglementée cette fois) des plus forts sur les plus faibles.* D'aucun pourrait voir là un usage erroné de la fable, celle-ci montrant au contraire ce que « le droit du plus fort » peut imposer aux plus faibles, loin de tout témoin, dans un monde où les règles du jeu sont d'emblée pipées (dès le début nous savons que le loup mangera l'agneau quoi qu'il arrive après). Tout se passe pour ce journaliste comme si la référence à la fable lui permettait, en retenant un *aspect* de cette fable, de donner à comprendre la netteté de la victoire de Brest mais aussi la façon de l'obtenir, l'issue de la rencontre n'ayant jamais fait l'ombre d'un doute. Autrement dit, le match était joué d'avance, comme il l'est entre le loup et l'agneau, au vu de l'écart de niveau entre les deux équipes.

n°10 : une référence bibliographique au sein d'une revue générale de droit médical

Pfister (2014) : « La raison du plus fort est toujours la meilleure » : origine des inégalités économiques d'accès aux soins dans la *Revue générale de droit médical*, n° *51*, *p.* 195-209.

Dans cet exemple n°10 , la référence bibliographique permet d'emblée de comprendre l'analogie avec la fable, sans même avoir accès au contenu de l'article. La question de l'accès aux soins migre dans la catégorie de *l'inégalité et l'injustice d'accès aux soins entre les plus aisés économiquement et les moins aisés.* Il est important de remarquer également que cet article est paru dans une revue de droit médical.

Les situations des trois exemples ci-dessus (n°8 , n°9 , n°10) illustrent le lien de parenté que leurs auteurs établissent avec la catégorie de la fable-*analogon, la raison du plus fort est toujours la meilleure,* sans pour autant se superposer à elle ou la calquer. Un *aspect* seulement de la fable peut être concerné par l'analogie opérée (et pas forcément le même d'un auteur à l'autre). Ces recours à la fable ont toutefois tous un point commun, ils concernent les déséquilibres et les dommages avérés qu'installent des inégalités radicales entre les êtres humains, au détriment des plus faibles. Nous pourrions d'ailleurs faire migrer ces exemples et la fable, dans une catégorie très englobante du type « *des inégalités trop grandes entre les hommes créent des dommages irrémédiables aux plus faibles d'entre eux* ». En proposant cela, nous opérons ce que Hofstadter et Sander appellent un « glissement de catégorie » à une autre (*ibid.* 2013a, p. 232).

L'exemple ci-dessous permet de comprendre que ces glissements peuvent opérer d'une fable-*analogon* à l'autre, comme des catégories qui vont se hiérarchiser entre elles et permettre ce que Hofstadter et Sander ont appelé « l'abstraction généralisante » et que nous avons développée lors de la sous-section précédente de ce chapitre (4.3, p. 166). Étudions d'abord l'exemple n°11 :

n°11 : un extrait d'un article « Lyon, les secrets des 24 colonnes » de Gauthier (2012)

Commentant les merveilles du tribunal de Lyon rénové, ce journaliste écrit : « Deux statues en bronze, datant du second empire, symbolisent la Loi et la Force, sous les traits de Thémis, la déesse de la justice assistant Zeus sur l'Olympe, et de Mars, le dieu de la guerre. Sur le glaive de Mars, un petit malin s'est amusé à graver un vers de la fable de La Fontaine : « La raison du plus fort est toujours la meilleure. » Je vous laisse trouver laquelle. Une anecdote à méditer et une manière de dire : la justice parvient-elle toujours à être impartiale ou fléchit-elle du côté des puissants ? »…

Dans cet exemple n°11 , Gauthier montre qu' « un petit malin » a pensé le lieu, l'institution qu'elle représente (le tribunal et le fonctionnement de la justice que ce lieu incarne), en faisant migrer l'ensemble visité dans la catégorie *la raison du plus fort est toujours la meilleure.* Le journaliste tente une interprétation (la question qu'il pose) qui place le débat du côté de la justice (comme institution), de sa partialité (ou non) en faveur des puissants de ce monde. Une question telle que celle-ci n'est pas directement abordée par La Fontaine dans *Le Loup et l'Agneau.* Si cette fable peut bien sûr faire réfléchir sur le juste et l'injuste, elle ne concerne

pas directement le fonctionnement des institutions de justice ni même une coalition des puissants au détriment des plus faibles. La question que Gauthier pose renvoie donc davantage, de notre point de vue, à une analogie qui pourrait être faite entre la situation décrite, la question posée et *Les animaux malades de la peste* dont la morale fournit une catégorie tout à fait adaptée pour répondre à la question : *selon que vous serez puissant ou misérable, les jugements de cour vous rendront blanc ou noir.* Ainsi, certains lecteurs de la fable *Les animaux malades de la peste* estimeraient sûrement que « le petit malin » voulant catégoriser sa vision du tribunal de Lyon, et de l'institution qu'elle représente, eût été bien plus malin encore de graver la morale s'y rapportant plutôt que celle de *Le Loup et l'Agneau.*

Mais il est également possible de voir *Les Animaux malades de la peste* comme un récit particulier[226] de la puissance unilatérale des forts contre les faibles. À ce titre, cette fable de La Fontaine peut être aussi *vue comme* membre de la catégorie *La raison du plus fort est toujours la meilleure,* les puissants gagnant dans les jugements de cours systématiquement contre les misérables. Certains lecteurs de ces fables incluraient la catégorie exprimée par la morale des *Animaux malades de la peste* dans la catégorie exprimée par la morale de *Le Loup et l'Agneau*. Ces deux catégories permettraient d'en dégager une troisième[227] qui pourrait être exprimée par exemple par *tout ça c'est le droit du plus fort*. Cette expression *le droit du plus fort* est d'ailleurs utilisée, de cette façon par La Fontaine dans *La Génisse, la Chèvre et la Brebis en société avec le Lion*[228] (La Fontaine, 1991/2007, p. 31)

Nous faisons une hypothèse. Utiliser cette expression, *c'est le droit du plus fort,* permettrait de rapprocher et catégoriser les situations présentées par ces fables mais aussi certaines situations du monde contemporain du lecteur, que, par analogie ce dernier va « marquer » par

---

226 Un récit particulier parce que recourant à une « forme de vie » particulière (à travers les animaux se jouent toujours une situation anthropologique). Pour certains lecteurs ce serait leur connaissance de la vie à la cour du Roi Louis XIV ; pour d'autres, ce serait leur connaissance du fonctionnement d'une institution de justice contemporaine de leur époque ; pour d'autres encore ce serait les deux à la fois. Nous retrouvons là les possibles interprétatifs qui naissent d'une lecture actualisante telle que nous l'avons développée dans le chapitre 2.

227 Si nous reprenons l'exemple avec *bureau* abordé par Hofstadter et Sander (développé en sous-section 4.2.2 p. 160), où l'existence de *bureau-2* suivait celle de *bureau-1* et pouvait donner alors naissance à *bureau-3*

228 Cette fable VI du Livre I, souvent moins connue du public, précède *Le Loup et l'Agneau* dans l'ordre des fables du livre I. Dans cette fable, les animaux font « *société », « pour mettre en commun le gain et le dommage » ;* mais le plus puissant, le Lion, n'en a cure. Il garde ses prérogatives inchangées quand ça lui chante et comme cela lui chante. Il dit (vers 11) parlant d'une seconde part d'une proie à distribuer : « *La seconde, par droit, me doit échoir encor : Ce droit, vous le savez, c'est le droit du plus fort* ». Vers 17 et 18, parlant de l'attribution de la quatrième part, le lion dit : « *Si quelqu'une de vous touche à la quatrième je l'étranglerai tout d'abord* ».

le droit du plus fort. Si les « traits de surface » (« *Surfaces* » en anglais) que le lecteur attribue à une nouvelle situation (ou une nouvelle fable) recouvre *le droit du plus fort*, alors Sander nous a montré que le lecteur, connaisseur des fables, va la relier à une fable précise qui elle-même est reliée à un réseau d'autres fables. De celles-ci, il pourra attribuer à la nouvelle situation (ou à la nouvelle fable) certains « traits de profondeur » (« *Essences* » en anglais). Autrement dit, tantôt ces fables sont vues comme différentes (elles sont « distinguées » diraient Hofstadter et Sander) tantôt elles sont vues comme comparables analogues et en réseau (elles sont « regroupées »). Il ne s'agit pas de fixer et figer les catégories (fixer en distinguant ou fixer en regroupant). Alors que chacune de ces fables présente une spécificité utile pour comprendre certaines situations, le marquage avec *le droit du plus fort* permet « l' abstraction généralisante », le marquage[229] faisant accéder à un réseau de fables (ou de situations connues). Autrement dit, plus le concept de « droit du plus fort » se nourrit de cette multiple utilisation de fables différentes et de situations nouvelles, plus ce concept se développe[230].

Dans cet exemple n°11 , la morale de *Le loup et l'Agneau* pourrait avoir été utilisée par « le petit malin » de cette façon (c'est ce que semble penser le journaliste). Cet exemple n° 9 donne à voir et à comprendre l'importance du marquage pour illustrer ce que Hofstadter et Sander appellent également le « développement des concepts par extension catégorielle » (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 234). Le moteur de cette extension c'est l'analogie qui permet de penser les situations à partir des concepts disponibles (les catégories) et qui en même temps font évoluer ces mêmes concepts à partir des situations.

En conclusion de cette section, nous citerons une définition de l'intelligence donnée par Hofstadter et Sander qui résume l'intérêt de l'analogie pour penser la cognition :

> L'intelligence est selon nous, l'art d'aller droit au but, au cœur des choses, à l'essentiel, rapidement et de manière fiable. C'est face à une situation nouvelle, l'art de mettre le doigt

229 Si nous reprenons l'exemple avec *bureau* abordé par Hofstadter et Sander (développé en sous-section 4.2.2 p. 160), le *droit du plus fort* c'est *bureau-3 (espace de travail)* quand les morales de *Le Loup et l'Agneau* et *Les Animaux malades de la Peste* sont *bureau-1* et *bureau-2.*

230 Nous constatons à nouveau dans cette étude de cas, comment *l'abstrait s'élève au concret*. Commentons. L'abstrait, ici c'est le concept du *droit du plus fort*. L'étude de cas nous montre que ce concept gagne en « densité » au fur et à mesure qu'il est immergé (étudié) dans des fables ou dans des « formes de vie » différentes (fictionnelles ou réelles). Ainsi le concept du *droit du plus fort* est-il complexifié lorsqu'il traduit à la fois une forme d'exercice du pouvoir, mais aussi lorsqu'il se ramène à la violence physique et à l'hybris, ou encore lorsqu'il se transforme en violence symbolique des institutions. L'exemple illustre également ce que Brandom (2000), dans le cadre de la théorie inférentialiste de la connaissance, développe comme relevant d'une dialectique entre « institution » et « altération » des concepts. Nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur de la thèse.

> avec souplesse et assurance, sur un précédent (ou une famille de précédents) stockés en mémoire. Cela veut dire ni plus ni moins que la capacité d'isoler le noyau d'une situation nouvelle. Et cela, à son tour, n'est rien d'autre que la capacité de trouver des analogies fortes et utiles. (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 157-158)

4.4. L'épistémologie de l'analogie paradigmatique

Nous venons de comprendre, à partir des travaux de Hofstadter et Sander, en quoi l'analogie (ou la catégorisation), telle qu'ils la conçoivent, est au cœur de la pensée et donc de l'action humaine. Nous avons mesuré que, pour ces psychologues, « la recherche d'un *analogue approprié* est un art » (*ibid.* p. 24). Ces travaux participent du développement de que nous appellerons une *épistémologie de l'analogie paradigmatique* (Blocher, Forest, & Sensevy, 2013). Pour certains aspects, cette épistémologie existe en fait depuis Platon ou Aristote. Toutefois, de notre point de vue, les travaux de Kuhn, Brandom et Hegel, Hofstadter et Sander, permettent aujourd'hui d'actualiser ce qu'elle recouvre.

Cette *épistémologie* rend compte d'une théorie de la connaissance à partir d'une *perception et d'une conception jurisprudentielles* des objets de la réalité du monde. Si des concepts sont produits à partir d'objets de cette réalité, ils ne trouvent pour autant pleinement leur signification que dans une immersion permanente au sein de nouveaux objets de cette réalité (la jurisprudence). Cette immersion permet ainsi de les actualiser, autrement dit les concrétiser, et éventuellement les adapter. Avec cette épistémologie, l'abstrait et le concret se mettent en relation permanente l'un avec l'autre. C'est également une épistémologie où le monde à connaître est vu, *par comparaison*, à partir du monde déjà connu (*l'analogie*). C'est enfin une épistémologie de l'analogie qui est *paradigmatique pour un collectif de pensée.* Cela veut dire que ce collectif considère comme *exemples emblématiques* certaines solutions aux problèmes que des objets de la réalité ont posés à ce collectif. De même, les *exemples* sont *emblématiques* d'une manière de problématiser telle ou telle question posée par le réel. À ce titre, ce sont des exemples qui sont emblématiques pour penser, par analogie, certains nouveaux objets de la réalité du monde. De même, ces exemples sont-ils *emblématiques du contenu de connaissances* élaboré par un collectif de pensée. Par conséquent ils sont également *emblématiques du style de pensée de ce collectif*. Ainsi enfin, ils sont *emblématiques d'une modalité de transmission du savoir* au sein de ce collectif, par étude

nécessaire de ces exemples. *Paradigmatique* est à comprendre ici comme relevant de toutes les conséquences du recours aux exemples emblématiques.

Dans une première sous-section, nous reprenons la vision de l'analogie chez Aristote. Ce philosophe ouvre, selon nous, la voie de l'épistémologie paradigmatique. Aristote donne en effet dans *Rhétorique* (Aristote, 1991) une place importante à l'analogie et à l'exemple. Il montre notamment comment l'exemple peut être vu comme un « genre » d'argument à part entière, un outil pour convaincre et penser. Cela nous permet d'aller contre le sens commun qui oppose souvent la pensée à l'exemple, l'exemple étant vu essentiellement comme une simple illustration de la pensée. Nous voyons également comment des comparaisons d'exemples singuliers peuvent permettre d'extraire un élément abstrait, appelé le paradigme[231] chez Aristote. Il est important de situer ce mouvement d'induction comme une nécessité, un point de passage obligé de toute analogie, y compris dans le modèle de Hofstadter et Sander. Cependant, chez Aristote, si cette extraction d'une « règle » générale sert à comprendre d'autres exemples concrets, c'est toujours dans une perspective de rangement « logique », ordonné, voir figé du monde (des catégories fixes). Pour cette raison, nous sommes amené à nous démarquer de sa conception. En effet, nous nous inscrivons dans une perspective adaptative au monde où les concepts sont institués mais altérés en permanence dans les différents concrets où ils sont immergés, ce qui est le cas de la conception de l'analogie chez Hofstadter et Sander.

Dans une seconde sous-section, nous développons l'épistémologie de l'analogie paradigmatique à partir des travaux de Kuhn (1962/2008, 1962/2012, 1977/1990). Nous voyons comment certaines communautés scientifiques recourent à des *exemples exemplaires* pour construire le savoir et la pratique des sciences au sein de leur communauté. Nous cherchons notamment à comprendre ce que recouvrent les exemples exemplaires en lien avec une conception de l'analogie basée sur les travaux de Hofstadter et Sander.

Dans une troisième sous-section, nous montrons comment, à partir de notre compréhension du

231 Le mot *paradigme* chez Aristote avait un sens précis que Hacking caractérise dans la préface de l'édition cinquantenaire de la *Structure des révolutions scientifiques* Kuhn (1962/2012, p. xix) : « *Aristotle meant something more like exemplar, a very best and most instructive example* » ou encore « *a compelling example* ». Ce que Hacking explique ensuite c'est que, bien des siècles plus tard, *paradigme*, tout en gardant sa signification « *exemplar* » devint aussi « *the model to imitate* » (ce que ce sera l'un des sens du mot *paradigm*e en grammaire par exemple). Hacking prolonge alors l'histoire de ce mot en montrant que c'est par les cercles de philosophie allemande, comme le cercle de Vienne dans les années 1930, que le terme de *paradigme* « was always available as metaphor », autrement dit prit un sens plus proche de « metaphor » au sens d'*analogie* tel que nous l'entendons aujourd'hui. Pour Hacking c'est ce sens-là (« *paradigm as metaphor* ») dont Kuhn va s'emparer dans ses travaux.

concept d'*exemple exemplaire* chez Kuhn, notre conception de la lecture interprétative des œuvres littéraires et la didactique de cette lecture amène à considérer certaines *fables-analogon* comme des *exemples emblématiques* essentiels au sein d'une *enquête de lecture,* au sens de Dewey (1938/1993). Nous justifions alors les raisons qui nous conduisent à privilégier la notion d'exemple emblématique plutôt que celle d'exemple exemplaire.

4.4.1. La fable comme *exemple* chez Aristote

Aristote dans *Rhétorique*, *livre II,* (Aristote, 1991, p. 251) analyse les « preuves communes » à tous les genres[232] de discours, c'est-à-dire ce qui peut-être utilisé par un orateur pour prouver et argumenter, pour raisonner et se faire comprendre. Aristote situe l'usage des fables au niveau des *exemples* dans cet ouvrage sur la rhétorique. Ainsi, parlant des récits, ésopiques notamment, Aristote écrit :

> Les récits sont de mise dans les harangues ; ils ont ce bon côté que, trouver des faits analogues à puiser dans le passé est chose difficile, tandis qu'inventer des histoires est chose facile ; car il faut les imaginer, comme aussi les paraboles, en veillant à ce que l'on puisse saisir l'analogie, ce qui est facile avec le recours de la philosophie. (Aristote, 1991, p. 253)

Puis Aristote développe comment *l'exemple* participe du raisonnement. Il écrit notamment que « l'exemple est une induction » (Aristote, 1991, p. 85). Pour développer son propos Aristote prend un cas d'étude qu'il décrit et explique. Il développe à ce titre *un exemple* :

> Denys conspirait en vue du pouvoir tyrannique, lorsqu'il demandait une garde, on allègue que Pisistrate, lui aussi, visant la tyrannie, demanda une garde, et que, après l'avoir obtenue, il devint tyran. De même Théagène à Mégare, et d'autres encore, non moins connus, deviennent tous des exemples pour Denys, que l'on ne connaît pas encore, dans la question de savoir s'il a cette même visée en faisant la même demande ; mais tout cela tend à une conclusion générale que celui qui conspire en vue de la tyrannie demande une garde . (Aristote, 1991, p. 90)

232 Aristote distingue dans le livre I, 1358b (Aristote, 1991, p. 93) trois genres de discours de la rhétorique : délibératif, démonstratif, judiciaire. Il montre également que la façon d'argumenter pour un genre donné peut s'appuyer sur les façons d'argumenter des autres genres. Ce qu'il faut retenir c'est que les techniques d'argumentation sont chez Aristote au service de la persuasion et de la conviction que cherche à avoir un orateur vis-à-vis d'un auditoire.

Dans un premier temps de l'analogie, l'*induction,* pour Aristote, permet d'extraire une « conclusion générale » d'une *répétition* de faits singuliers, (liés à Pisistrate, à Théagène, et à « d'autres encore non moins connus »). Cette conclusion a valeur de règle générale : « celui qui aspire à la tyrannie demande une garde ». La règle générale[233] c'est bien une *analogia,* un rapport entre « aspirer à la tyrannie » et « demander une garde ». Nous n'en sommes plus au niveau des exemples singuliers. Il s'agit, en effet, d'une *réduction* des exemples singuliers à un rapport de causalité plus générale[234] « pour devenir tyran il faut demander une garde ». Nous pourrions dire qu'il y a un *passage du concret à l'abstrait* (autrement dit, des exemples singuliers à une règle générale) qui prépare *une application de cet abstrait à du nouveau concret.*

Ce second temps de l'analogie, pour Aristote, consiste *à fixer le nouveau concret* comme membre de la catégorie créée[235], en appliquant la conclusion générale, à savoir : aspirant à devenir tyran, Denys demande une garde. L'analogie se prolonge donc bien en identifiant le rapport « extrait » au sein de la nouvelle situation[236]. Cette « conclusion générale », ce rapport, permet de comprendre ce qu'est le paradigme chez Aristote. Rappelons qu'en grec ancien παράδειγμα, *paradeïgma,* renvoie à l'idée d'un exemple parfait et instructif de quelque chose. L'exemple « paradigmatique » pour Aristote, c'est le passage de plusieurs exemples singuliers au rang d'exemples de la *même* catégorie, c'est-à-dire où la conclusion générale induite permet de les ranger ensemble. Toutefois, comme le disent Hofstadter et Sander, la conception aristotélicienne conduit à penser que :

> Les catégories sont des boites, catégoriser c'est mettre en boite […] chaque entité du monde aurait sa boîte d'appartenance, liée à la nature même du monde, et indépendante des individus et de leur psychologie, et que cette boîte serait reflétée par une présence mentale

233 Nous retrouvons là le fonctionnement de l'analogie proportionnelle telle que nous l'avons présentée dans la note n°185 (p. 152).

234 Cette causalité générale trouvant ensuite à s'appliquer à d'autres situations. Cette réduction permet paradoxalement une extension de cette causalité générale.

235 Nous mesurons ici qu'il n'y a pas « altération » du concept (le concept de tyran) par le concret (Brandom, 2000). Pour le dire autrement, les exemples ne semblent pas là pour *élever l'abstrait au* concret, c'est-à-dire pour que la signification du concept se modifie et se complexifie grâce à l'exemple où il est immergé. Voilà pourquoi nous pouvons dire que la conception aristotélicienne de l'exemple et de l'analogie ne semble pas relever de l'épistémologie de la connaissance telle que nous l'envisageons. Notre hypothèse en effet c'est celle d'un développement conceptuel rendu possible principalement par le recours à des exemples. Ces derniers instituent et altèrent les concepts. L'analogie, telle que nous l'avons développée, permet de comprendre comment cela peut se concevoir. Le travail d'enquête représente alors la forme d'étude pour y parvenir. Nous y reviendrons.

236 Autrement dit, les exemples précédents ne sont plus actualisés. Ce qui compte c'est l'application du rapport de causalité établie sur la nouvelle situation.

> dans le cerveau de tous. Autrement dit, *l'identité catégorielle existerait et serait objective.* (Hofstadter & Sander, 2013a, p. 523, souligné par nous).

L'origine de l'épistémologie de l'analogie, chez Aristote, nous montre une orientation de la catégorie, et de l'analogie, qui revient à fixer les objets de la réalité du monde dans des catégories dont ils ne sortent pas. Les catégories sont pensées comme objectives. Tout au contraire, l'orientation que nous avons prise dans la section précédente, avec Hofstadter et Sander (2013a) montre que l'analogie[237] doit être vue comme une analogie « qui va introduire, de *manière flexible*, de la stabilité dans la diversité, diversité des objets du monde à rattacher à de l'existant » (Sander, 2016, souligné par nous). Les objets du monde n'ont pas d'identité fixe et objective. Ils sont perçus de la façon dont nous les concevons, ils sont conçus de la façon dont nous les percevons. De notre point de vue, nous retrouvons là la « disposition à la perception dirigée » de Fleck (1935/2005).

En résumé, grâce à Aristote, nous retenons l'importance du récit (et une fable est un récit de faits singuliers) comme un exemple qui se met au service de la construction de la pensée de celui qui l'utilise. Pour Aristote, l'exemple n'est pas une simple illustration de la pensée et nous partageons ce point de vue. Nous retenons également cette phase de l'analogie aristotélicienne où, à partir des exemples singuliers connus, sont induits des traits des caractéristiques des objets. Mais nous ne partageons pas l'usage qui en est fait ensuite. La conception d'Aristote semble reposer sur un arrière-plan concernant une vision logique du monde par catégories fixes. Ce n'est pas la nôtre. Notre travail s'appuie en effet sur une conception de l'analogie et de la catégorisation qui repose sur une dialectique entre flexibilité et stabilité des catégories, à la recherche d'une conduite adaptative aux objets de la réalité du monde. Cela nous permet de nous tourner vers l'épistémologie des travaux de Kuhn. Son intérêt est de donner à voir à comprendre comment une perception et une conception des objets de la réalité du monde, produits par un collectif de pensée, relève d'une lecture jurisprudentielle des objets étudiés à partir d'analogies avec des *exemples exemplaires*.

---

237 Comme le disent à plusieurs reprises ces deux auteurs parler de catégorisation ou d'analogie, c'est parler de la même chose. Il n'y a aucune raison de distinguer. Catégoriser c'est faire des analogies. Produire une analogie c'est faire une catégorie.

4.4.2. L'exemple exemplaire chez Kuhn

Pour avancer sur l'intérêt de prendre les fables-*analogon* comme des exemples au service de la compréhension et du développement de certains concepts, il nous faut montrer comment une épistémologie de la connaissance peut être fondée *à partir de* l'étude et du recours à des exemples. Kuhn (1977/1990), physicien philosophe et historien des sciences, développe cette épistémologie. Il montre notamment comment la formation des étudiants scientifiques et le comportement des communautés scientifiques savantes construisent « une faculté de reconnaître des ressemblances autorisées par le groupe en résolvant des problèmes […] ces problèmes concrets, et leurs solutions, forment des exemples étalons d'une communauté » (Kuhn, 1977/1990, p. 408). Kuhn appelle de tels exemples des « *exemples exemplaires* ». De notre point de vue, l'épistémologie de l'exemple exemplaire de Kuhn se comprend d'autant mieux si l'on fait appel à la conception de la catégorisation et de l'analogie développée par Hofstadter et Sander.

Nous présentons cette épistémologie de Kuhn dans la présente sous-section de ce chapitre. Après quoi, dans la sous-section suivante, nous voyons comment cette épistémologie de l'exemple exemplaire peut se transposer à un domaine comme la lecture et l'interprétation des fables des fables et devenir une *épistémologie des exemples emblématiques* (ou encore *épistémologie de l'analogie paradigmatique*).

Dans l'ouvrage de Kuhn *La structure des révolutions scientifiques,* le chapitre IV est intitulé « *Priorités aux paradigmes* ». Ce titre de chapitre gagne à être éclairé par l'article de Kuhn intitulé « *En repensant les paradigmes* », rédigé dans son ouvrage ultérieur *La tension Essentielle* (Kuhn, 1977/1990, pp. 391-423). C'est dans cet article que Kuhn précise deux sens du terme « paradigme ». Tout d'abord, le sens 1 du terme « paradigme », qui renvoie aux principaux constituants d'une « matrice disciplinaire » d'une communauté scientifique (*ibid.*, p. 396). Ces constituants sont au nombre de trois : les généralisations symboliques[238], les

238 Les *généralisations symboliques* sont « *ces expressions qui sont employées sans hésitation par les membres du groupe, et qui peuvent être mises sous une forme logique* » (Kuhn, 1977/1990, p. 397). Kuhn donne un exemple F=MA. Si nous nous référons à https://en.wikipedia.org/wiki/Newton%27s_laws_of_motion, nous trouvons sa signification exprimée par le langage, mais de façon encore très symbolique : *« In an inertial reference frame, the vector sum of the forces* F *on an object is equal to the mass* M'*of that object multiplied by the acceleration* A *of the object :* F= MA. *(It is assumed here that the mass* M *s constant) ».* Autrement dit, la *généralisation symbolique* est une expression formelle, symbolique, manipulable pour obtenir de nouveaux résultats toujours symboliques. Nous pouvons par exemple produire A= F/M, de façon formelle, sans pour autant relier ce formalisme à une signification concrète de cette nouvelle écriture.

modèles[239] et les *exemples exemplaires*. Ensuite, arrive le sens 2 du terme « paradigme », à prendre comme synonyme de l'expression *exemple exemplaire*. Les *exemples exemplaires* sont donc en eux-mêmes, pour Kuhn, paradigmatiques. D'où le fait que le chapitre IV « *Priorités aux paradigmes* » de son ouvrage d'origine, soit finalement à comprendre par le lecteur comme « *Priorités aux exemples exemplaires* ».

D'emblée, précisons l'origine du recours à l'expression *exemple exemplaire* dans l'ouvrage édité en français. Cette expression est issue du commentaire que fait le traducteur Biezunski sur son choix de traduire par *exemple exemplaire* le terme anglais *exemplar*[240], notion à laquelle Kuhn consacre son article *Second Thoughts on paradigms*, inséré dans son ouvrage *The Essential Tension* Kuhn (1979). À l'occasion du cinquantième anniversaire de *The structure of scientific revolutions*, Hacking, préfaçant cette édition du premier ouvrage de Kuhn (1962/2012, p. xix), écrit pour définir le terme *exemplar* : « a very best and most instructive example » (que nous pourrions traduire par un « exemple parfait et très instructif »).

En première approche, nous proposons de voir un *exemple* à propos d'un objet de la réalité du monde, comme ce qui donne une connaissance intuitive[241] de cet objet. Ainsi, le tracé d'un triangle donne à voir et à comprendre intuitivement ce qu'est l'objet triangle sans pour autant fournir une définition formelle du triangle (ce qui serait alors la connaissance symbolique de l'objet triangle). Ainsi encore, si une personne cherche auprès d'une autre, à lui donner à comprendre ce qu'est la flatterie, elle pourrait choisir de lui donner un exemple en disant « c'est comme les propos que tient le renard envers le corbeau au début de la fable de La Fontaine *le Corbeau et le Renard ».* Ce récit n'acquiert son statut d'exemple que dans la mesure où il est connu et partagé par son interlocuteur, et que ce dernier perçoit tout de suite que le comportement du flatteur réfère aux caractéristiques des propos du Renard vis-à-vis du

239 Les *modèles*, pour (Kuhn, 1977/1990, p. 397) « *fournissent des analogies […] À une certaine extrémité ils sont heuristiques* ». Kuhn donne un exemple : voir un gaz comme une collection de billes de billards microscopiques en mouvement désordonné ». Mais Kuhn dit aussi que « *certains modèles sont des objets d'adhésion métaphysique* ». Kuhn donne un exemple : la chaleur d'un corps, c'est l'énergie cinétique des particules qui le constituent.

240 Le traducteur précise alors dans une note de bas de page de la version française (Kuhn, 1977/1990) : « *Nous utilisons ici ce substantif français pour traduire l'anglais exemplar, c'est-à-dire en lui attribuant un sens qui est davantage celui de l'adjectif ; ce qui est* exemplaire*. La bonne traduction serait :* exemple exemplaire *»* (Kuhn, 1977/1990, p. 396, c'est nous qui soulignons).

241 Nous avons déjà évoqué cette distinction entre *connaissance intuitive* et *connaissance symbolique* (cf. note n°184 (p. 151).

corbeau. Ce qu'il importe de retenir est que le recours à l'*exemple* s'envisage dans le cadre d'une *exigence didactique de transmission* de la compréhension de l'objet (ici la flatterie). Cette exigence est sous la responsabilité de celui qui veut se faire comprendre. Nous retrouvons là la vertu de l'exemple chez Aristote. Mais alors comment cet exemple se constitue-t-il en exemple *exemplaire* pour Kuhn (en *exemplar*) ?

Revenons à Kuhn pour le comprendre. Pour Kuhn « les exemplaires sont des solutions de problèmes concrets, acceptées par le groupe comme paradigmatiques, au sens tout à fait usuel du terme » (Kuhn, 1977/1990, p. 397). Ce qu'il montre, pour des étudiants de physique qui se forment[242], c'est que leur recherche de solutions à des problèmes[243] concrets leur pose des difficultés récurrentes. Ils procèdent de la façon suivante :

> À l'ordinaire, ces difficultés se résolvent de la même manière. L'étudiant découvre un moyen de *voir le problème comme un problème qu'il a déjà rencontré. Dès que cette similitude, ou cette analogie est saisie*, il ne reste que des difficultés de manipulation. Le même schéma apparaît à l'évidence dans l'histoire des sciences. Les scientifiques modélisent la solution d'un problème par celle d'un autre, en ne recourant souvent qu'à un minimum de généralisations symboliques[244] . (Kuhn, 1977/1990, p. 406, souligné par nous)

Cette citation rend bien compte de la nécessité, pour résoudre un problème nouveau de physique, de le *voir comme* un problème déjà rencontré, la similitude des problèmes étant désignée par Kuhn comme une *analogie à saisir*. Autrement dit nous sommes bien dans la conception de Hofstadter et Sander (2013a) où l'analogie c'est reconnaître du familier dans du non-familier[245].

---

242 Kuhn, pour montrer le terrain d'investigation des phénomènes dont il rend compte, explique : « *un fil directeur nous est donné par un phénomène courant chez les étudiants en science et les historiens des sciences. Comme j'ai été les deux, je peux m'appuyer sur mon expérience. Les étudiants en physique disent fréquemment qu'ils ont lu en entier un chapitre de leur livre, qu'ils l'ont parfaitement compris, et que, néanmoins, ils ont des difficultés à résoudre les problèmes donnés en fin de chapitre. Presque invariablement, c'est qu'ils ont du mal à poser les bonnes équations, en reliant les mots et les exemples donnés dans le texte et le problème particulier qu'on leur demande de résoudre* ». (Kuhn, 1977/1990, p. 406)

243 Par « problème », il est suffisant d'envisager, à ce stade de notre travail, son sens générique, à savoir « question d'ordre théorique ou pratique qui implique des difficultés à résoudre ou dont la solution reste incertaine », définition du Trésor de la Langue Française informatisé (TFLi), http://www.cnrtl.fr/definition/problème.

244 Dans l'ouvrage toute une série d'exemples sont présentés comme le plan incliné de Galilée *vu comme* similaire au mouvement d'un pendule simple ; de même le pendule composé de Huygens *vu comme* un ensemble de pendules simples ; puis la modélisation de l'écoulement de l'eau à travers un orifice par Bernoulli v*ue comme* un pendule de Huygens

245 Notons à nouveau que ce qui s'applique aux scientifiques, qui « modélisent la solution d'un problème par celle d'un autre », n'est pas sans rappeler l'exemple de la journaliste qui, *mutatis mutandis*, modélisait la solution du problème que lui posait le tribunal des Khmers rouge par la solution du problème qu'elle-même a résolu concernant l'attitude du loup vis-à-vis l'agneau dans la fable *Le Loup et l'Agneau*.

Poursuivons avec Kuhn. Dans la citation ci-dessous, nous prenons la mesure que, pour cet épistémologue, contrairement à ce que nous avions vu chez Aristote, il ne s'agit pas d'appliquer, à un problème posé, des règles de correspondances entre un problème source et ce problème posé :

> … Je veux simplement suggérer que *la capacité acquise de voir des ressemblances, entre des problèmes apparemment disparates*, joue, dans les sciences, une grande part du rôle ordinairement attribué aux règles de correspondance. *Une fois qu'on s'est rendu compte qu'un nouveau problème est analogue à un autre déjà résolu, il en résulte un formalisme approprié et d'une nouvelle manière d'en lier les conséquences symboliques à la nature*. Ayant reconnu les ressemblances, on utilise simplement l'outillage qui s'est montré efficace auparavant. C'est cette faculté de reconnaître des ressemblances autorisées par le groupe qu'acquièrent les étudiants en résolvant des problèmes, ou en travaillant dans un laboratoire bien conçu […] Ces problèmes concrets, et leur solution, forment ce que j'ai appelés plus haut *des exemplaires, des exemples étalons d'une communauté.* (Kuhn, 1977/1990, p. 408, souligné par nous)

L'outillage symbolique suit donc l'analogie ; autrement dit, il ne précède pas la résolution du problème pour application de règles existantes au problème posé. Ce sont les exemples-étalons, les exemples exemplaires, qui sont premiers. Lorsque ces exemples exemplaires sont reconnus dans le problème posé, ils entraînent avec eux les conséquences symboliques, autrement le formalisme et les généralisations symboliques qui en découlent. Il est donc important de retenir également que, pour Kuhn « les relations de similarités sont *apprises* » et forment à une disposition à la « perception *acquise* de l'analogie » (Kuhn, 1977/1990, p. 409, souligné par nous).

Revenons sur la définition de « *exemplar »* donnée par Kuhn pour en dégager une nouvelle caractéristique. Rappelons qu'il écrit que « les [exemples][246] *exemplaires* sont des solutions de problèmes concrets, acceptées par le groupe comme *paradigmatiques*, au sens tout à fait usuel du terme » (Kuhn, 1977/1990, p. 397, souligné par nous). Ainsi, pour Kuhn, un exemple n'est exemplaire qu'à la condition qu'il soit produit, « *accepté* » *par cette communauté*. Autrement dit, un exemple n'est pas exemplaire en soi, il doit faire l'adhésion de cette communauté. Le sens de « paradigmatique », pour Kuhn, le montre d'ailleurs. Est paradigmatique « ce que

246 C'est nous qui rajoutons puisque dans le livre en anglais Kuhn utilise le terme *exemplar.*

partagent les membres d'une communauté scientifique et eux-seuls. Inversement, c'est cette possession d'un paradigme commun qui constitue en communauté un groupe d'hommes par ailleurs disparates » (Kuhn, 1977/1990, p. 393). Le sens de « paradigmatique » renvoie, de notre point de vue, à Fleck (1935/2005) dont Kuhn explique d'ailleurs que cet épistémologue et scientifique a produit « un essai qui anticipait bon nombre de ses [mes] idées » (Kuhn, 1977/1990, p. 9). La « communauté scientifique » de Kuhn peut être vue comme « le collectif de pensée[247] » de Fleck. Le « paradigmatique » de Kuhn peut également être vu comme le « style de pensée » de Fleck avec ses « connexions passives contraignantes », la « perception acquise de l'analogie » de Kuhn comme « la disposition à la perception dirigée » de Fleck. Dans la conclusion de son ouvrage, Kuhn parlant de ce qui passe au sein d'une communauté scientifique avec « ses exemples exemplaires » explique ceci :

> Ces exemples forment ses paradigmes, et, en tant que tels, sont essentiels pour la poursuite de sa recherche [N.D.L.R : la recherche de la communauté]. […] Les exemples communs peuvent servir aux fonctions cognitives, communément attribuées aux règles communes. Quand c'est le cas, la connaissance se développe d'une autre manière qu'elle le fait lorsqu'elle est gouvernée par des règles. (Kuhn, 1977/1990, p. 423)

Autrement dit, Kuhn caractérise dans cette citation, son épistémologie du développement de la connaissance scientifique. Elle repose sur les exemples exemplaires et une conception de l'analogie. De notre point de vue, cette conception est parente de celle de Hofstadter et Sander (2013a, 2013b). Kuhn s'écarte dès lors d'un développement de la connaissance par élaboration et application de « règles communes ». Notre stratégie consiste à voir si nous pouvons transposer dans le champ de la lecture interprétative des fables cette conception de Kuhn.

4.4.3. La fable-analogon prise comme exemple emblématique

Comme Kuhn l'a montré, les exemples ne sont exemplaires qu'à partir du moment où ils sont reconnus, acceptés et partagés par les membres d'une communauté scientifique. Il faut donc une longue maturation de l'exemple au sein d'une communauté scientifique pour qu'il devienne exemplaire[248]. *L'exemple exemplaire* n'est pas imposé comme telle à une

247 Nous avons développé les apports des travaux de Fleck pour notre travail dans le chapitre 2.2.2. p. 63).

248 Par exemple, dans la communauté des connaisseurs de la physique, l'exemple du plan incliné ou l'exemple du pendule simple traversent des siècles. Nul ne peut aujourd'hui se targuer d'être un connaisseur de la physique newtonienne s'il n'a pas pratiqué ces exemples (et les généralisations symboliques qui en

communauté, il est progressivement construit comme exemple exemplaire par cette communauté. En reprenant le parallèle avec Fleck, ces exemples deviennent alors exemplaires au sein d'un « style de pensée » qu'ils participent aussi à forger ; ils fonctionnent, au fil du temps, comme « des connexions passives contraignantes » ; ils créent « la disposition à la perception dirigée », une façon de voir par l'analogie des nouvelles questions scientifiques, de nouveaux problèmes que soulève cette communauté. Ces exemples sont considérés également par cette communauté comme des points de passage obligés pour se former à la science produite et pratiquée par cette communauté. Ils servent donc de vecteur de transmission de la connaissance scientifique. Nous allons maintenant voir comment adapter cette conception de Kuhn en prenant comme exemple la fable *Le Loup et l'Agneau* avec son recours pour interpréter des situations.

À quelles conditions, cette fable, prise dans une pratique de lecture actualisante, peut-elle être un « analogue approprié » vu comme un exemple exemplaire de Kuhn ?

Pour ce qui concerne la fable *Le Loup et L'Agneau,* un lecteur ne peut décréter, imposer de lui-même, que cette fable soit considérée comme exemple exemplaire. En effet, si cette fable est à considérer comme tel, c'est qu'un collectif de pensée, une institution, sera arrivé à l'instituer ainsi au fil du temps. Ce collectif, se posant des questions à propos d'objets de la réalité du monde[249], aura considéré que cette fable apporte des solutions et doit donc être *nécessairement* étudiée et interprétée. Ce collectif aura également des raisons précises, propres à son style de pensée, de produire des connaissances et des concepts précis en lien étroit avec l'étude cette fable. Rappelons enfin que la pratique de l'exemple exemplaire est aussi liée à une exigence de transmission des connaissances produites par le collectif. Un des signes sera qu'un individu, voulant devenir membre du collectif, aura à étudier *nécessairement* cette fable, selon la façon dont le collectif en pratique la lecture et selon les mêmes intentions. Si toutes ces conditions sont effectivement remplies, alors l'usage de cette fable peut être qualifié de *« paradigmatique » pour ce collectif*. Actuellement, pour beaucoup d'enseignants ou d'amateurs de littérature, la fable *Le Loup et L'Agneau* est sans doute « vécue » comme un exemple exemplaire. Trois cents ans après sa parution, elle continue

---

découlent). La mise au point de ces exemples, et ce qui en découle, fut longue avant de devenir des travaux pratiques pour les classes des élèves de sections scientifiques.

249 Posons, pour l'instant, que la pratique de la lecture de fable n'est pas *a priori* le seul domaine réservé du collectif des spécialistes de la littérature du XVIIe ou de spécialistes de didactique de la littérature.

d'être connue et actualisée[250], *l'école de la République* a toujours la mission de l'enseigner[251], *la comédie Française* a choisi de l'inscrire à son répertoire avec mise en scène de Bob Wilson en 2004, *La société des Amis de La Fontaine* présidée par Patrick Dandrey (1991) continue de l'étudier[252]. Cette fable, se présentant finalement comme une « institution du sens » (Descombes, 1996) semble donc candidate à être *exemple exemplaire* au sens de Kuhn.

À défaut de pouvoir *décréter,* de nous-même, qu'une fable est un exemple exemplaire, nous proposons de la considérer au moins comme un *exemple emblématique.* Pour cela, à partir des enseignements que nous tirons de la notion d'exemples exemplaire chez Kuhn, nous proposons de définir six dimensions qui, si elles sont prises en compte dans le recours à un exemple, estampillent, de notre point de vue, cet exemple comme *exemple emblématique*.

Ces six dimensions sont caractéristiques d'une praxéologie[253]. D'abord, *la dimension coopérative* (1), avec l'idée de la pratique de lecture de cette fable partagée au sein d'un collectif *;* puis, *la dimension didactique* (2), avec l'idée que la pratique de lecture de cette fable est un vecteur d'accès à des connaissances ; la *dimension épistémologique* (3), avec l'idée que la pratique de lecture de cette fable entraîne avec elle une certaine façon d'apprendre, une certaine façon de résoudre un problème, liée à l'enquête notamment ; la *dimension épistémique* (4), relative aux contenus précis des connaissances véhiculées par la pratique de lecture de la fable ; *la dimension initiatique* (5), avec l'idée que l'étude de cette fable est un des moyens d'entrer dans le style de pensée du collectif ; enfin (6), *la dimension heuristique*, dès lors que cette fable se transforme e*n un analogue approprié* à de nouvelles lectures de situations du monde.

Nous allons présenter un cas de recours à la fable *Le Loup et l'Agne*au qui, de notre point de vue, donne à voir et à comprendre ce recours à cette fable comme exemple emblématique au sein d'un collectif.

250 Au sens d'une lecture interprétative telle que nous l'avons développée dans le chapitre 2.

251 L'éducation nationale continue même de la proposer pour être matière à sujet de baccalauréat.

252 Par exemple, nous trouvons dans la revue de cette Société *le Fablier,* n°12, 2000 : ÉTUDES ET RECHERCHES : Réflexions sur la dialectique nature/culture dans « Le Loup et l'Agneau », par Ralph Albanese, p. 65-73.

253 Par *praxéologie* nous entendons ici ce que Sensevy (2011c, p. 270) décrit comme « *une praxis qui intègre systématiquement des jeux* d'offre et de demande des raisons*, au moyen desquels les pratiquants peuvent justifier, contrôler, et diffuser des stratégies, techniques et heuristiques que la pratique peut reconnaître comme efficaces* ». Avec la praxis liée au recours à l'exemple emblématique dans un collectif, ce qui se joue effectivement c'est pouvoir, grâce à cela, « justifier, contrôler, et diffuser des stratégies, techniques et heuristiques que la pratique peut reconnaître comme efficaces *»*. Cette praxéologie repose donc aussi sur ce qu'est, pour Sensevy (*ibid.* p. 270), une *praxis : « un aller-retour constant entre processus descendants, au moyen desquels le domaine pratique est assimilé, et processus ascendants qui contribuent à accommoder les techniques produites et à orienter les heuristiques.* ».

Nous pointons dans le texte, par leur numéro, les indices des six dimensions développées ci-dessus :

> À propos du problème des rapports entre force et droit, si la difficulté réside à comprendre ce rapport, alors le recours à la fable *Le Loup et l'Agneau* peut se présenter comme un moyen utilisé par une communauté de professionnels juristes pour exemplifier la question traitée. C'est le cas d'associations de juristes comme *l'association des doctorants* (1, 5) *Thesa Nostra de l'université de Poitiers* (1) qui fait paraître un *ouvrage collectif* (1, 2), fruit d'une *journée d'étude* (1, 2, 3 et 4) en 2008, intitulée « Jean de La Fontaine Juriste ? Lectures de fables choisies (2, 3) *à la lumière du droit* (4) (Gauduchon & Tinel, 2009) et dans lequel Bigot rédige un article (2) qui s'intitule (pp. 287-307) : *Le Loup et l'Agneau , ou la recherche du juste à la lumière des rapports entre force et droit* (2, 3, 4 et 6).

n°12 : un recours à la fable Le Loup et l'Agneau *comme exemple emblématique*

Cette communication témoigne, pour cette communauté, d'une recherche d'adhésion des membres de l'association à une pratique de lecture de cette fable à la lumière du droit, pour éclairer certaines situations du droit. L'étude de cette fable, telle que cette communauté la pratique, est bien un point de passage pour cette majorité de doctorants en droit de cette journée d'étude, et qui souhaitent intégrer à terme la communauté de chercheurs juristes.

4.4.4. La fable-analogon de La Fontaine, une allégorie complexe plurivoque

Il nous faut maintenant clarifier un point. La fable prise comme exemple emblématique par un collectif ne signifie pas pour autant qu'elle est considérée comme un *récit exemplaire,* autrement dit digne d'*exemplarité morale*. C'était le cas pour la fable prise comme *exemple,* au sens aristotélicien (*paradeïgma* en grec*, exemplum* en latin), où, étant utilisée à des fins rhétoriques d'argumentation, elle était considérée comme un "récit exemplaire". La fable instruisait de la sagesse des Anciens, fondement d'une éducation. Cette conception de la fable susceptible de nous orienter dans la vie morale, de nous dicter une conduite, a longtemps perduré. Le succès des fables de La Fontaine, dans l'école de la troisième République est aussi là pour nous rappeler l'impact, à cette époque, du « fablier national » (Albanese, 2003).

Depuis, des travaux sur « la pensée morale et les genres littéraires » (Darmon & Desan, 2009) ont permis d'adopter un point de vue radicalement différent sur la pratique de lecture des fables de Jean de La Fontaine :

> La tentation a souvent été grande de légitimer l'enseignement de la littérature en mettant au premier plan des raisons et des finalités morales. Mais ce type de démarche, encouragé aujourd'hui par tout un courant critique et philosophique outre-Atlantique, a souvent pour effet d'occulter l'inquiétante étrangeté des expériences de pensée que la littérature (même la plus « classique ») permet d'explorer, loin, très loin assurément des « leçons de morale » que l'on prétend parfois y puiser. […] Je voudrais réexaminer, de ce point de vue, un cas, célèbre entre tous, celui des Fables de Jean de La Fontaine ; et, en abordant les jeux complexes qu'il instaure avec la notion même d'exemplarité, rappeler quelle fut la profondeur souvent déroutante des allégories de la pensée morale dont certaines fables offrent le spectacle.[…] [chaque fable] a ses intermittences, quant au degré d'exemplarité, qu'on est susceptible d'y trouver. (Darmon, 2009, pp. 32-33)

Dans un précédent travail de mémoire de master (Lefeuvre, 2008), nous avions adopté ce point de vue. En effet, dans ses fables, La Fontaine ne cherche pas à donner des règles de vie ou des principes à suivre, c'est-à-dire une morale (au sens du mot latin *moralitas* désignant une façon d'être, un caractère ou un comportement approprié). Il permet surtout au lecteur, selon nous, d'extraire des spécificités du comportement humain, de donner à voir des façons dont les êtres humains se comportent en société. C'est à partir de cette vision de la fable que nous avons développé la notion de fable-*analogon* dans la première section de ce chapitre. Ce que La Fontaine appelle « Moralité » dans la préface à son premier livre de fables ne relève pas du précepte moral au sens restreint du terme.

Une fable de La Fontaine n'est pas un récit exemplaire. La « poétique[254] » de la fable participe d'ailleurs de ce constat. Comme l'écrit André Petitjean (1996, pp. 3-4) « les fables ne sont pas des machineries didactiques monosémiques […] Les fables se présentent comme des textes souvent ambigus, ouverts, qui nécessitent un travail d'interprétation ». Nous allons prolonger et développer cette prise de position sur les fables de Jean de La Fontaine à partir des travaux de Dandrey (2010) et Darmon (2011).

Nous allons d'abord monter que les fables de La Fontaine ne sont pas construites sur un principe d'univocité entre « leur corps » et « leur âme », entre leur récit et leur morale. La

254 Poétique au sens donné par Wikipédia « *l'étude de l'art littéraire en tant que création verbale* ».

fable de La Fontaine, confrontée à la pratique de lecture interprétative actualisante du récit, ne conduit pas avec certitude à une seule façon d'interpréter son récit, ou « d'appliquer » sa morale à son récit. Paradoxalement, nous allons aussi montrer qu'une fable de La Fontaine, comme *Le Loup et l'Agneau,* propose pourtant une forme allégorique et une voie d'interprétation du récit. C'est là toute la complexité de la Fable chez La Fontaine, toute sa force aussi.

La conception de la lecture, que nous avons modélisée au chapitre 2, a montré ce qui se jouait en matière d'interlocution littéraire entre le lecteur et le récit[255], Nous avons également posé que l'auteur avait bien une intention-problème, à travers la morale de la fable *Le Loup et l'Agneau*, mettant ainsi à disposition *une* interprétation du récit. À partir de cette pratique de lecture, nous savons que les significations de la fable ne sont pas toutes données, par la morale comme par le récit. Nous savons que, pour retrouver ce que veut dire la morale dans le récit, il faut une enquête. En fait, comme l'écrit La Fontaine lui-même, dans les deux premiers vers d'une fable sans morale *Tribut envoyé par les Animaux*[256] : « Que le lecteur en tire *une* moralité./ Voici la Fable toute nue ». Il est important de remarquer que La Fontaine dit à propos de cette fable. Il écrit « en tire *une* moralité » et pas « en tire *la* moralité ». Cet exemple nous permet de voir que l'auteur des fables lui-même n'envisage pas, dans ce cas, le récit comme déduit à partir d'une morale qui serait unique pour ce récit, ou un récit qui serait une illustration *unique* d'une moralité.

Certes, pour la fable *Le Loup et l'Agneau*, La Fontaine met à disposition *une* morale (comme moralité, pas comme jugement moral). Elle se présente comme *sa* morale. Dans la logique de l'enquête liée à la pratique de lecture interprétative, elle se présente surtout comme un problème à résoudre : que voulait dire La Fontaine avec cette vision des mœurs humaines ? Pour autant, cela ne fixe pas au lecteur une obligation de considérer cette morale comme *la* seule interprétation possible de ce récit[257]. Darmon (2008) pose très bien ce problème à propos

255 Notamment pour jouer avec « les virtualités connotatives du texte lu ».

256 Livre IV, Fable XII, cité par La Fontaine (2007, p. 16).

257 Nous savons également comment Jean-Jacques Rousseau, dans son ouvrage *Émile ou de l'éducation Rousseau (1966, pp. 140-145),* contesta l'enseignement de certaines fables de Jean de La Fontaine en raison de cette ambiguïté du récit et de leur morale. D'après lui, le risque d'incompréhension pour les enfants était tel que les fables de La Fontaine ne pouvaient permettre leur éducation morale. Comme le dit Darmon (2008) dans une conférence intitulée « *La moraline et les moralistes* » parlant des fables de La Fontaine, par opposition aux fables de Aristote *: « Nombreuses sont les fables où La Fontaine souligne tout ce que la preuve par la fable, de telle ou telle vérité morale, a de variable, de contingent, de chanceux, de précaire et où quoiqu'en dise Aristote et toute la philosophie, comme dirait Sganarelle dans Don Juan, le secours de la*

des fables de La Fontaine :

> Que peut-on inférer de telle ou telle fable ? En les mettant en relation avec certains aspects de la pensée libertine, la grande tradition du libertinage érudit, il apparaît en effet que preuves et inférences participent d'une logique partiellement fictive où *la fable, loin de se présenter comme le redoublement imagé d'une vérité éternelle, exhibe la part de fiction de cette vérité et des inférences par lesquelles on y parvient*. Un côté capricieux dans la façon d'aborder chaque sujet dans les fables de La Fontaine avec toujours l'impression que dans ce monde extraordinairement noir, bien peu optimiste, la logique elle-même qui fonde le jugement moral est elle-même aléatoire ; *il n'y a pas de critères absolument sûrs permettant en quelque sorte à l'allégorie morale de fonctionner dans une sorte de transparence de plénitude, permettant de fonctionner avec des principes bien affirmés*. (Darmon, 2008, souligné par nous)

Avec cette citation, Darmon montre qu'il va falloir préciser davantage encore notre positionnement. En effet, nous rejoignons sa position d'une absence, dans les fables de La Fontaine, d'un « redoublement imagé d'une vérité éternelle » (la sagesse des Anciens), lié à un récit exemplaire qui nous rendrait accessible cette vérité, par une série d'analogies (« aristotéliciennes ») bien choisies. Les fables-*analogon* de La Fontaine ne sont pas, pour nous, ce type de récits exemplaires considérés comme des jugements moralisateurs.

Ensuite, en référence à cette citation encore, nous rejoignons également le refus de Darmon de considérer les fables comme une « allégorie morale » (au sens de moralisatrice) avec « une sorte de transparence et de plénitude, permettant de fonctionner avec des principes bien affirmés ». Là encore, la conception de la lecture interprétative actualisante se conjugue avec le regard que porte Darmon sur l'objet fable de La Fontaine. Il montre ainsi « le surgissement d'un *événement* rendu possible » par la poétique du texte :

> C'est que, dans la pensée par fables, selon La Fontaine, le sens surgit comme un *événement* fort complexe, presque toujours riche en surprise, entre « corps » et « âme », irréductible en son mouvement à une vérité philosophique univoque, qu'il s'agirait de traduire. Et l'on

---

philosophie ne rend pas vraiment plus facile la portée de l'analogie dans les fables. Il en résulte un art d'écrire qui conjugue une ironie subtile quant à ce que la fable est censée démontrer et une indétermination chronique quant au degré d'exemplarité que le lecteur pourra y trouver. Faut-il imiter la cigale ou la fourmi ? Rousseau, dans L'Émile, dans la critique qu'il fait de La Fontaine, tout en reconnaissant le génie de La Fontaine, montre qu'on peut très bien, lorsqu'on est un enfant, avoir envie d'imiter la cigale par exemple ; la question de l'exemplarité est essentielle quoi que dise la fable. Il y a des fables beaucoup plus perturbantes que cela où l'enfant a beaucoup plus envie d'imiter le dupeur que le dupé, l'imposteur que sa victime. La question de l'exemplarité va ici bien au-delà des vieux paradigmes humanistes qui trouvaient une leçon ferme et profonde dans la matière des fables. »

> pourrait dire que bien souvent, la fable sera moins la « preuve » d'un sens philosophique pré-existant que sa mise à l'épreuve ironique – mais de cette ironie il est difficile de savoir où elle va. (Darmon, 2011, p. 258, souligné par l'auteur)

D'une part, avec cette citation, nous retrouvons à nouveau que l'articulation entre corps et âme de la fable n'est pas celle de la traduction d'une vérité philosophique *univoque*. Nous y reviendrons.

D'autre part, la citation précise comment il faut comprendre la part prise par un sens philosophique préalable au sein de la fable. Ainsi, en écrivant que « la fable sera moins la preuve d'un sens philosophique pré-existant que sa mise à l'épreuve » Darmon confirme que ce sens préalable existe. Mais ce qui importe, explique-t-il, c'est saisir « sa mise à l'épreuve ironique » dans la fable. Ainsi, sans doute, La Fontaine a-t-il une idée précise de ce qu'il veut aborder et "montrer" mais Darmon nous permet de faire l'hypothèse que La Fontaine n'écrit pas le récit comme *une preuve logiquement imparable* (dans le concret) de ce qu'il pourrait avoir l'intention de montrer. L'immersion d'une intention dans un milieu fictionnel et l' écriture poétique créent inévitablement des biais, des effets de sens, involontaires ou, au contraire, volontaires, allant même jusqu'à créer un discours ironique, c'est-à-dire un discours dans lequel on fait entendre autre chose que ce que disent les mots. Nous retrouvons là, de notre point de vue, *les formes de l'intention-problème dans le texte* telles que nous les avons abordées au chapitre 2 (à travers notamment les travaux de Baxandall (1985/1991).

Cependant des questions se posent encore. L'irréductibilité à « une vérité philosophique univoque » (représentée par la morale) « qu'il s'agirait de traduire » (par le récit) empêche-t-elle pour autant de voir la fable de La Fontaine comme *une relation allégorique* entre un concret (le récit de fiction) et un abstrait (la morale, une considération d'un sens philosophique) ? La fable *Le Loup et L'Agneau,* telle qu'elle est écrite, n'est-elle pas allégorique avec une morale qui débute la fable pour introduire le récit (« *nous l'allons montrer tout à l'heure »*) ? « La mise à l'épreuve ironique », que suggère Darmon, dans la fable *Le Loup et l'Agneau,* ne repose-t-elle pas malgré tout sur cette articulation dialectique nécessaire entre le « corps » et « l'âme » ? L'intention-problème, que nous pose La Fontaine à travers sa fable *Le Loup et l'Agneau,* ne conduit-elle pas le lecteur à s'emparer de la question suivante : en quoi *La raison du plus fort est toujours la meilleure* a à voir avec le récit de cette fable ?

Pour répondre à ce questionnement, suivons maintenant les travaux de Dandrey (2010) lorsqu'il compare les contes et la fable chez La Fontaine. Nous serons ainsi mieux guidés pour saisir ce qu'il appelle « *l'essence allégorique de la fable* »

> Si la promotion de certaines fables en poésie a empêché que leur moralité soit explicitée, elle n'en subsiste pas moins, implicite et évidente, comme moteur, comme âme du récit qu'elle continue de subsumer de son aura, d'envelopper de son intention, d'éclairer de son déchiffrement. Ensuite et par suite, seconde divergence imputable à la double articulation de la fable qu'ignore totalement le conte, ce n'est pas que leur accès au sens diverge, c'est que la première [N.D.L.R : la fable] chiffre et dénote sa signification par l'ostentation du phénomène de transposition qui la fonde, tandis que l'autre [N.D.L.R : le conte] accède au sens de manière directe et immédiate, sans principe de dénivellation. Autre manière de le dire : la fable est par essence allégorique. (Dandrey, 2010, p. 52, souligné par nous)

Cette citation nous semble cruciale. Elle montre comment fonctionne une fable du point de vue du rôle de la morale et du récit. Développons. Quand Dandrey dit *allégorie,* il use du terme en son sens premier où « une forme de représentation emploie une chose comme signe d'une autre chose ». En nous parlant d'un loup et d'un agneau, en racontant à un lecteur leur histoire, La Fontaine parle bien « d'autre chose » à ce lecteur. C'est cela le sens premier d'allégorie. Cette relation d'allégorie n'est pas une relation mécanique, c'est « *une relation de représentation*[258]. Il faut comprendre ici le double sens de cette relation. La morale peut être vue comme la représentante du récit ou comme son représenté, donc le récit peut être vu comme le représenté de la morale ou comme son représentant. Le fait que la fable soit poétique ne change rien à cette *forme allégorique*.

Dandrey parle également dans cette citation de « l'intention de la morale qui enveloppe, qui éclaire de son déchiffrement ». Il nous semble que cela pourrait rejoindre, là encore, ce que nous avons développé à propos de l'*intention-problème de l'auteur* (chapitre 2.5, p. 106), la morale étant, *dans* le texte de la fable, comme la trace de l'intention de l'auteur nous soumettant un problème. La Fontaine, en mettant la morale de la fable *Le Loup et l'Agneau* au départ de celle-ci, « déchiffre » son propre récit. Autrement dit, La Fontaine propose une voie de lecture du récit de sa fable en proposant ce déchiffrage. Pour comprendre ensuite comment,

258 Nous avons mentionné en note n° 97 (p. 89) le sens donné par Wikipédia à *allégorie.* Nous prolongeons ici ce que Wikipédia en dit en lien avec la littérature : « *En littérature, l'allégorie est une figure rhétorique qui consiste à exprimer une idée en utilisant une histoire ou une représentation qui doit servir de support comparatif. La signification étymologique est : « une autre manière de dire », au moyen d'une image figurative ou figurée.*

pour Dandrey, la fable « chiffre et dénote sa signification par l'ostentation du phénomène de transposition qui la fonde », revenons préalablement sur ce qu'il appelle « la double articulation de la fable » et qui, pour lui, provoque cela.

Pour Dandrey (2010, p. 51) la fable est en effet le fruit d'une double articulation « dans l'esprit[259] entre métaphore et référent, dans l'espace entre récit et moralité », dont il rend compte de la façon suivante :

> D'un côté, *la fable projette* la nature-humaine-universelle (du moins en juge-t-elle ainsi) dans la singularité décalée, didactique et particularisée d'un ordre schématique, coloré, transposé : celui du monde animal, végétal, voire matériel ou symbolique et, lorsqu'il est humain, réduit à des santons absorbés par un seul attribut de l'humaine condition (profession, rang, trait physique ou de mœurs). D'un autre côté, elle *projette cette transposition paradigmatique sur l'axe syntagmatique en enchaînant la dénotation à la connotation, le décryptage au chiffrage, bref la moralité au récit, l'âme au corps,* et *en invitant le lecteur à les superposer*, à fusionner leurs leçons. (Dandrey, 2010, p. 50, souligné par nous)

Tout d'abord, notons que cette « projection de la fable » c'est une transposition « paradigmatique » et « métaphorique ». Cela permet de comprendre qu'il y a oscillation permanente entre la réalité des mœurs humaines (« le référent ») et un autre univers souvent animalier (« la métaphore »). Mais c'est « dans l'espace du texte », autrement dit selon « l'axe syntagmatique » de l'écriture de la moralité et du récit, que se concrétise cette transposition. Cette transposition fonctionne ainsi comme une analogie (au sens de Hofstadter et Sander) où l'on reconnaît, dans la fiction, quelque chose de connu du monde des Hommes.

Ensuite, pour parvenir à cette transposition, l'écriture de la fable relève de l'enchaînement d'une « dénotation » possible, la morale, à une « connotation », le récit avec ses virtualités connotatives qui résonnent chez le lecteur. Dandrey paraphrase également en parlant de l'enchaînement du « décryptage » du récit au « chiffrage » de cette moralité. Le décryptage proposé c'est la moralité. Le chiffrage de la morale c'est le récit. La fable, écrit-il, « invite le lecteur » à passer de l'un à l'autre, et à « superposer » les apports de la morale et du récit.

259 Dandrey écrit « dans l'esprit », nous pourrions le lire comme *avec une idée de*. Il écrit aussi « dans l'espace », nous pourrions là aussi lire *avec le texte sous les yeux* (et son organisation nécessairement syntagmatique). L'expression de Dandrey « La fable projette » nous semble à comprendre ainsi : *le texte écrit de la fable concrétise une idée de métaphore et de référent, par un récit et une morale.*

Autrement dit, la fable propose « une double articulation », mais c'est bien le lecteur qui dispose. Notre modélisation de la lecture interprétative actualisante a en effet décrit la part dévolue au lecteur dans l'espace d'interlocution littéraire entre le texte et lui.

À partir de cette compréhension de « la double articulation » développée par Dandrey, nous pouvons mieux comprendre pourquoi la fable est un écrit qui « chiffre et dénote sa signification par l'ostentation du phénomène de transposition qui la fonde ». La morale, comme proposition d'une signification dénotée du récit, et le récit comme proposition de chiffrage de cette signification à construire par le lecteur, s'allient pour mettre délibérément en évidence, avec « ostentation[260] » dit Dandrey, la transposition métaphorique entre les mœurs humaines et un récit d'animaux. En conséquence, et pour les raisons avancées, pour Dandrey comme pour nous, le fondement-même de la fable poétique de La Fontaine nous semble pouvoir être vue comme une forme allégorique.

Mais ce poète, et c'est là son génie, réinvente le lien insécable entre abstrait (morale) et concret (récit) et les effets de sa prise en compte par le lecteur. Cette invention se fait, comme l'écrit Dandrey (2010, p. 51, souligné par nous) « dans le langage et dans l'image à des fins d'enchantement de l'âme et d'illumination de l'esprit par l'effet déstabilisant d'une *superposition décalée de représentations*. En promouvant en poésie l'apologue, *La Fontaine ne faisait qu'accomplir son principe : celui de la métaphore* ». Dandrey confirme qu'il faut voir la fable comme relevant « d'une superposition décalée de représentations », avec une dialectique représentant / représenté telle que nous l'avons déjà décrite entre morale et récit. Autrement dit, ce que Darmon nous aide à concevoir, c'est comment le lien, entre concret (le récit) et abstrait (la morale) dans la fable, n'est pas un lien de *déduction directe du concret à partir de l'abstrait, ou d'application de l'abstrait au concret* mais un lien de *transposition métaphorique et de projection du concret sur l'abstrait* autant que *projection de l'abstrait sur le concret.*

Cette *déduction directe,* Dandrey (2010) comme Darmon (2011) la réfutent. Ce n'est pas ce lien entre morale et récit dont il faut se saisir pour comprendre le fonctionnement des fables poétiques de La Fontaine. Pourquoi ? La déduction directe est un passage *univoque et monosémique* du particulier (le récit) à partir du général (la morale). Par là-même, *l'application* serait de penser le récit (le concret, le particulier) comme une *illustration*

260 http://www.cnrtl.fr/lexicographie/ostentation : « *Action, volonté délibérée de mettre en évidence, d'afficher, d'exhiber quelque chose* ».

univoque de la morale (l'abstrait, le général). Par *univoque*, il faut comprendre relevant « d'une seule interprétation, entraînant toujours le même corrélatif ». Si la relation entre le représentant et le représenté ne peut signifier autre chose que ce que dit strictement et seulement cette relation, alors la fable est figée dans la tradition classique de l'allégorie. Nous pourrions l'appeler *allégorie univoque*. Nous avons montré que la fable de La Fontaine est certes, une forme allégorique, mais il apparaît, selon nous, que c'est une *allégorie plurivoque.* Ce sont *la transposition métaphorique et la projection réciproque entre concret et abstrait,* mises en évidence par Dandrey (*ibid.*) qui montrent comment la *relation de représentations* de la fable-analogon s'inscrit dans cette plurivocité. Pour terminer de nous en convaincre, donnons la parole à Darmon puis à La Fontaine lui-même.

Avec Darmon, c'est « l'émergence du sens » des fables poétiques de La Fontaine, et l'effet sur le lecteur, qui, de notre point de vue, caractérisent une vision de la fable comme allégorie plurivoque :

> La Fontaine a fait de l'émergence du sens lui-même un événement fort complexe, événement marqué *du sceau de l'accidentalité, bien plus que de la nécessité* comme le voudrait Lessing après tant d'autres admirateurs des anciens fabulistes. Accidentalité du sens qui touche à la fois à *l'invention de la Fable et* à *sa pragmatique même*. Pragmatique de la fable où, on l'a vu, logique du sens, logique de la vérité et logique du plaisir peuvent être tantôt complémentaires, tantôt diverger et entrer ironiquement en concurrence. La Fontaine s'employant à suggérer toute sortes de dysfonctionnements possibles dans le processus même de la pensée par fable. Comment la fable est-elle supposée agir sur son lecteur, si ce n'est par *une série d'effets qui n'ont rien de logiquement nécessaire* ? (Darmon, 2011, pp. 349-350, souligné par nous)

Avec La Fontaine, nous retenons la façon dont le poète lui-même propose trois relations de représentation entre le poème à lire et des voies de lectures, « trois explications libres » qu'il nous suggère. Ainsi, dans *Avertissement* précédant *Le Songe de Vaux,* La Fontaine informe que, concernant le personnage d'Aminte dans le poème :

> Le lecteur, si bon lui semble, peut croire que l'Aminte dont j'y parle représente une personne particulière ; si bon lui semble, que c'est la beauté des femmes en général ; s'il lui plaît même, que c'est celle de toutes sortes d'objets. Ces trois explications sont libres. Ceux qui cherchent en tout du mystère, et qui veulent que cette sorte de Poème ait un sens

> allégorique, ne manqueront pas de recourir aux deux dernières. Quant à moi, je ne trouverai pas mauvais qu'on s'imagine que cette Aminte est telle ou telle personne ; cela rend la chose plus passionnée, et ne la rend pas moins héroïque. (La Fontaine, 2004)

Ainsi La Fontaine propose son poème en annonçant trois dénotations possibles pour le lire et interpréter le personnage d'Aminte ; (a) voir dans Aminte une femme particulière, un personnage avec sa singularité ; (b) voir dans Aminte une métaphore sur la beauté des femmes ; (c) voir dans Aminte une métaphore de « La » beauté en général. Ces trois « explications » peuvent être considérées comme des intentions-problèmes d'auteur, peut-être d'ailleurs reconstruites *a posteriori* par l'auteur. Cette montée en généralité, avec (b) et (c), caractérise une forme allégorique, où Aminte donnerait à voir (et à comprendre) autre chose aussi que ce qu'Elle est. Les trois dénotations ouvrent à des déchiffrages différents du poème. Quant au propre choix d'interprétation de La Fontaine, il se tourne vers le concret de la « vraie » vie, nous invitant à le remplir avec des rencontres réelles (« telle ou telle personne », pas des personnages). Le tout est donc laissé au choix du lecteur qui fait « ce que bon lui semble » et « ce qui lui plaît ». La forme allégorique plurivoque s'actualise dans l'espace d'interlocution littéraire entre le poème et le lecteur. La fable de la Fontaine propose, le lecteur dispose.

4.4.5. La fable-analogon et l'élévation de l'abstrait au concret

Nous avons inclus, dans la sous-section précédente, le recours aux exemples emblématiques au sein d'une *épistémologie de l'analogie paradigmatique.* Pour nos travaux cette épistémologie prend l'enquête sur les fables comme objet d'étude. Six dimensions ont été données pour caractériser cette pratique des fables-analogon comme exemples emblématiques au sein d'un collectif.

Nous avons montré que cette épistémologie avait été, à l'origine, mise au jour dans un tout autre domaine que la lecture des œuvres littéraires, à savoir la physique et ses exemples exemplaires, appelés aussi *paradigmes* par Kuhn. Pour nous l'*épistémologie de l'analogie paradigmatique* est *une épistémologie de l'analogie par les exemples emblématiques des fables-analogon*.

Avec cette épistémologie, nous avons amorcé l'idée que l'abstrait et le concret peuvent être mis en permanence au service l'un de l'autre. Nous avons montré également que la

dialectique abstrait-concret ressortissait des fables-analogon. Tantôt le monde à connaître, des fables, est vu, *par comparaison*, à partir du monde déjà connu, c'est l'analogie des fables avec les mœurs humaines. Tantôt le monde à connaître, les mœurs humaines, est vu, *par comparaison*, à partir du monde déjà connu, c'est l'analogie de ces mœurs avec les fables-analogon.

De plus, voir ces fables-analogon de La Fontaine comme des formes allégoriques plurivoques nous a conduit à mettre en évidence cette articulation complexe entre abstrait et concret. Cette articulation est constitutive de la fable poétique.

Revenons sur la conception de *l'épistémologie de l'analogie par les exemples emblématiques des fables-analogon*. La voie de développement des concepts est souvent « classiquement » envisagée comme *l'élévation du concret à l'abstrait*. Or, avec cette épistémologie, c'est, au contraire, une *élévation de l'abstrait au concret* qui rend compte de cette pensée.

Dans un premier temps, nous avons recours à Lessing (1759/2008) et ses fables pour montrer tout d'abord comment *la réduction au particulier* rend compte du fait que l'abstraction ne peut exister qu'au sein de descriptions concrètes qui lui donnent forme. Les fables de Lessing relèvent d'une forme allégorique univoque. Cette simplicité (relative) de la forme allégorique, de la liaison entre le général et le particulier, nous permet en particulier de développer une modélisation de la dialectique connaissance intuitive / connaissance symbolique, mise en évidence par Lessing (1759/2008), dans le prolongement de Leibniz et de Wolff. Notre hypothèse est que, dans la forme allégorique plurivoque comme une fable de La Fontaine, la réduction au particulier et la dialectique connaissance intuitive / connaissance symbolique sont aussi présentes. Nous retrouverons alors, pour étayer ce point de vue, les travaux de Darmon (2011).

Dans un second temps, à partir de ces travaux nous montrons en quoi cette relation concret-abstrait repose sur un travail systématique des représentations. Nous montrons ainsi, en référence notamment aux travaux de Brandom (2000, 2009), que ce qui se joue est une dialectique institution-altération de concept.

Dans un troisième temps, pour établir la synthèse de notre développement sur *l'épistémologie de l'analogie paradigmatique,* nous développons quelques éléments relatifs à l'élévation de l'abstrait au concret pour en montrer la portée générale sur le plan épistémologique et

didactique.

4.4.5.1. La réduction au particulier

Nous ferons référence dans ce développement à trois philosophes allemands Leibniz[261] Wolff[262] et Lessing[263] qui ont développé une théorie du genre fable, le second empruntant au premier pour écrire *Traités sur la fable* (Lessing, 1759/2008). Lessing fut non seulement théoricien du genre fable, mais aussi écrivain de fables particulièrement préoccupé de didactique, comme le montre le chapitre 5 de son ouvrage, *Sur l'utilité particulière des fables dans les écoles* (*ibid.* pp. 91-95).

Pour bien comprendre Lessing, développons, par conséquent, dans un premier temps, la thèse centrale de Wolff à partir de laquelle Lessing a fondé sa réflexion. Torra-Mattenklott (2005, p. 525) présente la conception de la Fable chez Wolff[264] en l'introduisant, par l'expression en anglais *The Fable as Figure*. Elle explique[265] alors que, dans la conception wolffienne, « Fable conveys general truth to intuition ». Autrement dit, pour Wolff, telle la figure géométrique du triangle dessinée au tableau permettant intuitivement à l'élève de connaître ce qu'est le triangle, la fable lue amène les idées générales qu'elle contient *à l'intuition* de son lecteur. Wolff, reprend ici une distinction entre *connaissance (pensée) symbolique* et *connaissance (pensée) intuitive*[266]. Il l'emprunte à (Leibniz, 1684/2001) qui développe cette distinction de la façon suivante :

---

261 https://fr.wikipedia.org/wiki/Gottfried_Wilhelm_Leibniz.

262 https://fr.wikipedia.org/wiki/Christian_Wolff_(philosophe). 1679-1754. Les travaux de ce philosophe sont directement issus de ceux de Leibniz. Il a développé notamment un système de doctrine où « l'idée qui domine ce système est qu'il est possible de fonder la connaissance sur la pure déduction ».

263 https://fr.wikipedia.org/wiki/Gotthold_Ephraim_Lessing. 1729-1781. Ce philosophe a marqué par ses travaux de critique et ses écrits didactiques ou de controverse à propos de la littérature, sur l'esthétique et les lois du beau, notamment dans le *Laocoon (1766)*. Il écrit également *Traités sur la fable* où, comme il est écrit dans Wikipédia « *il tendait à ramener le récit à la simplicité d'Esope, sans chercher à réformer les mœurs en les peignant.* ». Pour une présentation du *Laocoon* montrant comment Lessing met dans cet écrit une méthode d'écriture basée sur les exemples et l'induction, il est intéressant de consulter Coulombeau (2006), Décultot, (2003).

264 En s'appuyant notamment sur les ouvrages de Wolff *Philosophia practica universalis* I et II publiés entre 1738 et1739, *Psychologia empirica* en 1738, et *Deutsche Metaphysik* en 1751.

265 Voici la thèse présentée en entrée de son article (Torra-Mattenklott, 2005, p. 525) : « *In his* Philosophia practica universalis *(1738–39), Christian Wolff proposes a "mathematical" theory of moral action that includes his statements on the Aesopian fable. As a sort of moral example, Wolff claims, the fable is an appropriate means to influence human conduct because it conveys general truths to intuition. This didactic concept is modeled on the geometrical figure : Just as students intuit mathematical demonstrations by looking at figures on a blackboard, one can learn how to execute complex actions by listening to a fable.* »

266 La définition faisant appel à la connaissance symbolique du triangle pourrait être formulée comme suit : en géométrie euclidienne, un triangle est une figure plane, formée par trois points appelés sommets, par les trois segments qui les relient, appelés côtés, délimitant un domaine du plan appelé intérieur.

> Mais le plus souvent et surtout si l'analyse est très longue, nous n'embrassons pas toute la nature de la chose à la fois, *nous substituons alors aux choses des signes* dont, pour abréger, nous avons coutume d'omettre l'explication dans le travail actuel de la pensée, sachant et croyant que cette explication est en notre possession. Ainsi lorsque je pense à un chiliogone, c'est-à-dire à un polygone de mille côtés, je ne considère pas toujours ce qu'est un côté, une égalité, le nombre mille (ou le cube de dix) mais *je me sers mentalement de ces mots pour qu'ils tiennent lieu des idées que j'ai des choses*, – bien que sans doute j'aie le sens de ces mots confusément et imparfaitement présent à l'esprit, – *parce que j'ai conscience de posséder la signification de ces mots et que j'estime que l'explication n'est pas nécessaire pour le moment*. *J'appelle cette connaissance aveugle ou encore symbolique* ; nous ne faisons usage dans l'algèbre et dans l'arithmétique et presque en tout domaine . Et sans doute, lorsque la notion est très composée, *nous ne pouvons embrasser à la fois par la pensée toutes les notions qu'elle enveloppe ; mais quand cela peut se faire, j'appelle cette connaissance intuitive*. D'une notion distincte et primitive, il n'y a pas d'autre connaissance possible que la connaissance intuitive, de même que d'une notion composée la connaissance n'est, le plus souvent, que symbolique. D'où il apparaît que, même des choses distinctement connues, *nous ne percevons les idées qu'autant que nous recourons à la pensée intuitive.* (Leibniz, 1684/2001, pp. 17-19, souligné par nous)

Leibniz insiste, dans cette citation, sur l'importance de la *connaissance intuitive*, au fondement même de toute *connaissance symbolique*. Ainsi, par exemple, la définition du triangle est une notion composée qui fait appel aux notions de points, sommets, segments, domaine intérieur, figure plane, nombre trois. Si une personne énonce ce qu'est un triangle sans recourir nécessairement à l'explication précise de chacun des termes de sa définition, mais en les utilisant à bon escient, alors elle témoigne d'une *connaissance (pensée) symbolique* sur l'objet triangle. L'enfant de cinq ans qui reconnaît le tracé du triangle au tableau, sans pouvoir « embrasser à la fois par la pensée toutes les notions [que ce tracé du triangle] enveloppe », en possède *une connaissance (pensée) intuitive*. Ce même enfant, en cours élémentaire, ne sachant pas encore vraiment ce qu'est un sommet, s'il pense au triangle quand son professeur évoquera, *sans la montrer*, « une figure à trois côtés avec trois sommets », témoignera encore d'une *connaissance (pensée) intuitive*. Si quelque temps après, voyant un triangle au tableau, cet enfant dit « c'est un triangle *parce que* c'est une figure de trois côtés avec trois sommets » alors il entre dans une pensée de plus en plus symbolique. Cet

exemple illustre la différence et la synergie entre les deux formes de connaissances (de pensée).

À cet égard, Torra-Mattenklott (2005, pp. 530-531) rend compte, chez Wolff[267], de la façon dont il définit cette connaissance intuitive : « Wolff defines intuitive cognition as a form of cognition that is "accomplished through the intuition of the ideas themselves" – we intuitively cognize an object "if we are conscious of the idea we have formed of it."». Elle fait de même pour la connaissance symbolique en traduisant à nouveau Wolff[268] : « The cognition is symbolic if the content of the idea is not itself being seen or imagined, but signified by words or other signs. ». Torra-Mattenklott, à partir de ces définitions de Wolff, reprend l'idée du triangle sur le tableau noir et écrit : "on a blackboard, e.g. a triangle, is the paradigm of intuitive cognition. Examples of symbolic cognition are the verbal definition of the triangle and the characters of arithmetic and algebra. » (Torra-Mattenklott, 2005, p. 531)

Torra-Mattenklott s'appuie pour dire cela à nouveau sur Wolff[269] qui écrit : « If I imagine a triangle as drawn on a blackboard or a triangle slat and if I am conscious of its figure, I cognize the triangle intuitively" (Wolff, in Torra-Mattenklott, 2005, p. 531). Nous adhérons à cet exemple de Torra-Mattenklott sur Wolff, avec une nuance toutefois. Notre propre exemple, à partir de la citation de Leibniz, montre que la représentation du triangle au tableau est un exemple qui permettrait effectivement l'accès à une connaissance intuitive du triangle à un enfant de cinq ans. Toutefois, la connaissance intuitive peut aussi être présente chez l'enfant à partir d'une définition verbale (ce que nous avons montré avec « une figure de trois côtés avec trois sommets »). Il n'y a donc pas strictement d'un côté la connaissance intuitive liée à « The representation of a figure drawn » et de l'autre, la connaissance symbolique liée à « the verbal definition ». Il s'agit pour nous, à nouveau, de bien circonscrire la forme de vie dans laquelle la pensée s'inscrit (et avec elle le recours au langage). Ce qui compte c'est ce qui fait *fonction d'exemple, exemple où l'intuition est acquise dans la forme de vie où s'exerce la pensée*. Ainsi, ce qui fait fonction d'exemple, au titre d'une connaissance intuitive du triangle[270], peut

267 In *Psychologia empirica* de 1732, & 286.

268 Traduit par Torra-Mattenklott à partir de *Deutsche Metaphysik* de Wolff (1751, &316) : « *Denn wir stellen uns die Sachen entweder selbst, oder durch Wörter, oder andere Zeichen vor* »

269 Il s'agit de *Psychologia empirica,* & 286.

270 En référence à une théorie inférentielle de la représentation (Brandom, 2000, 2009), que nous reprendrons dans un chapitre ultérieur), nous pourrions décrire deux situations de la façon suivante. Nous nous occupons de la relation de représentation appelée R. Considérons (a){un énoncé du type « une figure à trois côtés et trois sommets »} et (b){ la figure au tableau, un triangle}. *Situation 1* : Dire que (a)R(b) – (a) pointe vers (b) – c'est prendre (a) comme représentant, et (b) comme représenté. Ce serait une situation où il y aurait à produire un énoncé (a) sur une figure *déjà* dessinée (b). *(b) fait fonction d'exemple* de triangle. La connaissance intuitive du triangle, à la perception de (b), est au fondement du commentaire (a). Dans ce cas,

être soit le triangle dessiné au tableau soit la formulation « la figure à trois côtés et trois sommets » (sans dessin au tableau).

À partir de ces réflexions, Torra-Mattenklott (2005) montre ainsi que, pour Wolff, le recours aux exemples, où la connaissance intuitive de ce qu'ils « exemplifient » est acquise pour celui qui les utilise, est au fondement de la pensée. Wolff montre notamment que les fables fonctionnent comme des exemples. Ainsi la citation suivante :

> Exempla *are called the particulars subsumed under general notion, as far as the general determinations apply to them or as far as they submit to intuition what the general notion comprises*.
>
> I wanted to define the example in the entire latitude it can have. Thus in arithmetics, a particular case subsumed under the problem, on which the rules prescribed in the solution are being applied, is called an example, so that what before was only comprehended intellectually is now being intuitively understood. Similarly, in geometry, the figures constructed after the hypothesis of the theorem are examples, which reduce to intuitive cognition what has been stated, formulated, and demonstrated in the proposition. In morality, the temperance of Cornarus[271] is an example of temperance, which submits to intuition what the notion of temperance comprises. Particular actions of men that we encourage in practical philosophy are examples that reduce to intuition what the general notion of the respective action comprises ». (Wolff[272], in Torra-Mattenklott, 2005, p. 529, souligné par nous)

Dans cette citation, plusieurs aspects sont importants.

Tout d'abord, les exemples, pour Wolff, sont relatifs à des cas particuliers, « subsumés sous une notion générale », c'est-à-dire où tous les contenus de la notion générale, ou bien des actions relatives à cette notion, s'actualisent dans ces cas. Nous préférons user du terme

---

celui qui produit (a) « embrasse des notions données » par (b). *Situation 2* : nous pouvons aussi avoir (b)R(a) – (b) pointe vers (a) – c'est prendre (b) comme représentant et (a) comme représenté. Ce serait alors une situation où *à partir de* ce qui a été dit *préalablement,* à savoir (a), (a) *fait fonction d'exemple de conceptualisation* du triangle. (b) est alors dessiné au tableau. Dans ce cas, celui qui dessine (b) « embrasse les notions données » par (a). Nous observons là *une réduction à l'intuition* de ce qui a été formulé dans la proposition (a). Nous développons plus particulièrement ce point dans cette section car la relation {morale}R{récit} peut être abordée de la même façon avec une réduction à l'intuition qui s'avère cruciale pour la didactique de l'enseignement de ces fables.

271 Sensevy (2011c, p. 519) rapporte cette note sur *Cornarus* : « *il s'agit de Ludovico Cornaro (Ludovicus Cornarus) (1467-1566), patricien vénitien, auteur de* Discorsi della vita sobria *publié en 1558 »*

272 In *Philosophia practica universalis,* & 250.

« actualiser » que « appliquer ». Ainsi, dans une dynamique d'actualisation, celui qui perçoit le cas particulier reconnaît, à travers sa perception, les contenus ou les actions liés à cette notion.

Ensuite, ces exemples soumettent à l'intuition ce que comprend la notion générale. Autrement dit, par l'intuition, comme le dit Leibniz, tous les contenus de la notion "sont embrassés" par l'exemple.

Enfin, de même qu'en géométrie, les figures construites après l'hypothèse du théorème sont des exemples qui réduisent à la connaissance intuitive ce qui a été énoncé, formulé et démontré dans la proposition, les fables sont des exemples « *qui réduisent à l'intuition* » ce que comprend la notion générale de la fable.

À ce stade, Wolff présuppose une écriture d'exemples qui partent du général. Il est intéressant de noter que Torra-Mattenklott (2005, pp. 526-527) rappelle que Wolff appelle cela *reductio heuristica,* qu'elle explique par : « the "heuristic reduction", a kind of analogous inference that reduces the unknown thing to a similar thing already known… Wollff's original contributions to fable theory are largely due to this "heuristic reduction" ». La définition de la réduction de type heuristique, du général au particulier, conduisant à reconnaître du familier dans du non familier présente, de notre point de vue, une parenté forte avec la conception de l'analogie de Hofstadter et Sander (2013a). Lessing va également partir de cette idée : voir la fable comme un moyen de donner à comprendre des principes généraux (relatifs aux mœurs humaines) en les réduisant à l'intuition (dans le récit des fables).

Sensevy (2011c) commentant ces travaux de Wolff et l'article de Mattenklott, cite ce passage de Mattenklott (2005) :

> *Intuitive cognition*, Wolff says in § 254 of his *Philosophia practica universalis*, can be obtained *by experience*. Whenever we direct our attention to our representations while we are experiencing something, we are conscious of the ideas we are forming – *we have an intuitive cognition of what we are experiencing* (*ibid.*, § 254). For instance, we can reduce our theoretical knowledge of a physical phenomenon to intuitive cognition by assisting at an appropriate experiment. Likewise, we can reduce our symbolic cognition of the cogency of a syllogism to an intuitive one *by working out demonstrations ourselves*, endeavoring to experience the way they are coming about (ibid., § 255). (Torra-Mattenklott, 2005, p. 531, c'est nous qui soulignons)

Sensevy montre un intérêt de cette proposition de Wolff :

> l'activité intellectuelle authentique peut se caractériser par cette réduction de la cognition symbolique, théorique, à la cognition intuitive. Cette réduction à l'intuition, cette réduction au particulier qui nous fera comprendre autrement ce que nous avons appréhendé au moyen des symboles, des langages, repose fondamentalement sur *l'expérience*, sur la *praxis*, sur *le travail en première main (*« working out demonstrations ourselsves »*).* C'est cette direction que va prendre Lessing. *»* (Sensevy, 2011c, p. 519, souligné par l'auteur)

Sensevy met ainsi en évidence ce qui favorise, pour Wolff, *la réduction à l'intuition*, *au particulier* (expérimentation sur du concret, expérience ou praxis, travail en première main de ce concret). Didactiquement les conséquences seront importantes, nous y reviendrons ultérieurement. Lessing (1759/ 2008) va nous aider à le préciser à travers la prise en compte des fables dont il va donner progressivement une définition.

D'abord Lessing va emprunter à Wolff, de façon très explicite, ce qui sera au fondement de *l'essence de la fable*[273], tel qu'il la conçoit. Il paraphrase Wolff, en traduisant de façon quasi littérale (du latin) certaines des formulations de ce philosophe (soulignées par nous dans la citation) :

> *La connaissance intuitive est claire par elle-même. La connaissance symbolique emprunte sa clarté de l'intuitive. Ce n'est que dans le particulier que le général existe, et il ne peut être connu intuitivement que dans le particulier.* Donner à une conclusion générale symbolique toute la clarté dont elle est susceptible, c'est donc l'expliquer autant qu'il est possible. Pour cela, il faut la réduire au particulier pour la connaître intuitivement. Ce particulier, dans lequel on connaît intuitivement le général s'appelle un exemple. Les exemples servent donc à expliquer les conclusions générales symboliques. […] Mais la doctrine des mœurs doit faire plus qu'expliquer simplement ses conclusions générales, et la clarté n'est pas l'unique avantage de la connaissance intuitive.[…] Plus le particulier est déterminé avec précision, plus on peut y distinguer de choses, et plus la vivacité de la connaissance intuitive est grande. La possibilité est une forme de généralité, car tout est possible de plusieurs manières. Il s'ensuit que quelque chose de particulier considéré seulement comme possible, est encore d'une certaine façon quelque chose de général ; et

273 Le genre de fable dont s'inspire Lessing est la fable ésopique dont Lessing (1759/2008, p. 31) dit : « *Il s'agit là aussi d'une fiction qui tend à certain but… Ésope a fait la plupart de ses fables à l'occasion d'événements réels qui se passaient sous ses yeux.* ». les deux caractéristiques qui intéressent Lessing dans la fable ésopique sont la prise en compte d'événements réels et une écriture qui tend vers un but. Nous y reviendrons pour évoquer le principe d'écriture des fables chez Lessing.

> comme tel il fait obstacle à la vivacité de la connaissance intuitive. (Lessing, 1759/2008, pp. 56-57)

Pour Lessing et Wolff, la compréhension et l'explication du général, se font par la réduction de ce dernier à un particulier précis et clair, qu'ils appellent un exemple et qui donne accès à une connaissance intuitive de ce général. Travailler sur le général, les connaissances symboliques, c'est avant tout produire des particuliers, des exemples, qui permettent par la connaissance intuitive de donner à voir et à comprendre ce général. Nous pourrions dire que, pour un lecteur de fables, c'est comprendre intuitivement le récit de la fable, ou en produire une pour traduire une proposition générale. Cependant, pour obtenir cela, Lessing caractérise ce que doit être ce particulier, cet exemple. L'exemple ne doit pas paraître comme *possible*. Tout exemple perçu comme possible, comme le dit Lessing, est une « forme de généralité, car tout est possible de plusieurs manières. ». L'exemple pertinent, doit au contraire être *vraisemblable*[274], autrement dit produire un effet de réel ou reposer sur le réel. Lessing donne alors sa définition de la fable :

> Lorsque l'on ramène une proposition morale générale à un cas particulier, que l'on confère à ce cas la réalité, qu'on invente à partir de là une histoire dans laquelle on reconnaît intuitivement la proposition générale, cette fiction s'appelle une fable. (Lessing, 1759/2008, p. 59)

Dans cette thèse, nous ne traitons pas du système de pensée de Lessing dans lequel inscrit son ouvrage *Traités sur la fable*. Signalons pour autant l'importance que Lessing donne à la pensée par « l'exemple contre l'axiome » (Décultot, 2003), à la description de chaque exemple et à la méthode inductive. Cet arrière-plan de la pensée de Lessing. Afin de donner à voir et à comprendre cette définition abstraite et générale de la fable, retrouvons sa mise à l'épreuve dans une fable de Hagedorn[275] prise comme exemple particulier par Lessing (1759/2008, p. 36) :

---

274 Pour Lessing la notion de *vraisemblance* est fondamentale pour justifier de la puissance des fables pour persuader et convaincre un auditoire. Il écrit (Lessing, 1759/2008, p. 58) : *« Je ne puis être convaincu de la réalité d'un événement que je n'ai pas moi-même vécu que s'il est vraisemblable. Je crois par conséquent qu'une chose est arrivée et qu'elle est arrivée de telle ou telle manière, parce que cela est très vraisemblable et qu'il serait au contraire très peu vraisemblable qu'elle ne fût pas arrivée ou qu'elle fût arrivée autrement. Ainsi puisque c'est uniquement la vraisemblance propre et interne d'un événement qui me fait croire à sa réalité passée, et que cette vraisemblance interne peut se trouver aussi bien dans un événement inventé que dans un événement réel, on ne voit pas pourquoi la réalité de l'un aurait plus de force que la conviction que celle de l'autre* »

275 https://fr.wikipedia.org/wiki/Friedrich_von_Hagedorn. Poète allemand (1708-1754) fabuliste, « *il a trouvé le cadre, la forme et le ton adoptés dans la fable par Lessing et toute son école* ». La fable utilisée ici est extraite du recueil *Versuch in poetischen Fabeln und Erzählungen, Hamburg*, C. König, 1738, p. 92.

n°13 : une fable crée selon la définition donnée par Lessing

Lorsque l'on ramène *une proposition générale…*	Proposition générale *: Les plus faibles sont toujours proies des plus forts*
… à un *cas particulier*, que l'on confère à ce cas *la réalité*	La réalité *:* [L'auteur sait que] *dans la nature, le coq est une proie pour la marte, la marte pour le renard, et le renard pour le loup.*
… qu'on *invente* à partir de là *une histoire*	L'histoire : [un jour…] *une marte dévora un coq de bruyère, un renard étrangla la marte, et un loup le renard.*
… dans laquelle on *reconnaît intuitivement* la proposition générale, cette fiction s'appelle *une fable.*	La fable *: une marte dévora un coq de bruyère, un renard étrangla la marte, et un loup le renard. Les plus faibles sont toujours proies des plus forts* (Hadegorn, 1738)

À partir de l'exemple de la fable de Hagedorn, transposons pour créer un avatar. Si l'invention de l'histoire était celle d'un loup et d'un agneau (un *avatar* en quelque sorte), version La Fontaine par exemple, l'effet de réalité demeurerait conservé à ce cas particulier. En effet, à partir de ce que nous savons de cette réalité, *les loups dans la nature ont souvent dévoré les agneaux égarés ;* l'auteur pourrait ainsi inventer le récit d'un agneau qui se désaltère dans le courant d'une onde pure et d'un loup à jeun qui cherche aventure. À défaut de morale formulée par l'auteur, la proposition générale de la fable de Hagedorn resterait valide. À partir de ces deux fables, celle de Hagedorn et son avatar, nous pouvons produire quelques remarques complémentaires qui nous semblent importantes.

Première remarque. Nous pouvons comprendre pourquoi la *bonne* fable, pour Lessing, n'est pas allégorique[276]. Pour Lessing, le récit de Hagedorn n'est pas une forme de représentation indirecte, *où* l'histoire serait comme la représentation d'une autre chose, cette idée abstraite ou proposition générale difficile à représenter directement. Lessing argumente qu'il n'y a pas de ressemblance possible entre la proposition générale et l'histoire racontée par Hagedorn. La seule ressemblance c'est celle entre le cas réel et l'histoire racontée, pas celle entre l'histoire racontée et la proposition générale. Pour faire comprendre que le rapport entre histoire et proposition générale n'est pas de nature allégorique, Lessing écrit :

276 Nous avons donné la définition de l'allégorie en note n° 183, p. 151. Elle demeure pertinente au sens où Lessing l'emploie dans son texte.

> Je résume donc : il ne s'agit donc pas dans la fable d'une *vérité quelconque* mais d'une proposition morale générale : il n'est pas question *de la cacher ou déguiser sous l'allégorie* d'une action, mais de la ramener à un cas singulier, et de l'y ramener, non pas de sorte *que l'on y découvre quelques ressemblances avec la proposition morale* mais de manière que l'on y reconnaisse intuitivement la proposition morale toute entière. (Lessing, 1759/2008, p. 53, souligné par l'auteur)

Développons à l'aide des exemples élaborés. Dans la fable de Hadegorn, la marte ne *ressemble* pas à un plus faible que le renard, elle *est* effectivement plus faible que le renard ; mais elle *est* aussi effectivement plus forte que le coq de bruyère, ce qui ne la fait pas *ressembler* à un plus fort que le coq. Ceci peut nous faire mieux comprendre pourquoi Lessing explique que l'histoire n'a pas « *quelques ressemblances avec la proposition morale* ». Quand nous lisons cette histoire nous la prenons *avec* la proposition générale, autrement dit nous la *com-*prenons. Cette histoire est un *voir-comme* de la proposition générale, une autre façon de connaître la proposition générale. C'est cela la connaissance intuitive. Elle donne à voir *autrement* la connaissance symbolique. Souvenons du triangle au tableau évoqué dans l'article de Torra-Mattenklott. Ce triangle dessiné ne ressemble en rien à sa définition, suite de mots qui donne la forme de sa connaissance symbolique. Pour autant nous avons vu que la connaissance intuitive du triangle, donnée par la reconnaissance de la figure, peut permettre de la voir-comme triangle, sans même en avoir la connaissance symbolique. Avec Wolff, repris sur ce point par Lessing, nous avons déjà compris que « ce n'est que dans le particulier que le général existe, et il ne peut être connu intuitivement[277] que dans le particulier ». Autrement dit le général ne peut être concrétisé que dans l'exemple, le particulier.

Deuxième remarque. Si nous enchaînons l'histoire de la fable de Hadegorn et l'histoire de son avatar (relatif à l'histoire d'un loup et d'un agneau), la ressemblance entre les deux histoires

277 Dans une note de bas de page de l'ouvrage de Lessing (1759/2008, p. 32) rédigée par le traducteur des *Traités sur les Fables*, Nicolas Rialland, nous trouvons la définition suivante de Wolff de la relation entre *connaissance symbolique et connaissance intuitive*, qu'il donne dans sa *Deutsche Metaphysik* : « *Il faut en effet noter que les mots sont au fondement d'une espèce particulière de connaissance, celle que nous appelons la connaissance symbolique (*figürliche Erkenntnis*). Car nous nous représentons les choses ou bien elles-mêmes, ou bien seulement à travers les mots ou d'autres signes. Par exemple, lorsque je me rappelle une personne qui est absente et que son portrait flotte pour ainsi dire devant mes yeux, alors je me représente sa personne elle-même. Mais lorsque je pense à ces mots : "La vertu est la capacité de rendre ses actions conformes aux lois de la nature", alors je me représente la vertu à travers des mots. La première connaissance est appelée intuitive (*anschauende Erkenntnis*), la seconde symbolique* ». Il est intéressant de noter que, en allemand, *anschauen* veut dire *regarder. Connaissance intuitive,* Anschauende Erkenntnis*,* renvoie donc aussi à *connaissance que l'on peut regarder, concrétisée en quelque sorte.* Nous pouvons également croiser cela avec le fait que Leibniz (1684/2001, p. 19, souligné par l'auteur) écrivait pour *connaissance symbolique « qualemn cogitationem* caecam *vel etiam* symbolicam *appellare soleo"*, soit *« j'appelle cette connaissance* aveugle *ou encore* symbolique *».*

est rendue possible. En effet, dans une fable composée (où deux histoires s'enchaînent justement autour de la même proposition générale), Lessing (1759/2008, p. 37, souligné par l'auteur) explique « qu'on compare deux objets particuliers. Or, entre deux ou plusieurs objets particuliers qui sont compris sous le même universel, il y a incontestablement de la *ressemblance.* » De notre point de vue, cette ressemblance-là peut être vue comme l'analogie telle qu'elle est appréhendée par Hofstadter et Sander (2013a).

Troisième remarque. Dans leurs travaux concernant une approche épistémologique en sciences sur la modélisation, Sensevy et Santini (2006) analysent les travaux de Cartwright (1999, pp. 35-48) épistémologue des sciences mettant notamment en relation la structure des fables de Lessing avec la structure loi / modèle dans les théories scientifiques. Voici ce que Cartwright écrit pour établir ce lien entre fables et lois scientifiques :

> What we need to understand, in order to understand the way scientific laws fit the world, is the relationship of the abstract to the concrete ; to understand that, it will help to think about fables and their morals. Fables transform the abstract into the concrete, and in so doing, I claim, they function like models in physics. The thesis I want to defend is that the relationship between the moral and the fable is like that between a scientific law and a model. (Cartwright, 1999, pp. 36-37).

Cartwright s'appuie sur la fable utilisée par Lessing, la fable de Hadegorn, pour modéliser les rapports entre *loi* et *modèle* autour de la loi du mouvement de Newton F= MA[278]. Elle ainsi met en rapport *loi et proposition générale (un abstrait)* avec *modèle et récit (un concret)* dans la fable. Voici comment Cartwright, traduite par Sensevy et Santini, montre sa compréhension de la relation abstrait-concret chez Lessing, suivi du commentaire des deux auteurs sur cette analyse de l'épistémologue :

> Le compte rendu (*account*) de l'abstraction que j'emprunte à Lessing pour décrire comment fonctionnent les théories physiques contemporaines nous procure deux conditions nécessaires. Tout d'abord, *un concept qui est abstrait par rapport à un autre ensemble de descriptions plus concrètes ne s'applique jamais sans que l'une des plus concrètes descriptions ne s'applique en même temps*. *Ce sont ces descriptions qui peuvent être utilisées pour « aménager » (fit out) la description abstraite dans chaque occasion donnée*.

278 Nous avons déjà recouru en note n° 156, p. 125, pour les exemples exemplaires de Kuhn, à cette loi F=MA, au titre d'un exemple de généralisation symbolique, notion très parente, de notre point de vue, d'une forme de connaissance symbolique développée par Wolff et Lessing.

> Deuxièmement, *satisfaire la description concrète associée qui s'applique à une occasion particulière correspond à la satisfaction de la description abstraite pour cette occasion*. (Cartwright, 1999, p. 39, in Sensevy & Santini, 2006, p. 168, souligné par nous).

Il faut comprendre, dans une telle perspective, qu'on a bien affaire à deux niveaux de description, l'un plus abstrait, l'autre plus concret, qui ne sont pas emboîtés l'un dans l'autre comme peuvent l'être le genre et l'espèce. Cartwright illustre ceci par l'exemple suivant : si l'on me demande ce que j'ai fait ce matin, je peux dire « *j'ai travaillé* » ou bien « *j'ai lavé la vaisselle* ». Aucun de ces énoncés n'est réductible à l'autre, en particulier parce que chacun est relié à des jeux de langage et à des formes de vie spécifiques (ceux relatifs au mot *travail* et ceux relatifs à l'expression *laver la vaisselle*). (Sensevy & Santini, 2006, p. 168, souligné par les auteurs)

Ce que nous apporte ces points de vue cumulés sur l'articulation concret-abstrait repose sur la distinction entre connaissance intuitive (forgée par le concret) et connaissance symbolique (de l'ordre de l'abstrait). Ces points de vue décrivent la réduction heuristique telle qu'elle est pensée par Wolff et Lessing, réduction à l'intuition, réduction du général au particulier

Ainsi, pour « penser et utiliser » une proposition générale, il faut recourir « en même temps » à une description concrète sur la façon dont la proposition générale est « aménagée » (*fitted out*) en son sein. La description concrète fait fonction d'exemple et permet à la connaissance intuitive de faire son œuvre.

Illustrons. Par exemple, le recours à la description de la chute d'un corps (la pomme qui tombe de l'arbre), en langage de la physique. Cette chute est un exemple de mécanique[279] *particulier*, qui conduit à « aménager » la formule F=MA. Cette description donnera alors un premier voir-comme de cette formule ; la description de la chute de ce corps sera la réduction à un cas particulier[280] de la formule de la physique F=MA. D'autres modèles particuliers feront progresser la connaissance symbolique de la formule en l'accompagnant de descriptions concrètes pour chacun de ces modèles (par exemple : le pendule simple de Newton[281] ; le couplage de deux oscillateurs harmoniques[282]). De notre point de vue, nous

279 La mécanique de la physique.

280 La description (réduction au particulier de F= MA) débouche alors sur une écriture, certes symbolique, mais particulière : $mg= md^2\hat{A}\ s/dt^2$. Autrement dit, pour donner à voir et à comprendre cette écriture il faut la parler et la rapporter au cas particulier décrit.

281 La description (réduction au particulier de F= MA) débouche alors sur une écriture symbolique : $mg \sin \Theta = md^2\hat{A}\ s/dt^2$.

282 La description (réduction au particulier de F= MA) débouche alors sur une écriture symbolique, pour autant plus concrète : $md^2s_1/dt^2 = -ks_1 + k_0\ (s_2 - s_1)$ et $md^2s_2/dt^2 = -ks_2 - k_0\ (s_2 - s_1)$

retrouvons là ce que nous avons développé avec le recours à l'*exemple exemplaire* de Kuhn pour comprendre les généralisations symboliques. Nous retrouvons également cette même relation, dans les fables de Lessing, entre la description concrète qu'est l'histoire de Hadegorn, ou celle de son avatar, et la proposition générale (abstraite) relative à la loi du plus fort.

Enfin, comme le disent Sensevy et Santini, les niveaux de description, avec l'une concrète (le récit de Hadegorn ou celui de l'avatar) et l'autre abstraite (les plus faibles sont toujours les proies du plus fort) ne « s'emboîtent pas ». Aucune de ces deux descriptions « n'est réductible à l'autre, en particulier parce que chacune est reliée à des jeux de langage et à des formes de vie spécifiques ». Pour la première (le récit de Hadegorn), la forme de vie tourne autour des animaux et du système de la chaîne alimentaire ; pour la seconde, cela peut être une considération anthropologique, ou sociale ou politique.

Comme l'écrit Sensevy (2011c, p. 523) « l'abstraction ne peut exister qu'au sein de descriptions plus concrètes qui lui donnent vie ». C'est là toute l'importance de la *réduction au particulier, à l'intuition,* mise en avant dans la thèse de Wolff et Lessing. Nous pouvons remarquer que le présent travail décrit un mouvement de la pensée qui donne son importance au passage de l'abstrait au concret. Nous avons là une première appréhension de *l'élévation de l'abstrait au concret*. Nous reprenons à notre compte cette dimension de la relation concret-abstrait *au sein de l'épistémologie de l'analogie paradigmatique* développée dans ce chapitre.

En résumé, Il ne s'agit nullement de prétendre ici que Jean de La Fontaine a écrit la fable *Le Loup et l'Agneau* selon la méthode donnée par Lessing, ni même qu'il avait en tête la proposition générale formulée par Hadegorn. Il ne s'agit pas non plus de limiter la vision de la fable de Jean de La Fontaine, à ce seul voir-comme donné par Lessing. En effet, rappelons que dans une sous-section précédente, nous avons insisté pour voir cette fable poétique comme *une forme allégorique plurivoque* ; avec Darmon et Dandrey, nous avons montré « l'accidentalité de la signification » entre récit et morale ; nous avons également insisté sur les voies de lecture multiples qui s'offraient au lecteur (celle de Lessing en est une parmi d'autres). Le modèle de Lessing sera sans doute vu par certains comme peu adapté à la complexité littéraire de la fable poétique de La Fontaine. Ce serait pour nous une erreur. Nos travaux cherchent au contraire à croiser deux voir-comme, l'un issu du courant français sur la fabrique des fables poétiques et de sa mise à l'épreuve d'un sens

philosophique, l'autre porté par les philosophes allemands autour de l'articulation entre « doctrine des mœurs » et dimension didactique des fables par le biais de la réduction à l'intuition. Ainsi, en modélisant la relation entre concret et abstrait, Lessing nous donne à voir un aspect important de ce qui se joue dans une fable (mais pas de façon exclusive) entre la connaissance symbolique (portée souvent par une morale) et la connaissance intuitive pour construire de la connaissance (anthropologique notamment).

4.4.5.2. Le concret et l'abstrait de la fable-analogon

Nous savons que les fables-analogon poétiques de La Fontaine ne sont pas, sous un certain point de vue, des fables comme celles de Lessing. Nous avons montré la complexité de ces fables poétiques. Nous avons retenu, à partir notamment des travaux de Dandrey (1991, 2010) de Darmon (2008, 2009) et Darmon & Desan (2009), l'idée de voir une fable poétique de La Fontaine comme *une forme allégorique plurivoque*. Nous avons préféré le terme de « forme allégorique » à « allégorie » afin de préserver l'essentiel. Rappelons cet essentiel en évoquant le cas de *Le Loup et l'Agneau :* en nous parlant d'un loup et d'un agneau, en racontant à un lecteur leur histoire, La Fontaine parle bien « d'autre chose » à ce lecteur et il affiche une intention-problème de cette autre chose (la morale) qu'il soumet à son lecteur. Cette reconnaissance d'une forme allégorique ne veut pas dire, pour autant, que la fable poétique *est* une allégorie. Tout comme Lessing nous l'explique, lorsqu'il refuse qu'on assimile ses propres fables à des allégories, le récit ne doit pas être vu comme une représentation indirecte de la morale, autrement dit la représentation d'une idée abstraite difficile à représenter directement.

Imaginons ceci pour le montrer. Lors d'une conversation quelqu'un énonce « c'est bien connu, la raison du plus fort est toujours la meilleure ». Si quelqu'un ne connaît pas la fable mais possède la connaissance symbolique de tous ces mots et concepts, sans doute pourra-t-il imaginer un exemple pour montrer ce que cette proposition générale veut dire *pour lui*. Il réduira au particulier, par son exemple concret, sa connaissance symbolique de la proposition générale entendue. Il pourra aussi vraisemblablement réfuter des exemples qui ne lui semblent pas conformes à cette proposition abstraite. De même, si quelqu'un lui raconte *La Génisse, La Chèvre et La Brebis en société avec Le lion,* il sera en mesure d'établir une relation forte entre le récit entendu et la proposition générale énoncée. Nous avons expliqué, avec Sensevy et Cartwright, que le récit et la morale sont deux niveaux de description différents d'un même

système d'événements. Cet exemple le montre. Ce que Lessing explique pour ses fables est, de notre point de vue, d'autant plus vérifié pour les fables-analogon que leur relation récit morale est plurivoque. Commentant cette relation concret-abstrait entre morale et récit dans les fables de La Fontaine, Sensevy écrit ceci (nous adaptons sa citation à la fable *Le Loup et l'Agneau*) :

> L'important dans la relation concret-abstrait qui relie le récit à la morale, n'est donc nullement l'univocité, qui semble caractériser la position de Wolff[283], c'est tout d'abord la possibilité de référence commune (on pourrait dire que les deux descriptions dénotent le même système d'événements). C'est ensuite le fait que le récit soit une « contextualisation » possible, dans « l'intuition », de la morale. C'est le « jeu » dissymétrique, enfin, de l'une par rapport à l'autre, au sens où d'autres morales pourraient coiffer[284] [*Le Loup et L'Agneau*], et où d'autres récits[285] pourraient correspondre à la même morale – je parle ici d'un jeu dissymétrique[286], puisqu'on pourrait imaginer, par essence, une infinité de récits coiffés par la même morale, mais pas une infinité de morales coiffant le même récit. (Sensevy, 2011c, p. 524)

En tirant des enseignements de cet ensemble de travaux sur la nature de la relation entre récit et morale dans la fable-analogon poétique de la Fontaine, nous pouvons synthétiser notre point de vue sur le recours à la fable de la façon suivante :

La « connaissance intuitive » de la fable se forge par la compréhension du récit, par appel et soutien au « concret » en quelque sorte : ce que racontent les animaux, leurs propos, leurs actes dans l'histoire ; cette « intuition » du récit confère toute sa force, tout son potentiel, « toute sa *qualité* », à la compréhension de la morale de la fable, « abstraite » et « symbolique ». C'est la force de la réduction du général au particulier. Ce qu'il faut bien saisir toutefois, c'est l'irréductibilité des significations issues du récit à la signification de la morale et réciproquement. Celles issues du récit sont concrètes et actualisent la morale mais elles ne s'emboîtent pas dans cette morale, car récit et morale relèvent en fait de « jeux de langage » spécifiques et différents.

283 Et de notre point de vue de Lessing également.

284 Par exemple, la morale que certains élèves ont conclu après étude de la fable : « les plus forts imposent leurs règles ».

285 Nous avons déjà cité, par exemple, *La Génisse, La Chèvre et La Brebis en société avec Le Lion* (La Fontaine, 1991/2007, p. 37)

286 Avec cette idée de jeu dissymétrique, nous pouvons mieux comprendre la relation morale récit, et, d'une part, résister au relativisme épistémologique (autrement dit, l'idée que toutes les interprétations se vaudraient), tout en acceptant, d'autre part, le relativisme conceptuel (comme La Fontaine nous le propose par exemple, lorsqu'il nous suggère trois versions du personnage d'Aminte).

L'on pourrait ainsi illustrer cette idée par les recours fréquents à une morale de La Fontaine sans connaissance précise de sa fable[287], par exemple « Tel est pris qui croyait prendre ». D'une certaine façon la morale fait office de proverbe. Pourquoi un tel recours sera-t-il possible ? Parce que cette morale se trouvera prise dans un autre jeu de langage, une autre forme de vie qui l'actualisera dans une situation « concrète » et « particulière » où elle sera employée. Roald Dahl (2015) s'est ainsi livré à cet exercice, dans un album de jeunesse intitulé *Tel est pris qui croyait prendre,* où il décrit plusieurs situations très différentes du récit d'origine de La Fable de La Fontaine. Mais il serait aussi possible de faire le récit de la fable[288] *Le lièvre et la Tortue* de Jean de la Fontaine pour voir qu'il est une réduction au particulier possible de *Tel est pris qui croyait prendre.* Cette autonomie possible du récit (le concret) et de la morale (l'abstrait) montre que le récit peut-être vu comme une « forme de vie » pour la morale (parmi d'autres). Ainsi, « comprendre » la morale au sein de la fable, c'est recourir à cette « forme de vie » concrétisée par le contenu du récit mais également dans d'autres récits ou situation.

Ceci traduit une des caractéristiques de l'élévation de l'abstrait au concret de l'épistémologie de l'analogie paradigmatique dans laquelle nous nous inscrivons.

À travers le point de vue de Lessing sur les fables, la fable nous est donc apparue comme *emblématique* d'une relation entre abstrait (pensée symbolique) et concret (pensée intuitive). Avec les fables poétiques de La Fontaine, nous avons montré qu'elles présentaient, elles aussi, une relation concret-abstrait. Cette relation abstrait-concret, *réduite à des particuliers spécifiques,* dès qu'elle est mise en œuvre dans des concrets comme les récits poétiques de La Fontaine, est nécessairement *altérée*. Nous utilisons sciemment ce terme *altéré* , en référence à dialectique institution-altération des concepts chez Brandom. Le concept dont il s'agit ici c'est bien *la relation concret-abstrait*.

Autrement dit, (1) Lessing institue la relation concret-abstrait, relativement à des fables rédigées selon une proposition générale d'écriture de fables qu'il nous a livrée[289]. (2) Dans le cadre de cette thèse, nous faisons vivre cette relation au regard de nouvelles fables, rédigées cette fois selon une poïésis propre à La Fontaine. Grâce aux travaux de Dandrey et Darmon, nous avons essayé de

287 « Le Rat et l'Huître », Livre VIII, Fable IX (La Fontaine, 1991/2007, p. 305).
288 « Le Lièvre et la Tortue, Livre VI, Fable X (La Fontaine, 1991/2007, p. 222).
289 Ce travail de Lessing nous a donc servi de « cellule germinative » (Engeström, 2009). Cela nous a permis, en lien avec d'autres concrets que sont les fables de La Fontaine, d'aménager cette relation abstrait-concret. Autrement dit, au niveau du travail de recherche lui-même, nous travaillons selon une élévation de l'abstrait (« la cellule germinative » née de Lessing) au concret (les fables de La Fontaine). Nous y reviendrons.

caractériser quelques éléments de cette poïésis. Nous les avons rassemblés sous l'appellation *forme allégorique plurivoque*. La relation concret-abstrait est nécessairement reconfigurée, par la plurivocité potentielle du récit au regard de la morale. Cette relation concret-abstrait, comme le dit aussi Darmon (2011), consiste davantage à ce que l'abstrait (la morale) soit « mise à l 'épreuve » du concret, plutôt que de faire du concret une preuve logique et univoque de cet abstrait. Cette mise à l'épreuve est de la responsabilité du lecteur qui interprète la fable. Elle peut être aussi, de notre point de vue, une mise à l'épreuve intentionnelle de l'auteur comme une question qu'il nous pose sur son récit. C'est ce que nous avons appelé l'intention-problème. Didactiquement nous aurons à le prendre en compte. Nous y reviendrons.

Venons en maintenant aux éléments pour caractériser l'épistémologie de l'analogie paradigmatique par une méthode d'enquête consistant à élever l'abstrait au concret. C'est l'enjeu de la sous-section suivante.

4.4.6. Une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret

La morale d'une fable de La Fontaine est une « formule abstraite » (Deleuze, 1986) relativement à un milieu (le récit), à voir comme une description plus concrète qui « aménage », dirait Cartwright, cette morale. Cette formule abstraite peut permettre d'agir adéquatement dans le milieu, d'agir d'*une certaine façon*, qui, répétons-le, n'est ni exclusive ni unique.

À partir de cette compréhension de la relation concret-abstrait, Sensevy propose de réfléchir à son rôle « pour constituer le germe d'une théorie de la connaissance ». Il écrit :

> Dans cette conception, *le progrès de la connaissance se marque par la capacité à fournir d'une forme abstraite une ou plusieurs concrétisations pertinentes, à conférer à une forme abstraite un pouvoir instrumental sur le concret, et, en retour, à conférer au concret une capacité à modifier la forme abstraite en fonction du projet de connaissance qu'elle doit servir.* […] L'activité épistémique se caractérise par le jeu du concret et de l'abstrait, du particulier et de l'universel, qui consiste dans le travail incessant, toujours renouvelé de leur spécification mutuelle. (Sensevy, 2011c, p. 582, souligné par nous)

Avec cette citation nous pouvons donner à voir et à comprendre ce que veut dire *l'ascension, ou l'élévation, de l'abstrait au concret*. Commentons en prenant appui sur la morale de La

Fable *Le Loup et l'Agneau. La raison du plus fort est toujours la meilleure* est une formule abstraite (F1) donnant « un pouvoir instrumental », pour celui qui s'en empare[290], sur le récit de cette fable (R1). À partir de cette compréhension de la formule abstraite (F1), rendue possible par sa compréhension intuitive dans le concret de ce récit (R1), élever l'abstrait au concret, c'est mettre à l'épreuve cette formule abstraite (F1) vers d'autres concrets. Par exemple, nous pouvons lire le récit de *La Génisse, La Chèvre et La Brebis en société avec Le Lion* (R2), ou lire le récit (sans sa morale) *Les Animaux malades de la peste* (R3) et nous interroger sur la signification que prend cette même formule abstraite. La formule abstraite (F1) peut ainsi être mise en correspondance avec ces deux récits concrets (R2, R3). Ces deux concrets peuvent fournir des significations « aménagées » de la formule abstraite (F1), en permettant à la fois de trouver ce qui en relève mais aussi ce qui diffère d'un récit à l'autre. Par exemple, avec *Les Animaux malades de la peste*, peut advenir une réflexion sur la façon dont les forts se donnent toujours « les meilleures raisons » en se coalisant et en faisant du plus faible un bouc émissaire. Par exemple encore, une réflexion peut aussi s'engager sur le masquage[291] de la force et de la violence des puissants, par le recours à la manipulation d'une institution (un conseil d'animaux dans le récit). Des reformulations de la formule abstraite, du type *Les plus forts imposent toujours leurs règles et leur loi* (F2), pourraient aussi advenir pour éventuellement subsumer les trois récits (R1, R2, R3). Il serait également possible de trouver que cette formule abstraite a à voir avec la morale de la fable de Hagedorn (R4) *les plus faibles sont toujours les proies des plus forts* (F3).

En résumé, cet exemple nous permet de mettre en évidence trois caractéristiques.

D'abord, (1), sans étude approfondie des concrets, pour la connaissance intuitive de formules abstraites potentielles, il n'est pas possible de construire une connaissance symbolique (étudier les récits des fables pour eux-mêmes par exemple).

Ensuite, (2), la connaissance symbolique d'une formule abstraite se densifie au fur et à mesure de sa *réduction à l'intuition* dans des concrets différents.

Enfin, (3), une formule abstraite a une dimension heuristique permettant d'appréhender de nouveaux concrets. Ceux-ci se transforment, sont vus comme des formes intuitives de cette formule

290 Nous retrouvons là, d'une autre façon, le rôle de l'intention-problème proposée par l'auteur, telle que nous l'avons précédemment développée (chapitre 2.5.2, p. 117).

291 Deleuze (1953) dans *Instincts et institutions* montre bien comment les Hommes en société métabolisent leurs instincts en créant des institutions. Nous ne manquons pas d'exemples contemporains pour voir comment l'instinct de domination, dans nos sociétés, peut s'actualiser dans des dysfonctionnements d'institutions où les puissants se coalisent sur le dos des plus faibles.

abstraite, et modifient, en retour, la connaissance de cette formule. Brandom (2009) dit alors que la formule est « *altérée* » (Brandom, 2000).

(1), (2) et (3) caractérisent ce que nous appelons *l'élévation de l'abstrait au concret*. Cette élévation consiste donc, dans notre exemple, à extraire une formule abstraite d'un concret (R1/F1). Cette formule devient génératrice de liens entre cette formule abstraite et d'autres concrets (R2, R3) qui « altèrent » en retour cette formule. R1/F1 au contact de R2, R3 peut, par exemple, devenir F2 ou F3.

Revenons sur cette notion d'*altération*.

Nous reprenons à notre compte une citation de Brandom, suite à sa lecture des travaux de Hegel. Cette citation est utilisée par Sensevy (2011c, p. 582) car elle permet de saisir certaines raisons épistémologiques développées au sein de la TACD avec le recours aux exemples emblématiques tel que nous l'avons effectué dans ce chapitre. Ainsi :

> « [Hegel] aspire à une conception de l'expérience qui ne distingue pas deux sortes d'activité ; une qui consiste à appliquer des concepts dans un jugement ou une action (déterminés), et l'autre qui consiste à instituer ou découvrir ces concepts (par des « jugements réfléchissants »). Pour Hegel, jugement empirique et action ne se limitent pas (comme chez Kant ou Carnap) à la sélection des concepts à appliquer, ou au remplacement d'un concept pleinement formé par un autre. Ils impliquent aussi *l'altération* et le *développement du contenu de ces concepts*. Le contenu conceptuel émerge du processus d'application des concepts – le contenu déterminé des concepts est inintelligible en dehors de la détermin*ation*[292] de ce contenu, de son processus de détermination. *Les concepts ne sont pas des éléments fixes ou statiques. Leur contenu est altéré par chaque cas particulier dans lequel ils sont ou ne sont pas appliqués dans l'expérience. À chaque étape, l'expérience présuppose la disponibilité préalable du concept à être appliqué dans le jugement, et à chaque étape le contenu de ces concepts dérive de leur rôle dans l'expérience*. » (Brandom, 2000, p. 237, in Sensevy, 2011c, p. 582)

Complétons la citation de Brandom avec sa note de bas de page :

> Ainsi une des affirmations fondamentales de Hegel est qu'une explication *dynamique* convenable de la relation entre les contenus conceptuels et l'expérience, entre l'institution

292 Note de bas de page de Sensevy (*ibid.* p. 582) : Les italiques finales sont bien de Brandom : « the process of determin*ing* it » dans la version originale du texte (Brandom, 1999, p. 168) : Some pragmatist themes in Hegel' idealism : negotiation and administration in Hegel's account of structure and content of conceptual norms. *European Journal of Philosophy*, 7(2), 164-189.

> des concepts et leur application, permet de réconcilier la position rationaliste et la position empiriste (selon laquelle le contenu des concepts empiriques doit être compris comme dérivant de l'expérience), tout en rejetant à la fois l'innéisme et l'abstractionnisme. Cette stratégie *pragmatiste* examine *le développement* des concepts à travers leur usage dans l'expérience, c'est-à-dire dans les pratiques du jugement et de l'action. (Brandom, *ibid.* p. 237, souligné par l'auteur)

Pour Brandom il n'y a pas de concepts « *pleinement formés* », « *fixes ou statiques* », qui seraient directement applicables ou détachables du rôle qu'ils tiennent dans l'expérience[293]. Brandom explique également que « *le contenu conceptuel émerge du processus d'application des concepts* ». Cette position de Brandom donne à voir l'activité conceptuelle comme une praxis[294]. Il écrit : « *le contenu déterminé des concepts est inintelligible en dehors de la détermin*ation *de ce contenu, de son processus de détermination* ». Autrement dit, le contenu conceptuel se transforme et s'invente par le fait même d'y recourir dans l'expérience.

Ce que Brandom et nos exemples (pris dans les sciences, ou pris dans les fables) nous permettent de comprendre, c'est que, lorsque nous produisons une formule abstraite, autrement dit un concept chez Brandom (une proposition générale chez Wolff et Lessing, une morale chez La Fontaine), nous *instituons* ce concept, cette formule. Mais comme l'explique Brandom, la formule abstraite n'est pas « fixe ou statique » parce qu'elle est instituée. Un concept, une formule abstraite, relève « d'un processus d'application » à de nouveaux concrets, qui est un processus d'actualisation à de nouveaux concrets. Ce processus est une *altération*, ou plus exactement une reconfiguration de la formule abstraite. Le développement conceptuel ce sont les différentes reconfigurations d'une formule abstraite, par une élévation à de nouveaux concrets, autrement dit des réductions à ces particuliers. Comme le dit Sensevy (ibid. p. 583, souligné par l'auteur) : « *La réduction au particulier* ne constitue donc pas seulement un moyen de donner à voir un concept *inaltérable*, c'est une source de redéfinition, de *nouvelle institution* de concept ». Nous pourrions dire que cette réduction à des particuliers est un processus que l'on qualifie, *en didactique*, d'institutionnalisation du concept.

Il est intéressant de voir comment certains chercheurs qui ont eu recours à l'élévation de l'abstrait au concret dans leurs travaux, décrive ce processus :

> The theory of expansive learning is based on the dialectics of ascending from the abstract

293 L'expérience est à comprendre ici comme étant le jugement empirique ou l'action.

294 La praxis a une finalité interne à l'action, un effet de l'action non séparable de l'action elle-même. L'action, pour ce qui nous occupe ici c'est ce que font les élèves et le professeur pour se faire comprendre.

> to the concrete. This is a method of grasping the essence of an object by tracing and reproducing theoretically the logic of its development, of its historical formation through the emergence and resolution of its inner contradictions. A new theoretical idea or concept is initially produced in the form of an abstract, simple explanatory relationship, a 'germ cell'. This initial abstraction is step-by-step enriched and transformed into a concrete system of multiple, constantly developing manifestations. In an expansive learning cycle, the initial simple idea is transformed into a complex object, into a new form of practice. At the same time, the cycle produces new theoretical concepts – theoretically grasped practice – concrete in systemic richness and multiplicity of manifestations. In this framework, abstract refers to partial, separated from the concrete whole.
>
> In empirical thinking based on comparisons and classifications, abstractions capture arbitrary, only formally interconnected properties. In dialectical-theoretical thinking, based on ascending from the abstract to the concrete, an abstraction captures the smallest and simplest, genetically primary unit of the whole functionally interconnected concrete system (see Il'enkov, 1977 ; Davydov, 1990 ; also Bakhurst, 1991 ; Falmagne, 1995). (Engeström, 2009)

Pour Engeström cette élévation de l'abstrait au concret est bien une méthode (« a method ») pour saisir l'essence d'un concept à partir du concret. Marx (1859/ 2003), le fondateur de cette épistémologie, spécifiait bien l'importance du concret :

> Le concret est concret parce qu'il est la synthèse de multiples déterminations, donc unité de la diversité. C'est pourquoi il apparaît dans la pensée comme procès de synthèse, comme résultat, non comme point de départ, bien qu'il soit *le véritable point de départ et par la suite également le point de départ de la vue immédiate et de la représentation*. (Marx, 1859/2003, pp. 4-5)

Pour Marx, le concret est au départ de la tentative de penser et de comprendre un objet du monde. Pour lui, c'est bien le monde réel, qui est « l*e véritable point de départ et par la suite également le point de départ de la vue immédiate et de la représentation* » . Les formules abstraites constituent donc une première approche « correcte » du réel concret, un premier temps de la démarche. Ensuite, penser c'est faire l'ascension vers le réel concret dont les formules abstraites ne sont qu'une première approche[295].

295 Dans sa thèse de didactique des mathématiques, Joffredo-Le Brun (2016) rend compte d'un recours intéressant, et revendiqué, de l'élévation de l'abstrait au concret par Vygotski. Elle écrit (*ibid.* p. 62, c'est

Reprenons la citation de Engeström pour bien saisir cela. Une nouvelle idée, ou concept, est produite sous forme d'une formule abstraite qu'Engeström appelle « cellule germinative » (« germ cell »). À plusieurs reprises dans ses travaux ultérieurs, il reprendra cette appellation (Engeström, Nummijoki, & Sannino, 2012). Elle est effectivement importante pour nous rappeler (1) que la formule abstraite est, sous certaines conditions, à développer, (2) qu'il faut, *pour cela*, la réduire au particulier dans des concrets différents. (3) Engeström explique enfin que cette « cellule germinative », cette formule abstraite initiale, est enrichie étape par étape, autrement dit à chaque réduction de cette cellule germinative d'un particulier à un autre. Cette cellule germinative est alors « transformée », nous dirions reconfigurée, en un « système de manifestations concrètes et multiples en développement constant ».

De nouveau, Marx (1859/2003, p. 5, c'est nous qui soulignons) nous aide à caractériser ce processus de l'élévation de l'abstrait au concret. Il écrit : « la première démarche a *réduit* la plénitude de la représentation à une détermination abstraite ; avec la seconde, les déterminations abstraites conduisent à *la reproduction du concret par la voie de la pensée* ». Les formules abstraites, les cellules germinatives, sont « un point de départ » imparfait, mais qui ont pour fonction de faire entrer dans le concret. De notre point de vue, cela interroge toutefois la nature des concrets qui donnent la possibilité de produire ces cellules germinatives[296]. D'une certaine manière, un exemple emblématique peut être produit sur la base d'une formule abstraite, mais c'est bien la manière dont ce concret va faire vivre, et déborder la formule abstraite, qui va faire la force de l'exemple. Il y a ici à produire une science et un art des exemples emblématiques.

Ainsi, comme le dit Marx, cette ascension de l'abstrait au concret doit permettre une « reproduction du concret par la voie de la pensée ». Ce qui nous semble important ici c'est de

---

nous qui soulignons) : « Vygotski affirmait l'importance pour les élèves de maîtriser les concepts scientifiques pour pouvoir développer des capacités de pensée théorique. Il soulignait le rôle de médiation des formes sémiotiques et du système symbolique pour accéder à ces capacités. Pour cela, il suggérait d'*introduire non pas l'arithmétique puis l'algèbre mais l'algèbre puis l'arithmétique dans un processus de montée de l'abstrait vers le concret* (Il'enkov, 1982 ; Hegel, 1966 ; Marx, 1909, 1971) dès le début de l'école élémentaire (Joffredo-Le Brun, 2016, p. 62). En note de bas de page 62, Joffredo – Lebrun cite les propos de Vygotski dans *Thought and Language* :"*At the earlier stage certain aspects of objects had been abstracted and generalized into ideas of numbers. Algebraic concepts represents abstractions and generalizations of aspect of the numbers, not objects, and thus signify a new d*eparture, a new, higher plane thought. The new, higher concepts, in turn, transform meaning of lower. *The adolescent who mastered algebraic concepts has gained avantage point from which he sees concepts of arithmetic in a broader perspective*" (Vygotski, 1934/1986, p. 202, c'est nous qui soulignons).

296 C'est à nouveau la question des exemples emblématiques qui est posée. Quels sont alors les exemples, pour appréhender tel concept donné, qui permettent, par leur étude, de produire une cellule germinative fructueuse et productive (c'est-à-dire ouvrant à des réductions à des particuliers, d'autres exemples emblématiques) ?

comprendre qu'il ne s'agit pas de reconfigurer la cellule germinative comme un jeu de l'abstrait sur l'abstrait, mais bien comme une méthode pour *reproduire* le concret. Pour Marx (*ibid.* p. 5, souligné par nous), « comme le monde n'apparaît comme réel qu'une fois conçu », le risque est alors de voir le monde « comme le produit du concept qui s'engendrerait lui-même, qui penserait *en dehors et au-dessus de la vue immédiate et de la représentation* ». Marx insiste au contraire pour voir le monde « comme un produit de l'élaboration de concepts *à partir de la vue immédiate et de la représentation*. » La finalité c'est bien de comprendre le concret réel, de rester connecté à ce concret, tout en sachant que c'est une *en*-quête sans fin.

De notre point de vue de chercheur en didactique, en lien avec cette théorie de la conceptualisation que nous retrouvons en associant Marx, Brandom et Engeström, nous dirions qu'apprendre un concept c'est apprendre à manipuler une cellule germinative à partir de concrets différents, puis produire des reconfigurations de cette cellule *inhérente* à ces concrets, sans jamais découpler pour autant ces productions abstraites du concret. Engeström donne bien ce rôle *positif* à ces reconfigurations abstraites : « an abstraction captures the smallest and simplest, genetically primary unit of the whole functionally interconnected concrete system".

Ces considérations épistémologiques, *sur l'ascension de l'abstrait au concret,* nous semblent essentielles pour la didactique et pour qui s'intéresse au développement des concepts. Ces considérations participent de la compréhension de l'épistémologie de l'analogie paradigmatique. Cette épistémologie repose, nous l'avons montré, sur une démarche d'enquête liée à des exemples emblématiques. La question du choix des exemples emblématiques, tant pour la naissance de cellules germinatives que pour leur usage vers d'autres exemples emblématiques[297], est essentielle.

Ces considérations sont également importantes pour la recherche en didactique car, de notre point de vue, elles donnent des indications pour la méthodologie de cette recherche et la diffusion de ses travaux. En effet, nous savons que les outils théoriques d'approche clinique du didactique sont finalement des concepts institués qui ne seront fonctionnels que s'ils sont à la fois descripteurs de ces concrets et altérés par ces concrets. Cela ne peut se faire qu'en réduisant au particulier le recours

297 Nous pourrions, par exemple, pour étudier la question du *recours au droit* proposer un parcours d'étude d'exemples de fables-analogon, selon une logique d'ascension de l'abstrait au concret. Il serait ainsi possible de débuter l'enquête par la fable de Hagedorn, pour ensuite mettre la cellule germinative générée en lien avec la fable *Le Loup et L'Agneau*, ensuite la fable *La chèvre et La brebis en société avec Le lion,* puis la fable *Les Animaux malades de la peste,* ensuite *Le chat La Belette et le Petit Lapin,* etc. Bien évidemment pour qu'un tel parcours existe et devienne emblématique, il y aurait nécessité qu'il soit mis à l'étude par un collectif selon toutes les dimensions que nous avons caractérisées pour définir son emblématicité.

à ces concepts dans des concrets qui devraient être parfaitement choisis, saisis et appréhendés par le chercheur. Nous faisons l'hypothèse que des « systèmes hybrides[298] » de représentations et d'annotations où les concrets (de la pratique) seraient annotés par les outils conceptuels, mais où ces mêmes concepts seraient annotés eux aussi par leur réduction au particulier dans ces concrets, constituent un enjeu important d'instrumentation de la méthodologie de la recherche.

4.5. La fable poétique comme œuvre littéraire

Nos travaux de recherche en didactique se consacrent à la description et à la compréhension d'une pratique d'*entrée dans une lecture d'œuvre littéraire*, une fable poétique de Jean de La Fontaine. Go (2009, p. 7), accorde au mot « littéraire[299] » une signification qui pourrait être la nôtre : « cette notion désigne une fonction dans l'usage de la langue, celle qui consiste, par des agencements artistiques de toutes sortes, à produire un effet esthétique en signifiant des impressions, des émotions et des pensées ». La rencontre du lecteur avec une fable c'est aussi cela. Il y a une *poïésis* du récit de la fable, de la « fabrique » de ces fables (Dandrey, 1991), qui est propre au « genre » fable de La Fontaine. Nous proposons dans cette section d'en montrer quelques aspects qui ont infléchi certains choix didactiques que nous présentons dans les chapitres ultérieurs de la thèse.

Dans une première sous-section, nous voyons la fable comme une œuvre. Pour ce faire, nous développerons un point de vue sur la notion d'œuvre en lien avec la notion de praxéologie (Chevallard, 2007). Nous retrouvons également Lessing qui, par ses considérations sur la fable, suggère comment l'étude et l'invention de fables font entrer un rapport de questionnement du monde.

Dans une seconde sous-section, nous montrons, à partir des travaux de Vygotski (1925/2005), comment la grammaire interne de l'œuvre peut permettre de susciter chez le lecteur une réaction esthétique, ou pour le moins, d'éprouver « *une tension dramatique* », ressort d'une adhésion émotionnelle de ce lecteur à la fable. Nous concluons sur une analyse des modalités de conceptualisation auxquelles recourt Vygotski dans ces travaux pour mettre en évidence comment que cet auteur travaille selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au

298 Nous reviendrons sur ces enjeux déjà présentés dans le cadre d'un article *Le système Hybride Textes-Images-Sons : une exploration* (Blocher & Lefeuvre, 2017) dans le prolongement des travaux initiés par Sensevy, (2011a). Cette réflexion est notamment l'objet d'une thèse en cours (Blocher, 2018).

299 Nous savons, depuis le chapitre 2, que définir la spécificité du littéraire, de la lecture littéraire, de la lecture d'une œuvre littéraire, est objet de contributions et controverses nombreuses.

concret. Autrement dit, nous montrons comment ses travaux sont emblématiques de la production d'une cellule germinative (issue de son étude des fables) progressivement altérée par des concrets différents (une nouvelle, une œuvre de tragédie) pour devenir une loi générale que Vygotski produit sur les œuvres de tragédie. Sa démarche est emblématique de l'élévation de l'abstrait au concret.

4.5.1. La fable poétique comme œuvre à apprendre et inventer

Pour circonscrire davantage le sens que nous attribuons au terme *œuvre*, nous reprendrons la façon dont Chevallard (2010) la définit :

> Une œuvre ce peut être une entité praxéologique, on l'a vu ; mais ce peut-être aussi une question, par exemple – entre autres – celle-ci : « Pourquoi l'augmentation de la température moyenne de la terre ferait-elle montrer le niveau des mers ? » Les questions sont des œuvres humaines des plus précieuses, qui n'existent pas dans le monde non humain. Plus généralement, une œuvre, c'est tout ingrédient d'un système praxéologique qui, en synergie avec d'autres œuvres, apporte ou permet d'apporter réponses à des questions – c'est-à-dire de produire ces œuvres que sont les réponses apportées aux questions considérées. Les questions, les réponses (qui sont au vrai des praxéologies ou des fragments de praxéologies), les praxéologies et leurs ingrédients, qui sont des outils de production de réponses à des questions, sont ainsi des œuvres. (Chevallard, 2010, p. 140)

À partir des travaux de Chevallard[300] et de cette citation, nous définirions une praxéologie comme un *art de faire*, l'art de formuler un problème, tout autant que l'art de mettre en œuvre une technique se matérialisant dans l'action pour répondre à ce problème. Cet art de faire est une *praxis* qui s'agrège à un discours tout autant que ce discours s'agrège à cette praxis. Ce discours vise à nommer la praxis, mais aussi la décrire, la commenter, la justifier, dans le but d'adapter cet art de faire au problème posé. Ce discours s'inscrit nécessairement, pour la personne qui le tient, dans un arrière-plan, même si le tenant du discours n'en est pas (ou plus) forcément conscient. Le tout forme le *logos lié à la praxis* (d'où le terme *praxé-o-logie*). Autrement dit, une praxéologie[301] peut être vue comme un *jeu de langage dans une forme de vie* (Wittgenstein, 2004). L'on pourrait tout aussi bien

300 Chevallard développe le concept de praxéologie au sein de la théorie anthropologique du didactique (TAD). Pour une présentation de l'importance de ce concept dans cette théorie il est possible de se reporter à Chevallard (2007).

301 le mot de *praxéologie* ne désigne donc pas l'étude (*-logie*) de la pratique humaine (*praxéo-*).

dire qu'une praxéologie est *une forme de vie prise dans un jeu de langage*. Une praxéologie a donc une finalité anthropologique[302] : répondre à un problème se posant à un individu dont l'appartenance à une institution, porteuse de cet art de faire, est une des conditions nécessaires de sa mise en œuvre. Ce qui nous intéresse aussi, dans cette approche, est de considérer les questionnements des collectifs de pensée et des institutions, les solutions qu'ils apportent aux questions qu'ils se posent, comme des *œuvres*.

Pour Chevallard la fréquentation des œuvres relève de deux paradigmes. L'un est appelé le « paradigme de la visite[303] des œuvres », l'autre est appelé « le paradigme du questionnement du monde » (avec les œuvres, par les œuvres et sur les œuvres). Pour comprendre la distinction entre « le paradigme de visite des œuvres » et « le paradigme du questionnement du monde », Chevallard (*ibid.*) écrit :

> La visite de l'œuvre ne fait pas rencontrer les *raisons d'être* de l'œuvre en général, non plus que les raisons *de la rencontrer* en particulier […] Qu'est-ce qui *motive* l'œuvre ? À quoi *sert* cette œuvre ? À quelles *questions* permettent-elles de répondre ? En quoi et à quoi est-elle *utile* ? […] Le point de départ d'une rencontre […] est une *question*, une question jugée *utile* sur laquelle on enquête pour lui apporter une réponse à laquelle on tiendra pour son utilité. (Chevallard, 2010, p. 141, souligné par l'auteur)

La vision de « l'œuvre utile » ne doit pas être confondue avec une conception utilitariste[304]. Une œuvre est considérée comme utile dès lors qu'elle répond à la question que son créateur se pose et comme une réponse qu'il propose. Ceci ouvre considérablement le champ et les domaines de ce qui *fait œuvre utile*. Dans le cadre de la lecture interprétative actualisante, à voir elle aussi comme une praxéologie, « l'œuvre littéraire » peut, sous certaines conditions[305], être aussi une œuvre au sens de Chevallard. Aller à « *la rencontre de l'œuvre », c'*est donc procéder par « *enquête*[306] » sur cette dernière. Cette référence à *l'enquête* chez Chevallard,

302 Ce problème peut être soit d'ordre éthique, mathématique, physique, artistique, technique, ou langagier, etc.

303 Pour illustrer *le paradigme de la visite de l'œuvre*, Chevallard (2015, p. 4) propose deux exemples emblématiques que nous reprenons ci-dessous : « *Un intellectuel bourgeois emblématique d'un certain XIXe siècle, Saint-Marc Girardin, disait très clairement : « je ne demande pas à un honnête homme de savoir le latin, il me suffit qu'il l'ait oublié ". Telle est la formule générique de l'école de la visite des œuvres : « On ne demande pas à un honnête homme de savoir l'équation du second degré, ou la règle de trois, ou les tables de multiplication, et ainsi de suite à l'infini ; il nous suffit qu'il les ait oubliées.* » Comme le commente Joffredo-Le Brun, (2016, p. 44) : « *Ainsi, dans ce paradigme le professeur fait visiter des œuvres qui sont épistémologiquement non motivées et sans que les raisons d'être de cette étude soit connue* »

304 Et d'une certaine façon, même avec une vision utilitariste portée sur les objets technologiques, il est possible de les voir comme des œuvres humaines au sens donné par Chevallard. À cet égard, la lecture *Du mode d'existence des objets techniques* de Simondon (2012) est tout à fait éclairante sur ce point.

305 Et cette thèse est une tentative pour contribuer à dégager certaines de ces conditions.

306 Chevallard a conduit des travaux dans les classes pour étudier des démarches d'enquête qu'il nomme alors

c'est celle de Badiou (1988) repris par Citton (2007/2017). C'est également celle de Dewey (1938/1993) que nous avons développée au chapitre 2 et qui constitue un élément important de l'arrière-plan de la Théorie de l'action conjointe en didactique[307].

En conséquence, une fable poétique sera vue comme une œuvre si elle peut, pour tout ou partie, être pensée comme une réponse, une solution à des questionnements (certes à promouvoir[308]). Nous avons montré que, de notre point de vue, la fable *Le Loup et l'Agneau* pouvait être une réponse possible à une question que l'auteur se pose et dont il nous délivre, vraisemblablement la formulation de la fable entière (ce que nous avons appelé l'intention-problème). Voilà qui peut faire énigme et nécessiter une enquête. Nous avons également montré que la lecture actualisante interprétative, telle qu'elle a été modélisée au chapitre 2, était envisagée à partir de la démarche d'enquête, à partir de l'émergence d'un questionnement de lecteur. Nous avons repris à notre compte la notion « d'*événement »* proposé par Citton (2007/2017). Cet événement c'est l'entrée dans l'œuvre littéraire à partir d'*une question que le lecteur se pose*. D'une certaine façon, enquêter sur l'œuvre c'est faire *son* œuvre, non seulement en la mettant *à l'ouvrage* mais également en produisant un nouveau regard sur elle. Par exemple, lorsque le lecteur de *Le Lièvre et de la Tortue* la conclut en disant *tel est pris qui croyait prendre*, il fait u*ne œuvre* au sens où Chevallard la conçoit.

Il est un auteur de fable qui s'est posé la question de « l'utilité particulière des fables », utilité étant ici à saisir, nous allons en rendre compte, dans le sens où Chevallard a employé ce terme pour nous donner à voir et à comprendre « le paradigme du questionnement du monde ». Cet auteur c'est Lessing (1759/2008) qui écrit un chapitre, dans son *Traités sur les Fables,* intitulé *Sur une utilité particulière des fables dans les écoles*. Quelle est pour Lessing l'utilité des fables ?

> Je donnerais volontiers à l'utilité dont je veux parler, et que je me propose plutôt d'effleurer que d'approfondir, le nom d'utilité *heuristique*. – D'où vient qu'en général, dans les sciences comme dans les arts, nous avons si peu d'inventeurs, si peu de têtes qui pensent

« *parcours d'étude et de recherche* » (PER). Le but est bien de faire rencontrer des œuvres à des élèves à partir d'une question étudiée pour lancer l'enquête. Chevallard et Ladage (2010) ont fait une présentation détaillée des PER. Le but pour ces deux auteurs est bien d'éviter (*ibid.* p. 5) « *la monumentalisation des œuvres enseignées* », celle qui guette trop souvent les œuvres que l'on visite au lieu de les questionner.

307 Avec cette vision du travail de l'œuvre, et sur l'œuvre, se trouve également interrogée la forme scolaire pour développer les démarches d'enquête.

308 Et cette promotion du questionnement du monde est un enjeu pour l'École (de la maternelle à l'université), pour la forme scolaire et les dispositifs didactiques qu'il faut mettre en place pour faciliter les démarches d'enquête sur les œuvres.

> par elles-mêmes ? La meilleure réponse qu'on puisse faire à cette question c'est de demander pourquoi on ne nous éduque pas mieux. Nous recevons notre âme de Dieu, mais le *génie*[309], c'est à l'éducation de nous le donner. (Lessing, 1759/2008, p. 91, souligné par l'auteur)

Lessing développe dans ce chapitre un cadre d'enseignement[310] où l'invention des fables prend une part importante. « L'utilité heuristique » des fables que Lessing met en avant rejoint, de notre point de vue, une des dimensions que nous avons développées pour caractériser ce qu'est un exemple emblématique. Mais, pour des raisons que Sensevy (2011c) a analysées, que nous reprenons à notre compte, ces lectures et inventions des fables, telles que Lessing les envisage, sont dans un rapport de questionnement du monde et des œuvres. Nous proposons, ci-dessous, un exemple inventé dans lequel un élève questionne *la fable Le loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine* après l'avoir étudiée :

n°14 : une fable affabulée par Lessing à partir de Le Loup et L'Agneau de Jean de La Fontaine

Supposons qu'un élève ait eu un enseignement de la fable poétique *Le Loup et L'Agneau* de La Fontaine, à partir d'une démarche d'enquête où il a pu « questionner l'œuvre » et en extraire la substantifique moelle, les essentiels. Son professeur propose alors d'inventer l'histoire d'un des frères de l'Agneau dévoré dans la fable « sans autre forme de procès ». Le début de l'histoire est donnée par le professeur : *la soif attira un agneau au bord d'un cours d'eau : la même cause y ramena un loup, sur l'autre rive. Protégé par l'eau qui les séparait et enhardi par cette protection, l'agneau s'adressa au brigand*. Voilà ce que cet élève « invente » alors[311] :

« Eh bien, je ne trouble pas ton eau loup ? Regarde-moi bien, n'ai-je pas médit à ton sujet, il y a de cela six semaines ? Ou sinon ç'aura été mon père ». Le Loup comprit la moquerie

309 Voici la note de bas de page du Traducteur Nicolas Rialland (*ibid.* p. 91) rattaché au mot *génie* de la citation : « *il faut entendre dans "*génie*" l'*ingenium *: c'est une certaine pénétration de l'esprit, une faculté synthétique permettant de rapprocher des idées éloignées les unes des autres afin de trouver, au sens d'inventer.* À titre d'exemple, nous pourrions dire que tous ces auteurs d'articles de journaux ou de revues que nous avons cités illustrant ainsi comment ils avaient eu recours à la fable *Le Loup et l'Agneau*, pour traiter de leur sujet pourtant très à distance de la fable, ont fait preuve d'*ingenium.* Sensevy (2011c, p. 718) fait remarquer que le sens de ce mot rejoint *« le sens précis que donnait Alain Mercier au terme "*génie*"* dans l'ouvrage *Le génie didactique (Mercier, Lemoyne, & Rouchier, 2001).*

310 Dans ce cadre Lessing donne une place importante, comme l'écrit Sensevy (2011c, p. 718) : « *à la variété des sciences fréquentées ; la comparaison pour l'invention ; le cheminement incessant entre général et particulier* ». Lessing (1759/2008, p. 92) explique en effet que l'on « *instruit à s'élever aussi facilement du particulier au général qu'à redescendre du général au particulier* ».

311 Il s'agit d'une fable écrite par Lessing (1759/2008, p. 169), fin connaisseur et admirateur des fables de La Fontaine. C'est une « affabulation » au sens de Escola (2003).

en examinant la largeur du fleuve, il grinça les dents. Tu as bien de la chance, répondit-il, que nous autres loups soyons habitués à faire preuve de patience avec vous autres moutons. Et il reprit son chemin, la démarche fière.

Comme conclusion de cette sous-section sur l'intérêt didactique des fables, nous reprenons l'analyse de Sensevy pour montrer ce que sous-tend notre exemple n°14 .

> Ainsi d'une certaine manière Lessing condense-t-il dans l'invention de la Fable par les élèves *ce paradigme de représentation de la culture dans l'enquête* que je veux identifier ici.
>
> La culture est représentée dans les œuvres, les œuvres elles-mêmes font l'objet de l'étude, mais l'étude ne s'arrête pas aux œuvres, elle consiste à les reprendre, à les retravailler, à reposer et traiter différemment les questions qui les ont produites. Les œuvres, puisqu'elles constituent une reconstruction de l'expérience humaine, puisqu'elles donnent à voir ses particularités, peuvent faire l'objet de l'enquête, et d'une enquête au sein de laquelle l'élève est *un auteur*, non seulement *un lecteur*, et non seulement un auteur d'analyse, comme pourrait l'être un critique, mais un *producteur d'œuvres* littéraires, comme l'est, dans le cas étudié ici, le fabuliste.
>
> …/…
>
> Ce que les élèves (plus ou moins imaginaires) de Lessing apprennent dans son dispositif didactique, ce n'est pas seulement un rapport entre le particulier et le général tel qu'il est conçu par le génie d'Esope dans telle ou telle fable, c'est, à partir de ce rapport, d'autres rapports possibles, qu'il leur appartient d'explorer. Il s'agit donc, dans ce paradigme de représentation de la culture dans l'enquête, de nourrir la transmission, c'est-à-dire de rendre la transmission poïétique, de lui permettre de donner à l'élève une puissance de création. (Sensevy, 2011c, p. 719)

Pour introduire la sous-section suivante (4.5.2, p. 231), nous proposons au lecteur de la thèse de prendre connaissance préalablement de la fable de Krylov ci-dessous *Le Loup et l'Agneau*. Il s'agit de la traduction française de Colin (1978, pp. 21-22) d'une fable écrite par Krylov, fabuliste russe, en 1809. Ce dernier s'est alors directement inspiré de la fable *Le Loup et*

l'Agneau de Jean de La Fontaine. Pour développer ses analyses Vygotski (1952/2005) a recours à cette fable.

Le Loup et l'Agneau (Ivan Krylov)

Le faible aux yeux du plus fort sera toujours coupable L'histoire nous en dit plus d'un exemple ancien.

Mais je ne suis historien. Voyons plutôt comment en parle la fable.

Un jour brûlant l'agneau devers un ru vint boire. Il n'en pouvait sortir que mal,

Car un loup affamé trottait dans les parages. Apercevant l'agneau, vers sa proie il se hâte,

Mais pour donner au cas aspect et tour légal :

« Quoi ! Dit-il, impudent ! De ton mufle malpropre Venir troubler ce pur breuvage, Mon apanage,

L'ensabler, l'envaser !

Pour cette effronterie Je m'en vais t'arracher la tête.

— Pourrais-je, Ô Loup Sérénissime,

Notifier que je me vas désaltérant

À cent pas en aval de Sa Sérénité

Qui daigne se courroucer sans motif. Je suis bien empêché de troubler son breuvage.

— Donc tu dis que je mens ? La canaille ! Inouïe, une telle impudence !

Voici deux ans, je sais qu'ici même tu tins

Sur moi des propos orduriers.

Je n'ai pas oublié, mon cher ami.

— Je m'excuse, mais je n'ai pas encore un an,

Lui répondit l'agneau.- Alors c'est donc quelqu'un des tiens.

En un mot, c'est quelqu'un parmi tes congénères.

Car vous tous, vos mâtins, sans compter vos bergers, Vous me voulez du mal,

Et, dès que vous pouvez, ne songez qu'à me nuire.

Nous allons donc régler pour la note des tiens.

— Enfin, quels sont mes torts ? – Assez, tu me fatigues.

J'ai bien le temps, moutard, d'instruire ton procès.

Ta faute principale est qu'il me faut dîner ».

Il dit, puis l'entraîna dans la nuit des forêts.

4.5.2. La réaction esthétique à la fable poétique

Le projet de l'ouvrage de Vygotski (1925/2005) *Psychologie de l'Art,* c'est d'étudier « la psychologie pure et impersonnelle de l'art indépendamment de l'auteur et du lecteur, en ne considérant que la forme et le matériau de l'art ». Vygotski prolonge en exemplifiant son propos à partir de l'étude des fables de Krylov :

> d'après ses seules fables, nous ne reconstituerons jamais la psychologie de Krylov ; quant à la psychologie de ses lecteurs, elle différait chez les hommes du XIXe siècle par rapport à ceux du XXe et même selon les différents groupes, classes, âges, individus. Mais nous pouvons, en analysant une fable, découvrir la loi psychologique sur laquelle elle est fondée, le mécanisme par lequel elle agit, et c'est ce que nous appelons la psychologie de la fable. En fait cette loi et ce mécanisme n'agissaient nulle part sous leur forme pure, ils se compliquaient de toute une série de phénomènes et de processus dont ils étaient partie intégrante ; mais nous sommes autant en droit d'*abstraire [eliminirovat]* de son action la psychologie de la fable que le psychologue l'est d'abstraire la réaction pure – sensorielle ou motrice, de choix ou de distinction – et de l'étudier en tant que réaction impersonnelle. (Vygotski, 1925/2005, pp. 18-19, souligné par l'auteur)

Ce point de vue de Vygotski présente l'intérêt d'analyser la grammaire interne de l'œuvre d'art, ici la fable poétique chez Krylov, pour montrer comment le matériau artistique, son organisation, crée les conditions d'une réaction esthétique à la fable, ce qui le conduira à formuler « la généralisation psychologique » suivante :

> toute fable et, par conséquent, notre réaction à la fable se développent toujours sur deux

> plans, qui grandissent en même temps, s'intensifient et prennent de l'ampleur de sorte qu'au fond les deux ne font qu'un et sont réunis dans une action unique, tout en gardant sans cesse leur dualité. (Vygotski, 1925/2005, p. 200)

Les deux plans qu'évoquent Vygotski pour cette fable sont les suivants : le plan des disputes juridiques ; le plan des émotions remplies de contradictions. Nous y reviendrons. Avec cette citation, nous pouvons voir cette généralisation psychologique comme une définition possible de la fable poétique. Il nous faut la caractériser en nous appuyant notamment sur la fable *Le Loup et l'Agneau* (de La Fontaine comme de Krylov) et en identifiant les *deux plans* mentionnés et leur interaction à travers le matériau précis du texte de cette fable.

Vygotski (2005, p. 153) écrit que, dans une fable de Lessing, « la morale doit être absolument mise en évidence dans le récit, et non point se cacher derrière lui, puisqu'elle constitue le véritable but final de l'action de la fable[312] », instituant ainsi un lien central et déterminant entre récit et morale, où rien ne doit faire obstacle à la transparence de ce lien. Vygotski (*ibid.* p. 153) oppose la fable de Lessing à la fable du « genre poétique » de Krylov, ou de La Fontaine, qui, au contraire, doit « attirer l'attention sur ses héros et susciter une attitude émotionnelle à l'égard de son récit ».

Dans *Le Loup et l'Agneau* de La Fontaine, les accusations fictives du loup sont au service d'une tension dramatique afin de créer chez le lecteur une réaction qui fait qu'à chaque réponse de l'agneau (fondée en raison), au lieu de penser que l'agneau va pouvoir se sauver, ce lecteur sait aussi que le cas de l'agneau sera de plus en plus désespéré et sa fin inéluctable[313]. De là le ressenti d'une émotion tout au long du récit en réaction au sort fait à l'agneau. Cette *tension dramatique* au sein du récit, à travers les accusations réitérées du loup, est-elle seulement au service d'un but final de cette fable (autour du principe du « droit du plus fort ») ? Autrement dit, tout en permettant au lecteur d'investir la réflexion sur la moralité qui se dégage du récit de la fable, le genre poétique de La Fontaine (ou de Krylov) est-il ou pas un simple complément d'ordre émotionnel à faire éprouver par le lecteur ? La réflexion « imposée » par la morale se conjugue-t-elle ou s'oppose-t-elle à cette tension dramatique de l'œuvre[314] ?

312 Nous avons développé la conception de la fable chez Lessing, p. 202. Cette étude de Lessing à travers *Traités sur la Fable*, de notre point de vue, a montré plus de complexité sur la fable que ne lui en reconnaît *in fine* Vygotski.

313 Ce que Vygotski exprimera de la façon suivante (1925/2005, p. 200) : « dans *Le Loup et l'Agneau* plus fort est le bon droit de l'agneau, qui devrait, semble-t-il, écarter, éloigner de lui la mort, et plus au contraire sa mort est proche ».

314 D'une certaine façon, ces questions pourraient s'intégrer dans le questionnement de Jean-Jacques Rousseau

Regardons comment Vygotski (*ibid.*) analyse cela à propos de la version de *Le Loup et l'Agneau* de Krylov (Colin, 1978), largement inspirée de celle de La Fontaine :

> Si son seul but réel [le but de la fable] était de montrer que le fort opprime souvent le faible, elle [la fable] aurait pu raconter simplement comment le loup a mis un agneau en pièces. À l'évidence *tout le sens du récit se trouve précisément dans les accusations fausses que porte le loup*. Et de fait la fable se développe sans cesse sur *deux plans : le premier est celui des disputes juridiques*, et sur ce plan la lutte tourne toujours à l'avantage de l'agneau. Avec une force grandissante l'agneau neutralise toute nouvelle accusation du loup ; il coupe en quelque sorte chaque fois la carte que joue son adversaire. Et pour finir, lorsque son bon droit atteint son apogée, il ne reste plus au loup aucun argument, le loup est de bout en bout vaincu dans la discussion, l'agneau triomphe.
>
> Mais, *parallèlement* la lutte se poursuit aussi en permanence sur *un autre plan : on se rappelle que le loup veut mettre l'agneau en pièces*[315]*, on comprend que ces accusations ne sont que chicane*, et ce même jeu a aussi pour nous le cours inverse. À chaque nouvel argument le loup serre toujours de plus près l'agneau, et chaque nouvelle réponse de l'agneau, en réponse au loup, en renforçant son bon droit, le rapproche de sa perte. Et au moment culminant, lorsque le loup reste définitivement sans raisons à invoquer, les deux fils se rejoignent : le moment de la victoire sur un plan signifie le moment de la défaite sur l'autre. On se retrouve à nouveau devant *un système, méthodiquement développé, d'éléments dont l'un suscite toujours en nous un sentiment opposé à celui que suscite l'autre.* La fable joue en quelque sorte avec nos sentiments à chaque nouvel argument de l'agneau, il nous semble que sa perte est repoussée alors qu'en fait elle se rapproche. Nous avons en même temps conscience de l'un et de l'autre, nous sentons en même temps l'un et l'autre, et *c'est dans cette contradiction de sentiments qu'est encore une fois tout le mécanisme d'élaboration de la fable*. Et quand l'agneau a définitivement réfuté les arguments du loup, quand, semble-t-il,, il a définitivement échappé à la mort, c'est alors que sa mort est pour nous d'une évidence absolue. (Vygotski, 1925/2005, pp. 171-172, c'est nous qui soulignons en italique)

à propos des fables de La Fontaine. Nous avons évoqué cette question cela en note n° 181, p. 149.

315 Dans la Fable de Krylov le *loup affamé Apercevant l'agneau, vers sa proie il se hâte* (vers 7-8) dira également à l'avant-dernier vers (36) de la fable *ta faute principale est qu'il me faut dîner.* La Fontaine dira *Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure/ Et que la faim en ces lieux attirait.* Sans doute Krylov rend-il plus explicite, dans le récit, la volonté du loup de dévorer l'agneau. Toutefois, cela ne remet pas en cause que l'un et l'autre loups de ces deux fables, ont, dès la rencontre avec l'agneau, l'intention de le dévorer quoi qu'il arrive.

Ainsi, pour Vygotski, la fable poétique relève d'un *mécanisme d'élaboration* basé sur deux plans de contradiction, les unes présentes dans le récit et les autres causées simultanément par le récit sur la sensibilité du lecteur. Ce que Vygotski affirme, c'est que les contradictions présentes dans le récit de la fable sont imputables à la construction logique de l'histoire (elles peuvent donc exister dans toute sorte de fables en prose ou en vers). Mais si elles sont des conditions nécessaires, elles ne sont pas suffisantes pour définir ce qu'est une fable poétique. Pour cette dernière, tout en insufflant une moralité, il faut, en plus et simultanément, que son récit, touche prioritairement à l'imagination et à la sensibilité du lecteur en engendrant chez lui des *contradictions affectives*.

Par exemple, dans *Le Loup et l'Agneau*, l'accusation (du loup) *versus* la réfutation raisonnée de l'agneau (ce que Vygotski nomme le plan des disputes juridiques) conduit à une contradiction logique de ce qui se joue entre le loup et l'agneau : parce que l'agneau gagne (recours aux arguments de la raison) *ipso facto* il perdra (le recours à la force par le loup est d'emblée une certitude). Mais, parallèlement, Vygotski attire aussi l'attention sur la contradiction affective causée par les effets de ce récit sur le lecteur, contradiction des sentiments éprouvés au fur et à mesure du déroulement de l'action : ainsi, par exemple, si un sentiment du lecteur se développe à l'égard de l'agneau (de l'ordre d'une admiration-affection pour la résistance de l'agneau triomphant des accusations injustes du loup par le recours à la raison) un autre sentiment se développe qui va à l'encontre du premier (la certitude du lecteur que cette résistance de l'agneau le rapproche de sa perte). Vygotski le résume ainsi :

> Il devient tout à fait clair de ce point de vue que, si les deux plans dont nous ne cessons de parler sont étayés et représentés dans la fable avec toute la force du procédé poétique, c'est-à-dire non seulement comme contradiction logique mais, bien davantage, comme contradiction affective, le vécu du lecteur de la fable est en son fondement le vécu de sentiments opposés, qui se développent avec une force égale mais absolument ensemble… pour le psychologue : c'est l'organisation même du matériau qui donne toute sa garantie de force au vécu et le suscite avec une nécessité absolue. (Vygotski, 1925/ 2005, p. 196)

Pour Vygotski, c'est ce ressort dramatique entre deux plans, et que l'on retrouve dans nombre de fables de La Fontaine et de Krylov, qui fait la « véritable essence de la fable poétique » (*ibid.* p. 194). C'est bien *la contradiction affective* provoquée par l'organisation même du matériau poétique qui, *bien davantage encore* que sa contradiction logique (pourtant nécessaire mais pas suffisante), donne sa force au développement de sentiments opposés chez

le lecteur. Pour Vygotski (*ibid.* p. 201), « la contradiction affective suscitée par les deux plans de la fable est la véritable base psychologique de notre réaction esthétique ».

Pour l'exemplifier, Vygotski, reprenant l'analyse de la fable *Le Loup et l'Agneau* chez Krylov (mais il en serait de même pour la version de La Fontaine), montre comment la première prise de parole de l'agneau[316] est écrite de façon à montrer à la fois l'insignifiance du faible, l'agneau, et sa déférence cérémonieuse à l'égard du puissant, le loup. L'ensemble crée une tension pour le lecteur puisque cet agneau, jouant le jeu attendu, amorce en même temps la séquence de sa perte en accentuant le courroux du loup.

Nous avons là un exemple qui donne à voir, selon nous, une ascension de l'abstrait au concret , le concret étant les versions des différents auteurs à propos de cet épisode de la fable entre l'agneau et le loup. Ainsi, « une première formule abstraite » pourrait être comprise intuitivement à partir de ce que Phèdre ou Ésope ont écrit[317] pour raconter cet épisode de la fable. Ce sont en effet, de notre point de vue, des récits plus « abstraits » que ceux de La Fontaine et Krylov : les versions de Phèdre et Ésope ne concrétisent pas beaucoup les rapports en tension entre les deux personnages (le lecteur doit les projeter). En revanche, La Fontaine et Krylov le font vraiment. Autrement dit, par leur choix d'écriture, ces deux poètes, chacun à leur façon, rendent plus perceptible pour le lecteur ce que Phèdre et Ésope ne donnent pas vraiment à voir : amorcer que l'agneau va à sa perte en accentuant le courroux du loup. L'art poétique des deux auteurs, en tant qu'il est un art de la vie, du détail, de la réalité concrète, constitue ainsi en lui-même une ascension de l'abstrait au concret. Le lecteur en passant d'une version initiale à une version poétique élève l'abstrait à des concrets. Le *principe de contradiction affective,* dans l'écriture poétique, naît de cette capacité (de Krylov et La Fontaine) à concrétiser l'abstrait des fables initiales (Phèdre et Ésope).

---

316 Pour rappel, ce passage de la fable chez Krylov est : – *Pourrais-je, Ô Loup Sérénissime, / Notifier que je me vas désaltérant /A cent pas en aval de Sa Sérénité /Qui daigne se courroucer sans motif*. Chez La Fontaine, ce passage est : *Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté Ne se mette pas en colère ; / Mais plutôt qu'elle considère / Que je me vas désaltérant / Dans le courant, / Plus de vingt pas au-dessous d'Elle, / Et que par conséquent, en aucune façon, / Je ne puis troubler sa boisson.* Ainsi l'agneau de la Fable de La Fontaine serait-il davantage conscient que l'agneau de Krylov du courroux et de la volonté du loup de se venger au point de ne pas lui dire que le loup l'accuse « sans motif » ?

317 La version de Phèdre *: L'Agneau répondit, tout tremblant :* « *Comment, je vous prie, puis-je faire ce dont vous vous plaignez ? Cette eau descend de vous à moi.* ». L'agneau de Phèdre est certes « tout tremblant ». Il interroge poliment le fondement de la « plainte » du loup. Toutefois, Phèdre ne dit rien sur la colère ou le courroux du loup (autre plan en tension), et ni de la soumission d'un agneau à l'autorité. Quant à la version de Ésope, elle est encore plus « plate », au plan dramatique, pour cet épisode : « *L'agneau répondit qu'il ne buvait que du bout des lèvres, et que d'ailleurs, étant à l'aval, il ne pouvait troubler l'eau à l'amont* ».

Une fois la contradiction affective installée aux travers des deux plans en contradiction également logique, Vygotski explique qu'il faut ne pas limiter le mécanisme de la réaction esthétique, vis-à-vis d'une fable poétique chez Krylov (ou La Fontaine), à l'existence de la dualité de ces deux plans. Ainsi complète-t-il :

> Chaque fable comporte encore à coup sûr un moment particulier que par convention nous appelons tout le temps *la catastrophe de la fable*…/… Cette catastrophe, ou pointe, de la fable est *le moment de conclusion où les deux plans se réunissent* en un seul acte, une seule action ou phrase, révélant leur opposition, poussant les contradictions à leur apogée et en même temps déchargeant cette dualité de sentiments qui est allée sans cesse croissant tout au long de la fable. Il se produit comme un court-circuit entre les deux courants opposés, dans lequel *la contradiction elle-même explose, se consume et trouve sa résolution.* C'est ainsi que se résout la contradiction affective de notre réaction…/… Dans la catastrophe la fable concentre en quelque sorte en un seul point et, tendue à l'extrême, résout le conflit de sentiments qui la sous-tend. (Vygotski, 1925/2005, p. 201, c'est nous qui soulignons en italique).

Autrement dit, chaque fable présente une *catastrophe* sous la forme d'un acte, d'une action ou d'une phrase (voire un mot[318]) où la dualité des sentiments éprouvés à la lecture du récit se décharge et désamorce la tension dramatique du récit. Ce qu'il faut bien saisir toutefois c'est que ce point nodal n'a de sens que dans la dynamique même du récit, résultant des deux plans déjà évoqués. Cela signifie que cette *catastrophe* ne joue son rôle qu'au regard de ce qui a été écrit auparavant et de la façon dont cela a été écrit.

Ainsi, pour ce qui est de *Le Loup et L'Agneau* de La Fontaine, la *catastrophe* de la fable se révèle selon nous au vers *on me l'a dit : il faut que je me venge.* En effet, ce vers apparaît comme ce point de bascule parce qu'il fait comprendre, en amont, les interrogations du loup comme l'instrument d'une vengeance (rappelons le propos tenu par le loup en début de fable *tu seras châtié de ta témérité*), et parce qu'il fait saisir, en aval, le dénouement inéluctable de la fable (S*ur ce, au fond des forêts, le loup l'emporte et puis le mange*). L'une des forces de la fable de La Fontaine est donc de faire voir le loup comme consumé par la nécessité de vengeance (sa rage de vengeance). En sacrifiant à la raison raisonnante, qui le pousse à trouver de « fausses raisons » (des accusations injustes), ce loup couvre ainsi sa soif de vengeance jusqu'à ce moment précis de la révélation de son désir de vengeance ; où l'on

318 Comme dans *La Cigale et la Fourmi* avec « Dansez *maintenant »* (c'est nous qui soulignons).

retrouve les deux plans à l'œuvre dans le récit qui se court-circuitent dans ce vers. La contradiction affective générée jusqu'alors, comme l'écrit Vygotski, *explose se consume et trouve sa résolution.* Prenons un nouvel exemple.

Robert Wilson (Kent & Comédie Française, 2007), réalise la mise en scène, décors et lumière, de cette fable. Le parti pris artistique et interprétatif est net. La fable est jouée par les acteurs de la comédie française dans un décor aux couleurs intentionnellement choisies et contrastées. Les déguisements des acteurs, le jeu des acteurs (sur les paroles et entre les paroles), les registres de voix des personnages, la musique, les changements de lumières concrétisent la tension dramatique de cette fable. La résolution de la catastrophe se fait aussi par un changement contrasté de lumières. Autrement dit, cette mise en scène[319] est emblématique de la manière dont l'art accomplit une élévation de l'abstrait (les vers de la fable) au concret (la mise en scène).

Vygotski, pour illustrer ses propos s'appuie, entre autres, sur la version de Krylov de *Le Loup et L'Agneau*. Il situe la *catastrophe* au vers de la fable traduit de la façon suivante dans son ouvrage Vygotski (1925/2005, p. 201) : *Tu es coupable par le seul fait que j'ai envie de manger.* Dans la traduction de Colin (1978, p. 21) ce vers de Krylov est également traduit : *Ta faute principale est qu'il me faut manger.* Vygotski commente :

> Au fond c'est une absurdité car cette phrase est composée de deux plans de la fable tout différents qui jusqu'alors ont évolué séparément. Sur un plan – celui des disputes juridiques avec l'agneau et des accusations portées contre lui – cette phrase par son sens direct signifie le plein bon droit de l'agneau et sa pleine victoire, et marque la pleine défaite du loup. Sur l'autre plan cela signifie pour l'agneau sa perte absolue et complète. Les deux réunis et ensemble, c'est au sens propre absurde mais sur le plan du développement de la fable c'est catastrophique au sens que nous avons précédemment expliqué. *C'est la contradiction interne qui fait avancer la fable* : d'une part, le bon droit sauve de la mort, éloigne celle-ci, si l'agneau se justifie, il sera sauvé – et le voilà une fois pour toutes justifié, le loup a reconnu qu'il ne peut être accusé, l'agneau est sauvé ; d'autre part, plus il a raison et plus il est proche de la mort, c'est-à-dire que plus apparaît le néant des accusations du loup, et plus est démasquée, sous-tendant celles-ci, la véritable raison de la mort de l'agneau et, donc, plus cette mort est proche. (Vygotski, 1925/2005, pp. 201-202,

319 Pour la séquence mise en place dans la classe de IM, le collectif de l'ingénierie propose que la mise en scène de la fable, par la Comédie Française, soit présentée aux élèves, à mi-séquence, comme une interprétation possible sur laquelle ils peuvent alors réagir.

c'est nous qui soulignons).

