UNIVERSITÉ PARIS 8
VINCENNES-SAINT-DENIS

Thèse de doctorat

Les effets d'un enseignement de lecture littéraire sur la théorie de l'esprit et l'empathie de l'élève

Sarah PARISER

Soutenue en co-direction le 14 décembre 2023

sous la direction de Caroline VIRIOT-GOELDEL
et de André TRICOT

Discipline
Sciences de l'Éducation

École doctorale
ED 31, pratiques et théories du sens

Laboratoire CIRCEFT

Équipe ESCOL

Composition du jury

Pascal BRESSOUX Université Grenoble Alpes	Rapporteur
Jean-Louis DUFAYS Université Catholique de Louvain	Rapporteur
Sylvie CEBE Université Clermont-Auvergne	Examinatrice
Laurent LIMA Université Grenoble Alpes	Examinateur
Rebecca SHANKLAND Université Lumière Lyon 2	Examinatrice
Caroline VIRIOT-GOELDEL Université Paris Est Créteil	Directrice de thèse
André TRICOT Université Montpellier Paul Valéry	Co-directeur de thèse

Titre :

Les effets d'un enseignement de lecture littéraire sur la théorie de l'esprit et l'empathie de l'élève

Résumé :

La lecture en contexte scolaire peut-elle renforcer les compétences psychosociales des élèves ? Nous avons tenté de répondre à cette question en mettant en place un enseignement de lecture littéraire au collège afin d'évaluer son effet sur l'empathie, la théorie de l'esprit et la compréhension de l'écrit des élèves. Notre expérimentation principale s'est déroulée sous la forme pré-test / intervention / post-test avec des élèves de classe de 4e (N = 982) répartis de façon aléatoire dans un groupe expérimental et un groupe contrôle volontaire, tandis qu'un second groupe contrôle non volontaire était apparié avec le groupe expérimental. Les séquences de lecture littéraire de l'intervention ont été co-conçues avec les enseignants du groupe expérimental. Notre intervention a eu des effets positifs significatifs sur la théorie de l'esprit et la compréhension de l'écrit, tant sur le niveau moyen des élèves que sur la réduction des inégalités liées à des déterminismes sociaux. Des entretiens semi-directifs menés avec les enseignants du groupe expérimental apportent un éclairage sur leur expérience vécue de co-conception et l'évolution de leurs gestes professionnels. Ces résultats adossent la didactique de la lecture à des pratiques validées par des données probantes et ouvrent des perspectives sur le développement conjoint de compétences primaires et secondaires à l'école ainsi que sur la formation par la co-conception pour déplacer les pratiques enseignantes.

Mots clés :

Lecture littéraire – compréhension de l'écrit – empathie – théorie de l'esprit – compétences psychosociales – *evidence-based* éducation – co-conception

Title

Effects of teaching "*lecture littéraire*" on student's theory of mind and empathy

Abstract:

Can reading in school strengthen pupils' psychosocial skills? To answer this question, we have implemented *"lecture littéraire"* reading sessions in lower secondary schools in order to assess their effect on pupils' empathy, theory of mind and reading comprehension. Our main experiment took the form of a pre-test / intervention / post-test with pupils from grade 8 (N = 982) randomly assigned to an experimental group and a voluntary control group, whilst a second non-voluntary control group was matched with the experimental group. The intervention sequences of "*lecture littéraire"* were co-designed with the teachers of the experimental group. Our intervention had significant positive effects on theory of mind and reading comprehension, with higher average results obtained by pupils and inequalities linked to social determinisms reduced. Semi-structured interviews with teachers in the experimental group shed light on their experience of co-designing the intervention and how it contributed to transforming their professional practices. These results support the didactics of reading with evidence-based practices. They also open up perspectives on the joint development of primary and secondary knowledge at school and on the evolution of teaching practices by training teachers through co-design.

Keywords:

Lecture littéraire - reading comprehension - empathy - theory of mind - psychosocial skills - evidence-based education - co-design

Remerciements

Certes, l'expérience du doctorat est très exigeante mais ce que je retiens de cette aventure, c'est qu'elle est avant tout humaine et intellectuelle et que sur son chemin, j'ai pu profiter de beaucoup de joie, d'émulation et de partage.

Mes premières pensées se tournent naturellement vers mes directeurs de thèse, Caroline Viriot-Goeldel et André Tricot, qui ont cru en moi dès nos tout premiers échanges et m'ont accompagnée dans ce projet, comme je souhaite à tous les doctorants d'être accompagnés. Le suivi dont j'ai bénéficié est emblématique d'un parfait équilibre entre exigence et bienveillance. Je me suis sentie écoutée, stimulée et soutenue dans toutes les étapes de ce projet. Un immense merci pour votre présence, j'espère pouvoir continuer à travailler avec vous dans ce climat de bonne humeur et de rigueur scientifique qui vous caractérise tant.

Je remercie vivement Pascal Bressoux, Jean-Louis Dufays, Rebecca Shankland, Sylvie Cèbe et Laurent Lima d'avoir accepté de faire partie de mon jury. Je me réjouis de bénéficier de leur expertise et de leur regard critique dans l'examen de mes recherches.
Je remercie également les membres de mon comité de suivi de thèse, Marine Buon, Christophe Joigneaux et Laurent Lima, dont les conseils et retours m'ont aidée à avancer.
Un immense merci à Alexia Lefebvre—Boccadifuoco qui a été mon assistante de recherche. Nos échanges hebdomadaires (voire, à certaines périodes, quotidiens !) pendant deux années ont rythmé ce travail et ont rendu possible son aboutissement. Sans ton travail sérieux et rigoureux, je serais loin de pouvoir écrire mes remerciements si rapidement ! Un grand merci également à Lockman et Solène qui nous ont aidées à dépouiller de nombreux tests.
Je remercie également mes co-doctorants de Paris 8 comme de Montpellier pour les échanges stimulants et les temps de convivialité partagés. Les déjeuners au Broc sous le chant des cigales sont ancrés dans ma mémoire comme des pauses salvatrices et pleines de joie ! Un remerciement particulier à Adil qui a suscité chez moi un déblocage sur le sujet des statistiques. Un grand merci à Stéphane Bonnéry pour l'organisation de séminaires de formation doctorale passionnants ainsi que pour sa rapidité sans égale à démêler des nœuds administratifs !

Le cœur de ma thèse étant d'expérimenter, l'aspect « terrain » a été prédominant et la source de rencontres enrichissantes. Je remercie l'Académie de Créteil de m'avoir ouvert ses portes et

notamment Aurélia ainsi que Canopé 94 pour l'organisation et l'accueil des formations données dans le cadre de ma thèse.
Je mesure la chance que j'ai eue d'avoir pu me former à l'ingénierie pédagogique et construire ma formation avec Manuel Musial. Je sortais de nos rendez-vous du mercredi épuisée intellectuellement, mais tellement stimulée ! Après chacun de nos échanges, je constatais mes progrès. Un immense merci pour ce *coaching* qui a complètement changé ma manière de concevoir mes cours et mes formations.
Je ressens également une profonde gratitude pour les enseignants qui ont mené une voire deux expérimentations dans leur salle de classe dans le cadre de mes projets de recherche. Quelle joie d'avoir croisé votre route, de m'avoir ouvert vos salles de classe, et d'avoir pris le temps de me faire des retours. Je n'aurais pu rêver mieux. Un immense merci à Élise, Sophia, Éloïse, Carine, Mathilde, Stéphanie, Léo, Natanaëlle, Marion, Julie O, Julie D, Antoine et Camille. Au-delà de ce travail de recherche partagé, vous constituez une source d'inspiration pour moi en tant qu'enseignante.
La rédaction a évidemment constitué un gros morceau dans ce travail de recherche. Mes remerciements les plus chaleureux à Gisèle et Noël, ainsi qu'à Chantal et Jean-Louis qui m'ont accueillie dans des conditions idéales pour écrire sereinement. Grâce à vous, j'ai pu bénéficier d'un cocon studieux en pleine nature. J'ai maintenant hâte de vous rendre visite pour partager des moments plus festifs et reposants. Également un immense merci à mes relecteurs et relectrices si consciencieux : Alexia, Alexis, Anaïs, Aude, Aurore, Élise, Ferdinand, Martin, Pia et Yannick.

Si ces trois années se sont si bien déroulées, c'est également grâce aux personnes qui m'entourent dans mon quotidien. Je pense tout d'abord à mes collègues et amis enseignants au collège Joliot-Curie, Léo et Jonathan, que je remercie pour leur soutien indéfectible et leurs conseils. Un immense merci à Yannick Giordan et Martin Walter qui m'ont transmis leur passion de l'enseignement et de la formation et qui m'ont tant appris. J'ai l'impression d'évoluer au sein de l'Éducation nationale entourée des deux meilleurs parrains qu'il soit possible d'avoir !
Un grand merci également à mes amis qui ont accepté des balades chronométrées ou m'ont poussée à sortir la tête de l'eau pour des sorties rando, escalade ou théâtre. Pensée émue pour mes amies marseillaises ou assimilées pour les escapades sportives et gourmandes régulières au soleil ! Un merci particulier à Arthur qui a renoncé à une grasse mat du week-end pour passer

ensemble une matinée statistiques et à Clémence pour l'organisation d'une pause bienvenue au Maroc.
Mon quotidien a aussi été si joyeux grâce à mes élèves. C'est auprès d'eux qu'est venue l'idée de cette thèse, et c'est aussi à leurs côtés que je puise mon énergie et ma détermination à faire évoluer positivement le système éducatif.

Enfin, je pense à ma famille avec vive reconnaissance. Mon frère, ce génie des maths, qui sans me juger, a revu mes calculs et tableaux et a dû faire preuve de grande patience pour m'expliquer les statistiques. Mes parents et ma mamie, qui grâce à leurs questions incontournables du vendredi soir « Alors ça avance cette thèse ? » et « Mais ma petite-fille, explique-moi, ça sert à quoi un doctorat ? » me permettaient de renouer avec des réflexions existentielles alors que j'étais empêtrée dans les dépouillages ou statistiques. Je sais que j'ai pu faire des choix déroutants pour vous (étudier la théologie, partir vivre au Sierra Leone ou refuser un beau CDI pour tenter l'aventure d'enseigner, …), mais je vous remercie vivement pour le soutien indéfectible que vous m'avez toujours apporté.
Et bien sûr Alexis, qui a accepté de transformer notre salon en pièce de stockage de milliers de feuilles, d'être le cobaye des tests ou de jouer le public de mes présentations. Du choix des tenues au choix des tests, de la couleur des slides à l'articulation du plan, tu as été présent dans toutes les décisions de cette thèse, des plus futiles aux plus stratégiques. Tu m'as concocté des bons plats, tu as accepté de faire du sport avec moi à des heures improbables, et tu as toujours discuté de tout avec implication et joie. Tu m'as toujours soutenue, encouragée et poussée à donner le meilleur de moi-même et pour tout cela, je te suis infiniment reconnaissante. J'ai maintenant hâte de me lancer dans la nouvelle aventure de la parentalité avec toi !

Table des matières

Liste des principales abréviations 12

Introduction 13

Partie I : Cadre théorique 17

Chapitre 1 : Le développement des compétences psychosociales : définitions, fonctionnement et méta-utilité 17

1.1 Cadre général des compétences psychosociales 17

1.1.1 Les CPS et la cognition sociale 17

1.1.2 Les CPS : des compétences primaires incompatibles avec l'enseignement scolaire ? 19

1.2 La théorie de l'esprit 22

1.2.1 Apparition et définitions 22

1.2.2 Clivages demeurant et zones d'ombre 24

1.3 L'empathie 26

1.3.1 Émergence d'un terme non consensuel 26

1.3.2 Le choix d'une définition réduite à l'empathie affective 28

1.3.3 Facteurs de modulation de l'empathie 29

1.4 L'adolescence, un moment charnière pour le renforcement et la mise en pratique des CPS 31

1.4.1 L'adolescence, une étape cruciale du développement de l'individu 31

1.4.2 Une période tumultueuse pour la cognition sociale 33

Chapitre 2 : Des compétences primaires qui peuvent être renforcées et entraînées par la compétence secondaire qu'est la lecture ? 36

2.1 Comprendre un texte : une tâche complexe et dynamique 36

2.1.1 La compréhension de l'écrit : trois niveaux de traitement de texte 36

2.1.2 De nombreux prérequis mobilisés pour accéder à un niveau satisfaisant de compréhension de l'écrit 38

2.1.3 Deux processus de haut niveau fondamentaux dans la compréhension de l'écrit : traitement inférentiel et contrôle de sa lecture 40

2.2 Les mécanismes qui permettraient à la lecture de développer théorie de l'esprit et empathie .. 44

2.2.1 Le traitement profond des expériences de lecture et l'élargissement de notre registre d'expériences sociales 44

2.2.2 La pratique inférentielle et l'effet d'information transitoire 47

2.2.3 Le temps de la lecture, moment propice à l'exercice de son empathie 49

Chapitre 3 : La lecture littéraire, une approche didactique qui renforce l'utilisation de la théorie de l'esprit et de l'empathie ? 52

3.1 Qu'est-ce que la lecture littéraire ? 52

3.1.1 Le texte littéraire 53
3.1.2 La posture du lecteur 54
3.1.3 Les implications didactiques 57
3.1.4 La pertinence d'une telle approche de la lecture 60
3.2 Des conditions de lecture favorisant le renforcement de la théorie de l'esprit et de l'empathie 62
3.2.1 Quels textes ? 62
3.2.2 La manière d'étudier les textes 64

Chapitre 4 : Contributions de la thèse 66

4.1 Contributions théoriques : des compétences primaires renforcées dans le cadre scolaire, pensé pour les compétences secondaires 66
4.1.1 Cadre scolaire et CPS : une problématique émergente 66
4.1.2 État des lieux de la manière d'aborder les CPS en contexte scolaire 67
4.1.3 Notre hypothèse 68
4.2 Contribution méthodologique :une modélisation d'une situation de recherche en éducation entre *evidence-based practice* et recherche participative 68
4.2.1 L'*evidence-based practice* en éducation : essor et limites 68
4.2.2 Les expérimentations en contexte scolaire ordinaire : développement et méthodologie spécifique 72
4.2.3 Notre fonctionnement dans la thèse 73
4.3 Contributions empiriques 74
4.3.1 De la nécessité d'améliorer 74
4.3.2 Questions de recherche et hypothèses 78

Partie II : Méthode 80

Chapitre 5 : *Design* expérimental 80

5.1 La constitution des groupes et la sélection des participants 80
5.1.1 Un groupe expérimental et deux groupes contrôles complémentaires 80
5.1.2 Procédures de recrutement des participants 84
5.2 La sélection des tests et la création d'épreuves 86
5.2.1 Le *Basic Empathy Scale* (B.E.S) 87
5.2.2 Le *Strange Stories test* ou test des Histoires Étranges 91
5.2.3 Création d'épreuves de compréhension de l'écrit 98
5.3 Le protocole 100
5.3.1 Académie et niveau scolaire 100
5.3.2 Chronologie et durée des deux expérimentations menées 102
5.3.3 Les données qualitatives collectées 105
5.3.4 Passation et codage des tests 106
5.3.5 Accompagnement des enseignants des groupes expérimentaux 107

Chapitre 6 : Dispositif de formation et de co-conception 109
6.1 La conception de la formation selon l'IP3A 109
6.1.1 Présentation du cadre d'ingénierie pédagogique utilisé : l'IP3A 109
6.1.2 Scénarisation du parcours d'apprentissage 113
6.2 La méthodologie suivie pour la co-conception 118
6.2.1 Contraintes et cadrage de la co-conception 118
6.2.2 Déroulé pratique de la co-conception 121

Partie III : Résultats 125

Chapitre 7 : Résultats quantitatifs de l'expérimentation 1 125
7.1 Échantillon conservé 126
7.1.1 Nettoyage des données et taux de perte 126
7.1.2 Le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) 130
7.1.3 Distribution des données 133
7.2 Performances en compréhension de l'écrit 134
7.2.1 Progrès moyen et performance selon la condition expérimentale 134
7.2.2 Analyse détaillée 135
7.2.3 Analyse des résultats selon le sexe et le type d'établissement 136
7.2.4 Analyse complémentaire à l'aide d'une ANCOVA 141
7.2.5 Conclusion 142
7.3 Performances en théorie de l'esprit d'après le *Strange Stories test* 143
7.3.1 Progrès moyen et performance selon la condition expérimentale 143
7.3.2 Analyse du taux de non-réponse selon la condition expérimentale 144
7.3.3 Analyse des résultats selon le sexe et le type d'établissement 145
7.3.4 Analyse complémentaire à l'aide d'une ANCOVA 149
7.3.5 Conclusion 150
7.4 Performances au B.E.S : empathie et théorie de l'esprit 150
7.4.1 Résultats en empathie 150
7.4.2 Résultats en théorie de l'esprit 154

Chapitre 8 : Résultats quantitatifs de l'expérimentation 2 158
8.1 Échantillon conservé 159
8.1.1 Nettoyage des données et taux de perte 159
8.1.2 Le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) 162
8.1.3 Distribution des données 163
8.2 Performances en compréhension de l'écrit 163
8.2.1 Progrès moyen et performance selon la condition expérimentale 163
8.2.2 Analyse détaillée 164
8.2.3 Analyse des résultats selon le sexe 165

8.2.4 Conclusion et comparaison avec les résultats de l'expérimentation 1 166
8.3 Performances en théorie de l'esprit d'après le *Strange Stories test* 167
8.3.1 Progrès moyen et performance selon la condition expérimentale 167
8.3.2 Analyse du taux de non-réponse selon la condition expérimentale 168
8.3.3 Analyse des résultats selon le sexe 168
8.3.4 Conclusion et comparaison avec les résultats de l'expérimentation 1 169
8.4 Performances au B.E.S : empathie et théorie de l'esprit 170
8.4.1 Résultats en empathie 170
8.4.2 Résultats en théorie de l'esprit 172

Chapitre 9 : Analyse des entretiens semi-directifs 175
9.1 Présentation des entretiens 175
9.1.1 Le corpus 175
9.1.2 L'objectif poursuivi 176
9.2 Méthode de transcription et d'analyse 177
9.2.1 Transcription par verbatim 177
9.2.2 Analyse thématique de contenu : découpage et décompte 177
9.3 Résultats 179
9.3.1 Parcours pluriels et expériences singulières 179
9.3.2 L'unanimité sur l'expérience de formation 188
9.3.3 Comparaison des deux groupes expérimentaux 192

Partie IV : Discussion 196

Chapitre 10 : Apports méthodologiques 196
10.1 Un intérêt à comparer les deux groupes contrôles 196
10.1.1 Des résultats à l'encontre des postulats habituels 196
10.1.2 Une méthode qui permet des apports empiriques 198
10.2 Essaimage de pratiques efficaces : co-concevoir en formation, une méthode à développer ? .. 200
10.2.1 La co-conception : une méthode efficace qui répond à des besoins réels 200
10.2.2 Prolonger la co-conception par un accompagnement terrain 203
10.2.3 Croiser les données qualitatives et quantitatives 208

Chapitre 11 : Apports théoriques et empiriques 214
11.1 La lecture littéraire : une pratique didactique efficace 214
11.1.1 Une meilleure compréhension des écrits 214
11.1.2 Des résultats contrastés pour la théorie de l'esprit et l'empathie 216
11.1.3 Une conclusion théorique : entraînement des CPS via des activités secondaires 217
11.2 Limites et prolongements de nos expérimentations 218
11.2.1 Limites des choix méthodologiques 218

11.2.2 Frontières de validité et réplications à effectuer 220

Conclusion 223

Bibliographie 226

Tables des figures et des tableaux 251

Annexes 257

Liste des principales abréviations

BCR : Bienveillance, Coopération, Réussite

B.E.S : *Basic Empathy Scale*

CE : compréhension de l'écrit

CPS : compétences psychosociales

DEPP : direction de l'évaluation de la prospective et de la performance

EBEP : élève à besoins éducatifs particuliers

FC : formation continue

G-XP : groupe expérimental

GC-V : groupe contrôle volontaire

GC-NV :groupe contrôle non volontaire

IP3A : Ingénierie Pédagogique des 3 Actes

MdT : mémoire de travail

MLT : mémoire de long terme

MEN : ministère de l'Éducation nationale

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

OMS : Organisation mondiale de la Santé

PAF : plan académique de formation

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé

RCT : *randomized controlled trials*

REP : réseau d'éducation prioritaire

REP+ : réseau d'éducation prioritaire renforcée

RMET : *Reading the Mind in the Eyes test*

ToM : théorie de l'esprit

Test-BES : test déclaratif de théorie de l'esprit et d'empathie

Test-CE : épreuve de compréhension de l'écrit

Test-ToM : test performatif de théorie de l'esprit

ULIS : Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire

UPE2A : Unité Pédagogique Pour Élèves Allophones Arrivants

Introduction

La lecture d'œuvres narratives, pratique millénaire, amène le lecteur à la découverte de l'autre et participe à la construction de soi. Loin de l'idée d'une lecture menant à une coupure, à un effacement du monde réel, cette conviction est partagée par les critiques littéraires (Todorov, 2007 ; Compagnon, 2007) comme par les écrivains (Proust, 1905). En effet, le lecteur s'immerge dans l'œuvre et s'identifie aux personnages, dont il endosse la perspective de manière cognitive, émotionnelle et intentionnelle. Mauriac, dans *Le romancier et ses personnages*, explique même qu'il est écrivain pour cette raison précise, permettre à ses lecteurs cette rencontre avec l'autre: « C'est sans doute notre raison d'être, c'est ce qui légitime notre absurde et étrange métier que cette création d'un monde idéal grâce auquel les hommes vivants voient plus clair dans leur propre cœur et peuvent se témoigner les uns aux autres plus de compréhension et plus de pitié. » (Mauriac, 1933, p. 81)

Pourtant, cette dimension affective et cette implication personnelle dans la lecture sont longtemps demeurées en retrait aussi bien dans la recherche (Mar & Oatley, 2008) que dans les programmes scolaires (Vibert, 2011 ; Dufays et al., 2015). De fait, une approche technique et analytique a longtemps été promue dans les programmes scolaires prolongeant dans la sphère de la didactique les modalités de lecture du structuralisme. Il faut attendre l'émergence de la théorie de la réception à partir des années 1970, perçue comme une révolution conceptuelle, pour donner une place centrale au lecteur dans la réception de l'œuvre (Iser, 1976 ; Jauss, 1978). Ce mouvement s'accompagne d'un élan d'intérêt pour la dimension affective et personnelle de la lecture au sein de la recherche littéraire (Picard, 1986 ; Jouve, 1998). Cette place accordée à la dimension subjective de la lecture s'est ensuite progressivement installée dans la didactique, jusqu'à l'apparition de la notion de « sujet lecteur » que l'inspectrice générale Vibert (2011) fait remonter à l'intervention de Rouxel et Langlade au colloque de Rennes en 2004 sur le thème : « Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature ». Cette notion de sujet lecteur évoque nettement la volonté de replacer le lecteur réel et sa subjectivité, au cœur du processus de lecture et de construction de sens.

La lecture subjective qui implique engagement du lecteur au sein de l'œuvre et identification aux personnages semble avoir trait à « l'empathie » dans le sens courant du terme. En effet, elle requiert la capacité de « se mettre dans la peau » des personnages pour les comprendre et ainsi combler les blancs de l'histoire, passages implicites ou lacunaires. Cette projection dans les états mentaux des personnages est en fait double. D'une part, elle est émotionnelle, le lecteur ressent les émotions du personnage en étant conscient que la source de son émotion est le vécu

du personnage. C'est ce qui est nommé *stricto sensu* « empathie » en psychologie (De Vignemont & Singer, 2006). D'autre part, cette projection est cognitive dans le sens où le lecteur impute aux personnages des états mentaux, qu'ils soient épistémiques, affectifs ou volitionnels (Stone et al., 2003), ce qui lui permet d'expliquer les réactions du personnage et d'anticiper son comportement futur. C'est ce qui est appelé théorie de l'esprit (ToM). Ainsi il semble que la lecture, notamment lorsqu'elle engage le sujet-lecteur et n'est pas que technique et analytique, sollicite certaines de nos compétences psychosociales, et plus précisément la ToM et l'empathie. Des études empiriques montrent même que la lecture impliquée d'œuvres narratives pourrait renforcer la ToM (Kidd & Castano, 2013 ; Tamir et al., 2016) et l'empathie (Johnson, 2012 ; Bal & Veltkamp, 2013) du lecteur.

La lecture d'œuvres narratives est majoritaire dans les cours de français au collège (Dufays, 2006). Pour les étudier, les didacticiens comme le ministère de l'Éducation nationale (MEN) recommandent depuis plusieurs années déjà une approche spécifique de la lecture en classe, qui sollicite ce sujet-lecteur, au travers de « la lecture littéraire » (Ahr, 2018 ; Dufays, 2016). La lecture littéraire prescrit un va-et-vient dialectique entre une lecture subjective et impliquée des élèves et une lecture distanciée, analytique (Picard, 1986 ; Dufays, 2013). Au sein de cette approche, ces deux postures de lecture ne sont plus perçues comme antithétiques mais au contraire comme complémentaires (Dufays, 2016) ; la lecture subjective et impliquée est première temporellement, la valorisation du sujet-lecteur constituant une étape d'apprentissage sur laquelle une lecture commune plus distanciée doit s'élaborer (Dufays et al., 2015). Cependant, en pratique, la lecture littéraire n'est pas encore mise en place de manière systématique dans les salles de classe, l'enseignement restant majoritairement centré sur la lecture analytique (Vibert, 2011 ; Ahr, 2018).

Dans ce contexte, l'enjeu de notre thèse est de développer des séquences d'enseignement de la lecture littéraire au cycle 4 et d'évaluer si celles-ci permettent d'une part de renforcer la théorie de l'esprit et l'empathie des élèves et d'autre part de développer leur compréhension de l'écrit. Cette question nous paraît pertinente de trois points de vue distincts. D'un point de vue contextuel, elle se situe à la croisée de deux problématiques actuelles du MEN. Tout d'abord, elle répond aux difficultés en lecture des collégiens. On constate à la fois une baisse du niveau en compréhension de l'écrit des collégiens (OCDE, 2019c) et une augmentation des inégalités de performance dans ce domaine liées au sexe et au type d'établissement (OCDE, 2019c ; de Monestrol & Rogie, 2022). Outre la baisse de niveau général et l'augmentation des inégalités, on remarque une désaffection croissante des collégiens pour la lecture (CNL, 2016). Pour pallier ces difficultés, le gouvernement français a lancé en 2021-2022 (l'année de notre

expérimentation), de nombreuses initiatives autour de la lecture en la nommant « grande cause nationale ». Ensuite, s'appuyant sur le fait que des compétences psychosociales développées sont prédictives d'un bien-être à l'école et de bonnes performances académiques, l'Éducation nationale s'est récemment emparée de la question du développement des compétences psychosociales (CPS) des élèves. Celles-ci sont notamment présentes dans le Domaine 3 « Formation de la personne et du citoyen » du Socle de Commun de Compétences et également dans le « parcours de santé » proposé depuis 2016 aux établissements scolaires de la maternelle au lycée. Cependant, les initiatives actuelles menées dans l'objectif de développer les CPS des élèves demeurent peu nombreuses et peu structurées. Surtout, les interventions menées actuellement à l'école sont systématiquement décrochées des aspects disciplinaires, ce qui les place en concurrence temporelle vis-à-vis de ces apprentissages disciplinaires. Dans ce contexte, il nous semble pertinent d'utiliser les acquis de la recherche quant aux effets de la lecture sur certaines de ces CPS et de les importer dans nos pratiques scolaires.

D'un point de vue méthodologique, notre thèse vise à contribuer à la recherche en didactique en fournissant des données probantes quant à l'efficacité de la lecture littéraire. En effet, il n'existe à ce jour en France aucune étude expérimentale et quantitative menée à grande échelle sur son efficacité (Dufays, 2016). Pour ce faire, nous prenons en considération les avancées méthodologiques récentes au sujet des recherches en contexte scolaire ordinaire en conjuguant *Evidence-based practices* et *Practice-based evidence*. Nous nous insérons nettement dans la mouvance de l'*Evidence based practices* au moyen d'un essai randomisé contrôlé, à relativement grande échelle, avec un protocole expérimental du type pré-test / intervention / post-test dans lequel nous comparons deux groupes témoins avec un groupe test. En outre, le fait de dérouler l'intervention en contexte scolaire habituel, avec les enseignants en poste auprès de leurs classes ordinaires, offre l'opportunité d'adjoindre à l'analyse quantitative une analyse qualitative. Cela permet de documenter l'appropriation du dispositif testé par les enseignants et de mieux cerner la distance entre ce que nous testons et les pratiques usuelles. Dans le cadre de nos expérimentations, nous formons les enseignants des groupes tests et suivons donc les dernières recommandations de chercheurs quant aux formations d'enseignants, en co-concevant le dispositif avec eux. Cela offre l'avantage de maximiser leur engagement dans le protocole expérimental ainsi que s'assurer que le dispositif testé se situe bien dans leur zone proximale de développement (Goigoux, 2017)

D'un point de vue théorique enfin, renforcer la ToM et l'empathie via un enseignement de la lecture signifierait qu'il est possible de renforcer des compétences primaires au travers d'activités spécifiquement pensées pour le développement de compétences secondaires.

Jusqu'à présent, les frontières sur l'acquisition de ces deux types de compétences étaient nettement distinctes : les compétences primaires s'acquièrent de manière inconsciente et implicite, du fait d'être membre d'une société, alors que les compétences secondaires s'acquièrent par un apprentissage conscient et coûteux d'un point de vue temporel et cognitif (Geary, 2008 ; Sweller, 2015). Notre hypothèse, si elle est confirmée, irait dans le sens de plus de porosité sur le développement de ces deux types de compétences. En soi, cela constituerait une bonne nouvelle pour l'éducation. On pourrait faire d'une pierre deux coups à l'école : au sein d'une même activité (ici de lecture littéraire), l'enseignant pourrait renforcer les CPS des élèves (dans notre cas, la ToM et l'empathie) et les faire progresser en compréhension de l'écrit. Cela résolverait un des problèmes actuels de concurrence temporelle entre développement des CPS et acquisitions des savoirs disciplinaires au sein de l'école.

Notre thèse se présente en quatre parties. La première partie (Cadre théorique) décrit l'ancrage théorique, à la fois en psychologie et en didactique, dans lequel se situe notre recherche. La deuxième partie (Méthode) présente la manière dont nous avons conçu nos expérimentations et les formations qui y sont liées. Nous avons mené successivement deux expérimentations auprès de 982 puis 189 élèves. Les enseignants des groupes expérimentaux ont bénéficié d'une formation au sein de laquelle ils ont co-conçu le dispositif testé, à savoir deux séquences de lecture littéraire. La troisième partie (Résultats) présente les analyses quantitatives et qualitatives réalisées à partir des données collectées lors des expérimentations. Enfin la quatrième et dernière partie (Discussion) remet en perspective les résultats obtenus et développe leurs implications pratiques et théoriques.

Partie I : Cadre théorique

Chapitre 1 : Le développement des compétences psychosociales : définitions, fonctionnement et méta-utilité

1.1 Cadre général des compétences psychosociales

1.1.1 Les CPS et la cognition sociale

1.1.1.1 L'importance de la cognition sociale dans la vie quotidienne

La cognition sociale désigne l'ensemble des processus mentaux mis en œuvre dans les interactions sociales : elle permet d'obtenir des représentations sur soi-même et sur autrui afin d'ajuster son comportement selon la situation donnée (Merceron & Prouteau, 2013). La cognition sociale est un facteur prédicteur d'une socialisation réussie (Merceron & Prouteau, 2013) et ce, dès l'enfance et la scolarisation en école primaire : dans leur étude longitudinale, Lecce et ses collègues (2014) mettent en évidence les effets de la cognition sociale des enfants à la fois sur leur bien-être à l'école et sur leurs performances scolaires. Cette étude rejoint les résultats de la méta-analyse de Durlak et ses collègues (2011) sur la cognition sociale en contexte scolaire.

Bien que la cognition sociale soit reconnue comme un champ majeur de développement de l'individu, elle demeure un champ scientifique peu consensuel : il n'y a pas de classification unanimement reconnue de sa structure que ce soit sur les domaines ou processus qui la composent ou sur leurs interdépendances, « les recherches qui tentent de déterminer la structure factorielle de la cognition sociale sont encore balbutiantes »[1] (Happé et al., 2017, p. 250, notre traduction).

1.1.1.2 L'apparition des CPS : une manière d'encourager le développement de la cognition sociale

Reconnaissant l'importance de la cognition sociale, des institutions internationales telles que l'OMS ou l'OCDE ont cherché à mettre en œuvre cette notion : leur manière de procéder a

[1] "*Research that attempts to determine the factor structure of social cognition is in its infancy"*

consisté à transposer les processus mentaux, que ces institutions estiment faire partie de la cognition sociale, en « capacités » ou « compétences », de telle sorte que ces dernières puissent être soutenues et développées dans des actions éducatives et médicales. Ainsi, l'OMS a vulgarisé en 1993 le concept de compétences psychosociales (CPS) et l'a défini comme « la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres » (OMS, 1994). L'objectif de ce rapport de l'OMS est bien de promouvoir le développement de ces CPS chez l'enfant et l'adolescent en contexte scolaire. Ce terme de CPS est aujourd'hui largement accepté et usité en France tant au sein de l'Éducation nationale - qui appelle de ses vœux le développement des CPS au sein de son « Parcours éducatif de santé » (ministère de l'Éducation nationale, 2020) - qu'au sein des sphères médicales : Santé publique France encourage le développement des CPS comme stratégie de prévention des conduites à risque et de promotion de la santé (Santé publique France, 2022).

Dans les pays anglophones, c'est plutôt le terme de « capacités » qui opérationnalise la cognition sociale avec les études et la promotion des "*socio-emotional skills"* ainsi que les programmes de *"socio-emotional learning*" qui s'y sont développés. L'OCDE utilise aussi cette terminologie dans son *"Survey on Social and Emotional Skills*" (OCDE, 2021).

Que ce soient les CPS ou les capacités socioémotionnelles, cette terminologie recouvre l'ensemble des processus afférents à la cognition sociale. Dans cette thèse, les expérimentations se déroulent exclusivement en France, nous utilisons donc le terme de compétences psychosociales (CPS).

1.1.1.3 Les deux CPS étudiées dans ce projet : empathie et théorie de l'esprit

Dans notre projet, nous nous concentrons plus particulièrement sur deux domaines spécifiques des CPS qui sont bien partie prenante de la cognition sociale, à savoir la théorie de l'esprit (ToM) et l'empathie. Les difficultés lexicales liées à la mise en œuvre de la cognition sociale, tout comme la terminologie floue affectant la ToM et l'empathie, témoignent de l'aspect non consensuel pour définir la cognition sociale. Deux problèmes majeurs de vocabulaire apparaissent dans la littérature scientifique traitant de la cognition sociale :

- un mot peut être employé pour désigner des processus différents, tel le mot « empathie » qui recoupe des réalités différentes selon les auteurs ;
- un processus peut être désigné par différents termes. Par exemple, le processus désigné comme ToM dans ce travail de recherche peut aussi être désigné dans la littérature

scientifique par les expressions d'« empathie cognitive », de « prise de perspective », ou encore de « mentalisation ».

Nous entendons ici par « ToM » la capacité d'un individu à se projeter dans les états mentaux d'autrui et par « empathie », la capacité d'un individu à ressentir les émotions d'autrui en étant conscient qu'autrui est la source de ses émotions. Ces deux processus, ToM et empathie, seront décrits précisément respectivement dans les parties 1.2 et 1.3 de ce chapitre. Ces processus tels que définis succinctement ici participent bien de la cognition sociale au sens où ils nous permettent d'adapter nos interactions sociales. La ToM et l'empathie jouent deux rôles distincts qui nous permettent d'adapter nos comportements :

- Un rôle épistémologique (de Vignemont & Singer, 2006) : ces processus nous permettent d'acquérir des connaissances sur l'environnement et les individus qui nous entourent. Cette meilleure connaissance nous offre la possibilité de prédire les comportements des autres et de nous adapter aux différents contextes.
    - Exemple de ToM : « André a le vertige, il est en souffrance durant cette randonnée. Je vais modifier l'itinéraire du retour pour qu'on emprunte des chemins moins escarpés. ». Dans cet exemple, la ToM nous aide à comprendre autrui et nous permet donc de nous adapter à lui ;
    - Exemple d'empathie : « En entendant les hurlements et les pleurs de Jeanne, je comprends que plonger sa main dans de l'eau bouillante est une action douloureuse et dangereuse. Je vais veiller à éviter de la faire. ». Dans cet exemple, l'empathie nous permet d'appréhender notre environnement et de mieux s'y adapter.
- Un rôle social : ToM et empathie permettent la mise en œuvre de comportements pro-sociaux comme coopérer ou apporter de l'aide à quelqu'un en détresse. Ce résultat est communément admis et a été démontré de nombreuses fois aussi bien pour l'empathie (Eisenberg & Miller, 1987 ; Hoffman, 2000) que pour la théorie de l'esprit (Wellman, 2018).

1.1.2 Les CPS : des compétences primaires incompatibles avec l'enseignement scolaire ?

1.1.2.1 Les CPS : des compétences relevant du domaine primaire

Les connaissances et compétences peuvent être scindées en deux domaines différents du point de vue de l'évolution de l'espèce humaine et de leurs mécanismes d'apprentissage (Geary,

2008 ; Sweller, 2015) : on distingue les connaissances et compétences biologiquement primaires (dont relèvent les CPS), des compétences et connaissances biologiquement secondaires (celles intégrées dans notre système culturel récent).

Les compétences et connaissances primaires se développent sans enseignement, simplement comme conséquence d'appartenance à la société. Sweller (2015) écrit à leur sujet : « les connaissances primaires sont acquises inconsciemment et facilement (...) Elles sont acquises automatiquement, simplement comme la conséquence d'être membre d'une société qui fonctionne bien »[2] (p. 190, notre traduction). Cette connaissance primaire est précoce à la fois dans l'ontogenèse et la phylogenèse. La discrimination visuelle ou la parole en font par exemple partie. Cette connaissance s'acquiert de manière non volontaire, quasi automatique, en s'appuyant sur nos connaissances naïves (Geary, 2008). Les enfants peuvent notamment acquérir ce savoir par l'observation, l'imitation ou le jeu.

Les connaissances et compétences secondaires sont quant à elles apparues plus tardivement dans la phylogenèse. Leur apprentissage chez l'enfant arrive ultérieurement à l'acquisition des premières compétences primaires (Geary, 2008). Ces compétences et connaissances correspondent au savoir accumulé dans la culture au cours des générations récentes (i.e. environ les 7000 dernières années) et nécessite un apprentissage conscient et coûteux tant en temps qu'en effort cognitif. Ces connaissances et compétences s'acquièrent donc de manière plus difficile que les connaissances et compétences primaires, car elles s'apprennent de manière consciente et elles nécessitent de la part de l'individu une volonté de faire des efforts. La lecture et l'écriture sont des compétences secondaires. De même, la grande majorité des enseignements académiques relève de ces connaissances secondaires. Bien qu'apparues après les connaissances primaires dans l'histoire de l'humanité, ces connaissances secondaires sont primordiales pour faire partie de la société aujourd'hui ; c'est un besoin culturel. La caractérisation des compétences « lire », « écrire », « compter » comme « savoirs fondamentaux » par le ministère de l'Éducation nationale (BOEN, Janvier 2023) témoigne bien de cette injonction sociétale à acquérir certaines connaissances et compétences secondaires.

1.1.2.2 Les CPS et l'école : quelle compatibilité ?

Sans encouragement ou aide extérieure, un enfant ne se tourne pas par lui-même vers les compétences et connaissances secondaires (Geary, 2008). L'école est une innovation culturelle

[2] "*Primary knowledge is acquired unconsciously and easily (...) it is acquired automatically, simply as a consequence of a membership in a functioning society*"

imposée pour faciliter l'appropriation des connaissances jugées nécessaires pour vivre dans la société. En effet, les connaissances et compétences secondaires sont très nombreuses et ne peuvent pas être assimilées dans leur totalité par un seul individu. L'école permet de partager un socle commun de compétences et connaissances secondaires pour faire société et elle offre un lieu pour les enseigner. L'école a donc été pensée pour ce savoir secondaire pour lequel il faut motiver les enfants à entrer dans les apprentissages et mettre en place des raisonnements longs et coûteux.

Les compétences et connaissances primaires, malgré leur importance et leur complexité, ne sont pas intégrées dans les programmes scolaires comme objectifs d'enseignement (Sweller, 2015). En effet, sans aller à l'école, un enfant est capable de les développer. La ToM et l'empathie, comme toutes les CPS, sont des compétences primaires. Elles se développent de manière implicite, sans apprentissage coûteux, sans instruction spécifique, par le simple fait de grandir parmi des êtres humains, à l'inverse des compétences secondaires qui nécessitent un enseignement explicite. Ainsi, alors même qu'il est admis que le bien-être et la réussite à l'école dépendent de l'existence des CPS (Lamboy & Guillemont, 2014 ; OCDE, 2021), l'école n'est pas structurée pour développer ces compétences relevant du domaine primaire.

Pourtant, empiriquement, des études ont montré les effets positifs de programmes cherchant à renforcer les CPS, notamment en cadre scolaire. Nous pensons notamment à l'étude d'Amsterlaw et Wellman (2006) visant à développer la ToM d'enfants âgés de 3 ans, à travers la tâche de fausses croyances[3]. Dans leur étude, les enfants ayant bénéficié à l'école d'entraînement de type scolaire à la tâche de fausses croyances - répétition de la tâche, *feedback* direct de l'enseignant - progressent davantage en ToM que les autres enfants. D'autres études portant sur des enfants plus âgés et scolarisés dans le secondaire témoignent d'un développement de CPS pendant des apprentissages scolaires (Ivey & Johnston, 2013 ; Lecce et al., 2014 ; Schrijvers et al., 2019).

[3] Cette tâche a été conçue par Wimmer & Perner (1983). Elle consiste à raconter une histoire aux enfants dans laquelle un personnage A place un objet X dans un endroit précis, puis cet objet est déplacé par un personnage B sans que le personnage A soit mis au courant. A la fin de l'histoire, on demande aux enfants où le personnage A ira chercher l'objet X. Pour répondre correctement à cette question, l'enfant doit inhiber sa propre connaissance pour activer la croyance erronée d'autrui (en l'occurrence le personnage A).

1.2 La théorie de l'esprit

1.2.1 Apparition et définitions

L'expression « théorie de l'esprit » est apparue dans la recherche en sciences cognitives en 1978 dans l'article de Premack et Woodruff *Does Chimpanzee have a Theory of Mind ?,* dans lequel le terme de ToM désigne la capacité à attribuer des états mentaux à autrui. La définition de la ToM fait consensus dans le domaine scientifique et correspond à la capacité mentale à inférer des états mentaux à autrui afin d'anticiper ou d'interpréter son comportement (Duval et al., 2011). La définition d'Apperly (2012), qu'il présente comme faisant consensus, est fréquemment employée par d'autres chercheurs (Quesque & Rossetti, 2020) : « La théorie de l'esprit correspond à la capacité à raisonner à propos d'états mentaux, tels que les croyances, les désirs et les intentions, ainsi qu'à comprendre comment les états mentaux expliquent et prédisent le comportement des gens »[4] (p. 386, notre traduction). Attribuer des états mentaux à autrui correspond à lui imputer des représentations mentales qui sont par nature inobservables, telles que des émotions, des intentions, des désirs, des croyances ou des connaissances. Il est possible de catégoriser ces états mentaux selon trois types : épistémique, affectif ou volitionnel (Stone et al., 2003). Cette attribution d'états mentaux, par nature inobservables, permet d'expliquer et anticiper le comportement de nos pairs dans une situation donnée. La ToM a donc une utilité sociale, car elle participe à la régulation des conduites et au bon déroulé des interactions sociales (Duval et al., 2011 ; Wellman, 2018). Outre son utilité dans les relations interpersonnelles, la ToM est sollicitée lors de la lecture (Dore et al., 2018) : elle est cruciale pour réaliser des inférences sur les états mentaux des personnages et donc pour se faire une représentation mentale cohérente, condition *sine qua non* d'une compréhension globale de l'œuvre.