Dans la citation ci-dessus, beaucoup d'éléments sont de toute évidence compatibles avec *la catastrophe* dans la version de La Fontaine (rappelons que Krylov a repris les fables de La Fontaine pour les traduire en vers russes), à savoir ce qu'il analyse précisément comme *la contradiction interne qui fait avancer la fable.* Il est important toutefois de souligner que si l'on retrouve l'existence des deux plans dans les deux versions, les vers qui donnent à voir *la catastrophe* dans l'une et l'autre des versions sont sensiblement différents. Pourquoi ?

Krylov, dès le départ de la version de sa fable, affiche un personnage de l'agneau qui « *n'en pouvait sortir que mal* » (vers 6) avec un loup *affamé,* qui « *vers sa proie se hâte* » (vers 8), et qui « *pour donner au cas aspect et tour légal* » (vers 9) s'engage lui aussi sur le plan d'une dispute juridique. Nous avons donc, avant tout, un loup poussé par la nécessité absolue et prioritaire de manger.

Chez La Fontaine, le personnage du loup, tout au long du récit, se présente comme un être « *plein de rage »* et d'hypocrisie, animé d'un désir de vengeance absolue, et qui veut « *châtier [l'agneau] de sa témérité* ». Autrement dit, les créations de personnages de la fable, les propos du loup dans l'une et l'autre fable, amènent finalement à deux contrefactuels sur la façon de dépasser la catastrophe et résoudre la contradiction affective générée : (1) pour le loup de La Fontaine c'est l'invocation de la vengeance et (2) pour le loup de Krylov c'est l'invocation de l'envie de manger.

En conclusion, ceci montre comment la dynamique interne des deux plans et la mise en place de la catastrophe s'organisent à travers des subtilités distillées, comme « un venin subtil »[320] dans le récit. C'est la force de l'écriture poétique qui joue de cela.

Mais l'analyse de Vygotski est un exemple emblématique de sa modalité de conceptualisation, selon une épistémologie de l'ascension de l'abstrait au concret. Nous souhaitons développer ce point.

D'abord, Vygotski donne à voir et à comprendre le genre de la fable poétique, à partir d'une étude[321] où des fables[322] précises sont au cœur de ses analyses. La fable poétique est pour Vygotski un exemple emblématique de ce qu'est le ressort de la tragédie dans l'art.

320 Cf. la fable de Krylov *L'écrivain et le brigand* (Colin, 1978, p. 175) : « *Le second un auteur, tout de gloire habillé,/Distillant dans son œuvre un venin très subtil. ».*

321 Pour cela il compare les travaux sur la fable de Lessing, de Potebnia, de Krylov.

322 Entre autres : *Le Loup et l'Agneau ; L 'Âne et le Rossignol* ; *Le Cygne, le Brochet et l'Écrevisse ; Le Caftan de Trichka ; La matelote de Damien ; L'incendie et le diamant.*

Progressivement, à travers ces divers concrets que sont ces fables, Vygotski configure une « cellule germinative » (Engeström, 2009) pour arriver à rendre compte de la tension dramatique de la tragédie. Il la formule comme étant *deux plans distincts de contradiction affective* et une *résolution de cette tension par la catastrophe de la fable*. Puis, à partir de cette cellule, Vygotski continue son étude sur d'autres œuvres de tragédie. D'abord il étudie concrètement une nouvelle, *Le souffle léger* d'Ivan Bounine (texte intégral in Vygotski, 1925/2005, pp. 368-372). Cela lui permet de mettre à nouveau en évidence la contradiction affective au sein de l'œuvre en instant sur le matériau langagier où « l'horrible parle le langage du souffle léger » (Vygotski, 1925/2005, p. 228). Il conforte ainsi une première façon de voir la composition des œuvres de tragédie. Puis il se livre à l'étude précise d'une pièce de théâtre, *Hamlet prince de Danemark* de Shakespeare. Cela lui permet de clarifier alors la notion de *héros tragique*, et de monter en abstraction en reconfigurant la cellule germinative issue de son étude des fables poétiques et de la nouvelle de Bounine, autrement dit en la complexifiant. Cette reformulation vaut pour le genre de *la tragédie* dans l'art. Voici ce que Vygotski écrit. Il est intéressant de repérer à ce titre la permanence de la cellule germinative tout autant que sa complexification autour de la notion de « héros tragique » (c'est l'auteur qui souligne) :

> Nous pouvons à présent formuler ce que nous avons découvert comme une triple contradiction sur laquelle est fondée la tragédie : *la contradiction entre la fable*[323]*, le sujet et les personnages*. Chacun de ces éléments est comme orienté dans un sens différent, et l'on saisit fort bien que l'élément nouveau qu'apporte la tragédie est celui-ci : déjà dans la nouvelle nous avions affaire à un dédoublement des plans, nous vivions simultanément les événements dans deux directions opposées, la première étant celle donnée par la fable, et l'autre celle qu'ils acquéraient dans le sujet. *Ces deux plans opposés subsistent toujours dans la tragédie*[324] et nous n'avons cessé d'indiquer qu'à la lecture de Hamlet nos sentiments se meuvent sur deux plans : d'une part, nous avons conscience toujours plus claire du but vers lequel tend la tragédie, de l'autre, nous voyons avec tout autant de clarté

323 Ici il faut comprendre dans ce qui suit les termes *fable* et *sujet* dans le sens des formalistes russes. Vygotski (1925/2005, p. 207, souligné par nous) écrit pour préciser les deux termes : « *la* fable *est le matériau qui est à la base de l'œuvre. La corrélation entre matériau et forme dans le récit est naturellement* la corrélation entre fable et sujet […] *La fable est pour le récit ce que sont les mots pour les vers, la gamme pour la musique, les couleurs en soi pour la peinture, les lignes pour le graphique, etc.* […] *et l'on peut dire que* le sujet est à la fable du récit *ce qu'est le vers aux mots qui le composent, la mélodie aux sons qui la constituent, la forme au matériau.* »

324 Souligné par nous. Où nous retrouvons la permanence de la cellule germinative (« *ces deux plans opposés subsistent toujours* »).

> à quel point elle dévie de ce but. Qu'apporte de nouveau[325] le héros tragique ? De toute évidence il réunit à chaque moment donné ces deux plans et il est l'unité supérieure et constamment donnée de la contradiction inhérente à la tragédie le sujet et ses personnages que ce héros de tragédie « *réunit à chaque moment donné ces deux plans* et *il est l'unité supérieure et constamment donnée de la contradiction inhérente à la tragédie* ». (Vygotski, 1925/2005, p. 268)

Progressivement, Vygotski, par ses immersions dans des exemples concrets différents, de la fable à la tragédie de Hamlet, donne à voir et à comprendre ce qu'il appelle *la loi esthétique de la réaction esthétique*. Il la formule ainsi montrant ce qu'elle tient encore de la cellule germinative initiale :

> *La réaction esthétique comporte un affect qui se développe dans deux directions opposées et qui, à son point culminant, est réduit à néant en une espèce de court-circuit.* (Vygotski, 1925/2005, p. 297, souligné par l'auteur) .

En conclusion, cette loi générale semble prendre sa signification effective avec les différents exemples emblématiques que Vygotski met en avant. Le lecteur de la fable *Le Loup et l'Agneau* de Krylov, ou de La Fontaine, peut ainsi reconnaître dans la loi esthétique de Vygotski une « formule abstraite » qui caractérise cette fable tout autant que *Hamlet, prince de Danemark*. Toutefois, sans l'adaptation de cette loi à ces différents concrets, il peut être difficile d'en prendre la pleine mesure.

Avec cette analyse des travaux de Vygostki, nous avons ainsi essayé de montrer comment une formule abstraite, *une loi*, est le produit d'une altération (Brandom, 2009) de la cellule germinative initiale, issue de l'étude de la fable de Krylov (réduction à ce particulier), pour s'étendre à d'autres concrets qui l'ont altérée (la pièce de Shakespeare). Les travaux de Vygostki ne sont pas sans présenter une analogie avec ce que Kuhn a développé à travers la loi de la dynamique newtonienne F=MA et les exemples exemplaires pour donner à voir et à comprendre ce que nous avons appelé une épistémologie de l'analogie paradigmatique.

Ainsi, Vygotski dans le champ de l'art, tout comme Kuhn ou Fleck dans le champ des sciences, mais aussi Lessing dans l'étude des fables, procèdent d'études qui relèvent de l'*épistémologie de l'analogie paradigmatique* sur laquelle nous souhaitons également nous appuyer pour nos travaux de recherche en didactique.

325 « nouveau » traduit l'annonce par Vygotski de la complexification de la cellule germinative. La notion de héros tragique c'est l'incarnation dans un personnage de la « *contradiction inhérente à la tragédie* », la réunion « *à chaque moment* » de l'histoire des deux plans.

Chapitre 5 – La paraphrase, le jeu du paraphraste

L'étude, au sein du collectif de recherche, d'une fable de La Fontaine (ce que raconte la fable, ce que nous apprend la fable sur les mœurs humaines) a débuté par un recours à la paraphrase du texte-source (la fable), comme moyen de se mettre d'accord sur la signification du texte de La Fontaine. Historiquement, dans notre travail de recherche, cette "technique" (cette façon de faire) est donc apparue comme une pratique "spontanée" d'un des membres du collectif et elle a été ensuite reprise et reproduite systématiquement pour le travail sur d'autres fables entre les membres du collectif. Elle fut enfin envisagée comme un moyen didactique d'enseigner la compréhension de la fable auprès des élèves d'école primaire, car son usage entre les membres du collectif avait révélé des ressorts pour accéder à une construction de la compréhension de la lecture des fables qu'il nous semblait possible de didactiser[326].

Paraphraser un texte, comme activité de reformulation de ce texte, dans le domaine de l'enseignement de la littérature, a pourtant longtemps été une activité discréditée. En rupture avec cette vision de la paraphrase, certaines recherches en didactique de la littérature, depuis une dizaine d'années, font « l'éloge de la paraphrase » (Daunay, 2002a) et la considèrent comme un des vecteurs efficaces de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires. Vincent Descombes (Van Reeth, 2013), explique également que, lorsqu'il veut s'attaquer à la compréhension fine d'un texte philosophique complexe, il commence d'abord par le paraphraser car, pour lui, « paraphraser c'est dire la même chose autrement ». Pour ce chercheur, l'activité de paraphrase est un mode d'appropriation du texte où il est « nécessaire de travailler sur ce que dit le texte avant d'en dire sur le texte ».

Dans une première section du chapitre, en appui sur le travail de Daunay nous étudions la fonction d'usage et le rôle didactique que les Anciens accordaient à la *paraphrase* s*tricto sensu*. Ceci nous permet de stabiliser une définition du terme *paraphrase* que nous

326 Cette dimension constitue la partie IV de la thèse (à compter de la p. 367).

réutiliserons ensuite systématiquement dans tous nos travaux (ceux de l'ingénierie, ceux de la mise en œuvre dans les classes, comme ceux de cette thèse).

Dans une seconde section du chapitre, nous étudions trois études de cas. Ce sont des reformulations « palimpsestes »[327] d'un récit. Par analyse et comparaison de ces trois études de cas, nous tentons de donner à voir et à comprendre ce qui se joue concrètement dans la formulation écrite d'un texte-source à des fins de réécriture et d'interprétation de ce texte. Nous approfondissons notamment les caractéristiques du texte obtenu lors d'une *paraphrase stricto sensu* (cf. étude de cas n° 3 page 267). Nous proposons enfin de voir la paraphrase *stricto sensu* d'une œuvre antérieure comme une œuvre (palimpseste) et pas seulement comme une technique au service de l'interprétation de cette œuvre.

Dans une troisième et dernière section de ce chapitre, nous concluons par un ensemble de considérations didactiques. Elles sont amorcées dans la perspective des analyses de mise en œuvre de la séquence d'enseignement dans les chapitres ultérieurs de la thèse. Tout d'abord, nous mettons en évidence les quatre raisons didactiques conduisant à mettre en place la paraphrase *stricto sensu* comme point d'ancrage de la lecture de la fable, par les élèves, dans la séquence d'enseignement. Puis nous donnons à voir comment l'activité de production d'une paraphrase *stricto sensu* peut être appréhendée au sein d'une sphère méta-textuelle et méta-discursive qui engendre ce que nous appelons *les commentaires.* Certains de ces commentaires sont au service de l'interprétation de la fable. Enfin, nous modélisons *le jeu du paraphraste*. Voilà une difficulté pour le collectif de recherche de l'ingénierie : le jeu du *paraphraste* n'est pas donné d'avance, même si la pratique existe et a indéniablement existé, bien entendu. Pour le mettre en place avec les élèves il fallait pour autant cerner les règles définitoires de ce jeu. Dans le cadre de la théorie de l'action conjointe, une telle modélisation de jeu s'appelle un *jeu épistémique* (Gruson, Forest, & Loquet, 2012). C'est, d'une certaine façon, une vue de l'esprit, fruit de la pratique de paraphrase *stricto sensu* vécue au sein de l'ingénierie, des études de cas travaillées pour ce chapitre, mais également des études de Fuchs (1994) et Daunay (2002a, 2002b).

327 Nous reprenons le terme « palimpseste » en référence à Genette (1982/1992, quatrième de couverture) : « *Le palimpseste est un parchemin dont on a gratté la première inscription pour en tracer un autre, qui ne la cache pas tout à fait, en sorte que l'on peut y lire, par transparence, l'ancien sous le nouveau. On entendra donc, au figuré, par palimpsestes (plus littéralement : hypertextes), toutes les œuvres dérivées d'une œuvre antérieure, par transformation ou par imitation.* »

5.1. La paraphrase stricto sensu comme réécriture d'un texte

L'étymon grec *paraphrasis* renvoie aux traités de rhétoriques de l'Antiquité, à l'époque où la paraphrase était une « pratique pédagogique codifiée » (Daunay, 2002a, p. 68). Certains de ces traités décrivent notamment les exercices de rhétorique, les *progymnasmata* chez les rhéteurs Grecs ou les *primordia*[328] chez les Romains, au premier rang desquels figuraient notamment les exercices de paraphrase de fables que Quintilien[329] décrit comme suit, cité par Daunay :

> [Qu'on leur apprenne] tout d'abord à rompre les vers, ensuite à remplacer les mots par des équivalents, puis à procéder à une paraphrase plus libre, où il leur est permis d'abréger ou d'embellir ici ou là, tout en respectant la pensée du poète. » (Daunay, 2002a, p. 69)

L'exercice, pour Quintilien, demande donc deux temps qui s'enchaînent, (1) l'*interpretatio* consistant d'abord à remplacer le texte-source mot à mot[330], « par des équivalents », puis (2) la *paraphrasis* consistant à procéder à une phase plus libre pour « abréger ou embellir ici ou là, tout respectant la pensée du poète ». Cet usage de la paraphrase, devant « respecter la pensée du poète » est pris dans une logique rhétorique de l'apprentissage d'un discours, déjà tenu par un auteur, pour en produire une nouvelle forme.

Ce rôle déterminant de la paraphrase dans l'enseignement de la rhétorique ne se limite toutefois pas à un exercice préparatoire de cet enseignement, car la paraphrase devient, dans certains traités, « *une technique générale de la reformulation des textes* » (Daunay, 2002a, p. 70). La paraphrase est rapidement mise en relation avec l'activité de la traduction. C'est notamment Quintilien qui associe *paraphrasis* à *conversio* (conversion) à *vertere* (transformer, transposer) et *transferre* (traduire). Ce qui est important, pour nos travaux, c'est de comprendre que, dès l'Antiquité, la paraphrase, comme pratique d'apprentissage de la production de discours, va être l'objet d'un débat sur son intérêt didactique. Daunay (2002a) rappelle ainsi le débat entre Cicéron, d'une part et, d'autre part, Théon et Quintilien.

D'un côté Cicéron, dans *De oratore,* émet l'hypothèse que c'est dans le texte-source que se

328 Daunay (2002a) rappelle dans ses notes, p. 101, à propos des *primordia* que c'est une traduction possible de *progymnasmata*. Il faut préciser que ces exercices préliminaires dits préparatoires [à l'art rhétorique] sont grecs, mais ont été adaptés tels quels par les Romains.

329 Quintilien. (1975). *De Institutione Oratoria* (édition et traduction J. Cousin). Paris : Les Belles Lettres.

330 C'est dans une note p. 102 que Daunay (2002a) a recours à cette expression pour préciser ce qu'est le temps d'*interpretatio* qui précède celui de « la paraphrase libre » (ou *paraphrasis*). Il précise que « *interpretatio s'oppose à paraphrasis* ». Ce sont donc deux temps distincts.

trouvent les expressions « les plus propres, les plus élégantes et les plus heureuses », ce qui conduit le paraphraste soit à les répéter, ce qui est inutile, soit « à recourir à de moins bons mots ». Dans ce cas le paraphraste est finalement mis en échec, puisqu'il ne peut produire une belle et bonne (autre) forme du texte-source.

D'un autre côté, Quintilien et Théon sont dans une conception différente du rapport de la paraphrase au texte-source. Ils conçoivent un rapport entre l'expression de l'idée et l'idée elle-même, différent de celui de Cicéron. C'est un rapport moins univoque, de notre point de vue, entre le texte et l'idée du texte. Ceci leur permet d'envisager alors le recours à la paraphrase comme utile. Ainsi Théon, cité par Daunay, écrit-il :

> La paraphrase n'est pas, comme certains le disent ou le pensent, inutile ; selon eux, l'expression propre ne s'obtient qu'une fois, et n'est pas possible deux fois. Ils font là une grave erreur. En effet, quand la pensée est ébranlée, par un seul sujet, elle ne l'est pas d'une seule façon (au point que l'idée qui lui parvient soit exprimée à l'identique), mais de plusieurs manières : nous pouvons affirmer, questionner, nous informer ou exprimer la pensée d'une toute autre façon. Aussi, rien n'empêche que l'expression propre à l'idée soit possible aussi bien de toutes les façons. La preuve nous en est donnée par les poètes, les historiens et simplement par tous les Anciens qui ont fait un excellent usage de la paraphrase, reformulant non seulement leurs propres paroles, mais celles des autres. (Théon in Rhetores Graeci[331] cité par Daunay, 2002a, p. 71)

Nous posons que l'approche des travaux d'écriture de paraphrase, tant au sein de l'ingénierie coopérative qu'avec les élèves, est dans la filiation de celle définie par Théon ou Quintilien. Il s'agit bien de produire une réécriture d'un texte-source à partir d'une reformulation respectant le choix énonciatif de l'auteur, et de « l'exprimer d'une toute autre façon ». Comme le dit Daunay (2002a, p. 73) définissant cette paraphrase d'écriture de Quintilien, « on a vu, outre son intention stylistique, qu'elle se définissait comme reformulation (abrègement ou allongement d'un original) – en vers ou en prose –, proche de la traduction. »

Une des conséquences de cette définition formulée par Daunay est que cette « paraphrase [de production textuelle] respecte le système énonciatif du texte-source. L'auteur d'une paraphrase change les tournures du texte paraphrasé mais fond littéralement son énonciation dans celle de l'auteur premier. » (*ibid.* 2002a, p. 73). Autrement dit, pour Daunay (2002b, p. 13, souligné par nous) cette paraphrase « *imite le texte dans tous ses aspects, use du même*

331 La note de Daunay (2002a, p. 10) à propos de cette citation de Théon est : Théon, *Progymnasmata,* dans *Rhetores Graeci*, édition L. Spengel, Teubner, Leipzig, 1854, tome 2, p. 62

système énonciatif que son modèle. » Il la qualifie de *paraphrase stricto sensu*[332]. Pour la suite de nos travaux, lorsque nous recourrons au terme de paraphrase, c'est de la paraphrase *stricto sensu* dont il sera question. Par ailleurs nous considérons la paraphrase *stricto sensu* comme une pratique d'écriture.

Daunay montre alors l'importance de « la fonction littéraire[333] » de la paraphrase *stricto sensu*[334], de l'Antiquité au Moyen Âge jusqu'à la Renaissance. Daunay montre également que, de la Renaissance au XIXe siècle, la paraphrase reste, au côté de la traduction, « un outil pédagogique de premier plan » au service de la production d'écrits[335]. Ces éléments nous semblent importants pour comprendre qu'élaborer une paraphrase *stricto sensu* d'une fable, peut être vu à la fois comme une technique et comme un genre littéraire, une praxéologie ayant eu ses « lettres de noblesse » (une œuvre, finalement, telle que nous l'avons définie au chapitre précédent, cf. 4.5.1 page 225).

5.2. Trois études de cas

Pour nos travaux didactiques, au sein de l'ingénierie comme pour les séquences d'enseignement en classe, la reformulation par écrit du récit de la fable est vue comme une manifestation de sa compréhension. Ainsi, dire quelque chose d'un récit, même pour le répéter, quelle que soit la forme prise[336] par son contenu, traduit une compréhension de ce récit par celui qui produit cette forme. Dès lors, nous avons souhaité étudier le rapport entre le texte-source (T^S), le récit de la fable, et la production cible obtenue, le texte reformulé (T^R).

---

332 Daunay (2002a, p. 112) évoque également la paraphrase *largo sensu*. Par contraste avec la paraphrase *stricto sensu*, il s'agit d'une « *répétition du texte-source dans un métatexte* ». La paraphrase est alors « n*écessaire à l'élaboration de tout discours méta-textuel* : *un discours second sur le texte-source emprunte au texte sa matière et la* répète *en partie* ». Daunay nous montre que la paraphrase *largo sensu, tout comme la* paraphrase *stricto sensu,* fonctionne sur des « identifications sémantiques », c'est-à-dire des équivalences reformulées de certaines expressions du texte-source. Mais la paraphrase *largo sensu* fait aussi appel à la « détextualité », c'est-à-dire à des utilisations d'expressions ou termes du texte-source dans le métatexte en leur conférant une autonomie par rapport au texte-source et en se mettant au service du métatexte. Nous verrons que les échanges professeurs élèves, à propos de la lecture de la fable, de la production de sa paraphrase *stricto sensu*, et des commentaires qui en découlent, relève de cette paraphrase *largo sensu* comme une nécessité du méta-discours tenu par les élèves et le professeur.

333 À travers, par exemple, la poésie chrétienne ou la paraphrase biblique.

334 Daunay (2002b, p. 15) signale aussi qu'avec certaines de ces paraphrases « littéraires » et *stricto sensu*, comme les paraphrases bibliques, « *c'est par ce biais que le commentaire s'est inscrit, à sa naissance, dans la paraphrase.* ». D'où le glissement progressif de l'usage du mot paraphrase vers la notion de commentaire.

335 De nos jours, dans l'enseignement du français, certains prolongements de cette orientation perdurent encore. Elles donnent une place à l'imitation d'auteurs pour apprendre à écrire des textes.

336 Un résumé, un pitch de l'histoire, une paraphrase *stricto sensu*, une parodie du texte, un commentaire sur le récit, une versification du récit,

Le premier rapport T^S/T^R est celui où l'auteur de T^R fond le recours à T^S dans sa propre énonciation d'auteur (*reformulation à la modalité explicative repérable,* première étude de cas). C'est un rapport de détextualité. (Daunay, 2002b, pp. 163-167).

Le second rapport T^S/T^R est celui où l'auteur de la production T^R fond davantage sa contribution dans le système énonciatif du texte-source T^S (*le résumé métalittéraire ou descriptif*, seconde étude de cas) jusqu'à s'y fondre complètement (la paraphrase *stricto sensu,* troisième étude de cas).

Nous nous appuierons, pour ces études de cas, sur les travaux de Fuchs (1994) sans pour autant reprendre à notre compte sa distinction entre production cible à « visée explicative » et production cible à « visée imitative ». Nous verrons en effet que toute production T^R, quelle que soit sa modalité, a une visée explicative. Avec ces trois études de cas, et en les comparant, nous souhaitons établir certaines caractéristiques de la paraphrase que nous avons utilisée avec les élèves dans les séquences d'enseignement.

La première étude de cas, de détextualisation de T^S, est une reformulation mettant en jeu une intention d'écriture où la visée explicative de l'auteur du texte-cible est explicite et repérable par des marqueurs au sein du texte produit T^R.

La seconde étude de cas, également de détextualisation de T^S, est une reformulation du texte-source mettant en jeu une intention d'écriture où la visée explicative de l'auteur du texte T^R n'est pas repérable par des marqueurs mais où demeure une référence possible au texte-source T^S.

La troisième étude de cas est une production de texte T^R qui se fond dans le système énonciatif du texte-source T^S. C'est une reformulation mettant en jeu une intention d'écriture où la modalité imitative du texte-source est affirmée et intentionnelle. Il s'agit de tendre vers une paraphrase *stricto sensu.*

5.2.1. Étude de cas n° 1 : reformulation avec visée explicative repérable

Donnons un exemple de cette reformulation[337] à partir de l'extrait d'une fable de notre corpus *Les animaux malades de la peste* de Jean de La fontaine[338]. Cette reformulation correspond

337 Cette reformulation est rédigée spécialement pour ce chapitre. Elle s'inspire du type d'énoncés oraux produits durant des séances de travail par les membres du collectif de l'ingénierie.

338 Nous conservons le sigle T^S pour Texte-source et T^R pour texte-cible, soit texte reformulé.

davantage aux propos oraux tenus par un membre du collectif de l'ingénierie pour rendre compte de la compréhension des trois premiers vers de la fable. Cette reformulation pourrait se présenter comme le texte-mixte suivant :

n°15 : une reformulation avec visée explicative repérable

Un mal qui répand la terreur, Mal que le ciel en sa fureur Inventa pour punir les crimes de la terre T^R : Lorsque La Fontaine écrit « *un mal qui répand la terreur,/ mal que le Ciel en sa fureur,/ Inventa pour punir les crimes de la Terre* », il veut dire que « le Ciel », c'est-à-dire Dieu, est en colère (« *fureur* ») et qu'il invente un mal pour punir les Animaux qui se sont mal comportés (« les crimes de la Terre »). « *Un* mal qui répand la terreur » signifie que les Animaux sont atteints d'un mal qui les panique . [souligné par nous]

La proposition T^R de cet exemple n°15 donne à voir, comme le dit Fuchs (1994, p. 9), un « texte-mixte, où se trouvent réimportés, plus ou moins littéralement, certains passages du texte T^S suivis de reformulations explicatives ». Pour Fuchs (1994, p. 7) nous sommes en effet dans un usage explicite de la reformulation « à visée explicative ». Le producteur de ce texte T^R déplie sa compréhension du texte-source et permet au lecteur de le repérer. La reformulation « cherche à re-construire et à expliciter le sens par l'intermédiaire d'un nouveau texte », T^R.

À travers cet exemple, nous remarquons que le « texte-mixte » proposé, T^R, s'appuie sur des « marqueurs méta-linguistiques dont le rôle est précisément d'assurer l'ancrage des passages de T^S à l'intérieur du texte-mixte » (Fuchs, 1994, p. 9). Les marqueurs utilisés sont soulignés dans l'exemple. Ils servent à introduire certains passages de T^S (*Lorsque La Fontaine écrit ; (« ... ») ; « ... »*) ou à introduire certaines reformulations de T^R (*il veut dire que ; c'est-à-dire ; signifie que*).

Autrement dit, dans notre exemple ci-dessus, T^R est *orienté* parce que son auteur a d'emblée cette visée d'ostension pour le lecteur. Il veut « faire passer » d'un texte opaque (les trois vers de la fable) à un texte moins opaque qui déplie l'explication du texte T^S. La stratégie explicative de l'auteur est dévoilée d'une certaine manière par les marqueurs méta-

linguistiques qu'il utilise au sein de T^R. Dans les reformulations, sous forme d'un texte-mixte du genre de l'exemple, la relation de T^R à T^S est, pour reprendre l'expression de Fuchs, (1994, p. 10), « syntagmatisable, orientée et non symétrique[339] ». Cela signifie notamment que l'énoncé produit T^R prend à son compte, selon l'axe syntagmatique, des éléments du texte T^S pour produire du méta-texte propre à T^R, en usant notamment des marqueurs et de syntagmes complémentaires, afin de glisser du texte T^S vers son explication. T^R devient un *commentaire explicatif* de T. Ainsi que l'écrit Fuchs :

> « L'explicitation de T^S par T^R suppose par ailleurs une **orientation** du processus de transformation textuelle : le passage de T^S à T^R opère du moins connu au plus connu (des termes techniques ou inconnus aux termes familiers), et du moins clair au plus clair (levée d'ambiguïté, explicitation d'implicites, détection de significations cachées, dévoilement de significations allégoriques, etc.). » (Fuchs, 1994, p. 8)

Pour autant, la forme de la reformulation à visée explicative peut se présenter très différemment de celle d'un « texte-mixte ». C'est le cas du digest[340] ou du résumé descriptif présenté dans la sous-section suivante.

5.2.2. Étude de cas n° 2 : le résumé descriptif d'une œuvre

La forme T^R peut, par exemple, se rapprocher de ce que Genette appelle « *le résumé métalittéraire* », à savoir le résumé d'une œuvre littéraire « qui est un instrument de la pratique et/ou un élément du discours métalittéraire » (Genette, 1982/1992, p. 344). C'est un résumé qualifié de « didactique » parce qu'il a généralement une finalité, « servir d'appui au *commentaire* de l'œuvre littéraire » (*ibid.* p. 345, souligné par l'auteur). C'est à partir de lui que se greffe une activité de commentaire de l'œuvre.

Nous proposons un exemple de *résumé descriptif* T^R à partir de la fable *Les animaux malades de la peste*. Il a été rédigé, dans un premier temps, comme *un digest,* au présent et à la troisième personne. Nous reviendrons sur ces caractéristiques. Ce résumé a été rédigé à destination des membres du collectif de recherche de l'ingénierie, par un des membres du

339 « énoncé non-symétrique » veut dire si X (le Ciel) veut dire Y (Dieu) il est moins évident de dire que Y veut dire X, autrement dit que Dieu veut dire le Ciel.

340 Comme première définition du terme nous trouvons à http://www.cnrtl.fr/definition/digest : « digest : Résumé, condensé d'un livre ». Nous allons ensuite approfondir ce terme à partir des travaux de Genette (1982/1992).

collectif, pour donner à voir et à comprendre *sa* lecture interprétative du récit. Dans cet exemple n°16 les éléments en italique montrent les « marques » qui en font un résumé métalittéraire. Les termes soulignés dans l'exemple sont des mots ou expressions de la fable de Jean de La Fontaine :

n°16 : un résumé[341] descriptif de la fable Les animaux malades de la peste

Au début de l'histoire, La Fontaine raconte que La peste, répandue par Dieu pour punir les crimes de la terre, fait des ravages parmi tous les animaux. Tous sont atteints, beaucoup en meurent. La vie de chacun devient impossible.

Puis l'auteur raconte la tenue du conseil des animaux. Le lion, Roi des animaux de la contrée, organise un conseil de tous les animaux. Le but recherché est d'offrir en sacrifice, aux puissances célestes, un d'entre les animaux du conseil, afin de permettre aux autres d'être épargnés. Pour cela, le Lion demande que chaque animal, à tour de rôle, procède à un examen de conscience publique devant le conseil.

Le Lion, en tant que Roi, commence par lui-même : il reconnaît qu'il a, pour se nourrir, mangé des moutons innocents et un berger, qui n'avaient pourtant pas commis la moindre faute ; par conséquent, s'il le faut, il saura se sacrifier. Mais le Roi explique également que faire preuve de justice consiste à trouver le plus coupable d'entre tous les animaux présents. Intervient alors le Renard qui s'empresse de disculper le Roi en le complimentant d'avoir eu tant de scrupules vis-à-vis de ces moutons et de leur berger ; ce qui ne saurait toutefois être considéré comme un crime puisque le Roi a ainsi débarrassé la contrée de ces animaux stupides et d'un homme qui a construit un empire sur le dos des animaux. Ce faisant, le Renard se fait applaudir par tous les flatteurs du Roi et cède la parole à tous les animaux puissants et forts du conseil, tels le Tigre ou l'Ours. Pour aucun d'entre eux, on ne questionne vraiment le degré de gravité de leurs fautes. Advient le tour de l'Âne, qui avoue au conseil qu'il a subrepticement brouté quelques brins d'herbe tendre d'un pré de moines interdit au pâturage, et ce, sous l'emprise de la faim. Beaucoup parmi les animaux puissants fustigent alors l'Âne. Ainsi, le Loup, tel un procureur de justice, se lance-t-il dans une violente diatribe contre l'Âne, l'accusant de la responsabilité de tous les maux actuels des animaux de la contrée, de crime, allant alors jusqu'à demander sa

341 Ce résumé ne prétend pas donner LA seule version possible de ce récit. Un connaisseur de la fable, pourrait tout à fait porter un commentaire critique sur T^R et suggérer alors des nuances ou des modifications à apporter à cette version T^R.

mort. *La fin de l'histoire,* c'est la mise à mort de l'Âne.

Pour Genette (1982/1992, p. 344), le résumé didactique « impose deux transformations de l'œuvre » : une « réduction » et un « changement de mode ». Le changement de mode est « le passage du mode dramatique [propre à l'œuvre « représentative »[342]] au mode narratif » (*ibid.* p. 343). Autrement dit, le mode d'énonciation de T^R est narratif. Genette (*ibid.* p. 344) relève deux traits principaux du résumé T^R. D'abord (1), la narration est au présent, même quand l'œuvre résumée est rédigée au passé ; ensuite (2), la narration se fait « à la troisième personne ».

Genette explique également (*ibid.* p. 346), en comparant le résumé au « digest[343] », que « le résumé, au contraire, ne perd jamais de vue l'œuvre, il décrit son récit ou sa représentation, sans s'interdire les mentions explicites permettant de se référer au texte-source : « Au premier chapitre, l'auteur raconte…" ». Il ne s'agit nullement de faire aussi bien au plan littéraire que l'œuvre T^S. Il s'agit de « donner à d'autres la possibilité de faire un commentaire sans défaillance de mémoire » (*ibid.* p. 345).

Genette (ibid. p. 347, souligné par l'auteur) qualifie ce résumé de « *résumé descriptif* à condition de bien percevoir T^R comme objet au sein de la description de l'œuvre en tant que telle ». Se référant à un exemple de résumé descriptif, celui que Balzac rédigea à propos de *La Chartreuse de Parme* de Stendhal, Genette (*ibid.* p. 348) explique que ce « résumé témoigne d'une réinterprétation, et même d'une réorganisation de l'action ». C'est un résumé qui, pour lui, se « focalise » en effet sur des points du récit. Il conclut en écrivant :

> Le trait essentiel de ce résumé est dans ce déplacement d'intérêt et de point de vue. Preuve, s'il en fallait une, qu'aucune réduction, n'étant jamais simple réduction, ne peut être transparente, insignifiante – innocente : dis-moi comment tu résumes, je saurai comment tu interprètes. (Genette, 1982/1992, p. 349)

Reprenons notre exemple de résumé de T^S le récit de la fable *Les Animaux malades de la*

342 Rappelons que nous avons montré au chapitre précédent (cf. p. 231, chapitre 4.5.2) la tension dramatique propre à la construction poétique de la fable *Le Loup et l'Agneau* par Jean de La Fontaine.

343 Genette (1982/1992, p. 346) explique *digest : « Le digest se présente comme un récit parfaitement autonome, sans référence à son hypotexte (l'œuvre source). Le digest raconte à sa manière, nécessairement plus brève (c'est sa seule contrainte), la même histoire que le récit ou le drame qu'il résume, mais qu'il ne mentionne pas et dont il ne s'occupe pas davantage* ».

peste. À la lecture du seul résumé T^R, (sans comparaison à T^S) nous constatons que l'auteur présente au lecteur un texte où sa stratégie explicative et son interprétation ne sont pas ostensibles, c'est-à-dire directement et explicitement repérables dans le résumé. Avec T^R, l'auteur prend pourtant des positions interprétatives sur T^S. Par exemple, l'auteur de T^R écrit « *En tant que Roi, le lion commence par lui-même* » en lieu et place de « *Pour moi, satisfaisant mes appétits…* ». Ceci montre que l'auteur dévoile d'une certaine manière ce qui est selon lui la stratégie du Lion, loin d'être explicite dans le texte T^S. En effet, pour l'auteur de T^R c'est à partir de son rang de Roi que les propos tenus par le Lion doivent être considérés dans le récit, et pas seulement parce qu'il est le premier des animaux du conseil, dans l'ordre chronologique du récit, à parler.

Autre exemple, l'auteur de T^R écrit « *Le Loup, tel un procureur de justice* » pour paraphraser « *Un loup quelque peu clerc* » dans la fable. Ceci montre que l'auteur de T^R présente le Loup comme un représentant du ministère public au cours d'un procès de justice, ministère alors au service des intérêts du Roi. Par cette formulation il tente d'imposer une lecture juridique du récit. Il adopte « un point de vue ».

L'auteur de T^R donne ainsi à comprendre à son lecteur certains aspects précis du récit. D'une certaine façon, cette reformulation T^R pourrait être considérée comme exégétique, c'est-à-dire donnant à voir ce qui doit être compris dans ce récit sans le commenter explicitement (pas de marques repérables). Par exemple, lorsque l'auteur écrit dans T^R « *Le but recherché est d'offrir en sacrifice, aux puissances célestes, un d'entre les animaux du conseil, afin de permettre aux autres d'être épargnés*[344] », il n'hésite pas à produire une reformulation qui développe les propos du Lion tenus dans la fable. En revanche, l'auteur de T^R ne prend pas en compte les deux vers suivants de la fable « *L'histoire nous apprend qu'en de tels accidents/ on fait de pareil dévouements* ». Il semble donc qu'il ait fait là un choix sur la clarification de certains éléments du texte T^S, tout en ne s'arrêtant pas systématiquement sur tous les éléments de T^S ; l'auteur de T^R s'est, comme le dit Genette, « focalisé ». Sans doute, du point de vue cet auteur, certains éléments ne participent-ils pas à ce qu'il y a d'*essentiel*[345] à raconter et à comprendre de T^S.

344 En lieu et place de « *Que le plus coupable d'entre nous/ se sacrifie aux traits du céleste courroux,/ Peut-être il obtiendra la guérison commune* ».

345 Nous avons défini en section 2.4.2 (p. 104) la notion d'*essentiel* du texte. Elle pourrait être retenue pour cet exemple.

Nous retrouvons, soulignés dans le texte de l'exemple, des mots clés ou expressions de la fable (« *pour punir les crimes de la terre* », « *conseil* », « *conscience* », « *justice* », « *innocents* » « *coupable* », etc.). Ces recours sont incontournables sans quoi aucune reformulation n'est vraiment possible. Ils traduisent une *détextualité certaine* de ces mots ou expressions dont Daunay (2002a, p. 111) dit qu'elle se réalise « par la reprise (non marquée) dans le commentaire d'éléments textuels du texte-source ».

Ainsi, ce résumé T^R reste-t-il ancré au déroulement de l'histoire, suivant l'enchaînement des faits du récit, mais également « entend en restituer, en expliciter le sens » (Fuchs, 1994, p. 8). Comme l'écrit Fuchs :

> [l'auteur de la reformulation] se fait « l'interprète du Texte-source T^S et de son producteur d'origine [La Fontaine] auprès des récepteurs du nouveau texte T^R qu'il produit comme « traduction » de T^S. Il maîtrise en quelque sorte deux codes, celui du producteur de T^S et celui des récepteurs de T^R, à la manière d'un traducteur qui maîtrise deux langues, et il assure le passage entre deux situations d'énonciation, celle de T^S et celle de T^R ». (Fuchs, 1994, p. 8)

Cette reformulation, sous forme d'un résumé descriptif, permet de rendre compte d'une lecture interprétative du texte T^S, c'est-à-dire de mettre au jour[346] des choix d'interprétation de l'auteur de T^R. Autrement dit, produire T^R consiste à placer, au cœur de la pratique du résumé, la nécessité de l'interprétation du texte T^S. Toutefois, cette reformulation repose sur deux opérations se combinant. Ce sont *la réduction* (ce que l'auteur de T^R n'estime pas nécessaire de dire ou conserver de T^S) et la *focalisation* (ce que l'auteur de T^R veut particulièrement mettre en évidence de T^S et qu'il déplie, amplifie).

Nous retenons une vertu didactique de cette activité de reformulation par *l'écriture d'un texte qu'on peut considérer comme une réécriture du texte-source*. L'écriture, pour qu'elle ait comme finalité de produire un texte T^R à la fois relativement autonome de T^s et également reflet de son interprétation, contraint l'auteur de T^R à s'interroger sur ce qu'il est important de conserver, essentiel de dire de T^S. L'auteur doit également s'interroger sur le choix de ses mots et expressions pour le dire. À partir de cette production T^R, et des intentions de son auteur, il est possible d'entrer dans une activité de commentaires à son sujet, par comparaison et retour sur le texte T^S. Pourquoi l'auteur de T^R a-t-il écrit cela au regard de T^S et pourquoi

346 Ainsi, en produisant le résumé ou le digest, on se pose des questions sur les significations des éléments du texte T^S auxquelles il faut répondre pour pouvoir écrire T^R.

avec ces mots-là ?

L'étude de la complexité de la relation entre la pratique interprétative du texte-source et la pratique du résumé de ce texte n'entre pas toutefois dans le cadre de nos travaux[347]. Nous pointons cependant le problème posé : comprendre pour résumer et/ou résumer pour comprendre ? Sur le plan didactique, concernant l'apprentissage de la lecture interprétative d'un récit, la pratique du résumé à l'école primaire pour apprendre à l'interpréter ne va pas de soi. Ainsi, par exemple, ne faut-il pas apprendre préalablement le sens du jeu de cette pratique du résumé si on veut la mettre au service de l'interprétation de T^S ? Comment savoir en effet ce qui est à réduire, ou bien ce sur quoi il faut focaliser, si le sens du jeu et les règles du jeu du résumé ne sont pas préalablement connus ? De même, ne faut-il pas avoir établi préalablement des choix d'interprétation à propos de ce que dit le texte T^S avant d'entreprendre de le résumer, pour décider de ce qu'il faut réduire ou ce sur quoi se focaliser ?

C'est pourquoi, tout en gardant la vertu didactique déjà mentionnée de *l'écriture d'un texte qui réécrit le texte-source* nous allons nous tourner vers une forme d'écriture différente. En effet, avec des élèves d'école primaire, devant d'abord comprendre ce que dit le récit de la fable avant d'en dire sur le récit et à partir du récit, il est possible de contourner[348] l'opération complexe de réduction (propre au résumé), tout en leur donnant accès à un travail d'interprétation de T^S. De ce fait, pour nos travaux d'enseignement avec les élèves, nous avons fait le choix de leur proposer la production d'une *paraphrase parente de la paraphrase stricto sensu* de T^S. La sous-section suivante en étudie un exemple.

5.2.3. Étude de cas n° 3 : la paraphrase *stricto sensu*

C'est à dessein que nous utilisons l'expression de « paraphrase *stricto sensu* » de Daunay (2002a, 2002b). Reprenons la définition qu'il en donne. La paraphrase *stricto sensu imite le texte dans tous ses aspects, use du même système énonciatif que son modèle*. Nous allons y recourir pour les raisons d'imitation et de respect du système énonciatif données par Daunay, sans prétendre pour autant atteindre la qualité d'étude des paraphrases *stricto sensu* des

347 Peu de travaux sur « résumé et compréhension » existent et sont adaptés à l'école primaire notamment. On peut comprendre toutefois la complexité de cette relation entre « comprendre un texte et le résumer » en prenant connaissance des travaux, dans une perspective psychologique, de : Mandin (2012) ; Mandin, Dessus & Lemaire (2006) ; (Cèbe, Goigoux, & Thomazet, 2003).

348 C'est notre choix au sein de l'ingénierie, et c'est un enjeu de la thèse que d'analyser ce choix didactique.

Anciens, grecs ou romains. Notre paraphrase *stricto sensu* au plan linguistique se rapproche toutefois de la « reformulation à visée imitative », telle que Fuchs la décrit :

> La reformulation à visée imitative, quant à elle, est tournée vers la production de T^R et la *recherche de formes d'expression à partir de T^S interprété*. […] Contrairement à la reformulation à visée explicative, *la reformulation imitative suppose, au moins en apparence, une annulation de la distance entre la situation du sujet paraphraseur producteur de T^R et la situation originelle du producteur de T^S* : le sujet s'efface en tant que producteur d'un nouveau texte T^R et se re-situe fictivement dans la situation même de production de T^S. […]. *T^R se présente comme fonctionnant en lieu et place de T^S*, ce qui rend impossible toute mise en scène du passage de T^S en T^R. La reformulation imitative fonctionne […] comme une relation paradigmatique non orientée[349] (« *dans la situation d'énonciation de T^S, une multitude d'autres formulations, parmi lesquelles T^R*, auraient été possibles à la place de T^S »), à ceci près que *T^S conserve le statut de texte d'origine, modèle et original tout à la fois*. » (Fuchs, 1994, p. 12, souligné par nous, T^S et T^R ajoutés par nous)

Donnons un exemple de ce type de reformulation à partir de la fable *Le Loup et l'Agneau* de Jean de La Fontaine (T^S). Des paraphrases à visée imitative, qui tendent[350] vers une paraphrase *stricto sensu,* ont été produites par des membres du collectif de recherche.

n°17 : une paraphrase stricto sensu en prose de Le Loup et l'Agneau

Un agneau épanchait sa soif dans le courant d'un ruisseau. Un loup surgit, affamé, en quête d'une proie à dévorer. En rage, il s'adresse alors à l'agneau.
Comment oses-tu troubler ma boisson ? Ton audace sera sévèrement punie !
Sire, que votre Majesté ne se mette pas en colère, répond l'agneau, mais plutôt qu'elle remarque que je suis en train de me désaltérer, dans la pente du ruisseau, plus de vingt

349 *Relation paradigmatique non orientée* veut dire : reformulation T^R d'un énoncé T^S venant prendre strictement la place de T^S sans que rien ne montre qu'il s'agit d'une paraphrase (hormis la « qualité littéraire » qui n'est nécessairement pas la même par comparaison au texte-source). Par exemple, en lieu et place de « *Un agneau se désaltérait dans le courant d'une onde pure* » une paraphrase paradigmatique non orientée peut être « *Un agneau calmait sa soif dans un ruisseau* » ou « *Un agneau buvait dans un courant d'eau* » ou encore « *Un agneau épanchait sa soif dans le courant d'un ruisseau* ». Cette paraphrase s'oppose à celle déjà entrevue « syntagmatisable, orientée et non symétrique » lors de l'étude de cas n° 15 (p. 247).

350 Les membres du collectif de l'ingénierie ont eu recours à cette modalité pour travailler entre eux à la fois les impacts sur l'interprétation de la fable mais également sur la connaissance de la modalité elle-même (avant d'avoir à l'utiliser avec les élèves en situation d'enseignement). Nous posons que ces paraphrases *tendent* vers la paraphrase *stricto sensu* pour exprimer qu'elles n'en sont pas pour autant des exemples emblématiques. En particulier, il n'y a aucune prétention, alors que Fuchs le mentionne, à ce « *que le sujet s'efface en tant que producteur d'un nouveau texte T^R et se re-situe fictivement dans la situation même de production de T^S* ». En revanche, dans ces exemples, le respect du système énonciatif du récit de la fable est tenu impérativement.

mètres en dessous de sa Majesté. Par conséquent je ne peux absolument pas troubler sa boisson. Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ! Et je sais que tu as raconté des choses sur mon compte l'an dernier. Comment l'aurais-je fait, répond l'agneau, je n'étais pas né et je tette encore ma mère. Si ce n'est toi, c'est donc ton frère ! Je n'ai pas de frère. C'est donc quelqu'un de ta famille, car vous m'en faites baver vous, vos bergers et vos chiens ! On me l'a dit, l'heure est donc venue de me venger. Sur ce, sans s'embarrasser de précautions particulières, et sans plus attendre, le loup emporte l'agneau au fond de la forêt et puis le mange.

Dans cet exemple n°17 , l'auteur de T^R se rapproche d'un décalque de l'énonciation narrative du texte-source T^S, tout en optant pour un texte T^R en prose. Ainsi T^R a recours au choix du style direct pour le dialogue entre les animaux ; il redit autrement ce que les animaux dans la fable tiennent comme propos. Étudions quelques caractéristiques de la paraphrase proposée en montrant comment T^S devient (→) T^R :

(a) T^R donne lieu à un important *travail sur la synonymie* de certains termes ou expressions de T^S : *désaltérait* → (devient) *épanchait sa soif* ; *onde pure → ruisseau* ; *cherchait aventure → en quête d'une proie à dévorer ; témérité → audace ; châtié → sévèrement puni ; considère → remarque ; pas → mètres ; médis → raconté des choses sur mon compte ; des tiens → de ta famille ; vous ne m'épargnez guère → vous m'en faîtes baver ;, etc.*

(b) T^R donne lieu également à des *clarifications syntaxiques* de certains énoncés de T^S : *si je n'étais pas né → je n'étais pas né ; Et que par conséquent, en aucune façon, Je ne puis troubler sa boisson → par conséquent je ne peux absolument pas troubler sa boisson ; Là-dessus, au fond des forêts le loup l'emporte et puis le mange → le loup l'emporte au fond des forêts et puis le mange*

(c) T^R propose aussi des clarifications de référents : *Sire, Votre Majesté, Elle → Sire,*

Majesté

(d) T^R donne notamment lieu à des *clarifications sémantiques* sur des énoncés, à voir comme des prises de positions interprétatives : *Qui te rend si hardi → Comment oses tu ; il faut que je → l'heure est donc venue de* ; *sans autre forme de procès → sans s'embarrasser de précautions particulières, et sans plus attendre*

(e) elle donne lieu à des *reprises à l'identique* de T^S : *vous, vos bergers et vos chiens → vous, vos bergers et vos chiens.*

Ainsi le jeu du paraphraste semble consister à réécrire le texte T^S en fonction d'un modèle de lecteur dont il dispose (le destinataire supposé de la lecture de sa paraphrase), dans le seul but de rendre parfaitement compréhensible T^R à (et donc T^S) ce lecteur. À ce stade du chapitre, beaucoup pourrait encore être dit à propos de l'exemple proposé ; cette activité d'analyse du matériau paraphrastique sera toutefois reprise à partir des productions de paraphrase des élèves ainsi que de leur confrontation au sein du collectif-classe.

La « relation paradigmatique non orientée » des reformulations à visée imitative permet de penser en effet que bien des paraphrases sont possibles (compatibles avec le texte T^S) pour imiter ce texte-source. Pour rendre compte de cette caractéristique, voici un exemple de reformulation de « *Là-dessus, au fond des forêts/ Le Loup l'emporte, et puis le mange/ Sans autre forme de procès.* », dernier vers de La Fontaine. Ces reformulations ont été proposées par les membres du collectif de recherche :

n°18 : différentes reformulations, en prose, des trois derniers vers de la fable

Là-dessus, au fond des forêts/ Le loup l'emporte et puis le mange, / Sans autre forme de procès.
T^{R1} : Sur ce, sans s'embarrasser de précautions particulières, et sans plus attendre, le loup emporte l'agneau au fond de la forêt et puis le mange.
T^{R2} : Sur ces derniers mots et sans attendre, le loup prend l'agneau dans sa gueule et le mène au fond des bois pour le manger.
T^{R3} : A ces mots, le loup saisit l'agneau et l'emporte au plus profond de la forêt pour le dévorer, rendant justice à sa manière.
T^{R4} : Alors, le loup l'emporte au fond des forêts, et puis le mange, sans autre forme de discussion

Ces propositions de l'exemple n°18 montrent notamment des nuances sémantiques comme choisir de recourir à *manger* (T^{R1}, T^{R2}, T^{R4}) ou *dévorer* (T^{R3}), comme recourir aux expressions *au fond (*T^{R1}, T^{R2}, T^{R4}*)* ou *au plus profond* (T^{R3}). Sans modifier fondamentalement le sens de l'énoncé, l'auteur de T^{R3} semble vouloir renforcer ainsi avec *dévorer* et *au plus profond* la tension dramatique de l'épisode, mais également la cruauté du loup. En recourant au terme de *justice (en rendant justice à sa manière)*, l'auteur de T^{R3} prend une option interprétative lourde de signification, comme une prise de position sur les intentions du personnage. T^{R4}, T^{R3} peuvent donc être vus comme les plus proches de la signification de s*ans autre forme de procès*. Cet exemple montre comment les reformulations imitatives placent leurs auteurs devant des choix d'écriture qui engagent leur compréhension et leur interprétation du texte-source, mais également ce qu'ils veulent[351] mettre en évidence. T^{R4}, qui est au plus près de la formulation de La Fontaine, renverse toutefois les syntagmes *au fond des forêts* et *le Loup l'emporte.*

Durant une réécriture tendant vers une paraphrase *stricto sensu* de T^S, T^R advient, comme l'écrit Fuchs, « en lieu et place de T^S ». Autrement dit, nous retrouvons dans *la comparaison des énoncés proposés*, que la contrainte d'écriture crée en même temps une possibilité d'interprétation de T^S par le choix des mots et expressions, au niveau phrastique et inter-phrastique. Ce qui peut permettre de susciter l'interprétation est à la fois autant (1) l'activité d'écriture elle-même que (2) la comparaison des différentes reformulations proposées. Ce constat peut orienter un choix didactique pour la pratique de la paraphrase au sein d'un collectif d'élèves ayant à conduire une lecture interprétative de la fable. Nous y reviendrons.

Tentons de nous rapprocher encore davantage du texte-source T^S en nous engageant dans une

351 S'intéressant à « *la glose à thème lexical en situation littéraire à l'école dans le genre scolaire oral* », la thèse de Genre (2015) et l'article de Chabanne et Genre (2016) rendent compte d'un enjeu de lecture et d'interprétation très important. Ils écrivent en introduction de leur article que : « *leurs analyses permettent de « révéler une variété inattendue de conduites verbales qui ne se réduisent pas aux formes prévisibles de l'élucidation du sens en langue et en contexte dans ses différentes formes (définitionnelles, explicatives), mais s'étendent à des pratiques du lexique qui doivent être rapportées à une pratique littéraire des textes, en particulier les commentaires d'ordre personnel qui se rapportent à une « mise en discours d'affects, de valeurs, de modèles d'identification » (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008 : 296)* ». Nos travaux de recherche en didactique, sur le recours à la paraphrase *stricto sensu* d'un texte-source, pour conduire une lecture interprétative d'une fable, ne portent pas spécifiquement sur cette dimension du *commentaire personnel* telle que ces deux auteurs l'abordent et la mettent en évidence. Toutefois, ils confortent l'hypothèse suivante : la pratique littéraire peut être vue comme se jouant également, mais pas uniquement, au niveau des *mots pour redire ou pour réécrire le texte-source.* Sous certaines conditions, rechercher des mots ou expressions *justes* pour paraphraser, peut permettre une pratique littéraire donnant toute sa place à un « *sujet lecteur »,* avec « *ses affects, ses valeurs, ses modèles d'identification* ».

versification d'un extrait de la fable :

n°19 une paraphrase stricto sensu versifiée d'un extrait de la fable

Extrait de Le Loup et l'Agneau [rime : nb de pieds]	*Paraphrase imitative versifiée de cet extrait [rime : nb de pieds]*
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? [A :12] *Dit cet animal plein de rage ; [A :8]* *Tu seras châtié de ta témérité.* *[B :12]* *Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté [B :12]* *Ne se mette pas en colère ; [C :8]* *Mais plutôt qu'elle considère [C :8]* *Que je me vas désaltérant [D :8]* *Dans le courant [D :4]* *Plus de vingt pas en dessous d'Elle [E :8]* *Et que par conséquent, en aucune façon [F :12]* *Je ne puis troubler sa boisson [F :8]* *Tu la troubles, reprit cette bête cruelle [E :12]*	*Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? [A :12]* *Dit cet animal plein de rage ; [A :8]* *Ce crime si odieux est ta condamnation. [B :12]* *Sire, dit l'Agneau, regardez ma position [B :12]* *Pourquoi donc ainsi m'accuser ; [C :8]* *Jamais cette eau ne fut souillée [C :8]* *Jugez de mon emplacement [D :8]* *Dans le courant [D :4]* *Placé plus bas que Monseigneur [E :8]* *En aucun cas, le fait de ma seule présence [F :12]* *Ne lui impose une abstinence [F :8]* *Tu me l'imposes, reprit ce vil procureur [E :12]*

Dans cette paraphrase *stricto sensu* de l'exemple n°19 l'auteur de T^R *essaie* de respecter le « décalque » de l'énonciation narrative du texte-source T. Il recourt à la versification utilisée, tentant de respecter l'agencement des rimes du texte T (AABBCCDDEFFE)[352] et le nombre de pieds par vers. Lors de l'élaboration d'une paraphrase de ce type, l'auteur est confronté à des choix d'écriture, sur la forme du texte, qui sont contraints par la nécessité de versifier[353] « d'une certaine façon ». Sur le fond, par la reformulation liée à la signification du récit qu'il choisit de mettre en avant dans T^R, le point de vue de l'auteur sur le récit T^S se dégage. Ainsi, par exemple, l'auteur de T^R, souhaitant insister sur « l'esprit juridique[354] » de cette fable (Guignot, 1925), ou sa « rhétorique juridique » (Goujon, 1992) recourt aux termes « *crimes* », « *accuser* », « *jugez* » « *condamnation* », « *procureur* ». Cet auteur prend aussi position sur l'attitude de l'Agneau, plus opposante, moins soumise, plus affirmée (« *Inutile de tant accuser* »). Autrement dit, pour l'auteur de T^R, le souci de l'écriture de cette paraphrase *stricto sensu* dépend d'un rapport au texte qui respecte à la fois des faits essentiels du récit

352 À côté de rimes plates (AABB), peuvent donc se succéder des rimes non plates (par ex EEFGGF), sans constitution de strophes.

353 Sur la complexité de la versification des poèmes de La Fontaine, on peut lire avec grand intérêt les travaux de De Cornulier (2011) et Peureux (2011).

354 Nous avons déjà abordé cette lecture juridique de *Le Loup et l'Agneau* par Guignot (1925) et Goujon (1992).

(comme le premier mensonge du loup que l'agneau peut contrecarrer très rationnellement), les choix énonciatifs et de versification, mais également des choix de compréhension et d'interprétation du texte T^S.

S'agissant d'une fable de La Fontaine, il s'agit ici pour cet auteur de T^R « *d'imiter l'inimitable* » (Sloterdijk, 2011, p. 407). Autrement dit, l'exemple ci-dessus de paraphrase *stricto sensu* versifiée est utile pour comprendre les règles du jeu de paraphrase et le sens de ce jeu, mais il ne saurait aboutir à un « équivalent ». Se mettre en situation de « faire comme » présente surtout l'intérêt d'enquêter à la fois sur le signifiant *et* sur le signifié du récit. Ce jeu installe le paraphraste dans une forme d'attention aux mots et aux expressions choisis par La Fontaine tout autant qu'à leurs significations dans le contexte du récit. Nous retrouvons là, d'une certaine façon, ce que Daunay (2002b, p. 22) rappelle des paraphrastes dans l'Antiquité : « l'imitation des auteurs, dont la paraphrase est l'une des formes privilégiées, se fonde sur une lecture attentive des œuvres ». Daunay rappelle même que Quintilien, à l'endroit même où il fait l'éloge de la paraphrase, affirme » :

> Pourquoi les plus grands auteurs nous sont-ils bien connus ? Nous ne parcourons pas en effet leurs écrits d'une lecture insouciante et rapide, mais *nous étudions chaque détail* un à un et *nous en faisons nécessairement un examen pénétrant* et *nous reconnaissons toute la valeur par le seul fait que nous ne pouvons les imiter* (Quintilien *in De Intitutione oratoria*, X, 5, 8, *in* Daunay, 2002b, p. 22, souligné par nous)

Nous faisons nôtre « cette étude de chaque détail » et « cet examen pénétrant » de l'œuvre proposés par Quintilien. Comme nous l'avons déjà développé à propos de la pratique de lecture à partir des exemples emblématiques, la pratique de la paraphrase *stricto sensu* de cette fable entraîne avec elle une certaine façon d'apprendre, une certaine façon de résoudre un problème, liée à l'enquête notamment. Elle participe d'un rapport au questionnement de l'œuvre (notion également développée dans le chapitre précédent). Ce rapport lié au jeu du paraphraste se caractérise par une intervention et une transformation du texte-source (pour en faire un autre), tout en mettant en avant ce qui fait la qualité de ce texte-source (il s'agit bien de tenter de réécrire « un même possible »).

5.3. De premières considérations didactiques

5.3.1. Sur la paraphrase et la réécriture

À travers les trois études de cas que nous avons développées dans la sous-section précédente, nous avons pu constater qu'il n'y a pas de dualité entre, d'une part, une reformulation à visée exclusivement explicative-interprétative du texte et, d'autre part, une reformulation à visée exclusivement imitative.

Ainsi, à travers la paraphrase *stricto sensu* d'imitation de la fable de Jean de La Fontaine (en prose ou en vers), nous pouvons repérer les quatre principes qui nous[355] ont conduits à privilégier cette forme de reformulation au sein des travaux de l'ingénierie.

(1) La paraphrase *stricto sensu* T^R « re-dit » le récit de la fable T^S sans réduction *a priori* (tous les vers sont pris *a priori* en compte). L'intérêt didactique est de se questionner d'abord sur *tout ce que dit le récit de la fable.*

(2) La paraphrase *stricto sensu* permet également une attention aux signifiants de T^S.

(3) La paraphrase *stricto sensu* peut intégrer des significations sur le récit que le récit ne dit pas, ou dit autrement. L'intérêt pour l'auteur de la paraphrase est d'orienter son écrit selon un point de vue qui traduit son interprétation du récit (l'action, les personnages, les lieux, les jeux entre les personnages).

(4) La paraphrase *stricto sensu* ne traduit pas, *et ne peut traduire*[356], toutes les significations que le récit de la fable porte potentiellement. Avec la comparaison des propositions de paraphrase d'un même extrait de la fable, nous avons montré qu'il y avait des prises de position nuancées et différentes sur le récit qui traduisent une proximité, une parenté plus ou moins forte avec ce récit. Didactiquement, il devient possible de *commenter* les paraphrases obtenues en les mettant en relation avec le récit, de provoquer des retours sur ce dernier. Autrement dit, ces reformulations (T^{R1}, T^{R2}, T^{R3}, T^{R4}, T^{R5}, T^{R6}…) prennent toute leur importance *à partir de leur comparaison* à T^S et de leur confrontation les unes aux autres. De là naissent des significations données au récit, des discours sur le texte-source des décisions à prendre à leur égard et sur des choix de reformulation à aménager. Cela, c'est-à-dire *l'ensemble du discours métatextuel tenu sur et à partir du texte-source*,

355 « *Nous* » représente ici les membres de l'ingénierie coopérative.

356 Comme le montre le titre de l'ouvrage Eco (2010) au sujet de la traduction, avec la paraphrase il s'agit de « dire *presque* la même chose » (c'est nous qui soulignons).

nous l'appellerons *commentaire*s tenus sur le texte[357].

Nous mesurons, pour nos travaux en didactique concernant l'apprentissage de la lecture interprétative de la fable, l'intérêt d'inclure l'activité de production de la paraphrase *stricto sensu* au sein d'un système plus large, *une sphère de décisions paraphrastiques prises par les paraphrastes et de commentaires à propos des paraphrases stricto sensu produites*. Au sein de cette sphère nous posons que le recours à la paraphrase *stricto sensu* relève à la fois d'une production d'écrit d'imitation de la fable *et* d'une activité engendrant des commentaires sur la fable à partir de cette production d'écrit. Autrement dit, nous posons là les bases d'une construction des modalités discursives de l'interprétation de la fable et d'explicitation de cette interprétation. Ces modalités reposent sur le *jeu du paraphraste* comme point d'origine de la conception didactique de la séquence d'enseignement que nous étudions dans nos travaux. Revenons par conséquent sur les caractéristiques de ce *jeu du paraphraste.*

5.3.2. Sur le jeu épistémique du paraphraste

Si l'on cherche à comprendre la pratique d'un jeu épistémique[358], il est nécessaire de

357 Tout un chapitre de la thèse est consacré à la *genèse et devenir des commentaires* durant la séquence d'enseignement (cf. chapitre 12, p. 411)

358 Nous avons déjà défini le *jeu* comme modèle pour décrire l'action humaine, en note n° 48 (p. 64). Parler dans cette section de *jeu du paraphraste* c'est donc voir l'activité de celui qui pratique la paraphrase *stricto sensu* avec cette modélisation. Ce jeu du paraphraste, nous le voyons, de plus, *comme* un *jeu épistémique.* La notion de *jeu épistémique* est issue des travaux de la Théorie de l'action conjointe en didactique, TACD (Sensevy, 2011c ; Gruson et al., 2012 ; Lefeuvre, 2012) Dans ce cadre théorique, le Collectif Didactique pour Enseigner a produit depuis cette définition *du jeu épistémique* (2108, souligné par l'auteur). Nous la reprenons à notre compte : « *En français, l'adjectif* épistémique *désigne ce qui est relatif au savoir. Un jeu épistémique décrit donc un jeu avec des savoirs… il ne s'agit pas d'un jeu au sens courant mais d'un modèle. En TACD, les savoirs sont envisagés comme des productions dans la vie des hommes pour répondre aux problèmes qu'ils rencontrent. Cette perspective engage à considérer le sens d'un savoir donné au-delà de ses définitions livresques. À la suite du second Wittgenstein [2004], nous considérons que le sens d'un savoir réside dans les usages où il est mis en œuvre. Nous modélisons ces usages comme des jeux épistémiques. Pour ce faire, nous utilisons le vocabulaire du jeu : enjeu, règles, stratégies, investissement dans le jeu, etc. Un jeu épistémique sert ainsi à décrire une pratique culturelle avec un savoir, dans ses éléments sensibles, éthiques, épistémiques, la plupart du temps entrelacés… Un jeu épistémique est donc la modélisation d'une pratique savante, c'est-à-dire celle d'un connaisseur pratique, qui pratique un art de faire. La TACD soutient à la fois qu'une telle modélisation peut et doit se faire sans référence à une pratique didactique, et que toute étude d'une pratique didactique doit pouvoir intégrer la référence à cette modélisation de la pratique du connaisseur pratique comme jeu épistémique ».* Le jeu (épistémique) du paraphraste modélise donc pour nous la pratique « d'un connaisseur pratique », « un art de faire » de la paraphrase *stricto sensu.* C'est un voir-comme. Ce voir-comme nous est alors utile pour orienter, concevoir, et analyser une pratique didactique relative au recours à la paraphrase *stricto sensu* dans une démarche d'enseignement.

rechercher d'abord l'ensemble des « règles de définition » du jeu, celles qui constituent le jeu et donnent, comme l'écrit Hintikka[359] cité Sensevy (2011c, p. 34), « les coups légitimes pour ce jeu particulier[360] ». Pour entrer dans ce jeu du paraphraste, il faudra d'abord identifier et s'approprier ces règles définitoires. Au plan didactique, cette appropriation des règles définitoires par les élèves sera donc à mettre en place prioritairement.

Durant le jeu, le paraphraste (le joueur) aura également à recourir à des « règles » stratégiques, des règles pour bien jouer à ce jeu et gagner. Comme l'écrit Sensevy (*ibid.* p. 39) « ces "règles" (stratégiques) qui n'en sont pas, à la différence des règles de définition, sont déformables, reconstruites en situation par les joueurs en analogie avec les situations précédemment rencontrées ». C'est donc un enjeu de nos travaux de recherche, dans les prochains chapitres, que de rendre compte des règles stratégiques que ce jeu du paraphraste peut engendrer.

Si le but du *jeu du paraphraste* consiste à expliquer ce que dit le texte, la règle de définition de ce jeu, la modalité, sera essentiellement « *dire* autrement ce que l'on comprend du texte-source a*vec recours à des marqueurs méta-linguistiques* ». Mais nous avons vu qu'il était possible aussi d'avoir une autre règle définitoire du jeu, une autre modalité, qui nuance les productions, et qui serait, en première déclinaison, « *raconter* par écrit autrement que le texte-source ». Le choix des membres de l'ingénierie, pour les travaux d'enseignement analysés dans cette thèse, s'est porté sur cette dernière orientation. Elle permet de fixer clairement un but : réécrire la fable pour en faire une autre version, une fable, ayant ultérieurement sa propre existence. La Fontaine lui-même n'avait-il pas paraphrasé Ésope ou Phèdre[361] ?

Maintenant que le but du *jeu du paraphraste* est fixé, précisons davantage sa principale règle définitoire. Pour produire une paraphrase *stricto sensu, l*e paraphraste doit « respecter les choix énonciatifs du texte-source », « ne pas utiliser de marqueurs méta-linguistiques »

359 Hintikka (1994, p. 3). *Fondements d'une théorie du langage.*

360 Par exemple, le Loup tutoie l'Agneau dans la fable donc cela conduit à « un coup légitime » du paraphraste qui consiste à reformuler ses paroles, dans le cadre d'une reformulation à visée imitative, en ayant recours à l'usage de la deuxième personne du singulier.

361 Nous verrons dans le chapitre de présentation de la séquence d'enseignement (cf. chapitre 8, p. 309) que l'appui sur des versions de Ésope et Phèdre fera partie des règles stratégiques du jeu pour paraphraser certains passages de la version de La Fontaine. De plus, dans le rapport aux œuvres (au sens où nous avons défini ce terme dans le chapitre précédent), il est important que la paraphrase soit vécue par les élèves non seulement comme un technique au service de la lecture interprétative de la fable mais également comme une œuvre.

« écrire en vers libres ou en prose »), « dire[362] la même chose que le récit mais autrement ». Ce sont là les principales *règles définitoires* de ce jeu, subsumées sous notre première déclinaison « *raconter* par écrit autrement (que le texte-source) ce que l'on comprend du texte-source »

Pour cette paraphrase, le joueur va devoir jouer sur des reformulations qui font appel constamment à sa compréhension et à son interprétation du texte-source. Il peut faire preuve d'initiative au sein d'un cadre de jeu fixé par les règles définitoires. Les *règles stratégiques* du jeu du paraphraste seront observables lors de son activité (pour fixer les choix) et dans la production finale (les choix retenus).

Enfin, nous posons ce jeu du paraphraste au sein d'un collectif (de paraphrastes) afin de provoquer les confrontations et les comparaisons d'écriture et des décisions pour stabiliser les paraphrases. Ces décisions nécessitent des commentaires et des prises de positions interprétatives sur T^S. Les règles stratégiques relèvent là encore des choix du paraphraste et du collectif, pour amplifier ou masquer certains passages du texte-source.

362 Nous pourrions même plagier le titre de l'ouvrage de Umberto Eco en disant « *Dire presque la même chose* » (Eco, 2010) tant il y a une parenté forte entre la conception de la paraphrase *stricto sensu* telle que nous la développons dans ce chapitre et « les expériences de la traduction » décrites et analysées par Eco. Ceci revient dans une certaine mesure à voir la paraphrase *stricto sensu* d'une fable de La Fontaine, pour des élèves d'école primaire étrangers à la langue versifiée du XVIIe siècle, comme une traduction d'un texte de langue étrangère en français.

Chapitre 6 – La modélisation du travail épistémique

Nous concevons ce chapitre 6 comme une articulation nécessaire entre les chapitres précédents (sur la lecture interprétative, l'objet fable, le jeu du paraphraste) et l'analyse didactique à venir dans les parties 4 et 5 de la thèse. Notre hypothèse est que l'influence du travail épistémique des professeurs est déterminante sur la conception des séquences et l'analyse didactique de leur mise en œuvre.

Il s'agit de donner à voir et à comprendre une *modélisation du travail épistémique* des membres du collectif de l'ingénierie coopérative concepteurs des séquences d'enseignement mise en œuvre dans les classes. Nous prolongeons, dans ce chapitre, des travaux antérieurs que nous avons menés sur cette modélisation (Lefeuvre, 2008, 2012). Nous l'étudions au niveau d'un collectif avec son style de pensée, sa disposition à la perception dirigée (Fleck, 1935/2005), et ses praxéologies liées aux exemples emblématiques. Rappelons que ce collectif est vu comme une communauté interprétative de lecteurs (Citton, 2007/2017 ; Fish, 2007), mais également comme une équipe de concepteurs de séquence d'enseignement à partir d'*essentiels des textes* qu'ils doivent stabiliser (cf. 2.4.2, p. 104). Deux questions se posent à nous pour la modélisation du travail épistémique. Tout d'abord, (1) comment l'étude des savoirs, la stabilisation des essentiels de *Le Loup et l'Agneau*, peut-elle engendrer un rapport de première main de tous les membres du collectif à ces savoirs essentiels ? Ensuite, (2) comment ce rapport fonde-t-il la façon de concevoir les dispositifs d'enseignement et les façons d'enseigner des professeurs ?

Dans une première section 6.1 (p. 267) de ce chapitre, pour avancer sur la compréhension de ces deux questions, nous montrons, comment, de notre point de vue, ce sont « les savoirs qui donnent forme aux gestes d'enseignement des professeurs » (Sensevy, 2010). Dans la mesure où ces gestes dépendent de la conception des dispositifs didactiques, nous pourrions également dire que les savoirs donnent forme à ces dispositifs. Par conséquent, dans une

première sous-section, nous proposons, dans une perspective actionnelle, d'associer systématiquement l'étude des savoirs, pour un professeur, avec l'étude des manières et des façons de faire qui rendent « enseignables » ces savoirs (Shulman, 2007). Dans une seconde sous-section, nous montrons comment des « transformations particulières des savoirs » (Shulman, *ibid.*), dans le « rapport personnel » que les professeurs entretiennent avec eux, participent de la transposition didactique (Chevallard & Johsua, 1991). Nous rendons compte de la façon dont ces « transformations particulières » restent, pour un professeur, assujetties aux « rapports institutionnels » qu'il entretient avec les objets de savoirs (Chevallard, *ibid.*). Dans une troisième sous-section, nous explicitons en quoi un *geste d'enseignement* est pour nous indéfectiblement lié au travail épistémique du professeur (Sensevy, *ibid.*).

Dans une seconde section 6.2 (p. 274) de ce chapitre, à partir d'une étude cas présentée dès la première sous-section, nous caractérisons la modélisation du travail épistémique par un double mouvement d'étude du savoir. Dans une seconde sous-section, nous abordons le mouvement de *potentialisation/actualisation des savoirs*. Nous montrons comment ce mouvement renvoie à la question plus générale du processus d'interprétation. Nous rapprochons ce mouvement d'étude du « geste d'errance » de Citton (2007/2017) et « d'enquête » de Dewey (1938/1993). Nous montrons comment l'actualisation peut être vue comme une nécessité de communicabilité des savoirs permettant de concrétiser, de donner à voir, ce que l'on sait vraiment ; nous émettons l'hypothèse que l'actualisation du savoir relève d'une inscription dudit savoir dans une « forme de vie/ jeu de langage » particulière. Dans une troisième sous-section, nous abordons le mouvement *savantisation /essentialisation du savoir étudié.* Lié au premier mouvement, nous rendons compte de la dialectique existant entre se rendre plus savant d'un savoir (la savantisation) et l'ardente obligation d'en dégager l'essentiel, la substantifique moelle (l'essentialisation). Écartant l'idée que l'essentialisation serait une simplification, nous montrons au contraire que, pour savantiser il faut essentialiser, et que, pour établir les raisons de l'essentialisation du savoir il faut l'avoir savantisé. Enfin, dans une quatrième sous-section, nous reprenons l'étude de cas à partir de ces mouvements (la *potentialisation/actualisation* et *savantisation/essentialisation* du savoir étudié au sein du collectif). La modélisation produite est utilisée pour décrire et analyser cette situation concrète du travail épistémique du collectif de l'ingénierie.

6.1. Les savoirs donnent une forme aux gestes d'enseignement

6.1.1. En savoir sur les savoirs

Sensevy (2010, p. 5) postule dans le champ de la formation et de l'enseignement un « tropisme intellectuel », celui de « l'oubli des savoirs » lié « à une tendance à la généralité » ; ce qui signifie que la construction des situations d'enseignement, et l'action du professeur pour les mettre en œuvre, relèveraient trop souvent de descriptions et de considérations générales et pas suffisamment d'un ancrage sur « la nature du savoir dont cette action est censée instruire les élèves » (*ibid.* p. 5). C'est également contre ce tropisme que réagit Shulman (1986/2007, p. 102), interpellant la communauté scientifique (américaine) sur un « paradigme manquant » dans les questions de recherche : « Ce qui manque, ce sont les questions relatives au contenu des questions enseignées, les questions posées aux élèves, et les explications offertes ». Shulman, dans ses travaux, se centre sur la connaissance des savoirs par un enseignant et sur sa connaissance de leur communicabilité à des élèves. Cette *perspective actionnelle*[363] s'avère très utile pour comprendre en quoi et comment la centration sur l'étude du savoir à enseigner et sur le savoir effectivement enseigné en classe, permettrait de dégager des principes d'action *in situ* spécifiques du savoir. Nous prenons en compte deux types de connaissance du contenu définis par Shulman (*ibid.*) :

Premièrement, la connaissance disciplinaire du contenu (*subject matter content knowledge*). Elle « réfère à la quantité et à l'organisation de la connaissance *per se* dans l'esprit du professeur ». Il faut retenir ici l'expression « *per se* » comme la notion d'étude *pour soi et en soi* du savoir. En quoi, cette étude (ou cette reprise d'étude lorsqu'il s'agit, pour un professeur des écoles par exemple, d'approfondir une notion à enseigner qu'il n'a plus abordée depuis sa scolarité au lycée) influence-t-elle l'action du professeur ?

À ce titre, Shulman pose bien l'enjeu de la connaissance disciplinaire du contenu par le professeur :

363 Il ne faut pas oublier que Shulman est très préoccupé par la formation des enseignants, par l'efficacité de leur enseignement en situation de classe, par l'orientation à donner à la nature des épreuves de recrutement des enseignants pour donner sa place aux contenus d'enseignement. Ses travaux et programmes de recherche ont comme finalité, entre autres, d'orienter également l'action du professeur à partir d'une caractérisation, qu'il tente de définir, d'une prise en compte spécifique et particulière des contenus d'enseignement.

> Les professeurs ne doivent pas seulement être capables de définir pour les élèves les vérités acceptées d'un domaine. Ils doivent aussi être capables d'expliquer pourquoi une proposition particulière est considérée comme garantie, pourquoi elle vaut la peine d'être connue, et comment elle se relie aux autres propositions, à la fois à l'intérieur de la discipline et à l'extérieur, à la fois en théorie et en pratique. (Shulman, 1986/2007, pp. 104-105)

Deuxièmement, la connaissance pédagogique du contenu *(pedagogical content knowledge)*. Shulman écrit à ce sujet :

> Je parle encore de connaissance du contenu ici, mais de cette forme particulière de connaissance du contenu qui intègre (*embodies*) les aspects du contenu les plus liés à son enseignabilité. (Shulman, 1986/2007, p. 105, souligné par les traducteurs.)

Il faut comprendre que le terme « pédagogique » chez Shulman est à comprendre comme « didactique », au sens par exemple véhiculé dans la théorie de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007, pp. 14-17). La catégorie de connaissance (*subject matter content knowledge*) sur les contenus est à relier aux manières de les rendre « enseignables », ce que Shulman (*ibid.* p . 105), explique par « les manières de représenter et formuler le sujet qui le rendent compréhensibles par les autres ». La connaissance pédagogique du contenu, selon Shulman, laisse donc entrevoir une spécificité du professeur : le travail sur la communicabilité des contenus d'enseignement à des élèves. Dans notre thèse, ce point de vue sera central, les gestes d'enseignement pouvant être considérés, en première approche, comme des manières de faire du professeur afin de rendre des contenus d'enseignement communicables aux élèves.

6.1.2. La connaissance des savoirs et la transposition didactique

D'après Mercier (2002, p. 136, souligné par l'auteur), « pour Chevallard, la transposition est l'effet *nécessaire* de certaines formes d'enseignement, un effet dont l'efficacité provient précisément de la programmation[364] des enseignements ». Mercier rend notamment compte de *la double exigence* de Chevallard vis-à-vis des savoirs à enseigner lorsqu'il a élaboré la théorie des institutions didactiques (1989), première version de la théorie anthropologique du didactique.

364 Cette programmation des enseignements recouvre en fait la notion de « *temps didactique* » développé par Chevallard (Chevallard & Johsua, 1991, pp. 65-69).

D'une part, l'*exigence épistémologique* sur l'analyse des savoirs à enseigner. Par exemple, Chevallard (1994) illustre bien comment certains savoirs à enseigner dans les classes peuvent n'avoir que (très) peu de lien avec la problématique qui a guidé les mathématiciens dans la production du savoir mathématique, pris comme référence pour légitimer et rendre crédible l'enseignement de ce savoir. Il s'agit là d'un des phénomènes de la transposition didactique, celui, pour reprendre le terme de Chevallard (1994), de la « dissonance » entre la production des savoirs à enseigner et les savoirs savants[365].

D'autre part, l'*exigence didactique* pour « s'arracher à l'illusion de la transparence » (Chevallard & Joshua, 1991, p. 43) c'est-à-dire notamment « l'illusion de l'identité de l'objet de savoir[366] et de l'objet d'enseignement[367] nécessaire au fonctionnement heureux des systèmes didactiques ». Cette illusion de transparence est aussi une illusion d'indépendance, le savoir à enseigner ne se justifiant souvent que de lui-même. En fait, c'est par l'étude des phénomènes de transposition didactique que Chevallard montre que les conditions d'existence et les contraintes de fonctionnement des systèmes didactiques pèsent sur tout savoir à enseigner. Chevallard écrit d'ailleurs :

> Le « savoir enseigné », le « choix » des objets qui le composent (et la liste de ceux qui ne parviennent pas à y vivre) celui des interrelations qui s'établissent entre eux (et la liste des celles qu'on y chercherait en vain) sont ainsi la résultante d'un système complexe de *conditions* et de *contraintes*, d'une *écologie* spécifique. (Chevallard & Johsua, 1991, p. 3, souligné par l'auteur).

Ce qu'il est important de retenir ici c'est l'idée d'un savoir enseigné comme résultante d'un savoir à enseigner et d'un système didactique (les contraintes *in situ* de la situation d'enseignement)[368]. Pour cela, Chevallard (1992, pp. 85-92) définit notamment deux types de rapports aux objets d'enseignement, l'un « institutionnel » et l'autre « personnel ». Il n'y a pas dualisme entre ces deux rapports. Mercier (*ibid.*) rappelle que, pour Chevallard, c'est le rapport institutionnel à l'objet, qui marque l'assujettissement d'un individu à une institution[369]

365 Les savoirs de la communauté scientifique.
366 Le savoir à enseigner.
367 Le savoir enseigné.
368 Ultérieurement Chevallard, articulant sa théorie avec celle de la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998), attribuera au contrat didactique et à ses effets ce qui relève de cette « illusion de la transparence ».
369 Il faut vraiment voir et comprendre ce mot *institution* avec la signification qu'en donne Douglas (1999). Nous l'avons développée au chapitre 2 de la thèse. Dans son article (Chevallard & Johsua, 1991, p. 88),

didactique, et qui permet à une institution telle que l'École de créer « l'illusion de la transparence » (car elle en a besoin pour permettre aux savoirs à enseigner d'être enseignés).

Dès lors, regardons comment Shulman peut contribuer à nous aider à articuler les rapports, personnel et institutionnel, aux objets de savoir. Shulman (1986/2007, p. 100, souligné par nous) écrit « personne ne s'est demandé comment, *à partir du savoir de l'enseignant,* la discipline a été transformée en contenu d'enseignement ». Il ouvre ainsi une perspective de recherche.

En effet, une part de la transposition didactique semble vue, par Shulman, comme une transformation du savoir de l'enseignant en contenu d'enseignement. Ainsi Shulman n'est-il pas non plus dans « l'illusion de la transparence » entre savoirs savants et savoirs à enseigner, bien au contraire. Son point de vue permet de mettre l'éclairage sur la relation incontournable entre sphère personnelle (du professeur) et sphère des appartenances aux institutions. Nous souhaitons montrer que cette piste d'étude, sur le savoir de l'enseignant, est compatible avec la théorie de la transposition didactique telle que Chevallard la pose pour montrer l'influence des institutions didactiques sur les contenus à enseigner. Shulman (1986/2007, pp. 102-103, souligné par nous) pose d'ailleurs à cet égard des questions précises à la communauté des chercheurs, « relatives au *contenu*[370] des questions enseignées […] comment les professeurs décident-ils de ce qui est à enseigner ? […] quelles sont les sources du savoir professoral ? *Qu'est-ce qu'un professeur sait et comment vient-il à le savoir* ?…». Et toutes ces questions sont pertinentes. Elles amènent en effet les chercheurs à considérer une position particulière de l'enseignant, celle d'un transformateur de savoirs, entre un savoir de référence, (ou tout au moins que l'enseignant se donne comme référence), d'une discipline donnée et le savoir à enseigner[371], puis entre ce savoir à enseigner et le savoir enseigné[372].

L'analyse de cette position particulière du professeur est d'autant plus intéressante que la production du savoir à enseigner est souvent considérée comme relevant essentiellement (strictement ?) de la « noosphère »[373] de l'École et de la communauté scientifique, et

---

Chevallard écrit d'ailleurs à propos du terme *institution* : « *on pourra se reporter avec profit, à cet égard, au livre de Mary Douglas, How Institutions Think* ». Nous pourrions rapprocher également cette conception de l'institution de celle de Descombes (1996) sur *les institutions du sens.*

370 Italique dans le texte.

371 Ce qui, au sein de la théorie de l'action conjointe, s'exerce au sein de ce que nous appelons « la construction du jeu d'apprentissage » (Assude & Mercier, 2007).

372 Ce qui, au sein de la théorie de l'action conjointe, s'exerce au sein de ce que nous appelons « faire jouer le jeu d'apprentissage » (Assude & Mercier, 2007)

373 Chevallard (1991, p. 25, souligné par l'auteur) parle de *noosphère* pour expliquer :« *la sphère* où l'on pense *– selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique […] Dans la noosphère, donc, les*

nettement moins de chaque enseignant comme producteur de savoirs à enseigner. Shulman nous propose de voir également chaque enseignant comme producteur de « *transformations particulières* » (Shulman, 1986/2007, p. 100) du savoir en savoirs à enseigner. Les « transformations particulières » dont parle Shulman sont donc des caractéristiques d'un *rapport personnel*[374] de l'enseignant vis-à-vis du contenu d'enseignement et du savoir à enseigner. L'existence de ce rapport personnel aux objets de savoir est également mise en évidence par Chevallard (1992). Certes, ce dernier rappelle que ce rapport personnel « "vit" toujours *sous la contrainte du rapport institutionnel* » aux contenus d'enseignement (Chevallard, 1992, p. 89, souligné par l'auteur). Autrement dit, si l'enseignant est toujours assujetti à un rapport institutionnel aux objets de savoir au sein de la noosphère, il entretient également un rapport personnel à ces objets.

Chevallard (1992, p. 91) explique que le rapport personnel de l'enseignant aux contenus d'enseignement est « *clivé* [375]». Il relève de deux composantes. Il y a la « *composante publique* » où l'enseignant est toujours assujetti aux institutions. Mais il existe aussi une « *composante privée* »[376]. Comment, grâce à ces éléments, penser les conditions rendant compatibles les transformations particulières de Shulman avec la transposition didactique de Chevallard ? Nous pouvons tenter d'y répondre en nous appuyant sur la façon dont Chevallard définit la notion « d'objet de connaissance ». Pour lui, la connaissance d'un objet de savoir par un sujet est entendue de la façon suivante :

> Un objet vient à exister pour un sujet : celui-ci a connaissance dudit objet ; un rapport se forme, se fortifie, se réforme, s'altère. Il y ainsi toute une vie de la connaissance et des objets – qui sont nécessairement, ontologiquement, objets de connaissances. La formule du poète, que l'on colporte comme un joli mot d'auteur, doit être prise strictement : la connaissance c'est la co-naissance ; l'objet naît pour le sujet, le sujet naît pour l'objet. (Chevallard, 1991, p. 207)

---

représentants du système d'enseignement, mandatés ou non… rencontrent directement ou non… les représentants de la société (les parents d'élèves, les spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement, les émissaires de l'organe politique). »

374 Rapport personnel qui peut être rendu publique selon les institutions fréquentées. Ainsi, ce qui, du rapport personnel, se dérobe à telle ou telle institution pourra apparaître en pleine lumière à telle autre.

375 Italique dans le texte de l'auteur.

376 *Composante privée* qui peut être due à l'appartenance souterraine de l'enseignant à d'autres institutions que celles de sa composante publique.

Résumons. Connaître un contenu d'enseignement, en faire *un objet de co-naissance*, c'est avoir un « rapport personnel clivé » à ce contenu (au sens de Chevallard). Ce rapport personnel du professeur à un objet est dépendant de son rapport institutionnel à cet objet[377]. Le professeur, au sein de ce rapport personnel, est un producteur de « transformations particulières » du contenu (au sens de Shulman, 1986/2007). C'est l'étude personnelle du savoir par ce professeur qui est en jeu.

Ce travail d'étude personnelle du professeur est caractérisé notamment par son degré d'approfondissement[378] de l'objet de connaissance, la nature des sources utilisées, la nature de la formalisation qu'il donne de la connaissance étudiée, le degré de communicabilité qu'il atteint pour diffuser sa connaissance, etc. Dès lors l'hypothèse de Shulman « des transformations particulières » pourrait s'inscrire dans ce travail souterrain et privé d'étude personnelle. Nous l'avons appelé dans cette étude *le travail épistémique per se* du professeur.

Donnons un exemple. Lorsque l'enseignant étudie, *per se,* la fable *Le Loup et L'Agneau*, il approfondit sa lecture et identifie des éléments de savoirs sur cet objet issus de son travail de lecture. L'institution, la sphère professionnelle, ne les lui a pas forcément donnés à voir et à comprendre de façon lisible et repérable. Sans doute ce professeur est-il allé « chercher » certains de ces éléments au sein d'un savoir constitué qu'il *se* donne comme référence ; il construit le savoir *pour lui-même* (*per se)* et, ce faisant, il l'actualise (Sensevy, 2010) en un contenu d'enseignement d'une façon « originale », « particulière » dirait Shulman (*ibid.*). D'un certain point de vue, cet enseignant participe, *ipso facto,* à la transformation des contenus de la discipline d'enseignement de la littérature. C'est en ce sens que l'hypothèse de Shulman est intéressante car elle permet de penser de façon dialectique le lien qu'entretiennent l'élaboration des savoirs à enseigner d'une discipline et les savoirs enseignés effectivement dans les classes, par la position de « transformateur » du professeur.

6.1.3. Les gestes d'enseignement

En première approche, « les gestes d'enseignement » sont à voir comme des manières de penser et d'agir d'un professeur qui doit enseigner des savoirs à un collectif d'élèves d'une classe donnée. Dans ce cadre, Sensevy (2010) écrit également à propos du geste d'enseignement :

377 Par exemple avec la prise en compte des programmes qui donnent à voir le savoir à enseigner.
378 Par exemple ce que peut recouvrir la modalité de l'enquête sur le savoir.

> Un geste d'enseignement, c'est donc une manière de faire grâce à laquelle *celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir*, en général au sein d'un dispositif didactique. Le postulat fondamental est donc qu'*un geste d'enseignement se caractérise par le fait que c'est le savoir qui lui donne sa forme*, le « test linguistique » d'un tel geste étant qu'une description appropriée ne peut faire l'économie du vocabulaire propre au savoir enseigné. (Sensevy, 2010, p. 3, souligné par nous).

Cette caractérisation du geste d'enseignement est celle utilisée pour notre travail de thèse. Ainsi, identifier et décrire des gestes d'enseignement n'auraient pas de sens sans intégrer le fait que de tels *gestes* se placent au sein d'un *dispositif*[379] didactique qui doit actualiser des *savoirs*[380]. Cependant, Sensevy rappelle aussi que le « sens du jeu[381] » du professeur est toujours à l'œuvre dans l'action ; du coup, un dispositif d'actualisation de savoirs est certes une condition nécessaire à la production des gestes d'enseignement, mais une condition non suffisante. En effet, si l'orientation intentionnelle de l'action du professeur relève bien sûr de la conception de ces dispositifs et du travail épistémique *per se*, son action effective n'est pas réductible à cela ; c'est dire que les gestes d'enseignements sont le fruit d'une combinaison spécifique et indivisible entre l'orientation intentionnelle de l'action et l'habileté du professeur à déchiffrer *in situ* des signes, ce que d'aucun pourrait appeler son intelligence pratique. Nous retrouvons là, pour ce qui concerne l'action du professeur, « les formes de l'intention[382] » développées par Baxandall (1985/1991). L'intention professorale se construit dans l'action *in situ*, tout comme l'intention d'auteur d'une œuvre littéraire se construit dans l'écriture. Concernant le travail épistémique *per se* du professeur, que nous allons caractériser ci-après, nous allons montrer comment l'action *in situ* du professeur peut également rétroagir sur ce travail épistémique.

---

379 Le terme *dispositif* doit être compris, pour nos travaux, comme étant nécessairement en lien avec le savoir en jeu (le savoir à enseigner). Nous pensons le dispositif à la façon de Foucault (1977/1994), cité par Agamben (2007, pp. 9-10) : « *J'ai dit que le dispositif était de nature essentiellement stratégique,* […]. *Le dispositif, donc, est toujours inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours lié à une ou des bornes de savoir, qui en naissent, mais tout autant le conditionnent.* »

380 Notre travail de recherche en master a étudié spécifiquement cette articulation, d'où son titre : *Savoirs, Dispositif d'actualisation de savoirs et Gestes d'enseignement.* (Lefeuvre, 2008).

381 En référence aux travaux de Sensevy (2011c ; 2010, p. 2) où se déplie la théorisation de l'action didactique conjointe. Lorsque le professeur fait travailler ses élèves, il manifeste toujours un « sens du jeu » personnel et pratique.

382 Nous avons développé ce qu'est l'intention chez Baxandall au chapitre 2.5.1, p. 109.

6.2. Le travail épistémique per se

Le savoir *per se* du professeur, c'est le résultat du travail épistémique qu'il entreprend chaque fois qu'il étudie pour lui-même le savoir à enseigner. Préalablement, il nous faut repartir d'une analyse de Chevallard (1991) pour nous en démarquer quelque peu :

> Un savoir est toujours *supposé*. Il se présente à nous par des emblèmes (sa dénomination, etc.), et nous le rencontrons comme présent *in absentia*, comme une *potentialité* – ou un *manque* quand nous voulons l'apprendre. Les savoirs sont d'improbables hypostases, dont la question de l'existence n'est jamais tout à fait assurée, toujours discutable, et enjeu de conflits. (Chevallard, 1991, p. 209, souligné par l'auteur)

Cet usage du terme *potentialité* est très fécond car il traduit le caractère dynamique du savoir, souvent insaisissable, difficile à faire advenir parce qu'enjeu de conflits, complexe à définir, voire à identifier. Il recouvre aussi en partie aussi cette idée que si le savoir a une utilité dans une situation, c'est pour *régler le problème posé par cette situation*. C'est à ce titre qu'il peut être vu comme une potentialité, une puissance d'agir.

Toutefois, ce qui sera traité ci-dessous au titre de la *potentialisation / actualisation* du savoir et de la *savantisation / essentialisation* du savoir, tout en revendiquant cette acception du savoir comme potentialité posée par Chevallard, concerne plus exactement la façon dont le professeur construit son rapport personnel à la connaissance. Il s'agira bien d'émettre l'hypothèse de deux mouvements, deux dynamiques entrelacées, dans le travail épistémique du professeur sur le savoir à enseigner (potentialisation / actualisation ; savantisation / essentialisation).

6.2.1. La présentation d'une étude de cas

Pour faciliter la compréhension de ces deux mouvements (*potentialisation / actualisation ; savantisation / essentialisation),* décrivons un exemple pris comme étude de cas du travail épistémique. Cette étude de cas est tirée du travail épistémique du collectif de recherche sur l'enseignement des fables à l'école fonctionnant en ingénierie coopérative à partir de la *lecture de la Fable Le Loup et L'Agneau.*

n°20 : Étude cas sur le travail épistémique du collectif de l'ingénierie

(E1) Étape n° 1 :

Les membres de cette ingénierie ont étudié en profondeur la fable Le Loup et L'Agneau. Progressivement, au fil des années de mise en œuvre dans les classes, ils en sont arrivés à dresser des essentiels du savoir à enseigner. Ces membres de l'ingénierie ont également paraphrasé cette fable pour comparer les significations dégagées par chacune des versions de la fable (La Fontaine, Ésope, Phèdre). Ils ont enfin analysé le contenu et la nature des significations que les élèves de CE1 produisaient sur cette fable et à partir d'elle. Tout ce travail épistémique sur le contenu d'enseignement s'est déroulé en lien avec la conception d'une séquence d'enseignement dans des classes de CE1. Un épisode de travail en ingénierie va advenir comme un événement critique.

(E2) Étape n° 2 :

En 2012, le collectif de l'ingénierie, comme à son habitude, analyse la mise en œuvre dans une classe par une professeure d'école de CE1, membre de l'ingénierie. En réunion de travail les membres de cette ingénierie constatent que la professeure valide avec les élèves différentes propositions pour paraphraser le vers final de la fable « sans autre forme de procès ». La mise en œuvre dans la classe montre en effet que sont ainsi débattus et acceptés par le collectif-classe trois propositions : « sans autre forme de raison » / « de vengeance » / « de mensonge ». Les échanges professeur – élèves montrent parfaitement comment chacune des propositions renvoie à une interprétation possible et compatible avec ce que les élèves ont déjà élaboré comme significations du récit. Ces paraphrases sont acceptées dans la classe pour cette raison. Autrement dit, pour cette professeure comme pour les membres de l'ingénierie, ces propositions des élèves, et leurs commentaires associés, constituent une avancée[383] « pertinente » pour la compréhension fine du récit de la fable par les élèves. La justesse des paraphrases proposées, en lieu et place de « sans autre forme de procès », n'est in fine pas questionnée.

(E3) Étape n° 3 :

En 2013, un membre du collectif, pour des raisons liées à un enjeu de recherche sur la question de la traduction, reprend l'étude de l'épisode. Il est conduit à se questionner sur « la qualité » (de traduction cette fois) des paraphrases proposées en lieu et place de « sans autre forme de procès ». Pour cela, il mène une enquête sur le recours à cette expression au XVIIe siècle ce qui le

383 Nous avons développé dans le chapitre 2.2.3 (p. 69) cet exemple pour étudier la notion de « style de pensée » d'un collectif. Nous rappelons que les raisons qui conduisent la professeure à valider des formulations qui ne correspondent pas vraiment à la paraphrase attendue de *sans autre forme de procès* ont fait l'objet d'un article de recherche dans la revue *Repères* (Lefeuvre et al., 2015).

conduit à une relecture de la fable à la lumière du droit. Il procède notamment à la lecture des ouvrages ou articles de Guignot (1925), Goujon (1992), Biet (1992), Gauduchon & Tinel (2009) sur l'esprit juridique des fables. Il retrouve l'usage de l'expression à cette époque et les raisons que l'auteur aurait pu avoir de recourir à cette expression.

(E4) Étape n° 4 :

En 2014, le collectif de l'ingénierie, au cours des échanges de travail, intègre donc un nouveau point de vue d'interprétation de « sans autre forme de procès » et modifie par la même sa perception (sa vision) de la fable : et si cette fable était un procès ? Progressivement le collectif infléchit son interprétation du récit de la fable et produit une signification essentielle nouvelle à intégrer à ce qui s'enseigne déjà. Le collectif conçoit alors une modification du dispositif didactique en conséquence pour actualiser le nouveau savoir en jeu.

Nous allons décrire dans la sous-section suivante *la potentialisation* des savoirs et *leur actualisation*. Cette potentialisation se manifeste, de notre point de vue, dès l'étape n° 1 de notre étude de cas ; elle est aussi présente dans l'étape n° 3 à partir des investigations d'un des membres du collectif. Cette potentialisation a à voir avec ce que le collectif capitalise comme savoir sur la fable. On pourrait en donner la première définition suivante : la potentialisation d'un savoir renvoie à la manière dont un élément de savoir interroge l'expérience, et se trouve interrogée par elle. De 2012 à 2014, cette potentialisation est le résultat d'un travail du collectif long diffus et continu. Le collectif de l'ingénierie peut à cette occasion explorer, voire ré-élaborer, des significations sur le récit de la fable (par exemple : que veut dire vraiment *sans autre forme de procès* ?). L'étape n° 3 de notre étude de cas en est une illustration. Pour autant, nous allons montrer que tout ce travail épistémique ne débouche pas obligatoirement sur une mise en œuvre concrète dans une classe de toutes les significations produites[384] par le collectif de l'ingénierie. C'est aussi cela la potentialisation du savoir, en savoir davantage que ce que l'on en communique. En revanche, lorsque certaines significations de la fable sont retenues par le collectif pour être enseignées, il s'agit de les concrétiser selon une façon de faire permettant aux élèves d'accéder à la compréhension de ces significations. L'étape n° 4 de notre étude de cas illustre cela. Cela recouvre ce que nous

384 Par exemple, comparer l'attitude et la prise de parole du loup avec la maxime de La Rochefoucauld « l'hommage du vice à la vertu », fut une réflexion partagée et travaillée au sein du collectif de l'ingénierie. Cette réflexion ne fut pas, pour autant, traduite par son *actualisation* au sein du dispositif d'enseignement pour les classes. Au sein du collectif de l'ingénierie, cela constitue une potentialisation qui ne se traduit pas concrètement par un savoir institutionnalisé au sein du collectif. Il demeure au mieux en arrière-plan des échanges au sein du collectif.

appelons l'*actualisation* des significations retenues. Cette actualisation prend une forme précise, une concrétisation, à des fins d'enseignement sous forme, par exemple, de documents[385] pour la classe ou d'un discours du professeur vers les élèves. Précisons davantage ce mouvement de *potentialisation/actualisation*.

6.2.2. Le mouvement de potentialisation / actualisation des savoirs

Le couple *potentialisation/actualisation* nous semble intéressant pour décrire comment le travail épistémique *per se relève* d'une double logique, celle de l'exploration du savoir et celle de son exploitation. Précisons.

Un exemple peut nous permettre de comprendre cette première caractéristique de ce couple. Il s'agit de l'exemple de la lecture interprétative actualisante d'une œuvre littéraire telle que nous l'avons abordée au chapitre 2 de la thèse (pp. 49-125). Lire de cette façon une œuvre littéraire au sein du collectif de l'ingénierie, avec son processus d'enquête sur l'œuvre, peut être vu comme un travail épistémique *per se* de l'enseignant ou du collectif.

De notre point de vue, le couple *potentialisation/actualisation* est parent de cette modélisation du processus *d'interprétation* de toute œuvre[386]. En prenant appui sur les travaux de Citton (2007/2017), nous avons déjà mis en évidence le double « *geste de l'errance et du retour* » dans une interprétation d'une œuvre (p. 103 du chapitre 2). Rappelons une nouvelle fois ce que Citton écrit sur « le geste d'errance » :

> Le *geste d'errance* est constitutif des interprétations actualisantes, qui lèvent les yeux du livre (venu du passé ou du lointain) pour mettre en rapport ce que l'on dit sur la page avec *un espace autre* – lequel peut bien entendu être ce qu'on observe dans notre environnement présent, mais aussi ce qu'on grappille d'une autre lecture, d'un souvenir de film, d'une discussion entre amis, ou encore ce qu'on va activement documenter par une enquête d'érudition. (Citton, 2007/2017, pp. 463-464, souligné par l'auteur)

385 Nous avons déjà évoqué (cf. note n° 384, p. 276) le travail documentaire du professeur *à partir de ces ressources.* Rappelons que Gueudet & Trouche (2010, p. 58) le définissent ainsi : « *lorsque des ressources sont travaillées (adaptées, révisées, réorganisées…) au cours de processus articulant conception et mise en œuvre : c'est l'ensemble de ce travail que nous nommons travail documentaire*. » De notre point de vue, ce *travail documentaire* du professeur entre dans ce double mouvement de potentialisation et d'actualisation des savoirs sans le recouvrir pour autant pleinement. Bien des activités de potentialisation et d'actualisation ne passent pas en effet par la transformation de ressources en documents. Nous y revenons plus loin dans le chapitre pour la mise en œuvre.

386 *Œuvre* au sens où nous l'avons définie de *praxéologie*.

Autrement dit, la première caractéristique du couple *potentialisation/actualisation relève,* pour nous, de l'*errance* et de son ouverture à *un espace autre,* l'espace de ce qui est lu et approfondi selon des modalités très diversifiées. Citton énumère certaines de ces modalités : « notre environnement », « une autre lecture », « un souvenir de film », « une discussion », « une enquête d'érudition ». Cette errance, avec ses modalités, rend compte, pour une part, de ce que nous appelons la potentialisation du savoir sur l'œuvre. Par exemple, notre étude de cas (exemple n° 20, ci-dessus) montre que *l'errance* d'un membre du collectif lors de l'étape n° 3. Elle le conduit à une investigation : la paraphrase de *sans autre forme de procès* peut-elle être vue comme une recherche de traduction en langage contemporain d'une expression de la langue du XVIIe siècle ? Puis elle l'entraîne sur un second questionnement : *sans autre forme de procès* n'est-elle pas l'expression d'une langue de spécialiste, la langue des juristes du XVIIe siècle ? S'engage l'étude des auteurs ayant travaillé sur l'esprit juridique des fables, ce qui le conduit également à s'intéresser à la vie de La Fontaine et à ses rapports au droit juridique[387]. Un auteur comme Goujon (1992) lui permet d'explorer « la rhétorique juridique des fables de La Fontaine » ; un auteur comme Guignot, (1925) le plonge dans « le droit du XVIIe » ; un auteur comme Biet (1992) le guide vers la notion de « justice dans les fables de La Fontaine ». Tels sont les « espaces autres », pour reprendre l'expression de Citton, qui s'ouvrent à lui pour se documenter et potentialiser ainsi du savoir. Ces espaces relèvent de l'*exploration personnelle,* avant de décider éventuellement de les exploiter à des fins d'enseignement. C'est pourquoi nous décrivons la potentialisation avec cette métaphore de *l'exploration*.

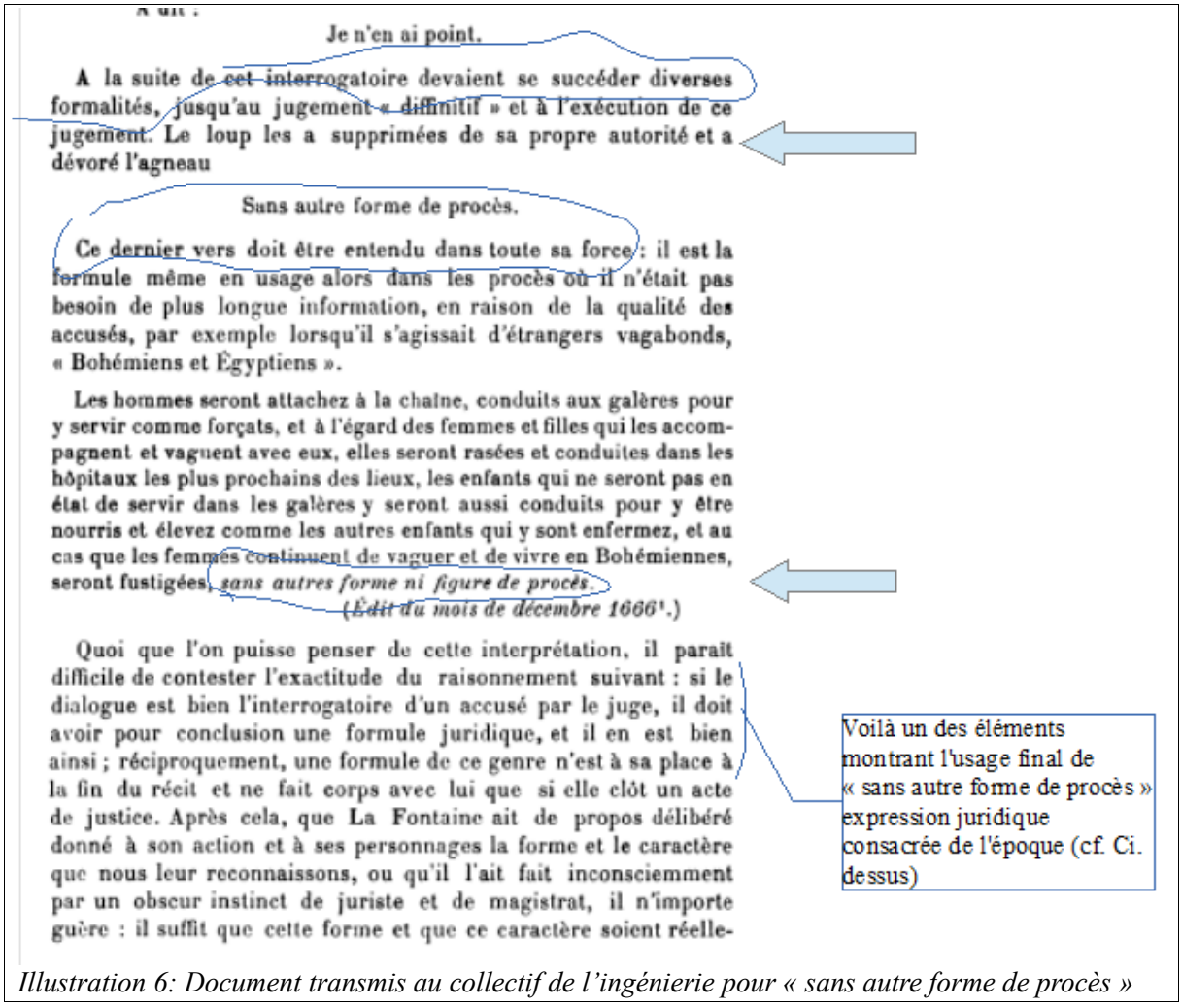
Ce qui conduit, par contre, à *l'exploitation* des « espaces autres » c'est ce que nous appelons *l'actualisation*. Dans notre étude de cas, par exemple, la décision de ce membre du collectif de communiquer au collectif de l'ingénierie la « chose explorée » (pour *sans autre forme de procès*) le conduit à donner à cette chose une forme communicable. Sans cette forme rien n'est partageable. La forme peut être un « discours sur », « un écrit rédigé à propos de », « un extrait d'ouvrage qu'il donne à lire », etc. Autrement dit, cette nécessité de communication donne lieu à une fabrication d'un document. En cela, dans une perspective d'enseignement, la potentialisation du savoir n'a de sens que par rapport à son actualisation qui en donne *in fine* une mesure (par une production repérable, partageable, communicable).

Dans notre étude de cas, la première actualisation c'est celle réalisée en 2014, par ce membre

387 La Fontaine fut avocat.

du collectif. C'est l'étape n° 4. Ci-dessous est présenté (cf. Illustration 6 ci-dessous) un extrait du document brut fabriqué par ce membre du collectif. Il a été élaboré en février 2014 pour être débattu en réunion de travail de l'ingénierie. Ce membre du collectif transmet ce document, par courriel, avec le commentaire suivant : « Je vous communique un extrait commenté sur le *Loup et L'Agneau* (cf. fichier joint) qui montre l'importance à accorder à "sans autre forme de procès". Il s'agit d'un travail de Guignot, 1925, sur l'esprit juridique dans les fables de La Fontaine ».

Sur cette illustration ci-dessous nous repérons le texte de Guignot (en caractères noirs) et les annotations dans la marge (encadré bleu), ou à même le texte, qui ont été rédigées et complétées par ce membre du collectif pour attirer l'attention sur ce dernier et permettre ainsi d'engager un nouveau travail épistémique collectif sur *sans autre forme de procès*.



Je n'en ai point.

A la suite de cet interrogatoire devaient se succéder diverses formalités, jusqu'au jugement « définitif » et à l'exécution de ce jugement. Le loup les a supprimées de sa propre autorité et a dévoré l'agneau

Sans autre forme de procès.

Ce dernier vers doit être entendu dans toute sa force : il est la formule même en usage alors dans les procès où il n'était pas besoin de plus longue information, en raison de la qualité des accusés, par exemple lorsqu'il s'agissait d'étrangers vagabonds, « Bohémiens et Égyptiens ».

Les hommes seront attachez à la chaîne, conduits aux galères pour y servir comme forçats, et à l'égard des femmes et filles qui les accompagnent et vaguent avec eux, elles seront rasées et conduites dans les hôpitaux les plus prochains des lieux, les enfants qui ne seront pas en état de servir dans les galères y seront aussi conduits pour y être nourris et élevez comme les autres enfants qui y sont enfermez, et au cas que les femmes continuent de vaguer et de vivre en Bohémiennes, seront fustigées, *sans autres forme ni figure de procès*.
(*Édit du mois de décembre 1666*[1].)

Quoi que l'on puisse penser de cette interprétation, il paraît difficile de contester l'exactitude du raisonnement suivant : si le dialogue est bien l'interrogatoire d'un accusé par le juge, il doit avoir pour conclusion une formule juridique, et il en est bien ainsi ; réciproquement, une formule de ce genre n'est à sa place à la fin du récit et ne fait corps avec lui que si elle clôt un acte de justice. Après cela, que La Fontaine ait de propos délibéré donné à son action et à ses personnages la forme et le caractère que nous leur reconnaissons, ou qu'il l'ait fait inconsciemment par un obscur instinct de juriste et de magistrat, il n'importe guère : il suffit que cette forme et que ce caractère soient réelle-

Voilà un des éléments montrant l'usage final de « sans autre forme de procès » expression juridique consacrée de l'époque (cf. Ci. dessus)

Illustration 6: Document transmis au collectif de l'ingénierie pour « sans autre forme de procès »

Sur la base de ce document, la séance de travail du collectif a permis des échanges. Ces échanges participent eux aussi du processus d'actualisation du savoir. D'une certaine manière ils prolongent l'annotation du document transmis. Toutefois, cette actualisation ne recouvre pas pour autant la totalité de la potentialisation du travail *per se* de celui qui a transmis le document. C'est la loi du genre : pour partager, il faut une forme (ici un document commenté et approfondi par des échanges) mais cette forme, comme tous les concrets, est une réduction au particulier du savoir potentialisé par celui qui en a fait l'étude exploratoire.

En résumé, il y a donc lieu de se garder d'assimiler la potentialisation à une sorte de hasard, de zapping ou de tâtonnement sans but, même si ces ingrédients sont nécessairement présents dans la potentialisation. Dans toute exploration il y a toujours une partie aléatoire, le détour par un chemin non prévu. L'errance dont il s'agit suppose aussi des manières de faire précises et rigoureuses, à l'image de la démarche d'*enquête* proposées ci-dessus, démarche en résonance avec celle que nous avons développée au chapitre 2 en référence aux travaux de Dewey (1938/1993).

En résumé, la potentialisation est *une exploration, une pratique et une enquête* sur le savoir. Elle est une première dimension du travail épistémique *per se*. Il arrive que le processus personnel de potentialisation soit porté et validé au sein d'un collectif. L'étude de cas le montre. Pour ce faire advient une actualisation, c'est-à-dire *une forme publique partageable et communicable de ce qui a été compris*. C'est l'*exploitation du savoir*. Le travail épistémique au sein d'un collectif est donc caractérisé par ce couple potentialisation/actualisation du savoir. Lorsque le professeur travaille dans le cadre d'un collectif d'une ingénierie coopérative, deux étapes d'actualisation du savoir sont nécessaires. L'une est l'actualisation *entre les membres du collectif* du travail *per se* potentialisé par chacun de ses membres (comme nous l'avons illustré avec notre étude de cas) ; l'autre étape est l'actualisation que le collectif de l'ingénierie produit *à destination des élèves* en concevant un dispositif d'enseignement *ad hoc*.

Prenons maintenant une analogie empruntée cette fois à une expression en physique, plus précisément en électricité. Elle peut nous permettre de mettre en évidence une seconde caractéristique *de la potentialisation/actualisation,* celle à laquelle un professeur ne peut se soustraire vis-à-vis du collectif-classe.

Il s'agit de considérer l'étude du savoir *per se* du professeur comme un *générateur* de savoir

dans l'action conjointe entre le professeur et ses élèves. C'est bien l'image du générateur de courant électrique qui peut être adoptée ici. Ce générateur de savoir crée une *différence de potentiel,* comme dans le circuit électrique. Ainsi, si le savoir *per se* est potentialisé par l'étude personnelle du professeur, il est le générateur d'un savoir à actualiser pour l'enseigner auprès des élèves. Pour le professeur, recourir au savoir *per se* potentialisé est donc *une nécessité*. Il s'agit bien de faire *circuler ce savoir* au sein d'un dispositif didactique permettant cela, avec un « souci de communicabilité maximale » entre ce professeur et ses élèves (Kambouchner, 2006, p. 2)[388]

Synthétisons.

La potentialisation du savoir *per se* est une condition nécessaire, mais non suffisante, de la « puissance d'agir[389] » du professeur au sein de la classe (Sensevy & Mercier, 2007, p. 188). L'actualisation du savoir *per se* consiste toujours à lui donner une forme, autrement dit à le prendre dans « une forme de vie/jeu de langage » (Wittgenstein, 2004, p. 31), ce qui relève de la conception d'un dispositif d'enseignement *ad hoc*. Cette actualisation constitue alors ce savoir *per se* potentialisé en « objet transactionnel[390] » entre le professeur et ses élèves (Sensevy & Mercier, 2007, p. 16).

Résumons ce mouvement potentialisation/actualisation par un schéma reprenant les dimensions abordées jusqu'à présent :

388 Pagination *ad hoc* de la transcription (24e minute de la conférence environ).

389 Il est intéressant de noter la parenté entre *potentiel* et *puissance* ; Ainsi CNTRL (http://www.cnrtl.fr/lexicographie/potentiel) propose pour *potentiel* : « *Qui existe en puissance et non en acte* »

390 Sensevy (*ibid.* p. 16) propose de voir les interactions didactiques (entre le professeur et les élèves) comme des transactions ce qui « *permet de se rendre sensible à ce qui constitue une spécificité réelle de ces interactions* ». Autrement dit, le contenu de savoir est objet de ces transactions. Sensevy complète (*ibid.*) : « *dans cette perspective les savoirs contenus dans la relation, objets de la communication, constitueront donc des objets transactionnels.* »

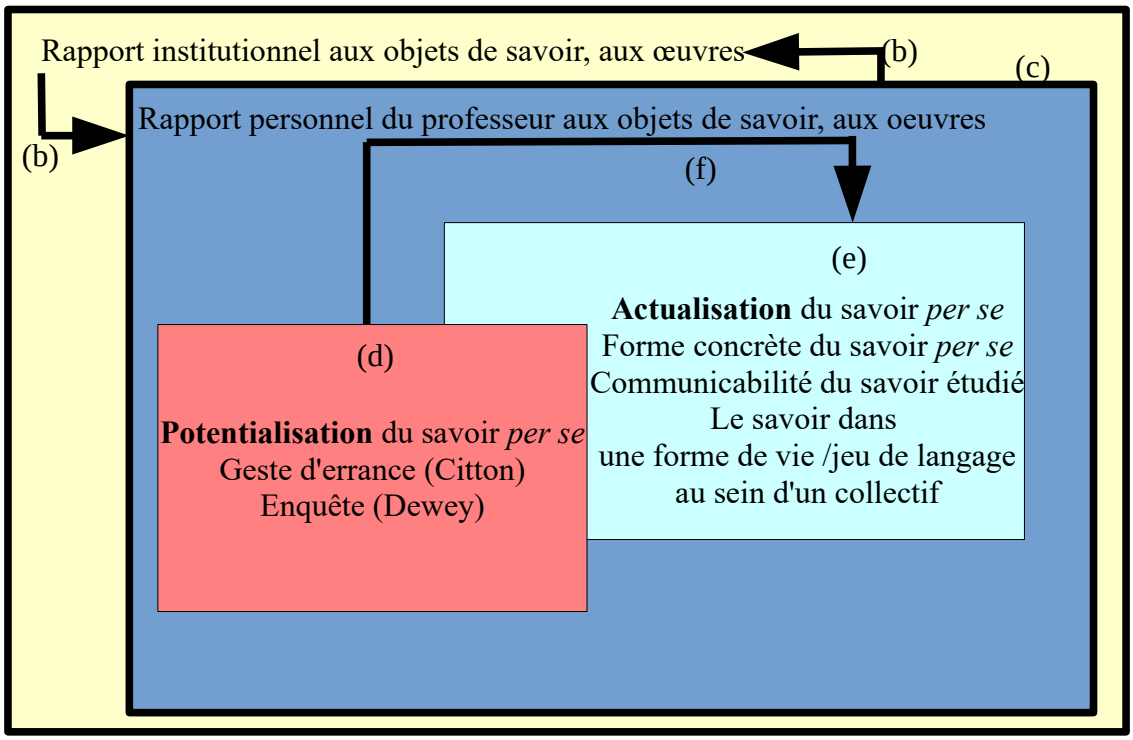


Schéma 2 : Travail épistémique, potentialisation / actualisation du savoir per se

Annotons ce schéma :

- (a), le cadre jaune : c'est celui de l'appartenance du professeur aux institutions et à la noosphère, telle que Chevallard la pose. C'est ce qui crée, pour ce professeur, une contrainte au rapport institutionnel aux objets de savoir et aux œuvres.
- (b), les deux flèches expriment la dialectique entre rapport personnel et rapport institutionnel aux objets. La composante publique du rapport personnel que Chevallard postule rend compte de cette dialectique

  Le cadre (c) représente tout ce qui se joue au sein du rapport personnel d'un professeur aux objets de savoir et aux œuvres et que nous sommes en train de caractériser par un premier mouvement de potentialisation/actualisation. Il est inclus dans la cadre (a) pour traduire que (a) exerce toujours une contrainte sur (c), même si, issus de (c) peuvent advenir des changements qui influent sur (a). C'est toute la question de l'appartenance à des collectifs de pensée qui se trouve posée ici et que nous avons déjà abordée au chapitre 2.

- (d) représente le processus de potentialisation du savoir *per se* avec ses caractéristiques principales. Elle peut exister *avant* l'actualisation, voire *sans* elle, mais également *pendant* l'actualisation.
- (e) représente le processus d'actualisation du savoir *per se* potentialisé avec ses caractéristiques principales.
- (f) traduit que l'actualisation en tant que concrétisation du savoir *per se* potentialisé intervient *après* un temps de potentialisation.
- (d) et (e) se tuilent l'un l'autre pour montrer que la potentialisation ne s'arrête pas forcément parce que l'actualisation débuterait.

6.2.3. Le mouvement de savantisation / essentialisation des savoirs

Dans un premier temps précisons ce que *n'est pas* pour nous *la savantisation* dont nous ferons état dans cette sous-section. Chevallard en parle ainsi :

> On voit que le titre de savant n'appartient jamais *intrinsèquement* à un savoir. Il est accordé par la culture, et il peut se perdre. Au demeurant, un savoir n'est pas savant parce que ses producteurs seraient « des savants » : c'est très exactement *l'inverse qui est vrai*. Ce titre cependant, est précieux, et vous apporte bien des privilèges. D'où des stratégies, visibles à l'œil nu en certains cas, de *savantisation*[391] (Chevallard & Joshua, 1991, p. 217, souligné par l'auteur).

Cette acception du terme « savant », affaire de « *légitimité épistémologique*[392] » (*ibid.* p. 216) et de « légitimité *culturelle »* (*ibid.* p. 217) [393], conduit à s'intéresser au mouvement perpétuel de reconnaissance d'un savoir de référence comme savoir savant légitime dans l'espace social, ce que Chevallard appelle *la savantisation*. En quelque sorte, cette savantisation explicitée par Chevallard, est externe au sujet soucieux de construire un rapport à une connaissance précise, mais elle surdétermine son accès aux savoirs de référence.

Il semble toutefois possible de reprendre également ce terme de *savantisation* (mais avec une

391 Souligné par nous.
392 En italique dans le texte.
393 En italique dans le texte.

autre acception) pour désigner la dynamique d'étude personnelle (donc dynamique interne) à laquelle se livre un sujet soucieux d'approfondir et d'élargir ses connaissances vis-à-vis d'un savoir donné. Développons.

Au sein de la construction d'un rapport personnel à un objet de connaissance, la savantisation du savoir *per se* est, de notre point de vue, le chemin que peut suivre l'individu lorsqu'il étudie des savoirs (plus « savants » que ce qu'il connaît déjà en général), à partir d'œuvres considérées par lui comme des savoirs de référence[394]. La question de la pertinence épistémologique des choix des œuvres par cet individu se limite au fait qu'il les considère, à tort ou à raison, comme incluant des savoirs « savants »[395]. En résumé, la *savantisation* est relative non seulement aux œuvres sur lesquelles le sujet décide d'étudier mais également relative au degré de connaissances qu'il possède déjà sur la question, (résultat de sa potentialisation). C'est d'ailleurs ce que Sensevy (2010) incite à faire :

> une métaphore topographique et praxique serait peut-être éclairante : savoir quelque chose, c'est *pouvoir m'orienter avec une certaine pertinence au sein d'un paysage*, et y faire des choses précises et déterminées, en général problématiques pour ceux qui en savent moins. De cette métaphore il découle au moins deux conséquences : d'une part, même si j'en sais beaucoup, il y a *toujours d'autres chemins* à trouver au sein du paysage (dont certains sans doute bien plus directs ou rapides, ou bien plus beaux), et *d'autres manières de faire* les choses que je sais faire (dont certaines sans doute très différentes ou bien plus efficientes). D'autre part, il est rarissime que devant tel paysage, même si j'en sais très peu, je sois tout à fait incapable de m'orienter, et tout à fait impotent face aux choses que j'aurais à y faire. (Sensevy, 2010, p. 2, souligné par nous)

Cette métaphore caractérise l'idée que la savantisation est toujours inachevée, nécessaire à tous, accessible à tous, et qu'elle nous protège des avatars d'un « dualisme épistémique » (*ibid* p. 3), dualisme entre ceux qui savent (tout) et ceux qui ignorent (tout), parmi lesquels : « la crainte identitaire que l'on peut ressentir à voir notre savoir mis en doute » (*ibid*. p. 3) ; « le fait qu'il soit dans certaines conditions si difficile d'accepter d'admettre que l'on ignore quelque chose » (*ibid.* p. 3) ; le fait que ce dualisme « obère largement toute tentative de construire un rapport de première main au savoir » (*ibid.* p. 3).

394 Lorsque l'on « savantise » un savoir, tout peut se passer comme si l'on se rendait capable de (virtuellement) comprendre le discours de savants du domaine, de converser avec eux dans le domaine, voire de les amener à travailler des questions qu'ils ne se sont pas posées, voire même de leur proposer des mises en relations qu'ils n'ont pas (encore) faites.

395 Et c'est sans doute là que se croisent ses choix avec le mouvement de savantisation des savoirs dans l'espace social où évolue l'individu tel que Chevallard le définit.

La *savantisation* relève de ce « rapport de première main » au savoir au sein d'un paysage épistémique dense et complexe pouvant toujours être parcouru par « d'autres chemins » que ceux que l'on a l'habitude de fréquenter. La *savantisation* est ainsi à voir comme la profondeur de l'étude personnelle (l'approfondissement), le fait de « s'orienter avec une certaine pertinence » au sein de ce paysage. Elle intervient dès que la potentialisation/ actualisation du savoir *per se* s'engage.

La *savantisation* est également nécessaire chez un professeur comme un préalable à la conception et la mise en œuvre d'un enseignement. Par exemple, la nécessité d'enseigner à des élèves la compréhension de la fable *Le Loup et L'Agneau* pose au professeur la question suivante : dans tout ce qui existe à propos de cette fable, qu'est-ce que j'étudie, j'approfondis ? Sur quoi est ce que j'enquête à propos de cette fable ? Q*u'est-ce qui est important et à partir de quoi je sais que c'est important* ? La potentialisation/ actualisation du savoir *per se*, pour des raisons d'enseignement, conduit le professeur à entrer également dans cet autre double mouvement, celui de la *savantisation/essentialisation du savoir per se*. Autrement dit, si, pour décrire la modélisation du travail épistémique nous distinguons les deux mouvements, dans l'action, ces deux mouvements sont très intriqués.

La *savantisation* du savoir *per se,* telle que nous l'avons esquissée, s'accompagne d'un mouvement *d'essentialisation* de ce savoir. Qu'est-ce qui est essentiel dans les connaissances potentialisées sur ce savoir et que je veux actualiser pour les enseigner ? « L'essence, en chimie, c'est le produit d'une distillation, de ce qui a été purifié des substances étrangères, de l'accidentel[396] ». Cet emprunt à la chimie permet de comprendre que l'essentialisation du savoir est un travail que le professeur doit conduire durant l'étude pour dégager le savoir en réponse à une question, en somme « rompre l'os et sucer la substantifique moelle[397]».

Ainsi, lorsqu'un professeur souhaite actualiser le savoir *per se* à des fins d'enseignement pour ses élèves, autrement dit être au « clair » sur les savoirs à enseigner, il est obligé de se livrer à ce travail d'*essentialisation*, travail qui, nous le verrons lors de l'étude de cas, peut d'ailleurs rétroagir sur la savantisation.

L'essentialisation n'est pas une démarche de simplification du savoir, elle est, au contraire, la cause et la conséquence de la savantisation au sein du rapport personnel du professeur à un

396 Encyclopédie universalis, Thésaurus D'à K, p. 1259.
397 Pour reprendre l'expression de Rabelais dans le prologue de Gargantua.

objet de connaissance. Notre schéma n° 2 (p. 282) se complète de la façon suivante et devient le Schéma 3 :

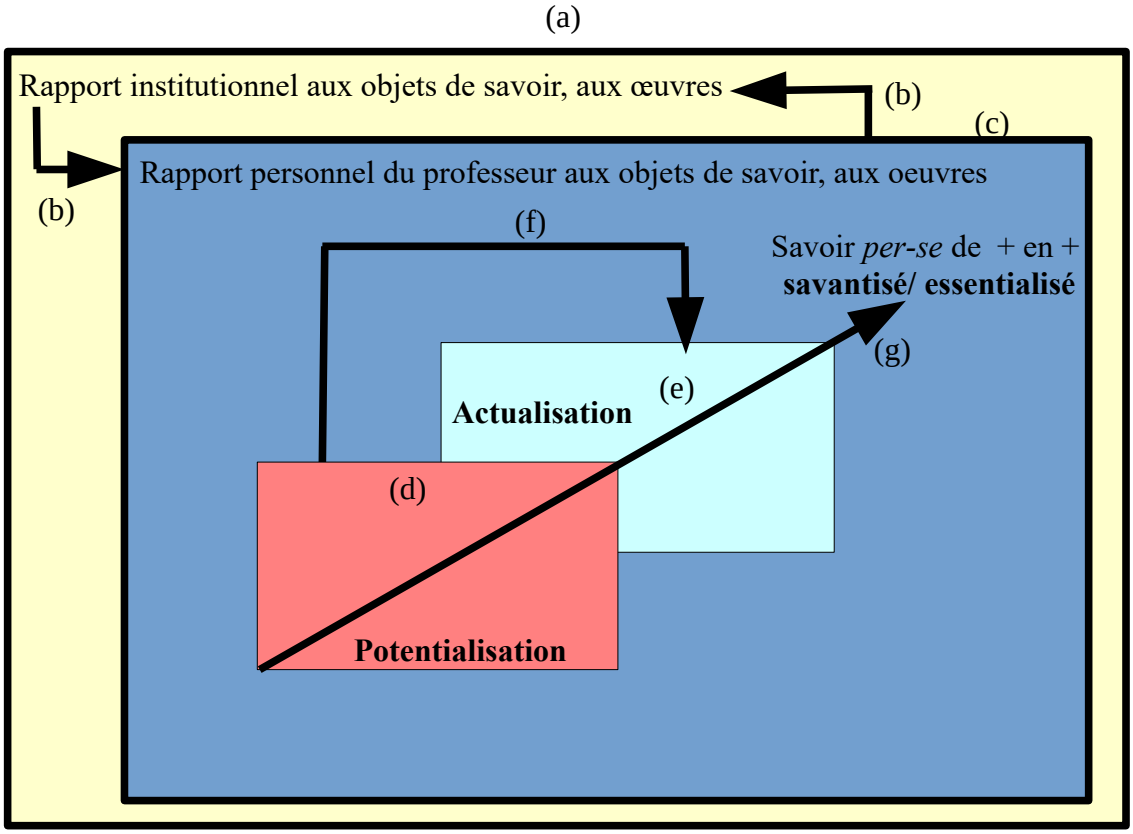


Schéma 3 : Travail épistémique, savantisation/essentialisation du savoir per se

Annotons ce schéma :

- (a) (b) (c) (d) (e) (f) gardent les mêmes significations que dans le schéma précédent.
- La flèche (g) traduit *la dynamique du travail épistémique per se.* Elle montre qu'au fur et à mesure de ce travail de potentialisation/actualisation du savoir *per se,* ce dernier est de plus savantisé *et* essentialisé. L'actualisation du savoir contraint à son essentialisation ; l'essentialisation résulte de la savantisation ; la savantisation résulte d'une recherche d'essentialisation.

Nous allons maintenant procéder à une étude de cas qui va concrétiser cette modélisation et montrer notamment comment peut apparaître une rétroaction allant de l'actualisation en situation d'enseignement vers une reprise de l'étude du savoir *per se* plus savantisée et plus essentialisée

6.2.4. La reprise de l'étude de cas

Nous allons reprendre l'étude de cas présentée dans cette section (cf. 6.2.1, p. 274). Nous la *redécrivons* toutefois, sous un autre *aspect.* Notre perspective est de modéliser la dynamique du travail épistémique d'un savoir *per se* par un collectif à partir de l'interaction des deux mouvements abordés précédemment : *potentialisation actualisation ; savantisation essentialisation*. Cette redescription de l'étude de cas, modélise, de notre point vue, les « transformations particulières du savoir » (Shulman, *op. cit.*) de la façon suivante :

→ *Lors de l'étape n° 1* (E1), le travail épistémique du collectif sur le savoir *per se* consiste à potentialiser des connaissances, des significations sur la fable selon une démarche d'enquête du collectif comprenant du travail personnel de chaque membre sur la fable, confrontation des lectures interprétatives, étude comparée de versions autres que celles de La Fontaine, production de paraphrases, mais également reprises des significations émises par les élèves lors des mises en œuvre dans les classes. Ce sont bien les nécessités de la mise en œuvre auprès des élèves qui conduisent ainsi à une actualisation (premier temps) des essentiels à enseigner. Autrement dit, les *savoirs essentiels* sont formalisés à des fins de conception de séquence et servent de *références* pour la conduite du dispositif didactique.

→ *Lors de l'étape n° 2* (E2), advient l'actualisation (erronée) d'un savoir de *sans autre forme de procès* au sein d'une classe. Nous avons montré (Lefeuvre, Maisonneuve, & Sensevy, 2015) que « la difficulté des élèves à procéder à une identification sémantique pertinente du mot « procès » » pouvait expliquer les paraphrases proposées par les élèves. Nous avons aussi montré au chapitre 2 de la thèse comment le style de pensée du collectif avait conduit pendant un certain temps à ne pas remettre en cause les propositions des élèves, au nom d'une cohérence didactique vis-à-vis de la compréhension d'ensemble du récit.

→ *Lors de l'étape n° 3 (E3)*, c'est l'événement didactique ci-dessus (*paraphrase inadaptée de sans autre forme de procès issue d'une mise en œuvre dans une classe*) qui entraîne une reprise du savoir *per se* par un des membres du collectif. Cette reprise conduit à répondre à une question : que voulait dire exactement cette expression ? Peut-on faire des hypothèses sur ce que La Fontaine a voulu signifier en recourant à cette expression ? Comment finalement paraphraser cette expression au plus juste ? Autrement dit, c'est l'émergence d'un problème

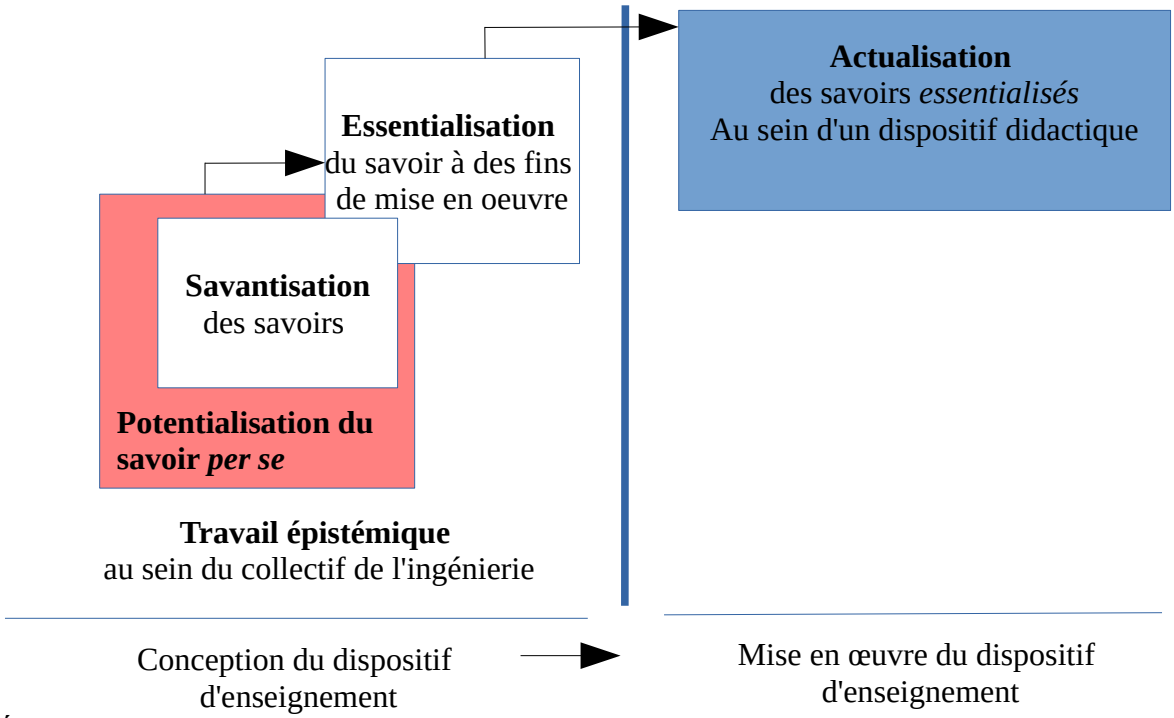
d'interprétation et de traduction de *sans autre forme de procès* qui déclenche, pour l'un des membres du collectif, une nouvelle démarche d'enquête sur le savoir. Son travail épistémique le conduit à lire Guignot (1925), Goujon (1992), Biet (1992), et à *potentialiser des connaissances*. La potentialisation peut être vue comme l'élaboration progressive d'un agencement de significations relatives à un point de vue juridique sur la fable. Il s'agit de prendre un point de vue de lecture sur *Le Loup et l'Agneau* nécessitant, d'une part, une connaissance certaine des choix d'écriture de l'auteur de la fable au regard de sa critique[398] de la justice de son époque, et, d'autre part, une compréhension de la clôture du récit qui autorise à penser que dans cette histoire le loup est bien juge et partie. Rien dans le travail épistémique accompli jusqu'alors par le collectif, y compris l'étude des textes de Ésope et Phèdre, n'avait déclenché cette vision du récit. Cette étape correspond donc à un nouveau mouvement de *savantisation* du savoir *per se* pour ce membre de collectif.

→ *Lors de l'étape n° 4 (E4)*, il y a partage, au sein du collectif de l'ingénierie, des nouvelles connaissances construites sur la fable. Cela conduit à une prise de décision du collectif : retenir que ce qui est important c'est aussi *voir* la fable *comme un procès corrompu où le loup est juge et partie*. Ceci correspond à un temps d'*essentialisation.* À travers tout ce que le collectif a pu comprendre et partager des travaux épistémiques d'un de ses membres, un nouvel élément de savoir est et intégré dans les *essentiels de savoir*[399] déjà enseignés. Cette décision en a entraîné une autre : il fallait modifier le dispositif didactique pour travailler ce nouvel enjeu de savoir. Autrement dit, les savoirs donnant forme au dispositif et aux gestes d'enseignement, il fallait concrétiser une forme de travail auprès des élèves permettant, à leur tour, qu'ils enquêtent sur ce nouvel essentiel. C'est une question d*'actualisation du savoir essentialisé* qui se pose à nouveau au collectif pour l'enseigner aux élèves. Comme nous l'écrivions : « Le collectif n'a pas cessé d'enquêter sur tel ou tel aspect de la fable, sur les dispositifs didactiques mis en place… L'enquête a nourri l'enquête, de nouveaux questionnements surgissant continuellement, ouvrant de nouvelles pistes et relançant chaque fois le désir de savoir, le désir de transmettre » (Lefeuvre et al., 2015, p. 155). Résumons sous la forme de schémas, à partir de cette étude de cas, cette modélisation du travail épistémique du collectif de l'ingénierie. (cf. Schéma 4 ci-après).

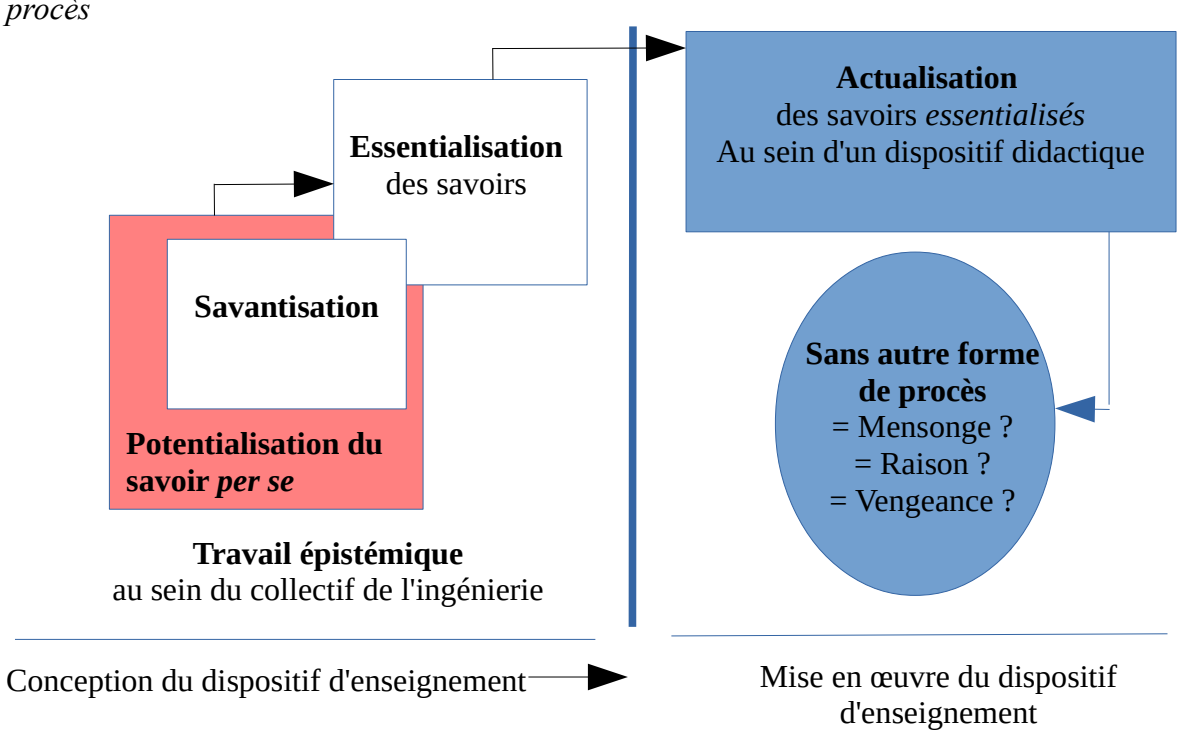
398 Lorsque l'on consulte le document sur Guignot transmis au collectif (cf. Illustration 6, p. 279), il est possible de lire ce que Guignot écrit à propos du recours à « sans autre forme de procès » dans la fable : « *ce dernier vers doit être entendu avec toute sa force : il est la formule en usage dans les procès où il n'était pas besoin de plus longue information, en raison de la qualité des accusés, par exemple lorsqu'il s'agissait d'étrangers vagabonds, "Bohémiens et Égyptiens".* »

399 Nous avons défini la notion d'*essentiel* (cf. 2.4, p. 101). Essentialiser c'est donc produire ces essentiels.

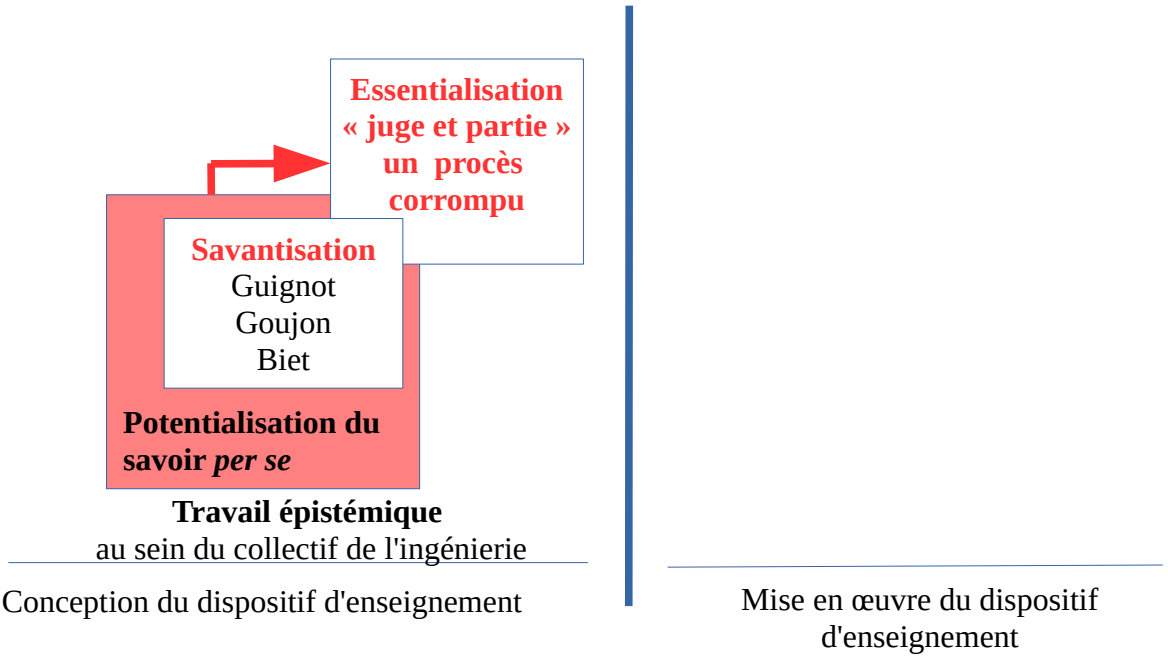
Étape n° 1 : un savoir *per se* sur la fable, savantisé et essentialisé, est actualisé au sein d'un dispositif



Étape n°2 : *La mise en œuvre* pose un problème d'actualisation de *sans autre forme de procès*



Étape n° 3 : *Nouveau travail épistémique (savantisation et essentialisation)* autour de la fable



Étape n° 4 : *Le savoir essentialisé est actualisé par une modification du dispositif didactique*

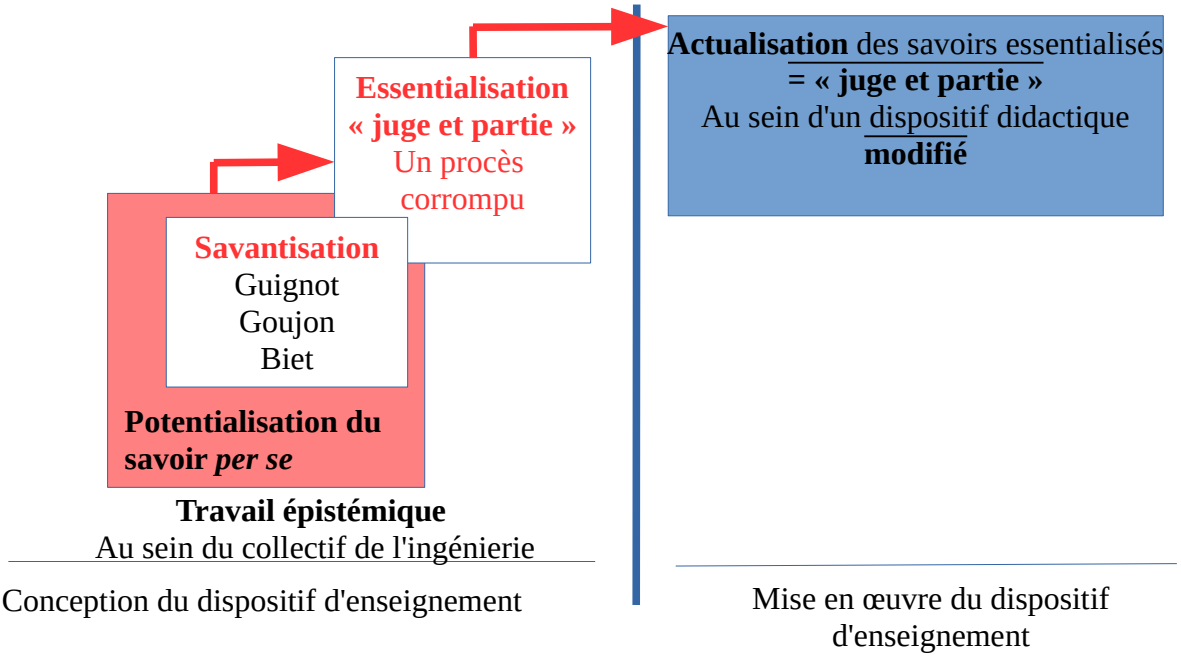


Schéma 4 : Les étapes du travail épistémique du collectif de l'ingénierie coopérative

PARTIE III – INGÉNIERIE « FABLES », QUESTIONS DE RECHERCHE, MÉTHODOLOGIE

PARTIE III – Ingénierie « Fables », questions de recherche, méthodologie.....291

Chapitre 7 – Le travail de l'ingénierie coopérative « Fables ».....293

7.1. Objectifs et enjeux des ingénieries coopératives.....294

7.2. Organisation et travaux de l'ingénierie coopérative « Fables ».....302

Chapitre 8 – La production de l'ingénierie coopérative « Fables » : une séquence d'enseignement.....309

8.1. La séquence conçue par le collectif de l'ingénierie.....311

8.2. Le synopsis large des six phases de la séquence.....313

8.3. Les essentiels de savoir par séance de la séquence.....318

8.4. Un exemple du texte du savoir pour une séance fondatrice, séance n° 3.....320

Chapitre 9 – Les questions de recherche.....327

9.1. Le rappel de l'arrière-plan épistémique et épistémologique.....327

9.2. Le cadre d'étude de la thèse et les directions de recherche.....331

9.3. Des directions de recherche aux questions de recherche.....331

Chapitre 10 – La méthodologie d'exploitation des données.....335

10.1. Approche clinique du didactique, type de données.....336

10.2. Jeux d'échelle.....337

10.3. Positionnement d'ingénieur, positionnement de chercheur.....339

10.4. La position de la professeure IM dans l'ingénierie.....341

10.5. La méthodologie relative à l'analyse de la textualisation du savoir.....343
10.6. La méthodologie relative à l'analyse de la pratique effective.....344
10.7. Les modalités d'écriture liées à la méthodologie.....361

Chapitre 7 – Le travail de l'ingénierie coopérative « Fables »

Une ingénierie coopérative peut être rapidement définie comme « l'organisation d'un travail conjoint de chercheurs et de professeurs dans la construction de séquences d'enseignement » (Sensevy, 2016). L'ingénierie coopérative « Fables », qui sous-tend notre thèse, est née en septembre 2007. Dès 2010, elle a intégré le Lieu d'Éducation Associée « Réseau Écoles Bretagne » (LéA « REB »)[400] dont l'objet de recherche est intitulé « Savoirs, dispositifs, Gestes ». Ce LéA « REB » avait comme responsable scientifique Gérard Sensevy (CREAD). L'enjeu d'un LéA peut consister à impulser une recherche coopérative entre professeurs et chercheurs. C'est dans ce cadre que l'ingénierie « Fables » a continué ses travaux jusqu'en juillet 2017.

Dans ce chapitre nous présentons dans une première section (cf. 7.1), la notion générale d'ingénierie coopérative, ses caractéristiques et certains de ses principes. Dans un second temps (cf. 7.2), nous présentons le travail de l'ingénierie coopérative « Fables » dont cette thèse constitue un maillon. En effet, dès 2015, le collectif de l'ingénierie « Fables » a conçu et scénarisé une séquence d'enseignement issue des travaux de l'ingénierie durant les années précédentes. La médiatisation[401] des ressources a alors nécessité *une textualisation du savoir*[402]

400 « Les LéA ont été définis dans le programme scientifique de l'IFÉ (Institut Français d'éducation) comme des lieux à enjeux d'éducation, rassemblant un questionnement des acteurs, l'implication d'une équipe de recherche, le soutien du pilotage de l'établissement et la construction conjointe d'un projet dans la durée. Il s'agit de considérer l'éducation comme un fait social total et de fonder des recherches en éducation sur l'action conjointe entre chercheurs et acteurs du terrain. Le dispositif LéA vise également la diffusion des savoirs et des résultats issus de ces recherches et leur mise à disposition en formation initiale et continue des professeurs, des éducateurs et des chercheurs. Les projets de LéA bénéficient d'une organisation en réseau et d'un dispositif d'accompagnement (équipes de l'IFÉ, environnement numérique, outils de production et de partage,). Le dispositif repose sur l'hypothèse que la réflexivité et la collaboration entre les acteurs peuvent contribuer à la fois au développement de la recherche et du lieu d'éducation. » (repéré sur la page d'accueil des Léa : http://ife.ens-lyon.fr/lea)

401 La scénarisation et la médiatisation des ressources ont été entreprises dans le but de mettre à disposition un module de formation en ligne sur la plate-forme m@gistere de l'éducation nationale : https://magistere.education.fr

402 Cf. annexes n°1 à n° 60, pour consulter la totalité de cette textualisation (pp. 13- 149). Cette textualisation du savoir est présentée de façon synoptique puis analysée aux chapitres 8 (p. 309) et 11 (p. 371).

pour donner accès à une mise en œuvre dans les classes par des professeurs « hors ingénierie ». C'est cette textualisation qui a été utilisée, en janvier 2016, pour la mise en œuvre dans la classe dont nous analysons les données empiriques.

7.1. Objectifs et enjeux des ingénieries coopératives

7.1.1. Ingénierie coopérative : un processus méthodologique lié à une conception de la didactique

L'ingénierie coopérative relève d'une approche de type *design-based research*, développée par Sensevy, Forest, Quilio & Morales (2013) sous l'expression de *cooperative engineering.* Sensevy (2016) nous permet de comprendre que *l'ingénierie coopérative* repose avant tout sur *une certaine conception de la didactique*[403]. Cette conception est aussi la nôtre. Cet auteur écrit :

> Nous considérons la didactique comme la science, à la fois anthropologique et ingénierique, du didactique (Chevallard & Sensevy, 2014 ; Chevallard, 2017). Cette science est anthropologique au sens où elle cherche à comprendre, c'est-à-dire à décrire avec pertinence, les praxéologies (didactiques) humaines. Elle est ingénierique, au sens où elle cherche à transformer les praxéologies (didactiques) humaines, pour les perfectionner. Bien entendu, nous le préciserons ci-dessous, ces deux aspects (comprendre et transformer) sont en étroite interrelation. […] Dans une autre perspective, cette conception de la science didactique comme à la fois anthropologique et ingénierique s'oppose à la distinction classique entre science fondamentale et science appliquée. Puisqu'il existe une relation organique entre le comprendre et le transformer, puisqu'il y a une nécessité de transformer pour comprendre, et nécessité de comprendre pour transformer, le travail ingénierique est sous une certaine description tout aussi « fondamental » que le travail anthropologique, le

403 Les *ingénieries coopératives* relèvent d'une mise en place très récente. Elles sont imaginées, pour la première fois, dans un ouvrage clé de la théorie de l'action conjointe en didactique, coordonné par Sensevy & Mercier (2007). En effet, dans le dernier paragraphe intitulé « *Didacticiens et professeurs : vers des ingénieries coopératives ? »,* nous pouvons lire (*ibid.* p. 209) : « *il existe donc tout un système pratique à élaborer et promouvoir, celui de recherches coopératives, dans lesquelles la production d'ingénierie didactique d'un nouveau genre se fasse sous la responsabilité conjointe des professeurs et des chercheurs, construisant ensemble des fins communes à un processus pensé comme collectif, au sein de dispositifs qui restent pour la plus grande part à inventer* ». La démarche d'ingénierie voit alors le jour avec de premières mises en œuvres, comme, par exemple : « *Fables* » (Lefeuvre, 2008 ; Sensevy, 2011d) *« Le jeu des trésors* » (Morales-Ibarra, 2014 ; Sensevy, Forest, Garel, Le Garrec, & Morales-Ibarra, 2010) « *Les algorithmes opératoires* » (Quilio & Nedelec-Trohel, 2014) ; « *Le jeu du Cluedo* » (Gruson, 2016) ; « *Ace-Arithmécole* » (Joffredo – Le Brun, 2016 ; Morellato, 2017)

> travail anthropologique tout aussi « appliqué » que le travail ingénierique. (Sensevy, 2016, p. 228, souligné par l'auteur)

Cette citation nous permet de comprendre qu'une ingénierie coopérative est une étude des « praxéologies[404] didactiques » selon *un processus méthodologique* lié au travail qu'accomplit un groupe d'enseignants, formateurs d'enseignants et (enseignants)-chercheurs. Comme l'écrit Gruson (2016, p. 34), « [les membres du collectif] mettent et remettent en œuvre (après avoir analysé et évalué la mise en œuvre précédente) des activités didactiques sur un sujet spécifique ». Dans l'activité du collectif, tantôt « le tropisme est anthropologique, l'activité cherche d'abord à *comprendre* » (Sensevy, 2016, p. 228, souligné par nous), tantôt « le tropisme est ingénierique, l'activité cherche d'abord à *transformer* ». (Sensevy, 2016, p. 228, souligné par nous)

Ce processus méthodologique des ingénieries coopératives reprend une part de celui des « *lesson studies »* au Japon (Miyakawa & Winsløw, 2009). Il est caractérisé par *sa structure itérative*. En effet, dans un cycle d'étude *Lesson Studies*, une situation d'enseignement-apprentissage est mise à l'étude par un groupe d'enseignants. La situation et les savoirs visés sont étudiés à partir de textes officiels et de quelques ressources sélectionnées. Des articles de revues professionnelles ou scientifiques peuvent également être utilisés. L'ensemble de ce travail permet de concevoir *ensemble* une leçon qui est ensuite mise en œuvre dans la classe d'un des membres du groupe. Comme l'expliquent les auteurs :

> Il est capital que la leçon soit conçue, non pas comme la production de celui qui l'enseigne dans une classe particulière, mais comme un produit de l'équipe, produit que l'on est en train d'améliorer. (Miyakawa & Winsløw, 2009, p. 82)

Ce principe de fonctionnement des *Lesson studies* est essentiel. Il l'est encore davantage pour l'ingénierie coopérative, où il devient un principe *éthique*. Ainsi, la mise en œuvre dans les classes est-elle placée *sous la responsabilité du collectif* ayant conçu la leçon. Cette responsabilité *partagée* conduit, dans le cadre du processus itératif, à centrer son attention sur les effets (et limites) du *dispositif* conçu. La mise en œuvre sera observée par les autres membres du collectif, éventuellement filmée (*nécessairement filmée* pour l'ingénierie coopérative), pour être analysée *a posteriori*. Cette analyse se fait à partir de l'analyse du

404 Nous avons établi une définition précise de ce que recouvre notre notion de *praxéologie* à partir des travaux de Chevallard (cf. p. 225 de notre thèse). Notre définition vaut pour l'usage qui en est fait ici par Sensevy.

professeur ayant effectué la leçon dans sa classe, donc *nécessairement en sa présence*. Le but du collectif est d'améliorer *ensemble* la leçon. Celle-ci sera ensuite remise à l'ouvrage dans une autre classe d'un autre professeur du collectif. Ainsi se concrétise la vertu cardinale du processus itératif des *Lesson studies.* La méthodologie de l'ingénierie coopérative « Fables », à partir de laquelle s'ancre notre thèse, reprend à son compte ce processus itératif et son principe de fonctionnement éthique. En effet, l'ingénierie coopérative (sa théorie) fait du principe de « responsabilité partagée » un principe éthique d'autant plus essentiel que les ingénieries coopératives, *à la différence des Lesson Studies*, impliquent *systématiquement* des chercheurs.

Morellato (2017), dans son étude sur les modes de collaboration des enseignants et des chercheurs, caractérise ce que les ingénieries coopératives construisent davantage que les *Lesson studies :* un rapport spécifique à la recherche en didactique. Elle écrit :

> La *lesson study* est bien le produit d'un travail de recherche : elle procède à partir de travaux antérieurs, de questions, elle implique la formulation explicite d'hypothèses, de conditions à tester, elle organise des expérimentations par des mises en œuvre ensuite évaluées, elle rend publics ses résultats et les diffuse sous une forme standardisée, permettant ainsi une possible reproductibilité (Miyakawa & Winsløw, 2009). Si elle est ouverte à la contribution de chercheurs, elle ne bénéficie en général pas autant que les ingénieries didactiques d'appuis théoriques et méthodologiques. En cela, *elle ne consiste pas en une approche d'un système d'enseignement-apprentissage du point de vue scientifique de la pratique enseignante*. En effet, *elle n'a pas pour ambition de développer un savoir scientifique à l'instar d'une ingénierie coopérative, mais* elle en est proche dans la manière dont le point de vue de chacun des membres y est sollicité et mis à contribution. (Morellato, 2017, p. 48, souligné par nous)

Ce qui distingue aussi l'ingénierie coopérative d'une *Lesson study*, c'est que *l'ingénierie coopérative* vise *à la fois* une transformation des pratiques effectives dans les classes *et* le développement d'un « savoir scientifique », lorsque la *Lesson study* n'a pas nécessairement cette double vocation (autrement dit, elle est essentiellement basée sur la transformation des pratiques). Nous pourrions dire que, *dans l'ingénierie coopérative*, le savoir scientifique s'élabore *par et pour* l'activité ingénierique. Autrement dit, la visée de transformation des pratiques *et* celle du développement d'un savoir scientifique en didactique s'*entrelacent* dans le travail de l'ingénierie coopérative. C'est la raison pour laquelle Sensevy écrit dans la

citation que nous avons mentionnée ci-dessus qu'« il y a *nécessité de transformer pour comprendre, et nécessité de comprendre pour transformer.* »

Ce travail en ingénierie coopérative se concrétise par une *production et une diffusion de ressources pour enseigner* (comme pour la *Lesson study*) mais aussi par *une production scientifique,* « adossée » à l'activité de coopération[405] enseignants-chercheurs (mémoires de recherche, ouvrages scientifiques, thèses, articles, communications, etc.). Ainsi, notre thèse contribue pleinement au travail coopératif de l'ingénierie « fables » tout en étant ontologiquement redevable au travail coopératif entrepris dans ce cadre.

7.1.2. Comprendre pour transformer pour comprendre pour transformer

Il nous reste à caractériser davantage la nature du travail coopératif entre chercheurs et professeurs au sein d'une ingénierie coopérative telle que nous la concevons. Comme l'écrit Sensevy (2016, p. 228) « une ingénierie coopérative repose en effet sur cette idée, selon laquelle la connaissance anthropologique de la pratique découle de la compréhension du jeu [didactique] auquel se livrent les agents de l'action ». Voici une longue citation qui rend parfaitement compte de l'enjeu anthropologique et didactique de la coopération[406] entre chercheurs sur l'action (didactique) et les agents de cette action (les professeurs) :

> Les chercheurs sur l'action doivent donc apprendre des agents de l'action le jeu qu'ils

405 La coopération scientifique et ingénierique se traduit par des articles de recherche souvent rédigés à plusieurs mains entre des chercheurs et des professeurs. Idem pour des communications orales dans des colloques ou journées d'étude. Par exemple, en juin 2018, s'est tenu le premier colloque de la recherche Ace organisé par le LéA REB, basé sur les travaux comme ACE-Arithmécole. Il présente la caractéristique suivante : « *la nouveauté réside en particulier dans le fait que les interventions (conférences, ateliers) seront produites par des professeurs mettant en place la progression ACE. À travers cet objectif premier, c'est une coopération intense et équilibrée entre « la recherche » et « le terrain » à laquelle ce colloque cherche à contribuer.* » (repéré à https://colloque-ace.sciencesconf.org).

406 Notre thèse ne porte pas sur l'étude de la grammaire interne de la coopération entre enseignants et chercheurs au sein d'une ingénierie didactique. Pour comprendre ce qui se joue et comment ça se joue, la thèse de Morellato (2017) apporte un éclairage important sur les spécificités du « *dialogue d'ingénierie* » lorsqu'il qui produit du savoir et des praxéologies. C'est en particulier un dialogue relevant d'une démarche d'*enquête* au sens de Dewey (1993). Parlant de la profession de chercheur et de la profession de professeur, dans le cadre coopératif de l'ingénierie qu'elle étudie (« Ace-Arithmécole »), Morellato écrit : « *les professions ne se confondent pas mais nous voyons poindre ce que l'une peut emprunter à l'autre,* provisoirement et dans le cadre de cette enquête*, afin de favoriser l'avancée didactique. Par exemple, pour un professeur ou un formateur, se fonder sur des aspects épistémologiques issus de la recherche en didactique […] par exemple, pour un chercheur, proposer des hypothèses à la mise à l'épreuve, dans une forme brute, mais en s'engageant à la travailler dans la praxis même.* » (*ibid.* p. 459, souligné par l'auteure).

> jouent, au-delà d'évidences facilement partagées. L'activité scientifique d'anthropologie didactique consistera donc dans une activité didactique, au sein de laquelle les chercheurs sur l'action se rendront progressivement capables de parler certains éléments du langage des agents ; de leur côté les agents, s'ils veulent porter sur leur pratique un regard *éloigné*, pour reprendre l'expression de Claude (Lévi-Strauss, 1983)[407], qui leur permettra de la considérer d'un œil neuf, devront se rendre progressivement capables de parler certains éléments du langage des chercheurs. […] c'est sur la base de cette expertise interactionnelle « réciproque » (celle des chercheurs sur l'action et celles des agents de l'action) que pourront être produites des hypothèses stratégiques, c'est-à-dire des règles stratégiques dont on fait l'hypothèse que leur travail peut permettre de mieux atteindre les objectifs de l'action, ou bien d'atteindre les objectifs mieux adaptés aux fins générales de l'action. Dans cette perspective, l'élucidation du jeu praxéologique doit construire un double point de vue : *le point de vue impliqué du familier de la pratique (émique)* ; *le point de vue éloigné de l'analyste de la pratique (étique.)* […] ces points de vue renvoient à des « instances », et non à des « personnes ». Ces instances ne coïncident donc pas forcément, pour une ingénierie coopérative donnée, avec la position du « chercheur » et du « professeur ». Il s'agit donc de construire une forme d'hybridation[408] des points de vue. (Sensevy, 2016, p. 229, souligné par l'auteur)

Les thèses de Joffredo-Le Brun (2016) et Morellato (2017) décrivent et analysent les effets de cette forme d'hybridation des points de vue au sein de l'ingénierie « Ace-Arithmécole ». Leurs travaux donnent à voir et à comprendre comment s'actualisent, dans le travail coopératif, « *les principes pour cette hybridation des points de vue* » (Sensevy, 2016, p. 229-231). Joffredo-Le Brun et Morellato montrent comment cette coopération, sous des conditions

---

407 Levi-Strauss écrit notamment ceci dans *Le Regard éloigné* (1983, p. 163) : « *L'esprit ne peut comprendre le monde que parce qu'il est un produit et une partie de ce monde* ». Transposé à notre objet d'étude, nous pourrions émettre l'hypothèse que le chercheur ne peut comprendre la pratique du professeur que s'il est impliqué dans la conception de cette pratique et qu'il se sent partie prenante de l'action du professeur. Le professeur, quant à lui, ne peut comprendre la pratique du chercheur que s'il est impliqué dans la co-production des travaux d'analyse de ce dernier et qu'il se sent partie prenante de cette co-production.

408 Parmi ces principes posés par Sensevy, l'un d'entre eux nous intéresse, car il touche aux modalités de la textualisation du savoir (à des fins d'enseignement ou de recherche en didactique). Il s'agit du principe de *l'imagination méthodologique*. En effet, pour que le dialogue d'ingénierie – dans lequel les hypothèses stratégiques sont énoncées, puis à nouveau étudiées à partir de leur mise à l'épreuve dans la mise en œuvre dans les classes – puisse se mettre en place, il faut développer des systèmes de représentation spécifiques, par exemple des systèmes hybrides texte-image-son (SHTIS) pour « *construire conjointement une référence commune, empirique et analytique* ». Ces systèmes, SHTIS, résultent à la fois du travail commun tout en le rendant possible. Ils se présentent comme des formes nouvelles de textualisation du savoir. Sur la base des travaux de Sensevy (2011a ; 2011c) nous avons utilisé, en 2016, pour le dialogue au sein de l'ingénierie « fables », un premier prototype de ces systèmes (Blocher & Lefeuvre, 2017). Une thèse est en cours sur la conception et le rôle des SHTIS pour les méthodologies de recherche en didactique (Blocher, 2018).

qu'elles mettent au jour, peut éviter certains dualismes, notamment celui[409] de la théorie et de la pratique, autrement dit le dualisme de « la contemplation et de l'action » (*ibid.* p. 230). Parmi ces conditions, figure « la détermination collective des fins de l'action, de construction circulaire de relations entre les fins et les moyens » (*ibid.* p. 203). Figure également « le principe de recherche de symétrie » entre l'instance « chercheur » et l'instance « professeur » (*ibid.*).

Cet ensemble de considérations, sur ce que peuvent être les ingénieries coopératives, leur rôle et leur fonction, permet de comprendre que l'objectif de ces « institutions du sens » (Descombes, 1996) est de faire vivre une « dialectique féconde de la *compréhension* et de *la transformation* de l'action » (Sensevy, 2016). Pratiquer *la science du didactique,* dans une ingénierie coopérative, c'est, pour le collectif de l'ingénierie, transformer un dispositif didactique afin de mieux comprendre son efficacité, c'est-à-dire son adéquation aux fins que les membres du collectif se sont données avec les moyens qu'ils mettent en œuvre et les valeurs qui les animent, pour le transformer à nouveau pour le comprendre mieux pour le transformer à nouveau pour le comprendre mieux, etc. Ce processus est donc à la fois ingénierique *et* de recherche fondamentale. Il s'intègre au processus d'*enquête* tel que l'a pensé Dewey (1938/1993, 1920 /2014) qui propose qu'elle s'applique, comme pour les sciences de la nature, aux sciences de la culture. Sensevy propose une modélisation sous forme d'un schéma (cf. Schéma 5 ci-après), qu'il appelle le « schéma Deweyen » :

409 Dewey (1920/2014, pp. 27-28) présente ce dualisme « fondamental » théorie-pratique comme produit de l'organisation socio-économique et politique des Athéniens dans l'antiquité, comme produit d'une histoire pouvant être dépassée.

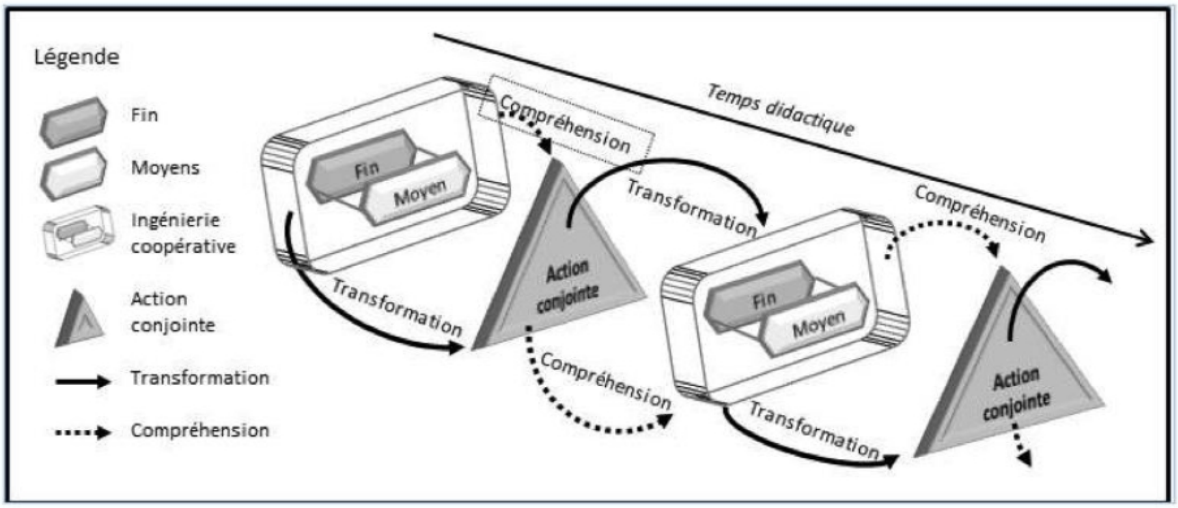


Schéma 5 : Modélisation de Sensevy (2013), dite « Schéma Deweyen »

Sensevy commente le schéma une première fois ainsi :

> Dans ce schéma général, qu'on pourrait nommer *schéma Deweyen*, *les fins et les moyens se spécifieront réciproquement, se modifieront réciproquement*, de telles sorte que les fins et les moyens du dispositif initial pourront ne plus être vraiment reconnus dans le dispositif plusieurs fois transformé, en même temps que les valeurs qui s'attachaient à ce dispositif seront reconceptualisées. (Sensevy, 2013, p. 26, souligné par nous)

Sensevy le commente une seconde fois ainsi :

> Le schéma peut se lire ainsi : au sein d'une ingénierie coopérative, l'action conjointe au sein du collectif est une action de compréhension, qui identifie en particulier les fins de l'action, les moyens nécessaires pour atteindre ces fins. Cette compréhension amène à imaginer de nouvelles fins et/ou de nouveaux moyens pour l'action. *Souvent, le travail des moyens dans la transformation débouche sur de nouvelles fins, proximales* (ce que Dewey, (1939/2011 appelait *end-in-view*) qui transforment ensuite les fins distales. Un nouvel effort de compréhension s'initie alors, etc. (Sensevy, 2016, p. 231, souligné par nous)

Dans le cadre de notre thèse, à partir des travaux de l'ingénierie « Fables », nous avons modélisé le travail épistémique du collectif de l'ingénierie en lien avec une étude de cas (cf. 6.2.4, p. 287). À cette occasion, en nous appuyant sur la *dialectique savantisation/essentialisation* et la *dialectique potentialisation/actualisation,* nous avons montré comment la compréhension de l'action en classe, liée à la paraphrase de *Sans autre forme de procès,* a conduit à enquêter sur le savoir en jeu, *la fin assignée au dispositif* d'enseignement posant problème au collectif lors de l'analyse de la mise en œuvre. Cette fin

assignée consistait à tolérer des paraphrases jugées recevables et compatibles avec la compréhension du récit, mais dont l'analyse montrait qu'elles étaient inadéquates en termes de paraphrase *stricto sensu*, de réécriture. Cette enquête du collectif de l'ingénierie, conduisant à mieux comprendre à son tour le savoir en jeu (de *Sans autre forme de procès*) a conduit à (ré)expliciter la fin assignée au dispositif et à transformer ce dernier en conséquence pour une nouvelle mise en œuvre. La nouvelle fin assignée au dispositif était qu'il fallait *à la fois* maintenir la compréhension du récit et tendre vers des paraphrases estimées « acceptables » de *Sans autre forme de procès*, au regard des sens octroyés dorénavant par le collectif de l'ingénierie (après enquête).

Cette (rapide) reprise de l'étude de cas montre deux points importants.
Tout d'abord, elle montre comment notre *modélisation du travail épistémique du collectif* s'inscrit *au sein du processus lié à la dialectique compréhension / transformation* de l'action, autrement dit au processus de travail ingénierique, et de recherche en didactique, du collectif de l'ingénierie.

Ensuite, cette reprise de l'étude de cas montre que l'activité sur le didactique, au sein d'une ingénierie coopérative telle que nous la concevons, adopte *un point de vue normatif* sur les praxéologies didactiques qu'elle cherche à comprendre et transformer pour comprendre pour transformer, etc. Par exemple, dans notre étude de cas, une prise de position normative du collectif de l'ingénierie, avec décision sur ce qui doit être enseigné et pour quelle fin, est née de l'analyse. De même, la nécessité de transformer le dispositif, pour donner à voir et à comprendre de « meilleurs » effets sur la compréhension de *Sans autre forme de procès* auprès des élèves, a conduit à prendre des décisions sur les moyens à mettre en œuvre (ici faire découvrir un vrai procès pour pouvoir avancer sur la compréhension et la paraphrase). Ce point de vue normatif n'est pas un défaut [410], il est consubstantiel à la pratique de la science du didactique. Nous rejoignons donc Sensevy lorsqu'il écrit :

> l'activité scientifique, en particulier dans les sciences de la culture, n'échappe pas à la normativité puisque celle-ci est inhérente aux pratiques elles-mêmes. Il s'agit bien ici de la

410 Cette idée de *construction de normativité* crée une distance salutaire avec l'illusion d'une science de la culture dégagée de la normativité, mais aussi avec la normativité propre aux recherches dites « recherche-action », ou ce travail de *construction* de normativité n'est pas pleinement assumé. Notons enfin que bien des positions présentées comme non normatives dans les recherches sont *de fait* souvent pleines de normativité non consciente et donc non assumée.

> nature même de l'action dans les sciences de la culture : le travail sur des « entités » pourvues de structures intentionnelles, de systèmes stratégiques, d'habitus, qui sont à la fois des manières d'agir et d'évaluer, dont il faut saisir la logique (Bourdieu, 1980). La question n'est donc pas d'échapper à la normativité, mais de la prendre dans l'activité scientifique même, dans un processus dont Dewey (1938/1993, 1939/2011, 1920/2014) a montré la rareté et la nécessité au sein des sciences de la culture. (Sensevy, 2016, p. 228)

7.2. Organisation et travaux de l'ingénierie coopérative « Fables »

→ *De 2007 à 2013* : le collectif n° 1 de l'ingénierie « Fables », d'une dizaine de membres, est composé de formateurs en IUFM, d'un enseignant-chercheur, Gérard Sensevy, de professeurs des écoles maîtres formateurs. Ils travaillent à la conception d'une séquence d'enseignement de deux Fables *Les Animaux malades de la peste* et *Le Loup et L'Agneau* de Jean de La Fontaine. Les mises en œuvre, qui sont analysées au sein du collectif, concernent des classes de CE2 et CM où enseignent les professeurs des écoles membres de l'ingénierie. Dès 2007, nous (chercheur) sommes membre de ce collectif.

→ *De 2013 à 2015* : Le collectif n° 1 est redéfini, pour des raisons liées à des réorientations de trajectoires professionnelles de certains de ses membres. De cette équipe n° 1 ne demeurent que Gérard Sensevy et nous-même. Nous rejoignons alors une autre équipe du LéA REB qui travaille également sur la lecture compréhension des textes littéraires. Se constitue donc le collectif n° 2. Il étudie cette année-là l'enseignement des Fables en début d'école primaire, CE1, en centrant l'action sur la production de dispositifs d'*anticipation*, au sein desquels un petit groupe composé d'élèves avancés et d'élèves moins avancés travaille une nouvelle notion avant qu'elle ne soit abordée avec l'ensemble de la classe. La fable mise à l'étude par le collectif est *Le Loup et l'Agneau,* versions de La Fontaine et Phèdre. La mise en œuvre analysée au sein de l'ingénierie se déroule dans les 3 classes de CE1 des professeures des écoles membres du collectif.

→ *2015-2016* : un sous-groupe de ce collectif n° 2 conçoit la ressource d'enseignement et la textualisation du savoir nécessaire pour sa diffusion et sa mise en œuvre dans les classes « hors ingénierie ». Cette ressource est « rodée » dans cinq classes de CM, hors ingénierie, à des fins de stabilisation d'une version définitive diffusable. Sa prise en main est accompagnée et soutenue par des membres de l'ingénierie. Une collègue enseignante du collectif n° 2 la mettra en place également.

→ *janvier 2016* : une professeure maîtresse-formatrice, que nous désignons par IM dans notre travail de thèse, *non-membre de l'ingénierie*, accepte de mettre en œuvre la séquence d'enseignement conçue par le collectif *sur la base de la textualisation du savoir* produite par le collectif de l'ingénierie, et *sans aucun contact préparatoire ou explicatif, durant la mise en œuvre, de la part des membres de l'ingénierie concepteurs de la séquence*. Ce n'est qu'après la mise en œuvre dans la classe, que cette enseignante rejoint le collectif de l'ingénierie à des fins d'analyse, *en sa présence*, du dispositif et de l'action conjointe professeure-élèves. Le collectif devient le collectif n° 3[411].

Durant toutes ces années, les travaux de recherche conduits par les membres du collectif ont été nombreux. Dans ce tableau nous faisons figurer les travaux écrits issus de l'ingénierie coopérative et concernant l'enseignement de la compréhension de lecture d'une fable de La Fontaine. Nous n'avons pas fait figurer les communications orales menées par des membres du collectif. La Légende du tableau est la suivante :

MR = Mémoire Master 2 recherche ; OS = ouvrage scientifique ; COS = chapitre ouvrage scientifique ; AR = article de Recherche ; TH = Thèse.

Année	Nature	Membre(s) du collectif	Titre des travaux des membres du collectif
2008	MR	Lefeuvre	*Savoirs, Dispositif d'actualisation de savoirs et Gestes d'enseignement*
2010	MR	Chobeaux	*Savoirs et évolution des gestes d'enseignement de Fables de La Fontaine à l'école primaire*
	MR	(Périn, 2010)	*Savoirs, gestes d'enseignement et apprentissage*
2011	MR	Nogue-Hubert	*L'institutionnalisation : un geste d'enseignement* Sous-titre : *Le processus d'institutionnalisation en jeu dans l'enseignement d'une fable de Jean*

411 Le collectif n° 1 était composé de : Y. Chobeaux (PEMF), B. Garel (CPC), L. Lefeuvre (Formateur IUFM) M. Letiec (CPC), C. Morvan (PEMF), V. Nogue-Hubert (PEMF), V. Périn-Ollivier (PEMF), G. Sensevy (Professeur des universités en Sciences de l'Éducation, CREAD, ESPE), M. Sicard (formatrice IUFM). Le collectif n° 2 est composé des personnes suivantes : M. Blat (PEMF), J.N. Blocher (IGE, ESPE), E. Chalopin (CPC), L. Lefeuvre (Formateur, CREAD, ESPE), V. Segret-Le Hir (professeure des écoles), MV. Loiseau-Galland (professeure des écoles), L. Maisonneuve (Professeur des universités en langue et littérature françaises, CREAD, ESPE), P. Roge (CPC), B. Sensevy (CPC), G. Sensevy (enseignant chercheur, CREAD, ESPE), N. Mondino-Coppale (professeure des écoles). Le collectif n° 3 a vu s'adjoindre au collectif n° 2, I. Morin (PEMF). I. Morin (IM) est la professeure ayant réalisé la mise œuvre de la séquence décrite et analysée pour les travaux de cette thèse.

			de la Fontaine en relation avec les savoirs construits par les élèves. Comparaison et analyse auprès de deux classes de cycle 3.
	OS	Sensevy	*Le Sens du Savoir* (chapitre 9) : *Savoirs, dispositifs, gestes : dialogisme et représentation vers des ingénieries coopératives. L'étude d'une fable de La Fontaine (pp. 509-569)*
2012	COS	Lefeuvre	*Travail épistémique du professeur et transposition des savoirs*
2013	MR	Segret-Le Hir	*Un dispositif didactique entre anticipation et diffusion : deux systèmes stratégiques pour un même contrat didactique*
2013	COS	Lefeuvre	*Vers une collaboration renouvelée entre professeurs et chercheurs ?*
2014	AR	Maisonneuve	*Formes du savoir, sens du savoir : L'exemple du Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine en classe de CE1 de l'école primaire française*
2014	MR	Mondino-Coppale	*Paraphrases/commentaires : outils pour la compréhension des textes littéraires au cycle 2*
2015 : *Production de la séquence d'enseignement « Enseigner les fables »*			
2016	AR	Lefeuvre & Maisonneuve & Sensevy	*Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur « Le Loup et l'Agneau »*
2017	AR	Blocher & Lefeuvre	*Le système Hybride Texte-Image-Son : une exploration*
2018	TH	Blocher	*Comprendre et montrer la transmission du savoir : les systèmes hybrides texte-image-son comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Illustrations en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique.*
	TH	Lefeuvre	*Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine, selon une épistémologie de l'abstrait au concret. Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative.*
2019	COS	Blocher & Lefeuvre & Maisonneuve	*Comprendre une fable de La Fontaine. Dire ou se taire au nom du savoir lors d'une parenthèse explicative*

Tableau 3: Chronologie des travaux de recherche produits par des membres du collectif de 2008 à

2019

Ce tableau permet de prendre en compte que notre thèse s'inscrit dans un prolongement de travaux scientifiques qui ont accompagné et permis la production, par le collectif de l'ingénierie, de la ressource d'enseignement (2015) utilisée pour la mise en œuvre dans la classe observée. Tous ces travaux ont trait à l'enseignement de la compréhension d'une fable à l'école primaire. La contribution de la thèse à l'ingénierie consiste, d'une part, à reconfigurer *a posteriori* l'arrière-plan épistémologique et didactique des travaux de l'ingénierie sur plusieurs années, et, d'autre part, *à l'échelle macro d'une séquence,* à mettre à l'étude du dispositif d'enseignement et de ses effets sur la continuité de l'enquête des élèves sur la fable. Pour montrer le rôle de cette thèse dans l'ingénierie, on peut schématiser les étapes suivantes (cf. Schéma 6 ci-après) :

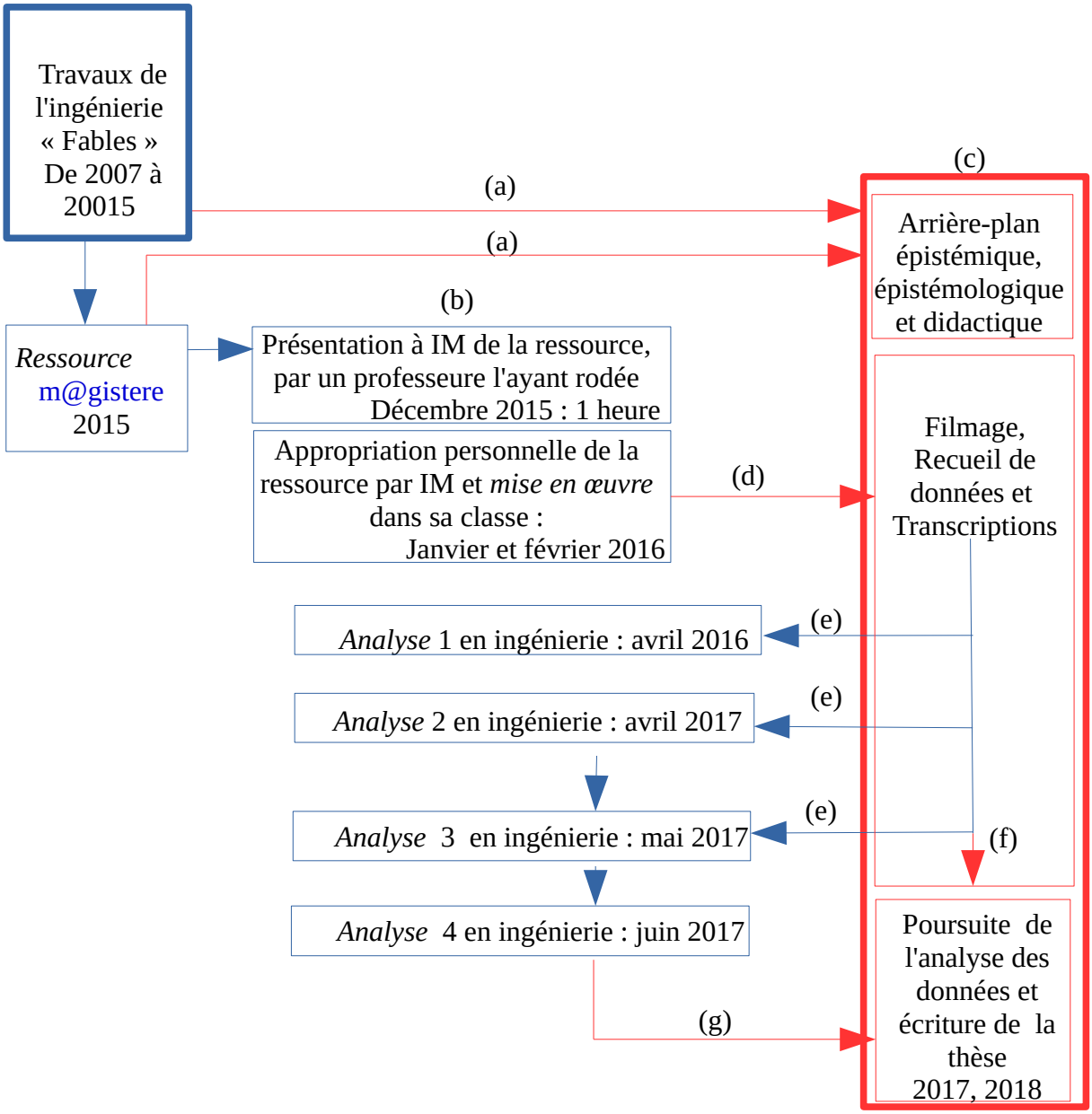


Schéma 6 : Place de la production de la thèse dans la continuité du travail de l'ingénierie

Légende du Schéma 6, p. 306 :

- en rouge ce qui est lien direct avec la production de la thèse et en bleu ce qui est concerne le travail en collectif de l'ingénierie.
- (a) : les travaux scientifiques et ingénieriques, dont la production de la ressource par le collectif, constituent « le matériau » de l'arrière-plan épistémologique, épistémique et didactique de la thèse. Ils vont permettre d'établir les parties I et II de la thèse.
- (b) : un des professeurs du collectif, qui a rodé la ressource (pour stabiliser la version

définitive), présente à IM les documents, les outils, la textualisation du savoir. Elle indique quelques points de vigilance qu'elle a repérés lors de la mise en œuvre. IM sera la professeure dont la mise en œuvre sera filmée (pour la thèse et pour la continuation du travail de l'ingénierie).

- (c) : c'est le cadre de la thèse et de ses grandes étapes de 2014 à 2018.
- (d) : la mise en œuvre est filmée. Le recueil des données est l'objet d'un traitement *spécifique* pour traiter des épisodes didactiques à l'échelle de la séquence (chapitre 10, p. 335). Une partie de ce travail (en cours) est mise à disposition de l'analyse effectuée par le collectif de l'ingénierie.
- (e) : trois journées d'étude du collectif de l'ingénierie, en présence de IM, sont consacrées, en avril mai et juin 2016, à l'analyse de la mise en œuvre et donnent lieu à des contrefactuels, des pistes de transformations possibles du dispositif d'enseignement.
- (f) : la transcription de l'ensemble des données et leur transformation en données secondaires continuent après les travaux de l'ingénierie (dans le cadre spécifique de la production de la thèse).
- (g) : ces travaux du collectif de l'ingénierie nourrissent le repérage des exemples emblématiques de la thèse et donnent des éléments clés pour l'intelligibilité et la transformation du dispositif d'enseignement.

Chapitre 8 – La production de l'ingénierie coopérative « Fables » : une séquence d'enseignement

Le texte formalisé mis à disposition pour la mise en œuvre de la séquence par un professeur s'intègre dans un document[412] sur l'enseignement de la fable composé de deux volets. Ce document a été rédigé en 2015 par des membres du collectif de l'ingénierie. Le premier volet[413] comprend des réflexions sur le genre « fable de La Fontaine », sur la « paraphrase et les commentaires », sur certains enjeux didactiques relatifs au dispositif d'enseignement proposé. Le second volet[414] décrit la séquence d'enseignement. C'est ce volet que nous présentons dans ce chapitre.

La formalisation par le collectif de l'ingénierie de ce troisième volet stabilise (provisoirement) ce que nous appelons un *texte du savoir* où sont articulés des *essentiels de savoir* en lien avec *des façons de faire spécifiques* pour les enseigner. Autrement dit, le texte de la séquence de ce troisième volet tente[415] de décrire comment se met en place « une innervation essentielle du

412 Nous utilisons à dessein ce terme *document* (et non le terme *ressource*). Notre usage du terme *document, comme produit d'un travail documentaire,* a une parenté forte avec la définition qu'en donnent Gueudet et Trouche (2010, p. 58) et que nous avons évoquée en note n° 139 (p. 112) et en note n° 385 (p. 277) : « *lorsque des ressources sont travaillées (adaptées, révisées, réorganisées…) au cours de processus articulant conception et mise en œuvre : c'est l'ensemble de ce travail que nous nommons travail documentaire.* »

413 Cf. annexes n° 1 à n° 14, (pp. 13-39). Il s'agit d'abord de deux textes de « vulgarisation ». Une mini-conférence de G. Sensevy, sur l'articulation abstrait-concret dans les fables, est également accessible en ligne. Au niveau de cette thèse nous considérons cet ensemble en lien étroit avec les chapitres 4 et 5. Ensuite une série de huit textes présente des points de vue didactiques que le collectif de l'ingénierie a retenus pour la conception du dispositif. Au niveau de cette thèse nous les considérons en lien étroit notamment avec le chapitre 11.

414 L'intégralité de ce volet (documents pour le professeur et documents pour l'élève) est consultable dans le volume des annexes : annexes n° 15 à n° 60 (pp. 43-149).

415 C'est à dessein que nous utilisons le verbe « tente » pour montrer que même si cet effort a bien eu lieu, la forme de textualisation du savoir n'est pas jugée satisfaisante pour autant. En effet, relier une *pratique de lecture* de la fable à une *pratique didactique* de son enseignement s'est révélé d'une grande complexité rédactionnelle. D'ailleurs, au sein du collectif « Didactique pour enseigner » (2019, à paraître), nous travaillons à « *produire de nouvelles formes de ces textualisations, intégrant notamment le film d'étude. Elles seront à concevoir comme des formes-représentations spécifiques. Ces formes permettront de comprendre la pratique du connaisseur pratique […] Au sein de ce collectif, nous développons actuellement des systèmes*

didactique par l'épistémique » (Sensevy, 2011c, p. 326). Le texte (du savoir) de la séquence concrétise donc la conception d'une mise en œuvre dans les classes où la genèse des connaissances élaborées par les élèves sur la fable relève de leur démarche d'enquête de lecteurs vis-à-vis de problèmes que le professeur leur propose de résoudre. Cette genèse nécessite un temps d'étude long des élèves selon un agencement temporel spécifique lié aux caractéristiques de la démarche d'enquête.

Comme nous l'avons déjà annoncé, le lecteur pourra consulter tous les textes de ces deux volets dans le volume d'annexes[416] (déroulement des séances, outils élèves, outils professeur, considérations didactiques et épistémiques). Toutefois, nous avons fait le choix de présenter au sein de ce chapitre, sous une forme légèrement adaptée, certaines extractions de ces textes. Deux raisons nous guident. La première raison tient au fait que les extraits choisis préparent le lecteur, de notre point de vue, à la compréhension du chapitre suivant[417] (chapitre 11, p. 371) sur les principes didactiques de la séquence. Nous avons ainsi choisi de *concrétiser* auprès du lecteur ce que la séquence et son texte du savoir recouvre *avant* de donner accès à l'analyse des principes didactiques de la conception. La seconde raison tient à notre souci que le lecteur mesure ce que l'appropriation du texte du savoir recouvrent pour un professeur préparant la mise en œuvre de cette séquence. Nous proposons ainsi au lecteur d'être confronté, sur un exemple, au texte du savoir de la séance n° 3 en lien avec les outils (élèves, professeur) de sa mise en œuvre.

Dans une première section, nous présentons une description générale de la séquence. Il s'agit de montrer l'organisation d'ensemble et certaines de ses caractéristiques. Dans une seconde section, un synopsis large de la séquence présente chacune de ses phases avec leurs objectifs et précise certains points de leur déroulement. Dans une troisième section, nous présentons *les essentiels de savoir* visés par le collectif de l'ingénierie pour chaque phase de la séquence.

---

hybrides texte-image-son (SHTIS). De tels systèmes sont en général constitués, dans le domaine de l'éducation, sur la base de films de la pratique. Ces pratiques sont issues d'ingénieries coopératives. Ces films sont ensuite commentés de divers points de vue. L'accent est mis en particulier sur la relation de la pratique didactique avec la pratique savante. Les SHTIS reposent également sur un processus d'annotation réciproque. Il s'agit alors de mettre en correspondance les différents éléments du système (cf. notamment Goujon, 2017 ; Blocher, 2018 ; Blocher & Lefeuvre, 2017). *Les SHTIS constituent la base d'un dialogue, notamment au sein des ingénieries coopératives* ».

416 Cf. annexes n° 1 à n° 60 (pp. 13-149).

417 Ce chapitre 11 concerne l'analyse de certains principes didactiques de la séquence. Ainsi, par exemple, la section 11.4 du prochain chapitre (Articuler Paraphrase – Texte de la fable – Commentaires, p. 376) nous semble plus aisée d'accès si nous donnons à voir et à comprendre au lecteur, dès maintenant, le texte du savoir rédigé pour la mise en œuvre du dispositif d'enseignement de la première séance de paraphrase de la fable (séance n°3).

Enfin, dans une quatrième section, nous donnons à comprendre la mise en place de la première séance sur la paraphrase de la fable, par un extrait de cette textualisation du savoir. Nous présentons à ce titre ce que le professeur a à sa disposition pour mettre en œuvre concrètement l'activité de paraphrase.

8.1. La séquence conçue par le collectif de l'ingénierie

Cette séquence d'enseignement s'adresse aux élèves de CE ou de CM. Elle propose 16 séances d'apprentissage regroupées en 6 phases et une séance d'évaluation sur les savoirs enseignés en fin de séquence (cf. Tableau 4 ci-dessous, p. 312).

L'ordre des six phases est le suivant : (1) une phase (en jaune dans le tableau qui suit) de découverte de la fable et d 'enquête sur une première partie du récit de la fable ; (2) une phase (en bleu) d'enquête sur une seconde partie ; (3) une phase (en vert) sur une troisième et dernière partie du récit de la fable ; (4) une phase de recours à la fable comme *fable-analogon* (en violet) ; (5) une phase (en blanc) de débat sur les intentions du loup ; (6) une phase (en ocre) centrée sur la production d'une morale et sa comparaison à celle de La Fontaine.

La durée de chaque séance n'est pas fixée a priori. Les séances les plus denses sont *a priori* les quatre premières, car elles mettent en place de nouveaux formats de travail chez les élèves. Ces formats de travail sont ensuite repris dans les séances qui suivent[418]. Le professeur, en fonction de sa classe (de son niveau, de ses habitudes de travail et des productions des élèves), peut tout à fait décider de mener les séances en plusieurs temps (par exemple faire deux séances au lieu d'une).

Il est conseillé au professeur de conduire un enseignement de cette séquence « massé » sur 3 à 4 semaines, avec des séances si possible quotidiennes, ce qui, de notre[419] point de vue, facilite grandement la compréhension de la fable par les élèves et la ritualisation de certaines formes de travail mises en place.

Les couleurs utilisées dans ce tableau repèrent les phases de la séquence. Elles seront reprises si nécessaire par la suite dans les autres chapitres de la thèse afin de permettre au lecteur de se repérer plus aisément. Décrivons les six phases. Le Tableau 4 ci-dessous présente le numéro des phases et leurs caractéristiques :

418 Nous reprenons en détail l'analyse de ces formats dans le chapitre suivant 11.8.1 (p. 402).
419 Il s'agit ici du « notre » renvoyant au collectif de l'ingénierie.

1	Dès la séance **n° 1** les élèves écoutent la fable dite par des comédiens. Ils font part de leur ressenti vis-à-vis des personnages et commencent à apprendre par cœur le texte de la fable en s'engageant dans des dictions en trinôme. C'est également durant cette séance que l'enquête commence : l'agneau a-t-il pu salir l'eau du loup ? Lors des séances **n° 2, n° 3 et n° 4** est conduite l'étude de l'extrait n° 1 du récit de la fable (sans la morale) allant de *Un agneau se désaltérait* à *témérité.* L'extrait est étudié et mis en regard, si nécessaire, avec la version de Phèdre. La compréhension de la lecture s'engage *à partir* d'une activité de paraphrase *stricto sensu* de l'extrait n° 1 et débouche sur la paraphrase collective de l'extrait. Des premiers commentaires sur le récit sont produits par les élèves, dont certains sont institutionnalisés.
2	Il s'agit de l'étude de l'extrait n° 2 de la fable allant de *Sire répond l'agneau* à *l'an passé.* Les séances **n° 5, n° 6 et n° 7** sont dédiées à l'activité de paraphrase *stricto sensu* de l'extrait n°2 et débouchent sur la paraphrase collective de l'extrait. Cela permet notamment le renforcement de la certitude que le loup ment et que l'agneau dit la vérité. De nouveaux commentaires sur le récit sont alors produits par les élèves, dont certains sont institutionnalisés.
3	Il s'agit de l'étude de l'extrait n°3 de la fable allant de C*omment l'aurais-je fait* à *Sans autre forme de procès*. Les séances **n° 8 et n° 9** ciblent les deuxième et troisième mensonges du loup et s'attardent sur *sans autre forme de procès*. La paraphrase collective de l'extrait n°3 est élaborée. De nouveaux commentaires sur le récit sont produits par les élèves dont certains sont institutionnalisés.
4	Les séances **n° 10 et n° 11** sont centrées sur l'élucidation spécifique de l'expression « sans autre forme de procès » à partir de l'étude d'un vrai procès d'assises. L'enquête porte sur : qui est la victime ? Qui est l'accusé ? La séance **n° 12** se centre sur une analogie provoquée entre une « histoire d'école » (sur une cour de récréation) et le récit de la fable, dans le but de prolonger la compréhension de la fable mais aussi d'y recourir comme à une *fable-analogon*. Lors de ces séances, de nouveaux commentaires peuvent être institutionnalisés à propos du récit de la fable.
5	La séance **n° 13** aborde un débat autour d'une question essentielle de la fable : pourquoi le Loup ne mange-t-il pas tout de suite l'agneau ?
6	La séance **n° 14** permet d'établir, *avec les mots des élèves*, une moralité de la fable propre au collectif-classe. L'enquête porte sur : que nous apprend cette fable sur la vie des Hommes ? Une première comparaison avec la morale de la fable est possible autour de la domination des forts sur les faibles. Les séances **n° 15 et n° 16** se centrent davantage sur l'explicitation de la formulation de la morale de La Fontaine (notamment autour de la polysémie du mot *raison*). Le professeur et les élèves comparent la morale de leur collectif-classe à la morale de la fable de Jean de La Fontaine.
	Un test d'évaluation des effets d'apprentissage de la séquence

Tableau 4: Synopsis large des six phases de la séquence d'enseignement de la fable Le Loup et L'Agneau

Commentaires sur cette conception d'ensemble de la séquence :

La séquence proposée ci-dessus est basée sur un socle composé d*e 10 séances :* les séances *n°1 à n° 9* (travail autour de compréhension du récit de la fable), la séance *n°14* (travail de la compréhension autour de la morale).

Le professeur, en fonction de la connaissance de ses élèves, du niveau de classe où il enseigne (CE ou CM), de son souhait d'approfondissement des savoirs en jeu, peut décider de compléter ce socle par *différentes options cumulables* : conduire les séances *n° 10 et n° 11* (travail spécifique sur la signification du mot « procès, analogie provoquée entre un vrai procès et le récit) ; conduire la séance n° *12* (travail spécifique d'une analogie provoquée entre la fable et une situation de vie d'élèves) ; conduire la séance *n° 13* (débat sur les intentions du loup) ; conduire les séances *n° 15* et *n° 16* (séance d'approfondissement de la morale de La Fontaine en comparaison avec celle de la classe et de Phèdre).

8.2. Le synopsis large des six phases de la séquence

Pour s'approprier la progression de la séquence et son organisation générale, la professeure dispose d'un document d'une dizaine de pages[420], un synopsis de la séquence, suivi d'un ensemble d'une cinquantaine de pages présentant le déroulement de chacune des seize séances[421]. Nous proposons dans cette section une légère adaptation du premier document relatif à la présentation de la séquence. Nous avons extrait du texte du savoir de ce document le descriptif court de chacune des séances, les mentions des textes travaillés (La Fontaine, Phèdre, Ésope), les objectifs de travail fixés pour chaque phase. Cette présentation de la séquence ci-dessous est donc proche du texte du savoir mis à disposition du professeur.

8.2.1. Séances n° 1, n° 2, n° 3 et n° 4

Dès les séances n° 1, n° 2, n° 3 et n° 4, la fable de La Fontaine (donnée sans la morale) est étudiée et mise en regard avec la version de Phèdre. Celle-ci aide à la paraphrase du texte de La Fontaine par les élèves. Le travail se fait à l'oral et à l'écrit, avec l'utilisation d'un tableau Paraphrase-Texte-Commentaires (PTC)[422] s'appuyant sur la production d'écrits intermédiaires individuels et collectifs des paraphrases des élèves. Cette pratique sera reconduite et étendue à l'ensemble de la séquence.

420 Cf. annexe n° 15, p. 43.

421 Dans le volume d'annexes, ce document a été scindé (pour faciliter la lecture) : cf. annexes n° 16 à n° 56 (pp. 53-135).

422 Nous faisons une présentation détaillée du texte du savoir de cette première séance de paraphrase avec le recours à cet outil, le PTC, p. 320 de ce chapitre.

Séances	Textes (extraits de)	Objectifs
1 et 2	Le texte de La Fontaine de « Un agneau se désaltérait… » à « témérité », (sans la morale) ET le texte de Phèdre, de « Un loup et un agneau, pressés par la soif … » à « troubler mon breuvage »	1. identifier les personnages et le narrateur, 2. important : positionner les personnages par rapport au courant de l'eau 3. repérer le discours de chaque personnage 4. exprimer les intentions et les buts des personnages (état d'esprit et psychologie des personnages) : quels sont les motifs de la dispute ? 5. repérer les substituts du loup collectivement dans la version de La Fontaine puis dans la version de Phèdre
3 et 4		1. paraphraser le texte de la Fontaine en s'aidant du texte de Phèdre. 2. commencer à apprendre aux élèves à faire la différence entre ce qui relève d'une paraphrase et ce qui relève du commentaire

Tableau 5: synopsis large des séances n° 1, 2, 3 et 4

8.2.2. Séances n° 5, n° 6 et n° 7

Les séances n° 5, n° 6 et n° 7 sont dédiées à la comparaison systématique Phèdre/La Fontaine (mise en comparaison des éléments liés au premier mensonge du loup et de la vérité conséquente de l'agneau). Après les sept premières séances *il est procédé à un visionnement de la mise en scène de la fable par Bob Wilson à la Comédie Française*.

Séances	Textes (extraits de)	Objectifs
5	2 ème extrait du texte de La Fontaine « *Sire répond l'agneau…* » à « *l'an passé* » ET extrait correspondant de Phèdre	1. repérer les discours de chacun des personnages. 2. reconnaître les substituts (notamment obstacle du Sire/ Majesté pour le même personnage et dans le même vers). 3. écrire un texte indiquant ce qui a été compris de l'extrait.
6 et 7		4. paraphraser le texte de la Fontaine. 5. renforcer la distinction entre ce qui relève d'une paraphrase et ce qui relève du commentaire. 6. continuer la mise en voix sur l'ensemble du texte étudié. 7. mémoriser le texte étudié. 8. Visionnage de la mise en scène de la fable par la troupe de la comédie Française.

	de *« l'agneau répondit tout tremblant .. »* à *« il y a six mois »*	

Tableau 6: synopsis large des séances n° 5, 6 et 7

8.2.3. Séances n° 8, n° 9

Les séances n° 8 et n° 9 ciblent, dans la même optique de comparaison des versions de la fable par Phèdre et La Fontaine, les deuxième et troisième mensonges du loup (et donc les vérités correspondantes énoncées par l'agneau).

Séances	Textes (extraits de)	Objectifs
8	3e extrait du texte de La Fontaine de *« Et je sais que de moi… »* à *« sans autre forme de procès »* ET Passage du texte de Phèdre correspondant au 3e extrait de La Fontaine, donc de *« Battu par la force de la vérité… »* à *« le met en pièces injustement*	1. s'accorder sur les différents discours des personnages, ainsi que sur ce qu'on a compris et ce que l'on n'a pas compris. 2. paraphraser le texte de la Fontaine avec une responsabilité plus marquée des élèves entre ce qui relève de la paraphrase et ce qui relève du commentaire. 3. Émettre des hypothèses à propos de la signification de *« sans autre forme de procès »*
9		1. affiner la compréhension du passage de la fable de La Fontaine en s'appuyant notamment sur l'adverbe *« injustement »* dans le texte de Phèdre 2. S'approprier le texte de La Fontaine par la mise en voix et continuer de le mémoriser

Tableau 7: synopsis large des séances n° 8 et 9

8.2.4. Séances n° 10, n° 11 et n° 12

Les séances n° 10 et n° 11 sont centrées sur l'élucidation spécifique de l'expression « sans autre forme de procès ». L'ensemble du texte est vu comme un procès inique qu'il s'agit de

comprendre comme tel. Le travail de paraphrase de « sans autre forme de procès » va donc se rapprocher de « sans litige soumis à un tribunal ». Il s'agit pour les élèves de comprendre d'abord ce qu'est un procès de justice, comment cela se déroule, et qu'ils mesurent donc, par comparaison, que dans la fable le loup et finalement juge et partie et, qu'en aucune manière, le récit ne donne à voir un procès de « bonne » justice.

Séances	Textes (extraits de)	Objectifs
10 et 11	Le récit entier de la fable de Jean de La fontaine ET des extraits vidéos d'un procès	1. relire le récit sous l'angle « juridique » (le voir comme le déroulement d'un procès) 2. Identifier les différents acteurs et rôles tenus lors d'un véritable procès : analyse d'un extrait d'un vrai procès 3. relire le récit sous l'angle « juridique » Comprendre ce qu'est un véritable procès et plus particulièrement quels en sont les acteurs et les rôles de chacun. 4. Établir le parallèle avec le récit en attribuant et répartissant les différents rôles aux deux personnages de la fable. 5. Comprendre que si l'on voit le récit comme un procès alors le loup est à la fois juge, procureur et témoin de l'accusation, se faisant passer pour victime quand l'agneau est considéré comme un prévenu et son avocat.

Tableau 8: synopsis large des séances n° 10 et 11

La séance n° 12 se centre sur une étude comparée entre une histoire possible d'élèves (sur une cour de récréation) et le récit de la fable, dans le but, par analogie entre ces histoires, de prolonger la compréhension de la fable autour des notions clés suivantes : vérité *versus* mensonge, force *versus* faiblesse, justice *versus* injustice, présence *versus* absence d'un monde protégé par des règles, mais également rôle de la sanction, interdiction du recours au rapport de force, etc.

Séances	Textes (extraits de)	Objectifs
12	Le récit entier de la fable de Jean de La fontaine ET un récit d'une situation d'élèves sur la cour de récréation	1. Lire et interpréter une histoire possible d'élèves par comparaison avec le récit de la fable (faire une analogie) 2. Identifier le comportement et l'attitude des animaux du récit par analogie avec le comportement des élèves de l'histoire 3. Appréhender la notion de « monde sans droit et sans règle » (celui de la fable) par opposition à « un monde où un rapport de force entre fort et faible est annihilé par un recours à la règle et à la loi porté par un représentant de la justice (un enseignant) »

Tableau 9: synopsis large de la séance n° 12

8.2.5. Séance n° 13

La séance n° 13 aborde une question essentielle de la fable : pourquoi le Loup ne mange-t-il pas tout de suite l'agneau ? La version d'Ésope qui donne des éléments de réponse est utilisée à des fins explicatives.

Séances	Textes (extraits de)	Objectifs
13	Le récit de la fable de Jean de La fontaine, la paraphrase collective de ce récit, ET l'extrait d'Ésope : « *quelle que soit ta facilité à te justifier, je ne t'en mangerai pas moins* »	1. Stabiliser la connaissance du schéma narratif : reconstruire la cohérence du récit 2. mettre en mémoire les différentes accusations du loup et les différentes défenses de l'agneau 3. Émettre des hypothèses sur la question essentielle de ce récit : pourquoi le loup ne mange-t-il pas tout de suite l'agneau ? 4. Débattre sur l'intention du loup (manger l'agneau tout de suite ne se fait pas ? Chercher la dispute pour trouver une bonne « raison » de manger l'agneau ? Rechercher à tout prix une faute avouable par l'agneau ? Etc.) 5. débattre du récit en plaçant les élèves devant une énigme pour qu'ils s'interrogent davantage sur la place donnée au recours inefficace de la raison face à la force du loup.

Tableau 10: synopsis large de la séance n° 13

8.2.6. Séances n° 14, n° 15 et n° 16

La séance n° 14 permet d'établir, *avec les mots des élèves*, une moralité que le professeur retient comme un « équivalent » de la morale de La Fontaine. Il peut décider de s'en tenir là.

Toutefois, s'il le souhaite, il peut décider d'approfondir la compréhension de la morale écrite par la Fontaine : ce sont les séances n° 15 et n° 16. Elles se centrent davantage sur l'explicitation de la formulation de la morale de La Fontaine (notamment sur la polysémie du mot *raison*), en faisant appel à la comparaison des morales de Phèdre et La Fontaine, et en relation avec la paraphrase collective de l'ensemble du récit.

Séances	Textes (extraits de)	Objectifs
14, 15 et 16	la morale de la Fontaine : « *La raison du plus fort est toujours la meilleure, nous l'allons montrer tout à l'heure* » ET la morale de Phèdre : « *Cette fable est pour ceux qui, sous de faux prétextes, oppriment les innocents.* »	1. Donner un contenu allégorique au récit de La Fontaine 2. Passer du concret du récit à l'abstrait d'une morale 3. Dégager un jugement axiologique sur certains comportements humains du type : *Trop souvent, le plus fort l'emporte sur le plus faible et c'est injuste*. 4. Interpréter le contenu de la morale de La Fontaine 5. Comparer les formulations des morales de La Fontaine et Phèdre avec celle de la morale de la classe 6. Élaborer une première acception du mot *raison (côté agneau : raison => raisonner = réfléchir et dire la vérité),* et une seconde acception (*côté loup : raison = les raisons de son action, ce qui fait que l'on agit comme*)

Tableau 11: synopsis large des séances 14, 15 et 16

8.3. Les essentiels de savoir par séance de la séquence

Dans cette section, nous avons regroupé, selon la logique des séances et des phases, les essentiels de savoir[423] que le collectif de l'ingénierie a élaborés pour le dispositif

423 Dans le chapitre 2.4.2 (p. 104) nous avons décrit, en lien avec la notion de droit du texte, ce que sont les essentiels de savoir.

d'enseignement. Ils sont le fruit du travail épistémique de notre collectif sur la fable au fil des années. Ils ont été formalisés dans le texte du savoir[424]. Nous les reproduisons ici sous forme du tableau n° 12 :

Les numéros des séances	Les essentiels de savoir
n° 1, n° 2, n° 3, n° 4	Comprendre la position des deux personnages au bord du ruisseau, pour ensuite comprendre que le loup cherche à prendre l'agneau en défaut par un mensonge. Il s'agit d'une preuve irréfutable qui permet d'établir auprès des élèves la certitude que le loup est un menteur, que l'agneau dit la vérité. Ensuite, comprendre l'état émotionnel du loup : le loup ment à l'agneau, l'accuse, cherche un prétexte pour le manger. En conclure que le loup joue la colère.
n° 5, n° 6, n° 7	Comprendre que l'agneau se défend et ne peut faire ce dont il est accusé, de par sa position au bord du ruisseau (premier mensonge du loup). Donc comprendre également que l'agneau a raison, qu'il raisonne, et que le loup l'accuse alors d'un autre méfait (qui sera le second mensonge)
n° 8 et n° 9	Comprendre les deuxième et troisième mensonges du loup, permettant d'insister sur la mauvaise foi du loup, ses accusations répétées et l'amoindrissement des défenses de l'agneau : le récit se déroule et dévoile la certitude que le loup va manger l'agneau (et l'agneau le sait). Ainsi, le loup étant le plus fort, en dehors de tout regard, il s'en prend au plus faible, l'agneau, qui sera dévoré par le loup. C'est injuste car l'agneau est condamné d'avance, il ne peut lutter et le fait de dire la vérité n'y changera rien. Comprendre alors que l'agneau parle de moins en moins, et le loup de plus en plus. Ainsi l'agneau se résigne, il est fataliste.
n° 10 et n° 11	Comprendre dans cette fable, qui est l'accusé, qui est l'accusateur et qui interroge l'accusé. Ceci suppose de comparer avec ce qu'est un véritable procès et plus particulièrement quels sont les acteurs et les rôles de chacun. Voir le récit comme un procès où le loup est à la fois juge, procureur et témoin de l'accusation, se faisant passer pour victime quand l'agneau est considéré comme un prévenu accusé et son avocat.
n° 12	Approfondir certaines notions clés telles que : vérité *versus* mensonge, force *versus* faiblesse, justice *versus* injustice, présence *versus* absence d'un monde protégé par des règles, mais également rôle de la *sanction*, interdiction du *recours au rapport de force* contre un plus faible, etc.
n° 13	Renforcer la connaissance des faits du récit : les accusations successives du loup prouvent qu'il veut manger et sait qu'il va manger l'agneau. Amener à s'interroger davantage sur la place donnée au recours inefficace à la raison face à la force du loup. Savoir que dans un mode sans droit le recours à la raison est inefficace face à l'usage de la force (La Rochefoucauld : « l'hypocrisie est l'hommage que rend le vice à la vertu »)
n° 14, n° 15, n° 16	Comprendre que, dans un monde sans droit (sans témoin, sans institution de justice, sans possibilité de procès réglé…), la vérité reste impuissante : le plus fort l'emporte toujours sur le plus faible. C'est injuste.

Tableau 12: les savoirs essentiels de la fable visés dans la séquence d'enseignement

424 Cf. annexe n° 3, p. 17.

8.4. Un exemple du texte du savoir pour une séance fondatrice, séance n° 3

Pour mettre en œuvre la séquence, le professeur dispose donc d'un « texte du savoir » formalisé à l'échelle de la mise en œuvre de chaque séance de la séquence. La rédaction de ce texte par le collectif de l'ingénierie peut être vue comme une description des façons de faire et d'opérer que les membres de l'ingénierie ont progressivement identifiées et stabilisées au cours des années d'analyse des mises en œuvre. Ce texte peut (presque) être lu par le professeur comme une chronique, étape par étape. Il décrit le déroulement des 16 séances de travail avec les élèves. Le professeur peut à cette occasion prendre connaissance du texte du savoir en consultant simultanément les *documents-élèves* mis à disposition des élèves pour conduire les séances[425]. Enfin, pour certains moments didactiques clés, des documents dits *documents-professeurs* sont également utilisés. Ils peuvent servir notamment à illustrer certaines intentions didactiques du texte du savoir par des travaux d'élèves antérieurement réalisés dans les classes. La vocation de ces documents-professeurs est de donner à voir concrètement ce que des élèves peuvent produire.

L'extrait que nous avons sélectionné[426], pour cette section de chapitre, montre comment un *format de travail*[427] spécifique est mis en place pour créer les conditions d'une enquête par les élèves, *à partir de* leurs productions. Cette mise en place advient lors de la fin de la séance n° 2 puis lors des séances n° 3 et n° 4. Rappelons que cet extrait permet de concrétiser, pour le lecteur de la thèse, ce que recouvre la mise en œuvre d'une phase importante de la séquence où il est proposé d'articuler les paraphrases *stricto sensu* produites par les élèves, au récit de la fable et aux commentaires des élèves.

Cet extrait montre comment le collectif de l'ingénierie guide le professeur pour mettre en place, pour la *première fois* de la séquence, la conduite de l'activité de paraphrase en recourant à un outil didactique conçu par l'ingénierie : *le tableau dit **P**araphrase-**T**exte-**C**ommentaire*[428] ***(PTC)***. Le principe de ce tableau est illustré ci-dessous :

425 Chaque texte du savoir d'une séance présente une colonne ciblant précisément les **D**ocuments mis à disposition pour les **E**lèves (DE) et pour le **P**rofesseur (DP). Les annexes s'intitulent *Document élève* (DE) et sont au nombre de treize. Les *Documents professeur* (DP) sont au nombre de 13. Tous ces documents sont en annexes, pp 55-129.

426 Cet extrait choisi correspond au texte dont disposait la professeure dont nous observons la mise en œuvre dans cette thèse. Nous analysons notamment au chapitre 13.2 (p. 458), un épisode didactique en lien avec cette séance. Il s'agit du moment où les élèves s'interrogent sur *Dans la fable que veut dire onde ?*

427 Les raisons didactiques de la mise en place de ce format de travail (et de son usage à plusieurs reprises dans la séquence) sont analysées dans le chapitre suivant 11.8.1 (p. 402).

428 Les raisons didactiques du recours à cet outil PTC pour l'activité de paraphrase sont analysées dans le

Paraphrase (le texte avec nos mots)	**Texte de la fable**	**Commentaires** (ce que l'on peut en dire ; ce que l'on a compris du texte)
Progressivement la paraphrase collective de l'extrait sera écrite ici	L'extrait du récit étudié est écrit ici	Éventuellement des commentaires seront écrits ici

Dans cet extrait du document, nous avons inséré avec le texte du savoir des reproductions des documents (élève, ou professeur) que le professeur est incité à manipuler au fur et à mesure de sa lecture du texte de savoir. *Pour faciliter le repérage de tout ce qui correspond au seul texte du savoir, nous avons eu recours à une police en italique.*

Séance n° 2

Distribution du document élève pour paraphraser l'extrait n° 1 (cf. Illustration 7 ci-dessous).

Le Loup et l'Agneau (extrait N°1)

Nom(s) prénom(s) :……

Vous écrivez la fable de La Fontaine avec vos mots. Ce nouveau texte aidera à mieux la comprendre.Vous pouvez vous aider du texte de Phèdre si besoin.

Texte	Paraphrase
Un Agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure. Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure, Et que la faim en ces lieux attirait. Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de rage : Tu seras châtié de ta témérité.	…… …… …… …… …… …… …… …… ……

Extrait de la fable de Phèdre correspondant
Un Loup et un Agneau, pressés par la soif, étaient venus au même ruisseau. Le Loup se désaltérait dans le haut du courant, l'Agneau se trouvait plus bas ; mais, excité par son appétit glouton, le brigand lui chercha querelle. «Pourquoi, lui dit-il, viens-tu troubler mon breuvage?»

Illustration 7: Document-élève pour paraphraser extrait n°1 en séance n°2

chapitre 11.4 (p. 376).

Les élèves relisent silencieusement le premier extrait de la fable de La Fontaine.
► Les élèves sont en petits groupes (de 4 élèves maximum) et écrivent la paraphrase de l'extrait n° 1 après s'être mis d'accord entre eux. La consigne pourrait être : « vous écrivez la fable de La Fontaine avec vos mots. Ce nouveau texte aidera à mieux la comprendre. Vous pouvez vous aider du texte de Phèdre si besoin ».

Séance n° 3

Le professeur aura préalablement procédé à une sélection de 3 à 4 travaux de groupes (maximum) afin de ne pas rendre la comparaison des productions trop complexe et trop longue. Si son effectif de classe lui impose de faire beaucoup plus de travaux de groupes, il faudra donc que le professeur choisisse 3 à 4 travaux qui « couvrent » bien des paraphrases possibles du texte (sur certaines expressions de la fable des nuances sont possibles), des contresens à lever en collectif, mais également des propositions qui sont des commentaires à repérer comme tels, et des paraphrases qui posent des problèmes (ou pas) sur le respect du choix énonciatif de l'auteur (par exemple : usage d'un style indirect au lieu d'un dialogue, ou bien usage d'un présent de narration pour le premier vers paraphrasé au lieu d'un imparfait, etc.)
Le professeur aura ensuite regroupé les travaux sélectionnés dans un tableau récapitulatif des propositions retenues. Ce tableau sera distribué à chaque élève. Le professeur aura donc une connaissance préalable des travaux des élèves (il saura si les paraphrases proposées redisent bien le texte source, et si les choix énonciatifs du texte source sont respectés). Par exemple (cf. Illustration 8 ci-dessous) :

❶	❷	❸	❹	❺
Un Agneau buvait de l'eau dans le ruisseau. Le Loup croit que la rivière est à lui, alors il se fâche. Le loup a faim, il va dans la forêt. Si il voit quelqu'un, il le dévore. Qui ose faire quelque chose à mon breuvage ? Dit le loup plein de rage. Tu seras puni pour ton insolence.	Un Agneau buvait dans un ruisseau. Un Loup surgit qui n'a rien mangé depuis longtemps. Le loup est attiré dans le ruisseau par la faim. Qui ose faire quelque chose ? La boisson Tu seras puni audace.	Un Agneau buvait dans le ruisseau, dans le courant d'une eau propre. Un Loup cherchait sa nourriture et la faim en ces lieux attirait. Qu'est-ce qui te permet de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de fureur ? Tu seras puni de la témérité.	Un Agneau buvait dans le courant d'une onde pure. Un Loup vient le déranger qui n'a rien mangé depuis longtemps. Le ventre vide et que l'Agneau l'attirait. Qui te rend à oser prendre mon breuvage ? dit le Loup en Colère. Tu seras puni de ton audace et ton imprudence.	Un Agneau voulait boire. Étaient venus au même ruisseau. Un Loup affamé arrive qui part à la chasse. Il a envie de manger l'Agneau. Mais excité par son appétit glouton, le Loup est enragé. Le loup dit tu seras puni de que tu as fait.

Illustration 8 : Paraphrases des travaux de groupes d'une classe de CE1 (extrait n° 1 de la fable)

Ce tableau des travaux de groupe servira donc de base et de référence, pour chaque élève, à l'écriture d'une paraphrase commune à l'ensemble de la classe mais aussi (en séance n° 4) à identifier les commentaires (éventuels) rédigés à même la paraphrase (point de vue interprétatif qui émerge en cours de route). Ce tableau est également présenté au tableau en

grand format collectif pour permettre aux élèves de se référer ensemble si besoin à un énoncé (si possible au Tableau Blanc Interactif).

Simultanément, le professeur projette (affiche) aussi le tableau PTC avec la seule colonne Texte renseignée de l'extrait en cours (cf. Illustration 9 ci-dessous). *Ce support servira à garder progressivement la trace, colonne P, de l'élaboration de la paraphrase collective.*

Paraphrase (le texte avec nos mots)	Texte	Commentaire (ce que l'on peut en dire, ce que l'on a compris du texte)
	Un Agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure. Un loup survient à jeun qui cherchait aventure Et que la faim en lieux attirait. Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de rage : Tu seras châtié de ta témérité.	

Illustration 9: Tableau Paraphrase Texte commentaire (extrait n° 1 de la fable)

► ***Dans un premier temps**, le professeur colorie sur le PTC le premier énoncé de texte de La Fontaine à paraphraser (d'une couleur jaune par exemple). Dans un deuxième temps il fait rechercher aux élèves les propositions correspondantes de chacun des groupes sur leur propre document élève (leur document PTC). Ils devront recourir à la même couleur sur leur document que celle que le professeur a utilisée sur le PTC (en jaune par exemple ici). Le professeur réitère cette opération (avec une couleur différente à chaque fois) pour chaque énoncé colorié de l'extrait de texte de La Fontaine.* (cf. Illustration 10 ci-dessous) :

Exemple de propositions de paraphrases (travail de groupe) avec repérage couleur pour comparaison- séance 3

❶	❷	❸	❹	❺
Un Agneau buvait de l'eau dans le ruisseau. Le Loup croit que la rivière est à lui, alors il se fâche. Le loup a faim, il va dans la forêt. Si il voit quelqu'un, il le dévore. Qui ose faire quelque chose à mon breuvage ? Dit le loup plein de rage. Tu seras puni pour ton insolence.	Un Agneau buvait dans un ruisseau. Un Loup surgit qui n'a rien mangé depuis longtemps. Le loup est attiré dans le ruisseau par la faim. Qui ose faire quelque chose ? La boisson Tu seras puni audace.	Un Agneau buvait dans le ruisseau, dans le courant d'une eau propre. Un Loup cherchait sa nourriture et le la faim en ces lieux attirait. Qu'est-ce qui te permet de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de fureur ? Tu seras puni de la témérité.	Un Agneau buvait dans le courant d'une onde pure. Un Loup vient le déranger qui n'a rien mangé depuis longtemps. Le ventre vide et que l'Agneau l'attirait. Qui te rend à oser prendre mon breuvage ? dit le Loup en Colère. Tu seras puni de ton audace et ton imprudence.	Un Agneau voulait boire. Etaient venus au même ruisseau. Un Loup affamé arrive qui part à la chasse. Il a envie de manger l'Agneau. Mais excité par son appétit glouton, le Loup est enragé. Le loup dit tu seras puni de que tu as fait.

en lien avec le PTC de l'extrait suivant, le professeur avait proposé les couleurs suivantes des énoncés de l'extrait

Paraphrase (le texte avec nos mots)	Texte	Commentaire (ce que l'on peut en dire, ce que l'on a compris du texte)
	Un Agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure. Un loup survient à jeun qui cherchait aventure Et que la faim en lieux attirait. Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de rage : Tu seras châtié de ta témérité.	

Illustration 10: surlignage de paraphrases et PTC (classe de CE1)

► ***Dans un second temps***, *à partir de ce travail, morceau après morceau, une paraphrase collective va alors être élaborée, que le professeur place au fur et à mesure dans la colonne P du PTC* (cf. document ci-dessous). *À ce stade, le professeur a d'abord un objectif prioritaire : celui d'établir avec les élèves si les productions des groupes traduisent une bonne compréhension de l'énoncé de La Fontaine. Mais, une fois acceptées certaines paraphrases, le professeur attire également l'attention des élèves sur les « façons d'écrire » : reprennent-elles le recours à l'imparfait, le discours du narrateur, la prise de parole du loup au style direct, le tutoiement du loup ?*

En CE1, cela peut conduire le professeur à se contenter de signaler les reformulations des groupes qui sont écrites de la sorte en énonçant pourquoi le professeur les retient.

Au CM, le professeur peut demander aux élèves d'identifier les caractéristiques d'écriture du texte source et leur faire sélectionner, parmi les reformulations retenues celles qui s'en approchent le plus.

► *Pour établir cette paraphrase collective le professeur peut donc procéder de la façon suivante : pour chaque morceau colorié de l'extrait à paraphraser, il demande aux élèves de relire la paraphrase correspondante de chaque groupe et, en binôme, durant deux trois minutes, puis de noter si chaque reformulation des groupes redit bien ce que dit le morceau correspondant de la fable de La Fontaine. S'ils ne sont pas d'accord avec la reformulation d'un groupe les élèves se préparent à l'expliquer au collectif en montrant ce qui dans le texte source ne leur semble pas bien pris en compte.*

► *Lors de la mise en commun, le professeur établit les accords et désaccords entre élèves en repartant du texte source et ce qu'il veut dire. Afin de garder à ce temps une dynamique certaine, le professeur ne s'appesantit que sur les morceaux de la fable qui posent problème entre les élèves. Au bout du compte, le collectif peut donc avoir retenu comme paraphrase une ou plusieurs reformulations issues des groupes pour un même morceau de la fable à paraphraser.* (cf. Illustration 11 ci-dessous) :

Paraphrase (le texte avec nos mots)	Texte	Commentaire (ce que l'on peut en dire, ce que l'on a compris du texte)
Un Agneau buvait dans l'eau claire d'un ruisseau. Un Loup affamé surgit qui cherchait sa nourriture, il vient par là pour trouver à manger. Qu'est-ce qui te permet de salir ma boisson ? Dit le loup en fureur. Tu seras puni pour ce que tu as osé faire de manière imprudente.	Un Agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure. Un loup survient à jeun qui cherchait aventure Et que la faim en lieux attirait. Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de rage : Tu seras châtié de ta témérité.	ruse ?

Illustration 11: Paraphrase collective après mise en commun des travaux de groupe (classe de CE1)

En résumé, ce chapitre aura permis de présenter la séquence d'enseignement au lecteur de la thèse, telle qu'elle a été formalisée par le collectif de l'ingénierie (cf. 8.1 et 8.2). Le but de cette présentation est de faire comprendre la logique structurante de la formalisation de la mise en

œuvre. Le lecteur peut toutefois approfondir sa connaissance de la séquence en consultant les annexes[429] de l'ensemble du texte du savoir formalisé par le collectif de l'ingénierie. Ce chapitre a également décrit la progression des *essentiels de savoir* visés *a priori* par le collectif de l'ingénierie (cf. 8.3). Enfin, a été détaillée, dans ce chapitre, la conception d'un temps de la mise en œuvre proposée. Il s'agit du temps visant à la première production de paraphrases *stricto sensu* par les élèves. À cette fin nous avons présenté (cf. 8.4) l'extrait du texte du savoir proposé au professeur en lien avec les documents-élèves et professeur s'y rapportant.

Cette présentation d'ensemble est préparatoire à la description et l'analyse des principes didactiques de la séquence dans le chapitre suivant.

429 Cf. annexes n°1 à n° 60 (pp. 13-149).

Chapitre 9 – Les questions de recherche

Dès le chapitre 1, à partir d'un exemple *Le Loup de la fable est-il un assassin ?*, nous avons donné à voir et à comprendre au lecteur des directions de recherche de la thèse. Nous avons annoncé une reprise de ces directions à la lueur d'un arrière-plan épistémologique et épistémique développé dans les parties I et II de la thèse.

L'objet de ce chapitre est, dans une première section (9.1), de procéder à un rappel de *notre arrière-plan* en trois volets relatifs à l'épistémologie de la lecture (9.1.1), à notre point de vue sur la fable (9.1.2), au travail épistémique du collectif de l'ingénierie (9.1.3). Dans une seconde section (9.2), à partir de cet arrière-plan, nous spécifions alors *le cadre d'étude de la thès*e. Dans une troisième section (9.3), nous déclinons sept questions de recherche organisées en 4 plans. Le premier est relatif à l'*analyse didactique de la mise en œuvre* (9.3.1). Le second est relatif au *travail épistémique et didactique du collectif de l'ingénierie*. Le troisième, *épistémologique*, est relatif à la construction de certains concepts par les élèves. Le quatrième, *méthodologique*, est lié à une intention d'écriture de la thèse selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret.

Toutes ces questions de recherche sont mises à l'épreuve dans les parties IV (p. 367) et V (p. 621) de la thèse.

9.1. Le rappel de l'arrière-plan épistémique et épistémologique

9.1.1. Relatif à l'épistémologie de la lecture interprétative

Un premier volet de notre cadre d'étude concerne *l'épistémologie de la lecture.* C'est un volet d'arrière-plan doublement *hypothétique*.

Tout d'abord, ce premier volet est *formalisé spécifiquement* pour la thèse ; ainsi, durant ces (presque) dix années d'ingénierie coopérative, ce volet n'a pas été vraiment explicité, formalisé ou diffusé comme tel au sein du collectif. Comme membres de cette ingénierie, nous avons eu une *pratique de lecture en actes*. Nous avons également développé auprès des élèves une conception de lecture résultant de cette pratique. Comme chercheur, pour cette thèse, nous essayons donc, chapitre 2 (p. 49), de théoriser et formaliser un arrière-plan de cette *épistémologie pratique de la lecture de la fable Le Loup et l'Agneau.* Nous nous sommes donc livrés à une *reconstruction a posteriori* d'un cadre d'intelligibilité de cette pratique. Nous formulons l'hypothèse que ce cadre a une *parenté* avec une *théorisation de la lecture interprétative* que nous caractérisons à partir d'une combinaison de travaux de recherche (cf. chapitre 2). Cette combinaison est, elle aussi, une hypothèse de travail, car elle emprunte à des travaux de recherche d'horizons différents. Certains travaux sont bien sûr issus des recherches sur les théories de la lecture des œuvres littéraires et de l'interprétation (comme Citton, Compagnon, Eco, Fish, Gadamer). Nous avons ainsi modélisé ce qu'était, de notre point de vue de chercheur, *une lecture interprétative actualisante*. Articulés à d'autres travaux issus de l'épistémologie des sciences et de l'anthropologie (comme Douglas, Fleck, Latour), nous avons montré comment le lecteur solipsiste n'existait pas. Toute pratique de lecture s'inscrit dans *un collectif de pensée.* Ce collectif a *un style de pensée.* Il influence *la disposition à la perception dirigée du lecteur* tout en étant également *un vecteur potentiel de développement* de ses interprétations de l'œuvre. De même, nous avons modélisé, à partir des travaux du philosophe pragmatiste John Dewey, ce que peut recouvrir *la notion d'enquête* dans une perspective de lecture interprétative actualisante. Enfin, nous avons fait l'hypothèse que cette enquête dirigée de lecture pouvait se concevoir à partir d'un *jeu de paraphraste de l'œuvre lue*, chapitre 5 (p. 241).

9.1.2. Relatif à un point de vue sur la fable poétique

Le second volet de notre arrière-plan concerne *le genre fable.* À l'appui des travaux de l'anthropologue Bazin, nous développons une vision de la fable comme moyen de comprendre les mœurs humaines. Nous avons appelé ce point de vue *fable-analogon*. Ainsi, dès l'origine du travail du collectif de l'ingénierie, les fables de La Fontaine ont-elles été lues et interprétées avec une perspective anthropologique permettant une dialectique entre *le*

concret (le récit de la fable) et *l'abstrait* (la morale de la fable). Pour le collectif, cette dialectique a été jugée essentielle pour concevoir et mettre en œuvre les dispositifs d'enseignement autour de cette articulation entre récit et de morale.

À la différence du premier volet de notre cadre d'étude, cette approche, sur *la prise en compte de la dialectique abstrait-concret dans la lecture de la fable,* a été d'emblée théorisée et explicitée, donnant lieu à de premières investigations de recherche par trois membres du collectif (Lefeuvre, 2008 ; Sensevy, 2011c ; Segret-Lehir, 2013). Ces travaux de recherche ont influencé la conception de la ressource mise à disposition pour la mise en œuvre observée dans la classe. Nous proposons un prolongement et un approfondissement de ces travaux. Il s'agit de combiner de nouvelles avancées de recherche*,* chapitre 4 (p. 149), pour théoriser comment cette dialectique abstrait-concret participe, épistémologiquement, de toute *construction de connaissance*. Ainsi, à partir des travaux de recherche en psychologie de Hofstadter et Sander (2013a) sur *l'analogie,* nous montrons d'abord comment la pensée humaine joue constamment de *la dialectique concret-abstrait,* autrement dit, comment se développe une pensée conceptuelle *par analogie*. Nous faisons l'hypothèse qu'une *fable-analogon* est un (des) moyen(s) pour donner à voir et à comprendre, *par analogie,* certaines des entités anthropologiques du monde.

En articulant ces apports avec ceux de l'épistémologue des sciences, Thomas Kuhn (1977/1990) sur *les exemples exemplaires*, nous posons comme hypothèse que les *fables-analogon* peuvent être vues comme *des exemples emblématiques* permettant d'apprendre et de connaître selon *une épistémologie allant de l'abstrait au concret.* Nous montrons comment cette hypothèse rejoint les conceptions sur l'*épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret* de Karl Marx (2003), notamment par Yrjö Engeström (2009). Pour cela nous recourons aux travaux de G.W Leibniz (1684/2001) sur *la dialectique connaissance intuitive-connaissance symbolique*, du philosophe allemand G.E Lessing (1759/2008) sur *la réduction du général au particulier dans la fable en prose*, mais également de Robert Brandom (2000, 2009) sur *la dialectique institution-altération des concepts* dans le cadre de sa théorie inférentialiste de la connaissance.

Toutefois, nous travaillons sur la lecture d'une *fable poétique de Jean de La Fontaine* et voulons maintenir l'enjeu et l'exigence de sa lecture interprétative. Dès lors, à partir des travaux de Dandrey (1991, 2010) et Darmon (2011), nous montrons qu'une *fable-analogon*

poétique de La Fontaine peut être vue comme une *forme allégorique plurivoque, ouvrant à des possibilités interprétatives du récit de la fable par le lecteur.* Pour nos travaux de recherche, nous faisons l'hypothèse d'une complexification nécessaire du modèle décrivant la dialectique concret-abstrait dans une fable. De notre point de vue, il y a lieu de passer d'un lien univoque entre abstrait et concret, comme c'est le cas pour les fables en prose de Lessing entre la morale et son récit, à un lien de *transposition métaphorique et de projection du concret sur l'abstrait autant que de projection de l'abstrait sur le concret*. La lecture interprétative de la fable poétique de La Fontaine relève de cette transposition et de cette projection.

Enfin, au chapitre 3 (p. 125), à partir des travaux de Paul Jacopin (1997), Louis Marin (1986), Patrick Goujon (1992) et Louis Guignot (1925), nous avons mené trois enquêtes de lecture littéraire sur *Le Loup et l'Agneau*. Ces trois enquêtes sont nées, pour une part, des travaux épistémiques du collectif de l'ingénierie au fil des ans, et d'autre part, de notre souci, pour la thèse, de montrer la parenté de certaines significations produites par les élèves du collectif-classe observée avec ces interprétations approfondies.

9.1.3. Relatif au travail épistémique du collectif de l'ingénierie

Le troisième et dernier volet de notre arrière-plan concerne le travail épistémique du collectif de l'ingénierie. Dès le début de cette ingénierie, à partir des travaux de Chevallard sur la *transposition didactique* mais aussi de Shulm*an sur les transformations particulières des savoirs,* nous (chercheur) avions exemplifié et modélisé ce que recouvre *le travail épistémique d'un collectif d'ingénierie pour dégager des essentiels de savoir.* Des travaux de recherche avaient été produits dans lesquels nous mettions en évidence une double dialectique de *potentialisation/actualisation et savantisation/essentialisation du savoir* (Lefeuvre, 2008, 2012, 2013). Dans cette thèse, chapitre 6 (p. 265), nous reprenons ces travaux et nous les rapprochons du *geste d'errance* et de *la démarche d'enquête* développés dans notre modélisation de la lecture interprétative actualisante. Nous montrons comment le travail d'actualisation des savoirs dans les classes et l'analyse didactique des mises en œuvre rétroagissent sur le travail épistémique préalable du collectif. Progressivement, les essentiels de savoir à enseigner se stabilisent, même si d'autres se dégagent *in situ,* qu'il faut intégrer dans le travail épistémique du collectif de l'ingénierie. De notre point de vue, et c'est une

hypothèse forte, si le didactique dépend de l'épistémique, l'épistémique dépend tout autant du didactique.

9.2. Le cadre d'étude de la thèse et les directions de recherche

Nous avons décliné six directions de recherche dont le lecteur a déjà pris connaissance au chapitre 1 (p. 41). Elles étaient esquissées sous forme d'une série de questions *concrètes* en lien avec un épisode d'enseignement *Le Loup est-il un assassin ?* Le but était de donner à voir et à comprendre de quoi la thèse traitait. Nous présentons ici notre cadre, à partir de notre arrière-plan, mais en faisant également référence aux directions de recherche présentées au chapitre 1 (mentionnées en italique). Ce cadre, théorique et hypothétique, va nous permettre de décliner ensuite nos questions de recherche.

Au sein du collectif de l'ingénierie coopérative sur l'enseignement des fables de La Fontaine, le travail épistémique de lecture peut être modélisé comme une savantisation et une essentialisation de savoirs à enseigner sur et à partir des fables (*Direction n° 5*). Selon une perspective anthropologique, les fables sont, pour nous, des *analogon* des mœurs humaines, des jeux de langage pour et dans des formes de vie (*Direction n° 2*). Vue comme un exemple emblématique, une fable-analogon, comme *Le Loup et l'Agneau*, nécessite une connaissance intuitive de certains concepts en jeu dans son interprétation. Nous faisons l'hypothèse que l'interprétation de cette fable permet une institution-altération de ces concepts selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret (*Direction n° 6*). Mais *Le Loup et l'Agneau* est avant tout une fable poétique du XVIIe siècle, une œuvre littéraire. À ce titre, pour des élèves du XXIe siècle d'école primaire, elle est complexe à lire car c'est une forme allégorique plurivoque, ouvrant à de multiples possibilités d'interprétation du récit de la fable (*Direction n° 1*). Didactiquement, pour le collectif de l'ingénierie, c'est par l'enquête de lecture dirigée d'un collectif-classe, à partir d'une activité de paraphrase *stricto sensu* de la fable, que, sous certaines conditions, la paraphrase peut devenir le vecteur d'une lecture interprétative actualisante selon une démarche de résolution de problèmes (*Directions n° 3 et n° 4*).

9.3. Des directions de recherche aux questions de recherche

À partir de ce cadre d'étude nous pouvons donc préciser nos questions de recherche.

9.3.1. Sur le plan didactique de la lecture de la fable par le collectif-classe

Question n° 1 : comment créer les conditions didactiques d'une enquête littéraire dirigée à partir d'une paraphrase *stricto sensu* de la fable *Le Loup et l'Agneau* ?

Question n° 2 : comment la résolution de problèmes de lecture, et quels problèmes, peuvent favoriser la compréhension et l'interprétation de cette fable ?

Question n° 3 : comment, dans l'action conjointe professeur-élèves *in situ*, la stratégie professorale permet-elle la continuité de l'enquête littéraire dirigée ? Comment rendre possible une greffe des significations essentielles de la fable à partir de celles élaborées par le collectif-classe ?

9.3.2. Sur le plan épistémique et didactique du travail du collectif de l'ingénierie

Question n° 5 : comment le travail épistémique du collectif de l'ingénierie sur la fable influence-t-il l'intention professorale *in situ* ?

Question n° 6 : comment la conception didactique du collectif de l'ingénierie intègre-t-elle des significations imprévues du collectif-classe ?

9.3.3. Sur le plan épistémologique

Question n° 7 : Comment la connaissance de certains concepts liés à la compréhension de la fable peut-elle se concevoir, pour les élèves, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret ?

9.3.4. Sur le plan méthodologique de la recherche

Une direction de recherche en lien avec des préoccupations méthodologiques n'apparaît pas explicitement dans les six directions de recherche esquissées au chapitre 1 (p. 27). Il s'agit en effet ici de considérer une hypothèse de travail sur l'écriture de la thèse elle-même.

Question n° 8 : Comment, à partir d'exemples emblématiques de l'action conjointe entre professeur et élèves du collectif-classe, produire les éléments d'intelligibilité de nos questions de recherche en didactique selon une épistémologie de l'abstrait au concret ?

Chapitre 10 – La méthodologie d'exploitation des données

Dans ce chapitre, nous présentons notre méthodologie de recherche.

Dans une première section 10.1 (p. 336), nous situons notre méthodologie dans le cadre d'une *approche clinique du didactique* et précisons les deux types de données à partir desquelles il nous semble nécessaire de travailler au vu de nos questions de recherche.

Notre travail de thèse consiste en particulier à comprendre le sens et la dynamique de l'action des agents *sur la longue durée* d'une enquête, de montrer comment cette longue durée infléchit (ou pas) la production des significations sur la fable dans les transactions didactiques liées aux échanges professeure-élèves. Dans une seconde section 10.2 (p. 337), nous montrons comment notre méthodologie d'analyse doit permettre la compréhension de phénomènes locaux, notamment grâce à leur articulation aux déterminations se mettant en place au fur et à mesure de l'étude collective. Ces déterminations, souvent à l'échelle globale de la séquence, sont également à spécifier et à concrétiser dans l'analyse empirique. Il nous faut, sur le plan méthodologique, clarifier les trois niveaux d'échelle sur lesquels il nous semble nécessaire de jouer pour accroître l'intelligibilité des situations didactiques que nous analysons.

Dans une troisième section 10.3 (p. 339), nous montrons comment nous avons tenu un double rôle depuis la création de l'ingénierie « Fables », tantôt celui d'ingénieur-didacticien au sein du collectif de l'ingénierie « Fables », tantôt celui de chercheur. Nous précisons notamment ces rôles depuis le démarrage de la thèse en 2014.

Dans la quatrième section 10.4 (p. 341), nous précisons quelle a été la position que IM[430] a accepté de prendre, à notre demande de chercheur, vis-à-vis des différents temps de travail de l'ingénierie.

430 Nous rappelons que IM correspond aux initiales que nous avons retenues pour désigner la professeure qui met en œuvre la séquence.

Dans la cinquième section 10.5 (p. 343), nous rendons compte de la méthode qui a été la nôtre pour analyser le premier type de données de la thèse sur la textualisation du savoir de la séquence.

Dans la sixième section 10.6 (p. 344), nous développons les outils que nous avons mis en place, et l'usage que nous en avons eu, pour l'analyse de la mise en œuvre de la séquence dans la classe de IM.

Dans la septième section 10.7 (p. 361), nous développons deux modalités d'écriture auxquelles nous avons recours dans l'analyse empirique des exemples emblématiques sélectionnés pour la partie IV de la thèse. La construction de connaissances scientifiques en lien avec nos questions de recherche se concevant dans le cadre épistémologique de l'élévation de l'abstrait au concret, il nous fallait, sur le plan méthodologique, développer des modalités d'écriture s'inscrivant dans cette épistémologie.

10.1. Approche clinique du didactique, type de données

> Asserter que l'action didactique est comme tous les actes sociaux, une action conjointe[431], spécifiquement une action conjointe entre Professeur et Élève dont le Savoir est l'objet transactionnel, oblige à se donner les outils méthodologiques capables de rendre visible l'*ajustement mutuel à autrui, l'ajustement mutuel à l'autre dans le savoir.* (Sensevy, 2011a,, p. 231, souligné par l'auteur)

Cette citation de Sensevy donne l'orientation générale de nos travaux de recherche en didactique. Cette orientation engendre une spécificité des outils méthodologiques : « rendre visible l'ajustement mutuel à autrui dans le savoir ». Les outils, les méthodes doivent aider le chercheur à *rendre visible l'action professeur-élève(s) et la vie du savoir dans cette action.* C'est un préalable incontournable à partir duquel la production d'assertions, inscrites dans notre cadre théorique, va s'ancrer et référer. De ce point de vue, ces outils sont ceux d'une approche clinique de l'action didactique pour expliquer et comprendre le fonctionnement des objets *in situ*. Le cadre de notre approche clinique est fondé par les travaux de Sensevy (1999, 2011a), Leutenegger (2000, 2009), Ligozat (2008), Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002). Il s'agit notamment d'instituer des « traces » de la pratique en « indices » (Ginzburg, 1989) pour une enquête liée à nos questions de recherche.

431 Nous spécifierons ultérieurement (cf. 13.1, p. 457) ce que recouvre précisément, pour nous, la notion d'*action conjointe* dans notre cadre théorique la TACD.

Mais notre approche clinique revêt toutefois une dimension à consonance expérimentale. Nous ne sommes pas en effet sur l'observation du *didactique ordinaire* de IM, la professeure qui met en œuvre la séquence étudiée dans cette thèse, c'est-à-dire sur le didactique du quotidien de *sa* pratique[432]. Bien sûr IM va enseigner cette séquence avec son « épistémologie pratique[433] » (Sensevy, 2011c) et son expérience. IM va donc nécessairement insuffler dans son action des caractéristiques de *son didactique ordinaire* dans la mise en œuvre de la séquence. Mais ce n'est pas ce que nous souhaitons mettre en évidence et analyser directement dans cette thèse. En effet, nous sommes focalisé sur la prise en compte, par IM, d'un *dispositif spécifique produit et textualisé par l'ingénierie coopérative* « Fables ». Des éléments didactiques nouveaux, des façons nouvelles de conduire l'activité, sont ainsi introduits dans la pratique de IM comme, par exemple, l'activité de paraphrase *stricto sensu* à conduire avec les élèves. Il faut toutefois considérer que le collectif de l'ingénierie ne teste pas le dispositif, ne rôde pas la séquence dans la classe de IM. Il met à disposition une séquence d'enseignement dont les tenants et aboutissants didactiques ont, toute chose étant égale par ailleurs, fait « leurs preuves », suite à des années de travail de l'ingénierie et de mise en œuvre dans les classes.

À la dialectique transformation/compréhension du travail coopératif chercheurs-professeurs, notre travail de thèse ajoute un regard spécifique sur *les forces et faiblesses des formes de l'intention professorale générées par ce dispositif spécifique de l'ingénierie et actualisées par IM dans sa mise en œuvre*. Non sans ignorer la part de l'épistémologie pratique de la professeure et de son expérience, nous posons que les dispositions professorales sont également dépendantes du dispositif didactique dans lesquelles elles se manifestent. C'est pourquoi nous considérons la textualisation du dispositif mise à disposition de IM comme un *premier type de données* de nos travaux répondant et éclairant le *second type de données* concernant la mise en œuvre effective par IM.

10.2. Jeux d'échelle

La séquence mise en œuvre par IM s'inscrit dans la « longue durée » d'étude de la fable par

432 Par exemple, nous verrons notamment comment les habitudes de classe, qu'elle a su créer pour amener les élèves à argumenter et confronter leurs points de vue déterminent des aspects très important du contrat didactique.

433 Nous avons défini cette notion note n° 637, p. 534.

les élèves. Sur le plan méthodologique, cette longue durée pose la question des niveaux d'échelles pour donner à voir et à comprendre le processus didactique permettant de développer une lecture interprétative de la fable par les élèves. Ces niveaux d'échelle concernent autant la textualisation du savoir que la mise en œuvre.

Par exemple, c'est la textualisation du savoir (son expression sous la forme d'une séquence d'enseignement) qui organise *a priori* l'avancée du temps didactique et la progressivité vers la prise en compte de certains éléments de savoir de la fable, mais c'est la mise en œuvre qui donne à voir comment l'action conjointe *in situ* permet ou non de capitaliser les avancées du savoir d'un temps de la séquence au profit d'un temps ultérieur. Autrement dit, sur le plan méthodologique, nous recourons à *trois niveaux d'échelle,* tout autant pour le premier type de données (la textualisation du savoir) que pour le second (la pratique effective de IM). Précisons les caractéristiques que nous attribuons à chaque niveau de l'échelle de description et d'analyse

Le niveau *macro*, à l'échelle de la séquence, concerne notamment « les structures épistémiques » nécessaires à l'action. Dans notre recherche ces structures recouvrent ce que nous appelons la « greffe des significations » savantes. Montrer « cette greffe », sur le plan méthodologique, suppose de donner à voir et à comprendre la genèse et le devenir des commentaires oraux et écrits produits par le collectif-classe tout au long des 17 séances de mise en œuvre. Ce niveau nous permet notamment de rendre compte de « la mémoire didactique[434] » du collectif-classe et de mettre en évidence certaines lignes de force des positions prises par les élèves, vis-à-vis de la fable, pouvant concrétiser l'émergence d'un « style de pensée » (Fleck, 1935/2005) au sein du collectif.

Le niveau *micro,* à l'échelle de descriptions et d'analyse des transactions didactiques de courte durée (quelques tours de parole dans certains cas,), concerne la dynamique de l'action conjointe, « le jeu du professeur sur le jeu de l'élève » (Sensevy, 2011c, p. 124). C'est essentiellement à ce niveau que l'on peut rendre compte du *sens de l'action pour la professeure et pour l'élève*. Dans la textualisation du savoir, les transactions sont fictives (au sens où l'on décrit dans la séquence des manières de faire qui peuvent être ensuite plus ou moins actualisées (concrétisées) dans la pratique) mais elles sont caractérisées pour permettre à IM de comprendre l'orientation de son action. Dans la mise en œuvre effective, ces transactions s'actualisent et le chercheur doit se doter d'outils pour les décrire, les commenter

434 Cette notion fondamentale est développée au chapitre 11.8.2 (p. 404) et mobilisée dans l'analyse empirique au chapitre 13 (p. 455) sur la dynamique de l'enquête.

et les analyser. Nous y revenons section 10.6 (p. 344) de ce chapitre.

Le niveau *méso* intervient généralement pour faciliter et amplifier la compréhension du sens de l'action pour les agents. Par définition, ce niveau se situe entre les niveaux *micro et macro,* mais, de notre point de vue, il est articulé avec eux pour les besoins de la description et de l'analyse du chercheur. C'est ainsi que : tantôt *au sein d'une séance*, il est nécessaire pour le chercheur d'articuler des épisodes qui se déroulent à différents moments de la séance, moments qui ne sont pas pour autant *systématiquement* consécutifs (c'est un niveau *méso*) ; tantôt le chercheur doit éclairer l'analyse d'une transaction didactique au niveau *micro* en montrant que des déterminations pèsent sur elle qui se sont produites sur une (ou plusieurs) séance(s) en amont (c'est aussi un niveau *méso*) ; tantôt, une description et une analyse de la mise en œuvre concernant certains faits sur plusieurs séances (niveau *méso*) permettent de donner corps à des questionnements du chercheur sur certaines nécessités et orientations de la pratique dans son ensemble (et que le chercheur va alors considérer au niveau *macro*).

C'est la raison pour laquelle « *le niveau méso est le lieu des descriptions-pivots* » (Sensevy, 2011a, p. 276). Nous y revenons dans la section 10.6 (p. 344).

10.3. Positionnement d'ingénieur, positionnement de chercheur

En premier lieu, nous sommes membres du collectif de l'ingénierie « Fables ». Nous avons présenté, au chapitre 7 (p. 293), ce qu'avait été le travail coopératif de 2007 à 2017. Pour ce qui nous concerne, nous avons participé à tous les travaux du collectif depuis sa création (travaux d'élaboration de séquences et rédaction de certains travaux de recherche) et animé les travaux de ce collectif à partir de 2014. Concernant la mise en place de la textualisation du savoir de la ressource, nous avons coordonné les travaux de scénarisation et de médiatisation nécessaires à sa diffusion en dehors des membres de l'ingénierie.

Pour ces raisons, nous pensons pouvoir dire que nous avons donc eu une fonction d'« ingénieur-didacticien » (Sensevy, 2011c), mêlant le travail coopératif de conception/mise en œuvre et de fabrication d'une ressource d'enseignement diffusable, le tout selon la dialectique transformation/ compréhension caractéristique du « dialogue d'ingénierie » (Morellato, 2017).

En second lieu, nous nous positionnons comme chercheur. Tout d'abord, nous avons produit

ou co-produit des travaux de recherche en lien avec le travail ingénierique du collectif « Fables ». Nous les prolongeons avec les travaux de cette thèse.

Pour produire le recueil de données de cette thèse, le travail de l'ingénierie « Fables » a été suspendu *intentionnellement* le temps de la mise en œuvre dans la classe de IM. IM est une enseignante qui, *lors de la mise en œuvre,* n'était pas encore membre de l'ingénierie (cf. section suivante 10.4). Nous avons fait ainsi en sorte, à partir de la remise de la ressource à IM[435], ne pas nous associer *in situ* au recueil de données dans la classe de IM ni d'accompagner sa mise en œuvre séance après séance. Le but était que notre position de chercheur interfère le moins possible dans la prise en compte de la textualisation du savoir par IM, et dans le déroulement de la mise en œuvre effective. La thèse travaillant les formes de l'intention professorale que génère la textualisation du savoir, il nous a semblé important d'être *à distance de l'appropriation de la ressource* par IM pour cette raison.

Une fois cette période de mise en œuvre terminée (février 2016), et les données recueillies (par une équipe technique), nous avons occupé un rôle hybride.

En tant que chercheur, nous avons débuté la prise en compte des données (transcriptions essentiellement) et repéré de premiers faits empiriques, sur la mise en place de l'activité de paraphrase dans la classe de IM. Ces faits étaient candidats à l'analyse par le collectif de l'ingénierie, dont IM est devenue membre à part entière à cette occasion. En avril 2016, *en tant qu'ingénieur-didacticien*, nous avons présenté ces faits empiriques sous forme d'un système hybride texte-image-son (SHTIS), spécialement conçu à cette intention[436].

À la suite de ces travaux d'analyse didactique du collectif, nous avons co-écrit un premier travail de recherche portant sur la mise en place didactique de l'activité de paraphrase (Blocher, Lefeuvre, & Maisonneuve, 2019). Ce travail de recherche a été repris et amplifié dans le cadre de cette thèse[437].

Durant un an, d'avril 2016 à avril 2017, le travail de l'ingénierie a été suspendu (provisoirement). *En tant que chercheur,* nous avons continué à prendre en compte les données recueillies de la mise en œuvre de IM pour les organiser notamment sous forme d'un

435 Au chapitre 11.9 (p. 409), nous présentons les adaptations que IM a effectuées d'elle-même par rapport à la textualisation du savoir de la ressource.

436 Nous avons présenté ce que recouvrait un SHTIS en note n° 408, p. 298. Un article de recherche sur ce qu'est un SHTIS et son usage pour le dialogue d'ingénierie a été ultérieurement co-écrit sur ce temps de travail d'avril 2016 (Blocher & Lefeuvre, 2017).

437 Il correspond notamment au chapitre 13.2, p. 458, « Un exemple emblématique : dans cette fable, que veut dire onde ? »

synopsis-transcription de toutes ses séances ainsi qu'un synopsis des commentaires oraux et écrits à l'échelle de la séquence. Nous détaillons ces outils méthodologiques dans la section 10.6 de ce chapitre (p. 344).

En avril, mai et juin 2017, à nouveau *comme ingénieur-didacticien*, au sein du collectif de l'ingénierie, nous avons analysé de façon coopérative certains épisodes didactiques repérés collectivement, essentiellement avec l'appui du synopsis des commentaires et des extraits des films d'étude. L'orientation des travaux du collectif était de donner accès à une analyse qui, pour la première fois, permettait d'envisager une analyse sur la totalité de la séquence dans une classe de cours moyen[438]. Ces travaux du collectif auront influencé le regard du chercheur pour retenir certains épisodes comme exemples[439] emblématiques et aborder ainsi certaines questions de recherche de la thèse.

La dernière journée d'étude du collectif de l'ingénierie, en juin 2017 portait sur un échange à partir d'un travail préparatoire de chacun des membres sur les questions suivantes : les points de vigilance à retenir dans la séquence ; les éléments du dispositif possiblement à alléger ; les outils professeur à produire, qui permettraient de mieux mener la séquence ; les possibilités d'écrits par les élèves, en particulier dans « l'affabulation » (le fait de réécrire certaines parties de la Fable en fonction de telle ou telle contrainte ou orientation).

Depuis, juillet 2017, les travaux de l'ingénierie sont clos et ont laissé leur place au travail de recherche pour la thèse.

10.4. La position de la professeure IM dans l'ingénierie

IM est enseignante depuis 28 ans, professeure des écoles maîtresse formatrice depuis 2012. Lorsqu'elle parle de ses centres d'intérêts, professionnels et personnels, au regard de son acceptation de s'approprier la séquence d'enseignement sur la fable, de la mettre en œuvre, et d'être filmée pour l'ingénierie et le travail de thèse, elle écrit :

> Ce qui m'intéresse, dans tous les domaines de l'enseignement, ce sont les mises en commun et, dans ma classe, j'essaie de développer les échanges entre élèves en leur apprenant à argumenter et à développer leur pensée critique dans un climat coopératif.

438 Rappelons que les mises en œuvre de la séquence sur *Le Loup et l'Agneau,* lors des années précédentes, concernaient des classes de CE2 et CE1.

439 Cela correspond dans la thèse aux chapitres 13.3, p. 506, « Un exemple emblématique : le loup est-il un assassin ? » et 13.4, p. 529, « Un exemple emblématique : l'Agneau victime d'un faux procès ? ».

> C'est pour moi un enjeu scolaire mais aussi sociétal. Le projet fables allait dans ce sens. À titre personnel, j'aime lire et relire fables de la Fontaine et je pense que ce sont d'excellents supports pour initier des débats et améliorer ainsi la compréhension de lecture des élèves. J'aime aussi travailler la mise en voix, car je trouve qu'elle sert la compréhension et que c'est un « canal » permettant à tous les élèves d'entrer dans les textes littéraires et de les apprécier. (I. Morin, juin 2018)

La demande que nous avons faite à IM était de *rester, autant que faire se peut, « fidèle » à la textualisation de la séquence qui lui était proposée*. Il s'agissait, pour IM, d'un contrat difficile : s'approprier pleinement une textualisation, qui lui était étrangère au départ, et ensuite mettre en œuvre la façon dont elle pensait avoir compris chaque séance de la séquence.

La position que nous avons demandée de prendre à cette professeure fait partie de la méthodologie propre à cette thèse. De façon délibérée, IM a été sollicitée parce qu'elle n'avait pas été associée aux travaux préalables liés à la conception de la séquence et à la textualisation du savoir de la séquence et du dispositif. Il s'agit de créer intentionnellement une opération *mesurée* d'« estrangement[440] » (C Ginzburg, 1998) vis-à-vis de la séquence et la textualisation du savoir mise à disposition. Pour reprendre le titre de l'ouvrage de Ginzburg, il s'agit de mettre un peu « *A distance* », le regard habituel porté par le collectif de l'ingénierie sur la séquence qu'il propose.

Cet « estrangement » peut produire des effets d'analyse durant le travail du collectif de l'ingénierie lors des trois journées de retour sur la mise en œuvre de IM, *en présence de IM* cette fois. Il peut se traduire par la nature des questions de IM, de ses constats de mise en œuvre, de ses points de vigilance, de ses propositions d'évolution du dispositif. Mais il peut se produire aussi, pour les autres membres du collectif, par des remarques ou commentaires sur la mise en œuvre dans un niveau de l'école primaire non pris en compte jusqu'alors par le collectif (cours moyen). Enfin, durant notre propre travail de chercheur sur les données filmiques de la mise en œuvre de IM, un effet d'estrangement peut perdurer puisque le chercheur découvre la pratique à travers le filmage des séances.

Il s'agit de mettre à profit l'analyse de cette mise en œuvre pour infléchir à nouveau « le style de pensée du collectif de l'ingénierie, sa disposition à la perception dirigée » (Fleck, 1935/2005), par un

440 Sensevy (2011a, p. 232) précise à propos de ce concept d'*estrangement* de Ginzburg : « *l'estrangement, c'est le « procédé » que choisit l'art pour nous faire percevoir la réalité au-delà ce que nous en fait reconnaître la perception figée dans un processus d'automatisation.* »

regard neuf portant à la fois sur la textualisation, mais aussi sur le dispositif d'enseignement proposé et sur la pratique que cela engendre.

10.5. La méthodologie relative à l'analyse de la textualisation du savoir

La textualisation des savoirs pour la séquence à mettre en œuvre par IM a été rédigée par le collectif de l'ingénierie. Dans le chapitre 8 (p. 309), nous avons présenté ce document d'opérationnalisation[441]. C'est une architecture des activités à conduire en classe envisageant un professeur nécessairement générique, donc déployant son action sans les contingences inhérentes à toute classe réelle. Cependant, le collectif de l'ingénierie a rédigé cette ressource en prenant en compte les observations et les analyses des mises en œuvre durant les années précédentes. Il a infléchi la rédaction de la textualisation en décrivant, chaque fois que possible, certaines réactions ou productions potentielles d'élèves. En ce sens, le système didactique ternaire Professeur-Élève-Savoir est très pris en compte dans la textualisation (mais avec Professeur et Élève génériques).

Ce document fournit, comme source professorale de l'action de IM, une première description des stratégies professorales pour sa mise en œuvre. En ce sens c'est une donnée à prendre en compte pour notre recherche. Rappelons en effet que nous avons demandé à IM, autant que faire se peut, de s'approprier et mettre en œuvre le plus « fidèlement » possible la textualisation proposée.

En tant que chercheur[442], nous avons analysé ce document de textualisation au chapitre 11 (p. 371), en lien toutefois avec notre connaissance d'ingénieur-didacticien sur la conception et la mise en œuvre de la séquence. Il s'agit de dégager des principes de conception du dispositif didactique, principes essentiellement épistémiques et épistémologiques, qui ont à voir avec certains enjeux liés à nos questions de recherche (par exemple la relation concret-abstrait, le recours à l'analogie, le processus d'enquête par résolution de problème). Sur le plan méthodologique, cette « analyse *a priori* » (Assude & Mercier, 2007) de la ressource est effectuée avant l'analyse de la pratique effective de IM. Il s'agit de pouvoir y référer dans les

441 La totalité de la textualisation est également disponible en corps d'annexes (pp. 13-149).

442 Nous rappelons que, si nous distinguons pour l'écriture de cette thèse *des positions* (« en tant que chercheur », « en tant qu'ingénieur-didacticien »), dans la réalité du travail de l'ingénierie il n'y a pas de césure, et encore moins de dualisme. Dans une conception renouvelée de la recherche en éducation, au sein d'une ingénierie coopérative, comme pour le travail de recherche, un chercheur est à la fois ingénieur didacticien (tel que nous le définissons) et chercheur.

analyses empiriques des exemples emblématiques.

10.6. La méthodologie relative à l'analyse de la pratique effective

10.6.1. La réalisation des films d'étude

Le film d'étude est un *analogon* de la pratique et de l'action *in situ* (Sensevy, 2011a). Autrement dit, le film d'étude n'est pas l'action mais « une représentation de l'action, une sorte d'analogue de l'action. » (ibid. p. 219). Comme tout recueil de données, le film permet, sous certaines conditions d'analyse, de voir ce qui n'est pas immédiatement perçu. Le film permet notamment des manipulations différées pour (re)découvrir les situations, les analyser et les représenter. Des données secondaires, qualitatives mais aussi quantitatives, en sont alors extraites.

Nous rappelons que, pour des raisons méthodologiques et scientifiques, nous avons fait le choix, une fois les documents de la ressource communiqués à IM, de ne pas nous associer, ni en tant que chercheur ni en tant qu'ingénieur-didacticien, au filmage *in praesentia*. Le but était de ne pas intervenir ou interférer durant toute la phase de mise en œuvre de IM et dans d'éventuels débriefings « spontanés » post-séances, souvent inévitables. Autrement dit, il s'agissait de laisser IM (en accord avec elle) prendre en compte l'appropriation de la textualisation de la ressource mise à disposition sans accompagnement didactique *in situ.* Pour IM, il lui était demandé de suivre le plus fidèlement possible la séquence proposée, sans s'interdire d'adapter certaines propositions[443] à ce qu'elle pensait le mieux pour la mise en œuvre.

Les conditions du filmage : une caméra d'ensemble, en fond de classe, permettant de visualiser le collectif-classe et les affichages pour le collectif (le Tableau Blanc Interactif, TBI, et le paperboard). En appui, une caméra mobile permettait de doubler le filmage mais également de filmer les travaux de groupe ou individuels in situ. Enfin des photos de différentes traces individuelles ou collectives ont été réalisées autant que nécessaire. Les films ont été tournés par la cellule d'appui du CREAD[444].

Toutes les séances ont été filmées durant les cinq semaines de mise en œuvre (dans la salle de

443 Nous verrons lors de l'introduction de la partie IV (section 11.9, p. 409) quels sont les ajustements effectués par décision de la professeure IM.

444 Une part de ces données sert également aux travaux de thèse de Blocher (2018) sur les SHTIS.

classe, comme dans la salle polyvalente pour la partie théâtralisation de la fable). Le découpage de la séquence, par unité de mise en œuvre journalière, sous responsabilité de IM, correspond à 17 séances filmées.

10.6.2. Étape n° 1 : l'organisation des données filmiques

Très rapidement, les premiers filmages ont permis de dégager deux dominantes de mise en œuvre (1, étude proprement dite du texte et 2, écoute, lecture, mémorisation, diction, et théâtralisation du texte), d'où une première vision synoptique de repérage de tous les temps filmés selon ces deux dominantes. Il était nécessaire, pour le chercheur, de reconstituer la correspondance entre la textualisation du savoir de la ressource et la réalité du découpage en séances mises œuvre par IM. Voici un extrait de l'outil[445] mis en place :

N° séance Séquence	**Réf. Texte**	**Vidéos** des séances de classe **(date et durée)**	**Dominante 1 Étude du texte**	**Repérage Dominante 1 (sur vidéos)**	**Durée Dominante 1**	**Dominante 2 Écoute, lecture mémorisation, diction, et théâtralisation du texte**
7	Extrait 2 LF + extrait Phèdre	**IM_19_01_16** S8_IM_MVI_0033 (24 :23) S8_IM_MVI_0034 (24 :21) S8_IM_MVI_0035 (18 :12) **IM_20_01_16** S9_IM_MVI_0037 (24 :21) S9_IM_MVI_0038 (23 :19) S9_IM_MVI_0039 (02 :59) S9_IM_MVI_0040 (12 :32) **IM_21_01_16** S10_IM_MVI_0043 (24 :21)	Mise en commun Paraphrase extrait 2 et production de commentaires Retour sur commentaires extrait 2	MVI0033 (06 :05 → 24 :23) MVI0034 (00 → 24 :21) MVI0035 (00 → 15 :25) MVI0037 (00 → 24 :21) MVI0038 (00 → 23 :19) MVI0043 (05 :18 → 10 :21)	105mn 5 mn	1 Mémorisation en coryphée de la fable (→ *an passé*) 1 diction théâtralisée et mémorisée de la fable (→ *an passé*) en trinôme Entraînement à la théâtralisation et diction mémorisée en salle polyvalente (les loups en coryphée, les agneaux en coryphée) : MVI0039 et MVI0040 : — 1 interprétation en trinôme (→ *pas né*) — 1 interprétation en trinôme fable complète — 1 interprétation en coryphée fable entière

La première colonne « **N° séance Séquence** » permet de repérer *la séance prévue par la textualisation du savoir de la séquence* (la ressource est décomposée en 16 séances). Dans cet extrait, nous voyons qu'il s'agit de la séance n° 7. Un code couleur est mis en place, une

445 Pour consultation complète de l'outil, cf. annexe n° 63, p. 157.

couleur par phase[446] de la séquence.

La seconde colonne « **Réf. Texte »** permet de repérer sur quel(s) texte(s) (ou extraits de texte), de La Fontaine (LF) et si besoin Phèdre et Ésope, travaillent les élèves.

La troisième colonne « **Vidéos** » donne les dates des jours où une séance de la ressource a été mise en œuvre. Par exemple, dans le tableau ci-dessus, nous constatons que la séance n° 7 de la ressource a été mise en œuvre les 19, 20, et 21 janvier (sur trois jours). Pour chaque film tourné, nous avons conservé le code d'origine (nécessité pour archivage de données filmiques utilisables par d'autres chercheurs). Ainsi au code d'origine MVI_0033 nous avons ajouté en tête un code spécifique permettant de retrouver le découpage réel des séances effectives[447] mises en œuvre par la professeure : S suivi d'un nombre. Ainsi dans cette colonne, nous voyons que la séance n° 7 « théorique » de la ressource est décomposée en S8, S9 et S10 dans la mise en œuvre effective par la professeure. Enfin, le repérage des durées de chaque séance effective est indiqué.

La quatrième colonne « **Dominante 1 : étude du texte** » renvoie, à très gros grains de description, le travail effectué pour l'étude du texte. Ces éléments de description renvoient notamment à la textualisation du savoir de la ressource. Ce que nous appelons ici « l'étude du texte » recouvre uniquement l'activité de lecture et d'écriture sur le texte de la fable.

La cinquième colonne « **Repérage Dominante 1 : Vidéos »** est un repérage sur chaque film tourné de ce qui relève des temps de la Dominante 1. Par exemple, dans notre extrait de tableau, nous voyons que sur le film S8_IM_MVI_0033 dure 24 :23 et que la dominante 1 d'étude du texte se déroule de 06 :05 → 24 :23 de ce film. Les autres temps de ces films renvoient essentiellement à la Dominante 2.

La sixième colonne « **Durée Dominante 1 »** permet de connaître le temps global de la Dominante 1 consacrée pour chaque séance mise en œuvre. Par exemple, nous avons repéré, pour la séance n° 7 de la ressource, 105+5 mn de travail effectif des élèves en dominante 1 (selon des modalités différentes décrites ultérieurement au chapitre 8, p. 138).

La septième colonne **« Dominante 2 ».** C'est une description, à très gros grains, de ce que contient le travail des élèves sur diction, mémorisation et dramatisation du texte de la fable de La Fontaine. Si cette dominante 2 n'est pas décrite avec la même précision et le même

446 Ce phasage est présenté et décrit dans la présentation de la séquence (cf chapitre 8, p. 309).

447 Nous appelons ici que *séance effective* de IM, désigne un temps qui a un début et une fin marquée par la professeure. Elle annonce et clôt le travail sur la fable *de façon explicite.*

repérage temporel, c'est qu'elle ne sera pas l'objet d'une étude didactique systématique sur la dynamique de l'action des agents dans le cadre de la mise en œuvre. Son rôle sera toutefois décrit et analysé au niveau des principes de conception de la séquence (cf. 11.1, p. 372, et 11.2, p. 374)

10.6.3. Étape n° 2 : un synopsis-transcription comme annale d'événements

À partir du repérage, dans chaque film d'étude, de la Dominante 1, nous avons réalisé un *synopsis d'action*[448]. Comme l'écrit Sensevy (2011a, p. 253, souligné par nous), « le synopsis d'action développé en théorie de l'action conjointe en didactique, constitue *un découpage particulier de l'action* ». Cet outil méthodologique constitue la base et le point d'ancrage de nos analyses empiriques de la partie IV de la thèse (p.367). Nous avons toutefois développé une conception hybride de l'outil, à la fois synopsis de l'action et transcription des échanges, pour l'adapter à nos besoins de recherche. C'est pourquoi nous l'appelons *synopsis-transcription d'action.*

Pour exemplifier la forme de ce synopsis-transcription, voici, Illustration 12 ci-dessous, un extrait du synopsis-transcription réalisé pour la séance S7_MVI0037 (7e séance de la mise en œuvre de IM). Sur une ligne d'un tableau de 3 colonnes , nous trouvons : la durée de l'événement et le repérage du film (colonne 1) ; l'élément éventuel de caractérisation de l'événement (colonne 2) ; la description des actions, si nécessaire, et/ou transcription des échanges (colonne 3).

448 Nous rappelons ici les huit propriétés que Sensevy (2011a, pp. 256-258) définit pour l'intérêt méthodologique du synopsis : « (1) *le synopsis est un dispositif clinique* ; (2) *il résume l'action, propose une forme d'unité à la pratique et permet de situer la partie dans le tout* ; ; (3) *il rend contiguës des choses organiquement séparées dans l'action, met donc en relation des faits jusqu'alors disjoints par l'irréversibilité temporelle ou par la séparation spatiale* ; (4) *il permet la comparaison et la mise en relation des unités discrètes constituées* ; (5) *il amène à la localisation d'événements/épisodes candidats* ; (6) *il permet de s'approprier la pratique et de la faire approprier à autrui* ; (8) *il permet de produire de premières conjectures relatives aux systèmes intentionnels des agents*.

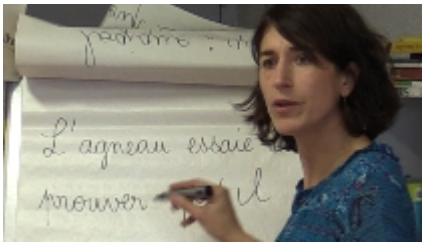
MVI_0037 19 :00 :00 22 :24	Production d'un commentaire par reprises des commentaires produits	P : Bon ce qu'on a écrit ici c'est ? E : des commentaires. P : à partir de ce que vous avez écrit avez vous des idées nouvelles pour interpréter [la diction] ? Les E expriment leurs difficultés à tout gérer (mémoriser, dire, faire les gestes). Retour sur le commentaire de *l'agneau tremble* que La P affiche à nouveau. E : il a peur. E : il a peur, mais il réfléchit. P (21 :12) : à la fois il réfléchit et à la fois il a peur. 21 : 23 : P : pourquoi il dit tout ça au loup ? Pourquoi il est logique. Il est en train de faire quoi ? Lucas : l'agneau il dit ce qui se passe pour que le loup il lui dise ah oui en fait tu as raison. Le loup il sait très bien, mais il a pas envie en fait de dire ça à l'agneau parce qu'il sait très bien qu'il a tort. P : il sait qu'il a tort oui. E : il [l'agneau] essaie de prouver qu'il est innocent. P : il essaie de prouver qu'il est innocent. Vous êtes d'accord ? L'agneau essaie de prouver qu'il est innocent. La P le note sur le paperboard : *l'agneau essaie de prouver qu'il est innocent*  P : Quelqu'un peut essayer d'expliquer il essaie de prouver qu'il est innocent ? Soline : ça veut dire qu'il explique qu'il a rien fait.

Illustration 12: extrait du synopsis-transcription de la séance n° 7, montrant un événement de 3 minutes 24

Remarque concernant la colonne 3 : tantôt la description peut caractériser l'action professeure-élèves sans transcrire les échanges attenants (nous avons surligné en bleu dans l'extrait) ; tantôt l'action est rapportée avec les transcriptions parce que le chercheur y a trouvé des éléments importants vis-à-vis de la construction collective de la compréhension de la fable (E = élève, lorsque l'identification de l'élève n'a pas été possible ; P = professeure). Nous avons opté pour *une modalité de transcription* inhabituelle, les tours de parole se suivant intentionnellement « au kilomètre ». Le but est de pouvoir concentrer un maximum de tours de parole en un minimum de place occupée, afin de permettre au chercheur de revenir[449] aisément à l'enjeu de l'échange (de quoi et sur quoi parlent les élèves et le professeur ?). Enfin, le chercheur peut avoir intégré des photogrammes pour soutenir la compréhension de l'événement. Le document numérique final est de 130 pages pour l'ensemble des séances de la séquence. *Le terme synopsis-transcription tient donc à ce cumul entre principe synoptique*

449 Pour la séance n° 3 (cf. annexe n° 67, p. 183), nous nous sommes essayé à une transcription en optant pour un tour de parole par ligne. La plupart des événements prenant une place trop importante, il n'était pas envisageable de continuer ainsi pour les 17 séances mises en œuvre par IM sauf à avoir un document de plusieurs centaines de pages, qui devenait dès lors très difficile à exploiter.

et transcription des échanges, chaque fois que nécessaire du point de vue du chercheur.

Pour concevoir et bâtir ce synopsis-transcription d'action, focalisé sur la dominante 1, nous avons visualisé chaque film des séances mises en œuvre par la professeure dans leur intégralité temporelle. Toutefois, nous nous sommes rendus plus particulièrement attentifs à *tous les temps de mise en commun* de ces séances. Ces mises en commun recouvrent environ 10 heures d'échanges professeure-élèves au sein de la séquence mise en œuvre. Chaque mise en commun fonctionne en effet comme un réceptacle[450] des temps de travail individuel ou de groupe (qui en sont les temps préparatoires). Autrement dit, durant ces temps de mise en commun, nous émettons l'hypothèse que la confrontation des points de vue, entre élèves et avec la professeure, rend publics et manifestes à la fois la constitution du style de pensée du collectif-classe et le cheminement du collectif-classe vers l'interprétation de la fable.

En créant ce synopsis-transcription d'action, nous nous donnons deux objectifs méthodologiques :

→ (1) *réduire les données de la séquence tout en pouvant appréhender la totalité de l'empan de la séquence*, avec la constitution d'un fichier numérique[451] unique (concaténant toutes séances)

→ (2) organiser ces données pour nous préparer « à *embrasser des faits auparavant non solidaires,* à *mettre en relation des éléments jusque-là séparés »* (Sensevy, 2011a, p. 257, souligné par nous), ce qui « constitue la première raison d'être épistémologique de cette forme méthodologique » (*ibid.*).

La difficulté, pour le chercheur, consiste à pouvoir repérer, dans chaque mise en commun, les « briques » de prises de paroles relevant d'une unité qu'il doit caractériser. C'est *la difficulté de tout découpage* d'un flux d'actions et d'échanges. Avec l'expérience acquise des mises en œuvre dans les classes, durant ces années de fonctionnement autour de cette fable, nous avons la capacité de repérer les moments d'échanges, à l'échelle des tours de parole, relevant de la compréhension de la fable au sein du collectif-classe. Il ne s'agit pas, à ce stade, d'analyser didactiquement chaque brique, mais seulement de les « discrétiser » (Sensevy, 2011a). Autrement dit, autour de quoi les prises de parole de cette brique portent-elles et font une

450 Nous présentons une description et une analyse didactique de cette articulation spécifique dans la séquence entre temps de travail individuel, de groupes, et mises en commun au chapitre 11.8.1, p. 402.

451 Dans le corps d'annexes de la thèse (cf. annexes n° 65 à n° 78, pp. 163-295), figurent *les synopsis-transcriptions, par séance,* et non un seul document couvrant toute la séquence. Pour nos travaux d'analyse des données, nous avons utilisé en revanche un seul tableau numérique *continu* de 130 pages, de 3 colonnes remplies d'images et de textes. Cela nous a permis toutes sortes de manipulations, à l'échelle d'un tour de parole comme de la séquence dans son ensemble. Nous y reviendrons à propos des *chroniques* et *des mises en intrigue* (cf. 10.6.5, p. 355).

unité de sens pour le chercheur ?

Ces briques sont pressenties[452] et formatées par le chercheur, parce qu'elles lui semblent façonner progressivement l'élaboration en cours des significations de la fable (du côté des élèves). Ainsi, sur l'ensemble des mises en commun de la séquence, avons-nous fabriqué une succession de 245 briques, d'une durée moyenne[453] de 2 à 3 minutes. Pour chaque brique, le chercheur tente de mettre ensemble des prises de parole faisant apparaître, de son point de vue, *un jeu de langage, sur un point précis de la lecture de la fable, dans la forme de vie associée à ce jeu de langage.* Il peut être alors nécessaire d'ajouter des éléments ayant trait notamment à « l'ergonomie » de la situation pour faire comprendre certains *aspects*[454] de cette forme de vie ; par exemple : des photogrammes, des descriptions de geste ou d'activité spécifique effectués pendant l'échange professeure-élèves.

Une telle brique peut être vue comme ce que nous appelons, dans le cadre théorique de la TACD, *un événement didactique.* Le synopsis-transcription fonctionne comme une *annale de 245 événements didactiques successifs.* Autrement dit, il s'agit « d'un rassemblement d'événements temporellement ordonnés » (Sensevy, 2011a, p. 261). Dans notre annale, aucun événement didactique n'est directement postulé comme étant la source d'un autre, ce qui n'empêche pas que certains événements le soient nécessairement dans la réalité. Le synopsis-transcription participe donc de *la réduction des données,* opérée à partir des films d'étude, matériau empirique d'ordre 1, en constituant un matériau empirique, d'ordre 2. Les événements se succèdent dans ce synopsis-transcription mais aucun point de vue n'est encore pris par le chercheur pour rendre compte des raisons de cette succession et de ces effets sur l'interprétation de la fable.

452 C'est à dessein que nous écrivons « pressenties » car, seule l'analyse des données découlant de ce synopsis ainsi constitué réutilisera (ou non), pour tout ou partie, ces briques de prise de parole.

453 Cette durée moyenne ne dit rien de la dispersion des durées. Autrement dit, certaines briques peuvent durer 1 minute, d'autres 7 ou 12 minutes.

454 *Aspect*, au sens de Wittgenstein, défini en note n° 181, p. 149.

10.6.4. Étape n° 3 : tagger les événements du synopsis-transcription

Dans la mesure où notre thèse consiste notamment à comprendre comment les significations de la fable sont élaborées par le collectif et comment l'action conjointe professeure-élèves permet (ou non) cette élaboration, nous avons exploré systématiquement les 245 événements composant le synopsis-transcription. Chaque événement a été systématiquement étudié en recherchant les indices dans les transcriptions traduisant notamment :

→ un souci du rapport à la langue poétique et à l'énonciation du poème (code RL) ;

→ des usages et recours au dictionnaire à des fins d'explications et d'arguments (code : RD) ;

→ des retours explicites aux textes originaux étudiés durant les argumentaires (Phèdre, La Fontaine) (codes : RP, RF) ;

→ la présence d'indices de mise en place du contrat didactique de paraphrase et de production de commentaires (code : CE) ;

→ le repérage et le relevé des commentaires, oraux ou écrits, sur le récit, sur la notion de procès, et sur la morale (codes : é pour écrit, o pour oral, R pour récit, P pour procès, M pour morale).

La nature de ces indices est le fruit de notre élaboration[455] du synopsis-transcription (étape n° 2 de notre méthodologie). En effet, au fur et à mesure que nous fabriquions les événements, nous avons été sensibles à ces points dans la mesure où ils nous semblaient recouvrir la plupart des préoccupations, des élèves et de la professeure, durant les mises en commun. Nous avons donc décidé d'en faire l'étude systématique dans le but de nous autoriser ensuite des cheminements exploratoires nouveaux du synopsis-transcription, par exemple : pouvoir reconstruire tous les appuis sur la fable de Phèdre au long de la séquence ; ou bien retrouver l'agencement des commentaires oraux et écrits recourant à une notion donnée (comme vérité,

455 Si notre analyse épistémique et didactique en ingénierie coopérative (de la fable et de son enseignement aux élèves), cumulée au fil des années, a servi de voir-comme, pour établir la nature des tags, il n'en demeure pas moins que c'est également le contact à l'empirie qui a permis de les conforter, de les ajuster, voire d'en définir de nouveaux. Ainsi, par exemple, dans nos travaux antérieurs en ingénierie, nous n'avions jamais été confrontés (avec les classes de CE1) à « l'irruption » du recours au dictionnaire, par les élèves et par la professeure, pour construire ou soutenir des significations de la fable. La textualisation du savoir, proposée à IM, ne l'envisage d'ailleurs pas, ne le mentionne pas. En revanche, la réalité de la mise en œuvre dans la classe de IM nous a conduit à formuler un tag sur cette question (code : RD).

mensonge, injustice) ; ou encore, retrouver tous les événements où un travail sur la langue s'est avéré nécessaire avec les élèves ; ou bien retrouver les recours aux citations des vers de la fable de La Fontaine, par les élèves, pour tenir leur propre argumentation de lecture, etc.

La méthode est simple : pour un événement donné de notre synopsis-transcription, dès lors qu'en colonne 3 (transcription), certains indices nous semblent présents, nous utilisons un code spécifique que nous plaçons en colonne 2. C'est le principe du tag. Un même événement peut être l'objet de plusieurs tags. Nous pouvons considérer que la colonne 2 est celle d'un voir-comme de certains *aspects* des échanges. Autrement dit, chaque tag est un point de vue pris sur l'événement. L'important, au plan méthodologique, est que le tag réfère *directement à* un bloc de transcription (colonnes 2 et 3 du tableau). Pourquoi ? Il s'agit en effet, pour le besoin des analyses du chercheur, de pouvoir réinscrire la présence des tags dans le jeu de langage qui en fournit les indices.

Premier exemple (en séance n° 7)

Voici un événement du synopsis-transcription annoté (colonne 2, en jaune) après étude de son bloc correspondant de transcription (colonne 3) :

MVI_0033 16 :00 :00 17 :40	**/S7-CE-21/** Reprendre les mots de La Fontaine pour paraphraser ?	Échanges autour de « *Dit* ou *répond* ». Lila-May : le loup a déjà parlé avant il a posé une question. (17 :00) Les autres élèves reconnaissent que le loup a parlé mais pour e[456]ux il n'a pas posé de question. (17 : 26). P : est-ce qu'on peut reprendre des mots de la fable de La Fontaine ? E : oui si on les comprend. La professeure valide cette possibilité.

Exemple n° 1 de tag, extrait du synopsis-transcription (annales des événements)

Dans cet exemple n° 1, il s'agit d'un événement de la séance n° 7, d'où S7 ; CE veut dire que cet événement, entre autres, a à voir avec la compréhension de l'activité de paraphrase et est un indice de la mise en place du contrat didactique (à valence épistémique) ; 21 signifie que c'est le 21e indice repéré sur cette question du contrat depuis le début de la mise en œuvre.

Second exemple (en séance n° 3)

MVI0024 00 :04 :00	clarifier l'expression chercher aventure **/S3-RD-21/** (utilisation de la citation de La Fontaine dans le Littré)	P : il y en a qui n'ont rien écrit pour chercher aventure. La P a apporté le dictionnaire Littré qui explique des expressions anciennes. [Définitions de ce dictionnaire affichées au TBI : — Entreprise, action hasardeuse (exemple fable, Livre VIII, 23). — homme d'aventure, aventurier

456 Comme le lecteur aura pu le remarquer, à la lecture de notre chapitre 1.1 (p. 28), *lorsque nous rédigeons l'analyse des transactions* dans une situation didactique (*Le loup est-il un assassin ?*), nous incorporons, *dans le corps de thèse, des extraits des transcriptions figurant dans les synopsis-transcriptions* (cf. le volume d'annexes). Nous utilisons alors un format plus habituel, plus lisible pour le lecteur : un tableau de 3 colonnes avec un tour de parole (Tdp) par ligne. Chaque Tdp est numéroté (colonne 1), son émetteur est identifié (colonne 2), le contenu de ce qui est dit par l'émetteur est rédigé en colonne 3.

	/S3-CE-14/ (le plus proche de La Fontaine) **/S3-oR-a/** (la bonne rencontre [pour le loup] c'est l'agneau pour pouvoir le manger)	— Tenter l'aventure, entreprendre une chose dont le succès est fort incertain (exemple LA FONTAINE fable, Livre I, 11 *n'osant plus des miroirs éprouver l'aventure*). — Chercher aventure, chercher quelque bonne rencontre (exemple fable LA FONTAINE, Livre I, 10 *Un loup survient à jeun qui cherchait aventure*). — Fig ; Intrigue galante (exemple LA FONTAINE *celle des Trois Qui aurait la première quelque aventure*)] Lilian montre chercher aventure chercher une bonne rencontre [La P pointe cette définition]. P : est qu'on va pouvoir traduire ça ? qu'est-ce qu'on va pouvoir écrire ? Par rapport à ce qu'on a lu dans le dictionnaire qu'est-ce qu'on va pouvoir écrire ? Lucas : on peut pas écrire une des deux définitions parce que c'est pas vraiment ce que ça veut dire. Louise : la bonne rencontre c'est l'agneau pour pouvoir le manger. P : la bonne c'est qu'il a envie de ? Louise : manger. P : alors est-ce qu'on met quelque chose ou est-ce qu'on met ? qu'est-ce que vous proposez ? Bleuen : qui cherche de la nourriture. P : ça vous va ? E : non. P : c'est ça qui cherche ? P : ben oui. P : ça va à tout le monde ? E : oui. La P complète qui cherchait de la nourriture. E : qui cherche. P : qui cherche ou qui cherchait ? E : qui cherchait. P : qui cherchait on essaie d'être le plus proche du texte de La Fontaine. À quel temps du passé ? E : à l'imparfait

Exemple n° 2 de tag, extrait du synopsis-transcription (annales des événements)

Dans cet exemple n° 2, nous repérons : un 21e indice d'utilisation du dictionnaire avec recours à une citation de La Fontaine (S3-RD-21) pour comprendre au mieux ce que veut dire *chercher aventure ;* un indice (le 14e) concernant la compréhension de l'activité de paraphrase renvoyant au contrat didactique (S3-CE-14) ; un commentaire oral *sur le récit*. Ce commentaire oral, qui est le premier de cette séance (noté a dans S3-oR-a)[457], est recopié dans la colonne 2.

Troisième exemple (en séance n° 11)

MVI_0078 13 :16	Mise en commun des travaux Dans la fable, qui est le juge ? **/S11-RF-54/** **/S11-oR-t/** **/S11-oR-u/** (il [le loup] décide d'une peine : tu seras châtié de ta témérité.) (la peine décidée par le loup c'est se faire manger)	P : alors qui serait le juge ? E(s) : le loup. P : pourquoi ce serait le loup ? On a dit que le juge il faisait quoi ? Pourquoi tu dis le juge Léocadie ? Léocadie : parce que le loup c'est un plus fort et puis c'est lui. P : alors on a dit que le juge c'était le plus fort ? E : non. P : regardez sur votre feuille, c'est quoi son rôle ? Lila-May : il décide d'une peine. P : il décide d'une peine. Est-ce que le loup il a décidé d'une peine ? Nathan : tu seras châtié de ta témérité. P : oui et du coup c'est quoi la punition à la fin ? E : qu'il va se faire manger. P : qu'il va se faire manger donc c'est lui qui a décidé d'une peine.

457 Nous avons fait le choix de ne pas numéroter l'ordre d'apparition des commentaires oraux à l'échelle de la séquence mais seulement à l'échelle de chaque séance (d'où le recours aux lettres de l'alphabet). En effet, nous considérons que bien d'autres énoncés oraux auraient pu être relevés comme étant des commentaires.

	/S11-éR-43/ (Dans la fable le juge est le loup)	

Exemple n° 3 de tag, extrait du synopsis-transcription (annales des événements)

Dans cet exemple n° 3, Nathan cite un vers de la fable pour argumenter sur le fait que le Loup se fait juge. C'est la 54e fois de la séquence que le texte de la fable est ainsi utilisé de la sorte d'où S11-RF-54. À cela, s'ajoutent deux commentaires oraux (S11-oR-t, S11-oR-u) dans une séance qui en a produit beaucoup puisque nous constatons que les lettres u et t sont utilisées pour les coder. Ce sont donc les 20 et 21e commentaires oraux relevés dans cette séance, et le 43e commentaire institutionnalisé (écrit) sur l'ensemble de la séquence. Il porte sur le récit de la fable, d'où S11-éR-43.

Ainsi, avec cette étape n° 3 de notre méthodologie, la colonne 2 du synopsis-transcription présente de nouveaux éléments rendant possibles des explorations différentes du synopsis-transcription. Avec la fonction « rechercher » d'un traitement de texte, il devient aisé de parcourir la colonne 2 du synopsis, selon une entrée de code donnée, et ainsi de « sauter » d'événement en événement (comportant ce code), pour les étudier *en système d'événements*. Par exemple : comprendre comment le contrat didactique de paraphrase s'installe dans le collectif-classe, *à l'échelle de la séquence*, peut bénéficier de l'étude des seuls événements où le tag « CE » a été mentionné. Il est possible également de repérer tous les commentaires (oraux et/ou écrits) qui ont utilisé un terme précis (par exemple celui de *prétexte*). Cette analyse de contenu, passant par les tags, permet des cheminements du chercheur où sont reliés certains événements distancés les uns des autres dans la durée et la chronologie de l'étude. Cette façon d'opérer ouvre la voie à des mises en intrigue de ces événements (cf. étape n° 4, section 10.6.5 , p. 355) et à la possibilité de faire de certains de ces cheminements des exemples emblématiques étudiés avec le cadre théorique de l'action conjointe en didactique Nous y reviendrons.

Grâce à cette étape n° 3 nous avons pu notamment établir un synopsis des commentaires oraux et écrits s'appuyant sur la structure des événements du synopsis-transcription. Avec l'exemple ci-dessous (cf. Illustration 13), nous donnons un extrait sur deux événements successifs de la séance n° 15 (S15) :

03_02_16 09 :04 :00 13 :24	Étude seconde proposition (groupe Lila-May)	**/S15-oR-c//S15-oM-d/** **/S15-oM-e//S15-oM-f/** (mentir permet au loup de gagner) [manger l'agneau] mais que si on imagine les conséquences qu'il y a après « peut être que les bergers… ») (les innocents doivent plus se défendre pour que les gens arrêtent de les embêter ; c'est encore injuste) (ceux qui n'ont rien fait ils ne demandent pas à ce qu'on vienne les embêter) (le fait d'être le plus fort n'oblige pas à embêter les autres)
03_02_16 13 :24 :00 17 :00	Étude troisième proposition (groupe Bleuen)	**/S15-éM-51/** (*les plus forts imposent leurs propres règles)* **/S15-oM-g/** **(**c'est en imposant leur règles qu'ils [les plus forts] gagnent)

Illustration 13: extrait du synopsis des commentaires oraux et écrits

C'est notamment à partir de ce synopsis des commentaires oraux et écrits et du synopsis-transcription que nous avons envisagé l'étape n° 4 ci-après. Grâce aux codes de la colonne 1 et au maintien de l'intitulé de l'événement (colonne 2), ce document permet en effet un retour aux événements du synopsis-transcription mais également, si nécessaire, aux extraits du film correspondant.

10.6.5. Étape n° 4 : les chroniques et les mises en intrigue à partir de descriptions-pivots

Cette étape consiste, *à partir de la présentation synoptique des données*[458], à conduire à nouveau *un travail ascendant*[459]. Il s'agit notamment de *repérer les connexions possibles entre événements* de l'annale élaborée *en fonction de nos questions de recherche*. Nous le faisons soit sous forme de « chroniques », soit sous forme de « mises en intrigue » (Sensevy, 2011a, p. 260). Souvent les mises en intrigue retenues pour l'étude de la thèse naîtront des chroniques produites.

458 Rappelons que le synopsis-transcription est un document de 130 pages enchaînant 245 événements. S'il s'agit déjà d'une réduction importante des données filmiques, il n'en demeure pas moins que nous devons le faire « parler » pour travailler les questions de recherche de la thèse. C'est le but de l'étape n° 4.

459 Ce qui ne veut pas dire que le *travail ascendant* démarre là. En effet, comme nous l'avons montré pour l'étape n° 3, nous avons déjà procédé de façon *ascendante* pour produire nos synopsis, c'est-à-dire que les films d'étude ont permis un travail *à partir des contenus des interactions* professeure-élèves lors des mises en commun.

Élaborer des chroniques

Les chroniques sont des descriptions où certains liens, certaines articulations entre événements (auxquels sont associés des commentaires), sont mis au jour autour d'un *thème précis*. De notre point de vue, les chroniques traduisent *certains aspects de la vie des savoirs,* autrement dit, ce que nous appelons dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique, *l'avancée du temps didactique.* La description d'une chronique peut se présenter sous différentes formes *cumulables* : généralement un texte décrivant les articulations retenues pour le thème, et/ou un tableau montrant une répartition[460] de commentaires, et/ou un schéma[461] montrant un agencement des commentaires, et/ou un histogramme[462] montrant une fréquence d'occurrences de termes liés au thème étudié. Les thèmes et leurs articulations sont repérés par le chercheur e*n fonction de l'orientation des questions de recherche*.

Les chroniques jouent ainsi un rôle important pour *concrétiser l'arrière-plan potentiel de certaines significations essentielles de la fable chez les élèves*. Toutefois, une chronique ne dit rien du sens de l'action, pour la professeure et les élèves, et de la façon dont ils interagissent pour produire ces commentaires. Pour cela, il faut élaborer des mises en intrigue des événements chroniqués.

Mettre en intrigue

Nous appelons « une intrigue didactique, le *récit* des transactions didactiques dans une situation particulière » (Sensevy, 2011a, p. 259). *La mise en intrigue didactique* transforme ainsi certains événements des chroniques ou des annales *en récits*. Ces mises en intrigue sont des descriptions mais avec *une orientation narrative*[463] particulière résultant de l'analyse du chercheur *sur la façon dont professeur et élèves interagissent*. La mise en intrigue est « une opération de *mise en connexion d'événements successifs* de la chronique, un événement antécédent étant vu comme possible *source*[464] d'un événement postérieur » (*ibid.* p. 261,

460 Par exemple le Tableau 15, p. 417

461 Pour cette thèse, trois chroniques sont élaborées que nous traduisons par des schémas pour visualiser les liens entre commentaires d'événements différents. Il s'agit de : *l'idée de mensonge du loup* (cf. Schéma 7, p. 428) ; *l'idée de vérité de l'agneau* (cf. Schéma 8, p. 429) ; *une intention du loup : manger l'agneau* (cf. Schéma 9, p.430).

462 Par exemple Schéma 11 (p.578).

463 Où le lecteur de l'intrigue n'accédera pas seulement à ce qui se déroule mais aussi à des raisons de ce déroulement, du côté de la professeure comme des élèves ; c'est cela qui justifie le terme *intrigue*. Comme dans un intrigue policière il faut chercher des indices (enquêter) pour montrer non seulement ce qui s'est passé mais comment ça s'est passé et avec qui.

464 Sensevy (*ibid.* p. 261) accompagne ce terme de *source* d'une note de bas de page où il attire l'attention pour

souligné par l'auteur). Cette notion de succession ne signifie pas pour autant que, dans la réalité de la mise en œuvre, ces événements s'enchaînent consécutivement. Ils se succèdent dans la mise en intrigue selon un ordre d'apparition pris en compte pour créer le récit de l'intrigue. *La mise en intrigue, à la différence de la chronique, est un outil* pour *comprendre et expliquer le sens de l'action des agents*.

Un exemple de chronique ; un exemple de mise en intrigue.

Prenons cet exemple en lien avec l'étude de la question de recherche suivante : *comment rendre possible une greffe des significations essentielles de la fable à partir de celles élaborées par le collectif-classe ?* Pour cela, nous devons « regarder au bon endroit » (Sensevy, 2011a, p. 273) la pratique effective. Cela suppose un travail de description recourant aux trois niveaux d'échelle définis dans ce chapitre (cf. section 10.2, p. 337).

Pour la compréhension de ce qui se passe dans la pratique, il ne s'agit pas d'adopter un plan d'écriture, par niveau d'échelle, mais de recourir à ces niveaux autant que nécessaire. Nous allons montrer que les niveaux s'enchevêtrent, s'entrelacent.

Un exemple de chronique : le thème des mensonges du Loup

Au niveau macro (l'ensemble des séances), nous recherchons les liaisons et les articulations possibles entre certains commentaires, à distance les uns des autres, qui peuvent donner à voir comment certaines significations du récit de la fable, essentielles à sa compréhension, sont progressivement stabilisées, complétées et nuancées dans la continuité *par les élèves et la professeure*. Il s'agit de rapprocher certains commentaires qui, chronologiquement, peuvent être à distance mais qui ont un ordre d'apparition.

Par exemple, concernant le travail du collectif-classe sur *le thème des mensonges du loup*, à partir de notre synopsis des commentaires, nous produisons le Tableau 13 suivant :

---

ne pas adopter une vision par trop « *causaliste* » de l'intrigue. Il écrit notamment : « *la définition que je propose ci-dessus de la mise en intrigue, fondée sur les notions de connexion et de source, me semble laisser ouvertes des possibilités : les événements sources de la mise en intrigue, et les opérations de connexion, en tant que formes reconnues par le récepteur, peuvent être de nature « plutôt » logique, plutôt « affective* ».

		S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 14	S 15	S 16
Autour des mensonges (du loup)	Écrit (é)	R-3		R-6	R-7									M-58	M-59
	Oral (o)	R-e R-f						R-e R-f		R-i R-l	R-l R-s	R-c R-g		R-c M-i M-j R-m M-o	

Tableau 13: vision synoptique préalable à une chronique sur le thème des mensonges du loup

Ce Tableau 13 permet une vision synoptique d'un agencement de commentaires sur *le thème des mensonges du Loup*. Pour chaque commentaire sélectionné dans ce tableau, en nous référant à nos *synopsis-transcription* et *synopsis de commentaires*, nous pouvons alors procéder à une reprise des événements temporellement ordonnés (relecture de chaque événement notamment), se rapportant à ce thème : *les mensonges du loup* . Nous produisons alors une description. Voici un extrait de cette description en lien avec le Tableau 13 ci-dessus. Cet extrait concerne uniquement S1, S3, S4 et S7, où 6 commentaires (4 oraux, 2 écrits) sont produits par le collectif-classe à propos des commentaires sur *les mensonges du loup* :

Lors de la séance 1, le collectif établit le commentaire écrit *le loup est menteur* (S1-éR-3). Puis sont acceptés dans la classe deux commentaires oraux qui sont de fait des jugements du collectif à propos du loup menteur : « *le loup a plutôt tort* » (S1-oR-e), « *on peut dire qu'il est malhonnête puisqu'il ment* [465] »(S1-oR-f).

Lors de la séance n° 4 c'est le même commentaire « *le loup est un menteur* » qui est à nouveau écrit (S4-éR-7) mais juxtaposé très étroitement aux commentaires écrits de la séance précédente sur des intentions du loup « *le loup cherchait la bagarre* » (S3-éR-6) et le commentaire « *le loup veut manger l'agneau* » (S4-éR-8).

En séance 7, la certitude d'un loup menteur est effective pour le collectif. Elle n'est plus seulement juxtaposée à d'autres commentaires mais coordonnée avec d'autres commentaires au sein d'un même énoncé oral : « *comme le loup c'est un menteur… »*. Des commentaires, en appui de la lecture du texte de Phèdre, posent alors la réflexion du collectif autour d'un couple vérité (agneau) *versus* mensonge (loup). Il s'agit de : « *comme le loup c'est un menteur, l'agneau dit la vérité du coup il* [le loup] *est un peu battu par la force la vérité* (S7-oR-e) » ; « *l'agneau dit la vérité, le loup est menteur* » (S7-oR-f).

Extrait de la chronique sur le thème des mensonges du loup

Avec une description de cette nature, nous donnons essentiellement à voir comment un *réseau de connaissances et de commentaires sur un thème du récit de la fable* se construit *sur l'ensemble de la séquence*. Nous constatons que cela permet de concrétiser et comprendre ce qu'est l'avancée du temps didactique, l'avancée du savoir. Mais, avec cette description, le

465 Dans les énoncés des commentaires c'est nous qui soulignons.

chercheur ne donne toutefois pas à voir ou à comprendre ce que font les élèves et la professeure, autrement dit comment ils en arrivent conjointement à produire le réseau de commentaires de ce thème. Pour y parvenir, il faut *recourir à la mise en intrigue didactique.*

L'exemple d'une mise en intrigue : dans cette fable qui est la victime ?

Les mises en intrigue concernent essentiellement les *niveaux méso et micro.* Sensevy (2011a, p. 282) montre que « tout analyste qui se donne pour but de produire une compréhension de l'action qui respecte le sens de cette action pour les agents » recourt à ces deux niveaux.

Notre exemple de description, pour cette mise en intrigue, concerne l'étude du collectif-classe pour répondre à la question *dans cette fable qui est la victime ?* Nous intégrons à la description le recours à des transcripts de certains échanges (niveau *micro*). Puis nous décrivons ce que nous en comprenons. C'est dans cette description que les niveaux *méso* et *micro* s'entrelacent.

Voici un extrait de la description relative à cette mise intrigue (cf. ci-dessous). Elle intègre un extrait de transcript que nous avons utilisé pour la description d'un événement, *en séance n° 10*. Nous associons aux deux tours de parole de l'extrait la description que nous en avons faite et qui *correspond à* ces deux tours de paroles. Nous avons repéré en rose ce qui montre le niveau d'échelle *méso* au sein d'une description relative à un échange étudié au niveau *micro*.

1	P	`alors vous aviez dit pourquoi est-ce qu'il [le loup] a pourquoi il veut le manger vous aviez dit qu'il voulait le manger / pourquoi du coup il parle avec lui ? Qu'est-ce qu'on avait déjà expliqué ?`
2	E	`il cherche des prétextes.`

La professeure sait que les élèves ont acquis depuis la séance 1 la certitude que « *le loup est un menteur* » (S1-éR-3). Elle sait aussi qu'un commentaire écrit sur les prétextes du loup a été produit en séance 7 : « *le loup cherche des prétextes pour le* [l'agneau] *manger* » (S7-éR-16). Les deux commentaires ont même fait l'objet d'un commentaire oral en séance 9 : « *le loup ment, il essaie de trouver des prétextes* » (S9-oR-e). Son intervention `Qu'est-ce qu'on avait déjà expliqué ? (Tdp 1)` conduit les élèves à évoquer, parmi les commentaires déjà institutionnalisés au fil de séances, celui qui pourrait être un facteur d'explication de cette intention du loup. Un élève énonce alors effectivement le commentaire S7-éR-16 `il [le loup] cherche des prétextes (Tdp 2).`

Extrait d'une description d'une mise en intrigue entrelaçant les niveaux méso et micro

Dans cet exemple ci-dessus, nous voyons que nous faisons émerger *le sens de l'action chez la*

professeure, dans la description, *en offrant des raisons de certains des énoncés tenus dans l'échange* (ex : Tdp1). Notre narration à partir de 2 tours de parole (niveau *micro*) fait appel à *des faits* d'événements des séances écoulées (n° 1, n° 7 et n° 9). Cette description essaie ainsi de garantir l'hypothèse du chercheur *sur l'intention professorale et sa stratégie*. Elle permet « la spécification de ces intentions en *intentions d'action »* (Sensevy, 2011a, p. 282). *P*ar exemple, le Tdp 1 est *l'action* de la professeure, sous forme d'une question posée au collectif. La professeure fait appel aux connaissances déjà-là des élèves (issues des séances antérieures), ce que le chercheur met en évidence dans la description. L'identification de ce déjà-là est, quant à lui, le résultat du travail du chercheur qui, à partir du synopsis des commentaires, peut le retrouver dans l'historique des commentaires du synopsis constitué à cet effet. Enfin, l'articulation de ce déjà-là identifié au Tdp 1 de la professeure est une densification de la description. Mais dans les descriptions des mises en intrigue, cette narration, si elle est nécessaire, ne suffit pas. C'est pourquoi nous rejoignons Sensevy lorsqu'il écrit sur les mises en intrigue :

> On peut dire qu'il s'agit de retrouver *la sémantique familière de l'action*, le sens de l'action pour un familier de l'action, pour un connaisseur de cette action. Sans ce réquisit, l'analyste ne pourra retrouver les significations fondamentales qui expriment l'action des individus, leurs intentions, leurs stratégies. Mais cette nécessité de la sémantique familière n'est pas suffisante. En effet l'analyse conceptuelle grammaticale permet de mettre au jour des déterminants de l'action dont l'acteur n'a pas forcément une claire conscience, alors même qu'ils peuvent expliquer une part importante de son action. En particulier, la description produite au sein d'un langage du modèle (par exemple celui de la théorie de l'action conjointe en didactique) postule les liens systémiques que les agents peuvent plus ou moins éprouver, dont ils peuvent ressentir plus ou moins certains effets, mais qu'ils ne peuvent en général thématiser clairement. » (Sensevy, 2011c, p.189, souligné par l'auteur)

L'exemple ci-dessus de mise en intrigue montre ce qu'est le recours à « la sémantique familière de l'action » pour exprimer l'action des individus, leurs intentions et leurs stratégies. La description proposée peut ainsi atteindre une « densité » certaine (Descombes, 1998), même si elle ne repose pas sur une théorie construite par la recherche. Toutefois, avec cette citation de Sensevy, nous comprenons également que, pour l'analyse didactique, cela ne saurait pour autant suffire. Le chercheur doit en effet, *à partir de cette description de connaisseur de la pratique*, mobiliser un cadre théorique pour rendre compte de phénomènes mis en évidence et éclairés par les notions-modèles de ce cadre. Il s'agit d'enraciner les

descriptions produites en sémantique familière de l'action dans le cadre langage des modèles. Il s'agit de ce que nous appelons *une redescription.* La mise en intrigue devient alors *une (re)description* « *feuilletée* » (Sensevy, 2011c, p. 289). Décrivons l'intérêt de cette étape méthodologique :

> La description en sémantique familière de l'action permet souvent de « réduire[466] au particulier » les termes conceptuels généraux d'une description dans le langage du modèle. Une description dans le langage du modèle permet quant à elle par exemple, de relier tel particulier à tel autre, et de trouver une parenté, un air de famille entre deux pratiques pourtant bien différentes sous de nombreux aspects. (Sensevy, 2011c, p. 290)

Cette étape méthodologique n° 4 est orientée par nos questions de recherche. Autrement dit, la redescription n'a pas pour objectif de « faire tourner » la théorie, elle a pour objectif de nourrir les questions de recherche, dans la continuité des descriptions en sémantique familière de l'action, au long des exemples emblématiques retenus en partie IV de notre thèse.

Dans la section suivante, nous montrons les choix rédactionnels que nous avons pris pour produire ces mises en intrigue sous forme de (re)description analysée ensuite en langage des modèles.

10.7. Les modalités d'écriture liées à la méthodologie

Pour parvenir à cette articulation entre *description en sémantique familière de l'action* et *redescription en langage des modèles,* nous avons usé de deux modalités d'écriture. La modalité 1, que nous appellerons *écriture description-redescription,* est caractérisée par la description en sémantique familière de l'action d'un exemple emblématique, la redescription n'intervenant qu'*après* celle-ci. La modalité 2, que nous appellerons *écriture en strates*, *entrelace* la description de l'exemple, de pauses pour la redescription en langage des modèles. Précisons.

466 Nous avons longuement développé dans le chapitre 4.4 (p. 179), ce que recouvre *la réduction au particulier* au sein de la relation concret-abstrait dans les fables et dans l'épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret. Nous retrouvons ici le même enjeu lié à notre méthodologie. Il s'agit bien de donner à voir et à comprendre le concret d'une pratique et de créer un lien avec une description en langage des modèles de notre théorie, de telle façon que notre analyse (avec les notions-modèles) soit *instituée* et, en même temps, *altérée* par la description plus concrète (en sémantique familière de l'action). C'est une façon, pour le chercheur, de faire vivre les concepts de la théorie.

10.7.1. Modalité 1

Elle se déroule en trois séquences d'écriture *distinctes*. (1) *décrire un exemple emblématique* de mise en œuvre *en sémantique familière de l'action* puis (2) *introduire les notions modèles* de la TACD à partir de cet exemple. Ces notions seront, chaque fois que nécessaire, réduites au particulier de l'exemple. Enfin (3) *redécrire en langage des modèles*, avec les notions précédemment introduites servant de *descripteurs*, pour analyser l'exemple et monter en généralité.

C'est le cas avec « *dans la fable que veut dire onde ?* », exemple emblématique pour l'analyse didactique de la thèse. Cet exemple est d'abord (1) décrit en sémantique familière de l'action (cf. 13.2.2, pp. 460-469). Cette description sert ensuite (2) à introduire les notions-modèles de la TACD dont nous avons besoin pour approfondir l'analyse de l'exemple (cf. pp. 470- 489). Arrive ensuite (3) la redescription avec les notions modèles (cf. pp. 492-625).

Nous présentons ci-dessous un court extrait de cette *redescription* en langage des modèles. Il montre le *recours aux notions-modèles* de la théorie (TACD) et *leur réduction au particulier* de l'exemple, permettant de comprendre, une nouvelle notion-importante : la mésogénèse. Nous avons surligné en rose[467], ce qui a trait aux notions modèles et, en jaune, ce qui a trait à l'ancrage au particulier de l'exemple. Celui-ci ne prend toutefois sa signification pleine et entière qu'avec *la connaissance préalable de la description de l'exemple emblématique* en sémantique familière de l'action.

En sollicitant la dialectique réticence-expression, nous pouvons comprendre comment la professeure agit *in situ*. La professeure décide d'être *expressive* vis-à-vis d'une dimension du contrat laissée pour compte ; elle infléchit ainsi le contrat en cours vers la prise en compte du texte de Phèdre. Ce faisant, elle permet, non seulement au texte de Phèdre d'être ré-identifié dans ce milieu (ce qu'il n'était plus), mais elle donne surtout la possibilité aux élèves d'établir une relation entre ce texte et la fable, autre élément fondamental du milieu. Elle fait en même temps preuve de *réticence* sur la façon d'opérer avec ce texte, ce qui continue de donner aux élèves une responsabilité d'enquête. Tout se *joue* dorénavant avec un milieu didactique recentré par la professeure. En fait, la professeure focalise l'attention des élèves sur le milieu didactique-1 initial = {(1) la fable ; (2) les propositions des groupes ; (3) Le texte de Phèdre}. La définition-a et autres définitions sont « hors jeu ». Autrement dit, elle fait preuve d'*expression* vis-à-vis du milieu. L'action conjointe de la professeure et des élèves, pour des raisons d'enquête et de résolution du problème posé, fait évoluer le milieu didactique. Ce dernier évolue du milieu-didactique-1 à milieu-didactique-2, puis milieu-didactique-3 et retour

467 Le surlignage est inséré ici pour permettre au lecteur de repérer. Il n'est pas présent dans le corps de texte.

au milieu-didactique-1. En TACD, nous appelons cette variation du milieu, en fonction de l'action conjointe professeur élèves, *la mésogénèse*

Extrait de redescription en langage des modèles de l'exemple « dans la fable, que veut dire onde ? »

10.7.2. Modalité 2

Elle se déroule en trois séquences d'écriture *entrelacées.* Dans la mesure où les notions-modèles auront été préalablement développées comme *descripteurs de l'action*, nous recourons pour certains exemples emblématiques, à cette seconde modalité rédactionnelle. Il s'agit *d'une écriture ascendante, essentiellement à partir du niveau micro, par bloc de trois strates.*

Ces strates sont repérables dans le corps de texte par un code couleur (fond blanc, fond jaune, fond rose). (1) La première strate du bloc présente une partie de la transaction didactique professeure-élèves, (2) la seconde la décrit et la commente en sémantique familière de l'action, (3) la troisième l'analyse à partir des notions-modèles. La troisième strate n'est pas systématique. Elle intervient chaque fois, où, en tant que chercheur, nous apportons un approfondissement qui nourrit les questions de recherche. Puis la partie suivante de la transaction est enchaînée, et le processus continue (seconde et troisième strate). Voici un extrait d'une étude d'exemple emblématique (*Le Loup est-il un assassin ?*) où nous montrons un bloc de trois strates :

13	Timéo	c'est pas un assassin car tout le monde a besoin de manger pour vivre donc nous on tue bien des animaux pour manger donc le loup c'est pareil il tue des animaux pour manger. C'est la vie.
14	P	c'est la vie.
15	E	c'est normal.
16	P	c'est normal que les loups tuent des agneaux.
17	Timéo	tuer pour manger donc moi je trouve.
Tdp 13, Timéo prend une position différente vis-à-vis du loup qu'il ne considère pas comme un assassin. Pour Timéo l'ordre naturel de la vie s'impose, pour les bêtes carnivores comme pour les humains (tout le		

monde a besoin de manger pour vivre donc nous on tue bien des animaux pour manger donc le loup c'est pareil.) Tdp 14, la professeure répète la proposition sans prendre parti c'est la vie. Tdp 15, un autre élève rejoint cette idée. Tdp 16, la professeure souligne que les loups tuent des agneaux (mais elle ne confirme pas pour autant que la raison donnée par Timéo est la solution). L'ordre de la nature fait à nouveau son entrée dans l'interprétation du récit par les élèves.

Au sein du collectif-classe, il n'y a pas unanimité du point de vue sur cette prise en compte de l'ordre de la nature. Tdp 16, la professeure répète cette position sans prendre parti. Tdp 17, Timéo reformule la proposition de l'ordre de la nature : tuer pour manger.

Sur le plan de la TACD, nous voyons comment, dans les transactions ci-dessus, la professeure travaille selon le principe de l'*élève-origine*. L'argumentation est vraiment construite *à partir* d'élèves qui expriment des faits (plus ou moins) indubitables. La professeure joue de la dialectique expression-réticence pour rendre possible l'émergence et la prise en compte collective des assertions produites par tel ou tel élève. Elle sait attester, au niveau du collectif-classe, de la véracité des arguments tenus par certains élèves sans pour autant influer sur ce que le collectif doit reprendre à son compte (ou pas) de ces arguments, afin de répondre au problème posé. Autrement dit, la professeure constate cette véracité lorsqu'elle apparaît, sans pour cela en faire forcément un élément de résolution du problème. Elle *augmente ainsi la certitude épistémique*, les points d'appuis vrais, sans pour autant donner la solution du problème, ni même franchement orienter vers celle-ci. Le travail dans la classe est *un jeu de vérité*.

Extrait d'une écriture en strates

Cet exemple ci-dessus montre la description (fond blanc et fond jaune) en sémantique familière. Sur fond rose, l'analyse en langage des modèles, plus abstraite, a pour seule raison d'être la description précédente (qui en est alors le concret). Cette analyse est également rendue possible par le fait que les notions-modèles de cet extrait ont été utilisées à plusieurs reprises avec d'autres concrets les concernant. C'est le cas, par exemple, avec un énoncé comme « La professeure joue de la dialectique expression-réticence ». Autrement dit, si cette notion-modèle de « dialectique réticence-expression » n'a pas été préalablement concrétisée, réduite à d'autres particuliers, son rôle de descripteur (pour la redescription) de cet exemple emblématique risque d'en être très affaibli.

En résumé, il y a bien, sur le plan méthodologique, une logique d'écriture de la thèse à mettre en place à partir, d'une part, d'un choix des exemples emblématiques et, d'autre part, d'une écriture en pelure d'oignon, avec les notions-modèles utilisées, pour les redescriptions de ces exemples. Autrement dit, il s'agit de concevoir la méthodologie et l'écriture relative à nos questions de recherche selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret.

La structure rédactionnelle de cette seconde modalité, *écriture en strates*, peut être modélisée de la façon suivante :

Strate 1) sur fond blanc : un « moment transcript » des transactions professeure-élèves. Nous sommes alors au niveau micro
Strate 2) sur fond jaune : la description commentée en sémantique familière de l'action de ce qui nous semble à voir et à comprendre de l'action du professeure et des élèves
Strate 3) sur fond rose : la redescription, avec les notions modèles, comme analyse du moment transcript, en lien avec les notions-modèles de la TACD. Cette redescription peut alors donner lieu à une montée en généralité, en fin d'analyse de l'exemple notamment.
Strate 1)
Strate 2)
Strate 1)
Strate 3)
Strate 1)
Strate 2)
Strate 3)

Rappel concernant la modélisation ci-dessus : la strate 3 n'apparaît qu'autant qu'elle est nécessaire pour la montée en généralité relative aux questions de recherche. Il en est de même pour la strate 2. Pour le chercheur, si la strate 1 « parle d'elle-même », il n'est pas nécessaire de la commenter en sémantique familière de l'action.

Avec ces deux modalités d'écriture concernant l'analyse empirique, partie IV de la thèse, nous faisons en sorte de mettre au travail nos questions de recherche selon une épistémologie de l'ascension de l'abstrait au concret à partir d'exemples emblématiques (cf. 4.4, p. 179).

PARTIE IV – ANALYSE DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT ET EXEMPLES EMBLÉMATIQUES

PARTIE IV – Analyse du dispositif d'enseignement et exemples emblématiques.....367

Chapitre 11 – Le dispositif : huit principes fondateurs.....371

11.1. Découvrir la fable comme une œuvre représentée ou mise en scène.....372

11.2. Mémoriser et dire la fable.....374

11.3. Ancrer et renforcer chez les élèves une certitude raisonnée.....375

11.4. Articuler Paraphrase – Texte de la fable – Commentaires.....376

11.5. Produire des moralités et enquêter sur l'intention-problème de l'auteur.....380

11.6. Articuler le concret et l'abstrait.....381

11.7. Interpréter le récit par recours à des analogies provoquées.....383

11.7.1. Recourir à des versions différentes d'un « même » récit.....385

11.7.2. Recourir au déroulement d'un procès de justice.....388

11.7.3. Recourir à une fiction de vie quotidienne.....395

11.8. Instituer le principe de l'élève-origine.....399

11.8.1. Répéter un format spécifique de travail des élèves.....402

11.8.2. Créer les conditions de la mémoire didactique du collectif-classe.....404

11.9. Les adaptations du dispositif opérées intentionnellement par IM.....409

Chapitre 12 – Sur la genèse et le devenir des commentaires.....411

12.1. Un exemple emblématique d'une greffe des significations.....411

12.2. La greffe des significations : genèse et devenir de commentaires.....412

12.2.1. La nature des commentaires écrits.....413

12.2.2. La nature des commentaires oraux.....414

12.2.3. Le plan de masse des commentaires écrits et oraux.....416

12.2.4. Le tressage des commentaires écrits et oraux.....419

12.2.5. Le devenir des commentaires : *dans cette fable, qui est la victime ?*.....431

12.2.6. Des connexions passives contraignantes.....443

12.3. L'institution et l'altération des concepts.....448

12.4. À propos de la théorie inférentialiste de l'activité conceptuelle.....451

Chapitre 13 – Sur la dynamique de l'enquête.....455

13.1. La notion-modèle d'action conjointe.....457

13.2. Un exemple emblématique : dans cette fable, que veut dire onde ?.....458

13.2.1. Le contexte de l'épisode.....459

13.2.2. La description de l'épisode.....460

13.2.3. Une reprise de l'épisode : *dans cette fable, que veut dire onde ?*.....469

13.3. Un exemple emblématique : le loup est-il un assassin ?.....506

13.3.1. Le contexte de l'épisode.....507

13.3.2. La description commentée et analyse didactique de l'épisode.....509

13.4. Un exemple emblématique : l'Agneau victime d'un faux procès ?.....530

13.4.1. La présentation de la situation.....530

13.4.2. La description de la situation.....531

Chapitre 14 – Sur la relation concret-abstrait.....573

14.1. Des concepts en jeu : un plan de masse des occurrences des termes abstraits…575

14.1.1. Le recours à des termes abstraits hors termes de la fable.....575

14.1.2. Le recours aux termes de la fable.....580

14.2. L'élaboration de la morale du collectif-classe.....583

14.2.1. La force comme force physique.....585

14.2.2. La détention d'un capital économique comme une force.....586

14.2.3. Une stratégie gagnante et une imposition de règles comme une force.....588

14.2.4. La force de la vérité versus la force du mensonge.....591

14.2.5. L'injustice.....595

14.3. La compréhension du collectif-classe de la morale de Jean de La Fontaine.....597

14.3.1. Le plus fort gagne.....599

14.3.2. La raison la meilleure.....601

14.4. La comparaison des morales : la notion d'injustice.....614

Chapitre 11 – Le dispositif : huit principes fondateurs

Remarque préalable : nous nous efforçons dans la rédaction de ce chapitre de distinguer clairement ce qui relève des intentions didactiques du collectif de l'ingénierie (dont nous sommes membres) de ce qui relève de l'analyse du chercheur, en lien avec ces intentions, dans le cadre de cette thèse.

Dans ce chapitre d'analyse, nous nous intéressons à la conception didactique de la séquence d'enseignement présentée précédemment au chapitre 8 (p. 309). Notre analyse est effectuée *à partir* de trois types de données : (1) le texte du savoir de la séquence ; (2) les travaux internes[468] du collectif pour analyser les dispositifs mis en place ; (3) notre connaissance, en tant que chercheur, des travaux de recherche produits par certains membres du collectif à propos de la conception didactique des séquences d'enseignement. Ces travaux de recherche ont jalonné[469] le travail en ingénierie coopérative de 2008 à 2018.

Pour les travaux de cette thèse, nous utilisons les trois types de matériaux ci-dessus comme des *données empiriques*[470], et donnons à voir et à comprendre huit principes didactiques qui nous semblent caractériser la conception de la séquence telle qu'elle est *a priori* à mettre en œuvre par un professeur[471]. Notre analyse de chercheur est donc une *reconstruction a posteriori* de l'arrière-plan didactique qui a été le nôtre durant les travaux du collectif au moment de la réalisation du texte du savoir. Elle est articulée, dans cette thèse, à nos travaux sur l'épistémologie de la lecture interprétative (cf. chapitre 2, p. 49), les points de vue sur la

468 Ainsi 14 réunions de travail entre 2104 et 2017 ont permis au collectif de l'ingénierie d'analyser et modifier les mises en œuvre dans les classes (4 CE1, 3 CM2).

469 Rappelons que les dispositifs d'enseignement des fables de La Fontaine de 2008 à 2018 auront donné lieu à la rédaction de 6 mémoires de master recherche en didactique, 4 chapitres d'ouvrages scientifiques en didactique, 3 articles dans des revues ACL, 2 thèses en cours (dont la nôtre).

470 L'autre volet des données empiriques recouvre l'analyse didactique de la mise en œuvre du professeure avec le collectif-classe dans les chapitres suivants 12 (p. 411) et 13 (p. 455).

471 Il s'agit bien d'un *a priori* intentionnel. Nous verrons dans les chapitres suivants comment la professeure, dont nous donnons à voir et à comprendre la mise en œuvre effective de la séquence, a suivi la démarche proposée à partir du texte du savoir fourni.

fable (cf. chapitre 4, p. 4 149) et la paraphrase (cf. chapitre 5, p. 188).

Enfin, pour des raisons de lisibilité, la reconstruction de cet arrière-plan didactique, nous conduit à une présentation sous forme d'une sorte de liste de huit sections, autrement dit une section par *principe* de reconstruction de l'arrière-plan. Il n'y a, pour autant, aucune intention de notre part de décrire ces principes selon un ordre de priorité. L'ordre réactionnel proposé se rapproche davantage de ce qui, dans le déroulement de la séquence, serait un ordre d'apparition de chaque principe lors de la mise en œuvre effective. Ainsi les deux premiers principes (11.1, 11.2) seraient à l'ouvrage dès le début de la séquence (les premières écoutes de la fable) ; le troisième (11.3) adviendrait à partir de la première confrontation au texte écrit (fin de séance n° 1) ; le quatrième (11.4) serait actif au moins de la séance n° 2 à la séance n° 9 (activité de paraphrase) ; le cinquième et le sixième (11.5, 11.6) seraient liés et très présents lors des séances n° 10 à n° 16 (autour de la fable-analogon et de la production de moralités de classe). Le septième (11.7) serait spécifique aux séances n° 10 n° 11 et n° 12 (les analogies provoquées d'un vrai procès et histoire d'école) ; le dernier principe (11.8), quant à lui, sous-tend la totalité de la séquence *sur l'ensemble des séances* conduites. S'il est le dernier de la liste présentée, c'est qu'il nous semble plus aisé de le donner à voir et à comprendre à partir de la connaissance, pour le lecteur, des sept principes précédents.

De notre point de vue, ces huit principes agissent sur la conception didactique de la séquence proposée, comme un système, tout ou partie d'entre eux étant actualisés au fur et à mesure du déroulement effectif de la séquence. Une fois le principe activé, c'est l'étude des données empiriques de la mise en œuvre qui en témoigne mais qui montre également sa fréquence et sa durée de vie. C'est tout l'enjeu des chapitres ultérieurs de la thèse (cf. 12, p. 411 et 13, p. 455).

Venons-en à la présentation de ces principes.

11.1. Découvrir la fable comme une œuvre représentée ou mise en scène

Pour le collectif de l'ingénierie, présenter la fable par une écoute de celle-ci, sans recours au texte, est un choix délibéré. Il s'agit avant tout que les élèves abordent cette fable comme une œuvre artistique de la culture, en particulier à partir de la résonance et la musicalité des mots. Ce choix repose sur un certain nombre d'arguments que nous allons développer ci-dessous[472].

472 Nous rappelons que ces arguments sont présents depuis 2008 et formalisés dès 2015 dans les documents mis

Nous souhaitons tout d'abord :

- mettre le texte à distance : écouter le texte, dit par des comédiens, c'est le poser comme un texte appartenant à une autre sphère qu'à la sphère scolaire. Il s'agit de montrer, implicitement, que *Le Loup et l'Agneau* a été l'objet d'une attention ailleurs, hors de la classe, que la fable est un objet de la culture. *Le Loup et l'Agneau* est à la fois présenté et (re)présenté (théâtralisation, mise en mots, etc.) dans cette séquence ;
- recevoir une ou plusieurs lectures : écouter le texte, dit par différents comédiens, c'est s'installer immédiatement dans un rapport interprétatif au texte avant toute lecture personnelle de celui-ci. Objet d'une représentation/interprétation,

Il s'agit, d'une part, de ressentir, éprouver la fable *Le Loup et l'Agneau* dit, joué, et, d'autre part, s'approprier le texte sans médiation explicative, sans avoir obligatoirement d'objectif de compréhension (à ce stade). Pour le collectif de l'ingénierie il s'agit bien que la tension dramatique[473] de l'œuvre soit « éprouvée » par les élèves à partir de ces écoutes de l'œuvre et de ses re-présentations théâtrales.

Michel Bouquet (2006), l'acteur de théâtre, écrivait : « Jouvet dit qu'on ne peut pas jouer Alceste sur des idées et que les idées sont cachées par les mots et que c'est à force de mâcher les mots, de mâcher les mots… « *Qu'est-ce donc ? qu'avez-vous ? Laissez-moi, je vous prie.* » Á force de dire mille fois, deux mille fois « *Laissez-moi, je vous prie.* », une vérité s'impose, une vérité du personnage s'impose par les mots. » C'est un peu de ce travail que nous voulons installer dès les premiers instants de la séquence d'enseignement : la présence des mots, du texte dit, de la voix des comédiens. C'est tout de suite inviter les élèves à ressentir et à élaborer le monde représenté par les mots du texte. Michel (Bouquet, 2006) poursuit : « C'est par la pratique des mots, c'est la pratique des mots. Parce que forcément, plus un acteur se sert de la matière, parce qu'un acteur c'est quand même une respiration, une articulation, une voix, une conviction ; tout ça va ensemble et une docilité par rapport aux choses qui sont présentes. Qu'est-ce qui est présent ? Sur scène, d'emblée, c'est la force du verbe. » Il s'agit bien, dans un premier temps, de faire appel à la matière même du texte, sans médiation explicative.

à disposition du professeur pour la mise en œuvre. Dans cette section ils sont repris et approfondis.

473 Nous avons mis en évidence, dans la thèse, certaines caractéristiques de cette tension à partir des travaux de Vygotski (1925/2005) (cf. chapitre 4.5.2, p. 231)

Si les objectifs ne sont pas, bien entendu, les mêmes dans les classes que dans un cours de théâtre, puisque nous ne formons pas des acteurs, nous retenons de ce texte l'importance des mots, des mots dits, « pratiqués », remâchés. C'est à partager cela que les élèves sont invités, à partager quelque chose comme une parole incarnée : mots, voix, respiration, articulation, conviction pour reprendre les termes utilisés par Michel Bouquet.

Ainsi, dès la séance n° 1, le choix didactique du collectif est de faire écouter des dictions du texte par des artistes différents, de procéder à de premières mises en voix par les élèves, en trinôme notamment (un loup, un agneau, un narrateur), mais également de faire s'exprimer les élèves sur ce qu'ils ressentent (quels sont les motifs de la dispute ?). De même, en cours de séquence d'étude, les élèves seront confrontés à la mise en scène de la Fable de Robert Wilson (Kent & Comédie Française, 2007), et à ses partis – pris artistiques et interprétatifs.

11.2. Mémoriser et dire la fable

Ceci est une conséquence du point précédent, une suite logique (écouter la fable d'abord pour la dire ensuite). Ce principe est affiché par le collectif de l'ingénierie depuis 2008. Il fait l'objet d'un document mis à disposition du professeur dans la formalisation de 2015.

Avoir mémorisé un texte permet à l'élève de le « récupérer » quand il en a besoin, cela permet d'avoir disponible en permanence ce qui est su par cœur. Par la théâtralisation (distances, postures, mimiques, déplacements, gestuelle…), l'élève sait mieux qui parle, sur quel ton, avec quelle émotion. Il distingue davantage la partie revenant au narrateur. En s'appropriant le texte, l'élève crée un rapport intime avec lui. Permettant une référence immédiate au texte, sa mémorisation permet d'approfondir ses sentiments, de conscientiser ses émotions et, par là, c'est une aide à la compréhension. Dubois Marcoin (2004) rappelle, dans le cadre « d'une pédagogie résolution de problème appliquée à la lecture des textes littéraires », que « la mise en voix et/ou en espace, passant par des tâtonnements, par l'écoute de soi ou de l'autre disant le texte est aussi un mode empirique d'analyse[474] de la poésie ».

474 Dubois Marcoin (*ibid.*) donne notamment un exemple de travail de mise en voix et en espace concernant la fable *Le Loup et l'Agneau* : « *comme on l'a souvent remarqué, peu d'élèves comprennent à la lecture l'imposture du loup quand il reproche à l'agneau de troubler son breuvage. L'argument de défense de l'agneau, « je me vas désaltérant plus de vingt pas au-dessous d'elle » non commentée par l'auteur/narrateur et forcément postposée à l'accusation du loup moins facilement traitable (car une représentation mentale erronée de la relation spatiale entre les deux personnages peut s'être déjà mise en place chez le lecteur lorsque cet argument apparaît dans la phrase) passe inaperçue. Dans un travail de mise en espace à partir d'une lecture précise des données du texte, l'obligation de situer concrètement les personnages l'un par rapport à l'autre, peut permettre, à travers un cheminement empirique, de cerner le mensonge du loup (le loup est bien en amont par rapport à l'agneau) et de passer de l'idée d'accusation*

La connaissance du texte par la mémorisation, le fait de pouvoir s'en servir comme élément d'échange, permet la construction de certitudes sur la prise de parole. Grâce à elle, l'élève ne s'éloigne jamais trop du texte qu'il peut avoir en référence immédiate car immédiatement disponible, que se soit individuellement ou collectivement. Ainsi la classe pourra travailler les significations détenues dans la partie du texte étudiée que chacun peut citer. Des références spontanées peuvent se faire en classe ; elles permettent de valider les hypothèses de chaque élève directement en appui sur le texte.

Ainsi, le choix didactique du collectif de l'ingénierie est de faire démarrer, dès la première séance, le travail de mise en voix et la mémorisation de la fable par les élèves de façon régulière et quotidienne. L'intention du collectif est que le texte de la fable soit connu par cœur par les élèves pour être de plus en mobilisé durant leurs échanges sans avoir besoin du texte écrit sous les yeux.

11.3. Ancrer et renforcer chez les élèves une certitude raisonnée

Le récit débute au vers trois de la fable. Comprendre ce récit c'est avant tout comprendre le rôle des différents personnages, leurs états mentaux (heureux/malheureux, calme/en colère, quiet/inquiet…), leurs interactions (familiales, hiérarchiques, affectives…) et leurs motivations à agir (pourquoi font-ils cela plutôt qu'autre chose, par exemple). Chaque personnage peut devenir le lieu de l'investissement du lecteur réel. Comme l'a montré Fabre (1989), lors de la lecture de *Le Loup et l'Agneau*, les élèves accordent ainsi spontanément leur sympathie à l'agneau. Pour autant, les élèves vont avoir à se démarquer de ce seul ressenti pour accéder à une compréhension de l'implicite textuel, par exemple pour voir le personnage du loup de la fable comme un menteur capable de double-jeu.

Dans cette fable de Jean de La Fontaine, à partir du vers 3, les personnages du loup et de l'agneau organisent le récit. Ce sont leurs actions qui déterminent son devenir, sa progression. Ainsi, ces deux personnages décident *conjointement* de discuter, d'échanger des arguments même si l'issue de cette discussion ne fait aucun doute. Les personnages principaux (le loup et l'agneau), les personnages secondaires (la mère et le frère de l'agneau, sa « famille », les

fondée à celle de prétexte ». Il nous semble intéressant de souligner que le collectif de l'ingénierie était arrivé de son côté à la même conclusion et au même dispositif « spatial » de mise en voix par les trinômes d'élèves des petites classes notamment (CE1).

bergers), se situent dans un rapport interactif à l'organisation spatiale du monde représenté (le ruisseau, l'amont et l'aval) et à l'organisation chronologique des étapes du récit (la succession des différents arguments). L'ensemble constitue un tout cohérent. C'est cet ensemble d'éléments qui construit et organise le récit : *le monde représenté permet l'intrigue*.

Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, la compréhension de l'importance de l'aval et l'amont du ruisseau sont *nécessaires* à l'intrigue ; la position respective des personnages, au regard de l'onde pure, n'est pas un préalable ou un élément de décors. Cette organisation spatiale, si elle est bien comprise des élèves, permet en effet de prouver que l'agneau raisonne et ne ment pas, donc de déduire que le loup ment et accuse à tort dès le début du récit. De cette compréhension initiale découlent la perception des personnages mais également des hypothèses sur leur stratégie ultérieure.

Pour le collectif de l'ingénierie la nécessité d'établir la certitude raisonnée, auprès d'un collectif-classe, que l'agneau dit la vérité est très vite apparue dans l'analyse des premières mises en œuvre dans les classes. Le texte du savoir de 2015 (relatif à la séance n° 1) prend en compte ce choix du collectif. Ainsi l'intention didactique se traduit par une séance de travail avec les élèves consistant à débuter l'enquête des élèves, à partir du vers 3 de la fable, en leur demandant de répondre à cette question : *l'agneau peut-il salir l'eau du loup ?* Les « terrains » de l'enquête sont alors la version du récit de Phèdre[475], comparée à celle du récit de La Fontaine. Il s'agit de construire, par le raisonnement, cette certitude chez les élèves : *l'agneau dit la vérité, le loup ment*.

11.4. Articuler Paraphrase – Texte de la fable – Commentaires

Pour les travaux de cette thèse, nous avons conduit, au chapitre 5 (p. 241), une étude de la paraphrase avec des considérations didactiques portant sur *la réécriture du texte* (cf. 5.3.1, p. 260) selon une modalité de paraphrase *stricto sensu.* De plus ces considérations didactiques concernaient également une description du *jeu du paraphraste* (cf. 5.3.2, p. 261) tel que nous le concevons. C'est sur la base de cet arrière-plan que nous précisons, dans cette section de chapitre, le principe didactique de l'articulation *Paraphrase – Texte – Commentaires*[476]. Le

475 Rappel du passage de Phèdre ayant trait à ce problème : *Le Loup se désaltérait dans le haut du courant, l'Agneau se trouvait plus bas.*

476 Nous rappelons que nous avons appelé *commentaires* l'ensemble du discours métatextuel tenu *sur et à partir* du texte-source (cf. chapitre 5.3.1, p. 260). Certains de ces commentaires peuvent être institutionnalisés dans le collectif-classe. Ils sont alors le plus souvent écrits et conservés par le collectif (sur proposition du professeur la plupart du temps).

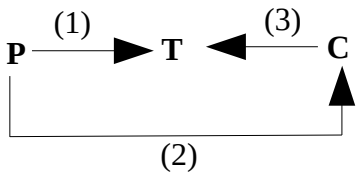
souci de cette articulation est apparue très tôt au collectif de l'ingénierie[477].

L'intitulé de cette articulation (et du tableau qui la représente) n'est pas du au hasard. Cet intitulé place intentionnellement le *texte de la fable* au centre de son appellation pour signifier que la référence constante au texte-source est prioritaire. Autrement dit, pour le collectif de l'ingénierie, le dispositif et les gestes d'enseignement du professeur ont à focaliser la raison de l'enquête des élèves *à partir* du texte source et d'en faire pleinement le milieu didactique[478] où se déroule l'enquête. De notre point de vue de chercheur, il s'agit bien ici de concrétiser, dans le dispositif d'enseignement, *la nécessité du geste de retour sur le texte* (cf. 2.4.1, p. 101). *Ce geste,* nous l'avons caractérisé, c'est celui d'un élève-lecteur pour « retrouver dans le texte lui-même les confirmations des idées, des excitations qu'[il] se sera aventuré à projeter sur lui » (Citton, 2007/2017, p. 463). Autrement dit, la paraphrase n'est pas un produit de substitution du texte-source. C'est bien une réécriture du texte-source que les élèves pourront relire comme une fable, mais cette réécriture a pour fonction d'être un déclencheur de retour au texte lu lorsque la paraphrase pose problème et provoque des commentaires. Cette articulation est pensée par le collectif de l'ingénierie de la façon suivante :

---

477 Il est intéressant de citer deux travaux de recherche des membres du collectif qui montrent l'ancrage de cette réflexion sur cette articulation Paraphrase-Texte-Commentaire. Durant plusieurs années, cette articulation a été réfléchie par le collectif à partir de la conception d'un outil pour soutenir la mise en œuvre. Valérie Segret-Lehir (2013, p. 15) professeure d'école ayant mis en place la séquence et membre du collectif, dans son mémoire de master, écrit alors : « *Plusieurs tableaux ont vu le jour… Une seconde forme de tableau, fréquemment utilisée au cours de la séquence lors de cette nouvelle année d'expérimentation est un tableau présentant le texte, encadré par sa paraphrase et par les commentaires* ». Étudiant la paraphrase et des commentaires du récit de la fable dans une classe de CE1, elle écrit (*ibid.* p. 16) : « *la paraphrase s'élabore, de fait, de manière concomitante avec les commentaires. En opérant cette « traduction » du récit dans "leurs mots à eux", l'interprétation se fait de manière spontanée. En effet, les élèves produisent des commentaires tels que "le loup ment", "il fait une ruse". Par ces commentaires, ils accèdent aux non-dits du texte, aux blancs laissés par celui-ci.* ». De même, Nathalie Mondino-Coppale (2014, p. 16) également professeure des écoles, écrit dans son mémoire de master : *« Le collectif* [de l'ingénierie] a *donc réalisé cet outil qui a été nommé le TPC , texte paraphrase commentaire, qui est devenu ensuite le PTC, paraphrase texte commentaire. Le collectif ayant pensé que le texte devait avoir la place centrale dans l'organisation de la recherche et de la construction de la pensée de l'élève. Ce tableau a finalement pris une place centrale et constitue à ce jour la trace écrite de référence pour la classe sur un texte donné ».* Elle prolonge (*ibid.* p. 20) ainsi pour définir sa problématique par : « *Le collectif a souhaité se pencher particulièrement sur le PTC et TPC et c'est en ce sens que nous dirigeons notre travail ; en cherchant d'une part quels sont les intérêts d'un tel outil … d'autre part, quelles peuvent être les fonctions de la paraphrase et du commentaire … comment lors des échanges entre les élèves, ces paraphrases /commentaires vont permettre de connaître ce qui semble accessible à tous et quels sont les éléments qui vont poser problème pour accéder à la compréhension d'un texte littéraire ».*

478 La constitution du texte en milieu didactique propice à l'enquête est donc un enjeu majeur. Nous analysons cette question à partir de la mise en œuvre dans la classe où nous avons recueilli les données dans le chapitre 13.2.3 (p. 469).