En plus de la classification possible des opérations de ToM selon le type d'états mentaux attribué (épistémique, affectif ou volitionnel), on peut distinguer la ToM de premier ordre et celle de second ordre (Duval et al., 2011) :

- lors d'une opération de ToM de premier ordre, j'adopte la perspective d'un individu et je me représente ses états mentaux (*e.g.*, « Je pense que Juliette pleure car elle est nostalgique de son enfance ») ;

[4] "*Theory of mind is the ability to reason about mental states, such as beliefs, desires, and intentions, and to understand how mental states feature in everyday explanations and predictions of people's behaviour*"

- lors d'une opération de ToM de second ordre, j'adopte la perspective d'un individu et je me représente sa représentation des états mentaux d'autrui. (*e.g.*, « Je pense que Juliette agit avec sollicitude car elle croit que Paul est nostalgique de son enfance »).

Il y a une hiérarchie dans la difficulté entre ces deux types de ToM. Dans l'ontogenèse, la ToM de premier ordre apparaît avant celle de second ordre. Dans le cas de certaines pathologies telles que la maladie d'Alzheimer, un individu peut perdre sa capacité à réaliser des opérations de ToM de second ordre sans perdre celle de premier ordre, le schéma inverse n'étant jamais observé (Duval et al., 2011).

L'utilisation des capacités de ToM apparaît progressivement chez l'individu. Les travaux d'Elizabeth Spelke (Spelke et al., 1995) ont mis en évidence que le bébé de 6 mois est déjà capable de lier le mouvement humain, non pas à une causalité physique, mais mentale, et donc de lier des représentations mentales inobservables à des conduites humaines observables. La ToM *stricto sensu*, se développe plus tard et progressivement dans la vie de l'être humain, en général entre 3 et 6 ans (Wellman, 2018). La tâche de fausses croyances de premier ordre est réussie par les enfants à partir de 4 ou 5 ans (Wimmer & Perner, 1983), les enfants de 9 ans commencent à peine à utiliser effectivement leur ToM pour expliquer le comportement de leurs pairs (Banerjee et al., 2011). La méta-analyse de Wellman et Liu (2004) portant sur des études publiées en anglais a montré que les opérations de ToM apparaissent progressivement selon le type d'états mentaux attribué : les enfants réussissent à attribuer correctement les désirs des autres avant leurs croyances. L'attribution de croyances à autrui arrive, quant à elle, avant l'attribution de connaissances qui elle-même a lieu avant l'attribution d'une émotion cachée. Cet ordre varie selon les contextes de socialisation : en Chine et en Iran, les enfants parviennent d'abord à attribuer des connaissances à autrui avant de leur attribuer des croyances (Wellman, 2018). Ainsi, s'il est communément admis qu'une grande partie de la ToM se développe durant la petite enfance, de nombreuses études ont été menées sur des populations plus âgées et ont montré que la ToM continue de se développer ultérieurement (Lecce et al., 2014 ; Wellman, 2018).

Pour mesurer la ToM, il existe une large panoplie de tests. Certains évaluent une sous-dimension de celle-ci : par exemple, la tâche de fausses croyances qui évalue la ToM cognitive ou le test *Reading the Mind in the Eyes* (RMET) qui évalue la ToM affective. D'autres tests dits « mixtes » permettent d'évaluer conjointement la ToM vis-à-vis des divers états mentaux : les plus connus sont le test du *Faux pas social* (Baron-Cohen et al., 2001), la tâche de Yoni (Shamay-Tsoory & Aharon-Peretz, 2007) ou encore le *Strange Stories test* (Happé, 1994).

1.2.2 Clivages demeurant et zones d'ombre

Malgré une définition consensuelle, les recherches effectuées sur la ToM prennent des chemins différents, qui témoignent d'hypothèses sous-jacentes diverses sur son fonctionnement (Apperly, 2012). Cela met en évidence qu'il y a toujours des aspects méconnus de la ToM.

Un des plus grands clivages concernant la ToM est celui qui oppose les partisans de la « ToM théorie » à ceux de la « ToM simulation ». La pierre d'achoppement est la source de notre ToM : est-elle le fruit d'une acquisition progressive de connaissances ou repose-t-elle entièrement sur des processus cognitifs mis en jeu à chaque nouvelle opération de la ToM ? Ceux qui répondent à l'affirmative à la première question sont les partisans de la « ToM théorie ». Gopnik et Wellman (1994) en sont à l'origine. Dans cette perspective, l'individu, par ses expériences et interactions sociales, acquiert progressivement un ensemble de connaissances sur le fonctionnement de l'être humain qui l'aide à expliquer et à prédire comment ses pairs réagissent. On acquiert de la ToM par un système d'apprentissage continu en engrangeant de l'expérience sur les relations sociales. C'est un mécanisme qui s'apparente au schéma "*Test & Learn*" (Gopnik & Wellman, 1994 ; Gopnik & Meltzoff, 1997).

Les partisans de la « ToM simulation » pensent quant à eux que celle-ci repose entièrement sur des processus cognitifs mis en jeu à chaque nouvelle utilisation de cette capacité. Cette perspective d'étude de la ToM a été initiée par Gordon (1986). Lorsqu'un individu utilise sa ToM, il n'établit pas de théorie sociale *stricto sensu* mais il simule dans son propre esprit les états mentaux qui se déroulent chez autrui. L'individu simule les états mentaux comme s'il se trouvait dans la situation de l'autre qu'il cherche à comprendre. Cette capacité de simuler serait innée et intuitive, et ce processus peut se faire de manière inconsciente avec seulement un accès conscient au résultat (compréhension ou prédiction du comportement d'autrui). La présence d'un biais égocentrique (ou difficulté à comprendre l'autre en excluant sa propre perspective) mis en évidence lors d'études de la ToM peut être analysée comme une preuve empirique de la ToM simulation (Goldman, 2006). Pour simuler les états mentaux d'autrui, je dois prétendre être à sa place, ce qui suppose de réguler mes propres émotions et d'exclure ma propre manière d'agir et de fonctionner. L'expérience menée par Van Boven et Loewenstein (2003) dans laquelle ils demandent aux participants de prédire les besoins d'un randonneur montre qu'il est difficile à l'être humain d'exclure sa propre perspective. En effet, la réponse des participants diffère selon qu'ils viennent ou non de réaliser une activité sportive eux-mêmes. Cette fluctuation dans les réponses indiquerait donc que la réponse ne provient pas (seulement) d'une

théorie acquise dans le passé mais d'un processus cognitif de simulation qui parvient plus ou moins à contrecarrer le biais égocentrique.
Ces deux perspectives, ToM théorie et ToM simulation, ne sont plus vues aujourd'hui comme antithétiques mais complémentaires. Les défenseurs de la ToM simulation admettent que la simulation joue un rôle central mais non exclusif (Goldman, 2006). Apperly (2012) explique aussi que ces deux perspectives ouvrent des champs de recherche différents qui se répondent l'un à l'autre : "*cognitive approach to ToM is complementary to conceptual approaches, rather than an alternative"* (p. 387).

Une autre question saillante est celle de la fréquence à laquelle la ToM est utilisée. En effet, la ToM est un processus cognitif de haut niveau, parfois aussi décrit comme « capacité de métacognition » (Duval et al., p. 42) qui induit deux étapes distinctes : celle du décodage, automatisée et spontanée, et celle du raisonnement (moment de l'inférence à proprement parler qui met en lien diverses connaissances sur le contexte et l'individu qu'on cherche à comprendre). Alors que certains chercheurs voient la ToM comme notre instrument central pour comprendre les autres (Baron-Cohen, 1997), d'autres pensent que la plupart du temps nous employons un processus cognitif antérieur et inférieur à la ToM (Gallese, 2007) qu'on peut nommer « simulation incarnée » (on parle en anglais de "*embodied simulation*" ou "*embodied practice"*, Gallagher, 2001). Ce processus de bas niveau est plus direct et moins coûteux que la ToM. Il repose sur l'utilisation de mécanismes immédiats comme les neurones miroirs (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008). Il est moins sophistiqué que la ToM qui produit des inférences en s'appuyant de concert sur différents processus cognitifs.
En dehors même de la question de la fréquence d'utilisation de la ToM, cette distinction entre la ToM et d'autres processus sociocognitifs de bas niveau est importante à établir car leur confusion a mené à créer des tests de ToM qui ne sont pas valides selon certains chercheurs (Quesque & Rossetti, 2020). Ces derniers distinguent deux critères qui permettent de qualifier une opération mentale d'application de ToM :

- un critère de dissociation de soi ou "*non-merging criterion*" ;
- un critère de prise de perspective ou "*mentalizing criterion".*

Or, de nombreux tests utilisés pour évaluer la ToM ne répondent pas à ces deux critères. Par exemple, le RMET ne respecte pas le second critère de prise de perspective, il s'apparente à un processus cognitif de bas niveau lié à la discrimination visuelle et à l'apprentissage associatif, sans inférence émotionnelle.

Ainsi, on constate qu'au-delà d'une définition consensuelle et des effets clairement établis de la ToM sur la socialisation des individus, il demeure des zones d'ombre concernant son utilisation et ses mécanismes sous-jacents. De façon similaire, le terme d'empathie n'est pas non plus exempt de débats et peut revêtir, selon les auteurs, différentes significations qu'il convient d'analyser plus en détail.

1.3 L'empathie

1.3.1 Émergence d'un terme non consensuel

Le terme d'empathie est apparu à l'orée du XXè siècle sous la plume de Théodore Lipps (1900) avec le mot allemand "*einfühlung*". Ce dernier a ensuite été traduit en anglais par Titchener (1909) par "*empathy*". Créé initialement dans le champ de la psychologie de l'esthétique, il évoque la projection de soi dans l'autrui perçu ; cet autrui étant pensé initialement comme l'œuvre d'art par Lipps.
Cette définition est vague et éclaire peu sur les processus mis en œuvre. La difficulté à définir précisément l'empathie est liée à la proximité de ce terme avec d'autres notions connexes, telles que la sympathie, la compassion, la contagion émotionnelle ou encore la ToM (Favre et al., 2005). Ces termes connexes soulignent le fait que l'empathie est une compétence sociale qui se joue dans une relation interpersonnelle.

Deux démarcations avec des notions connexes sont aujourd'hui communément admises.
Tout d'abord, la différence entre sympathie et empathie. Le terme de sympathie est bien antérieur à celui d'empathie (on le trouve déjà sous la plume de Hume ou celle d'Adam Smith[5]) et son acception d'alors englobait ce qu'on peut entendre aujourd'hui par empathie. La confusion entre ces deux notions est désormais dépassée : la sympathie est le fait d'éprouver une émotion telle que la joie, la peine ou la tristesse, du fait de la situation d'autrui, alors que l'empathie consiste à éprouver le même sentiment qu'autrui dans une certaine mesure (Eisenberg, 2000). Pour clarifier cette distinction, Koopman et Hakemulder (2015) assimilent la sympathie à l'expression "*feeling for*" (*e.g.*, je ressens de la peine pour X qui vient de rater son examen, *"I feel sadness for him*"), et l'empathie à celle de "*feeling with*" (*e.g.*, je ressens la colère de X d'avoir été traité injustement, "*I feel anger with him*").

[5] Le terme "*sympathy*" est employé chez D. Hume (*A treatise of human nature*, 1739) et A. Smith (*Theory of moral sentiments*, 1759).

La distinction entre l'empathie et la contagion émotionnelle est aussi établie et reconnue. Toutes sont liées au phénomène de résonance émotionnelle. Mais, alors que la contagion émotionnelle est un processus automatique non contrôlé par le sujet (Favre et al., 2005), l'empathie est intentionnelle et induit du sujet empathique une conscience que le sentiment ressenti provient d'une source extérieure (Decety & Jackson, 2004).

Malgré ces clarifications, les frontières de l'empathie demeurent poreuses et le terme reste non consensuel. Ce problème de définition est régulièrement soulevé par la communauté scientifique. En 1984, Hoffman (p. 103, notre traduction) écrit : « L'empathie paraît être un concept simple - une personne ressent ce qu'une autre ressent - mais plus on en apprend dessus, plus ce concept devient complexe »[6]. Vingt ans plus tard, Decety et Jackson (2004) évoquent l'instabilité de sa définition : « Il y a presque autant de définitions de l'empathie qu'il y a de chercheurs sur ce domaine »[7] (p. 73, notre traduction) tout comme Vignemont et Singer (2006) : « Il y a probablement autant de définitions de l'empathie que de personnes travaillant sur ce sujet »[8] (p. 435, notre traduction). Plusieurs définitions plus ou moins larges coexistent au sein de la communauté scientifique. Davis (1983, 1996) la définit comme un construit complexe et multidimensionnel.

La diversité des définitions retenues pour la qualifier se retrouve dans la variété des tests existant pour la mesurer et l'absence de consensus quant à la pertinence de ces tests. Parmi les tests les plus célèbres et usités, nous pouvons évoquer le cas de ceux développés par Mehrabian et Epstein (l'Échelle de Mehrabian et Epstein en 1972 ou encore le *"Balanced Emotional Empathy Scale*" dit BEES en 1997) ou encore par Davis (l'Index de Réactivité Interpersonnelle ou IRI, 1980). Les tests de Mehrabian et Epstein ont été critiqués du fait d'amalgames entre plusieurs concepts connexes : Davis (1980) reproche à l'échelle de Mehrabian et Epstein de mélanger des items cognitifs et affectifs, Favre et ses collègues (2005) reprochent au BEES d'inclure des items évaluant la contagion émotionnelle dans la mesure de l'empathie. Quant à l'IRI, des chercheurs ont mis en avant le fait que certains items de ses sous-échelles "*personal distress"* et "*fantasy"* évaluent des processus autres que l'empathie tels que l'imagination ou le contrôle émotionnel (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

---

[6] "*Empathy seems like a simple concept - one feels what another person feels - but the more one learns about it, the more complex it becomes"*

[7] "*There are many other definitions of empathy almost as many as there are researchers in this field"*

[8] "*There are probably as many definitions of empathy as people working on the topic*"

En outre, de nombreuses études portant sur le fonctionnement de l'empathie l'évaluent à l'aide de plusieurs mesures. Dans certains cas, les résultats obtenus sur l'empathie au sein d'une même étude sont discordants. Par exemple, Eisenberg et Miller (1987) tentent d'estimer les effets de l'empathie sur les comportements prosociaux : les résultats de leur étude diffèrent selon l'instrument de mesure de l'empathie utilisé : « le degré d'association positive entre les mesures d'empathie et un comportement prosocial varie selon la méthode utilisée pour mesurer l'empathie »[9] (Eisenberg & Miller, 1987, p. 113, notre traduction). Pour certains tests, il n'y a pas de lien significatif statistiquement entre l'empathie et les comportements pro-sociaux, pour les autres, il existe des liens positifs mais la puissance de l'effet reste très variable. De la même manière, Mar et ses collègues (2006) étudient l'impact de la lecture sur l'empathie des individus. Les résultats qu'ils obtiennent via le test RMET (Baron-Cohen et al., 2001) et IPT-15 (Costanzo & Archer, 1993), qui mesurent tous deux l'empathie, sont divergents. L'empathie apparaît comme une notion hétérogène, difficile à cerner et dont les mesures ne sont pas corrélées. On peut penser que l'instabilité de sa définition, qui engendre le développement d'une panoplie de mesures divergentes, nuit à l'approfondissement de connaissances stables sur son fonctionnement et ses effets.

1.3.2 Le choix d'une définition réduite à l'empathie affective

De manière générale, se dégagent deux grandes tendances pour définir l'empathie : une définition restrictive ou extensive. Baron-Cohen (2009) ou Davis (1996) utilisent une définition extensive de l'empathie dans leurs travaux : ils incluent dans leur définition des processus moteurs, cognitifs et affectifs.

Dans nos travaux, nous avons fait le choix de distinguer la théorie de l'esprit de l'empathie et nous plaçons donc dans le courant d'une définition restreinte. En effet, ceux qui définissent l'empathie de manière large désignent la théorie de l'esprit comme « empathie cognitive », soit comme une sous-dimension de l'empathie. Dans le sillage d'Eisenberg et Fabes (1990) ainsi que Vignemont et Singer (2006), nous définissons l'empathie comme répondant aux 4 critères suivants :

1. L'émotion - la réaction empathique se caractérise par un état émotionnel.

[9] "*The degree of positive association between measures of empathy and prosocial behavior varies depending on the method of measuring empathy*"

2. L'isomorphisme - cet état émotionnel est isomorphique à celui ressenti par le sujet avec lequel on entre en empathie, *i.e.*, si je suis en empathie avec quelqu'un, je ressens le même sentiment que lui.
3. La source extérieure - cet état est provoqué par l'imagination ou l'observation de ce que cet autre ressent.
4. La conscience de l'extériorité de la source de l'émotion - le sujet qui entre en empathie avec autrui a conscience que la source de son émotion vient de la perception d'autrui. Il n'y a pas de confusion entre soi et l'autre.

Cette définition permet donc de délimiter des frontières avec des notions connexes : la ToM ne répond pas au critère 1 (l'émotion), la sympathie au critère 2 (l'isomorphisme de l'émotion) et la contagion émotionnelle au critère 4 (la conscience de l'extériorité de la source de l'émotion). Notre acception d'empathie apparaît sous le nom d'empathie affective ou émotionnelle chez les chercheurs suivant une définition extensive.

Cette séparation entre ToM et empathie nous a semblé opportune, bien que ces deux processus soient liés : tous deux mobilisent la même région du cortex préfrontal (Decety & Jackson, 2004) et favorisent des comportements prosociaux. Cependant, des études neurologiques plus poussées ont montré que les sous-régions recrutées lors de la ToM et de l'empathie ne sont pas les mêmes et peuvent fonctionner de manière autonome : Shamay-Tsoory et ses collègues (2009) l'ont montré en utilisant la méthode des lésions, Völlm et ses collègues (2006) l'ont montré par IRM (« nos résultats confirment que les stimuli de ToM et d'empathie sont associés avec des réseaux neuronaux distincts mais se chevauchant »[10], p. 90, notre traduction). Par ailleurs, les cas neuro-atypiques illustrent bien l'autonomie de ces deux domaines : les individus ayant un trouble du spectre de l'autisme ont une déficience de ToM mais non d'empathie ; à l'inverse, les psychopathes sont incapables de faire preuve d'empathie mais n'ont pas de déficience de ToM (Völlm et al., 2006 ; Happé et al., 2017).

1.3.3 Facteurs de modulation de l'empathie

Vignemont et Singer (2006) constatent que les êtres humains n'entrent pas en empathie avec toutes les personnes rencontrées, ce que ces deux chercheuses jugent comme positif : autrement les humains risqueraient d'être dans un perpétuel tourment émotionnel. Bien qu'ayant de

[10] "*Our results confirmed that ToM and empathy stimuli are associated with overlapping but distinct neuronal networks*"

l'empathie, l'individu peut choisir ou non de l'utiliser, c'est une faculté modulable. L'empathie possède donc une composante "*state"* (contextuelle) et "*trait"* (aptitude/personnalité). En effet, le terme 'empathie' désigne tantôt un trait de la personnalité, la disposition durable d'un individu à faire preuve d'empathie (*"empathy trait*"), tantôt le fait d'éprouver de l'empathie à un instant donné, la réaction affective transitoire suscitée dans une situation concrète (être en état d'empathie ou "*empathy state*") (Van der Graaf et al., 2015). Un lien modeste mais positif a été démontré entre une forte disposition à l'empathie et le fait d'éprouver souvent de l'empathie (Van der Graaf et al., 2015).

Qu'on ait une disposition empathique forte ou pas, nous pouvons toujours la moduler. Cette possibilité de modulation est liée au fait que l'empathie n'est pas un automatisme mais une « capacité intentionnelle » (Decety & Jackson, 2004, p. 95). Entrer en empathie avec autrui implique de faire preuve d'autorégulation émotionnelle et de flexibilité mentale pour endosser la perspective subjective d'autrui, ce qu'un individu peut choisir ou non de faire. Il semble que l'individu adapte sa capacité empathique selon l'évaluation qu'il fait du contexte dans lequel il se trouve. Par exemple, Lamm et ses collègues (2006) ont montré que l'individu voyant des gens souffrir fait preuve de moins d'empathie s'il sait que cette douleur est nécessaire pour les soigner.

Quels critères gouvernent le choix pour un individu d'utiliser sa disposition empathique ou pas et donc de se retrouver en état d'empathie ? Plusieurs critères ont été évoqués tels que :

- le biais de similarité ou proximité culturelle (Harris, 2000 ; Decety & Jackson, 2004) : plus nous sommes proches de la personne avec laquelle nous communiquons, notamment d'un point de vue culturel, plus nous serions prompts à entrer en empathie avec elle ;
- l'émotion (de Vignemont & Singer, 2006) et plus précisément son intensité et son type : il serait plus aisé d'entrer en empathie avec quelqu'un qui ressent une émotion forte qu'une émotion légère, ainsi qu'avec un individu qui ressent une émotion primaire[11] telle que la joie ou la colère plutôt qu'une émotion secondaire comme la jalousie ;
- Le caractère fictif de l'autre (Goldstein, 2009) : nous aurions plus de facilité à être en empathie avec un personnage fictionnel car le cadre de la fictionnalité constituerait une "*safe arena"* (Goldstein, 2009, p. 233) pour explorer les émotions d'autrui sans avoir à

[11] On entend par « émotions primaires » les six émotions de base telles que définies par Paul Ekman : la joie, la colère, la tristesse, la peur, la surprise, le dégoût. Elles sont désignées comme primaires de par leur propriété universelle : indépendamment du contexte culturel, elles sont associées aux mêmes expressions faciales.

se préoccuper d'agir ensuite. Il n'y a aucune obligation morale à l'égard de personnages fictifs.

1.4 L'adolescence, un moment charnière pour le renforcement et la mise en pratique des CPS

1.4.1 L'adolescence, une étape cruciale du développement de l'individu

1.4.1.1 Une période de changements multiples

On situe habituellement l'adolescence entre 11 et 18 ans (Drapeau & Cloutier, 2008). Le début de l'adolescence est marqué par le commencement de la puberté, qui arrive généralement vers 10 ans pour les filles et 12 ans pour les garçons. En revanche, la fin de l'adolescence est plus difficile à marquer de manière précise. On l'assimile à l'atteinte d'une certaine autonomie qui s'accompagne de l'obtention de nouveaux rôles sociaux (Dahl et al., 2018). L'adolescence est une période d'entre-deux, entre l'enfance et l'âge adulte, où advient la puberté sans toutefois que l'individu n'accède à la pleine autonomie. Bien qu'il dépende encore de ses parents, l'adolescent s'en émancipe pour se créer une identité propre. L'adolescence est une période où l'individu montre un fort intérêt pour les relations sociales et la reconnaissance de ses pairs, ce qui conduit à une réorientation de son comportement social (Forbes & Dahl, 2010). Durant cette période, ses relations sociales se multiplient et se diversifient.

Outre la complexification des relations sociales et l'apparition de la puberté, l'adolescence est une période de développement de certaines régions cérébrales. Ces diverses évolutions concourent à moduler la cognition sociale.

1.4.1.2 Le développement du cortex préfrontal et l'amélioration des fonctions exécutives

L'idée que le cerveau humain continue de se développer après la prime enfance est une notion assez récente dans le champ scientifique. Blakemore et Choudhury (2006) estiment que ce changement de perspective a eu lieu dans les années 1970. D'abord grâce à l'étude des cerveaux *post-mortem*, puis par des techniques *in vivo* d'imagerie cérébrale non invasives comme les IRM fonctionnelles, nous avons pu mieux appréhender le développement du cerveau dans l'ontogenèse. De nombreux changements ont lieu durant l'adolescence tels que le développement du cortex préfrontal (création de nouvelles connexions cérébrales et phénomène d'élagage synaptique), le développement de la matière blanche et la régression de la matière grise (Sowell et al., 1999 ; Choudhury et al., 2008). Ces changements sont si nombreux et

cruciaux que l'adolescence est considérée par Choudhury, Charman et Blakemore (2008) comme la troisième phase de maturation cérébrale après le développement prénatal et l'enfance.

Le cortex préfrontal joue un rôle majeur dans ce qu'on désigne par « fonctions exécutives ». Ces dernières permettent le contrôle cognitif, c'est-à-dire la régulation de sa pensée et de ses actions en fonction des buts fixés. Blakemore et Choudhury (2006) les définissent comme « les capacités qui nous permettent de contrôler et coordonner nos pensées et notre comportement »[12] (p. 301, notre traduction). Elles incluent notamment le contrôle inhibiteur, la flexibilité cognitive ou la mémoire de travail. Plusieurs études témoignent de progrès marqués à l'adolescence sur certaines de ces fonctions exécutives (Tousignant, 2017), ce qui paraît logique puisqu'elles dépendent du cortex préfrontal qui se restructure grandement durant cette période (Blakemore & Choudhury, 2006). Le lien entre ToM et empathie d'une part et fonctions exécutives d'autre part est solidement établi et reconnu : la ToM (Frith & Frith, 2003 ; Duval et al., 2011 ; Wellman, 2018) comme l'empathie (Decety & Jackson, 2004) fonctionnent en s'appuyant sur les fonctions exécutives. Ainsi, cela pourrait expliquer pourquoi l'empathie et la ToM sont plus élevées et sophistiquées chez l'adulte que chez l'enfant. Plusieurs études montrent qu'entre l'enfance et l'adolescence, les individus progressent en ToM et parviennent à l'utiliser de manière plus sophistiquée (White et al., 2009 ; Devine & Hughes, 2013).

En outre, la plasticité cérébrale est encore grande durant l'adolescence : le phénomène d'élagage synaptique dans le cortex préfrontal en cours à l'adolescence permet une plus grande spécialisation et stabilisation du cerveau mais implique aussi la création de limites sur d'éventuels futurs changements. Dressant un parallèle avec les phénomènes d'élagage synaptique dans la prime enfance et l'acquisition du langage, Blakemore et Choudhury (2006) postulent que l'adolescence est une période particulièrement propice aux apprentissages qui reposent sur cette région cérébrale. Ce postulat est repris par d'autres chercheurs en neurosciences: de même que les changements physiques à l'adolescence peuvent avoir des conséquences à long terme (*e.g.*, une bonne densité osseuse à l'adolescence réduit drastiquement les risques d'ostéoporose à long terme), de même les changements cognitifs à l'adolescence auraient des effets à vie (Dahl et al., 2018). L'adolescence apparaît alors comme une période qui permettrait d'infléchir la cognition des individus et qui pourrait avoir des effets sur la trajectoire de vie.

[12] "*Capacity that allows us to control and coordinate our thoughts and behaviour*"

Ainsi, au vu de la maturation cérébrale à l'œuvre durant l'adolescence ainsi que des liens entre cortex préfrontal, ToM et empathie, cette période paraît propice à un développement de ces deux domaines de la cognition sociale chez l'individu.

1.4.2 Une période tumultueuse pour la cognition sociale

1.4.2.1 Des progrès non linéaires de cognition sociale

Le schéma de développement de la cognition sociale ne paraît pas suivre une courbe positive et continue. Au contraire, de nombreuses études indiquent qu'il existe des périodes de stagnation voire de régression durant l'adolescence, notamment pour la ToM et l'empathie :

- Sur une tâche de reconnaissance faciale, on constate un déclin des performances vers 11-12 ans puis les performances s'améliorent à nouveau vers 14 ans (Blakemore et Choudhury, 2006).
- Dans son étude sur les compétences socio-émotionnelles, l'OCDE constate un déclin de la plupart des compétences socio-émotionnelles des adolescents entre 10 et 15 ans (OCDE, 2021). Ce déclin touche notamment la ToM et l'empathie et est plus prononcé pour les garçons que pour les filles.
- Une autre étude met en évidence que l'empathie des garçons décline entre 13 et 16 ans puis remonte à la fin de l'adolescence (Van Der Graaf et al., 2014).

La perturbation du développement de la cognition sociale, notamment de la ToM et de l'empathie, à l'adolescence semble répondre au développement discontinu de maturation du cerveau. La réorganisation neuronale en cours affecte les performances des adolescents en ToM et en empathie.

Par ailleurs, c'est justement durant l'adolescence que des différences - en termes de niveau mais aussi de courbes d'évolution - en empathie et en ToM apparaissent en fonction du genre (Van Der Graaf et al., 2014 ; OCDE 2021). Les études sont unanimes sur le fait que les filles ont un niveau d'empathie et de ToM plus élevé. Cette différence de genre est plus marquée à 15 ans qu'à 10 ans (OCDE, 2021). Toutefois, il est à noter que ces écarts sont plus grands lors de mesures d'empathie auto-déclarée (qui évaluent le trait de personnalité empathique) que lors de mesures de performance (qui évaluent un état transitoire d'empathie à un moment donné) : cela témoigne de l'importance des stéréotypes de genre et de la désirabilité sociale en jeu dans la construction de la personnalité à l'adolescence (Van Der Graaf et al., 2015). Il est en effet

attendu davantage des filles que des garçons une attitude empathique empreinte d'une considération pour les états mentaux d'autrui. Ces résultats font écho au développement hormonal des adolescents et au réagencement de leurs sources de motivation. Durant l'adolescence, la motivation comportementale provient largement de l'approbation et de l'acceptation par les pairs (Crone & Dahl, 2012). Les adolescents sont donc enclins à se plier aux stéréotypes de genre qu'on leur assigne.

1.4.2.2 Des interventions efficaces pour promouvoir le CPS

Fort de ces constats sur la plasticité cérébrale des adolescents, des interventions pour développer leur cognition sociale et émotionnelle semblent pouvoir être mises en œuvre efficacement. Dahl et ses collègues (2018) parlent de ces années d'adolescence comme de « fenêtres d'opportunités » pour mettre en œuvre des interventions - notamment éducatives - qui orientent positivement la trajectoire des individus. Depuis le début du XXIè siècle, les études évaluant l'effet d'interventions en contexte scolaire visant un développement des CPS se sont considérablement multipliées (Durlak et al., 2011). Les résultats sont très positifs : en contexte scolaire, de nombreuses interventions de courte comme de longue durée peuvent avoir un impact positif sur le développement des CPS des adolescents (Shankland & Rosset, 2016). De manière plus spécifique, des interventions en contexte scolaire ont obtenu des résultats positifs pour l'empathie et la ToM. Des chercheurs ont montré qu'il était possible de faire progresser de manière significative, par le biais d'une intervention, les adolescents dans leur utilisation de la ToM (Lecce et al., 2014) et de l'empathie (Goldstein & Winner, 2012 ; Schrijvers et al., 2019).

Pour la ToM, cela fait écho au fait que son développement n'est pas contraint temporellement : "*Theory-of-mind timetables are seriously not just modestly plastic*" (Wellman, 2018, p. 10). Pour étayer son propos, Wellman s'appuie sur des observations et études menées sur des individus sourds ayant des parents entendants. Dans cette situation, les enfants sourds ne développent que tardivement du vocabulaire ayant trait à la ToM et réussissent à réaliser la tâche de fausses croyances non pas vers 4-5 ans comme les autres enfants mais plutôt vers 11-12 ans. Wellman évoque aussi l'étude menée par Pyers et Senghas (2009) au Nicaragua dans laquelle des jeunes adultes sourds ayant eu des interactions limitées progressent considérablement en ToM lorsqu'ils sont socialisés avec d'autres individus sourds ayant une langue des signes riche.

Pour l'empathie, ces résultats empiriques sont alignés avec le modèle de Decety et Jackson (2004) dans lequel trois macro-composantes sont identifiées pour permettre une expérience empathique. Ces trois macro-composantes sont en interaction : la première correspond à la résonance émotionnelle dont les enfants sont déjà capables. Les deux suivantes, conscience de soi et flexibilité cognitive, dépendent des fonctions exécutives qui se développent et consolident à l'adolescence. Cela recoupe aussi les conclusions de travaux de Hoffman sur l'empathie (2000) : la plupart des processus permettant l'empathie trouvent leur fondement dans la petite enfance, mais les développements qui ont cours durant l'adolescence permettent de mieux l'utiliser, notamment en la modulant mieux, grâce à des capacités d'évaluation plus fines.

Il semble donc possible de construire des interventions qui permettent de renforcer la ToM et l'empathie chez des adolescents.

Chapitre 2 : Des compétences primaires qui peuvent être renforcées et entraînées par la compétence secondaire qu'est la lecture ?

Renforcer la théorie de l'esprit et l'empathie des adolescents en contexte scolaire semble donc possible, notamment via des interventions socio-cognitives qui prennent la forme d'entraînements (Decety & Jackson, 2004). Dans cet objectif, certaines études ayant obtenu des résultats positifs ont utilisé des supports littéraires, tels que des pièces de théâtre (Goldstein & Winner, 2012) ou des textes narratifs courts comme des nouvelles (Lecce et al., 2014 ; Schrijvers et al., 2019). Cela signifierait donc que, dans une certaine mesure et sous certaines conditions, l'activité de lecture, résultant de la mise en œuvre d'une compétence secondaire, permettrait de renforcer les compétences primaires que sont la ToM et l'empathie. Ce chapitre propose d'investiguer par quels biais lire permettrait de renforcer ces deux CPS.

La première partie de ce chapitre présente le fonctionnement de la lecture-compréhension. Que fait-on quand on lit pour comprendre ? Quelles compétences et connaissances sont mobilisées par le lecteur ? La seconde partie analyse les mécanismes à l'œuvre dans la lecture-compréhension qui permettraient de renforcer ToM et empathie.

2.1 Comprendre un texte : une tâche complexe et dynamique

2.1.1 La compréhension de l'écrit : trois niveaux de traitement de texte

Que signifie « comprendre un texte lu » ? Évoquer la Compréhension de l'Écrit (CE) renvoie à des réalités différentes, associées à des niveaux de compréhension plus ou moins profonds. La compréhension est un produit mental dans la tête du lecteur qui résulte d'une interaction entre le support textuel et l'activité de lecture. Ces produits mentaux qui sont des représentations peuvent prendre plusieurs formes. Kintsch et van Dijk, dans leur modèle de 1983 (van Dijk & Kintsch, 1983), décrivent trois niveaux de CE, soit trois formes distinctes de représentation mentale, qui nécessitent une activation différenciée de processus cognitifs. Ils formulent un lien entre ces niveaux de compréhension et la mémorisation du texte lu : plus le niveau de CE est élevé, dans le sens où il sollicite des processus cognitifs de haut niveau de la part du lecteur, plus la représentation mentale que s'en fait le lecteur restera ancrée dans sa mémoire.

2.1.1.1 La surface de texte et la base de texte : 2 niveaux de compréhension de faible niveau cognitif

Le premier niveau de représentation, le plus superficiel, est celui dénommé « surface de texte ». Comme son nom l'indique, le lecteur reste à la surface du texte, il ne procède à aucune analyse sémantique, il s'attache seulement à la dimension linguistique qui mobilise ses compétences de décodage. A ce niveau de représentation, le traitement du texte est tellement superficiel que la rétention des informations issues de ce texte diminue fortement et rapidement après la lecture.
Le deuxième niveau, nommé « base de texte », permet d'entrer dans l'analyse sémantique du texte. A ce niveau, le lecteur obtient une compréhension littérale du texte, il est capable de paraphraser le texte non seulement au niveau local sur quelques phrases ou paragraphes (ce que van Dijk et Kintsch nomment la « microstructure ») mais aussi au niveau global (nommé « macrostructure ») en produisant un résumé.

2.1.1.2 Le modèle de situation : traitement dynamique et exigeant du texte, attendu du lecteur scolaire

Enfin, le troisième et dernier niveau de représentation permet d'atteindre « le modèle de situation ». Ce niveau de traitement du texte est le plus profond et le plus complexe, et permet au lecteur d'ancrer une représentation mentale globale et cohérente du texte dans sa mémoire de long terme. Le lecteur mobilise des informations qu'il possède déjà dans sa mémoire de long terme, tels que des souvenirs ou des connaissances, et les met en lien avec le texte au moyen d'inférences afin de produire cette représentation mentale. A ce niveau de compréhension, le lecteur s'émancipe du lexique exact et des structures syntaxiques pour garder en mémoire une représentation mentale de l'histoire.
Cette construction du modèle de situation est dynamique, elle requiert une actualisation permanente tout au long de la lecture. Le modèle de situation est en évolution permanente et se réalise par la répétition de façon cyclique de 2 processus de construction et d'intégration (Kintsch, 1988) :

- La phase de construction. A partir des indices lus dans le texte, mais aussi d'informations récupérées qui sont stockées dans sa mémoire de long terme, le lecteur crée des propositions de mise en lien. Ces propositions constituent des hypothèses sur des éléments de l'histoire implicites ou explicités partiellement qui sont assimilés à des « blancs » du texte ou « interstices à remplir » (Eco, 1979). Ces hypothèses peuvent être en contradiction entre elles, le lecteur ne tranche pas entre celles-ci durant cette étape

de construction. Le lecteur aboutit à la fin de la phase de construction à un réseau propositionnel.

- La phase d'intégration permet de stabiliser sa représentation mentale. A mesure que le lecteur avance dans sa lecture, il affine le réseau propositionnel construit lors de la première étape, en rejetant certaines propositions et en maintenant d'autres qui sont cohérentes avec les nouveaux éléments lus.

En contexte scolaire, c'est ce niveau de traitement du texte, le plus complexe et le plus profond, qui est visé lorsqu'on évoque les objectifs de compréhension de lecture. Pour atteindre ce modèle de situation, le lecteur doit mobiliser un certain nombre de connaissances déclaratives et procédurales qu'il a stockées en mémoire de long terme, ce qui nécessite un effort cognitif conséquent.

2.1.2 De nombreux prérequis mobilisés pour accéder à un niveau satisfaisant de compréhension de l'écrit

2.1.2.1 Le décodage, une condition sine qua non pour accéder à la compréhension

Décoder un texte permet d'associer les graphèmes à des phonèmes et donc de déchiffrer l'écrit. Cela requiert du lecteur qu'il ait acquis le fonctionnement du code alphabétique. C'est un préalable à l'entrée dans la lecture-compréhension qui permet d'aborder « la surface du texte » telle que définie dans la sous-partie précédente. La maîtrise de ce décodage permet un déchiffrage rapide et sans erreur du texte. Il est nécessaire d'automatiser ce décodage afin que le lecteur puisse libérer ses ressources attentionnelles vers d'autres tâches cognitives plus exigeantes qui permettent d'accéder au texte de base et au modèle de situation (LaBerge & Samuels, 1974).

En contexte scolaire, les évaluations fréquentes de « fluence de lecture » mesurent les capacités de décodage des élèves. L'objectif clairement affiché de ces évaluations est d'augmenter progressivement au cours de la scolarité le nombre de mots correctement lus par minute et donc, d'automatiser ce processus de décodage (Ministère de l'Éducation nationale, s.d). Les élèves apprennent à décoder dès le CP (cycle 1) et la dernière évaluation nationale de fluence de lecture a lieu en 6e (cycle 3). La compétence de décodage est ensuite considérée comme acquise. Toutefois, elle peut continuer à constituer un obstacle à la lecture au-delà du cycle 3 : on constate dans l'évaluation des jeunes de 16 à 25 ans ayant participé à la Journée Défense et Citoyenneté en 2020 que 9,5% d'entre eux ont des difficultés de lecture imputables à une non-acquisition des automatismes de décodage (Chabanon, 2021).

2.1.2.2 Les connaissances langagières et encyclopédiques à mobiliser dans la lecture

Comprendre un texte écrit est très différent de comprendre son interlocuteur à l'oral, et ce à plusieurs égards. Lorsque nous lisons, nous devons « faire avec l'autre absent » (Bernardin, 2011, p. 31). A l'oral dans un dialogue, outre le texte prononcé par l'interlocuteur, nous disposons de plusieurs béquilles au discours, notamment avec les gestes, les expressions du visage, la prosodie. Lors d'un échange à l'oral, il est aussi possible de rompre la situation d'énonciation : nous pouvons demander des précisions ou une reformulation à notre interlocuteur et ce dernier peut adapter lui-même son discours s'il perçoit une incompréhension de notre côté (Willingham, 2006). Dans le monde de l'écrit, le lecteur se retrouve seul pour construire la compréhension face à un discours qui est auto-suffisant (Willingham, 2006). Certes le lecteur peut procéder à des retours en arrière dans le texte, mais sa solitude face à l'écrit immuable rend la tâche de compréhension ardue. Pour pallier cette difficulté, l'écrit fonctionne sous un régime linguistique plus strict qui requiert une structure globale du discours plus poussée, un vocabulaire plus précis et des phrases grammaticalement complètes (Bernardin, 2011).

Cette situation de CE nécessite de la part du lecteur la mobilisation de nombreuses connaissances présupposées par le texte. Il doit en effet mobiliser durant son acte de lecture tout un ensemble de connaissances acquises antérieurement pour parvenir à élaborer un modèle de situation (Cervetti & Wright, 2020). Ces connaissances antérieures sont de nature très diverse : elles regroupent par exemple des évènements vécus, des faits appris ou des connaissances langagières (Kintsch,1998). L'auteur présuppose en effet des connaissances antérieures chez son lecteur et fait l'hypothèse que ce dernier les invoquera pour donner du sens au texte et combler les informations lacunaires, notamment sur le contexte (Eco, 1979). Selon Eco, c'est ainsi qu'agit le « lecteur modèle ». Des recherches récentes témoignent bien du fait que de nombreux lecteurs en difficulté ont des connaissances sur le monde lacunaire, ce qui les empêche de rentrer dans l'univers du texte (Cain et al., 2009). Ce manque de connaissances préalables est un obstacle à l'émergence chez le lecteur d'une représentation mentale lors de la lecture du texte : le lecteur n'arrive pas à mettre en lien divers éléments du texte et à obtenir un texte cohérent. Ces connaissances préalables sont un bon prédicteur de la compréhension de texte et peuvent être analysées sous quatre dimensions distinctes (McCarthy & McNamara, 2021) : quantité, exactitude, spécificité et cohérence des connaissances ancrées en mémoire.

Plus le lecteur possède de connaissances sur un texte et plus elles sont correctes, meilleure sera la compréhension. L'impact de la spécificité et de la cohérence ou interconnexion des connaissances préalables est encore à l'étude.

Parmi ces connaissances à mobiliser, l'importance des connaissances langagières, qu'elles portent sur le lexique ou les structures syntaxiques, a été étudiée de manière approfondie. Le vocabulaire est invoqué comme première cause d'obstacles à la CE des élèves par les enseignants (Cèbe & Goigoux, 2010). Les élèves eux-mêmes estiment que le vocabulaire est leur premier frein à la compréhension de texte (Manesse, 2007). Ces retours d'enseignants et d'élèves font écho aux résultats de recherche : la connaissance d'un vocabulaire réduit est une caractéristique présente chez la majorité des faibles lecteurs (Cain et al., 2009). Cette lacune lexicale peut avoir une dimension quantitative mais aussi qualitative (Bianco, 2016) : on prend en compte l'étendue du vocabulaire (nombre de mots compris par le lecteur) mais aussi sa qualité (richesse sémantique associée au mot) pour estimer les connaissances langagières d'un individu.

Les lecteurs mobilisent donc un certain nombre de connaissances pour comprendre un texte. Ce sont des pré-requis à la compréhension de texte : elles sont nécessaires mais non suffisantes pour obtenir le modèle de situation de l'œuvre lue. A cet égard, les travaux sur les faibles compreneurs sont éloquents (Cain et al., 2004) : malgré des connaissances sur l'univers du texte et son vocabulaire, ainsi qu'une habileté acquise à décoder l'écrit, certains lecteurs ne parviennent pas à comprendre un texte lu, dans le sens où ils ne parviennent pas à former un modèle de situation. Cette difficulté à comprendre un texte chez ces lecteurs ne peut être imputée à des connaissances lacunaires ou des difficultés de décodage. Dans le processus de CE, d'autres processus cognitifs de haut niveau impliquant les fonctions exécutives sont en jeu.

2.1.3 Deux processus de haut niveau fondamentaux dans la compréhension de l'écrit : traitement inférentiel et contrôle de sa lecture

2.1.3.1 La pratique inférentielle

Pour construire une représentation mentale cohérente, posséder des connaissances antérieures ne suffit pas, il faut intégrer ces dernières au texte lu (Cervetti & Wright, 2020). En effet, lors de sa lecture, le lecteur doit mettre en lien divers éléments du texte ainsi que ses connaissances préalables afin de combler les passages implicites et obtenir un modèle de situation riche et

cohérent. Le lecteur doit donc soumettre le texte à un traitement inférentiel. Faire des inférences est une composante centrale de la CE, ce n'est pas une habileté naturelle mais un processus qu'on peut entraîner, c'est un enseignable (Cain et al., 2004). C'est un processus cognitif de haut niveau : le lecteur doit identifier les passages du texte qui nécessitent la production d'une inférence puis produire entre ces passages, ou entre un passage et ses connaissances, la bonne inférence qui donne de la cohérence au texte.