(1) : les paraphrases *stricto sensu* (P) sont construites *à partir du* Texte-source et *réfèrent* à ce texte-source.

(2) : le jeu du paraphraste (production de P), au sein du collectif-classe, suscite des *commentaires* dont certains nécessitent *le retour* au texte-source (3).

(3) : certains *commentaires* sont directement produits *à partir du* texte-source.

Ces intentions d'articulation entre paraphrases, texte-source et commentaires sont à faire vivre par le professeur durant la mise en œuvre. L'outil, appelé *tableau PTC*, est mis à disposition et utilisé avec les élèves pour organiser et structurer cette orientation du travail. Nous avons présenté dans le chapitre précédent (8.4, p. 320) l'introduction du PTC pour la mise en place de l'activité de paraphrase de l'extrait n° 1 de la fable. Montrons comment, dans le texte du savoir de la séquence, le collectif de l'ingénierie propose l'usage du PTC par le professeur[479] et les élèves. Cet usage peut, sous certaines conditions, se mettre au service de la lecture du texte-source.

Lors de la mise en commun à partir des travaux de paraphrase des groupes, le professeur met en débat les accords et désaccords entre élèves sur les propositions produites *en revenant au texte source* et en incitant les élèves à justifier leurs choix. Selon les propositions, le professeur et le collectif-classe pourront recourir à 5 règles stratégiques[480] pour élaborer une paraphrase collective : (1) recopier le texte source sans modification car la compréhension ne pose aucune problème au collectif-classe[481] ; (2) assembler des extraits à partir des propositions écrites des élèves ; (3) créer collectivement une toute nouvelle paraphrase ; (4) s'appuyer sur le texte de Phèdre ; (5) accepter directement une (ou des) reformulation(s) issues des travaux de groupes si elles correspondent d'emblée à la compréhension qu'ils se font du texte-source.

L'intention didactique du collectif de l'ingénierie avec l'usage du PTC est liée à l'action du

479 Le document, sur la mise en place du PTC, mis à disposition du professeur recouvre les annexes n° 10 à n° 14 (p. 31-39).

480 Nous rappelons que nous avons présenté le jeu du paraphraste comme un jeu avec ses règles définitoires et ses règles stratégiques (cf. chapitre 5.3.2, p. 261). Les règles stratégiques identifiées sont celles constatées dans l'étude des mises en œuvre dans les classes. La liste de ces règles n'est pas exhaustive.

481 Par exemple *je tette encore ma mère* ou *je tète encore ma mère.*

professeur pour que les élèves justifient leurs choix de réécriture. Il s'agit de susciter *des commentaires*[482] à partir des mots du récit, de certaines expressions, de l'ensemble du récit déjà étudié. Il s'agit de faire émerger *publiquement* ce que les élèves pensent et comprennent de tel ou tel personnage, de ses intentions, de tel ou tel fait du récit ; mais il s'agit également de donner une place à ce qu'ils ressentent[483], par exemple à propos de la tension dramatique du récit.

Enfin, par le recours au tableau PTC et l'activité de paraphrase telle qu'elle est conçue, le professeur établira explicitement auprès des élèves ce qui distingue la paraphrase des commentaires[484]. Le but didactique de cette distinction est de maintenir la paraphrase *stricto sensu* produite dans son statut de réécriture du texte-source, tout en donnant un statut aux commentaires dont certains seront institutionnalisés au fur et à mesure de l'enquête.

Nous terminons par un exemple[485] de résultat d'un tableau PTC obtenu dans une classe de CE1 à partir de l'activité de paraphrase de l'extrait n° 1 de la fable :

482 Nous présentons dans le chapitre 12 (p. 411) une étude qualitative et quantitative de la genèse des commentaires tout au long de la séquence qui permet de voir notamment « l'impact » de l'activité de paraphrase (séance n°1 à séance n°9) sur cette production.

483 Dans sa thèse, Genre (2015, souligné par l'auteur, résumé) montre d'ailleurs qu' « *autour de certaines unités lexicales du texte à lire (les « épisodes métalexicaux ») et les échanges autour des mots que les élèves utilisent pour leurs propres commentaires (les « mots de la réception »)* », les élèves peuvent, sous certaines conditions, « *jouer un rôle dans l'activité de symbolisation attendue du sujet lecteur en contexte littéraire* ». Cette thèse, suivie d'un article de Chabanne et Genre (2016), contribue à nous faire comprendre comment « *des nœuds lexicaux saillants dans les textes* » engendrent « *des points de subjectivation opérés par les élèves* ». Ces points de subjectivation, sous certaines conditions d'action du professeur, peuvent être vus et analysés comme des manifestations d'une pratique littéraire de la part des élèves. Grâce à un travail rigoureux de catégorisation en « *trois paradigmes (sémantique, générique et personne*l) » se rapportant à quatre concepts de *sens en langue*, *sens en emploi*, *sens en association* et *sens pour moi,* Genre (*ibid.* p. 263-312) nous éclaire alors sur la façon dont le linguistique et le subjectif peuvent se croiser. Notre travail de thèse n'exploite pas cette dimension importante de la réception « subjective » des mots d'un texte littéraire par les élèves. Cependant la thèse de Genre renforce tout l'intérêt didactique de considérer que la *pratique littéraire*, sous certaines conditions, peut être effective au niveau de la production et de la réception des mots pour parler le texte et sur le texte. Notre hypothèse est que la réécriture de la paraphrase *stricto sensu* du récit de la fable constitue un milieu didactique pour aller également dans ce sens.

484 Par exemple le professeur pourrait dire : « c'est intéressant et important ce qui est dit *à propos de*… ce n'est pas à écrire dans notre paraphrase, c'est un commentaire, je le note nous y reviendrons ».

485 Cet exemple est issu du document mis à disposition du professeur. Il est consultable à l'annexe n° 14, p. 39.

Voici un autre exemple de PTC élaboré après un travail de mise en commun dans une classe de CE1 lors des séances 3 e 4 de la séquence : stabilisation d'une paraphrase de l'extrait et commentaires associés

Paraphrases **(le texte avec nos mots)**	**Texte de la fable**	**Commentaires** **(ce que l'on peut en dire, ce que l'on a compris du texte)**
Un Agneau buvait dans l'eau claire d'un ruisseau. Un Loup affamé surgit qui cherchait sa nourriture, il vient par là pour trouver à manger. Qu'est-ce qui te permet de salir ma boisson ? Dit le loup en fureur. Tu seras puni pour ce que tu as osé faire de manière imprudente.	**Un Agneau se désaltérait** **Dans le courant d'une onde pure.** **Un loup survient à jeun qui cherchait aventure** **Et que la faim en lieux attirait.** **Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?** **Dit cet animal plein de rage :** **Tu seras châtié de ta témérité.**	Le loup est énervé parce qu'il a faim. pour manger l'agneau, il cherche une raison. Il **l'accuse** de salir son eau. C'est un **mensonge**. En fait, il ne voulait pas boire, il voulait manger. Question de la classe : **pourquoi l'agneau ne s'enfuit-il pas ?**

Illustration 14: Tableau Paraphrase – Texte-commentaire de l'extrait n°1 de la fable (CE1)

Notons la nature des commentaires retenus qui témoigne de prises de position et d'un questionnement concernant les intentions et les stratégies des personnages.

11.5. Produire des moralités et enquêter sur l'intention-problème de l'auteur

Nous avons montré au chapitre 4.4.5.2 (p. 214) que la fable poétique de la Fontaine pouvait être vue comme *une forme allégorique plurivoque*. Nous avons repris notamment, à partir des travaux de Dandrey (2010) et Darmon (2011), une conception de la fable poétique comme transposition métaphorique du monde des hommes vers le monde des animaux et comme projection réciproque entre concret et abstrait. Autrement dit, la conséquence didactique que le collectif de l'ingénierie en a tiré est que le dispositif d'enseignement ne doit pas conduire les élèves à concevoir la fable comme une application *directe* de la morale de La Fontaine au récit de sa fable.

Le choix du collectif est concevoir une enquête des élèves qui parte de la façon dont ils envisagent les conséquences anthropologiques de *leur* lecture interprétative du récit (sans la morale). Cela consiste à mettre les élèves en situation *d'expérimenter le récit*, ce qu'ils en ont compris comme *fable-analogon* (cf. chapitre 4.1 p. 151). Pour cela, le collectif de l'ingénierie a décidé de recourir à l'écriture de moralité(s) par les élèves à partir de ce récit (sans sa morale). Les élèves sont donc conduits à produire et à justifier de *leurs* moralités[486] à partir du seul récit. Le choix didactique du collectif de l'ingénierie est bien de privilégier une articulation double, d'abord celle des moralités des élèves au seul récit de la fable, puis celle

486 Rappel : *moralités* au sens de descriptions des *mœurs humaines* (et pas de *morale* au sens de jugement moral).

d'une comparaison des moralités produites par les élèves aux morales des fables de La Fontaine et de Phèdre (voire Ésope). Au titre de la première, les élèves sont appelés à répondre à la question suivante : *que nous apprend ce récit sur la vie des hommes ?* Puis, au titre de la seconde, les élèves abordent une autre question : *mais La Fontaine que cherche-t-il à nous faire comprendre sur la vie des hommes avec la morale qu'il propose ? Qu'a-t-il voulu dire ?*

En résumé, l'intention didactique du collectif est d'initier les élèves à un rapport à la fable où le questionnement sur *l'intention-problème d'auteur* (telle que nous l'avons définie chapitre 2.5.2, p. 117) fait partie intégrante de la démarche d'interprétation de la fable. C'est aussi de faire voir la fable poétique de La Fontaine comme une *forme allégorique plurivoque*. Pour cela, il a été décidé de structurer la séquence d'enseignement en trois étapes. D'abord (1), enquête sur le récit, *sans la morale* de la fable. Puis (2), utiliser cette compréhension du récit pour construire des moralités du récit et expérimenter le récit comme une *fable-analogon*. Enfin (3), les morales de La Fontaine, de Phèdre et de Ésope sont étudiées et comparées aux moralités produites par la classe. Une des intentions didactiques de cette comparaison est notamment de permettre de produire une compréhension de ce que la morale de La Fontaine peut vouloir dire, tout en mettant au jour ce qu'elle ne dit pas explicitement (par exemple, l'injustice du rapport de force dans monde sans droit).

11.6. Articuler le concret et l'abstrait

Ainsi que nous l'avons développé lors du chapitre 4.4 (p. 179), *l'élévation de l'abstrait au concret* constitue un arrière-plan épistémologique de la théorie de l'action conjointe en didactique. Les membres du collectif de l'ingénierie, s'ils n'ont pas conçu la séquence *à partir d'une explicitation* préalable de cet arrière-plan, ont d'emblée adopté un point de vue sur la fable qui s'inscrivait dans cet arrière-plan[487] pour orienter intentionnellement certains

487 L'origine de cet arrière-plan, qui comme tout arrière-plan se construit dans la durée de vie d'un collectif de pensée, semble remonter à 2008. Ainsi, dans sa synthèse de mémoire de master intitulé autour d'un geste d'enseignement intitulé « *Recourir au concret pour parler l'universel abstrait* », Lefeuvre (2008, p. 107), membre de l'ingénierie sur l'enseignement de la fable *Les Animaux malades de la peste* écrivait : « *Dans ce mémoire, ce geste très spécifique, fortement ancré sur l'étude d'une fable, a été étudié par le chercheur à la fois sur son fondement théorique (voir l'articulation concret / abstrait comme une articulation connaissance intuitive / connaissance symbolique, et donc comme un passage du concret particulier à l'universel abstrait) mais également sur la façon dont il est mis en œuvre par le professeur dans l'action conjointe avec les élèves pour construire des significations partagées.* » Dans le prolongement de ces travaux, Sensevy, (2011c, pp. 517-525), Segret-Lehir (2013, pp. 28-29), Mondino-Coppale (2014, pp. 23-24), tous les trois membres de l'ingénierie ont développé ce point de vue sur la fable pour analyser la conception et la mise en œuvre de la séquence de l'ingénierie dans les classes.

travaux des élèves selon cette épistémologie. Caractérisons-les.

Dès les séances portant sur la paraphrase du récit de la fable, les élèves sont conduits à comparer entre elles des formulations issues de leurs travaux de groupe, mais également issues du texte source de la fable de La Fontaine et de la version de Phèdre. Cette activité de comparaison des termes et des formulations a une fonction : stabiliser une paraphrase collective du récit de la fable. Ce faisant, cette activité de comparaison a également pour intention d'engendrer une recherche de précision et de clarification des termes utilisés en fonction de ce qui semble nécessaire aux élèves d'écrire pour traduire au mieux ce qui est compris du texte[488]. L'hypothèse du collectif de l'ingénierie est que la justification des choix des termes conduit les élèves à les « déplier » tout en étant nécessairement contraints par le texte-source pour adapter leur formulation. L'activité proposée semble propice à l'articulation de notions abstraites et de concepts en lien avec un récit qui doit devenir pour eux l'alpha et l'oméga de leurs choix de réécriture. *A priori,* les commentaires[489] oraux et écrits qui émergeront de cette enquête sur le récit pourraient porter les traces de recours à ces notions générales, par exemple : « le loup *ment* pour *accuser* l'agneau pour de mauvaises *raisons*, de faux *prétextes ».* Les trois mots en italiques dans cet exemple montrent le recours aux notions abstraites de *mensonge raison* et *prétexte* pour rendre compte du récit. Il revient alors au professeur de les capitaliser, de les (faire) réemployer, autrement dit de permettre aux élèves de les réutiliser lors de la production des moralités notamment.

C'est aussi pourquoi, comme nous l'avons montré dans la section précédente (cf. 11.5, p. 380), la structuration de la séquence est en trois étapes : {1 : étude du récit sans la morale de la fable → 2 : produire des moralités (des formules abstraites) → 3 : comparer les formules abstraites avec les morales de La fontaine et Phèdre}. Cette structuration {1 → 2 → 3} vise intentionnellement à faire *généraliser* les élèves à l'échelle du récit, en produisant des formules abstraites (étape 2) à partir d'une connaissance intuitive[490] et progressivement mise au jour de certains concepts dans le récit (vérité, raison, mensonge, victime, injustice, prétextes, accusations, etc.). Ces formulations, pour être justifiées, comparées et explicitées

488 En théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), nous dirons que le texte-source, celui de La Fontaine et celui de Phèdre, est progressivement constitué en milieu didactique susceptible d'offrir une résistance nécessaire au choix des formulations proposées par les élèves. Nous en verrons un exemple emblématique, développé au chapitre 13.2.3 (p. 469).

489 Nous étudions précisément la réalité de cette production des commentaires oraux et écrits dans le chapitre 12 (p. 411) « Genèse et devenir des commentaires ».

490 Il s'agit bien ici de la *connaissance intuitive* (prise dans l'activité de compréhension du récit) par opposition à la *connaissance symbolique.*

les unes par rapport aux autres, peuvent alors être concrétisées par les élèves par « altération[491] » de leur propos abstrait dans le récit. Le retour au concret du récit, {2 → 1} ou {3 → 1}, est donc fondamental pour permettre aux formules abstraites de *prendre corps*[492]. Les formulations attendues en étape 2 sont par exemple : *Les plus forts imposent leur règles aux plus faibles.* Autrement dit, il est attendu une formulation où la référence explicite au récit de la fable n'est plus de mise. La moralité est *devenue* une formule abstraite.

En résumé, l'intention didactique du collectif de l'ingénierie est de donner aux élèves une possibilité de greffer[493] durant leur étude du récit, grâce à l'activité de paraphrase, des commentaires oraux et écrits ayant recours à des notions, ou à des concepts pour rendre compte de leurs travaux. Le choix didactique est ensuite de produire de premières formules abstraites, des moralités issues de leur compréhension du récit. Ceci suppose que le récit soit devenu lors pour les élèves un concret à partir duquel ils peuvent enquêter et donner corps aux formules abstraites utilisées.

11.7. Interpréter le récit par recours à des analogies provoquées

Dans le chapitre 4.2 (p. 155), concernant « l'analogie au cœur de la pensée » (Hofstadter & Sander, 2013a) nous avons montré comment le recours de la comparaison du familier avec du non familier, avec le processus de « marquage » et les différents niveaux d'abstraction qu'il engendre, participait du développement des concepts. À plusieurs reprises nous avons établi le lien que nous faisions entre ces analogies et les « formes de vie » et leurs « jeux de langage » que nous mobilisons dans la TACD. Toutefois, ce qui nous importe, dans cette section, ne recouvre ni les analogies implicites[494] ni celles que les élèves ou le professeur élaborent

491 Il faut comprendre *altération* ici au sens où nous l'avons abordé à partir des travaux de Brandom (2009) dans le chapitre 4.4.6 (p. 217). On en repère des traces dans les propos des élèves chaque fois qu'ils basculent de l'abstrait de leur formule dans le concret du récit pour se faire comprendre. Par exemple, si un élève pour s'expliquer sur sa formule dit : les plus forts imposent leurs règles *c'est quand le loup* il… La bascule s'opère avec « *c'est quand le loup il* ». Sans cette référence au concret l'élève ne peut rendre compte de sa formule. En la produisant, il donne à voir une façon de la comprendre et le sens qu'elle revêt pour lui. C'est cela l'altération, qui peut se prolonger par la production d'un sens plus ou moins différent de celui propre à la formule abstraite initiale.

492 C'est à dessein que nous utilisons cette expression *prendre corps*, pour rappeler cette dialectique *corps* (récit) et *âme* (morale) que La Fontaine rappelle dans sa préface du premier recueil de ses fables.

493 Ce processus de greffe est donné à voir et à comprendre dans le chapitre 12.1 (p. 411).

494 Par *analogies implicites* il faut comprendre celles que tout un chacun utilise en permanence comme support interprétatif des situations à partir de catégorisations de la vie quotidienne. Elles sont implicites au sens où le sujet qui les réalise n'en est pas forcément conscient. Hofstadter et Sander (2013a, p. 42, souligné par les auteurs) expliquent qu'une telle analogie peut être considérée comme une « *analogie manipulatrice parce qu'elle* s'impose : *loin d'être un simple outil de compréhension, elle s'empresse de formater tous les aspects de notre interprétation d'une situation nouvellement rencontrée, en forgeant les conclusions de notre*

explicitement (publiquement) *in situ* pour rendre compte de leurs interprétations[495].

Il s'agit bien, dans cette section, de montrer comment le collectif de l'ingénierie a conçu le dispositif d'enseignement *à partir d'un recours didactique intentionnel à des analogies provoquées*. Ce recours est repérable dès 2012. Il a devancé notre travail épistémologique de recherche sur l'analogie (réalisé pour cette thèse et développé au chapitre 4). Ainsi, en 2013, Segret-Lehir, membre du collectif, cite un article de Tricot (2013) sur les travaux de Hofstadter et Sander dans son travail de mémoire de recherche et témoigne[496] de l'intention du collectif de construire un dispositif avec une séance basée sur des analogies (sans pour autant utiliser l'expression d'analogie *provoquée*[497]).

En résumé, notre épistémologie de la lecture interprétative (cf. chapitre 2) et notre point de vue sur la fable (cf. chapitre 4), notamment comme *fable-analogon*, donnent une place importante au recours à l'analogie afin de décrire et comprendre la réalité du monde. Il a semblé cohérent au collectif de l'ingénierie de concevoir un dispositif qui permette aux élèves d'utiliser le récit de la fable pour comprendre des situations nouvelles et actuelles[498] mais

---

raisonnement, afin d'assurer la compatibilité avec la source d'analogie, qui pour sa part est familière ».

495 Ces dernières seront analysées ultérieurement dans la thèse dans le cadre des chapitres portant sur l'analyse didactique de certaines transactions entre élèves et professeure. Nous nous intéresserons par exemple à l'émergence de formulations du type « tel personnage fait ceci et c'est *comme si*… » ou bien « c'est *comme quand nous on*… ». Il s'agira alors de voir le rôle de ces analogies spontanées, donc du langage, dans la construction de la compréhension ainsi que la façon dont elles sont (ou pas) reprises (ou abandonnées), utilisées (ou transformées), prolongées par la professeure ou les élèves.

496 Voici ce que Segret-Lehir écrit : « *la lecture d'un article de recherche* [de Tricot] *traitant du processus de la pensée humaine est entrée en résonance avec les avancées dans l'expérimentation du dispositif. L'élaboration de la séance 5 a amené les membres du groupe à imaginer un tel procédé pour permettre aux élèves de comprendre l'essence de la morale de la fable. En effet, l'étude d'une des vidéos de la classe C2 montrait P2 évoquant une situation issue du vécu des élèves pour leur faire comprendre l'injustice du comportement du loup.* L'idée d'utiliser volontairement l'analogie avec une situation du quotidien scolaire des enfants est apparue comme une piste prometteuse. » (Segret-Lehir, 2013, p. 34, souligné par nous). L'article qu'elle mentionne dans sa bibliographie est celui de Tricot (2013) dans la revue *La recherche.*

497 Plusieurs travaux de recherche actuels en didactique des disciplines scientifiques, notamment en mathématique, physique et chimie, ont étudié ce recours à l'analogie provoquée lorsqu'elle est didactiquement provoquée pour enseigner des concepts précis (Laboratoire LDAR, 2015). Les doutes critiques de ces chercheurs sont assez importants. S'ils reconnaissent en effet le rôle de l'analogie dans la pensée de chacun (telle que Hofstadter et Sander la démontrent), de leur point de vue « ces raisonnements par analogie peuvent rencontrer des limites » dès lors qu'on veut y recourir comme stratégie didactique dans l'enseignement des savoirs de leurs disciplines. Cependant, les « limites » de l'analogie, telles que les relèvent le LDAR, sont bien circonstanciées à des questions précises, même au sein des sciences. La force créative, heuristique, des analogies dans l'activité scientifique n'est pour autant jamais remise en question. Par ailleurs, dans le domaine de la didactique de la littérature et de la lecture des textes littéraires, nous n'avons trouvé aucune recherche récente ayant étudié le recours didactique à des analogies provoquées pour enseigner la compréhension et l'interprétation de textes littéraires. Signalons toutefois *Littérature, Linguistique et didactique du français* (Masseron, Privat, & Reuter 2015) où Kleiber (pp. 67-76) produit une étude *linguistique* sur la métaphore faisant une référence explicite aux travaux de Hofstadter et Sander (2013a) dans une note de base de page (n°5 p. 68).

498 À l'instar de la journaliste qui utilise *Le Loup et l'Agneau* pour décrire un fait du procès des Khmers rouges (cf. exemple n° 3, p. 153).

aussi pour approfondir en retour le récit de la fable par sa mise en relation avec ces nouvelles situations. Le point de départ de ces *analogies intentionnellement provoquées* tient notamment à l'analyse d'une difficulté de compréhension des élèves pour comprendre « sans autre forme de procès » dans le récit de la fable[499]. Notre hypothèse est la suivante : « l'application[500] » d'une compréhension d'une situation contemporaine à des fins d'interprétation de la fable mais également l'application de ce qui est compris de la fable pour interpréter des situations contemporaines est intégrée dans le cadre épistémologique liée à notre recherche (préalablement étudié et défini dans les chapitres de la partie I et II). Le dispositif didactique de la séquence est donc conçu sur la base de trois analogies provoquées. Nous les décrivons dans les trois sous-sections suivantes.

11.7.1. Recourir à des versions différentes d'un « même » récit

Dès 2012, le collectif de l'ingénierie a débuté son travail sur la lecture de la fable *Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine* avec de très jeunes élèves de CE1. Il a pris en compte que, si la langue poétique utilisée par la fabuliste était une richesse littéraire, elle pouvait toutefois, au plan didactique, constituer un obstacle important d'accès à la compréhension du récit. Le recours à la version de Ésope ou de Phèdre, pour soutenir l'activité de paraphrase de la fable de La Fontaine, est apparu, conjointement à d'autres vertus[501], comme une possibilité didactique intéressante. L'intention didactique est de provoquer des comparaisons[502] de version à version du « même » récit[503] et de lever certains obstacles liés à la langue poétique.

499 Nous avons déjà décrit à deux reprises le travail épistémique et didactique du collectif de l'ingénierie à partir de cette difficulté, chapitre 2.2.3 (p. 69) et chapitre 6.2.4 (p. 287). Dès 2014, les membres de l'ingénierie ont alors transformé le dispositif d'enseignement de la séquence et analysé son efficacité didactique. Cette transformation analysée dans cette section est donc basée sur une analogie intentionnellement provoquée (Mondino-Coppale, 2014 ; Lefeuvre et al., 2015). Les effets de la mise en œuvre sur l'interprétation de la fable auprès des élèves seront analysés dans les chapitres 12 (p. 411), 13 (p. 455) et 14 (p. 573).

500 Rappelons que le terme *application* est ici synonyme d'*actualisation* (cf. note n°101, p. 91).

501 Nous écrivons « conjointement à d'autres vertus », parce qu'il est apparu très tôt, dans nos travaux du collectif, l'idée qu'on gagne beaucoup, épistémiquement et affectivement, à étudier différentes versions d'un même récit, d'un même conte, ou d'une même fable, comme les anthropologues étudient différentes versions d'un même mythe. Autrement dit, l'usage des versions de Phèdre et d'Ésope dépasse l'utilité « compréhensive ».

502 Mondino-Coppale (2014, p. 37, c'est nous qui soulignons) écrit : « *Dans les différentes classes,* les élèves ont procédé par analogie pour comprendre *le début du texte de Jean de la Fontaine à l'aide du début du texte de Phèdre* ».

503 C'est à dessein que nous mettons « même » entre guillemets pour rendre compte que, s'il s'agit de la même histoire, les mots et expressions des textes, leur nature (vers versus prose) étant différents d'un texte à l'autre leurs virtualités connotatives seront nécessairement différentes et le pouvoir de suggestion de ces textes, leurs

Il s'agit bien d'une analogie provoquée entre la fable de La Fontaine et d'autres versions. L'hypothèse posée est que ces comparaisons de versions peuvent, sous certaines conditions, permettre des commentaires et des questionnements essentiels sur le récit de la fable de La Fontaine au service de *sa* compréhension.

Par exemple, *Le loup voit un agneau qui buvait dans une rivière* (Ésope), comparé à U*n loup et un agneau étaient venus au même ruisseau* (Phèdre) et à *Un agneau se désaltérait dans le courant d'une onde pure. Un loup survient…* (La Fontaine), nous permettent de voir qu'il s'agit d'une « quasi même » situation initiale, décrite toutefois avec des mots différents. La version de Ésope est très accessible, celle de La Fontaine l'est beaucoup moins. Ainsi encore, *rivière*, *ruisseau* renvoient (éventuellement) à des images différentes du cours d'eau tout en donnant accès aux élèves à une hypothèse sur la signification de *onde pure*. Ces nuances lexicales peuvent ouvrir aussi sur des nuances de mise en situation des personnages, de leurs intentions : *un loup voit* ne dit pas la même chose que *un loup survient*. Ces nuances sur le lexique[504] et sur la mise en scène, par identification et comparaison des versions, peuvent donc fournir matière à interprétation du texte de La Fontaine (commentaires).

Une seconde raison existe. Le recours à la version de Phèdre est une stratégie professorale pour permettre aux élèves de donner à voir et à comprendre que l'agneau de la fable de La Fontaine dit la vérité (lors de la première accusation du loup) et qu'il fournit les preuves de sa démonstration. Didactiquement, un choix particulier a été fait : certains vers de la fable de La Fontaine seront expliqués *par* la version de Phèdre comme si cette dernière en était *in fine* « la paraphrase ». C'est une achronie[505] assumée par le collectif de l'ingénierie pour réunir les conditions qui permettent aux élèves d'établir cette certitude fondamentale et essentielle pour toute la suite de la lecture de la fable (l'agneau dit la vérité).

Enfin, une dernière raison justifie cette analogie provoquée entre les trois versions d'auteurs. Elle concerne la formulation des trois morales. Les morales sont : *Cette fable montre qu'auprès des gens décidés à faire le mal la plus juste défense reste sans effet* (Ésope) ; *Cette fable est pour ceux qui, sous de faux prétextes, oppriment les innocents* (Phèdre) ; *La raison du plus fort est toujours la meilleure / Nous l'allons montrer tout à l'heure* (La Fontaine). Ce ne sont pas que trois points de vue anthropologiques qui s'expriment. Avec Ésope, la morale

failles ne seront pas les mêmes. Nous retrouvons là, d'une certaine façon, ce que l'étude de la paraphrase d'un texte-source nous a permis de rencontrer.

504 Sur laquelle la thèse de Genre (2016) a montré les impacts en termes de pratique littéraire de lecture d'un texte.

505 Nous avons expliqué l'*achronie* à partir d'une référence aux travaux de Rabau (2012) en note n° 85 (p. 84).

est proche de la compréhension du récit. Par analogie, il serait possible de transposer en écrivant : *Cette fable montre qu'avec le loup décidé à faire le mal la plus juste défense de l'agneau reste sans effet*. Pour qui a bien compris le récit, l'intérêt didactique de cette morale est sa généralisation avec sa transposition aisée dans le monde des Hommes (*des gens*). Avec Phèdre, la morale est directement une adresse à *ceux* (des Hommes) qui se comportent mal (qui sont des loups pour l'Homme). Les deux morales ont également une dimension explicite de jugement moral de certains comportements humains (pour Ésope *faire le mal*, pour Phèdre *ceux qui oppriment*). Chacune de ces deux morales donne par conséquent à la fable une dimension axiologique repérable permettant, sur le plan didactique, de conduire avec les élèves une réflexion sur la portée morale du récit ; ce que la complexité et l'ambiguïté de la morale de La Fontaine, si critiquée par Rousseau[506], ne permettent pas aisément. Pour le collectif de l'ingénierie, il a toujours été jugé fondamental, pour des raisons éthiques évidentes de pas laisser les élèves penser que La Fontaine proposerait au lecteur que « le meilleur » des comportements dans la vie c'est d'être le plus fort pour utiliser sa force contre les plus faibles.

Ainsi, la mise en comparaison des versions de ces trois auteurs, croisée avec la moralité de classe qu'ils ont effectivement produite, est une analogie provoquée. Elle est conçue par le collectif de l'ingénierie comme un outil au service d'une stratégie professorale. Celle-ci vise à amener les élèves, d'une part, à amplifier leur interprétation du récit de la fable de La Fontaine mais également, d'autre part, à produire une réflexion sur sa dimension axiologique.

11.7.2. Recourir au déroulement d'un procès de justice

L'analogie provoquée consiste à faire enquêter les élèves pour les amener à *voir* le récit de la fable *comme* un procès corrompu de justice. Ce choix intervient en séance n° 10 après que la compréhension des essentiels de savoir du récit a été travaillée par l'écriture de la paraphrase du récit. Comme chercheur, dans le cadre de cette thèse, nous considérons que ce *voir-comme,* appliqué au récit, pourrait être considéré comme « un événement » de lecture interprétative actualisante (cf. chapitre 2.3.4, p. 89). Mais il y a une dimension didactique à ne pas minimiser dans cette perspective. En effet, tout événement lié à la lecture interprétative

506 Cf. à ce sujet notre note n° 257, p. 193.

est placé sous la responsabilité du lecteur et relève de sa seule initiative d'interprète. Avec cette proposition didactique proposée par le collectif de l'ingénierie, l'élève ne sera pas à l'initiative de ce *voir-comme*. Autrement dit, si le dispositif provoque intentionnellement une analogie, et donc un événement de lecture, il doit faire en sorte préalablement que les élèves s'approprient le sens du jeu auquel on va les faire jouer (voir la fable comme un procès). Comment obtenir que les élèves reconfigurent le récit en adoptant ce point de vue *a priori* « extérieur » (le *voir-comme* provoqué) ?

Reconstruisons par conséquent la réflexion didactique qui a prévalu au sein du collectif.

Avant 2012, à propos de *sans autre forme de procès*, le collectif de l'ingénierie laissait au professeur la responsabilité de donner les explications « utiles » pour faire comprendre ce qu'était un procès[507]. La fable était alors enseignée dans des classes de CE2 et CM. Dès 2012, la mise en œuvre dans des classes de CE1 témoigne de la difficulté pour le professeur d'obtenir une paraphrase de *sans autre forme de procès* qui prenne en compte la référence au procès (Lefeuvre et al., 2015).

Les membres du collectif font l'hypothèse qu'une analogie provoquée remplirait son rôle si elle engageait les élèves dans une comparaison entre deux praxéologies[508] (celle d'un procès, celle du récit[509]). Il s'agit *d'abord* de donner à voir et à comprendre aux élèves un procès considéré comme une praxéologie où le jeu de langage est lié à cette forme de vie *spécifique et particulière*. Montrer un procès, en tant que praxéologie, est réalisé dans cette séquence à travers de courts films d'étude d'un vrai procès de justice. C'est une proposition du collectif pour faire entrer les élèves dans ce jeu de langage lié à une pratique particulière et pour

507 Dans le master recherche de Périn (2009, p. 41), l'auteure, membre du collectif pour *Le Loup et l'Agneau*, analyse la question de ce qu'elle appelle le « *faux procès* » à partir d'une mise en œuvre dans une classe de CE2 par une professeure elle aussi membre du collectif. Elle étudie alors l'échange entre la professeure et Pauline vis-à-vis de la compréhension de Pauline de *sans autre forme de procès.* Nous soulignons en italique, dans un temps de cet échange, ce qui montre que la professeure explique ce qu'elle juge utile sur ce qu'est un procès. Pauline : l'agneau il a pas le droit de discuter. La professeure : Sans discussion, sans forme de procès. *Tu sais on fait un procès quand on veut juger quelqu'un*. *Eh ben la, pas de jugement, pas de discussion*, il le mange… Pauline : Ben si, ils ont discuté. Ils ont discuté, ils ont fait le procès. Puisque là « Comment l'aurais-je fait… » il dit le Loup [inaudible]. La professeure : Mais tu sais, *quand on fait un procès, on n'est pas juste celui qui accuse et celui qui… en général, quand on fait un procès ça se trouve dans un tribunal et puis chacun donne son avis et puis ensuite, c'est quelqu'un d'autre qui juge*. Périn-Ollivier (*ibid.* p. 42) commente alors : « *La professeure intervient alors pour permettre au collectif d'avancer dans la compréhension des concepts de procès, de jugement et de justice* ».

508 Pour cette thèse, nous avons défini la signification que nous donnons à *praxéologie* dans notre chapitre 4.5.1 (p. 225). Le collectif de l'ingénierie n'a jamais utilisé ce terme. Au niveau de notre travail, il nous a semblé important de caractériser pour autant le choix du collectif à partir de cette notion.

509 Rappelons que nous avons décrit la fable dans le chapitre 4.5 comme une *œuvre*, l'œuvre étant pour nous à voir comme une praxéologie ; les personnages sont installés dans une forme de vie et se livrent à un jeu langagier où chacun cherche à solutionner le problème qu'il rencontre (chacun de son point de vue).

élaborer ainsi des connaissances sur cette pratique. L'hypothèse d'apprentissage est la suivante : si les élèves comprennent un peu mieux ce qu'est un vrai procès, même contemporain, ils auront plus de capacités pour interpréter ce que « sans autre forme de procès » peut vouloir dire, et pour aborder le récit comme un procès.

L'intérêt didactique tient au fait que, en projetant les jeux de langage et la forme de vie du procès étudié dans le récit, le lecteur peut reconfigurer les rôles des personnages, notamment en tenant compte des fonctions à tenir dans un procès. Comme ce récit n'est justement pas un procès respectant les règles du jeu[510] attendu, une nouvelle lecture des personnages peut en effet émerger. Elle pourrait conduire ainsi les lecteurs à se focaliser davantage sur les stratégies des personnages, notamment celle du personnage du loup qui *devient* juge et partie du règlement d'un litige entre l'agneau et lui. Tels sont les enjeux didactiques du dispositif que le collectif a visés.

Reprenons le dispositif de cette analogie provoquée et décrivons-le en 4 phases :

1. Tout d'abord, en fin de séance n° 9, la paraphrase de *sans autre forme de procès*, est généralement élaborée[511] par les élèves avec très peu d'allusions au déroulement d'un procès pour arbitrer les litiges. Pourquoi et comment le pourraient-ils puisque ces élèves n'ont, la plupart du temps, aucune expérience vécue du déroulement d'un procès, aucune connaissance des rôles et fonctions des différents acteurs du procès, et surtout aucune pratique des jeux de langage liés à la forme de vie d'un procès ?

   Les membres du collectif ont constaté et analysé dès 2015 (Lefeuvre et al., 2015) que, si les élèves parviennent à une paraphrase du vers de la fable compatible avec ce qu'ils ont déjà construit comme certitudes et significations sur le récit lors des séances précédentes, cela ne signifie pas, pour autant qu'ils abordent d'eux-mêmes le récit *sous l'angle* d'un procès où le loup se ferait « juge et partie ». Le constat que fait le collectif est que très peu de paraphrases proposées par les élèves traduisent la portée de l'expression *sans autre forme de procès*. À ce stade de la séquence, les élèves sont en revanche en mesure de répondre avec certitude aux questions suivantes : *Qui est l'accusateur ? Qui est l'accusé ? Quelles sont les accusations ? Qui dit la vérité ? Qui*

510 *Jeu* au sens anglais de *process* (processus), autre signification du mot *procès* en français.

511 Nous avons déjà rendu compte au cours des chapitres précédents d'un certain nombre de paraphrases de *sans autre forme de procès* proposées par des groupes d'élèves lors des mises en œuvre dans les classes. En voici un florilège non exhaustif : *sans autre raison, sans autre mensonge, sans autre forme de jugement, sans autre forme d'accusation, sans donner une chance à l'agneau de se défendre, sans aucune autre issue, sans lui laisser le temps de réagir, sans autre forme de punition, sans autre méthode de procès*.

ment ?

2. En séance n° 10, le dispositif propose une enquête aux élèves : *Qui est la victime dans cette fable, le loup ou l'agneau ?* L'intention didactique ici est de permettre aux élèves de débattre à partir de leur retour au récit de la fable (pour nourrir leurs arguments) et d'une reprise des commentaires interprétatifs qu'ils ont produits[512] jusqu'alors. Le fait que le loup se fait passer pour une victime en même temps que l'agneau est la victime du loup leur pose fréquemment problème[513]. Il n'y a pas unanimité entre les élèves du collectif-classe autour de la certitude d'un loup qui se ferait passer pour une victime. Cette enquête est donc préparatoire à la phase suivante.
3. Le professeur propose alors aux élèves, puisque le mot *procès* est utilisé par La Fontaine, d'étudier un vrai procès d'assises. Nous sommes en séance n° 11 de la séquence. Dans le chapitre 3 (p. 125), nous[514] avons étudié une lecture juridique possible de la fable. Nous savons quelles sont les raisons qui au XVIIe conduisaient à utiliser l'expression « sans autre forme de procès » pour des formes de jugement rapide et expéditif. La Fontaine avait ces connaissances de droit. Comme fabuliste il avait sans doute eu recours à cette expression grâce à ses connaissances en droit. Toutefois, notre but didactique du collectif de l'ingénierie n'est pas d'engager les élèves sur cette voie liée à la connaissance de l'auteur et du droit juridique de son époque. Le choix du collectif est d'utiliser un vrai procès d'assises du XXe pour conduire avec les élèves une nouvelle enquête à partir de la sélection d'extraits[515] de film choisis d'une reconstitution grandeur nature de ce procès dans un vrai tribunal (cf. Illustration 15, p. 392). Il s'agit notamment pour les élèves de repérer : *les rôles et*

512 Cette enquête des élèves sera détaillée dans une section ultérieure de cette partie

513 En effet, le collectif de l'ingénierie a engrangé une expérience, au fil des années, quant à cette enquête des élèves. Elle s'avère toujours difficile car le double jeu du loup n'est pas aisé à dégager (se faire passer pour une victime).

514 Ce « nous » c'est celui ici du chercheur, pour cette thèse, approfondissant au chapitre 3 une première étude sur la signification de *sans autre forme de procès* réalisée et proposée aux membres du collectif de l'ingénierie en 2013. Ce travail épistémique au sein du collectif a alors débouché sur une transformation du dispositif didactique en 2014. Dans le cadre de cette thèse, nous en avons fait *une étude de cas* sur le travail épistémique du collectif au chapitre 6.2.4 (p. 287) de la thèse.

515 Ces extraits filmés sont relatifs à la reconstitution filmée du procès de l'affaire Ranucci (tenu en 1976) à partir des archives du tribunal. Les auteurs de cette reconstitution sont membres de l'association *Juristribune* de la faculté de Droit et Sciences Politiques de l'Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines. (http://www.20ans.uvsq.fr/i/l-association-juristribune-a-rejuge-l-affaire-du-8201-pull-over-rouge-8201-au-tgi-de-versailles—202265.kjsp ?_RH=20ans). Les extraits choisis par le collectif de l'ingénierie ne traitent pas de l'accusation du meurtre de l'enfant. Les extraits choisis font référence à certains temps du procès centrés sur le délit de fuite de l'accusé donnant lieu tour à tour à témoignages mais aussi positions contradictoires de l'avocat de l'accusé et du procureur général.

les fonctions des acteurs d'un procès de justice (président, le jury et la cour, l'accusé, l'avocat de la défense, le procureur, les témoins, les greffiers, le public) ; *la nature des discours* tenus (rappel des faits, interrogatoires, plaidoiries, serments) ; certains points du *déroulement de la procédure réglée* (notamment la distribution de la parole) ; l'importance du *caractère publi*c du procès ; *l'obligation de dire la vérité* (le serment) ; l'*appel à témoin pour établir des faits*. Le choix didactique repose également sur l'intention de lier le plus possible *les jeux de langage* du procès à *une forme de vie* précise avec *les pratiques* qui les inclut (le procès dans une institution).

Le collectif de l'ingénierie a sélectionné des temps forts du déroulement de ce procès pour permettre aux élèves d'établir des connaissances et une compréhension de la procédure et des pratiques. Il s'agit notamment de *donner à voir et à comprendre la séparation des rôles identifiés ; de concrétiser* certains aspects fondamentaux du déroulement d'un procès, notamment : *l'aspect protocolaire et réglementé des fonctions et des prises de parole* ; *la recherche de la vérité des faits* ; *le principe du contradictoire*[516].

516 Dans Wikipédia nous pouvons lire (c'est nous qui soulignons) : « *Le principe du contradictoire (ou principe de la contradiction) est un principe de droit existant dans toute procédure, qu'elle soit civile, administrative, pénale ou disciplinaire, et qui signifie que* chacune des parties a été mise en mesure de discuter l'énoncé des faits et les moyens juridiques que ses adversaires lui ont opposés. »
https://fr.wikipedia.org/wiki/Principe_du_contradictoire_dans_les_procédures_juridictionnelles_en_France

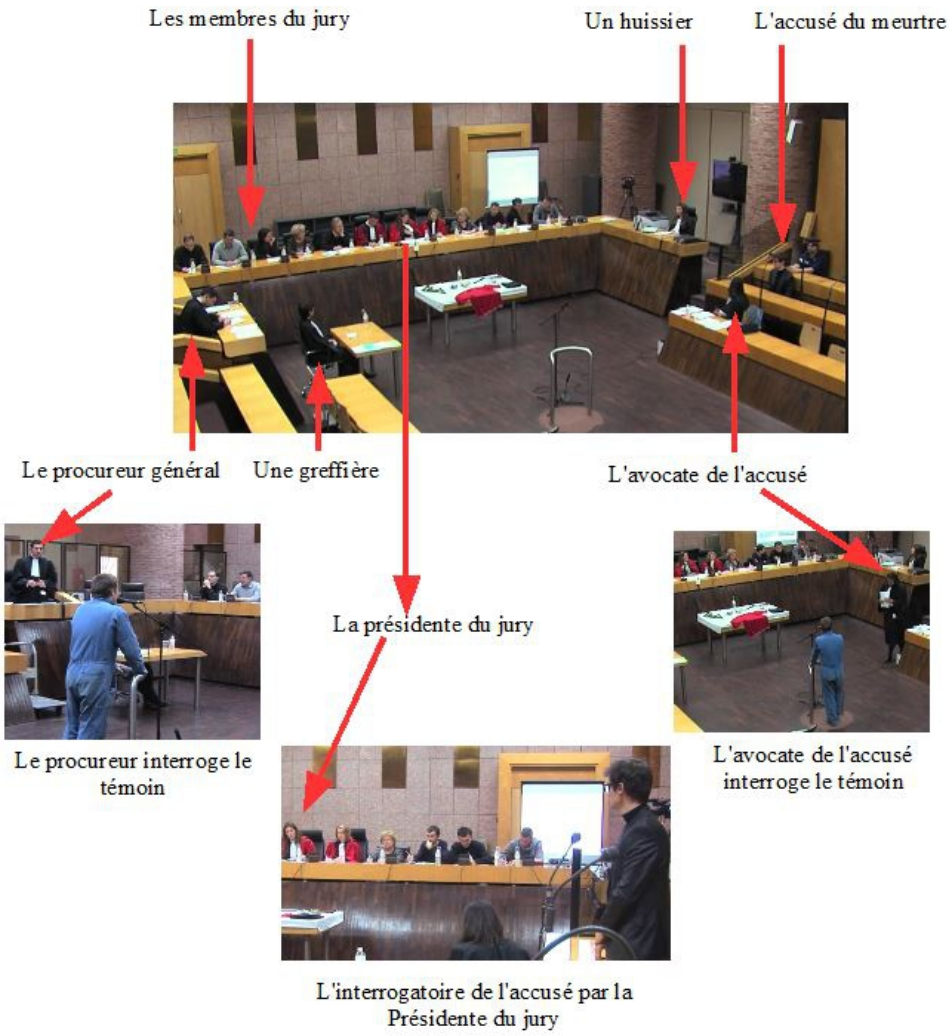


Illustration 15: Montage pour exemplifier la reconstitution du procès de justice

Onze extraits de films, de 1 à 4 minutes chacun, ont été ainsi sélectionnés et étudiés dans l'ordre suivant : (1) un extrait de la mise en place de la présidence du tribunal, de la cour, la présentation de l'accusé et la désignation du jury ; (2) le serment d'un membre du jury ; (3) la mise en place des témoins ; (4) un extrait du rappel de certains faits centrés sur le délit de fuite de l'accusé par la présidente du jury ; (5) les questions énoncées par la présidente auxquelles le jury et la cour devront répondre à l'issue du procès ; (6) un extrait du premier interrogatoire de l'accusé par la présidente sur la reconnaissance des faits ; (7) une mise en doute d'un propos de l'accusé par le procureur général ; (8) un témoin prête serment ; (9) l'interrogation de ce témoin par la présidente puis par l'avocate de l'accusé ; (10) la mise en doute du témoignage du témoin par le procureur ; (11) la mise en doute d'un autre témoignage par l'avocate de

l'accusé.

Les résultats de cette enquête prennent d'une part la forme d'un tableau[517] où sont identifiées les fonctions et leurs séparations, les attributions des acteurs de ce procès. D'autre part, la confrontation à la forme de vie d'un procès permet d'objectiver les points fondamentaux du déroulement au fur et à mesure des échanges concernant les films d'étude.

4. La dernière phase est celle où *le professeur provoque alors l'analogie,* sous la forme d'une étude comparée entre le déroulement d'un « vrai » procès et le récit de la fable. Le professeur oriente une nouvelle enquête des élèves de la façon suivante : « dans la fable nous avons vu qu'il y avait un accusé (l'agneau) et un accusateur (le loup) et nous connaissons le contenu de chacune des accusations. Si la fable nous raconte un procès entre ces deux animaux, les questions suivantes se posent : entre le loup et l'agneau, qui serait le président ? Le juge ? Le procureur ? Le prévenu (l'accusé) ? L'accusé a-t-il un avocat pour le défendre ? Y a-t-il des témoins ? Y a-t-il un public pour assister ? Y aura-t-il des traces de ce procès ? Les faits d'accusation sont-ils prouvés ?, etc. ».

   Autrement dit, qu'y a-t-il dans cette situation de procès qui peut être reconnue dans le récit ? Mais également : qu'y a-t-il de différent entre ce procès et ce récit vu comme un procès ?

   Le collectif de l'ingénierie espère ainsi obtenir, avec ce point de vue sur le récit de la fable, une prise de position des élèves où le loup est *juge et partie d'un mauvais procès, réglé d'avance pour une condamnation de l'agneau.* Pour les élèves cela concrétiserait un nouvel aspect du *concept du droit du plus fort,* au côté du recours à la force et la violence physique que le personnage du loup impose « naturellement » aux élèves. Un tableau à renseigner comme ci-dessous est proposé au collectif-classe. Il doit permettre de soutenir l'enquête et faciliter la comparaison entre le procès dans un tribunal (chez les hommes) et la fable *vue comme* un procès (entre le loup et l'agneau). Nous le proposons ci-dessous comme il pourrait être renseigné par et avec les élèves :

517 cf. annexe n° 47, p. 117.

Page 394

Un procès au tribunal de justice		« Sans autre forme de procès » dans la fable
Dans un tribunal	Rôle et fonction	Qui dans la fable Le Loup et l'Agneau tient ce rôle ?
Un juge	Il remplit une fonction de *jugement*. Il est donc chargé de trancher les litiges dans le cadre d'une procédure dont la mise en œuvre constitue le *procès.*	Le loup
Le président de la cour	Le président d'un tribunal ou d'une cour est un des juges. Il qui préside l'audience, c'est-à-dire qu'il gère le déroulement du procès et les débats.	Le loup
Les jurés	Les jurés sont des citoyens tirés au sort qui participent aux audiences et décident, avec la cour des juges, sur la culpabilité de l'accusé et sur la peine.	Il n'y a pas de jurés
Le Procureur	Le procureur représente les intérêts de la société. Dans ce but, il soutient au procès des accusations contre la personne jugée, dans l'intérêt de la société.	Le loup
Le greffier	Il dresse et authentifie les actes de la procédure tout au long de son déroulement. Un certain nombre de formalités ou actes accomplis en son absence doivent être considérés comme nuls.	Il n'y a pas de greffier
L'huissier	Il assiste en robe au procès et gère, d'un point de vue technique, le déroulement de la procédure.	Il n'y a pas d'huissier
L'accusé / le prévenu	*L'accusé* est le terme pour désigner une personne *accusée de crime* qui comparaît devant une cour d'assises pour y être jugée. On appelle *prévenu* une personne poursuivie pour un fait moins grave qu'un crime. N'ayant pas été jugée, sa condamnation n'est pas définitive.	L'agneau est jugé par le loup comme un accusé pour un crime qui n'a pas été commis. Il ne doit pas non plus être jugé comme prévenu, n'ayant commis aucune infraction, aucun litige
L'avocat de l'accusé	Victime ou poursuivie, toute personne a le droit à un avocat pour le défendre	L'agneau n'a pas d'avocat. Il doit se défendre tout seul.
La victime	Personne qui subit le dommage, l'abus ou le crime. Elle peut être représentée par un avocat.	L'agneau est victime du crime du loup. Le loup se fait passer pour une victime auprès de l'agneau pour des dommages qui ne sont pas prouvés avec certitude
Les témoins	Le témoin expose à la cour les faits dont il a connaissance en vue d'aider à la manifestation de la vérité.	il n'y a pas de témoin(s).

Le public	Les audiences sont toujours publiques. C'est le principe de la publicité des débats. Cependant, le président d'une juridiction peut ordonner que l'audience soit tenue à huis clos. Cette mesure a pour but de préserver la vie intime des personnes. La décision, quant à elle, est toujours rendue et prononcée en audience publique.	— il n'y a pas de public pour assister à ce procès ni pour entendre la décision.

À partir des travaux des élèves (en lien avec le renseignement du tableau), la mise en commun au sein du collectif-classe portera sur le rappel de l'importance et des raisons de la séparation des rôles et des fonctions pour qu'un procès soit un procès de « bonne » justice. Le professeur orientera les échanges avec les élèves sur la nouvelle façon de *voir* ou non la fable *comme* un procès. Provoquer ainsi le retour sur le récit de la fable doit permettre : de *voir* le loup *comme* un procureur qui accuse, en même temps qu'il se fait juge et président du tribunal, et qu'il se fait passer pour la victime ; de *voir* l'agneau *comme* un accusé qui est son propre avocat, condamné à mort sur la base de mensonges formulés par le juge et le procureur, à savoir le loup. Il est possible d'en arriver à la conclusion que cet agneau est bien la victime du déroulement de ce procès et de la sentence prononcée. Les rôles et les fonctions cumulés par le loup conduisent inévitablement à la condamnation d'un innocent[518].

11.7.3. Recourir à une fiction de vie quotidienne

L'analogie provoquée consiste à faire enquêter les élèves pour les amener à *voir* une fiction de vie quotidienne *comme* le récit de la fable. Cette fiction a été écrite et rédigée par le collectif de l'ingénierie. Nous l'avons déjà mentionnée au chapitre 4 (p. 168) et intitulée « histoire d'école ». Cette fiction permet aux élèves d'aborder la fable comme une *fable-analogon*[519]. Présentons là à nouveau telle qu'elle sera proposée aux élèves :

518 Ceci rejoint Bigot (2009) lorsqu'il écrit à propos de cette fable : « non seulement la loi de la jungle prend la parole, mais encore *le procès se réalise*, adoptant comme règle la loi du plus fort, rendant chimérique le principe du contradictoire. »

519 Pour cette thèse, nous avons défini ce qu'est *la fable-analogon* dans notre chapitre 4.3 (p. 166). Le collectif de l'ingénierie n'a jamais utilisé ce terme. Au niveau de notre travail de thèse, il nous a semblé important de caractériser pour autant le choix du collectif à partir de cette notion.

Un midi, après le repas de Noël à la cantine, deux garçons, un élève de CM2 et un élève de CP, étaient dans la cour de récréation. Chacun avait reçu, pour fêter Noël, un paquet de bonbons et de chocolats. Avant même de sortir de la cantine, le CM2 avait déjà mangé gloutonnement tout son paquet. Le CM2, très grand et très costaud pour son âge, repéra, à l'autre bout de la cour, près de l'aire de jeu, un petit CP, tout timide, qui tenait encore son paquet à la main. Il alla le voir, et à l'abri du regard des autres, lui cria :
— Ce n'est pas à toi ce paquet, c'est le mien, je l'ai perdu et je le cherchais partout. Donne-le-moi !.
— Non, c'est impossible. Tu es du second service de cantine, tu viens de sortir, moi je suis du premier et je joue là depuis le début répondit calmement le petit CP.
— C'est pas vrai, tu mens, hurla le CM2, et de toute façon, c'est pas des bonbons pour les petits !
— Inutile de crier, dit le CP, ce n'est pas vrai, tout le monde a eu son paquet, les petits, comme les grands. Regarde autour de toi, tu verras.
— De toute façon, on m'a dit que tu avais déjà fait le même coup l'année dernière, répliqua le CM2.
— Non, c'est impossible, c'est la première année que je suis dans cette école.
— C'est toujours pareil, vous les petits, vous voulez jamais reconnaître vos torts. Eh bien pas cette foi-ci !
Sur ce, le CM2 arracha des mains du petit CP le paquet de bonbons et courut à l'autre bout de l'école, tout content de lui.

À la lecture de « histoire de l'école », le connaisseur de la fable de La Fontaine peut aisément reconnaître que cette fiction a été intentionnellement rédigée selon la même structure narrative que le récit de la fable. Les personnages et leurs réactions sont décrits de telle façon qu'ils aient une parenté forte avec les réactions du loup et de l'agneau dans le récit de la fable. Autrement dit cette fiction se présente comme une transposition possible de la fable dans l'univers quotidien des élèves. Recourir à l'analogie, pour reconnaître dans cette fiction (presque) « la même chose que dans la fable », est grandement suggéré par le contenu et la structure de la fiction proposée. C'est intentionnellement que le collectif de l'ingénierie a choisi de provoquer une analogie entre ces deux entités, histoire d'école et le récit de La Fontaine, qui se rapproche de la conception aristotélicienne de l'analogie (analogie dite proportionnelle), figure formelle qui implique toujours exactement quatre termes A, B, C, D'où A/B= C/D. Autrement dit, dans « histoire d'école » A (l'élève de CM2) est à B (l'élève de CP) ce que C (le Loup) est à D (l'Agneau) dans le récit de la fable. Pourquoi ce choix ?

La première raison est de permettre aux élèves de puiser aisément dans leur expérience quotidienne pour comprendre cette fiction comme une histoire possible de *leur* monde, d'en mesurer aisément les tenants et les aboutissants mais également les prolongements. Ainsi, avec cette compréhension de la fiction[520] et de leur expérience de la vie scolaire, les élèves sont-ils plus à même de concevoir la fin probable de cette fiction si elle devenait *leur* réalité. Ce qui est visé pour clore cette histoire, c'est le recours probable à l'adulte, celui qui institue

520 Le texte est intentionnellement rédigé pour ne proposer de difficultés particulières de compréhension des faits narrés.

la règle de vie, qui réfère à un règlement, protège les plus faibles des plus forts, a l'autorité pour sanctionner, etc. Autrement dit, c'est la possibilité, donnée aux élèves, de référer *explicitement* à une institution, une autorité disant le droit et garant de l'éventuelle sanction, si nécessaire.

La seconde raison, conséquence de la première, est de voir, par comparaison avec « histoire d'école », le récit de la fable comme une situation de vie dans un monde *sans droit institué et applicable par une autorité reconnue* (sans règles, sans loi). Tout comme pour l'analogie provoquée dans la sous-section précédente (cf. 11.7.2, p. 387) l'intention est, d'une part, de permettre aux élèves de reconsidérer le récit sous un angle nouveau, mais c'est également, d'autre part, de montrer le « pouvoir des fables », c'est-à-dire d'essayer de faire vivre cette fable comme une *fable-analogon.* Autrement dit, il s'agit de permettre aux élèves de vivre une expérience de pensée où le recours à la fable conduit à reconsidérer une situation de leur monde.

Tels sont les enjeux didactiques du dispositif que le collectif a visés avec cette analogie provoquée. Décrivons le dispositif de cette analogie provoquée, conçu en 4 phases :

1. chaque élève lit silencieusement le texte « histoire d'école ». Si l'analogie avec le récit de la fable Le Loup et l'Agneau n'est pas faite spontanément par les élèves, demander : à quelle autre histoire cette histoire, que vous venez de lire, vous fait-elle penser ? Si nécessaire le professeur explicite : cette histoire a été écrite en pensant à la fable Le Loup et l'Agneau et donc pourriez vous retrouver qui agit comme le loup ? Qui agit comme l'agneau ? Qu'est-ce qui dans le texte vous permet de le dire ?
2. Le professeur note au fur et à mesure, au tableau, les parallèles qui sont établis collectivement entre la première accusation du CM dans l'histoire et la première accusation du loup dans la fable, la première défense du CP et la première défense de l'agneau, et ainsi de suite. Ce faisant les élèves feront des commentaires sur l'attitude de l'élève de CM et celle du CP. La lecture de l'histoire et les commentaires effectués à son sujet visent à approfondir la compréhension de la fable, tout comme l'étude de la fable éclaire la compréhension de l'histoire (dès lors que le professeur conduit explicitement les élèves à passer de l'une à l'autre).
3. Le professeur demande aux élèves de produire une fin de l'histoire. Il leur

propose l'activité suivante : « si, dans notre école, pendant une récréation, une telle histoire arrivait à un élève de CP, comment pourrait-il agir pour retrouver le sac de bonbons dont s'est emparé l'élève de CM ? » À partir de leurs propositions, il s'agit d'établir avec les élèves que la solution se trouve du côté du recours à la règle et à une procédure de protection contre le plus fort.

4. Le professeur distribue la partie II de l'histoire suivante :

> *Au lieu de se mettre à pleurer, ce que beaucoup d'élèves auraient fait à sa place, notre petit CP ne perdit pas le nord et raisonna rapidement : il réalisa qu'il n'était pas de taille pour se défendre tout seul et de toute façon se battre n'était pas la solution. Il décida de foncer voir la maîtresse qui surveillait la cour. Il lui raconta toute l'histoire, lui demandant de l'aide pour qu'il puisse récupérer son paquet de bonbons. Celle-ci alla directement trouver le CM2, qui n'était pas très à l'aise. Elle demanda à d'autres élèves, qui avaient mangé à table avec ce CM2, si ce dernier avait bien eu son paquet de bonbons comme tous les autres. Ces témoins furent unanimes : non seulement ils se rappelaient fort bien qu'il avait eu son paquet, mais ils se souvenaient également avec quelle rapidité il avait englouti toutes ses friandises, allant jusqu'à jeter le paquet vide sur la table de la cantine. La maîtresse rappela alors à cet élève de CM2 que, ce qu'il avait fait, s'appelait un vol, et qu'il avait profité de sa force vis-à-vis d'un élève plus petit. Elle lui demanda donc de rendre le paquet de bonbons et lui annonça que se comporter en voleur n'était pas acceptable. C'est pourquoi elle écrirait à ses parents pour voir, avec eux, quelle serait la nature de la punition à laquelle il n'échapperait pas.*

Les élèves lisent cette fin d'histoire et la commentent à partir de ce qu'ils ont pris comme position lors de la phase précédente. Ils peuvent alors conclure sur l'importance d'un tiers qui établit les faits (instruction par appel à témoins), qui rappelle la règle, qui est reconnu pour tenir ce rôle, mais également sur l'existence d'une sanction lorsqu'un délit est commis et reconnu (ici in vol). Autrement dit se comporter comme un loup dans la cour de récréation c'est se confronter à la justice et encourir une sanction. Une fois établis ces éléments, le professeur peut demander aux élèves : dans la fable, était ce possible pour l'agneau d'agir comme l'élève de CP ? Cette question (liée à « au fond des forêts ») permet de comprendre, par comparaison, que le loup et l'agneau évoluent dans un monde sans règle, sans juge, sans témoin, sans protection possible des plus faibles et que dans ce cas le plus fort gagne toujours.

En résumé, les analogies provoquées sont conçues pour se mettre au service d'un renforcement de la lecture interprétative du récit de la fable. L'intention didactique du collectif est de permettre aux élèves de s'approprier un point de vue spécifique sur le récit. Ainsi devraient-ils être plus à même de reconfigurer ce récit pour produire des significations nouvelles difficilement accessibles pour eux sans le recours à cette stratégie professorale. De

plus, il s'agit, pour les élèves, de pratiquer le récit de la fable comme une fable-analogon, autrement dit d'en faire une catégorie pour penser le monde. Enfin, ce recours aux analogies provoquées, en lien avec la vie contemporaine et/ou quotidienne des élèves, a pour visée de provoquer chez eux des commentaires de nature anthropologique sur le récit de la fable (sur le droit du plus fort, sur l'injustice dans un monde sans droit, sur la nécessité d'arbitrer les litiges, etc.). Ces commentaires constituent l'arrière-plan des moralités du récit qu'ils auront à élaborer dans la suite de la séquence.

11.8. Instituer le principe de l'élève-origine

Dans cette section de chapitre, nous développons *le principe de l'élève-origine*, en nous appuyant également sur certains principes décrits dans les sections précédentes. Dans un premier temps, nous décrivons ce que ce principe de l'élève-origine recouvre pour nous[521]. Dans un second temps, nous montrons que ce principe est pensé comme actif à partir de la répétition intentionnelle d'un format spécifique de travail avec élèves. Pour cette thèse nous modélisons ce format conçu par le collectif de l'ingénierie. Nous décrivons comment il recherche la constitution d'un arrière-plan des significations de la fable à partir des travaux des élèves. Dans un troisième temps, nous décrivons comment le collectif de l'ingénierie a réfléchi le dispositif pour offrir les conditions de reprises de commentaires institutionnalisés par les élèves, au service de l'interprétation d la fable tout au long d'un temps didactique long de 16 séances.

Dans le chapitre 2, nous avons développé une épistémologie de la lecture interprétative fondée sur « le lecteur réel » (cf. chapitre 2.1.1, p. 54) dans le cadre d'un « travail d'enquête littéraire dirigée » (cf. chapitre 2.3.5, p. 95). Au plan didactique, nous faisons l'hypothèse que cette démarche d'enquête sur le texte de la fable requiert de concevoir le dispositif au sein du collectif-classe *à partir* des productions des significations des élèves, tantôt orales tantôt écrites. Si l'on veut que les élèves conduisent cette enquête (ou une série d'enquêtes), c'est une nécessité. Autrement dit, de notre point de vue de concepteur (comme membre de l'ingénierie) et de chercheur, la prise en compte du lecteur réel suppose cette place centrale et *organique* aux productions des élèves dans le dispositif d'enseignement.

521 Le « nous » est ici celui de rédacteur de cette thèse impliqué dans collectif de recherche *Didactique pour Enseigner* (2019). Ce collectif travaille la question de *l'élève-origine* en lien avec la démarche d'enquête des élèves.

Parler du « principe de l'élève-origine » c'est s'inscrire dans la droite ligne des analyses de Quilio (2008) et (Sensevy, 2011c) sur les caractéristiques du travail des élèves dans les ingénieries didactiques (Brousseau, 1998 ; Brousseau & Brousseau, 1987)2009). C'est également prolonger nos propres analyses (Lefeuvre, 2008), effectuées dans le cadre de l'ingénierie coopérative sur l'enseignement de la fable *Les Animaux malades de la Peste*. Dès 2008 en effet, ce « principe de l'élève-origine » est actif dans la mise en œuvre concrète du dispositif d'enseignement de cette fable, mais il n'est pas théorisé. Sensevy (2011c, pp. 560-576) le met au jour, à partir entre autres de ce travail de Lefeuvre (2008), et le théorise en le reliant notamment à la notion de « greffe des significations[522] ». Voici qu'il écrit pour introduire sa réflexion sur ce principe en s'appuyant sur l'ingénierie de l'enseignement de la fable étudiée :

> Pour mieux appréhender la nature même de la structure d'enseignement que l'ingénierie fait vivre, il faut reconnaître le statut spécifique qu'elle accorde aux productions d'élèves. Dans cette section, je vais montrer tout d'abord comment les élèves ont été systématiquement amenés à décrire la façon dont ils concevaient la Fable, son essentiel, et comment la compréhension que ce cheminement traduisait a pu permettre au collectif et au professeur qui menait la séance d'*originer le travail didactique à travers les états successifs de cette compréhension*. (Sensevy, 2011c, p. 537, souligné par nous)

Sensevy montre ainsi comment prévaut dans ces ingénieries une action du professeur qui « s'origine » constamment dans le travail des élèves. Il écrit ceci :

> *l'institution de l'élève en origine du processus d'enseignement* implique la plus grande lucidité possible sur la nature de ses conceptions et de ses capacités. L'institution de l'élève-origine révoque en doute *la mythologie de l'invention* par l'élève sur laquelle reposent certaines méthodes ou théories didactiques. Si les possibilités de l'élève constituent le point de départ, le terminus *a quo* du travail professoral, elles n'en constituent nullement le point d'arrivée, le terminus *ad quem*. (ibid. p. 486, souligné par nous)
>
> …/…
>
> Initier le travail didactique dans les productions *in situ* des élèves ne signifie pas, bien

522 La *greffe des significations* est une notion important pour nos travaux. Nous la développons dans cette thèse (cf. chapitre 12, p. 411) pour donner à voir et à comprendre *la genèse et le devenir des commentaires oraux et écrits* des élèves et montrer comment *à partir* des premières significations produites par les élèves viennent se « greffer », sous certaines conditions, des significations de plus en plus savantes du récit étudié.

> entendu, que ce travail commence *in situ*. Le jeu didactique est à construire, ce qui suppose donc toujours, d'une certaine manière, un processus descendant – tel celui qui consiste à ancrer l'action professorale dans le travail épistémique et les documents qui en sont issus, qui préfigurent cette action. Mais *l'institution de l'élève-origine* suppose en retour un processus ascendant dont on a déjà vu des exemples dans les ingénieries étudiées. (*ibid.* p. 537)

Cette citation borne les choses de deux façons.

Premièrement, instituer (le travail de) l'élève en origine du travail professoral ne consiste pas à penser que l'élève invente ou découvre par lui-même, ou tout seul, le savoir en jeu dans l'enseignement dispensé (« la mythologie de l'invention »). Le travail épistémique[523] préalable du collectif de l'ingénierie a pour but de préfigurer l'orientation et le cheminement de l'enquête dévoluée aux élèves. Mais encore faut-il que la structure des formats de travail proposés aux élèves essaie d'offrir les garanties que cette orientation est rendue possible (d'où le travail d'ingénierie du collectif). Nous allons, dans une sous-section ci-après, caractériser la conception des formats de travail à mettre en place.

Deuxièmement, instituer (le travail de) l'élève en origine du travail professoral, c'est, pour le professeur, partir des productions des élèves et les analyser *in situ* avec eux selon des critères que le travail épistémique du professeur aura préalablement identifiés (ce que Sensevy appelle « le processus descendant »). La conduite *in situ* de cette analyse pourra également faire émerger de nouvelles questions susceptibles, pour le professeur, d'orienter l'enquête selon un tour non prévu (« le processus ascendant »). Comme l'écrit Sensevy (*ibid.* p. 369) « instituer l'élève en origine du processus didactique est risqué, et lorsque le chemin n'est pas le bon… il faut pouvoir réagir[524] ». Ces considérations montrent que le travail conjoint du professeur et des élèves, *hic et nunc,* sur leurs productions, doit être pensé au sein d'une organisation du dispositif d'enseignement permettant cette attention immédiate aux productions des élèves (« *le terminus a quo* »). La modalité de travail doit permettre l'extraction de la substantifique moelle des productions des élèves tout en se rendant sensible à certains imprévus. Cette même modalité doit, pour autant, offrir la garantie que la logique épistémique de l'action didactique,

523 Travail épistémique au sens où nous l'avons modélisé chapitre 6 (p. 265)

524 Un exemple emblématique de cette conduite du professeur pour réorienter le travail des élèves « lorsque le chemin n'est pas le bon » sera développé et analysé avec les outils de la théorie de l'action conjointe en didactique au chapitre 13.2.3 (p. 469).

celle des essentiels de savoir que le professeur vise, ne sera pas affaiblie (ce que serait « *le terminus ad quem* »).

Le dispositif didactique a donc été conçu par le collectif de l'ingénierie selon cette intention didactique, avec des formats de travail tentant de réunir les conditions pour maintenir ce équilibre fragile.

11.8.1. Répéter un format spécifique de travail des élèves

Les élèves ont à engager un travail de productions *à partir* desquelles le professeur oriente la conduite collective de l'enquête pour rendre possible « la greffe des significations » savantes. Pour cela, un **F**ormat de **T**ravail (**FT**) a été conçu par les membres de l'ingénierie. Il est systématiquement organisé en trois temps sur deux phases. Nous symbolisons l'organisation des trois temps et des deux phases du format de la façon suivante : {**TI** → **TG** } → **MC** (où « → » veut dire *suivi de*). {**TI** → **TG** } est la première phase ; **MC** la seconde. Nous décrivons ainsi les caractéristiques de ces trois temps du format de travail :

— **TI** est un temps où chaque élève conduit un **T**ravail **I**ndividuel préparatoire aux échanges d'un travail de groupe. **TI** s'appuie alors sur les mêmes consignes d'activité et les mêmes outils que ceux qui sont utilisés dans le travail de groupe. Une **P**roduction de chaque **É**lève est donc possible et nous l'appelons $\mathbf{P^E}$.

— **TG** est le **T**ravail de production de significations liées à (un extrait de) la fable au sein d'un **G**roupe de 3 à 4 élèves. Ce travail repose d'entrée de jeu sur les $\mathbf{P^E}$ de chaque élève du groupe. Une production unique du groupe, la plupart du temps formalisée, est alors attendue à partir des P^{E1}, P^{E2}, P^{E3}, P^{E4} et à partir des échanges entre les 4 élèves. Nous appelons $\mathbf{P^G}$ la **P**roduction formalisée du **G**roupe. La formalisation de la production $\mathbf{P^G}$ s'appuie sur un outil qui sera repris au niveau collectif pour le temps suivant **MC**.

Après la première phase {TI → TG} où TI et TG se sont enchaînés pour les élèves, le professeur analyse les productions issues de TG et en sélectionne 4 en fonction des enjeux épistémiques fixés pour la séance. MC, deuxième phase du format FT, advient dans un *temps différé* de {TI → TG}, ce qui laisse la possibilité au professeur de sélectionner P^{G1}, P^{G2}, P^{G3}, P^{G4} mais également d'analyser comment et sur quoi il peut orienter les échanges avec les élèves durant le temps suivant MC.

— **MC** est le temps de la **M**ise en **C**ommun à partir des productions P^{G1}, P^{G2}, P^{G3}, P^{G4}. Ces productions sont portées à la connaissance permanente du collectif-classe. **MC** est ainsi le temps où, au sein du collectif-classe, les productions sélectionnées sont commentées, comparées, critiquées, combinées. La finalité de ces échanges est d'obtenir une **P**roduction du **C**ollectif-classe, $\mathbf{P^C}$, dont certains éléments seront institutionnalisés, autrement dit notés par écrit et conservés, parce que le professeur aura considéré qu'ils marquent des avancées du collectif-classe vers des significations savantes de la fable. Le professeur utilise alors un outil pour garder la mémoire de ce qui se construit au fur et à mesure en termes de $\mathbf{P^C}$.

Nous associons donc à **FT** la production finale $\mathbf{P^C}$ qui en résulte. Mais nous ne devons pas oublier que chaque $\mathbf{P^C}$ est obtenue à partir des $\mathbf{P^G}$ commentées et comparées par les élèves, elles-mêmes obtenues à partir des $\mathbf{P^E}$. Nous allons maintenant rendre compte, à l'échelle de la séquence, de la façon dont se répète le format **FT** avec l'intention didactique de créer les conditions pour instituer l'élève-origine.

Dans la modélisation ci-dessous nous recourons au symbole « ← » pour signifier « *à partir de* ». Autrement dit, $\mathbf{P^C} \leftarrow$ **FT** traduit qu'une production $\mathbf{P^C}$ est élaborée *à partir* du travail des élèves issue de **FT**. Décrivons l'architecture de la séquence selon les formats de travail **FT**. Le collectif de l'ingénierie a conçu cette architecture pour que chaque étape du dispositif débouche sur des productions $\mathbf{P^C}$ à partir des productions des étapes précédentes. Ainsi sont pensées les conditions de fabrication d'un arrière-plan évolutif des significations de la fable par le collectif-classe. L'architecture à l'échelle de la séquence peut-être modélisée de la façon suivante :

Arrière-plan des significations de la fable pour le collectif-classe	Les phases de la séquence
	Enquêter sur l'extrait n° 1 de la fable pour le paraphraser : $\mathbf{P^{C1}} \leftarrow$ FT1
Arrière-plan $\{\mathbf{P^{C1}}\}$	Enquêter sur l'extrait n° 2 de la fable pour le paraphraser : $\mathbf{P^{C2}} \leftarrow$ FT2
Arrière-plan $\{\mathbf{P^{C1}}, \mathbf{P^{C2}}\}$	Enquêter sur l'extrait n° 3 de la fable pour le paraphraser : $\mathbf{P^{C3}} \leftarrow$ FT3
Arrière-plan $\{\mathbf{P^{C1}}, \mathbf{P^{C2}}, \mathbf{P^{C3}}\}$	Enquêter sur un procès et voir le récit de la fable comme un procès : $\mathbf{P^{C4}} \leftarrow$ FT4
Arrière-plan $\{\mathbf{P^{C1}}, \mathbf{P^{C2}}, \mathbf{P^{C3}}, \mathbf{P^{C4}}\}$	Voir « histoire d'école » comme la fable Le Loup et L'Agneau : $\mathbf{P^{C5}} \leftarrow$ FT5

Arrière-plan {$\mathbf{P^{C1}}$, $\mathbf{P^{C2}}$, $\mathbf{P^{C3}}$, $\mathbf{P^{C4}}$, $\mathbf{P^{C5}}$}	Débattre : pourquoi le loup ne mange-t-il pas l'agneau tout de suite ?: $\mathbf{P^{C6}}$ ← FT6
Arrière-plan {$\mathbf{P^{C1}}$, $\mathbf{P^{C2}}$, $\mathbf{P^{C3}}$, $\mathbf{P^{C4}}$, $\mathbf{P^{C5}}$, $\mathbf{P^{C6}}$}	Produire une morale du collectif la classe : $\mathbf{P^{C7}}$ ← FT7
Arrière-plan {$\mathbf{P^{C1}}$, $\mathbf{P^{C2}}$, $\mathbf{P^{C3}}$, $\mathbf{P^{C4}}$, $\mathbf{P^{C5}}$, $\mathbf{P^{C7}}$}	Comparer la morale de la classe aux morales de Phèdre et La Fontaine : $\mathbf{P^{C8}}$ ← FT8

Tableau 14: Conception de la séquence pour créer les conditions pour instituer l'élève-origine

Nous concevons une architecture où chaque étape du dispositif essaie de prendre en compte l'arrière-plan des productions $\mathbf{P^C}$ des étapes précédentes mais également où s'élabore une nouvelle production $\mathbf{P^C}$ *à partir de* chaque **FT** mis en place[525].

11.8.2. Créer les conditions de la mémoire didactique du collectif-classe

Nous avons évoqué, dans la section précédente de ce chapitre, l'importance d'ancrer l'avancée du savoir *à partir* des productions des élèves. L'intention didactique est bien de greffer, *dans la continuité*, des significations savantes dont certaines font partie des essentiels de savoir retenus par le collectif de l'ingénierie. Cela suppose que le collectif-classe balise son cheminement de lecture de la fable sous forme de commentaires écrits institutionnalisé. Un *temps didactique long* est toutefois nécessaire pour conduire toutes les enquêtes proposées aux élèves selon cette orientation épistémique. Sensevy rappelle à propos de la caractéristique de l'enquête :

> *l'enquête constitue la logique de l'activité*, comme l'a montré Dewey (1938/1993), mais comme toute logique, *cette logique nécessite un objet, un questionnement que l'on est capable de problématiser* en s'appuyant sur ces résumés d'*expériences épistémiques* que constituent les savoirs ». (Sensevy, 2011c, p. 441, souligné par nous)

L'intention didactique du collectif de l'ingénierie est de permettre au professeur de réunir *les*

525 À titre d'exemple, avec cette architecture des FT, sur l'ensemble de la séquence, le nombre de productions P^G et P^C *théoriques*, dans une classe de 24 élèves, est assez important. En effet, 24 élèves représentent 6 groupes de 4 élèves. 8 FT c'est donc 48 productions P^G. Sur la base de celles-ci, 32 seront étudiées sur l'ensemble des MC successives et donneront lieu normalement à 8 P^C. Enfin, c'est sur cette base de 8 P^C que sont censés se produire les commentaires « explicatifs et interprétatifs du récit » dont certains sont institutionnalisés et conservés par écrit. Ce sont par exemple, 59 commentaires *écrits institutionnalisés* qui ont été produits, tout au long de la séquence mise en œuvre dans la classe observée pour les travaux de recherche de cette thèse.

conditions[526] *pour provoquer des « effets d'après-coup »*[527]*, chez les élèves, liés à la reprise de leurs commentaires institutionnalisés*. Autrement dit, ces conditions sont à concevoir puis à concrétiser au sein du dispositif didactique mis en place[528]. Par exemple, faire établir par les élèves une morale de la fable, avant de la comparer aux morales de La Fontaine et de Phèdre (cf. chapitre 11.5, p. 380), crée *a priori* les conditions d'une reprise possible des commentaires institutionnalisés selon une perspective davantage anthropologique. Par exemple encore, nous faisons l'hypothèse que le recours aux analogies provoquées (cf. chapitre 11.7, p. 383) peut susciter *a priori* des effets possibles d'après-coup en lien, là encore, avec des commentaires institutionnalisés dans les séances précédentes.

Toutes les reprises, tous les recours à des connaissances déjà-là sur la fable, dans une démarche d'enquête, ont ainsi pour but de permettre aux élèves de *réexpériencer certains commentaires.* Ces commentaires sont produits *dans une situation*[529] N (par exemple pour

526 Nous sommes ici au niveau des conditions *nécessaires*, celles sans lesquelles rien n'est pensé comme possible. Elles peuvent être anticipées lors de la conception du dispositif (ce qui fut notre cas). Restent à remplir les conditions *suffisantes*. Celles-ci relèvent surtout de l'action conjointe professeurs élèves *in situ :* comment le professeur s'y prend-il dans l'action pour provoquer un effet d'après-coup à partir d'une reprise intentionnelle des commentaires institutionnalisés ? Cette question liée à l'analyse de la mise en œuvre effective est abordée dans les chapitres ultérieurs de la thèse.

527 C'est Chevallard (1991) qui utilise ce concept freudien de *l'après-coup*. Il cite notamment Laplanche et Pontalis (1973, p. 34, souligné par nous) : « *D'emblée, Freud a marqué que le sujet remanie* après-coup *les événements passés et que c'est ce remaniement qui leur confère un sens et même une efficacité ou un pouvoir pathogène ».* Chevallard *(ibid.* p. 86, c'est nous qui soulignons) utilise alors ce concept pour introduire *« un modèle de la temporalité, où la plasticité de la durée autorise* des retours réorganisateurs radicaux ». La temporalité dont il s'agit c'est celle de l'enseigné qui apprend des choses nouvelles. Pour préciser son usage d'*après-coup* dans le champ didactique, Chevallard transpose le concept freudien aux *« réorganisations cognitives »* où tout ce qui est « *repris dans l'instant* » peut, sous certaines conditions, permettre au sujet [l'élève] d'accéder (en référence à nouveau à La Planche et Pontalis, *ibid.* p. 34) « *à un nouveau type de significations et de réélaborer ses expériences antérieures* ». Dans le domaine de la lecture interprétative actualisante, tel que nous avons décrit et modélisé son arrière-plan épistémologique, ce concept de *l'après-coup* rejoint *les reconfigurations* du récit *à partir d'un événement* qui émerge, sous certaines conditions, chez le sujet lecteur. Dans le champ de la psychologie des apprentissages, cela rejoint également la question de *l'équilibration piagétienne* (entre assimilation et accommodation). Notre question didactique, dans ce chapitre, est donc de savoir s'il est possible, au niveau de la conception du dispositif d'enseignement, d'organiser *les conditions d'émergence d'après-coups* sur des significations de la fable (des commentaires institutionnalisés) qui permettent aux élèves de *voir la fable autrement* tout en se rapprochant des significations savantes visées par le collectif de l'ingénierie.

528 Cette visée intentionnelle vient en quelque sorte compléter les effets d'après-coup que le sujet lecteur réalise de lui-même *in situ* ou très longtemps après l'enseignement dispensé mais sur lesquels le professeur n'a que très peu de prise.

529 Rappelons que le terme *situation*, s'il s'origine bien dans la théorie des situations de Brousseau (1998), recouvre dans ce chapitre le sens suivant : est une situation, conçue par le professeur, un problème posé aux élèves. Le savoir visé dans la situation permet seul de résoudre ledit problème posé par la situation. L'élève et/ou le collectif-classe sont alors *mis en situation* de résoudre le problème posé dans un dispositif conçu à cet effet. Le savoir est alors vécu comme fonctionnel par les élèves, c'est-à-dire permettant de résoudre le problème. En ce sens notre conception de la *situation* est parente de celle de Brousseau. Par exemple, nous voyons la proposition de « réécriture de la fable de La Fontaine » comme un problème ; de même pour le

parler des personnages d'un récit et répondre à un problème que les lecteurs se posent) ; ils sont candidats à un nouvel usage dans une nouvelle situation N+1 qui a cependant à voir avec N (par exemple pour tirer des interprétations anthropologiques[530] de la fable et en tirer ainsi une morale). Nous retrouvons, didactiquement, ce que nous avons caractérisé épistémologiquement avec *l'élévation de l'abstrait au concret* (chapitre 4.4.5, p. 200). Autrement dit, en cherchant à provoquer au sein du collectif-classe certains effets d'après-coup par la reprise des commentaires institutionnalisés, il s'agit de faire fonctionner[531] dans la classe, sous l'action du professeur, la dialectique *institution / altération des concepts* évoquée au chapitre 4. Ainsi la reprise du savoir en jeu dans la situation N+1, savoir produit et associé à la situation N par les élèves et dépendant de N, gagne à s'inscrire dans la continuité de la situation N *tout en étant altéré* par N+1. Du point de vue de la « *genèse artificielle du savoir »*[532] (Mercier, 2008), il y aurait une avancée des élèves dans le savoir visé par le professeur. Pour les élèves, c'est ce que nous appelons la réexpérienciation du savoir d'une situation à l'autre.

---

problème à résoudre autour de la question « l'agneau salit-il l'eau du loup ? » ; de même pour « dans cette fable qui est la victime ? » ; de même pour « histoire d'école » où il faut construire une solution au problème qui se pose entre le CP et le CM2, etc. Nous proposons donc de voir la séquence d'enseignement de la fable comme une suite de situations qui sont dans la continuité les unes les autres pour faire fonctionner des essentiels de savoir qu'elles *mettent en œuvre à plusieurs reprises dans des situations – différentes*. Pour autant, nos travaux d'ingénierie sur la fable ne sont pas ceux *stricto sensu* des ingénieries didactiques de Brousseau . Ces dernières sont consacrées au savoir mathématique. D'une part, la situation broussaldienne se développe à partir d'une situation initiale, fondamentale, fondatrice pour les élèves, à partir de laquelle la référence partagée des énoncés de savoir se construit au sein du collectif-classe. Ceci n'est pas vraiment notre cas ; nous opérons davantage avec une série de situations que nous tentons de mettre en lien les unes par rapport aux autres. D'autre part, il y a une réalité de l'adidacticité des situations broussaldiennes. Elle permet la « rencontre de l'ignorance » par les élèves (Sensevy, 2011c) comme une nécessité pour accéder à un nouveau savoir (ainsi ce que les élèves font au départ pour résoudre le problème ne fonctionne pas ; la situation le leur renvoie très concrètement, ce qui les contraint, dans la durée de la mise à l'épreuve, à concevoir un nouveau savoir nécessaire pour la résolution). Cette rencontre de l'ignorance, dans le domaine de la lecture d'une œuvre littéraire se pose de façon différente, et ne peut donc se concrétiser de la même manière. Nous reviendrons, dans les chapitres ultérieurs de la thèse, sur ce point, notamment lorsque nous aborderons la genèse du milieu didactique de certaines situations problèmes listées ci-dessus.

530 Avec l'analogie provoquée avec « histoire d'école », le professeur a la possibilité de rappeler un commentaire du monde de la fable, par exemple : « souvenez-vous de la fable, qu'aviez-vous noté concernant les accusations du loup ? » Ainsi le professeur fait en sorte que certains commentaires aient une vie dans des situations ultérieures au moment de leur production.

531 Le chapitre 12.3 (p. 448) analyse comment le professeur et les élèves concrétisent cette intention didactique.

532 Mercier écrit notamment (2008, p. 13, souligné par nous) : « *les sociétés, par leurs acteurs sociaux, inventent d*es genèses artificielles des savoirs élémentaires *qu'elles cherchent à maintenir vivants et transmettre. Les écoles sont des institutions reproduisant aujourd'hui, dans une forme spécifiée, certaines des conditions minimales d'une apparition de ces savoirs qui est nécessairement nouvelle et conduit à une forme différente : on n'échappe pas à ce processus de reproduction et de transposition qu'il produit. Les savoirs visés appartiendront à une configuration anthropologique jusque-là inouïe, c'est-à-dire, artificielle et scolaire* ». La genèse des savoirs dans l'école ne peut donc être autre qu'artificielle. La genèse est rendue possible par les orientations didactiques prises pour penser la conception du dispositif (par exemple la part et la place accordée à la démarche d'enquête au sein de situations-problèmes)

Cette intention didactique, la provocation d'effets d'après-coup, est au cœur des ingénieries didactiques de Brousseau [533]. Cette intention didactique, pour cet auteur, est actualisée dans le déroulement de ces ingénieries grâce à une caractéristique forte : leur temps didactique est un *temps de situations*. Les situations mises en place dans les ingénieries broussaldiennes donnent une place majeure à l'historicité du savoir dans la classe. Arrêtons-nous sur la notion de temps de situation en lien avec l'historicité des savoirs.

Ainsi que l'écrit (Sensevy, 2011c, p. 331) à propos du temps de situations broussaldiennes « les situations sont structurantes de l'expérience des élèves et peuvent à chaque instant être réexpériencées, la plupart du temps sous l'action du professeur ». Dans ce temps de situations, c'est la démarche d'enquête des élèves, nous l'avons vu, qui prévaut *a priori* et qui offre cette possibilité. Nous rejoignons, avec Sensevy, ce que Brousseau commentait des travaux didactiques de Centeno (1995) sur la nécessité de l'historicité des savoirs dans les ingénieries didactiques. L'historicité, c'est l'ancrage de la connaissance à la situation qui la fait émerger. À propos des connaissances développées dans un temps de situations, Centeno écrit :

> Leur mobilisation ultérieure et leur institutionnalisation supposent la reproduction ou l'évocation des circonstances de leur apparition (*la situation fait partie du sens des connaissances*). *L'utilisation didactique ultérieure de ces connaissances exige donc de l'enseignant qu'il se réfère à ces situations passées*. (Brousseau, in Centeno, 1995, p. 127, souligné par nous)

Pour le collectif de l'ingénierie, les effets d'après-coup peuvent donc être vus comme une reprise, voire une réorganisation, dans une nouvelle situation rencontrée par les élèves, de commentaires déjà institutionnalisés par le collectif-classe. Pour provoquer cela, le collectif de l'ingénierie a été conduit à concevoir le PTC, Cet outil a déjà été décrit d'un premier point de vue (cf. 11.4, p. 376) afin de montrer son utilité pour articuler paraphrase texte de la fable et commentaires institutionnalisés. Reprenons-le.

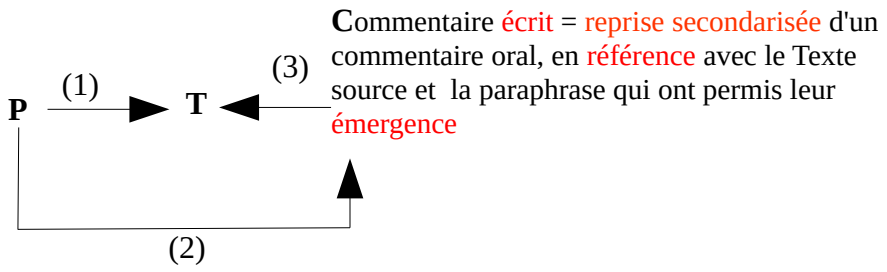
Nous pouvons voir le recours au PTC comme un outil permettant de bâtir (1) la mémoire des connaissances élaborées sur la fable tout en les associant toujours à un ancrage aux situations qui les avaient engendrées ; (2) un outil créant la nécessité, pour le collectif-classe, d'une (re)formulation *écrite* tenant compte des échanges tenus mais en lien permanent avec le texte-

533 Elles sont étudiées notamment sous cet angle par Centeno (1995) puis Quilio, (2008, 2012) et Sensevy (2011c).

source et la paraphrase collective. Le but didactique est ici de faciliter le processus de « *secondarisation* » dont Sensevy, abordant l'importance des outils sémiotiques dans le jeu didactique, rappelle la définition qu'en donnent Bautier et Rochex :

> le terme et la notion de "secondarisation" trouvent leur origine dans la distinction établie par Bahktine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans "l'oubli" d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. « Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet » (Schneuwly, 1994). *Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaisissent et les travaillent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production*. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place » (Bautier & Rochex, 2004, p. 201, souligné par nous)

Ainsi cette reprise « seconde » des échanges au sein du collectif-classe, sous forme de commentaires écrits institutionnalisés, permet de travailler la connaissance « dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leurs productions ». L'outil PTC peut être compris de la sorte :



Ce schéma rend compte que les commentaires institutionnalisés sont en lien avec le texte source et la paraphrase du collectif-classe qui leur donnent sens. Ce *côte à côte* a semblé essentiel au collectif de l'ingénierie pour la fonction de remémoration des commentaires produits et le rappel des situations les ayant produits.

En résumé, dans ce chapitre, à partir des travaux de conception du collectif de l'ingénierie et de sa formalisation de la séquence d'enseignement en un texte du savoir à destination du professeur, nous

avons analysé les matériaux produits et reconstruit *a posteriori*, pour les raisons de la thèse, huit principes didactiques. Ces huit principes relèvent du style de pensée du collectif sur plusieurs années. Ils sont au fondement de sa perception dirigée vis-à-vis de la conception et de la mise en œuvre du dispositif d'enseignement de la lecture de la fable. Ces principes renvoient, dans le cadre de cette thèse, à un arrière-plan de considérations épistémologiques et épistémiques abordé dans les chapitres 2 à 5 de la thèse. De notre point vue, ces principes sont reliés les uns et aux autres. Il ne s'agit pas, pour nous, de conduire maintenant des analyses empiriques à partir d'une recherche d' « application » de tel ou tel principe. Ces principes ne sont donc pas des catégories permettant de décrire la réalité des pratiques observées. Nous allons, dans les chapitres suivants, étudier des exemples emblématiques liés à l'enquête des élèves en essayant de donner à voir de la façon la plus concrète possible la complexité de la pratique professionnelle. La référence à tout ou partie de ces principes sera mobilisée, autant que de besoin et si nécessaire, pour faire comprendre l'offre et les demandes des raisons d'agir des élèves et du professeur dans l'action conjointe.

11.9. Les adaptations du dispositif opérées intentionnellement par IM

Dans cette section, il s'agit de pointer *les adaptations que IM a décidées sur la séquence* au regard de la textualisation du savoir proposée. Nous rappelons qu'un temps d'une heure de présentation des documents de la séquence a été pris auprès d'IM par une professeure[534] du collectif de l'ingénierie (enseignante en cours moyen également) ayant déjà « rodé » les documents mis à disposition. Cette séance a été enregistrée (sous forme audio) pour nous permettre, *en tant que chercheur*, de repérer les éléments (éventuels) de mise en œuvre que la professeure aurait pu infléchir lors de sa présentation des documents à IM. Voici les éléments mis en avant dans l'ordre de leur apparition :

→ *donner accès ou pas au dictionnaire pour paraphraser ?* Constat est fait que les documents mis à disposition n'évoquent pas cette question. Or pour les deux professeures, le recours au dictionnaire en classe de cours moyen deuxième année est une habitude. IM évoque l'idée « que l'usage sera autorisé mais qu'il n'y aura pas de travail systématique[535] au

534 Au niveau de notre méthodologie de recherche, comme expliqué au chapitre (10.3, p. 339 et 10.4, p. 341) nous avons fait le choix de nous mettre « à distance » de cette présentation des documents. Nous (chercheur) étions présent pour enregistrer l'entretien mais avons laissé la responsabilité des commentaires sur la séquence à la professeure qui en avait déjà fait le rodage.

535 Nous aurons l'occasion durant l'analyse des exemples emblématiques de cette thèse (cf. chapitres 13, p. 455 et 14, p. 573), de montrer certains impacts didactiques des recours au dictionnaire.

niveau du collectif sur des définitions du dictionnaire ».

→ *aborder cette fable après avoir déjà été au contact de ce genre.* IM fait part que, dans cette classe, les élèves connaissent[536] le genre fable. Elle a, par exemple, « étudié cette année une fable d'Esope ».

→ *demander aux élèves de raconter cette fable, par écrit, en séance n° 1, après les seules écoutes de cette fable dite par les artistes (pas d'accès encore au texte de la fable)*. IM souhaiterait « évaluer » ainsi ce que chaque élève a compris de la fable avant de se lancer dans son étude détaillée avec la séquence mise à disposition.

→ *pouvoir découper certaines séances prévues dans la textualisation du savoir, en plusieurs séances, en fonction de l'avancée du travail du collectif-classe.* Cette décision[537] est née de l'échange de IM avec la professeure sur la longueur des premières séances proposées (mise en place de l'activité de paraphrase notamment). À cela s'ajoute le fait que cette professeure alerte IM sur la paraphrase de l'extrait n° 1, complexe à mettre en œuvre, en raison du texte lui-même et d'une activité de paraphrase *stricto sensu* nouvelle pour les élèves.

→ s*'en tenir à la comparaison de 4 paraphrases de groupes lors de chaque mise en commun pour établir la paraphrase collective. La paraphrase collective pourra retenir, si nécessaire, plusieurs possibilités de formulation.*

→ *distinguer, dans la mise en œuvre du principe PTC, l'affichage PT de l'affichage de C ?* En effet, la professeure ayant rodé la séquence fait part à IM[538] de l'intérêt qu'il y aurait à séparer matériellement ces affichages pour pouvoir disposer constamment des commentaires institutionnalisés sur un autre support que le TBI. En affichant ensemble P, T et C sur le TBI (extrait par extrait) la consultation des commentaires s'est en effet avérée peu aisée dans sa classe.

---

536 Effectivement, dès la séance n° 1, les élèves évoqueront *La Cigale et la Fourmi*, *Le Lion et le Rat*, *Le Corbeau et le Renard*, *Le Lièvre et la Tortue*. Ils sauront retrouver la morale de chaque fable dans leur cahier de littérature. Un élève citera de mémoire la morale de la fable d'Esope *Le ventre gonflé* : « *il y a des situations difficiles, le temps les dénoue* ». Cf. annexe n° 65, p. 163.

537 IM procédera en effet à un autre découpage des séances, tout en suivant pour autant le déroulé de la séquence prévue. Cf. annexe n° 61, p. 153. Le découpage de la séquence en séances effectives par IM apparaît en colonne 3 du document.

538 IM adoptera une solution spécifique pour les affichages de PTC. Elle sera concrétisée dans la description de nos exemples emblématiques : PT affiché au TBI, C affiché sur un paperboard à disposition du collectif-classe. Nous faisons une analyse didactique des effets (*a priori*) pertinents de cette décision au chapitre (15.2.1.1, p. 628).

Chapitre 12 – Sur la genèse et le devenir des commentaires

12.1. Un exemple emblématique d'une greffe des significations

n°21 : exemple de la greffe des significations

Des élèves d'une classe de cours moyen étudient la fable *Le Loup et l'Agneau*. Ils ont établi avec certitude que *l'agneau dit la vérité, le loup ment* (1). Concernant ce que la fable leur apprend, ils ont aussi établi que *les plus forts imposent leurs propres règles* (2). Puis ils finissent par rédiger une morale de cette fable qui est : *le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible, même s'il dit la vérité* (3). Ultérieurement, les élèves compléteront en écrivant : *le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible, même s'il dit la vérité. C'est injuste* (4).

Cet exemple illustre pour nous ce qu'est une *greffe des significations*. Pourquoi ?

La greffe des significations, c'est le résultat d'un processus. Sensevy (2011) emploie cette métaphore de la greffe pour rendre compte de ce processus. Cette greffe, c'est celle d'une signification implantée, greffée sur une autre signification. Dans notre exemple, il s'agit d'une greffe avec deux significations *déjà-là* portées par deux commentaires : « *l'agneau dit la vérité, le loup ment*[539] » (1) et *« les plus forts imposent leurs propres règles » (2).* « *Déjà-là* » veut dire que ces deux significations sont bien connues des élèves car élaborées et produites par eux sous forme de ces deux commentaires institués. (2) a été produite après (1). La signification portée par le commentaire (2) renvoie à *la loi du plus fort, toujours gagnante*. Nous pouvons voir la signification (1) comme le porte-greffe et la signification (2) comme le greffon. Dans une greffe, un greffon est compatible avec le porte-greffe. Voir le récit *comme*

539 Nous considérons « *l'agneau dit la vérité, le loup ment* » comme une seule signification (bien qu'il y ait deux assertions) car les élèves l'ont produite avec le voir-comme suivant : l'agneau dit la vérité (il prouve qu'il ne trouble pas l'eau du loup) donc le loup ment.

la signification (2), c'est-à-dire comme l'histoire d'un loup « plus fort » imposant ses propres règles à un agneau « plus faible », est compatible avec *« l'agneau dit la vérité, le loup ment »,* signification (1).

La greffe de la signification (2) sur la signification (1) revient donc à concevoir une signification transformée (3), à voir comme *le tressage d'*un nouveau commentaire à partir des deux précédents, d'où (3) : {*le plus fort* (2)*, même s'il ment* (1), *battra_toujours* (2) *le plus faible* (3)*, même s'il dit la vérité*(1)}. Le tressage[540] est la manifestation, la concrétisation, de la façon dont la signification (2) « fait corps » avec la signification (1) à partir des commentaires. Une greffe réussie donne une signification *a priori* plus dense que les significations *déjà-là* (1) ou (2). Le processus peut se renouveler, comme une vis sans fin, à partir de la nouvelle signification développée (3). Par exemple les élèves produisent la signification (4) suivante *: « le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible, même s'il dit la vérité . C'est injuste ».*

Cet exemple permet de voir la *métaphore de la greffe* des significations comme donnant lieu à un *tressage* des commentaires oraux ou écrits. Cette métaphore du tressage sera réutilisée pour montrer comment les commentaires se tressent les unes avec les autres pour concrétiser le résultat de la greffe des significations (cf. Le tressage des commentaires écrits et oraux, page 419).

12.2. La greffe des significations : genèse et devenir de commentaires

L'exemple emblématique ci-dessus illustre que la « greffe des significations » renvoie à la genèse et au devenir des commentaires que les élèves produisent tout au long de la séquence. Leur activité de production de commentaires est ordonnée selon trois « objets » en interaction durant la séquence[541]. Le récit de la Fable (1). Un procès de justice (2). La morale de la fable (3).

Dans la séquence mise en œuvre, nous dénombrons 59 commentaires écrits et publics. Ces commentaires écrits sont produits, rédigés avec et par les élèves, puis conservés par le collectif-classe. Ils sont consultés autant que nécessaire au gré de l'étude. Ils font suite à de nombreux temps d'échanges élèves-élèves ou professeur-élèves. Ces commentaires écrits peuvent être vus comme des significations raisonnablement partagées entre la professeure et les élèves. Tels les cailloux du Petit Poucet, ils balisent ainsi le cheminement du

540 Nous développons dans ce chapitre cette idée de « tressage » des commentaires.
541 Cet ordre relève bien sûr de la conception didactique de la séquence.

collectif-classe à propos de la fable et à partir d'elle. Pour le chercheur, ces commentaires écrits sont considérés, non comme des données mais bien comme des « obtenues » (Latour, 2012). Ces commentaires écrits sont ainsi candidats à un statut « d'institués » (Descombes, 1996, 1998 ; Sensevy, 2011c). Ils prennent leur origine dans un réseau d'énoncés oraux des élèves et du professeur. Certains de ces énoncés sont répétés ou repris au sein du collectif. Ils sont précisés, souvent nuancés, puis validés lors des échanges avec la professeure. Certains prennent alors le statut de commentaires écrits sur décision du professeur. D'autres de ces énoncés ne prennent pas ce statut. Cependant, nous monterons que ces derniers participent aussi de la trame des significations *a priori* partagées par le collectif-classe. Nous considérons de tels énoncés oraux comme « quasi-institués ». Nous les avons dénommés « commentaires oraux ». Nous en avons recensé 124 sur l'ensemble de la séquence d'étude.

Dans un premier temps, nous donnerons à voir et à comprendre la nature des commentaires écrits et fournirons des exemples.

Dans un second temps, nous ferons de même avec la nature des commentaires oraux recensés par le chercheur. La présentation sera relative aux trois objets d'étude (récit, procès, morale).

Dans un troisième temps, nous dresserons et commenterons un plan de masse de ces commentaires à l'échelle de la séquence. Autrement dit nous caractériserons la répartition de ces commentaires par objet d'étude, par séance et par nature de commentaire (oral ou écrit).

Dans un quatrième temps, nous reconstituerons la dynamique de production des commentaires. Il s'agira de donner à voir et à comprendre davantage la genèse et le devenir (d'usage) de certains commentaires. Nous entreprendrons ce travail à partir de deux études de cas. La première étude de cas montrera des principes de la *genèse* des commentaires mis au jour à l'échelle de la séquence. La seconde étude de cas montrera comment le *devenir* des commentaires relève d'une dialectique entre *institution* et *altération* de concepts (Brandom, 2000, 2009 ; Sensevy, 2011c). Elle envisagera la *greffe des significations* comme un processus compréhensible au sein d'une « théorie inférentialiste de la connaissance » (Brandom, 2009).

12.2.1. La nature des commentaires écrits

36 des 59 commentaires écrits par les élèves portent sur le récit de la fable de La Fontaine. Certains explicitent des faits essentiels du récit :« *à la fin du récit le loup veut manger*

l'agneau » / « le loup accuse l'agneau de troubler son breuvage, de l'embêter, de dire du mal de lui » /...). Certains s'intéressent au ressenti des personnages :« *le loup est nerveux » /* « *l'agneau tremble » / « la voix forte grave et terrifiante du loup » / « la petite voix de l'agneau » /...* Certains de ces commentaires qualifient les personnages en fonction des propos tenus : « *le loup est un menteur » / « le loup sait qu'il a tort » / « l'agneau a raison, il réfléchit, il est logique »/ « l'agneau parle au loup comme si c'était un roi » /...* D'autres commentaires concernent davantage les intentions des personnages : « *le loup veut manger l'agneau » / « le loup cherche la bagarre » / « l'agneau essaie de prouver qu'il est innocent » / « le loup veut avoir quelque chose contre l'agneau »/...* D'autres commentaires glosent sur les stratégies des personnages :« *le loup cherche des prétextes pour manger l'agneau »* / *« le loup parle comme s'il avait raison, comme s'il avait des preuves » /...* Quelques commentaires sont établis en voyant les personnages comme acteurs d'un vrai procès : « *le loup – est-il un assassin ? » / « Qui est la victime dans cette fable : L'agneau car le loup le tue* [ou] *le loup car il s'est fait maltraiter ? le loup accuse » / « l'agneau est accusé » / « le loup est le président de ce procès / dans la fable il n'y a pas de témoins » /...*

13 commentaires écrits portent sur le fonctionnement d'un procès de justice. Certains commentaires stabilisent des connaissances : « *l'accusé d'un procès : répond aux questions » / « la présidente : questionne l'accusé, demande à la cour et aux jurés si l'accusé est coupable ou innocent » / « les témoins disent ce qu'ils ont vu ou entendu » /...*

10 commentaires écrits portent sur la morale de la fable. Ces commentaires renvoient à des constats sur des mœurs humaines : « l*es plus forts, parfois les plus riches, gagnent contre les plus faibles » / « les plus forts imposent leurs règles » /...* Ils déclinent aussi des positions des élèves sur l'effet de certaines stratégies d'actions des êtres humains : « *le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible même s'il dit la vérité » / « avec les solutions du plus fort, on gagne toujours »* / *« les plus forts profitent de leurs avantages pour toujours gagner » /...* Enfin d'autres commentaires établissent un jugement des élèves sur certaines mœurs humaines : « *C'est injuste » / « ce n'est pas parce que quelqu'un est plus fort qu'il a forcément raison » / « même si on est fort ce n'est pas une raison pour embêter les autres ».*

12.2.2. La nature des commentaires oraux

89 des 124 commentaires oraux portent sur le récit de la fable de La Fontaine. Beaucoup de

ces derniers relèvent des mêmes caractéristiques que les commentaires écrits. Ainsi, certains commentaires oraux explicitent des faits incontournables du récit : « *l'agneau dit la vérité »* / « *le loup décide d'une peine »* /… Certains s'intéressent au ressenti des personnages : « *le loup ne veut pas se faire rabaisser » /...* Certains de ces commentaires qualifient les personnages en fonction des propos tenus : « *le loup il veut avoir le dernier mot, il veut toujours avoir raison »* / *« le loup parle comme s'il avait raison mais ça ne veut pas dire qu'il a raison »* /… D'autres commentaires concernent davantage les intentions des personnages : « *le loup arrivait pour faire peur à l'agneau »* / « *le loup a dans l'idée de manger l'agneau dès le départ »* / « *le loup a envie d'avoir une revanche »* /… D'autres commentaires glosent sur les stratégies des personnages : « *le loup ment pour manger l'agneau »* / « *le loup fait comme s'il était une victime »* / « *le loup il voulait se venger des bergers des chiens, apparemment ils lui avaient fait du mal alors le loup va chercher des prétextes »* /… Quelques commentaires sont établis en voyant les personnages comme acteurs d'un vrai procès : « *le loup il dit que l'eau est troublée c'est pas vrai. Si c'était vrai ce serait le loup* [la victime]*»* / « *la victime dans cette fable c'est l'agneau parce que le loup a tué l'agneau »* / *« l'accusé c'est l'agneau parce que si c'était le loup il peut pas s'accuser lui-même » / « l'accusé ça peut-être les deux* [loup ou agneau] *parce que le loup il est accusé d'avoir mangé l'agneau et l'agneau il est accusé d'avoir troublé l'eau du loup. Mais c'est plutôt le loup l'accusé » /…* Plusieurs de ces commentaires oraux portent un avis en jugeant les actions ou les personnages du récit : « *on peut dire que le loup est malhonnête* [car] *le loup ment]* / *le loup met son intelligence à profit pour trouver de faux prétextes » / « l'agneau est intelligent » / « le loup il tue des animaux pour manger. C'est la vie. » /…*

16 commentaires oraux portent sur le fonctionnement d'un procès de justice. La plupart de ces commentaires sont énoncés par la professeure. Ils ont une fonction de synthèse relative à des connaissances sur le procès : « *le procès c'est une forme de jugement. On n'est pas obligé d'être puni » / « P :*[542] *les juges décident d'une peine » / « P : les jurés vont juger si ma personne est coupable ou pas » / « P : l'accusé est présumé innocent, on le considère comme innocent parce que le jugement n'est pas fini » / « dans la fable c'est un procès bizarre injuste » / « si c'est le loup qui est le juge il fait ce qu'il veut) » /...*

19 commentaires oraux portent sur la morale de la fable. Ces commentaires renvoient à des

542 « P : » rappelle que c'est le P qui énonce le commentaire oral.

constats sur des mœurs humaines : « *les innocents doivent plus se défendre pour que les gens arrêtent de les embêter/ la vérité ne gagne pas toujours, dans la fable elle finit par perdre » /* ... Certains commentaires déclinent des positions des élèves sur l'effet de certaines stratégies d'actions des êtres humains : « *c'est en imposant leurs propres règles que les plus forts gagnent » /...* Enfin d'autres commentaires établissent un jugement des élèves sur certaines mœurs humaines : « *le fait d'être le plus fort n'oblige pas à embêter les autres » / « "meilleure"* [dans la morale] *veut dire "qui gagne" mais ce n'est pas ce que La Fontaine pense pour autant » /...*

12.2.3. Le plan de masse des commentaires écrits et oraux

Le tableau n° 1[543] ci-dessous traduit une première vision de la genèse des commentaires tout au long des séances. Sa lecture permet sept constats. Pour chacun d'entre eux, nous renvoyons au(x) ligne(s) du tableau adéquates afin de faciliter la lecture du tableau. Ce tableau est constitué en deux parties. L'une avec un code couleur reprend la répartition des commentaires selon les blocs de séances de la séquence qui ont été effectivement enseignés. L'autre partie comptabilise les données relatives à la répartition des commentaires selon leur nature.

Légende pour le Tableau 15 ci-dessous :

/**éR**/ : Production de Commentaires (des élèves) **é**crits portant sur le **R**écit de la fable

/**oR**/ : Production de Commentaires (des élèves) **o**raux sur le **R**écit de la fable.

/**éP**/ : Production de Commentaires (des élèves) **é**crits sur le concept de **P**rocès de justice

/**oP**/ : Production de Commentaires (des élèves) **o**raux sur le concept de **P**rocès de justice

/**éM**/ : Production de Commentaires (des élèves) **é**crits en lien avec la **M**orale de la fable

/**oM**/ : Production de Commentaires (des élèves) **o**raux en lien avec la **M**orale de la fable

543 Ce tableau a été élaboré à partir d'un travail de repérage des commentaires dans le document synopsis-transcriptions des séances (cf. annexes n° 65 à n° 78, pp. 163-295).

Les séances mises en œuvre	nombre de commentaires produits		éR	oR	éP	oP	éM	oM
Objet étudié : le récit de la fable Séance n° 1 : découverte de la fable (écoute de dictions d'artistes)	**11**	**24** écrits + **37** oraux = **61**	**5**	**6**				
Objet étudié : le récit de la fable Séances n° 2, 3 et 4 : production de la paraphrase du premier extrait de la fable	**5**							
			1	**1**				
Objet étudié : le récit de la fable Séances n° 5, 6 et 7 : production de la paraphrase du second extrait de la fable	**27**		**2**	**1**				
Objet étudié : le récit de la fable Séances n° 8 et 9 : production de la paraphrase du troisième extrait de la fable	**18**		**10**	**17**				
			6	**12**				
Objet étudié : un procès de tribunal Séances n° 10 et 11 : Étude d'un procès de tribunal, comparaison du récit de la fable au procès	**78**	**35** écrits + **87** oraux = **122**	**5**	**21**		**2**		
			6	**18**	**13**	**13**		
Objet étudié : la morale de la fable Séances n° 14, 15 et 16 : production d'une morale du récit par la classe, paraphrase de la morale de la fable de La Fontaine (Séances n° 14, 15 et 16)	**44**							
			1	**10**			**9**	**11**
				3		**1**	**1**	**8**
			éR	**oR**	**éP**	**oP**	**éM**	**oM**
(a)	Séances n° 1 à 9 : répartition des 61 commentaires par nature (étude centrée sur récit)		**24**	**37**	**-**	**-**	**-**	**-**
(b)	Séances n° 10, 11, 14, 15 et 16 : répartition des 122 commentaires par nature (étude centrée sur procès, morale)		**12**	**52**	**13**	**16**	**10**	**19**
(c)	Répartition générale par nature de commentaires (à l'échelle de la séquence)		**36**	**89**	**13**	**16**	**10**	**19**
(d)	Répartition des commentaires par objet d'étude (récit, procès, morale)		**R : 125**		**P : 29**		**M : 29**	
(e)	Total général		**183**					

Tableau 15: répartition des commentaires écrits et oraux au fil des séances

Premier constat [cf. lignes (d) et (e)]. À l'échelle de la séquence, 68 % de l'ensemble des commentaires, écrits ou oraux, concernent le récit de la fable (125 sur 183). 16 % de l'ensemble des commentaires sont relatifs à chacun des deux autres objets (29 pour le procès, 29 pour la morale). La part prise par les commentaires concernant le récit est majeure.

Second constat [lignes (a) et (d)]. Sur les 125 commentaires relatifs au récit, 49 % d'entre eux (61 sur 125) relèvent des neuf premières séances. Ces neuf séances ont trait à la découverte de la fable et à l'écriture de la paraphrase du récit de cette fable par le collectif-classe. La production de commentaires sur le récit est donc consubstantielle de cette écriture.

Troisième constat [cf. (lignes (a) et (c)]. 66 % des commentaires écrits sur ce récit (soit 24 sur 36) sont également produits durant ces neuf séances. Dans nos travaux nous rendrons compte de cette articulation entre récit et paraphrase comme génératrice des commentaires écrits. Mais nous montrerons également comment certains commentaires sont aussi générateurs de l'écriture de la paraphrase.

Quatrième constat [cf. lignes (b) et (e)]. Dans les cinq dernières séances, nous constatons que sont produits 67 % de l'ensemble des commentaires de la séquence (122 sur les 185). Dans ces séances (n° 10, 11, 14, 15 et 16), l'étude est principalement orientée vers deux objets d'étude (le procès et la morale). C'est donc *a priori* l'étude de ces objets qui est mise en avant auprès des élèves par la professeure. Toujours dans ces cinq dernières séances, les commentaires produits se répartissent malgré tout sur les trois objets (récit, procès, morale). Ainsi, 64 commentaires demeurent encore consacrés au récit de la fable (12 écrits et 52 oraux). Cela représente 52 % environ des commentaires de ces cinq dernières séances. Ces commentaires sur le récit sont donc produits alors que l'étude des élèves est didactiquement orientée vers le procès de tribunal et la morale de la fable.

Cinquième constat [cf. tableau (bloc violet) et ligne (b)]. Deux séances (n° 10 et 11) provoquent à elles-seules la production de 50 commentaires sur le récit. Nos travaux traiteront de ce choix didactique, pour la compréhension du récit, qu'on pourra interpréter comme celui d'amener les élèves à le voir comme un procès. D'ores et déjà, ce constat nous éloigne d'une vision de la séquence qui consisterait à concevoir que l'étude du récit ne se forgerait uniquement que lorsqu'il est étudié pour lui-même.

Sixième constat [cf. ligne b]. Dans les cinq dernières séances, c'est essentiellement une production de commentaires oraux sur le récit qui prédomine (52 commentaires oraux pour 12 commentaires écrits sur le récit). Nous devrons nous interroger sur l'émergence de ces

commentaires oraux, leur prépondérance, et comprendre au service de quoi ils sont produits.

Septième constat [cf. tableau (bloc orange) et ligne (b)]. Lors des trois dernières séances (n° 14, 15 et 16), la production des commentaires est très majoritairement centrée sur la morale de la fable. Ainsi, sur les 44 commentaires produits, 29 renvoient à la morale, contre 14 au récit. Ce constat pourrait attester d'une capacité du collectif-classe à monter en généralité sur des considérations abstraites liées à la morale de La Fontaine (la notion de *raison* par exemple). Il pourrait aussi montrer la nécessité de recourir parfois au récit pour donner un appui à ces échanges. Nous devrons analyser le(s) jeu(x) de langage que les élèves élaborent avec les connaissances symboliques de la morale de la fable. Mais nous devrons aussi montrer comment l'étude du récit et du procès leur aura permis (ou pas) d'y parvenir.

Résumons. L'étude précédente du Tableau 15 aura permis de croiser ce que sont ces commentaires selon leur nature et leur place dans la séquence. Ce tableau fait également apparaître les liens que ces commentaires entretiennent avec les trois objets d'étude (récit, procès, morale). Il fournit en quelque sorte le « plan de masse » des commentaires. Nous avons maintenant à montrer si des liaisons existent entre ces commentaires eux-mêmes : recherche de filiations, de répétitions, de modifications, de complémentations… Le but de notre recherche est ainsi d'entrer progressivement dans la dynamique de la genèse des commentaires et de leur devenir. Il semble pertinent, à ce stade de notre travail, de tresser davantage encore ces 183 commentaires, de les articuler, les relier. Il ne s'agit pas pour l'instant de donner à voir et à comprendre comment l'action conjointe professeur-élèves permet de les obtenir effectivement. Nous le ferons ultérieurement. Il s'agit de donner à voir et à comprendre ce que recouvre « le tressage des commentaires ». Rappelons que ce tressage est la manifestation d'un arrière-plan au sein du collectif-classe, la manifestation de la « greffe des significations » de la fable tout au long de la séquence. Cette greffe se traduit concrètement par le tressage des commentaires oraux et écrits. Dans une telle perspective, les indices de cet arrière-plan, pour le chercheur, sont les commentaires des élèves. Nous tentons cette modélisation du tressage dans la partie suivante à partir de deux études de cas.

12.2.4. Le tressage des commentaires écrits et oraux

Notre intention de recherche est ici de *modéliser le tressage des commentaires oraux ou écrits* produits par le collectif-classe à partir de deux études de cas.

Nous avons recours à trois niveaux d'échelle pour parvenir à une modélisation du tressage des indices d'un arrière-plan, comme indiqué dans notre chapitre sur la méthodologie (10.2, p. 337). Nous utilisons le terme « *macro* » pour donner à voir *à l'échelle de la séquence*. Nous utilisons le terme « *méso* » pour donner à voir *à l'échelle de la séance ou de plusieurs séances consécutives,* au regard de chaque objet d'étude (récit, procès, morale). Nous utilisons le terme « *micro* » pour donner à voir *à l'échelle d'une séance ou d'épisode(s) d'une séance*. Pour cette modélisation du tressage, nous utilisons deux études de cas que nous décrivons et analysons.

La première étude de cas décrit essentiellement *la genèse* des commentaires écrits et oraux, relatifs à l'idée de *mensonge du loup* dans la fable. Elle met en évidence trois *principes de modélisation* du tressage des commentaires à l'échelle macro de la séquence.

Le recours au terme *principe* ne signifie ici en aucune manière que les élèves ont eu une activité de production de commentaires construite didactiquement *à partir de* ces principes Ces principes ne peuvent donc être vus comme des « règles » d'action. Le terme *principe* renvoie, pour nous, à la modélisation opérée par le chercheur. Autrement dit, il faut prendre ce terme dans le sens du *principe actif,* traduisant ainsi des effets identifiés et, selon nous actifs, sur la genèse des commentaires (ce que tente de montrer par conséquent la modélisation). Ces trois principes sont une construction du chercheur pour donner à voir et à comprendre la dynamique de production des commentaires.

La seconde étude de cas décrit essentiellement *le devenir* de certains commentaires institutionnalisés à l'échelle méso et micro de la séquence. Pour cela nous étudions l'enquête du collectif-classe en réponse à la question suivante : « *dans cette fable, qui est la victime ? ».* Cette étude de cas met en évidence que le devenir de certains commentaires relève d'une dialectique entre *institution* et *altération* de concepts. Elle montre également comment le processus de greffe des significations, tel que nous le concevons, peut s'inscrire dans une conception *inférentialiste* de la connaissance, telle qu'on la trouve en particulier chez Brandom (2009).

12.2.4.1. Une première étude de cas : le recours à l'idée de mensonge.

Cette idée du mensonge du loup est essentielle pour comprendre la fable[544]. 12 % de l'ensemble des commentaires de la séquence ont trait à cette question. Cette première étude de

544 Rappelons que de ne pas avoir la certitude que le loup ment dès sa première accusation ne permet pas d'accéder à la lecture approfondie du récit de la fable.

cas a pour but de décrire le déploiement de 21 commentaires (oraux et écrits) à l'échelle macro de la séquence. Il s'agit, dans un premier temps, de montrer quels commentaires sont produits et de rendre compte des significations qu'ils portent. Puis, dans un second temps, nous analysons ce déploiement en le modélisant selon trois principes de production des commentaires.

Le tableau ci-dessous présente le déploiement de 5 commentaires écrits (é) et 17 commentaires oraux(o) se rapportant à l'idée de mensonge[545] du loup. Nous commentons ce tableau dans l'ordre d'apparition chronologique des 20 commentaires recensés, séance après séance.

		S 1	**S 2**	**S 3**	**S 4**	**S 5**	**S 6**	**S 7**	**S 8**	**S 9**	**S 10**	**S 11**	**S 14**	**S 15**	**S 16**
Autour des mensonges (du loup)	Écrit (é)	R-3		R-6	R-7									M-58	M-59
	Oral (o)	R-e R-f						R-e R-f		R-i R-l	R-l R-s	R-c R-g		R-c M-i M-j R-m M-o	

Tableau 16: Le déploiement des commentaires relatifs à l'idée de mensonges du loup[546]

A. Décrire la genèse des commentaires

Dans la description du cas ci-dessous, les commentaires sont cités en italique. Les mots (ou expressions clés), directement en lien avec la notion de mensonge, sont soulignés dans les énoncés cités. Le code du commentaire cité est rappelé. Il figure entre parenthèses.

Lors de la séance 1, le collectif établit le commentaire écrit *le loup est <u>menteur</u>* (S1-éR-3). Puis sont acceptés dans la classe deux commentaires oraux qui sont de fait des jugements du collectif à propos du loup menteur : « *le loup a plutôt tort* » (S1-oR-e), « *on peut dire qu'il est malhonnête puisqu'<u>il ment</u>* [547] »(S1-oR-f).

545 Le lecteur peut se rendre à l'annexe n° 79 (p. 303) pour trouver les commentaires produits par les élèves cités dans ce chapitre. Il suffit pour se situer d'utiliser la codification mise en place et citée dans le corps du texte.

546 Rappel de la signification des codes : **S**1 veut dire **S**éance **1** ; **é** veut dire commentaire **é**crit ; **o** veut dire commentaire **o**ral ; **R** veut dire **R**écit ; **M** veut dire **M**orale. Les nombres donnent l'ordre d'apparition du commentaire écrit dans la séquence (ex éR-**3** : c'est le **troisième** commentaire écrit de la séquence). Les commentaires oraux sont classés uniquement par ordre d'apparition au sein de chaque séance, le code de classement est une lettre minuscule (ex : dans la séance 1, oR-**e** est un énoncé produit juste avant oR-**f**).

547 Dans les énoncés des commentaires c'est nous qui soulignons.

Page 422

Lors de la séance n° 4 c'est le même commentaire « *le loup est un menteur »* qui est à nouveau écrit (S4-éR-7) mais juxtaposé très étroitement aux commentaires écrits de la séance précédente sur des intentions du loup « *le loup cherchait la bagarre »* (S3-éR-6) et le commentaire « *le loup veut manger l'agneau »* (S4-éR-8).

En séance n° 7, la certitude d'un loup menteur est effective pour le collectif. Elle n'est plus seulement juxtaposée à d'autres commentaires mais coordonnée avec d'autres commentaires au sein d'un même énoncé oral : « *comme le loup c'est un menteur… »*. Des commentaires, en appui de la lecture du texte de Phèdre, posent alors la réflexion du collectif autour d'un couple vérité (agneau) *versus* mensonge (loup). Il s'agit de : « *comme le loup c'est un menteur, l'agneau dit la vérité du coup il* [le loup] *est un peu battu par la force la vérité* (S7-oR-e) » ; « *l'agneau dit la vérité, le loup est menteur »* (S7-oR-f).

En séance n° 9, la certitude d'un loup menteur se renforce encore par un commentaire oral confirmant que « *le loup fait des mensonges »* (S9-oR-i). Un second commentaire oral coordonne explicitement le constat du mensonge du loup menteur à une intention de ce personnage : « *le loup ment pour manger l'agneau »* (S9-oR-l).

En séance n° 10, les commentaires donnent à voir que, la certitude du mensonge du loup étant établie, elle devient un levier pour réfléchir à d'autres questions (en l'occurrence, le loup est-il une victime ?). La notion de mensonge peut être exprimée sous une nouvelle forme en lien avec la notion de vérité « *ce n'est pas vrai »*. Ainsi, le commentaire : « *le loup il dit* [que la boisson est troublée] *c'est pas vrai. Si c'était vrai ce serait le loup* [la victime] *»* (S9-oR-l). Cette certitude du mensonge du loup permet également de qualifier la nature des mensonges : « *les prétextes du loup sont faux »* (S9-oR-s).

En séance n° 11, nous constatons à nouveau une utilisation explicite de la certitude du mensonge du loup pour répondre à la question posée (le loup est-il une victime ?) Ainsi peut-on entendre : « *c'est l'agneau* [la victime] *parce que le loup dit des mensonges il accuse l'agneau alors qu'il n'a rien fait » (*S11-oR-c). Ainsi encore, dans cette même séance n° 11, se fait connaître, au sein du collectif, une articulation entre dire des mensonges, dire la vérité, et dire vrai. Il s'agit du commentaire oral : « [le loup] *dit car vous ne m'épargnez guère vous vos bergers et vos chiens. Mais on ne peut pas savoir car vu qu'il ment tout le temps, s'il disait la vérité, on aurait pu dire que oui mais là vu qu'il ment tout le temps peut-être que c'est vrai peut-être que c'est pas vrai »* (S11-oR-g).

En séance n° 15, un commentaire oral exprime que le recours du loup au mensonge est une des raisons de la stratégie gagnante du loup : *« mentir permet au loup de gagner* [manger l'agneau] *»* (S15-oR-c). Un autre commentaire oral énonce une montée en généralité à propos du recours à cette stratégie gagnante. Il s'agit du commentaire oral : « *la vérité ne gagne pas toujours contre les mensonges, dans la fable elle finit par perdre »* (S15-oM-i). Dans ce commentaire nous repérons une proposition du collectif sur la faiblesse de la vérité par rapport à la force du mensonge. Elle est explicitement étayée par une référence à la connaissance de la fable : « *dans la fable elle finit par perdre »*. Un autre commentaire oral ayant recours à la notion de mensonge est ensuite formulé. Il est l'exacte reprise d'une proposition écrite d'un groupe d'élèves[548] et que la professeure a portée à la connaissance du collectif. Il s'agit de : « *Le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible même s'il dit la vérité »* (S15-oM-j). C'est la première proposition oralisée et validée d'explication de la morale de La Fontaine. Ce commentaire est renforcé par trois commentaires oraux s'appuyant explicitement sur le concret du récit. L'un d'entre eux énonce « *le loup gagne même quand il a menti »* (S15-oR-m). Cette explication de la morale est encore renforcée par le commentaire oral suivant : « *Avec les solutions du plus fort, on gagne toujours comme avec le loup : il est fort et il ment et à la fin il gagne »* (S15-oM-o). C'est un commentaire qui, de nouveau, articule une considération abstraite à une connaissance précise du récit. Enfin un commentaire, écrit cette fois, vient stabiliser l'ensemble et devient l'explication de la morale de la fable produite par le collectif-classe : « *le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible même s'il dit la vérité »* (S15-éM-58).

En séance n° 16, le collectif compare l'explication de la morale à la morale de Phèdre. Il produit un commentaire écrit : « *cette fable* [de Phèdre] *est pour les menteurs qui attaquent les innocents, injustement »* (S16-éM-59). Il s'agit du dernier commentaire écrit produit par le collectif-classe durant cette séquence d'enseignement.

De cette description de la genèse des commentaires relatifs à ce cas, nous pouvons maintenant dégager trois principes pour modéliser le tressage desdits commentaires.

548 Cf. annexe du *synopsis-transcriptions* n° 77, p. 289.

B. Trois principes pour modéliser le tressage des commentaires

Dans un premier temps, nous caractériserons trois façons d'user et de recourir aux commentaires à l'échelle macro. Ce sont, pour nous, trois principes de la genèse des commentaires. Ils peuvent permettent de rendre compte du tressage de ces commentaires. Dans un second temps, à des fins de modélisation, nous remettrons en perspective d'ensemble les commentaires selon les trois principes en donnant à voir cette modélisation sous la forme d'un schéma commenté. Enfin, nous terminerons cette étude de cas en « appliquant » notre modélisation à deux autres cas.

De la séance n° 1 à la séance n° 4, des commentaires sont produits à propos d'un fait majeur du récit. L'agneau ne trouble pas « *l'onde pure* ». Ces commentaires découlent essentiellement de cette nécessité didactique, pour le collectif, d'*établir la certitude de ce fait.*

Établir la certitude d'un fait du récit est le principe n° 1.

Dès la première séance, un commentaire écrit du collectif-classe institutionnalise une implication découlant du fait établi suivant : « *le loup est un menteur »*. Autrement dit, en prenant le statut d'un commentaire écrit (S1-éR-3), cette implication devient elle aussi un fait du récit établi avec certitude (le loup de cette fable ment). Des jugements moraux des élèves, à propos du loup, en découlent : « *le loup a plutôt tort, <u>il est en train de mentir</u>* » (S1-oR-e) ; « *on peut dire qu'il* [le loup] *est malhonnête <u>le loup ment</u>* » (S1-oR-f). Ces deux commentaires pourraient être vus comme un effet du ressenti des élèves vis-à-vis de l'impact produit par ce nouveau fait établi.

C'est en séance n° 4 qu'une reprise de ce commentaire « *le loup est <u>un menteur »</u>* a lieu. Pour autant, ce n'est pas une répétition même si la formulation écrite demeure cependant la même (S4-éR-7 = S1-éR-3). Cette reprise est en effet liée explicitement à un autre commentaire écrit en séance n° 3 portant sur une stratégie possible du loup : « *Le loup cherche la bagarre »* (S3-éR-6). Ceci montre, pour les élèves, que le fait établi devient progressivement un facteur d'explication des intentions et des stratégies du loup, une prémisse[549] d'un raisonnement sur le lien entre stratégie et intention du loup.

549 Nous pourrions formaliser ce raisonnement par exemple comme suit : si le *loup est un menteur* (1) et s'*il cherche la bagarre* (2) c'est qu'*il veut manger l'agneau* (3). Cet exemple nous montre à nouveau comment les jeux de langage s'inscrivent dans une forme de vie (ici les faits du récit) que les élèves construisent peu à peu.

User d'une certitude sur un fait comme un facteur d'explication du récit est le principe n° 2.
Une série de commentaires, en séances n° 7, 9 et 11, amplifie la certitude du mensonge du loup comme facteur d'explication de ses intentions ou de sa stratégie : « *comme le loup c'est un menteur l'agneau dit la vérité du coup il* [le loup] *est un peu battu par la force de la vérité »* (S7-oR-e) ; « *le loup ment pour manger l'agneau* » (S9-oR-l) ; *c'est l'agneau* [la victime] *parce que le loup dit des mensonges il accuse l'agneau alors qu'il n'a rien fait (*S11-oR-c) ; [le loup] *dit car vous ne m'épargnez guère vous vos bergers et vos chiens. Mais on ne peut pas savoir car vu qu'il ment tout le temps, s'il disait la vérité, on aurait pu dire que oui mais là vu qu'il ment tout le temps peut-être que c'est vrai peut-être que c'est pas vrai (*S11-oR-g).
Lors des séances n° 15 et 16, des commentaires produits continuent de recourir aux effets du mensonge du loup. Mais ils ne le font plus seulement du point de vue du récit (autour du personnage du loup). Ils le font également du point de vue anthropologique (considérations sur les mœurs humaines). Autrement dit, ces commentaires, usant de la notion de mensonge, montent en généralité sur la signification de la chose lue vis-à-vis des mœurs humaines. Le fait établi devient *facteur d'explication de la morale de la fable.*

User d'une certitude sur un fait comme un facteur d'explication de la morale est le principe n° 3.
D'où des commentaires hybrides, articulant une part d'énoncé abstrait à une autre part d'énoncé concret : « *avec les solutions du plus fort on gagne toujours »* [abstrait] complété par : « *comme avec le loup : il est fort et il ment et à la fin il gagne »* [concret][550]. D'où d'autres commentaires produits avec des énoncés uniquement abstraits (incluant le recours a la notion de mensonge). C'est le cas de la morale produite par les élèves : « *le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible même s'il dit la vérité »* (S15-oM-j). À noter que les énoncés les plus abstraits peuvent être institutionnalisés par la professeure sous forme de commentaires écrits, par exemple : « *cette fable de Phèdre est pour les menteurs qui attaquent les innocents injustement »* (S16-éM-59). Enfin, un commentaire abstrait peut être renforcé ultérieurement de commentaires concrets, par retour au récit : « *le loup gagne même*

550 De nouveau nous avons un exemple de ce lien entre le jeu de langage (l'énoncé abstrait notamment) et la forme de vie (la deuxième partie concrète de l'énoncé en étant sa représentation). Nous reviendrons dans nos travaux sur cette relation concret-abstrait qui fonctionne sur le ressort d'une analogie repérable par le *comme avec* de cet énoncé. Cette expression est celle qui relie l' énoncé abstrait à l'énoncé concret.

quand il a menti » (S15-oR-m). En quelque sorte, ces derniers « commentent » le commentaire abstrait.

Résumons ce que montre cette première étude de cas :

→ Trois principes[551] sont sous-jacents à la genèse de production des commentaires relatifs au mensonge du loup : *établir la certitude d'un fait du récit* (1) ; *user de cette certitude comme facteur d'explication du récit* (2) ; *user de cette certitude comme facteur d'explication de la morale* (3). Ces trois principes nous semblent fonder une matrice du tressage de l'arrière-plan de la greffe des significations. Les deux points suivants rendent compte de la modélisation à partir de ces principes.

→ il y a bien un ordre chronogénétique[552] d'apparition de ces principes de production {(1-Certitude) puis (2-Usage de la certitude pour le récit) puis (3-Usage de la certitude pour la morale)}. (2) est souvent avant (3) dans la mesure où l'étude du récit précède l'étude la morale. Pour autant, nous observons que des commentaires sur le récit peuvent intervenir durant l'étude sur la morale. L'apparition d'un nouveau principe de production ne chasse pas systématiquement l'ancien. Notre étude de cas a montré que deux principes peuvent être à l'ouvrage de façon concomitante.

→ Nous faisons aussi l'hypothèse qu'utiliser le fait établi comme un facteur d'explication du récit (2) ou de la morale (3) participe du renforcement de la certitude de ce fait (1). Autrement dit, plus ce fait établi est utilisé plus il est renforcé avec certitude. C'est la raison pour laquelle nous optons pour *une superposition des principes* au fur et à mesure qu'ils sont à l'ouvrage.

Nous établissons les mêmes constats concernant la genèse des commentaires relatifs à d'autres faits essentiels du récit (la vérité de l'agneau ; l'intention du loup de manger l'agneau). Nous représentons ci-dessous la modélisation du tressage de leurs commentaires sous forme de schémas.

12.2.4.2. La modélisation du tressage des commentaires

Nous représentons d'abord l'étude de cas sur le *mensonge du loup*, que nous venons de traiter. Ce sera le schéma (A). Il rend compte de la modélisation selon les principes mis au jour ci-

551 Lorsque nous conduirons l'étude de l'action conjointe *in situ,* entre les élèves et le professeur, il sera intéressant de montrer comment ces principes attestent *d'un système stratégique*, plus ou moins conscient et distribué entre le professeur et les élèves, pour avancer dans la compréhension de la fable. En effet, si nos principes sont avant tout une construction exprimant notre point de vue sur les résultats du « jeu de certitude », il reste à décrire et analyser comment ce « jeu de certitude » est effectivement mis en œuvre dans la classe.

552 Nous préférons utiliser ce terme plutôt que *chronologique*. Le mot c*hronogénétique* inclut bien sûr la notion d'ordre chronologique. Il pointe toutefois aussi qu'un nouveau principe apparaît à partir du principe antérieur déjà à l'œuvre dans la séquence. Nous reviendrons sur cet enjeu de l'avancée du temps didactique lors de notre étude de la logique d'action conjointe ayant présidé à l'élaboration de certaines de ces significations.

dessus.

Les deux schémas suivants, selon le même principe de représentation, auront trait au recours à *la vérité de l'agneau* (schéma B) et à *l'intention du loup de manger l'agneau* (schéma C). Ils résultent de la même méthode d'analyse que notre étude de cas.

Ces trois cas ont été choisis parce qu'ils nous paraissent jouer un rôle essentiel, chez les élèves, dans leur compréhension du récit. Ils présentent également l'intérêt de se croiser, de se mettre au service les uns des autres lors de la production des commentaires (le mensonge se conjugue avec la vérité, l'intention du loup est masquée par ses mensonges). Enfin, ils constituent des éléments d'arrière-plan, pour le lecteur de nos travaux, avant d'aborder la seconde étude de cas.

Légende des schémas A, B et C ci-après :
• Chaque principe de production mis au jour est représenté par une flèche large de couleur (rouge pour le (1), noir pour le (2) et vert pour le (3)). Ces flèches sont orientées selon le déroulement chronogénétique de la production des commentaires, au fil des séances de la séquence ;
• Chaque code de commentaire est cité dans la couleur du principe qu'il met à l'ouvrage. Les codes des commentaires permettent également de situer la séance[553] où ils sont produits ;
• Les flèches pleines (fines) indiquent une production d'un commentaire écrit (institutionnalisé). Lorsqu'un de ces commentaires écrits est cité dans le schéma il est en italique gras ;
• Les flèches en pointillé (fines) indiquent un commentaire oral (quasi institutionnalisé). Ces flèches sont également de la couleur en lien avec la nature du principe à l'ouvrage ;
• Nous avons fait le choix de ne pas retranscrire tous les commentaires sur ces schémas pour des raisons de lisibilité. Ceux qui sont rédigés ont été choisis pour leur contenu intrinsèque mais aussi parce qu'ils concrétisent vraiment la mise à l'ouvrage du principe de production auquel ils sont rattachés.

553 Le lecteur pourra se référer au document du s*ynopsis des commentaires* (cf. annexe n° 79, p. 303).

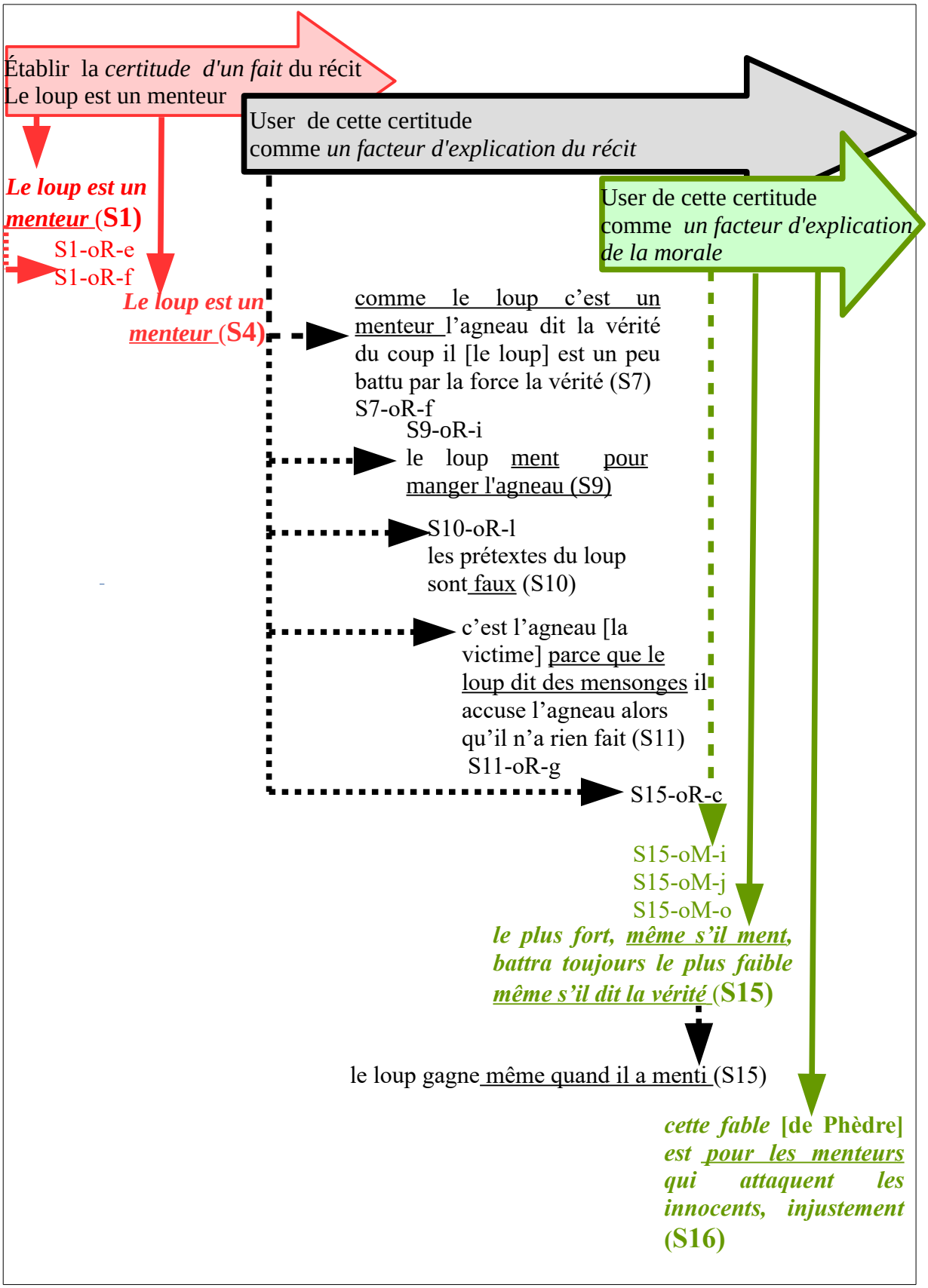


Schéma 7 : Tressage des commentaires liés à l'idée de mensonge du loup (A)

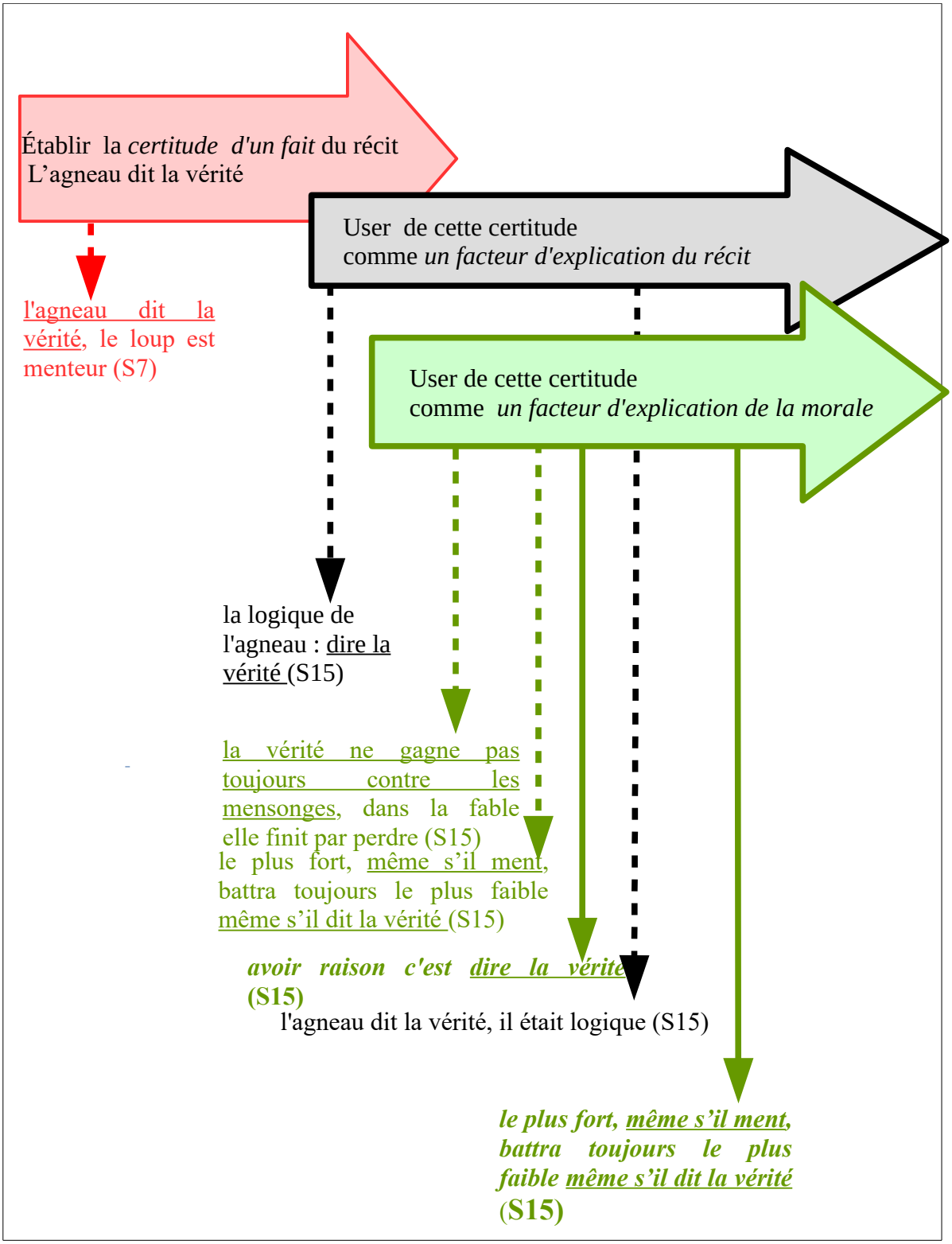


Schéma 8 : Tressage des commentaires liés à l'idée de vérité de l'agneau (B)

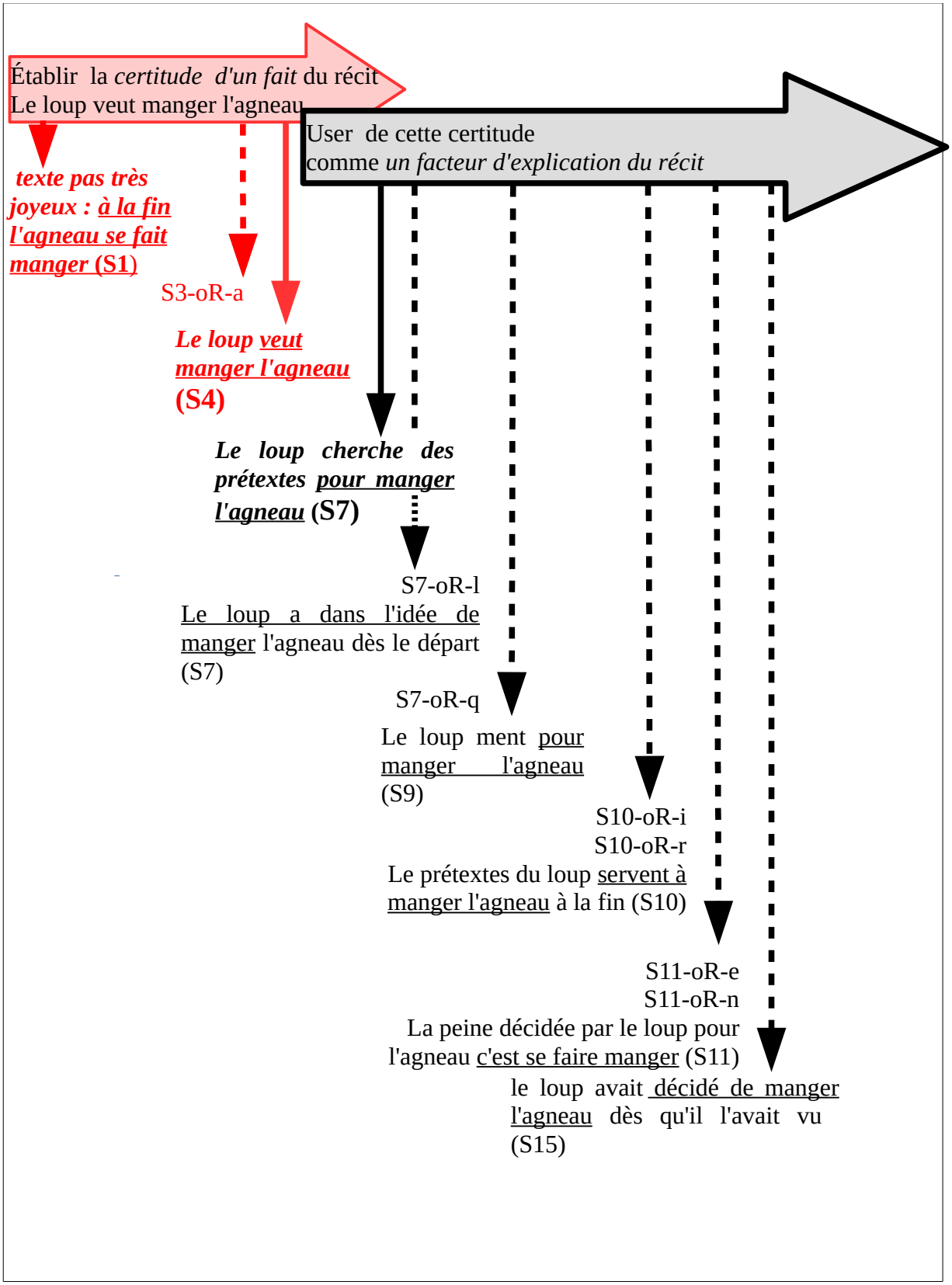


Schéma 9 : Tressage des commentaires liés à l'intention du loup de manger l'agneau (C)

Dans l'exemple emblématique, nous abordons la production de commentaires en lien avec la réponse que le collectif-classe doit apporter à la question « *Dans cette fable qui est la victime ? ».* Nous nous intéressons à des commentaires, oraux ou écrits produits essentiellement lors des séances n° 7, 10 et 11).

Dans un premier temps, nous décrivons, aux échelles méso et micro, les liens entre certains commentaires produits pour répondre à la question posée. Nous mettons ainsi en évidence des caractéristiques de leur contenu et de leur formulation. La description montre également comment certains commentaires institutionnalisés des séances précédentes ont *un devenir.*

Dans un second temps, l'étude de cas permet de montrer comment le devenir des commentaires relève d'une dialectique entre *institution* et *altération* de concepts (Brandom, 2009 ; Sensevy, 2011c). La greffe des significations, dont le tressage des commentaires est la manifestation, peut être vue comme un processus compréhensible au sein d'une théorie *inférentialiste* de la connaissance (Brandom, *ibid*.).

12.2.5. Le devenir des commentaires : *dans cette fable, qui est la victime ?*

En séance n° 10, la professeure pose le problème : *Dans cette fable qui est la victime* ? *C'est de cette question dont je voudrais que l'on discute*. La professeure amène alors les élèves à produire à l'oral une définition abstraite de ce qu'est une victime. *Une victime c'est une personne qui a subi un acte, une méchanceté, à qui on a fait du mal.* Sur cette base les élèves se lancent dans le travail pour répondre à la question posée, d'abord à titre individuel puis par une mise en commun.

Le premier commentaire lors de la mise en commun est oral. C'est celui de Lila-May : [la victime] *c'est l'agneau car le loup a cherché des prétextes pour le manger* (S10-oR-i). Nous constatons que Lila-May donne une réponse en justifiant sa prise de position par recours à un fait du récit déjà partagé au sein du collectif.

En effet, comme le montre l'illustration ci-dessous, ce commentaire oral de Lila-May est une reprise à l'identique d'un commentaire écrit déjà produit depuis la séance 7 par le collectif-classe (S7-éR-16) : « *le loup cherche des prétextes pour le* [l'agneau] *manger* ». Ce fait peut donc être considéré comme *établi avec certitude* (cf . notre étude de cas n° 1). Nous

constatons également que ce commentaire écrit a été ensuite mobilisé à plusieurs reprises *comme facteur d'explication* de questions sur le récit que se pose le collectif durant les séances n° 7 à 10. Ces usages participent de sa diffusion au sein du collectif et renforce sa « puissance » explicative.

Montrons en substance, sur trois exemples, comment s'établit ce statut de « facteur d'explication ».

Premier exemple en séance n° 7. Le collectif-classe aborde la question pour savoir si le loup est (ou pas) un assassin ayant prémédité son crime. La professeure pointe explicitement ce commentaire (cf. Illustration 16 ci-contre). Son but est de permettre aux élèves de réfléchir à la liaison entre préméditation du loup et la recherche de prétextes pour tuer et manger l'agneau. Pour nous, cette question est importante car elle a à voir avec un « agneau victime du loup ». Nous y reviendrons ultérieurement.

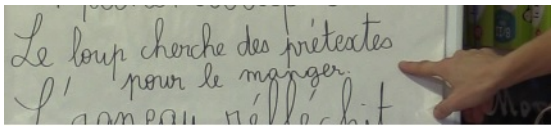


Illustration 16: pointage d'un commentaire par la professeure en séance n°7 [MVI_0038, 12 :23 :00/16 :09 :00)

Deuxième exemple en séance n° 9[554]. Le collectif-classe aborde la question de la vengeance du loup *on me l'a dit il faut que je me venge.* Là encore, comprendre la nature de cette vengeance prépare la possibilité de voir l'agneau comme une victime. Nous observons l'échange suivant (ci-contre, Transcript 6, colonne de droite). L'élève mobilise deux faits déjà établis avec certitude `il ment (Tdp 3) et il essaie de trouver des prétextes (Tdp 4)`. La professeure reformule le propos de l'élève en collant davantage à la formulation du commentaire écrit initial `il cherche des`

1	P	quand il dit ça [on me l'a dit il faut que je me venge] il dit quoi finalement le loup par rapport à l'agneau on peut dire qu'il ?
2	E	ment.
3	P	Il ment. Et quoi encore ?
4	E	il essaie de trouver des prétextes.
5	P	il cherche des prétextes [le P acquiesce] c'est-ce qu'on avait dit.

Transcript 6 : Extrait séance n° 9, [MVI_0051, 10 :04 :00/12 :46 :00]

554 Cf. annexe n° 73, p. 245.

prétextes (Tdp 5). De plus, la professeure confirme que le fait est déjà établi et partagé par le collectif-classe c'est ce qu'on avait dit (Tdp 5). Nous observons ici à nouveau comment recourir au fait établi sert également au professeur pour renforcer la certitude du fait.	

Troisième exemple au tout début de la séance 10[555] (ci-contre Transcript 7). Avant même que la professeure n'ait demandé qui était la victime dans la fable, Lila-May mobilise explicitement une part du commentaire écrit S7-éR-16 on avait dit dans les commentaires que le loup il cherchait des prétextes (Tdp 1). La professeure renforce à nouveau cette référence explicite au commentaire on avait dit dans les commentaires il cherche des prétextes (Tdp 2). Un élève complète à bon escient le commentaire écrit pour le manger (Tdp 3) tel qu'il avait été institutionnalisé. La professeure reformule à l'identique ce commentaire institutionnalisé il cherche des prétextes pour le manger (Tdp 4). Lilian conclut en liant ce commentaire à un autre commentaire écrit déjà établi depuis la séance 4 il cherche la bagarre (Tdp 5). La professeure, une nouvelle fois confirme que c'est un commentaire établi avec certitude c'est ce qu'on avait dit (Tdp 6).

1	Lila-May	là dans la fable on avait dit dans les commentaires on avait dit que le loup il cherchait des prétextes alors dans la première partie l'agneau il tombe pas dans le piège et après le loup dans la deuxième partie il a encore plus forcé encore plus.
2	P	il force encore plus il cherche des prétextes. Et du coup qu'est-ce que vous pensez de sa colère ? [Les E ne répondent pas]. On avait dit dans les commentaires il cherche des prétextes.
3	E	pour le manger.
4	P	il cherche des prétextes pour le manger. Du coup il parle de plus en plus.
5	Lilian	il cherche la bagarre.
6	P	il cherche la bagarre. C'est ce qu'on avait dit.

555 Cf. annexe n° 74, p. 261.

			Autre chose ?

Transcript 7 : Extrait séance n° 10, [MVI_0072, 08 :42 :00/12 :40 :00]

Les trois exemples ci-dessus nous ont permis de montrer comment ce commentaire écrit de la séance n° 7 (« *le loup cherche des prétextes pour le* [l'agneau] *manger* »), était partagé et utile au collectif-classe pour étudier le récit en lien avec d'autres commentaires. Le poids de ce commentaire écrit comme « facteur d'explication » étant posé, nous pouvons revenir à notre cas.

En cours de séance n° 10, pour répondre à la question posée par la professeure, Lila-May engage le collectif sur la voie d'une nouvelle certitude à partager (Tdp 1, troisième exemple ci-dessus) : l'agneau est victime du loup. Pour justifier son choix, elle mobilise ce commentaire écrit de la séance n° 7 dont nous avons montré ci-dessus l'influence au sein du collectif. Lila-May n'a d'ailleurs pas besoin de consulter le paperboard des commentaires écrits. Elle s'est appropriée la signification de ce commentaire depuis la séance n° 7 et elle s'en sert directement comme un facteur d'explication de sa réponse.

D'autres productions d'élèves dans la même séance témoignent de la construction des significations. Pour Diwan, la donne est aussi simple : « *la victime c'est l'agneau parce que le loup a tué l'agneau* » (S10-oR-j). Il abonde dans le sens de Lila-May mais en montrant davantage le loup comme un assassin (toutefois sans le dire explicitement). Le collectif-classe semblant en accord avec ces deux arguments, la professeure institutionnalise un nouveau commentaire écrit : « *Qui est la victime dans cette fable ? C'est l'agneau, car le loup le tue (il s'est fait manger)* » (S10-éR-28).

Une controverse s'engage alors à partir d'un commentaire oral de Illona : « *l'agneau est la victime parce que le loup l'accuse d'avoir rendu moins bien sa boisson et de l'avoir embêté* » (S10-oR-k). Louise réagit à ce commentaire d'Illona : « *si c'est parce que l'agneau a troublé la boisson du loup ben du coup c'est le loup qui est victime* ». Nous remarquons que Louise ne contredit pas le fait établi depuis la séance n° 1 (à savoir que l'agneau ne trouble pas l'eau du loup). Elle pose un contrefactuel (de l'ordre du si/alors : « *si c'est parce que…* »). Prolongeant cette pensée par contrefactuel de Louise, un élève énonce : « *le loup dit que la boisson est troublée, c'est pas vrai mais c'est quand même le loup. Si c'était vrai alors le loup serait la victime.* » (S10-oR-l). Cet élève rappelle la certitude du fait établi (« *c'est pas vrai* ») tout en confirmant le contrefactuel de Louise (« *Si c'était vrai alors le loup serait la*

victime »). Cet épisode nous semble emblématique du rôle que peuvent tenir les certitudes établies et institutionnalisées. C'est en effet *à partir* d'elles que des *bifurcations interprétatives des élèves* peuvent se faire sur le récit. Autrement dit, elles donnent l'occasion aux élèves « d'affabuler » (Escola, 2003) en imaginant d'autres possibles[556] . Ces possibles renforcent la profondeur de signification des faits établis.

La certitude des faits établis et institutionnalisés respecte *a priori la prise en compte des droits du texte* tels que nous avons développés[557] (cf p. 101). Cette certitude peut toutefois être mise à rude épreuve. Les élèves peuvent en effet produire des commentaires *à côté de,* voire *à l'encontre de* certaines certitudes institutionnalisées. Ainsi le montre l'échange ci-dessous (Transcript 8) :

1	Léocadie	moi j'ai mis les deux parce que les deux ils ont des prétextes d'être victimes
2	P	alors [la professeure écrit le loup au TBI] ceux qui ont mis le loup pourquoi ? Bleuen ?
3	Bleuen	moi j'ai mis le loup <?> parce qu'il s'est fait médire on lui a fait du mal et c'est aussi l'agneau parce qu'il a rien fait et parce qu'il était pas né.
4	P	vous avez entendu ce qu'a dit Bleuen ? Pourquoi c'est le loup, pourquoi le loup peut être victime parce que du coup il dit qu'il a subi quoi ?
5	Timéo	il s'est fait maltraiter
6	P	il s'est fait maltraiter.
7	Timéo	il s'est fait surmener. [la professeure note au TBI le loup car il s'est fait maltraiter]
8	P	pourquoi c'est le loup il s'est fait maltraiter quoi d'autres ?
9	E	<insulté>
10	P	insulté pas trop.
11	E	on lui a troublé son eau

556 La pensée par contrefactuel autour des faits du récit est une affabulation au sens où Escola la définit. Elle renforce alors la certitude des faits à partir desquelles cette affabulation opère.

557 Sous section 2.4.1. , p. 101: Les droits du texte ou le double geste de l'errance et du retour au texte

12	P	[la professeure note au TBI on lui a troublé son eau, on a médit de lui.] victime plutôt l'agneau plutôt le loup avec ces raisons-là vous diriez quoi ? concernant toujours la recherche par le collectif-classe de la victime dans la fable

Transcript 8 : Extrait séance n° 10, [MVI_0073, 8 :52 :00/14 :33 :00]

Dans cet extrait, Léocadie énonce j'ai mis les deux parce que les deux ils ont des prétextes d'être victimes (Tdp 1). C'est Bleuen qui explique comment il est possible, de son point de vue, de considérer deux victimes dans la fable j'ai mis le loup parce qu'il s'est fait médire on lui a fait du mal et c'est aussi l'agneau parce qu'il a rien fait et parce qu'il était pas né (Tdp 3). Nous remarquons que Bleuen s'en tient au discours de plainte du loup[558]. Elle use du *on* impersonnel dans on lui a fait du mal. Ce commentaire permet à Bleuen de se placer *à côté de* la certitude établie depuis le début de la séquence (*ce loup est menteur*[559]), sans contradiction. Bleuen peut très bien avoir raison, sans remettre en cause la certitude construite (*le loup ment*), qui pourrait devenir l*e loup ment, au moins à certains moments*. Elle peut considérer le loup comme victime « des autres », cet agneau de la fable n'en faisant pas partie. Pour Bleuen il semble donc qu'il n'y ait pas contradiction dans ce commentaire entre ce qu'elle dit du loup et de l'agneau[560].

Enfin, en conclusion de cet échange, un élève propose un argument en faveur du loup victime on lui a troublé son eau (Tdp 11). Ce commentaire est plus « inexact » que celui de Bleuen (Tdp 3). S'il ne désigne pas explicitement l'agneau de la fable (*on* ne désignant pas obligatoirement cet agneau), le fait d'évoquer l'eau troublée risque cependant d'aller à l'*encontre d'*une certitude établie de longue date (cet agneau ne trouble pas l'eau). Faut-il considérer que cet élève fait allusion à des faits antérieurs qu'il imagine provoqués par un « *on* » qui n'est pas cet agneau ? Il est impossible à ce stade de le savoir.

558 Notamment : *C'est donc quelqu'un des tiens : / car vous ne m'épargnez guère, / Vous, vos Bergers et vos Chiens/*

559 Pour autant, le loup peut mentir au début de la fable mais dire la vérité quant à son harcèlement en deuxième partie de la fable. Toute la question est de savoir s'il est nécessaire d'avoir la certitude que le loup dit ou non la vérité lors des accusations qu'il lance à l'égard de l'agneau.

560 Nous verrons ultérieurement que l'analyse didactique pourra, par recours à la notion de contrat didactique, éclairer ces réponses d'élèves. L'hypothèse est que si la professeure demande à des élèves « qui est la victime entre le loup et l'agneau », ils vont systématiquement chercher tous les arguments pour désigner l'un ou l'autre comme victime.

Durant ces échanges la professeure a écrit les différents points de vue des élèves sur la question proposée. Il a aussi noté les raisons données. Observons l'affiche produite (cf. Illustration 17) :

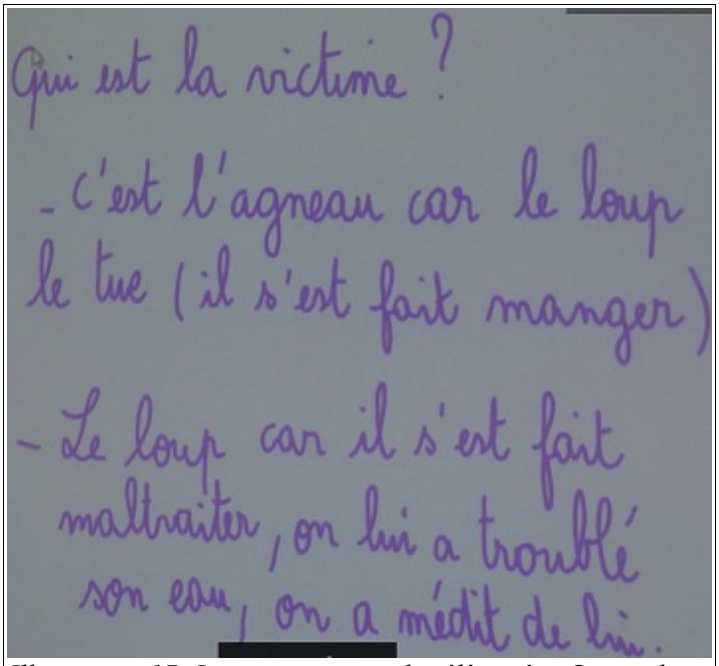


Illustration 17: Les propositions des élèves à « Qui est la victime ? » en séance n° 10 [MVI_0073, 8 :52 :00/14 :33 :00]

Ces raisons sont en lien avec des faits évoqués durant l'étude des élèves sur le récit de la fable. Certaines sont avérées comme « *le loup tue l'agneau », « l'agneau s'est fait manger* ». D'autres raisons sont possibles mais pas avérées (ou prouvables) comme « *il s'est fait maltraiter, on a médit de lui* ». Enfin un commentaire est ambigu :« *on lui a troublé son eau* ». En effet, si certains élèves désignent par ce « on » l'agneau du récit de la fable, cela pose problème de compréhension. Remarquons aussi la tournure impersonnelle de l'énoncé qui mentionne les raisons du loup (*il s'est fait…, on…*). À ce stade, le collectif-classe n'a pas pris une position unanimement partagée. Sur cette base établie et institutionnalisée, la professeure relance le collectif afin que le débat soit tranché : `victime plutôt l'agneau plutôt le loup avec ces raisons-là vous diriez quoi ? (Tdp 12).`

Durant les échanges qui vont suivre des élèves vont prendre position. Lilian commente ainsi : *« les deux* [sont victimes] *parce que les deux ils cherchent des prétextes c'est plutôt les deux »* (S10-Or-n). Un autre élève commente : « *c'est plutôt l'agneau parce que le loup il va dire que les bergers lui ont fait du mal c'est vrai c'est pas une raison pour manger l'agneau puisqu'il*

sait très bien que l'agneau n'a rien fait par rapport à lui » (S10-Or-o). Soline commente aussi : « *c'est l'agneau parce qu'il se fait manger »* (S10-Or-p). Illona commente à son tour : « *c'est plus l'agneau parce que l'agneau il a rien demandé il boit et puis après le loup il commence à l'embêter et à la fin le loup* [le mange] » (S10-Or-q).

La professeure ne dit rien à propos de ces commentaires des élèves sur l'agneau. Il ne prend pas position[561]. Il va par contre faire en sorte que les élèves s'intéressent davantage au loup (objet d'une position de victime par certains élèves). Observons comment.

La professeure relance de la façon suivante : *mais vous avez quand même dit que le loup ça pouvait être une victime ?* Autrement dit, alors que plusieurs élèves argumentent pour un agneau victime, la professeure leur demande malgré tout de commenter cette éventualité d'un loup victime. Diwan commente : « [la victime c'est] *plutôt l'agneau parce que le loup s'il voulait le manger il l'aurait plutôt mangé direct »* (S10-Or-r). Diwan renforce donc l'option de l'agneau victime.

La professeure intervient alors pour recentrer les échanges au sein de la classe sur le loup (cf. le Transcript 9 ci-dessous) :

1	P	alors vous aviez dit pourquoi est-ce qu'il [le loup] a pourquoi il veut le manger vous aviez dit qu'il voulait le manger / pourquoi du coup il parle avec lui ? Qu'est-ce qu'on avait déjà expliqué ?
2	E	il cherche des prétextes.
3	P	il cherche des prétextes.
4	P	est-ce que c'est vrai ou pas ce qu'il lui dit ? Qu'est-ce qu'on avait expliqué ?
5	E	que c'est faux.
6	P	c'est faux donc qui est-ce qui est la vraie victime ? Par rapport à ce que vous dites ?
7	Illona	l'agneau.
8	P	l'agneau. Et du coup le loup qu'est-ce qui fait lui ? Qu'est-ce

561 S'il est intéressant que la professeure fasse preuve de *réticence pour ne pas dire* « la bonne réponse » *et* permettre ainsi aux élèves d'enquêter encore, la relance de cette professeure sur comment faire progresser cette enquête n'est pas non plus exprimée. Nous avons là une illustration de la *dialectique réticence-expression* d'une professeure qui entre en jeu avec *la dialectique contrat-milieu* pour orienter le travail des élèves. Question didactique importante d'*équilibration didactique* que nous abordons dans le chapitre suivant.

		qu'il essaie de faire ? Vous vous rappelez ce que vous aviez dit [la P affiche les commentaires adéquats sur le paperboard]
9	P	on avait vu cela dans les commentaires. Et qu'est-ce qu'on a dit hier par rapport à ces prétextes [la P affiche alors les commentaires]

Transcript 9 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0073 16 :02 :00 / 20 :40 :02]

Dans cet extrait, la professeure rappelle aux élèves un commentaire écrit institutionnalisé depuis la séance n° 4 vous aviez dit qu'il [le loup] voulait le manger (Tdp 1). Elle pose le problème suivant : pourquoi du coup il parle avec lui ? Qu'est-ce qu'on avait déjà expliqué ? (Tdp 1)

La professeure sait que les élèves ont acquis depuis la séance n° 1 la certitude que « *le loup est un menteur* » (S1-éR-3). Elle sait aussi qu'un commentaire écrit sur les prétextes du loup a été produit en séance n° 7 : « *le loup cherche des prétextes pour le* [l'agneau] *manger* » (S7-éR-16). Les deux commentaires ont même fait l'objet d'un commentaire oral en séance n° 9 : « *le loup ment, il essaie de trouver des prétextes* » (S9-oR-e). Son intervention Qu'est-ce qu'on avait déjà expliqué ? (Tdp 1) conduit les élèves à évoquer, parmi les commentaires déjà institutionnalisés au fil de séances, celui qui pourrait être un facteur d'explication de cette intention du loup. Un élève énonce alors le commentaire S7-éR-16 il [le loup] cherche des prétextes (Tdp 2).

La professeure valide les commentaires émis puis elle incite les élèves à tirer des conséquences de ces certitudes. Elle voudrait obtenir la réponse au problème posé donc qui est-ce qui est la vraie victime ? Par rapport à ce que vous dites ? (Tdp 6). Il est intéressant de noter que la notion de vraie victime porte en creux celle de fausse victime sans le dire (le loup ?) Illona confirme à nouveau la conclusion que c'est l'agneau la vraie victime (Tdp 7). Mais, si la professeure confirme que c'est l'agneau (Tdp 8), elle maintient toutefois les échanges sur ce que les élèves ont à tirer comme conséquence à propos du loup. Et du coup le loup qu'est-ce qui fait lui ? Qu'est-ce qu'il essaie de faire ? (Tdp 8). Pour cela la professeure évoque à nouveau le travail sur les commentaires de la séance n° 7 Vous vous rappelez ce que vous aviez dit (Tdp 8).

Elle leur montre l'affichage dudit commentaire (cf. Illustration 18 ci-dessous, c'est nous qui surligons en jaune) tel qu'il est écrit depuis cette séance n° 7 on avait vu cela dans les

commentaires (Tdp 8)

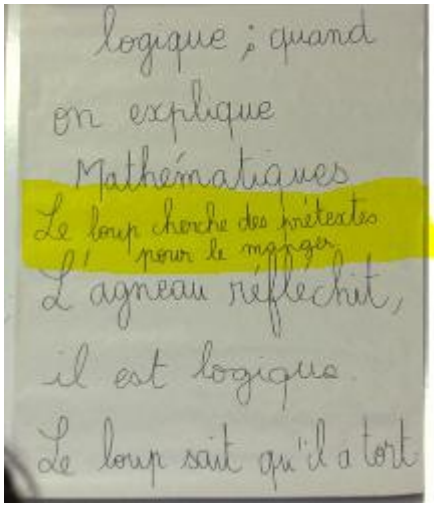


Illustration 18: commentaires séance n° 7

À partir de ce commentaire, la professeure propose de le relier à ce que les élèves ont travaillé lors de la séance précédente (la séance n° 9). Et qu'est-ce qu'on a dit hier par rapport à ces prétextes ? (Tdp 8). Pour cela, elle ré-affiche ce second commentaire écrit (S9-éR-23). (cf. Illustration 19 ci-dessous)

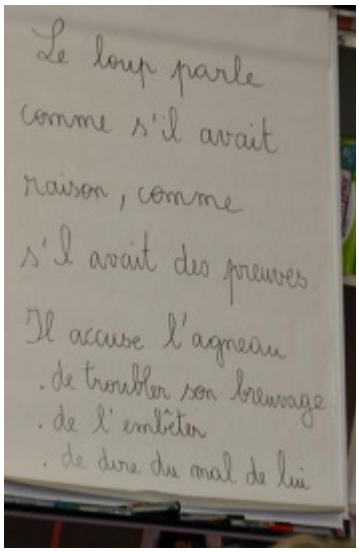


Illustration 19: commentaires séance n° 9

Le collectif-classe reformule alors ce qui avait prévalu la veille durant les échanges pour établir ce commentaire. Par exemple « *parler comme s'il avait raison, comme s'il avait les preuves* » provient du travail effectué par les élèves sur la façon dont le loup parle, avec un usage des *donc*. Rappelons que ce recours au *donc* a déjà fait l'objet d'une étude des élèves en

séance n° 7. Ainsi, lorsque les élèves ont eu à paraphraser la parole de l'agneau *« Et que par conséquent… »* , ils ont eu à établir que le raisonnement de l'agneau relevait d'une démonstration, d'une logique certaine. Les élèves ont retenu comme paraphrase possible deux propositions : « *Et que logiquement* » ou « *Et donc* ». Le collectif-classe produira à cet égard un commentaire oral révélateur lors de cette séance n° 7 : « *s'il y a* donc *c'est que l'agneau réfléchit.* » (S7-oR-d). Pour ces élèves la certitude est acquise que l'agneau dit la vérité des faits et qu'il le prouve. Ce travail des élèves sur le recours au *donc* est réutilisé en séance n° 9 pour comprendre cette fois comment le loup parle[562]. Les élèves établissent le raisonnement suivant : si loup parle en ayant recours, lui aussi, au *donc, c'est* qu'il essaie de parler « *comme s'il avait des preuves »*[563]. D'où le commentaire écrit sur le paperboard en séance n° 9 et que les élèves commentent à nouveau dans ce sens en séance n° 10[564]. Revenons à notre étude de cas.

L'extrait de transcript ci-dessous nous montre comment la professeure s'empare alors de l'expression *comme s'il avait raison* (Tdp 1, du Transcript 10 ci-dessous*) :*

1	P	vous dites il parle comme s'il avait raison, est-ce que ça veut dire qu'il a raison ?
2	E(s)	ben non.
3	P	ils sont comment les prétextes ?
4	Timéo	faux.
5	P	Timéo ?
6	Timéo	Ils sont faux.
7	P	est-ce que vous êtes d'accord pour dire qu'ils sont faux ? Donc on pourrait dire que le loup il fait comme si quoi ? Comme si c'était ?
8	E	la victime.

562 Rappel des paroles du loup : « *C'est <u>donc</u> ton frère…/… c'est <u>donc</u> quelqu'un des tiens* »

563 Il faut donc comprendre que, pour les élèves, ce commentaire « *comme s'il avait raison* » signifie : *comme si le loup disait la vérité sur les faits d'accusation qu'il lance à l'agneau*. D'où l'affichage sur paperboard qui récapitule les accusations du loup.

564 Il est intéressant de noter cette boucle vertueuse de la reprise des raisonnements tenus par le collectif vis-à-vis de certains commentaires (établis en séance n° 7, réutilisés en séance n° 9, réactivés en séance n° 10). Nous reviendrons sur cette boucle qui a à voir avec la conceptualisation (en l'occurrence ici de la notion de preuve en lien avec l'exercice de la raison).

9	P	comme si c'était la victime ! Mais comme vous disiez tout à l'heure la vraie victime, c'est qui la vraie victime ?
10	E	l'agneau.
11	P	pourquoi ? Est-ce que l'agneau est-ce qu'il dit la vérité ?
12	Lila-May	c'est l'agneau la victime puisque le loup il cherche des preuves qui sont fausses donc c'est l'agneau qu'est la victime.
13	P	du coup c'est l'agneau qui est la victime.

Transcript 10 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0073, 16 :02 :00 / 20 :42 :00]

Dans cet extrait, la professeure demande aux élèves quand le loup parle comme s'il avait raison, est-ce que ça veut dire qu'il a raison ? (Tdp 1). Cette question reprend une part du commentaire écrit, produit par les élèves en séance n° 9 : « *le loup parle comme s'il avait raison* » (S9-éR-23). Les nombreux commentaires produits dans les séances précédentes ont renforcé la certitude que « *le loup est un menteur* » et que « *le loup cherche de faux prétextes pour manger l'agneau* ». Nous avons analysé que « *Parler comme s'il avait raison* » c'est vraisemblablement pour les élèves, *parler comme s'il disait la vérité sur les faits d'accusation qu'il lance à l'agneau*. Ainsi d'ailleurs Timéo insiste une dernière fois sur cette certitude ils [les prétextes] sont faux (Tdp 6). Le contenu des prétextes est bien connu des élèves. Or ces prétextes accusent l'agneau et placent le loup *ipso facto* en position de victime. *Parler comme s'il avait raison*, c'est pour le loup parler en se plaçant en position de victime.

Il faut toutefois que les élèves voient cette opposition {*l'agneau dit la vérité versus le loup ne dit pas la vérité*} non plus seulement comme une qualification des propos des personnages mais davantage comme {*un agneau victime* + *une tentative du loup de se faire passer pour une victime*}. La professeure va guider les élèves sur cette voie Donc on pourrait dire que le loup il fait comme si quoi ? Comme si c'était ? (Tdp 7). Les élèves vont ainsi inscrire le jeu de langage entre le loup et l'agneau dans cette perspective d'un loup qui parle comme si c'était la victime ! (Tdp 8 et 9).

Cette façon de voir le loup permet aux élèves de renforcer leur commentaire d'un agneau vu comme vraie victime (Tdp 9 et 10). C'est à nouveau Lila-May qui en redonne les raisons c'est l'agneau la victime puisque le loup il cherche des preuves qui sont fausses donc c'est l'agneau qu'est la victime (Tdp 12).

C'est en séance n° 11 que cette étude de cas se termine[565]. En effet, après que le collectif-classe a étudié un vrai procès de justice et comparé ce dernier à la fable, deux commentaires écrits seront produits successivement : « *dans la fable l'agneau est la victime* » (S11-éR-46) *; « dans la fable l'agneau est l'accusé »* (S11-éR-47). Un élève avait même précédé cela du commentaire oral suivant *: « l'agneau il est et la victime et l'accusé »* (S11-oR-x).

Résumons ce que les deux études de cas montrent déjà vis-à vis du devenir des commentaires :

→ c'est de fonctionner comme des certitudes, des connaissances acquises définitivement au sein du collectif-classe et compatibles avec les droits du texte.

→ c'est d'être utilisés et repris comme facteurs d'explication de certains faits du récit, voire d'être pris comme prémisses de raisonnements tenus par les élèves.

→ c'est de provoquer des bifurcations interprétatives ouvrant à de possibles affabulations du texte par les élèves.

→ c'est d'être rapprochés par la professeure pour une greffe de nouvelle signification (passer pour une victime).

12.2.6. Des connexions passives contraignantes

Nous voudrions maintenant montrer une caractéristique fondamentale du devenir de certains commentaires. Pour obtenir des élèves un commentaire en séance 10 comme « *le loup se fait passer pour une victime* », nous voulons montrer la nécessité pour le collectif-classe[566] d'user de certains commentaires comme étant des « connexions passives contraignantes d'un style de pensée » (Fleck, 1935/2005). La description de l'étude de cas a déjà permis de montrer la place prise, dans le tressage des commentaires, de « *le loup cherche des prétextes pour manger l'agneau ».*

Pour un connaisseur de la fable, ce commentaire {*le loup cherche des prétextes pour manger*

565 Cette conclusion de l'étude de cas à partir de l'étude d'un vrai procès est reprise et analysée comme un exemple emblématique au chapitre 13.4 (p. 529).

566 Nous tenons à cette appellation de *collectif-classe* en référence à notre arrière-plan (2.2.2, p. 63). En effet, le but didactique est d'amener les élèves à former un « collectif de pensée » au sens de Fleck (1935/2005), avec son « style de pensée ».

l'agneau} pourrait être vu comme pointant vers la pratique du *double jeu*[567], *de la tromperie*[568]. Autrement dit, ce connaisseur inférerait[569] qu'en parlant comme il le fait (chercher des prétextes), ce loup concrétise ce double jeu. Il agit, par le discours tenu, comme s'il était victime de l'agneau (ou des siens) et, tout à la fois, il tente de dissimuler, par les prétextes, sa motivation et intention premières de tuer directement l'agneau pour le manger. Il joue à la fois au jeu de donner des raisons (d'agir) et au jeu du crime qu'il va commettre par la force.

Revenons sur les différentes fonctions de ce commentaire {*le loup cherche des prétextes pour manger l'agneau*} au sein du collectif-classe. Nous l'avons vu, c'est durant la séance n° 7 que ce commentaire écrit est établi comme une conclusion d'un raisonnement tenu par le collectif. De même, en fin de séance n° 7, ou en séance n° 9, ou en début de la séance n° 10, nous avons aussi décrit comment ce même commentaire va servir comme *facteur d'explication* (parmi d'autres) de nouveaux raisonnements tenus par le collectif. Il est ainsi un facteur d'explication tenu à propos d'un loup assassin ou à propos des raisons de la vengeance du loup.

Plus tard, nous avons décrit comment la professeure affichait des commentaires institutionnalisés en demandant aux élèves de les « greffer », si l'on utilise le vocabulaire que nous construisons ici. Ainsi, au moment où ces échanges débutent, la professeure a lié ostensiblement {*le loup cherche des prétextes pour manger l'agneau*} à {*le loup parle comme s'il avait raison, comme s'il avait des preuves*}. Elle pose alors une question décisive aux élèves `vous dites il parle comme s'il avait raison, est-ce que ça veut dire qu'il a raison ? (Tdp 1).` Autrement dit la professeure veut que les élèves réagissent à partir du *comme si (« comme s'il avait raison »)* de ce commentaire produit et écrit la veille.

Arrêtons-nous sur cette expression « *comme si* » telle qu'elle semble être comprise et utilisée par le collectif-classe.

567 Jouer un double jeu signifie servir deux partis à la fois, dans le monde de l'espionnage notamment. Par extension, on l'applique à *une personne qui dissimule ses vraies motivations* (c'est nous qui soulignons). https://fr.wikipedia.org/wiki/Double_jeu.

568 La définition de *tromperie* donnée par du Cntrl (http://www.cnrtl.fr/definition/tromperie) : Moyen utilisé pour tromper ; action ou parole trompeuse. Synonymes. *artifice, attrape, leurre, supercherie.* En 1553 « *caractère mensonger de quelque chose* ». Remarque : parmi les synonymes les plus cités : *fourberie, mensonge*. Retenons que le mensonge est donc une forme possible de la tromperie, que mentir c'est tromper, mais que tromper ce n'est pas forcément mentir.

569 Nous allons revenir plus avant sur cette notion d'inférence, au centre de ce travail didactique. Ce que nous en retenons pour l'instant, c'est qu'une proposition étant établie (ici le commentaire), l'inférence revient à octroyer, *à partir de* et *au-delà de* du contenu de cette proposition, une signification qu'elle ne porte pas explicitement (ici le double jeu, la tromperie). Par exemple : chercher des prétextes c'est vouloir dissimuler quelque chose. C'est une stratégie possible pour tromper quelqu'un.

« *parler comme si on avait raison* » semble vouloir dire ici à la fois {« ne pas avoir raison » ET « faire comme si on avait raison »}. C'est un *voir-comme possible* de cette expression. Pour le collectif-classe, « ne pas avoir raison », c'est « ne pas dire la vérité ». En effet, depuis la séance n° 1, le collectif-classe se forge progressivement une certaine idée de la vérité et une certaine idée du mensonge. Ainsi, pour ce collectif, cet agneau dit la vérité au sens où il dit « le vrai » (celui de la raison). Il fournit effectivement les preuves qu'il ne trouble pas l'eau du loup. Il démontre, preuves à l'appui, la justesse de son raisonnement. Cette compréhension des élèves, à propos de la vérité de l'agneau, peut expliquer une inférence des élèves : si le loup ne dit pas ce qui est *vrai* (en disant que l'agneau trouble l'eau) alors *il ment*[570]. Le collectif a raison bien sûr de penser que le loup ment (sur la base de la première accusation). Mais cela peut induire en même temps une façon de voir du collectif de plus en plus prégnante : « mentir » deviendrait l'envers de « dire cette vérité, la vérité qui se prouve ». Or Lenclud (2009) l'explique très bien :

> le mensonge n'est pas, toujours et simplement, l'envers de la vérité. Mieux vaudrait peut-être affirmer, en sens inverse, que le contraire du vrai n'est pas toujours mensonger…/… Le menteur administre souvent la preuve qu'entre le vrai et le faux s'étend le vaste domaine du ni vrai ni faux ou si l'on préfère, de ce qui échappe tant au jugement de vérité qu'au jugement de fausseté. (Lenclud, 2009, p. 2)

Dans la fable, le loup, sauf à être idiot et raisonner faux, est donc un menteur sur la base de sa première prise de parole. Cette parole n'est pas *vraie, démonstration à l'appui* (« *qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?* »). Mais vis-à-vis *des prétextes, des accusations,* il pourrait en être autrement : vrais ou faux n'est sans doute plus l'essentiel. L'essentiel serait de percevoir ce loup surtout *comme un trompeur*, peut-être *menteur sur les faits – mais pas nécessairement*. Autrement dit, que ce loup mente ou non en disant *les prétextes* n'est pas le plus déterminant. Le plus déterminant c'est que ce loup *use de prétextes*. Ce qui est important c'est que ce loup veuille tromper délibérément l'agneau en masquant son intention de le manger. Comprendre la stratégie du Loup dans la fable c'est comprendre son double-jeu. Les prétextes dont le loup use, comme tout prétexte, n'ont besoin, de ce fait, d'être ni vrais ni faux.

Pour le collectif-classe, la séance n° 9, abordant les prétextes du loup, montre que cette

570 Bien sûr une autre inférence tout à fait différente pourrait être faite : ce loup raisonne faux ; mais cette hypothèse n'est jamais évoquée par les élèves durant toute la séquence.

nuance entre tromperie et mensonge ne semble pas incluse dans le raisonnement. Les élèves produiront surtout des commentaires pour dire que les prétextes sont *faux* et que *le loup ment* (au sens « ne dit pas la vérité »). Ils sont confortés par le recours à Phèdre qui parle, dans la traduction française de Pierre Constant, de « *faux* prétextes »[571]. Nous l'avons dit : c'est l'étude faite par les élèves, dès la séance n° 1, à propos de la première accusation du loup dans le récit, qui forge cette certitude. Pour le collectif, le loup ne dit pas et ne dira plus la vérité tout au long du récit. Cette certitude fait partie intégrante du « style de pensée » du collectif-classe. Fleck (1935/2005) écrit à propos du « style de pensée » :

> Nous pouvons donc définir *le style de pensée comme une perception dirigée* associée à l'assimilation intellectuelle et factuelle correspondante de ce qui a été ainsi perçu… Le style de pensée est caractérisé par les points communs qui intéressent un collectif de pensée, par le jugement que ce dernier considère *comme allant de soi.* (Fleck, 1935/2005, pp. 172-173, c'est nous qui soulignons).

Le « style de pensée » du collectif-classe c'est, entre autres, « percevoir » le loup comme un menteur définitif. Le style de pensée va « diriger » la façon de voir ce loup en fonction de cette certitude. Au fil des séances, chaque élève de la classe finit par juger de cette certitude « comme allant de soi ». Ce qui fait de chaque élève un membre de ce collectif de pensée, c'est cette façon de diriger sa perception des faits du récit. Cependant, au sein du style de pensée du collectif-classe, la certitude que « *le loup est un menteur* » devient également progressivement une « connexion passive contraignante ». Fleck (*ibid.*) écrit à propos « des connexions passives contraignantes » au sein d'un style de pensée :

> Chaque produit d'une création de l'esprit contient donc *des relations qui ne peuvent absolument pas être autrement et qui correspondent aux connexions passives contraignantes* des énoncés scientifiques. (Fleck, 1935/2005, p. 175, c'est nous qui mettons en italique).

Ainsi, au sein du collectif-classe, se conçoit la certitude d'un loup qui ne peut « *absolument pas être autrement* » : le loup est un menteur. Une « connexion passive contraignante » est

571 La traduction de *fictis causis ;* pour cet auteur est consultable sur http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/lettres/podcast/BTI/Textes/261.htm. Il existe aussi la traduction en ligne sur http://latinjuxtalineaire.over-blog.com/article-24403223.html : : *pour des causes feintes* ou *faux prétextes*. De même Corne (http://fables-de-phedre.blogspot.fr/2011/09/le-loup-et-lagneau.html) traduit cette expression par *raisons inventées.* L'hypothèse des traducteurs est donc que les prétextes sont plutôt de l'ordre du mensonge (la *feinte*, l'*invention*, le *faux*). À noter que chez Ésope, certaines traductions donnent : *le loup allègue un prétexte spécieux*. Dès le début du récit, rechercher un prétexte est au service d'une intention initiale du Loup de dévorer l'agneau. Mais le mot grec αἰτίας peut vouloir dire aussi cause, motif, ou accusation sur (https://fr.wiktionary.org/wiki/%CE%B1 %E1 %BC%B0 %CF%84 %CE%AF%CE%B1#grc).

donc à la fois ce qui devient une habitude pensée du collectif à propos du comportement du loup (une évidence) et, ce qui peut, par là-même, empêcher ce collectif d'accéder à une autre façon de voir le loup (par exemple, comme un trompeur). Autrement dit, le collectif est contraint par son habitude de pensée. Cependant, c'est aussi cette habitude de pensée qui permet au collectif-classe d'agir[572] dans la situation. Avec « cette connexion passive contraignante », les prétextes du loup vont ainsi être qualifiés de « faux » par le collectif. Les élèves débattront longuement de cette question[573] (« vrais » prétextes ou « faux » prétextes ?) en séance n° 9. Toutefois ils en débattent tout en restant dans la logique de leur habitude de pensée et ils s'en tiennent finalement à leur certitude d'un loup définitivement menteur. Autrement dit, les faits du récit, tels qu'ils les commentent, restent compatibles avec leur style de pensée.

Cette « connexion passive contraignante » (un loup menteur) n'empêchera nullement le collectif, dans les séances qui suivront, de dégager que ce loup use de stratégies pour manger l'agneau. Par exemple en séance n° 15, un élève dira : « *mentir permet au loup de gagner* » (S5-oR-c). De notre point de vue, la validité de ce commentaire pourrait être la suivante : mentir est bien une forme de tromperie.

Autrement dit, si les élèves n'infèrent pas explicitement la tromperie pour expliquer « le recours aux prétextes », leur raisonnement se tient malgré tout et les droits du texte sont tout à fait « respectés » pour autant. La connexion passive contraignante « Le loup ne dit pas la vérité » va devenir de ce fait une prémisse[574] « incontestable, indiscutable », de tout leur raisonnement à propos du loup.

Reprenons un extrait du transcript de fin de séance et analysons-le cette fois avec l'hypothèse de la connexion contraignante passive comme prémisse d'un raisonnement :

1	P	vous dites il parle comme s'il avait raison, est-ce que ça veut dire qu'il a raison ?

572 L'analyse didactique de l'action conjointe, que nous conduirons ultérieurement, va nous aider à penser cela avec notamment a dialectique contrat milieu.

573 Voici la définition du mot *prétexte* du CNRTL, http://www.cnrtl.fr/definition/prétexte : « Raison alléguée pour justifier un dessein, un acte, un comportement (synonyme : allégation, argument, motif), pour dissimuler la vraie cause d'une action ou pour refuser quelque chose (synonyme : couverture, excuse, échappatoire, faux-fuyant) ». Ainsi nous vérifions bien que parler de « vrais prétextes » est d'une certaine manière contradictoire tout autant que parler de « faux prétextes ».

574 Une *prémisse* est une proposition, une affirmation avancée en support à un raisonnement avec une conclusion. Pour notre exemple la conclusion sera ici {*le loup fait comme s'il était victime*}.

2	E(s)	ben non.
3	P	ils sont comment les prétextes ?
4	Timéo	faux.
5	P	Timéo ?
6	Timéo	ils sont faux.

Transcript 11 : (reprise) Extrait de la séance n° 10, [MVI_0073, 16 :02 :00 / 20 :42 :00]

Les échanges montrent que le collectif infère que *parler comme s'il avait raison* ne veut pas dire *avoir raison* (Tdp 2). {*parler comme s'il avait raison}* est, selon nous, réfléchi par les élèves avec la connexion passive contraignante de leur style de pensée. Nous l'avons vu, cette connexion joue dans leur raisonnement un rôle de prémisse[575] : {*le loup ment toujours*}. Les élèves infèrent de la façon suivante : *le loup parle* et {comme *le loup ment toujours*} ; *il n'a pas raison* c'est-à-dire *il ne dit pas la vérité au moment où il dit les prétextes.* C'est pourquoi *les prétextes* du loup continuent d'être vus comme *faux* pour les élèves comme pour la professeure (Tdp 3 à 6)[576].

12.3. L'institution et l'altération des concepts

Chapitre 4.4 (p. 179), pour approfondir notre conception de *l'épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret*, nous avons utilisé certains aspects des travaux de Brandom (2009) repris par Sensevy (2011c). Ainsi, page 219 de nos travaux nous nous sommes appuyé notamment sur une citation de Brandom pour une première approche de « l'altération et l'institution des concepts ». Cette citation nous a permis de montrer en particulier qu'il n'y avait pas de concepts « *pleinement formés… fixes ou statiques* », qui seraient directement applicables ou détachables du rôle qu'ils tiennent dans l'expérience[577]. Brandom (*ibid.*) explique également que « *le contenu conceptuel émerge du processus d'application des concepts* ». Cette position de Brandom donne à voir l'activité conceptuelle comme *une praxis*. Dans cette citation il

575 Si la prémisse n'est pas exprimée oralement, cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas utilisée. Cela n'invalide pas l'inférence non plus. Notre hypothèse c'est que, faisant partie du style de pensée du collectif-classe, cette prémisse n'a pas (plus) besoin d'être systématiquement énoncée, formalisée, pour être à l'ouvrage dans les raisonnements des élèves en fin de séquence. Les inférences que nous évoquons ici ne sont donc pas celle de la logique formelle. Il s'agit davantage des inférences matérielles dont Brandom donne un contenu et un usage dans le raisonnement pratique (Brandom, 2009, pp. 90-95).

576 Rappelons que la fin de ces échanges se termine par Lila-May qui dit aussi : le loup il cherche des preuves qui sont fausses (Tdp 12).

577 L'expérience est à comprendre ici comme étant le jugement empirique ou l'action.

écrit : « *le contenu déterminé des concepts est inintelligible en dehors de la détermina*tion *de ce contenu, de son processus de détermination* ». Autrement dit, le contenu conceptuel se transforme et s'invente par le fait même d'y recourir dans l'expérience. Ce qui donne à voir et à comprendre un contenu conceptuel, dans la classe, c'est à la fois l'usage qu'en ont les élèves et le professeur, et comment cet usage advient dans leur expérience.

Prenons un exemple dans notre étude de cas pour concrétiser cette position. Il concerne le contenu conceptuel de « *victime »*. Le collectif-classe produit, d'entrée de jeu, une définition orale de ce qu'est une victime (une victime c'est « *une personne qui a subi un acte, une méchanceté, à qui on fait du mal* »). Cette définition, à ce moment-là, est le représentant institué du concept de « *victime* ». C'est le représentant *à partir* duquel le collectif-classe est censé penser la question posée. Nous avons en effet décrit dans notre étude de cas que la professeure avait au préalable posé la question « *dans la fable, qui est la victime ? C'est de cette question que je voudrais que l'on discute »*[578]. Les élèves ont déjà une bonne connaissance de la fable. Les élèves ne produisent pas leur définition de la notion de « victime » *in abstracto* et *ex nihilo.* De nombreux commentaires oraux ou écrits dans les séances précédentes pourraient d'ailleurs être des représentants de ce concept de « victime »[579]. Autrement dit, la définition produite par les élèves, comme représentant du concept de « *victime* », peut-être vue comme étant déjà le fruit d'une altération. De plus, les élèves savent, avant de la produire, que le futur usage de cette définition sera de résoudre la question posée par la professeure (*dans cette fable, qui est la victime ?*). Nous formulons une double hypothèse. D'une part, la définition produite est *influencée par* et *grâce à* la connaissance déjà acquise des élèves sur la fable. D'autre part, la production de cette définition s'explique également par la logique interne de la situation (répondre à une question déjà formulée). « L'altération » du concept de « *victime* » se manifeste donc dès la production de cette définition. Si nous retenons l'hypothèse d'une réduction de ce concept au particulier

578 L'émergence des conditions de la genèse et du devenir de cette définition du concept de « *victime* » relève en grande partie de la stratégie professorale. C'est la raison pour laquelle il nous faudra procéder à une analyse didactique de l'action conjointe professeur-élèves pour en montrer les caractéristiques fondamentales. Remarquons d'ores et déjà que le professeur tait tout élément aidant à définir ce que serait une « victime » mais explicite le cadre dans lequel les élèves doivent penser leur définition (pour répondre à la question posée). Nous voyons se manifester là une double dialectique de l'action conjointe, celle de contrat-milieu (1) et celle de réticence-expression (2). Ces deux dialectiques sont au service d'une troisième d'*institution-altération de concept* (3). Dans ce chapitre nous mettons en évidence cette dernière (3). Nous reviendrons sur (1) et (2) ultérieurement.

579 Par exemple : *l'agneau il va tomber un peu dans le piège du loup pour qu'après le loup il le mange* » (S7-Or-l). Ce commentaire aurait pu être complété aisément par : l'agneau est victime du loup.

de la fable, alors cette définition institue à la fois le concept et son altération[580] (au sens donné par Brandom, *ibid.*).

Suivons maintenant « l'application » du concept institué de « *victime* » dans l'action des élèves. L'action ici, c'est comment agissent les élèves pour répondre à la question posée (qui est la victime ?).

La description de l'étude de cas a montré que les élèves ne s'emparent pas directement de leur définition pour répondre à la question posée. Pour donner à voir une « application » de cette définition, nous pouvons imaginer le contrefactuel suivant. La professeure demanderait aux élèves d'utiliser cette définition en la complétant à partir de ce qu'ils connaissent déjà du loup et de l'agneau de la fable. Il s'agirait en fait d'immerger la définition dans le contexte du récit[581], par exemple par un travail d'écriture des élèves. Proposons un résultat possible. Observons d'abord que la définition de « *victime* » proposée par les élèves est en trois parties : une victime c'est une « *personne qui a subi un acte (1), [qui a subi]une méchanceté (2), à qui on a fait du mal(3)* ». Les élèves auraient finalement à rédiger un énoncé (particulier) quasi-analogue aux trois parties de la définition (plutôt générique), par exemple : l'agneau est la victime « *car il subit* (1) la *méchanceté* du loup (2) qui *lui fait du mal* (3) ».

Ce contrefactuel nous permet de comprendre comment la dynamique peut opérer entre le contenu du concept d'une part, et d'autre part, son application au particulier. Le contenu de ce concept (la définition de « victime ») provenait déjà du particulier du récit. Il y « retourne » cette fois pour résoudre le problème posé.

Comment procèdent effectivement les élèves ? Leurs commentaires oraux s'appliquent majoritairement à l'agneau, ce qui va dans le sens voulu (l'agneau est la victime). Par exemple, lorsque Lila-May dit « [la victime] *c'est l'agneau, car le loup a cherché des*

580 Il pourrait y avoir bien d'autres façons de « définir » le concept de « *victime* ». Consultons, par exemple, les définitions données par http://www.cnrtl.fr/definition/victime ci-dessous. Certaines ont peu de choses à voir *a priori* avec le recours à la notion de « *victime »* dans la fable et se rapportent à des formes de vie bien différentes. Les propositions n° 4, n° 5 et n° 8 sont toutefois compatibles avec celles produites par les élèves pour la forme de vie de la fable : (1) animal ou être humain offert en sacrifice à une divinité ; (2) personne qui s'offre à Dieu dans le martyre, dans une vie religieuse de renoncement, d'expiation ; (3) personne qui est sacrifiée ou qui se sacrifie ; (4) *personne qui souffre du fait de quelqu'un, qui subit la méchanceté, l'injustice, la haine de quelqu'un. ; (5) personne qui subit les conséquences fâcheuses ou funestes de quelque chose, des événements, des agissements d'autrui. ;* (6) personne qui subit les conséquences fâcheuses de ses actes, de sa propre nature ou de ses propres passions. ; (7) personne qui est sacrifiée ou qui se sacrifie à une cause, à un idéal, à un intérêt supérieur. ; (8) *personne soumise à des vexations ; personne en butte à l'hostilité réelle ou supposée de quelqu'un. ;* (9) personne qui a péri, a été tuée ou blessée dans des circonstances exceptionnelles ; (10) personne qui a subi des dommages du fait de la guerre.

581 Cette façon de faire de la professeure illustrerait pour nous un exemple d'ascension de l'abstrait (une définition abstraite de la victime) au concret (la relation du loup et de l'agneau dans le récit). Nous y reviendrons.

prétextes pour le manger (S10-oR-i), elle met l'accent sur ce qui fait la position de victime (« subir les prétextes » du loup) et sur les conséquences funestes que cela engendre (l'agneau sera mangé). Autre exemple, lorsque Diwan dit « *l'agneau est la victime parce que le loup a tué l'agneau »* (S10-oR-j), il ne met l'accent que sur la conséquence funeste de l'agissement d'autrui sur la victime. Tout ce que les élèves énoncent est compatible avec leur définition initiale.

En résumé, nous avons montré, à partir de l'exemple du concept de « *victime* », ce que nous entendons par *dialectique de l'institution et de l'altération d'un contenu conceptuel.* Cette dialectique est mise au jour par Brandom à partir des travaux de Hegel.
Elle est aussi ce que Brandom écrit autour du couple « *disponibilité, dérive » :*

> À chaque étape, l'expérience présuppose *la disponibilité préalable du concept à être appliqué* dans le jugement, et à chaque étape le contenu de ces concepts *dérive de leur rôle dans l'expérience* ». (Brandom, 2002, p. 237, c'est nous qui soulignons).

Cette façon de voir l'activité conceptuelle, comme résultant d'une dialectique institution-altération des concepts, aura des conséquences importantes pour analyser l'activité didactique. Sensevy (2011c) reprenant dans ses travaux les apports de cette conception de Brandom-Hegel, le montre ainsi :

> L'enseignement (des concepts) doit consister d'abord à faire en sorte que l'Élève éprouve ce processus d'*altération*. La conceptualisation, « l'institution des concepts », est bien entendu nécessaire à l'action (qu'elle soit « intellectuelle » ou « pratique »), mais la réduction des concepts institués aux cas particuliers, qui les altèrent, et les reconfigurent, l'est tout autant. La *réduction au particulier* ne constitue donc pas seulement un moyen de « donner à voir » un concept *inaltérable*, c'est une source de redéfinition, de *nouvelle institution* de ce concept. (Sensevy, 2011c, p. 583, c'est l'auteur qui souligne)

12.4. À propos de la théorie inférentialiste de l'activité conceptuelle

Pour Brandom (2009), l'activité conceptuelle, telle que ses travaux nous ont déjà permis de la caractériser (institution-altération de concepts), repose sur une position inférentialiste (sur une théorie inférentialiste de la connaissance). Sensevy (2011c, p. 653) montre comment « l'inférentialisme [de Brandom] peut se concevoir comme une théorie du processus de

représentation ». Il faut comprendre ici la *représentation* comme une *relation* entre deux entités. Il n'y a pas d'un côté les représentants, de l'autre les représentés. Brandom montre d'ailleurs son refus du dualisme *représentant / représenté*. Il renvoie ce dualisme à la conception cartésienne de la représentation. Ce n'est pas la conception de Brandom. Il oppose à cette conception celle de Spinoza et Leibniz. Il écrit ainsi à propos de la position de ces deux philosophes :

> Chacun de ces auteurs [Spinoza et Leibniz] s'employait à analyser ce que veut dire pour une chose d'en représenter une autre, en partant de la *signification inférentielle du représentant*. Ils avaient explicitement à cœur, contrairement à Descartes, d'expliquer ce que c'est pour quelque chose d'être compris, considéré, traité ou employé *comme représentant* par le sujet… Leur idée était la suivante : la manière dont les représentants *pointent au-delà d'eux-mêmes* vers quelque chose de représenté doit se comprendre en termes de *relations inférentielles entre représentants*. Les états et les actes acquièrent un contenu en s'inscrivant, *à titre de prémisses et de conclusion*, dans des inférences » (Brandom, 2009, p. 54, souligné par nous)

Reprenons notre exemple de la définition de « *victime* » à partir de cette citation. On peut voir comment la définition des élèves (1){*une personne qui a subi un acte, une méchanceté, à qui on fait du mal* } est en relation *inférentielle*[582] avec (2){*une victime*}. Autrement dit, dans le jeu de langage qui consiste à *définir ce qu'est une victime*, on peut voir (1){*une personne qui a subi un acte, une méchanceté, à qui on fait du mal* } comme un représentant qui *pointe vers* (2){*une victime*}. (2) sera alors le représenté. Si l'on consulte les possibles « définitions » du dictionnaire (cf. note n° 580 p. 450) nous avons accès à d'autres représentants possibles pointant vers ce même représenté (2){*une victime*}. Dans le contexte du récit de la fable, certains de ces représentants pourraient aisément être mis en relation inférentielle, d'autres non. Ainsi par exemple, si l'on pense à l'agneau il est aisé de relier (4){*Personne qui souffre du fait de quelqu'un, qui subit la méchanceté, l'injustice, la haine de quelqu'un*} avec (5) {*Personne qui subit les conséquences fâcheuses ou funestes de quelque chose, des événements, des agissements d'autrui*}. (4) et (5) pourraient être vus en relation inférentielle avec la proposition des élèves *(1){une personne qui a subi un acte, une méchanceté, à qui on fait du mal }*.

Nous avons décrit le jeu de langage pour répondre à la question posée « *dans la fable qui est la victime ?* ». Nous avons montré que l'utilisation de l'énoncé (1), de la définition de

582 Nous allons préciser un peu plus loin les caractéristiques d'une relation *inférentielle.*

« *victime* », n'est pas apparue explicitement chez les élèves. Par exemple Diwan dit `l'agneau est la victime parce que le loup a tué l'agneau.` Si tout ce que les élèves *énoncent* est compatible avec leur définition initiale, leurs commentaires ne font pas *explicitement* référence à une reprise, *dans leurs énoncés*, d'expressions relatives à (1) de la victime qui « *subit* » , et/ou (2) à l'idée de « *méchanceté* » faites ou dites à la victime, et/ou (3) encore à l'idée de « *faire du mal* » à la victime. Cela ne veut surtout pas dire qu'ils n'ont pas pensé à ces aspects, bien au contraire. Cela nous montre seulement que *les élèves citent les faits du récit qui concrétisent* à la fois les aspects (1), (2) et (3) identifiés dans leur définition de « *victime* ». L'énoncé de Diwan nous permet de comprendre que *la définition, initialement représentant du concept de « victime* », *devient alors le représenté de la façon dont Diwan la concrétise*. Diwan procède *à nouveau à une altération du concept au regard du particulier. Cette altération est fonctionnelle pour l'action conduite par les élèves* : expliquer leur réponse à la question posée « *Dans la fable, qui est la victime* ? ». Autrement dit, qualifier les faits et les agissements des personnages, comme le fait la définition avec (1), (2) et (3), n'est plus nécessaire *pour répondre ainsi à la question posée. Citer les faits en rapport avec ce qu'ils savent d'une « victime » suffit pour leur donner un pouvoir instrumental sur le récit*. Ainsi, le jeu de langage ayant changé, de « *qu'est-ce qu'une victime ?* » à « *qui est la victime ?* », il « impose » la proposition de Diwan comme énoncé *plus concret et fonctionnel* que la définition. D'où l'importance didactique des questions-problèmes posés aux élèves.

Chapitre 13 – Sur la dynamique de l'enquête

Ce chapitre s'appuie sur *trois exemples emblématiques* pour rendre compte de notre analyse, didactique et épistémique, de la dynamique de l'enquête : *Que veut dire onde dans la fable ? Le Loup est-il un assassin ? L'Agneau victime d'un faux procès ?*

Comme nous l'avons développé au chapitre sur la méthodologie de recherche (10.2, p. 337), nous recourons à *trois niveaux d'échelle pour décrire et analyser ces exemples emblématiques*. Cependant, distinguer les niveaux d'échelle pour caractériser notre méthodologie, ne signifie pas qu'il faille construire systématiquement notre argumentation en séparant l'étude de chaque exemple *par* niveau d'échelle. Aussi, pour décrire la dynamique de l'action conjointe de la professeure et des élèves *in situ*, avons-nous fait le choix de suivre le déroulement chronologique de chaque situation tout en faisant appel, autant que nécessaire, à (l'un ou plusieurs de) ces trois niveaux d'échelle. Enfin, nous recourons aux deux modalités d'écriture de notre méthodologie, *écriture description-redescription* (10.7.1, p. 362) et *écriture en strates* (10.7.2, p. 363).

Pour chaque exemple, des épisodes didactiques, (1) *à l'échelle micro de quelques transactions entre la professeure et les élèves*, ont été sélectionnés et présentés sous forme de transcripts décrits et/ou de photogrammes commentés. Il s'agit de permettre au lecteur d'accéder à ce que nous comprenons de la situation « telle qu'elle s'est déroulée ». Ces transactions sont très souvent à éclairer par des entrelacements et des articulations des différents épisodes retenus. Nous explicitons aussi ces articulations. Il s'agit d'une analyse (2) *à l'échelle méso de la séance (ou de deux séances consécutives)* pour donner à voir et à comprendre au lecteur la mise en intrigue de ces épisodes. Enfin, des éléments de compréhension des exemples emblématiques abordés font également appel à des faits didactiques advenus (très) en amont, souvent plusieurs séances *avant* l'exemple étudié. De même ces exemples ont des résonances (très) en aval de leur déroulement, souvent plusieurs

séances après leur apparition. Nous importons ces faits didactiques dans notre analyse de l'exemple. C'est aussi (3) *à l'échelle macro de la séquence* qu'il faut nous situer pour comprendre la genèse et le devenir de ces exemples emblématiques.

Dans la première section 13.1 (cf. p. 457), nous présentons la notion d'*action conjointe* que nous mobilisons pour le cadre théorique qui est le nôtre, *la théorie de l'action conjointe en didactique* (TACD) (Sensevy, 2011c).

Dans la seconde section 13.2 (cf. p. 458), nous procédons à *la description* de notre premier exemple emblématique de ce chapitre, *Dans cette fable que veut dire onde ?* Tout d'abord, cela nous permet, d'une part, d'introduire le lecteur à la nature de certains problèmes didactiques que le collectif de l'ingénierie souhaite solutionner mais aussi, d'autre part, de *concrétiser* certaines de nos questions de recherche du chapitre 9 (p.327). Ensuite, nous procédons à une *redescription de l'exemple*, en développant cette fois certaines *notions-modèles de la théorie de l'action conjointe* utiles à notre questionnement didactique sur la démarche d'enquête de lecture (cf. 13.2.3, p. 469). À partir de cette redescription de l'exemple et des notions modèles abordées, nous montrons comment *la dynamique de l'enquête* peut être caractérisée comme la recherche *d'une équilibration didactique de l'action conjointe*. Pour cela, nous ferons plus particulièrement appel au *triplet des genèses (chronogenèse, topogenèse, mésogenèse)*, trois descripteurs permettant de rendre compte de cet aspect dynamique de l'enquête.

Dans la troisième section 13.3 (cf. p. 506), nous donnons à voir et à comprendre le second exemple emblématique. Nous reprenons intentionnellement l'exemple *Le loup est-il un assassin ?,* déjà utilisé dans le chapitre 1 de la thèse (p. 27). Cependant, nous le redécrivons cette fois avec l'éclairage des apports didactiques de l'exemple précédent. Nous analysons également, en lien notamment avec le chapitre 12, sur la genèse et le devenir des commentaires, *l'usage didactique des commentaires* au service de l'interprétation du récit par le collectif-classe. Nous affinons alors, avec les notions-modèles de la TACD, la compréhension de ce que peut être *une intention et une action professorale fondées sur le principe de l'élève-origine*.

Dans *la quatrième section* 13.4 (cf. p. 529), nous procédons à l'étude du troisième exemple emblématique *L'agneau victime d'un faux procès ?* Nous le décrivons et l'analysons à partir des apports des deux exemples précédents. Nous poursuivons par conséquent la question du travail du professeur sur les productions d'élèves (selon le principe de l'élève-origine), avec

en particulier la question de *la labilité des productions d'élèves au regard d'une certitude raisonnée* qu'il y a lieu d'établir au sein du collectif-classe pour *garantir une greffe des significations.*

13.1. La notion-modèle d'action conjointe

Précisons d'emblée ce que recouvre pour nous l'expression *action conjointe en didactique*. Pour cela, nous utilisons la définition[583] qu'en donne le Collectif Didactique pour Enseigner[584] (2019), définition qui s'appuie sur une définition générique de la notion d'action conjointe :

> Une action est dite conjointe lorsqu'elle implique deux participants (ou plus) qui agissent dans un but commun. Ces participants peuvent occuper des positions relativement semblables (comme deux personnes utilisant ensemble une scie de bûcheron) ou des positions différentes (comme deux danseurs dans un pas de deux).
>
> Dans les pratiques étudiées au sein de cet ouvrage, la question du but commun est complexe. Dans les situations didactiques, il y a bien un but, porté par le professeur, mais pas spécifiquement partagé par l'élève, du fait justement de son ignorance du savoir qu'on veut lui transmettre. À un niveau plus général, cependant, *professeurs et élèves ont un but commun : l'apprentissage par l'élève d'un savoir. Ce but donne une forme à l'action conjointe*.
>
> Professeur et élève occupent des positions différentes : *le professeur est déjà connaisseur de ce savoir* et l'élève ne l'est pas. Afin de rendre compte du caractère conjoint de leur action, nous dirons que professeur et élève réalisent *des transactions par rapport à ce savoir en jeu*. Tout au long de la séance, pour que l'élève apprenne, le professeur va agir en fonction de ce que fait l'élève. De son côté, l'élève va agir en fonction de ce que fait le professeur.
>
> Le préfixe trans – (à travers) – indique que *toute action didactique du professeur se*

583 Cette définition est issue du cadre général du paradigme de l'action conjointe (Mead, 2006 ; Blumer, 2004 ; Tomasello, 2008), dont les membres du Collectif Didactique pour Enseigner sont parties prenantes. Elle renvoie plus spécifiquement à la théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy, 2011c ; Sensevy, Gruson, & Forest, 2015 ; Sensevy, Schubauer-Leoni, Mercier, Ligozat, & Perrot, 2005 ; Gruson & al., 2012 ; Sensevy & Mercier, 2007) qui s'inscrit en filiation avec les travaux en Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) (Chevallard, 2017) et en Théorie des Situations Didactiques (TSD) (Brousseau, 1998). La TACD s'est développée autour des études de l'action professorale (Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leoni, 2000) et de la démarche comparatiste (Mercier, Schubauer-Leoni, & Sensevy, 2002).

584 Rappel : il nous arrive de mentionner ce collectif, dans nos travaux, par son sigle *CDPE*.

> *comprend nécessairement à travers celle de l'élève et d'un savoir en jeu et, réciproquement, que toute action didactique de l'élève se comprend également à travers l'action du professeur et d'un savoir en jeu.*
>
> On pourrait même ajouter que tout savoir en jeu ne peut s'appréhender qu'à travers sa réalisation concrète dans l'action du professeur et de l'élève. C'est ce que disent et font le professeur et les élèves qui permettent de décrire le savoir enseigné. Nous pourrons également écrire que professeur et élève sont deux transactants relativement à un savoir.
>
> L'adjectif « conjoint » ne doit pas faire croire qu'une action conjointe est nécessairement heureuse. *D'une part, dans la classe, l'action conjointe élève-professeur peut être considérée comme « réussie » ou « échouée ». D'autre part, même quand l'action conjointe est réussie, au sens où elle repose sur une forme de coopération, elle peut se produire sans que l'élève n'ait appris.* (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, souligné par nous)

Il nous semble essentiel de retenir, à la lecture de cette citation, quelques points. Tout d'abord, sur le plan didactique, nous envisageons toujours l'action conjointe au service d'un but précis : « l'apprentissage par l'élève d'un savoir ». Cette intention est portée par le professeur. Le but n'est pas pour autant d'emblée partagé par l'élève. Ainsi, nous envisageons la relation professeur-élève comme celle d'un professeur, connaisseur pratique de ce savoir, vers un élève pour qui ce savoir est à connaître et s'avère nécessaire. D'où un jeu d'échanges entre le professeur et les élèves que nous nommons « transactions », pour caractériser le savoir comme objet de ces échanges. *A priori,* l'action du professeur en fonction des actions de l'élève, et l'action de l'élève en fonction de celle du professeur, sont orientées par et pour le savoir en jeu. Toutefois, parler d'action conjointe ne signifie pas, pour autant, que cette action garantit l'apprentissage du savoir par les élèves. Cette action conjointe peut aussi se « produire sans que l'élève n'ait appris ». Étudier l'action conjointe professeur-élève, au plan didactique, c'est donc décrire et comprendre cette action et ses effets (ou pas) sur l'apprentissage du savoir en jeu par l'élève.

13.2. Un exemple emblématique : dans cette fable, que veut dire onde ?

Nous décrivons un moment d'action conjointe professeure-élèves d'environ quinze minutes. Le lecteur est guidé, dans la compréhension des transcriptions des échanges entre la professeure et les élèves, par nos commentaires en *langage ordinaire* de l'action. Ces

commentaires sont alors rédigés sur fond jaune.

Cet exemple emblématique reprend et approfondit notre article co-écrit entre trois membres de l'ingénierie (Blocher, Lefeuvre et Maisonneuve, 2019) dans l'ouvrage du collectif Didactique pour Enseigner (2019).

13.2.1. Le contexte de l'épisode

Nous décrivons et analysons ci-dessous un épisode de la séance n° 3[585] du dispositif d'enseignement de la fable *Le Loup et l'Agneau* dans la classe de CM2. Nous rappelons que, pour les élèves, l'activité de paraphrase *stricto sensu* est à ce moment, nouvelle pour eux. Ils s'initient pour la première fois à cette activité *en même temps* qu'ils se confrontent à la prise en compte de ce premier extrait du récit de la fable. Cet épisode concerne le moment où les élèves sont ainsi confrontés à la paraphrase de la signification du mot *onde* dans le second vers de la fable, *Dans le courant d'une onde pure*. À ce stade les élèves disposent donc des deux extraits de texte suivants :

Extrait n° 1 de la fable de La Fontaine :

Un agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

Un loup survient à jeun qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage : tu seras châtié de ta témérité.

Extrait correspondant de la version de Phèdre :

Un Loup et un Agneau, pressés par la soif, étaient venus au même ruisseau

Le Loup se désaltérait dans le haut du courant, l'Agneau se trouvait plus bas ;

mais, excité par son appétit glouton, le brigand lui chercha querelle.

« Pourquoi, lui dit-il, viens-tu troubler mon breuvage ? »

585 La conception et le détail du déroulement de cette séance n° 3 a été présentée dans notre chapitre 8.2.1 (p. 313) et 8.4 (p. 320)

13.2.2. La description de l'épisode

Dès la séance n° 2, les élèves, en petits groupes, ont paraphrasé les six premiers vers de la fable (cf. extrait de la fable de La Fontaine ci-dessus). Pour lancer l'activité, la professeure a demandé aux élèves de paraphraser l'extrait en question en donnant oralement la consigne suivante : « écrire la fable de La Fontaine avec vos mots […]. Il va falloir traduire avec vos mots la fable de La Fontaine, vers par vers. […]. Il n'y a pas nécessité de changer tous les mots de la fable. […]. Il faut traduire les mots difficiles ; vous avez le droit d'utiliser le dictionnaire[…]. Vous pouvez aussi vous servir de l'extrait de la fable de Phèdre[…].[la fable] est moins compliquée […]. Ça peut peut-être vous donner des indices pour votre paraphrase ». La professeure a ensuite expliqué à nouveau cette consigne systématiquement en passant dans chaque groupe. Au cours de la séance n° 3, ils doivent se mettre d'accord sur une paraphrase commune à l'ensemble de la classe.

La séance n° 3 débute sur la base des travaux des élèves réalisés en séance n° 2. Parmi les 8 travaux de groupes, la professeure en a sélectionné 4. Elle les affiche au Tableau Blanc Interactif (TBI), comme on le voit ci-dessous (cf. Illustration 20) :

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Un agneau buvait Dans la rivière qui bougeait Un loup survient le ventre vide et qui cherchait de l'action. Et que la faim en ces lieux attirait Pourquoi viens-tu troubler ma boisson ? Dit cet animal plein de rage Tu seras puni de ton insouciance.	Un agneau buvait Dans le courant d'une rivière Un loup arrivait, il était affamé. Qu'est-ce qui te rend si courageux de boire mon eau ? Dit cet animal plein de rage Tu seras puni pour ta cause.	Un agneau calmait sa soif Dans le courant d'une rivière Un loup survient sans avoir soupé et qui cherchait la bagarre Et que la faim en ces endroits aimantait Qui te met en danger de perturber ma boisson ? Dit cet animal fou de rage Tu seras puni d'avoir agi sans réfléchir	Un agneau était en train de boire dans une rivière Dans le courant d'une eau pure Un loup qui n'a pas mangé arrive Car il est attiré par la faim Qui te fait prendre des risques pour m'empêcher de boire ? Dit cet animal énervé Tu seras puni d'être trop téméraire.

Illustration 20: Paraphrases sélectionnées et tapuscrites à l'issue de la séance n° 2

Dans un premier temps, les élèves surlignent, dans les paraphrases réalisées lors de la séance précédente (séance n° 2), ce qui correspond aux deux premiers vers de la fable. Dans un second temps, ils doivent se mettre d'accord sur une paraphrase pour la classe à partir des énoncés surlignés. La description qui suit se centre sur le choix d'une paraphrase collective du second vers (« Dans le courant d'une onde pure »).

L'observation des propositions des groupes montre que l'expression « dans le courant d'une onde pure » est paraphrasée de différentes manières : (1) « Dans la rivière qui bougeait » ; (2) et (3) « Dans le courant d'une rivière » ; (4) « Dans le courant d'une eau pure ». *A priori* retenir comme paraphrase collective « Dans le courant d'une rivière » semble envisageable. Pourtant cela ne va pas aller se soi. La première proposition, ci-dessus (1), va d'emblée intriguer les élèves et la professeure.

Quelle est la prise en compte de « onde » dans « la rivière qui bougeait » ?

En effet, la professeure a demandé à un élève, Manoa, de venir au TBI pour surligner ce qui correspond au surlignage des deux premiers vers du texte de La Fontaine. Manoa surligne les mots suivants dans la production du groupe 1 : « Un agneau buvait / Dans la rivière qui bougeait ». Comme on le voit ci-dessous (cf. Illustration 21) :

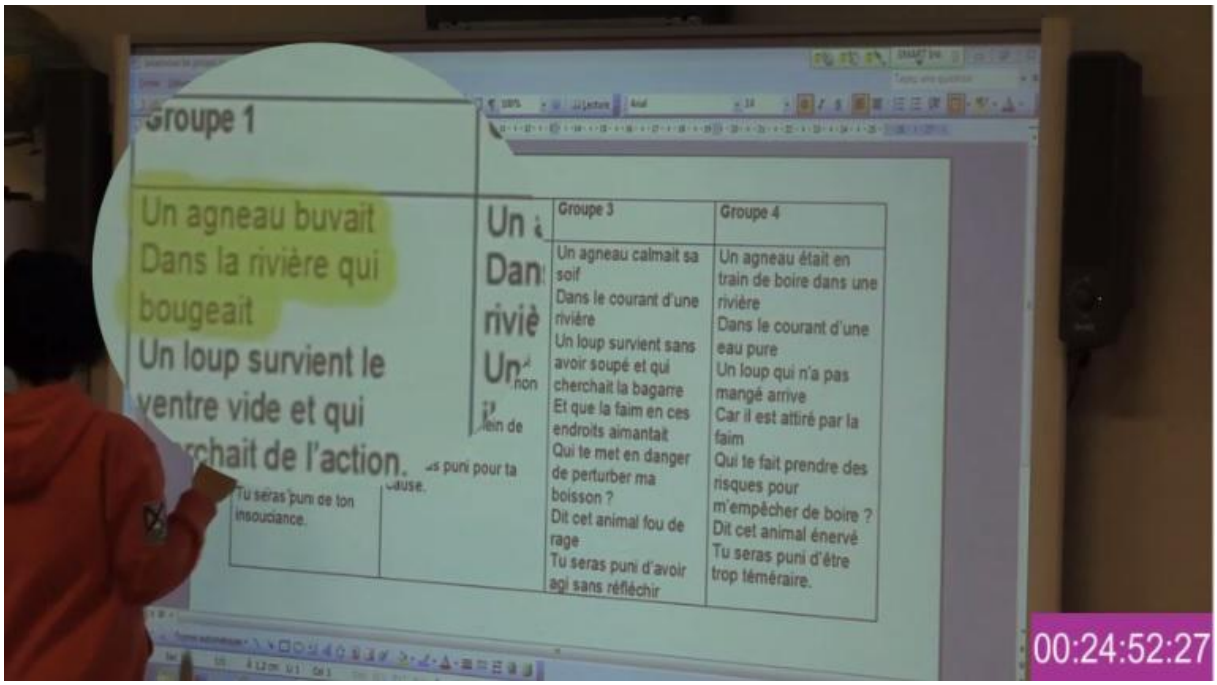


Illustration 21: loupe sur le surlignement au TBI effectué par Manoa en séance n° 3

Cette proposition va alors susciter de nombreux échanges entre élèves et professeure.

Sur la base de quels fondements ces échanges vont-ils avoir lieu ? La professeure parviendra-t-elle à réunir les élèves autour de cette proposition ?

Le déclencheur du problème : faut-il surligner « qui bougeait » ?

Page 462

La professeure demande alors aux élèves s'ils sont d'accord avec la proposition de Manoa. Comme on le voit-ci-dessous (cf. transcript 12 d'un extrait de la séance) :

1	P	Vous êtes d'accord avec Manoa ?
2	Élèves	Oui
3	P	Qui a mis autre chose ? Oui ?
4	Élève	Moi j'ai pas mis « qui bougeait »
La plupart des élèves sont d'accord pour surligner *qui bougeait* comme élément de la paraphrase des deux vers de la fable. Par contre, un élève (Tdp 4) porte à la connaissance de la classe qu'il n'a pas intégré cet élément dans le surlignage.		
5	P	Alors tu n'as pas mis qui bougeait. Alors est-ce que ça va avec « qui bougeait » ?
La professeure veut savoir si *un agneau buvait dans une rivière* « va avec » *qui bougeait* ». Elle interroge les élèves pour comprendre les raisons de leur choix, à savoir : relier la première partie de la phrase avec la seconde. L'expression « va avec » dit sans dire, ainsi par exemple si la professeure avait dit « complète » ou « explique », elle aurait livré une partie de la réponse. Nous ne savons pas si la question porte sur une raison d'ordre sémantique (paraphrase de *onde*). Nous ne savons pas non plus si la question porte sur une raison d'ordre syntaxique (*qui bougeait* est une proposition subordonnée relative). Enfin, nous ne savons pas également si la question porte sur une raison d'ordre contextuel (représentation de la rivière).		
6	Élève	Oui
7	Élève	Oui
8	P	Alors on dit pourquoi + Pourquoi ?/ Oui
Deux élèves pensent qu'il faut surligner *qui bougeait*. La professeure souhaite qu'ils justifient leur réponse.		
9	Diwan	Une onde une euh <inaudible> d'un onde pure et bah c'est une eau qui bouge
10	P	T'as vu ça où ?
11	Diwan	À la télé
12	P	Donc vous entendez ce que dit Diwan ? Il dit une onde pure c'est une eau qui + qui bouge un peu
Tdp 9, Diwan justifie son choix en établissant que *onde pure* veut dire *eau qui bouge.* Tdp 10, la		

professeure lui demande l'origine de cette connaissance. Diwan, Tdp 11, dit que c'est la télévision qui lui a permis de le savoir. Tdp 12, la professeure, sans donner son avis, relance ce qu'a dit Diwan vers la classe. Cherche-t-elle à expliquer, avec la classe, le sens du mot onde à partir de la proposition de Diwan ?		
13	Élève	Ça fait des ronds
14	P	Des cercles/Est-ce que euh l'onde dans le texte de La Fontaine c'était dans ce sens-là ou pas est-ce que c'était des ondes donc quand on lance un caillou dans l'eau qui bouge ou pas ? Est-ce qu'il parle de cette onde-là ? Hein vous avez utilisé les dictionnaires ? On lève la main
15	Léocadie	Bah oui parce que si c'est dans le courant euh c'est de l'eau donc du coup c'est un peu plus de l'onde quand ça bouge dans l'eau
16	P	C'est l'onde quand ça bouge dans l'eau mais du coup vous me dîtes que c'est quand on jette un caillou du coup ça fait des cercles est-ce que là on parle de ces ondes-là ou pas ?
Un élève, Tdp 13, donne l'image des ronds dans l'eau pour expliquer ce qu'est, pour lui, une onde. Cet élève apporte une signification, imprévue ici, du mot *onde*. Cette signification est également inappropriée au vers à paraphraser. La professeure, Tdp 14, demande alors à la classe si, c'est bien ce sens du mot *onde* que La Fontaine veut utiliser. Sans le dire la professeure valide que l'un des sens du mot *onde* est celui donné par cet élève. Elle pose en même temps clairement un problème à toute la classe. Est-ce ce même sens qu'en donne La Fontaine dans sa fable ? Léocadie, Tdp 15, pense que c'est la bonne explication du mot *onde*. Pour Léocadie, l'onde c'est de l'eau qui bouge. Tdp 16, la professeure reformule l'explication de Léocadie pour que toute la classe comprenne. Mais elle relance à nouveau cette classe vers le problème à résoudre. Le problème posé à la classe reste entier. L'insistance de la professeure est-elle ou pas comprise comme une mise en doute de la proposition de Léocadie pour paraphraser *onde* ?		
17	Timéo	Oui parce que quand l'agneau il va mettre sa bouche dans l'eau et bah ça va faire des p'tites ondes +
18	P	Nina
19	Nina	Mais onde ça vient de onduler

20	P	Onde ça vient de onduler oui
21	P	On vérifiera ça dans le dictionnaire
22	Diwan	Je sais je sais !
23	P	Oui
24	Diwan	Quand il boit ça fait <…> pareil + il met sa langue et il fait "ssssshui" (*Mime l'agneau en train de boire*)
25	P	Oui ça fait bouger l'eau mais est-ce que ça fait des ondes ?/ Bah on verra ça tout à l'heure + on verra tout à l'heure si c'est des ondes/ Est-ce que euh autres raisons pourquoi est-ce qu'on met "qui bougeait" avec rivière ? Oui (*Fait signe à Lucas qu'il a la parole*)

Timéo, Tdp 17, et Diwan, Tdp 24, donnent leurs explications pour justifier ce qui provoquerait la naissance des ondes dans l'eau. Nina, Tdp 19, établit de plus le lien lexical entre *onde* et *onduler* pour justifier le choix de *qui bougeait*. Tdp 25, la professeure ne valide aucune des explications données. La professeure a-t-elle la possibilité, ici, de réfuter ces explications ? Ce que dit Timéo est difficile à contester. En effet, si l'agneau met sa bouche dans l'eau, cela peut se voir comme provocant des ondes. La professeure renvoie alors à l'usage du dictionnaire et repousse à plus tard la signification du mot *onde*. Elle sollicite la classe pour savoir si d'autres raisons que le sens du mot *onde* permettraient de retenir *qui bougeait*. Cette prise de parole de la professeure, sans le dire explicitement, laisse planer un doute sur la validité de la signification émise du mot *onde*.

26	Lucas	Bah parce que euh déjà euh si on surligne que "dans la rivière" bah le qui <…>
27	P	Le qui c'est un / il va avec quoi ?
28	Lucas	Bah avec euh "dans la rivière"
29	P	Il va avec le mot ?
30	P	Le "qui" complète quel mot ?
31	Élève	"bougeait"
32	P	Le "qui" sert à donner des informations sur/ Oui Louise ?
33	Louise	Sur la rivière
34	P	Sur le mot "rivière" donc est-ce qu'on peut le séparer du mot "rivière" Lucas ?

35	Lucas	Non
36	P	Non donc "qui bougeait" ça donne des informations sur la rivière ça complète le mot rivière donc on le laisse

Lucas rend compte, Tdp 26 et 28, d'une raison syntaxique pour surligner *qui bougeait*. Il établit que *qui* va avec *dans la rivière.* La professeure, Tdp 27, tente d'obtenir de Lucas l'identification de la nature grammaticale du mot *qui.* La question de la professeure « *qui* va avec quoi ? » est cependant ambiguë. Un élève répond alors *bougeait.* Tdp 32, la professeure reformule sa question. Elle demande aux élèves à quel mot du texte renvoie le pronom relatif *qui*. Louise, Tdp 33, et Lucas, Tdp 35, donnent alors la possibilité à la professeure d'établir l'inséparabilité de *qui bougeait* avec *dans la rivière.* Tdp 36, la professeure valide ce lien grammatical auprès de toute la classe.

Transcript 12 : Extrait de la séance n° 3, [SHTIS, 24'47 à 28'10]

À ce stade de la séance n° 3, une explication du mot *onde* a émergé dans la classe. Elle n'a été ni validée ni invalidée explicitement par la professeure. Pour la professeure, le problème posé pour paraphraser *onde* n'est pas résolu. Son traitement est différé. La professeure a annoncé qu'il faudra recourir au dictionnaire.

Le travail se poursuit pendant environ 4 minutes pour le surlignage des productions des groupes 2, 3 et 4. Comme on le voit-ci-dessous (cf. Illustration 22 ci-dessous) :

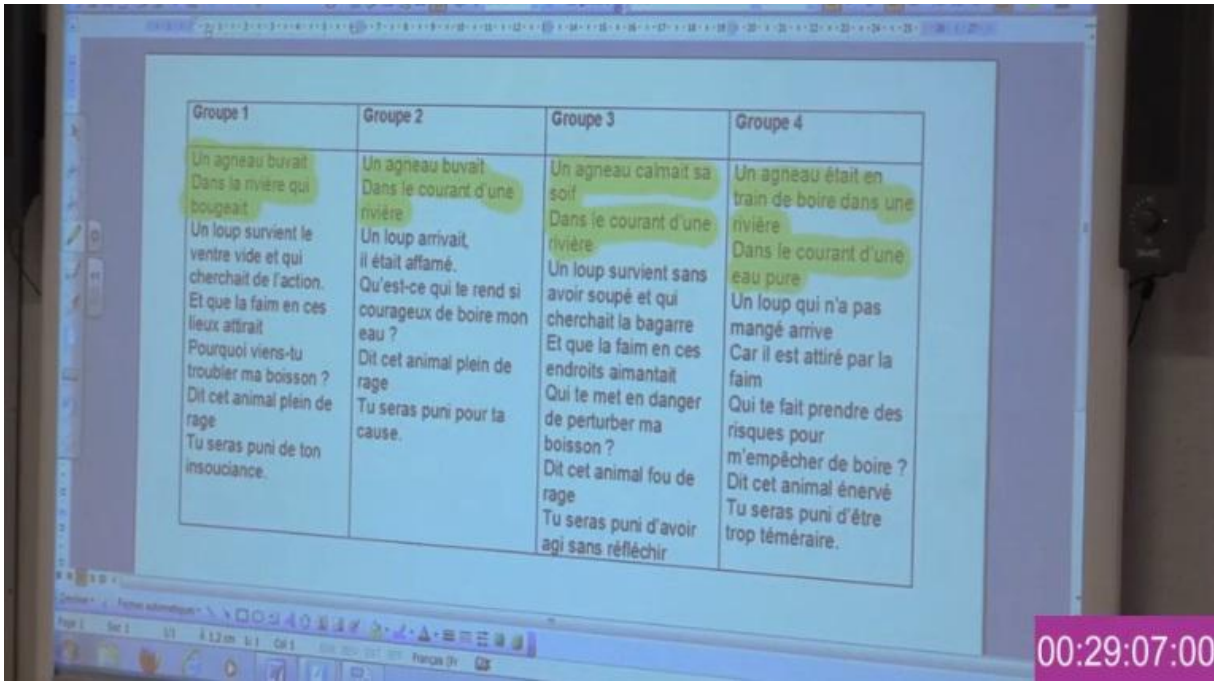


Illustration 22: état du document projeté au TBI à l'issue de la phase de surlignage collectif des équivalences (séance n° 3)

La professeure a opté pour une solution qui lui permet de reporter l'explication du mot *onde* tout en acceptant l'expression *qui bougeait* par le recours à une règle grammaticale. Ce recours sera-t-il suffisant pour que les élèves convoquent unanimement *qui bougeait* comme paraphrase du mot *onde* ? Ou le choix du dictionnaire va-t-il conduire à une remise en question de cette paraphrase ?

Mais que veut dire « onde » ?

À ce moment de la séance, chaque paraphrase réalisée en séance n° 2 a été commentée et explicitée. On peut émettre l'hypothèse que ces paraphrases ne présentent plus de problèmes de compréhension. Il ne reste donc plus à la classe qu'à se déterminer sur le choix de l'une de ces paraphrases. C'est l'objet du second temps de la séance que nous allons analyser maintenant.

1. Une paraphrase des deux vers de la fable à partir des 4 propositions surlignées est affichée au TBI. Le travail est réalisé en binôme. La consigne de la professeure est alors la suivante, comme on le voit ci-dessous (cf. transcript n° 13 ci-dessous) :

1	P	Vous choisissez dans ce qui est surligné, dans cette première partie surlignée, une proposition et si vous n'êtes pas d'accord avec quelque chose vous le direz tout à l'heure quand on en discutera tous ensemble/ Y a des questions

		Léocadie ?
2	Léocadie	Mais est-ce que on a le droit de mélanger les groupes ?
3	P	Est-ce qu'on a le droit de prendre un p'tit bout ici un p'tit bout ailleurs ?
4	Élèves	oui
5	P	Oui +/ Timéo
6	Timéo	Il faut pas spécialement mettre son groupe à nous si on est dedans
7	P	Ah oui ça c'est intéressant est-ce qu'on prend forcément si on a reconnu son groupe est-ce qu'on prend forcément le sien ?
8	Élèves	Non
9	P	Alors on essaye/ Alors le but c'est d'être le plus proche possible du texte de Jean de La Fontaine c'est toujours la même chose on essaye d'être le plus près possible de ce qu'il a dit
La professeure, avec l'aide de Léocadie et Timéo, reprécise ce que les élèves doivent réaliser en binôme. Les élèves ont à choisir une paraphrase (Tdp 1), pas nécessairement la leur (Tdp 7). Ils peuvent écarter des propositions avec lesquelles ils sont en désaccord (Tdp 1). Tdp 3, la professeure introduit la possibilité, pour chaque binôme, de combiner les expressions de différents groupes (Tdp 2, 3 et 4). Enfin, Tdp 9, la professeure redonne le but de cette activité qui servira à la mise en commun. Il s'agit d'*être le plus proche possible du texte de Jean de La Fontaine.*		

Transcript 13 : Extrait de la séance n° 3, [SHTIS 32'29 à 34'55]

Les élèves travaillent en binôme pendant 7 minutes environ.

Puis, ce travail donne lieu à un temps de mise en commun. La description suivante se centre maintenant sur le choix de la paraphrase collective du second vers.

La professeure demande ainsi quelle peut être la paraphrase collective de *Dans le courant d'une onde pure*. Une élève propose « dans le courant d'une rivière » (paraphrase du groupe 2). L'échange entre la professeure et les élèves conduit à accepter autant « ruisseau » que « rivière ». Mais un élève revient sur « rivière qui bougeait » (proposition issue du groupe 1) pour préciser que cela prend davantage en compte le mot *onde*.

Onde, pour les élèves, c'est encore et toujours ondulation !

La professeure fait alors vérifier le mot *onde* dans les dictionnaires de classe et dans celui des synonymes. Il est important de signaler que, dans aucun des dictionnaires de la classe, une définition du mot *onde* n'est proposée comme compatible avec le vers poétique de la Fable *Dans le courant d'une onde pure*. En effet, *onde*, dans cette fable, n'est pas synonyme de « ondulation » mais à comprendre comme le terme poétique du XVIIe siècle signifiant *eau*[586]. De fait, les élèves ne peuvent que proposer des définitions relatives à « onduler » et « ondulation » présentes dans ces dictionnaires.

Paraphraser onde sans apprendre ce que veut dire onde dans la fable

La professeure est devant l'impossibilité d'utiliser les échanges pour la paraphrase collective du mot *onde* dans la fable. Elle propose alors de se référer à la version traduite du texte de Phèdre, suggérant que certains élèves y ont peut-être eu recours (« étaient venus au même ruisseau »). C'est un rappel de la consigne initiale donnée par la professeure : « Vous pouvez aussi vous servir de l'extrait de la fable de Phèdre […]. [La fable] est moins compliquée […]. Ça peut peut-être vous donner des indices pour votre paraphrase ».

La classe repère dans le texte de Phèdre ce qui correspond à *Dans le courant d'une onde pure*. La professeure demande alors si l'usage du mot « ruisseau », utilisé par le groupe 2, était bien suggéré grâce à l'appui sur le texte de Phèdre (*Un Loup et un Agneau, pressés par la soif, étaient venus au même ruisseau. Le Loup se désaltérait dans le haut du courant*). Un élève de ce groupe confirme.

Une clarification du mot *pure* est alors engagée par recherche au dictionnaire (non polluée / contraire : impur). Une élève propose alors : « un agneau buvait dans le courant d'un ruisseau pur ». La classe est à nouveau partagée entre « ruisseau » et « rivière ». La professeure propose à chacun de mettre le mot de son choix (rivière ou ruisseau). Un élève prolonge en disant « Un agneau buvait dans une rivière pure qui bougeait ». Un autre élève souligne encore que « ça fait bizarre » sans justifier cet avis et sans que personne ne l'y incite. Il propose de s'en tenir à « Un agneau buvait dans une rivière pure ». La professeure demande alors aux élèves de relire ce que dit le texte de La Fontaine. Ceci leur permet de repérer l'expression *Dans le courant* dans la fable. L'échange dans la classe s'engage à nouveau pour savoir comment introduire « dans le courant » au sein de la proposition en cours. La

586 cf. dictionnaire Universel Furetière, 1690.https://books.google.fr/books/about/Dictionnaire_universel.html ?id=rCQ-AAAAcAAJ&redir_esc=y

proposition orale devient « Un agneau buvait dans le courant d'un ruisseau (ou d'une rivière) pur(e) ». La professeure demande aux élèves quel synonyme de « pur » peut être utilisé ? La proposition devient alors : « Un agneau buvait dans le courant d'un ruisseau (ou d'une rivière) propre ».

Cette proposition est finalement retenue et écrite au TBI. *Onde* a été paraphrasé par *ruisseau* (ou *rivière*).

13.2.3. Une reprise de l'épisode : d*ans cette fable, que veut dire onde ?*

Dans cette sous-section 13.2.3, nous allons procéder à une *redescription* de l'exemple emblématique *Que veut dire onde dans la fable ?* Dans la présente sous-section, nous reprenons cet exemple à l'aide de certains termes et notions issus de la TACD. Nous appelons ces notions, *notions-modèles*[587]. Il s'agit des notions-modèles de *contrat didactique* (cf. p. 470), *milieu didactique* (cf. p. 474), *dialectique contrat-milieu* (p. cf. 479*)*, *dialectique réticence-expression* (cf. p. 484), *double dialectique contrat-milieu et réticence-expression* (cf. p. 489). Avec ces notions-modèles, nous visons non seulement une reprise de compréhension de la situation déjà décrite mais également une mise en évidence de certains phénomènes didactiques pouvant rendre compte de la dynamique de l'enquête au sein de l'action conjointe professeur élèves. Pour situer et comprendre cette action, nous proposons des bifurcations de la pratique effectivement menée par la professeure. Nous le faisons sous forme de scénarios de mise en œuvre, différents de celui dont nous analysons les données. Nous appelons ces scénarios des *contrefactuels* (cf. 13.2.3.3, p. 492). La production de ces contrefactuels ne consiste pas à dire « ce qui aurait dû se passer » mais bien à imaginer d'autres possibles pour mieux comprendre l'action conjointe effective de la professeure et de ses élèves. Nous terminons l'analyse de cet exemple emblématique par la mise en évidence de la stratégie professorale pour réorienter l'enquête (cf. 13.2.3.4, p. 501).

587 Modèle renvoie ici au *voir-comme* de Wittgenstein (2004) déjà défini note n° 50, p. 66. Un modèle est donc une façon de voir la réalité dont nous envisageons certains *aspects* mis en relation les uns les autres. Cela nous permet de comprendre et d'agir sur la réalité. Nous voyons donc cette réalité comme un système fondé sur ces relations qui constitue le modèle. Changeons de système de relations et d'aspects, donc de modèle, et la réalité sera alors perçue différemment.

13.2.3.1. Les composantes du contrat didactique et l'*existence* d'*un milieu didactique*

A. La notion-modèle de « contrat didactique »

Comme précisé en début de description de la séance n° 3, ces élèves ne se sont jamais livrés à la paraphrase dans leur scolarité, *a fortiori* d'une fable de La Fontaine. L'activité de paraphrase est à *voir-comme* une activité de réécriture de fable pour les élèves. Elle ne fait pas partie d'une connaissance et d'une pratique *déjà-là* des élèves. C'est pourquoi, la professeure a d'abord formulé une consigne explicative de l'activité demandée. Elle initie ce que nous appellerons une première composante du contrat didactique, le *contrat didactique de paraphrase*.

La professeure a en effet choisi d'expliciter ses attentes tant sur la production visée (la paraphrase) que sur la façon de l'obtenir (l'activité de paraphrase). Ainsi, pour la professeure et les élèves, dès la séance n° 2, paraphraser recouvre sept dimensions que nous avons identifiées à partir de la présentation de cette nouvelle activité par la professeure : (1) *réécrire la fable* de la Fontaine, (2) avec des *mots connus des élèves,* (3) *sans nécessité de changer tous les mots* de la fable. C'est (4) une *traduction*[588]*,* (5) *vers par vers*. L'activité de paraphrase peut enfin nécessiter (6) de *rechercher dans le dictionnaire les mots difficile*s, complexes, inconnus des élèves. *Le recours au texte de Phèdre* pour paraphraser est également possible (7). Il s'agit bien, pour la professeure, de donner à voir et à comprendre aux élèves ce que paraphraser veut dire au travers de ces sept dimensions de l'activité de paraphrase. Elle n'a pas eu d'autre choix que de définir cette nouvelle activité en *s'appuyant sur les connaissances et les pratiques déjà-là* des élèves. Autrement dit, lorsqu'une activité nouvelle est proposée à des élèves, pour faire comprendre ce qu'elle recouvre (et que les élèves n'ont encore jamais entrepris), un professeur tente de la rendre le plus explicite possible à partir d'une combinaison d'éléments que l'élève connaît ou a déjà pratiqué (dans notre cas, ce sont les sept dimensions).

À ces dimensions spécifiques du contrat, spécifiques au jeu épistémique[589] du paraphraste, s'ajoute également une composante générale liée aux *habitudes de travail* de la classe. La

588 Ce mot *traduction* utilisé par la professeure ne sera pas expliqué aux élèves : que renvoie-t-il alors qui aide à comprendre ce que paraphraser veut dire ?

589 Nous avons longuement développé cette notion de jeu, comme modèle pour décrire l'action. Cf. note n° 48, p. 64, pour le *modèle du jeu* et, note n° 358, p. 261, pour le *jeu épistémique.*

professeure a en effet habitué les élèves à construire les réponses aux problèmes posés à partir d'une confrontation constante de leurs productions (en groupes, ou en collectif-classe). Les échanges entre élèves, guidés par la professeure, sont centraux pour construire une réponse venant du collectif classe. La recherche du consensus est alors de mise. De leur côté, les élèves sont habitués à ce que la professeure ne donne pas son avis dès qu'une (bonne) réponse est élaborée. Ils ont l'habitude de la voir relancer la réponse d'un d'entre eux à toute la classe. Ils ont l'habitude de ces demandes de clarification de réponse, de justification, mais également de prise de position sur ce qui vient d'être énoncé par un élève.

Spécifions à notre exemple la notion-modèle de contrat didactique à partir des travaux du Collectif Didactique pour Enseigner (2019).

Nous appelons « problème » toute situation qui confronte l'élève à une difficulté d'action. L'élève ne sait pas faire immédiatement la paraphrase *stricto sensu* d'une fable. Il est donc en situation de « résolution de problème[590]». C'est ce type de situation que pose la paraphrase du premier vers de la fable que nous venons de décrire. Lorsqu'il aborde cette activité pour la première fois, l'élève sait déjà pourtant certaines choses. On peut décrire cet ensemble d'éléments comme un *déjà-là* ; par exemple dans cette classe, *a priori* : l'élève sait lire et écrire ; il a déjà connaissance de fables ; il sait qui est La Fontaine ; il sait chercher dans un dictionnaire et user des définitions dans certains contextes ; il sait travailler en groupe ; comme on l'a vu, il connaît la façon qu'a la professeure d'organiser un débat, de réagir à ce qu'il propose, etc. Ce déjà-là s'enracine dans les relations que professeure et élèves ont construites dans le savoir. Ce déjà-là renvoie au savoir proprement dit, d'une part. Il renvoie d'autre part, aux transactions dans lesquelles il s'est élaboré. Ce déjà-là c'est le « contrat didactique » (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011c). Ce contrat est en très grande partie un produit de l'action conjointe antérieure de la professeure et des élèves.

Dans ce contrat didactique lié à la paraphrase, des règles sont issues de l'action conjointe antérieure de la professeure et des élèves. Elles sont nées des répétitions de la pratique. En particulier, elles sont nées de ce qui a été répété dans les comportements de la professeure. Ses manières de faire habituelles sont devenues des règles. De telles règles d'usage délimitent

590 Notons ici le fait suivant. Ce que nous désignons comme « résolution de problème » ne recouvre pas le sens habituel. Nous ne désignons donc pas seulement, ici, ce que certains nomment « situation-problème » en mathématiques. Le sens que nous accordons aux expressions « problème » et « résolution de problème » est beaucoup plus large.

nécessairement le *jeu d'apprentissage*[591] *de la paraphrase*, en en constituant son arrière-plan. De fait, on peut les comprendre sous cinq descriptions, que nous allons caractériser.

Elles peuvent être des *habitudes d'action* (1), qui structurent la perception de l'élève et de la professeure. En effet, ces habitudes d'action produisent un voir-comme spécifique. Ainsi, dans les premières tentatives de paraphrase des élèves, l'habitude de recours au dictionnaire dans certains contextes vécus dans la classe, pour substituer un mot par un autre, pourrait donner à penser que la paraphrase, c'est trouver des équivalences sémantiques strictement permutables aux mots de la fable. Ces habitudes sont aussi des *normes* (2). Elles renvoient à ce que quelqu'un doit faire lorsqu'il est confronté à un problème. Par exemple, un élève peut comprendre que ce qu'il *doit* faire pour paraphraser c'est trouver le mot équivalent du mot de la fable par recours au dictionnaire. On peut aussi considérer ces habitudes d'action comme des *attentes* (3) et comme des *attributions* (4) d'attentes. Simulons en effet le raisonnement des élèves en première personne. On pourrait obtenir quelque explicitation du genre suivant. « La professeure m'a donné un texte à paraphraser avec des mots que je ne comprends pas. Elle attend de moi que je me conduise de la même manière que d'habitude lorsque je fais face à des mots inconnus. Donc je dois fournir un travail, en travaillant de la même manière que d'habitude, par exemple avec le dictionnaire ». Enfin, et c'est un aspect décisif, ces habitudes d'action sont aussi des *capacités* (5). Ainsi, chaque fois que l'élève utilise aisément des mots de son langage pour paraphraser, il avance dans la résolution du problème de réécriture. Chaque fois qu'un vers est directement compris par lui et qu'il le recopie à l'identique, il témoigne d'une capacité agissante. En effet, dans la plupart des cas, ce *déjà-là* qu'est le contrat didactique permet d'agir d'une manière suffisamment adéquate pour s'engager dans l'action. Notre hypothèse de travail, c'est que toute résolution de problème repose toujours sur

591 Nous avons défini, note n° 48 (p. 64), ce que nous appelions le *modèle du jeu*. Note n° 358 (p. 261), nous avons spécifié alors ce que nous entendions par *jeu épistémique*, le jeu du connaisseur pratique comme un art de faire. Il s'agissait alors de caractériser *le jeu épistémique du paraphraste* (cf. chapitre 5.3.2, Sur le jeu épistémique du paraphraste, p. 261). Nous spécifions maintenant la notion de *jeu d'apprentissage,* autre notion-modèle nécessaire à nos analyses. Voici la définition du jeu d'apprentissage tel que nous la concevons au sein su Collectif Didactique pour Enseigner (2019, souligné par l'auteur) : « *la notion de jeu d'apprentissage permet une modélisation de l'action didactique conjointe élève-professeur. Le terme « jeu », ici, ne doit pas abuser. Comme dans chaque utilisation du mot « jeu » en TACD, il ne s'agit donc ni d'une incitation au ludique, ni d'un modèle au sens d'un modèle à copier. Il s'agit d'un* modèle au sens scientifique du terme*, c'est-à-dire d'une description pour comprendre ce qui se passe. La notion de jeu nous permet également de décrire le caractère conjoint de l'action didactique en modélisant l'action de l'élève et l'action du professeur comme participant d'un même jeu. Nous nommons cette modélisation « jeu d'apprentissage » pour rendre compte de l'apprentissage comme enjeu premier de l'action didactique. Ainsi, le déroulement d'une « activité didactique » (formelle ou informelle) peut se modéliser comme une succession de jeux d'apprentissage. En effet, au fur et à mesure de l'avancée d'une séance, il est possible d'observer que l'enjeu d'apprentissage évolue ou que ce qui est demandé à l'élève change.* »

un contrat didactique[592] issu de l'action conjointe antérieure.

Insistons sur un point. Nous disons que le contrat est né de l'action conjointe. Que signifie ? Il est né des signes qu'ont constitués les actions répétées au sein des situations didactiques. En particulier, pour les élèves, les actions professorales sont prises comme de tels signes. Imaginons par exemple que la professeure, devant sa classe, dise simplement « Dictionnaire ! ». Le mot « dictionnaire » va activer le contrat didactique qui lui est afférent. Il va constituer un signe d'activation de ce contrat.

Les lignes qui précèdent peuvent être résumées dans le Schéma 10 ci-après, proposé et commenté par le Collectif Didactique pour Enseigner :

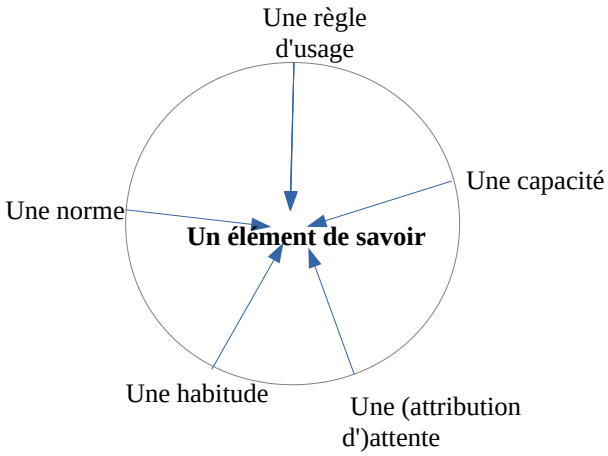


Schéma 10 : Caractéristiques du contrat didactique

Chacune des flèches du schéma, orientée vers cet élément, peut être paraphrasée comme suit : L'élément de savoir du contrat peut être vu comme une norme, une capacité, etc. Le contrat didactique apparaît donc comme un complexe de *voir-comme*.

Cette figure fait comprendre ceci. Le contrat didactique n'est pas composé de capacités, de normes, d'habitudes, etc. *Chacun* des éléments du contrat didactique peut être *vu comme* une capacité, une norme, une habitude, etc. (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019)

Revenons à notre exemple emblématique. En tout début de cette sous-section, nous avons mis en évidence deux composantes de ce contrat didactique dans notre exemple *Que veut dire « onde »dans la fable ?*: une composante épistémique et praxéologique que nous appelons *le contrat de paraphrase* (avec 7 dimensions) et une composante plus transactionnelle et générique, liée aux habitudes de travail conjoint entre la professeure et les élèves. Nous l'appelons *contrat de discussion-argumentation*. Distinguer ces deux composantes, pour des

592 Le contrat didactique est très fortement implicite. La professeure n'a jamais explicité comme telles les règles d'usage utilisées par les élèves. Le contrat didactique apparaît ainsi comme un *arrière-plan.* Ce que nous appelons « arrière-plan », ici, c'est un système de significations partagées. Ces significations sont très souvent implicites. Cet arrière-plan est commun à la professeure et aux élèves. Notons déjà que le contrat, puisqu'il constitue un arrière-plan, n'est pas entièrement *explicitable.* Il faut probablement dire *:* ni entièrement, ni même pour l'essentiel.

raisons de description de l'exemple, ne doit pas pour autant nous amener à penser que l'une des composantes existe sans l'autre Elles sont étroitement solidaires. Un contrat didactique est toujours composé d'une dimension épistémique et d'une dimension transactionnelle. Le Schéma 10 ci-dessus en rend compte. Par conséquent, lorsque nous utilisons le mot *contrat didactique* dans nos travaux, sauf à spécifier l'une ou l'autre des composantes, nous parlons du contrat avec ses deux composantes imbriquées.

Si cette définition de l'activité de paraphrase proposée par la professeure aux élèves va s'avérer incomplète, voire inefficace, elle permet toutefois aux élèves d'entrer dans le jeu de la paraphrase. Leurs productions de groupe, en début de séance 3, en témoignent. Tous ont bien écrit la fable avec leurs mots (dimensions 1 et 2). Concernant la paraphrase des deux premiers vers de la fable, des mots ou expressions de la fable ont bien été conservés à l'identique (dimension 3) : *agneau* (4 groupes sur les 4), *dans le courant* (3 sur 4). De même, le mot *désaltérait* a été changé, résultat d'une recherche dans le dictionnaire (dimension 6) : *buvait* (3 sur 4)*, calmait sa soif* (1 sur 4). L'expression *onde pure* n'est pas réutilisée : elle est traduite (dimension 4) *par rivière*, *rivière qui bougeait*, *eau pure.* Le recours au texte de Phèdre ne semble pas avoir été utilisé (dimension 7) : le mot *ruisseau* (Phèdre) n'est présent dans aucune contribution.

Enfin, dès le début de cette situation d'enseignement (séance 3), un *milieu didactique* est identifiable. Nous appelons ce milieu didactique initial, *milieu didactique-1*. Il est fondé sur 3 ressources :

— l'extrait de la fable de La Fontaine (1) ;

— les quatre paraphrases de groupe (2) ;

— l'extrait correspondant de la fable de Phèdre (3). Seul le texte de Phèdre contient un équivalent à *onde* (*ruisseau*).

Nous précisons ce que recouvre la notion de milieu didactique dans la sous-section suivante.

B. La notion-modèle de « milieu-didactique »

Nous spécifions la notion-modèle de *milieu didactique* à partir des travaux du Collectif Didactique pour Enseigner (2019). Voici comment le collectif appréhende la notion de *milieu didactique :*

> le milieu est ce avec quoi il y a à faire pour avancer dans la résolution d'un problème. Le milieu désigne ainsi la structure symbolique du problème que l'élève doit travailler.
>
> Le savoir se présente au départ sous la forme d'un ensemble de signes épars qui ne font pas sens, en général, pour l'élève : le milieu pose problème. En d'autres termes, il y a résistance du milieu. Sur la base du déjà-là du contrat didactique et dans ses transactions avec le professeur, l'élève travaille ces signes épars et les organise progressivement en un système cohérent de significations, sensibles et épistémiques, qui constituent le savoir nouveau à apprendre.
>
> C'est le processus de mésogénèse, qui caractérise le passage d'un ensemble de signes épars dans une situation indéterminée à un système de formes symboliques qui constitue un tout unifié, ainsi que l'exprimait John Dewey. Pour avancer dans le travail du problème, l'élève devra donc établir des relations signifiantes entre ces formes symboliques pour en comprendre le système. (CDPE, 2019)

Cette définition nous montre que l'instance Professeur et l'instance Élève travaillent toujours sur l'arrière-plan d'un contrat. Sur « la base du déjà-là du contrat didactique », ils vont devoir aborder « ce qui fait problème ». En résolvant le problème posé, les élèves apprendront ce qui est à apprendre. Au début, dans le problème, l'élève est confronté à un « ensemble de signes épars », non reliés. La résolution du problème amène à « organiser cet ensemble de signes *en un système cohérent de significations, sensibles et épistémiques ».* Les éléments épars sont reliés dans un tout cohérent (Dewey, 1938/1993). C'est ce que la TACD appelle le « processus de mésogénèse[593] ». L'établissement de ces relations est ce qui permet de résoudre le problème et d'apprendre. Comme le complète CDPE (2019) « L'usage de la notion de milieu (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011) a pour but la description de ce problème. Le milieu, c'est la structure du problème, qu'il faut décrire de façon dynamique ».

Qu'en est-il de cette conceptualisation du milieu didactique pour notre exemple emblématique ?

Pour le Collectif Didactique pour Enseigner, apprendre dans un milieu didactique « c'est résoudre un problème ». Dans notre exemple, c'est le texte de la fable qu'il faut convertir en

593 En lien avec notre exemple emblématique, nous revenons section 13.2.3.4 (p. 501) plus longuement sur ce processus de *mésogénèse,* en lien avec deux autres notions *topogenèse* et *chronogénèse.* Ces notions constituent un triplet de trois descripteurs de l'action didactique dont le système permet de donner accès à la dynamique du jeu didactique, et à la genèse des savoirs.

une paraphrase *stricto sensu*. C'est cet « état du monde » problématique (pour les élèves) qui est appelé « milieu didactique ». Nous avons donné trois composantes concrètes de ce milieu au démarrage de la mise en commun des paraphrases : l'extrait de la fable de La Fontaine (1) ; les quatre paraphrases de groupe (2) ; l'extrait correspondant de la fable de Phèdre (3). Au sein de ce milieu, les élèves doivent stabiliser une paraphrase collective de *Un agneau se désaltérait / Dans le courant d'une onde pure*. Ces trois composantes sont pourvoyeuses d'*affordances*[594], de *saillances* pour les élèves. Comme l'écrit CDPE (2019) « il s'agit de signes pour jouer. Ces signes peuvent activer des stratégies pour agir et gagner (en principe) ». Par exemple, lors de la mise en commun, un élève pourrait suggérer de *voir* davantage le texte de Phèdre *comme* une paraphrase du texte de La Fontaine (ce qu'*il n'est pas* vu son antériorité d'écriture par rapport à celui de La Fontaine). Voilà une affordance possible. De cette affordance pourrait découler une stratégie pour l'action : les membres de collectif pourraient, par exemple, s'employer à recourir le plus possible aux mots, expressions et formulations de Phèdre (plus qu'à leurs propres paraphrases de groupe) pour paraphraser collectivement le texte de La Fontaine. Autrement dit, la façon dont les élèves agissent dans le milieu didactique, dépend de ces affordances, de ces saillances qui constituent à la fois le signe et le produit d'un voir-comme. Celles-ci ne sont pas données *a priori*. Elles sont élaborées par celui qui agit *avec et à partir* des éléments du milieu didactique *et* du contrat didactique en

594 https://fr.wikipedia.org/wiki/Affordance permet d'introduire cette notion : « *Le terme* affordance *est emprunté à l'anglais et il est parfois traduit par « potentialité ». Il dérive du verbe* to afford *qui a un double sens : « être en mesure de faire quelque chose » et "offrir". »* Sensevy (2011c) a introduit cette notion d'*affordance* au sein de la TACD à partir des travaux de Gibson (1979) et Norman (2008). Dans la version anglaise de Wikipédia, nous retrouvons la définition donnée par Gibson, https://en.wikipedia.org/wiki/Affordance : « *The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. The verb to afford is found in the dictionary, the noun affordance is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment. ».* Autrement dit, pour Gibson, entre l'animal et son environnement, existe une perception des objets de l'environnement qui pourvoit des façons de voir et des façons d'agir de cet animal dans cet environnement. Ceci permet de comprendre ce que prolonge Sensevy (*ibid.*) dans une note de base de page (p. 108) pour préciser cette notion d'affordance : « *Il est très intéressant de constater que Don Norman, qui a repris le concept d'affordance de Gibson pour lui donner une grande popularité, a écrit un essai intitulé* Signifiers, not affordances*, dans lequel il exprime l'idée suivante (2008, p. 3) : "Social signifiers replace affordances, for they are broader and richer, allowing for accidental signifiers as well as deliberate ones, and even for items that signify by their absence, as the lack of crowds on a train platform. The perceivable part of an affordance is a signifier, and if deliberately placed by a designer, it is a social signifier."* ». Par exemple, voir un verre comme un piège à mouche est une affordance pour celui qui veut agir pour capturer des mouches. Le verre a une potentialité projetée par ce chasseur de mouches. Reste à agir et faire de cette potentialité une réalité : prendre au piège la mouche avec ce « verre ». Pour autant, bien des utilisateurs des verres pour boire ne verront jamais dans ces objets des pièges à mouches, y compris s'ils ont l'intention d'attraper des mouches. Une signification octroyée au verre comme piège à mouche relève de ce que Norman appelle *Signifier*. C'est une affordance qui prend un sens précis dans une action. L'affordance est donc une construction puisque c'est un voir-comme.

cours.

Les élèves mettent ainsi en œuvre *un système stratégique pour agir en vue de résoudre leur problème*. Ainsi, lors de l'activité de paraphrase en groupe, conserver des mots du texte de la Fontaine que l'on comprend bien, recourir à des termes trouvés dans le dictionnaire, trouver ses propres mots, constituent des stratégies d'action qui se conjuguent et s'entrelacent. C'est un système de stratégies[595].

Le collectif CDPE explique à propos de l'action des élèves dans le milieu didactique :

> On distingue donc la structuration suivante. On est confronté à un état du monde problématique. Cet état du monde contient des saillances, des signes, humains ou non humains. Ces signes incitent à produire certaines stratégies.
>
> On peut considérer *deux grands types de stratégies,* en fonction du contrat didactique investi. *Des stratégies-techniques qui permettent de résoudre d'habitude des problèmes précis. Des stratégies-heuristiques, qui sont des manières d'avancer vers la solution d'un problème. Dans ce dernier cas,* le contrat, et donc les stratégies-techniques qu'on peut investir pour résoudre ce problème, n'est pas opérant. On ne dispose pas de stratégies-techniques connues qui permettraient de le résoudre.
>
> Quelle que soit leur nature, *les stratégies sont des réponses à des signes du milieu*. Elles constituent des manières articulées de traiter les signes de ce milieu. Dans bien des cas, les stratégies effectivement produites sont des mixtes de stratégies-techniques et de stratégies-heuristiques. (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, souligné par nous)

Cette citation permet d'éclairer ce que recouvre le système stratégique. L'unité descriptive de base, c'est la notion de *stratégie*, que nous pouvons définir comme une manière de faire pour avancer dans la résolution d'un problème. Dans ces stratégies, certaines sont des acquis du contrat, et nous pouvons les décrire comme stratégies-techniques, en donnant au terme « technique » le sens de Mauss[596]. Il y a aussi des stratégies-heuristiques, qui ne sont pas telles

595 Recourir au texte de Phèdre aurait été une stratégie également possible ; nous avons vu que la professeure l'a suggéré pour lancer l'activité, mais, comme le montrent les travaux de groupe, cette stratégie ne semble pas avoir été utilisée par les élèves lors des travaux de groupes.

596 Sensevy (2011c, p. 109) explique ainsi cette référence à Mauss (1950) pour le recours au terme *technique* : « *Mauss (1950), on le sait, définit les techniques (du corps) comme « acte traditionnel efficace ". L'anthropologue François Sigault (2003) précise ainsi, à propos de l'adjectif "traditionnel" utilisé dans la définition de Mauss : "On pourrait certes remplacer le mot par celui, plus courant aujourd'hui, de culture, et parler d'"acte culturel efficace"… Il me semble qu'on n'y gagnerait pas grand-chose. Dire qu'une technique ne peut exister que dans une tradition, c'est dire que pour exister, il faut qu'elle ait été apprise (ou inventée)*

quelles dans le déjà-là, et qui résultent d'une forme d'adaptation, d'accommodation, de stratégies-techniques.

Spécifions à notre exemple emblématique. Lorsque les élèves ont travaillé en groupes pour produire leurs paraphrases, ils ont pris en compte ce qu'ils comprenaient de la consigne donnée mais également le texte de la fable et, si possible, le texte de Phèdre. Ils ont, pour certains, utilisé la *stratégie-technique* du dictionnaire pour le verbe « désaltérer » et proposé, comme paraphrase, un synonyme « calmer sa soif » (cf. paraphrase du groupe 3, Illustration 20, p. 460). *Cette stratégie-technique*, issue du contrat didactique, s'avère efficace dans ce cas précis. Ce que montre notre exemple, pour la paraphrase de « onde », c'est que cette même stratégie-technique de recours aux dictionnaires de classe peut aussi échouer (amenant les élèves à considérer *onde* comme *onde physique* et à paraphraser ce terme par *eau qui bougeait*). La mise en commun crée une incertitude forte quant aux solutions que cette technique de recours aux dictionnaires fournit. Toute la situation décrite montre la non pertinence de cette stratégie-technique initialement utilisée. Comme le dit CDPE (2019) dans la citation ci-dessus, « le contrat n'est pas opérant », la stratégie-technique usuelle et habituelle ne fonctionne pas pour résoudre le problème. Le recours échoué à la technique du dictionnaire dans ce cas est malgré tout à l'origine d'*une stratégie-heuristique* qui va les conduire à réorienter leur enquête, avec l'aide de la professeure, vers un recours au texte de Phèdre. Autrement dit, l'ensemble du déroulement de notre exemple emblématique montre que les élèves avancent dans une direction, avec un degré certain d'incertitude, et par une nécessité de réorientation de l'enquête qu'ils doivent s'approprier (abandonner le recours au dictionnaire pour s'appuyer sur le texte de Phèdre).

Comme l'écrit CDPE (2019) , « on peut comprendre ce qui précède en se rendant attentif au fait suivant. Un milieu se présente toujours sous le « donné » d'un ensemble d'éléments. Un milieu, donc un problème, est énigmatique ». Comment paraphraser correctement tel mot ? Comment savoir parmi les définitions du dictionnaire si l'une est compatible avec le texte de la fable ? Que faire du texte de Phèdre ? Que faire des propositions des groupes, comment comparer les formulations ? Pourquoi *onde* comme *onde physique* ne serait pas compatible

---

et qu'elle soit pratiquée par quelqu'un, l'un et l'autre n'étant possibles qu'à l'intérieur de groupes sociaux qui ne sont pas n'importe lesquels, et qui ont donc leurs traditions propres. La morphologie des sociétés, c'est-à-dire la façon dont les humains s'agrègent en groupes et en sous-groupes identifiables et structurés, n'est pas seulement affaire de parenté, de pouvoir, de langage, de religion, etc. Elle est aussi affaire d'apprentissage et de pratique techniques" ». Sensevy (*ibid.* p. 109) conclut : *« on pourrait donc dire, pour ramener la tradition à la culture didactique spécifique d'une situation didactique, "acte habituel(lement) efficace". »*

finalement avec ce que fait l'agneau au bord du ruisseau ? Etc. Remarquons que ces questions se rapportent à *une résolution de problème dans l'action conjointe*. Elles se posent à la fois au professeur, à l'élève (même s'il n'a pas le même rapport au problème, le même type de connaissances déjà-là pour le résoudre), et également à l'action conjointe du professeur et des élèves, donc au système stratégique du professeur, en particulier, pour faire avancer la problématisation.

Nous avons décrit le contrat didactique et le milieu didactique, en les spécifiant à l'exemple emblématique que nous étudions. Nous avons vu le contrat didactique dans cet exemple comme un système stratégique pour agir en vie de résoudre la paraphrase du premier vers de la fable. Ce système stratégique va s'activer en fonction des signes, de la matérialité sémiotique que renvoie le milieu didactique. CDPE pose la relation entre contrat et milieu de cette façon :

> Considérons le système stratégique disponible pour un problème donné (le contrat). Il constitue un système de significations communes aux élèves et aux professeurs. Ces significations communes composent le contrat didactique en tant qu'arrière-plan. Le contrat se présente donc sous une double perspective. Il est l'effet de l'action conjointe passée. Il est la condition de l'action conjointe future. En tant que système de capacités, il est indispensable à la production de stratégies gagnantes. Mais s'il est nécessaire, il n'est en général pas suffisant. (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019)

La « production de stratégies gagnantes » dépend donc du *problème* posé, du *contrat* avec lequel les élèves agissent en fonction du *milieu* tel qu'il est perçu par les élèves et la professeure. Cette relation entre contrat et milieu est, du point de vue de la TACD, vue comme une *dialectique contrat-milieu*. Nous la décrivons dans la sous-section suivante.

C. La notion-modèle de « dialectique contrat-milieu »

Dans notre exemple emblématique, le contrat didactique s'actualise[597] à partir de la façon dont les élèves ont perçu l'activité proposée par la professeure et entrent dans l'action. Les élèves entrent dans le jeu de la paraphrase : il y a *nécessairement* un contrat à l'œuvre pour agir. La question devient alors : le contrat actualisé permet-il de résoudre le problème posé ?

597 Rappelons que nous référons au contrat selon deux composantes, l'une *épistémique* et l'autre *transactionnelle*.

Ce contrat n'existe pas *ex nihilo,* il est *fonction du milieu proposé* et du problème posé, autrement dit élaborer *une paraphrase de « onde » adaptée au texte de la fable*. Au début de notre exemple, le contrat actualisé par les élèves n'est pas suffisant pour résoudre le problème posé. En effet, l'exemple de « onde » nous montre, d'entrée de jeu, que le recours au dictionnaire par les élèves ne permet pas aisément de traiter le problème posé, et que la capacité des élèves de recourir au texte de Phèdre pour solutionner le problème n'est pas une stratégie « naturelle[598] ». Il faudra même une intervention de la professeure pour y recourir. Nous y reviendrons. Ce texte de Phèdre, dans cette séance n° 3, a pourtant été déjà introduit, lu, et utilisé dès la séance n° 1 pour démontrer le raisonnement de l'agneau[599] (*Un Loup et un Agneau, pressés par la soif, étaient venus au même ruisseau.)*. Mais ce recours au texte de Phèdre n'est pas vu comme une affordance, une affordance au service du problème à régler : paraphraser « onde ». Autrement dit, la stratégie de recours au texte de Phèdre n'est pas un élément de l'arrière-plan des usages partagés entre la professeure et les élèves pour solutionner le problème. Si ce n'est pas *une stratégie disponible du contrat*, c'est en revanche une *stratégie du potentiel d'action fourni par le milieu.* Cela veut dire que le milieu didactique offre potentiellement de paraphraser « onde » *si* les élèves recourent au texte de Phèdre. Il faut, pour ce recours, que ce texte de Phèdre soit vu par les élèves *comme un élément du problème* à mettre en relation avec d'autres dans la problématisation, et dans la construction du problème. La lecture de l'exemple emblématique montre que ce voir-comme ne sera pas évident. Il faudra le construire avec les élèves, c'est-à-dire créer la nécessité de voir ce texte de Phèdre comme moyen de résoudre le problème posé. Nous développons ultérieurement cette stratégie professorale, à la sous-section 13.2.3.3 de ce chapitre (p. 492).

Apprendre à paraphraser est donc faire en sorte que ce potentiel d'action (dans le milieu) se cristallise en stratégie d'action disponible (au sein du contrat didactique chez les élèves). Alors, si se créent les habitudes et les capacités de recourir à un texte d'appui pour paraphraser un texte source, progressivement de nouvelles propositions de paraphrase de fables pourront d'emblée « bénéficier » de cette stratégie chez les élèves. Ces habitudes et ces

598 Nous mesurons ici le fait que la consigne de l'activité de paraphrase énoncée par la professeure en début de séance ne suffit pas à décrire le contrat didactique ou à activer des stratégies. En effet, cette consigne (sur 7 dimensions), si elle identifie des stratégies possibles que la professeure suggère aux élèves, ne dit rien des usages, des habitudes et des pratiques que les élèves retiennent, connaissent et maîtrisent, relativement à ces stratégies, au sein de ce nouveau milieu didactique. Autrement dit, nous ne devons pas confondre consignes d'activité et contrat didactique en jeu dans l'activité. Comme chercheur, nous voyons la consigne donnée comme une synecdoque (la partie pour le tout). Elle est une des manifestations visibles d'un contrat didactique en arrière-plan, mais elle n'est pas le contrat didactique.

599 Cf. annexe n° 65, *Synopsis transcription de la séance n°1*, [MVI_011, 21 :20], p. 171.

capacités seront devenues une stratégie disponible du contrat.

Sur un plan plus général, ce que cette analyse nous montre c'est qu'il y a toujours *une distance entre contrat et milieu*. Nous rejoignons l'analogie que produit CDPE pour comprendre cette distance :

> On peut comprendre cette distance en réfléchissant à un instrument. Je joue d'un instrument de musique. Je sais faire certaines choses sur cet instrument de musique. Je considère donc qu'il renvoie à un système de (mes) capacités. Il s'agit d'un contrat. Sur cet instrument, je peux jouer des pièces plus ou moins difficiles. Pour le dire autrement, je peux être confronté à des milieux plus ou moins complexes. Ces milieux structureront des problèmes plus ou moins difficiles. La distance contrat-milieu peut donc être pensée ainsi. Elle renvoie à *la distance entre ce que je sais faire et ce que je dois faire* sur un instrument. (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, souligné par nous)

Cette relation entre contrat et milieu relève d'une dialectique. Comme l'écrit CDPE :

> par dialectique, nous entendons ici *une structure dynamique d'action*. L'action produite peut alors être décrite en utilisant deux analyseurs. Ces analyseurs sont opposés et complémentaires… S'il y a dialectique, c'est pour les raisons suivantes. *Contrat et milieu sont opposés, comme le sont le connu (contrat) et l'inconnu (milieu). Ils sont complémentaires.* En effet, soit un problème. Décrire adéquatement le contrat (actuel), c'est prendre en compte le milieu (virtuel). Décrire adéquatement le milieu, c'est prendre en compte le contrat. *L'inconnu d'un problème n'a de sens que dans le connu auquel il fait référence. Le même problème peut être résolu de plusieurs façons différentes. Chaque fois une relation particulière va s'établir entre le problème et sa méthode de résolution.* Je peux chercher à dénouer le nœud gordien. Je peux aussi le trancher. On le voit : décrire un problème suppose la description d'un certain système de capacités. Décrire un problème, c'est donc prêter un système de capacités au « résolveur ». ». (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, souligné par nous)

Cette citation caractérise la dialectique contrat-milieu. Elle nous permet en particulier de nous rappeler que si l'on voit l'émergence de tout savoir comme une réponse à un problème posé, il n'est pas possible de rendre intelligible l'action de résolution du problème sans décrire la façon dont le connu (le contrat) et l'inconnu (le milieu) co-opèrent et s'opposent à la fois. Pour situer ce qui est connu et comment il opère, il faut montrer à quel inconnu il se

confronte ; pour situer et agir sur l'inconnu, il faut le repérer et l'identifier au regard de qui est connu et qui permet d'agir.

13.2.3.2. Les premières transactions didactiques

Résumons le tout premier moment de cet exemple emblématique. Nous avons mis en évidence deux composantes du *contrat didactique* présentes dans la situation *Que veut dire « onde » dans la fable ?* . L'une concerne les habitudes de travail de la classe (contrat de discussion-argumentation). L'autre concerne le jeu de paraphrase (contrat de paraphrase avec 7 dimensions). Ces composantes du contrat vont s'actualiser (ou pas) dans un *milieu didactique* constitué par la professeure. Le texte de Phèdre, comme élément ressource de ce *milieu didactique-1*[600], pourrait permettre aux élèves, par eux-mêmes, de trouver une paraphrase possible du mot onde (ruisseau).

Pour comprendre ce qui se passe, dans notre exemple, nous reprenons certains échanges professeure-élèves, ou élèves-élèves, dès le début de la séance n° 3. Les transactions concernent les premières explications données par les élèves à propos du mot *onde*. Ces transactions ont déjà été décrites en langage commun, Transcript 12 (p. 465).

Rappelons le moment de cette situation. La professeure a demandé à un élève, Manoa, de venir au TBI pour surligner ce qui correspond au surlignage des deux premiers vers du texte de La Fontaine. Manoa surligne les mots suivants : « Un agneau buvait dans la rivière qui bougeait ». La professeure veut savoir si *un agneau buvait dans la rivière* « va avec » *qui bougeait* ». Elle interroge les élèves pour comprendre les raisons de leur choix, à savoir : relier la première partie de la phrase avec la seconde. Deux élèves pensent qu'il faut surligner *qui bougeait*. La professeure souhaite qu'ils justifient leur réponse. Nous présentons à nouveau les transactions qui s'enclenchent à partir du Tdp 8 du transcript :

8	P	Alors on dit pourquoi + Pourquoi ?/ Oui
9	Diwan	Une onde une euh <inaudible> d'une onde pure et bah c'est une eau qui bouge
10	P	T'as vu ça où ?

600 Grâce à cet exemple emblématique, nous allons montrer que le milieu didactique va progressivement évoluer (nous désignerons ultérieurement ce processus par *mésogénèse*). C'est pourquoi, nous utilisons le terme milieu didactique-1, auquel succédera milieu didactique-2, milieu didactique-3. Pour chaque reconfiguration du milieu nous préciserons ses principales composantes. Par exemple *milieu didactique-1* = { (1) l'extrait de la fable de La Fontaine ; (2) les quatre paraphrases de groupe ; (3) l'extrait correspondant de la fable de Phèdre}.

11	Diwan	A la télé
12	P	Donc vous entendez ce que dit Diwan ? Il dit une onde pure c'est une eau qui + qui bouge un peu
13	Élève	Ça fait des ronds
14	P	Des cercles/Est-ce que euh l'onde dans le texte de La Fontaine c'était dans ce sens-là ou pas est-ce que c'était des ondes donc quand on lance un caillou dans l'eau qui bouge ou pas ? Est-ce qu'il parle de cette onde-là ? Hein vous avez utilisé les dictionnaires ? On lève la main
15	Léocadie	Bah oui parce que si c'est dans le courant euh c'est de l'eau donc du coup c'est un peu plus de l'onde quand ça bouge dans l'eau
16	P	C'est l'onde quand ça bouge dans l'eau mais du coup vous me dîtes que c'est quand on jette un caillou du coup ça fait des cercles est-ce que là on parle de ces ondes-là ou pas ?
17	Timéo	Oui parce que quand l'agneau il va mettre sa bouche dans l'eau et bah ça va faire des p'tites ondes +
18	P	Nina
19	Nina	Mais onde ça vient de onduler
20	P	Onde ça vient de onduler oui
21	P	On vérifiera ça dans le dictionnaire
22	Diwan	Je sais je sais !
23	P	Oui
24	Diwan	quand il boit ça fait <…> pareil + il met sa langue et il fait "ssssshui" (Mime l'agneau en train de boire)
25	P	Oui ça fait bouger l'eau mais est-ce que ça fait des ondes ?/ Bah on verra ça tout à l'heure + on verra tout à l'heure si c'est des ondes/ Est-ce que euh autres raisons pourquoi est-ce qu'on met "qui bougeait" avec rivière ? Oui (Fait signe à Lucas qu'il a la parole)

Reprise, à partir du Tdp 8, du Transcript 12 (p. 465) de 24'47 à 28'10 (vidéo source)

Pour redécrire cet épisode en langage des modèles, nous aurons besoin de recourir à une notion-modèle supplémentaire : *la dialectique réticence-expression* de la professeure. Nous présentons d'abord cette notion-modèle puis nous l'utilisons pour redécrire les transactions ci-dessus de la reprise du Transcript 12.

A. La notion modèle de « dialectique réticence-expression »

Nous nous nous appuyons sur les travaux du Collectif Didactique pour Enseigner pour définir cette dialectique :

> Qu'appelons-nous réticence ? Nous utilisons ici un sens ancien en Français. Être réticent, c'est cacher, taire, une partie des choses que l'on sait. On peut être réticent pour diverses raisons. On peut taire des choses qu'on sait et qu'on devrait dire. C'est pourquoi le mot a un sens juridique. L'artiste peut être réticent parce qu'il mise sur l'intelligence du public[601]. Il ne dit donc pas tout. On peut être réticent pour ne pas blesser autrui (les vérités qui blessent…)…/…
>
> Considérons le langage, à son niveau le plus général. Nous postulons que tout énoncé est à la fois réticent et expressif. Dans le même mouvement, il dit (montre) des choses et en tait (cache) d'autres. L'ironie est exemplaire de cette caractéristique du langage. Mais cette caractéristique se loge dans le moindre énoncé, dans le moindre acte de discours. En effet, tout énoncé peut s'appréhender par différence avec un autre qu'on aurait pu émettre. Je dis « ce film n'est pas bon ! ». J'aurai pu dire « ce film n'est pas si bon ! », ou bien « ce film n'est pas très bon », etc. Chacun de ces énoncés suppose une relation particulière entre l'explicite et l'implicite. Mais tout implicite n'est pas réticence. *La réticence est un implicite qu'on produit intentionnellement.* On dira que la réticence est une implicitation intentionnelle.
>
> On saisit qu'expression et réticence sont à la fois opposées et complémentaires. Elles sont opposées, comme la parole et le mutisme, le mouvement et l'immobilité. Elles sont complémentaires. En effet, l'implicitation qu'est la réticence ne prend son sens que dans une expression particulière. Pour moi, un certain film est peut-être bon, mais pas aussi bon que certains le prétendent. Je vais impliciter (rendre implicite) cela. Je vais dire « le film n'est pas *si* bon ». L'ajout du « si » (expression) à l'énoncé « le film n'est pas bon » jouera

601 Baudelaire écrit ainsi, en parlant du dessinateur Gavarni « Il connaît, comme Marivaux, toute la puissance de la réticence, qui est à la fois une amorce et une flatterie à l'intelligence du public ». *Curiosités esthétiques* (Baudelaire, 1868). https://fr.wikisource.org/wiki/Curiosit%C3 %A9s_esth%C3 %A9tiques

> ce rôle. De même, l'expression ne se dégage qu'en fonction de ce qu'elle peut sous-entendre. Dans l'exemple précédent, la particule « si » prend son sens à travers ce qu'elle implicite. *Pour impliciter, donc, il faut exprimer. Exprimer, c'est nécessairement impliciter. C'est toujours impliciter une partie de ce que l'on veut dire.*
>
> Expression et réticence sont opposées et complémentaires. On parlera donc de *dialectique* de la réticence et de l'expression. Il *ne* s'agira *pas* de signifier un dualisme entre les deux éléments. Au contraire, la complémentarité entre deux fait qu'on ne peut *stricto sensu* penser l'un sans l'autre. (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, souligné par nous)

À partir de cette présentation de la dialectique réticence-expression, reprenons le transcript ci-dessus (p. 483) et montrons comment cette dialectique permet de décrire l'action de la professeure.

Diwan, Tdp 9, explique qu'*onde pure* c'est une `eau qui bouge`. Il fait appel à ses connaissances antérieures (en faisant référence à une émission télévisée, Tdp 11) pour justifier sa réponse. La professeure relance les autres élèves de la classe pour qu'ils disent ce qu'ils pensent de cette première signification du mot *onde*. Pour cela elle choisit de répéter, sur un ton neutre, à l'identique, ce que propose Diwan. La professeure ne laisse pas filtrer son avis sur cette proposition. Un élève complète alors la suggestion de Diwan : `ça fait des ronds` (Tdp 13). Cet élève introduit dans *le milieu didactique-1* une signification du mot *onde,* signification qu'il illustre par une image `ça fait des ronds`. Cette signification, reformulée par la professeure diffuse dans *le milieu didactique-1*. Ainsi à nouveau la professeure prend la parole, Tdp 14, pour reformuler : `des cercles`. Là encore, sa reformulation n'apporte aucune indication sur la justesse de la proposition de Diwan ou de l'autre élève. Toutefois la reformulation de la professeure contribue à donner à cette proposition d'élève une place effective dans le *milieu didactique-1*.

Mais la professeure *s'exprime* alors sur l'enjeu d'un choix à effectuer, Tdp 14, sous forme d'une question-problème posée aux élèves : `l'onde dans le texte de La Fontaine c'était dans ce sens-là ou pas est-ce que c'était des ondes donc quand on lance un caillou dans l'eau qui bouge ou pas ? Est-ce qu'il parle de cette onde-là ? Hein vous avez utilisé les dictionnaires ?` Autrement dit, la professeure exprime, sous forme de trois questions, les *attendus du contrat didactique* de paraphrase. Toutefois, demander aux élèves si leur proposition, `c'était dans ce sens-là`

ou pas dans le texte de La Fontaine, c'est leur suggérer, *sans le dire explicitement*, qu'il pourrait y avoir un autre sens du mot *onde*. Autrement dit, la professeure cherche à instiller que le sens du mot *onde,* proposé par les élèves, pourrait ne pas être le bon *pour la fable*. Son énoncé, Tdp 14, c' était dans ce sens-là ou pas ? est emblématique de la *réticence-expression* de cette professeure. Il montre en effet qu'un professeur oscille toujours entre deux nécessités.

Première nécessité, le professeur doit taire des choses qu'il sait *a priori* mais qu'il ne dit pas. En effet, dans notre exemple, la professeure sait que le mot *onde*[602] dans la fable n'est pas utilisé pour signifier *des ronds dans l'eau*.

Seconde nécessité, le professeur doit parler pour faire avancer la conduite de la situation. Dans notre exemple, dès ce tdp 14, la prise de parole de la professeure maintient toute la classe vers la prise en compte du problème à résoudre Est-ce que euh l'onde dans le texte de La Fontaine c'était dans ce sens-là ou pas ? La signification trouvée du mot *onde* est-elle la bonne pour la paraphrase de la fable ? Cette question, de façon *implicite*, pointe un doute sur le savoir produit par les élèves. Elle *relance sans le dire* la nécessité d'enquête des élèves. La référence explicite à la prise en compte de la fable, est une *expression* de la professeure vis-à-vis du milieu didactique. Il *ne* s'agit *pas*, pour les élèves, d'enquêter en élaborant un sens du mot *onde* qui ne tienne pas compte de cet élément fondamental du milieu (le texte de la fable). Autrement dit, la professeure ne réfute pas la conjecture énoncée par les deux élèves. *La professeure ne dit pas* à toute la classe que la signification avancée du mot *onde* n'est pas la bonne vis-à-vis de la fable. Elle fait donc bien *preuve de réticence* vis-à-vis du savoir en jeu. Elle continue enfin à vouloir obtenir que les élèves déterminent, entre eux, et par eux-mêmes, la signification du mot *onde* tel qu'il est utilisé dans la fable. Elle suggère même, Tdp 14, la modalité de l'enquête (vous avez utilisé les dictionnaires ?), renforçant la dimension 6 du contrat de paraphrase. C'est par le recours au dictionnaire, suggère la professeure, que le problème sera résolu. Tdp 21, elle valide cette modalité d'enquête (On vérifiera ça dans le dictionnaire). *Tout en étant réticente vis-à-vis du savoir, la professeure est expressive vis-à-vis du contrat*.

En procédant ainsi, la professeure indique à la classe qu'elle a compris l'énoncé des deux élèves et que ce dernier mérite leur attention. Elle valorise même la proposition des élèves en

602 *Onde*, dans cette fable, n'est pas synonyme de *ondulation* mais est à comprendre comme le terme poétique du XVIIe siècle signifiant *eau* (cf. dictionnaire Universel Furetière, 1690. https://books.google.fr/books?id=4iAlACqi88cC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

apportant (Tdp 14) l'image du *lancer de caillou dans l'eau* qui produit des ondes. Ce faisant, elle installe intentionnellement cette proposition des élèves au centre des échanges au sein de la classe. Par là même elle institue ce savoir des élèves en objet digne d'enquête pour toute la classe. Or le contrat en cours, nous l'avons vu, ne permet pas de conduire avec succès l'enquête proposée. En effet, aucun des dictionnaires mis à disposition ne donne une signification du mot *onde* efficace pour la paraphrase du vers de la fable. La signification « parasite » (*onde* comme onduler) est donc introduite dans le *milieu didactique-1*. Le contrat ne permet pas pour autant aux élèves d'invalider cette signification et de proposer *onde* comme terme poétique voulant dire *eau*.

Léocadie (Tdp 15) établit un lien entre *courant* et *onde*. Pour elle, « `dans le courant c'est de l'eau… donc c'est un peu plus de l'onde quand ça bouge dans l'eau` ». Pour autant, la professeure (Tdp 16) ne se saisit pas de l'idée du courant. Elle continue de formuler le même problème en référence à la notion d'onde physique : *`est-ce-que là on parle de ces ondes-là ou pas ?`* Cette insistance de la professeure sur ce problème déclenche une recherche de solutions de deux élèves (Timéo et Diwan). Ces solutions réfèrent toutes deux à des exemples d'onde physique (Tdp 17, Tdp 24). Une troisième élève, Nina, relie également le mot *onde* à *onduler* (Tdp 19) ce que la professeure valide (Tdp 20). Enfin (Tdp 25), la professeure interroge la plausibilité de ces deux solutions pour savoir si *ça fait des ondes*. La professeure continue donc de renforcer auprès des élèves que *onde,* au sens des ondes de la physique, est bien devenu un contenu du savoir à maîtriser pour résoudre le problème.

Ces transactions montrent également une évolution progressive du milieu didactique-1. En effet, aux trois éléments constitutifs du milieu didactique-1 vient s'en ajouter un quatrième. Il s'agit de la signification du mot *onde* issue des échanges avec Timéo, Diwan et Nina. Une définition possible du mot *onde* (comme ondulation) s'est ainsi implantée dans la classe. Nous l'appellerons la définition-a du mot *onde*. Cette définition-a est reconnue comme digne d'enquête au sein de la classe. *La réticence de la professeure sur le savoir en jeu* (*onde* comme eau en poésie) *permet également l'expression d'un savoir par les élèves*. C'est la définition-a. Tout l'enjeu de l'enquête devient de savoir si la définition-a est valide.

Le milieu didactique-1 initial est augmenté de cette définition-a. Nous l'appelons dorénavant *milieu didactique-2* = {(1) l'extrait de la fable de La Fontaine ; (2) les quatre paraphrases de

groupe ; (3) l'extrait correspondant de la fable de Phèdre ; (4) définition-a du mot *onde* }.

Ce que nous venons de redécrire ci-dessus à partir des notions de contrat, milieu didactique et réticence-expression de la professeure permet de rendre plus intelligible *le processus d'enquête* en lien avec l'évolution du milieu, *du milieu didactique-1 au milieu didactique-2*.

Le collectif CDPE écrit à propos de l'élaboration du milieu didactique et du processus d'enquête :

> Élaborer un milieu, c'est toujours passer d'un ensemble d'éléments épars à un système. Dans l'ensemble initial, plus ou moins indifférencié, certains éléments seront mis en relation. Ils formeront système. *On passe d'un ensemble de formes symboliques à un système de formes symboliques*. *Initialement, ces formes symboliques sont souvent reconnues comme telles. Mais la relation qui peut en solidariser certaines n'est pas appréhendée.*
>
> Notons ici que la description précédente désigne de fait *le processus d'enquête*. Nous ne donnons pas à ce mot un sens ésotérique. Nous postulons que les accomplissements pratiques ordinaires peuvent engager une enquête. Par exemple, je vois un étal. Je vois des oranges au pied d'un étal. Je réunis ces deux éléments déliés, et d'autres signes. Je comprends que les oranges sont tombées de l'étal.
>
> Conjecturons que toute enquête, « savante » ou « ordinaire », renvoie à une telle dynamique. (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, souligné par nous)

Concernant le milieu didactique-2 dans notre exemple, certains éléments semblent se constituer davantage en « système de formes symboliques ». Sont concernées les propositions des travaux de groupe et la référence au texte de la fable. Elles sont ainsi mises en relation, comparées[603]. En revanche, le texte de Phèdre demeure toujours à l'écart, isolé. Il n'est pas intégré encore par les élèves comme un moyen au service de la résolution du problème posé. Nous avons vu que les élèves tentent, en revanche, de mettre en relation la définition-a de *onde* (nouvel élément du milieu) en lien avec le texte de la fable et la paraphrase d'un groupe (par exemple, Léocadie, Tdp 15, du transcript ci-dessus, p. 483). Si cet agencement des éléments n'est pas encore celui qui semble pouvoir solutionner le problème, il traduit que la

603 Nous rappelons que c'est la première fois que les élèves de cette classe font une mise en commun suite à leurs travaux de groupes de paraphrase ; ils se sont essayés pour la première fois à cette activité sur l'extrait n° 1 de la fable. Nous avons développé au chapitre 11.8.1 (p. 402), les caractéristiques didactiques complexes de ce *format spécifique de travail* pour créer un arrière-plan de significations tout au long de la séquence. Jouer au jeu du paraphraste c'est donc ici jouer à ce jeu collectivement et c'est cela que les élèves doivent aussi appréhender.

démarche d'enquête est enclenchée dans un but compris des élèves : ils cherchent à mettre certains éléments du milieu didactique-2 en lien pour rendre voir comment paraphraser le mot onde. Nous pourrions dire que les élèves montrent qu'ils jouent au jeu du paraphraste mais sans utiliser encore, pour autant, une stratégie gagnante pour résoudre le problème.

B. La double dialectique contrat-milieu et réticence expression

Nous venons de donner à voir, dans la sous-section précédente A (p. 484), comment la stratégie professorale se concrétise *in situ* par un mixte de réticence, ce que la professeure tait/cache, et d'expression, ce que la professeure dit/montre. Nous avons appelé cela la dialectique réticence-expression. Nous avons décrit, grâce à cette dialectique, comment la professeure fait en sorte que la façon dont les élèves s'engagent dans la résolution du problème s'ancre tantôt dans le *connu* des élèves, le contrat, tantôt dans le *à-connaître* pour les élèves, le milieu. Nous avons eu besoin également, pour décrire cette action conjointe, de recourir à la dialectique contrat-milieu.

De notre point de vue de chercheur, décrire l'action *conjointe,* c'est décrire ce qui relève de la dialectique réticence-expression de l'action de la professeure en la liant *nécessairement* à la dialectique contrat-milieu pour décrire l'action des élèves. D'où cette notion de *double dialectique contrat-milieu et réticence-expression* que nous allons caractériser.

Dans le prolongement des travaux de Sensevy (2011c) et Sensevy, Gruson, & Forest (2015), sur la relation entre dialectique contrat-milieu et dialectique réticence-expression, Gruson (2016, p. 138) est conduite à commenter leurs travaux. Elle explique que ces travaux montrent « i) que tout geste professoral peut s'apprécier comme un *mixte de réticence et d'expression dialectiquement liées* ii) qu'on peut être *réticent/expressif sur le contrat ou sur le milieu* » (c'est nous qui soulignons). C'est cette formulation abstraite de Gruson, concernant la stratégie professorale, que nous venons de concrétiser dans la sous-section précédente avec la redescription des transactions du Transcript 12. Notre redescription permet de comprendre que les énoncés de la professeure se rapportent tantôt au milieu, tantôt au contrat. Enfin, cela nous permet de montrer si ces énoncés professoraux se font plutôt dans l'expression ou plutôt dans la réticence. Nous faisons nôtres les préoccupations didactiques du collectif CDPE (2019) lorsqu'il écrit :

> Il s'agira ainsi d'appréhender le passage d'un problème à un problème résolu, dans la dialectique contrat-milieu, et dans la manière dont cette dialectique s'entrelace à la dialectique réticence-expression. *La double dialectique contrat-milieu/réticence-expression constitue donc un moyen de décrire la dynamique propre de l'action conjointe*. (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, c'est nous qui soulignons).

Avec cette double dialectique, et en prenant appui sur la redescription déjà réalisée des transactions, nous pouvons proposer la synthèse suivante.

La professeure s'est exprimée, Tdp 14, en disant `c'est dans ce sens-là ou pas ?` Elle a institué un *jeu d'apprentissage* de définition du mot *onde* au sein du collectif-classe. C'est en s'appuyant sur la production de la définition-a, par trois élèves, que ce jeu débute.

La professeure, Tdp 21 `on vérifiera dans le dictionnaire,` se rend *expressive* d'une des dimensions du *contrat* didactique (la dimension 6). Le jeu d'apprentissage consiste à trouver maintenant les définitions du mot *onde* avec un dictionnaire. Les contraintes inhérentes à la consultation des dictionnaires scolaires constituent les règles du jeu d'apprentissage des définitions. La règle stratégique gagnante du jeu serait de sélectionner celle qui est compatible avec la fable. En instituant ce jeu d'apprentissage, la professeure fait également comprendre aux élèves, *sans le dire explicitement*, que c'est la clé du succès de l'enquête, une stratégie gagnante potentielle.

Ce faisant, la professeure est, en même temps, *réticente* vis-à-vis des connaissances au sein du *milieu* didactique-2 (celles données par la définition-a, *onde* comme ondulation). Autrement dit, la professeure ne se prononce pas sur la pertinence ou la non pertinence de la signification de *onde* telle qu'elle est importée dans le milieu didactique avec la définition-a. La professeure tait ainsi le fait, tout au long des échanges, que cette définition n'est pas adaptée au texte de la fable. Pour que le recours au dictionnaire, une des dimensions du contrat, soit une *stratégie* gagnante des élèves, ceux-ci devront par conséquent parvenir à résoudre le problème posé dans un milieu *nécessairement différent* du milieu didactique-2 actuel. Ce dernier n'est en effet pas pourvu des connaissances permettant aux élèves de solutionner le problème. Tout va dépendre des nouvelles définitions que le recours au dictionnaire peut introduire dans le milieu didactique-2.

Enfin, la professeure est aussi silencieuse sur le recours au texte de Phèdre (dimension 7 du *contrat didactique* de paraphrase). Elle est *réticente* vis-à-vis de cette dimension du *contrat*.

Ce recours pourrait pourtant, nous l'avons vu, permettre de mener aussi l'enquête à son terme. Pourquoi la professeure tait-elle le recours à ce texte de Phèdre ? Pourquoi privilégie-t-elle le recours au dictionnaire ?

Une des hypothèses concernant le maintien du recours au dictionnaire comme stratégie pour l'enquête, est que la professeure choisit d'exploiter systématiquement les productions des élèves, au regard d'une *certaine* conception du *principe de l'élève-origine*[604] et *du contrat d'argumentation-discussion* dans la classe. Les élèves ont produit une connaissance (*onde* comme *ondulation*). Elle doit être mise à l'étude par l'ensemble de la classe. Cette connaissance devient élément du milieu didactique-2. Le recours au dictionnaire devient la modalité pour la mettre à l'étude de *façon collective*. *Sans le dire*, cette professeure *exprime* aussi que ce jeu de définition devient un jeu important de la pratique de paraphrase[605].

À quelle(s) condition(s) cette stratégie du recours à ce jeu d'apprentissage de définition va-t-elle s'avérer gagnante pour les élèves ? À quelles conditions vont-ils paraphraser « correctement » le mot *onde* ? L'une des conditions de la réussite relève assurément du contenu des définitions des dictionnaires mis à disposition des élèves. Pour le comprendre, nous proposons de poursuivre notre redescription en produisant des contrefactuels, comme variations possibles de l'action conjointe effectivement mise en place dans cette classe.

Résumons : À ce stade des transactions du début de séance, l'expression de la professeure est très orientée vers les deux composantes du contrat didactique. La réticence de la professeure se manifeste essentiellement vis-à-vis du savoir en jeu (la signification de *onde* dans la fable). Le but de la professeure est de faire enquêter les élèves en ayant notamment recours à l'usage du dictionnaire.

604 Nous avons décrit ce principe didactique lors de l'analyse de la conception de la séquence (cf. 11.8, p. 399). Instituer le *principe de l'élève origine* ne veut pas dire, pour nous, que le professeur ne doit pas, dans certains cas, s'exprimer clairement, auprès des élèves, sur les voies de garage qu'il faut éviter. Ce n'est pas antithétique. Le principe de l'élève-origine n'est pas un principe « socio-constructiviste », il met l'accent sur la nécessité de « partir de l'élève », mais on peut partir de l'élève en décidant de le détromper immédiatement lorsqu'il n'évolue pas dans le milieu adéquat. De plus, le principe de l'élève-origine suppose que l'élève puisse travailler, souvent longuement ou très longuement, dans un milieu. Ce faisant, il va produire des choses qui vont constituer le cœur du travail conjoint dans la classe. Ce qui est à l'origine, c'est le travail des élèves dans un milieu progressivement de plus en plus adéquat, et donc des productions d'élèves progressivement de plus en plus adéquates. Dans la situation que nous analysons, la professeure ne choisit pas encore de « détromper » les élèves, elle adopte une autre stratégie relative au recours à d'autres définitions (à venir) du dictionnaire. Elle espère vraisemblablement prolonger le travail des élèves dans le milieu didactique en cours de constitution à partir des définitions.

605 La pratique de la paraphrase d'un texte ne peut pour autant se résumer à la seule consultation du dictionnaire pour trouver des synonymes des mots difficiles du texte source. Le dictionnaire ne se prête que rarement à donner des réponses équivalentes aux mots ou expressions du texte source. C'est donc toute la conception de la pratique de la paraphrase qui se trouve posée là et que nous ne pouvons détailler dans ce chapitre.

Pour cela les élèves vont se livrer à un jeu d'apprentissage de définition des mots du dictionnaire. C'est une des dimensions du contrat de paraphrase. Pour poser les bases de l'enquête des élèves, la professeure insiste sur un élément du *milieu didactique-1*, la référence à la fable de La Fontaine. Cette fable est incontournable. C'est bien la signification du mot « onde » en lien avec cette fable que les élèves doivent trouver. Le texte de Phèdre, autre élément du milieu didactique-1, ne fait, quant à lui, l'objet d'aucune attention particulière de la professeure ou des élèves. Rappelons que ce texte pourrait permettre aux élèves de produire une paraphrase possible du mot « onde » (ruisseau). Enfin, la professeure fait de la définition-a (« onde » comme onduler) un objet d'enquête pour les élèves. Cette définition devient un des quatre éléments du milieu didactique. Le milieu didactique-1 avec cette définition-a est maintenant appelé *milieu didactique-2*= {(1) l'extrait de la fable de La Fontaine ; (2) les quatre paraphrases de groupe ; (3) l'extrait correspondant de la fable de Phèdre ; (4) définition-a du mot onde }.

13.2.3.3. Des contrefactuels, scénarios pour analyser l'action conjointe

Précisons d'abord ce que sont des contrefactuels et l'intérêt d'y recourir, pour la compréhension d'une dynamique de l'action conjointe, et plus particulièrement ici une dynamique de l'enquête. Le Collectif Didactique pour Enseigner en a donné une définition. Nous la reprenons à notre compte :

> Confronté à une action particulière, on peut en imaginer d'autres déroulements. On détermine ainsi *d'autres possibles pour une action réalisée*. Le raisonnement tenu est du type « que se passerait-il si ? » « Si ceci…, alors cela… ». En TACD, nous nommons ces autres possibles *contrefactuels*.
>
> De tels contrefactuels peuvent être obtenus à l'aide de notions-modèles qu'on utilise ainsi de manière productive. Par exemple, on imagine un autre milieu didactique par rapport à un contrat didactique donné… On peut aussi les obtenir directement par l'imagination pratique, à partir de la connaissance qu'on a de l'activité.
>
> *La première fonction des contrefactuels consiste à mieux comprendre la pratique, en explorant son concret*. On saisit ainsi, pour reprendre une expression de Yves Clot, que le réel de l'activité ne se limite pas à l'accomplissement de l'activité réalisée. Celle-ci ne représente qu'un possible dans un univers plus vaste.
>
> *La deuxième fonction des contrefactuels vise à proposer des transformations de la*

> *pratique.* Il s'agit alors d'éprouver directement dans l'activité un contrefactuel donné. On peut aussi tirer parti de l'analyse contrefactuelle pour élucider des relations signifiantes dans la logique pratique, dont on va tirer des conséquences pour l'action. (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, souligné par nous)

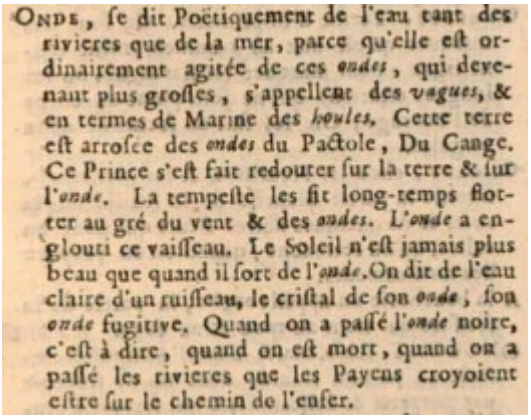
Envisageons par conséquent trois scénarios, trois contrefactuels, qui permettent de situer et comprendre l'évolution de la stratégie professorale dans la seconde partie de l'exemple. Nous allons, dans un premier temps, les décrire avec les notions-modèles de la TACD que nous avons déjà utilisées. Puis nous allons les illustrer. Autrement dit, nous allons présenter les dispositifs pour la mise en œuvre de chaque contrefactuel envisagé. Dans un second temps, nous montrerons comment la professeure a effectivement *réorienté l'enquête* des élèves en glissant du scénario n° 1 *au* scénario n° 3.

Les scénarios n° 1 et n° 2 s'amorcent à partir du *milieu-didactique-2* tel que la professeure et les élèves l'ont installé et que nous l'avons décrit. Mais nous montrerons aussi, qu'à partir du *milieu didactique-1*, il serait possible de jouer directement le scénario n° 3. Faire l'économie en quelque sorte du jeu d'apprentissage des définitions.

A. Scénario-contrefactuel n° 1 : le recours au dictionnaire

Rappelons le milieu didactique-2 élaboré. Milieu didactique-2 = { (1) l'extrait de la fable de La Fontaine ; (2) les quatre paraphrases de groupe ; (3) l'extrait correspondant de la fable de Phèdre ; (4) définition-a du mot *onde* }

Ce scénario est possible si, parmi les définitions du mot *onde* dans le dictionnaire, l'une d'entre elles renvoie *stricto sensu* les élèves à l'usage de ce mot dans la fable de La Fontaine. Autrement dit, la définition du mot *Onde* comme *eau* en langage poétique du *XVII*e siècle (dorénavant appelée définition-b, adéquate de *onde*). Au *milieu didactique-2* vient se greffer alors cette définition-b donnée par le dictionnaire. Supposons que les élèves aient à leur disposition l'extrait suivant du dictionnaire Furetière :



ONDE, se dit Poëtiquement de l'eau tant des rivieres que de la mer, parce qu'elle est ordinairement agitée de ces *ondes*, qui devenant plus grosses, s'appellent des *vagues*, & en termes de Marine des *houles*. Cette terre est arrosée des *ondes* du Pactole, Du Cange. Ce Prince s'est fait redouter sur la terre & sur l'*onde*. La tempeste les fit long-temps flotter au gré du vent & des *ondes*. L'*onde* a englouti ce vaisseau. Le Soleil n'est jamais plus beau que quand il sort de l'*onde*. On dit de l'eau claire d'un ruisseau, le cristal de son *onde*, son *onde* fugitive. Quand on a passé l'*onde* noire, c'est à dire, quand on est mort, quand on a passé les rivieres que les Payens croyoient estre sur le chemin de l'enfer.

Illustration 23: extrait du dictionnaire d'Antoine Furetière (1690), lettre O, entrée « onde », sens poétique.

Dans ce cas, le milieu didactique évolue encore. Il est maintenant formé des 3 éléments du milieu didactique d'origine, augmentés de la définition-a (*onde* comme *ondulation*) et de la définition-b (*onde* se dit poétiquement de l'eau au XVIIe siècle). Il est donc composé de cinq éléments. Nous l'appelons *milieu didactique-2bis* = { {(1) ; (2) ; (3) ; (4) définition-a inadéquate de *onde* ; (5) l'extrait du dictionnaire Furetière sur *onde*}

Au sein de ce *milieu didactique-2bis,* la professeure aura une intention : les élèves auront à confronter la définition-a du mot *onde* (comme onduler) à la définition-b de *onde* (comme expression poétique du mot *eau*). Toutefois, l'extrait du dictionnaire Furetière pourvoit le milieu en savoirs adéquats pour élaborer une définition-b adaptée au texte de la fable*, si et seulement si,* les élèves mettent en relation le contenu de l'extrait avec deux connaissances indispensables sur le genre fable de La Fontaine. La fable est un *poème usant d'un langage spécifique.* La fable a été *écrite au XVIIe siècle avec les mots et expressions de son époque.* D'une part, sans ces connaissances, le mot « *Poétiquement* » dans la définition Furetière peut ne pas être compris pour ce qu'il est (indication d'un mode de langage pour fabrication de poèmes) ; d'autre part, le recours à un extrait d'un dictionnaire du XVIIe siècle doit être vu comme une justification raisonnée de l'usage du mot *onde,* en lieu et place du mot *eau, à l'époque du fabuliste*.

Nous mesurons à nouveau ici que l'élaboration d'un milieu didactique par les élèves, c'est la construction de *la relation qui solidarise* les composantes du milieu entre elles (élaborer un « système de formes symboliques » orienté vers un but). Autrement dit, importer l'extrait de Furetière n'est pas suffisant. Il est nécessaire que les élèves solidarisent ensuite le contenu de cet extrait au genre fable vue comme un poème du XVIIe siècle, puis qu'ils retiennent la

définition-b en raison de *cet aspect de la fable,* et enfin, qu'ils comparent cette définition-b à la définition-a pour, *in fine,* réfuter la définition-a et accepter la définition-b.

Nous pouvons émettre les deux cas de figure ci-dessous pour continuer l'élaboration de ce contrefactuel.

Premier cas de figure : une définition adaptée de onde et des connaissances déjà-là sur le genre fable dans le contrat didactique

Les deux connaissances (fable comme poème, fabuliste auteur du XVIIe) peuvent être *déjà-là* chez les élèves s'ils ont par exemple déjà étudié des fables de La Fontaine. Ces connaissances feraient alors partie du *contrat didactique*. Les élèves peuvent *a priori* agir seuls dans le *milieu didactique-2bis* pour élaborer la définition-b à partir de l'extrait du dictionnaire Furetière. La rétroaction du milieu didactique-2bis, c'est la mise en relation de ces deux[606] éléments de connaissances antérieures du genre fable avec les définitions étudiées préalablement. Cette rétroaction permet d'éliminer la définition-a et de *fournir les raisons* de retenir la définition-b. Autrement dit, en orientant ainsi les élèves vers l'étude de la définition-b en lien avec la fable, la professeure permet d'établir un rapport adéquat entre *le contrat didactique* et *le milieu didactique-2bis*. Les élèves se rendent *a priori* capables de résoudre le problème par eux-mêmes. Nous mesurons à nouveau que le contrat didactique s'actualise en fonction du milieu, autrement dit que *le déjà-là* est mobilisé *en fonction du à-connaître*. Nous retrouvons la dialectique contrat-milieu. Ceci pourrait, par conséquent, nous conduire à décrire, pour ce cas de figure, le contrat didactique en intégrant les deux connaissances mobilisées.

Imaginons ce scénario. Durant un travail en petits groupes, à l'aide de leur extrait du dictionnaire Furetière (avec la mention de son année d'édition) et de leurs dictionnaires de classe, les élèves établissent la paraphrase du mot *onde*. Sur les huit groupes d'élèves, plusieurs groupes auront proposé *dans le courant d'une eau pure* (donc *onde* comme *eau*). Peut-être certains groupes auront-ils proposé malgré tout *Dans le courant d'une eau qui fait des ronds* (ces élèves n'auront pas pris en compte vraisemblablement l'extrait du dictionnaire Furetière).

606 Dans un milieu « non-matériel », on peut faire l'hypothèse qu'une rétroaction est toujours donnée par la mise en relation de deux (ou plus) éléments mis en relation. L'enquête policière peut être vue comme paradigme de cela.

Lors de la mise en commun, la professeure engagera la justification des propositions produites par les élèves en débutant par la proposition *adéquate*. Les élèves pourront expliquer, avec l'aide de la professeure, ce qu'ils savent déjà : la fable est un poème du XVIIe siècle. L'extrait Furetière indiquant *onde* comme terme poétique de cette époque, le choix se trouvera donc justifié et validé. Le collectif-classe pourra alors ajuster cette paraphrase (par exemple *Dans le courant d'une eau très pure*), *voire garder le vers de La Fontaine comme il est écrit* (à partir du moment où il fait sens pour élèves). Cette dernière solution serait même une façon de faire évoluer chez les élèves le sens du jeu de la paraphrase *stricto sensu,* mettant en évidence une stratégie potentiellement gagnante : paraphraser un vers de La Fontaine peut, sous certaines conditions de compréhension[607] des élèves, consister à garder le vers du texte-source.

De notre point de vue, la professeure n'aura pas besoin de s'appesantir sur une proposition contradictoire d'un autre groupe. Si elle décide le faire, il lui suffirait de repréciser le but de la paraphrase : rechercher des mots ou expressions qui soient adaptés à ce que dit le texte de la fable, ce qui aura été établi avec *onde* comme *eau*.

Si nécessaire, la professeure pourrait recourir, dans un dernier temps, au texte de Phèdre (dimension 7 du contrat didactique) et demander aux élèves de comparer la proposition, *onde* comme *eau,* aux mots *ruisseau* et *courant* utilisés par Phèdre. Cette expression de la professeure vis-à-vis du contrat augmenterait ainsi la « certitude raisonnée » du choix effectué par les élèves et repositionnerait, *sans le dire*, une dimension non utilisée de ce contrat comme stratégie possible pour le jeu de la paraphrase[608].

607 Autrement dit, la mise en commun suscite des commentaires et des explications mais débouche sur une clarification du vers de La Fontaine telle que le collectif-classe décide de garder *in fine* le vers du texte-source. Nous verrons, par exemple, chapitre 13.3 (p. 506), que le collectif décidera de conserver *Tu la troubles, reprit cette bête cruelle* non sans avoir discuté longuement pendant la recherche de la meilleure paraphrase de ce vers sur une question importante : *le loup est-il un assassin ?* Ainsi, si l'on comprend en profondeur le texte, ce texte-source est directement pris alors comme texte paraphrasé (de lui-même), mais un texte-source revu, puisque perçu dans l'arrière-plan de l'ensemble de ses éclaircissements, de ses gloses. C'est, nous semble-t-il, ce qui se passe lorsqu'on travaille longuement un texte littéraire, et qu'en le citant, on « remémore », on fait revenir à la surface, pour soi, et éventuellement pour les autres, toutes (un certain nombre parmi) les significations qu'il peut revêtir.

608 N'oublions pas que les élèves en sont à leur tous premiers essais et que la professeure doit non seulement leur faire comprendre à quoi ils jouent (qu'est-ce que paraphraser veut dire) et comme il est possible de jouer (quelles sont les stratégies possibles ?).

Second cas de figure : une définition adaptée de onde et des connaissances sur le genre fable dans le milieu didactique

Dans ce cas de figure, les deux connaissances nécessaires sur le genre fable ne font pas partie du contrat didactique, c'est-à-dire des connaissances *déjà-là* des élèves. Elles devront être apportées par la professeure *directement ou indirectement*. De ce fait, elles seront deux connaissances nouvelles pour les élèves. Elles viendront potentiellement s'ajouter au milieu didactique-2bis. Ce milieu deviendra alors *le milieu didactique*-2ter. Il sera composé de 6 éléments ; milieu *didactique*-2ter ={(1) ; (2) ; (3) ; (4) définition-a ; (5) l'extrait du dictionnaire Furetière sur *onde* ; (6) connaissances sur le genre fable de La Fontaine et langage poétique du XVIIe siècle}.

Du côté des élèves, ceux-ci doivent d'abord comprendre ces nouvelles connaissances. Ils doivent aussi comprendre les raisons de leur présence dans le milieu didactique. Pourquoi la professeure dit-elle cela ? En quoi ces deux connaissances sont-elles utiles pour l'enquête ? Les élèves auront ensuite à articuler ces connaissances avec l'extrait du dictionnaire Furetière, tout comme pour le premier cas de figure, afin de voir *onde* comme *eau* dans la fable.

Du côté de la professeure, il y aura tout un jeu de *réticence-expression*. Elle devra en *dire* suffisamment, pour présenter ces deux connaissances comme des indices au service de l'enquête. Elle sera *expressive sur le milieu* pour orienter les élèves vers la prise en compte de ces indices. Mais elle devra *le dire tout en étant réticente sur l'usage de ces indices* pour étudier l'extrait de Furetière et pour valider qu'il s'agit d'*onde* comme *eau*. Si la professeure n'est pas réticente sur cet usage des indices, alors l'enquête sur l'extrait du dictionnaire Furetière est minimisée. La professeure doit identifier à quel moment elle s'exprime sur ces indices, autrement dit à quel moment elle décide de faire évoluer le milieu, du *milieu didactique*-2bis au *milieu didactique*-2ter. Plusieurs stratégies professorales sont possibles. En voici une.

Première stratégie : importer ces connaissances avant les travaux de groupe au moment où l'extrait Furetière est mis à disposition (avec mention de sa date de parution) ? Les élèves sauront que l'extrait du dictionnaire Furetière est de la même époque que le poète fabuliste . Ceci donne, *sans que la professeure le dise*, une priorité à l'enquête sur l'extrait du dictionnaire Furetière, voire une exclusivité d'enquête (par rapport aux dictionnaires de la

classe). Autrement dit, en étant *expressive* vis-à-vis de ces connaissances à ce moment de l'enquête, la professeure montre, sans le dire, l'importance de l'orientation de l'enquête vers l'extrait du dictionnaire Furetière. De ce fait, la professeure montre que la définition-a, produite dans le milieu, n'est pas (encore) certaine, n'est pas garantie. De la nature de la *réticence-expression* de la professeure dépend donc la pérennité du problème posé et la responsabilisation des élèves pour le résoudre.

Illustrons ce scénario. D'emblée, la professeure apporte des connaissances sur le genre fable et l'écriture poétique au XVIIe siècle (écriture en vers avec rimes, utilisation de mots particuliers, d'une orthographe particulière, d'un ordre des mots particuliers, etc.). Un résumé écrit de ces connaissances est rédigé au tableau à disposition du collectif-classe pour leurs travaux de groupes et la mise en commun. La professeure distribue l'extrait du dictionnaire Furetière tout en insistant sur sa date d'édition et en précisant : « `ce dictionnaire a été publié à l'époque de La Fontaine ; il permet d'avoir accès à la définition des mots de cette époque avec le sens qu'on donnait à ces mots à cette époque` ». Pour autant, *intentionnellement*, la professeure ne dit rien de spécifique sur le mot *onde*. Elle annonce aux élèves que ces connaissances pourraient bien leur être utiles quand ils auront à paraphraser la fable en recourant aux dictionnaires[609] (de classe et Furetière). Puis s'engage le même déroulement que la mise en œuvre du cas de figure précédent. Lors de la mise en commun, la professeure devra sans doute davantage référer à la trace écrite au tableau pour remettre en perspective les connaissances utiles pour justifier du choix de *onde* comme *eau*.

Troisième cas de figure : des définitions toutes inefficaces de onde modifient le milieu didactique

La description de la situation de classe montre que la professeure s'engage résolument dans le recours au dictionnaire à partir du milieu didactique-2 = { (1) l'extrait de la fable de La Fontaine ; (2) les quatre paraphrases de groupe ; (3) l'extrait correspondant de la fable de Phèdre ; (4) définition-a du mot *onde* }. Mais ce scénario, de recours au dictionnaire, va prendre un tour imprévu, qui correspond au troisième cas de figure que nous décrivons ici.

En effet, *le milieu didactique-2* va être modifié par des définitions trouvées par les élèves dans leurs dictionnaires de classe. Toutefois, contrairement aux deux cas de figure précédents de ce

609 L'usage de dictionnaires de l'époque des textes étudiés pourrait devenir à terme une habitude du contrat didactique dans la classe.

scénario n° 1, ces définitions sont toutes *inadéquates* à la fable. Aucune dictionnaire utilisé (y compris le dictionnaire des synonymes présents dans la classe) n'envisage *onde* comme terme poétique du XVIIe siècle. C'est le risque encouru avec les dictionnaires scolaires. Nous appelons ce milieu *le milieu didactique-3* ={(1) ; (2) ; (3) ; (4) définition-a ; (5) des définitions inadéquates de *onde*}.

Ce milieu ne pourvoit pas les élèves en significations pour les conduire à invalider la définition-a (*onde* comme *onduler*). Ces définitions du dictionnaire renforcent même le « poids » de la définition-a. Il n'y a aucune rétroaction possible du milieu didactique-3 sur ce que les élèves ont produit. Autrement dit, les définitions trouvées dans le dictionnaire ne vont pas permettre d'aller *contre* la définition-a des élèves.

Devant cette voie sans issue, *la professeure doit agir et changer de stratégie*. Il lui faut renoncer au scénario n° 1. Deux scénarios semblent possibles, le scénario n° 2 ou le scénario n° 3. Ces deux scénarios sont développés ci-après. Dans la situation décrite, la professeure, quant à elle, met en place *le scénario n° 3*.

B. Scénario-contrefactuel n° 2 : instruire directement les élèves de la signification du mot onde

Dès le début de cette séance, la professeure pourrait décider d'*instruire* les élèves en leur apportant directement des connaissances sur le sens du mot *onde* utilisé par La Fontaine. Autrement dit, elle leur apprendrait directement que *onde* veut dire *eau* en langage poétique du XVIIe siècle. Dans ce cas, la professeure n'est plus réticente sur le savoir. Elle court-circuite (ou abrège) volontairement le recours au dictionnaire. Le milieu didactique-1, du début de séance s'enrichirait de cette nouvelle connaissance pour les élèves. Il deviendrait le milieu didactique-1bis={(1) l'extrait de la fable de La Fontaine ; (2) les quatre paraphrases de groupe ; (3) l'extrait correspondant de la fable de Phèdre ; (4) *onde* veut dire *eau* en langage poétique du XVIIe siècle}. Cette connaissance (4) doit être comprise des élèves et c'est la raison pour quelle elle fait partie du milieu en début de séance. Dès lors que les élèves auront recours à cette connaissance (4), de façon adaptée pour paraphraser le vers de la fable, elle deviendra une connaissance du contrat, autrement dit, elle fera partie du *déjà-là* des élèves pour les séances suivantes.

Si la professeure décide d'agir ainsi c'est pour laisser aux élèves la possibilité de rester attentifs à la comparaison des paraphrases. Autrement dit, elle ne fait plus de la production du sens du mot *onde* un enjeu d'enquête, un problème à résoudre par les élèves. Cet apport de la professeure transforme le problème posé aux élèves. Le recours au dictionnaire pour paraphraser ce mot ne sera plus nécessaire.

Le contrat didactique de paraphrase serait aussi à redéfinir. Le recours au dictionnaire ne serait mis en place que pour *certains mots précis et listés par la professeure* (dimension 6 modifiée). Ce seraient des mots dont le dictionnaire donne effectivement une possibilité aux élèves de les définir par eux-mêmes au service de la paraphrase de la fable. C'est ainsi une dimension nouvelle du contrat didactique qui adviendrait. Elle pourrait être formulée ainsi : « pour certains mots, je vous donnerai directement la signification, car vous ne pourrez l'établir aisément, même avec le dictionnaire ».

Enfin, la composante du contrat didactique liée à la discussion et l'argumentation s'en trouverait également modifiée. Au sein d'une activité d'enquête par les élèves, la professeure ne serait pas aussi réticente vis-à-vis de certains savoirs nécessaires. Elle envisagerait ainsi de donner directement un savoir, certes nécessaire, pour maintenir l'enquête des élèves sur une autre priorité. Par exemple, la priorité de la professeure serait davantage de comparer les paraphrases à la fable que de faire établir par les élèves le sens poétique du mot *onde*.

C. Scénario-contrefactuel n° 3 : recourir au texte de Phèdre

Avec ce scénario n° 3, nous retrouvons ce que la professeure a *effectivement* conduit comme stratégie avec les élèves. Nous mentionnons le résumé de la situation à ce moment.

Les élèves de cette classe ont mené une enquête, par recours au dictionnaire, les conduisant à produire un savoir inadapté au problème posé (paraphraser *onde* du vers de la fable). Dépourvus de connaissances sur le langage poétique du XVIIe siècle, et en l'absence d'un milieu didactique contenant le savoir sur le sens du mot *onde* dans la fable, les élèves sont incapables de le paraphraser. Rappelons ce *milieu didactique-3* ={(1) ; (2) ; (3) ; (4) définition-a ; (5) des définitions inadéquates de *onde* après relance du recours aux dictionnaires}.

D'eux-mêmes, les élèves ne peuvent agir qu'avec les connaissances à leur disposition (*onde* comme *onduler*). Celles-ci ne permettent pas de solutionner le problème posé. C'est l'impasse

pour la professeure et pour les élèves. Seule la professeure peut prendre une décision pour *réorienter l'enquête dans un milieu didactique* approprié, les élèves ne pouvant en l'état résoudre le problème avec la relation contrat-milieu établie. Comment s'y prend-elle ?

La professeure dit : « est-ce que vous pourriez regarder dans la version de Phèdre ? » Louise répond : « Dans la version de Phèdre, on a vu que c'était marqué ruisseau ». La professeure invite les élèves à consulter le texte de Phèdre. Cléa lit à la classe le passage de Phèdre correspondant au vers de La Fontaine : « étaient venus dans le même ruisseau ». La professeure commente : la version de Phèdre elle nous aide à comprendre le texte et Phèdre écrit que c'était un ? ». Une élève répond : « ruisseau ». La professeure propose de garder ce mot en lieu et place de *onde* et conclut : « c'était pas écrit dans le dictionnaire on va plutôt s'aider de la version de Phèdre. »

13.2.3.4. La stratégie professorale : réorientation de l'enquête

La description et l'analyse de cet exemple emblématique montrent que cette professeure bifurque vers le scénario n° 3 après avoir engagé le collectif-classe sur le scénario n° 1. Elle oriente ainsi les élèves vers la prise en compte du texte de Phèdre pour se sortir de cette voie sans issue du recours aux définitions du dictionnaire (par rappel de la consigne initiale). La stratégie de la professeure peut être vue comme un abandon intentionnel d'un jeu d'apprentissage. Sa décision est de *passer du jeu d'apprentissage de recours aux définitions du dictionnaire au jeu de comparaison de versions d'auteurs de la fable*. La description de la situation montre que sa nouvelle stratégie (recours au texte de Phèdre) s'avère payante pour l'activité de paraphrase. La stratégie de la professeure présente l'intérêt didactique de construire chez les élèves des retours aux œuvres d'auteurs de la fable. Ils les comparent, ils les commentent (ruisseau ou rivière ?). Par là-même, le contrat didactique de paraphrase est en passe d'être également réorienté et focalisé au profit de l'une de ses dimensions. Ainsi, la dimension 6 du « recours au dictionnaire pour expliquer les mots difficiles » serait minimisée, voire abandonnée. La dimension 7 du contrat, du recours au texte de Phèdre, serait par contre privilégiée.

En revanche, avec ce recours à Phèdre, la professeure n'établit pas avec les élèves la

signification *poétique* effective du mot *onde*. Mais si la professeure tient à cette signification du mot pour établir un rapport à langue poétique de La Fontaine, elle peut prolonger par le scénario n° 2 précédemment décrit. Cette instruction directe aurait un intérêt didactique : renforcer la certitude raisonnée que *onde* voulant dire *eau*, paraphraser par *dans le courant d'une rivière (ruisseau)* » est tout à fait acceptable pour ce vers (*dans le courant d'une eau pure* renvoyant à l'image du *ruisseau* ou de *la rivière*). La professeure peut également décider de prolonger le scénario n° 3 en distribuant une page du dictionnaire universel Furetière. Elle en revient au scénario n° 1 gagnant du premier cas de figure. Là encore, la certitude raisonnée du choix de paraphrase en sort renforcée, mais le temps de l'enquête s'allonge.

La stratégie professorale liée à cet exemple emblématique nous semble pouvoir être caractérisée comme ci-dessous. Cette caractérisation est une première introduction relative à « l'enquête et l'équilibration didactique » que nous reprendrons dans notre synthèse (cf. 15.2.1, p. 625).

La professeure procède intentionnellement à un « changement de jeu d'apprentissage » (Sensevy, 2011c, p. 281). Elle met fin au jeu d'apprentissage des définitions par recours au dictionnaire ; elle initie un nouveau jeu d'apprentissage de recours au texte de Phèdre pour comprendre le texte de La Fontaine (à travers la recherche de la paraphrase de *onde*). C'est une action réfléchie de la professeure. Pourquoi ce changement ? Avec la composante discussion-argumentation du contrat, pourtant très développée dans ce collectif-classe, le débat entre les définitions de dictionnaire ne peut plus être tranché par les élèves. La professeure mesure en effet que les éléments du *milieu didactique-3* ne pourvoit pas en significations du mot *onde* ce qu'il faut pour paraphraser le vers de la fable. La première nécessité à laquelle répond ce changement de jeu « est endogène au processus didactique lui-même. Cette nécessité est une conséquence d'une autre nécessité, au sein d'une institution didactique, de faire avancer le temps didactique » (Sensevy, 2011c, p. 282). La professeure change en effet de jeu dans pour faire avancer le savoir et permettre aux élèves de résoudre le problème par eux-mêmes. La seconde nécessité nous semble spécifique du travail épistémique dans la classe. En effet, en recourant au texte de Phèdre, la professeure fait entrer les élèves dans une lecture comparée de deux œuvres, de deux auteurs patrimoniaux, dont la parenté est culturellement, historiquement (et philologiquement) avérée. Elle tente de faire émerger un rapport aux deux textes d'auteurs qui présente une proximité certaine avec le jeu épistémique des connaisseurs pratiques des fables de La Fontaine. Ce que font les élèves n'a évidemment

pas la même portée que celle des connaisseurs pratiques, mais leur acte de lecture s'inscrit toutefois dans un rapport aux textes, de Phèdre et de La Fontaine, parent de celui du jeu épistémique de ces connaisseurs pratiques : ils commencent à jouer au jeu de la lecture comparée des versions.

En langage des notions-modèles de la TACD, nous pouvons montrer que la professeure a compris que l'état de la relation contrat-milieu didactique-3 ne permettait plus au temps didactique d'avancer. À un certain moment, la professeure réalise qu'il y a une *distance contrat-milieu* trop grande. Le contrat ne permet pas aux élèves d'agir dans le milieu ; le milieu ne pourvoit pas en significations nécessaires à une stratégie gagnante des élèves. La professeure est confrontée à un problème d'*équilibration didactique* entre contrat et milieu. Autrement dit, le savoir visé ne peut être obtenu et le problème posé ne peut être solutionné par les élèves.

En sollicitant la dialectique réticence-expression, nous pouvons comprendre comment la professeure agit *in situ*. La professeure décide d'être *expressive* vis-à-vis d'une dimension du contrat laissée pour compte ; elle infléchit ainsi le contrat en cours vers la prise en compte du texte de Phèdre. Ce faisant, elle permet, non seulement au texte de Phèdre d'être ré-identifié dans ce milieu (ce qu'il n'était plus), mais elle donne surtout la possibilité aux élèves d'établir une relation entre ce texte et la fable, autre élément fondamental du milieu. Elle fait en même temps preuve de *réticence* sur la façon d'opérer avec ce texte, ce qui continue de donner aux élèves une responsabilité d'enquête. Tout se *joue* dorénavant avec un milieu didactique recentré par la professeure. En fait, la professeure focalise l'attention des élèves sur le milieu didactique-1 initial = {(1) la fable ; (2) les propositions des groupes ; (3) Le texte de Phèdre}. La définition-a et autres définitions sont « hors jeu ». Autrement dit, elle fait preuve d'*expression* vis-à-vis du milieu. l'action conjointe de la professeure et des élèves, pour des raisons d'enquête et de résolution du problème posé, fait évoluer le milieu didactique. Ce dernier évolue du milieu-didactique-1 à milieu-didactique-2, puis milieu-didactique-3 et retour au milieu-didactique-1. En TACD, nous appelons cette variation du milieu, en fonction de l'action conjointe professeur élèves, *la mésogénèse*[610].

610 La notion de *mésogénèse* a été proposée par Chevallard (1991), et reconceptualisée en TACD (Sensevy 2000 ; 2011c) dans le « triplet des genèses » *{méso, chrono, topo,}-genèse.* CDPE (2019) prolonge ces travaux en définissant cette notion de la façon suivante : « *la mésogénèse (genèse du milieu) caractérise le passage d'un ensemble de signes épars dans une situation indéterminée à un système de formes symboliques qui constitue un tout unifié. Lorsque l'élève doit résoudre un problème, au sein du jeu didactique, il constitue*

Concernant le contrat, non seulement la *composante épistémique* du contrat est infléchie (par le recours à l'étude comparée des textes en lieu et place du recours à des définitions de dictionnaires) mais la *composante transactionnelle* l'est également. En effet, la professeure, par sa réorientation du travail des élèves vers le texte de Phèdre, permettant de relier efficacement *onde* à *ruisseau*, provoque une avancée du temps didactique, c'est-à-dire une avancée du savoir au service du problème posé. Le texte de Phèdre étant appréhendé par les élèves, depuis le début de la séquence, comme « racontant la même histoire que celui de La Fontaine », la professeure installe[611] tout de suite une relation de similarité entre les deux textes. Elle rend aisée la parenté à établir entre *onde* et ruisseau. En TACD, cette avancée du temps didactique, sous responsabilité de la professeure, est appelée *chronogénèse*[612].

Ce faisant, nous mesurons que, dans le processus d'enquête, la part prise par la professeure, dans l'élaboration du savoir, varie. Tantôt elle laisse les élèves élaborer par eux-mêmes le savoir en organisant le travail à partir de leurs productions ; la professeure se met alors en retrait. Les relances magistrales se donnent essentiellement comme but d'amener les élèves à clarifier et justifier leurs réponses. Tantôt la professeure prend sous sa responsabilité un *changement de jeu* et, donc de point de vue à adopter sur les textes étudiés. Cette variation des positions respectives de la professeure et des élèves vis-à-vis des responsabilités dans

---

peu à peu des relations entre certaines des formes symboliques qu'il perçoit dans le travail du problème (mots, expressions, éléments graphiques, significations, etc.). L'avancée dans le problème est caractérisée par une avancée dans la mésogénèse, lorsque l'élève met en relation des formes éparses et leur donne un sens adéquat au savoir en jeu. Décrire le processus de mésogénèse, c'est souvent décrire l'enquête au sein de l'action conjointe, dans la double dialectique contrat-milieu et réticence expression »

611 En ce sens, la professeure fait un pas dans le sens du jeu épistémique du connaisseur pratique des versions de cette fable, mais un pas seulement. Il y aurait en effet bien sûr beaucoup à dire sur le fait que si les deux textes racontent *à peu près* la même histoire, ils nous disent des choses que nous pouvons voir comme bien différentes. Par exemple, pour Phèdre, une justice pour laquelle l'égalité entre les hommes commencent à avoir un sens (*Cette fable est pour ceux qui, sous de faux prétextes, oppriment les innocents*) ; pour la Fontaine, une force, dissociée de la justice, qui la rend tyrannique vis-à-vis des plus faibles (cf. notre lecture de la fable chapitre 3, p. 125).

612 La *chronogénèse* correspond à l'avancée du temps didactique, du savoir sur l'axe du temps. Cette notion de *chronogénèse* a été proposée par Chevallard (1991), et reconceptualisée en TACD dans le « triplet des genèses » *{méso, chrono, topo,}-genèse* (Mercier & Chevallard, 1988 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Léoni, 2000 ; Sensevy, 2011c). CDPE (2019) prolonge ces travaux en définissant cette notion de la façon suivante : *« dans la manière dont le professeur et les élèves réalisent les transactions autour d'un savoir, ce qu'on regarde, c'est comment le savoir est disposé sur l'axe du temps. On pourrait caractériser la chronogénèse (genèse du temps du savoir) en posant la question : quand et comment les objets de savoir sont-ils positionnés dans le temps d'un enseignement ? Cette catégorie incite à identifier la nature et les raisons du passage d'un contenu épistémique à un autre. La chronogénèse – ou création du temps didactique – contraint d'abord l'action professorale, parce qu'elle est de sa seule responsabilité. C'est le professeur qui sait avant, du point de vue du savoir, ce qui va se passer après. Bien entendu, des interventions d'élèves peuvent (et doivent !) faire avancer le temps didactique, autrement dit faire avancer le savoir dans la classe. Dans ce cas, de telles interventions seront dites chronogènes. »*

l'élaboration du savoir recouvre ce que la TACD appelle la *topogénèse*[613]. La professeure varie d'une position topogénétique basse, quand les élèves produisent des significations par eux-mêmes et qu'elle se met en retrait, à une position topogénétique haute, celle où elle décide elle-même du changement de jeu. La dynamique d'une enquête est le fruit de ces variations de positions topogénétiques.

Pour résumer cet exemple emblématique, nous pourrions le décrire ainsi, de façon très générique[614] : en fonction de la topogénèse (responsabilités respectives de la professeure et des élèves dans la production du savoir au sein de l'enquête) *et* de la mésogénèse (évolution du milieu didactique pour produire la paraphrase de *onde* de la fable), la professeure parvient à faire avancer le temps didactique (la chronogénèse du savoir en jeu) en changeant de jeu par institution d'une nouvelle signification du contrat didactique en cours.

Enfin, cet exemple nous montre comment les façons d'enseigner d'une professeure dépendent étroitement des savoirs qu'elle choisit de retenir comme essentiels à enseigner. Doit-on donner une priorité à *onde* comme *eau en langage poétique* ? Doit-on privilégier la comparaison des textes d'auteurs et obtenir rapidement une paraphrase de *onde* par *ruisseau* (mais sans apprendre nécessairement pour autant que *onde* est un mot poétique du XVIIe siècle) ? L'ajustement *expression-réticence* de la professeure tient dans ce rapport entre les savoirs retenus comme essentiels et la relation à ces savoirs : qui sait quoi et donc peut faire quoi ? qui peut apprendre quoi et donc peut apprendre à faire quoi ? comment et pourquoi ?

613 La *topogénèse* correspond au partage des responsabilités dans l'élaboration du savoir durant les transactions didactiques. Cette notion de *topogénèse* a été proposée par Chevallard (1991), et reconceptualisée en TACD dans le « triplet des genèses » *{méso, chrono, topo,}-genèse* (Sensevy, Mercier & Schubauer-Léoni, 2000 ; Sensevy, 2011c). CDPE (2019) prolonge ces travaux en définissant la notion de la façon suivante : « *la topogénèse (genèse des lieux du savoir) est un élément de description des transactions. Une description de la topogénèse prend en compte la place ou les responsabilités qu'occupent les différents acteurs dans leur enquête à propos d'un objet de savoir. Par exemple, la position topogénétique du professeur est haute par rapport à celle de ses élèves quand il pose une question ou quand il indique un élément important contribuant à la résolution d'un problème. Une partition topogénétique est ainsi déterminée. Mais tout aussi bien, la position topogénétique d'un élève peut être haute quand il propose un exemple ou une manière de procéder. Une position topogénétique haute ou basse n'est pas relative au fait que l'élève « parle » ou « agisse ». Elle renvoie à la densité de savoir, à la densité épistémique de ses actes.* »

614 Cette formulation générique, très abstraite, nous montre, au regard de l'épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret qui est la nôtre, de la nécessité de lui adjoindre des concrets que sont = {exemple emblématique 1 *que veut dire onde ?;* exemple emblématique 2 *le loup-est-il un assassin ?;* Exemple emblématique 3 *L'agneau est-il victime d'un faux procès ?*; exemple emblématique 4, etc.}.

13.3. Un exemple emblématique : le loup est-il un assassin ?

Cet exemple, lié à un épisode de la séquence, a déjà fait l'objet d'une première description pour donner à voir et à comprendre au lecteur de la thèse certaines directions de recherche (cf. chapitre 1, p. 27) préparatoires à nos questions de recherche (9, p. 327).

En lien avec le chapitre 12 (p. 411) sur *la genèse et le devenir des commentaires*, mais également les apports de l'exemple emblématique précédent (*Dans la fable que veut-dire onde ?*), nous continuons d'approfondir, dans le cadre de la TACD, la description et l'analyse de *l'usage dynamique des commentaires institutionnalisés* produits par le collectif-classe au fur et à mesure des séances. À ce titre, nous affinons la compréhension de ce que peut être une stratégie professorale dans le cadre d'une enquête fondée sur *le principe de l'élève-origine.* Nous mettons au jour une *intention professorale préalable*, constituée de *directives associées à un mot d'ordre,* trouvant à s'actualiser et à s'adapter *in situ* en fonction des productions des élèves ; c'est *l'intention dans l'action*. Du point de vue des élèves, nous montrons comment s'opère, dans la continuité de l'enquête, *le passage de leur vision d'un « loup de nature » à un « Loup allégorique »*, où les élèves passent d'une *incertitude épistémique,* nécessaire à l'enquête, à une *certitude raisonnée*. Nous montrons que ce passage est lié à un *équilibre topogénétique* particulier assumé par la professeure, permettant de *rendre la distance, entre le contrat et le milieu, suffisamment adéquate*.

Sur le plan rédactionnel, nous avons choisi *l'écriture en strates* de notre méthodologie. Il s'agit de reprendre la description de l'épisode (strate 1), suivie de nos commentaires *en langage ordinaire de l'action* (strate 2), et enfin de procéder à *la redescription de l'épisode en lien avec les notions-modèles de la TACD* (strate 3). La structure rédactionnelle de la sous-section est constituée d'une suite de « briques composées, chacune, de trois strates consécutives ». La composition d'une brique est identifiable par un code couleur :

Strate 1) sur fond blanc : un « moment transcript » des transactions professeure-élèves.
Strate 2) sur fond jaune : la description commentée en langage ordinaire de ce qui nous semble à voir et à comprendre
Strate 3) sur fond rose : la redescription comme analyse du moment transcript, en lien avec les notions-modèles de la TACD. Cette redescription peut alors donner lieu à une montée en généralité.

Les briques se succèdent donc les unes aux autres au fur et à mesure du déroulement de l'épisode.

Le lecteur peut lire à sa convenance ; soit brique après brique, soit lire les fonds blanc et jaune d'abord (qui forment l'unité de sens de *la première description* déjà utilisée au chapitre 1), pour revenir ensuite à la lecture de *l'analyse avec les notions-modèle*s (les fonds roses).

13.3.1. Le contexte de l'épisode

Cet exemple est un moment de la séance n° 7. Il a déjà été décrit en chapitre 1.1 (p. 28) pour nous permettre de dégager les directions de recherche de notre thèse.