On peut distinguer, de plusieurs manières, les inférences produites par l'acte de lecture. Une première distinction existe entre les inférences effectuées entre deux extraits du texte, appelées « inférences de cohérence » et celles effectuées entre un extrait et une connaissance antérieure du lecteur, « inférences élaboratives » (Cain et al., 2004). Elles peuvent aussi être appelées respectivement inférences logiques et pragmatiques (Cunningham, 1987). Une autre distinction classique consiste à séparer les inférences produites durant la lecture, « inférences automatiques », de celles produites après la lecture, « inférences stratégiques » (McKoon & Ratcliff, 1992). Les premières sont en théorie identifiables en amont, ce qui n'est pas le cas des secondes. Certains auteurs distinguent les inférences selon le type d'inférences produits (lieu, sentiment, causalité, etc). Johnson et Johnson (1986) ont ainsi défini 10 types d'inférences. Parmi ces différents types d'inférence, celles portant sur les personnages et notamment sur leurs émotions ont été identifiées comme cruciales (Graesser et al., 1994 ; Gygax, 2010). Ces inférences reposent sur des théories naïves en psychologie et permettent d'attribuer de la causalité aux comportements des personnages. Elles expliquent donc les états mentaux et actions des personnages et apportent donc de la cohérence globale au texte lu.

Le processus inférentiel, nécessaire à l'intégration des nouvelles informations délivrées par le texte afin d'actualiser sa représentation mentale de l'histoire et de la rendre cohérente, est un élément distinctif entre les lecteurs compétents et ceux en difficulté (van den Broek et al., 2009) : dans leur expérimentation sur des élèves de 9 à 15 ans, van den Broek et ses collègues montrent que tous les lecteurs s'engagent dans ce processus cognitif inférentiel mais de manière plus ou moins efficace. Ils distinguent deux groupes de lecteurs en difficulté : ceux nommés les "*plodders*" qui réalisent des inférences de cohérence mais jamais élaboratives et obtiennent donc une représentation incomplète du texte ; ceux qu'ils appellent les "*exploders*" qui s'engagent dans la production d'inférences élaboratives mais les liens établis sont faux ou non pertinents. Ce second sous-groupe de lecteurs en difficulté obtient une représentation inexacte du texte. La production correcte d'inférences apparaît donc comme une condition sine qua non pour obtenir une représentation mentale globale et profonde de l'œuvre. Le traitement inférentiel, en apportant de la cohérence au texte, enrichit le modèle de situation.

2.1.3.2 Les fonctions exécutives et la métacognition du lecteur sollicitées pour réguler sa CE

A mesure qu'un lecteur avance dans sa lecture, il est face à de nouvelles informations qu'il doit intégrer dans son modèle de situation afin de l'actualiser. Le lecteur met donc à jour de manière continue sa représentation mentale de l'histoire, ses hypothèses sur les états mentaux des personnages, ses prédictions sur la suite de l'œuvre. Cela suppose qu'il accepte que ses interprétations du texte soient provisoires et que tout jugement porté sur les personnages soit révisable (Cain & Oakhill, 2009). Dans ce processus de CE, le lecteur est donc actif et sollicite ses fonctions exécutives. En effet, ces fonctions, qui rassemblent les processus cognitifs de haut niveau, permettent aux individus d'ajuster leur comportement en fonction de contingences internes et environnementales (Roy, 2015). Dans le cas de la compréhension, les contingences internes peuvent être associées aux buts de lecture que le lecteur s'assigne et celles environnementales à la lecture de nouvelles informations. Deux des fonctions exécutives sont particulièrement sollicitées :

- Premièrement, la flexibilité cognitive qui offre aux individus de la souplesse dans les représentations mentales formées. Elle constitue notre capacité à choisir voire basculer entre plusieurs représentations d'une même situation. Elle est primordiale dans le processus d'actualisation du modèle de situation pour en faire un ensemble cohérent à partir des informations délivrées par le texte. Elle permet au lecteur de se rendre compte qu'une représentation ou hypothèse de lecture n'est plus valable à l'aune des nouveaux éléments intégrés et nous invite à adapter notre modèle situation.
- Deuxièmement, la mémoire de travail (MDT). Contrairement à la mémoire de long terme, capacité illimitée en quantité et dans le temps, la mémoire de travail est limitée en nombre et en temps (Baddeley, 1986). Elle est primordiale lors de la CE non pas comme espace de stockage passif mais en tant que lieu de manipulation. Elle peut être assimilée à un administrateur central, car c'est là où l'individu encode et traite l'information nouvelle (Canet et al., 2013). C'est donc au sein de la MDT qu'ont lieu l'intégration des nouvelles informations dans le modèle de situation et la production des inférences. Dans leur étude longitudinale réalisée sur des enfants de 8 à 11 ans, Cain, Oakhill et Bryant (2004) tirent trois conclusions sur la MDT et la CE. Tout d'abord, la MDT des faibles compreneurs est plus limitée que celle des bons compreneurs. Ensuite, la MDT est un prédicteur de la performance en CE. Enfin, la MDT explique une partie significative de la variation de la performance de CE mais pas sa totalité, la capacité à

réaliser des inférences et à contrôler sa compréhension sont aussi des facteurs explicatifs de la CE.

Le contrôle de sa propre compréhension apparaît aussi comme une compétence critique à acquérir pour devenir un lecteur expert. Le lecteur doit savoir estimer en autonomie la validité de sa compréhension et réguler sa lecture en fonction de son auto-évaluation. S'il détecte des problèmes, il doit être en mesure de les résoudre par lui-même. Cela nécessite par exemple de réaliser des retours en arrière dans la lecture ou de moduler la vitesse de lecture selon son objectif de lecture et ses difficultés. Ainsi, la CE revêt une dimension stratégique. Celle-ci est un différenciateur entre les lecteurs compétents et ceux en difficulté. L'étude de Van den Broek et al. (2009) qui étudient les temps de fixation d'élèves lecteurs de 9 à 15 ans met en avant cette dimension : si les élèves ont tous environ le même nombre de fixations sur le texte, la durée des fixations varie selon les élèves (les fixations sont plus courtes pour les bons lecteurs). En outre, la fréquence des retours en arrière est la même pour tous les élèves, mais les lecteurs en difficulté relisent des passages beaucoup plus longs que ceux compétents qui visent directement un passage beaucoup plus resserré. La dimension stratégique propre à la CE implique d'une part de savoir identifier ses éventuels problèmes de lecteur ; d'autre part de savoir mettre en œuvre des stratégies pour les surmonter. Ainsi, la CE sollicite notre métacognition, qui est le processus par lequel un individu se représente ses activités mentales et les régule (Eme & Rouet, 2001). Cette notion de métacognition a été introduite assez récemment dans le champ de la psychologie cognitive par Flavell dans le dernier quart du XXè siècle (Flavell, 1976). Elle définit notre capacité à auto-analyser la validité de notre pensée, elle met à jour notre capacité à prendre du recul sur notre manière cognitive de procéder. En CE, elle apparaît centrale car elle permet de planifier sa lecture : étant donné mon objectif de lecture, quelle va être ma stratégie de lecture ? Dois-je lire le texte *in extenso* ou puis-je survoler des passages pour trouver un extrait précis ? La métacognition permet également de réguler notre lecture en variant notre mode de lecture selon le but assigné et les difficultés rencontrées. Ces connaissances métacognitives ne sont pas toujours utilisées effectivement et efficacement par les lecteurs alors même qu'elles sont une variable explicative de la performance en CE (Eme & Rouet, 2001) : de nombreux lecteurs, en cours apprentissage comme adultes, ne parviennent pas à évaluer leur niveau de compréhension, n'ont pas conscience de leurs difficultés et ne disposent pas de stratégies pour y remédier.

Malgré sa forme d'évidence pour un lecteur expert qui a automatisé les dimensions stratégiques et inférentielles de la lecture, la lecture est une activité complexe et multidimensionnelle (Bianco, 2016). Cette activité demande un effort cognitif soutenu avec la mobilisation de capacités de haut niveau comme les fonctions exécutives. La complexité de cette tâche de la lecture compréhension, notamment pour des élèves en cours d'apprentissage, est visible dans les résultats d'études à grande échelle telle que l'étude PISA évaluant le niveau d'élèves de 15 ans : lors de la dernière étude PISA en 2018, 23% des participants ne parviennent pas à atteindre le niveau 2 de l'échelle de compréhension PISA ce qui signifie qu'ils n'arrivent pas à produire une représentation mentale de l'histoire lue.

2.2 Les mécanismes qui permettraient à la lecture de développer théorie de l'esprit et empathie

2.2.1 Le traitement profond des expériences de lecture et l'élargissement de notre registre d'expériences sociales

2.2.1.1 Définition et traitement de la profondeur de traitement

La mémoire de long terme (MLT) fonctionne en trois étapes : encodage, stockage et récupération (Atkinson & Schiffrin, 1968). L'encodage consiste à transformer le stimulus extérieur en une représentation mentale. Celle-ci est ensuite stockée dans notre mémoire (étape de stockage) puis au gré de nos besoins, nous y faisons appel et l'utilisons (étape de récupération). Ces trois phases ne sont pas indépendantes : Craik et Lockhart (1972) ont montré que la manière dont l'individu traite le stimulus a un impact sur la représentation mentale produite qui s'ancre plus ou moins en profondeur dans la mémoire. C'est ce qu'on appelle l'effet de la profondeur de traitement. Il existe plusieurs niveaux de traitement de l'information ce qui a un impact sur sa rétention dans notre mémoire : plus le traitement est profond, plus la trace mnésique sera durable. Ainsi, la manière de traiter l'information affecte sa pérennité dans notre mémoire, donc son encodage affecte son stockage. Le traitement dit sémantique est le plus profond. Par exemple, si nous prenons un mot, le traitement le plus superficiel que nous puissions en faire est d'en encoder la trace graphique. Le fait d'en extraire une trace phonétique est un traitement plus profond que la trace graphique, mais reste moins profond qu'un traitement sémantique qui donne accès au sens.

Ce traitement sémantique, traitement le plus profond, a lieu sous certaines conditions (Craik & Lockhart, 1972) : il faut que l'individu ait la volonté et le temps d'y procéder, mais aussi qu'il

possède les connaissances ou compétences qui lui permettent de le faire. Par exemple, un analphabète ne peut pas atteindre le traitement profond d'un texte, ne sachant pas lire. De même, n'étant pas germanophone, je peux au mieux obtenir d'un texte allemand une trace phonétique mais pas une trace sémantique.

2.2.1.2 Des possibilités pour orienter le lecteur vers un traitement profond du texte

La mémoire fonctionnant comme un système de traitement de l'information, il est possible d'orienter le traitement auquel l'individu soumet l'information. C'est justement ce qu'ont montré Craik et Lockhart dans leur expérimentation en 1972 : selon la tâche donnée aux participants, ces derniers s'orientent vers un traitement plus ou moins profond du stimulus. Dans cette étude, les participants disposaient d'une liste de mots sur laquelle ils devaient réaliser une tâche spécifique selon leur groupe d'affectation dans l'expérimentation (tâches portant sur les caractéristiques graphiques, phonétiques ou sémantiques des mots donnés). Ensuite, tous ont passé une épreuve de rétention sur cette liste de mots, épreuve à laquelle ils ne s'attendaient pas. Seules certaines des tâches proposées - celles portant sur les caractéristiques sémantiques des mots - orientaient les participants vers des traitements profonds. Les participants, assignés aléatoirement à ces tâches-là, sont ceux qui ont le mieux réussi l'épreuve de rétention. Ainsi, les consignes ou tâches demandées à un individu influent bien sur sa manière de traiter l'information et sur sa rétention dans sa MLT.

L'amélioration de la compréhension de texte par un traitement plus profond de celui-ci a été attestée empiriquement de très nombreuses fois, avec de simples consignes de questionnement du lecteur ou des consignes plus complexes (rédiger un résumé, dessiner le contenu du texte par exemple ; voir les méta-analyses réalisées par Fiorella & Mayer, 2016). Cet effet est tellement solide qu'il a été étendu au domaine plus large des apprentissages « fondés sur la compréhension », ou « apprentissages génératifs », au-delà des textes (incluant donc les textes illustrés, les images, les vidéos, les documents multimédia). Les élèves peuvent mieux comprendre et mieux apprendre, c'est-à-dire mieux construire des connaissances, grâce à des consignes qui les incitent à un engagement plus profond dans le traitement des supports qu'on leur propose (Chi & Wylie, 2014).

Nous nous intéressons ici au cas de la lecture, et à l'effet de profondeur de traitement obtenu par le biais de l'immersion du lecteur dans le texte. Green et Brock (2000) ont mené des expériences pour analyser les facteurs favorisant l'immersion du lecteur dans un texte narratif (ce qu'ils nomment en anglais "*narrative transportation*"). Ils reprennent cette notion à Gerrig

(1993) qui définit ainsi l'attitude dans laquelle se trouve le lecteur lorsqu'il est absorbé par le texte lu. Dans cet état d'immersion ou de *"narrative transportation*", toute l'attention et tous les efforts cognitifs du lecteur sont centrés sur le texte. Il se trouve donc partiellement coupé de la réalité physique (il peut ne pas entendre certains bruits de son environnement) mais aussi de sa réalité subjective psychologique (il suspend ses propres croyances ou connaissances et endosse le point de vue des personnages). Une des conclusions de leurs expérimentations est la mise en exergue de l'influence des consignes sur la manière dont le lecteur lit et sur son immersion dans le texte, ou non. Les consignes données peuvent inciter le lecteur à s'immerger dans le texte ou au contraire, elles peuvent interférer avec cette immersion jusqu'à y faire écran : "*External instructions affected felt transportation"* (Green & Brock, 1972, p. 715).

2.2.1.3 Lecture et profondeur de traitement

Il est primordial de viser cette immersion ou "*narrative transportation*" du lecteur car elle ouvre la porte à un traitement sémantique profond de l'œuvre qui reste donc ancrée dans la MLT du lecteur. Les expérimentations menées par Green et Brock (2000) confirment ce lien entre l'immersion du lecteur dans l'œuvre lue et la modification de ses croyances personnelles. L'effet de profondeur de traitement lors de la lecture d'œuvres narratives se traduit par un impact sur les croyances sur le monde et les valeurs du lecteur en lien avec l'histoire lue.

La trace mnésique issue de la lecture s'agrège aux autres connaissances dans la MLT du lecteur et devient mobilisable par ce dernier dans des situations de la vie réelle, au-delà du contexte de lecture. Oatley (2016) évoque les œuvres de fiction comme "*Simulation of social worlds*". Lorsque le lecteur est immergé dans sa lecture d'œuvre fictionnelle, les expériences qu'il vit par procuration au travers des personnages s'insèrent dans ses connaissances sociales au même titre que ses propres expériences vécues. Ivey et Johnson (2013) ont mené une expérimentation sur une année scolaire complète avec des élèves de 13 ans et leur conclusion abonde dans ce sens : après avoir réuni des conditions favorables pour que les élèves s'immergent dans leur lecture de manière régulière, les auteurs remarquent un changement dans leur attitude dans la vie réelle, notamment dans leurs interactions avec leurs pairs arguant que leur « imagination sociale » s'en trouvait étendue. Cette imagination sociale qu'ils décrivent comme « la capacité à imaginer ce qu'il se passe dans la tête des autres et à imaginer la logique des interactions sociales »[13] (Ivey & Johnson, 2013, p. 8, notre traduction) coïncide avec la ToM et notamment la vision qu'en

[13] *"ability to imagine what is going on in other's minds and to imagine the logic of social interaction"*

ont les défenseurs de la « ToM théorie ». Ainsi, un traitement profond d'une œuvre narrative, permis par l'immersion du lecteur, peut mener non seulement à un réagencement des croyances et connaissances du lecteur mais aussi à une reconfiguration de ses positions éthiques et politiques, dans le sens où cela peut l'amener à modifier sa façon de se comporter avec les autres. Cette reconfiguration, par l'immersion dans une lecture narrative, irait dans le sens de comportements davantage pro-sociaux (Hakemulder, 2000 ; Johnson, 2012 ; Ivey & Johnson, 2013).

Ainsi, la lecture, de par l'immersion qu'elle permet dans un univers autre que sa propre réalité, permet d'ancrer dans la MLT du lecteur des connaissances, croyances et compétences qui sont mobilisables ultérieurement dans la vie réelle. Loin de l'image du rat de bibliothèque, le lecteur qui lit de manière profonde un texte développe des connaissances sur le monde qui augmente ses capacités sociales, notamment son empathie (Johnson, 2012 ; Bal & Veltkamp, 2013) et sa ToM (Mar et al., 2006 ; Kidd & Castano, 2013).

2.2.2 La pratique inférentielle et l'effet d'information transitoire

2.2.2.1 Les inférences, un processus cognitif commun à la ToM et la lecture

La pratique inférentielle sur les états mentaux d'autrui est centrale à la fois dans la lecture et dans la ToM. Les inférences sur les émotions des personnages sont indispensables pour apporter de la cohérence globale à l'histoire (Graesser et al., 1994 ; Gygax, 2010), tout comme le sont les inférences sur les intentions des personnages (van den Broek et al., 2009). Le lecteur apporte de la cohérence aux actions des personnages et donc au déroulé de l'histoire en inférant leurs états mentaux qu'ils soient épistémiques, volitionnels ou affectifs. Dans la vie quotidienne, lorsqu'on fait preuve de ToM à l'égard d'un individu, on met en œuvre la même procédure inférentielle mais sur d'autres supports qu'un texte. Dans les deux cas, inférences dans un texte ou application de sa ToM dans la vie réelle, nous appliquons une cause de nature inobservable à des événements visibles (observés ou lus). Cette similitude procédurale est confirmée par des analyses d'imageries cérébrales (Tamir, 2016) : lorsqu'un lecteur lit un extrait d'une œuvre qui évoque des individus et des actions concrètes, il mobilise le même réseau neuronal que lors de l'utilisation de sa ToM. Ce sont notamment les mêmes fonctions exécutives qui sont sollicitées, à savoir MDT et flexibilité cognitive. Lire certaines œuvres - qui comportent des passages sociaux et concrets - permettrait donc d'entraîner les mêmes régions cérébrales que celles à l'œuvre dans la ToM.

En s'appuyant sur ce processus inférentiel commun, certains chercheurs envisagent une relation bidirectionnelle entre le développement de la ToM et des compétences de lecture (Dore et al., 2018). En effet, d'une part, la ToM apparaît comme un prédicteur d'une bonne compréhension de texte chez les enfants en bas âge (Kim, 2016 ; Atkinson et al., 2017) ; d'autre part, la lecture sous certaines conditions permet de renforcer la ToM du lecteur, qu'il soit adolescent (Lecce et al., 2016) ou adulte (Tamir et al., 2016).

2.2.2.2 Lecture : une situation d'entraînement à la pratique inférentielle en évitant l'effet d'information transitoire

Il semble que faire preuve de ToM dans une interaction avec autrui dans la vie réelle est nettement plus complexe que faire preuve de ToM avec un personnage dans sa lecture. Cela peut s'expliquer par l'effet d'information transitoire (Leahy & Sweller, 2011) qui n'a pas lieu lors de l'acte de lecture. Dans les interactions dans la vie réelle, les conversations sur les états mentaux sont exigeantes notamment sur deux aspects spécifiques :

- d'une part, le flux d'information est rapide et abondant. Il est abondant dans le sens où les sources d'information sont de multiples natures avec le langage verbal et le langage non verbal. Il est rapide car les informations défilent de manière auditive sans que le receveur de ces informations puisse moduler leur vitesse d'apparition : impossible de mettre sur pause son interlocuteur ou de lui demander de répéter - avec les exacts mêmes mots mais aussi le même langage non verbal - ce qu'il vient de dire. Lorsque les états mentaux de l'interlocuteur sont complexes (par exemple dissonants ou emprunts d'ironie), il faut traiter des informations qui peuvent paraître contradictoires de prime abord ;
- d'autre part, dans les conversations sur les états mentaux dans la vie réelle, il nous est nécessaire de réagir rapidement aux paroles de notre interlocuteur, d'adapter notre comportement et nos paroles à notre compréhension de la situation. Pour ce faire, il nous faut donc traiter dans un temps réduit les informations délivrées par notre interlocuteur, ce qui ajoute une contrainte forte à la MDT : il faut traiter des informations multimodales dans un temps restreint, au rythme imposé par la conversation.

Ces deux exigences sont amoindries voire anéanties lors de l'acte de lecture. En effet, lors de lecture de passages qui nécessitent de s'immiscer dans les états mentaux d'un personnage pour produire des inférences indispensables à la conception d'une représentation mentale de l'histoire, la MDT du lecteur est moins sollicitée que lors d'une interaction dans la vie réelle.

L'effet d'information transitoire est évité puisque la source d'information est unique et visuelle. De par cette nature visuelle, cette information n'est pas transitoire, ce qui permet de soulager la MDT. Pour faciliter le traitement de l'information issue du texte, le lecteur régule sa lecture, par exemple en faisant des allers-retours dans le texte ou en adaptant sa vitesse de lecture. Il lui est possible d'accéder autant de fois qu'il le souhaite à une information critique et de prendre le temps nécessaire à la traiter.

Ainsi, l'acte de lecture peut être perçu comme une activité qui entraîne à la pratique d'inférences sur les états mentaux, donc qui entraîne à appliquer sa ToM, dans un environnement moins complexe. La difficulté engendrée par l'effet d'information transitoire est absente dans le contexte de lecture. On y exerce sa ToM dans un temps moins contraint avec un flux d'informations provenant uniquement du texte. Cette hypothèse explicative de l'amélioration de la ToM par entraînement procédural lors de la lecture coïncide avec la vision de la ToM prônée par les défenseurs de la « ToM simulation ».

2.2.3 Le temps de la lecture, moment propice à l'exercice de son empathie

2.2.3.1 Des contraintes temporelles relâchées dans la lecture

Lorsqu'un individu s'immerge dans un texte littéraire, il entre dans un nouvel espace-temps dont il accepte des règles de fonctionnement. Par exemple, dans l'œuvre littéraire fictionnelle, le lecteur accepte de suspendre son incroyance, de se projeter hors de son contexte habituel en endossant la perspective d'un autrui. Le lecteur s'extirpe volontairement et provisoirement de sa propre identité et de son cadre spatio-temporel. Une des spécificités de cette immersion dans l'univers littéraire consiste en sa temporalité distincte. Pour la qualifier, Hakemulder et Koopman reprennent au romancier et philosophe canadien Martel le terme de "*stillness*" : le lecteur se trouve dans un état de "*stillness*" lors de son immersion dans l'œuvre littéraire. L'œuvre littéraire offre un temps plus relâché, sans l'empressement propre à la vie réelle, ce qui permet au lecteur de prendre le temps. Prendre le temps de s'immerger dans les états mentaux des personnages, prendre le temps de réfléchir à ce qu'il vient de lire et de manière encore plus centrale prendre le temps de laisser émerger ses émotions (Koopman & Hakemulder, 2015). En effet, l'émergence d'une émotion n'est pas immédiate mais nécessite plusieurs secondes pour apparaître (Zillman, 1994). L'immersion dans l'œuvre littéraire en imposant une certaine "*stillness*" offre donc l'opportunité au lecteur de développer une réponse empathique complète à l'égard des personnages.

2.2.3.2 L'immersion dans l'œuvre littéraire : un contexte non menaçant d'exploration de ses émotions

Outre ce temps dilaté offert par la lecture qui permet de laisser le temps à l'émotion d'émerger, le cadre de lecture peut être assimilé à un contexte favorable à l'exploration de ses propres émotions. En effet, l'univers de l'œuvre littéraire apparaît comme un monde coupé de la vie réelle. L'immersion dans l'expérience de l'autre à travers la lecture ne nous engage à aucune action, contrairement à ce que nous pouvons expérimenter dans la vie réelle. Dans celle-ci, lorsque quelqu'un nous fait part d'une situation difficile ou d'un mal-être et que nous ressentons de l'empathie pour cette personne, nous pouvons avoir l'envie et le besoin de trouver une solution, d'accompagner cette personne, de l'aider. L'injonction intérieure à agir au bénéfice de cet individu fait jour et nous pouvons potentiellement ressentir de la culpabilité à ne pas le faire. A l'inverse, dans la littérature, nous n'avons aucune obligation envers les personnages même si nous entrons en empathie avec eux.

A ce titre, l'immersion dans la lecture peut être assimilée à un espace intime d'exploration émotionnelle sans risque. Nous pouvons ressentir un panel d'émotions négatives en entrant en empathie avec des personnages, tout en ne ressentant aucune obligation d'action dans la vie réelle. Pour caractériser cet espace de liberté, le concept de *"Safe Arena*" apparaît sous la plume de Goldstein. Elle qualifie la fiction de *"safe arena for us to experience (and practice) our emotions*" (Goldstein, 2009, p. 233). Cette identification de la fiction à une *"safe arena"* est ensuite reprise par de nombreux chercheurs (Kidd & Castano, 2013 ; Bal & Veltkamp, 2013 ; Koopman & Hakemulder, 2015). Bien que ce concept de "*safe arena*" soit apparu pour qualifier la fiction, il semble que cette caractéristique s'étende aussi aux œuvres non fictionnelles, l'important résidant dans l'aspect narratif de l'histoire racontée. En effet, dans leurs expérimentations, Green & Brock (2000) ont montré que les lecteurs ont le même engagement émotionnel dans un texte, qu'il leur soit présenté comme fictif ou non. Goldstein (2009) a mené des expérimentations similaires sur des œuvres cinématographiques et le résultat est identique : les spectateurs de films présentés comme fictionnels ou pas ressentent les émotions positives et négatives avec une intensité similaire. L'angoisse est ce qui distingue l'empathie ressentie par le spectateur envers les personnages - fictionnels ou non - rencontrés au cinéma de celle ressentie envers des individus de sa vie réelle. Au cinéma, les spectateurs qui ressentent des émotions négatives en entrant en empathie avec les personnages, ne ressentent pas de l'angoisse, alors même qu'elle s'ajoute aux sentiments négatifs ressentis dans la vie réelle dans des situations similaires.

Ainsi, on peut dire que le temps de la lecture est propice à l'exercice de l'empathie. D'une part, la lecture offre le temps de ressentir des émotions et permet donc de laisser émerger une réponse empathique. D'autre part, cette exploration émotionnelle se fait de manière contrôlée, sans contrainte directe pour le lecteur sur d'éventuelles actions à engager dans sa vie réelle.

Des spécificités du contexte de lecture et différents processus cognitifs s'exerçant durant l'acte de lecture peuvent expliquer que lire est un cadre propice au renforcement de la ToM et de l'empathie. Dans cette partie, ces diverses pistes ont été explorées et permettent d'expliquer le renforcement de l'empathie et de la ToM, que cette dernière soit perçue dans la mouvance de la « ToM théorie » ou de la « ToM simulation » (voir supra, CH.1). Les explications avancées ne sont pas mutuellement exclusives, au contraire les différents mécanismes présentés peuvent se conjuguer, et expliquent donc la pertinence de passer par l'acte de lecture pour solliciter ToM et empathie.

Chapitre 3 : La lecture littéraire, une approche didactique qui renforce l'utilisation de la théorie de l'esprit et de l'empathie ?

La sollicitation de la ToM et de l'empathie du lecteur lors de l'acte de lecture fonctionne à condition que celui-ci soit actif dans sa lecture, c'est-à-dire qu'il cherche à élaborer une représentation mentale du texte la plus riche possible. Ainsi, il pratiquera de nombreuses inférences et intégrera l'expérience sociale vécue par procuration via les personnages dans sa mémoire de long terme. L'enjeu de ce chapitre est d'analyser comment transférer ces résultats de la recherche en psychologie dans le cadre scolaire : quelle forme un enseignement de la lecture visant à développer l'empathie et de la ToM peut-il prendre ?

Nous avons vu au chapitre 2 qu'une des conditions réside dans l'engagement du lecteur - ici l'élève - dans l'œuvre lue. Il est nécessaire que l'élève lecteur se projette dans les états mentaux des personnages et bénéficie d'un espace-temps assez large pour ressentir des émotions. Offrir une réelle place à une lecture engagée et donner du temps à l'expression de la réception effective du texte correspond à ce qui est appelé en didactique « impliquer le sujet-lecteur » (Rouxel & Langlade, 2004). Nous proposons dans ce chapitre d'étudier le courant didactique de la lecture littéraire dont un des objectifs est de valoriser le sujet-lecteur dans le cadre de la classe. La lecture littéraire nous semble être une modalité pédagogique susceptible d'être efficace à la fois pour développer la compréhension écrite des élèves et permettre à ces derniers de renforcer leur ToM et empathie.

La première partie de ce chapitre décrit le fonctionnement de la lecture littéraire, tant du côté de l'activité des élèves que de l'enseignant. La seconde s'intéresse aux liens entre la mise en place d'une didactique basée sur la lecture littéraire d'une part et le renforcement de la ToM et de l'empathie d'autre part.

3.1 Qu'est-ce que la lecture littéraire ?

L'expression de « lecture littéraire » émerge dans le vocabulaire de la didactique de la lecture à la suite de la rupture épistémologique dans le champ des études littéraires durant les années 1970 suscitée par l'apparition de la théorie de la réception (Iser, 1976 ; Jauss, 1978). Le fait littéraire est abordé non plus par le prisme de l'auteur ou de l'objet texte, mais par celui du lecteur. La théorie de la réception confère au lecteur une place centrale dans la réception de

l'œuvre : ce qui donne sens à l'œuvre lue, ce n'est plus seulement le texte, mais aussi et surtout le lecteur. Cette révolution conceptuelle irrigue progressivement la didactique de la lecture qui voit apparaître de nouvelles notions dans les années 1990 comme celles de « sujet-lecteur » et de « lecture littéraire ». L'expression de « lecture littéraire » a le mérite de mettre en lumière l'activité du lecteur en le responsabilisant (Dufays, 2016). Toutefois, cette notion est assez floue, ses frontières sont poreuses et elle n'est pas encore utilisée de manière systématique dans les salles de classe comme un outil didactique prescriptif (Dufays, 2013). En effet, Louichon (2011) relève de nombreuses occurrences de ce terme dans le champ de la didactique de la lecture, mais les définitions en étant faites sont nombreuses et variées. Une des premières confusions sur cette expression vient du fait qu'elle est utilisée tantôt pour qualifier une pratique de lecture, tantôt pour définir un objet-texte (Dufays, 2006). Dans la lignée des travaux de Rouxel (2002), nous retenons dans notre travail de recherche l'expression de « lecture littéraire » comme une modalité de lecture spécifique portant sur un texte littéraire.

3.1.1 Le texte littéraire

3.1.1.1 Définition du texte littéraire

Qu'est-ce qui distingue un texte littéraire d'un texte non littéraire ? En l'absence de définition unique et consensuelle, les textes littéraires constituent un ensemble aux frontières poreuses et mouvantes, dépendantes de la période temporelle et du périmètre géographique envisagés (Rouxel, 2002 ; Denizot, 2013). Cet ensemble est large et hétéroclite, avec l'existence de sous-catégories comme la littérature jeunesse ou encore la littérature d'idées. On peut définir les textes littéraires de manière extérieure d'un point de vue sociologique ou tenter de trouver des critères au sein du texte lui-même (Koopman & Hakemulder, 2015). D'un point de vue extérieur, il est possible de considérer que sont littéraires les textes reconnus comme tels par la société, notamment via les revues critiques ou récompenses littéraires (Djikic et al., 2013). Dans le champ des études littéraires, il y a eu de nombreuses tentatives afin de définir le texte littéraire de manière immanente. Rouxel (2002) parvient à dégager trois critères de littérarité qui semblent faire consensus à savoir :

- la communication différée liée à l'énonciation spécifique construite par le texte ;
- la création d'un propre référent qui donne une force illocutoire aux textes ;
- l'inscription, parfois en décalé, du texte dans l'ensemble de la production littéraire en puisant dans un fonds commun de formes et de codes qui détermine l'horizon d'attente du public.

Ces critères intrinsèques au texte sont ceux retenus dans le cadre de notre recherche pour définir le texte littéraire. Dans les programmes scolaires et les instructions officielles, l'expression « texte littéraire » est utilisée à maintes reprises comme un allant-de-soi. La définition que nous retenons ici nous permet d'englober l'ensemble des textes désignés comme « littéraires » dans les programmes scolaires.

3.1.1.2 Une certaine vision du texte littéraire : la nécessité d'un lecteur actif

Le courant didactique de la lecture littéraire prolonge dans le domaine scolaire les conceptions sur la réception de l'œuvre littéraire développée par les auteurs de l'École de Constance dans les années 1970 (Jauss, 1978 ; Iser, 1976). La lecture est seulement en partie guidée et programmée par le texte, le lecteur a une part active à jouer dans la construction du sens. Ce courant qui place le lecteur et non plus le texte au centre de l'activité critique apparait comme une révolution conceptuelle (Rouxel, 2002 ; Vibert, 2011). Le lecteur est désormais perçu non plus comme simple réceptacle mais aussi et surtout comme source productrice de sens. Ainsi, en classe lors de l'étude de textes littéraires, il s'agit de redonner une place première à la réception effective du sujet-lecteur (Rouxel, 2002).

3.1.2 La posture du lecteur

La lecture littéraire évoque une manière prescriptive de lire un texte littéraire. Nous nous plaçons dans le sillage de Picard qui, en 1986, introduit pour la première fois cette notion en la définissant comme une lecture qui permet d'osciller, de procéder à un va-et-vient dialectique entre deux attitudes idéal-typiques. La lecture littéraire n'est ni une lecture totalement impliquée où le lecteur s'identifie aux personnages sans recul critique, ni une lecture analytique empreinte de distance et de technique mais oscille entre ces deux pôles. Dans cette perspective de lecture littéraire, ces deux modalités de lecture ne sont pas conçues comme antithétiques mais complémentaires : elles sont toujours présentes dans la lecture à des degrés différents et se répondent l'une à l'autre. C'est ce que suggère Picard lorsqu'il écrit : « La lecture littéraire est celle capable d'établir une relation constructive (je dirais dialectique si ce terme n'était pas galvaudé) entre les deux sortes de jeux que j'ai tenté de définir plus haut. Ni rêve passif, ni activité de docte réservée à une certaine élite mais s'enracinant dans les deux à la fois » (Picard, 1986, p. 9-10). La lecture littéraire met en lumière la nécessité de ces deux postures qui ne sont jamais totalement pures et exemptes l'une de l'autre et souligne l'importance de les considérer toutes deux pour avoir une lecture la plus aboutie possible. *De facto*, la différence entre ces

deux postures n'est pas une différence de nature mais plutôt de degré, l'articulation entre distanciation et implication du lecteur fluctue en permanence au cours de la lecture : nous nous trouvons dans un continuum avec des *«* accentuations différentes en étant tantôt plus ancré dans l'illusion référentielle, tantôt plus attaché à la réflexion critique *»* (Dufays, 2013, p. 81). Nous décrivons tour à tour ci-dessous ces deux postures qui sont complémentaires dans la lecture littéraire.

3.1.2.1 La lecture impliquée et le sujet-lecteur

Dans les salles de classe, pour développer cette lecture littéraire, c'est justement le pôle de la lecture impliquée qui est à développer car il a longtemps été mis de côté au profit d'approches analytiques et formelles (Vibert, 2011). Une première inflexion vers l'appropriation du texte par l'élève lecteur apparaît dans les programmes au tournant des années 2000 en plaçant l'étude des éléments formels de la textualité en regard avec les effets produits sur le lecteur (Dufays et al., 2015). Afin de valoriser la réception effective du lecteur réel, l'expression de « sujet-lecteur » est apparue de manière concomitante à l'entrée de la lecture littéraire en didactique. Ce terme est apparu dans les propos de Rouxel et Langlade en 2004, dans la lignée de la définition que donne Picard de la lecture littéraire. Le sujet-lecteur met en avant l'instance du lecteur que Picard (1986) nomme le « lu ». En effet, Picard distingue trois instances du lecteur qui se superposent pendant la lecture : le « lu », le « lectant » (instance intellectuelle, posture critique qui permet de mettre à distance et d'interpréter) et le *«* liseur *»* (corps lisant qui maintient le contact avec le monde). Le « lu » caractérise le lecteur qui engage sa subjectivité dans sa lecture. Impliquer le sujet-lecteur à l'école permet de renouer avec une expérience personnelle de la littérature (Vibert, 2011). La focalisation sur le « sujet-lecteur » permet l'étude du lecteur réel par opposition au *«* lecteur modèle » (Eco, 1979) ou « lecteur implicite » (Iser, 1976), présupposé par l'auteur. L'emploi de ce terme met en exergue la volonté de se centrer sur le lecteur empirique afin d'observer comment celui-ci aborde le texte et le reçoit effectivement. Cet investissement subjectif du lecteur peut aussi bien prendre la forme d'un engagement psycho-affectif qu'une appréhension axiologique du texte (Dufays et al., 2015).
La valorisation du sujet-lecteur au sein des lectures scolaires est un passage primordial mais pas une fin en soi : il ne faut pas perdre de vue l'objectif de formation d'un lecteur expert, capable d'une lecture distanciée (Vibert, 2011) Ce temps de valorisation du sujet-lecteur constitue une étape d'apprentissage, base sur laquelle une lecture commune, plus analytique et distanciée, peut s'élaborer (Dufays et al.,2015).

3.1.2.2 La posture d'analyse du lecteur distancié

Au-delà de la subjectivité impliquée, on demande à l'élève de prendre du recul sur sa lecture, d'adopter une posture plus distanciée, réflexive et critique. Dans cette posture, on mobilise l'instance intellectuelle du lecteur que Picard nomme « lectant » (1986). Cette posture qui contrebalance l'implication subjective est primordiale à développer chez l'élève lecteur pour lui éviter de tomber dans la « lecture aliénation » (Picard, 1986, p. 6), lecture empreinte de bovarysme, qui oublie que le fictif reste fictif.

Un des enjeux majeurs de la lecture littéraire est d'articuler ce passage de la lecture subjective à celle collective et réflexive (Vibert 2011). Il faut confronter les subjectivités pour aller au-delà, vers une expérience partagée et des interprétations qui s'approfondissent et se transforment grâce à un regard plus distancié et savant. Dans cette étape de la lecture littéraire, des outils d'analyse technique ou formelle sont mis à disposition des élèves par les enseignants pour affiner leurs impressions et étayer leurs discours sur le texte lu (Ahr, 2018). On invite les élèves à se distancier de leur première lecture subjective pour adopter une posture qu'on pourrait qualifier, avec les termes de Bautier et Goigoux, de « seconde » (Bautier & Goigoux, 2004). Cette étape d'analyse littéraire prend bien pour point d'appui les réceptions effectives des élèves afin qu'elle soit vécue comme sensée et porteuse d'intérêt pour les élèves. La lecture littéraire n'invite pas à aborder de prime abord les textes par le biais analytique car l'analyse littéraire risque, dans ce cas-là, de faire écran entre le texte et le lecteur et donc d'empêcher l'émergence d'une expérience personnelle de lecture (Dufays et al., 2015).

La lecture littéraire est donc une manière de lire équilibrée, une « combinaison d'adhésion et de distance » (Dufays, 2016, p. 53). Picard utilise la métaphore du jeu pour expliquer cette oscillation entre d'un côté le jeu "*play*" qui s'apparente au jeu de simulacre et symbolise le pôle de l'implication subjective où le lecteur s'immerge dans l'œuvre ; de l'autre côté, le jeu "*game*" dans lequel la maîtrise des codes et la distanciation sont les outils privilégiés, qui symbolise le pôle de la lecture analytique. Outre son intérêt pour former un lecteur autonome et expert, la lecture littéraire serait propice à favoriser un plaisir de lire : plaisir immédiat de la lecture par la sollicitation du sujet-lecteur mais aussi plaisir réflexif de comprendre les mécanismes qui rendent possible ce plaisir de lire, plaisir qui devient dicible et échangeable (Tauveron, 1999).

3.1.3 Les implications didactiques

3.1.3.1 Un déplacement de posture tant pour les élèves que leurs enseignants

Prendre en compte ce sujet-lecteur dans les lectures scolaires est un enjeu de taille car il modifie les postures et attitudes attendues de l'élève comme de l'enseignant dans une tâche scolaire face au texte (Waszak & Dufays, 2015). Il faut d'une part permettre aux élèves de se penser comme sujets-lecteurs et d'autre part que les enseignants laissent à ces sujets-lecteurs l'espace-temps d'exister dans les pratiques de lecture scolaire. L'objectif est de « libérer la parole des élèves sur la lecture » (Dufays et al., 2015, p. 101). Les élèves peuvent être désarçonnés par cette liberté car il est inhabituel qu'on sollicite leurs impressions subjectives à l'école. En effet, dans la lecture littéraire, il leur est demandé de verbaliser leurs ressentis et opinions sans l'horizon d'attente d'une sanction de justesse délivrée par l'enseignant sur le raisonnement conduit ou la réponse donnée. Il est ainsi nécessaire de ménager du temps en classe pour récolter ces impressions de lecture et expliquer l'intérêt d'une telle démarche aux élèves. Il faut par ailleurs trouver des activités qui permettent de faire émerger ces réactions de lecteur.

Les enseignants, quant à eux, ne sont plus seuls détenteurs du sens du texte (Vibert, 2011). Pour entrer dans l'étude des œuvres et définir la problématique, ils s'appuient sur les réceptions effectives de leurs élèves. C'est à cette condition seulement que l'analyse littéraire prend du sens pour les élèves et peut apparaître comme un approfondissement de leur expérience de lecture et non pas comme une pratique déconnectée ou un frein à cette expérience (Ahr, 2018). Cette situation pédagogique positionne les enseignants comme des « facilitateurs » et nécessite de nouveaux gestes professionnels. Cette manière d'aborder la lecture demande aux enseignants d'accepter de laisser une grande place à l'imprévu et implique de sortir d'une posture de contrôle qui reste majoritaire dans les salles de classe (Bucheton & Soulé, 2009). Il est ainsi difficile de plaquer une problématique préconçue en amont de la séance, du type « dans cette comédie de Molière, quels sont les ressorts du comique ? » alors qu'à la vue de la captation de la mise en scène ou à la lecture du texte, aucun élève n'a ri.

Ce changement de posture et de gestes professionnels peut expliquer la lente mise en place de la lecture littéraire dans les salles de classe malgré des recommandations concordantes du ministère de l'Éducation nationale et des chercheurs en didactique (Vibert, 2011 ; Ahr, 2018). Ces derniers ont ainsi conceptualisé et décrit de nombreux dispositifs d'enseignement concrets pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de la lecture littéraire au sein des salles de classe (Dufays et al., 2015 ; Ahr, 2018).

3.1.3.2 Des dispositifs pour prendre en compte le sujet-lecteur

Afin d'impliquer le sujet-lecteur, le passage par l'écrit - qu'il soit court ou long - est souvent préconisé (Le Goff, 2006 ; Larrivé, 2014). En effet, passer par l'écriture permet la maturation des idées et laisse le temps à chaque élève de réfléchir individuellement pour mettre en mots ses idées et ressentis. Pour ce faire, il est possible de rester sur le mode interrogatif habituel pour entrer dans le texte, non pas avec un questionnaire exhaustif, mais au contraire avec un nombre très limité de questions qui interrogent la réception effective du texte (Vibert, 2011). L'idée est de privilégier les questionnements sur les valeurs en jeu dans l'œuvre avec des questions du type « ce personnage te paraît-il sympathique ? Pourquoi ? », « Que ferais-tu à la place du personnage ? Justifie ta réponse », « Aimerais-tu vivre dans un lieu comme celui-ci ? Pourquoi ? ». Ce passage par l'écrit est aussi vivement recommandé au travers d'un outil spécifique qu'est le carnet de lecture : apparu dans les programmes scolaires de primaire en 2002 (Ahr & Joole, 2010), le carnet de lecture est maintenant préconisé du cycle 3 (ministère de l'Éducation nationale, 2016a) jusqu'au lycée (ministère de l'Éducation nationale, 2019). Appartenant à la catégorie des écrits de travail, il doit être utilisé comme réceptacle de la lecture intime et subjective de l'élève tout le long de l'année. Ainsi, cet objet garde la trace des diverses expériences de lecture de l'élève. La mise en place dans la salle de classe de cet outil au statut hybride - objet scolaire et objet personnel - nécessite un accompagnement rapproché de l'enseignant tant cette pratique rompt avec les habitus scolaires (Ahr, 2018). Afin de promouvoir d'autres manières d'écrire suite à une lecture, Le Goff (2011) a développé une classification des écrits suite à une lecture en contexte scolaire : les écrits sur le texte, les écrits dans le texte, les écrits à côté du texte. On constate dans les salles de classe la prépondérance des écrits sur le texte, c'est-à-dire des écrits métatextuels. Les questionnements évoqués ci-dessus relèvent de ce type d'écrit. Pour impliquer le sujet-lecteur, Le Goff (2011) invite les enseignants à développer également des consignes d'écriture d'invention du type écrire « dans » le texte ou « à côté » du texte. Les écrits dans le texte font référence aux expansions fictionnelles avec l'ajout d'un épisode latent. Les écrits à côté du texte sont ceux qui demandent à l'élève de s'immerger dans l'univers du texte en écrivant un texte, sans parenté générique ou énonciative avec le texte lu. En classe, ces écrits à côté du texte peuvent notamment prendre la forme d'un journal intime du personnage, d'un carnet de voyage ou encore d'une lettre d'un personnage à un autre. Tout comme les écrits « dans » le texte, ce type d'écrits « à côté » du texte incite les élèves à s'immerger dans les états mentaux des personnages.

Une autre préconisation des didacticiens pour impliquer le sujet-lecteur de manière moins frontale que le questionnement direct réside dans l'élaboration de consignes qui demandent à l'élève un détour vers d'autres formes d'art pour exprimer leur réception effective du texte (Massol & Shawky-Milcent, 2011 ; Ahr, 2018) : on peut demander aux élèves d'associer le texte lu à une représentation imagée (collage, photo, tableau) ou auditive (son ou musique, notamment pour rendre compte de l'atmosphère du texte) en leur demandant de justifier leurs choix. Cette manière de procéder permet de tisser des ponts entre le texte lu et l'univers culturel des élèves tout en impliquant leur subjectivité. Enfin, on peut demander aux élèves de « donner à voir » ou « donner à entendre » le texte. L'oralisation d'un texte est un outil pertinent pour faire émerger les interprétations subjectives d'un texte (Vibert, 2011). Quant à la mise en scène, les élèves peuvent ajouter des didascalies, décrire ou construire le décor, jouer un personnage… Autant de décisions prises sur lesquelles l'enseignant peut leur demander de se justifier et donc au sein desquelles ils expriment leur subjectivité.

3.1.3.3 Des dispositifs pour faire de la classe une communauté interprétative

Après le temps d'accueil des réceptions effectives individuelles, vient le temps de la lecture collective. Dans cette phase, l'enjeu est d'aller au-delà de la juxtaposition des lectures subjectives : ce moment d'échanges et de confrontation doit permettre de dégager ce qui est partageable par tous (Vibert, 2011). Certains outils évoqués dans la sous-partie ci-dessous ont vocation à récolter les impressions de lecture des élèves pour ensuite permettre des échanges entre les élèves. En effet, il ne faut pas que les dispositifs entérinent une séparation factice entre posture impliquée et distanciée. Au contraire, ils doivent permettre un processus dialectique entre ces deux postures. Telle est notamment la portée du carnet de lecture qui a vocation à être partagé en classe avec les autres élèves. C'est le point de départ de l'intersubjectivité et d'une relation dialogique avec le monde du texte (Ahr & Joole, 2010). Le carnet de lecture est le réceptacle de la subjectivité du lecteur mais il permet aussi de récolter, en aval du temps collectif, des écrits réflexifs post-débat ou échanges interprétatifs en classe. On attend des élèves qu'ils témoignent dans ces écrits d'une attitude plus distanciée et secondarisée face au texte, après avoir intégré les acquis de la communauté interprétative (Ahr, 2018).

Comment faire de ce temps collectif un moment d'échanges intersubjectifs entre les élèves et faire de la classe une communauté interprétative (Tauveron, 1999) ? L'enjeu est de faire saisir aux élèves l'intérêt de la démarche collective : la lecture des autres nous oblige à réinterroger le texte (Vibert, 2011). Pour défendre son point de vue, il faut argumenter en se basant sur le

texte. Différents dispositifs ont été développés pour permettre ces échanges intersubjectifs et déplacements cognitifs chez les élèves. L'outil le plus partagé est celui du débat interprétatif (Ahr, 2018). L'enseignant est certes en retrait dans cette activité, il n'est pas dans une posture purement transmissive de savoirs. Cependant de nombreuses tâches lui sont assignées : il est celui qui choisit le(s) point(s) d'interprétation à élucider ensemble, qui régule les échanges, qui archive ce qui est dit, instaure progressivement les compétences langagières et les savoirs techniques et s'assure que les élèves répondent toujours en s'appuyant précisément sur le texte. La difficile mise en œuvre de cet outil est notamment liée au fait qu'on attend de l'enseignant une multitude de gestes professionnels de natures variées au cours de cette activité : des gestes didactiques, d'étayage, de pilotage et de tissage (Bucheton & Soulé, 2009). Diverses déclinaisons possibles de ce débat interprétatif ont été mises en avant avec la promotion d'outils divers tels que le blog participatif ou les cercles de lecture (Vibert, 2011 ; Ahr, 2018).

3.1.4 La pertinence d'une telle approche de la lecture

3.1.4.1 Concordance avec les résultats des enquêtes internationales et nationales et les besoins identifiés des élèves

Dans les enquêtes nationales et internationales (CNL, 2022 ; OCDE, 2019c), deux constats émergent quant à la lecture des élèves adolescents français : le déclin de leur goût pour la lecture et un niveau faible et disparate en compréhension de l'écrit. Le Centre National du Livre (CNL, 2022) confirme le décrochage du goût de lire à l'adolescence, déjà relevé dans les études précédentes (CNL, 2016). La lecture loisir décline fortement après 12 ans et l'entrée au collège, cette baisse étant plus forte chez les garçons que chez les filles. Des explications de diverses natures sont invoquées pour expliquer cette désaffection de la lecture lors de l'adolescence (notamment la concurrence d'autres loisirs, CNL, 2022). Cependant, de nombreux didacticiens évoquent la nécessité de redonner une place au sujet-lecteur et à une lecture impliquée dans les salles de classe du collège pour permettre de développer un rapport heureux et personnel à la lecture et à la littérature (Rouxel & Langlade, 2004 ; Dufays, 2013). La lecture littéraire, qui accorde une place première au sujet-lecteur, serait potentiellement à même de renouer avec un certain plaisir de lecture : « la prise en compte du sujet lecteur est la condition de motivation des élèves » (Vibert, 2016, p. 26).

En ce qui concerne leur performance, que ce soit dans les études nationales (PIRLS, CEDRE) ou internationales (PISA), on constate que les élèves français obtiennent les meilleurs résultats aux questions qui leur demandent d'effectuer un prélèvement ou une localisation

d'informations. A l'inverse, les questions qui demandent aux élèves de faire des hypothèses, de donner leur opinion ou d'évaluer un texte, c'est-à-dire de se positionner en tant que sujet-lecteur, sont les moins réussies (Dalibard et al., 2016 ; OCDE, 2019c). Outre ce niveau plus faible pour les questions de réflexion et d'évaluation, on constate aussi une spécificité française qui est le fort taux de non-réponse pour les questions ouvertes (Vibert, 2016). On peut donc s'interroger ici sur l'opportunité de mettre en place la didactique de la lecture littéraire : serait-elle à même de répondre à ces enjeux en sortant d'une lecture trop techniciste dans les salles de classe et en habituant les élèves à se penser comme sujet-lecteur et à se positionner sur un texte en justifiant leurs opinions ? Les questionnements que suscite la lecture littéraire portent en effet davantage sur la compréhension globale et rarement sur le prélèvement d'informations précises. En outre, le fait de valoriser le sujet-lecteur libère la parole et l'écriture des élèves sur leur lecture, ce qui offre la possibilité pour l'enseignant de mettre le doigt sur des difficultés éventuelles puis d'y remédier (Dufays, 2013).

3.1.4.2 Articulation avec les injonctions du système français

On note peu de mentions explicites de la lecture littéraire dans les programmes scolaires : elle est mentionnée à deux reprises dans les programmes de cycle 3 mais n'apparaît pas dans ceux du cycle 4. Cependant, la lecture littéraire est présente dans le vocabulaire institutionnel, que ce soit dans les ressources des formateurs ou des inspecteurs académiques. Nous pensons notamment au parcours d'autoformation « la lecture littéraire au cycle 4 » disponible sur la plateforme de formation continue de l'Éducation Nationale « M@gistère » depuis septembre 2020, aux notes d'accompagnement des IPR lors de la réforme du collège de 2016 ou aux diverses fiches présentes sur Éduscol pour promouvoir certaines pratiques de lecture relevant de la lecture littéraire (ministère de l'Éducation nationale, 2016b ; Académie de Nantes, s.d.). Bien qu'ils ne mentionnent pas explicitement la lecture littéraire, les programmes du cycle 4 visent à articuler une lecture subjective et impliquée avec une lecture objective et distanciée prenant appui sur des connaissances acquises. Les programmes reconnaissent la singularité du lecteur et admettent le former à être un sujet impliqué et critique vis-à-vis des textes. Ainsi l'analyse du prescrit nous indique que la lecture littéraire se trouve en parfaite conformité avec les discours officiels cadrant l'enseignement scolaire de la littérature. Cette manière d'aborder la lecture concilie l'expression des émotions, les jugements esthétiques et les jugements éthiques avec la construction de connaissances et compétences à mobiliser lors de l'analyse critique des textes littéraires (Ahr, 2018). En outre, la lecture littéraire semble répondre au

double enjeu assigné à la lecture dans les programmes scolaires : celle-ci est présente dans la formation littéraire de l'élève à travers le Domaine 1 du socle « Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française », d'autre part elle est présente dans la formation personnelle de l'élève à travers le Domaine 3 du socle « Formation de la personne et du citoyen ». La lecture littéraire est une approche qui permet de tenir ensemble formation littéraire et formation personnelle de l'élève.

3.2 Des conditions de lecture favorisant le renforcement de la théorie de l'esprit et de l'empathie

3.2.1 Quels textes ?

3.2.1.1 Favoriser l'immersion du lecteur

Un lecteur impliqué apparaît comme une condition *sine qua non* pour que cette lecture soit une action transformative sur ses croyances et manières d'être au monde (Green & Brock, 2000). Plus particulièrement, cette implication dans la lecture est une condition nécessaire pour que le lecteur puisse renforcer son empathie et sa ToM (Johnson, 2012 ; Mar & Oatley, 2008). Cette immersion (nommée "*transportation*" dans la littérature anglophone) peut être définie comme un « processus convergent dans lequel les capacités et systèmes mentaux deviennent focalisés sur les évènements se produisant dans la narration »[14] (Green & Brock, 2000, p. 701, notre traduction). Le lecteur immergé est ainsi coupé provisoirement des informations provenant du réel car il traite exclusivement les stimuli issus de sa lecture. Cette immersion qui permet au lecteur de déployer toute son attention et ses ressources cognitives sur le texte, l'incite aussi à s'identifier aux personnages : c'est donc une condition favorable à l'établissement d'une représentation mentale et d'une réaction émotionnelle (Green & Brock, 2000). L'absence d'immersion n'est pas neutre sur le lecteur : au contraire, il semblerait qu'une absence d'immersion dans l'œuvre ait un impact négatif sur l'empathie du lecteur (Bal & Veltkamp, 2013).

[14] "*Convergent process, where all mental systems and capacities become focused on events occurring in the narrative*"

3.2.1.2 Fiction, narration, littérarité : des critères pertinents ?

On constate un quasi-consensus empirique autour du fait que seule la fiction permettrait de développer l'empathie et la ToM des lecteurs. Plusieurs expérimentations aboutissent à ce résultat. Par exemple, celles de Mar et ses collègues (2006) ou de Tamir (2016) qui utilisent une approximation de la familiarité des participants avec la lecture, avec l'usage du "*Author Recognition Test"* (Mar et al., 2006 ; Tamir, 2016), ou encore celle de Bal et Veltkamp (2013) qui compare les effets sur les participants entre la lecture d'extraits de fiction et de non-fiction. Pour Green et Brock (2000), cette question de la fictionnalité est un faux problème car l'élément crucial est l'immersion du lecteur dans l'œuvre. Or, cette immersion est permise par les textes narratifs, qui peuvent être fictionnels ou pas. Green et Brock (2000) montrent en effet qu'un texte narratif a le même effet sur le lecteur qu'il soit présenté comme fictif ou pas. Hakemulder (2000) montre également que sur un même sujet - en l'occurrence les relations femmes-hommes en Algérie dans les années 1990 - les lecteurs ressentent plus d'émotions et procèdent davantage à une reconfiguration de leurs positions éthiques à la lecture d'un texte de type narratif qu'à celle d'un texte de type explicatif. Cette importance de la narration semble être corroborée par les expérimentations menées au cinéma : Goldstein (2009) montre que l'émergence d'émotions empathiques n'est pas liée au fait que le film soit perçu comme fictif ou pas par le spectateur mais au fait qu'il raconte une histoire.

Outre la narrativité du texte, la qualité littéraire du texte semble également jouer un rôle dans la possibilité d'une immersion du lecteur. Un texte littéraire serait plus propice à renforcer la ToM des lecteurs qu'un texte « populaire » (Kidd & Castano, 2013). Une des explications avancées pour expliquer ce rôle joué par la littérarité du texte est la suivante : dans les textes littéraires, les personnages ont des caractères plus complexes et moins stéréotypés, ces textes comportent davantage de blancs et d'ambiguïtés qui nécessitent que le lecteur pratique de nombreuses inférences sur les états mentaux des personnages pour se faire une représentation mentale. Ainsi, le lecteur sollicite davantage sa ToM (Koopman & Hakemulder, 2015 ; Kidd & Castano, 2019). Cette affirmation est controversée et certaines expérimentations montrent que la caractérisation d'un texte comme littéraire est très fluctuante et que seule l'immersion du lecteur dans l'œuvre influe sur le renforcement de la ToM du lecteur (Panero et al., 2016).

Ainsi la narrativité du texte semble être un critère pertinent pour renforcer la ToM et l'empathie du lecteur du fait qu'elle offre la possibilité d'une immersion du lecteur dans l'œuvre. La

littérarité du texte et sa fictionnalité sont des critères qui sont encore débattus comme étant efficaces ou non pour renforcer ces CPS via la lecture.

3.2.2 La manière d'étudier les textes

3.2.2.1 Le contenu des consignes

En contexte scolaire, le texte n'est pas donné seul aux élèves mais il est accompagné de consignes délivrées par l'enseignant. Or, ces consignes jouent un rôle sur l'immersion du lecteur dans l'œuvre lue (voir supra, CH.2). Certaines consignes placent l'élève en surcharge cognitive et sont donc néfastes à l'immersion dans la lecture. Pour orienter les élèves vers un traitement profond et sémantique du texte, les premières questions sur le texte doivent porter sur les états mentaux des personnages. (Green & Brock, 2000).

Pour qu'un tel renforcement se produise, la manière dont l'enseignant verbalise les consignes est primordiale. Il faut que les enseignants demandent explicitement aux élèves d'utiliser leur ToM et leur empathie pour qu'un renforcement de ces compétences ait effectivement lieu (Goldstein & Winner, 2012). Par exemple, sont préconisées les consignes qui demandent aux élèves de lever des malentendus et des implicites, d'expliquer les intentions, sentiments et croyances des personnages à partir des événements racontés dans le texte (Lecce et al., 2016). Suite à une méta-analyse, Schrijvers et ses collègues (2019) concluent qu'idéalement les consignes de l'enseignement permettent à l'élève d'osciller entre une posture subjective où ses émotions sont sollicitées et une posture analytique de distance critique, ce qui coïncide avec la didactique de la lecture littéraire.

3.2.2.2 Les modalités de travail induites par les consignes

Outre le contenu de ces consignes, les chercheurs se sont aussi interrogés sur la manière dont ces consignes doivent prendre forme afin de favoriser le renforcement de la ToM et de l'empathie des élèves. Dans quelles modalités de travail ces consignes doivent-elles engager les élèves ? Deux directions semblent être privilégiées. D'une part, l'approche conversationnelle autour des textes paraît propice à développer la ToM et l'empathie des élèves (Lecce et al., 2014 ; Schrijvers et al., 2019) : cette modalité incite les élèves à endosser les états mentaux des personnages pour répondre aux questions posées par l'enseignement et les invite aussi à s'en distancier, à prendre du recul sur leur manière d'exercer leur ToM et empathie grâce à leurs échanges en classe. D'autre part, le passage à l'écrit est vivement recommandé lorsqu'on demande aux élèves de verbaliser leurs émotions ou les états mentaux qu'ils imputent aux

personnages (Lecce et al., 2014, Schrijvers et al., 2019). Cette phase d'écriture peut être probante à différents moments du cours : que ce soit en amont de la lecture, pour réactiver chez l'élève des expériences personnelles en lien avec le thème de la lecture, pendant la lecture pour récolter ses impressions de lecture ou suite à la lecture et aux échanges en classe pour réfléchir à la portée de sa lecture (Schrijvers et al., 2019).

Ainsi, nous pouvons noter, tant sur le contenu des consignes que sur la forme qu'elles doivent prendre, une convergence de modalité entre la lecture littéraire et les consignes qui favorisent le renforcement de la ToM et de l'empathie. L'oscillation entre une posture impliquée et distanciée, propre à la lecture littéraire, paraît pertinente pour développer les CPS des élèves dans la lecture (Schrijvers et al., 2019) ; l'approche conversationnelle des textes qui fait de la classe une « communauté d'esprit » (Lecce et al., 2014) résonne avec la classe comme communauté interprétative dans la didactique de la lecture littéraire ; enfin une place capitale est accordée à l'écriture des élèves lecteurs aussi bien dans la lecture littéraire que dans les expérimentations probantes pour développer les CPS des lecteurs. Ainsi, il apparaît que la lecture littéraire permet de tirer profit de l'expérience d'altérité qui nous est proposée dans la littérature (Vibert, 2016), de saisir l'opportunité de faire du livre une « cabine d'essayage » (Citton, 2007). Elle apparaît donc comme l'approche scolaire de la lecture à même de renforcer l'empathie et la ToM des élèves.

Chapitre 4 : Contributions de la thèse

La lecture littéraire, approche de la lecture en contexte scolaire recommandée par l'Éducation nationale comme par les chercheurs en didactique de la lecture, pourrait, de par les activités qu'elle propose, être à même de renforcer l'empathie et la théorie de l'esprit des élèves. Fort de ce constat, nous proposons dans cette thèse d'expérimenter sa mise en place systématique dans les salles de classe pour évaluer si elle produit bien les effets escomptés sur le renforcement des deux CPS susmentionnées et sur le développement des compétences de compréhension de l'écrit. Ce chapitre détaille les objectifs de cette thèse et notamment les contributions théoriques, méthodologiques et empiriques qu'elle vise à apporter.

4.1 Contributions théoriques : des compétences primaires renforcées dans le cadre scolaire, pensé pour les compétences secondaires

4.1.1 Cadre scolaire et CPS : une problématique émergente

Dans le champ scientifique, se sont accumulées de multiples preuves sur les interactions positives entre école et CPS. D'une part, les bienfaits de CPS développées sur la scolarité de l'élève sont attestés, qu'il soit jeune enfant ou adolescent : des CPS développées sont prédictives d'un bien-être à l'école et de bonnes performances académiques (voir supra, CH.1). D'autre part, la possibilité de développer les CPS au sein de l'école est attestée (Durlak et al., 2011).

Les pouvoirs publics en France ont pris en considération cette nécessité de développer les CPS des élèves afin d'améliorer leur bien-être à l'école et leurs performances scolaires. Une instruction interministérielle en août 2022 regroupant 8 ministères (dont la santé, l'éducation, la justice) a mis en place une stratégie multisectorielle « Génération 2037 » visant le développement des CPS des enfants. Dans sa circulaire de rentrée 2023, le ministère de l'Éducation nationale évoque dans les priorités annuelles le déploiement d'un plan de formation afin de développer les CPS des élèves. Enfin, la médiatrice de l'Éducation nationale dans son rapport « Apprendre à vivre ensemble » en 2022 appelle de ses vœux un « enseignement des CPS dès les petites classes » (Médiatrice de l'Éducation nationale, 2022, p. 12) et promeut des

pratiques transverses les sollicitant comme la médiation par les pairs pour la résolution du conflit.

4.1.2 État des lieux de la manière d'aborder les CPS en contexte scolaire

En France, il existe donc des interventions menées en contexte scolaire pour promouvoir les CPS (Lamboy & Guillemont, 2014 ; Shankland & Rosset, 2017). On distingue deux grandes catégories d'interventions mises en œuvre pour développer les CPS des élèves, toutes deux se situant en dehors du champ disciplinaire. D'une part, existe ce qui peut être apparenté à des « ateliers expérientiels » (Lamboy & Guillemont, 2014, p. 10). Ces ateliers se déroulent selon la logique d'un cycle ou d'un programme, ils sont efficaces sur le temps long. Lamboy et Guillemont (2014) évoquent la nécessité d'une durée totale minimale de 10 semaines à raison d'une ou deux heures hebdomadaires pour que ces programmes soient efficaces. Cette modalité comporte de nombreux freins qui limitent son développement (Shankland & Rosset, 2017) : ils nécessitent la plupart du temps la venue d'un intervenant extérieur, sont très coûteux en énergie pour l'enseignant qui doit supprimer son cours et organiser la logistique de ces ateliers. En effet, en général ces ateliers se déroulent sur les heures habituelles de cours ce qui signifie que la pression temporelle pesant sur l'enseignant pour réaliser le programme scolaire est accrue. Un des programmes les plus connus au niveau européen visant le développement des CPS est "*Unplugged*". Cependant, les modalités de mise en oeuvre de ce programme ont constitué des freins à son déploiement comme des auteurs ont pu le constater avec la difficulté à recruter des enseignants volontaires pour mettre en œuvre ce programme et avec la faible fidélité du protocole tant au niveau de l'intensité que de la conformité (Kreeft et al., 2009 ; Lecrique, 2019).

D'autre part, existent en France des interventions brèves en classe fondées sur la psychologie positive (Shankland & Rosset, 2017). Sont notamment promues les pratiques de méditation ou de gratitude sur un temps court. Ces pratiques peuvent prendre la forme de rituels en classe. L'association ScholaVie, association partenaire de l'Éducation Nationale dont l'objectif est le développement des CPS des élèves, propose aux enseignants de nombreuses activités utilisables sur un laps de temps restreint (moins de 15 minutes) pour faire des pauses attentionnelles entre les apprentissages disciplinaires. Ces interventions se déroulent toujours de manière décrochée par rapport à la matière enseignée.

4.1.3 Notre hypothèse

Ce que nous proposons dans notre thèse, à savoir évaluer si la pratique de la lecture littéraire permet de développer deux CPS que sont l'empathie et la ToM, entre bien dans les prescriptions de l'institution mais établit un pas de côté dans la méthode suivie pour développer les CPS par rapport à ce qui se fait actuellement. Alors qu'aujourd'hui sont promues les pratiques transverses qui ne sont pas incluses dans un programme disciplinaire, nous souhaitons saisir une situation d'apprentissage-enseignement propre à la discipline du français pour analyser dans quelle mesure elle permet de développer les CPS. La littérature scientifique a accumulé des preuves de la possibilité, sous certaines conditions, de développer certaines CPS au travers de l'activité scolaire de lecture (Ivey & Johnston, 2013 ; Lecce et al., 2014 ; Schrijvers et al., 2019). Du point de vue de la psychologie évolutionniste, nous faisons ici l'hypothèse qu'il est possible en enseignant une compétence secondaire - en l'occurrence la lecture / compréhension de l'écrit - de développer encore davantage des compétences primaires, ici la ToM et l'empathie. Nous suggérons que certains mécanismes propres à l'apprentissage de compétences secondaires permettent de renforcer des compétences primaires : la mise en œuvre en cours de français de la didactique de la lecture littéraire nous paraît à même de renforcer la ToM et l'empathie des élèves, par leur mobilisation systématique et accompagnée. Cette hypothèse implique celle d'un transfert de compétences lointain : les élèves seraient capables de transférer l'empathie et la ToM qu'ils appliquent aux personnages d'un texte lu à la vie réelle, dans leurs interactions sociales. Cet entraînement de l'application de la ToM et de l'empathie dans la lecture n'est pas une condition *sine qua non* au développement de ces compétences puisque ces dernières sont primaires, mais serait efficace pour renforcer la mobilisation de ces compétences dans la vie quotidienne.

4.2 Contribution méthodologique :une modélisation d'une situation de recherche en éducation entre *evidence-based practice* et recherche participative

4.2.1 L'*evidence-based practice* en éducation : essor et limites

L'essor de l'"*evidence-based practice*" en éducation a été mis en évidence de nombreuses fois et ce, depuis la fin du XXè siècle (Tyack & Cuban, 1995 ; Bryk, 2015 ; Lima & Tual, 2022). Dans le sillage de la psychologie cognitive, de l'économie et des neurosciences, la recherche

en éducation s'est en effet fortement tournée vers la recherche de données probantes (Meuret, 2017). L'objectif est d'asseoir les pratiques scolaires sur des résultats scientifiques : les expérimentations permettent de collecter de manière rigoureuse des données qui permettraient d'identifier les pratiques scolaires qui seraient les plus efficaces possible pour ensuite inciter les membres des communautés éducatives à les mettre en œuvre. On entend ici qu'une intervention est efficace si elle combine les trois effets suivants : « une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats ; une réduction de la variance de l'ensemble des résultats ; une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de chaque élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et ses résultats » (Demeuse et al., 2005, p. 393-394). Cet engouement pour les données fiables, quantifiables et rigoureuses s'appuie sur la conviction que la mise en place généralisée des résultats de ces recherches permettrait de changer et d'améliorer les pratiques à grande échelle (Slavin, 2020).

Au sein de cette mouvance de l'*evidence-based practice*, les essais randomisés contrôlés (RCT de l'anglais *randomized controlled trials*) se sont multipliés. Ces derniers permettent d'évaluer l'efficacité d'une pratique ou d'un dispositif donné, toutes choses égales par ailleurs, ou du moins toutes sources de variation équitablement réparties par le hasard. Le *design* expérimental consiste à comparer deux groupes qui ont des caractéristiques similaires en tout point, autant que faire se peut : le groupe expérimental d'une part, et le groupe contrôle d'autre part qui joue le rôle de contrefactuel. Pour réunir ces conditions d'égalité expérimentale, ces expérimentations ont lieu en laboratoire ou en classe avec un intervenant extérieur. Ces deux groupes sont constitués par tirage au sort. Seul le groupe expérimental bénéficie d'une intervention qui met en œuvre le dispositif didactique ou pédagogique qu'on vise à évaluer. L'intervention est mise en place de manière très contrôlée : par la même personne, pendant la même durée, avec les mêmes supports. Les deux groupes passant des pré et post-tests de connaissance (avant et après l'intervention au sein du groupe expérimental), les chercheurs peuvent ainsi comparer l'évolution des progrès des participants de l'étude sur la compétence ou la connaissance visée. Si les progrès du groupe expérimental sont plus grands que ceux du groupe contrôle (ou permettent une réduction des écarts entre les participants), le dispositif testé peut être considéré comme plus efficace (ou plus égalitaire). Dans le cadre du raisonnement expérimental, l'intervention conduite est bien le seul paramètre qui peut être la cause de cette différence d'évolution entre le groupe contrôle et le groupe expérimental.

Cependant, malgré cet enthousiasme pour les données probantes en éducation, force est de constater que les RCT ne résistent souvent pas au passage à grande échelle (Bressoux, 2017 ;

Lima et Tual, 2022). Peu de dispositifs ou de pratiques évalués comme des réussites lors des RCT ont été transposés à grande échelle dans les salles de classe ordinaires en produisant des résultats aussi positifs que pendant l'expérimentation menée dans un environnement contrôlé. Certains échecs retentissants paraissent aujourd'hui emblématiques de la difficulté à transférer à grande échelle certains dispositifs issus d'expérimentation. L'expérimentation STAR *Student / Teacher Achievement Ratio* conduite au Tennessee entre 1985 et 1990 en fait partie (Gurgand, 2012) : des élèves ont été assignés aléatoirement dans des classes à effectif réduit ou à effectif habituel. Cette expérimentation a permis de montrer qu'un effectif réduit, sans demande de changement de pratique professionnelle ou accompagnement spécifique des enseignants, était plus propice aux apprentissages des élèves. En s'appuyant sur les résultats positifs de cette expérimentation, l'état de Californie a décidé en 1996 de réduire les effectifs des classes de début de primaire (Ross, 1999) : loin d'atteindre les résultats aussi positifs que l'expérimentation STAR, ce changement structurel a eu des effets négatifs sur les élèves issus de milieu défavorisé. Ross explique cet effet néfaste notamment par un recrutement soudain et très intense d'enseignants : la nécessité de recruter de nombreux enseignants supplémentaires a induit une baisse mécanique du niveau moyen des enseignants recrutés, les plus novices et moins qualifiés étant affectés dans les zones défavorisées.

Une autre étude menée par l'*Institute of Education Sciences* généralise quatre programmes d'intervention en lecture-compréhension, testés sous forme de RCT et produisant des résultats positifs (James-Burdumy et al., 2009). Ces quatre programmes d'intervention sont mis en œuvre à grande échelle au sein de 4 groupes expérimentaux composés chacun de plus de 1100 élèves, comparés entre eux et à un groupe contrôle au sein duquel les enseignants suivent leurs pratiques usuelles. Les résultats en lecture-compréhension des groupes expérimentaux ne sont pas statistiquement significativement meilleurs que les résultats au sein du groupe contrôle. En outre, certains groupes expérimentaux ont même obtenu des résultats significativement inférieurs à ceux du groupe contrôle. Les conclusions tirées par la *Coalition of evidence-based policy* aux Etats-Unis vont dans la même direction : les membres de cette coalition analysent les résultats produits par la généralisation de 77 interventions respectant les règles de l'EBP (groupe contrôle et expérimental, assignation aléatoire entre ces deux groupes, pré et post-test au même moment). Sur ces 77 interventions transférées en contexte scolaire ordinaire, seulement sept ont des effets positifs (Gurgand, 2018).

Comment expliquer ces échecs de transfert au contexte scolaire ordinaire et de généralisation à grande échelle de ces résultats obtenus de manière rigoureuse ? Les causes semblent être multiples et découler du fait que ces expérimentations sont développées dans un cadre éloigné

des pratiques ordinaires des maîtres, hors du contexte scolaire habituel. L'écart entre le nouveau dispositif et les pratiques ordinaires est souvent sous-estimé, voire non analysé. Dès lors, la question du passage à l'échelle rejoint celle des conditions d'amélioration du système éducatif en général. De nombreuses réformes, s'appuyant sur ces résultats de recherche et souvent passées dans la précipitation, peuvent être mal mises en œuvre car les enseignants ne savent pas comment les appliquer correctement (Bryk, 2015 ; Meuret, 2017). Des connaissances ou compétences sont souvent présupposées chez les enseignants pour la mise en œuvre d'un changement d'ordre didactique ou pédagogique. S'il y a un déficit de prescription ou d'accompagnement, cela met en péril la bonne application du changement préconisé (rapport IGEN N°2013-066, 2013 ; Cèbe & Goigoux, 2018). En outre, la précipitation peut induire un autre type de blocage : même si les enseignants savent mettre en œuvre le changement demandé, parfois ils ne le peuvent pas, étant bloqués par d'autres acteurs de la communauté éducative qui ne comprennent pas l'objectif de ce changement. Un exemple typique de ce cas de figure est l'évaluation par compétence et non plus par note (Bressoux, 2017), de nombreux parents d'élèves s'étant dressés contre ce changement de pratiques.

Par ailleurs, les enseignants peuvent se montrer réticents à la mise en œuvre d'une réforme. Dans ce cas de figure, ce n'est pas qu'ils ne savent ou ne peuvent mettre en œuvre une réforme, c'est qu'ils n'y adhèrent pas. Cette réticence peut avoir plusieurs origines comme le fait que les changements demandés soient très éloignés de leurs pratiques habituelles ou ne soient pas compatibles avec celles-ci. Cela peut leur causer un problème d'efficience : certes les bénéfices espérés sont positifs mais le coût du changement pour l'enseignant outrepasse ces bénéfices escomptés (Tyack & Cuban, 1995). Les enseignants peuvent aussi se montrer réfractaires à l'idée d'instaurer un changement alors qu'ils n'ont pas été engagés dans le processus de réflexion et de déploiement, dont ils ne comprennent pas l'objectif et qu'ils perçoivent comme imposé de manière déconnectée de leur réalité dans une approche *top-down* (Bryk, 2015). C'est notamment pour prendre en compte dès la phase expérimentale les réalités des contextes scolaires avec ses freins et limites, que Gurgand (2012) plaide pour un développement en contexte scolaire d'« expérimentations sociales » intervenant sur une large échelle dans un « contexte social aussi proche que possible des conditions d'une possible extension du dispositif » (p. 144).

4.2.2 Les expérimentations en contexte scolaire ordinaire : développement et méthodologie spécifique

Prenant en compte les limites mentionnées ci-dessus concernant les expérimentations en environnement contrôlé, de nombreux chercheurs ont modifié leur cadre expérimental afin de mener des expérimentations en contexte scolaire ordinaire. L'intervention se déroule dans les salles de classe ordinaires : c'est l'enseignant en charge de la classe qui met en œuvre l'intervention et non pas un intervenant extérieur (chercheur ou consultant externe). L'intérêt de procéder ainsi est de mesurer l'effet d'une intervention dans un contexte scolaire réel mais aussi de documenter la manière dont les enseignants s'emparent du dispositif testé et modifient leurs pratiques (Bryck, 2015 ; Goigoux, 2017 ; Connolly et al. 2018). Ces recherches en contexte scolaire sont toujours soumises à une évaluation sur le mode des RCT : deux groupes distincts - expérimental et contrôle - sont constitués aléatoirement et passent des pré et post-tests. Au cours de l'expérimentation, différents paramètres sont contrôlés tels que la fidélité de la mise en œuvre du dispositif au sein du groupe expérimental (en termes d'intensité et de conformité - Dellisse et al., 2020) ou la durée consacrée à l'enseignement évalué pour éviter les biais d'accroissement du temps d'enseignement (Cèbe & Goigoux, 2018). Pour s'assurer de la validité du protocole, il y a donc une évaluation de l'implémentation qui est menée. Tester un dispositif en contexte scolaire ordinaire offre également la possibilité de mener des analyses qualitatives complémentaires - telles que des observations de classe, des entretiens avec élèves et enseignants, des analyses des traces d'élèves - et de récolter d'autres types de données. Ces analyses ont pour objectif de mieux cerner la mise en œuvre du dispositif expérimental et la manière dont les enseignants et les élèves se l'approprient.

Par ailleurs, certains chercheurs vont encore plus loin dans les *designs* expérimentaux en contexte scolaire ordinaire : ils mettent en place une recherche participative qui associent étroitement chercheurs et enseignants dès le développement du dispositif testé. Cette manière de procéder a été théorisée par Bryk sous le nom de "*practice-based evidence*" (Bryk, 2015) pour mettre en lumière l'attention portée aux savoirs d'expérience des enseignants et l'approche *bottom-up* d'une telle procédure. En France, afin de promouvoir des expérimentations associant étroitement chercheurs et enseignants, Goigoux (2017) a développé une méthode, « la conception continuée dans l'usage », inspirée de l'ergonomie de conception. Ces méthodes - que ce soit dans la conception continuée dans l'usage ou via les communautés en réseau promues par Bryk - proposent de partir de problématiques rencontrées par les enseignants sur le terrain et d'y répondre en prenant en compte leurs opinions et pratiques. En réponse à ces

problèmes concrets, les chercheurs développent des outils ou procédures que des enseignants testent. Les chercheurs observent la manière dont ces enseignants s'en emparent et prennent en compte les divers retours que les enseignants peuvent leur faire. Ainsi, les chercheurs améliorent leur prototype qu'ils testeront ensuite sur un large échantillon de participants. Ces méthodes permettent de dépasser les limites évoquées ci-dessus sur le transfert des RCT en contexte scolaire ordinaire. Elles permettent aux chercheurs de concevoir des dispositifs dans la zone proximale de développement des enseignants et de vérifier, dès la phase d'expérimentation, leur utilité, utilisabilité et acceptabilité au sein de la communauté éducative (Cèbe & Goigoux, 2018). Ces expérimentations menées en contexte scolaire ordinaire donneraient donc des résultats plus proches et prédictifs de ce qu'on pourrait obtenir lors d'une généralisation à l'ensemble de la communauté éducative (Goigoux et al., 2021).

4.2.3 Notre fonctionnement dans la thèse

Fort de ces constats, nous souhaitons conduire nos expérimentations en contexte scolaire ordinaire, au plus près des conditions habituelles d'exercice d'enseignement. Nos expérimentations restent soumises à une évaluation rigoureuse sur le mode des RCT : groupes expérimental et contrôle distincts qui passent des pré-tests et des post-tests sur le même calendrier. Nous souhaitons également nous inscrire dans le cadre des recherches participatives en associant les enseignants du groupe expérimental à la conception du dispositif à tester en classe. Cette manière de procéder nous semble à même de favoriser l'engagement des enseignants dans le dispositif testé et donc de permettre d'attendre une bonne fidélité au protocole lors du déploiement du dispositif. En outre, cela permet de situer le dispositif déployé dans la zone proximale de développement des enseignants et donc de maximiser la probabilité d'un passage à grande échelle réussi en cas d'évaluation positive du dispositif. En effet, dès cette phase expérimentale, nous pouvons vérifier l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif proposé (Cèbe & Goigoux, 2018).

Même si nous nous inspirons fortement de la méthodologie de la conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2018), nous ne la suivons pas *stricto sensu*. Voici les deux différences majeures avec cette méthode :

- Lors de l'étape de co-conception, le chercheur n'arrive pas avec un premier prototype qu'il propose aux enseignants d'utiliser et de modifier. Nous déterminons un cahier des charges et laissons à la charge des participants la mission de réaliser ce prototype.
- Nous menons une évaluation scientifique du dispositif avec pré-test et post-test dès sa première mise en œuvre, c'est-à-dire sur le prototype qui sera co-conçu et déployé par

les enseignants du groupe expérimental. A l'inverse, dans la méthode de la conception continuée dans l'usage, c'est le deuxième voire troisième artefact, issu des modifications du premier prototype qui est soumis à une évaluation sous le mode des RCT. Afin d'obtenir une évaluation rigoureuse du protocole expérimental, nous avons été particulièrement vigilants sur la manière de constituer les différents groupes (voir infra, CH.5).

4.3 Contributions empiriques

4.3.1 De la nécessité d'améliorer

4.3.1.1 Les résultats en compréhension de l'écrit

En France, au niveau du collège, les résultats en CE ne sont pas satisfaisants tant en niveau général qu'en matière d'inégalités sociales et sexuées. La dernière étude PISA menée par l'OCDE publiée en 2018 atteste d'un niveau de CE en fin de collège en France au plus bas depuis 2006, qui vient enrayer des années d'amélioration. Outre ce niveau moyen de CE décevant, on constate une forte hétérogénéité des résultats en CE en France. D'une part, il y a des inégalités de performance liées au sexe des élèves. Les filles obtiennent de meilleurs résultats en CE que les garçons (OCDE, 2019c ; de Monestrol & Rogie, 2022). L'étude CEDRE est menée en France par la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale sur les collégiens de 3e et évalue tous les 6 ans leurs compétences en littératie. Entre 2015 et 2021, l'écart de compétences s'est accru entre les filles et les garçons - les filles obtenant de meilleurs résultats que les garçons - du fait d'une baisse du niveau moyen des garçons (de Monestrol & Rogie, 2022). L'écart de compétences selon le sexe est beaucoup plus marqué en CE que dans les autres compétences scolaires et cet écart s'accentue durant le collège (Chabanon & Steinmetz, 2018). D'autre part, la France connaît de fortes inégalités sociales en CE. Le creusement des inégalités sociales en CE est le fait marquant de l'évolution de ce domaine de compétences dans les études PISA depuis 2000. Ce creusement des inégalités n'est pas constaté en sciences ou en mathématiques (OCDE, 2019c). Les conclusions des études CEDRE coïncident avec celles de PISA : les différences de performance sont marquées par l'origine sociale des élèves, il est même possible de tracer une relation linéaire entre l'Indice de Position Sociale (IPS) des élèves et leurs résultats en littératie (Dalibard et al., 2016). Ces inégalités sociales se reflètent dans les différences de performance entre types d'établissements : les écarts de résultats en CE entre les élèves issus

d'établissements non classés et établissements situés en éducation prioritaire étaient déjà marqués dans l'étude CEDRE de 2015 et se sont encore davantage accrus dans l'étude CEDRE de 2021. Dans cette dernière étude de la DEPP, on estime à plus de 30% les élèves en difficultés en CE en éducation prioritaire.

Par ailleurs, on constate un changement de paradigme dans les programmes scolaires du français en 2015 avec la volonté de développer chez l'élève une posture réflexive face au texte. C'est à cette période-là qu'apparaît aussi dans le vocabulaire institutionnel la notion de lecture littéraire et que cette pratique est prescrite. Cette pratique n'est cependant pas encore entrée de manière systématique dans les salles de classe (Ahr, 2018) alors qu'elle répond à certaines difficultés pointées par les études nationales et internationales (voir supra, CH.3). Par exemple, la difficulté des élèves français à donner leur opinion sur un texte est souvent relevée (Vibert, 2011 ; de Monestrol & Rogie, 2022). La didactique de la lecture littéraire paraît à même de surmonter cet obstacle en habituant les élèves à se penser comme des sujets-lecteurs. De plus, dans la lecture littéraire, les élèves doivent fréquemment répondre à des questions ouvertes ou se soumettre à des écrits réflexifs les invitant à évaluer un texte. Pour répondre à ces consignes, ils sont incités à s'appuyer sur le modèle de situation qu'ils ont dégagé du texte et à voir le texte dans sa globalité. Ainsi, la lecture littéraire permettrait d'éviter l'émiettement de la lecture et la compréhension parcellaire souvent à l'œuvre dans les salles de classe du fait de questions trop fréquentes de prélèvement et repérage (Vibert, 2016). Un des freins possibles à la généralisation de la mise en œuvre de la lecture littéraire peut être le fait qu'il n'existe à ce jour en France aucune étude expérimentale et quantitative sur son efficacité (Dufays, 2016). De plus, les dispositifs prescrits au sein de la lecture littéraire (voir supra, CH.3) ont été évalués, dans leur grande majorité, lors de recherches sur des petits échantillons et / ou en faisant l'objet d'une validation qualitative seulement.

Dans cette thèse, nous nous proposons de remédier à cette situation et de mettre en œuvre une expérimentation à grande échelle pour éprouver l'efficacité de la lecture littéraire. Un des objectifs de cette thèse est donc de développer un protocole au sein duquel des enseignants mettent en place de manière systématique la didactique de la lecture littéraire afin de quantifier ses effets sur la CE des élèves et d'évaluer si elle a un impact sur les inégalités filles / garçons et les inégalités entre les types d'établissements.

4.3.1.2 La prise en compte de la problématique des CPS dans le quotidien de la classe

Les établissements scolaires français sont sujets au désordre et à la violence scolaire : l'OCDE pour son étude PISA a développé un indice de « Climat de discipline » pour mesurer cette situation, et la France a l'indice le 3è plus bas de l'OCDE (OCDE, 2019d). Les élèves français sont préoccupés par les problèmes de bruit et de désordre récurrents. Les enquêtes SIVIS menées par la DEPP apportent des précisions sur ces violences scolaires : celles-ci sont socialement situées, 54% des établissements favorisés déclarant sur l'année 2019-2020 une absence d'incidents graves *vs.* seulement 24% pour les établissements les moins favorisés, regroupant les établissements situés en éducation prioritaire (Fréchou, 2021). Cela résonne avec le constat d'écarts de développement de CPS chez les élèves de 15 ans selon le milieu socio-économique : plus l'élève se situe dans un contexte favorisé, plus il est probable qu'il ait des CPS développées (OCDE, 2021). Le collège est l'établissement scolaire qui concentre le plus d'incidents (par rapport aux autres établissements du secondaire et à l'école primaire) et les garçons sont davantage impliqués que les filles dans les actes de violence (Fréchou, 2023). Cette prédominance de garçons impliqués dans les situations de violence scolaire fait écho au fait qu'entre 10 et 15 ans, il y a un creusement des écarts des CPS selon le sexe des élèves, avec une empathie et une ToM plus élevées chez les filles (OCDE, 2021).