Il s'agit de la séance de paraphrase collective du second extrait de la fable. Cf. Illustration 24 ci-dessous : en jaune ce qui correspond à la paraphrase collective de l'extrait n° 1 de la fable déjà établie lors des séances n° 1 à n° 4 ; en bleu ce qui correspond à la paraphrase collective en cours de l'extrait n° 2 de la fable, déjà établie lors des séances n° 5 à n° 7. Notre exemple intervient alors que les élèves ont déjà comparé des propositions des groupes afin de stabiliser une paraphrase collective de la quasi-totalité de l'extrait n° 2. Seuls les deux derniers vers de l'extrait de la fable n° 2 restent à paraphraser collectivement (cf. ci-dessous) :

Les extraits n° 1 et n ° 2 de la fable	**La paraphrase correspondante, déjà stabilisée par le collectif-classe**
Un Agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure. Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure, Et que la faim en ces lieux attirait. Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de rage : Tu seras châtié de ta témérité.	Un agneau buvait Dans le courant d'une rivière (d'un ruisseau) propre. Un Loup survient (arrive soudainement) le ventre vide qui cherchait de la nourriture, Et que la faim en cet endroit attirait. Pourquoi viens-tu troubler ma boisson ? Dit cet animal plein de rage : Tu seras puni pour ton imprudence.
— Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté Ne se mette pas en colère ; Mais plutôt qu'elle considère Que je me vas désaltérant Dans le courant, Plus de vingt pas au-dessous d'Elle, Et que par conséquent, en aucune façon, Je ne puis troubler sa boisson. — Tu la troubles, reprit cette bête cruelle, Et je sais que de moi tu médis l'an passé.	— Seigneur (Sire, Maître) répond l'Agneau, que votre Majesté (Altesse, Grandeur) Ne se mette pas en colère ; Mais plutôt qu'elle pense (comprenne) Que je puis boire Dans la rivière (Dans le courant), Plus de vingt pas en dessous d'Elle, Et que logiquement, en aucune façon, Je ne puis troubler sa boisson. **… ?** **… ?**

Illustration 24: l'avancée de la paraphrase de la fable, séance n° 7

Page 508

Le moment que nous étudions débute juste après que les élèves, durant un temps de travail individuel, ont été invités à surligner, sur leur document individuel présentant les travaux de 4 groupes, ce qui correspond aux paraphrases des deux vers de la fable *Tu la troubles, reprit cette bête cruelle, / Et je sais que de moi tu médis l'an passé.* Cf. ci-dessous Illustration 25. Solène relit les deux vers de la fable et vient au TBI surligner les paraphrases qu'elles a sélectionnées dans le temps individuel.

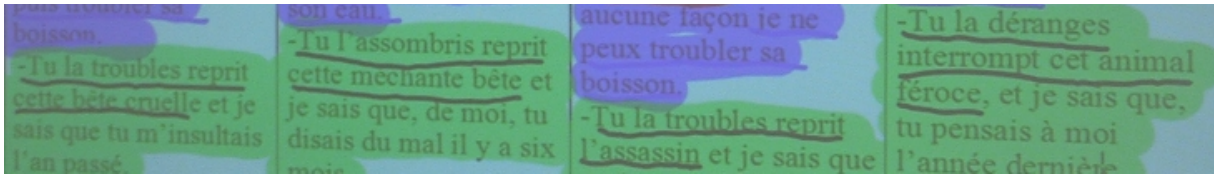


Illustration 25: Surlignage des deux derniers vers de l'extrait n° 2

En petits groupes, pendant deux à trois minutes, les élèves échangent pour déterminer laquelle des paraphrases affichées et surlignées leur semble la plus appropriée. La mise en commun du travail des petits groupes va débuter à partir de leurs réflexions concernant leur analyse des propositions de paraphrase du vers *Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,* (cf. ci-dessous) :

Groupe 1	**Groupe 2**	**Groupe 3**	**Groupe 4**
Tu la troubles reprit cette bête cruelle	Tu l'assombris reprit cette méchante bête	Tu la troubles reprit l'assassin	Tu la déranges interrompt cet animal féroce

Les propositions de paraphrases pour "Tu la troubles reprit cette bête cruelle", séance n° 7

La professeure lance le travail de mise en commun[615] : `qu'est-ce que vous avez choisi et pourquoi ? Vous essayez d'argumenter, d'expliquer pourquoi vous avez fait ce choix-là.` Solène répond : `tu la troubles reprit cette bête cruelle`. Elle complète en disant qu'`elle n'a pas pris l'assassin.` Autrement dit, Solène fait comprendre que son groupe n'a pas retenu *Tu la troubles reprit l'assassin* (proposition du groupe 3). La professeure se saisit de cette prise de position pour introduire le problème suivant : le loup est il ou pas un assassin ?

615 Cf. annexe n° 71, *Synopsis transcription de la séance n° 7*, [MVI_0038, 08 :53], p. 237.

13.3.2. La description commentée et analyse didactique de l'épisode

La situation démarre par les échanges suivants :

1	P	pourquoi tu n'as pas choisi *l'assassin* ?
2	Solène	c'est pas encore un assassin.

Tdp1, la professeure interroge Solène pour connaître les raisons de son refus de « prendre » la paraphrase suggérant le terme *assassin* en lieu et place de *bête cruelle*. Solène, Tdp 2, se justifie en disant que le loup n'est pas encore un assassin. Cette formulation laisse sous-entendre qu'elle reconnaît que le loup va le devenir mais, qu'à ce moment précis du récit, il ne l'est pas *encore*. Solène, si elle accepte de se placer à un niveau d'interprétation où le récit devient celui d'un crime, s'en tient, pour la paraphrase, à la chronologie des faits. Solène pense-t-elle que le loup peut avoir ou non prémédité son crime ?

Solène, si elle accepte de se placer à un niveau d'interprétation où le récit devient celui d'un crime (pas encore un assassin), s'en tient pour la paraphrase à la chronologie des faits du récit. Nous avons vu au chapitre 3.4 (p. 142) qu'il était possible tantôt de considérer que le Loup est un loup-accusateur se faisant passer pour une victime, tantôt un loup-accusé d'un crime prémédité. Rappelons que les quatre premiers vers de la fable rendent possible cette interprétation. Or, les élèves les ont déjà paraphrasés et commentés ; ils pourraient mobiliser *a priori* ce que ces vers leur « apprennent ». Depuis la séance n° 4, au sein du collectif-classe, les élèves ont en effet, produit le commentaire institutionnalisé suivant, relevant de la préméditation : *Le loup veut manger l'agneau* (S4-éR-7).

3	Lilian[616]	si c'en est un parce que les loups ça tue les agneaux.
4	P	est-ce que les loups ça tue les agneaux pour les manger ?
5	E	ben oui.
6	Lilian	les loups ça mange de la chair,
7	E	c'est carnivore.

Pour Lilian, sa connaissance du loup de la nature justifie de le qualifier d'assassin (si c'en est

616 Il ne nous est pas possible de savoir si Lilian fait partie des élèves qui ont élaboré la paraphrase du groupe 2 (*Tu la troubles reprit l'assassin*).

un, Tdp3). Lilian et un autre élève établissent ainsi que le loup tue des animaux pour les manger (Tdp 5), qu'il [le loup] mange de la chair (Tdp 6) et que le loup est carnivore (Tdp 7).

Nous utilisons à dessein l'expression « *loup de la nature* », avec l'arrière-plan ce que nous avons mis en évidence au chapitre 3 (p. 125), qui intègre la complexité du personnage du Loup de la fable. Il y a en effet deux loups à considérer dans cette fable : le *« Loup allégorique* » lié à ce qu'il représente dans notre culture et pour le genre fable ; le « loup de (la) nature » avec sa rage ontologique et sa « sauvagerie originelle » (Jacopin, 1997). Lilian, en connaisseur du monde des animaux de la nature, nous rappelle que cette fable est aussi une « histoire de bêtes » Marin (1986). Il semble relier sa vision du loup comme « loup de nature » à un loup-assassin parce ça tue. Autrement dit, le Loup tue pour manger, explique Lilian, mais tuer quelqu'un c'est assassiner (dans le monde de la culture). Lilian glisse-t-il donc du « loup de la nature » à des considérations, pleines d'incertitudes toutefois, au « Loup allégorique » ?

8	P	d'accord. Autre chose à dire sur le mot *assassin* ? est-ce que La Fontaine a dit que c'était un assassin ?
9	E	non.
10	P	est-ce qu'on peut le mettre dans les commentaires ? La Fontaine ne l'a pas dit mais c'est quand même un mot intéressant.

Tdp 8, la professeure signale son accord vis-à-vis des propos tenus par Lilian. Sans le dire, elle voit le loup comme un carnivore. Toutefois, elle établit avec un élève, Tdp 8 et 9, que ce n'est pas ce que dit explicitement La Fontaine lorsqu'il use de l'expression *bête cruelle*. La professeure montre l'importance de cette interprétation de Solène en proposant d'en faire un commentaire institutionnalisé (Tdp 10).

Transcript 14 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 08 :53]

La Professeure note au TBI *le loup est un assassin* (cf. Illustration 26, c'est nous qui surlignons en jaune ci-dessous) :

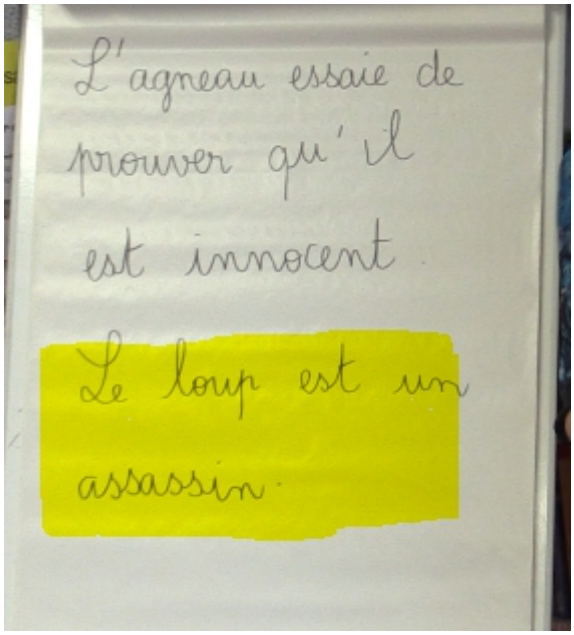


Illustration 26: commentaire Le loup est un assassin, séance N°7

Ce geste de la professeure ci-dessus (Illustration 26 ci-dessus) nous montre à nouveau comment *expression* et *réticence de la professeure* sont entrelacées dans la construction de la relation des élèves entre le contrat et milieu. Ce commentaire écrit est *une expression*, mais comme il n'est pas vraiment commenté par le collectif-classe (à ce stade), comme il n'est pas vraiment valué par le collectif-classe et la professeure, ce dont il est l'expression est ouvert. En TACD, nous disons que ce geste de réticence-expression de la professeure entre dans une dialectique du contrat et du milieu pour les élèves. Développons.

Depuis que l'activité de paraphrase a débuté, toutes les dimensions du contrat de paraphrase, mises en place à partir de la séance n° 3 (et déjà décrites et analysées au chapitre A, p. 470), sont devenues familières des élèves. Nous avons montré que l'avancée du savoir dans les problèmes abordés nécessite d'abord une avancée dans la mésogénèse (cf. notre analyse de la situation de *Que veut dire onde dans la fable ?* 13.2.3.4, p. 501). La continuité de l'activité de paraphrase en lien avec la répétition des formats spécifiques de travail[617] sous-tend *a priori* cette avancée de la mésogénèse. Cette avancée est la mise en relation, *par les élèves*, non seulement du texte de la fable avec les propositions de paraphrases des groupes, *mais également* avec les commentaires oraux produits à

617 Nous évoquons ici *les formats spécifiques de travail* décrits et analysés chapitre 11.8.1, p. 402. Rappelons qu'ils sont conçus pour sous-tendre un arrière-plan des significations de la fable au niveau du collectif-classe. Le lecteur peut se reporter notamment au tableau 11 « synopsis large des séances 14, 15 et 16 », p. 318.

leur sujet (ce que nous étudions) *mais aussi avec les commentaires écrits déjà institutionnalisés lors des séances précédentes*. Progressivement, au fur et à mesure des séances, les commentaires institutionnalisés ont donc vocation à devenir des éléments du contrat, autrement dit des connaissances de plus en plus maîtrisées par les élèves. Ces connaissances ont pour fonction de contribuer à l'élaboration des futures significations du récit et de la moralité. Nous avons mis en évidence la « genèse et devenir » de certains commentaires institutionnalisés *à l'échelle macro* de la séquence (par exemple autour du commentaire *Le loup est un menteur,* cf. Schéma 7 p. 428). Nous analysons maintenant, à travers *Le loup est-il un assassin ?,* comment le devenir d'un commentaire se construit *à l'échelle micro* des transactions.

La professeure montre ainsi comment, *dans l'action conjointe*, elle use d'un recours au tableau des commentaires pour faire avancer ce qu'on peut décrire ici comme la mésogénèse. En effet, ce commentaire écrit *Le loup est un assassin* est, à ce stade de la situation, *un élément du milieu didactique*. Autrement dit, ce n'est pas encore une connaissance partagée, mais elle est disponible dans le milieu didactique. Nous pouvons faire cette hypothèse, car les échanges entre élèves témoignent d'une incertitude certaine sur ce que signifie « être un loup-assassin » dans la nature comme dans le récit. Rien n'est encore stabilisé au sein du collectif-classe sur cette vision du loup. Les élèves doivent à l'évidence continuer leur enquête sur ce problème. Toutefois, ce commentaire, parce qu'il est écrit, pourra progressivement prendre une force contractuelle, s'il est commenté à son tour puis réutilisé pour produire d'autres significations. Autrement dit, plus ce commentaire écrit va faire sens, pour les élèves, en s'associant à d'autres éléments précurseurs du milieu, plus le « devenir-contrat » du milieu didactique construit va se densifier.

Le devenir-contrat, c'est ce passage de connaissances à connaître à des connaissances déjà-là pour agir et résoudre des problèmes.

En résumé, le tableau des commentaires institutionnalisés nous semble pouvoir vraiment être compris, comme un instrument (sémiotique et symbolique) au service de la stratégie de la professeure pour que les connaissances dans le milieu soient instituées progressivement comme connaissances du contrat. Ce qui participe du devenir-contrat est ici *le jeu réticence-expression de la professeure* et le fait d'*écrire* le *commentaire comme institutionnalisé* alors qu'il n'est pas encore pleinement « compris » des élèves. D'une certaine façon, la professeure indique l'importance pour le collectif-classe de se mettre d'accord sur cette signification essentielle.

11	Lila-May	c'est pas encore un assassin car en fait il a pas encore mangé l'agneau.

12	Marin	il a déjà mangé d'autres animaux.

Tdp 11, Lila-May reprend l'avis de Solène (Tdp 2) sur le loup du récit. Elle donne une raison qui rend compte à ce moment du récit qu'il ne faut pas encore qualifier le loup d'assassin (car en fait il a pas encore mangé l'agneau). Le terme encore montre que, pour Lila-May, le loup peut être qualifié d'assassin seulement à partir du moment où il a mangé l'agneau (sous-entendu *tué ?*). Elle est contrée par Marin, Tdp 12, pour qui, comme ce loup il a déjà mangé d'autres animaux, il est déjà un assassin.

À ce stade, les élèves sont dans un cadre interprétatif où le loup du récit a déjà tuer ou va tuer. Pour les uns il est déjà un assassin, pour les autres il l'est à partir du moment où il mange (tue ?) l'agneau de la fable.

13	Timéo	c'est pas un assassin car tout le monde a besoin de manger pour vivre donc nous on tue bien des animaux pour manger donc le loup c'est pareil il tue des animaux pour manger. C'est la vie.
14	P	c'est la vie.
15	E	c'est normal.
16	P	c'est normal que les loups tuent des agneaux.
17	Timéo	tuer pour manger donc moi je trouve.

Tdp 13, Timéo prend une position différente vis-à-vis du loup qu'il ne considère pas comme un assassin. Pour Timéo l'ordre naturel de la vie s'impose, pour les bêtes carnivores comme pour les humains (tout le monde a besoin de manger pour vivre donc nous on tue bien des animaux pour manger donc le loup c'est pareil.) Tdp 14, la professeure répète la proposition sans prendre parti (c'est la vie). Tdp 15, un autre élève rejoint cette idée. Tdp 16, la professeure souligne que les loups tuent des agneaux (mais elle ne confirme pas pour autant que la raison donnée par Timéo est la solution). L'ordre de la nature fait à nouveau son entrée dans l'interprétation du récit par les élèves.

Au sein du collectif-classe, il n'y a pas unanimité du point de vue sur cette prise en compte de l'ordre de la nature. Tdp 16, la professeure répète cette position sans prendre parti. Tdp 17, Timéo reformule la proposition de l'ordre de la nature : tuer pour manger.

Sur le plan de la TACD, nous voyons comment, dans les transactions ci-dessus, la professeure

travaille selon le principe de l'*élève-origine*. L'argumentation est vraiment construite *à partir* d'élèves qui expriment des faits (plus ou moins) indubitables. La professeure joue de la dialectique expression-réticence pour rendre possible l'émergence et la prise en compte collective des assertions produites par tel ou tel élève. Elle sait attester, au niveau du collectif-classe, de la véracité des arguments tenus par certains élèves sans pour autant influer[618] sur ce que le collectif doit reprendre à son compte (ou pas) de ces arguments, afin de répondre au problème posé. Autrement dit, la professeure constate cette véracité lorsqu'elle apparaît, sans pour cela en faire forcément un élément de résolution du problème. Elle *augmente ainsi la certitude épistémique*, les points d'appuis vrais, sans pour autant donner la solution du problème, ni même franchement orienter vers celle-ci.

Transcript 15 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 08 :53]

18	P	Je vais vous lire une définition. Dans un sens c'est pas un assassin parce que c'est dans la logique que les loups mangent les agneaux. Moi je voudrais lire une définition vous allez me dire ce que vous en pensez : *assassin personne qui attente à la vie d'autrui avec préméditation.* Ça veut dire quoi la préméditation ? Est-ce que quelqu'un sait ce que méditer veut dire ?
19	E	oui penser.
20	P	quand on pense alors préméditer ? ça veut dire quoi le préfixe pré ?
21	E	c'est avant.
22	P	ça veut dire qu'on y a pensé avant. Donc dans ce sens-là est-ce que le loup il a pensé est-ce qu'il a en tête au départ de manger l'agneau ?

Tdp18, la professeure introduit une définition du mot assassin (*assassin personne qui attente à la vie d'autrui avec préméditation*). Après avoir précisé, avec l'aide des élèves, le sens du mot *préméditer,* en le rapprochant de penser avant (Tdp 19, 20, 21), la professeure, Tdp 22, met en lien le récit de la fable avec la définition établie, sous la forme d'une question posée au collectif-classe : est-ce que le loup il a pensé est-ce qu'il a en tête au départ de manger l'agneau ?

Sur le plan de l'action didactique, nous pouvons constater que travailler selon le principe de *l'élève-origine* ne signifie pas que la professeure adopte systématiquement, et continuellement, *une*

618 L'écoute des enregistrements de la séance témoigne d'une professeure usant d'un ton neutre ne permettant pas aux élèves de savoir ce qu'elle pense de la pertinence de l'argument avancé.

position topogénétique basse. Rappelons que, dans l'analyse de l'exemple emblématique *Que veut dire onde dans la fable ?,* nous avons constaté, au sein de l'enquête des élèves, que la professeure pouvait décider d'une réorientation en introduisant un changement de jeu, correspondant à une *position topogénétique haute* vis-à-vis de l'efficacité de l'enquête sur l'objet de savoir (*onde*). Dans la transaction ci-dessus, nous constatons une *nouvelle position topogénétique haute* de la professeure. En effet, Tdp 18, la professeure prend à son compte d'introduire une définition « adéquate » du terme *assassin*. Pourquoi adéquate ?

Cette définition contient une piste interprétative essentielle pour la lecture du récit de la fable. Nous l'avons mise en évidence dans notre chapitre 3.4 (p. 142) : l'intention du Loup (manger l'agneau), associée à sa façon de conduire les échanges avec l'Agneau, fait de ce loup un loup « criminel avec préméditation ». Cette compréhension du terme *assassin* peut probablement permettre aux élèves de conjuguer davantage le « *Loup allégorique* » avec le « *loup de nature* ».

Ce faisant, avec cette définition du terme *assassin,* la professeure prend la responsabilité de faire avancer l'enquête en introduisant dans le milieu didactique un nouvel élément que les élèves vont devoir mettre en relation avec les significations qu'ils ont déjà élaborées. En TACD, nous disons que cette position topogénétique de la professeure provoque une avancée de la mésogénèse elle-même préparatoire à une avancée chronogénétique de savoir en jeu (le loup assassin).

23	E(s)	ben oui oui.
24	E	ben non.
25	P	ben qu'est-ce que vous m'avez dit tout à l'heure ?
26	E(s)	dès qu'il est arrivé, il pense tout de suite à… <les élèves parlent tous en même temps>. [La Professeure revient alors sur les commentaires et pointe l'un d'entre eux]

Si plusieurs élèves estiment que le loup a prémédité son geste (Tdp 23), l'unanimité de cette position ne se fait pas (Tdp 24). Tdp 25, la professeure tente de ramener les élèves à ce qu'ils ont évoqué lors d'un commentaire institutionnalisé au début de cette séance n° 7 (S7-éR-16). Le Tdp 26 laisse à penser que les élèves expriment l'idée que le loup, dès son arrivée au bord de l'onde, a l'intention de manger l'agneau.

Transcript 16 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 12 :23]

Voici le commentaire S7-éR-16 pointé par la professeure (cf. Illustration 27 ci-dessous) :

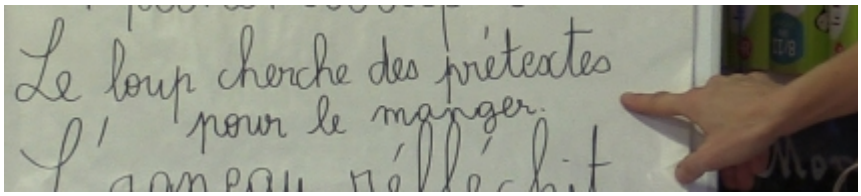


Illustration 27: pointage d'un commentaire par la professeure en séance n° 7 [MVI_0038, 12 :23 :00/16 :09 :00]

28	P	Vous avez quand même dit tout à l'heure le loup il cherche des prétextes pour le manger donc est-ce qu'au début il a l'idée de le manger ?
29	E(s)	ben oui parce que d'après le narrateur <?> des prétextes <?>.
30	P	ben on peut dire dans ce sens-là que c'est prémédité il sait déjà qu'il va manger l'agneau, donc dans ce sens-là c'est un assassin.

Tdp 28, la professeure demande si, dès le début du récit, le loup a l'idée de manger l'agneau ; ce faisant elle pointe le commentaire institutionnalisé qui permet de remettre en mémoire la pensée collective déjà produite à ce sujet. Plusieurs élèves, s'expriment simultanémentpour affirmer que le loup avait bien l'intention de manger le loup dès le début (Tdp 29). Tdp 30, la professeure conclut dans ce sens-là c'est prémédité il sait déjà qu'il va manger l'agneau, donc dans ce sens-là c'est un assassin. La professeure sous-entend que le loup assassin est une des interprétations possibles de ce personnage.

Nous retrouvons à nouveau une position topogénétique haute de la professeure qui établit explicitement, à partir de la reprise commentée des élèves sur le commentaire S7-éR-16, le lien entre ce commentaire institutionnalisé, la notion de préméditation et donc la vision d'un loup assassin (dans ce sens-là c'est prémédité ; donc dans ce sens-là c'est un assassin).

31	E	oui, mais on sait pas.
32	P	mais dans le sens où vous disiez que les loups mangent les agneaux c'est dans la logique donc là on ne peut pas le qualifier d'assassin. Tout ça peut être discuté. En tous cas est-ce que La Fontaine parle d'assassin ?
33	E	non.

Tdp 31, un élève réagit pour faire part du fait qu'on sait pas. Tdp 32, la professeure semble comprendre que cet élève pense qu'il n'est pas possible de qualifier, avec certitude, le loup

d'assassin puisqu'il peut également tuer pour manger, ce qui est dans la logique des choses (l'ordre de la nature). Tdp 33, un élève confirme que La Fontaine ne parle pas d'assassin.

Étant dans une intention de conduire le collectif-classe vers une paraphrase du vers, la professeure veut-elle signifier, Tdp 32 (avec En tous cas est-ce que La Fontaine parle d'assassin ?), que La Fontaine *n'écrit pas* explicitement que le loup est un assassin ? L'expression en tous cas suggère une fin (provisoire ?) de discussion pour un retour, décidé par la professeure, vers l'activité de paraphrase.

Nous avons vu au chapitre 3.2 (p. 130) comment Marin (1986) nous avait engagé sur la voie d'une interprétation de la fable conjuguant « loup de nature » (lié à une « histoire de bêtes ») et Loup de culture (ou « Loup allégorique »). Nous remarquons que les élèves oscillent, depuis le début de l'exemple abordé dans cette section, entre tantôt « le loup de nature » tantôt « le Loup allégorique ». Autrement dit, certains élèves semblent faire preuve d'une « compréhension intuitive »[619] de l'existence de « deux » loups dans la fable ; ils sont toutefois en difficulté pour exprimer précisément comment le récit conjugue habilement la prise en compte de ces deux loups.

34	P	Que va-t-on choisir pour notre paraphrase de classe, cette bête cruelle cette méchante bête, cet animal féroce est-ce que ça veut dire la même chose ?
35	E	ben cette bête cruelle on sait ce que ça veut dire et ça se rapproche le plus du texte.
36	P	tout le mode comprend le mot cruel ?
37	E	bête féroce.
38	P	quand tu aimes bien faire ?
39	E	du mal.
40	P	quand tu aimes bien faire du mal.

Tdp 34, la professeure reprend l'activité de paraphrase. Le mot *assassin* n' étant pas jugé utilisable,

619 Chez Leibniz (et ses continuateurs), la connaissance intuitive est d'une certaine manière plus forte que la connaissance symbolique (« aveugle », dit Leibniz) car elle *donne à voir* concrètement ce dont il s'agit. Il faut donc bien articuler ces deux aspects, « intuitif » et « symbolique ». Nous pensons que nous pouvons ici recourir à cette expression de *connaissance intuitive* au sens où nous l'avons développée à partir de Leibniz (1684/2001). Autrement dit, notre hypothèse est que les élèves comprennent, *dans le concret du récit,* une articulation entre « loup de nature » et « Loup allégorique » sans être en mesure, à ce stade, de formuler aisément cette dernière sans la parler *avec* le récit (*com*-prise)

la professeure sollicite le collectif-classe pour choisir l'une des trois propositions restantes (bête cruelle, méchante bête, animal féroce). Le choix va se fixer sur bête cruelle (Tdp 35) pour deux raisons. La première est la maîtrise du sens de ce mot au sein du collectif cette bête cruelle on sait ce que ça veut dire. La seconde est que cela correspond au texte de la fable. Les élèves utilisent les termes du texte-source plutôt qu'une expression paraphrasée, ce que la professeure a déjà accepté à plusieurs reprises[620].

Dès le Tdp 32, l'arrière-plan du contrat de paraphrase semble guider l'expression de la professeure : En tous cas est-ce que La Fontaine parle d'assassin ?. Cette formulation, sans le dire, implicite le fait de « ne pas paraphraser quelque chose que l'auteur n'écrit pas clairement ». Tdp 34, ce contrat de paraphrase semble à nouveau peser de cette façon sur l'action de la professeure (Que va-t-on choisir pour notre paraphrase de classe ?).

La professeure énonce alors trois propositions de paraphrase *sans les lier* pour autant aux échanges précédents avec les élèves concernant la question d'un *Loup assassin*. Or, l'expression *bête cruelle* de la fable ne renvoie-t-elle pas plus à un animal allégorique ayant l'intention de faire le mal qu'à un animal de la nature ? C'est une expression introduite à dessein par le narrateur, dans le cœur de la séquence dialogale. Nous avons abordé l'importance des propos du narrateur dans les quatre premiers vers de ce récit (cf. 3.4, p. 142). C'est, par ces vers, en effet, qu'il affirme la préméditation du Loup. Un lien pourrait être établi entre ces quatre vers et l'expression *bête cruelle.*

Imaginons le contrefactuel suivant. Le but de ce contrefactuel serait de recoller davantage le choix de la paraphrase de *bête cruelle* à la vision du « Loup allégorique ». Dans ce contrefactuel, la professeure lance le débat à partir de la question suivante : « avec *bête cruelle* que veut nous faire comprendre *à nouveau le narrateur*[621] sur ce Loup ? ». Occasion peut-être, pour les élèves, d'évoquer certains indices du texte de la fable en lien avec les commentaires institutionnalisés déjà produits. Il s'agirait pour eux de montrer ce qu'ils ont déjà compris du *Loup de ce récit* et de le mettre en rapport avec les termes *cruauté, méchanceté, férocité* (les trois termes utilisés dans leurs paraphrases de groupes). Autrement dit, la professeure peut questionner de la façon suivante : « l'expression *bête cruelle* est un choix du narrateur. Que veut-il nous faire comprendre sur ce Loup ? »

620 Autrement dit, les choix des élèves se font pour des expressions ou vers identiques à ceux du texte-source.

621 Dans cette classe le terme *narrateur* est connu et utilisé pour dire la fable à trois voix. Dès la séance n° 1 (Cf. annexe *Synopsis-Transcription* n° 65, p. 163) les élèves ont repéré les propos du narrateur dans la fable (*reprit cette bête cruelle* est ainsi identifié comme une parole de ce narrateur depuis cette séance n° 1). Dans la situation que nous analysons dans cette section, nous avons également repéré, Tdp 29 de ce Transcript 12, qu'un élève fait allusion au narrateur, vraisemblablement (transcription en partie inaudible) pour montrer que c'est le narrateur qui établit les raisons du Loup de chercher des prétextes.

Notre contrefactuel est une proposition pour permettre aux élèves d'approfondir le jeu de paraphrase. Ce jeu consiste non seulement à choisir une expression de paraphrase ayant une parenté sémantique avec l'expression du texte-source mais également à entretenir un rapport de *traducteur* au texte dans son ensemble. Tel un traducteur, le collectif doit choisir les termes de la paraphrase en fonction de ce qu'il pense comprendre du personnage et de ses intentions, mais aussi de ce qu'insuffle le narrateur.

En TACD, nous dirons que ce contrefactuel peut nous aider à comprendre comment, dans l'action conjointe, le contrat didactique (de paraphrase) peut être infléchi pour s'adapter plus encore à l'évolution du milieu didactique avec un sens du jeu du paraphraste *stricto sensu* plus proche encore de l'activité de traduction.

Transcript 17 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 12 :23]

La professeure complète au TBI la paraphrase stabilisée : *tu la troubles reprit cette bête cruelle.* Les élèves copient cette paraphrase dans leur document individuel.

15 minutes plus tard, alors que la totalité de l'extrait n° 2 a été paraphrasé par le collectif-classe, la professeure revient sur le commentaire en pointant l'affiche (cf. Illustration 28 ci-après). Elle dit : `une dernière chose j'ai rajouté un point d'interrogation` (le loup est un assassin ?).

Illustration 28: Pointage de l'ajout du point d'interrogation au commentaire « le loup est un assassin » [MVI_0043, 8 :20]

Nous avons déjà analysé comment la professeure a décidé, par l'institutionnalisation de *Le Loup est un assassin*, d'indiquer aux élèves que cette signification avait vocation à devenir une connaissance du contrat, autrement dit, à être utilisée pour résoudre des problèmes de lecture du récit. La professeure a montré alors qu'elle donnait à voir et à comprendre cette signification comme un

élément « précurseur » du milieu, au sens de milieu institué dont le devenir-contrat est enclenché.

Le point d'interrogation ajouté par la professeure repositionne ainsi la signification *Le loup est un assassin* du côté d'éléments du milieu *non encore mis en relation avec d'autres*, *par les élèves.*

Un échange professeure élèves s'engage :

1	P	il y en a qui disaient oui d'autres qui disaient non. Est-ce qu'on peut redire rapidement pourquoi oui c'est un assassin pourquoi non c'en est pas un ?

La professeure pose à nouveau les termes du problème (le loup est-il un assassin ?) en montrant aux élèves qu'ils ont mis au jour deux hypothèses interprétatives, qu'elle leur demande alors de reformuler.

Cette façon d'opérer de la professeure nous permet à nouveau de décrire ce qu'est la partition topogénétique entre professeur et les élèves dans une enquête littéraire lors d'une résolution de problème. En effet, nous voyons dans cet exemple que la professeure prend à sa charge l'organisation « logique » du débat sur la question soulevée, en mettant en évidence la structure argumentative du débat. Tout au long des échanges professeure-élèves, nous constatons les formulations « organisatrices » du débat (par exemple : dans ce sens-là… mais dans ce sens-là… ; dire pourquoi c'est oui, dire pourquoi c'est non…).

2	Soline	c'est pas un assassin parce que les loups mangent les agneaux.
3	P	les loups se nourrissent d'agneaux. Vous êtes d'accord avec Soline ?
4	Timéo	c'est comme nous on doit manger on tue bien des vaches c'est pour manger.
5	P	voilà vous aviez dit ça. est-ce que nous on est des assassins parce qu'on ?
6	E(s)	ben non.

Lors de ces Tdp la professeure et Soline précisent une première hypothèse : les loups se nourrissent d'agneaux (Tdp 2 et 3) et cela ne fait pas d'eux des assassins. Une analogie avec le comportement humain est alors utilisée spontanément par Timéo, Tdp 4 : c'est comme nous on doit manger on tue bien des vaches c'est pour manger. Autrement dit, comme pour les être humains tuer des animaux pour se nourrir n'en fait pas des assassins, il en serait de même pour le loup. Tdp 5, la professeure et les élèves (Tdp 6) valident cette analogie spontanée.

7	P	dans ce sens-là on peut dire non mais dans un autre sens ? [plusieurs élèves se mettent à parler en même temps.]
8	Lilian	Le loup tue des personnes pour les manger quand on tue ça veut dire qu'on est un assassin. [des élèves parlent de façon inaudible]
9	E	Toi t'as déjà tué du loup ?
10	P	Écoutez ce que dit. Écoutez-vous. Lilian ?
11	Lilian	ben par exemple y a des personnes elles tuent des gens comme ça pour se venger c'est des assassins, le loup lui il tue pour se nourrir c'est un assassin dans un sens.
12	P	dans un sens c'en est un.
13	Lilian	et dans l'autre c'en est pas un.

Tdp 7, la professeure demande de reformuler la seconde hypothèse, déjà évoquée précédemment. Lilian, Tdp 8, repart d'abord de la première hypothèse en insistant sur *l'acte de tuer* pour parler d'un assassin (quand on tue ça veut dire qu'on est un assassin). Les élèves parlent tous en même temps et ont du mal à s'écouter. Tdp 10, la professeure relance Lilian, ce qui montre son intérêt pour la position prise par Lilian. Tdp 11, Lilian précise d'abord ce qu'il en est dans le monde des hommes les personnes qui tuent des gens comme ça pour se venger c'est des assassins. Ainsi, dans le monde des hommes, pour Lilian, il faut qu'il y ait une vengeance pour qualifier l'acte de tuer d'assassinat. Le recours à l'argument de la vengeance du loup en fin de récit va-t-il être utilisé par Lilian pour qualifier ce loup d'assassin ?

Puis Lilian, toujours Tdp 11, complète son propos en parlant du loup qu'il semble considérer comme une bête carnivore de la nature (et pas comme un animal allégorique) le loup lui il tue pour se nourrir. Cette insistance marquée par le « lui » montre-t-elle la distinction que Lilian opère entre ce qui se passe chez les hommes avec préméditation (vengeance) et ce qui se passe chez les bêtes par nécessité ?

Enfin, toujours Tdp 11, Lilian termine par une expression ambiguë c'est un assassin dans un sens. À quoi renvoie exactement cette expression ? Rappelons que Lilian s'est déjà exprimé pour dire que le loup du récit est un assassin parce que *les* loups ça tue les animaux (cf. Tdp3, Transcript 14). D'emblée, il a envisagé le loup du récit comme un loup de la nature. Dans ce Tdp 11, Lilian semble recourir au terme « loups » pour évoquer à nouveau l'espèce et

l'ordre de la nature. Autrement dit, la référence à *ce* loup du récit comme animal allégorique ne semble toujours pas présente dans les interprétations de Lilian. Au titre de l'appartenance du loup à l'espèce loup, Lilian, Tdp 11, mentionne que n'importe quel loup `tue pour se nourrir`. Et parce que le loup tue, même sans préméditation, Lilian, dit `c'est un assassin dans un sens`. Lilian reprend ainsi son argument initial : l'acte de tuer quelqu'un c'est un assassinat *en un sens*.

Mais Lilian dit également `dans l'autre sens c'en est pas un` [assassin]. Lilian estime-t-il que, la nécessité de tuer pour se nourrir étant incontournable pour les loups, cela ne fait pas d'eux des assassins ?

Quels que soient les sens évoqués par Lilian, celui-ci semble demeurer dans le paradigme de l'ordre naturel de la vie des bêtes. En effet, les deux sens qu'il exprime nous semblent possibles au sein de ce paradigme. Que fait-il de la notion de vengeance qu'il mentionne pour ce qui relève du monde des Hommes mais qu'il ne convoque plus pour parler du loup du récit ? Voit-il le loup de ce récit comme un animal allégorique, un personnage avec des intentions préméditées ?

14	P	`et encore dans quel sens c'en est un. Lila-May ?`
15	Lila-May	`Ben il tue l'agneau pour bien se nourrir tandis que s'il tue l'agneau et qu'il le mange pas c'est à ce moment-là qu'il est un assassin.`
16	P	`d'accord.`

Tdp 15, Lila-May rejoint la thèse de Lilian pour partie. En effet, pour Lila-May, [le loup du récit] `tue l'agneau pour bien se nourrir`. Et Lila-May prolonge son propos `tandis que s'il tue l'agneau et qu'il le mange pas c'est à ce moment-là qu'il est un assassin.` Lila-May semble se distinguer de Lilian en émettant l'hypothèse que le loup ne serait un assassin que s'il tuait l'agneau sans le manger (quand pour Lilian le fait de tuer est qualifiable d'assassinat `en un sens`). Cette hypothèse de Lila-May ne correspond pas à la fin du récit (que Lila-May connaît). Lila-May réfère-t-elle alors à un « Loup allégorique » ? *A priori* non, car elle sait que le loup du récit mange l'agneau, donc se contentant d'agir en loup de la nature, ce n'est pas un assassin.

Tdp 16, la professeure signale que l'hypothèse de Lila-May est entendue. Cette intervention de la professeure ne renvoie pas, de notre point de vue, à une adhésion de sa part à ce propos de Lila-May.

17	P	`Paul ?`
18	Paul	`il [La Fontaine] dit il faut que je me venge. [le silence se fait].`

19	P	il dit il faut que je me venge à la fin [la professeure pointe l'index vers Paul et montre son intérêt]. On va on va… Donc est-ce que ça veut dire qu'il a l'idée de le tuer ?
20	E(s)	oui.
21	Lilian	Oui, à la fin il dit il faut que je me venge. En disant ça il dit qu'il veut se venger
22	P	une dernière remarque et après on passe à la paraphrase où il y a justement il faut que je me venge.
23	Louise	il faut que je me venge donc pour se venger il le mange. [la professeure acquiesce de la tête]

Tdp 18, Paul rappelle que La Fontaine dit il faut que je me venge. Ce rappel du vers de Paul est fait de mémoire (la fable est mémorisée). C'est un vers qui ne relève pas de l'extrait en cours à paraphraser. Cette citation du vers pourrait faire écho à la position de Lilian, Tdp 11, y a des personnes elles tuent des gens comme ça pour se venger c'est des assassins. Autrement dit, Paul considère explicitement le « Loup allégorique » et pas le loup de la nature. Tdp 19, la professeure hésite d'abord à différer le recours au vers cité on va on va (sous-entendu : on va l'étudier pour paraphraser le troisième extrait). Puis elle décide de tirer les conséquences de cette référence à la fable Donc est-ce que ça veut dire qu'il a l'idée de le tuer ? Plusieurs élèves, Tdp 20, répondent affirmativement.

C'est Lilian, Tdp 21, qui transforme le il faut que je me venge en il veut se venger. Cette reformulation témoigne, chez Lilian, du fait que le loup du récit avait bien une intention, une préméditation de son crime. Tdp 22, la professeure accepte une dernière remarque et annonce que ce vers cité fait justement de la paraphrase à venir de l'extrait n° 3. Ainsi Lilian qui a porté des arguments relatifs à un loup naturel, intervient cette fois pour voir le « Loup allégorique » qui tue pour se venger et plus seulement pour se nourrir.

Tdp 23, Louise conclut en disant que la façon dont le loup se venge c'est en mangeant l'agneau. Louise semble donc sortie du paradigme de l'ordre naturel pour livrer une interprétation d'un geste qui montre le loup comme un personnage, un "Loup allégorique".

Nous avons décrit comment Lilian porte, tout au long de la situation, mais avec toujours beaucoup d'ambiguïtés, essentiellement la vision d'un « loup de nature. ». Cette vision de lecteur de Lilian conduit la professeure à adopter une stratégie *in situ* liée toutefois à une intention professorale

préalable. Décrivons et expliquons cette stratégie.

Dans l'*enquête dirigée* de lecture de cette fable, les élèves atteignent souvent des significations proches de celles que la professeure voudrait leur faire approprier. Mais il y a pour autant une *labilité* des significations produites, à l'image de celles de Lilian vis-à-vis du loup dans la situation étudiée dans cette section. Par « labilité » il faut comprendre[622] « le caractère de quelque chose qui est sujet à changer, à disparaître ». Cette labilité rend délicate la direction de l'enquête *in situ* par la professeure. Pourquoi ? La professeure doit savoir jouer avec cette labilité, pour certaines significations jugées essentielles, afin de les transformer en *certitude raisonnée*. Comment ?

Dans un premier temps, à partir d'une proposition de paraphrase d'un groupe « Tu la troubles reprit l'assassin » et de la réaction de Solène (Tdp 2, Transcript 9, p. 439 `ce n'est pas encore un assassin`), la professeure décide de passer de son intention préalable à l'action. Autrement dit, elle met en œuvre son mot d'ordre (que les élèves voient et comprennent le Loup de la fable comme un assassin). Elle en arrive à écrire *Le loup est un assassin* comme commentaire institutionnalisé à partir d'une explication apportée par Lilian : le « loup de nature » tue des agneaux et, à ce titre, est un assassin. Cette reconnaissance du loup-assassin se fait sur la base d'un « loup de nature » et pas d'un « Loup allégorique ». A *priori, l*a professeure ne peut pas se satisfaire pleinement de cette signification de Lilian. Il est intéressant de noter que la stratégie professorale consiste à entrer dans la résolution du problème *comme si* la signification énoncée par Lilian était « pertinente ». Cette inscription dans le tableau des commentaires institutionnalisés annonce-t-elle pour autant son usage futur (force contractuelle des commentaires) au nom d'un « loup de nature » ? Mais comment ?

Dans un second temps, alors que des élèves manifestent des points de vue contradictoires sur le fait que le loup est un assassin ou non (Solène, Lila-May, Lilian, Marin, Timéo), la professeure renvoie les positions des uns et des autres au collectif-classe sans prendre parti. Il est intéressant de noter que les désaccords entre élèves se situent malgré tout autour d'un « loup de nature » et pas d'un « Loup allégorique ». La professeure introduit alors la définition du terme *assassin* dans le milieu didactique. Cette définition porte « en germe », sans le dire, une vision d'un « Loup allégorique ». Il semble que la professeure ait anticipé cette mise en lien puisqu'elle dit (Tdp 22, Transcript 11, p. 448) : `Donc dans ce sens-là est-ce que le loup il a pensé est-ce qu'il a en tête au départ de manger l'agneau ?` Deux énoncés coexistent donc, l'un écrit institutionnalisé (*Le loup est assassin*) à partir de la vision d'un « loup de nature », l'autre,

622 Cf. http://www.cnrtl.fr/definition/labilite

commentaire oral des élèves amorçant davantage la vision d'un « Loup allégorique » (qui pense tout de suite à manger l'agneau, Tdp 26, Transcript 11, p. 448). À ce stade, cette production de commentaire oral est une étape de plus dans l'actualisation de l'intention professorale préalable.

Dans un troisième temps, la professeure pointe le commentaire institutionnalisé S7-éR-16 (*Le Loup cherche des prétextes pour le manger*). Nous avons décrit et analysé comment la professeure agit avec ce commentaire pour essayer de créer « l'effet d'après coup » suivant : voir davantage le loup comme un assassin en raison de la préméditation de son crime. La stratégie consiste ici à donner encore plus d'importance à cette vision d'un « Loup allégorique » assassin.

Dans un quatrième temps, la professeure va prendre acte que le collectif-classe n'est pas vraiment parvenu à stabiliser et partager une vision d'un « Loup allégorique » préméditant son crime. Elle prend alors une décision traduisant une nouvelle étape dans l'actualisation de son intention professorale préalable. La labilité de la signification du loup-assassin étant perçue par la professeure au sein du collectif-classe, celle-ci revient sur le commentaire écrit *Le Loup est un assassin*, en le transformant à nouveau sous la forme d'un problème à résoudre *Le Loup est un assassin ?* (cf. Illustration 23, p. 494). Elle indique explicitement aux élèves que le problème posé n'est finalement pas solutionné. Ce commentaire perd ainsi son « statut » de commentaire institutionnalisé. C'est, de notre point de vue, un geste fondamental du travail professeure-élèves selon le principe de l'élève-origine. En effet, la professeure n'agit pas *comme si* la greffe de la signification avait « pris » sur les élèves, *comme si* l'institutionnalisation du loup-assassin était, à ce moment de la situation, une certitude partagée du collectif, une connaissance faisant dorénavant partie du contrat didactique. C'est pourquoi elle va décider de repartir de *là où en sont arrivés les élèves dans l'enquête*. Autrement dit, la professeure exprime auprès du collectif-classe que, de son point de vue, la problématisation de la question a avancé autour de deux hypothèses (Tdp 1, Transcript 13, p. 467, Est-ce qu'on peut redire rapidement pourquoi oui c'est un assassin pourquoi non c'en est pas un ?). Ce faisant, dans la partition topogénétique entre la professeure et les élèves, si celle-ci a pris à sa charge de mettre en évidence qu'il existe deux hypothèses issues de leurs travaux, elle reste réticente sur leur contenu. Elle donne aux élèves non seulement la responsabilité de les formuler mais également d'en débattre encore. Cette relance de la professeure n'est donc pas un retour à la case départ du début de situation.

Dans un cinquième temps, des élèves reformulent et justifient les hypothèses qu'ils ont produites

durant les échanges précédents. Intervient alors la prise de parole de Paul qui va importer dans le milieu didactique un élément totalement imprévu *a priori* par la professeure : un vers du troisième extrait de la fable. Cet élément s'avère déterminant (Tdp 18, Transcript 13, p. 522) `il [La Fontaine] dit il faut que je me venge`). Paul se sert en effet d'un vers du texte-source comme élément pour résoudre le problème[623]. Les élèves manifestent une compréhension littérale immédiate[624] de ce vers. Ce vers est finalement repris par le collectif-classe, commenté, y compris par Lilian qui témoigne de ce fait d'un « passage » d'un « loup de nature » à un « Loup allégorique ». Ce moment d'échanges au sein du collectif-classe permet finalement de mettre en lien l'élément nouveau du milieu avec les autres significations produites jusqu'alors. Ce vers semble fonctionner pour les élèves comme la preuve qu'ils cherchaient pour solutionner l'enquête : oui ce loup est un criminel et son intention était de se venger. Notre hypothèse est que les élèves ont, à ce moment précis, vu le loup comme un « Loup allégorique ». La professeure considère en tous cas le problème posé comme résolu.

Ces *cinq temps de régulation de la stratégie professorale* montrent comment l'intention préalable de la professeure est actualisée dans l'action conjointe, autrement dit comment le mot d'ordre a été tenu, comment les directives sont concrétisées dans l'action. Ces cinq temps permettent également de comprendre comment l'intention professorale *in situ* dépend à la fois de cette intention préalable mais également du jeu didactique avec ses aléas, ses imprévus liés aux productions des élèves.

Pour travailler selon le principe de l'élève-origine, cette professeure oriente et décide (régule) son action non seulement à partir des productions des élèves, mais également à partir de son appréciation de leur degré de labilité et de stabilité. Elle a, par exemple, mesuré que la signification d'un loup-assassin de Lilian n'était produite, dans un premier temps, qu'en référence à un « loup de nature ». En fonction de cette appréciation *in situ* des productions des élèves, la professeure déclenche les directives qu'elle a anticipées tout en sachant, au plan topogénétique, donner aux élèves la possibilité de faire avancer le savoir. Cette professeure sait tirer parti de la mésogénèse

623 Cette référence de Paul à ce vers du récit interpelle d'ailleurs les élèves du collectif : nous notons ainsi, à l'observation de la situation, un grand silence du collectif-classe suite à l'énoncé du vers par Paul, peut être comme si ce vers devenait, à son écoute, un argument entendu et sans appel ? Il est à noter également que ce vers ne fait pas partie de l'extrait n° 2 à paraphraser, qu'il est toutefois connu et déjà mémorisé par les élèves (en séance n° 7, tous les élèves ont mémorisé le texte de la fable). Nous avons également montré dans le chapitre 4.5.2. (p. 231) l'importance de ce vers comme « lieu de résolution de la tension dramatique de l'œuvre ». Dans bien des dictions de la fable (d'artistes notamment) ce vers est dit sur un ton particulier. Notre hypothèse est donc aussi que ce vers *résonne* en eux d'une façon profonde et sensible.

624 Ce vers sera d'ailleurs repris *stricto sensu* pour établir « sa » paraphrase dans la paraphrase collective de l'extrait n° 3.

lorsqu'un élément, donné par Paul et imprévu *a priori*, survient.

Cette intervention imprévue de Paul appelle toutefois à nous questionner didactiquement sur le dispositif utilisé pour conduire l'activité de paraphrase en trois extraits successifs, donc trois temps de paraphrase successifs. Nous mesurons que cette référence imprévue à un vers du troisième extrait, l'est parce que le temps didactique des transactions est organisé à partir des significations successives données à un vers du second extrait, alors que le vers « utile » et utilisé par Paul fait partie d'une partie de la fable « non encore abordée pour la paraphrase » (celle-ci arrivera lors des séances n° 8 et n° 9).

Imaginons le contrefactuel suivant. La professeure, en fin de séance, interroge le collectif-classe sur la paraphrase du groupe ayant permis de déboucher sur le problème (« Tu la troubles reprit l'assassin »). Elle demande : était-ce une paraphrase judicieuse ? Au vu de ce que l'intervention de Paul a apporté à l'enquête, le collectif pourrait reconnaître, nous semble-t-il, cette proposition comme une paraphrase pertinente. Ce faisant, ce serait une occasion pour la professeure de faire évoluer le contrat didactique vers une option « plus interprétative », à l'image d'une traduction : élaborer une paraphrase *stricto sensu* d'un vers peut aussi consister à prendre en compte « l'en deçà[625] » du texte-source, à partir du moment où des indices concordent, ailleurs dans le texte, pour qualifier le loup d'assassin. Enfin, cette intervention imprévue de Paul nous montre une sorte de conflit épistémique : il s'agit en effet de paraphraser un morceau de texte *en soi*, tout en tenant compte *du reste du texte* pour le paraphraser correctement. Lorsque l*e reste du texte* à prendre en compte est « en amont » du morceau en cours à paraphraser, la professeure et les élèves peuvent s'appuyer sur ce que le travail collectif a déjà permis de comprendre (à travers la paraphrase déjà élaborée et les commentaires institutionnalisés). Si le reste du texte pour contribuer à la résolution du problème est « en aval », il faut, comme le fait la professeure, savoir y recourir *in situ* (c'est *l'art de faire* de la professeure). Au sein d'un travail en ingénierie coopérative, cet épisode serait repris analysé pour transformer et adapter le dispositif didactique mis en œuvre.

Transcript 18 : Extrait séance n° 7, [MVI_0043, 08 :20, MVI_0043, 09 :49]

Résumons l'ensemble de la situation décrite ci-dessus.

Le collectif-classe enquête sur le loup : est-il un assassin ? Dans cette fable, le loup a une

625 Nous utilisons cette expression, *l'en deçà,* du texte pour définir le vaste champ de l'implicite textuel et des virtualités connotatives du texte de la fable (Citton, 2017). Les droits du texte, tels que nous les avons posés (cf. chapitre 2.4, p. 101), se concrétisent avec ce que le lecteur peut puiser dans cet *en deçà* du texte pour l'interpréter.

intention initiale de tuer l'agneau, à la fois pour se nourrir (il agit comme un loup de la nature) mais également pour se venger de tout ce que cet agneau représente (il est un « Loup allégorique »).

Cette question du loup assassin est venue d'une proposition de paraphrase d'un groupe d'élèves (*assassin* en lieu et place de *bête cruelle*). La professeure croise intentionnellement cette proposition avec une définition du terme *assassin* qu'elle donne aux élèves. Cette définition présente l'intérêt d'une référence à la notion de *préméditation*. Cette notion de préméditation semble comprise des élèves (au sens de *penser avant à*).

Les échanges au sein du collectif montrent l'émergence progressive d'une position de certains élèves pour voir le loup de ce récit comme un loup de la nature (une bête). Par conséquent, cette bête tue pour se nourrir, c'est une nécessité pour sa survie. Même quand les élèves reprennent à leur compte ce qu'ils ont établi depuis plusieurs séances (le loup cherche des prétextes pour manger l'agneau), plusieurs d'entre eux font cohabiter cette intention d'un « Loup allégorique » au côté d'un loup agissant conformément à sa nature. La notion d'assassin, vue dans le monde des hommes comme relevant de la préméditation et de la vengeance, n'est pas projetée telle quelle sur le loup du récit. Comme Janus, le loup a deux têtes : la tête du loup naturel avec ses instincts et qui agit pour vivre, la tête (et la pensée) du « Loup allégorique » qui agit pour se venger *tel un humain*. Les élèves oscillent entre ces deux visions. Dès le début des échanges ils sont surtout portés par un loup vu comme un animal de la nature. Il faut attendre la référence *imprévue* à un vers de la fable (« on me l'a dit : il faut que je me venge ») pour que s'opère une bascule. Cette référence est effectuée par un élève. Elle concerne un vers de la fable qui relève du dernier extrait du récit. En tant que tel il n'a pas été encore étudié par le collectif. En fin de mise en commun, ce recours permet au collectif-classe de parler et voir davantage le loup du récit comme un « Loup allégorique », capable d'agissements analogues à ceux des hommes (désir de vengeance).

Dans cet exemple *Le loup est-il un assassin ?*, durant les quatre premiers temps des cinq temps de la régulation de la stratégie professorale, nous constatons que la professeure maintient l'incertitude en ne « valuant » pas systématiquement les productions des élèves. S'il fallait qualifier cette attitude de la professeure, nous dirions qu'elle adopte, dans l'ensemble, *une position topogénétique basse*. Ainsi, même si elle intervient beaucoup (en particulier pour permettre aux élèves de clarifier leur position), elle ne laisse pas pour autant filtrer la *valeur* qu'elle accorde aux contenus des significations produites

par les élèves. Ceci permet aux élèves de développer différentes positions et nuances vis-à-vis des raisons de l'attitude du loup. Ce faisant, elle parvient à *maintenir un certain degré d'adidacticité du milieu*, c'est-à-dire à faire en sorte que les élèves s'appuient sur les éléments symboliques constituant le milieu pour élaborer la résolution du problème. À certains moments au contraire, nous l'avons vu, *la position topogénétique de la professeure est haute.* Ceci advient chaque fois qu'il faut réorienter l'enquête. C'est le cas avec l'introduction par la professeure de la définition du terme *assassin.* Cela permet de faire évoluer le milieu didactique en introduisant la notion de *préméditation*. Sensevy, relatant une étude conduite en 2009 (Sensevy, 2009) sur l'efficacité d'un professeur de cours préparatoire en lecture fait une hypothèse sur ce professeur, que, de notre point de vue, nous pouvons également formuler comme une synthèse concernant la professeure que nous avons observée dans cette situation :

> la manière dont ce professeur gère l'incertitude, et dont il construit, corrélativement, la certitude, en lecture, prend une part importante, peut-être décisive dans son efficacité. On constate sur l'épisode étudié comment cette gestion et cette construction dépendent à la fois du dispositif mis en place, et des gestes que le professeur produit en respect des grands équilibres didactiques, en particulier de l'équilibre topogénétique : il peut passer de la position (très) basse qui admet l'erreur […], à la position (très) haute, assumée telle quelle au terme d'un long processus d'institutionnalisation. Le gradient topogénétique qu'il parcourt ainsi actualise sa gestion de l'équilibre contrat-milieu : la position professorale basse est nécessaire à l'exploration du milieu par les élèves ; la position haute permet au professeur de consoner avec les élèves lorsque leur certitude s'ancre dans la rationalité, partagée. (Sensevy, 2011c, p. 230)

De notre point de vue, cette citation fournit une « cellule germinative » pour donner à voir et à comprendre le système stratégique d'un professeur. Dans le cadre de l'épistémologie qui est la nôtre pour cette thèse (élévation de l'abstrait au concret), afin de mieux comprendre encore l'intention et la stratégie professorales, nous allons immerger cette cellule dans un nouveau concret, un nouvel exemple emblématique *L'agneau est-il victime d'un faux procès* ?. Nous développons cet exemple dans la section suivante.

13.4. Un exemple emblématique : l'Agneau victime d'un faux procès ?

Nous conservons, dans cette section, notre méthode d'analyse didactique et épistémique,

présentée en début de chapitre 13 (p. 455), afin d'étudier ce nouvel exemple emblématique de la dynamique de l'enquête, *l'Agneau victime d'un faux procès ?*

À l'échelle micro de quelques transactions entre la professeure et les élèves nous donnons à voir et à comprendre le déroulement de certains épisodes qui se déroulent dans cette situation. Comme ces transactions sont très souvent éclairées par des entrelacements de ces différents épisodes, nous explicitons ces articulations. Il s'agit également d'une analyse *à l'échelle méso des séances n° 10 et n° 11,* donnant à voir et à comprendre la mise en lien de ces épisodes. Enfin, des éléments de compréhension de ces épisodes font également appel à des faits didactiques advenus *depuis la séance n° 1*. Cet exemple emblématique a des résonances décelables jusqu'à la *séance n° 15*. C'est aussi à *l'échelle macro de la séquence* qu'il nous faut nous situer pour rendre compte de la genèse et du devenir de cette situation.

Tout comme pour l'exemple emblématique précédent, nous conservons la modalité d'*écriture en strates*. Le lecteur peut lire à sa convenance ; soit brique après brique, soit lire les fonds blanc et jaune d'abord (qui forment une unité de sens), puis revenir, dans un second temps, à la lecture de l'analyse avec les notions-modèles (les fonds roses).

13.4.1. La présentation de la situation

Dans le chapitre 12 (cf. p. 411) nous avons décrit la *genèse et le devenir des commentaires* liés à une question d'enquête posée aux élèves en séance n° 10 : « *dans cette fable qui est la victime, le loup ou l'agneau ? ».* Pour cette étude de cas, nous avons d'abord montré que l'arrière-plan des commentaires produits en séance n° 10 s'origine très en amont de cette séance. Nous retrouvons ainsi des traces concrètes de cet arrière-plan dès les séances n° 7 et n° 9. Ensuite, nous donnons à voir et à comprendre comment les commentaires, en séance n° 10, émergent au fur et à mesure de l'enquête des élèves. Nous décrivions la fin de cette enquête, en séance n° 11, de la façon suivante :

[en séance n° 10] cette façon de voir le loup permet alors aux élèves de renforcer leur commentaire d'un agneau vu `comme vraie victime` (Tdp 9 et 10). C'est à nouveau Lila-May qui en redonne les raisons `c'est l'agneau la victime puisque le loup il cherche des preuves qui sont fausses donc c'est l'agneau qu'est la victime (Tdp 12)`.

C'est en séance n° 11 que cette étude de cas se termine. *En effet, après que le collectif-classe*

a étudié un vrai procès de justice et comparé ce dernier à la fable, deux commentaires écrits seront produits successivement : « *dans la fable l'agneau est la victime* » (S11-éR-46) ; « *dans la fable l'agneau est l'accusé* » (S11-éR-47). Un élève avait même précédé cela du commentaire oral suivant : « *l'agneau il est et la victime et l'accusé* » (S11-oR-x). (*infra*, p. 442).

Comme exemple emblématique, nous allons étudier cet épisode de la séance n° 11 cité ci-dessus. Ce que nous savons déjà est que cet épisode se conclut par l'institutionnalisation de *l'agneau comme victime et comme accusé* (S11-éR-46 ; S11-éR-47).

Nous décrivons et analysons, avec cet exemple, comment l'action conjointe de la professeure et des élèves, en séance n° 11, oriente l'enquête issue de la séance n° 10, *à partir d'une analogie provoquée*[626]. La compréhension du récit par les élèves en est-elle modifiée et comment ? Autrement dit, comment les connaissances et la compréhension de la praxéologie que recouvre un vrai procès agissent-elles sur l'enquête en cours des élèves sur le récit de la fable (*dans la fable, qui est la victime, le loup ou l'agneau ?)* ?

13.4.2. La description de la situation

13.4.2.1. Des connaissances déjà-là sur ce qu'est un procès ?

Pour bien comprendre le travail du collectif-classe dans cette enquête, nous rappelons d'abord quelques éléments sur ce qui s'est déroulé *avant* l'épisode retenu de cette séance n° 11, à propos de la connaissance des élèves sur un vrai procès. De notre point de vue, ces éléments ont une incidence sur la compréhension de la séance n° 11. Ils montrent notamment que certains élèves, avant l'analogie provoquée, ont déjà des connaissances sur un vrai procès que la paraphrase de *sans autre forme de procès* permet de mettre au jour. Ces connaissances vont-elles intervenir dans la façon dont *in fine* les élèves se rapprochent de l'idée d'un agneau victime d'un crime mais également victime du procès entre le loup et lui ? Décrivons ce qui se passe.

626 La conception et le dispositif propre à cette *analogie provoquée entre un vrai procès et le récit de la fable* sont décrits et analysés au chapitre 11.7.2 (p. 387) de la thèse. Nous avons notamment insisté pour que rôles et fonctions des acteurs d'un procès soient, le plus possible, associés au process du procès. Autrement dit, faire en sorte que les élèves soient, autant que faire se peut, confrontés au jeu de langage d'un procès et à la forme de vie qui le génère. Le déroulement d'un vrai procès est une praxéologie.

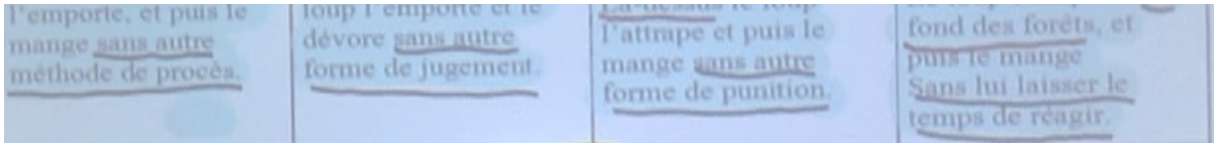


Illustration 29: Paraphrases des groupes pour « Sans autre forme de procès »

Lors de la séance n° 9 visant à stabiliser la paraphrase collective du dernier extrait (n° 3) de la fable, les élèves en viennent à *sans autre forme de procès* à partir de la production comparée des quatre travaux[627] de groupe (cf. Illustration 29 ci-dessus) : *sans autre méthode de procès* ; *sans autre forme de jugement ; sans autre forme de punition ; sans lui laisser le temps de réagir.*

Le collectif-classe finira par stabiliser[628] en fin de séance la paraphrase collective *sans lui laisser le temps de s'expliquer*[629] non sans avoir hésité avec *sans autre forme de jugement.* Reprenons quelques moments de cette séance.

Au sein du collectif-classe, d'entrée de jeu, des élèves réagissent aux propositions des groupes. Alexandre voudrait paraphraser par *sans autre méthode de procès*[630] . Il trouve que la proposition `sans autre forme de punition ça fait bizarre`. Pour Bleuen `un procès eh ben c'est une punition. À` partir de ces premières explications, la professeure recadre l'enjeu des échanges[631] sur le sens à donner au mot *procès.* S'adressant à Bleuen, `tu peux nous expliquer ce mot-là ? Il y en a qui disent qu'ils ne le comprennent pas trop. Tu vois quoi toi dans un procès ?` Les échanges vont porter sur de premières explications de ce qu'est un (vrai) procès. La professeure crée, par là-même, une mise à distance, une mise entre parenthèses temporaire du récit de la fable.

---

627 Cf. annexe n° 73 *Synopsis transcription de la séance n° 9*, [MVI_0052 06 :09], p. 255.

628 Concernant la difficulté de la paraphrase de *sans autre forme de procès* par les élèves, nous écrivions (Lefeuvre et al., 2015, p. 150) : « *Ces propositions de paraphrase montrent donc la difficulté des élèves à procéder à une identification sémantique pertinente du mot "*procès*". Par ailleurs celle-ci est articulée à l'expression "*sans autre forme de*". Il faut donc tenir compte de cette articulation dans la réécriture : à un premier niveau, entre la tournure particulière "*sans autre forme de*" et le mot "*procès*" (trouver un substantif analogue) – acception de procès comme jugement au tribunal, tout en référant simultanément à un second niveau, celui de l'apport de cette expression en lien avec le sens déjà construit du récit de la fable – acception de procès comme processus. À cet égard, on peut supposer qu'un lecteur lettré pourrait laisser résonner en lui les deux acceptions. Il mêlerait ensuite ces deux acceptions ou résonances avec le texte lui-même, ce qui alimenterait d'une certaine manière chacune d'entre elles. Cette capacité épistémique ne va pas de soi. Au plan didactique, vouloir développer avec les élèves une telle capacité suppose donc un dispositif* ad hoc *permettant de travailler sur la double acception du mot « procès » dans une perspective de paraphrase intégrée à la signification générale du récit.* ».

629 Cette paraphrase peut tout à fait se comprendre et s'accepter en lieu et place de *sans autre forme de procès.*

630 Ces deux termes *punition* et *méthode* sont intéressants : le premier ne renvoie-t-il pas à l'idée de sanction ou condamnation, le second ne fait-il pas à l'idée de process, de procédure, (méthode) ?

631 Cf. annexe n° 73 S*ynopsis transcription de la séance n° 9*, [MVI_0052, 07 :00], p. 255.

Au cours des échanges entre les élèves et la professeure, certaines connaissances sur le procès sont évoquées[632]. Ainsi :

(1) Bleuen [633] renvoie l'idée d'un *procès* comme étant une *punition* (un procès c'est quand des gens ils font du mal eh ben on leur donne une punition)

(2) Nina dit[634] on peut parler de jugement parce que si ça se fait dans un tribunal là y a pas de tribunal dans la forêt.

(3) dans un procès *on donne la possibilité à l'accusé de s'exprimer*. Cette dernière assertion est produite par Lucas[635] qui commente aussi à propos d'un procès soit par exemple si tu expliques un peu ce qui s'est passé y a ton avocat qui est là aussi et ils décident après entre eux si soit tu vas aller en prison soit on te laisse vivre.

(1) Pour Bleuen il y a une assimilation du mot *procès* à la « punition » donnée à ceux qui font du mal.

(2) Pour Nina le *procès* est un « jugement » qui se déroule dans un tribunal et, comme il n'y a pas de tribunal dans une forêt, il n'y a donc pas de procès dans la fable. Nina sera la seule élève à articuler explicitement une connaissance sur un procès (le lieu où ça se déroule) au récit de la fable pour en tirer une conclusion justifiant son choix de paraphrase *sans autre forme de jugement*.

(3) Pour Lucas le *procès* est déjà une procédure avec des rôles distincts. Pour cet élève, dans un procès, il faut notamment que l'accusé s'explique et que d'autres personnes écoutent et décident après entre eux[636] si oui ou non l'accusé doit vivre. Cette référence de Lucas (soit tu vas aller en prison soit on te laisse vivre) est-ce une articulation implicite à la fable en lien à ce qui advient à l'agneau à la fin du récit de la fable ?

De cette séance n° 9 émergent, du point de vue de l'analyse didactique, trois constats possibles.

Premier constat. À ce stade, la comparaison de trois paraphrases (sur les quatre) de *sans autre forme des procès*, déclenche pour certains élèves de premières *significations éparses et partielles d'un*

632 Nous choisissons à dessein le verbe *évoquer* plutôt que *établir,* ce dernier étant préféré pour des commentaires institutionnalisés, ce qui ne sera pas le cas ici.
633 Cf. annexe n° 73 *Synopsis transcription de la séance n° 9*, [MVI_0052, 07 :00], pp. 255-256.
634 Cf. annexe n° 73 *Synopsis transcription de la séance n° 9*, [MVI_0052, 07 :00], pp. 255-256.
635 Cf. annexe n° 73 *Synopsis transcription de la séance n° 9*, [MVI_0052, 07 :00], pp. 255-256.
636 Cf. annexe n° 73 *Synopsis transcription de la séance n° 9*, [MVI_0052, 07 :00], pp. 255-256.

procès, certaines exactes, d'autres non. Ceci ne permet pas d'élaborer au sein du collectif-classe une idée claire et partagée du processus d'un procès et de sa finalité (un jugement et ses conséquences). La professeure aura, en revanche, permis aux élèves de préciser que faire un procès ne débouche pas toujours sur une « punition ». Elle valide aussi le propos de Lucas en concluant `on donne la possibilité à l'accusé de s'exprimer`, sans préciser pour autant ce que recouvre ce *on*. Le propos de la professeure, en revanche, ne reprend pas la proposition de Lucas sur la raison d'être de cette procédure (`soit tu vas aller en prison soit on te laisse vivre`).

Nous trouvons, comme dans les exemples emblématiques précédents, une réticence importante de la professeure vis-à-vis des contenus de savoir exprimé par les élèves. Pour diriger une enquête selon le principe de l'*élève-origine*, nous l'avons montré, c'est une condition nécessaire (mais pas suffisante). Cette réticence de la professeure contribue en effet à maintenir *dans la continuité*, la composante transactionnelle du contrat didactique que nous avons appelée *contrat de discussion-argumentation* très présent dans cette classe (cf. A, p. 470). Cette façon d'intervenir de la professeure semble faire partie de son *épistémologie pratique*[637].

À ce moment précis de la situation, imaginons le contrefactuel suivant. Sur la base des propos tenus par Lilian, la professeure interrogerait toute la classe sur ce qu'est un avocat et son rôle, sur les raisons de donner la possibilité à l'accusé de s'exprimer, d'avoir des personnes qui écoutent les propos tenus par l'accusé sans prendre la parole, etc. De notre point de vue, ce *dépliement* des propos de Lilian auprès du collectif-classe, participerait d'une préparation, de tous, à l'étude à venir du procès d'assise. La professeure ne relaxerait pas pour autant la réticence au point de se substituer au travail d'enquête des élèves. Savoir quand ne pas systématiser une façon d'être (trop) réticente, vis-à-vis des contenus de savoir produits par les élèves, relève d'un art professoral difficile *in situ*. En effet, la professeure doit *d'abord* analyser[638] les propos tenus par Lilian pour apprécier s'ils sont de nature à être « exploités » davantage auprès du collectif. De notre point de vue, les propos de Lilian le

637 *L'épistémologie pratique* est définie par Sensevy (2006, p. 214) : « Épistémologie*, en tant que théorie de la connaissance.* Pratique*, puisque produite en grande partie, pour un savoir donné, par les habitudes d'action que le professeur a construites lors de son enseignement. Elle ne constitue pas une sorte de « base de connaissances » appliquée ».* Sensevy prolonge (*ibid.* p. 219) : « *Elle fonctionne plutôt comme un tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe. Cette surdétermination n'est pas produite par la définition* a priori *de formes d'actions, mais contraint la manière dont le professeur oriente les transactions dans la classe en fonction des équilibres didactiques. »*

638 Cette analyse *in situ* des propos des élèves est, de notre point de vue, grandement facilitée par le travail épistémique préalable du professeur. Nous avons montré chapitre 13.3.2 (p. 509) comment, sous forme de *mots d'ordre et de directives*, la professeure anticipait des décisions d'interventions, sans pour autant prévoir quand, elle pourrait le faire dans l'action. La connaissance pratique de l'enseignement de cette fable par un professeur (mises en œuvre réitérées par exemple) et son travail au sein d'un collectif d'ingénierie, pourrait contribuer au repérage des « lieux d'actions » et aux choix des propositions d'assertions des élèves qu'il serait pertinent de « déplier » davantage. Nous reviendrons dans la synthèse de la thèse sur ces enjeux de stratégie liés au travail de la professeure.

sont, d'où notre contrefactuel. *Ensuite*, en maintenant une position topogénétique haute (puisqu'elle questionnerait sur le savoir exprimé), la professeure tenterait d'obtenir *les raisons de leurs assertions*, mais aussi de faciliter leurs *diffusions* au sein du collectif-classe, sans nécessairement prendre position définitive sur tel ou tel contenu abordé. Autrement dit, ce contrefactuel peut nous aider à comprendre que la professeure inciterait ainsi davantage le collectif-classe à la réflexion partagée sur « le pourquoi » des faits d'un procès qu'ils ont évoqués.

Second constat. Les élèves, hormis Nina, ne réfèrent pas leurs explications sur le procès au récit de la fable. L'hypothèse est que l'ouverture des échanges sur la définition du mot procès, provoquée par la professeure, conduit les élèves à expliquer ce qu'est *in abstracto* un procès. Il ne semble pas y avoir d'analogie(s) spontanée(s) explicite(s) (hormis Nina) entre ce que le terme *procès* évoque pour eux et le récit.

Autrement dit, ces deux premiers constats nous montrent que les élèves sont entrés dans un jeu d'apprentissage (définir le terme procès) sur sollicitation de la professeure. Pour autant, cette parenthèse explicative est-elle comprise, par les élèves, comme étant au service du voir-comme que la professeure souhaite instituer au sein du collectif-classe : le récit comme un procès ?

La professeure provoque le retour à la fable :

1	P	tu disais toi Lucas qu'on donne la possibilité ?
2	Lucas	à l'accusé de s'exprimer, de
3	P	on donne la possibilité à l'accusé de s'exprimer

La professeure fait une reformulation à l'identique des propos de Lucas pour marquer que son propos a été entendu. Dans le prolongement du contrefactuel que nous avons évoqué précédemment, s'il était mis en œuvre, la professeure pourrait demander au collectif-classe : Pourquoi donner la possibilité à l'accusé de s'exprimer ? Avec cette question une réticence certaine serait maintenue sur cette signification de Lucas tout en donnant l'occasion aux élèves d'*émettre des hypothèses sur les raisons de cette assertion* (en lien avec d'autres connaissances sur un procès qui pourraient émerger à cette occasion, vraisemblablement avec l'aide de Lucas).

De notre point de vue, la question imaginée dans notre contrefactuel échappe à la forme (trop ?) souvent répandue de « question-réponse sans problème à résoudre », essentiellement parce qu'elle se greffe sur des significations d'élèves. Elle s'inscrit ainsi dans *la dialectique labilité /*

stabilité des productions d'élèves, qui est elle-même une traduction, en termes d'action professorale, de *la dialectique incertitude épistémique-certitude raisonnée*.

4	P	[la P pointe au TBI le travail du groupe concerné] alors qu'est-ce qu'on pourrait mettre dans les commentaires pour en revenir à notre fable ? Vous avez écrit ici *sans lui laisser le temps de réagir.* Donc il a pas eu le temps de quoi par rapport à ce que dit Lucas ?

Tdp 4, il a pas eu le temps de quoi par rapport à ce que dit Lucas ?, est énoncé par la professeure en pointant la proposition de paraphrase d'un groupe (*sans lui laisser le temps de réagir).* La professeure fait là une articulation explicite (Donc) entre cette paraphrase et le propos de Lucas sur le procès. Ce propos sur le procès est énoncé en Tdp 3 (on donne la possibilité à l'accusé de s'exprimer).

Troisième constat. Alors que les élèves sont centrés sur l'explication d'un procès, la professeure[639] boucle ces échanges en disant : alors qu'est-ce qu'on pourrait mettre dans les commentaires pour en revenir à la fable ? C'est la professeure qui provoque le retour explicite à la fable. L'énoncé de la professeure (il a pas eu le temps de quoi par rapport à ce que dit Lucas ?) est également implicitement relié au récit de la fable, le « il » de cet énoncé étant associé au « lui » d'une des paraphrases de groupe. La professeure pointe en effet explicitement au TBI « *sans lui laisser le temps de réagir* » (paraphrase du groupe 4, Illustration 29, p. 532). Ce faisant, « *lui* » est considéré par la professeure, Tdp 4, comme représentant « l'accusé », le personnage à qui on devrait donner la possibilité de s'exprimer en tant qu'accusé, comme le propose Lucas. Ainsi *c'est la professeure, qui, sans le dire, assimile l'Agneau à l'accusé d'un procès*.

Voir l'Agneau *comme* un accusé de procès est donc, à ce stade, une prise de position de la professeure. C'est la première fois que ce *voir-comme* apparaît sur l'ensemble de la séquence[640]. La position topogénétique prise par la professeure, *subitement* plus haute, accélère le temps didactique de l'enquête. *Établir que l'Agneau est un accusé* arrive toutefois d'abord par la professeure et pas par le collectif-classe. Est-ce suffisant ?

De notre point de vue, *les trois constats ci-dessus* témoignent de la position topogénétique haute de la professeure. C'est elle qui décide la parenthèse explicative sur le terme procès. Elle connaît

639 Cf. annexe n° 73 *Synopsis transcription de la séance n° 9*, [MVI_0052, 10 :52], p. 256.

640 Dans ce que nous avons transcrit de toutes les séances précédentes, le mot « accusé » ne semble jamais avoir été prononcé au sein du collectif-classe, tant par les élèves que par la professeure, pour qualifier l'agneau comme tel.

l'importance à accorder à ce terme dans la perspective de la mise en place de l'analogie provoquée récit/procès. Mais les élèves accordent ils la même importance à ce terme ? Elle guide alors, par des questions, les prises des paroles des élèves sur leur compréhension d'un procès mais sans leur demander d'approfondir les raisons fonctionnelles de ce qu'ils savent. Or c'est justement l'aspect fonctionnel des rôles et des fonctions d'un procès qui sera à rapprocher de ce qui se passe dans le récit. De plus c'est encore la professeure qui amorce le retour au récit, comme si le passage de la parenthèse explicative de ce procès à sa transposition dans le récit allait de soi. Les élèves, à ce stade, ne nous semblent pas avoir prise sur la conduite de l'enquête pour une raison précise : l'enquête suppose un problème, une énigme à résoudre, identifiée par les élèves et placée sous leur responsabilité. Or, à ce moment, il n'y a rien à résoudre. Le risque encouru est celui de la *désorientation didactique*[641], les élèves ne sachant plus vraiment que est le sens du jeu d'apprentissage auquel la professeure les fait jouer. Autrement dit, avec le contrat didactique transactionnel en cours dans cette classe, les élèves ont l'habitude d'être dans la discussion, mais celle-ci ne nous semble pas, dans cette situation, orientée et guidée par un problème à résoudre. C'est une discussion sous forme de questions – réponses dont la logique interne et la raison d'être nous semblent placés, à ce moment précis, du côté de la professeure. Les élèves risquent alors de perdre le sens du jeu et d'être « désorientés ».

Avec le contrefactuel que nous avons imaginé ci-dessus, un autre scénario aurait pu se prolonger. Les élèves ayant préalablement établi quelques raisons qui font qu'un accusé dans un procès à « le droit » de s'exprimer (premier temps du contrefactuel), la professeure aurait pu demander aux élèves d'établir le lien avec le récit, par exemple en posant la question suivante (second temps du contrefactuel) : « si l'on revient à notre fable, qui n'a pas eu le temps de réagir, de s'exprimer dans la fable ? ». Les élèves n'auraient sans doute pas de difficulté à établir qu'il s 'agit de l'Agneau. La professeure pourrait prolonger les échanges (troisième temps du contrefactuel) de la façon suivante : « vous avez expliqué pourquoi un *accusé dans un procès* a le droit de s'exprimer ; nous savons aussi que l'Agneau n'a pas le temps de s'exprimer dans la fable. Mais y a-t-il un accusé dans ce récit et s'exprime-t-il pour les raisons que vous avez dites ? ». Le but de ces échanges serait de *placer, sous la responsabilité des élèves, la problématisation* en cours consistant à voir le récit comme un procès. Autrement dit, la professeure pourrait renforcer l'orientation de l'enquête : « dans le récit, l'Agneau est un accusé par le Loup mais ça ne semble pas se passer comme dans un

641 Nous revenons spécifiquement sur cette question de la désorientation lors de la reprise de nos travaux dans la synthèse (cf. 15.2.3, p. 649).

procès où ce que nous croyons en connaître. À nous d'étudier ce qu'est un vrai procès pour en savoir davantage ». Il s'agirait, de notre point de vue, de faire en sorte que les élèves comprennent que l'étude du vrai procès d'assise va intervenir, non comme une activité décrochée de l'enquête mais, au contraire, comme *une nécessité de l'enquête*.

Ce contrefactuel peut donc nous aider à comprendre, que *la dialectique réticence-expression* de la professeure peut plus ou moins favoriser la mise en relation de certains éléments du milieu didactique. En étant davantage expressive sur l'orientation du questionnement d'enquête, la professeure permettrait à un élément central du milieu didactique, le récit de la fable, d'être explicitement mis en relation avec un nouvel élément du milieu (la proposition de Lucas *dépliée* par le collectif). En étant réticente vis-à-vis des raisons épistémiques expliquant cette mise en relation des deux éléments du milieu, la professeure, d'une part, continuerait de laisser au collectif-classe la responsabilité d'enquête et, d'autre part, renforcerait davantage l'étude du procès d'assise, à venir, comme *un moyen fonctionnel au service de l'enquête*.

L'analyse de situation proposée, comparée au contrefactuel imaginé, nous montre la manière dont la professeure use (ou pas) de sa latitude pour modifier (ou pas) sa position topogénétique, pour orienter (ou pas) les élèves vers le dépliement des significations produites au sein du collectif *et/ou* pour mettre en lien (ou pas) ces significations avec le récit. Cette latitude du choix de la position topogénétique, nous semble consubstantielle du principe de l'élève-origine dans une démarche d'enquête.

5	E	de parler.
6	E	de réagir.
7	P	de réagir c'est-à-dire ?
8	E	ben il a pas eu le temps de parler. [La P écrit sur le paperboard : l'agneau]
9	P	qu'est-ce que vous diriez ? Bleuen ?
10	Bleuen	il a pas eu le temps de donner son avis de parler.

La précision finalement apportée par Bleuen, Tdp 10, est que le manque de temps de l'agneau pour réagir est en fait un manque de temps pour donner son avis. L'agneau n'a pas le temps de parler.

11	P	[la P pointe le TBI des paraphrases des groupes] : il a pas parlé ?

La professeure pointe ici l'ensemble des paraphrases et l'extrait n° 3 pour montrer aux élèves qu'ils viennent de paraphraser la seconde partie de la séquence dialogale du récit (après la réponse de l'agneau à la première accusation du loup). Elle leur demande, parlant de l'agneau, Tdp 11, de constater : `il a pas parlé ?.` Elle place les élèves devant une contradiction : l'agneau parle dans ce récit (dans la première partie de la séquence dialogale).

12	E	`le loup il a dit il faut que je prenne ma revanche et que je te mange alors que l'agneau <???>.`
13	P	`donc il a pas eu le temps. Qu'est-ce qu'on pourrait écrire ?`
14	E	`il a pas eu le temps de se douter qu'il allait dire <???>`

Tdp 12, un élève fait référence à *on me l'a dit : il faut que je me venge* (`prendre sa revanche` serait une forme de vengeance pour cet élève). Tdp 13, La professeure veut institutionnaliser un commentaire autour du manque de temps de l'agneau pointé par les élèves. Tdp 14, un élève produit un commentaire (en partie inaudible) prenant le point de vue l'agneau sur son manque de temps pour réagir.

15	P	`qu'est-ce que j'écris dans les commentaires ? l'agneau il a pas le temps ?`
16	E(s)	`de réagir`
17	P	`ouais mais réagir en faisant quoi ?`
18	Romain	`en s'échappant.`
19	P	`[regardant les travaux au TBI] : c'est pas tout à fait ce qui a été dit ?`

La professeure, Tdp 15, demande aux élèves de caractériser la conséquence du manque de temps de l'agneau. Tdp 16, plusieurs élèves, pour répondre, reprennent le verbe de la paraphrase non abordée jusqu'à présent : de `réagir` (« sans lui laisser le temps de réagir »). Tdp 17, la professeure veut que les élèves soient plus précis. Elle demande de spécifier la nature de la réaction de l'agneau. Romain, Tdp 18, affabule une réaction possible : l'agneau aurait dû s'échapper. Cette proposition ne correspond pas aux attentes de la professeure, Tdp 19. Celle-ci montre, par le regard, qu'elle espère une paraphrase de *sans autre forme de procès,* autrement dit elle sous-entend de s'en tenir aux faits du récit. À quoi renvoie toutefois, Tdp 19, son expression `Ce qui a été dit` ? S'agit-il de ce qu'a « dit » Lucas sur l'accusé d'un procès qui doit avoir la possibilité de s'exprimer ? S'agit-il de qui a été « écrit » (et pas dit) par un groupe comme paraphrase de *sans autre forme de procès :* « sans lui

laisser le temps de réagir » ? Un constat : cette dernière paraphrase n'a pas été encore introduite dans les échanges au sein du collectif-classe, à la différence de trois autres propositions (avec « méthode de procès », « jugement », « punition »).		
20	Alexis	<??> lui laisser le temps de s'expliquer.
21	P	oui Alexis ?
22	Alexis	lui laisser le temps de s'expliquer
23	P	est-ce qu'il a eu le temps de s'expliquer ?
24	E(s)	noon !!
25	P	à la fin non.
Alexis, Tdp 20 à 22, exprime que l'agneau aurait du avoir le temps de s'expliquer. Tdp 23, la professeure demande au collectif-classe si l'agneau a eu ce temps. Tdp 24, les élèves sont unanimes : l'agneau n'a pas eu le temps. Mais la professeure, Tdp 25, apporte une précision : à la fin du récit l'agneau n'a pas le temps de s'expliquer. Le commentaire institutionnalisé retenu n'intègre toutefois pas cette nuance et devient : *l'agneau n'a pas eu le temps de s'expliquer* (S9-éR-22).		
[la professeure copie le commentaire sur le paperboard]l'agneau n'a pas eu le temps de s'expliquer.		

Transcript 19 : Extrait de la séance n° 9, [MVI_0052, 10 :52 :00]

De l'ensemble des transactions de ce Transcript 19 émergent trois constats ou questions.

Premier constat. Un ensemble de connaissances sur le procès est en train de se constituer au sein du collectif-classe ; à savoir : une « punition » n'est pas obligatoirement liée à un procès ; un jugement ne semble pas confondu avec une punition ; ceux qui jugent, dans un procès, semblent distingués de ceux qui sont jugés (et qui doivent avoir le temps de s'expliquer). Ces connaissances de certains aspects d'un vrai procès sont-elles pour autant préparatoires au récit de la fable vue comme un procès ? Autrement dit, sur demande de la professeure, ces connaissances font « irruption » dans le milieu didactique[642] à partir d'un jeu d'apprentissage consistant à expliquer ce que chacun comprend

642 Rappelons que, du milieu didactique, des éléments sont devenus des éléments du contrat didactique. Ainsi, le texte de la Fontaine est mémorisé par tous les élèves ; la paraphrase collective stabilisée de l'extrait n° 1 et de l'extrait n° 2 a permis la production de commentaires interprétatifs institutionnalisés depuis le début de la séquence ; certains de ces commentaires écrits institutionnalisés sont fréquemment mobilisés au titre de certitudes acquises. Du côté du milieu didactique *stricto sensu*, nous trouvons les paraphrases de groupes de l'extrait n° 3, les commentaires oraux tenus dans la situation à propos des personnages du récit et les connaissances, produites oralement, sur ce qu'est un vrai procès.

du terme *procès*. Or l'enquête devant se mettre en place suppose, à terme, un jeu d'apprentissage très différent : *voir* le récit *comme* un procès et comprendre les actions et les intentions des personnages en fonction de ce *voir-comme*. En théorie, la régulation professorale et le dispositif mis en œuvre consistent en effet à *faire en sorte que, progressivement, le contrat didactique institue ce voir-comme*. Ce voir-comme doit alors permettre un agir-comme dans le milieu didactique, à savoir : voir le récit comme un procès, c'est pouvoir agir en parlant du Loup et de l'Agneau comme des acteurs d'un procès. Notre constat est, qu'à ce stade de la situation, le collectif-classe n'en est pas encore là.

Deuxième constat. L'énoncé de Lucas, Tdp 4 de ce transcript, sur le droit à l'expression de l'accusé dans un procès, mis en évidence et validé par la professeure, n'est pas institutionnalisé par écrit au sein du collectif-classe. C'est la professeure qui énonce pour la première fois que l'Agneau peut-être vu comme un accusé d'un procès à partir de la prise en compte de l'énoncé de Lucas. Le lien entre cette assertion de Lucas et le récit, pour entrer davantage dans le voir-comme, n'est toujours pas garanti à ce stade auprès du collectif-classe.

Troisième constat. La professeure établit avec les élèves un commentaire écrit sur l'Agneau de la fable en référence à la paraphrase d'un groupe (« sans lui laisser le temps de réagir ») mais sans appui explicite sur ce qui a été échangé préalablement sur le procès au sein du collectif-classe. Nous retrouvons à nouveau la question didactique de la régulation de la stratégie professorale inhérente à une enquête dirigée à partir des assertions des élèves. À l'instar de ce que nous avons décrit et montré dans la section précédente (13.3.2, p. 509), nous attribuons cette difficulté au *degré de labilité*, plus ou moins important, avec lequel ces assertions sont produites. De plus, si les élèves ne comprennent pas, à termes, pourquoi définir le terme *procès* et pourquoi toutes ces questions de la professeure en découlant, le sens du jeu didactique risque de s'atténuer progressivement[643] auprès des élèves. Autrement dit, dans ce cas, le sens du jeu ne serait plus guidé chez les élèves par « leur souci » de résoudre un problème précis mais davantage pour maintenir l'habitude forgée par la

643 Nous tenons à rappeler une nouvelle fois que la professeure met en place le dispositif conçu par le collectif de l'ingénierie. Sa responsabilité dans l'action est donc fortement dépendante de ce dispositif. Ainsi, les dispositions pour l'action de la professeure sont dépendantes du dispositif conçu pour cette action. Autrement dit, c'est une autre façon d'exprimer ce que nous avons déjà décrit et montré à propos des formes de l'intention professorale : l'intention dans l'action d'un professeur reste dépendante de l'intention préalable (au moment de la conception). Si la désorientation arrivait chez les élèves dans la séance (ce qui ne sera pas vraiment le cas, nous le verrons), elle serait principalement due à la conception du dispositif. Il faudrait alors repenser le dispositif. Par conséquent, lorsque nous proposons des variations de l'action professorale, par des contrefactuels par exemple, nous focalisons sur le dispositif et pas sur des « manques » de disposition de la professeure. Si nous rédigeons des nuances sur son action en écrivant « la professeure pourrait… », c'est un raccourci de l'expression « dans le cadre du dispositif imaginé la professeure pourrait… ».

composante transactionnelle du contrat de cette classe (discuter-argumenter). Il y a un risque d'altération du jeu.

Un peu plus avant durant cette séance n° 9, le collectif-classe stabilise la paraphrase de *sans autre forme de procès*. Après avoir échangé à nouveau sur le mot *jugement,* proposé par Lucas[644], en lieu et place du mot *procès*, la substitution de termes apparaît compliquée à certains élèves. Ewen propose alors « sans lui laisser le temps de réagir », proposition du quatrième groupe déjà abordée dans les échanges précédents (cf. Transcript n° 19). À nouveau la professeure fait préciser la nature de la réaction `parce que la réaction ça peut être se sauver comme disait Romain, ça peut être parler, ça peut être ?` Ewen répond : `sans lui laisser le temps de s'exprimer.` Cette proposition sera retenue comme paraphrase de *sans autre forme de procès*.

Récapitulons : la comparaison des paraphrases des groupes suivie de la production du commentaire écrit *l'agneau n'a pas eu le temps de s'expliquer* ont été préparatoires à la stabilisation du choix de paraphrase de *sans autre forme de procès.* Pour autant, une compréhension de ce qu'est un vrai procès (processus et jugement) reste, à ce stade, très parcellaire au sein du collectif-classe ; le rapprochement de *l'agneau en tant qu'accusé d'un vrai procès,* s'il est toutefois réalisé pour la première fois est effectué par la seule professeure, et *de façon implicite* ; en revanche, le recours au terme *accusé* est effectué par Lucas, pour la première fois également, dans des échanges au niveau du collectif, mais il n'est pas retenu explicitement par la professeure, à ce stade, pour qualifier l'Agneau ; enfin, voir le récit de la fable comme un (faux) procès n'est pas non plus, à ce stade, envisagé par le collectif-classe.

Tout à fait en fin de cette séance[645] n° 9, c'est encore la professeure qui recourt d'elle-même, pour la seconde fois, à *la notion d'accusation par le loup* : `est-ce que pour finir vous pouvez me redire le loup il accuse l'agneau de quoi ? de combien de choses et de quoi ?` Les élèves n'ont pas de difficulté particulière à comprendre ce terme et à récapituler les actes d'accusation du loup. La professeure établit à cette occasion un nouveau commentaire institutionnalisé : *Il* [le loup] *accuse l'agneau de troubler son breuvage de l'embêter de dire du mal de lui* (S9-éR-24). Ce commentaire écrit fait suite, dans la même séance à : *le loup parle comme s'il avait raison, comme s'il avait des preuves* (S9-éR-23).

Ainsi, la notion d'accusation est abordée par le collectif-classe *à partir de* l'étude du comportement

644 Cf. annexe n° 73 *Synopsis transcription de la séance n° 9*, [MVI_0052, 12 : 29], p. 257.
645 Cf. annexe n° 73 *Synopsis transcription de la séance n° 9*, [MVI_0052, 19 :12], pp. 258-259.

du loup (menteur, parlant comme s'il avait raison, et qui accuse). Les élèves font-ils le lien pour penser qu'un loup, se comportant de cette façon, entraîne *ipso facto* que l'agneau est non seulement *l'accusé* mais également la *victime* d'une stratégie du loup, la victime d'un processus et pas seulement la victime d'un crime ? Nous avons en effet montré au chapitre 3 (p. 125) que cette stratégie d'un Loup, qui, par le langage, masque sa force et sa violence, est au cœur des essentiels de compréhension de cette fable.

De nouveau, en début de séance n° 10[646], la professeure reviendra sur ce que les élèves ont stabilisé comme connaissances sur le procès en leur demandant de redire ce qu'ils ont retenu. L'extrait ci-dessous montre que les élèves évoquent l'essentiel de ce qui a été abordé :

1	Ewen	le procès c'est une forme de jugement.
2	P	ça se passe où ?
3	E	dans un tribunal.
4	P	et ce n'est pas comme une punition parce que ?
5	E	on n'est pas obligé d'être puni.
6	P	la différence c'est qu'on n'est pas obligatoirement puni.

Transcript 20 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 00 :00]

Nous pourrions résumer ces échanges de la façon suivante : à ce stade, le procès est, pour le collectif-classe, une « forme de jugement » qui se déroule « dans un tribunal ». Il ne se conclut pas forcément par une « punition » de l'accusé.

C'est à partir de cette récapitulation sur les connaissances sur un vrai procès que la professeure pose la suite du travail avec les élèves : la mise en place de l'analogie provoquée entre la fable et un vrai procès. Décrivons-la.

646 Cf. annexe n° 74 *Synopsis transcription de la séance n° 10*, [MVI_0072, 00 :00], p. 261.

13.4.2.2. La mise en place de l'étude d'un vrai procès

A. Un positionnement préparatoire du collectif-classe vis-à-vis du récit de la fable

La professeure procède en tout premier lieu à la présentation de l'activité[647] : on va expliquer ce qu'est un procès. Je vais vous montrer des extraits vidéos de la reconstitution d'un procès qui a eu lieu dans les années 1970. Ça va nous permettre de savoir qui participe à un procès, quel rôle ont les personnes qui participent à un procès et ensuite on essaiera de voir pour la fable *Le Loup et l'agneau*, est-ce qu'il y a un véritable procès entre le loup et l'agneau comme pour les Hommes ?

À ce moment, un court échange imprévu s'engage à l'initiative de Lilian :

Lilian	Il y a un accusé dans un procès.
P	Il y a un accusé. Vous êtes d'accord ? Est-ce qu'il y a toujours un accusé ? [Les E parlent en même temps]
E	L'accusé c'est l'agneau.

Il est intéressant de noter que Lilian fait resurgir la notion d'*accusé* d'un (vrai) procès. Cette notion, nous l'avons remarquée, a déjà été abordée très en amont par Lucas mais identifiée par la seule professeure. Une seconde fois elle a été à nouveau convoquée par la professeure pour le bilan des accusations du loup. Dans ce court échange, c'est la troisième fois que la question de l'accusation est abordée, cette fois-ci à l'initiative de Lilian. Remarquons que c'est à partir de l'agneau que le point de vue est pris : l'accusé c'est l'agneau. La description de l'activité proposée par la professeure suscite-t-elle chez cet élève un raisonnement du type : si la fable c'est un procès alors l'accusé c'est l'agneau ? Si tel était le cas, cela voudrait-il dire que cet élève n'envisage pas seulement l'agneau comme victime d'un crime mais comme accusé au sein d'un procès ?

Transcript 21 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 15 :40 :00]

En second lieu, la professeure explique : Juste avant de regarder la vidéo, vous allez répondre à un questionnaire. On en discutera après. Les questions sont : qui accuse ? Qui est l'accusé ? Qui interroge l'accusé ? Quelles sont les accusations ? Qui est

647 Cf. annexe n° 74 *Synopsis transcription de la séance n° 10*, [MVI_0072, 15 :40 :00], p. 263.

la victime dans cette fable, le loup ou l'agneau ? La professeure va rappeler[648] la référence à la fable pour répondre à cette dernière question : `dans la fable, j'ai bien dit dans la fable. Qui est la victime c'est de cette question dont je voudrais qu'on discute. Chacun va mettre son avis.` La professeure insiste sur la référence au récit de la fable pour répondre à ces questions. Tous les termes importants (accuse, accusé accusation, victime) de ce questionnaire ont été évoqués et travaillés lors des séances précédentes. *Accuse, accusé, accusation* ont déjà été utilisés au sein des échanges du collectif-classe[649]. Seul le terme *victime* est utilisé pour la première fois, par la professeure, depuis le début de la séquence avec le recours à ce questionnaire. Nous rappelons que ces questions ont été établies par le collectif de l'ingénierie. La professeure a décidé d'elle-même d'en faire un outil collectif affiché au TBI (cf. Illustration 30 ci-dessous) mais également un document individuel sur lequel les élèves pourront reporter leurs réponses avant de procéder à la mise en commun.

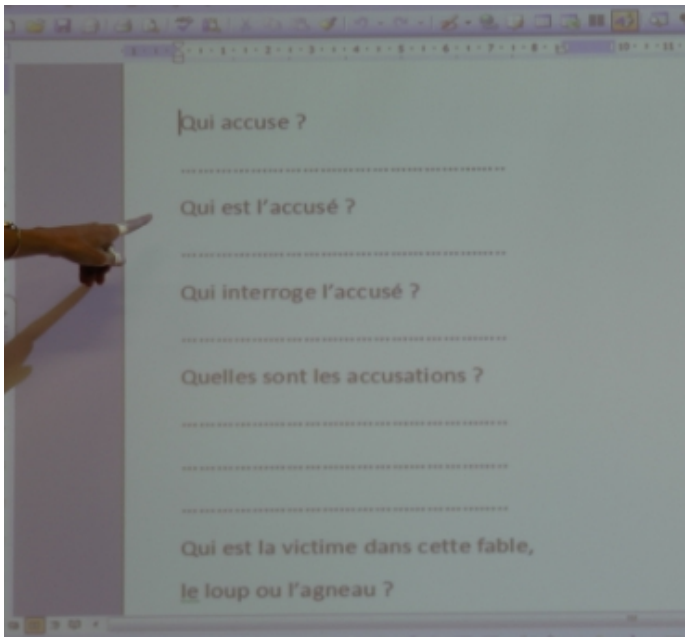


Illustration 30: séance n° 10 : questions posées avant l'étude d'un procès

648 Cf. annexe n° 74 *Synopsis transcription de la séance n° 10*, [MVI_0072, 17 :00 :00], p. 264.

649 Citons par exemple pour le terme *accuse* : *Il[le loup]* accuse *l'agneau de troubler son breuvage, de l'embêter, de dire du mal de lui* (S9-éR-23) ; pour le terme *accusation* la professeure en début de séance n° 10 avait demandé : `On avait parlé des accusations du loup. Est-ce que quelqu'un peut les rappeler ?` Les élèves ont alors sans difficulté cité les passages du récit correspondant aux accusations.

Toutefois, avant de lancer la phase de travail individuel de réponses aux questions posées, la professeure procède à une mise au point collective de la signification de certains termes utilisés dans le questionnaire. Tout d'abord la mise au point collective de la signification du mot « victime ». Voici un extrait de la mise en commun pour ce terme :

1	E	une victime c'est une personne.
2	P	c'est une personne qui comme tu dis Timéo qui a subi un acte.
3	E	une méchanceté.
4	P	une méchanceté ou à qui on a fait du mal.
5	P	pour tout ça on est bien dans la fable.
La P et les élèves établissent qu'une victime c'est une personne à qui on a fait une méchanceté ou du mal. Tdp 5, la professeure fait un lien explicite entre cette définition et la fable (pour tout ça on est bien dans la fable). Cette allusion, être dans la fable, montre que la professeure veut signifier aux élèves que cette définition de victime est adéquate à un des animaux de la fable (l'agneau).		

Transcript 22 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 17 :00 :00]

Puis la mise au point de la signification du mot « accusé ». Voici un extrait de la mise en commun pour ce terme :

1	P	qui veut expliquer à Thomas l'accusé ? Un accusé c'est celui qui ?
2	E :	accuse.
3	Louise	c'est quelqu'un qui a fait quelque chose. C'est quelqu'un qui a fait quelque chose comment ?
4	Louise	de pas bien.
5	P	de pas bien.
La professeure et les élèves établissent qu'un accusé est quelqu'un qui a fait quelque chose de mal. Il est important de souligner que l'accusé est vu par le collectif-classe comme quelqu'un de coupable *a priori* (puisqu'il a fait quelque chose de mal). À ce stade, nulle idée de présomption d'innocence ou de tenue d'un procès visant à montrer la culpabilité ou l'innocence d'un accusé. De leur point de vue, il semblerait qu'un accusé ne peut pas être innocent.		

Transcript 23 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 21 :01 :00]

Les définitions des termes *victime* et *accusé,* produites par les élèves, se présentent comme des *formules abstraites*, c'est-à-dire, à ce stade, sans appui au concret du récit. C'est l'enjeu du travail du collectif-classe que d'obtenir cette concrétisation, *dans le récit*. Ainsi, de notre point de vue, ces transactions initient une première phase d'un travail *de l'ascension de l'abstrait au concret de ces notions de victime et d'accusé*. Si, dans ce qui va advenir *in situ,* l'action conjointe professeure-élèves conduit à une équilibration didactique où la relation contrat-milieu est suffisamment adéquate, alors ces formules abstraites seront mises à l'épreuve du concret du récit, leur donnant une densité épistémique plus grande (cf. notre réflexion sur *la dialectique institution-altération de concept,* chapitre 4.4.6, p. 217). L'enjeu de la description empirique qui suit est d'analyser si cette ascension se produit et comment.

La professeure laisse six minutes de travail individuel. Arrive le temps de la mise en commun, où la professeure traite le questionnaire question après question.

D'abord « qui accuse ? ». Voici les échanges :

1	P	Qui accuse ? [Les élèves lèvent la main.]
2	Illona	le loup.
3	P	est-ce que tout le monde est d'accord ? Les élèves acquiescent unanimement. [La P note cette réponse au TBI]
La Professeure et les élèves, unanimement, établissent que le loup est celui qui accuse dans la fable. À ce stade, les élèves font-ils la distinction entre « Qui accuse ? » et « Qui interroge ? ».		

Transcript 24 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 19 :00 :00]

Ensuite la question « qui est l'accusé ? ». Voici les échanges :

1	P	Qui est l'accusé ? Quelques mains se lèvent et disent en même temps : le loup. [On entend une voix qui dit : l'agneau.]
2	Solène	le loup.

3	P	[P pointant le TBI] : c'est le loup qui accuse et c'est le loup qui est l'accusé ? vous êtes d'accord avec Solène ?
4	E(s)	nOOn !
5	P	on explique pourquoi. Louise ?
6	Louise	ben l'agneau parce que si c'est le loup qui accuse il peut pas s'accuser lui-même.
7	P	est-ce que le loup il s'accuse lui-même ?
8	E(s)	non.
9	P	Qui a écrit l'agneau ? [13 Elèves au moins lèvent la main, La P note agneau comme réponse à la question sur le TBI]

Avant ce temps d'échange, une majorité d'élèves (13) a répondu par écrit que l'agneau est l'accusé. La mise en commun permet toutefois de pointer une ambiguïté d'interprétation ou de point de vue à prendre sur le récit. (1) Le loup accuse l'agneau dans la fable donc l'agneau peut être vu comme un accusé ; (2) mais le loup pourrait être vu également comme celui qui est accusé d'avoir fait de l'agneau une victime, autrement dit d'être le criminel et donc l'accusé de ce crime. Solène, Tdp 2, témoigne peut-être de cette ambiguïté de point de vue lorsqu'elle dit que le loup est l'accusé.

Louise, Tdp 6, argumente davantage sur une forme d'incohérence : celui qui accuse ne peut pas s'accuser lui-même. Le collectif-classe ayant répondu, lors de la question précédente que le loup accuse, il ne semble pas possible pour Louise que le loup soit en situation d'accusé. L'argument de logique utilisé par Louise ne porte pas sur une distinction d'interprétation entre le comportement loup dans le *procès* et le loup comme coupable des actes commis.

Ces transactions nous renvoient à la complexité d'interprétation de la fable. Nous avons montré au chapitre 3.3 (p. 138) et 3.4 (p. 142) que la séquence dialogale du récit peut être vue comme un procès se déroulant entre un Loup accusateur et un Agneau accusé mais aussi comme un procès « imposé » par le narrateur où le Loup est l'accusé et l'Agneau la victime (à destination d'un lecteur pris comme juge). Cette complexité amène à voir chacun des deux personnages comme une « macle[650] ». Ainsi, la perception d'un même personnage dépend de la façon dont on « l'oriente » vis-à-vis du récit. Autrement dit, la « macle Loup » est vue comme accusateur ou comme accusé, quand la « macle Agneau » est vue comme accusé ou victime, *selon ce qui est pris en compte dans le récit* par le lecteur : soit la séquence dialogale uniquement, soit l'entièreté du récit (notamment

650 En Chimie minérale, « *une macle est une association orientée de deux ou plusieurs cristaux identiques* » https://fr.wikipedia.org/wiki/Macle_(cristallographie)

les vers introductifs du récit). À ce stade de la situation, il semble que la majorité des élèves se situe au niveau de la séquence dialogale (Loup accusateur, Agneau accusé). Seule Solène est sur une autre position, mais cette position n'est pas dépliée sur demande de la professeure : que veut dire vraiment Solène en répondant que le Loup est accusé ? Sur quoi s'appuie-t-elle dans le récit pour dire cela ?

Transcript 25 : Extrait séance n° 10, [MVI_0073, 03 :44 :00]

Puis la question « qui interroge l'accusé ? ». Voici les échanges :

1	P	qui interroge l'accusé ? Plusieurs E(s) lèvent la main
2	E	le loup.
3	Solène	le loup.
Dans un vrai procès, celles et ceux qui interrogent (avocat, procureur, président de la cour) ne sont forcément ceux qui accusent à charge (l'avocat de la défense par exemple). Interroger l'accusé dans un vrai procès ne signifie pas obligatoirement accuser quelqu'un d'avoir fait quelque chose de mal. Au niveau du récit de la fable, accuser et interroger l'accusé pour établir la vérité est le fait du loup. Les élèves le repèrent, mais ils n'établissent pas, à ce stade, de commentaires explicites sur cette confusion des rôles dans le récit.		

Transcript 26 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0073, 04 :31 :00]

Les élèves, en appui sur le texte de la fable qu'ils connaissent et qu'ils ont longuement paraphrasé, récapitulent ensuite toutes les accusations du loup dans le récit de la fable.

Enfin la dernière question « dans cette fable, qui est la victime, le loup ou l'agneau ? »

Dans le chapitre 12 (p. 411), nous avons déjà décrit et analysé la genèse et le devenir des commentaires oraux et écrits relatifs pour que les élèves décident, durant cette mise en commun, qui, du loup ou l'agneau, est la victime dans cette fable. Nous rappelons, qu'au départ des échanges, une partie des élèves établit que le loup pourrait être vu comme une victime de certaines accusations qu'il lance à l'agneau, quand une autre partie des élèves cible d'emblée l'agneau comme la victime des agissements du loup. Le collectif-classe établira *in fine* que c'est bien l'agneau la victime du loup. Lila-May conclut d'ailleurs ces échanges par : c'est l'agneau la victime puisque le loup il cherche des preuves qui sont fausses donc c'est l'agneau qu'est la victime.

En résumé, avant d'aborder l'étude d'un vrai procès, les élèves ont élaboré un arrière-plan de significations qui recouvre ceci, d'après les formulations des élèves :

→ sur un vrai procès : une « forme de jugement » qui se déroule « dans un tribunal ». Il ne se conclut pas forcément par une « punition » de l'accusé.

→ sur une victime : une personne à qui on a fait une méchanceté ou du mal.

→ sur un accusé : quelqu'un qui a fait quelque chose de pas bien.

→ en lien référence au récit de la fable : le loup est celui qui accuse et interroge l'accusé, et qui se fait passer pour une victime ; les accusations du loup sont clairement identifiées ; l'agneau est l'accusé ; l'agneau est la victime du loup.

À ce stade, nous pouvons remarquer que les élèves entrent dans l'étude d'un vrai procès avec des connaissances valides (mais partielles et incomplètes). Elles sont *a priori* partagées au sein du collectif et vont être compatibles avec l'étude d'un vrai procès. En relation avec le récit de la fable, ce qui est explicité pour chaque personnage (Agneau accusé et victime ; Loup accusateur) devrait également faciliter l'analogie provoquée entre procès et récit de la fable. Pour autant, rien, à ce stade des échanges au sein du collectif-classe, ne garantit que l'ensemble du récit est reconfiguré par les élèves comme un faux procès où le loup serait juge et partie.

B. L'étude d'un procès d'assises à partir d'extraits vidéo d'une reconstitution

Résumons la mise en œuvre de cette séance n° 11 qui organise l'étude d'un procès d'assises reconstitué.

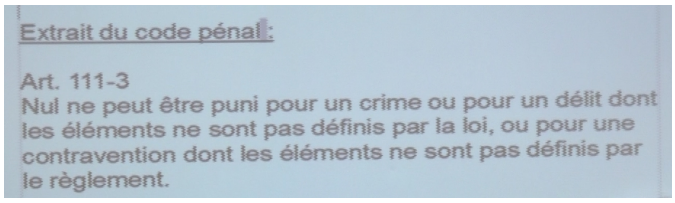
Avec l'ensemble des extraits vidéos utilisés[651], les élèves n'ont pas à étudier toutes les phases d'un procès d'assises. Ils assistent à la mise en place formelle et protocolaire d'un jury d'assises dans l'enceinte d'un vrai tribunal, à l'exposition des faits et l'interrogatoire de personnalité de l'accusé par la présidente, puis à l'audition d'un témoin selon le principe du contradictoire (procureur général, avocat de la défense). Ils ont à prendre en compte que les membres du jury d'assises écoutent sans poser de questions, et qu'à travers les témoins il est recherché l'établissement de la véracité de certains faits. Enfin, l'audition contradictoire d'un même témoin permet de comprendre que la vérité des faits n'est pas nécessairement partagée

651 Nous avons présenté la conception du dispositif de cette analogie provoquée chapitre 11.7.2 (p. 387).

entre le procureur et l'avocat de la défense (il faut donc que les jurés se fassent leur propre opinion).

Pour chaque extrait, la professeure procède à des arrêts sur image et questionne les élèves sur les fonctions à identifier et les rôles remplis par chacune. Progressivement elle note au paperboard les connaissances élaborées, ce qu'il faut retenir d'essentiel. Les élèves recopient également ces connaissances sur un document individuel[652] prévu à cet effet.

Pour ce qui concerne les plaidoiries, le verdict et les délibérations du procès, la professeure explique ce qu'il en est (pas d'extrait vidéos), notamment à partir de la lecture partagée de l'article 113-1 du code pénal (cf. Illustration 31 ci-dessous) :


Extrait du code pénal :

Art. 111-3
Nul ne peut être puni pour un crime ou pour un délit dont les éléments ne sont pas définis par la loi, ou pour une contravention dont les éléments ne sont pas définis par le règlement.

Illustration 31: article du code pénal utilisé dans l'étude d'un vrai procès, séance n° 11

La professeure a fait le choix d'appuyer son propos en proposant[653] aux élèves de lire et réagir à cet extrait du code pénal : `Je voudrais vous montrer un article du code. J'aimerais bien que vous le lisiez pour dire ce que vous comprenez` .

Cet apport de l'extrait du code pénal dans le milieu didactique est une adaptation prévue par la professeure. Elle résulte de son travail épistémique pour préparer la mise en œuvre de la séance. Ce document, s'il est travaillé par le collectif pour produire des significations, participera de la construction de *l'arrière-plan susceptible d'assurer progressivement la certitude raisonnée* de certains arguments. Ces arguments concernent la nature et la qualification des délits, l'importance de la référence à la loi. Autrement dit, cette adaptation du milieu didactique vise à amener les élèves à avancer *proprio motu* à partir de l'extrait du code pénal et des significations pouvant en découler. De notre point de vue, nous constatons là comment l'intention professorale vise à favoriser le processus conjoint (professeure, élèves) de la construction de la certitude raisonnée, afin que celle-ci ne soit pas la certitude de la professeure (qui dit le savoir en jeu) mais une possibilité de la construire issue de l'agencement du milieu didactique.

652 Ce document, une fois renseigné, leur sera nécessaire pour la comparaison entre un vrai procès et la fable.
653 Cf. annexe n° 75 *Synopsis transcription extrait séance n°11*, [MVI_0078, 06 :51], p. 277-278.

Décrivons maintenant des moments de cette étude en séance n° 11.

La professeure a rappelé aux élèves[654], dès la fin de séance n° 10, qu'ils allaient dans la séance n° 11, `voir un procès et essayer de voir quelles sont les personnes qui participent à un procès et quel est leur rôle et après on essaiera de voir par rapport à la fable est-ce qu'il y a un vrai procès.`

Dès le début de cette séance n° 11, la professeure visualise les extraits choisis[655] du procès Ranucci en les étudiant un par un avec les élèves. Dès l'extrait du procès n° 1 les élèves et la professeure institutionnalisent des connaissances. Cinq commentaires et connaissances sur le déroulement d'un vrai procès, sont ainsi produits[656] et institutionnalisés : (1) *le public d'un procès : écoute et regarde* (S11-éP-30) *;* (2) *l'accusé d'un procès : répond aux questions* (S11-éP-31) *;* (3) *la présidente : elle questionne l'accusé* (S11-éP-32) *;* (4) *le greffier : appelle les jurés* (S11-éP-33) *;* (5) *les jurés : personnes tirées au sort qui font partie du jury* (S11-éP-34).

Ce premier temps de la séance se termine par Léocadie qui dit[657] : `les jurés c'est des personnes qui aident les juges et font partie du jury.` La professeure complète : `qui vont juger si la personne est coupable ou pas.`

À ce stade de la séance n° 11, et ce depuis la séance n° 10, les élèves ont donc stabilisé le fait que l'Agneau est la victime du Loup. En ce qui concerne l'étude du vrai procès, les élèves ont maintenant isolé le fait qu'il y a d'un côté l'accusé, de l'autre des jurés qui jugent de la culpabilité ou pas de l'accusé.

C'est alors que la professeure décide[658] de revenir sur *la victime dans la fable*. Les élèves ont produit une connaissance sur le rôle des jurés, (ceux-ci décident de la culpabilité ou non de l'accusé). La professeure souhaite-t-elle que les élèves soient de suite en mesure d'évoquer que l'agneau accusé par le loup est innocent ? : `je voudrais que l'on revienne sur ce qu'on avait dit sur qui est la victime, j'ai lu ce que vous aviez écrit`[659]

654 Cf. annexe n° 74 *Synopsis transcription de la séance n°10*, [MVI_0073, 20 :42], p. 270.
655 Les caractéristiques de chacun des extraits sont précisées dans le chapitre sur la conception de cette analogie provoquée (chapitre 11.7.2, p. 390).
656 Cf. annexe n° 75 *Synopsis transcription de la séance n° 11*, [MVI_0074, 00 :00], p. 271.
657 Cf. annexe n° 75 *Synopsis transcription de la séance n° 11*, [MVI_0074, 20 :23], p. 272.
658 Cf. annexe n° 75 *Synopsis transcription de la séance n° 11*, [MVI_0076, 00 :00], p. 272-273.
659 Nous rappelons que la professeure avait demandé un travail écrit à chaque élève avant la mise en commun en séance n° 10 ayant pour but de répondre aux questions dont « *dans cette fable, qui est la victime, le loup*

et j'aimerais que Laura lise sa réponse.

Laura[660] lit sa réponse : c'est l'agneau [la victime] parce que le loup dit des mensonges il accuse l'agneau alors qu'il n'a rien fait. À partir de cette proposition, une élève[661] explique que le loup il dit des trucs alors que l'agneau est innocent. C'est par l'intermédiaire d'une reprise de ce que subit l'agneau dans le récit que les élèves recourent pour la première fois au terme *innocent*. Les échanges entre les élèves vont alors reprendre, comme en séance n° 10[662], sur l'attitude du loup et son recours à des prétextes. Léocadie expose en effet pour la première fois l'intention du loup : le loup voulait se venger des bergers des chiens, apparemment ils lui avaient fait du mal alors après il va chercher des prétextes. L'usage du terme *apparemment* est repris par la professeure : tu dis apparemment est-ce qu'on est sûrs ou pas sûrs ? Lucas rend compte de la difficulté de décider de la véracité des propos tenus par le loup : On ne peut pas savoir car vu qu'il ment tout le temps, s'il disait la vérité ben on aurait pu dire que oui vu qu'il ment tout le temps peut-être que c'est vrai peut-être que c'est pas vrai.

Pour trancher le problème qui se pose, la professeure demande aux élèves quelle chose on pourrait être sûrs que c'est pas vrai ? On avait déjà parlé de ça. Les élèves évoquent leur certitude établie depuis plusieurs séances : le loup a menti la première fois en accusant l'agneau de troubler son eau. Les élèves réexpliquent la démonstration (amont aval du courant). L'échange se termine ainsi :

1	P	il [l'agneau] se fait manger à la fin. On avait dit c'était la victime. Et pourtant Laura tu as dit que l'agneau il était ?
2	Laura	innocent.
3	P	il était innocent. D'accord.
À ce stade, pour le collectif-classe l'agneau est vu comme la victime d'un loup désireux de se venger et innocent de ce dont le loup l'accuse.		

Transcript 27 : Extrait de la séance n° 11, [MVI_0076, 04 :16]

L'intervention de la professeure participe, de notre point de vue, de *la construction de la certitude*

ou l'agneau ? ». Elle a donc eu la possibilité de relire leurs réponses, d'en sélectionner certaines, avant de lancer la mise en commun lors de la séance n° 11.

660 Cf. annexe n° 75 *Synopsis transcription de la séance n° 11*, [MVI_0076, 00 :00], p. 272.

661 Il nous semble que cette élève est Laura, à la visualisation du film d'étude, mais ne pouvons le garantir.

662 Nous avons décrit et analysé ces échanges de la séance n° 10 (cf. 12.2.5, p. 431).

raisonnée. En disant *On avait déjà parlé de ça,* la professeure s'exprime auprès du collectif-classe en faisant *explicitement* appel à la *mémoire didactique* de la classe (cf. notre développement de ce principe, chapitre 11.8.2, p. 404). Elle provoque ainsi la possibilité d'une *réexpérienciation d'une connaissance déjà élaborée par le collectif,* c'est-à-dire *une* connaissance faisant partie du contrat didactique, car institutionnalisée depuis la séance n° 2. Cette connaissance concerne la vérité des faits démontrée par l'Agneau lors de la première accusation du Loup. L'Agneau peut davantage être perçu en tant que personnage allégorique se défendant d'une accusation formulée par le Loup lors d'un litige ; l'innocence comme caractéristique quasi ontologique d'une bête de la nature, faible et sans défense, n'est donc plus la seule à être envisagée au sein du collectif-classe. « L'agneau de nature » est vu comme un « agneau de culture ». Cette réexpérienciation se met ainsi au service d'*un nouveau voir-comme de l'innocence de l'Agneau*.

Ce faisant, cette réexpérienciation renforce aussi la certitude raisonnée de la connaissance déjà établie. De notre point de vue, cette réexpérienciation a beaucoup à voir avec la dialectique stabilité-labilité des productions des élèves. Comme on le dit « dans le métier », souvent il faut « rafraîchir » les notions déjà apprises, et dont les élèves ne se souviennent plus. L'idée de réexpérienciation peut se concevoir comme ancrée dans ce raisonnement commun (les recettes du métier), transposé au sein d'un enseignement fonctionnant sur le principe de l'élève-origine

Le retour à la fable permet donc au collectif-classe d'avancer épistémiquement sur la question de l'innocence de l'Agneau. Tout se passe comme si l'étude du procès produisait une sorte d'effet « boomerang » sur la fable. Il s'agit bien d'apprendre aux élèves à regarder autrement la fable, autrement dit, de construire un rapport renouvelé au récit afin que les élèves reconsidèrent leur vision des personnages et de leurs actions. C'est la première fois de la séquence que ce point de vue sur le récit parvient à émerger au niveau du collectif-classe. Il est intéressant d'analyser la stratégie professorale pour y parvenir.

Ce retour à la fable est provoqué intentionnellement par la professeure *in situ* *je voudrais que l'on revienne sur ce qu'on avait dit sur qui est la victime*. À ce moment précis, les élèves ont établi le rôle du *juge* dans un vrai procès (celui qui décide *si la personne est coupable ou pas*). Savoir si une personne est coupable ou pas porte en creux, sans le dire, la question de son innocence. La professeure sait cela. Une passerelle entre étude du procès (établir la culpabilité ou non d'un accusé) et étude du récit (innocence de l'Agneau) semble donc possible. La stratégie professorale peut être décrite de la façon suivante.

Il s'agit, *in situ,* de passer d'un *mot d'ordre* (montrer l'innocence de l'Agneau) à une *directive d'étude*

j'ai lu ce que vous aviez écrit[663] et j'aimerais que Laura lise sa réponse. Cette directive ancre le questionnement *à partir d'une production d'élève*, conformément au *principe de l'élève-origine*. Autrement dit, nous constatons que la professeure, en fonction du milieu didactique établi en lien avec la fonction de juge dans un procès, décide de provoquer une reprise de la production de Laura, qu'elle a préalablement repérée c'est l'agneau [la victime] parce que le loup dit des mensonges il accuse l'agneau alors qu'il n'a rien fait. Le but de la professeure semble être de conduire le collectif-classe à se placer *comme juge d'un fait d'accusation*. Il s'agit bien de faire comme s'il y avait à établir la non – culpabilité d'un accusé durant un procès, à partir d'un cas concret, l'Agneau du récit. La position exprimée par Laura, l'agneau n'a rien fait, situe effectivement l'Agneau comme innocent, les élèves allant ensuite le garantir avec des certitudes déjà établies en amont de cette situation. Par conséquent, en créant un rapport entre le rôle d'un juge dans un procès et un des personnages du récit, pour lequel le collectif-classe a déjà élaboré beaucoup de certitudes, la professeure contribue *in fine* à faire entrer les élèves dans un rapport modifié au récit dans son ensemble. Ce nouveau rapport au récit (voir le récit comme un procès) est initié par cette étude concrète et spécifique liée à un personnage, l'Agneau. De notre point de vue, sur le plan épistémologique, il s'agit d'une élévation de l'abstrait (établir l'innocence ou la culpabilité de l'accusé) au concret (dans le récit l'Agneau est innocent).

Puis la professeure reprend l'étude d'un vrai procès. Au fur et à mesure que les connaissances sont institutionnalisées, chaque connaissance produite est rédigée et partagée au TBI (cf. Illustration 32 ci-dessous) :

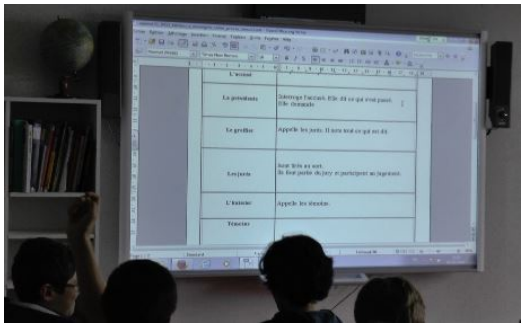


Illustration 32: rédaction au TBI des connaissances sur un procès

Les élèves recopient ces connaissances au fur et à mesure de leurs productions sur un document individuel ci-dessous (cf. Illustration 33) :

663 Nous rappelons que la professeure avait demandé un travail écrit à chaque élève avant la mise en commun en séance n° 10 ayant pour but de répondre aux questions dont « *dans cette fable, qui est la victime, le loup et l'agneau ?* ». Elle a donc eu la possibilité de relire leurs réponses avant de lancer la séance n° 11.

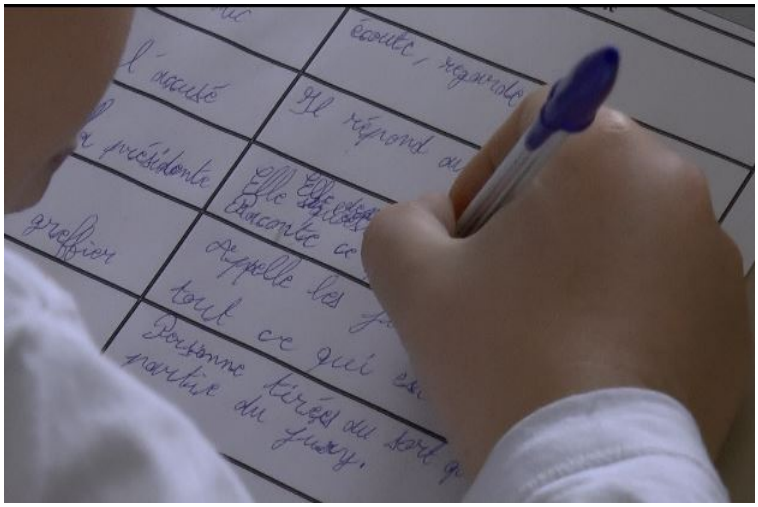


Illustration 33: recopie sur document individuel des connaissances institutionnalisées sur le procès

Voici ci-dessous le Tableau 17, récapitulatif des connaissances institutionnalisées par écrit (en italique, colonne de droite) mais également de l'ensemble des commentaires oraux reformulés au sein du collectif-classe *au fur et à mesure*[664] de leur apparition dans cette séance. Les propos oraux sont généralement ceux reformulés par la professeure. Dans le tableau ils sont précédés d'un « P : ».

Le public d'un procès	*Le public d'un procès : écoute et regarde* (S11-éP-30)
L'accusé d'un procès	*L'accusé d'un procès : répond aux questions* (S11-éP-31)
Un des rôles de la présidente	*La présidente : elle questionne l'accusé (S11-éP-32)*
Le rôle du greffier	*Le greffier : appelle les jurés* (S11-éP-33) *Le greffier note tout ce qui a été dit.* (S11-éP-35)
Les jurés	*Les jurés : personnes tirées au sort qui font partie du jury* (S11-éP-34)
La présomption d'innocence	P : l'accusé est présumé innocent. (S11-oP-i) P : il est présumé innocent, on le considère comme innocent parce que le jugement n'est pas fini. P : après les jurés diront s'il est coupable ou innocent mais pour l'instant il est présumé innocent. (S11-oP-j) P : s'il y a un doute quand vraiment on sait pas ça va plutôt être en faveur de l'accusé. (S11-oP-k)
Le rôle de l'huissier	*L'huissier appelle les témoins.* (S11-éP-36)
Un des rôles de la présidente	*La présidente raconte ce qui s'est passé.* (S11-éP-37)

664 Cf. annexe n° 75 *Synopsis transcription de la séance n°11*, de [MVI_0076, 04 :16], p. 273, à [MVI_0078, 6 :51], p. 278.

Un autre rôle de la présidente	*La présidente demande à la cour et aux jurés si l'accusé est coupable ou innocent.* (S11-éP-38)
La notion de peine	P : au tribunal on ne parle pas de punition on parle de peine. Une peine ça peut être un emprisonnement ça peut être une amende, mais on parle de peine. (S11-oP-l)
Le rôle du procureur de la République.	P : le procureur il est du côté de l'accusation. Il représente la société c'est-à-dire qu'il représente les gens qui ont subi un mal. Donc il va être toujours du côté de l'accusation. (S11-oP-m) *Le procureur défend les gens, la société.* (S11-éP-39)
Un autre rôle de la présidente de tribunal La position de témoin,	*La présidente interroge les témoins.* (S11-éP-40) Le témoin dit-il toujours la vérité ? (S11-oP-n)
Le droit d'être défendu	P : tout le monde a le droit d'être défendu. (S11-oP-o)
Le rôle de l'avocat de l'accusé Le rôle des témoins Le rôle des juges et des jurés	*L'avocat de l'accusé : défend l'accusé.* (S11-éP-41) *Les témoins : disent ce qu'ils ont vu ou entendu.* (S11-éP-42) P : les juges et les jurés peuvent décider si l'accusé est coupable, s'il va en prison ou pas. (S11-oP-p) P : les juges décident d'une peine. (S11-oP-q)
La gravité des peines prononcées. La référence à la loi pour fixer les peines. La nécessité du code pénal.	P : le juge il se réfère à la loi. Il ne décide pas comme ça. Il y a des livres de loi qui s'appellent des codes. Il y a différents codes et le juge se réfère à la loi. Il se réfère aux codes pour attribuer des peines. (S11-oP-r)
La présentation d'un article du code pénal.	P : [les accusés] si c'est pas dans la loi, ils sont pas punis, ils sont relâchés. (S11-oP-s)

Tableau 17: les connaissances institutionnalisées et les commentaires oraux à propos du déroulement d'un procès de justice en séance n° 11

De cet ensemble il ressort que la professeure cherche à faire comprendre au collectif-classe la logique de déroulement d'un procès et le cadre protocolaire garantissant le fonctionnement d'un procès juste et impartial. Les élèves ont notamment été amenés à prendre en compte que les jurés qui écoutent les débats (pour délibérer) n'interviennent pas dans le déroulement des auditions, qu'il y a une recherche de vérité des faits, que le président qui organise les débats n'a ni le rôle de celui accuse à charge (le procureur) ni le rôle celui qui défend l'accusé (l'avocat). Ils auront assisté au style « particulier » de l'audition d'un témoin (principe contradictoire). Ils auront réfléchi à la présomption d'innocence, sur la différence entre délibérer de la culpabilité et sanctionner selon la

loi. Ils auront également, par détour provoqué de la professeure vers le récit, réaffirmé l'innocence de l'agneau face aux accusations. Cette réaffirmation est-elle au service d'une compréhension du terme *innocent* comme s'opposant à *coupable* ?

Autrement dit, le collectif-classe aura institutionnalisé certaines connaissances à partir de cette étude. Avec tous ces éléments sur le fonctionnement d'un procès d'assises, comment les élèves vont-ils comparer le récit de la fable et le déroulement d'un procès ?

13.4.2.3. La comparaison entre le récit de la fable et le déroulement d'un procès d'assises

La professeure pose le problème[665] : `Dans la fable est-ce que c'est un véritable procès entre le loup et l'agneau ?` Pour résoudre cette enquête, les élèves ont à leur disposition le document individuel qu'ils ont rédigé durant le temps précédent (cf. Illustration 33, p. 556) à partir de l'étude du vrai procès et le tableau ci-dessous (Illustration 34) qu'il renseigne à titre individuel puis par binôme :

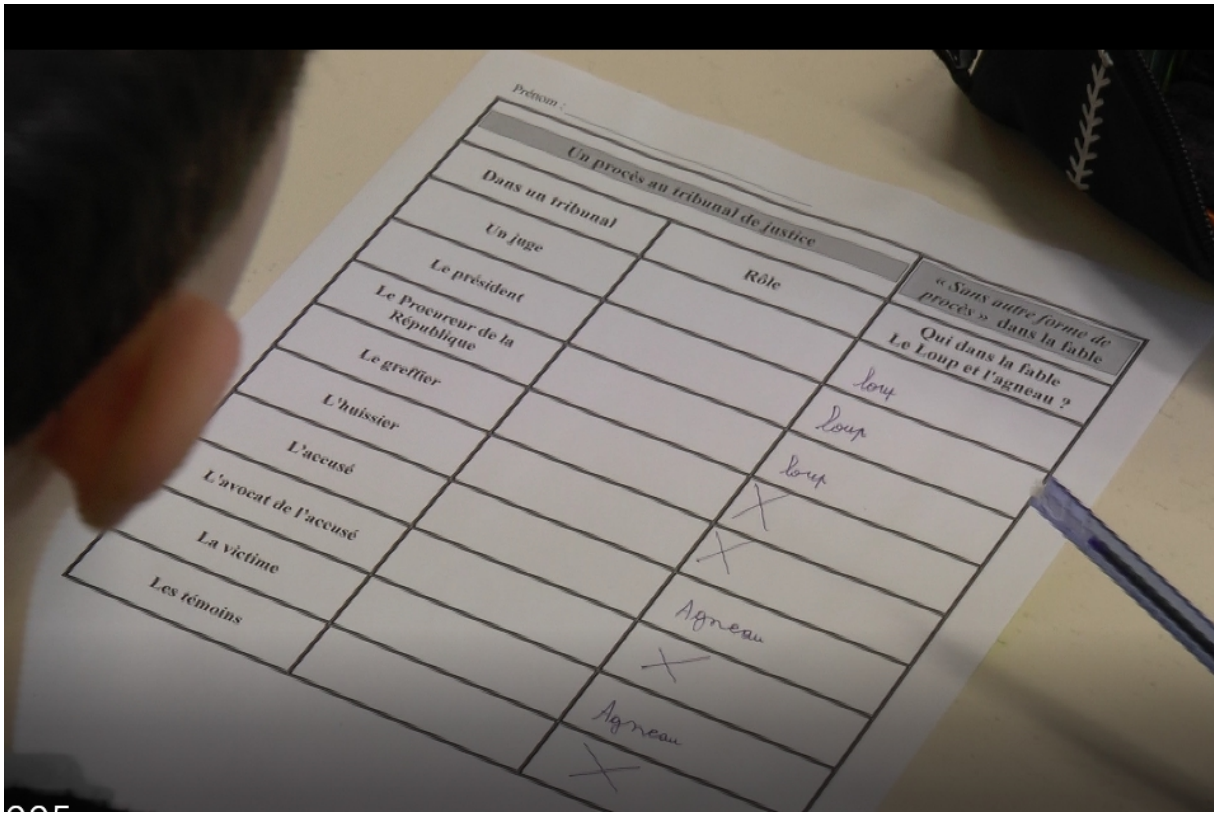


Illustration 34: travail individuel d'un élève pour comparer le récit à un vrai procès, séance n°11

665 Cf. annexe n° 76 *Synopsis transcription de la séance n°11*, [MVI_0078, 09 :16], p. 278.

Ce tableau fonctionne comme une « forme-représentation » (CDPE, 2019). Une forme-représentation est un système symbolique (un schéma, un diagramme, un tableau, mais aussi un geste, un mouvement, etc.), identifiable précisément et isolable au sein de la réalité. C'est donc une forme symbolique concrète et matérialisée. Pour en user avec pertinence (construire la connaissance visée), il faut en comprendre *le principe générateur*. Cela signifie que le tableau proposé, pour être renseigné avec pertinence, suppose de voir les personnages du récit comme tenant des rôles spécifiques et identifiables, relevant d'un procès d'assises. Les élèves doivent produire une analogie à partir des connaissances en jeu (celles sur le procès, celles sur le récit). Ils doivent ainsi user du tableau comme d'une *machine à comparer* pour produire du nouveau (voir les personnages comme des acteurs d'un procès). L'appréhension du principe générateur du renseignement du tableau est alors essentielle pour construire le nouveau voir-comme du récit. Cette forme-représentation (le tableau) matérialise le recours à *l'analogie provoquée conçue par le collectif de l'ingénierie* (cf. 11.7.2, p. 387). Elle est censée jouer un rôle de pivot dans le jeu de représentation entre les connaissances construites sur un procès et les significations produites à propos du récit de la fable.

L'analyse *a priori* du tableau montre que les connaissances sur le procès correspondent à la première colonne (les différentes fonctions listées au sein d'un procès). Pour se les remémorer les élèves peuvent recourir, si nécessaire, à leur document individuel élaboré comme instrument de la mémoire didactique de travail du collectif-classe (cf. Illustration 33, p. 556). Il y a donc nécessité qu'ils comparent ensuite ce qu'ils ont compris de chaque fonction dans un procès avec l'attitude, les paroles, et les intentions des personnages du récit. Soit ils partent des personnages et ils identifient « ses » rôles dans un procès ; soit à partir de chaque rôle et ils essaient de voir quel personnage les remplit. De cet ensemble de rapprochements pourraient se dégager à titre individuel, certaines raisons permettant de justifier l'analogie entre le récit et le procès. Ces raisons seront utiles lors de la mise en commun lorsque le collectif-classe aura à partager et argumenter les rapprochements opérés. Prenons un exemple : en s'interrogeant sur les raisons d'un rapprochement du rôle du juge d'un procès avec le personnage du loup, un élève peut fournir des raisons comme « le Loup organise le questionnement », « il questionne l'Agneau comme un accusé », « c'est également lui qui décide de la culpabilité de l'Agneau », « c'est lui qui décide de la nature de la sanction ». Ce faisant, cet élève placera des croix dans la deuxième colonne faisant apparaître un loup pris comme juge, président de tribunal, et procureur. Cette matérialisation du cumul des fonctions remplies par le Loup, impose (ou renforce) une interprétation du personnage comme juge et partie, manipulateur à son profit.

Page 560

De plus, cet aller-retour (procès/récit) construit une immersion dans le concret de formules abstraites, les fonctions liées au procès objets de commentaires institutionnalisés. Les élèves les réemploient en les réduisant à un particulier (le récit). Cette élévation de l'abstrait au concret est une institution-altération des notions abstraites utilisées, le récit agissant comme un contrefactuel d'utilisation (et finalement de détournement) de ces fonctions, comme c'est le cas pour le Loup.

Une mise en commun[666] s'engage :

Dans un premier temps, les élèves décident de qui est le juge :

1	P	alors qui serait le juge ?
2	E(s)	le loup.
3	P	pourquoi ce serait le loup ? On a dit que le juge il faisait quoi ? Pourquoi tu dis le juge Léocadie ?
4	Léocadie	parce que le loup c'est un plus fort et puis c'est lui<?>.
5	P	alors on a dit que le juge c'était le plus fort ?
6	E	non.
7	P	regardez sur votre feuille, c'est quoi son rôle ?
Au Tdp 3, la professeure demande aux élèves de justifier leur réponse (le loup comme juge). Léocadie, Tdp 4, attribue au juge une force (physique ?) équivalente à celle du loup et en conclut que c'est cette raison qui fait du loup un juge. Léocadie tient-elle compte de l'étude conduite sur le vrai procès ? Tdp 5 et Tdp 6, la professeure renvoie à ce qui été dit et écrit sur le rôle du juge		
8	P	regardez sur votre feuille, c'est quoi son rôle ?
La professeure fait référence au document de où l'élève a noté les connaissances institutionnalisées sur les fonctions et les rôles des acteurs d'un procès (cf. Illustration 33, p. 556)		
9	Lila-May	il décide d'une peine.
10	P	il décide d'une peine. Est-ce que le loup il a décidé d'une peine ?
11	Nathan	tu seras châtié de ta témérité.
12	P	oui et du coup c'est quoi la punition à la fin ?
13	E	qu'il va se faire manger.
14	P	qu'il va se faire manger donc c'est lui qui a décidé d'une peine.
Tdp 9 Lila-May énonce ce qui avait été écrit à propos du juge : il décide d'une peine. Tdp 10,		

666 Cf. annexe n° 76 *Synopsis transcription de la séance n°11*, [MVI_0078, 13 :16], p. 279.

la professeure demande si, du coup, le loup a décidé d'une peine. Tdp 11, instantanément et de mémoire, Nathan énonce le vers de la fable qui le prouve : `tu seras châtié de ta témérité`. La Professeure demande ce que signifie, en termes de peine, le vers énoncé. Un élève, Tdp 13, explique que la peine est de `se faire manger`. Tdp 14, la professeure valide que c'est bien le loup qui a décidé d'une peine.

Transcript 28 : Extrait de la séance n° 11, [MVI_0078, 13 :16]

Pour ce qui concerne la relation abstrait-concret, il nous semble important de noter que la professeure lance la mise en commun à partir d'une notion abstraite qu'elle propose d'immerger dans le récit (alors qui serait le juge ?). Léocadie, Tdp 4, assimile la position du juge à une position de pouvoir, puis elle transpose cette position de pouvoir au Loup dans le récit (le loup c'est un plus fort.). Cette réponse, liée à la force physique du loup, cantonne cependant encore le collectif-classe dans une lecture du récit comme une « histoire de bêtes » sans connexion avec l'étude du procès d'assise. L'intervention de la professeure, Tdp 5 et 7, consiste à orienter le collectif-classe vers des éléments ayant trait aux fonctions de juge. Il s'agit d'infléchir la prise en compte du milieu didactique en incitant à une mise en relation entre des éléments de la mémoire didactique de la classe, matérialisée par un document décrivant la fonction de juge, la connaissance mémorisée de la fable, et ce que les élèves connaissent déjà du personnage du Loup. Ce faisant, nous assistons au jeu de demander et donner des raisons faisant du Loup un juge, le récit servant même de preuve pour tenir ces raisons (tu seras châtié de ta témérité.). Ainsi, cette reprise de ce qu'est un juge, en lien avec un point très concret et précis du récit, renforce à la fois la compréhension de ce qu'est le rôle du juge et la vision du loup comme juge.

Dans un deuxième temps[667], les élèves établissent que le loup est également *le président* et le justifie par le fait que le loup pose des questions à l'agneau. Enfin, l'agneau est considéré par tous les élèves comme *l'accusé de ce procès*.

Au TBI, la professeure a noté au fur et à mesure les fonctions apparentes dans le récit et qui les tient (cf. Illustration 35 ci-dessous) :

667 Cf. annexe n° 75 *Synopsis transcription de la séance n°11*, [MVI_0078, 14 :26] et [MVI_0078, 14 :45], pp. 279-280.

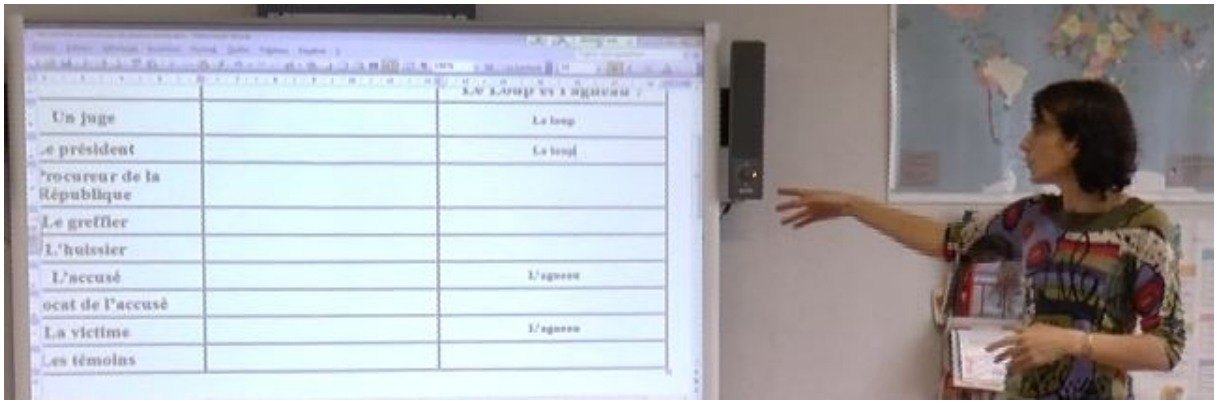


Illustration 35: La professeure établit au TBI le comparatif procès et récit de la fable

De notre point de vue, une telle séance serait moins « efficace » sans l'outil individuel utilisé par les élèves (Illustration 34, p. 558). Il prépare la mise en commun et son affichage au TBI permet la focalisation commune et le partage des significations (cf. Illustration 35, ci-dessus). Ces deux outils sémiotiques, dans le dispositif, sont *a priori* au service de l'intention professorale pour *visualiser* que le Loup cumule des rôles (juge, président, procureur), et que certaines fonctions nécessaires à un procès de bonne justice ne sont effectivement pas tenues dans le procès du récit. Ainsi le tableau renseigné au TBI matérialise un milieu épistémique et sémiotique que le professeur et les élèves doivent appréhender conjointement comme un instrument porteur de significations à reconnaître et utiliser. Ce tableau doit donc être travaillé comme un milieu qu'il faut rendre disert.

C'est pourquoi l'action de la professeure devrait consister *in situ, hic et nunc,* à faire en sorte que les élèves constatent les « résultats d'enquête » et en tirent comme conséquences que « l'esprit du droit » n'est pas respecté dans le récit. D'abord les cases non renseignées du tableau permettent de visualiser que des personnes et des rôles font défaut. Ce « vide » (par exemple, celui des cases) concrétise justement cette absence de « l'esprit du droit ». Ensuite, le cumul de trois cases (trois fonctions) portant la mention du « Loup » permet de progresser vers la perception d'*un Loup juge et partie d'un procès qu'il manipule*. Autrement dit, la prise en compte partagée du tableau (correctement) renseigné peut contribuer à la stratégie professorale d'essayer « d'instancier un voir-comme » (Sensevy, 2011c, p. 412) le récit comme procès. Il s'agirait, selon nous, d'une étape importante pour donner la possibilité aux élèves d'adopter un point de vue renouvelé[668] sur le texte. Nous avons appelé cette reconfiguration d'un texte par son lecteur, à partir des travaux de Citton (2017), l*a production d'un événement de lecture* (cf. chapitre 2.3.4, p. 89). La description et l'analyse de la suite de la situation vont nous permettre de comprendre comment la stratégie professorale

668 Le point de vue sur le texte serait renouvelé par rapport à ce que les élèves ont déjà construit comme compréhension du récit et des intentions des personnages.

permet ou non cette production d'événement, à voir comme une *projection* sur le récit.

À ce stade, nous pouvons dire que les élèves ont établi avec certitude que le Loup-juge a lancé le questionnement sur la base d'une première accusation mensongère. Les élèves (Tdp 9 et Tdp 11) ont également noté que le Loup a décidé de la peine alors que l'interrogatoire de l'Agneau-accusé débute. Afin de tirer pleinement profit de ces enseignements, pour une comparaison entre procès et récit, les élèves sont-ils capables de percevoir à la fois l'Agneau comme victime du procès (condamné à tort et à mort) tout en considérant le Loup comme se faisant passer pour victime ? Autrement dit, la stratégie du Loup, *parler comme/passer pour une victime*, faisant de ce procès un procès vicié[669], est-elle en passe d'être appréhendée et comprise comme telle par les élèves ?

Dans un troisième temps, les élèves envisagent *qui est la victime ?* Il s'agit maintenant, pour les élèves, de répondre à cette question avec *a priori le récit vu comme un procès tel qu'il est envisagé.* Si tel est le cas le récit sera commenté comme un procès avec des personnages à comprendre comme jouant des rôles précis (agneau accusé non coupable, loup passant pour une victime dans un procès dont il est le juge et le procureur général). Dans ce troisième temps, la professeure amorce la mise en commun.

1	P	`qui est la victime ?`
2	E	`l'agneau.`
3	E	`l'agneau.`
4	E	`le loup.`
5	E(s)	`non l'agneau.`
6	E	`l'accusé c'est le loup.`
7	E	`non, l'accusé c'est l'agneau.`
8	E(s)	`<?>.`
Tdp 1, la professeure évoque la question `qui est la victime ?` La question est posée sans remise en perspective de l'analogie provoquée (le récit étant un procès, certains personnages sont		

669 Dans notre chapitre 3.2 (p. 130), nous avons déjà montré que ce Loup, au-delà du premier mensonge factuel (*Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?*), occupe de plus en plus une position victimaire. Il se présente comme pourchassé, le point culminant du récit étant de ce point de vue le vers suivant de la fable : *On me l'a dit : il faut que je me venge*. Dans ce chapitre 3.2, nous avons alors montré, nous appuyant sur les travaux de Marin (1986), que la force du Loup de la fable est avant tout celle du langage et de la fiction (raconter des histoires) contre le langage de la vérité des faits (tenu par l'Agneau). Ce langage du Loup est fondamentalement vicié, faisant de ce procès un procès vicié.

dans des rôles précis). Tdp 2 à 8, les élèves témoignent de leur divergence de vue. Pour plusieurs élèves la victime est l'agneau (Tdp 2, Tdp5) ; pour un autre c'est le loup (Tdp 4). Par voie de conséquence, les élèves ne sont pas d'accord pour établir qui est l'accusé (Tdp 6, Tdp 7).

9	Alexis	ben en fait l'accusé c'est l'agneau, parce qu'il est accusé de troubler la boisson de perturber.
10	P	alors l'accusé on avait dit quoi ? Qui est l'accusé ?

Alexis, Tdp 9, argumente que l'agneau est l'accusé en considérant le début de la séquence dialogale et la première accusation du loup. Alexis place donc l'agneau sur le banc des accusés. Il voit la séquence dialogale *comme un procès qui se déroule*.

11	Alexis	l'agneau.
12	P	l'agneau vous êtes d'accord ?
13	Lilian	ça peut être les deux parce que le loup il est accusé d'avoir mangé l'agneau et l'agneau il est accusé d'avoir troublé la boisson du loup.
14	Alexis	non <?>,
15	Lilian	mais c'est plutôt le loup l'accusé.

Tdp 12, la professeure relance la question. Alexis, Tdp 11 , maintient pour la seconde fois que l'agneau est l'accusé. Tdp 12, la professeure demande l'accord du collectif sur la proposition de Alexis. Tdp13, Lilian fait apparaître deux analyses cumulables : le loup et l'agneau peuvent être l'un et l'autre pris comme des accusés. En effet, si l'on considère la fin du récit et un procès à partir de ce récit alors le loup est l'accusé d'avoir mangé l'agneau ; si l'on considère le début de la séquence dialogale comme le déroulement d'un procès alors l'agneau est accusé d'avoir troublé la boisson du loup. Tdp 14, Alexis maintient sa position (argumentation inaudible), l'agneau est l'accusé. Tdp 16, Lilian choisit une position contraire c'est plutôt le loup l'accusé. À ce stade, le débat pour savoir qui est l'accusé pour quel procès n'est pas tranché.

Nous avons décrit et analysé comment le collectif-classe, dès la séance n° 10, avait vu *le Loup comme accusateur* (cf. Transcript 24, p. 547), *l'Agneau comme accusé* (cf. Transcript 25, p. 549), et l'*Agneau comme victime* (cf. Transcript 27, p. 553). Dans ce Transcript 29, nous constatons la *labilité intrinsèque de ces significations produites par les élèves*. Ils peinent à se mettre d'accord et reviennent *in fine* sur des significations pourtant institutionnalisées par écrit.

Au plan didactique, *le devenir-contrat de ces significations* (leur force contractuelle), c'est le passage de significations labiles à des connaissances déjà-là pour agir et résoudre des problèmes. C'est la

mésogénèse qui rend compte des conditions de ce devenir-contrat. Par exemple, dans notre exemple emblématique, l'introduction d'éléments nouveaux, telles que les connaissances liées au déroulement d'un procès d'assise, mises en lien avec le récit de la fable, créent les conditions pour que les élèves reconsidèrent les intentions des personnages et leurs actions. Cette mise en lien, pour qu'elle ait toutefois cette efficacité didactique, suppose toutefois que les élèves prennent le récit comme un procès.

17	P	Luna ?
18	Luna	<?> on me l'a dit il faut que je me venge.
19	P	vous entendez ce que dit Luna elle dit les témoins le on ? On me l'a dit [les témoins] ça pourrait être le *on* et on a dit qu'on savait pas trop qui c'était. D'accord. La victime ?
20	E	l'agneau.
21	P	celui qui est accusé qu'on interroge c'est qui ?
22	E	c'est l'agneau.
23	P	c'est l'agneau.

Tdp 18, Luna (en partie inaudible) termine toutefois par une citation de mémoire d'un vers de la fable on me l'a dit il faut que je me venge. Luna cite elle aussi de mémoire à nouveau le vers *on me l'a dit il faut que je me venge.* Ce vers renforce-t-il chez Luna l'idée que l'agneau est victime de la vengeance d'un loup, ou que des témoins auraient donné au loup les raisons de se considérer comme victime, ou les deux ? Tdp 19, la professeure reprend les propos de Luna en crédibilisant l'idée que le *on* (du vers de la fable) pourrait renvoyer aux témoins. Elle s'appuie également sur la production d'un commentaire institutionnalisé en séance n° 9 (*qui est le « on » : d'autres gens, d'autres loups, d'autres personnes,* S9-éR-20*)* on a dit qu'on savait pas trop qui c'était. Puis la professeure relance pour savoir qui est la victime. Tdp 20, un élève répond que c'est l'agneau la victime. Tdp 22, un élève énonce que l'agneau est l'accusé, en réponse à la façon dont la professeure définit la notion d'accusé (Tdp 21 celui qui est accusé c'est lui qu'on interroge). Tdp 23, la professeure renforce cette réponse.

24	P	les témoins est-ce qu'il y en a ?
25	E(s)	non.

26	P	il n'y a pas de témoin. [La P complète le tableau affiché au TBI, les élèves discutent entre eux]
27	P	vous entendez ce que dit Léocadie, l'agneau il est et la victime et l'accusé.
28	P	est-ce que vous avez écrit autre chose ?
29	Alexis	ben en fait l'avocat de l'accusé ça peut être l'agneau.

Tdp 27, à partir d'une parole (inaudible) de Léocadie, la professeure conclut cet épisode d'enquête par l'agneau il est et la victime et l'accusé. Tdp29, Alexis complète en montrant que l'agneau, victime, est son propre avocat de la défense (ce qui dans un procès d'assises n'est pas la règle).

Nous constatons que les élèves utilisent comme arguments les vers de la fable. C'était déjà le cas avec *Tu seras châtié de ta témérité* (Nathan, Tdp 11, Transcript 28) ; c'est encore le cas dans cette situation avec *On me l'a dit : il faut que je me venge* (Luna, Tdp 18, Transcript 29). Comme Paul (Transcript 18, Tdp 18, p. 522), qui cherchait des arguments pour répondre la question « *le loup est-il un assassin ?* », la mémorisation de ce vers sert à Luna pour établir « *qui est la victime dans la fable ?* ». De notre point de vue, ces citations de vers du texte de la Fontaine constituent réellement une sorte de preuve (garantie) du fait que les élèves *étudient* le texte de La Fontaine. Les citations sont des éléments du milieu didactique utiles à leur argumentation de lecteurs.

En fin, nous remarquons, Tdp 29 l'avocat de l'accusé ça peut être l'agneau, qu'Alexis voit l'Agneau comme étant son propre avocat. Le tableau renseigné et partagé au TBI par le collectif-classe (cf. Illustration 35, p. 562), ne pointe pas d'avocat de la défense dans le récit au moment de la prise de parole d'Alexis. Ce commentaire d'Alexis est l'indice que l'analogie provoquée est en marche pour cet élève et qu'il réfléchit au dialogue entre les personnages comme si c'était la tenue d'un procès.

À ce stade de la séance, au sein du collectif-classe, il semble que l'Agneau cumule deux rôles : victime au titre du déroulement du procès vicié, du jugement corrompu, dans lequel le Loup tente de le faire passer pour un accusé fautif ; victime au titre de la façon dont ce (faux) procès se termine pour cet Agneau. Cette avancée interprétative des élèves correspond-elle à voir davantage le récit comme le processus d'un procès manipulé par le Loup ? L'hypothèse nous semble pouvoir être retenue affirmativement. Pour autant, quelle compréhension les élèves ont-ils du rôle du Loup dans ce procès ? Si depuis la séance n° 10, les élèves ont *a priori* établi que *le loup parle comme si c'était la victime*, ils n'ont pas encore reconfiguré cette conclusion comme une stratégie de double jeu,

faisant que dans ce récit comme un procès ce Loup joue un jeu de juge et partie.

Transcript 29 : Extrait de la séance n° 11, [MVI_0078, 15 :07]

Dans un quatrième temps, à l'issue de ce travail collectif, la professeure revient sur la paraphrase déjà établie de *sans autre forme de procès* que le collectif a stabilisé comme *sans lui laisser le temps de s'exprimer.* Les élèves mettent alors en relation le mot *procès* avec le mot *jugement*. Un élève annonce que ce qui se déroule n'est pas un vrai jugement[670]. Pour cette raison une seconde paraphrase de *sans autre forme de procès* sera établie : d'abord *sans faire un vrai jugement* puis finalement *sans autre forme de jugement.*

À ce stade, si la recherche de la paraphrase de *sans autre forme de procès* s'avère une nouvelle fois difficile chez les élèves, l'idée que *le procès du récit n'est pas un vrai jugement* émerge pour la première fois au sein du collectif.

Cette proposition peut être vue comme un nouvel indice que le récit est abordé de plus en plus par les élèves selon le prisme d'une lecture « juridique ». En effet, ce récit n'est pas un vrai jugement pour les élèves. Pour eux l'agneau est devenu à la fois la victime du déroulement du procès *et* la victime du verdict rendu. Et le loup est vu comme un juge interrogeant l'agneau comme accusé, mais accusant à tort, tout autant qu'un juge ayant pris une décision de condamnation de l'agneau avant même la tenue du jugement. Qu'en est-il du double jeu du loup dans ce jugement ? Est-il perçu par les élèves comme tel ?

Dans un cinquième temps, la professeure demande au collectif d'expliquer pourquoi ce récit n'est pas un vrai jugement :

1	P	Pour le procès entre le loup et l'agneau est-ce que c'était un procès comme ce qui se passe entre les hommes ? Qui veut bien expliquer en levant la main ? Lila-May ?
2	Lila-May	ben non parce qu'il manque des personnes pour que ce soit un vrai.
3	P	alors quelles personnes il manque ?
4	Alexis	le jury.
5	E	l'avocat
6	P	il manque l'avocat de l'accusé donc quel personnage n'avait pas d'avocat dans ?

670 Cf. annexe n° 75 *Synopsis transcription de la séance n°11*, [MVI_0079, 07 :14], p. 281.

Page 568

7	E	l'agneau.
8	P	l'agneau n'a pas d'avocat. Qu'est-ce qu'on a dit d'autre ? Qu'il n'y avait pas pour que ce soit un procès de bonne justice ? Oui Timéo ?
9	Timéo	pas de témoin.

Tdp 1, la professeure pose, pour la première fois, la question de savoir si pour le procès entre le loup et l'agneau est-ce que c'était un procès comme ce qui se passe entre les hommes. Elle part de l'idée, qui lui semble acquise au sein du collectif, qu'il y a procès entre le Loup et l'Agneau et demande la comparaison avec un procès dans le monde des hommes. Tdp2, Lila-May explique que, dans le récit de la fable, ce ne peut être un vrai procès puisqu'il manque des personnes. Autrement dit, certaines des fonctions et rôles ne sont pas assumés dans le récit vu comme un procès. Ainsi, Tdp 4 à 9, Alexis, un autre élève et Timéo identifient l'absence de jury, d'avocat de la défense et de témoins, ce qui, de leur point de vue, permet de dire que le procès du récit est, comme le dit la professeure Tdp 8, un procès de bonne justice.

10	P	pas de témoin. Et sur les rôles du loup ?
11	Ewen	ben le loup il faisait le juge.
12	P	le loup il faisait le juge alors est ce que ça va ou ça va pas ?
13	E	ben Non.
14	P	pourquoi ça va pas ?

De notre point de vue, à ce stade, si les élèves possèdent davantage d'éléments de compréhension du déroulement d'un procès de bonne justice, ils procèdent pour l'instant à la lecture dénotative du tableau affiché au TBI, ce qui est pour autant un point de passage obligé. Toutefois, les limites de l'organisation de l'analogie provoquée et du système sémiotique l'actualisant, pourraient éventuellement être atteintes et ne pas produire l'instanciation du voir-comme (le récit comme procès). En effet, les élèves peuvent simplement avoir regardé « les cases qui manquent » (la dénotation du tableau) puis établi les faits de connaissance « juridiques » qui en résultent (pas de témoin dans le récit par exemple), sans pour autant appréhender le récit comme un procès. Pour actualiser cela dans l'enquête, il faut que les éléments « dénotés » soient reliés et utilisés pour produire un point de vue où il sera montré, par les élèves, que le principe du contradictoire, caractéristique d'un procès de bonne justice, n'est pas réalisé *dans le récit* justement parce que la séparation des rôles et des fonctions n'est pas assurée et que certaines fonctions sont absentes

dans ce récit.		
15	E(s)	<plusieurs réponses simultanées inaudibles>.
16	P	tu avais dit quelque chose Lilian du coup comme le loup est le juge. ?
17	Lilian	ben le loup il peut faire régner ses propres lois des lois qui ne sont pas dans les vraies lois.
18	P	vous vous rappelez ce qu'avait dit Lilian il fait régner sa propre loi.
Tdp 10, la professeure interroge sur les rôles du loup. Avancer que le loup tient plusieurs rôles a déjà été établi au sein du collectif (un loup qui juge, qui interroge et qui accuse). Ewen, Tdp 11, évoque le rôle de juge, rôle sur lequel la professeure demande aux élèves de réagir, Tdp 12 est-ce que ça va ou pas ? Les élèves sont nombreux à vouloir répondre à cette question (Tdp 15). La professeure, Tdp 16, demande aux élèves de se remémorer un propos de Lilian tenu lors de l'étude d'un vrai procès[671]. Lilian, Tdp 17, rappelle, qu'en tant que juge, le loup veut faire régner ses propres lois qui ne sont pas dans les vraies lois.		
La loi est une loi commune, elle n'est pas la loi d'un tel ou un tel. Voilà ce que Lilian apporte au collectif-classe. Ce Loup fait ce qu'il veut, car il fait régner ses propres lois. Cet apport de Lilian peut être pris comme un indice d'une vision du Loup, détenteur du pouvoir (il peut faire régner) et armé d'intentions non légales (ne sont pas de vraies lois). Cet énoncé abstrait sur la stratégie du Loup, exprimée en termes de pouvoir, de droit et de légalité, indique que Lilian pourrait être entré dans un point de vue renouvelé sur le récit.		

Transcript 30 : Extrait de la séance n° 11, [MVI_0079, 10 :27]

La séance n° 11 se termine avec une adhésion du collectif-classe aux propos tenus par Lilian. Nous retrouvons, deux séances plus tard, des reprises « *spontanées* » de *ce voir-comme* dans la séance n° 15, lors de l'élaboration d'une moralité du récit par le collectif-classe.

En effet, lors de la mise en commun des travaux de groupes pour proposer des morales, un groupe a écrit *les plus forts gagnent toujours contre les plus faibles. Les Hommes n'ont pas le*

671 En effet, en début de séance n°11, au cours de l'étude du vrai procès, notamment de la lecture de l'extrait de code pénal, l'échange suivant a eu lieu concernant la décision de punir par un jury. Professeure : « il faut que ce soit écrit dans la loi, que le juge se réfère à la loi ». Lilian : si c'est pas dans la loi, ils sont pas punis, ils sont relâchés. Professeure : ça doit être écrit dans la loi. Le juge il a pas de dire une peine comme ça. Cf. annexe n° 75 *Synopsis transcription de la séance n° 11*, [MVI_0078, 6 :51], p. 277.

même procès que les animaux. Certes cette proposition est malhabile (en tant que moralité rédigée du récit de la fable), mais elle manifeste une compréhension de que ce groupe d'élèves veut retenir, dans le registre des mœurs humaines. Lors de l'étude cette proposition[672], la professeure en arrive à la dernière phrase. Elle demande aux élèves d'énumérer les caractéristiques d'un vrai procès. Les élèves rappellent ce que le procès de la fable ne présente pas comme caractéristiques (pas de témoin, pas d'avocat de la défense, etc). Les échanges suivants ont lieu :

1	Nathan	Dans la fable, c'est un procès bizarre, un procès injuste.
La formulation de Nathan peut être vue comme un point de vue adopté sur le récit, par comparaison à un vrai procès. C'est une formulation abstraite traduisant un jugement de valeur sur l'ensemble de la fable un procès bizarre, un procès injuste. C'est la seconde fois suite à ce n'est pas un vrai jugement, proposition établie précédemment pour décider de la paraphrase *sans autre forme de procès*. Mais procès injuste est un commentaire interprétatif élaboré, avec une référence, pour la première fois, à *l'injustice* et au récit pris comme un *procès*. Notre hypothèse est que la prise de conscience de l'écart entre le vrai procès et le procès manipulé par le Loup a engendré cela.		
2	Alexis	Si c'est le loup qui est le juge eh ben il va mettre tous les mensonges sur <?>, il fait des mensonges, il tue l'agneau.
3	P	Vous avez entendu ce que dit Alexis, si c'est le loup qui est le juge du coup il fait ?
4	E	Il fait ce qu'il veut.
5	E	Plein de mensonges.
6	P	il fait ce qu'il veut. Est-ce qu'on peut mettre ce mot-là, ce qu'a dit Nathan ?
Alexis, Tdp2, pour expliquer et argumenter en quoi le récit est un procès injuste, s'appuie sur le rôle du Loup qu'il voit comme un Loup commettant mensonges et crime. Tdp 4, un élève abonde en précisant que ce Loup, comme juge, fait ce qu'il veut.		
7	Nathan	C'est un procès injuste
Nous constatons que l'analogie provoquée, lors des séances n° 10 et n° 11, a laissé des traces auprès		

672 Cf. annexe n° 77 *Synopsis-transcription de la séance n° 15*, [03_02_16, 03 :51 :00], p. 285.

d'un groupe d'élèves lors de leur travail en autonomie (préparatoire à une mise en commun). Cependant, cette vision du récit comme procès injuste, en séance n° 15, est non seulement la résultante d'une étude antérieure mais également une signification apportée par les élèves eux-mêmes, un point de vue éthique pris sur le récit. Leur qualification du récit comme procès *injuste* est garantie par les élèves *à partir* d'une vision du loup qui fait des mensonges, qui tue l'agneau (Tdp 2), qui fait ce qu'il veut (Tdp 4). C'est donc la projection sur le personnage du Loup qui rejaillit sur la qualification du récit vu alors comme un procès injuste (Tdp 1 et 7).

Nous trouvons là, à l'échelle de quelques tours de parole d'une transaction, un exemple de la relation concret-abstrait, enjeu de notre prochain chapitre 14 (p. 573). Ainsi, les élèves produisent une signification abstraite, *un procès injuste,* découlant elle-même d'une enquête sur des *faits concrets* d'un vrai procès en lien avec les personnages du récit. Conduits à argumenter sur *les raisons de cette signification abstraite*, les élèves reviennent à nouveau au *concret du récit*, l'attitude et le comportement du Loup, en sélectionnant des faits du récit, qui, pour eux, justifient la qualification de *procès injuste*.

Transcript 31 : Extrait de la séance n° 15, [03_02_16, 03 : 51]

Récapitulons ce que nous a montré cet exemple emblématique lié au recours à une analogie provoquée comme modalité didactique d'enseignement de l'appropriation, par les élèves, d'un point de vue sur un texte.

Dans une première étape, tout au long de la séance n° 9 et de la séance n° 10, lors de la phase préparatoire à l'étude d'un vrai procès, le collectif-classe dégage une compréhension du récit où le Loup est celui qui accuse et interroge l'accusé, se faisant passer pour une victime ; les accusations du Loup sont clairement identifiées ; l'Agneau est vu comme l'accusé et comme la victime du Loup. Le terme de *victime* est utilisé pour la première fois dans cette situation (séance n° 10), comme un concept institué puis altéré[673] par les éléments concrets du récit que les élèves mobilisent. Quelques connaissances éparses sont produites sur ce qu'est un vrai procès : c'est une forme de jugement qui se déroule dans un tribunal. Il ne se termine pas forcément par une « punition » de l'accusé. Le déroulement et le fonctionnement d'un procès de tribunal ne sont pas élaborés pour autant. À ce stade, rien ne garantit encore que l'ensemble du récit est reconfiguré par les élèves comme un faux

673 Nous avons déjà montré chapitre 12.3 (p. 448), précisément sur ce terme « victime » utilisé en séance n° 10, ce que recouvrait *l'institution-altération* de concept.

procès où le Loup serait juge et partie.

Dans une seconde étape, se met en place l'étude d'un vrai procès d'assises, la séance n° 11, où des connaissances sur le déroulement et les finalités d'un procès sont institutionnalisées. Les fonctions et les rôles sont abordés par le collectif-classe en tant que praxéologies, comme des jeux de langage et des formes de vie spécifiques du déroulement d'un procès.

Dans une troisième étape, la professeure provoque la comparaison entre le récit de la fable et le déroulement d'un vrai procès. Progressivement, les élèves commencent à rapprocher certains éléments de la séquence dialogale en lien avec l'étude du procès. Autrement dit, Ils « projettent » davantage certains voir-comme du fonctionnement d'un vrai procès sur le récit. Au fur et à mesure des échanges, l'Agneau est ainsi vu comme cumulant deux rôles : (1) victime du déroulement de la séquence dialogale où le Loup tente de le faire passer pour un accusé fautif ; (2) victime au titre de la façon dont ce récit se termine pour cet Agneau. Quant au Loup, il est vu comme un juge interrogeant l'Agneau comme accusé, mais accusant à tort, tout autant qu'un juge ayant pris une décision de condamnation de l'Agneau avant même la tenue de l'interrogatoire.

Dans une quatrième étape, en fin de séance n° 11, les élèves sont maintenant en mesure d'établir les raisons qui font davantage de ce procès de la fable un faux procès mais également d'en tirer un commentaire important. Ainsi, l'étude de l'analogie provoquée se termine-t-elle par cette considération sur le Loup : `le loup fait régner ses propres lois qui ne sont pas dans les vraies lois`. Ne peut-on voir dans ce commentaire abstrait, sur le concret d'un personnage de la fable, ce qui pourrait être considéré, d'ores et déjà, comme les prémisses d'une morale, par exemple *le plus fort fait régner ses propres lois ?*

Le travail d'analogie provoquée semble ainsi pouvoir orienter certains élèves vers des relectures du comportement du Loup. Ces relectures sont, de notre point de vue, la manifestation d'une lecture interprétative. La vision d'un Loup menteur cherchant à manger l'Agneau, établie par le collectif-classe depuis plusieurs séances, s'en trouve à la fois renforcée et renouvelée.

Dans une cinquième étape, en séance n° 15, des élèves proposent, d'eux-mêmes, au collectif-classe, une vision du récit comme un procès en le qualifiant de `procès injuste`. Nous constatons qu'ils sont en mesure de justifier ce point de vue en puisant leur argumentaire dans le récit. Nous pouvons faire l'hypothèse que v*oir le récit comme un procès, point de vue interprétatif sur le récit, semble devenu une composante du contrat didactique, c'*est-à-dire leur permettant d'agir en produisant des considérations anthropologiques et éthiques sur le récit dans les séances ultérieures (cf. chapitre 14, p. 573).

Chapitre 14 – Sur la relation concret-abstrait

Dans ce chapitre, nous montrons comment la *relation concret-abstrait* s'actualise dans les transactions professeure-élèves. Nous avons déjà caractérisé, au chapitre 11.6 (p. 381), le principe didactique de conception de la séquence que nous avons intitulé *Articuler le concret et l'abstrait.* Nous en rappelons ici le résumé : donner aux élèves une possibilité de greffer des significations élaborées et savantes, durant leur étude du récit, à partir de leurs commentaires oraux et écrits *en ayant recours à des notions, ou des concepts, au service de leur lecture interprétative de la fable*. Le choix didactique est de faire produire de premières formules abstraites, des moralités du récit, et de les comparer aux énoncés des morales de La Fontaine et Phèdre. Ceci suppose que le récit soit devenu, pour les élèves, un ancrage concret *à partir* duquel ils peuvent enquêter et donner corps aux formules abstraites utilisées.

Nous ne développons pas, dans cette thèse, des travaux qui analyseraient en profondeur à quelle épistémologie ou à quelle philosophie se rapportent[674] certains concepts utilisés par les élèves durant leurs échanges (comme la vérité, la raison, la justice, le droit, qui relèvent chacun de théories différentes). Nous n'approfondissons pas non plus les dimensions, éthique et anthropologique, de certains commentaires institutionnalisés. En revanche, nous essayons de décrire et de comprendre comment les élèves et la professeure ont recours à ces concepts en leur donnant un contenu fonctionnel au service de la lecture des morales étudiées, de la rédaction des moralités produites, mais aussi d'un approfondissement de la lecture interprétative du récit de la fable.

Il s'agit, dans ce chapitre, de donner à voir et à comprendre comment certains de ces concepts font irruption, sont repris et altérés lors des transactions professeure-élèves *en lien (ou pas)*

674 Cet axe de travail, très intéressant, relèverait, de notre point de vue, d'un travail de thèse qui serait complémentaire au nôtre : quels contenus axiologiques, anthropologiques, quels jugements éthiques sont véhiculés par les concepts mobilisés par les élèves ? Un travail de recherche de ce type est déjà engagé par Fabre (1989).

avec le concret du récit de la fable. En effet, le dispositif didactique tente de mettre les élèves en situation de produire et étudier des énoncés *abstraits* (des moralités de classe, des explications de morales d'auteurs) en prenant à la fois *une distance rédactionnelle avec les faits concrets* du récit, ceci n'excluant pas, pour autant, le recours à *une interprétation anthropologique de ce récit pour justifier leurs énoncés*.

Dans une première section 14.1 (p. 575), nous dressons *un plan de masse des occurrences* de certains termes abstraits en lien avec l'étude du récit (cf. 14.1.1), mais aussi de certains termes du récit (cf. 14.1.2). Il s'agit de permettre au lecteur de la thèse de réaliser la densité de termes « conceptuels » à laquelle les élèves sont confrontés *à l'échelle macro de la séquence*. Autrement dit, pouvons-nous, à partir de ce plan de masse, objectiver comment se traduit l'impact d'un principe didactique (cf. 11.6, p. 381) où l'étude du concret (le récit) est censé précéder la production de formules abstraites (l'étude et la comparaison de morales) tout en se mettant au service de cette production ?