Le renforcement des CPS des élèves est désigné comme une solution à ces problèmes de climat scolaire dégradé (Médiatrice de l'Éducation nationale, 2022 ; ministère de l'Éducation nationale, 2023). Cette préconisation s'appuie sur des recherches scientifiques qui montrent que des CPS développées permettent une socialisation réussie et des comportements davantage prosociaux (voir supra, CH.1). Or, dans les faits, le déploiement d'activités développant les CPS des élèves dans les salles de classe demeure très minoritaire : les propositions pratiques au sein de l'Éducation nationale consistent en des interventions décrochées du contenu disciplinaire, et prennent donc la forme de missions supplémentaires que les enseignants décident ou non d'endosser au sein de leurs heures de cours, en sus de leur programme disciplinaire. Pour généraliser le renforcement des CPS à l'école, nous pensons que des dispositifs s'intégrant au sein du contenu disciplinaire seraient judicieux car plus facilement acceptables et utilisables pour les enseignants : en effet, cela annihilerait la concurrence temporelle que l'on voit actuellement entre les programmes propres à la discipline à délivrer et les interventions focalisées sur les CPS. Un des objectifs de cette thèse est donc d'analyser si la mise en œuvre systématique de la didactique de la lecture littéraire peut avoir des effets positifs

sur la ToM et l'empathie des élèves. Si cela fonctionne, cela permettrait d'intégrer le renforcement de ces deux CPS au sein d'activités propres à la discipline du français. Étant donné le différentiel social et sexué du développement des CPS, nous regardons si ce dispositif a des effets variés selon le sexe et le type d'établissement.

4.3.1.3 L'essaimage des pratiques reconnues comme efficaces : repenser la formation continue

En France, c'est un fait attesté que la formation continue (FC) des enseignants n'a que peu d'effets sur les pratiques des enseignants et sur les acquis des élèves (Mons et al., 2021). La FC a ainsi obtenu le surnom de « parent pauvre » du système éducatif français (Mons et al., 2021 ; Sénat, 2023). La FC ne parvient pas à transférer les pratiques préconisées par la recherche et l'Éducation nationale dans les pratiques effectives des enseignants. La lecture littéraire en est un cas emblématique : les modalités efficaces de lecture littéraire sont connues et énoncées depuis près de 20 ans par les chercheurs en didactique (Dufays, 2016), pourtant elles sont peu appliquées dans les salles de classe, ou alors elles le sont mais de manière éparse et non coordonnée (Ahr, 2018). Les pratiques ordinaires de lecture des enseignants ne correspondent pas aux pratiques préconisées.

Une des pistes d'explication réside dans « l'inadaptation des formations » (Sénat, 2023, p. 22) de la FC. De cette inadaptation (tant dans les contenus proposés que dans ses modalités logistiques et administratives) découle le fait que la France obtient le taux le plus faible de participation à des actions de FC dans les pays de l'OCDE selon l'étude Talis (OCDE, 2019b). Un des problèmes identifiés de la FC réside dans le fait qu'elle laisse aux enseignants le soin de transposer et d'opérationnaliser en autonomie le savoir issu de la recherche (Cèbe & Goigoux, 2018). En effet, les FC actuelles sont majoritairement descendantes et informatives (Sénat, 2023), sur « le modèle du cours *ex cathedra* » (Mons et al., 2021, p. 10). Elles sont pensées dans une conception applicationniste : le temps de formation sert à infléchir les conceptions des enseignants puis en autonomie ces derniers doivent transformer en actions dans leur salle de classe ce savoir issu de la recherche présentée en formation (Goigoux et al., 2021). Or, c'est une chose d'avoir connaissance des pratiques efficaces, mais c'en est une autre de savoir comment les planifier et les mettre en place (IGEN, 2013). Pour qu'il y ait essaimage effectif des pratiques efficaces, outre le temps de formation *stricto sensu*, il faut un temps d'accompagnement sur le terrain (Goigoux et al., 2021). En France, tel n'est pas le cas, les FC

ont pour caractéristique d'être très courtes et très rarement prolongées par des actions de suivi ou d'accompagnement (OCDE, 2019b).

Dans notre protocole expérimental, nous allons former les enseignants du groupe expérimental à la didactique de la lecture littéraire. Pour ce faire, afin que cet essaimage de pratiques soit effectif, nous suivons une démarche inverse à celle applicationniste : nous cherchons à influer directement sur les pratiques des enseignants en classe en concevant et déployant ensemble de nouvelles séquences qu'ils vont mettre en œuvre dans la foulée dans leur salle de classe. Ces séquences impliquent le déploiement de nouvelles activités et de nouveaux gestes professionnels. Ainsi, dans cette formation, le travail de transposition des savoirs issus de la recherche en « savoirs pour l'action » (Goigoux et al., 2021) se fait ensemble durant le temps de formation. L'aspect collectif et collaboratif de cette formation apparaît aussi comme innovant car il est très souvent occulté voire inexistant dans les FC en France alors qu'il est reconnu comme motivant et source de développement professionnel (Mons et al., 2021). Enfin, dans ce protocole, est prévu un temps d'accompagnement de ce transfert en classe afin de maximiser la possibilité que cette formation soit efficace, c'est-à-dire qu'elle aboutisse à changer les pratiques professionnelles des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves.

4.3.2 Questions de recherche et hypothèses

Dans cette thèse, nous allons donc mettre en place un protocole expérimental qui consiste en la co-conception et la mise en œuvre de deux séquences de français reposant sur les préceptes de la lecture littéraire pour étudier leurs effets sur les élèves dans deux domaines : d'une part, sur le renforcement de deux CPS, l'empathie et la ToM, d'autre part sur leur progrès en compréhension de l'écrit.

Nos trois questions de recherche sont les suivantes :

QR 1 - un protocole de lecture co-conçu avec les enseignants et centré sur la lecture littéraire permet-il de renforcer l'empathie des élèves ?

QR 2 - un protocole de lecture co-conçu avec les enseignants et centré sur la lecture littéraire permet-il de renforcer la ToM des élèves ?

QR 3 - un protocole de lecture co-conçu avec les enseignants et centré sur la lecture littéraire permet-il de développer la CE des élèves ?

Trois hypothèses de recherche en découlent :

H1 - Enseigner la lecture en suivant les préconisations de la lecture littéraire en classe est efficace pour renforcer l'empathie des élèves : les élèves des enseignants du groupe expérimental obtiendront en fin de protocole de meilleures performances en empathie que ceux des groupes contrôles, et les écarts entre filles / garçons et entre types d'établissements (non classé, REP, REP+) seront réduits au sein de ce groupe expérimental.

H2 - Enseigner la lecture en suivant les préconisations de la lecture littéraire en classe est efficace pour renforcer la ToM des élèves : les élèves des enseignants du groupe expérimental obtiendront en fin de protocole de meilleures performances en ToM que ceux des groupes contrôles (ainsi qu'un taux de non-réponse plus faible), et les écarts entre filles / garçons et entre types d'établissements seront réduits au sein de ce groupe expérimental.

H3 - Enseigner la lecture en suivant les préconisations de la lecture littéraire en classe est efficace pour améliorer la CE des élèves : les élèves des enseignants du groupe expérimental obtiendront en fin de protocole de meilleures performances en CE que ceux des groupes contrôles (ainsi qu'un taux de non-réponse plus faible), et les écarts entre filles / garçons et entre types d'établissements seront réduits au sein de ce groupe expérimental.

Partie II : Méthode

Chapitre 5 : *Design* expérimental

5.1 La constitution des groupes et la sélection des participants

5.1.1 Un groupe expérimental et deux groupes contrôles complémentaires

5.1.1.1 L'émergence d'un problème méthodologique

Notre ambition était de mettre en œuvre notre expérimentation dans un contexte scolaire ordinaire. Cependant, une question d'ordre méthodologique s'est posée : comment sélectionner les enseignants pour cette expérimentation ?

Pour les enseignants appartenant au groupe expérimental, étant donné le niveau d'implication exigé par la co-conception et la mise en place de deux nouvelles séquences, il nous a paru important qu'ils soient volontaires pour entrer dans cette démarche expérimentale. Cette expérimentation s'apparentant à un partenariat entre le chercheur et les enseignants du groupe expérimental, il aurait été illogique qu'elle leur soit imposée : sous le joug d'une obligation, le terme de « partenariat » deviendrait caduc. Le fait que les enseignants soient volontaires permet de maximiser leur engagement dans la recherche et de limiter la variation dans la mise en œuvre du protocole expérimental : on peut ainsi espérer que la fidélité du protocole (évoquée dans le vocable international sous l'expression "*treatment integrity*" et décomposée en deux dimensions : l'intensité et la conformité ; Dellisse et al., 2020) soit bonne et que les retours des enseignants soient nombreux (réaliser des entretiens, collecter des traces d'élèves ou de préparation étant des activités chronophages pour les enseignants de l'expérimentation).

Quid alors des enseignants du groupe contrôle ? Les enseignants des groupes contrôle et expérimental doivent-ils tous être volontaires pour mettre en place le dispositif testé puis répartis aléatoirement par tirage au sort entre groupe expérimental et groupe contrôle ? Ou, au contraire, le groupe expérimental peut-il être constitué d'enseignants volontaires à l'inverse du groupe contrôle ? Différents *designs* expérimentaux sont mis en œuvre dans les expérimentations avec les enseignants ordinaires dans les salles de classe. Prenons par exemple le cas d'expérimentations menées en école primaire sur la lecture-compréhension. L'étude portant sur l'outil « Narramus » (Roux-Baron et al., 2017) compare le groupe expérimental volontaire à un groupe contrôle volontaire, tout comme celle évaluant l'approche pédagogique

Integrated Group Reading sur les petits lecteurs (Norwich & Koutsouris, 2020). A contrario, l'étude menée par Bianco et al. (2010) pour analyser la pertinence de différentes méthodes d'enseignement de la compréhension utilise un groupe expérimental volontaire et un groupe contrôle non volontaire : "*Control schools were chosen from the same educational district as experimental schools and were comparable in terms of sociodemographic characteristics and school level achievement as evaluated by the French Ministry of Education*" (p. 6). Enfin, dans sa thèse, Juliette Renaud (2020) évalue un dispositif de lecture numérique en fin de primaire en comparant un groupe expérimental volontaire avec un groupe contrôle composé d'enseignants volontaires uniquement pour être dans ce groupe contrôle et dont le recrutement a été dissocié de celui des enseignants du groupe expérimental (« les classes du groupe témoin 'passif' n'ont pas fait l'objet d'un tirage au sort (…) les maîtres étaient volontaires (…) Nous n'avons pas demandé à ces professeurs de mettre en œuvre un enseignement numérique et nous ne les avons pas accompagnés en les formant à cette compétence ») (Renaud, 2020, p. 245). Outre cette diversité existante, les *designs* expérimentaux des études menées en contexte scolaire ne sont pas toujours explicites sur ce point particulier : la manière dont les enseignants sont choisis pour être ensuite assignés au sein des deux groupes n'est pas toujours explicitement décrite. En contexte scolaire, cette question du choix des participants ne semble pas avoir été tranchée d'un point de vue épistémologique et paraît être déterminée au cas par cas selon des contingences opérationnelles plutôt que d'après un critère de validité scientifique.

5.1.1.2 Deux options possibles : un groupe contrôle volontaire ou non volontaire ?

Dans le cadre d'expérimentations menées en contexte scolaire ordinaire, nous avons étudié et comparé les deux solutions de constitution du groupe contrôle, volontaire ou non volontaire.

- Cas n°1: un groupe contrôle non volontaire

Dans le cas des expérimentations où les résultats du groupe expérimental volontaire sont comparés à ceux d'un groupe contrôle non volontaire, il y a un risque de variable confondue. Dans ce *design* expérimental, en cas de différence significative de résultats entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, doit-on imputer l'écart au dispositif expérimental testé ou bien aux caractéristiques intrinsèques des participants volontaires pour participer à l'expérimentation ? Nous avons ici un biais de sélection qui induit que le groupe contrôle ne joue pas son rôle de contrefactuel. Promoteurs des expérimentations de terrain, les chercheurs du J-PAL évoquent ce garde-fou quant à la sélection des participants (Banerjee & Duflo, 2009) : c'est parmi un groupe de personnes homogènes qu'il faut procéder à l'assignation aléatoire des

participants entre groupe expérimental et groupe contrôle. Seulement ainsi, la similitude des deux groupes est assurée.

- Cas n°2 : un groupe contrôle volontaire

Les préconisations des chercheurs du J-PAL nous mènent à étudier le cas d'un groupe contrôle volontaire. Cela signifie, dans notre contexte d'expérimentation dans des salles de classe ordinaires, qu'il faudrait tirer au sort parmi des enseignants volontaires pour participer à l'expérimentation pour constituer le groupe expérimental et le groupe contrôle. Cela résout bien le problème de comparabilité des groupes mais ouvre un nouveau problème : quid de la validité externe de cette expérimentation ? Les enseignants volontaires pour participer à un dispositif expérimental sur une thématique précise peuvent-ils être considérés comme représentatifs des pratiques usuelles de la profession ? S'ils sont volontaires pour une telle expérimentation, n'ont-ils pas des croyances, connaissances et pratiques qui sont propres à leur sous-catégorie ? En procédant ainsi, nous ne mesurons pas l'écart de notre dispositif expérimental avec les pratiques usuelles. La question de savoir si le dispositif se situe dans la zone proximale de développement des enseignants ordinaires reste alors ouverte.

Enfin, deux autres incertitudes émergent d'un tirage au sort pour affecter les enseignants volontaires entre groupe contrôle et groupe expérimental.

- Quid des enseignants volontaires travaillant dans le même établissement ? Avec deux enseignants du même établissement affectés à deux groupes différents, un risque de contamination peut exister, ce qui peut, pour certaines études, biaiser l'expérimentation.
- De plus, procéder par tirage au sort n'assure pas de répartir de manière équilibrée les contextes d'enseignement. Cette méthode n'assure pas d'avoir autant d'établissements scolaires de même catégorie socio-économique au sein des groupes contrôle et expérimental respectivement. Cela constitue un problème méthodologique sachant que l'efficacité d'un dispositif peut varier selon les contextes d'enseignement.

Ces difficultés liées au tirage au sort sont intrinsèquement dues au passage de l'expérimentation du laboratoire à la salle de classe : le dispositif évalué n'est plus testé sur des participants de manière indépendante mais engage des enseignants qui sont des acteurs d'un système interconnecté œuvrant dans des contextes variés.

Ainsi, aucune des deux solutions envisagées, groupe contrôle volontaire ou groupe contrôle non volontaire, ne nous semble parfaitement satisfaisante pour notre expérimentation en éducation en contexte scolaire ordinaire. Si le groupe contrôle est non volontaire, il y a un risque de

variable confondue. Si le groupe contrôle est volontaire, ce problème est résolu mais se posent alors d'autres questions, comme la validité externe de notre expérimentation, le risque de biais de contamination, la comparabilité des établissements scolaires. Quelle méthode suivre pour quantifier les effets d'un dispositif en contexte scolaire tout en neutralisant l'effet participant, et obtenir des résultats généralisables ?

5.1.1.3 Notre solution méthodologique : un non choix entre ces deux options

Une des solutions à ce problème méthodologique nous semble être de combiner les informations recueillies grâce à ces deux types de groupe contrôle, volontaire et non volontaire, recrutés de manière concomitante avec le groupe expérimental.

Cette proposition méthodologique - utiliser deux groupes contrôles de nature différente - permet de collecter des données pertinentes et complémentaires :

- Avec le groupe contrôle volontaire, dont les membres sont issus du même vivier de volontaires que ceux du groupe expérimental, nous pouvons analyser finement l'impact du dispositif sur une population d'enseignants homogènes.
- Avec le groupe contrôle non volontaire, dont les membres sont sélectionnés par appariement avec les enseignants du groupe expérimental (même établissement), nous pouvons analyser la distance de pratiques et de résultats entre notre dispositif testé et les pratiques usuelles tout en contrôlant l'effet établissement.
- Enfin, cette manière de procéder présente un avantage supplémentaire qui est celui de comparer le groupe contrôle non volontaire avec le groupe contrôle volontaire. Le postulat des expérimentations menées avec un groupe contrôle volontaire est d'affirmer que si l'intervention produit des effets positifs dans ce cadre, les effets seront d'autant plus grands sur une base d'enseignants élargis, volontaires ou non. C'est bien ce qu'affirment Cèbe et Goigoux (2018) quand ils écrivent que leurs groupes expérimentaux sont « comparés à des enseignants plus mobilisés que les enseignants lambda, ce qui rend la comparaison plus exigeante » (p. 88). Cette idée repose sur l'hypothèse que les enseignants volontaires sont plus efficaces dans le domaine investigué que des enseignants non volontaires. Ces enseignants volontaires sont de fait plus motivés pour faire évoluer leurs pratiques dans le domaine de l'expérimentation, mais cela signifie-t-il nécessairement qu'ils ont déjà des pratiques plus efficaces que la

moyenne des enseignants ? Rien n'est moins sûr, et utiliser deux groupes contrôles différents permet de tester cette hypothèse.

5.1.2 Procédures de recrutement des participants

5.1.2.1 Recrutement du groupe expérimental et du groupe contrôle volontaire

Nous avons donc choisi de constituer le groupe contrôle volontaire en suivant les prescriptions du J-PAL sur les expérimentations de terrain et la méthode classique des essais randomisés contrôlés : au sein d'une population d'enseignants volontaires pour participer à l'expérimentation, nous avons procédé à un tirage au sort pour assigner les enseignants dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle volontaire. Cela permet d'avoir une population d'enseignants homogènes dans les deux groupes et de neutraliser le biais de sélection. Les éventuelles différences de résultats entre les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle volontaire seront bien imputables uniquement au dispositif expérimental testé et non aux caractéristiques intrinsèques des participants.

Pour ce faire, nous avons inscrit notre formation-expérimentation au Plan Académique de Formation (PAF) 2021-2022 de l'Académie de Créteil à destination des enseignants de Lettres ayant des classes de 4e. Le descriptif de la formation tel que présenté au PAF est en Annexe B.4. Celui-ci indiquait clairement que cette formation s'inscrivait dans le cadre d'une thèse et que les enseignants devraient co-concevoir deux séquences à mettre ensuite en œuvre dans leur(s) propre(s) classe(s) de 4e. Il était aussi indiqué que dans le cadre de cette expérimentation, leurs élèves passeraient, dans le respect des contraintes RGPD, des tests de compréhension de lecture et d'évaluation de leurs CPS avant et après les deux séquences.
La période d'inscription aux diverses formations du PAF s'étalait de fin juin 2021 à mi-septembre 2021. Vingt-cinq enseignants se sont portés volontaires pour participer à cette formation. Parmi ces 25 enseignants, deux enseignaient au lycée et ont donc été exclus. Les 23 enseignants restants ont été répartis aléatoirement en deux groupes par tirage au sort en utilisant la fonction « aléa.entre.bornes » sur Excel : 12 enseignants ont été assignés au groupe expérimental ; 11 au groupe contrôle volontaire.

5.1.2.2 Recrutement du groupe contrôle non volontaire

Nous avons constitué un groupe contrôle non volontaire, que nous espérons représentatif des pratiques usuelles de la profession, en fonctionnant par appariement. Dans chaque

établissement scolaire où se trouve un enseignant du groupe expérimental, un enseignant qui n'a pas demandé à faire partie de l'expérimentation et qui enseigne à des élèves du même niveau scolaire a été recruté pour administrer les mêmes tests à ses élèves au même moment que son collègue faisant partie du groupe expérimental. Chaque enseignant du groupe expérimental est ainsi apparié à un enseignant lambda, qui n'a pas demandé à participer à notre formation. Cette manière de procéder pour constituer ce groupe contrôle non volontaire permet d'évaluer les écarts de performance entre des élèves issus des exacts mêmes établissements scolaires et donc ayant les mêmes caractéristiques socio-démographiques. Nous avons estimé qu'un biais de contamination entre les enseignants du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle non volontaire était peu probable : un enseignant n'ayant pas demandé à participer à notre formation (et donc susceptible d'être dans le groupe contrôle non volontaire) ne va sans doute pas demander à son collègue du groupe expérimental de récupérer les séquences créées lors de notre formation pour ensuite les mettre en œuvre.

Lors du premier jour de formation des enseignants du groupe expérimental, il leur a été expliqué la nécessité de solliciter un collègue de leur établissement enseignant à des 4e afin de faire passer les tests de l'expérimentation la même semaine qu'eux à deux reprises dans l'année. Les éléments de langage à destination de leurs collègues ont été donnés et tous les enseignants du groupe expérimental ont trouvé un collègue qui a accepté de faire passer les tests dans sa/ses classe(s) de 4e. Les enseignants de ce groupe contrôle non volontaire n'étaient pas volontaires pour être formés sur la lecture littéraire et les CPS, n'ont pas été formés et ont fait cours comme ils le font habituellement. Ils ont simplement fait passer les mêmes pré-tests et post-tests à leurs élèves que les enseignants du groupe expérimental.

5.1.2.3 Le groupe contrôle volontaire : groupe expérimental d'une seconde formation

Les enseignants du groupe contrôle volontaire devaient donc faire passer les pré-tests et post-tests à leurs élèves sans être retenus à la première session de formation délivrée dans le cadre de la recherche. En échange de cette action, ils étaient prévenus qu'ils seraient, à leur tour et plus tard dans l'année, formés à la lecture littéraire et son lien avec les CPS, puis que nous répliquerions ensemble l'expérience de co-conception. Cette seconde formation a donc donné lieu à une deuxième expérimentation dans laquelle les enseignants du groupe contrôle volontaire de l'expérimentation 1 devenaient groupe expérimental.

Dans le cadre de cette expérimentation 2, deux groupes seulement ont été comparés :

- Le groupe expérimental 2 (ancien groupe contrôle volontaire de l'expérimentation 1) qui a reçu une formation, conçu des séquences de lecture littéraire et les a mises en place ;
- Un nouveau groupe contrôle non volontaire, constitué par appariement avec les enseignants du groupe expérimental 2. Ce groupe contrôle étant non volontaire, les enseignants n'ont pas été formés et durant l'expérimentation ont fait cours comme à leur habitude.

5.2 La sélection des tests et la création d'épreuves

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avions la nécessité d'évaluer en amont et en aval de l'expérimentation les élèves des différents groupes dans les trois domaines suivants : l'empathie, la théorie de l'esprit (ToM) et la lecture en tant que compréhension de l'écrit (CE). Pour les deux premiers domaines relevant des CPS, nous avons utilisé des tests standardisés. Une multitude de tests existe pour évaluer l'empathie et la ToM. Afin de sélectionner les tests pour notre expérimentation, nous avons dû procéder à des arbitrages en prenant en compte différents paramètres :

- Leur validité psychométrique. Nous avons étudié les tests qui étaient reconnus comme tels par la communauté scientifique d'aujourd'hui et adaptés à notre population adolescente. Idéalement, les tests choisis devraient être validés en langue française.
- Leur faisabilité en contexte scolaire ordinaire. Ainsi, les tests qui impliquent des modalités de passation individuelle tout comme ceux qui se déroulent exclusivement sur support numérique (ordinateur ou tablette) ont été exclus. Les établissements scolaires étant inégalement dotés en matière numérique, cette modalité constituait un obstacle éventuel.
- Leur acceptabilité par les enseignants. Cette notion d'acceptabilité a été approchée *via* deux critères principaux : il fallait viser la simplicité de la mise en œuvre (avec par exemple des tests aux consignes simples qui ne demandent pas d'utiliser un support numérique pour projeter des informations ou des images) et une durée restreinte. Les trois évaluations (empathie, ToM, compréhension de l'écrit) devaient tenir en 1h30 maximum.

Le critère de validité scientifique nous a permis d'ériger une première liste de tests possibles pour notre expérimentation. Au sein de cette liste, nous avons ensuite choisi nos tests en sélectionnant ceux qui nous paraissaient les plus faisables en contexte scolaire et les plus

acceptables par les enseignants. Ce processus nous a amené à sélectionner deux tests : le *Basic Empathy Scale* (Jolliffe & Farrington, 2006) et celui des Histoires Étranges (Happé, 1994) afin d'évaluer la ToM et l'empathie des participants.

Quant à la compréhension de l'écrit, nous n'avons pas utilisé de test *stricto sensu* puisque nous avons constitué nos propres épreuves en nous appuyant sur le cadre de conception des épreuves de compréhension de l'écrit de PISA. Ce choix résulte du constat que, pour des dispositifs de ce type visant l'amélioration de la CE, les tests standardisés capturent moins finement les progrès des élèves que les outils d'évaluation créés spécifiquement dans le but d'analyser ce dispositif (Willingham, 2006 ; Scammacca et al., 2015). Notre objectif ici est d'évaluer la qualité de la construction de la base de texte et d'un modèle de situation pertinent. Ainsi en suivant les préconisations scientifiques pour évaluer cet objectif précis, nous avons créé nos propres épreuves.

5.2.1 Le *Basic Empathy Scale* (B.E.S)

5.2.1.1 Explication du choix

Nous avons recensé quatre tests d'empathie du fait de leur validité psychométrique. Le tableau suivant présente leurs principales caractéristiques :

Nom du test	Auteur(s)	Date	Domaine évalué	Type de test	Temps de passation
Indice de réactivité interpersonnelle (IRI)	Davis	1983	Empathie + ToM	Auto-déclaratif	10 minutes
Interpersonal Perception Task-15, IPT-15	Costanzo & Archer	1993	Empathie	Performance	N.A
Quotient d'empathie (QE)	Baron-Cohen & Wheelwright	2004	Empathie	Auto-déclaratif	20 minutes
Basic Empathy Scale (BES)	Jolliffe & Farrington	2006	Empathie + ToM	Auto-déclaratif	10 minutes

Tableau 1 *- Liste des tests d'empathie étudiés*

Nous avons ensuite procédé par élimination :

- L'*Interpersonal Perception Task*-15, développé par Costanzo et Archer (1993) et utilisé notamment dans l'étude de Mar et al. en 2006 qui analysait le lien entre lecture et empathie, n'a pas été retenu pour des raisons de faisabilité. En effet, ce test repose sur 15 vidéos que les participants doivent visionner. N'étant pas sûre d'avoir le matériel nécessaire dans chacune des classes de l'expérimentation, ce test a été exclu.
- Le Quotient d'Empathie (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) n'a pas été retenu car il n'était pas adapté à notre contexte expérimental. Ce test a été développé sur des adultes et dans une perspective clinique pour détecter certains troubles psychiatriques tels que l'autisme ou le syndrome d'Asperger. Ses concepteurs précisent bien le cadre

d'utilisation de ce test, notamment "*[it] potential for use as screening instrument within clinic settings. We would not recommend [this] instrument for use in screening the general population*" (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004, p. 169).

Le choix entre l'IRI et le B.E.S a été le plus délicat. Tous deux sont identiques quant à leurs durée et modalités de passation. Ils ont été utilisés dans le cadre d'études analysant le lien entre la lecture et l'empathie. L'IRI a notamment été utilisé par Bal et Veltkamp (2013) et le B.E.S par Goldstein et Winner (2012). Notre choix final s'est porté sur le B.E.S pour deux raisons précises :

- Le B.E.S a été développé spécifiquement pour des adolescents, ce qui correspond à notre population cible. En effet, Jolliffe et Farrington (2006) ont testé le B.E.S sur 720 adolescents âgés en moyenne de 15 ans.
- L'IRI a été critiqué par rapport au fait que certains items de ses sous-échelles *personal distress* et *fantasy* évaluent des processus autres que l'empathie tels que l'imagination ou le contrôle émotionnel (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Ainsi, nous avons choisi le B.E.S qui est rapide à administrer, conçu pour une population adolescente et validé en français (d'Ambrosio et al., 2009).

A priori, nous constatons deux limites à ce test qui sont dues au fait qu'il soit auto-déclaratif :

- Ce que les individus déclarent peut différer de leurs caractéristiques dans la vie réelle. Un biais de désirabilité n'est pas à exclure.
- L'empathie possède une composante "*state*" (contextuelle) et "*trait*" (aptitude/personnalité). En effet, le terme empathie désigne tantôt un trait de la personnalité, la disposition durable d'un individu à faire preuve d'empathie (*"empathy trait*"), tantôt le fait d'éprouver de l'empathie, la réaction affective transitoire suscitée dans une situation concrète (être en état d'empathie ou "*empathy state*") (Van der Graaf et al., 2015). La capacité d'empathie, distincte d'un individu à l'autre, est dépendante du contexte : l'individu évalue le contexte et module en fonction de l'utilisation de son empathie (de Vignemont & Singer, 2006). Notre objectif est ici d'évaluer l'empathie comme trait de personnalité (La propension à se montrer empathique de la part d'un élève 4e a-t-elle augmentée suite à notre expérimentation ?). Mais l'être humain ayant la possibilité de moduler l'utilisation de sa capacité empathique selon le contexte, notre test peut-il capturer le trait empathique d'un individu indépendamment du contexte dans lequel il se trouve ? Ou, à l'inverse, les réponses aux tests seront-elles biaisées par l'état émotionnel et le contexte dans lequel se trouve l'individu au moment de répondre au

test ? Baron-Cohen et Wheelwright (2004) évoquent ce risque des tests auto-déclaratifs d'empathie tout en le jugeant mineur : « Notre capacité à changer de perspectives peut être réduite par notre état actuel. Il est peu probable que les mesures auto-rapportées qui évaluent l'empathie soient sensibles à de tels changements d'état. »[15] (p. 170, notre traduction).

5.2.1.2 Description et pré-test de sensibilité

Le B.E.S contient 20 items auxquels il faut répondre sur une échelle de Likert à cinq réponses allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » (voir Annexe A.2). Neuf items concernent la théorie de l'esprit et 11 l'empathie. En additionnant tous les items relatifs à l'un de ces domaines, on obtient le score final de l'élève pour ce domaine donné. Ce test permet donc d'obtenir deux scores par élève : un en théorie de l'esprit et un en ToM. Plus le score est élevé, plus le niveau de théorie de l'esprit ou d'empathie est élevé. Pour s'assurer qu'aucun participant ne réponde de manière automatique sans lire les questions - et pour l'ôter de l'expérimentation le cas échéant - 12 items sont cotés de manière positive (cotation croissante, « pas du tout d'accord » valant 1 point, « tout à fait d'accord » 5 points) et huit de manière négative (cotation décroissante, « pas du tout d'accord » valant 5 points et « tout à fait d'accord » 1 seul point). Le livret de cotation du B.E.S est disponible en Annexe A.3.
Le test développé en anglais par Jolliffe et Farrington (2006) a été traduit et validé en français (d'Ambrosio et al., 2009).

Nous avons également testé cet outil en contexte scolaire ordinaire pour s'assurer de sa faisabilité ainsi que de sa sensibilité par rapport à notre population dont l'âge moyen est de 13,5 ans et non de 15 ans comme dans la validation de d'Ambrosio et al. (2009).
Ce test a donc été administré en mars 2021 en format papier dans 10 classes différentes de 4e. Il a concerné 181 élèves.
Les mêmes consignes ont été distribuées aux enseignants de ces neuf classes à savoir :
« *Durée de passation 10 minutes à 15 minutes maximum.*
1. Dire le texte suivant : « *Vous allez répondre à un petit questionnaire qui contient 20 questions. Chaque question représente une situation. Pour chaque situation, il faut répondre le plus honnêtement possible sur une échelle qui va de* « *je suis totalement en désaccord* » *(c'est*

[15] *"Your ability to switch perspectives may be reduced by your current state. It is unlikely that self-report instruments assessing empathy are sensitive to such changes in state*"

à dire pas d'accord du tout, du tout) jusqu'à « je suis totalement complètement d'accord ». Nous faisons ce petit questionnaire pour aider des chercheurs qui travaillent sur les liens entre la lecture et l'émotion qu'on ressent pour les personnages du livre. Ainsi, il faut répondre ce que vous pensez véritablement. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Au contraire, les chercheurs veulent mesurer à quel point les humains réagissent différemment à des situations identiques. Ce questionnaire n'est pas noté. Vous pouvez abandonner au milieu, mais il faut le faire seul tout du long, sans aide et sans faire de pause. On le fait d'une seule traite et il ne donne lieu à aucune note. »

2. Distribuer le questionnaire

3. Lire ensemble la consigne générale en haut du test. »

Au sujet de la sensibilité de ce test à notre population cible, voici le tableau récapitulatif qui permet de comparer les résultats obtenus par d'Ambrosio et al. (2009) et les nôtres durant notre pré-test en mars 2021 :

	Min		Max		Moyenne		Ecart-Type	
	d'Ambrosio et al., 2009	Pré-XP, mars 2021	d'Ambrosio et al., 2009	Pré-XP, mars 2021	d'Ambrosio et al., 2009	Pré-XP, mars 2021	d'Ambrosio et al., 2009	Pré-XP, mars 2021
BES TOTAL	34	31	98	96	74,65	72,29	9,74	11,92
BES Emotional empathy (Empathie)	13	11	55	53	39,41	36,26	6,85	8,18
BES Cognitive Empathy (ToM)	15	17	45	45	35,25	35,66	4,66	5,04

Tableau 2 *- Résultats comparés de la pré-expérimentation du B.E.S et des résultats obtenus par d'Ambrosio et al. (2009)*

Nos résultats moyens, comparés à ceux obtenus en 2009 par d'Ambrosio et al., sont légèrement meilleurs en théorie de l'esprit et légèrement inférieurs en empathie. En revanche, pour ces deux domaines, nous obtenons une plus grande dispersion des résultats. Nous n'avons pas d'effet plancher ni plafond.

Pour étudier la répartition de nos résultats plus finement, nous avons réalisé un QQ Plot aussi appelé diagramme Quantile-Quantile.

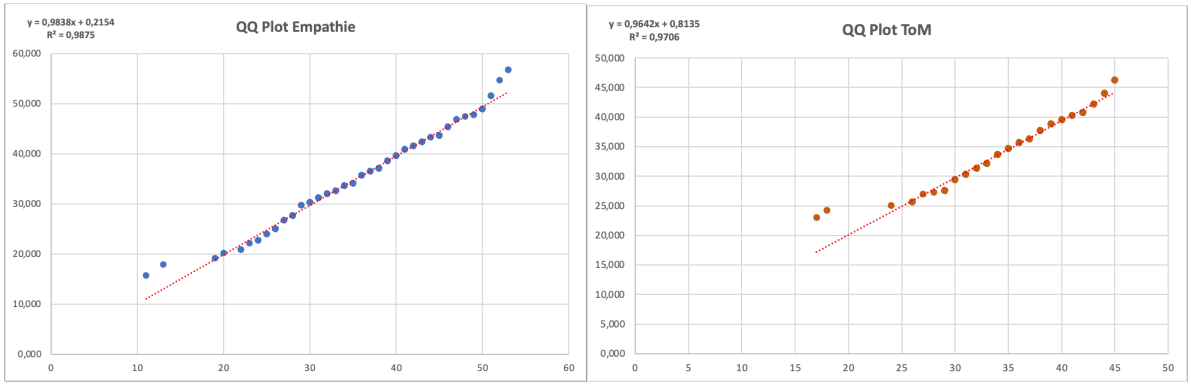


Figure 1 - *Diagrammes Quantile-Quantile des résultats de la pré-expérimentation du B.E.S*

Cela nous a permis de comparer notre distribution à un modèle théorique, en l'occurrence ici une loi normale. L'observation graphique atteste que la distribution de nos résultats s'aligne sur celle d'une loi normale sauf pour les résultats les plus faibles et les plus élevés, qui sont les deux seuls cas de valeurs aberrantes constatés. De plus, les coefficients de détermination étant très proches de 1 (r^2=0,98 pour les résultats en empathie, r^2=0,97 pour les résultats en ToM), nous pouvons conclure que la distribution des résultats suit une loi normale. Ainsi, le B.E.S apparaît bien être une mesure pertinente, fiable et sensible pour notre population cible d'élèves de 4e.

Par ailleurs, les retours des enseignants sur la passation nous ont permis d'affiner les consignes pour notre expérimentation, notamment sur les problèmes de vocabulaire. Dans les 10 classes, il y a eu les deux mêmes soucis de vocabulaire qui sont apparus de manière récurrente, à savoir le mot « imprégner » à l'item 5 et « happer » à l'item 17. Dans trois classes, le mot « apeuré » (item 15) a posé problème. Forte de ces constats, nous avons réécrit les consignes pour l'expérimentation en précisant aux enseignants les définitions qu'ils pourraient noter au tableau concernant ces mots-là (voir Annexe A.1).

Ce pré-test du B.E.S nous a donc permis d'une part de confirmer notre choix d'utiliser ce test dans notre contexte et d'autre part d'affiner les consignes de passation qui seront diffusées aux enseignants lors de l'expérimentation.

5.2.2 Le *Strange Stories test* ou test des Histoires Étranges

5.2.2.1 Explication du choix

Nous avons recensé cinq tests de performance évaluant la théorie de l'esprit qui ont été utilisés dans des expérimentations analysant le lien entre ToM et lecture.

Voici leurs principales caractéristiques :

Nom du test	Auteur(s)	Date	Temps de passation
Strange Stories Test	Happé	1994	N.A
Faux Pas Recognition Test	Baron-Cohen et al.	1998 (adultes) / 1999 (enfants)	20 minutes
Reading the Mind in the Eyes Test (RMET)	Baron-Cohen et al.	2001	30 minutes
Moral Judgement Task	Young et al.	2007	N.A
Yoni Test	Shamay-Tsoory et al.	2007	N.A

Tableau 3 *- Liste des tests de ToM étudiés*

Tout comme pour la sélection du test d'empathie, nous avons procédé par élimination.
Deux tests, le Yoni test et la tâche de jugement moral ("*Moral judgement task"*) ont été exclus pour des raisons pratiques. Le Yoni test s'administre sur support numérique, ce qui n'était pas envisageable dans notre contexte. Les scénarios de la tâche de jugement moral sont longs pour des élèves de 4e et ils sont nombreux (24). Ainsi une certaine fatigabilité était à craindre (pour cette raison, Kidd & Castano, dans leur étude de 2019, ont utilisé 12 et non pas 24 scénarios alors même que leurs participants sont des adultes). En outre, chaque scénario contient quatre déclinaisons à attribuer aléatoirement aux participants. Cette modalité aurait ajouté une charge supplémentaire aux enseignants faisant passer les tests.

Le test *Reading the Mind in the Eyes* (RMET) a été exclu pour une raison pratique (sa durée de passation de 30 minutes nous semblait trop longue) mais surtout pour une raison scientifique. Quesque et Rossetti (2020) évoquent le problème méthodologique quant à l'étude de la ToM : de nombreux tests pour la mesurer ne répondent pas aux deux critères qu'ils définissent - le critère de dissociation de soi "*non-merging criterion"* et le critère de prise de perspective *"mentalizing criteria"* - pour s'assurer qu'on mesure bien la ToM et non pas une autre capacité cognitive. Selon ces auteurs, le RMET ne respecte pas le second critère de prise de perspective. Ainsi, ce test n'évaluerait pas la capacité de ToM d'un individu mais un processus cognitif de plus bas niveau s'apparentant à la discrimination visuelle. Du fait des dissensions sur ce test dans le champ scientifique, nous avons choisi de l'exclure.
L'étape finale a été de trancher entre le test de reconnaissance du Faux-Pas (Baron-Cohen et al., 1999) et le test des Histoires Étranges ("*Strange Stories test*" Happé, 1994). Ces deux tests respectent les critères définis par Quesque et Rossetti (2020) d'un test de ToM pertinent. Bien que le test de reconnaissance du Faux-Pas existe en français et a été validé dans cette langue, nous l'avons exclu car il ne peut se réaliser que dans le cadre d'une interaction individuelle entre un évaluateur et le participant. Le test consiste en un échange oral pendant lequel l'examinateur adapte ses questions selon les réponses précédemment données par le participant.

Dans le cadre d'une expérimentation regroupant plusieurs centaines d'élèves comme la nôtre, nous n'avons pas pu retenir ce test.

Ainsi, notre choix s'est porté sur le test des Histoires Étranges. Plusieurs versions successives de ce test ont été créées. Voici le récapitulatif de ses différentes versions :

Version	Date	Auteur(s)	# total d'histoires	Type de notation	Modalité de réponse	Double juge
1	1994	Happé	- 24 histoires sur la ToM - 6 histoires "contrôle"	- 2 questions par histoire - score de 0 ou 1 par question	Orale ou écrite	Oui
2	1995	Fletcher et al.	- 3 sets de 8 histoires dont 1 set sur la ToM	- 1 question par histoire - score de 0, 1 ou 2 par histoire	Orale	Oui
3	2009	White et al.	-5 sets de 8 histoires, dont un set sur la ToM	- 1 question par histoire - score de 0, 1 ou 2 par histoire	Orale	Oui

Tableau 4 *- Liste des versions successives du test des Histoires Étranges*

Toutes les histoires traitant spécifiquement de la ToM sont adaptées aux adultes comme aux enfants (White et al., 2009). Pour obtenir le meilleur score aux questions posées sur ces histoires, qui débutent toujours par « pourquoi ? », le participant doit attribuer aux personnages des désirs, croyances ou intentions, voire même faire parfois preuve de ToM au deuxième degré (par exemple, indiquer la croyance qu'un personnage a sur la connaissance d'un autre).

Outre la diversité des versions existantes, on constate une certaine souplesse et flexibilité dans l'administration possible de ce test. En effet, nous avons relevé au moins deux études analysant le lien entre lecture et ToM qui ont adapté ce test à leur contexte expérimental :

- Dans l'étude de Goldstein et Winner (2012) où les participants sont des enfants âgés de neuf ans, les auteurs utilisent une partie de la première version du test des Histoires Étranges. Ils sélectionnent 15 des 24 histoires proposées, et posent une seule question débutant par « pourquoi » par histoire. Le score par question est binaire (0 ou 1) et le test s'effectue selon une modalité orale.
- Dans l'étude de Lecce et al. (2014) avec des enfants de neuf ans, les six histoires utilisées en ToM sont issues de la première version mais les questions et la manière de noter les réponses proviennent des versions ultérieures. Il n'y a qu'une question posée par histoire et la réponse peut valoir 0, 1 ou 2 points. Le test a été administré à l'écrit.

5.2.2.2 Adaptation du test et traduction

Comme dans les études expérimentales citées ci-dessus (Goldstein & Winner, 2012 ; Lecce et al., 2014), nous avons adapté le test des Histoires Étranges à notre contexte expérimental.

Nous avons récupéré les 24 histoires de la première version. Nous les avons traduites en langue française. Pour nous assurer de la justesse de notre traduction, nous avons demandé à une enseignante d'Anglais de faire la traduction en sens inverse : à partir de notre traduction en français, elle a traduit à nouveau les histoires en anglais. Cela nous a permis d'affiner notre traduction française pour qu'elle soit la plus proche possible du texte originel.
Happé précise que ces 24 histoires sont réparties en binôme, chaque binôme ayant trait à un type d'histoires différentes. Voici les 12 types d'histoires mentionnés (Happé, 1994) : "*pretend, lie, white lie, double bluff, persuasion, forgetting, appearance/reality, joke, irony, misunderstanding, figure of speech, sarcasm*".
Nous avons décidé d'enlever les deux histoires ayant trait au type « oubli » car elles relèvent davantage d'une hypothèse que d'une inférence sur les états mentaux du personnage.

Afin d'éviter l'effet *test-retest* (aussi nommé effet d'apprentissage), nous avons choisi de distinguer les versions de questionnaire que les participants passeraient au pré-test et au post-test. Initialement, pour notre propre expérimentation, nous avions imaginé un système de rotation des questions avec 22 versions différentes de questionnaires pour les pré et post-tests. Chaque questionnaire doit contenir 11 questions de type différent. Pour chaque type, deux questions sont possibles. Il existe donc 22 combinaisons différentes de questionnaires. Une analyse rapide coût/bénéfice nous a fait parvenir à la conclusion qu'utiliser 22 versions différentes de questionnaire n'était pas rentable : certes cette méthode est la plus rigoureuse, mais l'organisation qu'elle nécessite est considérable, notamment pour les enseignants qui doivent administrer les tests à leurs élèves. La difficulté organisationnelle que ce fonctionnement implique peut constituer d'une part un frein à s'engager dans l'expérimentation pour les enseignants et d'autre part une source d'erreurs lors de la passation des tests.
A partir des 22 histoires restantes relevant de 11 types différents, nous avons donc mis en place un système plus simple et moins coûteux : nous avons assigné chaque histoire dans une des deux versions du questionnaire - version A ou version B. Nous avons veillé à avoir chaque type d'histoires représenté dans chacune des deux versions. Ainsi les participants qui passent la version A au pré-test, se verront administrer la version B au post-test, et vice-versa. 50% des participants se sont vus assignés la version A au pré-test et les 50% restants la version B. Pour attribuer les versions du test aux élèves d'une même classe, l'enseignant prend la liste de classe par ordre alphabétique et alterne d'un élève à l'autre la version donnée.

Nous avons mis en forme ces deux versions dans deux documents distincts, la modalité de passation étant écrite.