Dans la seconde section 14.2, p. 583, en nous focalisant sur l'élaboration d'une moralité du récit de la fable de La Fontaine, *par le collectif-classe*, nous décrivons et analysons certains épisodes de la mise en œuvre. Il s'agit de comprendre comment l'action conjointe professeure-élèves produit (ou pas) une institution-altération de concepts sur la base d'une articulation didactique *abstrait* (la productions d'énoncés abstraits) / *concret* (le recours au récit). Les exemples étudiés ont trait au recours à *la notion de rapport de force* dans les rapports humains (cf. 14.2.1, 14.2.2, 14.2.3, 14.2.4) mais aussi à la position éthique prise par le collectif, à travers la notion d'*injustice* (cf. 14.2.5).

Dans une troisième section 14.3, p. 597, en nous focalisant cette fois sur l'explication que donne le collectif-classe de la morale de la fable de La Fontaine, nous explorons le recours à l'expression *le plus fort gagne* mais également le travail du collectif-classe autour du terme *raison*.

Dans une quatrième section 14.4, p. 614, nous concluons par un retour sur la notion d'*injustice à partir de la lecture comparée* qu'effectue le collectif-classe des morales de la fable de Phèdre, La Fontaine, et du collectif-classe.

La structure rédactionnelle pour chaque section de ce chapitre reste la même, *l'écriture en strates*.

14.1. Des concepts en jeu : un plan de masse des occurrences des termes abstraits

À l'échelle de la séquence, nombre de termes utilisés par les élèves, pour penser (sur) la fable, relèvent d'une certaine *connaissance symbolique*[675] de certains termes abstraits ou renvoient au moins à une *connaissance intuitive* de leur « contenu », d'une *analogie* à « quelque chose ». Certains termes de la fable peuvent également être appréhendés et utilisés par les élèves de cette façon.

À ce titre, dans la thèse, l'analyse de l'activité de paraphrase nous a donné à voir et à comprendre comment certains termes relevaient parfois de malentendus sur la connaissance du concept utilisé (cf. le concept de *onde,* p. 458). L'analyse a aussi permis de montrer un travail d'institution / altération de concept (cf. le concept de *victime* dans *L'Agneau est-il une victime ?,* p. 448), ou encore, comment opérait l'immersion d'une *définition abstraite* d'un terme dans le concret du récit (cf. le concept de *préméditation*, p. 506), et enfin, comment, à partir d'une concrétisation par des exemples, il est possible d'accéder à une connaissance de nouveaux termes abstraits (cf. l'étude des fonctions et des rôles tenus dans un procès comme *juge, accusé, coupable, témoin*, etc., p. 544).

Dans cette section, nous dressons un plan de masse des occurrences de certains termes utilisés durant toutes les mises en commun de la séquence. Si nous ne confondons pas l'occurrence d'un terme avec l'usage qui est fait de ce terme dans un jeu de langage/forme de vie déterminé, nous pensons que ce plan de masse peut toutefois permettre de donner à voir au lecteur de la thèse comment se manifeste, *à l'échelle macro de la séquence,* notre principe didactique *articuler le concret et l'abstrait*.

14.1.1. Le recours à des termes abstraits hors termes de la fable

Nous nous focalisons sur les termes qui ne sont pas ceux utilisés dans le récit de la fable, hormis le mot *procès* que nous avons conservé, celui-ci prenant une place particulière dans la séquence en raison de la mise en œuvre de l'analogie provoquée en séances n° 10 et n° 11 (cf. 13.4, p. 529).

675 Nous avons développé la notion de *connaissance symbolique* et de *connaissance intuitive* (cf. chapitre 4.4.5.1, p. 202) en prenant l'exemple du terme *triangle*.

À partir de l'étude de l'ensemble des transcriptions[676] de toutes les mises en commun des séances de classe, nous sélectionnons et relevons la présence d'un certain nombre de termes renvoyant à des notions ou concepts en jeu dans la lecture de la fable par le collectif-classe.

Précisons tout de suite que chaque terme relevé ne « recouvre » pas, à lui tout seul, un (ou le) concept « qu'il désignerait ». En effet, le recours à un concept est toujours le fait d'un énoncé (et pas d'un terme unique) à comprendre comme un jeu de langage dans une situation précise, selon une *dialectique*[677] *institution-altération de concept*. Les termes de la liste constituée ne prétendent donc à aucune exhaustivité. Ils ne constituent pas le champ sémantique *stricto sensu* de ce qui a été échangé dans cette séquence. Ces termes sont vus comme des indices de concepts se mettant au service de l'élaboration d'une signification, du récit ou de la morale. Ils n'ont pas été fixés *a priori,* préétablis. Ils ont été repérés *à partir de notre relecture sélective des échanges*. *Une recherche d'occurrences* de chaque terme sélectionné a été engagée sur l'ensemble des transcriptions de toutes les mises en commun de la séquence. Ce qui importe, pour nous, est la *fréquence relative* d'un terme par rapport à d'autres ainsi que la localisation des occurrences de ce terme dans la séquence. Il nous a semblé intéressant de travailler sur les occurrences de ces termes selon leur présence dans trois temps de la séquence. Le premier temps est celui qui a trait à l'étude du récit *à travers l'activité de paraphrase* (séances n° 1 à 9). Le second temps est celui de *l'analogie provoquée du récit vu comme un procès* (séance n° 10 et 11). Le troisième temps est celui où les élèves élaborent collectivement *la moralité de la fable* et procèdent à *une comparaison de la moralité de classe aux morales rédigées par La Fontaine et Phèdre* (séances n° 14 à 16).

Certains mots de la même famille ont été regroupés comme « *accusé(s), accuser, accusation ».* Certains l'ont été parce qu'ils expriment la même idée comme « *attaquer, opprimer, embêter »* (concrétise le rapport de force de quelqu'un sur quelqu'un). Nous considérons chaque regroupement de mots comme « un seul terme » de notre liste. Voici la liste des 40 termes que nous avons sélectionnés :

676 Les transcriptions des séances sont en annexes (pp. 163-295). Elles mettent au jour une grande partie des échanges mais pas tous les échanges entre les élèves. Par exemple, tous les échanges tenus par les élèves lors de tous les travaux de groupes n'ont pas été pris en compte pour établir ce relevé. Enfin, l'audition des échanges rendue difficile à certains moments n'a pas permis de transcrire certains moments. Cette étude ne peut donc prétendre à l'exhaustivité.

677 Nous avons développé les caractéristiques de cette dialectique au chapitre 4.4.5.2 (p. 214) de la thèse. Nous avons rendu compte de sa manifestation dans le chapitre 12.3 (p. 448), en analysant le recours, par les élèves et la professeure, au terme de *victime* dans le problème de lecture, *L'agneau est-il une victime ?*

(1) (Dire) du mal, médire ; (2) accusé(s), accuser, accusation ; (3) assassin ; (4) attaquer, opprimer, embêter ; (5) avocat ; (6) coupable ; (7) crime(s), criminel ; (8) faible(s), faiblesse ; (9) fort(s) ; (10) gagner, avantage(s) ; (11) imposer ; (12) injustice(s), injuste, injustement ; (13) innocent(s), innocence ; (14) intelligence, réfléchir ; (15) juge(s) ; (16) jugement(s) ; (17) jury ; (18) Justice ; (19) le (faux) ou c'est faux ; (20) logique(ment) ; (21) loi(s) ; (22) méchant, méchanceté ; (23) meilleur(e) ; (24) menteur(s), mentir, mensonge(s) ; (25) peine(s), pénal ; (26) préméditer, préméditation ; (27) prétexte(s) ; (28) preuve(s), prouver ; (29) procès ; (30) procureur ; (31) punir, punition(s) ; (32) raison(s) ; (33) règles(s) ;(34) se défendre ; (35) supérieur(s), supériorité ; (36) témoin(s) ; (37) tribunal ; (38) vérité ; (39) victime(s) ; (40) vrai (le vrai de la vérité)

Liste de termes abstraits sélectionnés à la relecture des transcriptions des mises en commun des séances

Nous avons dressé un histogramme (cf. Schéma 11 ci-dessous) dont la légende est la suivante :

- Axe des abscisses : échelle du nombre d'occurrences, de 5 en 5
- Axe des ordonnées : liste des termes classés dans l'ordre croissant de leur nombre d'occurrences.
- Lecture d'une barre de l'histogramme : en bleu (les occurrences des séances n° 1 à 9) ; en orange (les occurrences des séances n° 10 et n° 11) ; en jaune (les occurrences des séances n° 14 à 16)

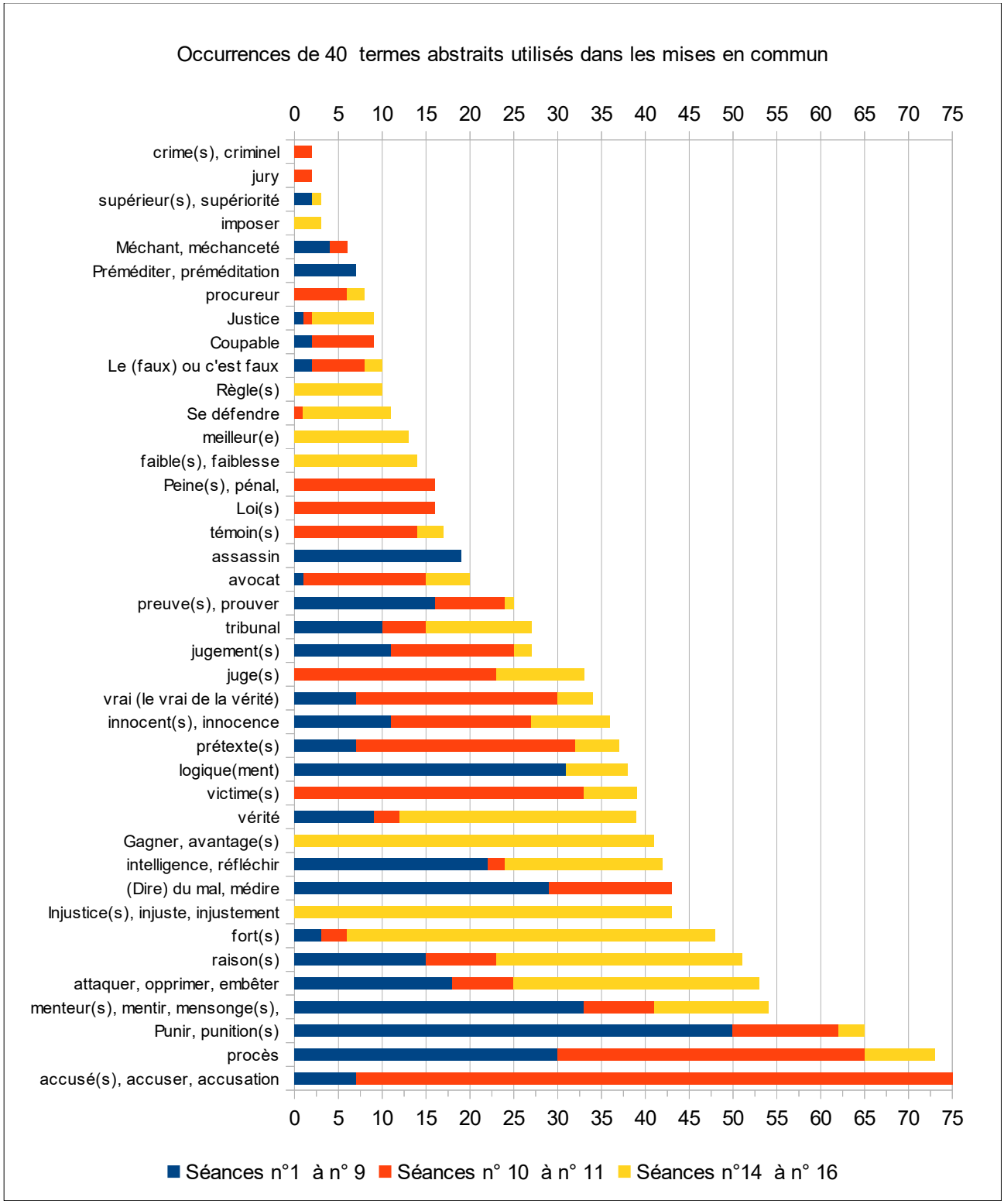


Schéma 11 : Histogramme des occurrences des termes abstraits utilisés dans la séquence

À lecture de cet histogramme nous faisons les constats suivants :

Premier constat. Les trois temps de la séquence recourent à des termes abstraits. Sur près de 1200 occurrences relevées pour tous ces termes, le travail des élèves sur le récit (séance n° 1 à 9, le bleu des barres de l'histogramme) recouvre environ 1/3 des occurrences. 1/3 des occurrences concernent l'analogie provoquée (les séances n° 10 et 11, en orange dans les barres de l'histogramme). Environ 1/3 des occurrences concernent l'étude de la morale (les séances n° 14 à n°16, le jaune des barres de l'histogramme).

Second constat. Il y a *une variation importante du nombre d'occurrences, sur l'ensemble de la séquence, selon les termes relevés*.

→ Ainsi 8 termes[678] ont moins de 10 occurrences : crimes, criminels (2) ; jury (2) ; imposer (3) ; supérieur, supériorité (3) ; méchant, méchanceté (6) ; préméditer, préméditation (7) ; procureur (8) ; coupable (9) ; justice (9).

→ 6 termes ont plus de 50 occurrences : raison(s) (51) ; attaquer, opprimer, embêter (53) ; menteur(s), mentir, mensonge(s) (54) ; punir, punition(s) (65) ; procès (73) ; accusé(s), accuser, accusation (75)

Troisième constat. Il y a une répartition différente du recours à ces 40 termes selon les trois temps de la séquence.

→ 2 termes ont été *utilisés uniquement à l'étude du récit à partir de l'activité de paraphrase.* Sont concernés : préméditer, préméditation (7) ; assassin (19).

→ 4 termes ont été *utilisés uniquement à l'étude de l'analogie provoquée.* Sont concernés : crime(s), criminel(s) (2) ; jury (2) ; peine(s), pénal (16) ; loi(s) (16).

→ 6 termes ont été *utilisés uniquement à l'étude des morales* (séances n° 14 à 16). Sont concernés : imposer (3) ; règle(s) (10) ; meilleur(e) (13) ; faible(s), faiblesse (14) ; gagner, avantage(s) (41) ; injustice, injuste, injustement (43).

→ 4 termes ont été *utilisés à chacun des deux premiers temps de la séquence* (avant étude de la morale séance n° 14 à 16). *S*ont concernés : coupable (2,7)[679]; méchant, méchanceté (4,2) ; dire du mal, médire (29,14) ; accusé(s), accuser, accusation (7,68).

→ 2 termes *ont* étés *utilisés au premier temps et au dernier temps de la séquence* (séances n° 1 à n° 9, séance 14 à 16). Sont concernés : supérieur, supériorité (2, 1) ; logique(ment) (31,7)

678 Nous pointons entre parenthèse le nombre d'occurrences après chaque terme.
679 Nous mentionnons ici les occurrences relatives aux trois temps de la séquence, dans l'ordre des temps.

→ 5 termes ont été *utilisés à chacun des deux derniers temps de la séquence (après étude du récit séance n° 1 à 9).* Sont concernés : se défendre (1,10) ; procureur (6,2) ; témoins(14, 3) ; juge(s) (23,10) ; victime(s) (33,6) ;

→ 17 termes abstraits ont été *utilisés à chacun des trois temps de la séquence. S*ont concernés : justice (1,1,7) ; le faux(2,6,2)[680] ; avocat (1,14,5) ; preuves, prouver (16,8,1) ; jugement(s) (11,14,2) ; tribunal (10,5,12) ; le vrai (7,23,4) ; innocent(s), innocence (11,16, 9) ; prétexte(s) (7,25,5) ; vérité (9,3,27) ; intelligence, réfléchir (22,2,18) ; raison(s) (15,8,28) ; attaquer, opprimer, embêter (18,7,28) ; forts(s) (3,3, 42) ; menteur(s), mentir, mensonge(s) (33,8,13) ; punir, punition(s) (50,12,3) ; procès (30,35,8)

Le premier plan de masse, sur les occurrences des termes abstraits hors termes du récit.

Il nous permet de voir que 17 termes abstraits sont manipulés et repris systématiquement, aussi bien pour l'étude des faits du récit et sa lecture interprétative, que pour l'étude du procès et pour le temps de travail du collectif entrepris abordant spécifiquement les énoncés abstraits (les productions et compréhension des morales). En revanche plusieurs termes (6) ne sont utilisés que pour ce dernier temps de travail sur les énoncés abstraits.

À des fins d'étude de la relation abstrait-concret, nous avons décidé de comprendre et d'analyser, dans les sections suivantes, comment ces six termes font irruption et comment ils s'ancrent (ou pas) aux significations élaborées sur le concret du récit. Il s'agit des termes suivants : imposer ; règle(s) ; meilleur(e) ; faible, faiblesse ; gagner, avantage ; injustice, injuste, injustement (43).

14.1.2. Le recours aux termes de la fable

Nous avons conduit une seconde étude relative aux termes du récit de la fable. La liste de ces termes a été établie *à partir de leur présence dans le dernier temps de la séquence*, la production de la moralité de classer et la comparaison aux morales de La Fontaine, Phèdre et Ésope (séances n° 14 à n° 16). Pourquoi ?

Il s'agit de repérer comment des termes *concrets* du récit sont mobilisés par les élèves, et pour quels usages, dans ces trois séances où la montée en généralité est une intention didactique professorale affichée (faire produire des énoncés abstraits et comparer ces énoncés abstraits

680 Nous mentionnons ici les occurrences relatives au trois temps de la séquence, dans l'ordre des temps.

entre eux). Dans un premier temps, il est par conséquent nécessaire d'objectiver, de quantifier les manifestations de ce recours au concret du récit. Nous le faisons à nouveau par un travail sur *les occurrences des termes du récit lors des mises en commun au sein du collectif-classe*.

Pour situer l'importance *relative* du recours à certains termes de la fable, par rapport à l'ensemble de la séquence, nous avons repéré leurs occurrences sur les temps précédents (séances n° 1 à n° 9 ; séances n° 10 et n° 11). Voici la liste des seuls termes repérés de la fable dans les mises en commun des séances n° 14 à n° 16 :

agneau(x) ; loup(s) ; Manger ; procès ; Boisson, breuvage, eau ; troubler ; Roi, majesté, sire ; berger(s), chien(s) ; Animal, animaux

Liste des termes du récit utilisés lors des mises en commun des séances n° 14 à n° 16

Nous avons dressé un histogramme (cf. Schéma 12) dont la légende est la suivante :

- Axe des abscisses : échelle du nombre d'occurrences, de 50 en 50
- Axe des ordonnées : liste des termes du récit selon l'ordre croissant de leur nombre d'occurrences *dans les séances n° 14 à n° 16 (pas sur l'ensemble de la séquence),*
- Lecture d'une barre de l'histogramme : en bleu (les occurrences des séances n° 1 à 9) ; en orange (les occurrences des séances n° 10 et n° 11) ; en jaune (les occurrences des séances n° 14 à 16). *Le nombre en bout d'une barre est le nombre d'occurrences du terme du récit utilisé dans les séances n° 14 à n° 16*.

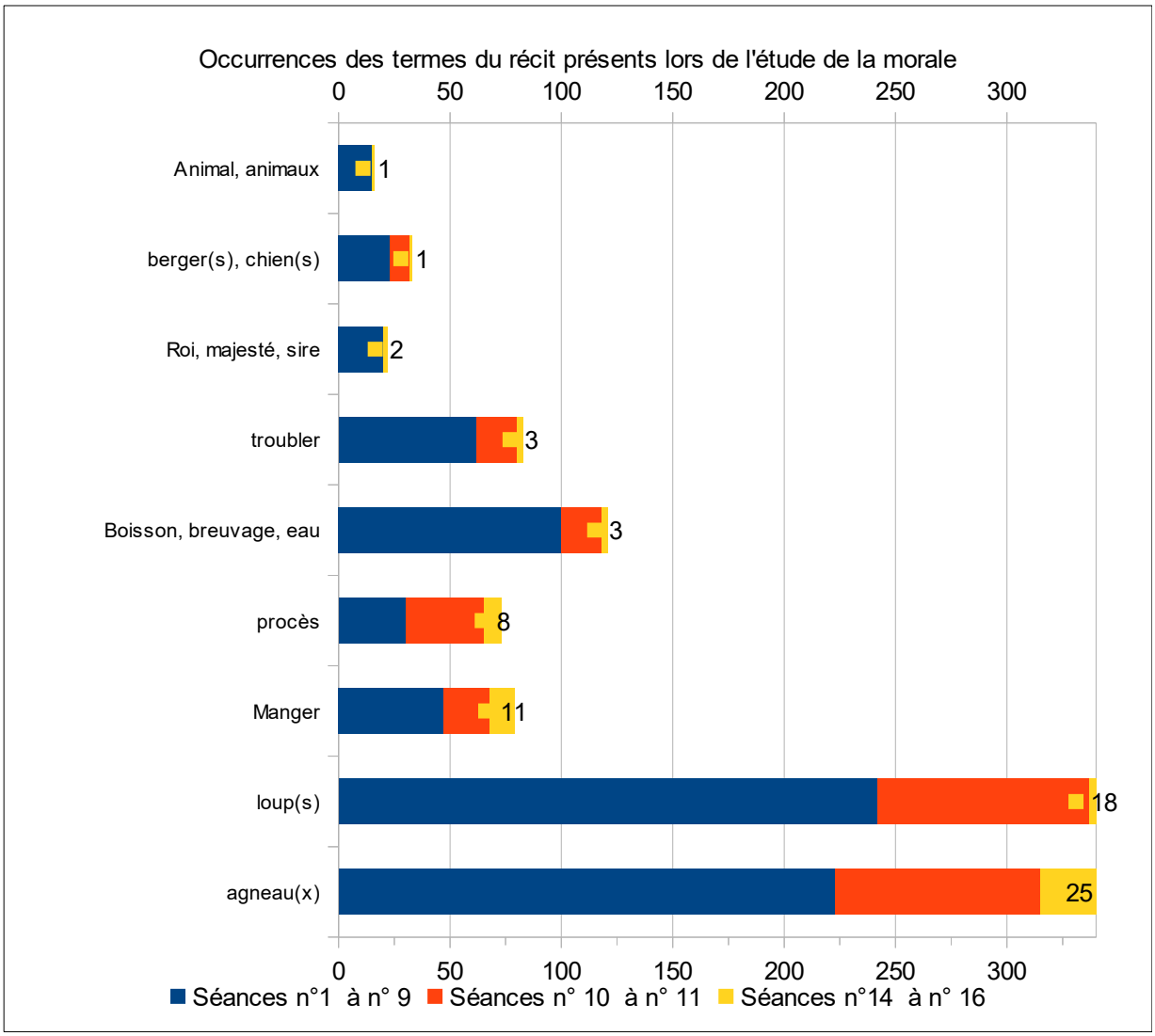


Schéma 12 : Histogramme de la répartition des occurrences du recours à des termes du récit de la fable (séances n° 14 à n° 16)

Premier constat. Quantitativement, peu de termes du récit de la fable sont mobilisés dans ces séances sur la morale, au regard de l'ensemble de la séquence.

Second constat. Les références aux termes du récit, dans les séances sur la morale, sont ciblés. Autrement dit, le vocabulaire utilisé issu du récit concerne principalement : l'intention du Loup de *manger* l'agneau (11) ; la première accusation du Loup avec le *trouble* (3) du *breuvage*, de sa *boisson*, son *eau* (3) ; des références au *procès* (8) ; et ce qui, dans la fable, montre que l'agneau prend le loup pour un *roi (2)*.

Le second plan de masse des occurrences des termes concrets du récit de la fable.

Il nous permet de voir que les occurrences des termes concrets du récit de la fable sont très peu nombreuses lors de l'étude des morales par le collectif-classe, au regard de l'ensemble des occurrences de ces termes sur la séquence. C'était prévisible puisque le dispositif est conçu pour monter en généralité sur les trois dernières séances (des énoncés abstraits à produire et comparer). Mais, nous devons renverser le raisonnement : si 9 termes concrets du récit sont présents, dont certains en quantité non négligeable, c'est qu'il y a, pour les élèves, une nécessité de retour orienté vers le récit de la fable pour produire et justifier leurs énoncés abstraits ou leur comparaison d'énoncés. Ce plan de masse guide fortement notre regard autour des intentions et accusations du loup.

Nous avons décidé, pour notre étude de la relation abstrait-concret, de repérer les épisodes didactiques où interviennent les recours aux termes abstraits sélectionnés, à partir de notre étude du premier du plan de masse, et voir comment la référence au récit opérait.

14.2. L'élaboration de la morale du collectif-classe

Pour produire une morale de ce récit, à voir comme le récit d'une *fable-analogon* (cf. chapitre 4.1, p. 151), la professeure a posé, en séance n° 14, la question suivante au collectif-classe : *À votre avis qu'est-ce que cette fable veut nous apprendre sur la vie des hommes ?*

Les attentes de la professeure consistent à faire énoncer aux élèves des considérations de nature anthropologique à partir de leur compréhension du récit de la fable. Par groupes les élèves ont élaboré des énoncés écrits répondant à cette question. La professeure a sélectionné les 4 propositions ci-dessous :

Proposition n° 1 : cette fable nous apprend que les plus forts gagnent contre les plus faibles. Les hommes n'ont pas le même procès que les animaux.
Proposition n° 2 : La Fontaine explique que même si on est fort, ce n'est pas une raison pour embêter les autres méchamment. Mentir gagne et finit par perdre. Les innocents doivent plus se défendre pour que les gens s'arrêtent de les embêter. (La raison du plus fort est toujours la meilleure)

Proposition n° 3 : cette fable nous apprend que des hommes sont plus forts que d'autres et font imposer leurs règles. En faisant ça, ils peuvent aller en prison. Et le jugement n'est pas pareil qu'un vrai jugement. Il n'y a pas tous les personnages.
Proposition n° 4 : cette fable apprend que les plus riches peuvent faire ce qu'ils veulent et les pauvres, non. Qu'on ne doit pas punir les gens qui n'ont rien faire, que la vérité gagne contre les mensonges et que la vie n'est pas toujours juste.

Tableau 18 : les quatre propositions de morales de la fable mises en débat en séance n° 15

Il ne s'agit pas, dans cette sous-section, de donner à voir et à comprendre l'ensemble des échanges[681] auxquels ces propositions ont donné lieu durant la mise en commun de la séance n° 15, échanges durant lesquels certaines (parties des) propositions ci-dessus auront été argumentées, réfutées ou confirmées, adaptées ou transformées, pour produire une moralité du récit partagée par le collectif-classe.

Nous proposons de repartir de la moralité de classe produite et montrer comment certains concepts en jeu ont été mis au travail durant les échanges, dans *le cadre d'une relation concret-abstrait* que nous nous efforçons de décrire et d'analyser. Ces concepts recourent aux termes abstraits

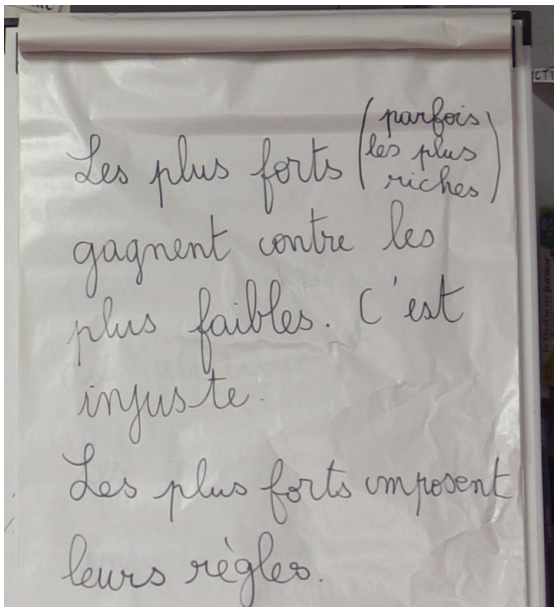


Illustration 36: morale de la fable établie par le collectif-classe, séance n° 15

Regardons cette moralité (cf. Illustration 36 ci-dessus) issue des échanges autour des quatre

681 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15,* pp. 285-293.

propositions du Tableau 18 (p. 584). Nous soulignons *en italique* les termes abstraits de l'énoncé de cette morale. Nous mentionnons également durant quel(s) temps de la séquence ils ont déjà été utilisés : R pour séances d'étude du récit de la fable, P pour séances d'étude du procès, M pour séances d'étude de la morale.

« Les plus *forts (R, P, M)*, parfois l*es plus riches (M)*, *gagnent (M)* contre les plus *faibles (M).* C'est *injuste (M)*. Les plus forts *imposent (M)* leurs propres *règles (M).* »

Dans cet énoncé abstrait, un couple d'expressions sert à exprimer un rapport d'opposition : *les plus forts, parfois les plus riches,* contre *les plus faibles*. Il s'agit d'un rapport de force dissymétrique : les plus forts *gagnent*. Leur stratégie est caractérisée : les plus forts *imposent leurs propres règles*. Un jugement de valeur est porté par le collectif-classe : *c'est injuste*.

Nous avons retenu de montrer, ci-après, comment le concept de fort(s) et de force était institué et altéré dans les échanges (cf. 14.2.1, 14.2.2, 14.2.3, 14.2.4), ainsi que le concept d'injustice (cf. 14.2.5).

14.2.1. La force comme force physique

Nous avons constaté que le recours au terme *fort(s)* est pérenne dans les échanges des mises en commun tout au long de la séquence (48 occurrences, cf. Schéma 11, p. 578). Ainsi, dès la séance n° 1, ce terme renvoie à une caractéristique *physique* du Loup, identifiée à leur écoute des dictions d'artistes de la fable, `le loup va parler fort`[682]. En séance n° 15, en lien avec leur expérience quotidienne de vie scolaire, les élèves illustrent *les plus forts* comme `les plus grands et les plus âgés dans une école.` En guise de solution, pour éviter les injustices, certains élèves comme Lilian préconisent même de `faire une école exprès pour ceux qui ont pas de <muscles> et une école pour ceux qui ont des muscles comme ça.` Un autre élève proposera que les faibles, pour se défendre, apprennent `un sport de combat`.

La vision *des plus forts*, pour plusieurs élèves, est ancrée à *un rapport de force, exercé par les plus forts, lié à la force physique et au recours à la violence* (certains élèves diront, dans les échanges, `la bagarre`).

682 Cf. annexe n° 65 *Synopsis-transcription de la séance n° 1* [MVI_010, 16 :42, 22 :17], pp.167-168.

14.2.2. La détention d'un capital économique comme une force

La morale du collectif-classe désigne également *les plus riches* comme faisant partie des plus forts. Cette référence émane des échanges concernant la proposition n° 4 (le groupe de Paul), en séance n° 15, qui avait suggéré le début de morale suivant : *Cette fable nous apprend que les plus riches peuvent faire ce qu'ils veulent et les pauvres, non.*

Il est intéressant de comprendre comment la professeure demande aux élèves de ce groupe (le groupe de Paul) de rendre compte de leur proposition. L'échange suivant s'engage alors à partir de la prise de parole de Paul, en séance n° 15 :

1	Paul	les plus riches comme ils ont plus de pouvoir, ils peuvent faire ce qu'ils veulent alors que les plus pauvres ils peuvent quasiment rien faire.
2	E	ben ils peuvent rien faire
	P	est-ce ce qu'on pourrait comprendre ça comme ça que les plus riches ils font plus ce qu'ils veulent par rapport aux plus pauvres ? Pourquoi ?
Paul établit un commentaire de la proposition n° 4. Pour lui, les riches ont plus de pouvoir que les pauvres, ce qui fait qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent. Tdp 2, un élève confirme que les pauvres ne peuvent rien faire.		
3	Lilian	<?>
4	P	et par rapport à ce qu'on a dit sur les personnages ? riche ça peut aller avec quoi ? Est que l'on peut comprendre ça comme ça que les plus riches euh … ?
Tdp 4, La professeure incite les élèves à faire le lien entre la proposition n° 4 et les personnages du récit.		
5	Solen	l'agneau il avait dit Sire.
6	P	il avait dit sire donc ça fait penser à quoi ? Ça fait penser à quelqu'un de ?
7	Plusieurs élèves	plus riche.
Tdp 5, Solen évoque le texte de la fable *Sire répond l'agneau.* Elle cherche à justifier pourquoi, dans la proposition n° 4, il s'agit d'un rapport *riche versus pauvre.* Tdp 7, plusieurs élèves confirment qu'il		

faut voir le Loup comme un riche.		
8	P	de riche d'important. est-ce qu'on peut comprendre ça que dans la vie des gens plus riches peuvent faire ce qu'ils veulent ? Possible ou pas possible ?
9	Quelques élèves	possible.
10	P	les plus forts est-ce que c'est toujours des gens riches ?
Tdp 8, la professeure revient à une proposition abstraite est-ce qu'on peut comprendre ça que dans la vie des gens plus riches peuvent faire ce qu'ils veulent ? Plusieurs élèves le pensent, tdp 9. L'échange se termine par une question de la professeure où elle recourt, par elle-même, à la notion Les plus forts (déjà utilisée dans d'autres propositions commentées) : les plus forts est-ce que c'est toujours des gens riches ?		

Transcript 32 : Extrait de la séance n° 15, [03_02_16, 17 :00]

Ces échanges montrent un retour au récit. Ainsi Solen, Tdp 6, dit : l'agneau il avait dit Sire. Sa référence au récit provoque sans doute l'analogie du *loup vu comme un Roi*. Ce retour au concret du récit permet donc à Solen de justifier son point de vue sur le récit : le récit d'un Loup vu comme un riche et d'un Agneau vu comme un pauvre. Pour les élèves, à ce moment de l'échange, le Loup est un Loup allégorique, davantage qu'un loup de nature avec sa force physique. Les élèves ont d'ailleurs déjà annoncé et institutionnalisé deux commentaires allant dans ce sens, *depuis la séance n° 7*, à propos de la paraphrase[683] de *Sire, Majesté* : *Le Loup est supérieur à l'Agneau* (S7-éR-9) et *l'Agneau lui parle comme si c'était un roi* (S7-éR-11)[684]. Ainsi, dans la représentation et les connaissances que les élèves ont de ce titre[685], être roi c'est être riche. D'où la possibilité que cela donne aux rois de pouvoir faire ce qu'ils veulent. Les élèves semblent en tirer à nouveau des conséquences pour interpréter le récit autrement : le récit de *Le Loup et l'Agneau comme le récit d'un riche écrasant un pauvre*.

Il s'agirait, dans cette proposition des élèves, *mutatis mutandis*, de comprendre que la détention d'un

683 Cf. annexe n° 71 *Synopsis transcription de la séance n° 7* [MVI_0033, 11 :00], p. 227. À ce moment d'ailleurs la professeure dira, au sujet de ce commentaire institutionnalisé : c'est important pour bien comprendre le texte, mais ce n'est pas dit directement par Jean de La Fontaine. [MVI_0033, 11 :00, 15 :10], p. 227.

684 Cf. annexe n° 71 *Synopsis transcription de la séance n° 7* [MVI_0035, 00 :00], pp. 229-230.

685 Dans la séquence en séance n° 1, (cf. annexe n° 65, *Synopsis transcription séance n° 1*, MVI_008, 1 :10, 7 :06], p. 164, les élèves énoncent notamment que La Fontaine a vécu aux temps modernes. Il a vécu en même temps que le roi soleil le roi Louis XIV. La puissance d'un Roi ne leur est donc pas inconnue.

capital économique, dans la société, se traduit par une puissance d'agir, et par une impuissance quand on en est dépourvu. Pour autant, le rapport de pouvoir et de domination des plus riches, vus comme les plus forts, vis-à-vis des plus pauvres, vus comme les plus faibles, s'il est présent dans la réflexion collective, n'est pas exprimé et explicité comme tel dans la proposition du groupe et dans les commentaires du collectif-classe. De notre point de vue, pour intéressante que soit cette « lecture » du monde, voir le Loup de la Fable comme un riche, ne serait-ce pas davantage « utiliser le texte » que l'interpréter, comme dirait Umberto Eco (1985) ? Est-ce une proposition qui va aller au-delà « des droits du texte » ? Sans doute la professeure en prend elle la mesure, *in situ*, d'où sa relance, Tdp 10, `les plus forts est-ce que c'est toujours des gens riches ?` Les élèves en (re)viennent à la vision de la force, comme force physique, que nous avons abordée plus haut.

En ce qui concerne *la relation abstrait-concret*, nous pouvons en tirer un premier enseignement sur une stratégie professorale. À partir d'une moralité produite et commentée abstraitement par Paul et un élève (Tdp 1 et 2), sans référence explicite au récit, la stratégie de la professeure, Tdp 4, consiste à poser la nécessité de l'ancrage au concret du récit : `et par rapport à ce qu'on a dit sur les personnages ? riche ça peut aller avec quoi ? Est que l'on peut comprendre ça ?` Autrement dit, c'est la professeure qui provoque le retour comparé aux personnages du récit. Il s'agit d'une part de valuer, par le récit, les significations des formulations abstraites produites mais également de les concrétiser à partir d'une expérience de lecture partagée au sein du collectif-classe. Cette altération, par le récit, de la formulation abstraite *`cette fable nous apprend que les plus riches peuvent faire ce qu'ils veulent et les pauvres, non`* participe, de notre point de vue, de sa compréhension. Ainsi, pour les élèves l'ancrage dans le concret du récit peut être vue comme la forme de vie dans laquelle cet énoncé prend une signification partagée.

14.2.3. Une stratégie gagnante et une imposition de règles comme une force

En début de séance n° 15, à partir de la proposition n° 1, les élèves ont avalisé que `les plus forts gagnent toujours contre les plus faibles.` La professeure a institutionnalisé cette proposition sous forme d'un commentaire écrit[686] (S15-éM-49). Elle demande[687] alors à Lila-May, en lien avec la proposition n° 2 (cf. Tableau 18, p. 584), d'expliquer *`mentir`*

686 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [03_02_16, 03 :51], p. 285.
687 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [03_02_16, 09 :04], p. 285.

gagne et finit par perdre.

Lila-May explique : dans la fable, le Loup il ment à l'Agneau parce qu'il veut le manger, alors il gagne il va manger l'Agneau. Le professeur commente : il gagne dans le sens où il va manger l'Agneau. Lila-May poursuit : mais si on imagine les conséquences qu'il y a après alors peut être que les bergers vont défendre l'Agneau… La professeure demande : mais est-ce que ça c'est dit dans la fable ? Est-ce qu'on imagine des choses ou est-ce qu'on reste juste avec la fable ? Le collectif-classe convient qu'on reste juste sur la fable. La professeure relance les élèves à propos de *mentir gagne* et Louise réexplique alors ce qui vient d'être dit par Lila-May. Cet énoncé est pointé comme équivalent du commentaire déjà institutionnalisé *Les plus fort gagnent contre les plus faibles*.

Ce passage questionne à nouveau, de notre point de vue, ce qu'est la lecture aux « limites de l'interprétation ». L'explication donnée par Lila-May, pour rendre compte de *mentir gagne et finit par perdre,* est certes plausible, mais, pour cela, elle fait entrer le collectif-classe dans un prolongement de faits de l'histoire que rien, dans le texte, ne permet de garantir. C'est ce prolongement, peut être que les bergers vont défendre l'agneau, qui justifie à ses yeux le deuxième pan de l'énoncé *finit par perdre*. Cela relève, comme le dit la professeure, de l'imagination des choses au lieu d'en rester juste sur la fable. Nous pouvons dire que nous observons une « utilisation du texte » au-delà de la prise en compte « des droits du texte » de cette fable. Autrement dit, professeure accepte la proposition *finit par perdre* de Lila-May tout en la relativisant à ce qu'on imagine[688] à partir du texte et non à partir de ce que dit ce texte.

Pour la professeure, si produire l'énoncé abstrait n'a pas à référer *explicitement* au récit des animaux mais à *la vie des hommes*, le récit doit, pour autant, pouvoir se reconnecter à cet énoncé dans le respect des droits du texte. Imaginons, par exemple, la maxime *mentir gagne et finit par perdre.* Le récit de *Le Loup et l'Agneau* ne pourra pas concrétiser cette morale (en raison de *finit par perdre*). La professeure, ce faisant, apprend aux élèves comment une lecture interprétative peut engendrer (ou non) une *fidélité* au texte lu. Cette stratégie de la professeure donne ainsi à voir et à comprendre au

688 Ce que dit Lila-May serait pertinent dans une perspective d'*affabulation* (Escola, 2003). Cette référence aux *bergers* donne en effet une possibilité d'écrire une suite intéressante de *Le Loup et l'Agneau.* Toutefois, *la* force affabulatrice de l'idée de Lila-May ne peut être prise comme une morale possible du récit de la fable tel qu'il existe.

collectif-classe, progressivement, les attendus de la lecture interprétative de ce texte.

Remarquons toutefois que Lila-May a, dans un premier temps, parfaitement rendu compte de mentir gagne, formule éminemment abstraite et appropriée *à l'action du Loup* dans le récit. Elle a su reconnecter le récit à cette formulation. Il est, bien sûr, possible de commenter et d'interpréter différemment le rôle et la fonction des mensonges du Loup dans le récit (cf. notre interprétation sur *la parole mangée,* chapitre 3.2, p. 130). Cependant, la contribution de Lila-May et du collectif-classe fait avancer un nouveau point de vue interprétatif sur un récit où *la force du Loup est devenue le recours aux mensonges comme stratégie gagnante contre l'Agneau.*

En lien avec une partie de la proposition n° 3, la fable nous apprend que des hommes sont plus forts que d'autres et font imposer leurs règles, Bleuen, une des auteurs de cette proposition, explique notamment : ben par exemple, le loup, il a fait imposer les règles / il a fait son jugement comme il voulait/ alors que c'est pas comme ça en vrai. La professeure reformule : il est le plus fort il a fait imposer ses règles. Est-ce que ça on l'a noté ? Qu'est-ce qu'on pourrait écrire pour dire ce que dit Bleuen ? Que pourrait-on ajouter avec le mot règle ? Alexis répond : c'est déjà mis le plus fort gagne. L'énoncé suivant sera ajouté à la morale de la classe : *les plus forts imposent leurs propres règles.*

En résumé, nous comprenons comment l'énoncé abstrait les plus forts imposent leurs règles est explicité par Bleuen en faisant *appel au point de vue interprétatif du récit comme un procès*. Ce ne sont donc plus *les seuls faits* du récit qui sont pris en compte (comme dans le cas de *mentir gagne*) mais une façon de voir le récit pour parler de ces faits. Pour cet énoncé abstrait c'est *le point de vue sur le récit qui fait office de concret* pour établir la signification de l'énoncé abstrait les plus forts imposent leurs règles. C'est pourquoi Bleuen rappelle que ce récit peut être vu comme un faux procès, un jugement vicié : le loup, il a fait imposer les règles / il a fait son jugement comme il voulait/ alors que c'est pas comme ça en vrai[689]. Nous mesurons là comment l'étude de l'analogie provoquée par les élèves, lors des séances n° 10 et n° 11, aura permis au collectif-classe de *voir autrement la force du Loup*, *un Loup fixant les règles du jeu auquel il se livre pour son profit.*

689 Il nous semble que l'on pourrait comprendre l'expression de Bleuen « en vrai » comme « dans le monde juste du droit ».

14.2.4. La force de la vérité *versus* la force du mensonge

Dans la proposition n° 4, nous pouvons lire `la vérité gagne contre les mensonges.` Cet énoncé peut être vu *a priori* comme un contresens de lecture. Il est intéressant de comprendre comment cet énoncé est produit, ce qu'il veut vraiment dire pour leurs auteurs. Réinscrivons par conséquent cette formulation dans l'archéologie de la notion de *vérité* abordée par le collectif-classe depuis le début de la séquence.

La première trace que nous avons repérées du *recours à la vérité* relève de la séance n° 7 (paraphrase du vers du second extrait *Et que par conséquent, je ne puis troubler sa boisson*). Ainsi, lorsque le professeur demande[690] `qui dit la vérité ?`, un élève répond : `c'est l'agneau`.

Le collectif-classe a déjà montré que l'Agneau disait la vérité en prouvant qu'il ne trouble pas l'eau du Loup depuis la séance n° 1. *La vérité est donc ici celle des faits démontrables, prouvables*.

Un échange s'engage en séance n° 7 :

1	E	`mais aussi dans le texte de Phèdre à un moment Phèdre il dit` *`battu par la force de la vérité`*`, le loup…`
Pour venir conforter leur assertion sur l'agneau (l'agneau dit la vérité), un élève mobilise une référence à une expression du texte de Phèdre, mis à disposition depuis le début de l'activité de paraphrase en séance n° 2 : `battu par la force de la vérité.`		
2	P	`vous vous rappelez de ça ?`
3	E	`oui.`
4	P	`Dans le texte de Phèdre il dit` *`battu par la force de la vérité`*`. est-ce que quelqu'un peut expliquer ça en prenant cette histoire de logique ?`
5	E	`ben comme le loup c'est un menteur l'agneau dit la vérité du coup il est un peu battu par la force la vérité.`
La professeure, Tdp 4, reprend l'expression de Phèdre. Elle demande aux élèves d'établir le lien entre cette dernière et ce qui a été établi précédemment par les élèves sur *la logique de l'Agneau* (pour démontrer qu'il ne trouble pas l'eau du Loup). Tdp 5, un élève oppose le		

690 Cf. annexe n° 71 *Synopsis transcription de la séance n° 7* [MVI_0037, 14 :11], p. 233.

fait que « le loup est un menteur » à « l'agneau dit la vérité ». De cette opposition, il conclut que le Loup est un peu battu par la force de la vérité. Est-ce parce que, pour cet élève, dire la vérité c'est avoir raison ?		
6	P	Qui est le plus fort ?
7	E	la vérité.
8	P	la vérité est la plus forte.
Tdp 6, la professeure demande qui est le plus fort ? À ce stade de l'échange, la réponse aurait pu (dû ?) être : l'Agneau. Un élève, Tdp 7, répond la vérité, ce qui est en lien avec l'expression *la force de la vérité.* La professeure, Tdp 8, reformule La vérité est la plus forte, ce qui serait davantage la réponse à « *qu'est-ce qui est le plus fort de la vérité ou du mensonge ?* »		
9	Lucas	du coup le loup il sait très bien qu'il a tort ben du coup il dit ben non c'est toi, il l'emmène sans aucune raison après.
10	P	êtes vous d'accord avec Lucas, le loup sait qu'il a tort ? [Le prof note cela sur le paperboard des commentaires *le loup sait qu'il a tort*].
Tdp 9, Lucas établit les conséquences (du coup) de la compréhension de battu par la force de la vérité. Pour lui, le loup sait très bien qu'il a tort. Lucas recourt, pour la première fois au sein du collectif, au terme raison : il l'emmène sans aucune raison après. À ce stade, Lucas semble utiliser le mot raison au sens du mot *prétexte.* Tdp 10, la professeure ne retient qu'une partie du commentaire de Lucas, qu'elle institutionnalise sous la forme *le loup sait qu'il a tort* (S7-éR-15).		

Transcript 33 : Extrait de la séance n° 7, [MVI_0037, 15 :02]

En séance n° 11, l'étude d'un *vrai procès* sera l'occasion pour les élèves d'écouter le serment prononcé par les témoins, *je jure de dire la vérité.*

Nous retrouvons Lucas, en séance n° 15, à propos du premier commentaire à propos de la vérité gagne contre les mensonges, qui est un des pans de l'énoncé de la morale du récit proposé par le groupe n° 4 (cf. Tableau 18, p. 584).

Lucas dit : je suis pas d'accord pour dire que la vérité gagne contre les mensonges, à la fin c'est le loup qui mange et il a ce qu'il veut alors du coup… La professeure reprend : dans la fable, qu'est-ce qui disait la vérité ? Pour lancer la réflexion, la professeure affiche les commentaires des élèves tenus en séance n°

7 sur ce point (cf. Illustration 37 ci-dessous) :

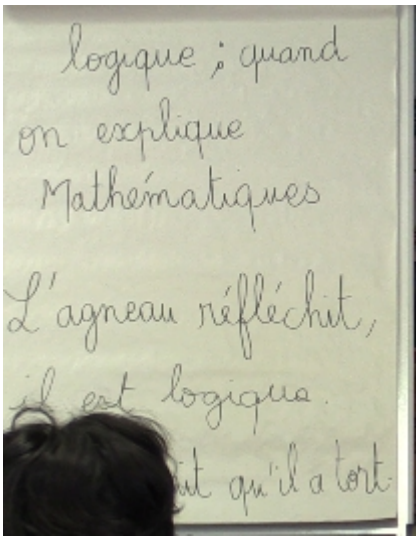


Illustration 37: commentaires de la séance n° 7

Un élève réexplique la logique du discours de l'agneau (eau non troublée, amont/aval). S'engage l'échange suivant :

1	P	la logique de l'agneau c'était de dire quoi ?
2	E	la vérité
3	E	qu'il ne troublait pas son eau.
4	P	l'agneau réfléchit, il est logique, il disait la vérité. Donc Paul qu'as-tu écrit par rapport à la vérité ?
L'élève, Tdp 2, assimile la logique (du raisonnement) de l'Agneau à *la vérité (des faits),* ce que concrétise un autre élève, Tdp3, en rappelant que l'agneau ne troublait pas l'eau du loup. Tdp 4, la professeure rapporte *le raisonnement juste, celui de la démonstration, à la notion de vérité.*		
5	Paul	la vérité gagne contre les mensonges
6	P	est-ce que la vérité gagne toujours ?
7	E(s)	non.
8	Lila-May	oui et non.
9		pourquoi Lila-May ?
10	Lila-May	au début il y a le loup qui dit pourquoi viens-tu troubler

		mon breuvage, donc l'agneau essaie d'expliquer la vérité gagne un peu puis comme le loup il est encore énervé il fait encore des critiques finalement, la vérité va finir par perdre.
11	P	la vérité finit par perdre dans quel sens ?
12	Solen	ben on l'a bien vu parce qu'a la fin l'agneau il s'est fait manger il a dit la vérité.
Tdp 10, pour Lila-May, la *force de la vérité*, détenue par l'Agneau, existe bien en début de récit puisqu'elle impose la réalité des faits (ne pas troubler l'eau du loup). Dans ce cas, la vérité gagne un peu. Lila-May explique que le loup étant encore énervé, la vérité va finir par perdre. Tdp 12, Solen explique pourquoi : bien qu'ayant dit la vérité, à la fin l'agneau il s'est fait manger.		
13	P	il a dit la vérité il se fait manger la vérité elle a perdu. (20 :7) ; Peut-on écrire que la vérité gagne contre les mensonges dans ce cas-là ?
14	Alexis	ben non.
15	P	pourquoi ?
16	Alexis	parce que l'agneau se fait manger
La professeure et le collectif invalident donc la proposition. Il n'est pas possible d'écrire la vérité gagne contre les mensonges.		

Transcript 34 : Extrait de la séance n° 15, [03_02_16, 17 :00]

Dès la séance n° 7, nous avons vu que la référence à Phèdre, *la force de la vérité*, permettait au collectif-classe d'envisager la notion de *force* sous un autre angle que le seul recours à *la force physique*. Il s'agit davantage d'envisager l'énoncé de *la vérité des faits* comme ayant une valeur quasiment d'*efficacité de la parole dans l'action*. Autrement dit, *dire le vrai* est un moyen d'action pour arriver à ses fins. Lila-May, en séance n °15, contribue à renforcer *la force de la vérité* comme un force qui, au début du dialogue (première accusation du loup) est efficace, mais qui, progressivement, perd toute intensité, la vérité ne parvenant finalement pas à s'imposer.

Nous mesurons à nouveau comment l'ancrage dans le concret du récit permet de donner corps à la notion abstraite de *force* (de la vérité).

14.2.5. L'injustice

La notion d'*injustice* émerge d'une façon inattendue[691], en séance n° 15, lors des commentaires oraux du collectif vis-à-vis d'une partie de l'énoncé de la proposition n° 1 : `Les hommes n'ont pas le même procès que les animaux` (cf. Tableau 18, p. 584). Il est à noter qu'aucune occurrence de cette notion n'a été repérée avant cet épisode (cf. Schéma 11, p. 578).

Après avoir rappelé ce qu'est le récit de la fable vu comme un procès (pas de témoin, pas d'avocat, etc.), Nathan commente alors, pour la première fois : `dans la fable c'est un procès bizarre, un procès injuste.` Et Alexis complète : `si c'est le loup qui est le juge il fait ce qu'il veut.` Nathan propose d'écrire : `c'est un procès injuste`. Pour ajouter à l'énoncé déjà retenu pour la morale *les plus forts gagnent contre les plus faibles*, le collectif-classe ajoute finalement *c'est injuste*.

Un peu plus tard dans la séance, à la relecture de la moralité de classe déjà établie (*les plus forts gagnent contre les plus faibles. C'est injuste*), le court échange suivant s'engage :

1	P	`trouvez-vous que cela va avec ce qu'a dit La Fontaine dans sa fable ?`
2	E	`oui`
3	Lilian	`ben il veut faire comprendre que c'était injuste.`
4	P	`est-ce que La Fontaine dit que c'est injuste ?`
5	E	`non.`
6	E	`si ben il dit que c'est injuste<??> [Le P ne réagit pas].`

Transcript 35 : Extrait de la séance n° 15, [03_02_16, 17 :00]

La professeure, Tdp 1, demande aux élèves de se prononcer pour savoir si la formulation *c'est injuste* `cela va avec ce qu'a dit la Fontaine dans sa fable ?.` La question telle qu'elle est posée est ambiguë. En effet, si La Fontaine n'écrit pas *stricto sensu* que c'*est injuste*, tant dans le récit que dans la morale, le récit peut permettre toutefois de le conclure. Tdp 2, un élève exprime que `oui,` *c'est injuste* va avec le récit de la fable. Tdp 3, Lilian commente que La Fontaine `veut faire`

691 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [03_02_16, 03 : 51], p. 285.

comprendre que c'était injuste. De notre point de vue, Lilian est au cœur d'un rapport interprétatif à la fable. Il l'aborde ici comme un texte *fondamentalement réticent*, qui dit, sans l'exprimer, l'injustice de la situation. Tdp 4, la professeure reformule la question : est-ce que La Fontaine dit que c'est injuste ?

De même, lors des commentaires relatifs à la proposition n° 2, les innocents doivent plus se défendre pour que les gens arrêtent de les embêter, nous observons qu'un élève fera à nouveau référence *à l'injustice* en commentant : c'est encore injuste.

Avec ces échanges au sein du collectif-classe, nous mesurons le déclenchement d'un *jugement éthique* sur le récit. Par *éthique*, nous reprenons à notre compte la définition large qu'en donne John Dewey :

> *L'éthique*, mot qui, il faut s'en souvenir, signifie à la fois une moralité entendue comme fait socioculturel pratique concernant *ce qui est bon ou mauvais, la question du bien ou du mal*, mais aussi les théories concernant les fins, les critères, et les principes selon lesquels on peut justifier de l'état réel des choses. En fait, il est tout simplement évident que *toute enquête portant sur ce qui est profondément et spécifiquement humain entre nécessairement dans le domaine de l'éthique, qu'elle le veuille ou non* (Dewey, 1920/ 2014, p. 43, c'est nous qui soulignons)

Cette définition de l'éthique par Dewey est la nôtre dans la mesure où elle est articulée à la notion d'enquête[692]. En effet, les élèves confrontent et partagent leurs réponses à la question *qu'est-ce que cette fable veut nous apprendre sur la vie des hommes ?* Cela tente de les entraîner, comme l'écrit Dewey, vers « *une enquête portant sur ce qui est profondément et spécifiquement humain* » en lien étroit avec le récit étudié. Il est intéressant de noter que c'est le point de vue interprétatif, *du récit vu comme un procès*, qui déclenche *le tout premier jugement éthique* du collectif-classe sur le récit : *c'est injuste*. Autrement dit, ce point de vue contribue à faire ressortir l'injustice de la situation entre les personnages par le biais de *la comparaison entre le vrai procès et le procès du récit*. Le recours au terme *injustice* est donc d'abord lié à cette comparaison.

Imaginons le contrefactuel suivant. Nous supposons que l'analogie provoquée n'a pas été étudiée par le collectif-classe (à savoir le récit comme procès en séances n° 10 et 11). Les élèves ont toutefois produit une moralité du récit *les plus forts gagnent contre les plus faibles*[693]. La professeure pose

692 Notion *d'enquête* développée, sur le plan épistémologique chapitre 2.3.5, p. 95 et sur le plan didactique dans les chapitres 11.5, p. 380 et 15.2.1, p. 625.

693 Notre expérience de la mise en œuvre nous apprend que, mêmes dans les classes où ces séances n° 10 et n° 11 ne sont pas enseignées (elles sont optionnelles), les collectifs-classes produisent une moralité du type : *les plus forts l'emportent toujours contre les plus faibles.* Notre contrefactuel semble donc plausible.

directement la question suivante : *alors vous trouvez cela juste ou injuste ?* Cette question, au demeurant pertinente[694] et importante, conduirait sans doute les élèves à choisir l'injustice et à donner des raisons pertinentes de leur choix. Mais dans quel *jeu de langage-forme de vie* inscriraient-ils le recours à cette notion d'*injustice* ? Nous pourrions faire l'hypothèse que c'est sans doute à partir de leur ressenti, autrement dit d'une émotion éprouvée, qu'ils parleraient, comme s'ils étaient l'agneau, voire comme si c'étaient eux-mêmes qui réagissaient face à une situation injuste. C'est d'ailleurs ce que fait un élève lorsque, à propos du commentaire `les innocents doivent plus se défendre pour que les gens arrêtent de les embêter,` il dit : `c'est encore injuste.`

En comparant vrai procès et procès du récit, les élèves inscrivent davantage le recours à ce terme dans un jeu de langage-forme de vie particulier, celui *du monde du droit et de la justice*. La relation concret-abstrait c'est aussi cela.

14.3. La compréhension du collectif-classe de la morale de Jean de La Fontaine

Il est important de rappeler que l'étude de la morale de La Fontaine intervient *après* que le collectif-classe a produit sa *propre* morale de classe. C'est un choix didactique du collectif de l'ingénierie que de faire ainsi « cheminer » l'étude des élèves dans le but d'exploiter le plus possible la plurivocité de la forme allégorique du récit (cf. 4.4.4, p. 191) au bénéfice des interprétations du récit par les élèves. Nous avons décrit ce principe de conception didactique au chapitre 11.5 (p. 380).

Il sera intéressant de décrire et comprendre en quoi la première étude (produire la morale de classe) a influencé la seconde (expliquer la morale de Jean de La Fontaine). La morale de La Fontaine, à ce stade de la séquence, est connue des élèves, étant notamment mémorisée depuis la séance n° 7. D'ailleurs, certains élèves y ont déjà eu recours. Par exemple, nous notons que dans la proposition n° 2 des moralités de classe (cf. Tableau 18 p. 584), le groupe d'auteurs livre une explication de la morale[695] de La Fontaine, n'hésitant pas à la citer *directement* dans

694 Rappelons que le collectif de l'ingénierie, conscient de l'ambiguïté éthique de l'énoncé de cette morale de la fable de La Fontaine (*La raison du plus fort est toujours la meilleure*), a fait le choix de rendre indispensable un débat au sein du collectif-classe sur la position éthique à adopter suite à la compréhension du récit. Il a ainsi semblé incontournable de faire établir aux élèves un jugement éthique vis-à-vis du comportement du Loup allégorique.

695 Rappelons que la question posée était *À votre avis qu'est-ce que cette fable veut nous apprendre sur la vie des hommes ?* Autrement dit, l'intention du collectif de l'ingénierie était surtout que, dans cette séance, les élèves donnent leur position sur *les apports anthropologiques et éthiques du récit*. Toutefois l'expression *ce*

leur production : La Fontaine explique que même si on est fort, ce n'est pas une raison pour embêter les autres méchamment. Mentir gagne et finit par perdre. Les innocents doivent plus se défendre pour que les gens s'arrêtent de les embêter. (La raison du plus fort est toujours la meilleure). Autrement dit, nous constatons qu'il y a aussi eu une influence directe de l'énoncé de la morale de La Fontaine vers les productions de moralité de classe. Afin de comprendre ces interactions entre les différentes études menées par les élèves, nous décrivons et analysons maintenant une suite chronologique d'épisodes de la séance n° 15.

Par groupes, les élèves ont élaboré des énoncés écrits répondant à la question : *Que veut dire « la raison du plus fort est toujours la meilleure »* ? La professeure a sélectionné 4 propositions (cf. Illustration 38 ci-dessous) :

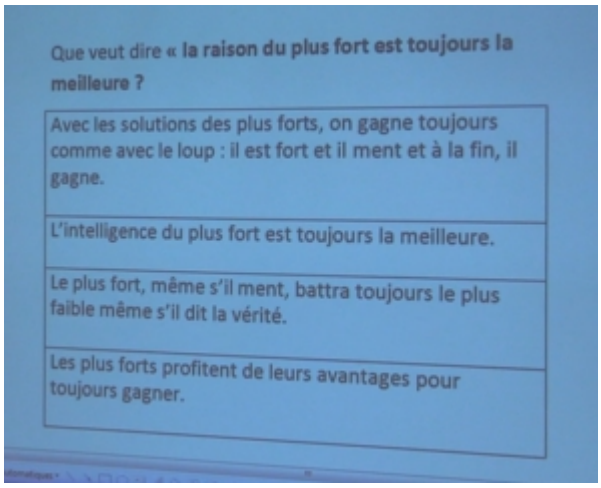


Illustration 38: les 4 propositions expliquant la morale de la fable de La Fontaine

La professeure annonce : on va comparer ce qu'avait écrit la classe [comme moralité] avec la morale de La Fontaine et avec la morale de Phèdre. On va commencer par expliquer la morale de La Fontaine et puis on va les comparer entre ce qu'a écrit la classe ce qu'a écrit La Fontaine et la morale de Phèdre.

Après lecture à haute-voix des quatre propositions, la professeure annonce également aux élèves : je vais vous demander de réfléchir pour savoir quelle est l'explication la plus complète ? Et puis on va les comparer. Vous les lisez dans votre tête qu'est-ce qui est le plus complet ? Qu'est-ce qui correspond le mieux pour expliquer cette morale ?

---

que cette fable veut nous apprendre peut aussi se comprendre comme *ce que cette morale veut nous apprendre* (morale que les élèves connaissent par cœur). C'est ce que ce groupe n ° 2 semble avoir décidé. Il y a donc une ambiguïté certaine de la formulation de la question posée qui rend possible un travail direct sur la morale.

Il est important de souligner ici que la professeure ne demande pas aux élèves de comparer ces propositions à celle déjà élaborée par le collectif-classe. Il s'agit bien de comparer les 4 propositions à l'énoncé de la morale de La Fontaine.

14.3.1. Le plus fort gagne

Timéo propose[696] d'emblée de retenir comme explication de la morale de La Fontaine, la proposition n° 3 : *Le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible même s'il dit la vérité*[697].

La professeure demande pourquoi ce choix à Timéo. Timéo répond : `parce dans Le Loup et l'Agneau le plus fort gagne.` Les échanges procèdent d'explications qui, comme déjà décrit dans la sous-section 14.2.3 (p. 588), pointent que le gain du Loup *c'est manger l'Agneau*. Il en avait l'intention `depuis qu'il l'a vu,` dit Louise.

La professeure demande au collectif-classe de se prononcer sur l'expression utilisée dans cette proposition n° 3 `même s'il ment`. L'explication avancée par Louise est reformulée par la professeure : `le loup gagne quand même alors qu'il a menti.` Et c'est Lucas qui apportera un argument supplémentaire sur les raisons de ce gain, en montrant l'importance, à ses yeux, de la proposition n° 4 : *les plus forts profitent de leurs avantages pour toujours gagner.* Lucas repère[698] également qu'il n'y a que la proposition n° 1 à évoquer, comme la proposition n° 3, les mensonges du Loup `Avec les solutions des plus forts, on gagne toujours comme avec le loup : il est fort, et il ment et à la fin, il gagne.`

Cette proposition n° 3, relevée par Timéo, nous paraît très économique dans sa forme et d'une grande efficacité interprétative sur le fond. Un chiasme, de type AB/B"A"[699], sous-tendant cette proposition, pourrait l'expliquer : le plus fort *gagne* toujours (A) *en mentant* (B), *en disant la vérité* (B') le plus faible *perd* toujours (A'). Les échanges vont alors se focaliser sur AB.

Cet épisode témoigne d'une compréhension du récit par le collectif-classe où *deux points de vue*

696 Cette proposition sera *in fine* adoptée et institutionnalisée comme commentaire explicatif de la morale de la Fontaine par le collectif-classe (S15-éM-58). Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [MVI_0091, 04 :24], p.

697 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [MVI_0091, 16 :45], p. 289-290.

698 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [MVI_0091, 06 :29], p. 290.

699 Il s'agit d'un chiasme sémantique où *gain/perte* se combine à *mensonge/vérité.*

d'analyse semblent s'entrelacer dans leurs commentaires et leurs productions.

(1) → *Un premier point de vue* est concrétisé par `mentir gagne,` que nous avons décrit dans la section précédente (cf. 14.2.3, p. 588). Nous avons constaté que le collectif-classe conçoit que *le recours aux mensonges* est vu comme *une stratégie gagnante* du Loup contre l'Agneau. Autrement dit, `ce qui fait qu'il gagne`, comme disent les élèves, c'est qu'il ment. Et dans ce cas le Loup est *le plus fort.* Il s'agit d'un *point de vue sur l'efficacité de l'action et les raisons de cette efficacité* (ce qu'il faut faire pour gagner).

(2) → Mais comme le dit Louise, avec reformulation par la professeure, `le loup gagne quand même alors qu'il a menti`. Ce « `alors qu'il a menti` » peut être compris comme renvoyant à un Loup qui n'aurait pas dû gagner *puisqu'il a menti*. *Un second point de vue* émerge donc, dans l'épisode ci-dessus, avec le commentaire à propos de l'expression *`même s'il ment.`* Il s'agit, pour nous, *d'un positionnement davantage éthique sur les comportements et attitudes des personnages*. En effet, dans le monde du droit, l'éthique du règlement des litiges (par exemple dans un vrai procès, avec le serment de vérité) consiste à ne pas mentir pour affronter les faits, à dire la vérité. *A priori*, dans ce monde du droit, celui qui ment, si son mensonge est avéré, ne peut *avoir gain de cause*. Cette proposition n° 3 nous montre que cette nécessité éthique n'existe pas dans le récit de la fable. Le Loup n'hésite pas à mentir et il `gagne quand même`.

Les élèves semblent sensibles à cette absence de comportement éthique du Loup de la fable[700]. Ainsi, lorsque Timéo s'exprime à propos de *`même s'il ment`*, il le fait d'emblée en référence au monde de la fable (*`dans le Loup et l'Agneau`*). Timéo sait que le monde de cette fable fonctionne sans cette nécessité éthique du monde du droit et de la justice[701]. Dans le monde de la fable, comme le rappelle Lucas, `Avec les solutions des plus forts, on gagne toujours comme avec le loup : il est fort, et il ment et à la fin, il gagne`. Autrement dit, peu importe qu'il mente, l'avantage indéniable du Loup étant sa force physique.

Ainsi, dans cette classe, nous constatons que le collectif entrelace deux interprétations du *recours aux mensonges par le Loup* ; tantôt c'est la signification de la stratégie gagnante, tantôt c'est la signification de la force naturelle du Loup qui rend le fait de mentir sans conséquence sur sa stratégie. De notre point de vue, les élèves semblent ressentir (mesurer ?) que les raisons du recours aux mensonges dans la fable sont complexes. En tous cas, ils manifestent que ce n'est pas, pour eux, une simple ornementation du récit. Pour autant, être en mesure d'analyser cet usage des mensonges

700 Rappelons qu'ils ont déjà énoncé dans leur moralité de classe du récit de la fable : c'*est injuste*.

701 Le collectif-classe a déjà démarqué le monde de la fable d'un vrai procès de justice dans les séances n° 10 et N° 11.

chez le loup comme le masquage d'une « sauvagerie originelle » (cf. le chapitre 3.1, p. 126) ou comme une « parole mangée » (cf. le chapitre 3.2, p. 130) relève d'une (trop ?) grande complexité que le dispositif d'enseignement de la séquence, mis en œuvre dans cette classe, n'a pas abordé[702].

Concernant la relation concret-abstrait, la proposition n° 4, utilisée par Lucas pour renforcer l'argumentaire sur les raisons du recours aux mensonges, nous constatons qu'elle est faite d'un énoncé abstrait, à portée générale, `Avec les solutions des plus forts, on gagne toujours,` articulé à un énoncé lié au concret du récit qui le commente `comme avec le loup : il est fort et il ment et à la fin, il gagne`. Cette proposition ne prend pas de position éthique, elle fait un constat d'efficacité lié au personnage du Loup. Les autres propositions sont toutes des énoncés abstraits (sans lien explicite au récit). Ce sont les explications et les commentaires oraux lors de la mise en commun qui font appel au récit de la fable pour rendre compte de la portée générale de l'énoncé abstrait de chacune.

À ce stade de la mise en commun, le collectif-classe a produit des commentaires et des explications sur la formulation de la morale de La Fontaine qui présentent une parenté forte avec une partie de la moralité qu'ils ont eux-mêmes élaborée à partir du récit, et que nous rappelons : *Les plus forts, parfois les plus riches, gagnent contre les plus faibles / les plus forts imposent leurs propres règles*. Nos constatons également que les quatre propositions ne présentent pas de position éthique explicite (alors que leur moralité avait pris position : *c'est injuste*.)

14.3.2. La raison la meilleure

Dans cet épisode, un élève propose[703] de retenir la proposition n° 2 comme explication possible de la morale de La Fontaine : *l'intelligence du plus fort est toujours la meilleure.* La professeure demande : `qu'est-ce que ça veut dire le mot meilleure il est pas expliqué là ?`

Un échange s'engage :

---

702 Dans certaines classes, le choix a été fait de mettre en place la séance n° 13 (cf. annexe n° 52, p. 127), ce qui n'est pas le cas dans la classe dont nous observons la mise en œuvre. Dans cette séance n° 13, il s'agit d'étudier le récit de La Fontaine en lien avec le passage suivant du récit d'Ésope « Quelle que soit ta facilité à te justifier, je ne t'en mangerai pas moins. ». Un débat ouvert est alors mis en place. L'orientation principale de ce débat est la suivante : le loup joue avec l'agneau en lui disant des mensonges volontairement et il sait très bien que les réponses de l'agneau sont vraies. S'il agit ainsi, fait-il croire à l'agneau qu'il peut s'en sortir ? Pourquoi ment-il ? Pourquoi ne mange-t-il pas l'agneau tout de suite ?

703 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [MVI_0091, 003 :36], p. 289.

1	P	Que veut dire le mot *meilleure* ?
2	Alexis	toujours la mieux
3	P	alors est-ce que vous pensez que La Fontaine dit que c'est la mieux ?
4	Louise	c'est celle qui gagne
5	P	meilleure ça peut vouloir dire le mieux ou celle qui gagne ? On va choisir plutôt quoi ?
6	E	celle qui gagne
Tdp 2, Alexis rend compte de la meilleure par la mieux. Tdp 3, la professeure demande aux élèves de réagir pour savoir si La Fontaine, en énonçant sa morale, exprime un jugement de valeur (la mieux) sur la raison du loup. Louise, Tdp 4, explique que « la meilleure » renvoie à celle qui gagne.		
7	P	on lève la main et on dit pourquoi. Est-ce qu'on choisit meilleure qui veut dire celle qui gagne, ou est-ce qu'on choisit meilleure qui veut dire c'est la mieux ? D'après toujours en revenant à la fable. Louise ?
8	Louise	meilleure pour dire < ?> c'est lui qui gagne ; c'est lui le plus fort.
9	P	c'est lui le plus fort. Est-ce que La Fontaine trouve que c'est le mieux ? Est-ce qu'il pense que c'est le mieux ?
10	E	non
Tdp 7, la professeure énonce les deux possibilités, la meilleure comme celle qui gagne ou la meilleure comme la mieux, et demande au collectif-classe de se prononcer en revenant à la fable. Louise, tdp 8, confirme que cela renvoie au Loup qui gagne, c'est lui le plus fort. La professeure, Tdp 9, demande aux élèves si le fait que le Loup soit le plus fort (et gagne) signifie pour autant que La Fontaine trouve que c'est le mieux. Un élève répond que non, Tdp 10.		

Transcript 36 : Extrait de la séance n° 15, [MVI_0091, 06 :29]

La professeure conclut les échanges en disant : donc on peut se mettre d'accord pour le [mot] meilleur c'est celle [l'intelligence] qui gagne.

Dans ces échanges, l'entrelacement entre le jugement d'efficacité, voire d'efficience[704], porté sur la

704 Où nous pouvons comprendre l'*efficacité* ici comme la réalisation des buts que l'on se fixe *en fonction* des

stratégie du loup, et le jugement éthique du comportement du Loup continue de se manifester au sein du collectif-classe. Ainsi, il apparaît que la signification que les élèves attribuent au terme *meilleure* dans la morale de La Fontaine se démarque d'un jugement moral positif (voire admiratif) de leur part vis-à-vis de la façon d'agir du Loup. De leur point de vue, l'auteur La Fontaine n'est pas non plus porteur d'un tel jugement. Pour ces élèves, il semble que *meilleure relève davantage d'*un jugement d'efficacité sur l'efficacité de l'action du Loup et sur son intelligence.

La professeure propose de revenir[705] sur la proposition n° 2 : *l'intelligence du plus fort est toujours la meilleure.* La professeure demande à Nathan : `par intelligence tu entendrais quoi ?`

L'échange suivant s'engage :

1	Solen	`Il essaie de trouver des solutions`
2	E	`il est intelligent de mentir <?>`
3	P	`il est intelligent dans le sens ? Alors est-ce que c'est intelligent de mentir ? Il cherche des mensonges comme tu dis Solen. Lilian ?`
4	Lilian	`il fait des mensonges pour trouver des prétextes pour le manger à la fin`
5	P	`il a dans l'idée de le manger et son intelligence c'est de trouver ?`
6	E(s)	`des prétextes`
7	E	`il réfléchit`
8	P	`il réfléchit pour trouver des prétextes, trouver des faux prétextes`
Tdp 1 et 2, Solen et un élève donnent des raisons de l'intelligence du Loup : `trouver des solutions` et `mentir`. Pour Lilian, Tdp 4, c'est le fait de faire des mensonges pour `trouver des prétextes` dans une intention précise (manger le loup). La professeure reformule, Tdp 8, `il réfléchit pour trouver des prétextes, trouver des faux prétextes.`		

intentions que l'on donne et l'*efficience* comme la réalisation des buts que l'on se fixe *en fonction* des *moyens* que l'on se donne. Dans cette fable, de notre point de vue, le loup fait preuve d'une efficacité certaine (il parvient à ses fins, il gagne diraient les élèves), la stratégie qu'il se fixe renvoie davantage à un débat toujours possible (et ouvert) sur son efficience, l'efficience maximale étant de manger directement l'agneau par le seul recours de sa force physique naturelle, sans avoir nécessairement recours aux échanges.

705 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [MVI_0091, 09 :00], pp. 290-291.

Transcript 37 : Extrait de la séance n° 15, [MVI_0091, 09 :00]

Louise fait part de leur recherche dans le dictionnaire, durant les travaux de groupe préparatoires à cette mise en commun : on a cherché *raison*[706] dans le dictionnaire on a trouvé *intelligence*.

Nous proposons, *préalablement à l'analyse de cet épisode*, de rendre compte de notre propre étude de certains aspects du recours au concept de *raison*. Nous en avons distingué[707] sept qui peuvent, de notre point de vue, entrer en résonance, peu ou prou, avec un usage possible de ce terme lors de l'étude de la morale de la fable de La Fontaine. C'est pourquoi, pour chaque aspect retenu, nous nous efforçons d'établir un lien avec le récit de la fable. En voici l'inventaire :

— (1), un terme qui renvoie à *un mode de pensée de l'homme*, aux facultés qu'a l'esprit humain d'organiser ses relations avec le réel, *par opposition à l'instinct animal*. *Intelligence*, *pensée* et *connaissance* pourraient en être les synonymes. Autrement dit, l'homme réfléchit, pas l'animal. Dans la fable, *Le Loup* et *l'Agneau* allégoriques font preuve, chacun à leur façon, de cette raison-là.

— Il arrive, (2), que le terme *raison* recouvre également les facultés intellectuelles considérées du point de vue de leur état et de leur usage *par rapport à la normale* (ex : *perdre la raison*). Par exemple, L*a raison du plus fort* pourrait être la rage du loup vue comme une folie criminelle.

— Mais, (3), ce terme peut également renvoyer à *la faculté de bien juger, de discerner le vrai, le bien du mal*. *Sagesse*, *discernement*, *jugement*, *mesure* pourraient en être les synonymes. Par exemple : il faut savoir raison garder. Il pourrait s'agir de voir la raison de l'Agneau au regard de sa tentative de ne pas céder à la colère, d'avoir des paroles mesurées, et de traiter les problèmes par les faits pour discerner le vrai. Face au Loup, cet aspect de la raison n'est pas le plus fort.

— (4), *la raison* en tant que source de l'activité conceptuelle, autrement dit *la faculté qui ordonne discursivement les faits et les notions, qui démontre, qui calcule.* Par exemple : saisir la raison des choses. L'Agneau s'efforce effectivement de *faire saisir au Loup la raison des choses, par l'exercice de la parole*.

— Il peut aussi s'agir, (5), de faire part qu'une pensée, ou un acte, est *conforme à une norme de vérité, ou de droit positif*. (par exemple : *avoir raison de faire quelque chose).* L'Agneau a raison d'expliquer, d'argumenter d'après la réalité des faits. Le Loup n'a pas raison d'embêter les innocents.

---

706 Il s'agit d'une définition d'un dictionnaire « scolaire » où *la raison* est mise en relation avec les facultés pour penser et raisonner, souvent désignées par *intelligence*.

707 Nous avons utilisé, pour ce faire, le dictionnaire de la langue française TFLi (http://www.cnrtl.fr/definition/raison) qui rend compte exhaustivement (18 pages) des différents sens et usage de ce terme, notamment du recours à la raison comme concept philosophique (ce que nous n'avons pas repris pour notre travail).

— Il exprime aussi, (6), *ce qui rend compte d'un fait, d'un phénomène*. *Cause, explication, origine, fondement, (le) pourquoi,* peuvent en être les synonymes (rendre raison de quelque chose). Nous retrouvons la raison de l'Agneau *prouvant* qu'il ne trouble pas l'eau du Loup. Il rend compte de la raison d'un fait.

— Il peut également (7) *justifier une manière d'être, d'agir ou de penser*. *Mobile, motif* peuvent en être les synonymes (par exemple : la (les) raison(s) d'agir ; *ce n'est pas une raison pour*). Par exemple, la raison d'agir de l'Agneau c'est d'échapper au Loup, celle du Loup c'est de le manger.

Nous avons par ailleurs consulté[708] le dictionnaire de l'Académie française de 1694 pour croiser les définitions du terme *raison* ci-dessus avec celles de ce dictionnaire. Notre but est de situer les aspects retenus dans le contexte de l'usage possible (ou non) du terme *raison* à l'époque de La Fontaine. Nous avons constaté que tous ces aspects étaient pris en compte sous forme soit de définitions, soit d'exemples. Notons enfin un proverbe cité, dans ce dictionnaire de 1694, qui pourrait faire office de morale de la Fable de La Fontaine, : *où force domine, raison n'a point de lieu*[709].

Dans l'épisode décrit ci-dessus, nous constatons que les élèves octroient au Loup du récit *une intelligence* certaine, qui rejoint l'aspect (1) de notre étude. Le fait que ce Loup trouve des solutions, trouve de faux prétextes est, à leurs yeux, une forme d'intelligence. Il réfléchit. Ceci complexifie leur regard sur le personnage du Loup. Il n'est pas qu'une force physique, il est aussi capable de raisonner (*trouver des solutions*).

Nous constatons également que ce point de vue sur le Loup est né de l'immersion de la définition abstraite du mot *raison,* trouvée dans un dictionnaire, dans les faits concrets du récit. De plus, par le retour au récit, les élèves conçoivent non seulement une acception du mot raison autour de la notion de *réflexion* et de *raisonnement*, mais également un point de vue interprétatif sur le personnage du récit qui en est doté.

La professeure met à profit cette remarque sur *raison et intelligence* pour afficher deux phrases[710] (une de Hélène, une de Lila-May) issues des travaux préparatoires usant du terme *raison*.

Hélène : ce n'est pas parce que quelqu'un est plus fort qu'il a forcément raison.

708 https://www.lexilogos.com/francais_classique.htm

709 Ce proverbe est, de notre point de vue, Pascalien (cf. notre développement sur notre lecture de la Fable au regard de la pensée de Pascal sur violence et justice)

710 Cf. annexe n° 77 *Synopsis Transcription de la séance* n° 15, [MVI_0091, 10 :91], p. 291.

Lila-May : même si on est fort, ce n'est pas une raison pour embêter les autres.

Ces deux énoncés sont abstraits et expliquent, pour ces deux élèves, la morale *de la fable la raison du plus fort est toujours la meilleure.* Ces énoncés utilisent le terme de *raison* (surligné en jaune par la professeure au TBI). La Professeure dit au collectif-classe : est-ce qu'à votre avis ces *deux mots raison* ont le même sens ? On réfléchit avant de dire oui ou non ? Vous justifiez.

Au cours des échanges qui suivent[711], pour octroyer une signification au terme raison *de l'énoncé de Hélène*, les énoncés suivants seront produits :

(a) → *avoir raison, c'est dire la vérité* (S15-éM-54) ;

(b) → (comme en classe) *avoir raison c'est donner une bonne réponse, avoir bon, c'est dire vrai.*

Au regard de notre propre étude du terme *raison*, nous constatons que (a) et (b) ont une parenté certaine avec les aspects, nécessairement entrelacés, que sont les aspects (3), (4) et (6) de notre étude de ce terme.

La professeure écrit, au TBI, dire la vérité de la façon suivante (cf. Illustration 39 ci-dessous) :

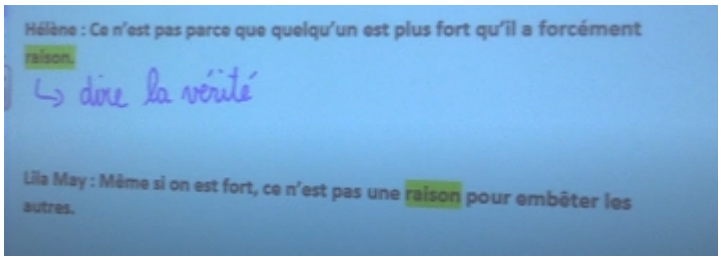


Illustration 39: première signification du terme raison en séance n° 15

La flèche indique que ce qui est écrit par la professeure réfère au terme *raison*, et non à la proposition toute entière. Afin de dégager un sens du terme *raison* utile pour la fable, l'échange suivant s'engage[712] :

711 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [MVI_0091, 12 : 16], pp. 291-292.
712 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [MVI_0091, 12 : 16], p. 291.

1	P	et dans la fable du coup est-ce qui euh si on voulait rapprocher ça à la fable ce sens du mot raison là on l'attribuerait à quel personnage ?
2	E	l'agneau
3	P	pour toi l'agneau. Qu'est-ce qu'on avait expliqué ?
4	E	eh ben parce que l'agneau il dit la vérité.
Tdp 1, la professeure provoque d'emblée le lien de la proposition avec la fable. Elle demande aux élèves de voir à quel personnage de la fable il est possible d'attribuer *le sens du mot raison* tel que Hélène y recourt dans sa proposition. La professeure ne demande pas à quel personnage attribuer *la proposition entière d'Hélène*, la réponse étant le loup (c'est lui qui est *le plus fort* et qui n'a pas *forcément raison*). Tdp 2, un élève répond qu'il s'agit de l'agneau. Tdp 3, la professeure prend en compte cette réponse, tout en spécifiant que c'est l'avis de cet élève (pour toi). Elle semble, lui apporter une certaine valeur puisqu'elle demande de le justifier au nom de ce qu'on avait expliqué. Tdp 4, cet élève répond que l'agneau a *raison* parce qu'il dit la vérité.		
5	P	est-ce qu'il dit toujours la vérité l'agneau ? Vous vous rappelez de ce que l'on avait écrit ? [la P affiche les commentaires issus de la séance n° 7]

Transcript 38 : Extrait séance n° 15, [MVI_0091, 12 :16]

La professeure affiche les commentaires suivants issus de la séance n° 7 (cf. Illustration 40 ci-dessous) :

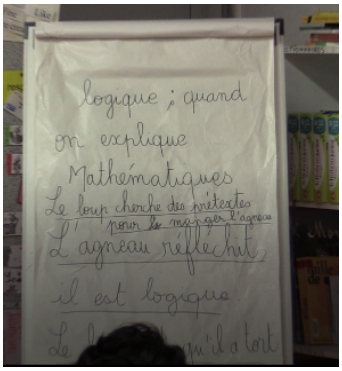


Illustration 40: commentaires de la séance n° 7, repris en séance n° 15

La relecture de ces commentaires permet de rédiger un complément de formulation de la

première utilisation du mot `raison` *de l'énoncé d'Hélène.* (cf. ci-dessous Illustration 41)

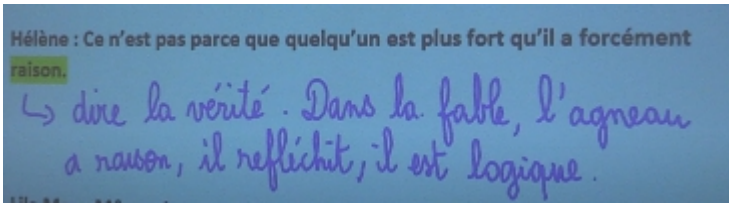


Illustration 41: première définition du terme « raison » en séance n° 15

Dans cet épisode de la séance n° 15, la professeure propose aux élèves de rapprocher les agissements des personnages du récit de la formulation d'Hélène *à partir de l'usage qu'elle en a dans sa proposition* : `si on voulait rapprocher ça à la fable ce sens du mot raison là on l'attribuerait à quel personnage ?`

Nous avons montré que l'enquête conduite par le collectif-classe, depuis la séance n° 1, consistait à établir progressivement une *certitude raisonnée* : *l'agneau dit la vérité*. Les élèves peuvent donc recourir, sans difficulté, à certains *aspects de la raison* pour commenter le recours d'Hélène. Ces aspects renvoient à une forme de vie, notamment un fait concret du récit : la première prise de parole de l'Agneau (en réponse à l'accusation mensongère du Loup). L'usage du terme *raison* se fait, durant les échanges au sein du collectif-classe, sur la base de cet arrière-plan. Autrement dit, *avoir raison* c'est *`dire la vérité` en la démontrant, en la prouvant* (`l'agneau a raison, il réfléchit, il est logique`). Paul Jacopin (1997) pourrait évoquer là, en lien avec la fable, une conceptualisation de *la raison du plus faible*.

En lien avec la relation concret-abstrait, une question peut toutefois être abordée. L'énoncé de Hélène nous apparaît comme étant une morale construite à partir d'*un arrière-plan différent* de celui utilisé par les élèves pour produire leurs commentaires *sur le terme raison* de cette proposition. En effet, l'arrière-plan, pour Hélène, est celui basé sur l'attitude et les agissements du Loup du récit (`ce n'est pas forcément parce que quelqu'un est plus fort qu'il a forcément raison`). Or, le collectif-classe commente le terme *raison* à partir des agissements de l'agneau. Si ce qui est énoncé par les élèves est tout à fait juste, leur production se met-elle, *telle qu'elle est rédigée*, au service de l'utilisation du terme *raison* par Hélène ? Autrement dit, leur commentaire constitue-t-il un aspect du terme *raison* qui peut s'articuler aisément à l'énoncé d'Hélène ?

Cette question, épistémique et épistémologique, relative aux *arrière-plans concrets élaborés puis mobilisés* au sein d'un collectif pour *partager la signification d'un énoncé abstrait*, concerne pleinement la question de *l'interprétation du récit en lien avec l'énoncé abstrait de la morale de La*

Fontaine. Par exemple, nous avons montré que le collectif-classe, en plus de sa certitude raisonnée vis-à-vis de l'agneau, faisait également preuve *d'une certitude raisonnée* vis-à-vis du Loup. Ainsi, pour les élèves, c'est *un loup qui réfléchit*, *qui raisonne*, évitant soigneusement d'avoir à prouver ce qu'il avance. Les élèves manifestent une *connaissance intuitive* de l'aspect (1) du terme *raison*. Ils attribuent donc au *plus fort* de la fable (les élèves parlent de `son intelligence`) un *aspect possible du concept de raison. Le Loup a une raison* qui est sa capacité à élaborer une stratégie gagnante. Toutefois cette *raison* du loup ne saurait être confondue avec les significations possibles du terme *raison* dans l'expression *la raison du plus fort* de l'énoncé de La Fontaine, qui, elle, renvoie surtout à l'aspect (7) de notre étude, même si La Fontaine joue probablement de l'ambiguïté que provoque la multiplicité des acceptions de ce terme. L'acception du terme *raison* par La Fontaine ne nous semble pas être confondue avec le sens que lui attribue ici le collectif-classe pour l'Agneau.
Autrement dit, n'aurait-il pas été fructueux que le commentaire sur le terme *raison,* de l'énoncé d'Hélène, soit également relié à l'arrière-plan concret des agissements du Loup ? Didactiquement, il s'agirait de « croiser » deux manifestations de l'intelligence, en lien étroit avec les deux personnages du récit, et pas uniquement en référence à l'Agneau. Imaginons pour cela le contrefactuel suivant.

La professeure prolongerait les échanges ci-dessus en posant la question suivante : « Mais quand Hélène écrit que `le plus fort n'a pas forcément raison`, il s'agit du loup ; or ce que vous expliquez, pour `il a raison`, parle de l'Agneau, qu'en est-il pour le Loup ? »

Le but de cette question serait d'amener le collectif-classe à renforcer leur compréhension de l'énoncé d'Hélène, en prenant aussi en compte *ce deuxième personnage du récit de la fable*. L'intention didactique serait de compléter l'énoncé, déjà écrit au TBI, en reliant ce qui a été dit sur l'Agneau à ce qui pourrait être dit sur le Loup, par exemple : « dans la fable, l'agneau a raison, il réfléchit, il dit la vérité, il est logique. *Le loup, lui,* même s'il montre qu'il est capable de réfléchir, de raisonner, ne dit pas la vérité, il n'a pas raison ». Une paraphrase de la formulation d'Hélène deviendrait, en lien avec le récit : « ce n'est pas parce que le Loup est plus fort que l'Agneau et qu'il réfléchit, que ce loup dit forcément la vérité, donc qu'il a forcément raison ». Par conséquent, le but serait d'user des aspects du concept de *raison,* en lien étroit avec le récit de la fable, *mais dans la perspective de rendre compte de ce qu'est « la raison du plus fort » dans le cadre du problème posé par la morale* : que veut dire La Fontaine sur ce récit ?

L'épisode suivant concerne les échanges pour octroyer une signification au mot `raison` de l'énoncé abstrait de Lila-May : `même si on est fort, ce n'est pas une raison pour`

embêter les autres.

Les échanges suivants s'engagent[713] :

1	P	dans la phrase de Lila-May est-ce que ça veut dire pareil ?
2	E	non
3	P	quand on dit c'est pas une raison d'embêter les autres, est-ce que c'est encore une histoire de vérité ?
4	E	on n'est pas obligé d'embêter même si on est fort.
Tdp 1, la professeure demande aux élèves si cet énoncé de Lila-May veut dire la même chose que l'énoncé de Hélène et les commentaires produits par les élèves sur le terme *raison.* Tdp 3, la question demande si une raison d'embêter les autres donne au mot *raison* la signification que le collectif vient d'élaborer, à travers les agissements de l'agneau : est-ce que c'est encore une histoire de vérité ? Tdp 4, un élève donne une paraphrase possible de l'expression une raison pour (dans l'énoncé de Lila-May) : n'être pas obligé de.		
5	P	est-ce que tu pourrais par quoi on pourrait expliquer ce mot raison c'est pas facile. Élisa ?
6	Élisa	c'est pas pour ça
7	P	c'est pas pour ça c'est ça que tu dis ? [la prof écrit au TBI cf. Illustration 42]
Tdp 5, la professeure demande à l'élève d'expliquer le terme *raison* (en rapport avec l'énoncé de Lila-May). Tdp 6, Élisa, pour la paraphrase de ce n'est pas une raison pour, propose : c'est pas pour ça (que).		

La professeure écrit au TBI (cf. Illustration 42 ci-dessous) :

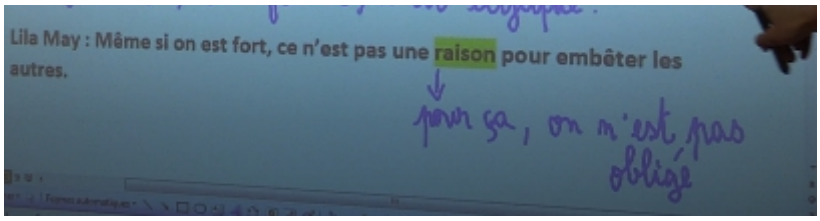


Illustration 42: seconde signification du terme « raison » en séance n° 15

La professeure conclut en disant : vous voyez bien qu'il y a deux sens. Est-ce que

713 Cf. annexe n° 77 *Synopsis transcription de la séance n° 15* [MVI_0091, 15 : 32], p. 292.

toute le monde voit qu'il y a deux sens différents ? Le mot *raison* il a des sens différents.

La Professeure affiche à nouveau les quatre propositions d'explication de la morale de La Fontaine et dit : je vous repose la question qu'est-ce qu'on peut comme explication la plus complète ? Tu proposais quoi Timéo ? Timéo répond : *le plus fort même, s'il ment, battra toujours le plus faible même s'il dit la vérité.*

La professeure pose la question suivante : est-ce que vous êtes d'accord avec Timéo par rapport à ce qu'on dit sur le mot *raison* ?

Les élèves restent silencieux et cette question reste sans réponse au niveau-du collectif-classe.

L'énoncé de Lila-May use du mot *raison.* Dans cet énoncé de Lila-May, le recours au terme *raison* nous semble proche de l'aspect (7) de notre étude épistémique de ce terme. Autrement dit, nous pouvons comprendre l'énoncé de Lila-May comme : même si on est fort, ce n'est pas un motif (légitime[714]) pour embêter les autres. Cet énoncé est lié à *la question de la justification d'une façon* d'agir, par exemple : *parce que je suis fort j'embête les autres, c'est ma raison d'agir.* La force attribuée au Loup serait ici sa force physique. Mais il existe, dans le récit de la fable *une autre raison d'agir* du Loup : vouloir manger l'agneau. Cette raison est *le mobile* de son crime. Notons, que ces deux raisons d'agir (force physique, et intention de tuer) ont été mises au jour, commentées et institutionnalisées par le collectif-classe durant toutes les séances précédentes.

Pourquoi proposons-nous *motif légitime,* plutôt que motif, en lieu et place de *raison* ? Imaginons le contrefactuel suivant.

Si nous prolongeons l'énoncé de Lila-May par une paraphrase de la morale, nous pouvons écrire, à la façon de La Fontaine : *être le plus fort est la raison la meilleure pour embêter les autres.* Ceci nous permet de comprendre que Lila-May opte *in fine* pour une formulation qui est la négation de la formulation de notre contrefactuel. Ainsi Lila-May écrit : ce n'est pas une raison pour. Elle aborde la morale selon *une position éthique explicite et non ambiguë* reposant sur une vision d'un loup qui ne doit pas *être dehors du monde du droit et de l'autorisé.* Ainsi, par la nature de la formulation de son énoncé, Lila-May adopte un aspect du terme *raison* correspondant à l'aspect (5) de notre étude épistémique, où la *raison* a à voir avec *une façon d'agir en conformité à une norme éthique*. Lorsque les élèves du collectif-classe, commentant le recours au terme *raison* de Lila-May,

714 *Légitime* renvoie au droit positif, ce droit conçu par les hommes et pour les hommes, qui règle la vie collective dans une société.

énoncent on n'est pas obligé de est-ce le commentaire le plus adéquat de leur part ? N'auraient-ils pas dû proposer *on n'a pas le droit de* ?

Si ces considérations épistémiques (liés à notre contrefactuel) n'ont pas de concrétisation didactique dans l'épisode de l'énoncé de Lila-May, peut-être est-ce dû au but que s'était fixé la professeure, à son intention professorale. Il s'agit, à ce stade, d'établir des sens différents du mot raison : *avoir raison* à prendre comme *dire la vérité ; être une raison de* à prendre comme *être un motif pour*. Nous constatons que la production des deux significations du terme *raison* en lien avec des faits du récit semble bien établie et comprise par le collectif-classe. Cette *première articulation abstrait-concret* relève d'ailleurs d'une intention didactique conçue dès la textualisation[715] du savoir de la séance n° 15. Toutefois, nous constatons également que ces deux significations du mot *raison* ne sont pas ensuite réutilisées au service d'une *seconde articulation abstrait-concret*, *celle de la morale (abstraite) de la Fontaine au (concret) des significations construites sur les personnages du récit*. Or, c'est cette seconde articulation qui pourrait aider le collectif-classe à élaborer *un point de vue interprétatif sur le récit débouchant sur une prise en compte de l'intention-problème de l'auteur* (notion développée au chapitre 2.5, p. 106). Cette intention-problème est la suivante : en quoi *La raison du plus fort est toujours la meilleure* a à voir avec le récit de cette fable ?
Didactiquement, nous postulons que les deux épisodes relatifs aux commentaires sur les énoncés de Hélène puis de Lila-May, sont l'objet d'un*e désorientation progressive du jeu d'apprentissage*. Développons.

Durant ces deux épisodes, le jeu d'apprentissage, intentionnellement visé par la professeure était *a priori* de permettre aux élèves de *répondre au problème de lecture suivant* : comment peut-on expliquer ce que dit La Fontaine sur son récit, à savoir que *« la raison du plus fort » serait toujours la meilleure ?* La règle stratégique de ce jeu consiste à pouvoir rendre compte des interprétations de l'énoncé de la morale en les concrétisant à partir des significations partagées sur le récit. Il s'agit bien d'une règle stratégique du jeu d'apprentissage *au niveau de la seconde articulation abstrait-concret* (celle du lien de la morale aux significations du récit). Il est sans doute nécessaire, pour s'emparer de cette règle stratégique, et en faire une stratégie gagnante de résolution du problème posé, d'en passer d'abord par une compréhension du terme *raison,* les élèves ayant déjà élaboré des significations en lien avec le récit pour *le plus fort* et pour *meilleure.* Si (s')expliquer le terme *raison*, en lien avec le récit, est une condition nécessaire, ce n'est pas une condition suffisante. De notre point de vue, la recherche de la compréhension du terme *raison* doit aussi être expériencée,

715 Rappelons encore une fois que cette professeure s'inscrit dans le droit fil d'une textualisation du savoir proposée par le collectif de l'ingénierie (cf. annexe n° 55, *conception de la séance n° 15*, p. 133).

comprise, *par les élèves*, comme *une solution fonctionnelle au service du problème de lecture posé*. Or, ce que nous avons décrit de la mise en œuvre montre que ce n'est pas ainsi que les choses se passent. Les élèves sont bien dans un jeu d'apprentissage. Celui-ci consiste à établir les définitions du terme *raison au niveau de la première articulation abstrait-concret* (celle du lien de ce terme aux significations du récit). Si un certain enjeu épistémique existe bien dans ce jeu d'apprentissage *in situ*, puisque des significations du terme *raison* sont élaborées, il n'en demeure pas moins que ce jeu d'apprentissage ne débouche pas sur la recherche de la solution d'un problème posé au niveau de *la seconde articulation abstrait-concret*. Le lien avec la morale de La Fontaine s'estompe alors progressivement et le problème de lecture est même dissous sans être résolu. Il s'agit, de notre point de vue, d'une *désorientation didactique, car le problème posé est perdu de vue par le collectif-classe*.

Nous avons déjà rencontré la question de la *désorientation* didactique des élèves. Nous avons montré que celle-ci est un risque fréquent du travail d'enquête, lorsqu'il qu'il n'y a pas de problème à résoudre ou que les élèves ne perçoivent pas, ou plus, le problème posé initialement. Dans l'exemple que nous analysons, les élèves ne sachant plus vraiment quel est *le sens du jeu d'apprentissage* auquel la professeure veut les faire jouer, semblent faire les choses sans plus vraiment en comprendre les raisons. Souvent une série de questions (de la professeure)/réponses (de certains élèves) s'enchaîne alors. Nous avons repéré des manifestations de cette perte *progressive* du sens du jeu dans la mise en œuvre observée. Ainsi, à partir de l'épisode concernant l'énoncé de Lila-May, nous constatons une nette baisse de participation du collectif-classe, la professeure soutenant davantage les échanges avec quelques élèves. En fin d'épisode, à la question posée par la professeure `est-ce que vous êtes d'accord avec Timéo par rapport à ce qu'on dit sur le mot *raison* ?`, nous avons décrit que les élèves restent tous silencieux, cette question restant sans réponse au niveau du collectif-classe. La professeure ne la relance pas et enchaîne sur la suite de la séance. À ce moment de l'épisode, nous pouvons dire que l'enjeu épistémique semble hors d'atteinte des élèves, la signification de *la raison du plus fort, dans la morale* de La Fontaine, n'étant pas bénéficiaire de l'étude conduite sur le terme *raison*. Pourquoi ? L'action demandée aux élèves, par la professeure, consiste à *mettre en système* trois éléments du milieu didactique. Cela nécessite d'abord d'établir une relation entre les deux sens élaborés du terme *raison* et la proposition de Timéo alors que celle-ci ne recourt pas *explicitement* au terme *raison.* Ensuite il faut, *proprio motu*, rapporter cela à *la raison du plus fort dans la morale*. Or, la prise en compte de cette morale n'est pas rappelée par la professeure. Autrement dit, non seulement les élèves ne savent pas pour quel problème ils doivent agir, mais il nous semble difficile pour eux de reconnaître les éléments du milieu didactique et leurs

éventuelles liaisons. *D'où la désorientation didactiqu*e.

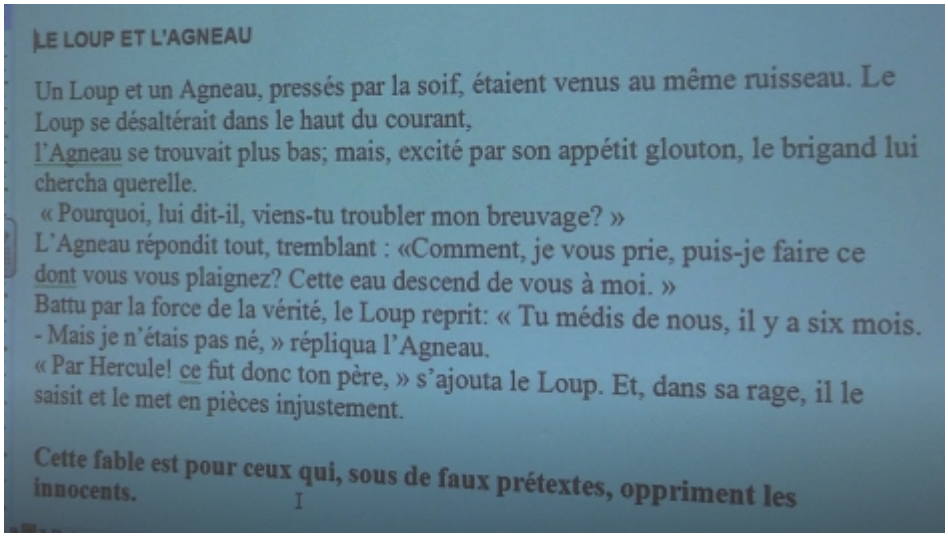
Pourquoi la prise en compte de *la seconde articulation abstrait-concret* (celle du lien de la morale aux significations du récit) n'est-elle pas vraiment observée dans la mise en œuvre de cette classe ? Notre hypothèse est que la textualisation du savoir de la séance n° 15 n'est pas explicite sur ce point (la professeure s'appuyant très rigoureusement sur ce document pour concevoir les séances). Cette textualisation du savoir n'incite pas suffisamment la professeure à entreprendre un retour de l'énoncé de la morale de La Fontaine vers le récit, seconde articulation abstrait-concret, et, surtout, ne montre pas comment y parvenir. Elle se cantonne à décrire essentiellement le travail des élèves au niveau de la première articulation abstrait-concret (celle du lien du terme *raison* aux significations du récit). Les travaux conduits pour cette thèse, concernant cet épisode, questionnent *le travail épistémique du collectif de l'ingénierie* (cf. chapitre 6, p. 265) . Ce dernier n'a pas vraiment (1) approfondi la compréhension et l'usage du terme *raison* (travail épistémique *per se*), (2) analysé didactiquement les transactions professeure-élèves autour de ces enjeux. Autrement dit, le dispositif didactique (stratégie professorale liée à l'enquête notamment) gagnerait à être transformé selon les orientations suivantes : (a) rechercher comment poser un problème de lecture aux élèves, autour de *la raison du plus fort* et où l'utilisation du terme *raison* serait davantage fonctionnelle, au service de la résolution du problème ; (b) que les élèves établissent une signification partagée du terme *raison* centrée plus explicitement, et plus concrètement avec appui sur le récit, sur l'expression de la morale de La Fontaine *la raison du plus fort*.

14.4. La comparaison des morales : la notion d'injustice

Dans cette section, nous étudions comment la notion d'*injustice*, déjà abordée par les élèves, (cf. 14.2.5, p. 595), est reprise à l'occasion de la comparaison des morales de La Fontaine Phèdre et du collectif.

Lors de la séance n° 16, les élèves relisent[716] le récit de Phèdre en découvrant, pour la première fois, la morale de cette fable : *cette fable est pour ceux qui sous de faux prétextes oppriment les innocents* (cf. Illustration 43 ci-dessous) :

716 Rappelons que, depuis le début de la séquence d'enseignement mise en œuvre dans cette classe, les élèves ont eu connaissance des extraits de la fable de Phèdre en correspondance avec chaque extrait de la fable de La Fontaine que les élèves avaient à paraphraser. Le récit de la fable de Phèdre, *sans sa morale*, est donc bien connu et fréquemment utilisé par le collectif-classe.



LE LOUP ET L'AGNEAU

Un Loup et un Agneau, pressés par la soif, étaient venus au même ruisseau. Le Loup se désaltérait dans le haut du courant,
l'Agneau se trouvait plus bas; mais, excité par son appétit glouton, le brigand lui chercha querelle.
« Pourquoi, lui dit-il, viens-tu troubler mon breuvage? »
L'Agneau répondit tout, tremblant : «Comment, je vous prie, puis-je faire ce dont vous vous plaignez? Cette eau descend de vous à moi. »
Battu par la force de la vérité, le Loup reprit: « Tu médis de nous, il y a six mois.
- Mais je n'étais pas né, » répliqua l'Agneau.
« Par Hercule! ce fut donc ton père, » s'ajouta le Loup. Et, dans sa rage, il le saisit et le met en pièces injustement.

Cette fable est pour ceux qui, sous de faux prétextes, oppriment les innocents.

Illustration 43: Affichage de la fable de Phèdre récit et morale, séance n° 16

Léocadie établit aisément qu'il s'agit d'une morale. Dans un premier temps, le verbe *opprimer* est expliqué par deux élèves comme voulant dire *embêter* et *attaquer*. Dans un second temps, Lila-May lit la définition qu'elle a trouvée dans le dictionnaire : écraser sous le poids d'une autorité trop grande et injuste.

Un échange s'engage[717] :

1	P	il y a un mot qui est important
2	E(s)	injuste
3	P	injuste. Opprimer c'est quelqu'un qui va ?
4	E	injuste
5	P	Qu'est-ce qu'il va faire de manière injuste ?
6	E	La justice

Tdp 1-5, les élèves repèrent l'importance, à leurs yeux du terme *injuste* dans la définition de *opprimer* dans le dictionnaire. Tdp 5, la professeure tente d'obtenir des élèves d'expliquer ce qui est *injuste* dans le fait d'opprimer qu'est-ce qu'il va faire de manière injuste ? Tdp 6, pour un élève ce que l'on fait de manière injuste c'est mal faire la justice ?

Tdp 5, la professeure place la compréhension du mot *opprimer* dans le contexte du récit, et plus seulement de la définition du dictionnaire. En effet, le Qu'est-ce qu'il va faire recourt, de notre point de vue, à un « il » qui désigne *le Loup de la fable.* L'élève, tdp 6, procède-t-il uniquement

717 Cf. annexe n° 78, *Synopsis Transcription de la séance n° 15*, [MVI_0091, 20 :51], p. 295.

à une tentative de rapprochement des mots injuste et justice, à voir comme appartenant à la même famille (même radical), ou bien, cet élève évoque-t-il le travail accompli en séance n° 15 (cf. p. 14.2.5, p. 595) où le collectif-classe qualifie le faux procès, entre le Loup et l'Agneau, de procès injuste. Cette vision du procès avait permis au collectif-classe de conclure la morale de la classe par : *c'est injuste*.		
7	P	Il attaque comme vous disiez il attaque il embête d'une manière injuste tout ça parce qu'il est ?
8	E	Plus fort
9	P	Voilà il profite de sa supériorité pour embêter pour attaquer. Alors qu'est-ce qui peut expliquer avec ces mots ce que veut dire la morale de Phèdre ? Louise ?
Tdp 9, la professeure continue sur la voie de la compréhension de la morale de Phèdre *en lien avec le récit* connu des élèves. Elle demande la raison qui conduit le Loup à *attaquer embêter d'une manière injuste* (deux verbes proposés par les élèves comme synonymes de *opprimer*). Un élève évoque à nouveau l'idée du plus fort (comme facteur d'explication d'un Loup qui opprime). Cette idée a été très largement déployée tout au long de l'étude du récit de la fable notamment lors de la séance précédente n° 15 (Cf. 14.2, p. 583). Lorsque la professeure commente cette réponse, Tdp 9, elle reprend également un commentaire institutionnalisé [718] sur la supériorité du Loup sur l'agneau.		
10	Louise	Cette fable c'est pour ceux qui mentent et attaquent les innocents
11	P	[La professeure écrit cette proposition de Louise au paperboard] On a pas vu un mot important ?
12	E	Sans raison
13	E	Injustement
Tdp 10, la présence de ceux qui mentent, dans la paraphrase de la morale de la fable de Phèdre, montre le souci de Louise de coller davantage encore au récit de la fable, tout en restant dans une formulation abstraite de son énoncé. Nous faisons l'hypothèse que cet ajout interprétatif de Louise témoigne de l'importance prise au sein du collectif-classe, depuis de nombreuses séances, que les mensonges du loup constituent *in fine* une forme d'oppression. Rappelons que la morale établie par le collectif-classe parle du *plus fort même s'il ment*. Il s'agit également d'une nuance ne		

718 Rappelons le commentaire institutionnalisé en séance n° 7 : *Le Loup est supérieur à l'Agneau* (S7-éR-9).

cantonnant, chez les élèves, la raison de l'oppression à la seule force physique.

Il est par ailleurs important de relever que, Tdp 12, un élève répond `sans raison.` Quelle signification accordée à cette réponse de l'élève ? Est-ce une compréhension d'une violence gratuite d'un oppresseur sur un innocent ? Est-ce un contresens notoire vis-vis de ce que les élèves ont construit comme significations sur la stratégie gagnante du Loup ? Le terme est important puisque que c'est, non seulement celui utilisé par La Fontaine dans sa morale, mais celui pour lequel les élèves ont formulé et institutionnalisé deux sens possibles durant la séance n° 15 (cf. 14.3.2, p. 601). Pour autant, la professeure ne relève pas. Une hypothèse est que la professeure n'a pas entendu cet élève et ne relève pas cette réponse. Si ce n'est pas le cas, faut-il en conclure que la professeure attend une réponse en lien uniquement avec le terme *injuste* sans reprendre la signification de ce recours à raison ? Autrement dit, l'hypothèse est que la professeure veut faire avancer le temps didactique et qu'il ne faut pas « digresser » (même pour une bonne *raison*).

Transcript 39: Extrait de la séance n° 16, [MVI_0091, 20 :51]

Les élèves sont tous d'accord avec le recours à ce terme *injustement*. La professeure demande : `quelqu'un rappelle ce que c'est les innocents ?` Un élève répond : `ce sont des personnes qui n'ont rien fait`.

Sur le paperboard la professeure écrit la paraphrase suivante de la morale de Phèdre (cf. Illustration 44 ci-après). Elle demande aux élèves de la comparer avec l'explication de la morale qu'ils ont établie pour la morale de La Fontaine (cf. Illustration 45 ci-après).

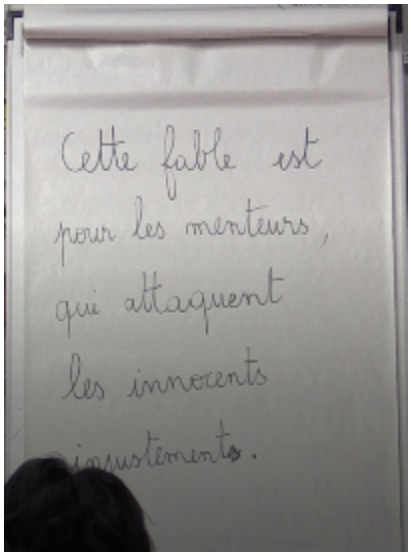


Illustration 44: paraphrase de la morale de Phèdre établie par le collectif-classe séance n° 16

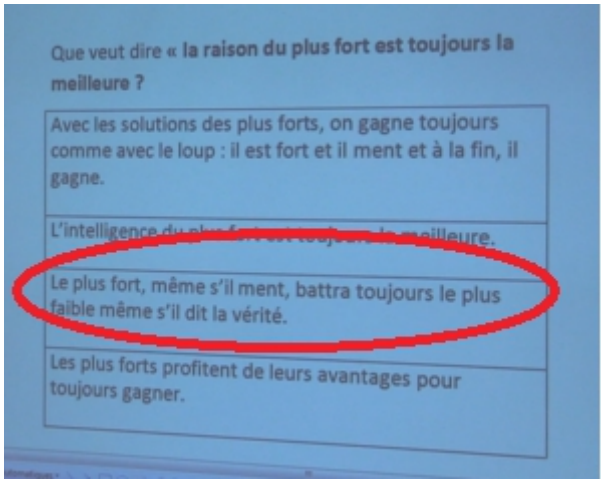


Illustration 45: explication retenue de la morale de La Fontaine par le collectif-classe, séance n°15

Cette lecture comparée des deux énoncés amène Louise à dire, parlant de leur paraphrase de la morale de la Fontaine : `on n'a pas mis injustement.` La professeure affiche le récit de Phèdre et demande aux élèves : `je vais vous remontrer le récit[de Phèdre].Vous relisez le récit et vous me dites est-ce qu'il dit à un moment que c'est injuste ou pas ? Est-ce que vous pouvez regarder et trouver un indice dans le récit ? Est-ce qu'il parle d'injustice ou pas ?`

Solen répond en citant le texte : `tout à la fin il dit` *`il met en pièces injustement.`* La professeure souligne le terme *injustement* en rouge dans le texte de Phèdre affiché au TBI. Un élève conclut : `c'est de l'injustice.`

La professeure pose cette question : `et La Fontaine qu'est-ce qu'il en pense lui ? Est-ce qu'il dit que c'est injuste ou pas ? Vous connaissez le récit.` La réponse est nette et immédiate : `non`. La professeure affiche la morale de la Fable de La Fontaine établie cette fois par le collectif-classe et souligne le mot *injuste* en rouge (cf. Illustration 46 ci-dessous) :

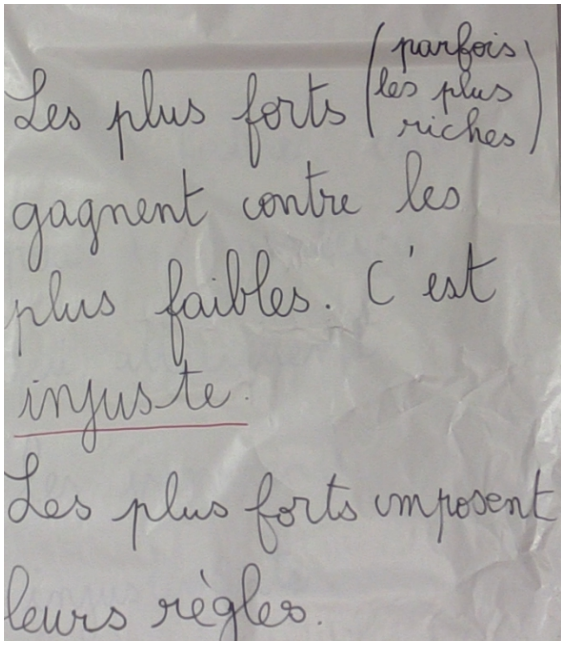


Illustration 46: morale de la fable établie par le collectif-classe

La conclusion que le collectif en tire aisément est que leur morale de la fable se rapproche plus de la morale de Phèdre que de celle de La Fontaine parce que toutes les deux ont pris une position pour dire qu'il était injuste que les plus forts l'emportent sur les plus faibles.

Nous constatons deux points.

Tout d'abord, ce dernier épisode permet à la notion d'*injustice* d'être ancrée au récit de Phèdre, et pas seulement à la définition du dictionnaire l'*opprimer* pour expliquer la morale de l'auteur. Ce retour à un indice dans le récit est une garantie d'une lecture interprétative de la morale. C'est une manifestation supplémentaire de la relation abstrait-concret. Enfin cela permet de renforcer la position éthique du collectif-classe sur le récit de la fable, position que les élèves ont adoptée à l'occasion du jugement sur le faux procès vu comme un procès *injuste* (cf. section 14.2.5, p. 595).

Ensuite, conclure cette étude du collectif-classe par un retour sur la morale de La Fontaine permet de poser que l'auteur ne s'est pas prononcé explicitement (et éthiquement) sur l'injustice.

PARTIE V – SYNTHÈSE ET REPRISE

PARTIE V – Synthèse et reprise.....621

Chapitre 15 – Synthèse et reprise des questions de recherche.....623

15.1. Caractéristiques épistémologiques de l'arrière-plan des questions de recherche 623

15.2. Principaux résultats sur le plan didactique de la lecture de la fable par le collectif-classe.....624

15.2.1. L'enquête et l'équilibration didactique.....625

15.2.1.1. Établir une relation dynamique et suffisamment adéquate entre contrat et milieu 628

15.2.1.2. Garantir une rencontre de l'ignorance épistémique.....630

15.2.1.3. Garantir l'élaboration d'une certitude raisonnée.....633

15.2.1.4. Maintenir la réticence du professeur sur le savoir.....636

15.2.2. L'enquête et la greffe des significations.....639

15.2.2.1. Travailler selon l'élève-origine et structurer les débats.....639

15.2.2.2. Institutionnaliser des connaissances et les réexpériencer.....644

15.2.2.3. Prendre en compte la labilité des significations produites.....645

15.2.3. L'enquête et le risque de désorientation didactique.....649

15.2.4. L'enquête et la garantie des pratiques de la culture.....651

15.2.5. L'activité de paraphrase *stricto sensu*.....652

15.2.5.1. Le contrat de paraphrase comme vecteur d'une lecture interprétative.....653

15.2.5.2. Le contrat didactique de paraphrase.....655

15.2.6. L'élaboration d'un point de vue interprétatif par une analogie provoquée.....661

15.3. Principaux résultats sur le plan épistémologique de l'élévation de l'abstrait au concret.....663

15.3.1. Dialectique institution-altération de concepts et interprétation de la fable.....663

15.3.2. Didactique de l'enquête décrite et analysée selon un système de trois dialectiques. 671

15.4. Principaux résultats sur le travail du collectif de l'ingénierie.....675

15.5. Principaux résultats sur le plan méthodologique de la recherche.....679

Chapitre 15 – Synthèse et reprise des questions de recherche

Les remarques qui nourrissent ce chapitre sélectionnent et reprennent de manière synthétique certains constats mis en évidence lors de nos analyses non seulement de la conception du dispositif d'enseignement mais également des exemples emblématiques liés à la mise en œuvre dans la classe de IM. Ces analyses sont fondées, d'une part, sur un arrière-plan épistémologique et épistémique (parties I et II de la thèse), et, d'autre part, sur des observations et des descriptions précises de la pratique de IM et des élèves, éclairées par des descripteurs que sont certaines notions-modèles de la théorie de l'action en conjointe en didactique (partie IV de la thèse). La nécessité de concision requise pour cette reprise peut parfois conférer un caractère allusif au recours à nos exemples emblématiques. Nous serons amenés notamment à n'emprunter souvent qu'un exemple, voire un épisode de cet exemple, dans ce que nous avons constaté et analysé à plusieurs reprises dans l'ensemble des exemples emblématiques de cette thèse.

Pour établir cette reprise, nous procédons d'abord, dans une première section 15.1 (p. 623), à la mise en évidence de certaines caractéristiques épistémologiques relatives à l'arrière-plan ci-dessus. Ensuite, nous établissons certains résultats de nos travaux en lien avec nos questions de recherche : dans une seconde section 15.2 (p. 624), les résultats sur le plan didactique de la lecture de la fable par le collectif-classe ; dans une troisième section 15.4 (p. 675), les résultats sur le plan du travail du collectif de l'ingénierie ; dans une quatrième section 15.3 (p. 663), les résultats sur le plan épistémologique de l'élévation de l'abstrait au concret ; dans une cinquième section 15.5 (p. 679), les résultats sur le plan méthodologique de la recherche.

15.1. Caractéristiques épistémologiques de l'arrière-plan des questions de recherche

Afin de définir nos questions de recherche, nous avons, au chapitre 9 (p. 327), posé l'arrière-

plan général de nos travaux de thèse. Nous le rappelons ici :

> Au sein du collectif de l'ingénierie coopérative sur l'enseignement des fables de La Fontaine, le travail épistémique de lecture peut être modélisé comme une savantisation et une essentialisation de savoirs à enseigner sur et à partir des fables. Selon une perspective anthropologique, les fables sont, pour nous, des *analogon* des mœurs humaines, des jeux de langage pour et dans des formes de vie. Vue comme un exemple emblématique, *une fable-analogon*, comme *Le Loup et l'Agneau*, nécessite une connaissance intuitive de certains concepts en jeu dans son interprétation. Nous faisons l'hypothèse que l'interprétation de cette fable permet une institution-altération de ces concepts selon une *épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret*. Mais *Le Loup et l'Agneau* est avant tout une fable poétique du XVIIe siècle, *une œuvre littéraire*. À ce titre, pour des élèves du XXIe siècle d'école primaire, elle est complexe à lire car c'est *une forme allégorique plurivoque*, ouvrant à de multiples possibilités d'interprétation du récit de la fable par son lecteur. Didactiquement, pour le collectif de l'ingénierie, c'est par *l'enquête de lecture dirigée* d'un collectif-classe, à partir d'une *activité de paraphrase stricto sensu* de la fable, que, sous certaines conditions, elle peut devenir le vecteur d'*une lecture interprétative actualisante* selon *une démarche de résolution de problèmes*.

15.2. Principaux résultats sur le plan didactique de la lecture de la fable par le collectif-classe

Les questions de recherche de notre thèse se rapportant à ce plan sont les suivantes :

Question n° 1 : comment créer les conditions didactiques d'une enquête littéraire dirigée à partir d'une paraphrase *stricto sensu* de la fable *Le Loup et l'Agneau* ?

Question n° 2 : comment la résolution de problèmes de lecture, et quels problèmes, peuvent favoriser la compréhension et l'interprétation de cette fable ?

Question n° 3 : comment, dans l'action conjointe professeur-élèves *in situ*, la stratégie professorale permet-elle la continuité de l'enquête littéraire dirigée ? Comment rendre possible une greffe des significations essentielles de la fable à partir de celles élaborées par le collectif-classe ?

Pour établir nos résultats sur ce plan, nous ne « répondons » pas question par question. Nous faisons le choix d'une reprise de nos travaux en lien avec *la conduite didactique de l'enquête littéraire dirigée.* Nous organisons cette synthèse autour de *l'enquête et* l'équilibration didactique (15.2.1), la greffe des significations (15.2.2), les risques de désorientation

didactique (15.2.3), la garantie des pratiques de la culture (15.2.4), l'activité de paraphrase (15.2.5), l'analogie provoquée (15.2.6). Pour cela, nous nous appuyons, autant que nécessaire, sur les exemples emblématiques que nous avons analysés tout au long de cette thèse.

15.2.1. L'enquête et l'équilibration didactique

L'exemple emblématique *Que veut dire « onde » dans la fable ?* nous a permis un premier voir-comme concernant l'équilibration didactique dans une démarche d'enquête (cf. 13.2, p. 458). Pour la synthèse de nos travaux, à partir de l'analyse que nous avons produite de cet exemple, nous allons tenter de caractériser davantage la dynamique d'enquête littéraire dirigée. Voici comment Sensevy définit « l'équilibration didactique » au sein des jeux d'apprentissage avec les conséquences qu'il en tire pour les stratégies professorales :

> L'équilibration didactique est le processus par lequel un certain équilibre dans la relation contrat-milieu est atteint, qui permet de faire avancer le temps didactique, sans glissement ni altération des jeux. Le nouveau système stratégique produit par l'équilibration est en meilleure adéquation avec le réel ("naturel" ou "culturel"). » (Sensevy, 2011c, p. 202)

Lorsque Sensevy écrit que « le nouveau système stratégique produit par l'équilibration est en meilleure adéquation avec le réel », nous retrouvons ce que l'exemple emblématique nous a permis de concrétiser : la professeure, par *le changement de jeu* qu'elle opère, permet aux élèves de rester en « meilleure adéquation avec le réel », c'est-à-dire trouver la paraphrase du mot *onde de la fable*. Elle régule le jeu didactique en cours en agissant intentionnellement sur ce que nous modélisons comme « la relation contrat-milieu », afin de permettre aux élèves de résoudre le problème posé. Nous comprenons que la recherche de l'équilibration didactique consiste à établir une qualité[719] de relation entre le contrat et le milieu évitant deux biais, le « glissement de jeu » et/ou « l'altération de jeu ». Précisons ce que ces deux biais recouvrent, en usant de contrefactuels liés à notre exemple emblématique.

Dans le prolongement des travaux de Marlot (2009) et Sensevy (2011c, p. 289) définit la notion de *glissement de jeu d'apprentissage* ainsi : « Lorsque, dans un jeu d'apprentissage, le contrat n'est pas suffisamment adéquat ET le milieu n'est pas suffisamment pourvoyeur

719 Cette qualité sera ce que nous appelons et caractérisons un peu plus loin dans la section comme une relation *suffisamment adéquate* entre contrat et milieu.

d'actions, il y a une forte probabilité de glissement de jeu ». Autrement dit, dans un glissement de jeu c'est parce qu'il manque dans le contrat ce qu'il faut pour agir, ou qu'il manque dans le milieu les significations pour résoudre le problème posé, que les élèves et le professeur se rabattent sur un jeu autre, souvent plus générique et éloigné du savoir attendu, pour résoudre le problème. Dans notre exemple emblématique, ce n'est donc pas un glissement de jeu qui se met en place, mais bien un *changement* de jeu.

Imaginons le contrefactuel suivant d'un glissement de jeu dans le cadre de notre exemple emblématique. Les élèves et la professeure vont glisser vers un jeu qui ne conduit plus à la stratégie gagnante (produire *onde* comme *eau* dans la fable) ; ils vont faire un autre jeu sur un autre enjeu. Le glissement pourrait être que les élèves et la professeure continuent de travailler les différentes significations du mot *onde* avec les dictionnaires pour en dresser un inventaire de définitions clarifiées et formalisées mais hors contexte de la lecture en cours ; autrement dit la professeure et les élèves glissent vers un « exercice de vocabulaire structuré », sans doute pas inutile, mais loin des intentions de paraphrase et loin d'une lecture d'œuvres (Phèdre et La Fontaine). L'avancée du temps didactique en sera alors compromise (comme la plupart du temps avec un glissement de jeu). Une fois ce jeu joué, quel que soit son intérêt, la professeure devra disposer d'une autre stratégie, mettant de côté le jeu de vocabulaire, parce qu'il faudra nécessairement paraphraser malgré tout le mot *onde de la fable*. Dans notre exemple emblématique, si la professeure commence de façon comparable au glissement de jeu imaginé (recours aux définitions de dictionnaire), cela correspond à une autre nécessité de l'enquête. En effet, l'art de faire de la professeure consiste d'abord à bien mettre en place ce recours aux définitions pour permettre aux élèves d'entrer dans le jeu de paraphrase (qu'ils découvrent dans ce début de séquence d'enseignement). Son art de faire, c'est aussi de savoir stopper ce jeu des définitions au moment adéquat (celui où les élèves rencontrent leur incapacité à résoudre le problème avec les définitions) *pour changer de jeu* et donner aux élèves de nouvelles possibilités d'enquête liée au problème posé (paraphraser *onde* de la fable). Ceci nous montre qu'un glissement de jeu est identifiable au regard des intentions initiales de la professeure et donc du problème à résoudre. Le glissement est toujours *relatif* à ce qu'il faut faire pour résoudre le problème.

Dans le prolongement des travaux de Rilhac (2008, 2011), et Sensevy (2011c, p. 289) définit la notion d'*altération du jeu d'apprentissage* ainsi : *«* La logique communicationnelle prend le dessus sur la logique épistémique pour l'ensemble du jeu didactique, la communication

contractuelle sur le dialogue épistémique. La fonction du contrat didactique consiste à assurer la continuité de la relation didactique *».* Autrement dit, lorsque le jeu d'apprentissage est altéré, l'enjeu épistémique des transactions s'évapore. Dans notre exemple emblématique, ce n'est donc pas une altération de jeu.

Imaginons le contrefactuel suivant d'une altération de jeu dans le cadre de notre exemple emblématique. Suite aux recherches des élèves dans les dictionnaires de classe, la relation didactique est maintenue quasi exclusivement selon la composante argumentation-discussion du contrat didactique, où « la logique communicationnelle prend le dessus sur la logique épistémique ». La manifestation concrète de cette altération du jeu est que le terme *onde, de la fable et pour la fable,* ne se trouve plus alors au centre des échanges. Les élèves se mettent à *parler, de façon intarissable,* de ce dont les dictionnaires traitent : les ondes du micro-onde, les ondulations des vagues, les ondes radio, les jets de pierre dans l'eau, le danger des ondes, etc. Autrement dit, le travail autour des définitions s'enlise, sans même produire des définitions inventoriées et formalisées du terme *onde* (comme cela se produit en revanche dans notre contrefactuel de glissement de jeu). Le jeu altéré, ce sont alors ces échanges désorientés, sans boussole épistémique, entre les élèves. Il peut même entraîner *in fine* plus de confusion que de clarification sur les significations du mot *onde* et, bien sûr, pas de paraphrase possible de *onde* adéquate à la fable de La Fontaine. Cela impose à la professeure de faire avancer impérativement le temps didactique, de mettre fin aux échanges, par exemple en donnant directement la réponse sur *onde* (par exemple : « tout ça est compliqué, en fait dans la fable *onde* ça veut dire eau »).

En revanche, *avec le changement de jeu*, le « nouveau système stratégique[720] produit » par les élèves, comme nous l'avons déjà montré, est composé précédemment d'une *stratégie-technique du contrat didactique (*de lecture comparée de deux textes) qui n'advient qu'*après* qu'une autre stratégie-technique du contrat a échoué (le recours aux dictionnaires). Ce recours échoué, dans ce cas, peut être vu comme la manifestation d'*une stratégie-heuristique* qui va conduire les élèves à réorienter leur enquête, avec l'aide de la professeure, vers le recours au texte de Phèdre. Cette stratégie-heuristique fait partie du système stratégique gagnant. De notre point de vue, le système stratégique lié à la dynamique de

720 Nous avons déjà étudié cette notion de *système stratégique (avec stratégie-technique et stratégie-heuristique)* à propos de l'action des élèves dans le milieu didactique de notre exemple emblématique, sous-section B (p. 474).

l'enquête, dans cet exemple emblématique, est donc composé de trois stratégies liées les unes aux autres : { (1) la stratégie-technique de recours au dictionnaire (côté élèves) ; (2) la stratégie-heuristique de changement de jeu (côté professeure), suite à l'échec des élèves ; (3) la stratégie-technique de lecture comparée des textes de Phèdre et La Fontaine (côté élèves)}.

Après avoir donné à voir et à comprendre ce que recouvre l'équilibration didactique, nous pouvons en tirer maintenant quatre caractéristiques pour l'enquête : établir une relation dynamique et suffisamment adéquate entre contrat et milieu (cf. 15.2.1.1, p. 628) ; garantir une rencontre de l'ignorance épistémique (cf. 15.2.1.2, p. 630) ; garantir l'élaboration d'une certitude raisonnée (cf.15.2.1.3, p. 633) ; maintenir la réticence du professeur sur le savoir (cf. 15.2.1.4, p. 636). Nous distinguons ces quatre caractéristiques pour des raisons de lisibilité rédactionnelle. Dans le cadre de l'action conjointe liée à l'enquête, ces caractéristiques sont liées. Toutefois, la première de ces caractéristiques (sur la relation contrat-milieu) détermine les trois suivantes.

15.2.1.1. Établir une relation dynamique et suffisamment adéquate entre contrat et milieu

L'exemple emblématique nous permet de comprendre qu'une équilibration didactique est avant tout une relation *suffisamment* adéquate entre le contrat et le milieu. Le collectif CDPE définit ici cette « relation suffisamment adéquate » :

> Cette expression signifie qu'on ne doit pas chercher une coïncidence entre contrat et milieu. Une sorte de correspondance parfaite qui seule pourrait assurer l'équilibration. Bien au contraire, l'équilibration demande *une forme de dé-coïncidence*[721] *entre contrat et milieu.* Il y aura des différences entre le voir-comme du contrat (le « déjà-là ») et le voir-comme du milieu (le « à connaître »). Mais pour que ces différences soient appréciées, *il*

721 Sur la notion de *dé-coïncidence,* cf. l'ouvrage de Jullien (2017). Pour comprendre l'usage de ce terme par Jullien : http://www.bnf.fr/fr/evenements_et_culture/anx_conferences_2017/a.c_170125_philo.html. Durant les vingt-cinq premières minutes cette conférence, Jullien nous fait comprendre d'abord la double signification de la coïncidence : (1) *le fortuit (le nouveau)* ; (2) *l'adéquation (le ressemblant)*. Il montre ensuite comment la *dé-coïncidence* doit exister d'abord pour provoquer la *co-incidence* (au sens (1)). On retrouve cette idée que, pour que quelque chose de nouveau advienne (par coïncidence au sens (1)) il faut une *dé-coïncidence initiale* (avec cette fois coïncidence au sens (2)). Autrement dit, dans le cadre didactique, nous dirons que si le contrat et le milieu coïncident (sens (2)) trop étroitement, alors le nouveau (l'apprentissage) ne peut advenir. Les psychologues du développement diraient que pour apprendre quelque chose de nouveau, il faut *accommoder* ce que l'on sait à ce qui se présente. Les didacticiens diront qu'il faut s'accommoder au milieu avec le contrat, mais, pour autant, si une part d'*assimilation* du milieu, par le contrat, n'est pas mise en place d'entrée de jeu, la relation nécessaire contrat-milieu ne pourra s'établir, et l'accommodation ne pourra advenir. D'où la dialectique de la relation contrat-milieu mise en évidence par CDPE dans la citation.

> *faut une possibilité de relation*. Il faut qu'une relation puisse être établie entre le contrat et le milieu. Cette relation est dialectique. (CDPE, 2019, souligné par nous)

Nous le mesurons, avec cette citation, l'équilibration didactique dans une enquête est à la fois une *relation nécessaire* entre contrat et milieu et une *distance nécessaire* entre contrat et milieu. Si ces deux aspects existent, alors comme le montre l'exemple emblématique, le temps didactique avance. Autrement dit, les élèves apprennent la connaissance visée par l'enquête sur le problème posé. Détaillons ces deux aspects.

Garantir la possibilité d'une relation contrat-milieu. Avec cet aspect (la garantie d'une possibilité) de la relation, l'élève peut élaborer *le sens*[722] *du jeu,* le sens de son action. La première phase d'une équilibration didactique consiste à permettre aux élèves de comprendre ce sens du jeu, d'accéder à la logique interne de l'activité. Ainsi, dans notre exemple emblématique, les élèves s'initient pour la première fois au jeu de la paraphrase *stricto sensu.* Ils abordent le premier vers de la fable tout en ayant à comprendre en même temps ce que paraphraser veut dire. Le sens du jeu n'est pas donné. Il faut le construire. Avec le contrat didactique en cours, sa composante épistémique (et ses 7 dimensions), les élèves se saisissent d'emblée de ce qu'ils savent déjà faire et qui est usuel : recourir au dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot inconnu et trouver un équivalent. En entrant par cette dimension du contrat, nous savons maintenant que la stratégie ne sera pas gagnante, mais nous comprenons aussi que cela permet aux élèves d'entrer dans le jeu de paraphrase, de construire un premier sens de ce jeu. Ils peuvent ainsi commencer à comprendre le problème que recouvre le jeu de la paraphrase parce qu'ils commencent à paraphraser. Autrement dit, si le contrat didactique ne permet pas de tisser cette relation au milieu, aucun apprentissage n'est possible. Toutefois, l'instauration d'une relation contrat-milieu, si elle est une condition nécessaire, n'est, pas suffisante. D'où la seconde condition relative à la *dé-coïncidence.*

Garantir une distance nécessaire contrat-milieu, une « dé-coïncidence » initiale. Avec ce second aspect (la distance), c'est le « manque d'évidence[723] » (CDPE, 2019) de la relation

722 Nous distinguons *comprendre le sens du jeu* et *apprendre à jouer au jeu*. Pour apprendre à jouer, il faut d'abord comprendre le sens du jeu d'apprentissage. La compréhension du jeu, de la nature du jeu, surdétermine la relation contrat-milieu que l'élève établit pour apprendre. Il s'agit de comprendre les règles définitoires du jeu mais également comprendre ce que jouer veut dire en jouant. Comprendre le jeu ne veut pas dire pour autant que l'on saura produire les stratégies gagnantes pour gagner au jeu. Au sein de la relation contrat milieu que propose ce jeu, il faut apprendre à jouer pour gagner.

723 CDPE (2019) accompagne cette expression d'une note dont nous produisons un extrait : « *Il faut entendre le mot "évidence", ici, au sens français, mais aussi au sens anglais du terme "evidence". Evidence, dans le*

entre le contrat et le milieu qui est nécessaire. Autrement dit, l'élève doit travailler dans le milieu avec une certaine *incertitude épistémique* si l'on veut qu'il construise de nouvelles connaissances. Nous reviendrons sur cette incertitude. Ainsi, si le contrat en cours permet de jouer au jeu sans que l'élève ne rencontre cette incertitude, sans problème à résoudre, il n'y aura pas construction de connaissance nouvelle. L'élève reproduira ce qu'il sait déjà faire. Dans notre exemple emblématique, les définitions du mot *onde* sont pleines d'incertitude au sein du collectif-classe. Les élèves sont entrés dans le jeu mais n'arrivent pas à relier les définitions produites dans le milieu à l'élément central du milieu didactique : le texte de la fable. Ils comprennent le jeu à jouer pour paraphraser mais n'arrivent pas à « jouer gagnant » (*Dans la fable que veut dire onde ?*). En changeant de jeu, par le recours au texte de Phèdre, nous avons vu que la professeure atténue la distance entre le contrat et le milieu tout en maintenant la possibilité, pour les élèves, d'enquêter dans ce milieu (lecture comparée des textes de Phèdre et La Fontaine).

En résumé, l'enquête relève d'une recherche de relation dynamique suffisamment adéquate entre contrat et milieu. Ce faisant, l'équilibration didactique de cette relation consiste, en tout premier lieu, à permettre aux élèves d'accéder à la compréhension du jeu d'apprentissage (le jeu de paraphrase). Puis, en second lieu, conséquence de la compréhension du jeu, la relation contrat milieu engendre, pour les élèves, dans l'action conjointe, des problèmes dont la résolution permet la construction de connaissances nouvelles.

15.2.1.2. Garantir une rencontre de l'ignorance épistémique

Cette caractéristique (garantir une rencontre de l'ignorance) découle de ce que nous venons de décrire dans la sous-section précédente. Autrement dit, *la relation contrat-milieu doit rendre possible la rencontre de l'ignorance*. Expliquons cela en nous appuyant sur notre exemple emblématique.

Les élèves et la professeure agissent au sein d'un milieu didactique[724]. Les élèves perçoivent que les définitions du mot *onde* ne permettent pas de répondre au problème posé. Ils ne peuvent garantir que le travail réalisé permet de paraphraser *onde* dans la fable. Du côté des élèves, cette perception est certes confuse mais réelle, quand du côté de la professeure, elle est

vocabulaire juridique ou scientifique, renvoie à la garantie, à la preuve. »

724 Dans notre exemple emblématique, il s'agit du milieu didactique-3 : {(1) la fable de La Fontaine ; (2) les paraphrases de groupe ; (3) le texte de Phèdre ; (4) définition-a ; (5) des définitions inadéquates de onde après relance du recours aux dictionnaires}.

pleinement mesurée (d'où sa future stratégie de changement de jeu). De notre point de vue, cette perception des élèves est la manifestation de ce que Sensevy appelle « la rencontre de l'ignorance épistémique », qu'il caractérise comme suit :

> Suivant Mercier (1992), qui a décrit le phénomène didactique majeur de *la création institutionnelle de l'ignorance*, on peut prolonger la réflexion (comme Mercier l'a fait lui-même), et relever ce fait : dans l'économie conceptuelle des situations adidactiques, l'élève doit souvent être confronté à une ignorance, qui est d'abord une *impotence*, comme ici. Avec ses savoirs actuels, il ne peut résoudre le problème posé. C'est grâce à cette sorte de prise de conscience (presque) originelle que l'enquête peut continuer. Cette confrontation *pratique* à l'impotence, de laquelle doit émerger la rencontre de l'ignorance *épistémique*, n'est jamais anodine, ni affectivement, ni perceptivement, ni cognitivement. Ce *passage* de l'impotence à l'ignorance constitue une expérience didactique cruciale. Le terme ici, doit être entendu dans son sens baconien : l'expérience constitue un carrefour qui amène l'élève à la production d'un nouveau contrat, qui pourra accommoder le nouveau milieu. (Sensevy, 2011c, p. 431, souligné par l'auteur)

Dans cet exemple emblématique, les élèves, au sein du milieu didactique, sont impuissants à résoudre le problème (*que veut dire onde dans la fable ?*). Éprouver, ressentir, mesurer son impuissance à agir pour résoudre le problème est ce que Sensevy appelle « l'impotence ». Avec les connaissances élaborées dans le milieu (les définitions produites), les élèves ne peuvent en effet résoudre le problème posé. L'enquête ne débouche pas, *les élèves doivent nécessairement en faire « l'expérience »*. Comme l'écrit Sensevy, « c'est grâce à cette sorte de prise de conscience (presque) originelle que l'enquête peut continuer ». Cette impotence doit se convertir en « *ignorance épistémique* ». Autrement dit, il ne suffit pas que les élèves se rendent compte qu'ils sont impuissants, il faut également que la relation contrat-milieu évolue dans un sens perçu par les élèves comme une continuation de l'enquête. Dans notre exemple emblématique, avec la stratégie professorale mise en place (changement de jeu), le contrat est ajusté par la professeure (recours à Phèdre) et le milieu didactique également[725]. Les élèves vont pouvoir « accommoder » le milieu et résoudre le problème.

Cette *rencontre de l'ignorance* est le fruit du travail des élèves dans le milieu, un effet du dispositif didactique. Elle est rendue possible par une *adidacticité certaine du milieu*.

725 La professeure le recentre sur {(1) la fable de ; (2) les paraphrases de groupe ; (3) le texte de Phèdre}.

Précisons ce que nous appelons adidacticité du milieu à partir de la définition qu'en donne CDPE :

> Un milieu peut se caractériser par son adidacticité, c'est-à-dire par la manière dont l'élève va devoir/pouvoir s'appuyer prioritairement sur les éléments symboliques qui constituent le milieu, pour appréhender, *sur la base de ces seuls éléments*, les relations qui déterminent la structure symbolique du milieu. La construction d'un milieu suffisamment adidactique, quel que soit le domaine de savoir, constitue un enjeu majeur de toute entreprise d'ingénierie didactique, et, au-delà, du travail professoral. (CDPE, 2019, souligné par nous)

Ainsi, dans notre exemple emblématique, alors que les élèves prennent conscience que les définitions produites ne solutionnent pas le problème, la professeure, en disant `est-ce que vous pourriez regarder dans la version de Phèdre ?,` ne dit rien de cette ignorance. Elle décide seulement de permettre aux élèves de s'appuyer prioritairement sur un élément symbolique du milieu (Phèdre). Elle engage les élèves à mettre cet élément en lien avec un autre élément symbolique essentiel pour le problème (Le texte de La Fontaine) en recourant à une stratégie du contrat qu'ils n'ont pas encore investi pour le problème (le recours à la lecture comparée des deux textes). La relation didactique redevient de ce fait suffisamment adéquate, grâce à cette adidacticité certaine du milieu. Celle-ci permet la *continuité de l'enquête* chez les élèves. La continuité de l'enquête vis-à-vis du problème posé ne veut pas dire ici continuité du recours à la même stratégie d'action des élèves ; il y a continuité de l'enquête parce qu'il y a rupture, autrement dit abandon de la stratégie inefficace.

Ceci nous permet de comprendre que, dans le cadre d'une enquête, la rencontre de l'ignorance épistémique est nécessaire pour le travail des élèves sur le problème. Il ne faut pas confondre cette rencontre de l'ignorance avec une désorientation didactique[726]*. Celle-ci advient quand les élèves ne savent pas quel est le sens du jeu, ou quand la relation contrat-milieu n'est plus suffisamment adéquate.*

Nous pouvons conclure ce point sur « la rencontre de l'ignorance épistémique » en nous appuyant sur la caractérisation que Sensevy fait de « l'expérience » que cette rencontre recouvre pour les élèves. Un milieu suffisamment adidactique, dans une enquête, permet la rencontre de cette ignorance épistémique par les élèves, une prise de conscience que l'on ne peut garantir une stratégie d'action du contrat dans le milieu. Autrement dit, les élèves font

726 Nous reviendrons sur cette notion de *désorientation didactique*, dans le cadre de cette synthèse.

« l'expérience de la nécessité du savoir » (Sensevy, 2011c). Parlant de cette expérience, Sensevy (ibid. p. 650) écrit : « L'expérience de la nécessité est en effet une expérience d'impotence, puis de l'ignorance et de l'incertitude épistémique, et elle constitue donc un socle possible pour la construction d'une certitude raisonnée. »

Nous avons donc conclu, reprenant les propos de Sensevy, que la rencontre de l'ignorance, de l'incertitude épistémique « constitue le socle possible d'une certitude raisonnée ». Revenons sur ce « socle » et montrons comment nos travaux en esquissent son envergure et ses fondations.

15.2.1.3. Garantir l'élaboration d'une certitude raisonnée

Nous avons déjà eu recours à cette expression de « certitude raisonnée » au chapitre 11, dans une section intitulée « Ancrer et renforcer chez les élèves une certitude raisonnée » (p. 375). Nous avons analysé comment la conception du dispositif d'enseignement se donne pour but de construire, *par le raisonnement des élèves*, par la rationalité, certaines certitudes. Nous avons analysé trois études de cas liées à la mise en œuvre dans la classe observée pour nos travaux, chapitre 12 (p. 411). Par exemple, nous avons montré *quand, où, et sous quelle forme* se mettait en place la certitude que *l'agneau dit la vérité, le loup ment* (cf. chapitre 12.2.4.2, p. 426, schémas n° 7 et n° 8). De ces analyses, il ressort que ces significations, essentielles pour construire une lecture interprétative de la fable au sein du collectif-classe, ne sont garanties que par un « tressage de commentaires écrits et oraux » à l'*échelle macro* de la séquence. Nous avons donné à voir et à comprendre ce tressage dans le chapitre 12. De notre point de vue, le processus de « l'enquête littéraire dirigée », élément clé de notre épistémologie de la lecture (cf. chapitre 2.3.5, p. 95), se construit à partir de cette continuité d'usage des certitudes pour résoudre les problèmes posés au fil de l'enquête. C'est aussi cette continuité qui « constitue le socle possible de la certitude raisonnée ».

Ainsi, si l'incertitude épistémique laisse progressivement sa place à davantage de certitude épistémique au fur et à mesure de la séquence, nous devons aussi comprendre que, sans cette *nécessité de l'incertitude,* la certitude épistémique ne pourrait advenir. Nous posons que c'est par le passage de l'incertitude à la certitude épistémique, dans un long processus d'enquête donnant le temps aux membres du collectif d'établir ces certitudes raisonnées, que *le style de pensée du collectif-classe peut advenir.* Cette nécessité de l'incertitude est provoquée par le

dispositif tel qu'il est conçu, notamment avec *son principe de l'élève-origine*, son format spécifique de travail des élèves, la nature des problèmes à résoudre au fil de la lecture. La certitude épistémique, quant à elle, se crée par un usage fréquent et répété de certaines des significations au service d'un problème à résoudre. Nous avons analysé un exemple de la création de cette certitude épistémique raisonnée avec le problème posé au collectif-classe « *Dans cette fable qui est la victime ?* » (p. 431). Dans cet exemple, nous montrons que le raisonnement, tenu par les élèves pour le problème posé, use de significations dont certaines sont institutionnalisées depuis plusieurs séances. Elles servent d'instruments pour le raisonnement des élèves en lien avec le problème à résoudre. Cet usage renforce chez les élèves, en retour, ces instruments en tant que certitudes. En TACD, nous disons alors que ces significations entrent dans le contrat, elles deviennent des *connaissances déjà-là* pour les prochaines séances. Autrement dit, s'il n'y a pas de doute et de mise en questionnement, il ne peut y avoir en même temps « de possibilité de créer une certitude raisonnée » des connaissances en jeu. Ces constats et ces analyses, à propos de l'arrière-plan des significations à l'échelle macro de la séquence, peuvent nous aider à comprendre ce qu'est *in fine se rendre capable d'une certitude raisonnée.* Sensevy l'explique ainsi :

> [se rendre capable d'une certitude raisonnée] c'est se rendre capable de jouer adéquatement, pour un savoir donné, *le jeu d'offre et de demande des raisons* (Brandom, 2009). Mais pour jouer ce jeu, pour que l'élève joue ce jeu et en assume la charge, il doit d'abord prendre la mesure de son ignorance, il doit comprendre qu'il ne sait pas. Je ferai *la conjecture suivante* : dans une institution didactique, la construction d'une certitude raisonnée dépend donc avant tout de *la dialectique ignorance-savoir* que l'institution (le professeur, les élèves, et le professeur et les élèves ensemble) est capable de faire vivre. Dans une institution didactique, la qualité de la certitude ne tient nullement à sa force, elle repose sur la rationalité partagée qui l'a permise, et donc sur le doute rationnel et bienfaisant qu'elle autorise. (Sensevy, 2011c, p. 199, c'est nous qui soulignons)

Nos travaux d'analyse, autour des trois exemples emblématiques (13.2, 13.3, 13.4), montrent comment « la conjecture » de Sensevy autour de la « dialectique ignorance-savoir » peut se concrétiser. Il est toutefois un autre élément important à prendre en compte dans cette citation de Sensevy : « se rendre capable d'une certitude raisonnée c'est se rendre capable de jouer adéquatement, pour un savoir donné, *le jeu d'offre et de demande des raisons* (Brandom, 2009) ». Précisons l'importance de ce jeu d'offre et de demande des raisons.

Brandom utilise *le modèle du jeu* (au sens de *game*[727] en anglais). La professeure de la classe observée, généralement, fait en sorte de *faire jouer aux élèves le jeu de donner et demander des raisons*. Cette intention professorale se traduit par la façon dont ce professeur, *in situ,* provoque et facilite des prises de parole et des comportements d'élèves donnant à voir leur raisonnement au sein du collectif, pour justifier et argumenter leurs propos, pour contrôler la compréhension des propos des autres élèves, pour s'expliquer, etc. La classe que nous observons, avec son contrat transactionnel d'argumentation-discussion très ancré dans les habitudes, est, de notre point de vue, illustrative (emblématique ?) de cette intention professorale.

Toutefois, une des caractéristiques d'une logique d'enquête conduite par les élèves, à travers le principe d'élève-origine, est d'essayer de faire en sorte que ce soient les élèves qui jouent *d'eux-mêmes* à ce jeu d'offre et de demandes des raisons. Comme tout jeu, pour y jouer, il faut, nous l'avons déjà décrit, que les élèves comprennent d'abord *le sens de ce jeu, qu'ils entrent dans ce jeu pour s'y essayer.* De notre point de vue, même si c'est déterminant, ce n'est pas seulement le contrat transactionnel dans la classe qui permet cela. Il faut réunir d'autres conditions. Ainsi, la conception du dispositif de travail avec l'élaboration du milieu didactique, mais aussi les nécessités de tenir un raisonnement orienté par une résolution de problème, et enfin les interventions de la professeure vues en termes de réticence et d'expression sur les raisons du savoir en jeu, doivent permettre d'obtenir des élèves qu'ils prennent davantage, *sous leur responsabilité*, ce jeu d'offre et de demande des raisons. Nous appelons cette responsabilité, en TACD, *la dévolution* de ce jeu d'offre et de demande des raisons. Le Collectif CDPE (2019) définit ainsi dévolution : « On désigne par dévolution 1) le fait que le professeur donne à l'élève une responsabilité d'apprendre. D'apprendre quelque chose d'une certaine façon. Et 2) le fait que l'élève assume cette responsabilité ». Par exemple, concernant le dispositif, le format spécifique de travail[728] décrit et analysé au chapitre 11.8.1 (p. 402), est en place pour provoquer des travaux *entre* élèves et des *comparaisons de travaux à des fins de résolution de problème*. Ce format est mis en place pour créer les conditions, certes non suffisantes, d'une possible dévolution.

727 Sensevy (*ibid.* p. 662) rappelle que « *la formulation originale, que Brandom tient de Sellars, est « the game of giving and asking for reasons ", traduite en français par « le jeu de l'offre et de la demande des raisons* ».

728 Rappelons sa structure {**TI → TG** } → **MC,** ou TI est le travail individuel, TG le travail en groupe, et MC la mise en commun au sein du collectif-classe.

Pour conclure sur la construction de la certitude raisonnée et son impact pour la conduite de l'enquête en classe, citons à nouveau Sensevy (*ibid.* p. 203) : « *dans une institution didactique, la qualité de la certitude repose sur la rationalité partagée*[729] *dont elle est le fruit (jeu d'offre et de demande des raisons), sur le doute rationnel qu'elle autorise, et sur le parcours, de l'ignorance au savoir, qu'elle a concrétisé* ».

15.2.1.4. Maintenir la réticence du professeur sur le savoir

Utilisons de nouveau une courte citation produite par CDPE (2019) sur *la dialectique réticence-expression* afin de rappeler certaines de ses caractéristiques déjà développées dans ce chapitre, à la sous-section C, p. 479 :

> Rappelons tout d'abord un premier fait essentiel, et générique. *Tout énoncé est à la fois expressif et réticent*. Affirmer une expression, c'est aussi affirmer ce qu'on ne dit pas quand on dit quelque chose. C'est donc être réticent. Pour produire une réticence, il faut agir, il faut produire un énoncé, un geste, ou rien. Cet énoncé, ce geste, ce rien même constituent une expression. *D'où la dialectique : impossible de penser la réticence sans l'expression, et réciproquement.* Cette dialectique, qui touche l'action, concerne aussi la description. *Ce fait est générique, tout énoncé est à la fois réticent et expressif. Tout énoncé est à la fois implicite et explicite.* (CDPE, 2019, souligné par nous).

À partir de notre exemple emblématique *Dans cette fable que veut dire onde ?*, nous avons montré comment, *dans un processus d'enquête*, *le professeur doit agir pour maintenir sa réticence sur le savoir*, ce qui suppose, comme le rappelle la citation ci-dessus, qu'il oriente son expression tantôt vers le contrat, tantôt vers le milieu, pour permettre aux élèves d'agir dans le milieu.

Tout au long de cet exemple emblématique, nous avons constaté la réticence permanente de la

---

729 Il faut mentionner ici que Brandom (2009, p. 201, souligné par nous) met en évidence que le jeu de l'offre et de demande des raisons « *implique la reconnaissance d'au moins deux sortes de statuts normatifs, des* engagements *et des* autorisations*, et des structures générales qui les relient* ». Ainsi, par exemple, « s'engager *»,* en énonçant une assertion, par le fait d'en donner des raisons, ou « s'autoriser » à fournir des raisons, sont quelques-unes des articulations que Brandom développe dans son analyse du jeu de l'offre et de la demande des raisons. Nous ne pouvons reprendre dans le cadre de cette thèse, tout ce que cela recouvre d'important. Sensevy (*ibid,* p. 664) appelle cela « la valence fondamentalement normative de ce jeu des raisons ». Il écrit à ce sujet : « *instituer des concepts dans l'expérience, c'est donc s'engager sur ce qu'on croit et sur ce qu'on croit justifié, mais aussi, à certaines conditions, sur ce que les autres croient et croient eux-mêmes justifié. La normativité est donc fondamentalement constitutive de l'arrière-plan de l'action conjointe, et de l'action didactique en particulier, comme* Louis (2010) *l'a remarquablement mis en évidence ».* Autrement dit, ce jeu participe de la construction du style de pensée d'un collectif sur le plan épistémique mais aussi sur le plan « affectuel » (Jodry, 2018).

professeure concernant la définition du terme *onde* (cf. 13.2.3.2, p. 482). Elle ne laisse filtrer aucun contenu de savoir sur ce mot *onde* qui serait en rapport avec le texte de la fable, qui donnerait des indices pour l'enquête. Elle intervient de façon neutre, au plan épistémique, sur les définitions proposées par les élèves. Autrement dit, il semble difficile, au sein du collectif-classe, de savoir ce que la professeure pense effectivement des propositions des élèves mises en débat. Ce faisant, pour maintenir cette réticence, elle agit en guidant les élèves dans leur enquête. Pour cela, elle se fait expressive pour organiser les échanges, pour diffuser au sein du collectif-classe des significations portées par des élèves, claires et accessibles aux autres, mais, rappelons-le, toujours *sans signe extérieur de valuation*[730] de ces significations. Ne pas faire preuve de signe extérieur de *valuation* relève, de notre point de vue, d'un *art de faire professoral in situ :* savoir ne pas exprimer d'indices, ni par les gestes ni par l'attitude ni par la parole, qui indiquerait aux élèves la « valeur » du savoir produit sans le dire. Notre hypothèse est que, à ce moment précis de l'enquête, la professeure choisit intentionnellement de ne pas donner d'indices sur la « bonne » signification du mot *onde*. Elle veut obtenir cette signification du travail des élèves dans le milieu. Mais les élèves ne parviendront pas à construire cette signification de *onde* comme *eau* dans la fable. Arrêtons-nous un instant sur ce point.

Comme le dit CDPE (2019) devant de telles situations : « la professeure tait ce qu'elle veut enseigner et les élèves échouent à concevoir ce qui est tu ». Pour sortir de cet échec, la professeure pourrait mettre fin à la réticence sur la définition de *onde*. Elle pourrait par exemple, comme décrit pour le contrefactuel du scénario n° 2, *instruire directement les élèves de la signification du mot onde* (cf. B, p. 499). Pour autant, elle fait un autre choix que nous avons longuement analysé : elle décide de *changer de jeu d'apprentissage* (cf. 13.2.3.4 p. 501). Ce faisant, *la professeure maintient la réticence* sur la définition, et, sans le dire, recompose le milieu. C'est une manifestation du processus de mésogénèse. Elle permet aux élèves de continuer à travailler par eux-mêmes à la solution du problème posé au collectif-classe (paraphraser *onde de la fable*). Le processus d'enquête n'est pas interrompu à

730 Le recours au terme « valuation » (qui se comprend mieux en anglais avec le sens du verbe to *value)* renvoie à "donner de la valeur". Nous l'utilisons ici pour nous démarquer du sens habituel et connoté, dans le champ scolaire, du terme "évaluation". Notre usage ne reprend pas *stricto sensu* toute la signification importante du terme "valuation" utilisé par Dewey (1939/2011), notamment dans la traduction de Bidet dans Dewey (2008). Une parenté certaine peut être établie cependant.

ce stade. Ainsi, la professeure fait entrer *le recours à la fable de Phèdre,* fable déjà utilisée, comme stratégie pour résoudre le problème posé. Rappelons que cette possibilité de recours à ce texte de Phèdre était donnée aux élèves dès le début de leurs activités de paraphrase. Ce recours faisait *a priori* partie du contrat didactique (d'autant que le texte de Phèdre avait déjà été utilisé), mais cette dimension du contrat n'a pas été exploitée par les élèves. L'expression de la professeure vers cette dimension du contrat joue donc un rôle essentiel dans la possible résolution du problème par les élèves. Comme l'écrit CDPE (2019), à propos d'une stratégie professorale de ce type : « on pourrait tirer de cet exemple une sorte de « théorème de didactique » : « *Pour qu'une réticence soit maintenue, il faut que la relation au milieu soit suffisamment adéquate* ». Autrement dit, en s'exprimant sur cette dimension du contrat, la professeure peut continuer à être encore réticente sur le savoir en jeu et relancer ainsi le travail des élèves à partir d'une relation suffisamment adéquate entre le contrat et le milieu.

Nous pouvons remarquer un autre point important. La professeure met en comparaison les deux fables. Elle fait *voir* la fable de Phèdre *comme* une paraphrase possible de la fable de la Fontaine. Le travail du problème par les élèves consiste donc à *considérer autrement* un élément déjà connu, la version de Phèdre. Cette explicitation du contrat (l'utilisation de la fable de Phèdre) en permet donc une autre. C'est en effet une nouvelle compréhension du jeu de paraphrase qui s'ouvre ici. Pour paraphraser, on peut se servir d'une autre version du texte paraphrasé. Ce faisant, la professeure reste réticente quant à la manière d'organiser la comparaison entre les versions. La mise en relation des deux textes est une exploration du milieu dont les élèves doivent prendre la responsabilité. Il s'agit là d'une dévolution.

Enfin, concernant l'analyse de la réticence de la professeure à des fins de maintien de l'enquête, nous avons mis en évidence la nécessité, pour la professeure, de s'exprimer en faisant en sorte que les élèves interprètent le moins possible les attentes professorales « épistémiques », à la fois vis-à-vis des significations qu'eux-mêmes produisent et vis-à-vis des significations que la professeure met en débat. C'est une nécessité pour que le principe de l'élève-origine porte ses fruits pour une « greffe des significations » dans le processus d'enquête. En effet, il ne suffit pas que des productions des élèves soient à l'origine du travail dans le milieu, il faut également que la professeure ne court-circuite pas ce travail en indiquant aux élèves, y compris sans le dire explicitement, que telle ou telle signification répond (ou pas) au problème en cours. Cette question relève de ce que la TACD appelle *la*

sémiose réciproque[731] (Brigitte Gruson, 2016 ; Sensevy, 2011c)où le déchiffrement des signes produits, tant par la professeure que par les élèves, est au cœur de l'orientation de l'action conjointe. Si nous n'abordons pas dans cette thèse une exploration de la façon dont l'entrelacement contrat-milieu et réticence-expression se concrétise dans la sémiose, nos analyses donnent toutefois à voir et à comprendre un de ses aspects au niveau des énoncés professoraux autour de la question suivante : comment la réticence-expression influence-t-elle (ou pas) la compréhension par les élèves de leur action pour conduire l'enquête ?

Nos analyses montrent qu'*exprimer*, c'est nécessairement *impliciter*. C'est toujours impliciter une partie de ce que l'on veut dire. Cette implicitation, qui signe la réticence, doit être appréhendée par les élèves. Nos rejoignons les travaux du collectif CDPE (2019) lorsqu'il écrit à propos des énoncés professoraux :

> Les énoncés (comportements) professoraux sont donc nécessairement *et* réticents *et* expressifs. En cela, ils ne sont pas différents des énoncés non directement didactiques. Mais, on l'a vu, les énoncés didactiques sont *performatifs*. Cela signifie qu'ils ont pour fonction de faire faire quelque chose aux élèves. Pour comprendre l'action didactique, il faut donc identifier ce *quelque chose*. Il faut le localiser sur le gradient connu-à connaître de la relation didactique. (CDPE, 2019)

15.2.2. L'enquête et la greffe des significations

15.2.2.1. Travailler selon l'élève-origine et structurer les débats

Le « principe de l'élève-origine » est relié étroitement à la notion de « greffe des significations ». Nous en rappelons les caractéristiques développées au chapitre 11.8 (p. 399).

Premièrement, instituer (le travail de) l'élève en origine du travail professoral ne consiste pas

731 Voici comment CDPE (2019, c'est nous qui soulignons) définit *la sémiose réciproque* : « *Dans la TACD, le processus de production et de déchiffrement réciproque des signes produits par le professeur et les élèves au cours de l'action didactique est décrit grâce à la notion de sémiose réciproque. Les indices sémiotiques produits par le professeur peuvent être en lien avec le contrat (sémiose du contrat) ou avec le milieu lui-même pourvoyeur de signes (sémiose du milieu).* Le processus de déchiffrement de ces indices orientés soit vers le contrat, soit vers le milieu constitue ce qui est nommé, au sein de la TACD, la double sémiose. *Les signes produits par le professeur sont généralement intentionnels. Ils ont pour but de guider l'élève au sein de l'action didactique. Quant aux signes qui émanent du milieu, ils sont la plupart du temps non intentionnels. La nature exacte des signes du milieu dépend de la nature du milieu lui-même, et, en particulier, de son adidacticité.* »

à penser que l'élève invente ou découvre par lui-même, ou tout seul, le savoir en jeu dans l'enseignement dispensé (« la mythologie de l'invention »). Encore faut-il que la structure des formats de travail proposés aux élèves essaie d'offrir les garanties que cette orientation est rendue possible.

Deuxièmement, instituer (le travail de) l'élève en origine du travail professoral, c'est donc, pour le professeur, partir des productions des élèves et les analyser *in situ* avec eux selon des critères que le travail épistémique du professeur aura préalablement identifiés. La conduite *in situ* de cette analyse pourra également faire émerger de nouvelles questions susceptibles, pour le professeur, d'orienter l'enquête selon un tour non prévu.

Troisièmement, si la modalité de travail doit permettre l'extraction de la substantifique moelle des productions des élèves, tout en se rendant sensible à certains imprévus, cette même modalité doit également offrir la garantie que la logique épistémique de l'action didactique, celle des essentiels de savoir que le professeur vise, ne sera pas affaiblie.

Dans l'analyse didactique de la conception du dispositif, nous mettons en évidence une architecture du dispositif d'enseignement où chaque étape est conçue pour prendre en compte (le plus possible), dans les transactions *in situ*, l'arrière-plan des significations institutionnalisées des élèves produites lors des étapes précédentes. Le tout repose sur un *format de travail spécifique des élèves*, réitéré tout au long de la séquence d'enseignement, que nous avons décrit et analysé (11.8.1, p. 402). Il est à associer au recours à un outil dit PTC, dont nous rappelons le principe lui aussi analysé dans la thèse (11.4, p. 376) :

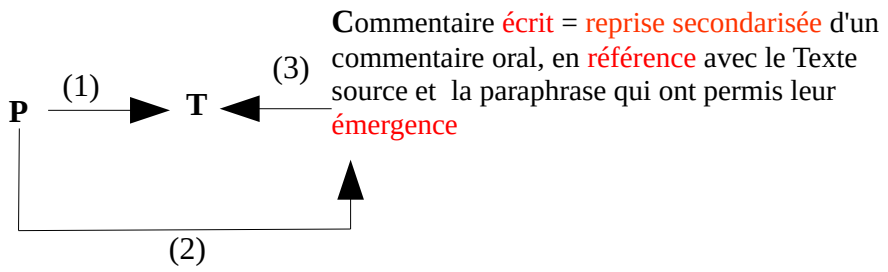


Schéma 13 : secondarisation de la paraphrase par les commentaires institutionnalisés

Ce Schéma 13 montre que les commentaires *institutionnalisés* (C) doivent pouvoir être en lien *direct* avec le texte source (T) et la paraphrase (P) du collectif-classe qui leur donnent sens. Lors de la conception de l'outil, le collectif de l'ingénierie avait proposé

un seul tableau en trois colonnes juxtaposées (P, T, C) géré au TBI. IM, toutefois, a adapté l'outil proposé aux élèves, en traduisant le principe du PTC par un dispositif matériel en *deux éléments* distincts : d'une part, un tableau de deux colonnes où P et T sont affichés *au TBI* ; d'autre part, les commentaires institutionnalisés, C, sont rédigés *sur un paperboard*. Ce paperboard est donc toujours *accessible* et *permanent* durant la séquence d'enseignement. *De notre point de vue, l'efficacité didactique du principe PTC en a été accrue*. Autrement dit, la matérialité du dispositif utilisé par IM a accru l'autonomisation des commentaires institutionnalisés, la mise en lien des commentaires eux-mêmes, mais également leur recours fréquent dans la continuité de l'enquête sur l'ensemble des séances.

Dans l'analyse didactique de la mise en œuvre dans la classe de IM, nous mettons en évidence, à plusieurs reprises, comment le recours à cet outil se met au service du travail de la professeure selon l'élève-origine pour la greffe des significations. Un exemple de l'usage de PTC par IM nous semble emblématique de cette efficacité au service de la greffe des significations. Nous l'empruntons à l'exemple *Le Loup est-il un assassin ?*(cf. chapitre 13, p. 455). Nous sommes en milieu de séance n° 7 (activité de paraphrase de l'extrait n° 2 du récit de la fable). Alors que la professeure fait travailler les élèves sur la définition du mot *assassin*, la question émerge, pour le collectif-classe, de savoir si le loup agit avec *préméditation*. Cette question, primordiale pour l'interprétation du récit, ne concerne pas *stricto sensu* le choix de la paraphrase en cours. Les indices du texte, pour nourrir la réponse, relèvent surtout de la prise en compte des extraits n ° 1 et n° 3 de la fable. Dégager une unanimité de position sur la question posée au sein du collectif n'apparaît pas chose aisée. C'est alors que la professeure « remonte » à la page précédente du paperboard (des commentaires institutionnalisés), et pointe le commentaire suivant (cf. Illustration 47 ci-dessous) :

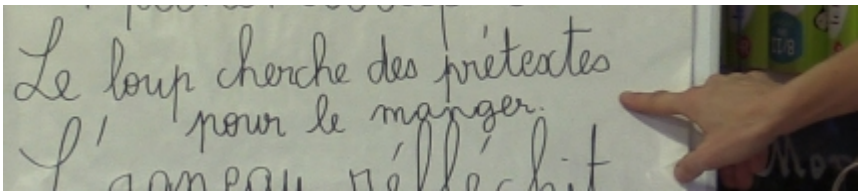


Illustration 47: pointage d'un commentaire par IM

Ce geste de pointage et de reprise d'un commentaire institutionnalisé, souvent réitéré par la professeure dans notre étude des exemples emblématiques, donne, au fur et à mesure du temps d'étude de cette séquence, *un statut de contrat et d'arrière-plan institutionnalisé aux commentaires écrits*. Cette façon de faire de la professeure participe clairement, au fil des séances, *à l'échelle micro* des transactions, de *la greffe des significations*. En effet, en procédant ainsi, durant l'échange avec les élèves, la professeure renforce *la certitude* de ce commentaire au sein du collectif-classe, en tentant de le faire *exister comme facteur d'explication* possible de la préméditation du Loup. Si les élèves s'emparent du commentaire, alors il devient une connaissance *fonctionnelle* pour les élèves. Autrement dit, ce commentaire les rend *a priori* davantage capables de résoudre le problème de lecture lié à l'enquête *du moment* (le loup agit-il avec préméditation ?).

Cet exemple révèle également une autre caractéristique importante de la greffe des significations. Cette caractéristique est liée *à la continuité de l'enquête à l'échelle de la séquence*. Nous avons en effet relevé dans nos analyses des exemples emblématiques que *Le loup cherche des prétextes pour le manger* est un commentaire institutionnalisé dès le début de séance n° 7 à propos d'un premier problème *Pourquoi le loup ment ?* Dans l'exemple que nous abordons, il est pointé (cf. ci-dessus) comme *une connaissance utile* à la résolution du second problème *Le loup est-il un assassin ?* Enfin, il sera à nouveau pointé par la professeure, dans la séance n° 10, pour aider à résoudre un troisième problème l'*agneau est-il une victime ?* (cf. notre description de cette étude de cas chapitre 12.2.4.1, p. 420). Ainsi, au moins à trois reprises, la professeure et les élèves travaillent la signification et la portée de ce commentaire en le mettant au service de résolution de problèmes *complémentaires*.

De cette façon, le recours au principe PTC lors des mises en commun, avec le paperboard des commentaires, peut être vu comme *une machine à institutionnaliser des connaissances, créant les conditions de la mémoire didactique pour « des effets d'après-coup »* (11.8.2, p. 404). L'exemple ci-dessus montre à cet égard comment la professeure agit avec un commentaire pour essayer de créer « l'effet d'après-coup » suivant : voir davantage le loup comme un assassin en raison de la préméditation de son crime. Autrement dit, la production et le recours à ce commentaire, emblématise, non seulement *à l'échelle micro* de l'exemple mais également *à l'échelle macro* de la séquence, comment une connaissance produite dans le milieu didactique peut devenir progressivement une connaissance du contrat didactique utile à

la résolution de problèmes de lecture.

Le recours au principe PTC et la manière dont la professeure et les élèves en usent, constituent, de notre point de vue, une des conditions et un des effets du travail selon l'élève-origine. C'est une modalité possible d'obtention d'une greffe des significations dans la continuité de l'enquête, en favorisant l'émergence des effets d'après-coup des commentaires institutionnalisés.

Nos analyses des transactions, dans les exemples emblématiques, nous éclairent également sur la façon dont IM et les élèves travaillent *selon une partition topogénétique précise mais variable durant les mises en commun*. Sur l'ensemble des mises en commun décrites et analysées, nous avons constaté que l'argumentation au sein du collectif-classe est construite *à partir* d'élèves exprimant des faits plus ou moins indubitables, plus ou moins essentiels, et surtout plus ou moins stables (nous y reviendrons). La professeure joue de la *dialectique expression-réticence* pour rendre possible l'émergence et la prise en compte collective des assertions produites par tel ou tel élève. Elle crée ainsi les conditions nécessaires (mais pas suffisantes) pour *que l'enquête continue sous la responsabilité topogénétique des élèves*. Nous retrouvons là, de notre point de vue, la dimension transactionnelle d'un contrat didactique *d'argumentation-discussion* ancré sur les habitudes de travail de cette classe et l'épistémologie pratique de la professeure[732].