Nous avons choisi de garder le système de notation en 3 points développé dès la deuxième version du test :

- 0 : réponse incorrecte. Exemple : référence à une information générale sans lien avec la situation.
- 1 : réponse incomplète, partiellement correcte. Exemple : référence à un fait, une causalité qui n'implique pas d'états mentaux.
- 2 : réponse correcte et complète avec référence aux états mentaux des personnages.

Nous avons écrit à Francesca Happé qui est la conceptrice de ce test. Celle-ci nous a transmis les 24 histoires avec leur grille de cotation en 3 points.

Pour résumer, nous avons adapté le test des Histoires Étranges de la manière suivante :

- Passation à l'écrit ;
- Pré-test et post-test différents constitués de 11 histoires, chacune correspondant à un type différent. Si le participant à la version A en pré-test, il aura la version B en post-test, et vice-versa ;
- Une question par histoire ;
- Un système de notation en 3 points (0,1,2).

Les versions utilisées avec les participants sont disponibles en Annexe A.4. Chaque test a été dépouillé deux fois par un système de double-juge. Comme prescrit par les concepteurs du test, chaque évaluateur code les tests de manière indépendante, puis les résultats sont partagés. En cas de codage discordant, les évaluateurs discutent afin de résoudre leur point de désaccord. Cette méthode a permis de préciser plus finement notre code de dépouillement. Ce dernier est disponible en Annexe A.5.

5.2.2.3 2 versions pré-testées

Nous avons pré-testé ce test des Histoires Étranges en deux étapes :

1. Tout d'abord, nous avons pré-testé ce test auprès d'adultes ou adolescents de notre entourage, afin de nous assurer de l'intelligibilité de notre traduction et de la répartition équitable de la difficulté des histoires entre version A et version B.

2. Pour nous assurer de la faisabilité de cet outil en contexte scolaire et de sa sensibilité par rapport à notre population cible, nous avons administré ce test à une classe de 4e.

Étape 1

Durant la première étape, 10 membres de notre entourage ont répondu aux deux versions du test, de manière non anonymisée. La moitié des participants s'est vue présenter les histoires de la version A avant celles de la version B, l'autre moitié a eu les histoires dans le sens inverse. Voici les principaux résultats :

	Résultats - Version A	Résultats - Version B
Moyenne / 22	17,4	16,9
Mediane / 22	17,0	17,0
Min	14	14
Max	20	19
Ecart-type	1,8	1,7

Tableau 5 - Résultats de l'étape 1 de la pré-expérimentation du test des Histoires Étranges

Quatre participants obtiennent un résultat identique à chacune des versions proposées (deux ayant commencé par la version A et deux par la version B). Quatre participants réussissent légèrement mieux la version A que la version B et deux participants l'inverse. Ainsi la version A du pré-test semble légèrement plus facile que la version B, mais cette différence nous a semblé acceptable (la moyenne des résultats pour la version A est supérieure de 3% par rapport à la moyenne des résultats pour la version B).

En revanche, la sensibilité du test paraît faible avec un fort effet plancher : aucun résultat obtenu n'est inférieur à 14/22. Les deux versions ont des résultats qui oscillent entre 14 et 20 et sont donc compris dans moins d'un tiers de l'échelle des résultats possibles (de 0 à 22).

Notre échantillon étant restreint et représentatif ni de la population générale, ni de notre population cible, nous avons dans un second temps administré ce test à une classe de 4e.

Étape 2

Vingt élèves de 4e ont passé ce test en septembre 2021 dans les modalités dans lesquelles nous pensions le soumettre lors de notre expérimentation. Ils ont été assignés aléatoirement à la version A ou la version B et avaient pour consigne l'indication suivante : « Voici 11 histoires

courtes. Pour chaque histoire, il y a une question de compréhension à la fin. Lisez chaque histoire puis répondez à la question posée. ».

La consigne a été efficace, tous les élèves se sont engagés dans la tâche sans poser d'autres questions. Nous avons donc conservé cette consigne pour notre expérimentation. Cette passation nous a permis de calibrer le temps à accorder à cette épreuve : les élèves finissent ce test en 35 minutes maximum.

Dix élèves ont eu la version A, 10 autres la version B en suivant la méthode d'alternance qui sera proposée aux enseignants (à partir de la liste alphabétique, on alterne la répartition des versions à chaque élève). Voici les principaux résultats :

	Résultats - Version A	Résultats - Version B
# participants	10	10
Moyenne / 22	13,3	16,4
Mediane / 22	13,0	16,5
Min	9	13
Max	16	22
Ecart-type	2,4	3,1

Tableau 6 - *Résultats de l'étape 2 de la pré-expérimentation du test des Histoires Étranges*

Contrairement à l'étape 1, la version B a été nettement mieux réussie que la version A. Étant donné cette inversion entre ces deux étapes de pré-test, nous avons décidé de ne pas modifier les versions A et B et de les laisser tel quel pour nos expérimentations. Nous savions qu'en cas de résultats trop divergents entre la version A et la version B, nous pourrions recourir à l'usage de Z-score.

La dispersion des résultats est plus grande qu'au pré-test de l'étape 1 (σ_a = 2,4 ; σ_b = 3,1) et nous a paru acceptable pour rendre compte de différences de ToM entre nos participants. Certes un effet plancher demeure, la note minimale étant ici de 9/22, mais l'effet plafond n'apparaît pas et les résultats des élèves s'échelonnent sur 64% de la grille de notation (min = 9, max = 22).

5.2.3 Création d'épreuves de compréhension de l'écrit

5.2.3.1 Méthodologie suivie (PISA)

Pour créer nos épreuves de compréhension de l'écrit, une tâche de lecture silencieuse d'un texte, suivie de questions de compréhension ouvertes, a été retenue : ce type de méthode est celui qui permet d'évaluer la compréhension écrite, et notamment la construction d'un modèle de situation pertinent, avec le plus de justesse (Rauch & Hartig, 2010). Il a été montré que le format des questions influe sur le niveau estimé de performance en CE (Shohamy, 1984 ; Wolf, 1993). Les questions fermées et à choix multiples ne permettent pas d'évaluer finement le processus inférentiel (Cain & Oakhill, 2006) alors que celui-ci est crucial dans la construction du modèle de situation. A l'inverse, les questions ouvertes le permettent (Cain & Oakhill, 2006). Ces dernières présentent plusieurs autres avantages pour notre étude : d'une part, celui de permettre d'analyser la qualité de réflexion de l'élève face au texte (OCDE, 2019a) et d'autre part, elles paraissent plus proches du mode de communication habituelle sur les textes dans les salles de classe (Rauch & Hartig, 2010).

Le cadre d'évaluation et d'analyse de PISA nous a servi de référence. Les trois catégories qui regroupent les processus mis en œuvre durant la lecture-compréhension sont (OCDE, 2019c, p. 37) :

- Localiser l'information.
- Comprendre (nommé dans les versions précédentes « intégrer et interpréter »).
- Évaluer et réfléchir.

L'ordre de ces catégories correspond à leur niveau d'exigence cognitive. Il est en effet moins coûteux cognitivement de localiser une information au sein d'un texte que de faire des inférences ou d'émettre un jugement sur un texte.
Localiser une information nécessite de parcourir le texte afin de la repérer et de l'extraire. Cela correspond à une tâche de prélèvement qui ne requiert pas de la part de l'élève une compréhension globale du texte.
La catégorie nommée « comprendre » - anciennement « intégrer et interpréter » s'attache à évaluer si l'élève parvient à établir une représentation mentale du texte. L'élève doit donc mettre en lien les différents éléments du texte pour parvenir à une compréhension globale. Dans ce processus, la mise en œuvre d'inférences est centrale.

Enfin, les tâches de la catégorie « évaluer et réfléchir » sont les plus exigeantes. Elles requièrent de la part de l'élève de prendre du recul et d'émettre un jugement sur le texte à l'aune d'autres informations, en s'appuyant sur ses propres connaissances et son expérience du monde réel. Cela peut prendre la forme d'une question où on leur demande d'élaborer des hypothèses ou d'évoquer leur propre point de vue sur le texte. Pour ce faire, ils doivent apporter des justifications, s'appuyer sur des éléments précis du texte pour étayer leurs affirmations.

5.2.3.2 Présentation des trois tests de CE utilisés

Pour créer nos épreuves, nous nous sommes inspirée de ce cadre pour la formulation des questions sur le texte et la répartition des questions. Dans l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, 25% des questions portent sur la catégorie « localiser », 45% sur « comprendre » et 30% sur « évaluer et réfléchir ». Nous avons réalisé une épreuve composée de sept questions dont la répartition est similaire à celle de l'étude PISA, avec prépondérance des questions liées à la catégorie « comprendre » : trois questions sur sept y font référence (soit 42,5% des questions), alors qu'il n'y a que deux questions pour évaluer chacune des autres catégories.

En revanche, nos modalités de passation diffèrent grandement de celles de l'étude PISA : notre évaluation est en format papier et non numérique ; de ce fait, ce n'est pas une évaluation adaptative. Chaque épreuve de compréhension de l'écrit que nous avons conçue est composée d'un seul texte d'une vingtaine de lignes et de sept questions : les deux premières sont des questions de type « localiser », les trois suivantes de type « comprendre », les deux dernières de type « évaluer et réfléchir ».

La contrainte principale de l'élaboration de ces épreuves a porté sur le choix des textes. Pour éviter l'effet *test-retest* ou effet d'apprentissage dans cette épreuve de performance, nous avions besoin de textes différents pour les pré et post-tests. Nous avons fait le choix de sélectionner uniquement des textes narratifs fictionnels. Il fallait que les textes soient de longueur identique, de difficultés similaires et qu'aucun participant n'ait étudié en classe l'un de ces textes. Pour trouver des textes d'une difficulté acceptable pour des élèves de 4e et minimiser les probabilités qu'ils aient été étudiés dans l'année en cours, nous avons sélectionné des textes se trouvant dans des manuels scolaires de 4e publiés avant la dernière réforme des programmes du collège.

Ainsi, nous avons créé des épreuves de compréhension de l'écrit en adaptant librement des extraits des textes suivants : *Mondo* de Le Clézio, *La punition* d'Andrée Chedid et *Le gueux* de Maupassant.
Nos épreuves comportent un texte d'une vingtaine de lignes puis sept questions sur les trois catégories précédemment définies. Elles sont disponibles en Annexe A.6.
Nous avons mené deux expérimentations successivement : l'épreuve relative au texte d'Andrée Chedid a donc servi de post-test lors de la première expérimentation et de pré-test lors de la seconde.

Avant de lancer la passation des tests, nous avons réalisé une grille de codage des réponses à chaque question. Il y avait quatre codages possibles :

- 0 : réponse incorrecte ;
- 1 : réponse correcte ;
- X : absence de réponse ;
- Y : réponse correcte mais non justifiée. Ce codage Y n'était pas pertinent pour toutes les questions. Dans chaque épreuve, il était utilisé pour les deux questions de type « évaluer et réfléchir » et pour une des trois questions de type « comprendre » qui demandait aux participants de justifier leur réponse.

Lors des analyses quantitatives, les réponses codées X et Y étaient converties en 0.
Les réponses aux questions qui demandaient une justification ou un raisonnement ont été intégralement transcrites. Chaque épreuve a ensuite été codée deux fois par un système de double-juge. Chaque évaluateur code les épreuves de manière indépendante, puis les résultats sont partagés. En cas de codage discordant, les évaluateurs discutent afin de résoudre leur point de désaccord. Cette méthode a permis d'affiner notre grille de correction. Cette dernière est disponible en Annexe A.7.

5.3 Le protocole

5.3.1 Académie et niveau scolaire

Notre expérimentation a eu lieu au sein de l'Académie de Créteil et dans des classes de 4e.
Le choix de l'Académie de Créteil s'est fondé sur plusieurs raisons. C'est d'abord un choix relevant du pragmatisme : en tant qu'enseignante dans cette académie depuis plusieurs années, il paraissait plus simple de travailler avec les instances de formation continue d'une académie

connue afin de mettre en place la formation qui serait liée à l'expérimentation. En outre, l'Académie de Créteil est bien avancée sur la question des CPS. Le Rectorat de Créteil a créé, en 2019, une mission académique « Bienveillance, Coopération et Réussites » (BCR) dont l'objectif est d'accompagner les projets qui développent les CPS de la communauté éducative et des élèves. Cela témoigne de l'importance accordée à la problématique des CPS au sein de cette Académie. C'est à ce jour la seule de France à s'être dotée d'une telle structure. Cet état de fait nous a renforcée dans l'idée que cette Académie serait un territoire ouvert à notre expérimentation. Enfin, nous souhaitions mener notre expérimentation sur un terrain contrasté, aussi bien dans des établissements accueillant des élèves venant de milieux socioéconomiques favorisés que dans des établissements accueillant des élèves issus de milieux moins favorisés. L'Académie de Créteil concentre une grande diversité d'établissements - avec un taux d'établissements classés REP et REP+ plus élevé que la moyenne : en France, 10,5% des collèges sont classés en REP et 5,2% en REP+[16]. Ces taux sont respectivement de 24,3% et 6,6% au sein de l'Académie de Créteil[17]. Cette Académie concentre des établissements variés dans un faible rayon géographique, ce qui nous semblait pertinent pour les besoins de milieux contrastés de notre expérimentation.

Ces trois éléments - le fait que j'enseigne dans cette Académie, l'intérêt porté par le Rectorat pour les CPS, la présence de territoires contrastés - nous ont convaincue d'y mener notre expérimentation.

Le choix d'expérimenter dans des classes de 4e s'appuie sur deux raisons principales : le pragmatisme et les programmes scolaires.

- Le pragmatisme

Notre recherche portant sur les adolescents au collège, nous avions exclu d'emblée les élèves de 6e et avions donc le choix entre les classes du cycle 4, à savoir la 5e, la 4e et la 3e. Nous avons exclu d'office la classe de 3e étant donné que c'est une classe à examens. L'hypothèse était que les enseignants ayant en charge des classes de 3e seraient davantage réticents à l'idée de s'engager dans une expérimentation impliquant de modifier leur progression annuelle pour un niveau ayant une épreuve terminale.

[16] Il y a un total de 6950 collèges publics et privés sous contrat en France. Sept-cent-trente sont classés REP et 362 REP+. Source - https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515

[17] Il y a 435 collèges publics et privés sous contrat au sein de l'Académie de Créteil : 106 sont classés REP et 29 REP+. Source - https://www.ac-creteil.fr/chiffres-cles

- Le programme

L'étude des programmes scolaires de français nous a permis de trancher entre les classes de 5e et de 4e. Le programme de 4e (ministère de l'Éducation nationale, 2020) nous a paru plus propice aux modalités de lecture qu'on souhaitait développer et à l'implication de l'élève comme sujet-lecteur. D'une part, les indications de corpus pour le niveau 4e, notamment la présence de l'étude des nouvelles réalistes et fantastiques du XIXe siècle, permettent davantage qu'au niveau 5e la lecture d'œuvres dans leur totalité. La lecture d'œuvres complètes étant une modalité de lecture plus favorable à l'immersion du lecteur que l'étude d'extraits d'œuvres différentes (Jenny, 2010), nous avons pris en compte ce facteur dans notre décision. D'autre part, les objets d'étude du niveau 4e, dont « La fiction pour interroger le réel » et « Individu et société : confrontations de valeurs ? » permettent facilement à l'enseignant de développer des tâches qui mettent en jeu des éléments idéaux, et enjoignent à l'implication du sujet-lecteur sur des questions axiologiques.

5.3.2 Chronologie et durée des deux expérimentations menées

5.3.2.1 Expérimentation 1

Nous avons d'abord dû recruter les participants de notre expérimentation. Pour ce faire, nous avons inscrit notre formation-expérimentation au Plan Académique de Formation (PAF) 2021-2022 de l'Académie de Créteil à destination des enseignants de Lettres ayant des classes de 4e. Le descriptif de la formation tel que présenté au PAF est en Annexe B.3. La période d'inscription aux diverses formations du PAF s'étalait de fin juin 2021 à mi-septembre 2021. Dès le mois de mai 2021, nous avons communiqué par divers canaux pour nous assurer que cette opportunité de formation soit visible par un maximum d'enseignants susceptibles d'être intéressés. Ainsi, nous l'avons présentée durant d'autres stages de Lettres du PAF en mai 2021, nous avons contacté les formateurs de l'INSPE et de la CARDIE de l'Académie de Créteil ainsi que les Inspecteurs de Lettres pour qu'ils communiquent sur cette opportunité. Nous avons aussi communiqué sur les réseaux sociaux.

Mi-septembre, à la clôture des inscriptions au PAF, nous avons obtenu la liste des enseignants intéressés par cette formation-expérimentation. Nous avons dès lors procédé au tirage au sort pour assigner les enseignants dans deux groupes distincts :

- Le groupe expérimental.

- Le groupe contrôle volontaire. Il a été directement précisé aux enseignants de ce groupe qu'ils feraient l'objet d'une formation ultérieure dans l'année scolaire (dans le cadre de notre expérimentation 2).

Les 7 et 12 octobre 2021 se sont tenues les journées de formation et conception de séquence avec le groupe expérimental. Le dispositif de formation et de co-conception des séquences est détaillé dans le chapitre suivant. Entre ces deux journées de formation, les enseignants du groupe expérimental devaient « recruter » des enseignants de 4e de leur établissement pour être groupe contrôle non volontaire : ces enseignants recrutés devaient accepter de faire passer les tests à leurs élèves la même semaine que les enseignants du groupe expérimental. Tous les enseignants du groupe expérimental ont réussi sans aucun souci à trouver des enseignants pour constituer le groupe contrôle non volontaire.

Fin octobre, les élèves des trois groupes - expérimental, contrôle volontaire, contrôle non volontaire - ont fait passer les trois pré-tests aux élèves en suivant les mêmes consignes.

Les enseignants du groupe expérimental ont débuté la mise en œuvre des séquences co-conçues ensemble la première semaine au retour des vacances d'automne. Ils ont mis en place dans leur salle de classe les deux séquences co-conçues l'une après l'autre sans autre séquence intercalée entre les deux. Les enseignants des groupes contrôles ont quant à eux continué à faire cours selon leurs pratiques ordinaires.

Enfin, la semaine juste avant ou juste après les vacances d'hiver, les enseignants des trois groupes ont fait passer les post-tests à leurs élèves. Il y a donc eu une certaine flexibilité quant à la date de post-test du fait du contexte sanitaire dans lequel nous nous trouvions alors : les cas covid étaient très nombreux début 2022, de nombreux enseignants ont été absents car malades et de nombreuses classes ont été fermées totalement ou partiellement quelques jours durant cette période en application des consignes ministérielles en vigueur à l'époque.

En mars, nous avons échangé individuellement avec chaque enseignant du groupe expérimental afin d'avoir leur retour sur cette expérience.

Voici le schéma récapitulatif du déroulé de l'expérimentation 1 :

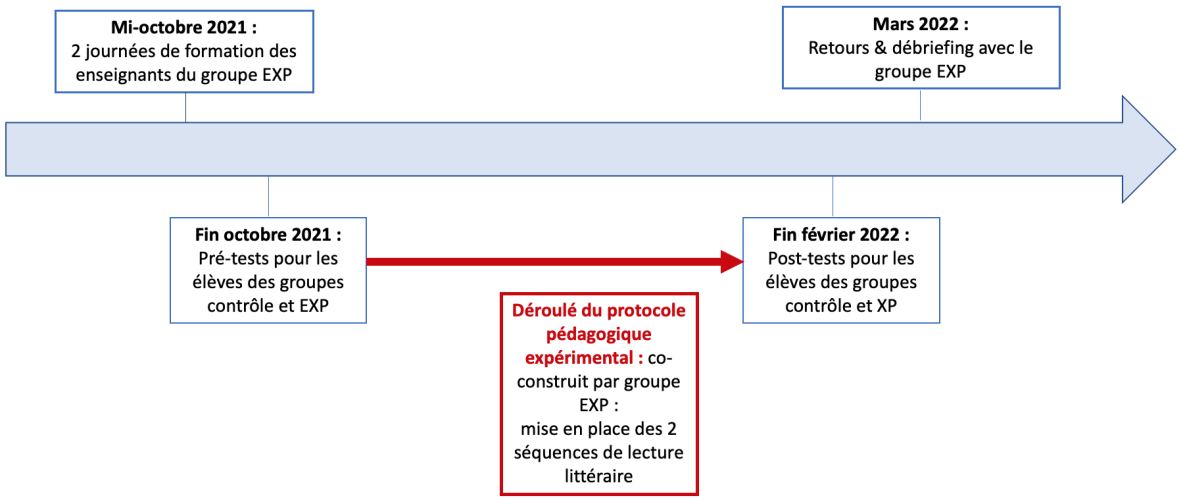


Figure 2 - *Calendrier du déroulé de l'expérimentation 1*

5.3.2.2 Expérimentation 2

Les enseignants du groupe contrôle volontaire de l'expérimentation 1 sont devenus membres du groupe expérimental de l'expérimentation 2.

Le *design* expérimental est très similaire à celui de l'expérimentation 1 : même intervention dans le groupe expérimental (même formation et co-conception de deux séquences de lecture littéraire à mettre ensuite en œuvre dans sa/ses classe(s) de 4e), utilisation des trois mêmes tests en pré et post-tests. La différence principale réside dans l'existence d'un seul groupe contrôle, le groupe contrôle non volontaire. Dans l'expérimentation 2, il n'y a pas de groupe contrôle volontaire. Le groupe contrôle non volontaire a été recruté par appariement de la même manière que lors de l'expérimentation 1.

Les contraintes liées à la situation sanitaire ont compliqué la mise en œuvre de cette expérimentation. La formation des enseignants du groupe expérimental 2 (qui formaient le groupe contrôle volontaire de l'expérimentation 1) a d'abord été annulée comme toutes les formations devant se dérouler dans l'Académie de Créteil entre janvier et février 2022. Nous sommes parvenue à la replanifier à la mi-mars 2022.

Le retard de mise en œuvre de la formation des enseignants du groupe expérimental de l'expérimentation 2 a eu des conséquences importantes sur le déroulé de cette expérimentation. Nous avons identifié deux impacts majeurs :

- Premièrement, ce retard a entraîné un démarrage tardif de la mise en œuvre des séquences expérimentales. Les enseignants ont mis en place les séquences alors que le

troisième trimestre était déjà entamé. Ainsi, la plupart d'entre eux n'a pas eu le temps de mettre en œuvre les deux séquences dans leur intégralité. En moyenne, ils ont mis en œuvre 70% du protocole expérimental ;

- De plus, nous avons fixé la date des post-tests la semaine du 13 au 17 juin 2022. L'idée était de les positionner assez tardivement dans l'année scolaire pour que le maximum du protocole expérimental ait pu se dérouler, tout en ne les fixant pas trop tard pour s'assurer d'avoir un nombre d'élèves conséquents dans les classes et qu'ils demeurent mobilisés (après les conseils de classe du 3e trimestre, l'implication en classe des élèves est moindre). Malheureusement, même si les cours finissaient officiellement le 8 juillet, de nombreux élèves avaient de fait déjà quitté les classes la semaine du 13-17 juin. Le taux moyen d'absents lors des post-tests de l'expérimentation 2 est de 25%.

Voici le schéma récapitulatif du déroulé de l'expérimentation 2 :

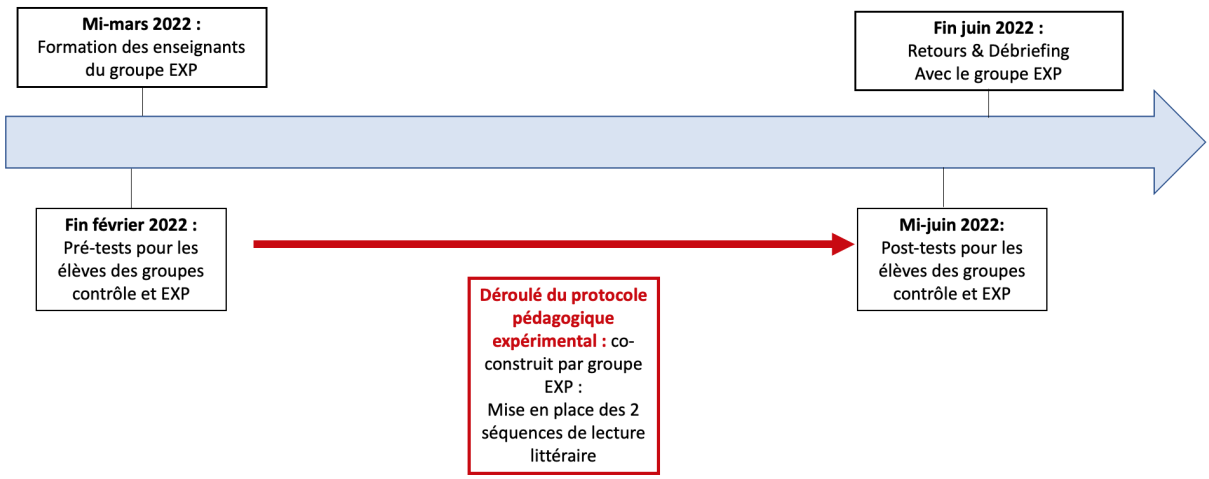


Figure 3 - *Calendrier du déroulé de l'expérimentation 2*

5.3.3 Les données qualitatives collectées

A la fin de l'expérimentation, après la passation des post-tests, nous avons réalisé un entretien individuel avec chaque enseignant des groupes expérimentaux. La méthode et les résultats obtenus suite à ces entretiens sont décrits au Chapitre 9.

Durant le protocole expérimental, nous avons aussi collecté, de manière non systématique, des traces du travail des élèves de deux types : des écrits et des enregistrements audios (de lecture ou de débat). Nous avons aussi collecté des traces du travail de préparation des enseignants, notamment les supports PowerPoint qu'ils ont pu utiliser lors de la mise en œuvre des séquences. Certains nous ont aussi transmis les fiches distribuées aux élèves.

Un groupe WhatsApp qui regroupait tous les enseignants de chaque groupe expérimental a été créé. Cela nous a permis d'observer la fréquence et le type d'échanges qui y avaient cours. Enfin, nous avons effectué des visites dans les classes de certains enseignants du groupe expérimental de l'expérimentation 1. Nous avons assisté ainsi à 12 heures de cours chez quatre enseignants différents. Durant ces séances, alors que l'enseignant déroulait le contenu du protocole expérimental, nous comparions le réalisé à ce qui était indiqué sur le canevas détaillant chaque étape de chaque séance à mettre en œuvre (les séquences sont disponibles dans la partie D des annexes).

5.3.4 Passation et codage des tests

La durée totale de passation des trois tests est de 125 minutes. Sachant qu'une séance de cours dans le secondaire dure entre 50 et 55 minutes, il a fallu scinder en deux la passation des tests en séparant le test des Histoires Étranges (Test-ToM) et l'épreuve de compréhension de l'écrit (Test-CE) qui ont chacun une durée de passation de 35 minutes. Tous les enseignants de chaque groupe ont eu les exactes mêmes consignes (disponibles en Annexe A.1). Durant une séance de cours complète, ils devaient faire passer le test du B.E.S sur 15 minutes puis le Test-ToM sur 35 minutes. La séance suivante, en début d'heure, ils devaient administrer le Test-CE sur 35 minutes. Les éléments de langage à communiquer aux élèves leur ont été fournis en amont de façon très précise afin de s'assurer que l'ensemble des élèves de l'expérimentation 1 et de l'expérimentation 2 soit dans des conditions de passation les plus proches possibles.

Les enseignants nous ont ensuite transmis les tests soit par voie postale, soit par voie électronique pour ceux qui avaient un scanner à disposition. Nous avons ensuite archivé tous les tests numériquement.
Les résultats étant analysés au niveau de l'élève, nous avons collecté les informations suivantes sur chacun des élèves :

- Contexte scolaire : type d'établissement dans lequel il se trouve, type de classe (ordinaire ou à horaire aménagé ?), suivi d'options (notamment LCA ou grec).
- Caractéristique individuelle : sexe.
- Identification des élèves à besoins particuliers. Nous avons intégré dans nos analyses trois cas éventuels de besoins particuliers reconnus par l'Institution en contexte scolaire ordinaire, de par l'intégration de l'élève à un dispositif particulier : si l'élève bénéficie d'un PAP, si l'élève est dans un dispositif UPE2A pour les élèves allophones, si l'élève est dans un dispositif ULIS pour les élèves ayant un trouble assimilé à un handicap.

Dans le respect de la RGPD, lors du codage des résultats et de leurs analyses, chaque élève a été anonymisé : les noms et prénoms des élèves ne figurent nulle part, chaque élève ayant été assigné à un numéro unique de participant.

Nous avons suivi la méthode du double-juge pour coder les réponses des participants au pré-test et au post-test pour le Test-ToM et le Test-CE. Chaque Test-ToM et Test-CE a été évalué de manière indépendante par deux évaluateurs puis les résultats ont été mis en commun. Les points de désaccord ont été tranchés de vive voix entre les deux évaluateurs. Ce sont les deux mêmes évaluateurs qui ont codé les pré-tests et post-tests du Test-ToM et Test-CE.

5.3.5 Accompagnement des enseignants des groupes expérimentaux

L'accompagnement des enseignants est un facteur important pour une mise en œuvre réussie d'une innovation pédagogique (Yoshikawa et al., 2013). Tout au long de la mise en œuvre de notre dispositif expérimental, c'est-à-dire durant le déroulé des deux séquences de lecture littéraire par les groupes expérimentaux, nous avons donc tenté d'accompagner le mieux possible ces enseignants. Cet accompagnement a été de deux natures différentes : d'une part, un accompagnement par la chercheuse elle-même, d'autre part la structuration des conditions propices à un accompagnement entre pairs.

Pour l'accompagnement par la chercheuse, il s'est fait de manière informelle, au fil de l'eau. Dès les journées de formation, nous nous sommes montrée disponibles pour répondre à tout type de questions et nous avons précisé que nous étions joignables en cas de doute ou de difficultés de mise en œuvre en nous engageant à répondre sous 24 heures. Par la suite, toutes les trois semaines, nous avons écrit à chaque participant individuellement pour s'assurer que tout allait bien et proposer à nouveau notre aide en cas de questions. L'objectif était de rendre tangible notre présence et notre disponibilité. Lorsque les enseignants nous ont contactée, nous avons réussi à être un soutien réactif en répondant à leurs diverses questions sous une journée ouvrée.

L'accompagnement par les pairs a pu se concrétiser grâce à l'ouverture d'un groupe WhatsApp. A la fin des journées de formation, il était proposé aux enseignants d'entrer dans un groupe WhatsApp d'entraide afin d'échanger au fil de l'eau sur leur expérience en classe. Dans l'expérimentation 1, huit enseignants sur neuf ont rejoint ce groupe, et ces derniers ont eu un recours accru à ce groupe pour échanger à la fois sur leurs réussites comme sur leurs doutes et difficultés. Pas une semaine ne s'est écoulée sans que les enseignants échangent sur ce groupe. Les huit enseignants présents s'y sont exprimés à plusieurs reprises.

Quant aux enseignants du groupe expérimental 2, tous ont été volontaires pour rejoindre ce groupe WhatsApp. Cependant, ils y ont été bien moins actifs que les enseignants de l'expérimentation 1 : seulement trois enseignants s'y sont exprimés et ce, de manière très ponctuelle.

Dans les deux cas, accompagnement par la chercheuse ou par les pairs, cet accompagnement est multidimensionnel et a pu porter aussi bien sur des sujets didactiques et pédagogiques que sur des questionnements logistiques et techniques. Les difficultés éventuelles sont diverses : les enseignants ont pu avoir des doutes sur la mise en œuvre d'une consigne précise tout comme ils ont pu rencontrer des difficultés à trouver un fichier dans le drive collectif ou à imprimer un document dans le bon format.

Chapitre 6 : Dispositif de formation et de co-conception

Lors des deux journées de formation du groupe expérimental, que ce soit durant la première ou seconde expérimentation, nous avions deux objectifs distincts :

- Le premier temps était celui d'une formation à la lecture littéraire, notamment comme moyen de développer la ToM ainsi que l'empathie. Nous avons suivi la méthode d'ingénierie pédagogique IP3A (Tricot & Musial, 2020) pour concevoir ce temps de formation. La première partie de ce chapitre explique notre méthode de conception et présente ce temps de formation qui a duré six heures.
- Le second temps était celui de la co-conception des séquences de lecture littéraire par les enseignants. En général, la transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action est laissée à la charge des enseignants formés (Goigoux et al., 2021). Cette transposition est donc habituellement individuelle et extérieure à la formation. Ici, nous la prenons en charge au sein de la formation et de manière collective. La méthode suivie pour ce temps de co-conception est développée dans la seconde partie du chapitre. Ce second temps a duré environ 10 heures.

Nos objectifs étaient ambitieux et la contrainte temporelle forte. Ainsi, nous avons conçu ces deux jours en suivant une méthode précise.

6.1 La conception de la formation selon l'IP3A

6.1.1 Présentation du cadre d'ingénierie pédagogique utilisé : l'IP3A

L'Ingénierie Pédagogique à l'aide de la Théorie des 3 Actes ou IP3A propose un système de procédures à suivre afin d'élaborer notre programme de formation de manière cohérente. Cette méthode nous permet de concevoir notre scénario pédagogique, en classe comme en formation, non pas en s'appuyant sur des connaissances expérientielles mais sur des procédures systématiques et rationnelles. Le point de départ de cette méthode est la notion d'apprentissage. En effet, il faut savoir quelles connaissances nous souhaitons faire apprendre à notre public et comment ces connaissances s'apprennent avant de concevoir notre enseignement. D'où le terme des « 3 Actes » : on part de l'acte d'apprendre avant de remonter à celui d'enseigner puis à celui de concevoir son enseignement.

Ainsi, la démarche consiste dans un premier temps à préciser clairement nos objectifs de formation et à définir les connaissances associées, pour ensuite construire un scénario pédagogique efficace qui s'apparente à un parcours d'apprentissage.

1. Objectifs de formation et connaissances associées

Notre objectif de formation est de nous assurer que les enseignants maîtrisent la lecture littéraire et aient conscience des liens féconds entre celles-ci et les deux compétences psychosociales que sont la ToM ainsi que l'empathie.

La première étape a donc consisté à caractériser les contenus d'apprentissage liés à cet objectif. Il a fallu les cibler et les catégoriser selon leur format de connaissances, c'est-à-dire définir si ce sont des connaissances déclaratives (prenant la forme d'une trace littérale dans notre mémoire) ou procédurales (comme un savoir-faire, une méthode), mais aussi selon leur niveau de généralité.

Nos contenus d'apprentissage dépendent de deux champs notionnels distincts : celui de la lecture et celui de la cognition sociale. Pour chacun de ces deux champs, nous avons établi une cartographie des connaissances en jeu.

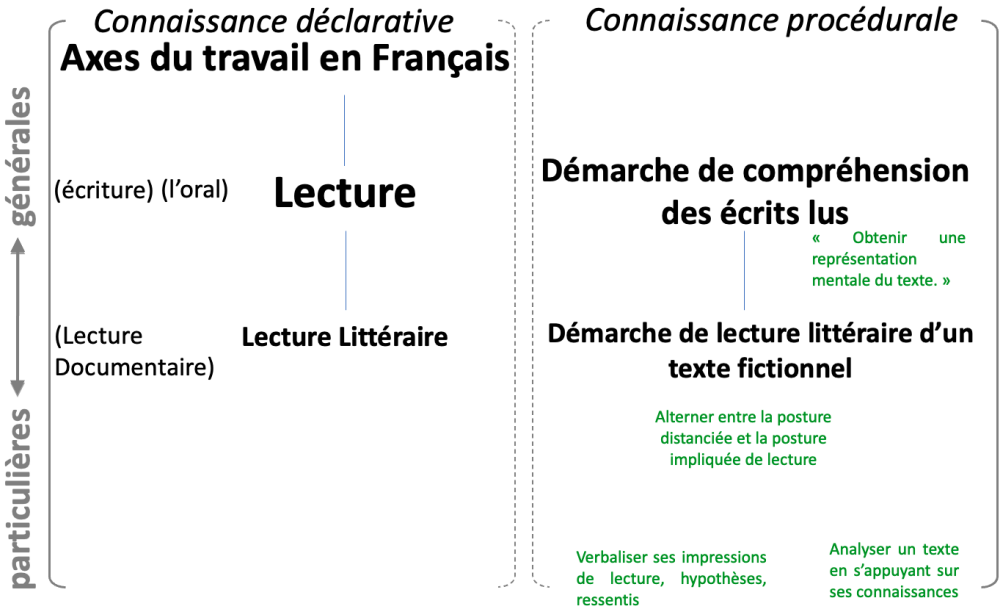


Figure 4 - Carte de caractérisation du savoir autour de la Lecture Littéraire

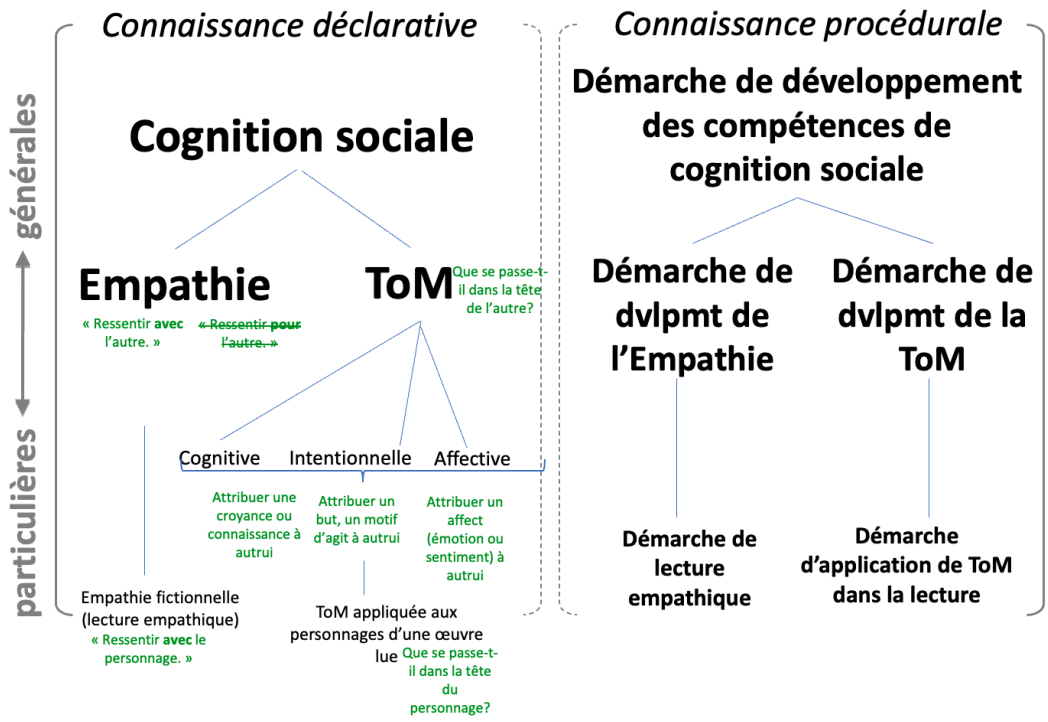


Figure 5 *- Carte de caractérisation du savoir autour de la ToM et l'empathie*

Dans le champ de la lecture, notre objectif consiste à ce que les enseignants particularisent la lecture littéraire, c'est-à-dire intègrent ses spécificités par rapport à la lecture en général. Il est aussi nécessaire qu'ils sachent la procéduraliser, c'est-à-dire la mettre en œuvre dans leur salle de classe.

Quant au champ de la cognition sociale, nous avons besoin que les enseignants sachent caractériser l'empathie et la ToM et comprennent comment ces compétences sont à l'œuvre lors de la lecture (ce que nous avons appelé « démarche de lecture empathique » et « démarche d'application de ToM dans la lecture »).

Afin que ces connaissances soient clairement formalisées dans notre propre esprit de formateur, nous avons :

- constitué des cartes heuristiques sur les trois connaissances déclaratives (lecture littéraire, ToM, empathie) (voir en Annexe B.1) ;
- schématisé les connaissances procédurales, c'est-à-dire décrit les démarches de lecture littéraire, Lecture empathique et application de la ToM dans la lecture (voir en Annexe B.2).

Ainsi, ce que devaient apprendre les enseignants était tout à fait clair pour nous.

2. Parcours d'apprentissage

Après que les connaissances à faire apprendre ont été clarifiées, nous avons planifié le parcours d'apprentissage à suivre pour les enseignants des groupes expérimentaux. Cette étape implique de déterminer les processus d'apprentissage adaptés aux connaissances que nous souhaitons faire acquérir en les ordonnant temporellement. La complexité de notre formation provient de la nécessité d'expliciter la cohérence entre deux champs notionnels, la cognition sociale et la lecture littéraire. Cette articulation doit être claire et simple. Voici en termes de processus d'apprentissage le parcours que nous avons conçu pour les enseignants assistant à notre formation :

1 – Expliciter la conception de la lecture des enseignants.

2 – Particulariser la lecture littéraire.

3- Prendre conscience que les caractéristiques de lecture littéraire sont liées à un autre champ notionnel : la cognition sociale.

4 - Focalisation sur l'empathie :

a. Définir l'empathie et en son sein, l'empathie fictionnelle.
b. Réaliser une tâche de lecture empathique pour en faire émerger la démarche.

5- Focalisation sur l'attribution d'états mentaux :

a. Nommer la ToM et définir ses trois caractéristiques.
b. Réaliser une tâche de ToM appliquée à des personnages pour faire émerger la démarche d'application de ToM dans la lecture.

6 - Prendre conscience que ces démarches enrichissent la démarche de lecture littéraire : elles en sont parties prenantes.

7- Analyser des tâches de lecture littéraire pour prendre conscience et expliciter les procédures de lecture littéraire.

8- Abstraire la démarche de lecture littéraire en caractérisant et en isolant les attributions spécifiques de la lecture littéraire.

Voici le schéma récapitulatif de notre parcours d'apprentissage selon le cadre IP3A :

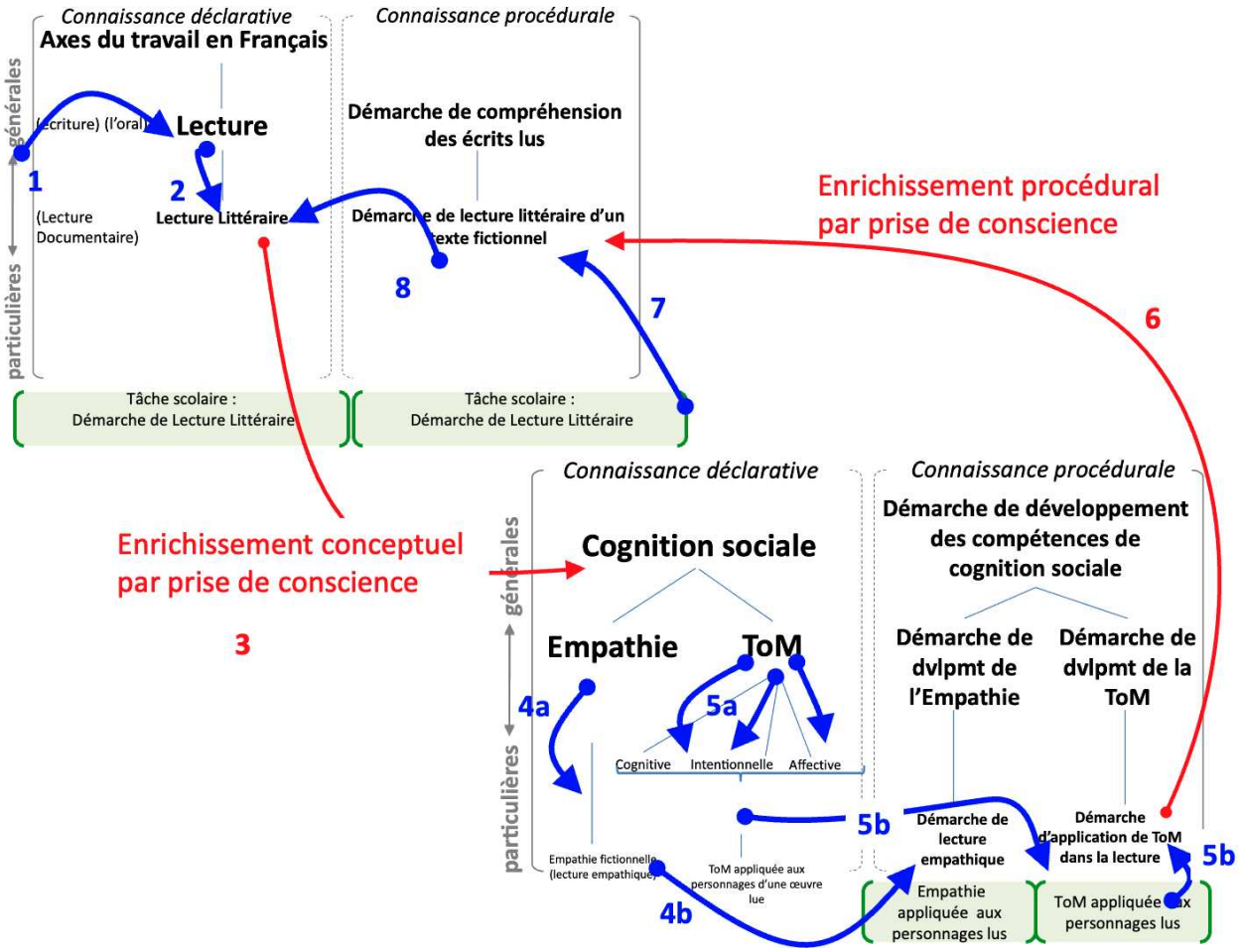


Figure 6 - *Schéma récapitulatif du parcours d'apprentissage des enseignants formés*

6.1.2 Scénarisation du parcours d'apprentissage

Nous avons ensuite opérationnalisé ce parcours d'apprentissage en réalisant notre scénario pédagogique. Concrètement, nous avons transformé le parcours d'apprentissage présenté ci-dessus en succession d'activités et de moments de formation cohérents pour les enseignants. Pour ce faire, nous avons intégré des contraintes et tenté de maximiser l'engagement et la motivation des enseignants formés.

6.1.2.1 Des contraintes à prendre en compte

Nous avons veillé à prendre en compte les contraintes à l'œuvre notamment le temps restreint dont nous disposions et les caractéristiques de notre public de formation ayant des connaissances antérieures disparates sur notre sujet.

En préparant notre scénario pédagogique, nous avons minutieusement chronométré chaque activité afin que l'ensemble tienne dans le temps imparti des 2 journées. Pour avoir une

meilleure visibilité de nos possibilités en cas d'imprévus, nous avons identifié deux types de moments :

- Ceux pour lesquels le temps est incompressible car ils constituent des moments charnières de notre formation.
- Ceux pour lesquels nous pouvons être plus flexibles et nous rabattre sur un plan alternatif moins chronophage en cas de retard sur notre programme.

Il nous paraissait par exemple impossible de rogner sur le temps de présentation de notre recherche avec les enjeux pratiques qui en découlent (consignes de passation des tests, recrutement des enseignants du groupe contrôle non volontaire). De même, il nous était impossible d'avancer dans la formation si l'ensemble des enseignants formés n'arrivait pas à admettre que la manière dont l'enseignant aborde le texte influence l'émergence des émotions du lecteur et la projection des élèves dans les états mentaux du personnage, autrement dit, que certaines consignes proposées sollicitent l'empathie et la ToM des élèves. Cette articulation entre cognition sociale et lecture constituait un prérequis indispensable pour accepter de rentrer dans la démarche expérimentale. Ainsi, le temps dédié à prendre conscience de cette articulation était incompressible et non négociable. En revanche, le temps consacré à mettre en forme les connaissances acquises sur la lecture littéraire nous paraissait utile – permettant aux enseignants formés de stabiliser leurs apprentissages – mais non essentiel. Ce temps avait bien été identifié comme tel en amont et a donc pu servir de variable d'ajustement : initialement prévu la première journée de formation, nous étions en retard sur notre programme et avons reporté cette activité sous un format plus court en début de seconde journée de formation.

En nous appuyant sur ce que nous supposions des connaissances préalables des enseignants, nous avons pu calibrer les activités, à la fois en termes de difficultés et de durée. Si nous pouvions supposer que les enseignants formés avaient des connaissances expertes sur la lecture du fait de leur métier, nous ne pouvions pas préjuger de leur familiarité avec la notion de « lecture littéraire » qui est apparue récemment dans les programmes scolaires et qui est centrale dans notre recherche. Par ailleurs, nous avons supposé que leur niveau de maîtrise de la notion de « compétences psychosociales » serait hétérogène : certains seraient sensibilisés à leur importance en contexte scolaire (notamment les enseignants membres du groupe Bienveillance Coopération Réussite qui développe des projets autour de la Santé et des CPS) quand d'autres n'auraient qu'une vague idée du concept. En revanche, nous avons fait l'hypothèse d'une ignorance commune du concept de « théorie de l'esprit » et donc nous avons pris la précaution

de prévoir un temps conséquent pour l'introduire tout en la distinguant clairement de l'empathie.

6.1.2.2 Un engagement à favoriser

Pour opérationnaliser ce parcours, nous avons aussi tenté de maximiser à la fois l'engagement et la motivation des enseignants.

Pour l'engagement, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Chi et Wylie (2014). Un des acquis majeurs de leur modèle ICAP réside dans le lien établi entre type d'engagement et apprentissage : l'engagement cognitif de l'apprenant influe sur la qualité de son apprentissage. L'engagement de l'apprenant dépend de sa posture face aux connaissances à acquérir. Plus l'activité cognitive de l'apprenant est centrale pour constituer la connaissance, plus son engagement est grand et plus son apprentissage est profond. Les autrices définissent une taxonomie avec quatre modes d'engagement, hiérarchisés du plus au moins efficace, dont les quatre lettres initiales forment l'acronyme ICAP : interactif, constructif, actif et passif. Dans notre formation, nous avons proposé un maximum d'activités susceptibles de faire émerger chez les participants des modes d'engagement interactif et constructif.

Un apprenant s'engage dans les activités proposées sous le mode de l'engagement constructif lorsqu'il produit des nouvelles informations par son activité cognitive. Son activité sous ce mode d'engagement lui permet d'aller au-delà du contenu apporté par le formateur ou l'enseignant, notamment en générant des inférences ou en articulant les nouvelles connaissances acquises entre elles ou avec ses connaissances antérieures.

Plusieurs de nos activités ont été pensées afin de susciter ce type d'engagement :

- L'activité de clôture sur la lecture littéraire (étape #2 du parcours d'apprentissage – particulariser la lecture littéraire) qui consiste à créer une carte heuristique sur cette notion. La consigne demandant à transposer sur un nouveau support visuel les connaissances présentées à l'oral conduit à produire de nouvelles articulations sur cette notion.
- La première « activité pratique » (étape #3 du parcours d'apprentissage - prendre conscience des liens entre la lecture et la cognition sociale) : cette activité consiste à lire un extrait de *La Parure* et à répondre à une question qui nécessite son implication subjective. Ensuite les enseignants doivent imaginer des consignes pour

entrer dans ce texte et favoriser l'émergence d'émotions chez leurs élèves. Dans cette activité, les enseignants génèrent bien du nouveau contenu.

Un apprenant est dans un mode d'engagement interactif lorsqu'il est engagé dans un dialogue entre pairs. Deux critères permettent de définir ce dialogue comme proprement interactif : il faut d'une part que les deux apprenants soient engagés dans un mode constructif et d'autre part que la parole soit équitablement distribuée avec des échanges de locuteur fréquent. Nous avons conçu plusieurs activités à même de faire émerger ce type d'engagement, notamment :

- Le débat introductif qui ouvrait la formation (étape #1 du parcours d'apprentissage - expliciter la conception de la lecture de chaque participant) : lors de cet échange entre pairs, six citations sur le sujet de la lecture étaient affichées au tableau. Chaque enseignant devait choisir la citation qui se rapprochait le plus de sa conception de l'enseignement de la lecture, puis devait expliquer les raisons de son choix au groupe. L'animation de cette activité a consisté à s'assurer que cette activité ne se réduise pas à un simple tour de table mais qu'au contraire elle soit le catalyseur d'échanges où chacun rebondit sur la prise de parole de l'autre pour positionner son propos.
- La deuxième « activité pratique » (étape #5b du parcours d'apprentissage - réaliser une tâche de ToM appliquée à des personnages pour faire émerger la démarche d'application de ToM dans la lecture). Par groupe, les enseignants devaient analyser un extrait d'*Un cœur simple* en répondant à une question qui portait sur les états mentaux des personnages. Par exemple, un groupe devait répondre à la question « Que ressent Félicité au cours de cet extrait ? Appuyez-vous précisément sur le texte ». On a bien eu dans les groupes des « dialogues interactifs » tels que définis par Chi et Wylie (2014) par opposition aux « dialogues individuels » dans la mesure où chaque participant dans les groupes a contribué de manière substantielle aux échanges. Les interactions ont été diverses : présentation de son idée, approfondissement de l'idée d'un pair, demande de clarification ou de précisions, etc …
- Enfin les deux activités d'analyse de scénarios pédagogiques proposés (étapes #7 et #8 du parcours d'apprentissage - analyser des tâches de lecture littéraire et abstraire la démarche de lecture littéraire). Divers scénarios pédagogiques portant sur le même texte étaient présentés aux enseignants qui avaient pour consigne de les classer et de les analyser selon des concepts didactiques propres à la lecture littéraire

(implication du sujet-lecteur, la construction d'une communauté interprétative). Ce travail a été réalisé en binôme et a donné lieu à des débats entre pairs.

Ainsi, la plupart des activités proposées sollicitait un engagement constructif ou interactif de la part des enseignants formés afin de permettre un apprentissage en profondeur. Cependant, la relation n'est pas causale entre les activités proposées et l'engagement de l'apprenant : en tant que formateur, nous avons seulement pu créer des conditions favorables à l'émergence d'un engagement cognitif le plus substantiel possible, mais *in fine*, c'est le participant qui décide de s'engager ou non. D'où l'importance de solliciter les bons leviers de motivation pour obtenir l'engagement souhaité.

6.1.2.3 Une motivation à susciter

Nous avons essayé de mobiliser les facteurs mis en exergue par la recherche pour accroître la motivation des apprenants. Nous nous sommes notamment appuyés sur le modèle d'Eccles (Eccles & Wigfield, 2002) : tout apprenant a des croyances à la fois sur lui-même (*e.g.*, son sentiment de compétence ou d'auto-efficacité) et sur les tâches proposées (*e.g.,* leur intérêt et leur but). Ses croyances ont un impact sur sa motivation à entrer dans les tâches proposées. Plus précisément, ses croyances ont un impact sur son système d'attentes (*e.g.*, « vais-je réussir la tâche donnée ? ») et son système de valeurs (*e.g.*, « est-ce que j'accorde de la valeur à la réussite de cette tâche donnée ? »), la jonction de ces deux systèmes résultant en une motivation plus ou moins grande à s'engager dans la tâche.

De manière externe, nous pouvons jouer sur la motivation des participants à notre formation de deux manières :

- Au niveau des attentes, en leur permettant de se sentir capables de réaliser la tâche donnée, à savoir dans notre cas, assimiler les concepts et démarche de lecture littéraire, ToM et empathie, pour co-concevoir et mettre en place deux séquences de lecture littéraire.
- Au niveau des valeurs, en insistant sur l'intérêt de notre formation pour devenir un meilleur professionnel ou encore en orientant notre tâche vers un but de maîtrise de compétences didactiques, plutôt que vers un but de performance.

Ainsi, nous avons essayé de susciter la motivation des participants à ces deux niveaux. Au niveau des attentes, nous avons favorisé l'émergence de leur sentiment d'auto-efficacité en étant progressifs et explicites dans nos apprentissages, en soulignant clairement à chaque étape

les acquis réalisés. Au niveau des valeurs, nous avons pris soin d'expliciter la pertinence de l'articulation CPS et lecture pour qu'ils aient conscience que les tâches demandées leur permettent d'être plus efficaces en classe avec leurs élèves. Enfin, toujours au niveau des valeurs, nous avons signalé à plusieurs reprises que cette formation poursuivait un but supplémentaire, en s'inscrivant dans un projet plus collectif de recherche : par leur implication dans cette formation, les enseignants participent à la production de savoir scientifique dans leur champ d'action qu'est la didactique du français. Le premier temps de formation *stricto sensu* est indispensable à une co-conception réussie.

Ce premier temps de formation *stricto sensu* a duré six heures et nous a semblé réussi :

- Les contraintes temporelles ont été respectées et l'ensemble des points que nous souhaitions aborder a été effectivement traité.
- Nous avons jugé l'engagement des enseignants dans les tâches proposées satisfaisant par l'observation de leur attitude manifeste pendant les tâches et la qualité des produits finaux (qualité des échanges lors des mises en commun, richesse des cartes heuristiques réalisées sur la lecture littéraire).
- Les enseignants nous ont paru motivés : ils ont fourni des efforts conséquents et persistants sur la durée des activités proposées, ils ont tous participé de manière active aux temps d'échange et de mise en commun, ils avaient de nombreuses questions d'approfondissement. Cette motivation s'est confirmée par leur engagement sur le temps de co-conception.

Le diaporama utilisé auprès des enseignants formés est disponible en Annexe B.5.

6.2 La méthodologie suivie pour la co-conception

6.2.1 Contraintes et cadrage de la co-conception

6.2.1.1 Une tâche complexe à planifier

On qualifie notre démarche de construction collective de séquences de « conception » et non de « création » car le résultat à atteindre est clairement défini ainsi que les contraintes et ressources afférentes à ce projet (Simon, 1996). Notre objectif est d'obtenir à la fin du processus de co-conception deux séquences complètes de lecture littéraire à destination d'élèves de 4e. Nous disposons de huit heures et d'un groupe de sept ou 10 enseignants de Lettres pour aboutir à ce résultat.

Cette tâche de conception de séquences qui combine activité intellectuelle et pratique est une tâche complexe. En effet, les enseignants doivent mobiliser des ressources internes (leurs connaissances didactiques et pédagogiques) et externes (les ressources que nous mettons à leur disposition tels que les textes proposés ou le canevas de séquence vierge à compléter). Lors de cette tâche, ils doivent transposer immédiatement et de manière collective les apprentissages réalisés durant la formation. Cette activité relève du domaine de la co-conception et sollicite donc un engagement interactif de la part des participants (Chi & Wylie, 2014) : ils sont en position de dialogue et doivent argumenter, débattre et échanger entre pairs pour produire les séquences.

Nos choix de cadrage de l'activité de co-conception résultent d'un équilibre à trouver entre d'un côté, autonomie laissée aux participants afin qu'ils s'approprient les séquences créées et qu'elles soient bien les leurs ; de l'autre, cadre balisé pour produire un résultat homogène pour les deux séquences dans un temps restreint. Ainsi des décisions quant aux thématiques et à la méthodologie ont été prises en amont de la formation pour gagner du temps et permettre aux enseignants de se concentrer sur le contenu didactique et le déroulé pédagogique des séquences.

6.2.1.2 Cadrage thématique

Nous avons en effet imposé les objets d'étude et choisi partiellement les œuvres qui seraient étudiées. Pour notre première expérimentation, nous avons choisi :

1. L'objet d'étude « Individu et société : confrontations de valeurs ? ». Dans le cadre de cet objet d'étude, nous avons opté pour l'étude de l'œuvre intégrale *Les Misérables* de Victor Hugo. Notre hypothèse – qui s'est avérée correcte dans les entretiens semi-directifs – était que ce choix d'œuvres participerait à la motivation des enseignants à rejoindre cette formation-expérimentation. En effet, de nombreux enseignants désirent étudier cette œuvre avec leurs élèves mais ne se sentent pas capables d'entrer, seul, dans ce mastodonte de la littérature française. Notre proposition de concevoir une séquence sur cette œuvre de manière collective revêt donc de la valeur pour eux et peut jouer comme « produit d'appel ». Nous nommerons cette séquence « Misérables 1 » dans la suite de la thèse.
2. L'objet d'étude « La fiction pour interroger le réel ». Pour l'aborder, nous avons choisi de créer une séquence sur le genre du fantastique à partir d'un groupement de textes. Pour gagner du temps sur le choix des textes à étudier, nous avons proposé

une liste indicative d'œuvres fantastiques adaptées au niveau de 4e au sein de laquelle les enseignants pouvaient piocher pour concevoir leur séquence. Nous nommerons cette séquence « Fantastique » dans la suite de la thèse.

Pour notre seconde expérimentation, nous avons conservé le premier objet d'étude mais changé le second car le fantastique est une thématique que les enseignants de 4e abordent habituellement entre le 1e et 2e trimestre de l'année. Nous l'avons remplacé par l'objet d'étude « La ville : lieu de tous les possibles ? », à traiter à travers un groupement de textes poétiques. Tout comme pour le fantastique, nous avons émis une liste indicative de textes poétiques traitant de la ville. Nous nommerons les séquences de cette seconde expérimentation respectivement « Misérables 2 » et « Poésie ».

6.2.1.3 Cadrage méthodologique

La forme que devait prendre la réalisation finale, c'est-à-dire la présentation des séquences conçues, a aussi été imposée. Nous avons en effet fourni aux enseignants un canevas vierge de séquence à compléter ainsi qu'un canevas à suivre pour chaque séance.

Ce fonctionnement revêt deux avantages à nos yeux :

- Uniformiser le résultat pour les deux séquences. Les deux séquences produites durant l'expérimentation ont exactement le même format et offrent le même niveau de précision, ce qui facilite leur utilisation par les enseignants durant la mise en œuvre.
- Éviter les angles morts didactiques ou pédagogiques. En effet, ce cadre donné met en lumière l'ensemble des éléments demandés dans le cadre de cette co-conception. Les objectifs et les activités doivent être détaillés et ce, non pas au niveau de la tâche mais de la consigne à donner aux élèves. Cela implique que les modalités de chaque activité soient explicitées : durée, orale / écrite, seul / en binôme / par groupes. Pour expliciter nos attendus et bénéficier de « l'effet du problème résolu » selon la théorie de la charge cognitive (Tricot, 1998), nous avons montré ce même canevas de séquence et séances complété pour un autre niveau scolaire.

Les canevas de séquence et séance proposés sont disponibles en Annexe C.1.

Enfin, toujours dans la visée de laisser aux enseignants une grande autonomie dans la conception tout en calibrant au mieux nos attentes, nous avons ajouté des précisions sur le contenu à produire, à savoir :

- Ne pas produire de séance dédiée à l'étude de la langue (EDL).
- Étudier de manière approfondie entre trois et cinq extraits par séquence.

6.2.2 Déroulé pratique de la co-conception

6.2.2.1 Un fonctionnement en deux sous-groupes

Compte-tenu de la durée réduite pour mener à bien cette tâche de co-conception et du nombre assez important d'enseignants dans notre formation, nous avons décidé de former deux sous-groupes. Chaque enseignant a eu le choix de se placer dans le sous-groupe « concepteur » pour l'une des deux séquences à concevoir. Pour l'autre séquence, il fait partie du sous-groupe « harmonisateur » où son rôle est moindre. Cette répartition des enseignants entre les séquences a eu lieu de manière volontaire et autonome. Dans l'expérimentation 1, cinq enseignants se sont placés sur la séquence Misérables 1 et cinq sur la séquence Fantastique. Dans l'expérimentation 2, trois enseignants se sont placés sur la séquence Misérables 2 et quatre sur la séquence Poésie. Les enseignants qui font partie du sous-groupe concepteur pour la séquence Misérables 1 sont donc les enseignants harmonisateurs de la séquence Fantastique et réciproquement.

6.2.2.2 Un processus rythmé

Pour que chaque enseignant se sente à l'aise avec les deux séquences co-conçues, nous avons organisé des temps d'échange fréquents entre les deux sous-groupes concepteurs.
Le processus de co-conception a été scindé en quatre étapes ayant toujours le même déroulé en trois temps. Pour définir les quatre étapes de co-conception, nous nous sommes appuyés sur le cadre IP3A utilisé pour concevoir notre propre formation. Ce cadre n'a pas été explicitement présenté aux enseignants mais a été suivi pour élaborer les différentes étapes : partir des objectifs, clarifier les apprentissages à réaliser et leur agencement, scénariser les apprentissages.

Voici donc les quatre étapes qui ont été proposées aux enseignants :

- Étape 1 : définir les objectifs de la séquence en termes de connaissances et compétences (aussi nommées dans le cadre IP3A les connaissances déclaratives et procédurales), définir la problématique de la séquence et proposer un corpus provisoire.
- Étape 2 : définir le choix définitif du corpus, organiser les séances dans l'ordre chronologique en clarifiant les objectifs assignés à chacune d'entre elles.
- Étape 3 : produire la scénarisation des deux premières séances.

- Étape 4 : produire la scénarisation de toutes les séances restantes.

Les étapes 3 et 4 correspondent à la même activité de scénarisation de la part des sous-groupes concepteurs. Nous l'avons scindée en deux étapes afin de pouvoir faire un point intermédiaire avant la scénarisation complète de la séquence. Nous nous assurons ainsi que les enseignants sont assez précis dans leur scénarisation et ont bien compris ce qui est attendu d'eux.

Chaque étape est elle-même divisée en trois temps distincts :

1. Temps de consigne : présentation aux enseignants d'un objectif précis à réaliser dans une durée donnée avec son sous-groupe concepteur. Pour chaque objectif, nous évoquons clairement le produit final attendu et la forme qu'il doit prendre ;
2. Temps de travail : travail en autonomie par sous-groupe pour atteindre cet objectif ;
3. Temps d'harmonisation : mise en commun des 2 sous-groupes où chaque sous-groupe présente à l'autre sa réalisation. Ce temps d'harmonisation répond à deux besoins : d'une part, les membres du sous-groupe non-concepteur s'approprient progressivement l'autre séquence qu'ils vont devoir mettre en œuvre dans leur(s) salle(s) de classe ; d'autre part, ces derniers peuvent partager leurs retours critiques avec le sous-groupe concepteur et ainsi être forces de proposition.

Ces temps d'harmonisation sont cruciaux et ont à chaque étape un objectif spécifique :

- A la fin de l'étape 1, le temps d'harmonisation permet de vérifier l'articulation pertinente entre les deux séquences, leur complémentarité. En effet, il serait fâcheux que les deux séquences aient la même dominante (l'oral, l'écriture ou la lecture) : cela serait redondant pour les élèves, alors que toutes les dominantes se prêtent à des séquences mettant en œuvre la lecture littéraire.
- A la fin de l'étape 2, l'enjeu est de s'assurer de la cohérence du projet global de séquence.
- A la fin des étapes 3 et 4, le temps d'harmonisation permet de s'assurer de la conformité des activités proposées avec les prescriptions de la lecture littéraire. Ce temps permet aussi de clarifier les zones d'incertitude, de s'assurer que le niveau de précision et clarté donné par le sous-groupe concepteur est suffisant pour permettre à l'autre sous-groupe de mettre en œuvre les séances proposées.

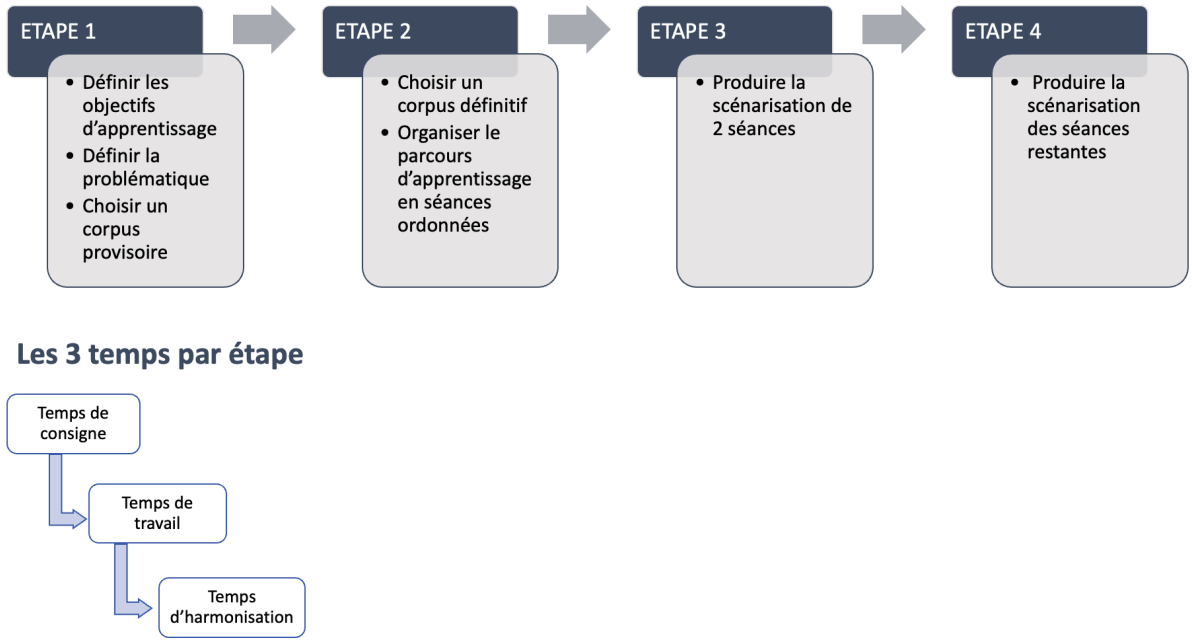


Figure 7 - Étapes et sous-étapes suivies pour la co-conception des séquences

Les huit heures dédiées à cette co-conception n'ont pas suffi à aller au bout du processus. En effet, le dernier temps d'harmonisation (temps 3 de l'étape 4) a dû être fait ultérieurement, en distanciel. Chaque sous-groupe a présenté sa séquence entièrement scénarisée et finalisée via Zoom quelques jours après la formation.

Malgré ce retard, nous dressons un bilan positif de cette expérience de co-conception :

- Nous avons abouti à deux réalisations dans les formats attendus. Les séquences telles que présentées par les enseignants dans notre canevas sont disponibles en Annexe C.
- Pendant la co-conception, tous les enseignants semblent bien avoir été engagés sous le mode interactif recherché.
- Le fait que les enseignants aient pris du temps pour échanger sur les séquences via zoom après la formation, alors qu'aucune contrainte administrative ou institutionnelle ne les y obligeait, témoigne de leur implication dans ce projet de recherche.

6.2.2.3 L'étayage

Tout au long de ce processus de co-conception, nous avons veillé à fournir des aides circonstanciées et adaptées aux enseignants. Nous avions mis à disposition de tous des ressources récapitulant les concepts didactiques liés à la lecture littéraire et les manières de les mettre en pratique lors de dispositifs pédagogiques. Il y avait notamment :

- Une fiche synthèse de présentation de la lecture littéraire (Annexe B.5).
- Une fiche « impliquer le sujet-lecteur dans l'étude du texte » (Annexe B.6).
- Une fiche « faire de la classe une communauté interprétative » (Annexe B.7).

Nous avons accompagné les enseignants dans leur processus de co-conception en veillant à préserver l'équilibre entre l'autonomie des enseignants qui leur permet de s'approprier le contenu mais qui est aussi le fruit de moments de tâtonnement, et l'aiguillage qui permet d'avancer plus rapidement afin de finaliser la tâche en temps et en heure. Cet étayage a résulté de multiples micro-décisions subjectives et de contraintes temporelles. Durant l'expérimentation 1, la doctorante était seule à encadrer les 2 sous-groupes concepteurs, elle oscillait donc entre les deux au gré des besoins qu'elle percevait. Durant l'expérimentation 2, la doctorante était accompagnée d'une assistante de recherche, ce qui a facilité l'étayage : il y avait toujours un chercheur avec un sous-groupe concepteur ce qui permettait de jauger de manière plus fine les moments où les enseignants avaient besoin de notre aiguillage et ceux pendant lesquels il était judicieux de se mettre en retrait.

Pour chaque expérimentation, ces deux journées de formation - avec un temps de formation *stricto sensu* et un temps de co-conception - ont été centrales. Leur bon déroulement et l'atteinte des objectifs poursuivis constituaient une condition *sine qua non* à la mise en œuvre fidèle et complète de l'intervention dans les salles de classe. En effet, il fallait impérativement qu'à l'issue de ces deux journées, les enseignants des groupes expérimentaux aient conçu les deux séquences de lecture littéraire. L'enjeu était aussi de les impliquer dans ce projet d'expérimentation et qu'ils soient enthousiastes à l'idée de mettre en œuvre ces deux séquences dans leur totalité. C'est pourquoi nous avons passé un temps certain à préparer ces journées de formation pour les optimiser du point de vue de la production de contenus et de la motivation des participants.

Partie III : Résultats

Chapitre 7 : Résultats quantitatifs de l'expérimentation 1

Les élèves participant à cette expérimentation, qu'ils soient dans le groupe expérimental (G-XP), le groupe contrôle volontaire (GC-V) ou le groupe contrôle non volontaire (GC-NV), ont passé des pré-tests fin octobre/début novembre 2021 et des post-tests fin février/mars 2022. Ces tests ont pour objectif d'évaluer le niveau des élèves dans trois domaines : l'empathie, la théorie de l'esprit (ToM) et la compréhension écrite (CE). L'hypothèse générale que nous testons est la suivante : dans ces trois domaines, au pré-test, les trois groupes obtiennent des résultats similaires alors qu'au post-test, les élèves du G-XP auront progressé davantage que les élèves des groupes contrôles du fait de notre intervention. Nous supposons également que les progrès des élèves du GC-V seront plus élevés que ceux du GC-NV du fait de la motivation des enseignants du GC-V à travailler sur les CPS et la lecture.

Avant de présenter nos résultats, nous expliquons comment nous avons réalisé le nettoyage des données et la manière dont nous avons traité le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Nous traitons un domaine après l'autre et pour chacun nous procédons de la même manière dans nos analyses :

1. Nous analysons les résultats avec comme variable indépendante la condition expérimentale (G-XP ; GC-V ; GC-NV).
2. Lorsque cela est possible, notamment pour le Test-ToM (test de performance de ToM) et le Test-CE (épreuve de compréhension de l'écrit), nous analysons de manière plus détaillée ces résultats : analyse par sous-catégorie, taux de non-réponse.
3. Nous regardons s'il y a un effet sexe de l'élève (masculin ; féminin) ou type d'établissement (REP+ ; REP ; non classé) en traitant les variables sexe et type d'établissement comme indépendantes.

Nous menons nos analyses sur le logiciel Jamovi version 2.3.26.0.

7.1 Échantillon conservé

7.1.1 Nettoyage des données et taux de perte

7.1.1.1 Gestion des absents

Le tableau ci-dessous récapitule le nombre d'élèves et de classes recrutés pour notre expérimentation 1, par groupe :

	Constitution	# élèves	# classes	*> REP+*	*> REP*	*> non classé*
Groupe Expérimental	Recrutement - Tirage au sort Groupe Expérimental 1	365	16	*3*	*6*	*7*
Groupe Contrôle non volontaire	Appariement Groupe Expérimental 1	392	17	*3*	*6*	*8*
Groupe Contrôle volontaire	Recrutement - Tirage au sort Groupe Expérimental 2	225	10	*5*	*4*	*1*
TOTAL		**982**	**43**	**11**	**16**	**16**

***Tableau 7** - Nombre de classes et d'élèves recrutés pour l'expérimentation 1 par groupe*

Comme indiqué précédemment, chaque enseignant du groupe expérimental a été appareillé à un collègue de son établissement n'ayant pas demandé à faire partie de notre expérimentation et faisant cours à des élèves de 4e. Si l'enseignant du groupe XP avait une seule classe de 4e, une seule autre classe de son établissement passait les tests en tant que membre du groupe contrôle non volontaire. S'il en avait deux, deux autres classes de son établissement devaient faire partie du groupe contrôle non volontaire. Cependant, dans un établissement de taille restreinte (cinq classes par niveau), un enseignant du groupe expérimental avait deux classes de 4e. Les trois autres classes de 4e étaient gérées par le même collègue de Lettres qui a fait passer les tests à ces trois classes. Cela explique qu'on ait une classe de plus dans le groupe contrôle non volontaire que dans le groupe expérimental.

Quant au groupe contrôle volontaire, nous constatons qu'il y a un tiers de moins de classes que le groupe expérimental (10 *vs* 16). Cela s'explique par le tirage au sort entre les enseignants volontaires pour participer à l'expérimentation. Ces derniers ont été affectés soit dans ce groupe contrôle volontaire soit dans le groupe expérimental. Au moment du tirage au sort, nous ne savions pas si les enseignants volontaires pour participer à cette expérimentation avaient en charge une ou deux classes de 4e. Ainsi dans le groupe expérimental, sept enseignants sur 10 ont deux classes de 4e, ce qui n'est le cas que de deux enseignants du groupe contrôle.

Sur les 43 classes de notre expérimentation, 41 ont participé aux post-tests. En effet, un enseignant du groupe contrôle volontaire, ayant deux classes de 4e, a été placé en cours d'expérimentation en congé longue maladie et n'a donc pas pu faire passer les post-tests à ses classes. Les pré-tests de ces deux classes n'ont donc pas été pris en compte dans nos analyses.
Lors des post-tests, qui ont eu lieu en février-mars 2022, le taux d'absentéisme dans les classes de l'expérimentation était en moyenne de 6,2%. Il a donc été plus élevé que celui des pré-tests passés en octobre-novembre 2021 (2,5%).

	# total élèves recrutés	# total élèves pré-test (2)	# total élèves post-test (2)	% absents pré-test	% absents post-test
G XP	365	354	345	3,0%	5,5%
GC - NV	392	381	363	2,8%	7,4%
GC - V	169 (1)	168	161	0,6%	4,7%
TOTAL	**926**	**903**	**869**	**2,5%**	**6,2%**

(1) excluant les élèves de la classe ayant abandonné en cours d'expérimentation du fait du congé de l'enseignant

(2) élèves présents au moins aux T1/T2 ou T3 - le T3 pouvant avoir lieu lors d'une autre demi-journée

Tableau 8 *- Nombre et % d'élèves présents aux pré et post-tests de l'expérimentation 1*

Ces taux d'absence sont alignés avec les taux d'absentéisme relevés par la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) sur cette période-là (Cristofoli, 2023) :

- Le taux d'absentéisme dans les collèges en France était de 2,2% en octobre 2021 et de 2,9% en novembre 2021.
- Du fait d'une recrudescence de l'épidémie Covid-19 et du raffermissement du protocole d'isolement en début 2022, ce taux d'absentéisme au niveau national est monté à 3,6% en février 2022 et à 5,3% en mars 2022.

Ces taux d'absentéisme restant faibles dans l'absolu, nous avons choisi de garder les pré-tests d'élèves absents aux post-tests et vice-versa. En outre, dans nos analyses statistiques, nous regardons les performances moyennes par condition expérimentale et non les progrès individuels réalisés par chaque élève, ce qui limite l'impact d'avoir pour quelques élèves leurs pré-tests et non leurs post-tests (et inversement).

7.1.1.2 Nettoyage des bases de données

Nous avons procédé à un premier nettoyage au niveau des classes entières. Il s'est avéré qu'un enseignant assigné au groupe contrôle volontaire avait mal compris les critères pour participer à l'expérimentation, notamment celui d'enseigner à au moins une classe de 4e. Cet enseignant a donc fait passer les tests à ses classes de 3e. Nous avons gardé ses données pour en faire des analyses ultérieurement (notamment comparer les résultats des élèves de 4e et 3e sans formation spécifique des enseignants) mais nous avons ôté ses classes des analyses de ce chapitre. Ainsi, dans nos analyses, nous avons un total de 897 élèves et de 39 classes répartis comme suit :

	Constitution	# élèves	# classes
Groupe Expérimental	Recrutement - Tirage au sort Groupe Expérimental 1	365	16
Groupe Contrôle non volontaire	Appariement Groupe Expérimental 1	392	17
Groupe Contrôle volontaire	Recrutement - Tirage au sort Groupe Expérimental 2	140	6
TOTAL		**897**	**39**

Tableau 9 - *Répartition des élèves dans les différentes conditions expérimentales de l'expérimentation 1*

Nous avons ensuite nettoyé notre base de données à un niveau plus granulaire, celui de l'élève. En cas de boycott évident d'un des trois tests par un élève, nous avons enlevé le résultat de ce test de cet élève de nos analyses.

Voici les critères de nettoyage retenus pour chaque test selon ses spécificités :

Test 1 *Basic Empathy Scale* (Test-BES)

Ce test déclaratif contient 20 questions auxquelles il faut répondre sur une échelle de Likert de 1 à 5. Parmi ces 20 questions, huit sont à coder de manière négative. Ainsi, si un élève répond systématiquement aux 20 questions l'exact même chiffre, nous avons considéré qu'il boycottait le test et avons exclu son résultat de notre base d'analyse. Cette situation n'a concerné aucun élève au pré-test et six au post-test, soit 0,7% de notre échantillon.

Parmi les 20 questions, neuf concernent la ToM et 11 l'empathie. Ainsi, le codage de ce test permet d'obtenir deux scores : un en ToM et un en empathie. Si, pour une question, l'élève n'a pas coché de réponse ou en a coché deux, cela empêche de calculer son score sur le sous-

domaine concerné par la question (ToM ou empathie). Cette situation s'est présentée de nombreuses fois :

- Au pré-test, cela concerne 48 élèves pour la ToM et 84 pour l'empathie.
- Au post-test, cela concerne 25 élèves pour la ToM et 80 pour l'empathie. Cette situation améliorée lors des post-tests peut s'expliquer par le fait que nous avons insisté auprès des enseignants sur ce problème entre les deux passations de test. Ils ont ainsi pu se montrer plus vigilants avec leurs élèves sur l'importance de répondre à l'ensemble des questions et d'y répondre avec une seule réponse seulement.

Test 2 - Adaptation du *Strange Stories test* (Test-ToM)

Ce test performatif contient 11 petites histoires suivies d'une question en « pourquoi » à laquelle l'élève doit répondre par une ou plusieurs phrases. Ont été exclus de notre base d'analyse les élèves pour lesquels on constate au pré ou post-test :

- Un abandon de manière précoce. A savoir s'ils abandonnent à partir de la question 3, nous considérons qu'ils ne se sont pas engagés dans la tâche. Si l'abandon est plus tardif, un doute demeure sur leur engagement, mais nous ne pouvons pas exclure la possibilité qu'ils abandonnent du fait de difficultés, d'où leur maintien dans notre échantillon.
- Un taux de non-réponse égal à 100%.
- Une situation de boycott : des réponses systématiquement non liées à la question posée. Le cas le plus fréquent dans cette situation est celui d'élèves qui copient pour chaque item la question ou le début d'histoire.

Ont donc été exclus 19 élèves au pré-test Test-ToM (soit 2,1% de notre échantillon) et 22 élèves au post-test (soit 2,6% de notre échantillon).

Test 3 - Épreuve de compréhension écrite (Test-CE)

Ce test performatif contenait un texte narratif d'environ 20 lignes à lire suivi de sept questions auxquelles les élèves devaient répondre en formulant une ou plusieurs phrases. Ont été exclus de notre base d'analyse les élèves pour lesquels on constate au pré ou post-test :

- Un taux de non-réponse égal à 100%.
- Une situation de boycott. Aucun cas de boycott n'a été recensé.

Ainsi, six élèves (soit 0,7% de notre échantillon) ont été exclus du pré-test pour cause de taux de non-réponse égal à 100% et 12 élèves au post-test (soit 1,3% de notre échantillon).

Finalement, après avoir ôté les élèves absents et nettoyé notre base de données, voici le nombre d'élèves pris en compte dans nos analyses statistiques pour chaque test au pré-test et au post-test :

	# élèves pris en compte dans les analyses au pré-test	# élèves pris en compte dans les analyses au post-test
Test 1 - *Basic Empathy Scale* - Sous-total ToM	818	807
Test 1 - *Basic Empathy Scale* - Sous-total empathie	782	752
Test 2 - Adaptation *Strange Stories Test*	855	825
Test 3 - Epreuve de compréhension écrite	847	802

Tableau 10 *- Nombre d'élèves présents par test aux pré et post-tests durant l'expérimentation 1*

7.1.2 Le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)

7.1.2.1 Description de notre échantillon d'EBEP

Pour les élèves à besoins particuliers (EBEP), nous avons récolté les informations inscrites dans Pronote et les besoins particuliers reconnus par l'Institution. Il est donc possible que certains EBEP soient passés inaperçus, car non diagnostiqués ou pas encore pris en charge dans le cadre de leur scolarité. Ainsi, nous avons trois catégories d'EBEP, à savoir :

- Les élèves inclus dans le dispositif d'Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) : ces élèves sont en situation de handicap et bénéficient d'un projet personnalisé de scolarisation. Ces élèves ont un emploi du temps fait sur-mesure pour eux en fonction de leurs troubles et difficultés d'apprentissage et alternent entre présence en classe ordinaire et présence au sein du dispositif ULIS. Notre échantillon contient quatre élèves relevant de ce dispositif (soit 0,4% de notre échantillon).

- Les élèves issus d'Unité Pédagogique Pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) qui sont des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle mais la langue de scolarisation. Ces élèves sont en cours d'acquisition de la langue française et scolarisés depuis moins d'une année au sein d'un établissement scolaire français. Notre échantillon contient neuf élèves relevant de ce dispositif, soit 1% de notre échantillon.
- Les élèves bénéficiant d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) : ces élèves bénéficient d'aménagements en classe et lors des examens du fait de leur(s) trouble(s) d'apprentissage. Cette situation est sanctionnée par l'avis d'un médecin. Sans son agrément, un PAP ne peut être mis en place. Des élèves avec des troubles très différents se trouvent dans cette catégorie (troubles dys, TDAH, troubles audio-visuels, etc.). Cela concerne 20 élèves, soit 2,2% de notre échantillon.

Voici la répartition des EBEP dans les différents groupes de l'expérimentation 1 :

	ULIS		UPE2A		PAP		**TOTAL**	
	# élèves	% élèves	# élèves	% élèves	# élèves	% élèves	# élèves	% élèves
Groupe Expérimental	1	*0,3%*	4	*1,1%*	9	*2,5%*	14	*3,8%*
Groupe Contrôle non volontaire	3	*0,8%*	3	*0,8%*	8	*2,0%*	14	*3,6%*
Groupe Contrôle volontaire	0	*0,0%*	2	*1,4%*	3	*2,1%*	5	*3,6%*
TOTAL	**4**	***0,4%***	**9**	***1,0%***	**20**	***2,2%***	**33**	***3,7%***

Tableau 11 *- Répartition des EBEP dans les différentes conditions expérimentales de l'expérimentation 1*

7.1.2.2 Maintien dans notre base de données

Nous avons choisi de maintenir ces élèves dans notre base de données pour plusieurs raisons. La première raison tient au fait que les EBEP constituent 3,7% de notre échantillon, soit une très faible proportion. Ils sont répartis de manière équitable entre les trois groupes de notre expérimentation et ne peuvent donc pas constituer un biais dans l'analyse comparée entre ces groupes.

De plus, même s'ils obtiennent des résultats plus faibles que l'ensemble des élèves, leur structure de résultats suit le même schéma que ce soit aux pré-tests ou aux post-tests.

		PréT1 - ToM	PréT1 - Empathie	PréT2	PréT3
Moyenne	Ensemble des élèves	35,04	34,84	13,05	3,72
	EBEP	34,07	33,25	9,16	2,97
Ecart-Type	Ensemble des élèves	5,1	8,05	3,85	1,36
	EBEP	6,34	8,69	4,73	1,59

Tableau 12 - *Résultats des EBEP aux pré-tests de l'expérimentation 1*

		PostT1 - ToM	PostT1 - Empathie	PostT2	PostT3
Moyenne	Ensemble des élèves	35,09	34,87	13,37	3,6
	EBEP	34,76	36,72	10,61	2,6
Ecart-Type	Ensemble des élèves	5,09	8,24	3,59	1,71
	EBEP	6,14	8,72	4,21	1,83

Tableau 13 - *Résultats des EBEP aux post-tests de l'expérimentation 1*

On constate que les EBEP ont, par rapport à l'ensemble des élèves, une moyenne plus faible dans la grande majorité des cas et un écart-type plus large dans la totalité des cas. Cela paraît cohérent avec leur situation : ils ont des besoins particuliers qui impliquent souvent des difficultés scolaires accentuées. Par ailleurs, leurs situations individuelles sont très différentes, ce qui explique l'écart-type très large.

Pour les tests performatifs – Test-ToM et Test-CE - leur structure de résultats est identique à celle de l'ensemble des élèves :

- Pour le Test-ToM, on constate des progrès entre les pré et post-tests et une réduction des écart-types, chez les EBEP comme dans l'ensemble de notre base de données.
- Pour le Test-CE, l'épreuve de compréhension du post-test était bien plus difficile qu'au pré-test. Cela se reflète nettement chez les EBEP comme dans l'ensemble de la base de données : la moyenne des résultats est plus faible et l'écart-type plus grand dans les deux groupes au post-test.