Toutefois, *tout en maintenant ce contrat didactique d'argumentation-discussion, nous avons montré que IM doit prendre des positions topogénétiques hautes pour maintenir l'orientation de l'enquête, voire la réorienter.* Ainsi, dans l'exemple repris ci-dessus, pour cette section de la synthèse, lorsque IM *décide* d'introduire une définition « adéquate » du terme *assassin*, nous constatons qu'elle adopte cette *position topogénétique haute*. De la même façon, lorsque IM *décide* de référer explicitement à un commentaire institutionnalisé produit en amont, en fonction des transactions tenues *in situ* au sein du collectif-classe, elle prend à nouveau une position topogénétique haute. Enfin, lors des mises en commun décrites et analysées dans les exemples emblématiques, nous avons donné à voir comment la professeure prend très souvent à sa charge l'organisation « logique » des échanges sur le problème de lecture abordé, en mettant même en évidence auprès des élèves la structure argumentative du débat. Tout au long des échanges professeure-élèves, nous relevons ainsi des formulations « organisatrices » des

732 Cf les propos de IM au chapitre 10.4, p. 341.

échanges (par exemple : `dans ce sens-là… mais dans ce sens-là… ; dire pourquoi c'est oui, dire pourquoi c'est non…`). Sur le plan topogénétique, c'est bien un geste d'enseignement dans « le territoire de la professeure », car il semble difficile de l'obtenir et de garantir cette structure organisatrice du débat « dans le territoire des élèves », trop accaparés par la production et la prise en compte des significations au sein du collectif-classe.

Ainsi, pour favoriser le processus de greffe des significations au sein d'une enquête dirigée, la partition topogénétique, entre la professeure et des élèves, joue un rôle essentiel pour rendre plus adéquate la relation contrat-milieu (cf. l'enquête et l'équilibration didactique), et donc créer les conditions d'une avancée du temps didactique au sein du collectif-classe. Cette avancée du temps didactique, c'est la production de significations essentielles à partir de productions des élèves.

15.2.2.2. Institutionnaliser des connaissances et les réexpériencer

Nos travaux permettent de donner à voir *le tressage des commentaires oraux et écrits* (12.2.4, p. 419), comme une toile qui s'élabore et se déroule sur l'ensemble de la mise en œuvre dans la classe de IM à partir de *trois principes que nous avons mis en évidence, à l'échelle macro, pour modéliser le tressage des commentaires : (1) établir la certitude d'un fait du récit ; (2) user d'une certitude sur un fait comme un facteur d'explication du récit ; (3) user d'une certitude sur un fait comme un facteur d'explication de la morale.* Au sein de ce tressage, au-delà des temps forts dits d'institutionnalisation (par écrit) sur le paperboard, nos analyses mettent en évidence *la nécessité de faire vivre les significations produites et institutionnalisées dans la continuité du travail d'enquête en lien avec des problèmes de lecture à résoudre.*

Nous constatons toutefois que l'institutionnalisation de connaissances (de significations) sur le récit de la fable ne se limite pas à ces temps forts. *L'institutionnalisation est à comprendre comme un processus rendant possible une mise en forme, par écrit, d'une connaissance produite et partagée par le collectif-classe. Ce processus d'institutionnalisation s'inscrit donc toujours, pour le travail d'enquête, dans la continuité du recours fonctionnel aux connaissances institutionnalisées. Dans le travail d'enquête, en amont comme en aval de(s) temps dits d'institutionnalisation (la formalisation par écrit un commentaire), le recours à ces connaissances est à concevoir non dans une perspective applicationniste (« appliquer » une connaissance sur sollicitation du professeur par exemple) mais dans une perspective*

fonctionnelle comme connaissances (ré)utilisées par les élèves à des fins de résolution de problèmes et pour garantir les solutions trouvées.

Cette conception du processus d'institutionnalisation tente d'articuler la perspective fonctionnelle de Brousseau et Brousseau (1987) et la perspective de continuité de l'enquête chez Dewey (1938/1993).

Par exemple, lorsque IM s'exprime auprès du collectif-classe en disant `On avait déjà parlé de ça`, elle s'exprime en faisant explicitement appel à la mémoire didactique de la classe (cf. notre développement de ce principe, 11.8.2, p. 404). Elle provoque ainsi la possibilité d'une « réexpérienciation » d'une connaissance déjà élaborée par le collectif, c'est-à-dire une connaissance faisant partie du contrat didactique et institutionnalisée (très) en amont de son recours. Cette réexpérienciation se met alors au service du problème en cours. Ce faisant, *cette réexpérienciation de la connaissance renforce aussi la certitude raisonnée de ladite connaissance*. De notre point de vue, cette réexpérienciation a donc beaucoup à voir avec la dialectique stabilité-labilité des productions des élèves.

15.2.2.3. Prendre en compte la labilité des significations produites

Dans l'*enquête dirigée* de lecture de cette fable, si nous avons montré que les élèves atteignent souvent des significations essentielles (et savantes) sur la fable qui deviendront des connaissances institutionnalisées, il convient par ailleurs de tenir compte d'une *labilité importante des significations produites*. Par « labilité », nous avons posé « le caractère de quelque chose qui est sujet à changer, à disparaître ». Dans les exemples emblématiques, nombreux sont en effet les épisodes où les significations tenues par les élèves sont contredites, modifiées, facilement influencées, produites pour être aussitôt oubliées. Certains élèves peuvent par exemple tenir en même temps des significations ou des commentaires *a priori* incompatibles. La greffe des significations consiste donc à passer de la labilité de certaines significations à leur stabilité pour créer une certitude épistémique nécessaire à la progression de l'enquête (résoudre les problèmes). Pour y parvenir, ce que nos travaux montrent c'est la façon dont la stratégie professorale *in situ* relève des intentions professorales et de son travail épistémique préalable sur la fable, nous y reviendrons.

Par intention professorale, nous référons précisément à *l'intention préalable* à l'action et *à*

l'intention dans l'action (Baxandall, 1985/1991), telle que nous l'avons développée au chapitre 2.5.1 (p. 109). Ainsi, dans l'exemple L*e Loup est-il un assassin ?*, nous avons donné à voir et à comprendre que IM a pour *intention* que les élèves voient le loup davantage comme un « Loup allégorique » ayant prémédité un geste criminel. Pour cela (1) elle introduit le problème *Le Loup est-il un assassin ? à partir d'une proposition de paraphrase d'un groupe qu'elle a préalablement repérée.* (2) Elle a prévu de donner aux élèves l'accès à la définition du mot *assassin,* car elle postule que le terme *préméditation* dans cette définition permettra aux élèves de (re)considérer les agissements du loup. (3) Elle a aussi anticipé que le recours à un commentaire déjà institutionnalisé, *Le loup cherche des prétextes pour manger l'Agneau,* pouvait contribuer à la résolution du problème posé. En lien avec ce que nous avons développé sur les *formes de l'intention* nous dirons que IM a donc en tête *un mot d'ordre* (faire voir et comprendre le Loup de la fable comme un assassin). Ce mot d'ordre est le fruit de son travail épistémique sur la fable, de son appropriation de la conception du dispositif à travers la textualisation du savoir de l'ingénierie, mais également de l'adaptation qu'elle en fait pour préparer la mise en œuvre effective dans sa classe. Par exemple, IM a prévu de référer à la définition du mot *assassin* alors que rien dans la textualisation[733] du savoir de la séance n° 7 ne le proposait. {(1) (2) et (3)} ci-dessus représentent donc ce que Baxandall (*ibid.*) appelle *des directives spécifiant* le mot d'ordre. Ce mot d'ordre avec ses directives[734] {(1) (2) et (3)} *forme l'intention préalable* de la professeure ; nous comprenons ainsi comment IM veut faire résoudre le problème posé aux élèves. Mais Baxandall (*ibid.*) a montré qu'il existe toujours une *intention dans l'action*.

Autrement dit, l'intention préalable s'actualise et se transforme *in situ.* Dans nos exemples emblématiques *nous avons montré comment, pour travailler selon le principe de l'élève-origine, la réticence-expression de la professeure lui permet d'orienter (réguler) et décider de son action à partir de son appréciation du degré de labilité des productions des élèves. En fonction de cette valuation in situ des productions des élèves, la professeure déclenche alors les directives qu'elle a anticipées tout en maintenant la responsabilité du collectif-classe pour faire avancer le savoir.*

Un épisode dans *Le loup est-il un assassin ?* nous semble emblématique de nos analyses. Cet épisode intervient alors que le collectif-classe IM a produit un commentaire institutionnalisé

733 Cf. annexe n° 34, *conception de la séance n° 7*, p. 91.

734 Nous avons identifié ces trois directives. Sans doute la professeure en a-t-elle anticipé d'autres. La liste ne prétend donc à aucune exhaustivité.

rédigé sur paperboard : *Le loup est un assassin* (S7-éR-18). Il est le fruit du travail du collectif-classe sur la définition du mot *assassin* mais également des échanges autour de la reprise du commentaire *institutionnalisé Le loup cherche des prétextes pour manger l'Agneau.* Écrire au paperboard que *Le loup est un assassin* peut donc être vu comme un indice d'une certitude épistémique en voie de constitution. Quinze minutes plus tard, IM prend une décision. Elle revient sur ce commentaire écrit en annonçant aux élèves : `j'ai rajouté un point d'interrogation.`(cf. Illustration 48 ci-dessous) :

Illustration 48: IM pointe que le commentaire institutionnalisé est redevenu un problème à résoudre

Autrement dit, IM a transformé le commentaire institutionnalisé en une question. *À nouveau le problème, a priori résolu, est à résoudre au sein du collectif-classe.* La professeure prend donc acte *in situ* que le collectif-classe ne lui semble pas vraiment parvenu à partager la vision d'un « Loup allégorique », assassin préméditant son crime. Elle « relance » à nouveau le problème à résoudre par le collectif-classe : *Le Loup est un assassin ?* IM indique explicitement aux élèves que le problème posé n'est finalement pas clairement solutionné (rencontre de l'ignorance une nouvelle fois). L'enquête sur le problème posé est ainsi relancée selon le *mot d'ordre de l'intention préalable :* faire voir et comprendre le Loup de la fable comme un assassin. De notre point de vue, cela montre que la professeure n'agit pas *comme si* la greffe de la signification savante (le loup comme assassin), était, à ce moment de la situation, une certitude partagée du collectif, une connaissance faisant dorénavant partie du contrat didactique. Elle va décider de repartir de *là où elle estime que les élèves en sont arrivés dans l'enquête sur le problème*. Cette décision de IM est ce que nous avons appelé *l'intention dans l'action,* autrement dit *l'actualisation de l'intention préalable dans l'action*. IM met en place, *in situ*, une *nouvelle directive* (4) qui se traduit par une formulation très adaptée : `Est-ce qu'on peut redire rapidement pourquoi oui c'est un assassin pourquoi non c'en est pas un ?` Ainsi, dans la partition topogénétique entre la

professeure et les élèves, si IM a pris à sa charge la mise en évidence de deux hypothèses issues de leurs travaux, elle reste réticente sur leur contenu. Elle donne aux élèves non seulement la responsabilité de les formuler, mais également d'en débattre encore. Cette relance de la professeure n'est donc pas un retour à la case départ du début de situation. Et l'analyse que nous avons conduite de la suite de l'épisode a montré qu'ils parviendront effectivement à cette certitude que le loup est un assassin.

Nous pouvons donc produire deux généralisations concernant la régulation du jeu didactique par la professeure. Si elles sont distinguées pour des raisons rédactionnelles, ces deux généralisations sont étroitement liées l'une à l'autre et permettent de rendre compte de la stratégie professorale dans la conduite d'un enquête dirigée.

Généralisation n° 1 :

Dans le système stratégique générique d'un professeur, pour la régulation d'une enquête dirigée selon le principe de l'élève-origine, une sorte de théorème peut être avancé : (1) le professeur doit être conscient du degré de labilité de certaines assertions produites par les élèves in situ pour résoudre un problème. (2) Il doit pouvoir identifier ce qui rend labiles ces productions, à savoir notamment : la difficulté intrinsèque de conceptualisation liée à la densité épistémique que revêt l'enquête ; (et/ou) la distance inadéquate entre le contrat et le milieu . (3) En fonction du degré de labilité de ces productions, le professeur doit agir in situ pour diminuer cette labilité et augmenter la certitude de certaines productions qui sont, de son point de vue, des leviers pour produire des connaissances institutionnalisées répondant au(x) problème posé(s). (4) Ce professeur doit donc avoir préalablement une connaissance approfondie des significations essentielles de la fable et des solutions aux problèmes posés.

Généralisation n° 2 :

L'enquête dirigée, à partir de et au sujet d'une œuvre, est fondée sur la résolution de problèmes se posant à l'enquêteur vis-à-vis de cette œuvre. Lorsque les enquêteurs sont des élèves, une fonction essentielle de la régulation du professeur consiste à les faire passer d'une forme d'incertitude à une certitude raisonnée. Pour débuter l'enquête, le professeur doit amener les élèves à reconnaître le problème et à s'engager, proprio motu, dans sa résolution. Enquêter, c'est donc faire en sorte que la rencontre de l'ignorance (le problème non résolu) laisse sa place à un doute des élèves, à une incertitude épistémique liée à leurs premières tentatives de résolution. Autrement dit, durant cette phase, les élèves agissent dans le cadre du problème mais sans garantie d'arriver à le résoudre. Cette incertitude

épistémique est nécessaire au fondement de la force contractuelle que les élèves donneront alors au savoir lorsqu'il s'avère fonctionnel et adéquat pour la solution du problème posé. C'est une des conditions qui fait que le savoir élaboré deviendra un élément du contrat didactique. S'il est réutilisé pour répondre fonctionnellement à d'autres problèmes, cette réexpérienciation du savoir renforcera sa certitude raisonnée.

Établir la certitude épistémique autour de ce savoir dépend donc des conditions liées à l'équilibration didactique, la régulation du professeur consistant à établir et maintenir une relation dynamique suffisamment adéquate entre contrat et milieu.

15.2.3. L'enquête et le risque de désorientation didactique

L'exemple emblématique *L'agneau victime d'un faux procès ?*, témoigne de ce risque de « désorientation » durant l'enquête. Il a été mis en évidence par Tiberghien, Cross, & Sensevy (2014) qui montrent, sur la base de nombreux travaux anglo-saxons et américains, quatre façons potentielles d'agir chez un élève devant élaborer une connaissance scientifique donnée. Ce risque est que l'*incertitude épistémique (« epistemic Uncertainty »,* façon 1 d'élaborer la connaissance*),* dont nous avons montré qu'elle était *nécessaire* au processus d'enquête, au lieu de se transformer progressivement en une *certitude épistémique raisonnée* (« *Epistemic Certainty »,* façon 2*)*, ne devienne alors « une *désorientation* qui adviendrait lorsque (presque) rien du milieu n'est reconnu » par les élèves (Sensevy, 2011c, p. 648) *(« Disorientation »,* façon 3*) ;* ils montrent également que les élèves peuvent prendre pour argent comptant des connaissances données *par le professeur* sans les interroger (« *taken for granted evidence* », façon 4), ce qui ne garantit pas davantage la construction de la connaissance *par l'élève*. Ces auteurs, pour bien faire comprendre leur propos, usent d'une analogie liée aux possibilités de trouver son chemin quand nous sommes perdus (cf. Illustration 49 ci-dessous) :

Illustration 49: Illustration of different kinds of certainty/uncertainty (Tiberghien, Cross & Sensevy, 2014, p. 934)

Nous avons montré que cette dialectique incertitude-certitude est indispensable pour décrire et comprendre comment peut se concevoir, dans une enquête littéraire dirigée, une greffe des significations savantes à partir des significations produites par le collectif-classe. Nous avons mis en évidence comment l'incertitude épistémique des significations naît du travail selon le principe de l'élève-origine, et comment la certitude épistémique se forge au fur et à mesure de l'usage de significations « savantes », déjà élaborées et institutionnalisées, pour résoudre les problèmes de lecture. Nous avons enfin décrit comment cet usage des significations savantes semble provoquer de nouvelles incertitudes épistémiques débouchant sur des problèmes d'enquête. Nous faisons nôtre, par conséquent, ce que ces auteurs écrivent à cet égard (ibid. p. 930)[735] : « The same element of knowledge can be introduced as possible and thus uncertain and then evolve towards a status of epistemic certainty ; the status of other elements can do the reverse. The evolution of a certainty/uncertainty status reflects the evolution of the shared knowledge in the classroom ». Avec des dispositifs didactiques jouant intentionnellement sur cette dialectique incertitude-certitude, *le risque encouru est celui de la désorientation*. De notre point de vue, celle-ci peut survenir pour la raison suivante : les élèves ne comprennent pas le sens du jeu d'apprentissage, quand bien même le professeur sait à quoi il les fait jouer.

Ainsi, si les élèves, dans notre exemple emblématique *L'agneau victime d'un faux procès ?*, ne comprennent pas que le problème renvoie à la nécessité de définir le terme *procès* ni à toutes les questions de la professeure en découlant, le sens du jeu didactique risque de s'atténuer progressivement[736] auprès des élèves. Des assertions et des connaissances seront

735 La traduction en français de cette citation est : « *le même élément de savoir peut être introduit comme possible et ainsi incertain et ensuite évoluer vers un statut de certitude épistémique ; le statut d'autres éléments peut évoluer de façon inverse. L'évolution d'un statut de certitude vers celui d'incertitude ou l'inverse reflète celle du savoir partagé dans la classe.* »

736 Nous tenons à rappeler une nouvelle fois que la professeure met en place le dispositif conçu par le collectif de l'ingénierie. Sa responsabilité dans l'action est donc fortement dépendante de ce dispositif. L'intention

certes produites durant les échanges mais ne seront ni reconnues ni utilisées au service d'une interprétation du récit vu comme un procès. Autrement dit, dans ce cas, le sens du jeu ne sera plus guidé chez les élèves par « leur souci » de résoudre un problème précis mais davantage pour maintenir l'habitude forgée par la composante transactionnelle du contrat de cette classe (discuter-argumenter). Il y a donc un *risque certain de désorientation didactique.*

15.2.4. L'enquête et la garantie des pratiques de la culture

Pour qu'il y ait enquête, il ne suffit pas que l'équilibration didactique soit suffisante, il ne suffit pas d'établir une relation dynamique et suffisamment adéquate entre contrat et milieu. Du point de vue des chercheurs en didactique travaillant sur la « reconstruction de la forme scolaire » (Chevallard, 2015 ; Collectif Didactique pour Enseigner, 2018 ; Go, 2007 ; Sensevy, 2011c), il faut également qu'il y ait un *intérêt intrinsèque* du processus didactique pour engager les élèves dans la continuité du travail de l'enquête. Ce que nous voulons donc mettre en évidence, c'est l'importance qu'a eue dans nos travaux, comme membre de l'ingénierie et comme chercheur, l'idée de *tendre vers des pratiques de la culture.*

Un processus didactique, lié ici à la lecture, peut être *vu comme* une *pratique de la culture* que le jeu didactique observé dans la classe révèle ou dont il essaie de s'inspirer intentionnellement (comme le jeu du paraphraste dans la séquence d'enseignement). En TACD, nous avons recours à la notion de *jeu épistémique* (Gruson et al., 2012 ; Lefeuvre, 2012) dès lors que nous modélisons une pratique de la culture. Ce jeu épistémique est un voir-comme de cette pratique, il ne saurait être le tout de cette pratique. Cette modélisation nous permet de mettre en évidence des *aspects* de cette pratique qu'il nous semble essentiel de placer au cœur de l'enjeu didactique. Dans la note n° 358 (p. 261), nous rappelions qu'avec une telle modélisation *« toute étude d'une pratique didactique doit pouvoir intégrer la référence à cette modélisation de la pratique du connaisseur pratique comme jeu épistémique* » (CDPE, 2019).

---

dans l'action d'un professeur reste dépendante de l'intention préalable (au moment de la conception). Si la désorientation arrivait chez les élèves dans la séance, elle serait principalement due à la conception du dispositif. Il faudrait alors repenser le dispositif. Par conséquent, lorsque nous proposons des variations de l'action professorale, par des contrefactuels par exemple, nous focalisons sur le dispositif et pas sur des « manques » de disposition de la professeure. Si nous rédigeons des nuances sur son action en écrivant « la professeure pourrait… », c'est un raccourci de l'expression « dans le cadre du dispositif imaginé, la professeure pourrait… ».

Par conséquent, de notre point de vue, ni la description et l'analyse d'une enquête (par le chercheur) ni la mise en œuvre de l'enquête (par le professeur et les élèves) ne peuvent faire l'économie d'une compréhension de *la pratique du connaisseur pratique,* à laquelle la pratique didactique réfère[737] (ou tente de référer). Cette pratique du connaisseur pratique est une pratique de la culture. En effet, « le connaisseur pratique est celui qui a longuement travaillé une pratique de la culture, et qui est donc capable de l'accomplir avec art, qu'il soit jardinier, musicien, mathématicien, ébéniste, danseur, plombier, etc. Le connaisseur pratique se rend ainsi de plus en plus savant de cette pratique » (CDPE, 2019). C'est pourquoi, dans une enquête, il ne suffit pas de veiller à ce qu'une équilibration didactique soit suffisamment bonne. *Il faut aussi une prise de position normative, lors de la conception du dispositif, sur les pratiques de la culture auxquelles la pratique didactique peut référer.*

15.2.5. L'activité de paraphrase *stricto sensu*

Nous avons étudié au chapitre 5.3.1 (p. 260) ce que nous attendions didactiquement de l'*activité de paraphrase stricto sensu.* Nous le résumons ainsi. Paraphraser peut permettre : (1) de (se) questionner sur *tout ce que dit le texte-source ;* (2) de porter une attention aux signifiants du texte-source ; (3) d'intégrer des significations que le texte-source ne dit pas explicitement, autrement dit, d'*orienter son écrit selon un point de vue qui traduit une interprétation du texte-source* (sur l'action, les personnages, les lieux, les jeux entre les personnages) ; (4) parce que la paraphrase *stricto sensu* ne peut traduire tout le potentiel de significations du texte-source, il importe de *comparer et de confronter des propositions* de paraphrases d'un même texte-source. Peuvent naître alors des significations données au texte-source.

A l'issue du travail du collectif-classe sur le récit et la morale de la fable de La Fontaine, voici la paraphrase que le collectif a écrite (présentée en trois parties correspondant à l'étude menée selon les trois extraits successifs) :

Le plus fort, même s'il ment, battra toujours le plus faible, même s'il dit la vérité. C'est injuste.

737 Pour cette thèse, nous avons pris nos responsabilités sur ce plan en consacrant les parties introductives I (p. 25) et II (p. 147) de la thèse à l'épistémologie de la lecture, au point de vue sur la fable et sur la paraphrase, et aux lectures interprétatives de *Le loup et L'Agneau.*

Un agneau buvait *Dans le courant d'une rivière (d'un ruisseau) propre.* *Un Loup survient (arrive soudainement) le ventre vide qui cherchait de la nourriture,* *Et que la faim en cet endroit attirait.* *Pourquoi viens-tu troubler ma boisson ?* *Dit cet animal plein de rage :* *Tu seras puni pour ton imprudence.*
— Seigneur (Sire, Maître) répond l'Agneau, que votre Majesté (Altesse, Grandeur) *Ne se mette pas en colère ;* *Mais plutôt qu'elle pense (comprenne)* *Que je puis boire* *Dans la rivière (Dans le courant),* *Plus de vingt pas en dessous d'Elle,* *Et que logiquement, en aucune façon,* *Je ne puis troubler sa boisson.* *— Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,* *Et je sais que l'année dernière tu dis du mal de moi.*
— Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ? *Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère.* *— Si ce n'est pas toi c'est donc ton frère.* *— Je n'en ai pas. – C'est donc quelqu'un des tiens :* *Car vous m'avez cherché,* *Vous, vos bergers, et vos chiens.* *On me l'a dit : il faut que je me venge.* *Sur ces paroles, au fond des forêts (des bois)* *Le Loup l'emporte, et puis le mange,* *Sans Lui laisser le temps de s'exprimer (Sans autre forme de jugement).*

15.2.5.1. Le contrat de paraphrase comme vecteur d'une lecture interprétative

Nos travaux portent sur l'étude du *processus de lecture interprétative à partir d'une réécriture particulière de la fable, la paraphrase stricto sensu, au sein d'un collectif-classe*. À ce titre, ce qui nous importe dans cette thèse consiste essentiellement à voir et à comprendre comment la prise en compte des différents « écrits intermédiaires »[738] produits (Chabanne,

738 Voici comment Chabanne (2011) caractérise « *les écrits intermédiaires* » : « *s'intéresser à des écrits qui seraient "intermédiaires", c'est s'intéresser aux premières notes, aux premières listes, aux premiers schémas, aux premières prises d'appui sur de l'écrit, même très brouillonnantes et confuses, par lesquelles passent tous ceux, même experts, qui se lancent dans des travaux écrits. Cela va plus loin : alors qu'on se représente souvent l'activité d'écriture comme solitaire et isolée, l'observation des écrits "intermédiaires" prend en compte des actions et des interactions autour de ces formes émergentes, toute une activité sociale dont le rôle est décisif dans leur déploiement.* » (Chabanne, 2011, p. 8). Cette notion d'« écrit intermédiaire », est donc née des travaux sur « *le processus d'écriture* ». De notre point de vue, elle peut être utilisée pour nos travaux portant sur l'étude d'un processus de lecture à partir d'une réécriture sous forme d'une paraphrase

2011) crée cette possibilité d'une lecture interprétative de la fable. Par *écrits intermédiaires* nous comprenons notamment : les productions de paraphrases « intermédiaires » des groupes d'élèves pour préparer les mises en commun, les versions (souvent évolutives) des commentaires institutionnalisés par écrit. Mais le produit fini (la paraphrase du récit produite par le collectif-classe, cf. ci-dessus) nous permet également d'établir quelques constats.

Nous constatons, au fur à mesure de l'avancée de la paraphrase produite, qu'elle utilise de plus en plus les termes, ou expressions, voire des vers entiers du texte-source. Si nous nous en tenons au produit obtenu, et pas à la démarche de production, la paraphrase semblerait surtout avoir permis *des parenthèses explicatives* de certains termes qui posaient problème au collectif-classe pour *comprendre ce que dit le texte,* un travail de dénotation essentiellement. Les « lieux » du texte concernés sont notamment : *désaltérait*/buvait, *onde pure*/ rivière propre, *à jeun*/ ventre vide, *cherchait aventure*/ cherchait de la nourriture, *en ces lieux*/ en cet endroit, *témérité*/imprudence, *considère*/pense (comprenne), *an passé*/ année dernière, *médis* /dis du mal de moi, *vous ne m'épargnez guère*/ vous m'avez cherché. Ainsi, *nous constatons que la priorité de choix d'une paraphrase collective est d'abord établie, comme l'énonce IM,* en lieu et place de `quelque chose que vous comprenez bien et qui soit proche du texte de La Fontaine.` Ces choix du collectif sont à voir comme *une recherche de parenté sémantique* (Fuchs, 1994) *de termes ou expressions du texte-source*, recevables et validés au sein du collectif-classe après discussion. Plusieurs de ces significations sont issues d'une recherche préalable d'un groupe d'élèves dans un dictionnaire de définitions ou de synonymes. C'est le cas, par exemple, de la paraphrase de *témérité*, obtenue[739] par une reconstruction à partir de l'antonyme, *prudence*, trouvé dans le dictionnaire, d'où le terme *imprudence*[740].

Si nous mettons en rapport ces constats avec la démarche du collectif-classe, ce que nous constatons est que le *choix collectif d'un terme (ou d'une expression) ne donne pas systématiquement lieu à une relance au sujet de la portée interprétative de ce choix sur le récit*. Par exemple, concernant le couple *témérité/* imprudence, imaginons le contrefactuel suivant. Un questionnement aurait pu accompagner ou prolonger ce choix : en quoi l'Agneau

---

stricto sensu.

739 Cf. annexe n° 67 *Synopsis-transcription séance n° 3*, [MVI0025, 05 :54 :00], pp. 217-218.

740 Terme *imprudence* dont nous pouvons constater qu'il ne correspond pas à certains aspects cruciaux du terme *témérité*. Il y a dans le terme *témérité* très souvent un aspect intentionnel qui n'est pas forcément présent dans le terme *imprudence*.

de la fable est-il *imprudent* ? Sa jeunesse le rend-il inconscient du danger ? Si l'Agneau a été *imprudent*, (pourquoi) doit-il être puni ? Autrement dit, quand les imprudences sont-elles punies dans la vie et pourquoi ? Au XVIIe siècle, *témérité* voulait aussi dire *courage*, *audace*, est-ce que cela vaut pour *la témérité* de l'Agneau de la fable ? Pour le collectif-classe, le terme *témérité* utilisé par La Fontaine a-t-il à voir avec un *courage* ou une *audace* de l'Agneau ? Le collectif-classe intègre-t-il un aspect intentionnel dans l'acte de l'Agneau ? Etc. Si *la nécessité de la parenté sémantique s'impose comme modalité pour établir certaines parties de la paraphrase stricto sensu, chaque paraphrase ainsi construite gagnerait, didactiquement, à être vue davantage comme un point de vue (un parti pris) sur certains aspects du texte-source (les caractères des personnages, leurs intentions, leurs relations, notamment). Au niveau de la lecture de l'œuvre, il est donc souhaitable que le collectif-classe réalise la portée de ses choix d'auteur de paraphrase.* Ainsi, pour notre exemple, *la paraphrase du terme témérité*, par *imprudence* puis par *audace,* serait une occasion d'approfondir *a posteriori* la vision de l'Agneau qui s'en dégage, mais également ce que cela a comme conséquence que le Loup dise de l'Agneau qu'il est *téméraire* (lui attribue-t-il une intention et, si oui, pourquoi ?). *Dans nos analyses, nous avons trouvé le recours à cette façon de faire, pendant la comparaison de certaines propositions de paraphrases de groupes*. *Nous proposons donc de prolonger cette ouverture interprétative et de la systématiser à chaque décision du collectif sur la parenté sémantique d'un terme ou d'une expression du récit de la fable.*

15.2.5.2. Le contrat didactique de paraphrase

L'usage et le recours à la paraphrase *stricto sensu* d'une œuvre littéraire, à des fins d'interprétation de cette œuvre, n'ont pas fait, à notre connaissance, l'objet de travaux *spécifiques* de recherche en didactique[741] . L'ensemble du discours métatextuel tenu dans la

741 Signalons les travaux dans la revue *Recherches* n ° 62, *Reformuler*, (Association internationale Recherches pour une didactique et une pédagogie du Français, 2015) ouvrant le champ d'investigation à divers types de « *reformulation du savoir* » vue, non comme « *une redite »,* mais comme une « *répétition engageant une transformation »* dans l'appréhension de ce savoir (p. 5). Cette préoccupation est aussi la nôtre. Signalons encore les travaux de Volteau & Garcia-Debanc (2008). Ces deux auteures approfondissent la question de l'influence des objets enseignés (dont une œuvre littéraire à réécrire avec changement de point de vue) sur les types de reformulation et abordent des questions méthodologiques de recherche posées par (et pour) l'étude de ces influences, notamment « *sur le grain d'analyse à retenir* » pour l'étude des corpus (*ibid.* p. 211). Cette question méthodologique est également la nôtre. Toutefois les corpus étudiés concernent surtout une étude de la reformulation du professeur vue comme une combinaison d'énoncés-sources avec des marqueurs de reformulation et des énoncés-reformulateurs. Il s'agit donc d'un travail sur *le processus de reformulation, du*

séquence, notamment celui conduisant à la stabilisation de la paraphrase *stricto sens*u par le collectif-classe, pourrait être analysé sous l'angle du processus de reformulation (avec ses opérations cognitives, ses caractéristiques linguistiques, ses incidences sur les pratiques langagières des élèves, etc.). Pour intéressante et pertinente que soit cette perspective de recherche, ce n'est pas notre orientation. Nous nous intéressons à la dynamique de l'action conjointe professeur-élèves au service de la genèse et du devenir des commentaires institutionnalisés sur la fable, au sein d'un collectif-classe dont nous cherchons à comprendre les conditions d'élaboration progressive du style de pensée sur l'œuvre[742]. Plus que le fonctionnement du processus de reformulation, c'est donc la question de l'intelligibilité de l'action professeure-élèves pour interpréter l'œuvre, durant l'activité de paraphrase, qui a orienté nos constats et analyses. Il nous semble donc important, pour cette reprise de nos travaux, de rendre compte de ce qui relève d'un facteur déterminant de cette action conjointe au long de la séquence : l'évolution du contrat didactique de paraphrase *stricto sensu*.

Avec l'étude de l'exemple emblématique Dans la fable que veut dire onde ?, nous avons modélisé les différentes composantes du contrat didactique (cf. 13.2.3, sous-section A, p. 470). Ainsi, *en lien avec une composante transactionnelle que nous avons appelée contrat de discussion-argumentation, nous avons mis en évidence une composante épistémique et praxéologique du contrat didactique, appelée contrat de paraphrase*. Cette composante du contrat s'avère longue à établir, par la professeure, à stabiliser dans l'action conjointe, et à s'approprier pour les élèves. Nos analyses montrent que IM a pris en compte la textualisation du savoir mise à sa disposition[743]. Celle-ci insiste sur les deux caractéristiques importantes de la paraphrase *stricto sensu* : d'une part, le respect des choix énonciatifs de l'auteur du texte-source et, d'autre part, « écrire la fable avec ses mots pour mieux la comprendre ». Nous avons donné à voir et à comprendre la manière dont le contrat didactique de paraphrase du

point de vue de l'enseignant, en fonction de l'objet enseigné et du degré d'expertise de cet enseignant. Notre orientation de travail est différente.

742 Nos travaux pourraient à ce titre recouper certains constats et conclusions des recherches de Jaubert & Rebière (2001), dans l'enseignement des sciences à l'école, sur la construction d'une « *communauté discursive dans la classe* » et la façon dont « *la pratique de reformulation paraît fondamentale dans la construction des savoirs* ».

743 Cf. annexe n°21, *conception séance n° 2*, p. 63 : « *vous écrivez la fable de La Fontaine avec vos mots. Ce nouveau texte aidera à mieux le comprendre. Vous pouvez vous aider du texte de Phèdre si besoin* ». Dans la *conception de la séance n° 3* (cf. annexe n° 23, p. 67), il est conseillé au professeur, pour préparer la première mise en commun de comparaison des paraphrases de groupes, de sélectionner « *des paraphrases possibles du texte (sur certaines expressions de la fable des nuances sont possibles), des contresens à lever en collectif, mais également des propositions qui sont des commentaires à repérer comme tels, et des paraphrases qui posent des problèmes (ou pas) sur le respect du choix énonciatif de l'auteur (par exemple : usage d'un style indirect au lieu d'un dialogue, ou bien usage d'un présent de narration pour le premier vers paraphrasé au lieu d'un imparfait, etc.) »*

récit de la fable avait été mis en place par IM pour initier les élèves à l'activité de paraphrase. Nous avons relevé à ce titre sept dimensions de ce contrat : (1) *réécrire la fable* de la Fontaine ; (2) avec des *mots connus des élèves ;* (3) *sans nécessité de changer tous les mots* de la fable ; C'est (4) *une traduction,* (5) *vers par vers ;* (6) *rechercher dans le dictionnaire les mots difficiles*, complexes, inconnus des élèves ; (7) *Le recours au texte de Phèdre*.

Durant les 9 séances consacrées à cette paraphrase collective du récit de la fable, nous avons repéré 34 épisodes[744] concernant des échanges professeure-élève en lien avec *la stabilisation de ce contrat*. Cela consiste essentiellement à relancer le collectif-classe sur la notion de *proximité avec le texte-source* (`être le plus prêt possible de ce que dit La Fontaine` ; `être proche du texte` ; `se rapprocher du texte ; est-ce que cela reprend bien ce que dit La Fontaine ?`, etc.). *Cette insistance didactique, pour réécrire ce que dit le récit en restant proche de ce récit, est l'indice d'une intention professorale visant à garantir, par l'activité de paraphrase stricto sensu, la compréhension de l'explicite textuel d'une fable rédigée dans un langage poétique difficile d'accès pour le collectif-classe. Nous y reviendrons.*

Une autre dimension du contrat de paraphrase prend une place importante dans la mise en œuvre de la classe de IM : le recours au dictionnaire. 27 épisodes[745], en lien avec l'usage du dictionnaire, sont repérés dans l'activité de paraphrase du récit. Ceci témoigne de *l'importance du recours au dictionnaire dans les parenthèses explicatives de certains termes et expressions*. Le recours au dictionnaire est une habitude contractuelle des élèves de cette classe[746], nous avons montré comment il constitue *une voie d'entrée possible dans les problèmes à résoudre* par le collectif-classe, (comme pour le problème posé par *onde* que les élèves cherchent à résoudre avec des définitions). *L'intérêt est également, sous certaines*

744 Nous rappelons au lecteur que nous avons repéré ces épisodes lors de notre étude empirique des mises en commun ; ils sont « tagués » par le code **CE** dans, la deuxième colonne des synopsis-transcriptions des séances.

745 Nous rappelons au lecteur que nous avons repéré ces épisodes lors de notre étude empirique des mises en commun ; ils sont « tagués » par le code **RD** dans, la deuxième colonne des synopsis-transcriptions des séances.

746 Ce recours au dictionnaire n'était pas abordé dans la textualisation du savoir mise à disposition de IM, car la conception de la séquence avait été étudiée, au sein de l'ingénierie coopérative, uniquement en lien avec une mise en œuvre dans des classes de cours élémentaires. Or, dans ces niveaux de classe, l'usage du dictionnaire n'a jamais été envisagé, les élèves n'ayant pas encore la capacité de le consulter efficacement. En cas de nécessité, c'est le professeur qui validait une proposition d'élèves sur le sens d'un terme ou d'une expression ou qui donnait le sens adéquat lors d'une mise en commun pour décider de la paraphrase collective (par exemple, *onde* ça veut dire *eau*). Pour notre thèse la mise en œuvre se déroule dans une classe de CM2 et comme nous le montrons, le recours au dictionnaire fait partie des habitudes de classe, du contrat didactique.

conditions, de permettre au collectif-classe de problématiser : le recours intentionnel de la professeure à la définition du dictionnaire sur le terme *préméditation* débouche ainsi sur le problème : *le loup est-il un assassin ?*

Nos travaux montrent aussi les risques didactiques encourus lors des parenthèses explicatives recourant au dictionnaire : glissement de jeu, voire altération du jeu, ou même désorientation didactique. Avec l'analyse de l'exemple *Dans fable que veut dire onde ?,* nous avons montré que, pour éviter ces risques, l'accès aux définitions gagnerait à être « filtré » préalablement par le professeur. Par exemple, donner les définitions du dictionnaire Furetière pour *onde* (idem pour c*hercher aventure* ou pour *témérité),* ou proposer au collectif-classe de ne recourir aux dictionnaires de classe que, *si et seulement si*, ils contiennent une (ou plusieurs) définitions *fonctionnelle(s)* liée(s) au problème à résoudre. Cela supposerait que le professeur anticipe, lors de son travail épistémique *per se* et de sa préparation de la mise en œuvre, une liste des termes ou expressions de la fable pouvant bénéficier de ce recours et annonce aux élèves le rôle des définitions qu'il met à disposition. Notre proposition ne consisterait donc pas, pour un terme donné, à donner accès à une multiplicité de définitions *in abstracto* du terme étudié, mais de se limiter aux définitions pouvant être retenues au regard de la fable (d'où un travail préalable du professeur pour les retenir). Il s'agirait ainsi de *limiter le nombre de parenthèses explicatives* de certains termes et expressions, tout en jouant le jeu d'une meilleure connaissance de la langue de l'époque par appui à des définitions proposées par le dictionnaire Furetière ou de l'Académie du XVIIe siècle. Ce faisant, nos travaux montrent *l'importance de renforcer l'ouverture interprétative de ces parenthèses explicatives*. *Ainsi, choisir au sein du collectif-classe une définition fonctionnelle (répondant donc à ce que dit la fable) pour paraphraser un terme ou une expression, serait à combiner systématiquement à une confrontation au sein du collectif sur les raisons du choix au regard du récit, amenant alors à de possibles commentaires sur ce récit. Nous retrouvons là ce que nous avons abordé dans cette synthèse à la section 15.2.5.1, p. 653 avec l'exemple de la paraphrase de témérité.* En lieu et place du recours aux définitions fonctionnelles d'un dictionnaire, nos travaux montrent que la paraphrase de certains termes ou expressions, peut aussi passer par le recours au texte de Phèdre (cas pour le terme *onde* dans la classe de IM) ou par une comparaison de termes dans le récit lui-même (troubler mon *breuvage*/ je ne puis troubler sa *boisson*), tout autant que par le recours à une analogie provoquée pour donner une signification à une expression complexe comme *Sans autre forme de procès.*

Nos analyses montrent enfin que, progressivement, le contrat de paraphrase devient un contrat de paraphrase et de commentaire. Pour bien des spécialistes et chercheurs sur la langue et le langage, comme nous l'avons déjà mentionné, *l'ensemble du discours métatextuel tenu sur et à partir du texte-source*, constitue ce qu'ils qualifieraient de *commentaires (métatextuels) sur ce texte-source*. Dans ce cas, les formulations de paraphrases *stricto sensu*, produites et retenues par le collectif-classe, seraient nécessairement à considérer comme des commentaires du texte paraphrasé (en tant que texte *sur* le texte-source). Or, dans la classe de IM, paraphrase et commentaire sont distingués. *Les raisons de cette distinction*[747] *explicite dans la classe de IM, entre paraphrase et commentaire, sont d'ordre didactique et épistémologique, liées à des intentions sur la conduite de l'enquête de lecture par un collectif de pensée*. Nous les reprenons.

Les premiers épisodes au cours desquels le collectif-classe essaie de préciser progressivement *ce que paraphraser veut dire* montrent en effet qu'ils sont aussi l'occasion d'établir ce qu'est, pour le collectif, *un commentaire.* Cette notion de commentaire fait irruption à partir d'une proposition de paraphrase, donc de réécriture, de *un loup survient à jeun qui cherchait aventure.* Un groupe a en effet proposé *: «* un loup survient sans avoir soupé et qui cherchait la bagarre ». « qui cherchait la bagarre » est alors justifié[748] et argumenté par le collectif-classe comme rendant compte de l'attitude possible du loup. IM met alors à profit cette proposition pour dire `c'est quelque chose qu'on peut penser mais qui n'est pas écrit clairement par La Fontaine mais c'est quelque chose qu'on a compris du texte.` *Penser à propos du texte est donc autorisé et rendu public au sein du collectif dans le contrat de paraphrase stricto sensu. IM pose même une première définition fonctionnelle de ce que sera un commentaire pour ce collectif-classe* : `un commentaire c'est quelque chose que vous avez compris du texte mais qui n'est pas dit par La Fontaine. On ne peut pas le mettre dans les paraphrases c'est quelque chose qu'on peut dire par rapport au texte.`

En demandant aux élèves de réécrire ce que dit le texte *a priori*, nos travaux montrent qu'il est possible d'entretenir auprès du collectif-classe un rapport de vigilance et d'interrogation sur les formulations produites, mais aussi de s'interroger finement sur les raisons du choix des termes ou expressions utilisés par l'auteur de la fable. Ainsi, si la professeure n'a pas à sa

747 Il s'agit bien d'*une distinction* et non d'une dichotomie ou d'un dualisme.
748 Cf. annexe n° 67, *Synopsis-transcription séance n° 3*, [MVI0024, 04 :10 :00], p. 210.

disposition (au titre de sa stratégie professorale) ce moyen de *faire résister le collectif-classe aux formulations produites par des élèves*, *et à leurs évidences de pensée sur les termes ou expressions du texte*, la nécessité de comparer des formulations au sein du collectif est moindre et l'ouverture interprétative que nous avons décrite risquerait, selon nous, d'en être atténuée. Le terme *résister* est donc choisi à dessein. Il ne s'agit pas de *faire obstacle* ou de *brider les propositions*. *Résister* n'est pas à prendre ici au sens de s'*opposer.* Il s'agit, pour le collectif-classe, de maintenir une capacité à s'interroger sur les termes utilisés en étant dans l'idée qu'ils ne disent pas *d'évidence* ce qu'est censé dire le texte. Instaurer cette résistance au sein du collectif-classe donne accès à *un arrière-plan partagé sur ce que dit le texte* (on s'est mis d'accord sur la portée des mots de l'auteur).

La construction d'un arrière-plan partagé au sein du collectif-classe, sur ce que dit le récit de la fable (par la paraphrase), nous semble donc un préalable pour ouvrir à des points de vue interprétatifs sur ce récit, points de vue qu'il faut alors partager[749] *en tant que tels (les futurs commentaires institutionnalisés). Constituer le collectif-classe en collectif de pensée passe, pour nous, par ce travail préalable de lecture du récit de la fable. Autrement dit, sur le plan épistémologique, nous montrons comment un collectif-classe apprend à comprendre (interpréter) une fable : d'abord apprendre à poser des formulations sur ce que dit le récit de la fable ; ensuite, apprendre à statuer si certaines d'entre elles vont, du point de vue du collectif, « au-delà » de ce que dit explicitement l'auteur de la fable ; apprendre à identifier cet « au-delà », à le déplier, allant dans certains cas jusqu'à l'institutionnaliser comme un point de vue partagé sur le récit. C'est pourquoi, dans cette perspective didactique, le contrat de paraphrase devient progressivement un contrat de paraphrase et de commentaire. « Se rendre proche du texte-source », c'est donc construire un rapport au texte où l'irruption de certaines formulations de paraphrase place sous la responsabilité du collectif-classe le fait d'établir, publiquement et collectivement, un compromis entre ce que dit le texte (paraphrase) et ce que le collectif pense sur le texte (commentaire).*

15.2.6. L'élaboration d'un point de vue interprétatif par une analogie provoquée

L'étude de l'exemple emblématique *L'agneau victime d'un faux procès ?* nous a permis de

749 La notion de *partage* ici ne renvoie pas ici à la constitution d'une pensée unique sur le texte, mais à la possibilité de reconnaître des points de vue différents sur le texte tout en construisant à un moment donné un point de vue que tous les membres du collectif peuvent prendre sur le texte (en en donnant les raisons).

comprendre comment *la mise en œuvre du principe de l'analogie provoquée* (cf. 11.7.2, p. 387) rendait les élèves capables d'*une projection* (inhabituelle pour eux) sur le récit, autrement dit d'adopter un *voir-comme* à des fins de relecture.

La nature de cette projection a à voir avec celle que nous avons décrite dans le chapitre 2.2 (p. 57). Nous avons montré dans ce chapitre comment le lecteur, dans sa lecture interprétative d'une œuvre, peut être en situation de « réinventer le texte » sous forme d'une reconfiguration singulière et originale du texte lu, en élaborant une ou des significations qui « infléchisse(nt) » son regard et ses préjugés sur l'œuvre et sur « son » monde. Nous avons qualifié cette projection d'*événement* dont nous avons montré, commenté, et exemplifié, les trois caractéristiques : *fragilité, vérité, fidélité* (cf. 2.3.4, p. 89). Le pari didactique, au sein du collectif de l'ingénierie, est que l'ingénierie d'un dispositif, basé sur une analogie provoquée (ici, entre récit et procès), puisse permettre aux élèves, sous certaines conditions, d'entrer davantage dans une reconfiguration du récit (le voir autrement) et ainsi produire de nouvelles significations sur ce récit. La réussite didactique de cette entreprise consiste à ce que l'analogie (la projection opérée), *exogène* au lecteur, lui devienne *endogène*. En effet, une projection de lecture, si elle fait événement de lecture, émane en fait du lecteur[750].

L'étude de l'exemple emblématique (13.4, p. 529) montre comment le recours au dispositif symbolique est basé sur des outils sémiotiques concrétisant et matérialisant le recours à l'analogie provoquée (cf. Illustration 34, p. 558 ; Illustration 35, p. 562). Cette analogie, ce *voir-comme*, est, *a priori*, pour les concepteurs du dispositif, *le principe générateur* du bon usage de ces outils pour que les élèves produisent des significations renouvelées sur le récit. Ce principe générateur est censé construire des connaissances sur un vrai procès, utiles et utilisables pour parler *autrement* des personnages du récit. Que montrent alors nos travaux ?

Tout d'abord, nous avons constaté et décrit comment l'intention didactique professorale (provoquer le rapprochement entre récit et procès) était, *de façon progressive*, en grande partie actualisée. Toutefois, cette construction de nouvelles connaissances, sur le procès et le récit, demeure dépendante non seulement du système symbolique (les outils sémiotiques utilisés notamment) mais également des choix stratégiques de la professeure pour orienter les élèves

750 Nous rappelons toutefois que notre modélisation de la lecture interprétative (cf. chapitre 2), si elle repose sur la *projection* qu'effectue le lecteur sur le texte lu, est en lien étroit avec l'appartenance de ce lecteur à un « collectif de pensée » (avec son style de pensée), autrement dit son appartenance à une ou des « communautés interprétatives » (cf. 2.2.2, p. 63). Il n'y a pas, de notre point de vue, de lecture interprétative solipsiste.

dans le rapprochement visé entre procès et récit. De notre point de vue, il ne peut en être autrement.

Ensuite, nous avons repéré des indices montrant *progressivement* que *certains* élèves aident le collectif-classe (lors des mises en commun) à tirer des enseignements de ce voir-comme sur le récit. Ces élèves parviennent à ne plus être dépendants du dispositif sémiotique initial.

Sur le plan didactique, nous dirons que cette projection de lecture (l'analogie, le voir-comme), est pensée d'abord comme une forme-représentation dans le milieu didactique (donc projection exogène liée au dispositif vers l'élève) puis devient composante du contrat didactique afin que l'élève, proprio motu, agisse sur le récit lui-même en fonction de cette projection (donc projection endogène de l'élève vers le récit).

L'analyse de cet exemple emblématique ouvre des perspectives didactiques sur le recours aux analogies provoquées comme moyen d'aborder une œuvre selon des points de vue, des projections différentes sur l'œuvre. C'est le propre de toute lecture interprétative que de considérer une œuvre littéraire selon différents points de vue. Pour nous il est important, au titre des pratiques de la culture, que les élèves entrent dans cette « épistémologie » de la lecture, ouverte sur des reconfigurations possibles d'un même texte littéraire. Nous montrons comment les élèves ont d'ailleurs produit des significations « savantes », sur le plan éthique et anthropologique (14.2, p. 583), à partir de ce nouveau voir-comme issu de leur travail sur l'analogie provoquée.

Toutefois, des limites didactiques ont été pointées lors de notre analyse de cet exemple. Elles sont dues, d'une part, à la labilité des productions des élèves, et d'autre part, à la nécessité de faire entrer les élèves dans une problématisation qui fasse, à leurs yeux, du recours à l'analogie provoquée un moyen de résoudre un problème. Toute enquête de lecture dirigée repose sur un problème qui doit être perçu. Autrement dit, jouer à l'analogie du *récit comme procès* doit avoir un sens fonctionnel pour les élèves au regard d'un problème qu'ils ont à résoudre. Au regard de l'exemple emblématique étudié, la difficulté du collectif-classe, pour paraphraser *sans autre forme de procès,* ne semble pas être un levier suffisant pour provoquer la nécessité de l'analogie provoquée. Elle demeure, à l'analyse de la mise en œuvre, trop longtemps exogène à la lecture de l'œuvre par les élèves. Le risque encouru est alors celui d'une désorientation didactique. Il y aurait donc lieu de modifier le dispositif didactique et la stratégie professorale pour rendre plus fonctionnel le recours à l'analogie. Nous avons amorcé, dans l'étude de l'exemple emblématique, quelques pistes à partir de contrefactuels

pour aller dans ce sens.

15.3. Principaux résultats sur le plan épistémologique de l'élévation de l'abstrait au concret

La question de recherche de notre thèse se rapportant à ce plan est la suivante :

Question n° 7 : Comment la connaissance de certains concepts liés à la compréhension de la fable peut-elle se concevoir, pour les élèves, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret ?

Dans une première sous-section (15.3.1), nous montrons comment nos travaux mettent en évidence, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret, la dialectique institution-altération pour l'élaboration de concepts nécessaire à la lecture interprétative de la fable. Dans une seconde sous-section (15.3.2, p. 671), nous montrons comment la dialectique institution-altération pourrait intégrer davantage encore la modélisation actuelle de l'action conjointe professeur-élèves développée dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique.

15.3.1. Dialectique institution-altération de concepts et interprétation de la fable

Dans cette thèse nous avons montré comment Lessing institue *la relation concret-abstrait dans une fable entre morale et récit* (4.4.5, p. 200). Nous avons fait évoluer cette relation au regard d'une fable produite selon une poïésis propre à La Fontaine. Grâce aux travaux de Dandrey (1991, 2010) et Darmon (2008, 2009), nous avons caractérisé quelques éléments de cette poïésis (4.4.4, p. 191). Nous les avons rassemblés sous l'appellation « *forme allégorique plurivoque » en montrant comment la relation concret-abstrait est nécessairement reconfigurée, par la plurivocité potentielle du récit au regard de la morale. Autrement dit, l'articulation entre morale et récit dans la fable de La Fontaine ne relève pas d'un lien de logique (ou d'équivalence), où le récit serait l'application stricto sensu de la morale et la morale la déduction stricto sensu du récit, elle est avant tout une « relation de représentations*[751] *»* (Brandom, 2000) *entre deux entités. Chacune peut être vue comme un*

751 Nous avons longuement développé et exemplifié cette « relation de représentation » entre « représentant » et « représenté » chez Brandom. Le lecteur pourra consulter : 4.4.4 p. 191 notamment la note n° 270, p. 204

représentant pointant vers l'autre pris comme représenté ; dans le cadre d'une « théorie inférentialiste de la connaissance » (Brandom, 2009)*, nous posons donc que morale et récit sont en « relation inférentielle ». Une formule abstraite, comme une morale, a, pour nous, une dimension heuristique*[752] *permettant d'appréhender un nouveau concret.* Cette dimension heuristique, nous l'avons également montré, est aussi celle du recours à la connaissance d'une fable pour élaborer une connaissance du monde. Nous avons développé le concept de *fable-analogon* (4.3, p. 166) et montré, à partir des travaux de Hofstadter et Sander (2013a), que les formules abstraites, comme les morales, sont « comme toutes les catégories, des cadres interprétatifs ». *Nous conférons donc à une formule abstraite, comme une morale, un pouvoir instrumental sur le concret du récit, une façon d'interpréter le récit. En retour, nous conférons également à ce concret la possibilité de modifier la formule abstraite, de la nuancer de la reformuler, autrement dit de l'interpréter*[753].

Dans notre analyse didactique de la textualisation du savoir (11.5, p. 380 et 11.6, p. 381) *nous montrons comment la conception de la séquence renvoie à la prise en compte de la relation inférentielle entre morale et récit*. Nous mettons notamment en évidence que la structuration de la séquence procède de trois étapes pour faire fonctionner cette relation : {1 : étude du récit sans la morale de la fable → 2 : production des moralités (des formules abstraites) → 3 : comparaison des formules abstraites produites par les élèves avec les morales de La fontaine et Phèdre}.

Nos travaux d'analyse empirique (chapitre 14, p. 573) étudient comment cette structuration de la séquence{1 → 2 → 3} facilite (ou pas) l'action conjointe professeure-élèves pour produire des formules abstraites (étapes 2 et 3) à partir d'une connaissance intuitive et progressivement mise au jour de certains concepts importants par le collectif-classe : *force* (14.2.1, 14.2.2, 14.2.3 et 14.2.4), *raison* (14.3.2), *injustice* (14.2.5 et 14.4). Nous montrons combien le retour au concret du récit, {2 → 1}, est nécessaire pour permettre aux formules abstraites de *prendre*

---

illustrant un exemple concret de cette relation représentant/représenté. Nous y revenons également sections 12.3 (p. 448) et 12.4 (p. 451).

752 Par exemple, « La raison du plus fort est toujours la meilleure » pourrait permettre d'interpréter le récit « Les Animaux malades de la peste ».

753 Par exemple, *comparer (relier)* le récit « Les Animaux malades de la peste » à « La raison du plus fort est toujours la meilleure » amènerait le lecteur à densifier, nuancer, reconfigurer certains aspects de cette morale, et sans doute à en minimiser d'autres également. Cet exemple illustre ce que Hofstadter et Sander (*ibid.*) appellent « *le développement des concepts par extension catégorielle* », le moteur de cette extension « étant « *l'analogie ».* Celle-ci permet, rappelons-le, de penser les situations du monde à partir de concepts disponibles (les catégories comme les morales par exemple) tout en faisant évoluer ces mêmes concepts à partir des situations. Ces travaux rejoignent, de notre point de vue, la théorie inférentialiste de la connaissance de Brandom (2000, 2009).

corps, ce qui conduit à élaborer simultanément un (plusieurs) point(s) de vue interprétatif(s) sur le récit de la fable. Ainsi, par exemple, avons-nous montré comment *le concept de force* s'enrichit, pour les élèves, de quatre aspects : la force liée au physique, la force d'un capital économique, la force d'une stratégie d'action, la force de la vérité. Il en résulte que, *inhérente au travail sur ces différents aspects d'un concept, la lecture interprétative du récit s'en trouve également enrichie.* Le récit est ainsi vu, tour à tour, comme : *le récit d'un riche écrasant un pauvre* (la fable est devenue fable-analogon dans ce cas) ; *le récit d'un procès vicié* ; *le récit de la force de la vérité contre le mensonge*. Simultanément, le collectif-classe donne corps à des énoncés abstraits qu'il a produits et pointés vers le récit. Rappelons ce qui peut être considéré comme des « morales de classe » : `cette fable nous apprend que les plus forts gagnent contre les plus faibles ; Cette fable nous apprend que les plus riches peuvent faire ce qu'ils veulent et les pauvres, non ; la fable nous apprend que des hommes sont plus forts que d'autres et font imposer leurs règles`. Ceci témoigne, de notre point de vue, de l'impact de l'interprétation du récit de la fable comme arrière-plan de ces formulations.

Nos travaux d'analyse mettent également en lumière que, *une fois produite la propre morale de la classe sur le récit de l'auteur, la production d'une formulation abstraite pointant vers l'énoncé de la morale de l'auteur pour en rendre compte (que veut dire La Fontaine ?) semble bénéficier de l'ensemble des travaux préalables de la séquence*. En effet, avant même que la mise en commun n'ait lieu (pour comparer les productions), les quatre propositions des travaux de groupes d'élèves recouvrent déjà *des aspects possibles d'une interprétation de cette morale* de La Fontaine sur le récit. Ce sont les suivantes[754] (cf. ci-dessous Illustration 50) :

754 La première proposition est une proposition hybride : elle combine une formule abstraite, « avec les solutions des plus forts on gagne toujours », à un ancrage concret au récit (« *comme avec* le loup : il est fort, il ment… »). Les trois autres propositions sont des formulations abstraites.

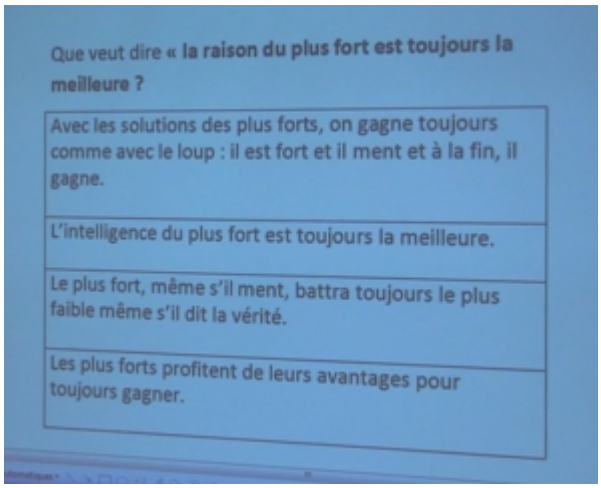


Illustration 50: les propositions d'explication du collectif-classe de la morale de la fable

En revanche, lorsqu'il s'agit, pour le collectif-classe, de rendre compte de l'expression « la raison du plus fort » dans la morale de l'auteur au regard du récit, nous avons montré que le collectif-classe encourt un risque de désorientation didactique (14.3.2, p. 601). À partir de ces constats, il nous semble possible de tirer des enseignements à mettre en avant dans cette synthèse. Développons.

Nous avons montré, dans une étude épistémique du concept de *raison* propre à la thèse, que sept aspects (au moins) du concept de *raison* pourraient être retenus en lien avec la fable étudiée. Le collectif-classe, pour sa part, en produit deux *en relation avec* des faits du récit. Il s'agit de (1) « *avoir raison* » et (2) « *être une raison de* ». Nous avons appelé cette mise en relation *première articulation abstrait-concret*, *par laquelle un aspect d'un concept est altéré pertinemment par un fait (ou des faits) du récit.* En théorie, ces deux aspects devraient suffire à enquêter sur l'expression « La raison du plus fort » dans la morale de la fable. Or, nous avons constaté que les élèves n'y parviennent pas (d'où la désorientation didactique que nous avons déjà décrite). Nous avons en effet analysé comment *les représentants des deux aspects du concept de raison, sous forme d'énoncés écrits produits par le collectif-classe pour en rendre compte*[755], *ne permettent pas aux élèves d'accéder à une seconde articulation abstrait-concret. Cette seconde articulation est celle qui relie la morale de la Fontaine (abstraite) aux interprétations élaborées avec certitude par le collectif-classe sur le récit. Autrement dit, si les élèves produisent effectivement des connaissances sur le concept de raison, les*

755 Nous rappelons les énoncés écrits produits et stabilisés par le collectif-classe pour les deux aspects retenus du concept de *raison*. Le (1) (au titre de « avoir raison ») : « *raison → dire la vérité. Dans la fable, l'agneau a raison, il réfléchit, il est logique* ». le (2) (au titre de « être une raison de ») : « *raison → pour ça / on n'est pas obligé* ». (cf. Illustration 40, p. 607 et Illustration 41, p. 608).

représentants des deux aspects du concept qu'ils produisent semblent « bloquer » la mise en relation avec la morale. Ainsi, s'il y a altération effective du concept de raison au niveau du collectif-classe, celle-ci n'apparaît pas être une altération fonctionnelle *au service de la résolution du problème de lecture suivant : en quoi « La raison du plus fort est toujours la meilleure a-t-elle à voir avec le récit de cette fable ?*[756] *»* Pour faire évoluer ce travail du collectif-classe sur le concept de *raison*, *pour produire une interprétation de la morale de La Fontaine*, nous avons proposé un contrefactuel ouvrant sur *deux temps de travail de la conceptualisation à inscrire dans une résolution de problème*.

Le premier temps, serait : *altérer le concept de raison en articulant son recours à des éléments concrets du récit, objets d'une certitude raisonnée,* afin de fournir des représentants pointant explicitement vers *trois aspects* du représenté (raison), garantis et partagés au sein du collectif-classe. La vigilance professorale pourrait alors porter sur la « qualité » des formulations des énoncés (les représentants des aspects du concept) et leur institutionnalisation, par exemple : « l'agneau a raison, il dit la vérité » pointerait vers « raison *comme* dire la vérité » ; « dans la fable, l'agneau il réfléchit, il raisonne » pointerait vers « raison *comme* raisonner » *et* « même si on est fort, ce n'est pas une raison pour embêter les autres » pointerait vers « raison *comme* motif de ». Ces représentants, dans ce cas, tiendraient lieu d'exemples emblématiques du concept de raison au sein du collectif-classe, ancrés aux interprétations que le collectif-classe a produites sur le récit de la fable.

Le second temps consisterait à *produire et institutionnaliser des commentaires oraux et/ou écrits, à partir de ces exemples emblématiques concrets, usant intentionnellement d'une relation entre les représentants concernant les trois aspects du concept de raison pointés ci-dessus et le récit de la fable*. Ces commentaires auraient à ouvrir vers la prise en compte de la morale, donc s'ancrer, certes au personnage de l'agneau (puisque c'est le point de départ des élèves pour penser le concept), mais surtout à celui du loup, qui, *dans la morale*, possède « la raison du plus fort ». Cela pourrait conduire à des institutionnalisations, *à partir de l'enquête déjà réalisée sur le récit par le collectif-classe*, du type : « dans la fable, l'agneau a *raison*, il réfléchit, il dit la vérité, il est logique. *Le loup, lui,* même s'il montre qu'il est capable de réfléchir, de *raisonner*, ne dit pas la vérité, il n'a pas *raison*. Il cherche des prétextes pour

756 Sur le plan didactique, nous rejoignons donc la question de l'enquête et du risque de désorientation didactique que nous avons abordée dans la section précédente (cf. 15.2.3, p. 649).

manger l'agneau, c'est-à-dire il cherche de mauvaises *raisons*. ». Le but serait alors d'user des aspects du concept de *raison,* en lien étroit avec le récit de la fable, mais dans la perspective de rendre compte de ce qu'est « la raison du plus fort » dans le cadre du problème posé : que veut dire La Fontaine sur ce récit ?

En résumé*, la complexité de l'interprétation de la morale (et notamment de « La raison du plus fort ») nous semble due au passage d'une première articulation abstrait-concret (un concept en lien avec le récit) vers une seconde articulation abstrait-concret (la morale (usant de ces concepts) avec ce récit. Pour procéder à ce passage, nous dégageons deux nécessités. Première nécessité d'ordre épistémologique, il s'agit, pour le professeur, de mettre en place des jeux de langage visant à produire des premiers représentants instituant un (ou des) aspect(s) du concept étudié. Le but est l'altération du concept étudié, orientée en fonction de la connaissance du récit et ancrée sur ce récit. Toutefois, pour parvenir à mettre les représentants du concept au service d'une interprétation de la morale, il faut prendre en compte une seconde nécessité, d'ordre didactique cette fois. L'altération du concept doit être fonctionnelle, à savoir répondre à un problème posé et identifié comme tel par les élèves. Autrement dit, s'il est nécessaire d'en passer d'abord par une compréhension de certains aspects du concept de raison, ce n'est pas une condition suffisante pour interpréter la morale. De notre point de vue, l'altération d'un concept doit aussi être expériencée, comprise et travaillée, par les élèves, comme une solution au service du problème de lecture qu'ils se posent.*

Si l'on en revient à l'interprétation du seul récit (séances n° 1 à n° 14), nos travaux montrent que le travail d'institution-altération de concepts est une constante du processus d'interprétation[757]. L'exemple emblématique de ce résultat de recherche est celui de « victime » abordé au chapitre 12, sections 12.3 (p.448) et 12.4 (p. 451). En le reprenant dans cette synthèse, nous souhaitons montrer comment un problème de lecture, bien posé et pris en compte par les élèves (une enquête sans désorientation didactique), permet une *institution et altération fonctionnelles* du concept de *victime* au service de l'interprétation *en cours* du récit.

En séance n° 10, le collectif-classe produit dès le départ une définition orale de ce qu'est une

757 Dans les seuls exemples emblématiques de la thèse nous avons un travail du collectif sur les concepts de : *onde ; raisonnement logique ; victime ; assassin ; vérité ; procès ; accusé ; juge ; force ; injustice ;, etc.*

victime *en trois aspects* : une victime c'est (1) `une personne qui a subi un acte,` (2) `une méchanceté,` (3) `à qui on fait du mal`. Cette définition (qui est bien une formule abstraite), est, à ce moment précis, *le représentant institué* du concept de « *victime* ». C'est le représentant *à partir* duquel le collectif-classe est censé penser le problème posé : *Dans cette fable qui est la victime ?* Rappelons que les élèves ont déjà une bonne connaissance de la fable (nous sommes en séance n° 10). Ils ne produisent donc pas leur définition de la notion de « victime » *in abstracto* et *ex nihilo.* De nombreux commentaires oraux ou écrits produits dans les séances précédentes pourraient d'ailleurs être pris comme *des représentants* de ce concept de « victime ». *Autrement dit, la définition produite par les élèves, comme représentant du concept de « victime », peut être déjà vue comme le fruit d'une altération ; les élèves ont défini « abstraitement » ce qu'est une victime en lien étroit avec le particulier du récit étudié, qui fait alors office de concret*. De plus, les élèves savent, avant de la produire, que le futur usage de cette définition sera de résoudre la question posée par la professeure (*dans cette fable, qui est la victime ?*). Ainsi, d'une part, la définition produite est *influencée par* et *grâce à* la connaissance déjà acquise des élèves sur la fable ; et d'autre part, la production de cette définition s'explique par la logique interne de la situation (répondre à une question déjà formulée). C'est pourquoi nous posons que *l'altération* du concept de « *victime* » se manifeste dès la production de cette « première » définition. Si nous retenons l'hypothèse d'une réduction du concept de « victime » au particulier de la fable, alors *cette définition institue le concept tout en étant une altération*.

Suivons maintenant « l'application » de cette définition du concept de « *victime* » durant l'action des élèves pour répondre au problème posé. L'action *hic et nunc*, c'est la façon dont les élèves agissent pour répondre à la question posée (*qui est la victime ?*). Notre description de l'étude de cas a montré que les élèves ne s'emparent pas « directement » des *trois aspects « abstraits » de leur définition* pour répondre à la question posée. Par exemple Diwan dit `l'agneau est la victime parce que le loup a tué l'agneau.` Nous avons montré que l'énoncé de Diwan permet de comprendre que *la définition, initialement prise comme représentant du concept de « victime »*, *devient alors le représenté de la façon dont Diwan la concrétise*. Diwan procède à nouveau à *une altération du concept au regard du particulier. Cette altération est fonctionnelle pour l'action conduite par les élèves* : expliquer leur réponse

à la question posée « *Dans la fable, qui est la victime* ? ». En d'autres termes, qualifier les faits et les agissements des personnages, comme le fait la définition avec (1), (2) et (3), n'est plus nécessaire *pour répondre ainsi à la question posée. Citer les faits en rapport avec ce qu'ils savent d'une « victime » suffit à leur donner un pouvoir instrumental sur le récit*. Ainsi, le jeu de langage ayant changé, de « *qu'est-ce qu'une victime ? »* à « *qui est la victime ? »*, il « impose » alors la proposition de Diwan comme énoncé *plus concret et fonctionnel* que la définition. D'où l'importance didactique des questions-problèmes posées aux élèves.

En résumé de cet épisode, il faut donc noter qu'un énoncé peut être vu tantôt comme représentant, tantôt comme représenté d'un concept, en fonction du jeu de langage qui s'installe (donner une définition de « victime », ou enquêter sur qui est la victime). *Cet exemple montre également que les énoncés en position de représentants pointent au-delà d'eux-mêmes vers quelque chose de représenté et que cela doit se comprendre « en termes de relations inférentielles entre représentants. »* (Brandom, 2000, 2009). Nous nous appuyons là sur « la théorie inférentialiste de la connaissance » (Brandom, *ibid.*).

Avec la reprise de l'épisode ci-dessus, nous ne montrons toutefois qu'une étape du travail du collectif-classe sur le concept de « victime ». Nos travaux d'analyse de l'exemple emblématique *l'Agneau victime d'un faux procès ?,* (13.4, p. 529), montrent notamment comment le travail du collectif-classe produit *très progressivement* de nouveaux représentants/représentés de ce concept de « victime » en fonction des problèmes à résoudre et des jeux de langages associés. Durant deux séances, n° 10 et n° 11, le terme sera d'ailleurs utilisé 33 fois dans des transactions durant les mises en commun (cf. Schéma 11, p. 578). En particulier, le collectif-classe parviendra à altérer (les trois aspects de) la définition initiale à la fois comme *victime, accusé à tort,* du déroulement d'une procédure (un procès vicié) et *victime* du résultat de la procédure (la mise à mort). Cette reprise du concept de « victime », dans le concret d'un récit reconfiguré (récit vu comme un procès), nous permet de montrer en particulier *qu'il n'y a pas de concepts « pleinement formés… fixes ou statiques » (Brandom, ibid.), qui seraient directement applicables ou détachables du rôle qu'ils tiennent dans l'expérience. Brandom (ibid.) explique d'ailleurs que « le contenu conceptuel émerge du processus d'application des concepts ». Un des résultats de cette thèse est de montrer que la conceptualisation, par institution-altération des concepts, peut être prise comme un instrument de l'interprétation dans une démarche d'enquête. En quelque sorte, cette dialectique institution-altération technicise le regard, qu'en tant que chercheur, nous portons*

sur l'interprétation dans une démarche d'enquête.

Avec les analyses que nous avons menées, notamment sur les concepts d'*assassin* (13.3.2, p. 509), *force* (14.2, p. 583) et *raison* (14.3.2, p. 601), nous donnons ainsi à voir et à comprendre comment le contenu conceptuel se transforme et s'invente par le fait même d'y recourir dans l'expérience. Ce qui donne à voir et à comprendre ce contenu conceptuel, dans une classe, c'est à la fois l'usage qu'en font les élèves et le professeur, et comment cet usage advient dans leur expérience. C'est aussi la raison pour laquelle la dialectique institution-altération pourrait être placée au cœur de l'intelligibilité de l'action conjointe professeur-élèves dans un dispositif didactique basé sur l'enquête. Nous le développons dans la sous-section suivante.

15.3.2. Didactique de l'enquête décrite et analysée selon un système de trois dialectiques

Nous avons repris dans notre synthèse (15.2.1, p. 625) comment nos travaux, *pour rendre intelligible la dynamique de l'enquête de lecture interprétative*, recourent à la notion *d'équilibration didactique* des situations d'enseignement.

Cette notion (Sensevy, 2011c ; Gruson, 2016 ; CDPE, 2019) est au cœur du système de descripteurs proposé par notre cadre d'analyse : *la théorie de l'action conjointe en didactique*. L'efficacité d'un dispositif didactique repose, pour nous, sur cette recherche de « l'équilibration progressive ». CDPE (2019, c'est nous qui soulignons), pour montrer en quoi un dispositif didactique tend vers la construction du savoir sous la responsabilité d'un collectif-classe, présente ainsi cette équilibration : « *un premier équilibre* permet d'abord la reconnaissance du jeu didactique [par l'élève]. L'élève accède à la logique de l'activité. Il travaille le bon problème. *Un deuxième équilibre* est la conséquence de la compréhension effective du jeu. L'élève avance dans *la problématisation*, vers la résolution du problème ».

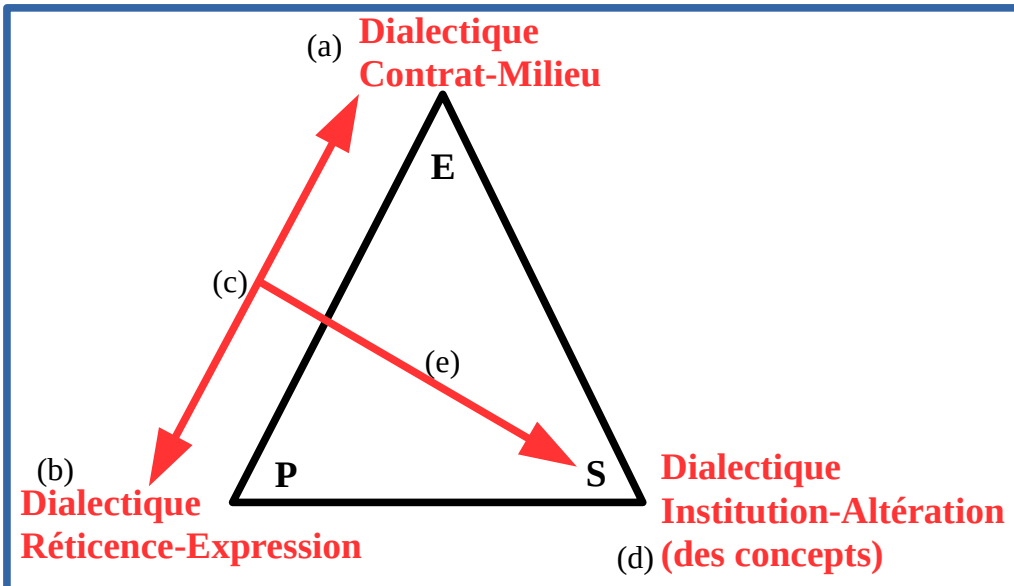
Cette *problématisation* est bien la clé de *l'enquête* telle que nous l'avons caractérisée dans la synthèse (15.2.1 et 15.2.2). Par conséquent, pour donner à voir et à comprendre les conditions de cette équilibration progressive et de cette problématisation, les raisons de leurs mises en place ou de leurs échecs (glissement de jeu, altération de jeu, désorientation), nous avons mobilisé un ensemble de notions-modèles de la TACD : c*ontrat* (p. 470)*, milieu* (p. 474)*, réticence et expression* (p. 484). Avec ces notions-modèles, nous avons alors décrit et analysé

nos exemples emblématiques (13, p. 455 et 14, p. 573). Ces notions-modèles forment un système organisé en deux dialectiques. La *dialectique contrat-milieu* (p. 479) permet de donner à voir et à comprendre comment *l'action de l'élève* permet (ou non) d'identifier et résoudre le problème posé. La *dialectique réticence-expression* (p.484) permet de décrire comment *l'action du professeur* agit sur cette relation contrat-milieu. Elle permet de rendre compte d'une part de *la stratégie professorale in situ*. *De notre point de vue de chercheur, le cadre théorique de la TACD permet donc de décrire et comprendre l'action conjointe sur la base de la double dialectique contrat-milieu et réticence-expression ; c'est-à-dire décrire et comprendre ce qui relève de la dialectique réticence-expression de l'action du professeur en la liant nécessairement à la dialectique contrat-milieu pour décrire l'action des élèves.*

Notre thèse essaie toutefois de spécifier ce cadre théorique à *un dispositif didactique spécifique* conçu selon une orientation épistémologique et didactique intentionnelle : *l'enquête de lecture dirigée conçue selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret.* Nous essayons ainsi d'apporter une contribution à un axe de recherche en didactique. Sensevy (2011c, p. 742, c'est nous qui soulignons) définit ainsi cet axe : la nécessité de travailler « le grand chantier de l'étude des formes symboliques, de *la relation de représentation* en tant qu'elle permet leur invention, leur circulation, et leur traduction, et de *la relation d'institution-altération*, *entre concepts et particuliers*, dont ces formes symboliques peuvent être le vecteur ». Avec la synthèse de nos travaux, nous faisons apparaître comment *la dialectique institution-altération de concept nous a permis de décrire et comprendre* les recours « aux concepts et aux particuliers de la fable » au sein du collectif-classe lors de la mise en œuvre de l'enquête. Cette dialectique permet en effet de rendre compte de la dynamique du savoir, de « son invention, de sa circulation, de sa traduction » au sein du collectif-classe. Ce que propose notre thèse peut alors s'exprimer comme suit. *Pour les situations d'enseignement intentionnellement conçues sur un arrière-plan épistémologique d'élévation de l'abstrait au concret, la théorie de l'action conjointe en didactique pourrait proposer un système de description de trois dialectiques : la double dialectique contrat-milieu et réticence expression, et la dialectique institution-altération (de concepts). Nos travaux montrent que la dialectique institution-altération permet de décrire la dynamique du savoir comme dépendante des conditions de l'enquête (relatives à l'équilibration et à la problématisation). Autrement dit, nous ne proposons pas de décrire le dispositif didactique selon une triple dialectique, mais selon une double dialectique, contrat-*

milieu et réticence-expression, à partir de laquelle la dialectique institution-altération s'inscrit pour rendre compte de la dynamique du savoir en jeu. Au regard de notre travail, nous postulons également que la possibilité de décrire une action conjointe professeur-élèves où l'institution-altération de concepts par le collectif-classe serait manifeste, serait un des indices d'une démarche d'enquête de ce collectif.

Si nous reprenons le système didactique ternaire fondateur des analyses à partir duquel la TACD modélise le jeu didactique : le jeu du *Professeur (1)* sur le jeu de *L'Élève (2)* pour élaborer un *Savoir (3)*, chaque dialectique permet d'éclairer un point de vue sur l'action conjointe Professeur – Élève et ses effets sur le Savoir : (1) *la dialectique réticence-expression* du côté de la stratégie professorale, (2) *la dialectique contrat-milieu* du côté de l'action de l'élève, (3) *la dialectique institution-altération* de concepts du côté de la dynamique du Savoir en jeu. Pour montrer la mise en système de cet ensemble nous proposons le schéma légendé ci-dessous :



Système de description de l'action conjointe professeur-élève au sein d'une enquête conçue selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret

Légende :
- **E** pour l'instance Élève, **P** pour l'instance Professeur, **S** pour l'instance Savoir.
- Le *système didactique* **E**, **P**, **S** : le jeu didactique est le jeu du Professeur sur le jeu de l'Élève *pour* la construction d'un Savoir.
- (a) : l'Élève s'oriente dans un milieu en fonction d'un contrat. La *dialectique contrat-milieu* rend compte de l'action de l'élève.
- (b) : le Professeur oriente son action selon la *dialectique réticence-expression* à partir de ce qu'il comprend de l'action de l'Élève.
- (c) : l'action conjointe Professeur-Élève, c'est un processus *d'équilibration* relevant de la *double dialectique réticence-expression et contrat-milieu*
- (d) : la *dialectique institution-altération des concepts* est inhérente au processus d'enquête selon *une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret*
- (e) : dans le processus d'enquête (et de problématisation) *la dialectique institution-altération de concepts dépend de l'équilibration didactique* en cours dans le jeu didactique

Schéma 14 : Description d'une démarche d'enquête, avec trois dialectiques, pour rendre compte de l'action conjointe Professeur – Élève

15.4. Principaux résultats sur le travail du collectif de l'ingénierie

Les questions de recherche de notre thèse se rapportant à ce plan sont les suivantes :

Question n° 5 : comment le travail épistémique du collectif de l'ingénierie sur la fable influence-t-il l'intention professorale *in situ* ?

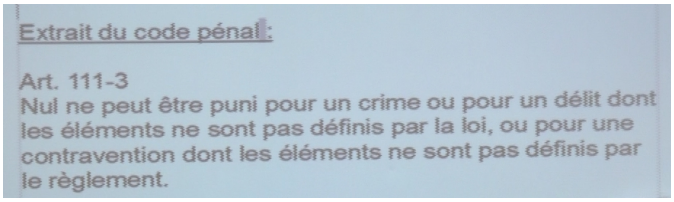
Question n° 6 : comment la conception didactique du collectif de l'ingénierie intègre-t-elle des significations imprévues du collectif-classe ?

Dans le chapitre 6, p. 265, nous avons proposé *une modélisation du travail épistémique* des membres du collectif de l'ingénierie coopérative. Nous l'avons reprise et enrichie de nos travaux antérieurs (Lefeuvre, 2008, 2012 ; Lefeuvre, Maisonneuve, & Sensevy, 2015). Elle est présentée dans cette thèse, à propos de la genèse de l'interprétation de *Sans autre forme de procès*[758] (cf. Schéma 4, p. 290) par les membres du collectif de l'ingénierie coopérative. Nous avons ainsi mis en évidence comment *la dialectique potentialisation/actualisation du savoir* (6.2.2, p. 277) et *la dialectique savantisation/essentialisation du savoir* (6.2.3, p. 283) permettaient de comprendre le travail épistémique au sein d'un collectif d'ingénierie. Ces deux dialectiques constituent notre cadre pour décrire comment se dégagent et se stabilisent *des essentiels de savoir à enseigner* (2.4.2, p. 104) dans la durée de l'étude collective. *Autrement dit, cette modélisation rend compte de la façon dont se construit une normativité, sur des enjeux épistémiques, au sein d'un collectif d'ingénierie. La connaissance en profondeur de la fable, par savantisations et essentialisations collectives et successives, liées à des analyses de mises en œuvre au sein de l'ingénierie coopérative « Fables », est, pour nous, un élément constitutif de l'activité didactique mais aussi son résultat. Cette activité prend en effet un point de vue normatif sur les praxéologies didactiques parce qu'elle « cherche à comprendre et transformer pour comprendre pour transformer », selon une perspective d'enquête Deweyenne* (7.1.2, p. 297). Ce faisant, le collectif de l'ingénierie pose

758 Nous avons montré comment la compréhension de l'action en classe, liée à la paraphrase de *Sans autre forme de procès,* a conduit à enquêter sur le savoir en jeu, *la fin assignée au dispositif* d'enseignement posant problème au collectif lors de l'analyse de la mise en œuvre. Cette fin assignée consistait à tolérer des paraphrases jugées recevables et compatibles avec la compréhension du récit mais dont l'analyse montrait qu'elles étaient inadéquates en termes de paraphrase *stricto sensu*, de réécriture. Cette enquête du collectif de l'ingénierie, conduisant à mieux comprendre le savoir en jeu (de *Sans autre forme de procès*) a amené à (ré)expliciter la fin assignée au dispositif et à transformer ce dernier en conséquence pour une nouvelle mise en œuvre. La nouvelle fin assignée au dispositif était qu'il fallait *à la fois* maintenir la compréhension du récit mais également tendre vers des paraphrases estimées « acceptables » de *Sans autre forme de procès*, au regard des sens octroyés dorénavant par le collectif de l'ingénierie (après enquête).

un regard de plus en plus profond sur la fable, à la fois sur ses significations savantes mais aussi sur sa dynamique propre, narrative, argumentative et poétique. Dans l'étude de nos exemples emblématiques, nous avons retrouvé cette boucle vertueuse du travail épistémique au sein d'un collectif d'ingénierie.

Dans l'exemple emblématique *L'Agneau victime d'un faux procès ?* (cf. chapitre 14, sous-section B, p. 550), la professeure IM décide d'introduire un extrait du code pénal (cf. ci-dessous Illustration 51). Cette introduction n'était pas proposée dans la textualisation du savoir de la séquence. Cette initiative de IM résulte de son *travail épistémique per se* pour préparer la mise en œuvre de la séance n° 11.


Extrait du code pénal :

Art. 111-3
Nul ne peut être puni pour un crime ou pour un délit dont les éléments ne sont pas définis par la loi, ou pour une contravention dont les éléments ne sont pas définis par le règlement.

Illustration 51: article du code pénal utilisé dans l'étude d'un vrai procès, séance n° 11

Nous avons décrit dans nos travaux d'analyse comment ce document, s'il est travaillé par le collectif-classe pour produire des significations, participe de la construction de *l'arrière-plan susceptible d'assurer progressivement la certitude raisonnée* de certains arguments. Ces arguments concernent la nature et la qualification des délits, l'importance de la référence à la loi. Dans le cadre du fonctionnement de l'ingénierie coopérative, dans une séance ultérieure de travail, les membres du collectif auraient à reprendre cette savantisation du savoir, proposée par IM, pour partager collectivement non seulement ce qu'elle apporte à l'interprétation en cours du récit, mais également l'impact de cette savantisation sur la mise en œuvre dans la classe auprès des élèves. De cette analyse du collectif de l'ingénierie pourrait découler deux orientations : l'une consistant à inclure ou non cet apport épistémique dans les essentiels de savoir à enseigner (construction de la normativité) ; l'autre consistant à tirer des enseignements de la mise en œuvre de IM pour adapter le dispositif didactique utilisé, si nécessaire. La première décision relèverait de ce que nous avons appelé *l'essentialisation du savoir*. La seconde relèverait d'une *actualisation du savoir* au sein du dispositif didactique, fruit de cette savantisation/essentialisation du collectif de l'ingénierie.

Dans l'exemple *L'Agneau victime d'un faux procès ?*, nous avons notamment montré que ce récit relève, de notre point de vue, d'un procès d'un Loup-accusateur (cf. 3.3, p. 138) *et* d'un procès d'un Narrateur-accusateur du Loup-criminel (cf. 3.4, p. 142). Le choix d'une analogie

provoquée (*le récit comme procès*) dépend donc très étroitement du travail épistémique que le collectif de l'ingénierie conduit à propos de l'œuvre elle-même. Ainsi, cet exemple emblématique a permis de réaliser que *les membres du collectif avaient conçu un dispositif autour d'une analogie où la séquence dialogale (à partir de Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?) est à voir comme le jeu et l'enjeu d'un seul procès* (le Loup-accusateur se faisant juge et partie). Durant la mise en œuvre, nous avons décrit comment les échanges au sein du collectif-classe contenaient également des considérations sur des propos tenus par le narrateur dans les quatre premiers vers du récit. Pour la professeure IM, l'irruption de ces propos rend moins aisée la conduite des échanges liés à la séquence dialogale (séquence du procès identifié). En effet, ces vers, nous l'avons montré au chapitre 3, dressent un second procès où le Loup est en fait l'accusé (par le narrateur). Cette complexité du *récit comme double procès*, non anticipée dans le dispositif didactique actualisé par IM, gagnerait donc à être mieux appréhendée, notamment par la conception d'outils sémiotiques dont le principe générateur serait pensé, *a priori, en fonction de cette lecture d'un double procès*. Autrement dit, ces outils devraient permettre de dégager une vision du Loup du récit tantôt comme accusé (criminel avec préméditation, objet d'un procès), tantôt comme jouant l'accusateur manipulateur d'un interrogatoire de l'Agneau (objet d'un second procès). Ceci nous montre que la transformation du dispositif didactique dépend bien de la savantisation/essentialisation du savoir en jeu. Or, l'histoire de l'ingénierie « Fables » permet de comprendre le fait suivant : cette complexité de lecture du récit (double procès) n'a été ni perçue ni prise en compte par le collectif de l'ingénierie lors de la conception des séances relatives à cette analogie provoquée (récit/procès) et lors de la textualisation du savoir de la séquence. En effet, les travaux de conception de l'équipe de l'ingénierie, et les travaux de recherche antérieurs (Mondino-Coppale, 2014), sur le principe d'une analogie provoquée (le récit comme procès), ont focalisé collectivement sur *un seul procès* démarrant avec la séquence dialogale. Autrement dit, nous ne retrouvons aucune trace de réflexion collective des membres de l'ingénierie coopérative sur le point de vue d'un double procès, durant les années où cette analogie provoquée fut conçue, traduite en dispositif et étudiée dans sa mise en œuvre (2014, 2015, 2016). Une des hypothèses[759] est que la mise en œuvre dans les classes de cours

759 Il y aurait lieu, dans le prolongement de nos travaux, de mener cette étude comparative entre les mises en œuvre de cette analogie provoquée entre ces niveaux de classe, cours élémentaires première année et cours moyens seconde année.

élémentaire ne fait pas émerger la même densité épistémique que dans la classe de IM. Avec des élèves de cours moyen seconde année, les commentaires institutionnalisés et les certitudes construites provoquent des transactions plus nourries sur chacun des problèmes de lecture posés. Or, la textualisation du savoir a été rédigée à partir des travaux de l'ingénierie concernant des mises en œuvre en cours élémentaires.

En réunion de travail du collectif de l'ingénierie, *comme membre de ce collectif*, nous soumettrions l'analyse de la mise en œuvre de IM relative à cet exemple emblématique ainsi que notre travail épistémique *per se* de lecture interprétative du récit vu comme un double procès (cf. chapitre 3.3, p. 138 et 3.4, p. 142). Une réflexion didactique collective aurait vraisemblablement lieu pour déterminer si le dispositif didactique devrait être infléchi en conséquence et selon cette perspective. Autrement dit, comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre 6 (p. 265), *le collectif de l'ingénierie aurait à accomplir un mouvement de savantisation/ essentialisation du savoir de la fable (vue sous l'angle du double procès) et à décider d'une actualisation de ce savoir dans un dispositif d'enseignement transformé, notamment au niveau des outils sémiotiques mis à disposition des élèves pour leur enquête sur cette analogie provoquée (voir le récit comme un double procès).*

Dernier exemple. Il s'agit de prolonger notre synthèse concernant la dialectique institution-altération de concept (15.3.1, p. 663) en montrant comment le travail épistémique du collectif de l'ingénierie est une des raisons de la difficulté didactique de prise en compte de *la seconde articulation abstrait-concret,* dans l'exemple emblématique sur le concept de *raison* (14.3.2, p. 601). Cette seconde articulation est celle du lien de la morale (et notamment de son expression « *La raison du plus fort »*) avec les significations du récit. Nous avons montré dans notre synthèse que cette seconde articulation n'est pas vraiment actualisée dans la mise en œuvre de cette classe. Notre hypothèse est que la textualisation du savoir de la séance n° 15 n'est pas explicite sur ce point, alors que la professeure s'appuie très rigoureusement sur ce document pour concevoir les séances. Cette textualisation du savoir n'incite pas suffisamment la professeure à entreprendre un retour de l'énoncé de la morale de La Fontaine vers le récit, seconde articulation abstrait-concret, et, surtout, cette textualisation ne montre pas comment y parvenir. Elle se cantonne à décrire essentiellement le travail des élèves au niveau de la première articulation abstrait-concret (celle du lien du terme *raison* aux significations du récit). Les travaux conduits pour cette thèse, concernant cet épisode, questionnent donc *le travail épistémique du collectif de l'ingénierie.* Ce dernier, d'une part,

n'a pas suffisamment approfondi et partagé la compréhension et l'usage du *terme raison dans la morale* (travail épistémique *per se*) en lien avec un ensemble d'aspects[760] du concept qui altèrent plus *fonctionnellement* le concept que les formulations « avoir raison de » et « être une raison pour ». D'autre part, le collectif de l'ingénierie n'a pas non plus analysé didactiquement les transactions professeure-élèves dans la classe de IM autour de cet enjeu de savoir. *Autrement dit, le dispositif didactique (stratégie professorale liée à l'enquête notamment) gagnerait à être transformé en fonction de ce que fait émerger le travail épistémique sur le concept de raison (savantisation/essentialisation de certains aspects du concept*). *De cette savantisation/essentialisation, sous réserve d'intégrer d'autres conditions de mise en œuvre que nous avons dégagées autour de la problématisation* (15.3.1, p. 663)*, le professeur pourrait* in situ *diriger l'enquête des élèves autour de « la raison du plus fort » dans la morale, à partir des nuances portées par les élèves sur leur usage du terme raison dans le récit.*

15.5. Principaux résultats sur le plan méthodologique de la recherche

La question de recherche de notre thèse se rapportant à ce plan est la suivante :

Question n° 8 : Comment, à partir d'exemples emblématiques de l'action conjointe entre professeur et élèves du collectif-classe, produire les éléments d'intelligibilité de nos questions de recherche en didactique selon une épistémologie de l'abstrait au concret ?

Dans les chapitres précédents, nous avons étudié une pratique d'enseignement de la lecture interprétative d'une fable selon une démarche d'enquête dirigée des élèves. Nous avons montré, d'une part, comment la relation concret-abstrait était constitutive de l'œuvre mais également, d'autre part, comment la didactique de l'enquête des élèves pouvait être analysée en lien avec la dialectique institution-altération de concept, selon *l'épistémologie de l'ascension de l'abstrait au concret* (Marx, 2003 ; Engeström et *al.,* 2012). Pour la méthodologie de recherche de notre thèse, nous avons également essayé de travailler[761] selon cette épistémologie. Ainsi, nous produisons, à partir d'un *exemple emblématique (d'une ou*

760 Rappelons que nous avons identifié 7 aspects du concept de raison (cf. qui peuvent être utiles pour recourir au terme raison en lien avec le récit.

761 Cette méthodologie relève de celle que le collectif Didactique pour Enseigner (CDPE), auquel nous appartenons, utilise pour son travail de recherche et la diffusion de ses travaux (2019). Nous essayons donc de l'adapter à l'échelle de l'écriture des travaux d'une thèse.

plusieurs de nos questions de recherche), des assertions en lien avec des notions-modèles de notre cadre théorique, la TACD. Nous mettons ensuite à l'épreuve ces assertions sur d'autres exemples emblématiques pour leur donner des références de plus en plus variées et concrétiser ainsi d'autres aspects des assertions. Autrement dit, nous tentons d'instituer-altérer les assertions que nous produisons. Nos exemples emblématiques ont donc une double fonction. D'une part, ils constituent l'ossature des analyses empiriques de la thèse, indissociables de nos assertions. D'autre part, en tant que productions d'un membre du collectif d'ingénierie « Fables », ils sont aussi candidats à l'analyse didactique de ce collectif dans le cadre de son travail « comprendre pour transformer pour comprendre pour transformer… » les pratiques mises en œuvre.

Nous avons établi, au chapitre 4.4.3 (p. 188)*,* les *dimensions de l'emblématicité* postulées par un collectif de recherche lorsqu'il produit des exemples pour sa production scientifique. Nous en reprenons certaines qui caractérisent notre recours aux exemples pour l'écriture de cette thèse. D'abord, nous l'avons mentionné à maintes reprises, *la dimension coopérative*, avec l'idée que ces exemples, dont certains sont nés du travail au sein du collectif de l'ingénierie (comme *Dans la fable que veut dire onde ? ou le Loup est-il un assassin ?),* ont vocation à être réutilisés par ce collectif pour comprendre et transformer la pratique ; puis, *la dimension didactique*, avec l'idée que ces exemples sont susceptibles de permettre à un collectif de recherche en didactique, de les étudier-réétudier (relativement aux caractéristiques de la didactique de l'enquête par exemple), d'où l'importance de donner accès au concret de cette pratique de façon précise et rigoureuse ; la *dimension épistémologique*, avec l'idée que ces exemples, décrits-redécrits, puis repris à plusieurs occasions dans la thèse ou dans un collectif de recherche, traduisent une certaine façon de décrire la pratique et de produire des énoncés scientifiques pour la recherche en didactique ; enfin, la *dimension épistémique*, relative aux contenus des connaissances élaborées à travers l'étude de ces exemples. Dans le chapitre 10.7 (p. 361) nous avons décrit deux modalités d'écriture que nous avons adaptées, pour répondre à cet enjeu épistémologique, au format de cette thèse. La première modalité[762] dite d' « écriture de description-redescription » (10.7.1, p. 362) est utilisée dès le premier exemple emblématique de notre analyse empirique (*Dans la fable que veut dire onde ?,* cf. 13.2, p. 458). Ce premier exemple vise, à partir d'une description des faits de la pratique, à donner corps aux notions-modèles de la TACD pour nous permettre d'y recourir ensuite lors des

762 Cette première modalité est issue des travaux du collectif, Didactique pour Enseigner, pour la rédaction de son premier ouvrage collectif (2019).

exemples emblématiques suivants (cf. 13.3 et 13.4). Pour ces exemples suivants, nous avons mis au point une seconde modalité d'écriture (10.7.2, 363). Nous l'avons appelée « l'écriture en strates », écriture ascendante, essentiellement à partir d'une description au niveau *micro*, redécrite avec les notions-modèles déjà abordées, puis donnant accès à des généralisations toujours en lien avec le concret de l'exemple. Ces généralisations ont vocation à être éventuellement transposables à d'autres situations ou exemples. Ce sont ces généralisations que nous avons reprises dans la synthèse[763] de la thèse.

Ces deux modalités d'écriture sont fondées sur la dialectique « modélisation[764] par les notions modèles de la TACD / réduction au particulier par des aspects concrets de l'exemple ». Autrement dit, *comme chercheur, la connaissance précise de la « logique de la pratique »* (Bourdieu, 1980) *est première et prioritaire dans nos travaux. D'où, dans un premier temps, la nécessaire description des exemples emblématiques, en sémantique familière de l'action, pour prioritairement donner à voir et à comprendre « les accomplissements pratiques »* (Garfinkel, 2007). *Comme l'écrivent* Sensevy et Vigot (2017, p. 2), *à propos de ces enjeux pour les sciences de la culture, il s'agit de « comprendre cette grammaire endogène, immanente, à la pratique, sans l'arraisonner au moyen d'abstractions qui lui sont étrangères ». Dans un second temps, au fur et à mesure des exemples emblématiques abordés dans la thèse, les notions-modèles sont sélectionnées et « importées » dans le cours de la redescription des exemples et intentionnellement articulées au particulier (par décision du chercheur).*

Enfin, dernière particularité de notre méthodologie, nous recourons, à plusieurs reprises, à une analyse de la pratique par *contrefactuel(s).* Nous essayons de donner à voir *d'autres possibles pour une pratique réalisée et décrite*. À partir de cette pratique décrite, les contrefactuels permettent de *mieux comprendre en explorant le concret de cette pratique.* Le collectif

763 De notre point de vue, cette méthodologie pose d'ailleurs le problème d'une synthèse de thèse, la montée en abstraction de certaines de nos analyses étant fondamentalement et intentionnellement ancrée à la description de la pratique (cf. nos modalités d'écriture). Pour faire en sorte que cette synthèse ne produise pas une montée en généralité qui ne soit plus en lien avec les faits de la pratique, nous avons donc opté de la rédiger avec une présence *condensée mais effective* de certains aspects ou faits de nos exemples emblématiques.

764 Par modélisation, nous parlons de modélisation de la réalité, autrement dit, de la pratique. Comme l'écrivent Sensevy et Vigot (*ibid.* p. 2) : « *modéliser une réalité, c'est toujours mettre en relation le concret d'un réel particulier et une abstraction qui permet de s'orienter dans ce réel, de le "voir comme", à certaines fins.* » Le « réel particulier » c'est l'exemple emblématique décrit en sémantique familière de l'action, et « l'abstraction » c'est une assertion produite à l'aide de notions modèles, une généralisation éventuelle de l'analyse des faits.

Page 682

« Didactique pour enseigner » appelle cela « l'épaisseur de la pratique : ce qui n'a pas eu lieu mais aurait pu très bien advenir » (2019). Enfin, les contrefactuels permettent également de *proposer des transformations de la pratique décrite et analysée*. Comme l'écrivent Sensevy et Vigot :

> l'idée de contrefactuel est consubstantielle, dans une théorie de l'action, à l'agentivité, puisqu'elle peut rendre compte de la manière dont, au sein des accomplissements pratiques, les humains produisent des intentions et des choix, c'est-à-dire des stratégies […] l'usage de contrefactuels a également une fonction épistémologique. Il concrétise la « formule abstraite » que constitue le modèle, en montrant quels types de pratiques il permet de caractériser ou d'imaginer, et peut donc permettre en retour une accommodation dudit modèle. (Sensevy et Vigot, 2017, p.5)

Ces contrefactuels participent donc, dans le cadre de l'ingénierie coopérative, de la construction de la normativité inhérente à la boucle « comprendre pour transformer pour comprendre pour transformer… ».

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'objectif général de cette thèse était de montrer comment, au sein d'une ingénierie didactique coopérative « Fables », réunissant chercheurs et professeurs, pouvait se concevoir, se mettre en œuvre, s'analyser et se transformer une séquence d'enseignement sur *Le Loup et L'Agneau.* L'objectif de cette séquence était de permettre aux élèves d'élaborer une interprétation de cette œuvre à partir d'une démarche d'enquête liée à des résolutions de problèmes de lecture. Il s'agissait pour nous de comprendre comment l'action conjointe professeur-élèves construit le jeu didactique de l'enquête.

Nous faisons le choix, pour cette conclusion, de tirer trois lignes de force donnant à voir les contributions de notre travail de thèse et nos perspectives pour un prolongement de recherche. Ces lignes concernent *la didactique de l'enquête de la lecture*, *la contribution à la théorie de l'action conjointe en didactique*, et *les perspectives sur l'exercice du métier.*

Contribution à la didactique de l'enquête de lecture

La « Théorie de l'enquête », telle que nous l'avons envisagée dans cette thèse, est inspirée de celle de Dewey (1938/1993). Ce que nous avions à faire, au sein de l'ingénierie coopérative, était d'immerger cette « pensée sur l'enquête » dans une pratique de classe, de lui donner corps, de la mettre à l'épreuve de l'analyse de l'action des élèves et du professeur dans un dispositif particulier, conçu *a priori* pour permettre cette enquête. La particularité de notre dispositif didactique était de relever d'une double intention de la part des membres du collectif : « faire mener une enquête aux élèves » pour leur permettre d'accéder à une lecture interprétative de l'œuvre étudiée, *Le Loup et l'Agneau* de Jean de La Fontaine ; « faire mener

une enquête aux élèves » en prenant en compte certains aspects particuliers de cette œuvre, notamment sa relation concret-abstrait, entre récit et morale. Cette œuvre est ainsi vue, par le collectif de l'ingénierie, comme une forme allégorique plurivoque. Dans notre thèse, les analyses empiriques, et leur reprise dans la synthèse pour établir quelques résultats (15.2, p. 624), essaient de dégager les caractéristiques et les principes de l'enquête de lecture dirigée de cette œuvre particulière. La forme que prend l'enquête (*via* un dispositif), dans la classe de IM, est décrite à partir d'exemples emblématiques que nous avons donné à voir et à comprendre avec un système de descripteurs propres à la TACD. Nous avons ainsi mis en évidence l'importance d'une équilibration didactique, passant par une relation suffisamment adéquate entre contrat et milieu, enracinée dans une nécessaire rencontre de l'ignorance chez les élèves confrontés à des problèmes de lecture (des énigmes) qu'ils doivent avant tout identifier et s'approprier. Nous mettons également en évidence l'importance de la réticence-expression du professeur vis-à-vis du savoir en jeu pour interpréter la fable, avec le risque toujours possible d'une désorientation didactique. Enfin, nous dégageons, dans la synthèse, l'intérêt didactique et certaines limites que peut avoir le recours à la paraphrase *stricto sensu* et aux analogies provoquées pour susciter chez les élèves des prises de position interprétative sur le texte.

À notre connaissance, si le recours à la « logique de l'enquête » (Dewey, *ibid.*), dans des champs disciplinaires différents, est une des caractéristiques de la TACD, la didactique de l'enquête *dans le champ de la lecture d'une œuvre littéraire* n'avait pas été développée dans les travaux de la TACD antérieurs[765] à ceux de l'ingénierie « Fables ». Notre thèse, avec les outils de la TACD que nous utilisons dans le champ de la didactique de la lecture littéraire, voudrait être une contribution pour nourrir utilement, nous l'espérons, le débat[766] scientifique

765 En revanche, rappelons qu'il existe des travaux, en TACD, qui décrivent et analysent le processus de l'enquête et la continuité de l'enquête dans des pratiques effectives de classe. Notre constat est que rien n'a été engagé, en TACD, en amont ou au-delà des travaux de l'ingénierie « Fables ».

766 Citons, par exemple, le commentaire de Dufays lors de sa recension de l'ouvrage de Sensevy *Le sens du savoir* (2011c). Dufays (2014, p. 129) commentant nos travaux de l'ingénierie « fables » sur la lecture de *Les animaux malades de la peste,* repris par Sensevy dans un chapitre de son ouvrage (pp. 509-569), écrit que les propos tenus par Sensevy dans ce chapitre « *font l'impasse sur la didactique de la lecture littéraire, font bon marché de la dimension participative de la lecture, et donc de l'immersion fictionnelle dont* Schaeffer (1999) *a pourtant montré le caractère premier dans le rapport aux récits de fiction. Pour traiter de la lecture, n'y aurait-il pas lieu de concevoir d'autres modalités que celle de la distanciation savante, dont un certain nombre de travaux ont montré le caractère à la fois surinvesti et démobilisateur ?* ». Nous voyons dans ce commentaire d'un chercheur, fin connaisseur de la lecture littéraire, de sa didactique et de son histoire, mais aussi des fables (Canvat, Collès, & Dufays, 2006 ; Dufays, 2010 ; Dufays et al., 2015), l'indice d'un malentendu, lié sans doute à une insuffisance d'échanges entre les travaux liant la TACD aux travaux contemporains en matière de didactique de la lecture littéraire. Par exemple, « l'immersion fictionnelle » nous semble très présente dans la conception de la séquence et dans la mise en œuvre effective de IM : ces

dans ce champ. À cet égard, notre méthodologie de recherche impose toutefois de ne pas généraliser nos « résultats » à la lecture de n'importe quelle œuvre littéraire. En effet, nous avons *intentionnellement* construit nos propositions à partir d'une réduction au particulier, celle de l'enquête de lecture sur une œuvre précise d'un genre précis, dont nous avons retenu certains aspects précis. Répéter sur plusieurs années la mise en œuvre de cette séquence sur *Le Loup et l'Agneau* dans le cadre d'une ingénierie (pour la comprendre et la transformer), ce n'est pas vouloir prouver son efficacité, c'est faire en sorte que le processus d'enquête de lecture, *pour cette œuvre*, puisse disposer de « preuves[767] fondées sur la pratique », des « *preuves anthropologiques* » (Sensevy, 2018). Il s'agit bien de stabiliser les essentiels de savoir, mais aussi d'identifier les problèmes de lecture à soumettre aux élèves pour aller vers ces essentiels (en lien avec la connaissance profonde la fable), de recourir à des outils sémiotiques et à des stratégies professorales sous forme de contrefactuels, de mots d'ordre et de directives (Baxandall, 1991). Cette normativité n'est pas à confondre avec une rigidification de la façon de faire, encore moins une normalisation ou une standardisation de l'art professoral. Il s'agit, pour le collectif de l'ingénierie, de pouvoir décrire certains scénarios de la pratique, de les rendre intelligibles, et d'émettre des hypothèses sur les effets sur l'action, garanties par la pratique, du type : *si le professeur et les élèves agissent de telle façon en intégrant telles conditions alors il y aura une bonne probabilité pour telle ou telle conséquence sur le jeu d'apprentissage et sur le savoir en jeu*.

Prolonger nos travaux de recherche consisterait également à développer des approches comparatistes de la démarche d'enquête à partir d'œuvres différentes (d'autres fables, puis

élèves réagissent émotionnellement, ils apprennent par cœur (et par corps) le texte, ils le jouent, ils le théâtralisent, ils réagissent au jeu dramatique de la Comédie Française, ils éprouvent des sentiments d'injustice, ils font des propositions pour que les faibles s'en sortent, etc. Autrement dit, cette immersion fictionnelle est intentionnellement voulue par les concepteurs *tout au long de la séquence*. Pour autant, ce n'est pas l'objet de notre recherche pour la thèse que d'étudier, au sein de cette séquence, cette voie de « l'immersion fonctionnelle ». Quant à l'exclusivité, éventuelle, qui serait donnée à la *distanciation savante* reléguant alors *la dimension participative,* cette distinction, et surtout cette hiérarchisation, n'est pas la nôtre. Nous sommes au contraire, de notre point de vue, dans ce que Dufays appelle la « *la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique* », entre distanciation et participation. Cette conception de la lecture littéraire a inspiré les instructions officielles en Belgique, écrit Dufays (Dufays et al., 2015, pp. 95-96), pour concevoir la lecture littéraire « comme une activité complexe de résolution de problèmes qui "tresse incessamment des démarches complémentaires" ». Nous pourrions donc avoir une convergence entre cette approche et celle que nous avons appelée dans notre thèse « enquête de lecture dirigée par résolution de problèmes ».

767 Sur la question scientifique de la preuve dans les sciences de la culture, notamment de l'articulation entre « pratique fondée sur les preuves » et « preuves fondées sur la pratique » (ce que sont « les preuves anthropologiques »), un travail de clarification entre chercheurs est en cours dans le dossier proposé par la revue *Éducation & Didactique* depuis son numéro 11.2, dossier qui se poursuit au rythme des livraisons de la revue. https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-2.htm.

d'autres genres d'œuvres, etc.). Il s'agirait de construire une connaissance profonde de chaque nouvelle œuvre lue puis de créer, en fonction de cette connaissance, un dispositif d'enquête, de le mettre en œuvre dans une classe, d'analyser l'action conjointe du professeur et des élèves, d'améliorer encore le dispositif et de recommencer « à transformer pour comprendre pour transformer… ». Progressivement, à partir d'un travail de recherche sur les comparaisons de pratiques effectives des différentes enquêtes de lecture dans les classes, d'une œuvre à l'autre, les caractéristiques et les principes de l'enquête se préciseraient, se nuanceraient. Ces comparaisons spécifieraient également certains aspects de l'enquête en fonction de la particularité de telle ou telle œuvre. Autrement dit, nous proposons de prolonger le travail de recherche selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait (une première modélisation de l'enquête) au concret (sa mise à l'épreuve dans des lectures d'œuvres différentes).

Contribution à la théorie de l'action conjointe en didactique

Nous avons montré comment l'étude de cette fable était conçue, par le collectif de l'ingénierie, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret, en lien avec la nature spécifique de la fable *Le Loup et l'Agneau*, « forme allégorique plurivoque » de la relation entre morale et récit. Nous avons également décrit et analysé comment la lecture interprétative, avec ce processus d'enquête, nécessitait une institution-altération de concepts en jeu dans l'interprétation du récit ou de la morale de la fable (15.3.1, p. 663). Dans la synthèse de nos travaux, nous avons proposé un système de description de l'enquête selon une double dialectique, contrat-milieu et réticence expression, dans laquelle la dialectique institution-altération peut être mobilisée pour rendre compte de la dynamique du savoir en jeu (15.3.2, p. 671 et Schéma 14, p. 674). Notre système de description entre donc dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique. Il pourrait contribuer, en lien avec certains travaux en cours (Cariou, 2018 ; Santini, 2019, à paraître) à renforcer un axe de recherche sur le développement de la conceptualisation chez les élèves. Cette perspective consisterait, dans des champs disciplinaires différents, à rendre intelligible l'action conjointe du professeur et des élèves, *dans un dispositif d'enquête.* Enfin, ces travaux pourraient entrer en résonance avec ceux de psychologues de la cognition comme Hofstadter et Sander (2013) pour leur développement sur « l'analogie », « l'abstraction généralisante et le marquage » (4.2.2, p.

160).

Contribution et perspectives sur l'exercice du métier de professeur

Dans notre thèse, nous avons décrit le fonctionnement de l'ingénierie « Fables » pour montrer un aspect de la coopération entre chercheurs et professeurs (cf. synthèse 15.4, p. 675). Concernant le travail épistémique sur la fable, cette coopération est née des échanges autour des contributions *per se* de chacun des membres, pour produire collectivement une savantisation-essentialisation du savoir. Cette coopération a aussi porté sur l'analyse conjointe de la mise en œuvre dans les classes. Nous avons montré comment l'actualisation du savoir, lors de cette mise en œuvre, pouvait provoquer une reprise de la savantisation-essentialisation du savoir enseigné par le collectif de l'ingénierie. Cette « boucle épistémique vertueuse » est à situer, de notre point de vue, dans une conception de la recherche en éducation. Dans cette conception[768], la recherche est organique à la profession et à l'exercice du métier de professeur, car elle est fondée sur une relation indissociable entre compréhension et transformation de la pratique. Les « pilotes d'essai » de la transformation *dans les classes* sont les professeurs ; les *ingénieurs* de la compréhension et de l'analyse de ce qu'il y aurait à transformer ou à stabiliser, pour faire avancer le savoir chez les élèves, sont à la fois les chercheurs *et* les professeurs à travers leur « dialogue d'ingénierie » (Morellato, 2017). Ceux-ci travaillent *ensemble* pour produire *ensemble* des hypothèses d'amélioration de la pratique. Voilà pourquoi nous postulons que cette conception de la recherche en éducation, centrée sur les ingénieries coopératives et leurs principes de fonctionnement, construit nécessairement de la normativité *au fur et à mesure* qu'elle construit l'intelligibilité des phénomènes de la pratique. Ce que notre thèse contribue à montrer, dans le prolongement des travaux récents[769] sur les ingénieries, c'est la nécessité de reconsidérer la présence des ingénieries coopératives dans la formation et dans l'exercice du métier. Nous faisons l'hypothèse que tous les travaux à venir qui pourront donner à voir et à comprendre comment l'on apprend la pratique, et de la pratique, selon une épistémologie de l'abstrait au concret, contribueront à interroger certaines

768 Nous n'avons pas, dans cette thèse, comme objectif de développer les autres conceptions possibles. Elles sont respectables et ont bien sûr leur place dans la recherche en éducation.

769 Il s'agit notamment des travaux suivants : Joffredo-Le Brun (2016) ; Morellato (2017) ; Joffredo-Le Brun, Morellato, Sensevy, & Quilio (2018) ; Perraud (2018) ; Blocher (2018) ; Collectif Didactique pour Enseigner (2019).

conceptions descendantes ou applicationnistes de la recherche, souvent reliées par des injonctions institutionnelles envers les professeurs. Notre contribution pourrait être, à cet égard, de montrer l'importance, pour l'articulation entre la recherche en didactique et la pratique du métier de professeur, d'*une approche par exemples emblématiques*, issus de travaux d'ingénieries coopératives. Il s'agirait de les *mettre à disposition sous des formes de textualisation nouvelles*, des systèmes modulaires hypermédia, à la fois pour comprendre et interroger ces pratiques, les partager, mais aussi les annoter (pour les transformer). À la suite de travaux de recherche antérieurs, de tels systèmes hypermédia sont nommés S*ystèmes Hybrides Texte-Image-Son,* les SHTIS (Sensevy, 2011a ; Blocher et Lefeuvre, 2017 ; Blocher, 2018). À l'instar de ce que proposent les ingénieries coopératives, la mise à disposition de ces nouvelles textualisations du savoir (SHTIS) est amenée à produire un mode de dialogue entre professeurs (stagiaires comme titulaires), formateurs et chercheurs. Ce dialogue pourrait consister à mettre ces textualisations à l'épreuve renouvelée de leur pratique, selon une épistémologie d'une élévation de l'abstrait au concret, afin que l'action et la conceptualisation[770] avancent de pair.

770 Nous avons modestement mis à l'épreuve cette façon de travailler pour l'élaboration des mémoires de master 2 dont nous avions la direction. Cela concernait 4 stagiaires professeures des écoles (en deux binômes sur deux années différentes). Il s'agissait de donner accès à la séquence de l'ingénierie sur *Le Loup et L'agneau,* de travailler à la compréhension de la textualisation proposée, de soutenir la mise en œuvre dans les classes des stagiaires (sous forme d'échanges à propos des difficultés rencontrées sur les points de vigilance des séances à venir). Le fait de partager la même référence pour la mise en œuvre a facilité le dialogue. Les mises en œuvre ont donné lieu à des films d'étude à partir desquels les stagiaires ont dégagé une préoccupation didactique. Cette préoccupation est devenue le questionnement de leur mémoire. Les données recueillies ont, pour certaines d'entre elles, permis de décrire des épisodes en lien avec leur questionnement, et de comprendre comment elles avaient procédé. Ainsi, par exemple, Leblanc et Goujeon (2018) se sont intéressées au « *recours à l'activité de paraphrase de la fable Le loup et l'Agneau pour permettre à des élèves de cours moyen d'accéder à la compréhension de celle-ci* ». De notre point de vue de chercheur, leurs travaux annotent les nôtres et enrichissent notre compréhension de ce recours à la paraphrase. De leur point de vue de stagiaires, comprendre et mettre en œuvre une séquence qui a fait « ses preuves » était une garantie d'un travail sur des gestes d'enseignement complexes, à identifier et analyser, mais faisant partie de « l'ordinaire » de la pratique.

Épilogue

Il est temps de laisser la parole à Jean de La Fontaine. Nous nous en voulons de n'avoir suivi que très partiellement sa recommandation. Je remercie donc le lecteur de cet ouvrage très (trop ?) volumineux pour sa patience et sa ténacité.

Bornons ici cette carrière.
Les longs ouvrages me font peur.
Loin d'épuiser une matière,
On n'en doit prendre que la fleur.
Il s'en va temps que je reprenne
Un peu de forces et d'haleine
Pour fournir à d'autres projets.

(Extrait de Fables de La Fontaine « Épilogue », Livre VI)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages.

Agamben, G. (2008). *Signatura rerum : sur la méthode*. Traduction par J. Gayraud, Paris : J. Vrin.

Albanese, R. (2003). *La Fontaine à l'école républicaine. Du poète universel au classique scolaire*. Charlottesville : Rookwood Press.

Anscombe, G. E. M. (2002). *L'intention*. Paris : Éditions Gallimard.

Aristote. (1991). *Rhétorique*. Traduction par C.-É. Ruelle, P. Vanhemelryck, & B. Timmermans, Paris : Librairie générale française.

Association internationale Recherches pour une didactique et une pédagogie du Français. (2015). *Reformuler.* Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Assude, T., & Mercier, A. (2007). L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques. Dans G. Sensevy & A. Mercier, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Austin, J. L. (2010). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.

Badiou, A. (1988). *L'Être et l'événement*. Paris : Éditions du Seuil.

Badiou, A. (1993). *Essai sur la conscience du mal*. Paris : Hatier.

Badiou, A. (2006). *Logique des mondes. L'Être et l'événement*. Paris : Éditions du Seuil.

Barthes, R. (1963). *Sur Racine*. Paris : Éditions du Seuil.

Barthes, R. (1966). *Critique et Vérité*. Paris : Éditions du Seuil.

Bautier, E., & Rochex, J. Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans *Situation éducative et significations* (pp. 197-220). Bruxelles : De Boeck.

Baxandall, M. (1991). *Formes de l'intention sur l'explication historique des tableaux*. Nîmes : Éditions J. Chambon.

Bazin, J. (2000). *L'Anthropologie en question, altérité ou différence ?.* Repéré à https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/l_anthropologie_en_question_alterite_ou_difference.948

Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde : l'anthropologie autrement*. Toulouse : Éditions Anacharsis.

Becker, H. S. (2011). *Art worlds*. Berkeley, Calif. : University of California Press.

Beucher, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Études de pratiques françaises et belges.*

(Thèse en Sciences de l'Éducation). Université de Toulouse 2 et Université catholique de Louvain.

Biet. (1992). La justice dans les Fables. La Fontaine et le « droit des gens ». *Le Fablier*, (4), 17-24.

Bigot, R. (2009). « Le Loup et l'Agneau » ou la recherche du juste à la lumière des rapports entre force et droit. Dans *Jean de La Fontaine juriste ?: lectures de fables choisies à la lumière du droit : recueil des contributions à la journée d'étude du 21 mai 2008* (pp. 287-307). Paris : LGDJ.

Blocher, J. N. (2018, à paraître). *Comprendre et montrer la transmission du savoir : les systèmes hybrides texte-image-son comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Illustrations en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique.* (Thèse en Sciences de l'Éducation). Université de Bretagne Occidentale, Brest.

Blocher, J. N., Forest, D., & Sensevy, G. (2013). *Atelier « Le film d'étude pour la compréhension des liens entre apprentissage et enseignement* ». Communication présentée à la 1ère école thématique ViSA : Instrumentation des Recherches pour l'analyse des données Vidéo de pratiques éducations, Brest.

Blocher, J. N., & Lefeuvre, L. (2017). Le système Hybride Textes-Images-Sons : une exploration. *Recherches en didactique*, (23), 101-132.

Blocher, J. N., Lefeuvre, L., & Maisonneuve, L. (2019, à paraître). Comprendre une fable de La Fontaine. Dire et/ou se taire au nom du savoir lors d'une parenthèse explicative. Dans Collectif Didactique pour Enseigner, *Didactique pour Enseigner.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Blumer, H. (2004). *George Herbert Mead and Human Conduct*. Walnut Creek : Alta-Mira Press.

Bouquet, M. (2006). *Cours au conservatoire anthologie 1986-1987 (enregistrement sonore)*. Paris : Éditions Frémeaux et associés.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Brandom, R. (2000). Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel : négociation et administration dans la conception hégélienne de la structure et du contenu des normes conceptuelles. *Philosophiques*, *27*(2), 231. https://doi.org/10.7202/004905ar

Brandom, R. (2009). *L'articulation des raisons introduction à l'inférentialisme*. Traduction par C. Tiercelin & J.-P. Cometti, Paris : Éditions du Cerf.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Brousseau, G. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009).* Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620.

Brousseau, G., & Brousseau, N. (1987). *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*. Bordeaux : IREM de Bordeaux. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00610769.

Canvat, K., Collès, L., & Dufays, J.-L. (2006). *La Fontaine aujourd'hui : des parcours pour lire, dire, réécrire les fables en classe de français*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Cariou, D. (2018, à paraître). *Le modèle du jeu d'apprentissage et la dialectique du contrat didactique et du milieu pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage en histoire* (Habilitation à diriger des recherches).

Cartwright, N. (1999). *The dappled world : a study of the boundaries of science*. Cambridge, UK : New York, NY : Cambridge University Press.

Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2003). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités*. DESCO. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/4/RA16_C3_FRA_03_lect_enj_ress_N.D_612874.pdf

Centeno, J. (1995). *La mémoire didactique de l'enseignant. (Textes établis par C. Margolinas. Préface et Notes de G. Brousseau)* (Thèse de Doctorat). Université de Bordeaux 2 : Ladist.

Chabanne, J.-C. (2006). Conférence d'ouverture des 7e rencontres de didactique de la littérature. Communication présentée au Colloque Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre, Montpellier. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921916.

Chabanne, J.-C. (2011). Les « écrits intermédiaires » au-delà du brouillon. *Recherches*, (55, Brouillons), 7-20.

Chabanne, J.-C., & Genre, S. (2016). La glose en situation littéraire à thème lexical comme révélateur de l'activité du sujet lecteur et comme lieu d'intervention didactique. *Myriades*, (2(1)), 29-42.
Repéré à http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/2-3.pdf

Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris : Éditions du Seuil.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*, *12*(1), 73-112.

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble : La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Dans *Sociedad, Escuela y Mathematicas. Aportaciones de la Teoria Antropologica de la Didactico (TAD)* (pp. 705-746). Jaen : Universidad de Jaen.

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ?. *Éducation et didactique*, *4*(1), 139-148. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771

Chevallard, Y. (2015). *Pour une école du questionnement du monde*. Communication au lycée du Rempart. Marseille.

Chevallard, Y. (2017). La TAD et son devenir : rappels, reprises, avancées. Dans *Évolutions contemporaines du rapport aux mathématiques et aux autres savoirs à l'école et dans la société* (pp. 27-65). Toulouse : G. Cirade et al. (Éds). Repéré à https://citad4.sciencesconf.org/

Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1991). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chevallard, Y., & Ladage, C. (2010). *Enquêter pour connaître. L'émergence d'un nouveau paradigme scolaire et culturel à l'âge d'internet*. Communication présentée au colloque Yves Chevallard, Université de Liège.

Chevallard, Y., & Sensevy, G. (2014). Anthropological Approaches in Mathematics Education, French Perspectives. Dans *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp.

38-43). Dordrecht, Heidelberg, New York, London : Springer.

Chobeaux, Y. (2010). *Savoirs et évolution des gestes d'enseignement de fables de La Fontaine à l'école primaire* (Mémoire de master 2). Université Rennes 2, Haute Bretagne, Rennes.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* (1re édition). Paris : Amsterdam.

Citton, Y. (2010). Ontologie du filtre et du frayage. Dans *Catalogue de l'exposition « Ce qui vient », Ateliers de Rennes, Biennale d'art contemporain de 2010* (pp. 114-121). Rennes : Édition Raphaëlle Jeune. Repéré à : htpp ://www.lesateliersderennes.fr/sites/default/files/media/cequivientdenous.pdf.

Citton, Y. (2012). *Détourner l'actualisation*. Repéré à http://www.fabula.org/atelier.php ? Actualiser_ou_inactualiser.

Citton, Y. (2017). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* (2e édition). Paris : Éditions Amsterdam.

Colin, M. (1978). *Fables de Krylov. Traduction et commentaire*. Paris : Société les Belles Lettres.

Collectif Didactique pour Enseigner. (2019, à paraître). *Didactique pour Enseigner.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Éditions du Seuil.

Coulombeau, C. (2006). Intuitif et symbolique : une théorie de l'imagination à partir du Laocoon. *Revue germanique internationale*, (4), 137-146. Repéré à https://doi.org/10.4000/rgi.151.

Dahl, R. (2015). *Tel est pris qui croyait prendre*. Traduction par H. Barberis, E. Gaspar, & Q. Blake, Paris : Gallimard Jeunesse.

Dandrey, P. (1991). *La fabrique des Fables., Essai sur la poétique de La Fontaine*. Paris : Klincksieck.

Dandrey, P. (2010). Les fables, les contes et la Fable chez La fontaine : le secret du livre XII. *Féeries*, 45-74. Repéré à URL : https://journals.openedition.org/feeries/755.

Darmon, J.-C. (2003). *Philosophies de la fable : La Fontaine et la crise du lyrisme* (1re édition). Paris : Presses universitaires de France.

Darmon, J.-C. (2008, 13 octobre). *La moraline et les moralistes*. Repéré à https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/la_moraline_et_les_moralistes_jean_charles_darmon.4100

Darmon, J.-C. (2009). Le moraliste et la « moraline » : rhétoriques de la fable et expériences de pensée de Jean de La Fontaine à Frédéric Nietzsche. Dans P. Desan & J.-C. Darmon (Éds), *Pensée morale et genres littéraires.* (pp. 31-62). Paris : Presses universitaires de France.

Darmon, J.-C. (2011). *Philosophies de la fable. Poésie et pensée dans l'œuvre de La Fontaine*. Paris : Hermann.

Darmon, J.-C., & Desan, P. (Éds). (2009). *Pensée morale et genres littéraires*. Paris : Presses universitaires de France.

Daunay, B. (2002a). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis (Seine-Saint-Denis) : Presses universitaires de Vincennes.

Daunay, B. (2002b). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : P. Lang.

De Cornulier, B. (2011). Sur quelques fables plus ou moins métriques. Dans *Lectures de La Fontaine : le recueil de 1668* (pp. 25-40). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Décultot, É. (2003). Le Laocoon de Gotthold Ephraim Lessing.: De l'imagination comme fondement d'une nouvelle méthode critique. *Les Études philosophiques*, *65*(2), 197. Repéré à https://doi.org/10.3917/leph.032.0197.

Deleuze, G. (1953). *Instincts et institutions* (Édition : Hachette). Paris : Hachette.

Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris : Minuit.

Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Éditions de minuit.

Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquête*, (6), 35-54.

Descombes, V. (2007). *Le raisonnement de l'ours et autres essais de philosophie pratique*. Paris : Éditions du Seuil.

Descotes, D., & Proust, G. (2011). *Les Pensées de Blaise Pascal*. Repéré à http://www.penseesdepascal.fr/Raisons/Raisons20-approfondir.php

Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.

Dewey, J. (2008). La théorie de la valuation. *Tracés*, (15), 217-228. Repéré à https://doi.org/10.4000/traces.833

Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : les Empêcheurs de penser en rond.

Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. Traduction par P. Di Mascio, Paris : Gallimard.

Dewey, J., Zask, J., Deledalle, G., & Meuret, D. (2011). *Démocratie et Éducation suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.

Didier, B. (1994). *Dictionnaire universel des littératures* (1re édition). Paris : Presses universitaires de France.

Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions, suivi de La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit*. Paris : La Découverte.

Dubois Marcoin, D. (2004). Mise en voix, en espace et appropriation du texte poétique. Ifé – ENS Lyon. Repéré à : http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/recherches/histoire-de-la-recherche/poesie/mise-en-voix-en-espace-et-appropiation-du-texte-poetique

Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* (2e édition). Bruxelles : P. Lang.

Dufays, J.-L. (2014). Recension de l'ouvrage « Le Sens du savoir » de G. Sensevy (2011). *Éducation et didactique*, *8*(1), 125-129.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e édition). Bruxelles : De Boeck.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs.* Paris : Librairie générale française.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset & Fasquelle.

Eco, U. (2010). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Traduction par M. Bouzaher, Paris : Librairie générale française.

Engeström, Y. (2009). *Learning by extanding : ten years after.* Repéré à http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm

Engeström, Y., Nummijoki, J., & Sannino, A. (2012). Embodied Germ Cell at Work : Building an Expansive Concept of Physical Mobility in Home Care. *Mind, Culture, and Activity*, *3*(19), 287-309.

Escola, M. (2003). *Lupus in fabula : six façons d'affabuler La Fontaine*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.

Escola, M. (2012). *Théorie des textes possibles*. Amsterdam : Rodopi.

Fabre, M. (1989). *L'enfant et les fables* (1re édition). Paris : Presses universitaires de France.

Fish, S. E. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Paris : Prairies ordinaires.

Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache : Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv.* Frankfurt am Main : Suhrkamp.

Fleck, L. (1981). *Genesis and development of a scientific fact*. Traduction par T. J. Trenn & F. Bradley, Chicago [u.a] : University of Chicago Press.

Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Belles lettres.

Foucault, M. (1994). *Dits et Écrits (1954-1988)*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2007). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses universitaires de France.

Freudberg, A. (2014). Stella St Maur 20 – Brest 28 : la raison du plus fort… *handzone.net*. Repéré à http://www.handzone.net/asp.net/main.news/news.aspx ? Id=60152 (consulté en juillet 2015)

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Gap [France] : Ophrys.

Fumaroli, M. (1997). *Le poète et le Roi. Jean de La Fontaine et son siècle*. Paris : Éditions de Fallois : Librairie générale française.

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique [1960]* (édition intégrale). Traduction par P. Fruchon, J. Grondin, & G. Merlio, Paris : Éditions du Seuil.

Gardes Tamine, J. (2002). *L'Allégorie corps et âmes. Entre personnification et double sens.* Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Gauduchon, M., & Tinel, M. (Éds). (2009). *Jean de La Fontaine juriste ?. Lectures de fables choisies à la lumière du droit : recueil des contributions à la journée d'étude du 21 mai 2008 organisée par Thesa nostra, association des doctorants de l'École doctorale droit et science politique Pierre Couvrat*. Paris : LGDJ.

Gauthier, T. (2012). Lyon, les secrets des « 24 colonnes ». *www.tribunedelyon.fr.* Repéré à http://www.tribunedelyon.fr/? agenda/culture//36045-lyon-les-secrets-des-24-colonnes – (consulté en juillet 2015).

Gegout, P. (2011). DEWEY : pour une pédagogie scientifique. Dans *Démocratie et Éducation suivi de Expérience et Éducation* (pp. 151-162). Paris : Armand Colin.

Genette, G. (1992). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.

Genre, S. (2015). *La glose à thème lexical en situation littéraire au cycle trois de l'école primaire française : entre épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens et figures de l'ajout, un nœud de l'intervention didactique, un enjeu pour la formation d'enseignant.* (Thèse en Sciences de l'Homme et de la Société, et en linguistique).

Paul Valéry. Montpellier III, Montpellier.
Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01320127.

Gibson, J.-J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin Harcourt.

Ginzburg, C. (1998). *A distance*. Paris : Gallimard.

Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Paris : Flammarion.

Girardin, S. M. (1867). *La Fontaine et les Fabulistes (tome 1)*. Paris : Michel Levy Frères.

Glock, H.-J. (2003). *Dictionnaire Wittgenstein*. Paris : Gallimard.

Go, H. L. (2007). *Freinet à Vence : vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Go, H.-L. (2009). Des ingénieries didactiques de l'œuvre : (deux exemples en maternelle et en REGAD cycle 3). *Éducation et didactique*, *3*(2), 7-45.
Repéré à https://doi.org/10.4000/educationdidactique.454

Goodman, N. (1995). *Ways of worldmaking*. Indianapolis : Hackett.

Goujon, C. (2017). *Didactisation de pratiques de savoir scientifiques, transactions avec des publics scolaires et non scolaires. Des scientifiques, de leur laboratoire à la Fête de la science.* (Thèse en Sciences de l'Éducation). Université de Bretagne Occidentale, Brest, Rennes.

Goujon, P. (1992). La rhétorique juridique dans les Fables de La Fontaine, Le Loup et l'Agneau. *Le Fablier*, (n° 4), 57-60.

Gruson, B. (2016). *L'action conjointe en didactique des langues : Élaboration conceptuelle et méthodologique* (Habilitation à diriger des recherches). Université de Bretagne Occidentale, Brest, Rennes.

Gruson, B., Forest, D., & Loquet, M. (2012). *Jeux de savoir : études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, *2*(3), 7-33. Repéré à https://doi.org/10.4000/educationdidactique.342

Gueudet, G., & Trouche, L. (2010). *Ressources vives*. Rennes et Lyon : Presses Universitaires de Rennes ; Institut national de recherche pédagogique.

Guignot, L. (1925). L'esprit juridique dans les Fables de La Fontaine. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 32e *année,* (n° 2), 177-211.
Repéré à http://www.jstor.org/stable/40518569.

Hintikka, J. (1994). *Fondements d'une théorie du langage*. Paris : Presses universitaires de France.

Hirsch, E. D. (1967). *Validity in Interpretation*. New Haven : Yale University Press.

Hirsch, E. D. (1976). *The aims of Interpretation*. Chicago : University of Chicago Press.

Hofstadter, D. R., & Sander, E. (2013a). *L'analogie, cœur de la pensée*. Paris : Odile Jacob.

Hofstadter, D. R., & Sander, E. (2013b). *Surfaces and essences : analogy as the fuel and fire of thinking*. New York : Basic Books.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Traduction par E. Sznycer, Liège : Mardaga.

Jacopin, P. (1997). La raison du plus faible. *Cercle de Réflexion Universitaire du Lycée*

Chateaubriand de Rennes – 1996-1997, 49-59.

James, W. (2005). *Essais d'empirisme radical*. Paris : Agone.

James, W. (2010). *Le pragmatisme*. Traduction par S. Madelrieux, Paris : « Le Monde », Flammarion.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, (33). Repéré à https://doi.org/10.4267/2042/8777

Jodry, G. (2018). *Les affects dans la relation didactique. Une étude exploratoire en classe de sixième* (Thèse de Sciences de l'Éducation). Université de Bretagne Occidentale, Brest, Rennes.

Joffredo-Le Brun, S. (2016). *Continuité de l'expérience des élèves et systèmes de représentation en mathématiques au cours préparatoire. Une étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative*. (Thèse en Sciences de l'Éducation). Université de Bretagne Occidentale, Brest, Rennes.
Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01429499

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative Engineering as a Joint Action. *European Educational Research Journal*, *17*(1), 187-208. https://doi.org/10.1177/1474904117690006

Jullien, F. (2017). *Dé-coïncidence : d'où viennent l'art et l'existence*. Paris : Bernard Grasset.

Kambouchner, D. (2006). *le bon professeur. Extrait d'une conférence à l'ENS paris : « Crise de l'éducation et critique de la culture ».* École Normale Supérieure de Paris.
Repéré à http://www.diffusion.ens.fr/index.php ? res=conf&idconf=670

Kent, D., & Comédie Française. (2007). *Fables de La Fontaine, Mise en scène, décors et lumières de Robert Wilson (DVD)*. Éditions du Montparnasse.

Kibédi-Varga, A. (1970). *Rhétorique et littérature*. Paris : Didier.

Kuhn, T. S. (1979). *The essential tension : selected studies in scientific tradition and change*. Chicago, Ill. : University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (1990). *La tension essentielle : tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard.

Kuhn, T. S. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (Fourth edition). Chicago ; London : University of Chicago Press.

La Fontaine, J. de. (1966). *Fables*. Paris : Flammarion.

La Fontaine, J. de. (2004). *Œuvres diverses*. Paris : Gallimard.

La Fontaine, J. de. (2007). *Œuvres complètes. Fables contes et nouvelles*. Paris : Gallimard.

La Fontaine, J. de, Bassy, A.-M., & Le Pestipon, Y. (2007). *Fables*. Paris : Flammarion.

La Rochefoucauld, F. (1998). *Maximes*. Paris : Imprimerie Nationale.

Laboratoire du LDAR. (2015). *L'analogie : études sur son usage en didactique chimie, mathématiques, physique*. Paris : IREM de Paris.

Langlade, G. (2001). Sortir du formalisme, accueillir des lecteurs réels. Dans P. Bruno & J. Roger (Éds), *Le Français aujourd'hui, le littéraire et le social* (pp. 85-96). Paris : AFEF.

Laplanche, J., & Pontalis, J. (1973). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.

Latour, B. (2007). La connaissance est-elle un mode d'existence : rencontre au muséum de

James, de Fleck, et de Whitehead avec des fossiles de chevaux. Dans D. Debaise, *Vie et expérimentation : Peirce, James, Dewey* (pp. 17-44). Paris : Vrin.

Laugier, S. (2006). *Éthique, littérature, vie humaine*. Paris : Presses universitaires de France.

Laugier, S., & Chauviré, C. (2006). *Lire les recherches philosophiques*. Paris : Vrin.

Leblanc, M., & Goujeon, E. (2018). *Enseignement des fables de La Fontaine au cycle 3 : Le Loup et l'Agneau.* (Mémoire de master MEEF, professorat des écoles). ESPE de Bretagne, école interne de l'Université de Bretagne Occidentale.

Lebrun, M. (2000). *Regards actuels sur les Fables de La Fontaine*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lefeuvre, L. (2008). *Savoirs, dispositifs d'actualisation des savoirs et gestes d'enseignement* (Mémoire de master 2). Université Rennes 2, Rennes.

Lefeuvre, L. (2012). Travail épistémique du professeur et transposition des savoirs. Dans B. Gruson, D. Forest, & M. Loquet (Éds), *Jeux de savoir : études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lefeuvre, L. (2013). Vers une collaboration renouvelée entre professeurs et chercheurs ? Dans P. Statius, École normale supérieure (France), & Conférence des directeurs d'Institut universitaire de formation des maîtres (France) (Éds), *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain* (pp. 193-204). Paris : L'Harmattan.

Lefeuvre, L., Maisonneuve, L., & Sensevy, G. (2015). Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur « Le Loup et l'Agneau ». *Repères*, (52), 143-158.

Leibniz, G. W. (2001). *Opuscules philosophiques choisis*. Traduction par P. Schrecker, Paris : Vrin.

Lenclud, G. (2009). Mensonge et vérité. À propos d'un article de Raymond Jamous. *Ateliers d'anthropologie*, (33). Repéré à https://doi.org/10.4000/ateliers.8201

Lessing, G. E. (2008). *Traités sur la fable, précédés de Soixante-dixième lettre, suivis des Fables*. Paris : J. Vrin.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une clinique pour le didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *2*(20), 209-250.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Bern : P. Lang.

Lévi-Strauss, C. (1983). *Le Regard éloigné*. Paris : Plon.

Ligozat, F. (2008). *Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Étude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement/apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisses romandes.* (Thèse de Sciences de l'Éducation). Genève et Aix-Marseille.

Louis, F. (2010). *Activité et intentionnalité : le cas de l'Éducation Physique et Sportive* (Thèse de Philosophie). Université de Nancy 2, Nancy.

Maisonneuve, L. (2010). *Lire et apprendre à lire à l'école primaire. La question du texte littéraire* (Habilitation à diriger des recherches). Université de Bretagne Occidentale, Brest, Rennes.

Mandin, S. (2012). Méthodes d'entraînement à résumer et leurs effets. *Carrefours de l'éducation*, *33*(1), 219-248. Repéré à https://doi.org/10.3917/cdle.033.0219

Mandin, S., Dessus, P., & Lemaire, B. (2006). Comprendre pour résumer, résumer pour

comprendre. Dans *Apprentissages et enseignement : sciences cognitives et éducation (tome 2)* (pp. 107-122). Paris : Dunod.

Marin, L. (1986). *La parole mangée et autres essais théologico-politiques*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Marin, L. (1997). *Pascal et Port-Royal*. Paris : Presses universitaires de France.

Marlot, C. (2009). Glissement de jeux d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique de professeurs au CP. *Aster*, (49), 109-136.

Marx, K. (2003). La méthode de l'Économie Politique. *Contribution à la critique de l'économie politique*. Repéré à : http://classiques.uqac.ca/classiques/Marx_karl/methode_eco_politique/marx_methode_eco_pol.pdf

Mary, C. (2012). *Enseignement : la raison du plus fort*. Repéré à http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/02/29/enseignement-la-raison-du-plus-fort_1649483_3232.html

Masseron, C., Privat, J.-M., & Reuter, Y. (2015). *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Mead, G.-H. (2006). *L'esprit, le soi, et la société*. Paris : Presses universitaires de France.

Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique.* (Thèse de didactique des mathématiques). Aix-Marseille, Marseille.

Mercier, A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, (141), 135-171.

Mercier, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique. *Éducation et didactique*, *2*(1), 7-40. Repéré à https://doi.org/10.4000/educationdidactique.251

Mercier, A., Lemoyne, G., & Rouchier, A. (Éds). (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (1re édition). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, *1*(141), 5-16.

Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, *3*(1), 77-90.

Mondino-Coppale, N. (2014). *Paraphrases/commentaires : outils pour la compréhension des textes littéraires au cycle 2* (Mémoire de master 2). Université Rennes 2, Haute Bretagne, Rennes.

Morales Ibarra, G. S. Z. (2014). *L'enseignement et l'apprentissage de la représentation. Une étude de cas en maternelle : le jeu des trésors* (Thèse en Sciences de l'Éducation). université de Bretagne Occidentale, Brest, Rennes.

Morellato, M. (2017). *Travail coopératif entre professeurs et chercheurs dans le cadre d'une ingénierie didactique sur la construction des nombres : conditions de la constitution de l'expérience collective* (Thèse en Sciences de l'Éducation). Université de Bretagne Occidentale, Brest, Rennes.

Nogue-Hubert, V. (2011). *L'institutionnalisation : un geste d'enseignement.* (Mémoire de master 2). Université Rennes 2, Haute Bretagne, Rennes.

Norman, D. (2008). *Signifiers, not affordances*.
Repéré à http://www.jnd.org/dn.mss/signifiers_not_affordances.html

Onfray, M. (2009). *Le Ventre des philosophes critique de la raison diététique*. Paris : Librairie générale française.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (138 (1)), 9-17.

Périn, V. (2010). *Savoirs, gestes d'enseignement et apprentissage* (Mémoire de master 2). Université Rennes 2, Haute Bretagne, Rennes.

Petitjean, A. (1996). Présentation de Les Fables de La Fontaine. *Pratiques*, (91), 3-4.

Peureux, G. (2011). Des fables « mises en vers » : nature et enjeux de la versification de La Fontaine. Dans *Lectures de La Fontaine. Le recueil de 1668* (pp. 13-24). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Pfister, V. (2014). « La raison du plus fort est toujours la meilleure » : origine des inégalités économiques d'accès aux soins. *Revue générale de droit médical*, (51), 195-209.

Phèdre. (1864). *Fables de Phèdre.* Traduction par Panckoucke, Levasseur & Chenu. Repéré à : https://fr.wikisource.org/wiki/Fables_(Phèdre,_Panckoucke)/Livre_premier

Picard, R. (1965). *Nouvelle Critique ou Nouvelle Imposture*. Paris : Pauvert.

Prieto, L. (1975). *Pertinence et pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Quilio, S. (2008). *Contribution à la pragmatique didactique. Une étude de cas dans l'enseignement des nombres rationnels et décimaux à l'école primaire.* (Thèse en Sciences de l'Éducation). Université de Provence, Aix-Marseille.

Quilio, S., & Nedelec-Trohel, I. (2014). Une ingénierie coopérative à l'école élémentaire dans une école de ZEP à Marseille. Dans A. Bronner, C. Bulf, C. Castela, J.. Georget, M. Larguier, B. Pedemonte, & E. Roditi, *Questions vives en didactique des mathématiques. Problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage* (Vol. 2, pp. 315-333). Grenoble : La Pensée sauvage.

Rabau, S. (2012). Ne plus actualiser. *fabula.org*.
Repéré à http://www.fabula.org/atelier.php ? Actualiser_ou_inactualiser

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible : esthétique et politique*. Paris : Fabrique : Diffusion Les Belles Lettres.

Rilhac, P. (2008). *Étude didactique comparative de pratiques d'élèves au collège en mathématiques et en Éducation Physique et Sportive : vers la notion de jeux alternatifs* (Thèse en Sciences de l'Éducation). Université Rennes 2, Rennes.

Rilhac, P. (2011). Rapport au savoir et pratique des élèves : la notion de jeu alternatif. *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, *3*(33), 377-400.

Rousseau, J.-J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Éditions GF Flammarion.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, *157*(2), 65.
Repéré à https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065

Rouxel, A., & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature »*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sander, E. (2000). *L'analogie, du naïf au créatif : analogie et catégorisation*. Paris :

L'Harmattan.

Sander, E. (2016). *L'impératif analogique : perspectives pour l'éducation*. Conférence au 12e session du séminaire international de l'Ifé, juin 2016, à Lyon : « l'analogie. Quelles conceptions et quelles conséquences éducatives ? ». Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/seminaire-international/12e-session

Santini, J. (2019, à paraître). *Le jeu épistémique, à l'articulation des pratiques éducatives et culturelles* (Habilitation à diriger des recherches).

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?*. Paris : Éditions du Seuil (Poétique).

Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck.

Segret-Lehir, V. (2013). *Un dispositif didactique entre anticipation et diffusion : deux systèmes stratégiques pour un même contrat didactique* (Mémoire de master 2). Université Rennes 2, Haute Bretagne, Rennes.

Sensevy, G. (1999). *Éléments pour une anthropologie didactique* (Note pour l'habilitation à diriger des recherches). Université de Provence, Marseille. http://blog.espe-bretagne.fr/sensevy/Sensevy %20(1999)%20Elements_anthropologie_action_didactique.pdf

Sensevy, G. (2002). Représentations et action didactique. *L'année des Sciences de l'Éducation 2002*, 67-90.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, (28), 205-225.

Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, (168), 39-58.

Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation*, (5). Repéré à http://tfe.revues.org/1038

Sensevy, G. (2011a). Comprendre l'action didactique : méthode et jeux d'échelle. Dans *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck. Repéré à : http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/sensdusavoir/LeSensDuSavoirChap6.pdf.

Sensevy, G. (2011b). Intentions professorales et construction du jeu. Dans *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck. Repéré à : http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/sensdusavoir/LeSensDuSavoirChap5.pdf.

Sensevy, G. (2011c). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, (7(2)), 105-131. Repéré à http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/NPSS %20Sensevy%202012 %20Jeu.pdf

Sensevy, G. (2013). Pourquoi Dewey ? Quelques remarques introductives. Dans *Dewey, penseur de l'éducation* (pp. 9-31). Nancy : Presses universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine.

Sensevy, G. (2014a). *La conquête du concret*. Communication présentée au Séminaire action du CREAD, Rennes.

Sensevy, G. (2014b). *Marx après La Fontaine*. Communication présentée au Séminaire action du CREAD, Rennes.

Sensevy, G. (2016). Le collectif en didactique. Dans *Actes de la XVIII École d'été de didactique des mathématiques* (pp. 223-253). Brest : La Pensée sauvage.

Sensevy, G. (2018, à paraître). Quelle conception de la recherche en éducation ?. *Carnets rouges*.

Sensevy, G., Forest, D., Garel, B., Le Garrec, A., & Morales-Ibarra, G. (2010). Influence d'un collectif d'étude sur la mise en place d'une ingénierie didactique : l'exemple du saut informationnel dans la situation du « jeu des trésors ». Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet, & V. Lussi, *Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Genève : AREF.

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM*, *45*(7), 1031-1043.

Sensevy, G., Gruson, B., & Forest, D. (2015). On the Nature of the Semiotic Structure of the Didactic Action : The Joint Action Theory in Didactics Within a Comparative Approach. *Interchange*, *46*(4), 387-412.
Repéré à https://doi.org/10.1007/s10780-015-9266-2

Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, *3*(20), 263-304.

Sensevy, G., & Santini, J. (2006). Modélisation : une approche épistémologique. *Aster*, (43), 163-188.

Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M. L., Mercier, A., Ligozat, F., & Perrot, G. (2005). An Attempt to Model the Teacher's Action in the Mathematics Class. *Educational Studies in Mathematics*, *(1-3)*(59), 153-181.

Sensevy, G., & Vigot, N. (2017). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, (45), 83-91.
Repéré à https://doi.org/10.4000/trema.3536

Shulman, L. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation et didactique*, (1.1), 97-114.

Sigault, F. (2003). La formule de Mauss. *Techniques et Culture*, (40), 153-168.

Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques* (nouvelle édition). Paris : Aubier.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, (19), 9-38.

Tauveron, C. (2004). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. Dans *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 255-266). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge : MIT Press.

Torra-Mattenklott, C. (2005). The Fable as Figure : Christian Wolff's Geometric Fable Theory and Its Creative Reception by Lessing and Herder. *Science in Context*, *18*(04), 525.

Repéré à https://doi.org/10.1017/S0269889705000657

Tricot, A. (2013). Penser sans analogie n'est que ruine de l'âme. *La Recherche, mars 2013,* 62-65.

Van Reeth. (2013). *Interview de Vincent Descombes (émission radio « Les nouveaux chemins de la connaissance » sur France culture).*

Voegele, A. (2016). *Morales de la fiction de La Fontaine à Sartre*. Paris : Orizons. Repéré à https://www.fabula.org/actualites/documents/77333_2.pdf

Volteau, S., & Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. Dans D. Bucheton, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (1re édition). Bruxelles : De Boeck.

Vygostki, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge : MIT Press.

Vygotski, L. (2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

Weisser, M. (2013). Mésogénèse et inférence dans La théorie de l'enquête de Dewey. Dans *Dewey, penseur de l'éducation* (pp. 67-83). Presses Universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine.

Welfringer, A. (2012). *Actualiser ou inactualiser ? La méthode d'Yves Citton et l'histoire littéraire*. Repéré à http://www.fabula.org/atelier.php ? Actualiser_ou_inactualiser.

Wittgenstein, L. (1982). *Remarques sur le Rameau d'or de Frazer.* Traduction par J. Lacoste, Lausanne : l'Âge d'Homme.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

TABLE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Vecteurs, additions de deux vecteurs.....72

Schéma 2 : Travail épistémique, potentialisation / actualisation du savoir per se.....282

Schéma 3 : Travail épistémique, savantisation/essentialisation du savoir per se.....286

Schéma 4 : Les étapes du travail épistémique du collectif de l'ingénierie coopérative.....290

Schéma 5 : Modélisation de Sensevy (2013), dite « Schéma Deweyen ».....300

Schéma 6 : Place de la production de la thèse dans la continuité du travail de l'ingénierie...306

Schéma 7 : Tressage des commentaires liés à l'idée de mensonge du loup (A).....428

Schéma 8 : Tressage des commentaires liés à l'idée de vérité de l'agneau (B).....429

Schéma 9 : Tressage des commentaires liés à l'intention du loup de manger l'agneau (C)…430

Schéma 10 : Caractéristiques du contrat didactique.....473

Schéma 11 : Histogramme des occurrences des termes abstraits utilisés dans la séquence…578

Schéma 12 : Histogramme de la répartition des occurrences du recours à des termes du récit de la fable (séances n° 14 à n° 16).....582

Schéma 13 : secondarisation de la paraphrase par les commentaires institutionnalisés.....640

Schéma 14 : Description d'une démarche d'enquête, avec trois dialectiques, pour rendre compte de l'action conjointe Professeur – Élève.....674

TABLE DES EXTRAITS DE TRANSCRIPT

Transcript 1 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 08 :53].....31

Transcript 2 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 08 :53].....33

Transcript 3 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 12 :23].....34

Transcript 4 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 12 :23].....36

Transcript 5 : Extrait séance n° 7, [MVI_0043, 08 :20, MVI_0043, 09 :49].....40

Transcript 6 : Extrait séance n° 9, [MVI_0051, 10 :04 :00/12 :46 :00].....432

Transcript 7 : Extrait séance n° 10, [MVI_0072, 08 :42 :00/12 :40 :00].....434

Transcript 8 : Extrait séance n° 10, [MVI_0073, 8 :52 :00/14 :33 :00].....436

Transcript 9 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0073 16 :02 :00 / 20 :40 :02].....439

Transcript 10 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0073, 16 :02 :00 / 20 :42 :00].....442

Transcript 11 : (reprise) Extrait de la séance n° 10, [MVI_0073, 16 :02 :00 / 20 :42 :00].....448

Transcript 12 : Extrait de la séance n° 3, [SHTIS, 24'47 à 28'10].....465

Transcript 13 : Extrait de la séance n° 3, [SHTIS 32'29 à 34'55].....467

Transcript 14 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 08 :53].....510

Transcript 15 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 08 :53].....514

Transcript 16 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 12 :23].....515

Transcript 17 : Extrait séance n° 7, [MVI_0038, 12 :23].....519

Transcript 18 : Extrait séance n° 7, [MVI_0043, 08 :20, MVI_0043, 09 :49].....527

Transcript 19 : Extrait de la séance n° 9, [MVI_0052, 10 :52 :00].....540

Transcript 20 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 00 :00].....543

Transcript 21 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 15 :40 :00].....544

Transcript 22 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 17 :00 :00].....546

Transcript 23 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 21 :01 :00].....546

Transcript 24 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0072, 19 :00 :00].....547

Transcript 25 : Extrait séance n° 10, [MVI_0073, 03 :44 :00].....549

Transcript 26 : Extrait de la séance n° 10, [MVI_0073, 04 :31 :00].....549

Transcript 27 : Extrait de la séance n° 11, [MVI_0076, 04 :16].....553

Transcript 28 : Extrait de la séance n° 11, [MVI_0078, 13 :16].....561

Transcript 29 : Extrait de la séance n° 11, [MVI_0078, 15 :07].....567

Transcript 30 : Extrait de la séance n° 11, [MVI_0079, 10 :27].....569

Transcript 31 : Extrait de la séance n° 15, [03_02_16, 03 : 51].....571

Transcript 32 : Extrait de la séance n° 15, [03_02_16, 17 :00].....587

Transcript 33 : Extrait de la séance n° 7, [MVI_0037, 15 :02].....592

Transcript 34 : Extrait de la séance n° 15, [03_02_16, 17 :00].....594

Transcript 35 : Extrait de la séance n° 15, [03_02_16, 17 :00].....595

Transcript 36 : Extrait de la séance n° 15, [MVI_0091, 06 :29].....602

Transcript 37 : Extrait de la séance n° 15, [MVI_0091, 09 :00].....603

Transcript 38 : Extrait séance n° 15, [MVI_0091, 12 :16].....607

Transcript 39: Extrait de la séance n° 16, [MVI_0091, 20:51].....617

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....13

Le Loup et l'Agneau (Jean de La Fontaine).....15

Le Loup et l'Agneau (Phèdre).....17

INTRODUCTION.....19

PARTIE I – Directions de recherche, épistémologie de la lecture, lectures interprétatives….25

Chapitre 1 – Six directions de recherche pour la thèse.....27

1.1. Un exemple emblématique : le Loup est-il un assassin ?.....28

1.1.1. Le contexte de l'épisode.....28

1.1.2. La description commentée de l'épisode.....29

1.2. Six directions de recherche.....41

1.2.1. Directions n° 1 et n° 2 liées à l'épistémologie de la lecture et au point de vue sur la fable.....42

1.2.2. Direction n° 3 liée à l'activité de paraphrase et la lecture de la fable.....43

1.2.3. Direction n° 4 liée à la démarche d'enquête et la résolution de problèmes de lecture..44

1.2.4. Direction n° 5 liée au travail épistémique du collectif de l'ingénierie.....45

1.2.5. Direction n° 6 liée à l'élaboration de concepts et la relation abstrait-concret.....47

Chapitre 2 – L'épistémologie de la lecture interprétative.....49

2.1. Une nécessaire épistémologie de lecteur.....53

2.1.1. Une épistémologie fondée sur le lecteur réel.....54

2.2. La projection d'un lecteur membre d'une communauté interprétative.....57

2.2.1. L'altérité du texte et la projection du lecteur.....58

2.2.2. Le style de pensée d'une communauté interprétative.....63

2.2.3. Le style de pensée, vecteur de développement de la pensée.....69

2.3. La lecture interprétative actualisante.....78

2.3.1. L'exploitation des virtualités connotatives du texte.....78

2.3.2. Les reconfigurations et l'interlocution littéraire.....85

2.3.3. La lecture actualisante et allégorisante d'une fable.....88

2.3.4. La production d'événement : fragilité, vérité, fidélité de l'acte de lecture.....89

2.3.5. Le travail d'enquête littéraire dirigée.....95

2.4. Les droits du texte et les essentiels du texte.....101

2.4.1. Les droits du texte ou le double geste de l'errance et du retour au texte.....101

2.4.2. Des essentiels du texte à actualiser comme droits du texte.....104

2.5. Une intention-problème inhérente au texte.....106

2.5.1. Les « Formes de l'intention ».....109

2.5.2. L'intention-problème de l'auteur et la lecture interprétative de l'œuvre.....117

Chapitre 3 – Des interprétations de *Le Loup et l'Agneau*.....125

3.1. La sauvagerie originelle.....126

3.2. La parole mangée.....130

3.3. Le procès d'un Loup-accusateur de l'Agneau.....138

3.4. Le procès d'un Narrateur-accusateur du Loup.....142

PARTIE II – Fable, paraphrase et travail épistémique du professeur.....147

Chapitre 4 – Notre point de vue sur la fable.....149

4.1. La fable comme analogon des mœurs humaines.....151

4.2. L'analogie au cœur de la pensée.....155

4.2.1. Analogie et catégorisation.....155

4.2.2. Abstraction généralisante et marquage.....160

4.3. L'analogie et la fable-analogon.....166

4.3.1. Études de cas.....173

4.4. L'épistémologie de l'analogie paradigmatique.....179

4.4.1. La fable comme exemple chez Aristote.....181

4.4.2. L'exemple exemplaire chez Kuhn.....184

4.4.3. La fable-analogon prise comme exemple emblématique.....188

4.4.4. La fable-analogon de La Fontaine, une allégorie complexe plurivoque.....191

4.4.5. La fable-analogon et l'élévation de l'abstrait au concret.....200

4.4.5.1. La réduction au particulier.....202

4.4.5.2. Le concret et l'abstrait de la fable-analogon.....214

4.4.6. Une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret.....217

4.5. La fable poétique comme œuvre littéraire.....224

4.5.1. La fable poétique comme œuvre à apprendre et inventer.....225

Le Loup et l'Agneau (Ivan Krylov).....230

4.5.2. La réaction esthétique à la fable poétique.....231

Chapitre 5 – La paraphrase, le jeu du paraphraste.....241

5.1. La paraphrase stricto sensu comme réécriture d'un texte.....243

5.2. Trois études de cas.....245

5.2.1. Étude de cas n° 1 : reformulation avec visée explicative repérable.....246

5.2.2. Étude de cas n° 2 : le résumé descriptif d'une œuvre.....248

5.2.3. Étude de cas n° 3 : la paraphrase *stricto sensu*.....253

5.3. De premières considérations didactiques.....260

5.3.1. Sur la paraphrase et la réécriture.....260

5.3.2. Sur le jeu épistémique du paraphraste.....261

Chapitre 6 – La modélisation du travail épistémique.....265

6.1. Les savoirs donnent une forme aux gestes d'enseignement.....267

6.1.1. En savoir sur les savoirs.....267

6.1.2. La connaissance des savoirs et la transposition didactique.....268

6.1.3. Les gestes d'enseignement.....272

6.2. Le travail épistémique per se.....274

6.2.1. La présentation d'une étude de cas.....274

6.2.2. Le mouvement de potentialisation / actualisation des savoirs.....277

6.2.3. Le mouvement de savantisation / essentialisation des savoirs.....283

6.2.4. La reprise de l'étude de cas.....287

PARTIE III – Ingénierie « Fables », questions de recherche, méthodologie.....291

Chapitre 7 – Le travail de l'ingénierie coopérative « Fables ».....293

7.1. Objectifs et enjeux des ingénieries coopératives.....294

7.1.1. Ingénierie coopérative : un processus méthodologique lié à une conception de la didactique.....294

7.1.2. Comprendre pour transformer pour comprendre pour transformer.....297

7.2. Organisation et travaux de l'ingénierie coopérative « Fables ».....302

Chapitre 8 – La production de l'ingénierie coopérative « Fables » : une séquence d'enseignement.....309

8.1. La séquence conçue par le collectif de l'ingénierie.....311

8.2. Le synopsis large des six phases de la séquence.....313

8.2.1. Séances n° 1, n° 2, n° 3 et n° 4.....313

8.2.2. Séances n° 5, n° 6 et n° 7.....314

8.2.3. Séances n° 8, n° 9.....315

8.2.4. Séances n° 10, n° 11 et n° 12 315

8.2.5. Séance n° 13.....317

8.2.6. Séances n° 14, n° 15 et n° 16.....318

8.3. Les essentiels de savoir par séance de la séquence.....318

8.4. Un exemple du texte du savoir pour une séance fondatrice, séance n° 3.....320

Chapitre 9 – Les questions de recherche.....327

9.1. Le rappel de l'arrière-plan épistémique et épistémologique.....327

9.1.1. Relatif à l'épistémologie de la lecture interprétative.....327

9.1.2. Relatif à un point de vue sur la fable poétique.....328

9.1.3. Relatif au travail épistémique du collectif de l'ingénierie.....330

9.2. Le cadre d'étude de la thèse et les directions de recherche.....331

9.3. Des directions de recherche aux questions de recherche.....331

9.3.1. Sur le plan didactique de la lecture de la fable par le collectif-classe.....332

9.3.2. Sur le plan épistémique et didactique du travail du collectif de l'ingénierie.....332

9.3.3. Sur le plan épistémologique.....332

9.3.4. Sur le plan méthodologique de la recherche.....332

Chapitre 10 – La méthodologie d'exploitation des données.....335

10.1. Approche clinique du didactique, type de données.....336

10.2. Jeux d'échelle.....337

10.3. Positionnement d'ingénieur, positionnement de chercheur.....339

10.4. La position de la professeure IM dans l'ingénierie.....341

10.5. La méthodologie relative à l'analyse de la textualisation du savoir.....343

10.6. La méthodologie relative à l'analyse de la pratique effective.....344

10.6.1. La réalisation des films d'étude.....344

10.6.2. Étape n° 1 : l'organisation des données filmiques.....345

10.6.3. Étape n° 2 : un synopsis-transcription comme annale d'événements.....347

10.6.4. Étape n° 3 : tagger les événements du synopsis-transcription.....351

10.6.5. Étape n° 4 : les chroniques et les mises en intrigue à partir de descriptions-pivots..355

Élaborer des chroniques.....356

Mettre en intrigue.....356

Un exemple de chronique ; un exemple de mise en intrigue.....357

10.7. Les modalités d'écriture liées à la méthodologie.....361

10.7.1. Modalité 1.....362

10.7.2. Modalité 2.....363

PARTIE IV – Analyse du dispositif d'enseignement et exemples emblématiques.....367

Chapitre 11 – Le dispositif : huit principes fondateurs.....371

11.1. Découvrir la fable comme une œuvre représentée ou mise en scène.....372

11.2. Mémoriser et dire la fable.....374

11.3. Ancrer et renforcer chez les élèves une certitude raisonnée.....375

11.4. Articuler Paraphrase – Texte de la fable – Commentaires.....376

11.5. Produire des moralités et enquêter sur l'intention-problème de l'auteur.....380

11.6. Articuler le concret et l'abstrait.....381

11.7. Interpréter le récit par recours à des analogies provoquées.....383

11.7.1. Recourir à des versions différentes d'un « même » récit.....385

11.7.2. Recourir au déroulement d'un procès de justice.....388

11.7.3. Recourir à une fiction de vie quotidienne.....395

11.8. Instituer le principe de l'élève-origine.....399

11.8.1. Répéter un format spécifique de travail des élèves.....402

11.8.2. Créer les conditions de la mémoire didactique du collectif-classe.....404

11.9. Les adaptations du dispositif opérées intentionnellement par IM.....409

Chapitre 12 – Sur la genèse et le devenir des commentaires.....411

12.1. Un exemple emblématique d'une greffe des significations.....411

12.2. La greffe des significations : genèse et devenir de commentaires.....412

12.2.1. La nature des commentaires écrits.....413

12.2.2. La nature des commentaires oraux.....414

12.2.3. Le plan de masse des commentaires écrits et oraux.....416

12.2.4. Le tressage des commentaires écrits et oraux.....419

12.2.4.1. Une première étude de cas : le recours à l'idée de mensonge.....420

A. Décrire la genèse des commentaires.....421

B. Trois principes pour modéliser le tressage des commentaires.....424

12.2.4.2. La modélisation du tressage des commentaires.....426

12.2.5. Le devenir des commentaires : *dans cette fable, qui est la victime ?*.....431

12.2.6. Des connexions passives contraignantes.....443

12.3. L'institution et l'altération des concepts.....448

12.4. À propos de la théorie inférentialiste de l'activité conceptuelle.....451

Chapitre 13 – Sur la dynamique de l'enquête.....455

13.1. La notion-modèle d'action conjointe.....457

13.2. Un exemple emblématique : dans cette fable, que veut dire onde ?.....458

13.2.1. Le contexte de l'épisode.....459

13.2.2. La description de l'épisode.....460

13.2.3. Une reprise de l'épisode : *dans cette fable, que veut dire onde ?*.....469

13.2.3.1. Les composantes du contrat didactique et l'existence d'un milieu didactique. 470

A. La notion-modèle de « contrat didactique ».....470

B. La notion-modèle de « milieu-didactique ».....474

C. La notion-modèle de « dialectique contrat-milieu ».....479

13.2.3.2. Les premières transactions didactiques.....482

A. La notion modèle de « dialectique réticence-expression ».....484

B. La double dialectique contrat-milieu et réticence expression.....489

13.2.3.3. Des contrefactuels, scénarios pour analyser l'action conjointe.....492

A. Scénario-contrefactuel n° 1 : le recours au dictionnaire.....493

B. Scénario-contrefactuel n° 2 : instruire directement les élèves de la signification du mot onde.....499

C. Scénario-contrefactuel n° 3 : recourir au texte de Phèdre.....500

13.2.3.4. La stratégie professorale : réorientation de l'enquête.....501

13.3. Un exemple emblématique : le loup est-il un assassin ?.....506

13.3.1. Le contexte de l'épisode.....507

13.3.2. La description commentée et analyse didactique de l'épisode.....509

13.4. Un exemple emblématique : l'Agneau victime d'un faux procès ?.....530

13.4.1. La présentation de la situation.....530

13.4.2. La description de la situation.....531

13.4.2.1. Des connaissances déjà-là sur ce qu'est un procès ?.....531

13.4.2.2. La mise en place de l'étude d'un vrai procès.....544

A. Un positionnement préparatoire du collectif-classe vis-à-vis du récit de la fable. 544

B. L'étude d'un procès d'assises à partir d'extraits vidéo d'une reconstitution.....550

13.4.2.3. La comparaison entre le récit de la fable et le déroulement d'un procès d'assises 558

Chapitre 14 – Sur la relation concret-abstrait.....573

14.1. Des concepts en jeu : un plan de masse des occurrences des termes abstraits…575

14.1.1. Le recours à des termes abstraits hors termes de la fable.....575

14.1.2. Le recours aux termes de la fable.....580

14.2. L'élaboration de la morale du collectif-classe.....583

14.2.1. La force comme force physique.....585

14.2.2. La détention d'un capital économique comme une force.....586

14.2.3. Une stratégie gagnante et une imposition de règles comme une force.....588

14.2.4. La force de la vérité *versus* la force du mensonge.....591

14.2.5. L'injustice.....595

14.3. La compréhension du collectif-classe de la morale de Jean de La Fontaine.....597

14.3.1. Le plus fort gagne.....599

14.3.2. La raison la meilleure.....601

14.4. La comparaison des morales : la notion d'injustice.....614

PARTIE V – Synthèse et reprise.....621

Chapitre 15 – Synthèse et reprise des questions de recherche.....623

15.1. Caractéristiques épistémologiques de l'arrière-plan des questions de recherche 623

15.2. Principaux résultats sur le plan didactique de la lecture de la fable par le collectif-classe.....624

15.2.1. L'enquête et l'équilibration didactique.....625

15.2.1.1. Établir une relation dynamique et suffisamment adéquate entre contrat et milieu 628

15.2.1.2. Garantir une rencontre de l'ignorance épistémique.....630

15.2.1.3. Garantir l'élaboration d'une certitude raisonnée.....633

15.2.1.4. Maintenir la réticence du professeur sur le savoir.....636

15.2.2. L'enquête et la greffe des significations.....639

15.2.2.1. Travailler selon l'élève-origine et structurer les débats.....639

15.2.2.2. Institutionnaliser des connaissances et les réexpériencer.....644

15.2.2.3. Prendre en compte la labilité des significations produites.....645

15.2.3. L'enquête et le risque de désorientation didactique.....649

15.2.4. L'enquête et la garantie des pratiques de la culture.....651

15.2.5. L'activité de paraphrase *stricto sensu*.....652

15.2.5.1. Le contrat de paraphrase comme vecteur d'une lecture interprétative.....653

15.2.5.2. Le contrat didactique de paraphrase.....655

15.2.6. L'élaboration d'un point de vue interprétatif par une analogie provoquée.....661

15.3. Principaux résultats sur le plan épistémologique de l'élévation de l'abstrait au concret.....663

15.3.1. Dialectique institution-altération de concepts et interprétation de la fable.....663

15.3.2. Didactique de l'enquête décrite et analysée selon un système de trois dialectiques.671

15.4. Principaux résultats sur le travail du collectif de l'ingénierie.....675

15.5. Principaux résultats sur le plan méthodologique de la recherche.....679

CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....683

Contribution à la didactique de l'enquête de lecture.....683

Contribution à la théorie de l'action conjointe en didactique.....686

Contribution et perspectives sur l'exercice du métier de professeur.....687

Épilogue.....689

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....691

TABLE DES SCHÉMAS.....705

TABLE DES EXTRAITS DE TRANSCRIPT.....707

TABLE DES MATIÈRES.....709

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE / EDUCATION LANGAGES, INTERACTIONS COGNITION, CLINIQUE

UBO Université de Bretagne Occidentale

Titre : Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret. Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative

Mots clés : didactique, enquête, fable, lecture interprétative, élévation abstrait au concret, ingénierie coopérative

Résumé : une lecture interprétative de la fable de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau* est une mise à l'épreuve de la relation abstrait-concret entre morale et récit. Cette interprétation peut donner à son lecteur un pouvoir heuristique sur le monde, par analogie entre la fable et son expérience du monde. Nous faisons l'hypothèse que l'enquête de lecture dirigée, pour l'interprétation de cette œuvre littéraire, s'enseigne à l'école primaire. Dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, nous analysons les principes de cette enquête à partir de la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement dans une classe de cours moyen. Depuis 2008, cette séquence a été conçue, analysée et transformée par un collectif de professeurs d'école, de formateurs et de chercheurs travaillant en ingénierie coopérative.

Dans cette thèse, nous montrons comment la résolution de problèmes de lecture crée le style de pensée du collectif-classe, avec ses certitudes raisonnées. Nous donnons à voir l'institution-altération des concepts en jeu dans cette résolution, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret. Nous mettons en évidence que cette institution-altération de concepts dépend d'une recherche d'équilibration entre contrat et milieu didactiques. Nous développons les facteurs influençant cette équilibration : travail épistémique du professeur, pour une connaissance approfondie de la fable ; réticence-expression du professeur vis-à vis du savoir en jeu ; greffe des significations savantes en lien avec l'institutionnalisation des commentaires ; réécriture de la fable par une paraphrase *stricto sensu ;* recours aux analogies provoquées.

Title: Didactics of an inquiry-based interpretative reading of a fable by Jean de La Fontaine, by using an epistemology of the ascent from the abstract to the concrete. A case study within a cooperative engineering

Keywords: didactics, inquiry, fable, interpretative reading, ascent from the abstract to the concrete, cooperative engineering

Abstract: an interpretative reading of *The Wolf and The Lamb* by La Fontaine puts to the test the abstract-concrete relationship, through its moral and narrative. The interpretation of this fable can give its readers heuristic power, through an analogy between the fable and their knowledge of the world. We assume that the guided-reading inquiry leading to the interpretation of this literary work is taught in primary school. Following the Joint Action Theory in Didactics, we analyse the principles of this inquiry through the implementation of a teaching sequence in a fifth grade class. Since 2008, this sequence has been designed, analysed and altered by a group composed of primary school teachers, teacher educators and researchers working within the framework of a cooperative engineering.

In this thesis, we show how the solving of reading problems leads the « thought collective » formed by the class to develop a thought style with its reasoned certainties. We show how concepts at stake in this resolution are established and altered, following an epistemology of the ascent from the abstract to the concrete. We highlight the way this establishment-alteration of concepts depends on a search for balance between the didactic milieu and contract. We develop the factors which impact this balancing : the teacher's work to access a comprehensive understanding of the fable; the teacher's reticence-expression towards the knowledge at stake ; the graft of meanings linked to the institutionalization of pupils' comments; the rewriting of the fable by using a *stricto sensu* paraphrase ; the use of provoked analogies.