Enfin, nous souhaitons que le protocole testé soit applicable à tous les élèves dans la diversité des contextes scolaires de l'Éducation nationale. Si nous obtenions un protocole qui fonctionnerait à l'exclusion des EBEP, cela accentuerait les inégalités d'apprentissage et ne serait donc pas satisfaisant car à l'encontre du principe d'inclusion scolaire (loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances).
Ainsi, l'inclusion de ces élèves dans nos analyses nous semble importante du point de vue de l'éducabilité de tous nos élèves et faisable d'un point de vue scientifique (pas de biais d'analyse).

7.1.3 Distribution des données

Après avoir nettoyé les données et avant de mettre en œuvre nos analyses statistiques, nous vérifions la normalité des résidus. Le test de Shapiro-Wilk est souvent indiqué pour tester la normalité des données. Cependant, il est surtout adapté pour des échantillons de petite taille (N = 50) et peut être trop restrictif pour des échantillons plus grands (Judd et al., 2018). Dans notre cas (N > 800), l'examen visuel de la représentation graphique, notamment *via* l'examen du diagramme quantile-quantile ou "*QQ plot*" paraît être l'outil le plus approprié pour s'assurer que le postulat de normalité est respecté (Judd et al., 2018).
Ainsi, pour chaque condition expérimentale, pour les résultats du pré-test comme du post-test, nous avons réalisé quatre diagrammes quantile-quantile : les résultats du Test-BES pour l'empathie, les résultats du Test-BES pour la ToM, les résultats du Test-ToM et les résultats du Test-CE (voir Annexe E.1). L'observation graphique de ces diagrammes atteste que nos données suivent une distribution normale : les données se situent généralement le long de la ligne droite du diagramme, les déviations observées sont mineures et ne sont jamais liées à des valeurs plus extrêmes que ce qu'elles seraient si elles venaient d'une distribution normale (pas de risque de distribution de Cauchy).
Avant de réaliser des Anova, nous vérifions aussi la condition d'homoscédasticité pour nos distributions avec le test de Levene. Si cette condition est vérifiée, nous utilisons une Anova paramétrique. Lorsque celle-ci n'est pas vérifiée, nous utilisons une Anova non paramétrique (test de Kruskal-Wallis).

7.2 Performances en compréhension de l'écrit

7.2.1 Progrès moyen et performance selon la condition expérimentale

Le Test-CE évalue la compréhension de l'écrit des élèves. Même si la structure des questions reste identique entre le pré et le post-test (voir supra, CH.5), le texte et les questions posées diffèrent. Dans chacune des conditions expérimentales, la moyenne des résultats est plus faible au post-test qu'au pré-test et l'écart-type plus large. Le groupe XP a des meilleurs résultats au pré et post-test : légèrement meilleurs au pré-test et bien meilleurs au post-test. Pour comparer nos résultats, nous les avons donc centrés et réduits (Z-score).

Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur les résultats au Test-CE. Au pré-test, les différences de moyenne entre les trois groupes ne sont pas statistiquement significatives, seul un effet marginal est observé [$F(2,843) = 2,56$; $p = 0,078$]. A l'inverse, au post-test, il y a un effet significatif de la condition expérimentale sur les résultats au Test-CE [$F(2,799) = 4,80$; $p = 0,008$]. Une comparaison post-hoc utilisant le test de Tukey indique qu'au post-test, la différence de résultats au Test-CE est significative ($p = 0,008$) seulement entre le groupe XP ($M = 3,81$; $ET = 1,77$) et le groupe C-NV ($M = 3,42$; $ET = 1,64$).

	Résultats bruts				**Z-score**	
	PreTest		PostTest		PreTest	PostTest
	Moyenne (/7)	*Ec.-Type*	Moyenne (/7)	*Ec.-Type*	Moyenne	Moyenne
Groupe XP	3,82	*1,34*	3,81	*1,77*	0,07	0,13
Groupe Contrôle-NV	3,71	*1,36*	3,42	*1,64*	-0,01	-0,10
Groupe Contrôle-V	3,50	*1,40*	3,49	*1,67*	-0,16	-0,06
ANOVA	ns		***η2 = 0,01*** **			

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 14 *- Résultats bruts et Z-score aux pré et post tests du Test-CE selon la condition expérimentale*

Afin d'avoir une analyse plus approfondie des différences obtenues entre les trois conditions expérimentales à ce test de CE, nous nous sommes focalisés sur deux objectifs précis :

- regarder l'évolution du taux de non-réponse selon la condition expérimentale ;
- analyser les résultats des élèves selon le domaine évalué : « localiser », « comprendre », « évaluer et réfléchir ».

7.2.2 Analyse détaillée

7.2.2.1 Analyse du taux de non-réponse selon la condition expérimentale

Lorsqu'on regarde le taux de non-réponse sur l'ensemble des participants, on constate qu'il augmente fortement entre le pré et le post-test (+7,2% sur l'ensemble des participants). Cette augmentation se produit de manière très variée selon les groupes : elle est beaucoup moins forte chez les participants du groupe expérimental (augmentation de 4% *vs* 10% pour le groupe contrôle non volontaire et 8,4% pour le groupe contrôle volontaire). Nous avons conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur le nombre de non-réponses. Celle-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les conditions expérimentales au pré-test [$F(2,843) = 1,25$; $p = 0,288$] mais qu'il y en a au post-test [$F(2,799) = 10,09$; $p < 0,001$]. Il y a donc bien un effet « condition expérimentale » qui explique les écarts de non-réponses entre les groupes au post-test. Le post-hoc de Tukey indique, qu'au post-test, la moyenne du taux de non-réponse des participants du groupe expérimental ($M = 0,85$; $ET = 1,41$) est significativement différente de celle du groupe contrôle non volontaire ($M = 1,39$; $ET = 1,69$).

	% de non réponse		*Augmentation en points de %*
	PreTest	PostTest	
Ensemble des participants	**8,9%**	**16,1%**	***7,2%***
Groupe XP	8,1%	12,1%	*4,0%*
Groupe Contrôle-NV	9,9%	19,9%	*10,0%*
Groupe Contrôle-V	8,0%	16,4%	*8,4%*
ANOVA	ns	η2 = 0,02 ***	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 15 *- % de non-réponse aux pré et post tests du Test-CE selon la condition expérimentale*

7.2.2.2 Analyse des réponses par domaine selon la condition expérimentale

Afin de comprendre de manière plus granulaire où se situe l'évolution des compétences des participants, nous avons regardé les résultats de chaque condition expérimentale pour chacun des domaines évalués dans la CE (localiser, comprendre, réfléchir et évaluer). C'est dans le domaine « réfléchir et évaluer » que le groupe expérimental fait les plus grands progrès relatifs. Le groupe contrôle non volontaire est celui qui obtient dans les trois domaines les moins bons résultats au post-test.

Pour chacun des domaines évalués, nous avons réalisé une Anova à un facteur selon la condition expérimentale. Au post-test, il y a une différence statistiquement significative entre les groupes seulement pour le domaine « réfléchir et évaluer » [$F(2,799) = 5,02$; $p = 0,007$]. Les comparaisons post-hoc utilisant le test de Tukey indiquent que les différences de résultats dans ce domaine sont statistiquement significatives ($p = 0,005$) seulement entre le groupe expérimental (z = 0,11) et le groupe contrôle non volontaire (z = - 0,13).

	Z-Score "Localiser"		Z-Score "Comprendre"		Z-Score "Réfléchir et Évaluer"	
	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
Groupe XP	0,10	0,09	0,07	0,08	-0,01	0,11
Groupe Contrôle-NV	-0,05	-0,05	0,01	-0,05	0	-0,13
Groupe Contrôle-V	-0,13	0,12	-0,21	-0,8	0,03	0,04
ANOVA	ns	ns	η2 = 0,01 *	ns	ns	η2 = 0,01 **

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 16 *- Z-score du Test-CE selon le domaine évalué et selon la condition expérimentale*

Ainsi, l'écart relatif de résultats au post-test entre le groupe expérimental et les groupes contrôles s'explique notamment par :

- une évolution beaucoup plus faible du nombre de non-réponse au sein du groupe expérimental ;
- un progrès marqué des participants du groupe expérimental sur le domaine « réfléchir et évaluer ».

7.2.3 Analyse des résultats selon le sexe et le type d'établissement

7.2.3.1 Effet sexe : analyse des résultats selon la condition expérimentale et le sexe des participants

Dans chacune des conditions expérimentales, nous analysons si le sexe - masculin ou féminin - des élèves est un facteur prédicteur des résultats à l'épreuve de CE.

Ce critère semble important à sonder car nous constatons, sur l'ensemble des participants, que les filles obtiennent des résultats plus resserrés et meilleurs que les garçons, au pré-test comme au post-test. Les filles progressent entre le pré-test et le post-test tandis que les garçons régressent. Ainsi, l'écart de résultats entre filles et garçons s'accentue au cours de l'expérimentation : au pré-test, les filles ont des meilleurs résultats de l'ordre de 7,8% et au post-test de 19,6%. Ainsi, nous avons conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet sexe sur les résultats au Test-CE. Les écarts de résultat selon le sexe sont statistiquement significatifs au pré-test [$F(1,844) = 9,03$; $p = 0,003$] et au post-test [$F(1,800) = 29,12$; $p < 0,001$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/7)	*Ec.-Type*	Moyenne (/7)	*Ec.-Type*
Filles	3,86	*1,28*	3,91	*1,66*
Garçons	3,58	*1,42*	3,27	*1,70*
% écart de performance	7,8%		19,6%	
ANOVA	η2 = 0,01 **		η2 = 0,04 ***	

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

Tableau 17 - *résultats globaux aux pré et post-tests du Test-CE selon le sexe des participants*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur cet écart de résultats entre filles et garçons. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour estimer l'effet sexe*condition expérimentale sur les résultats au Test-CE. Alors qu'il n'y a pas d'effet d'interaction statistiquement significatif pour condition expérimentale*sexe au pré-test [F(2,840) = 0,08 ; p = 0,925], il y en a un au post-test [F(2,796) = 3,05 ; p = 0,048]. L'effet sexe est donc distinct selon la condition expérimentale au post-test.

De fait, les écarts de performance n'augmentent pas autant dans le groupe expérimental que dans les groupes contrôles. Au post-test, le groupe expérimental est le seul dans lequel ces écarts sont contenus (voir Figures 8 et 9 ci-dessous). Les tests post-hoc de Tukey indiquent qu'au post-test, c'est seulement au sein du groupe expérimental, que l'écart de résultats lié au sexe n'est pas significatif statistiquement (p = 0,578) alors que dans les deux groupes contrôles, l'écart de résultats lié au sexe est significatif statistiquement (p < 0,001 pour le groupe contrôle non volontaire; p = 0,013 pour le groupe volontaire). Il n'y a donc pas d'effet sexe dans le groupe expérimental au post-test alors que cet effet sexe demeure au post-test pour les deux groupes contrôles.

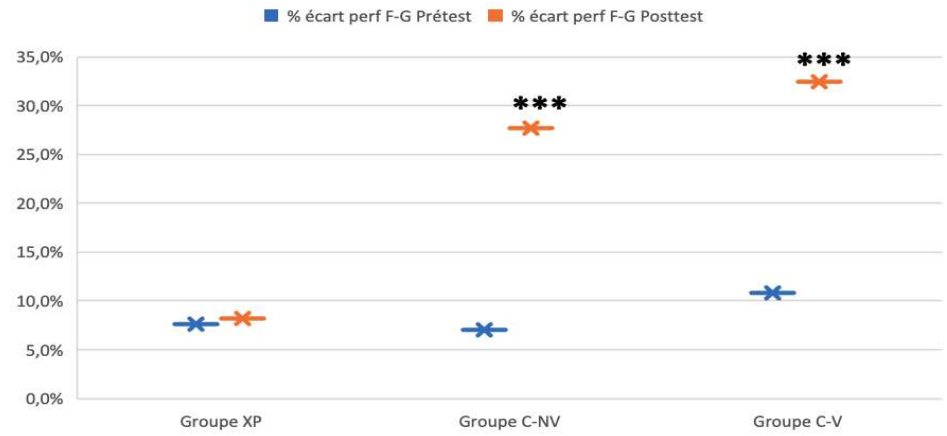


Figure 8 - *Écart de performance aux pré et post-tests Test-CE selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale avec intervalle de confiance*

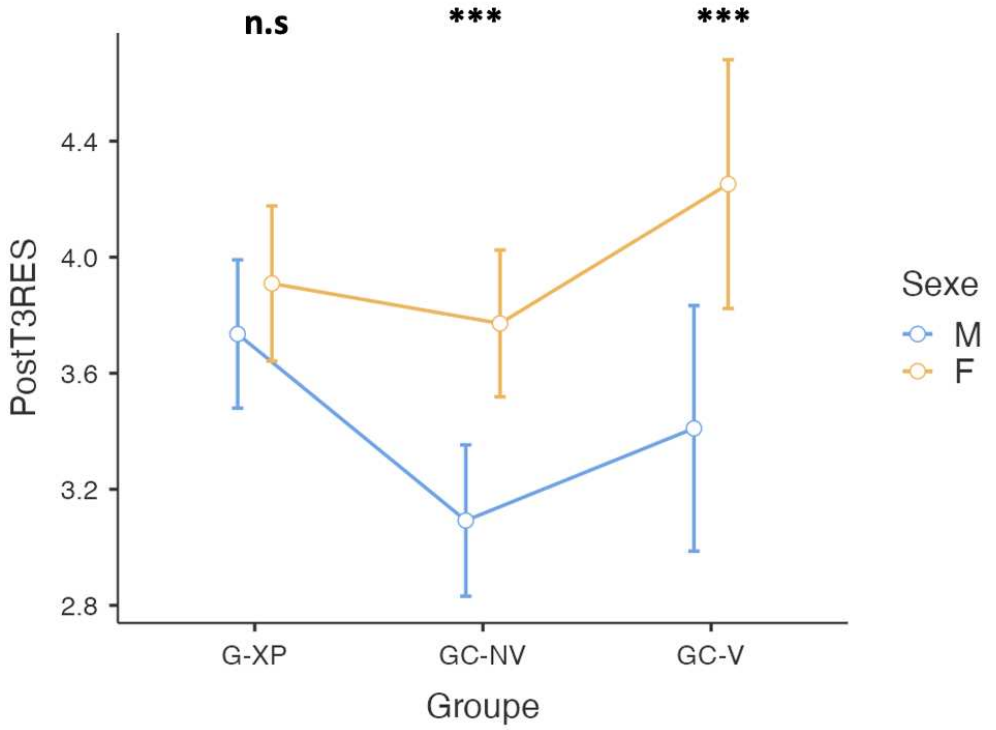


Figure 9 *- Performance au post-test Test-CE selon le sexe dans chaque condition expérimentale*

	Groupe expérimental		Groupe contrôle - NV		Groupe contrôle - V	
	Ecart de performance F-G en %		Ecart de performance F-G en %		Ecart de performance F-G en %	
	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
	7,6%	8,2%	7,0%	27,7%	10,8%	32,5%
Post-hoc Tukey	p = 0,395	p = 0,578	p = 0,483	p < 0,001	p = 0,651	p = 0,013

Tableau 18 - *Écart de performance aux pré et post-tests du Test-CE selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale*

7.2.3.2 Effet type d'établissement : analyse des résultats selon la condition expérimentale et le type d'établissement des participants

Enfin, nous analysons les résultats en distinguant les types d'établissement d'où proviennent les participants : établissement ordinaire, établissement classé REP ou établissement classé REP+. Au pré-test, l'ensemble des élèves provenant de classes ordinaires obtient des résultats meilleurs que ceux issus de REP, ces derniers obtenant à leur tour de meilleurs résultats que les élèves issus de REP+. Au pré-test, il y a un fort décalage entre les élèves de REP et REP+ (Z_{REP} = 0,07 *vs* Z_{REP+} = - 0,21). Au post-test, les élèves issus de classes ordinaires ont toujours les meilleurs résultats, cependant les élèves de REP+ ont des résultats désormais légèrement supérieurs à ceux issus de REP (Z_{REP} = - 0,11 *vs* Z_{REP+} = - 0,10). L'écart au post-test se situe

plus nettement entre classes ordinaires d'un côté et éducation prioritaire (REP et REP+) de l'autre. Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour analyser l'effet du type d'établissement sur les résultats au Test-CE : cette analyse montre des résultats statistiquement significatifs au pré-test [$F(2,843) = 11,97$; $p < 0,001$] comme au post-test [$F(2,799) = 5,46$; $p = 0,004$]. Les tests post-hoc de Tukey indiquent qu'au pré-test les différences sont statistiquement significatives entre les établissements non classés et les REP+ ($p < 0,001$) ainsi qu'entre les REP et REP+ ($p < 0,001$) mais pas entre les établissements non classés et REP ($p = 0,974$), alors qu'au post-test, les différences sont statistiquement significatives entre les établissements non classés d'un côté, et REP ($p = 0,009$) ainsi que REP+ ($p = 0,033$) de l'autre. Au post-test, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les établissements REP et REP+ ($p = 0,998$).

	Résultats bruts				**Z-score**	
	PreTest		PostTest		PreTest	PostTest
	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	Moyenne
Classes ordinaires	3,86	*1,39*	3,82	*1,73*	0,10	0,13
Classes REP	3,82	*1,29*	3,42	*1,65*	0,07	-0,11
Classes REP+	3,29	*1,34*	3,43	*1,70*	-0,21	-0,10
ANOVA	***η2 = 0,03 ******		***η2 = 0,01 *****			

Tableau 19 *- Résultats globaux et Z-scores aux pré et post-tests du Test-CE selon le type d'établissement*

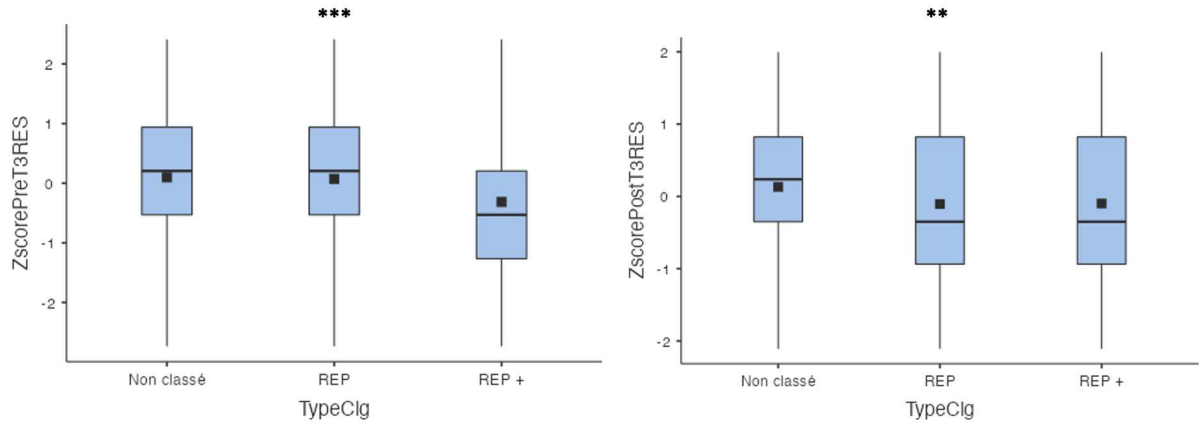


Figure 10 - *Moyenne des Z-scores du Test-CE par type d'établissement aux pré et post tests*

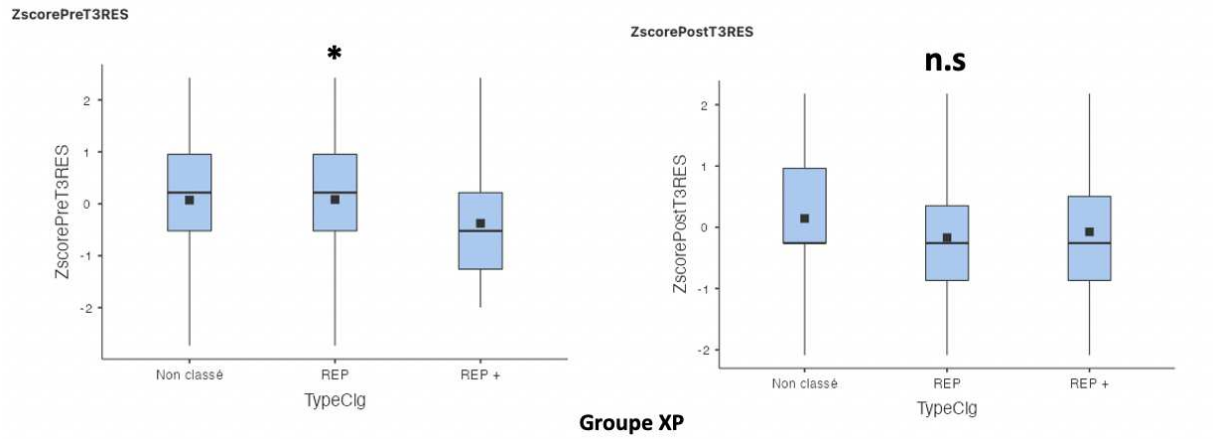
Cette structure de résultats selon le type d'établissement se retrouve-t-elle dans chacune des conditions expérimentales ? Si au pré-test, dans l'ensemble des conditions expérimentales, les résultats sont à l'image de l'ensemble des résultats, des différences notables entre ces conditions apparaissent au post-test.

En effet, au pré-test, dans chacune des conditions expérimentales, nous retrouvons la même structure avec des résultats fortement plus faibles pour les classes issues de REP+. Une Anova à deux facteurs indique qu'au pré-test, il n'y a pas d'effet interaction condition expérimentale*type d'établissement [$F(4,837) = 0,20$; $p = 0,938$]. En revanche, la conduite d'une Anova à deux facteurs indique qu'au post-test il y a un effet d'interaction significatif statistiquement condition expérimentale*type d'établissement [$F(4,793) = 2,70$; $p = 0,03$]. L'effet-type d'établissement est donc distinct selon la condition expérimentale au post-test.

Dans les deux groupes contrôles, au post-test, les écarts de résultat demeurent bien marqués entre les trois types d'établissement tandis que la situation est tout à fait différente et unique pour les post-tests du groupe expérimental : dans ce groupe, ce sont les classes issues d'établissements REP+ qui obtiennent les meilleurs résultats au post-test. Par ailleurs, les tests post-hoc de Tukey indique qu'au post-test, les élèves issus des établissements REP+ du groupe expérimental ont des résultats significativement meilleurs que ceux issus d'établissements REP+ appartenant au groupe contrôle volontaire ($p = 0,047$) ainsi que ceux issus d'établissements REP appartenant au groupe contrôle non volontaire ($p = 0,050$). Le protocole expérimental a eu des effets positifs significatifs sur les élèves issus d'établissements REP +.

	Groupe expérimental		Goupe contrôle - NV		Goupe contrôle - V	
	Z-Score - Moyenne		Z-Score - Moyenne		Z-Score - Moyenne	
	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
Classes ordinaires	0,08	0,06	0,07	0,14	0,16	0,51
Classes REP	0,04	-0,13	0,08	-0,17	0,11	0,13
Classes REP+	-0,34	0,10	-0,38	-0,07	-0,13	-0,28

Tableau 20 *- Moyenne des Z-score du Test-CE selon le type d'établissement pour chaque condition expérimentale*



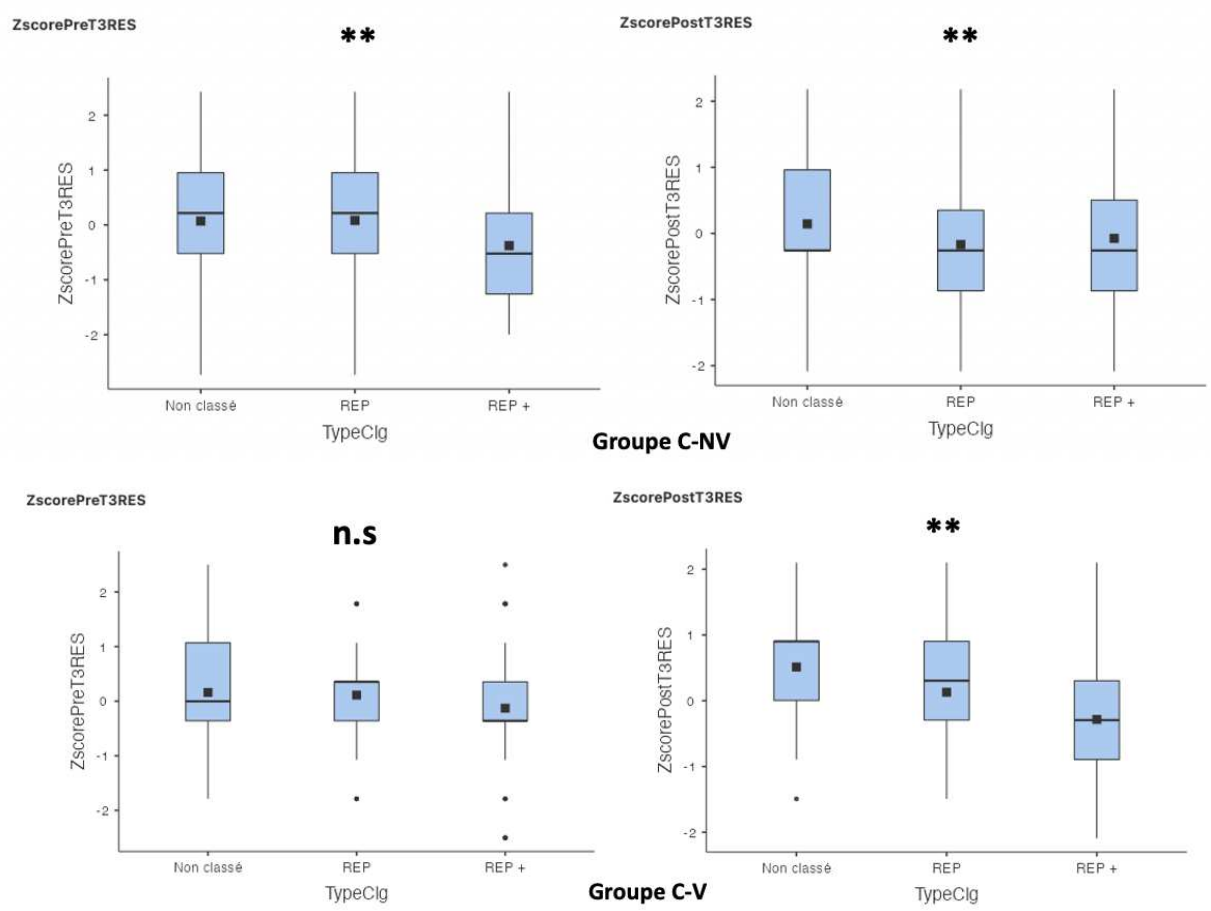


Figure 11 *- Moyenne des Z-scores du Test-CE selon le type d'établissement pour chaque condition expérimentale avec intervalle de confiance*

Ainsi, au pré-test, il n'y a pas d'effet d'interaction sexe*condition expérimentale ou type d'établissement*condition expérimentale tandis qu'on note ces deux effets d'interaction au post-test. Lors des post-tests, seulement dans le groupe expérimental, l'effet sexe et l'effet type d'établissement sont annulés.

7.2.4 Analyse complémentaire à l'aide d'une ANCOVA

Dans cette partie, nous souhaitons analyser de manière conjointe les effets des variables condition expérimentale (groupe expérimental, groupe contrôle volontaire, groupe contrôle non volontaire), sexe (fille ou garçon) et type d'établissement (non classé, REP ou REP+) sur les résultats au Test-CE des élèves. Pour ce faire, nous modélisons les résultats au post-test Test-CE au sein d'une ANCOVA et contrôlons l'effet des résultats au pré-test Test-CE (placé en co-variable).

	F	η2
Résultats T3 Prétest	134,08	0,14 ***
Groupe	5,16	0,01 **
Type d'établissement	4,46	0,01 *
Sexe	17,44	0,02 **
Groupe*Type d'établissement	3,34	0,01 **
Groupe*Sexe	2,59	0,01

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

Tableau 21 *- Résultats de l'ANCOVA sur le post-test Test-CE avec contrôle du pré-test Test-CE*

La quasi-totalité des résultats obtenus dans les Anova des précédentes sous-parties (X, Y, Z) est maintenue bien que les scores au pré-test soient contrôlés. Les variables condition expérimentale, sexe et type d'établissement ont un effet significatif sur les résultats des élèves au post-test Test-CE même s'il est de petite taille (η2 = 0,002) tout comme l'effet d'interaction condition expérimentale*type d'établissement (η2 = 0,001). Seul l'effet d'interaction condition expérimentale*sexe devient marginal [F(2,744) = 2,59 ; p = 0,076] alors qu'il était significatif dans l'Anova sans contrôle des résultats au pré-test Test-CE.

7.2.5 Conclusion

Nos hypothèses pour la compréhension de l'écrit évaluée via le Test-CE étaient les suivantes (voir supra, CH.4) :

- Les élèves du groupe expérimental progressent entre les pré et post-tests et leurs résultats au post-test sont meilleurs que ceux des élèves des groupes contrôles de manière statistiquement significative.
- Dans le groupe expérimental, au post-test, le taux de non-réponse est réduit et statistiquement significativement plus bas que dans les autres conditions expérimentales.
- Dans le groupe expérimental, les écarts liés au sexe et au type d'établissement sont réduits au post-test et ne sont plus statistiquement significatifs.

Nos analyses répondent bien à ces hypothèses qui sont toutes confirmées.

7.3 Performances en théorie de l'esprit d'après le *Strange Stories test*

7.3.1 Progrès moyen et performance selon la condition expérimentale

Le test de ToM (Test-ToM) réalisé par les participants est un test de performance adapté du *Strange Stories test* (voir supra, CH.5). Deux versions, contenant chacune onze questions étaient proposées : si un participant passait la version A du Test-ToM au pré-test, il passait alors la version B au post-test et vice-versa. Chaque question rapporte 0, 1 ou 2 points donc le résultat du test est calculé sur un total de 22 points.

La moyenne des résultats de l'ensemble des participants de l'expérimentation est meilleure au post-test qu'au pré-test. L'écart-type s'est aussi réduit. Cependant, on constate des différences marquées entre les deux versions du test : si, pour chacune des versions, les scores sont meilleurs au post-test et les écarts-types réduits, la moyenne des résultats des participants ayant passé la version B est systématiquement plus élevée et les écarts-types plus réduits que pour les participants ayant passé la version A. Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la version administrée sur les résultats au Test-ToM. Cette différence de résultats selon les versions est statistiquement significative au pré-test [$F(1,840) = 83,88$; $p < 0,001$] comme au post-test [$F(1,804) = 109,91$; $p < 0,001$]

	PreTest		PostTest	
	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	*Ec.-Type*
Ensemble des participants	**13,05**	***3,85***	**13,37**	***3,59***
Version A	11,90	*3,86*	12,1	*3,43*
Version B	14,20	*3,47*	14,6	*3,31*
ANOVA	η2 = 0,009 ***		η2 = 0,012 ***	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 22 - *Résultats bruts aux pré et post-tests du Test-ToM pour l'ensemble des participants et selon la version du test réalisé.*

Afin de neutraliser cette différence de résultats selon les versions, nous avons centré et réduit les résultats des participants selon la version du test effectué. Nous analysons alors les résultats selon la condition expérimentale. Les résultats bruts nous montrent que, dans chaque condition expérimentale, l'écart-type s'est réduit entre les pré et post-tests. Dans les groupes expérimental et contrôle volontaire, la moyenne a augmenté au post-test alors qu'elle s'est simplement maintenue au sein du groupe contrôle non volontaire. Les Z-scores nous montrent que c'est le groupe expérimental qui a relativement beaucoup plus progressé que les autres groupes. Nous

avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur les résultats au Test-ToM. Au pré-test, les différences de moyenne entre les trois groupes ne sont pas statistiquement significatives [$F(2,839) = 2,67$; $p = 0,07$]. A l'inverse, au post-test, il y a un effet significatif de la condition expérimentale sur les résultats au Test-ToM [$F(2,803) = 12,16$; $p < 0,001$]. Une comparaison post-hoc utilisant le test de Tukey indique qu'au post-test, la différence de résultats au Test-ToM est significative entre le groupe expérimental et d'une part le groupe contrôle non volontaire ($p < 0,001$) et d'autre part le groupe contrôle volontaire ($p = 0,038$) tandis qu'elle ne l'est pas entre les deux groupes contrôles ($p = 0,493$).

	Résultats bruts				**Z-score**	
	PreTest		PostTest		PreTest	PostTest
	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	Moyenne
Groupe XP	13,42	*3,79*	14,08	*3,41*	0,10	0,22
Groupe Contrôle-NV	12,76	*3,86*	12,76	*3,69*	-0,08	-0,18
Groupe Contrôle-V	12,09	*3,91*	13,17	*3,46*	-0,04	-0,007
ANOVA	ns		η2 = 0,03 ***			

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 23 - *Résultats bruts et Z-Score aux Test-ToM pré et post-tests selon la condition expérimentale*

7.3.2 Analyse du taux de non-réponse selon la condition expérimentale

Il est possible d'analyser la propension des participants à répondre selon la condition expérimentale. Dans l'ensemble, le taux de non-réponse diminue entre les pré et post-tests. Lorsqu'on regarde selon la condition expérimentale, il n'y a pas de diminution du taux de non-réponse dans le groupe contrôle volontaire mais seulement dans les groupes expérimental et contrôle non volontaire. Nous avons conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur le nombre de non-réponses. Celle-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les conditions expérimentales au pré-test [$F(2,839) = 2,49$; $p = 0,084$] mais qu'il y en a au post-test [$F(2,803) = 6,85$; $p = 0,001$]. Il y a donc bien un effet « condition expérimentale » qui explique les écarts de non-réponse entre les groupes. Le post-hoc de Tukey indique qu'au post-test, cette différence de moyenne de non-réponse est statistiquement significative seulement entre le groupe expérimental ($M = 0,42$; $ET = 1,06$) et le groupe contrôle non volontaire ($M = 0,80$; $ET = 1,55$) ($p < 0,001$).

	% de non réponse		*Evolution en points de %*
	PreTest	PostTest	
Ensemble des participants	**6,7%**	**5,5%**	***-1,2%***
Groupe XP	6,1%	3,8%	*-2,3%*
Groupe Contrôle-NV	7,9%	7,3%	*-0,6%*
Groupe Contrôle-V	5,3%	5,3%	*0,0%*
ANOVA	ns	η2 = 0,02 ***	

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

Tableau 24 *- % de non-réponse aux pré et post tests du Test-ToM selon la condition expérimentale*

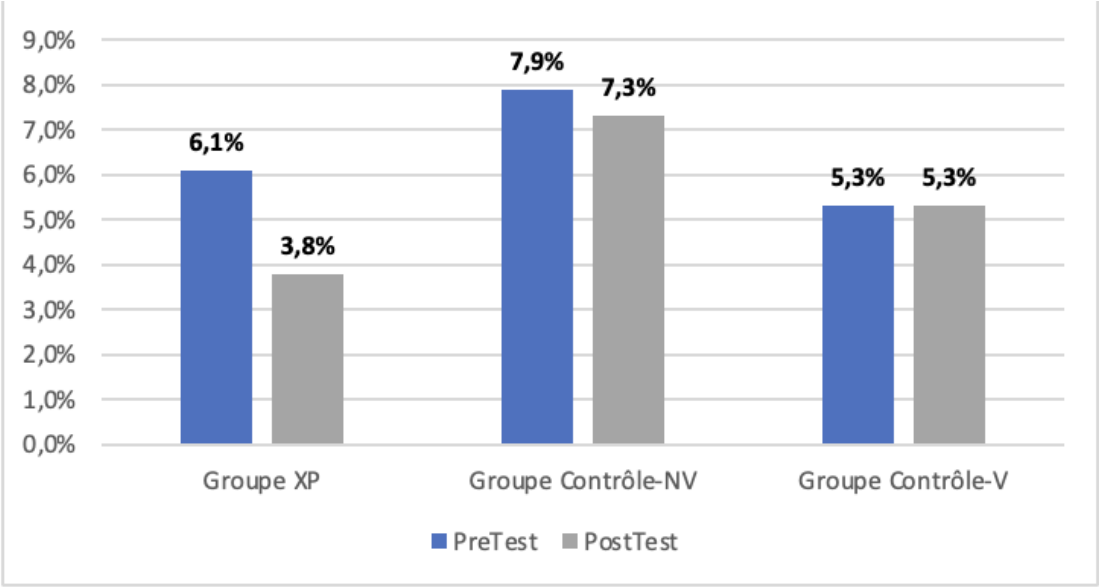


Figure 12 *- % de non-réponse aux pré et post tests du Test-ToM selon la condition expérimentale*

7.3.3 Analyse des résultats selon le sexe et le type d'établissement

7.3.3.1 Effet sexe : analyse des résultats selon la condition expérimentale et le sexe des participants

Dans chacune des conditions expérimentales, nous analysons si le sexe - masculin ou féminin - des élèves est un facteur prédicteur des résultats au test performatif de ToM. Ce critère semble important à sonder car nous constatons, sur l'ensemble des participants, que même si les élèves des deux sexes progressent, les filles obtiennent des résultats plus resserrés et meilleurs que les garçons, au pré-test comme au post-test (voir Tableau 25). Cependant, cet écart de résultats entre filles et garçons se resserre largement entre le pré-test et le post-test : au pré-test, les filles ont des meilleurs résultats de l'ordre de 6,4%, alors qu'au post-test, l'écart n'est plus de 2,7%. Nous avons alors conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet sexe sur les résultats au

Test-ToM. Les écarts de résultat selon le sexe sont statistiquement significatifs au pré-test [$F(1,840) = 9,34$; $p = 0,002$] mais pas au post-test [$F(1,804) = 2,10$; $p = 0,147$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/22)	*Ec.-Type*	Moyenne (/22)	*Ec.-Type*
Filles	13,46	*3,64*	13,54	*3,51*
Garçons	12,65	*4,02*	13,18	*3,66*
% écart de performance	*6,4%*		*2,7%*	
ANOVA	η2 = 0,01 **		ns	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 25 - *Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-ToM selon le sexe des participants*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur cet écart de résultats entre filles et garçons. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet sexe et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-ToM. Alors qu'il n'y a pas d'effet d'interaction statistiquement significatif pour condition expérimentale*sexe au pré-test [$F(2,836) = 0,75$; $p = 0,471$], il y en a un au post-test [$F(2,800) = 3,29$; $p = 0,038$]. L'effet-sexe est donc distinct selon la condition expérimentale au post-test.

De fait, l'évolution de l'écart de performance entre les filles et les garçons est divergente selon la condition expérimentale. Au pré-test, dans chaque condition expérimentale, les filles ont en moyenne de meilleurs résultats que les garçons et les écarts de résultat entre les filles des différentes conditions expérimentales, comme ceux entre garçons des différentes conditions expérimentales sont très resserrés (voir Tableau 26). Au post-test, seulement dans le groupe expérimental, les garçons ($M = 14,26$; $ET = 3,36$) obtiennent désormais de meilleurs résultats que les filles ($M = 13,92$; $ET = 3,45$). Dans les deux groupes contrôles au post-test, les filles obtiennent toujours de meilleurs résultats que les garçons en moyenne (voir Tableau 26 ci-dessous). Les écarts de résultat entre les filles des différentes conditions expérimentales sont plus serrés qu'au pré-test, alors qu'ils se sont accrus entre les garçons des différentes conditions expérimentales. Les tests post-hoc de Tukey indiquent qu'au post-test, les écarts de performance sont statistiquement significatifs entre les garçons du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle volontaire ($p = 0,008$) ainsi qu'entre les garçons du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle non volontaire ($p < 0,001$). Il n'y a pas d'écart de performance statistiquement significatif entre les garçons des deux groupes contrôles ou entre les filles des différentes conditions expérimentales. Ainsi, le protocole expérimental a eu des effets positifs significatifs sur les résultats au Test-ToM des garçons.

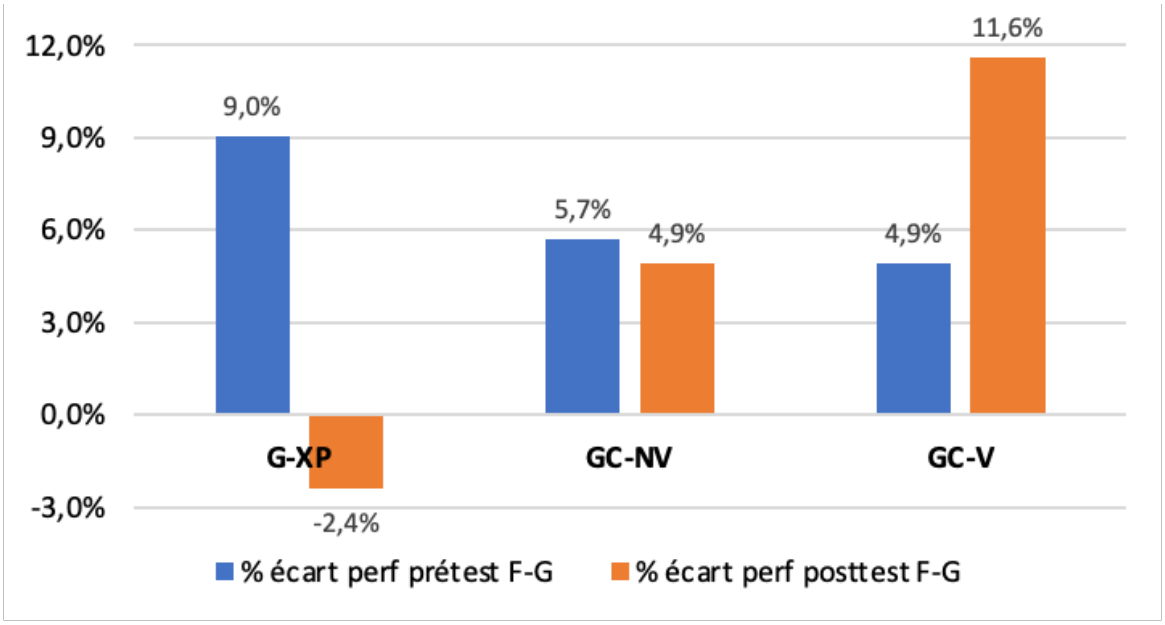


Figure 13 *- Écart de performance aux pré et post-tests Test-ToM selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale avec intervalle de confiance*

	Groupe expérimental		Groupe contrôle - NV		Groupe contrôle - V	
	Moy. PreTest (/22)	Moy. PostTest (/22)	Moy. PreTest (/22)	Moy. PostTest (/22)	Moy. PreTest (/22)	Moy. PostTest (/22)
Filles	14,00	13,92	13,11	13,06	13,03	13,86
Garçons	12,84	14,26	12,40	12,45	12,78	12,42
Ecart de performance F-G en %	*9,0%*	*-2,4%*	*5,7%*	*4,9%*	*4,9%*	*11,6%*

Tableau 26 *- Écart de performance aux pré et post-tests du Test-ToM selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale*

7.3.3.2 Effet type d'établissement : analyse des résultats selon la condition expérimentale et le type d'établissement

Enfin, nous analysons les résultats en distinguant les types d'établissement d'où proviennent les participants : établissement ordinaire, établissement classé REP ou établissement classé REP+. Au pré-test, l'ensemble des élèves provenant de classes ordinaires obtient des résultats meilleurs que ceux issus d'établissements REP, ces derniers obtenant à leur tour de meilleurs résultats que les élèves issus d'établissements REP+. Au pré-test, il y a un fort décalage entre les élèves des établissements non classés ($Z_{\text{classes ordinaires}} = 0{,}22$) et ceux d'éducation prioritaire ($Z_{\text{REP}} = -0{,}17$, $Z_{\text{REP+}} = -0{,}18$). Au pré-test, plus le type d'établissement est défavorisé, plus l'écart-type est large. Au post-test, les performances du Test-ToM sont toujours meilleures dans les classes ordinaires que dans les établissements REP, qui sont à leur tour meilleures que celles

en REP+. Cependant, la moyenne des établissements REP au post-test est bien meilleure que celle des REP+. Au post-test, dans chaque type d'établissement, les écarts-types ont été réduits, et notamment fortement en REP+ : les écarts-types des établissements REP+ sont plus resserrés que ceux classés REP.

Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour analyser l'effet du type d'établissement sur les résultats au Test-ToM : cette analyse montre des résultats statistiquement significatifs au pré-test [$F(2,839) = 14,64$; $p < 0,001$] comme au post-test [$F(2,803) = 11,38$; $p < 0,001$]. Les tests post-hoc de Tukey indiquent qu'au pré-test et au post-test, les différences sont statistiquement significatives entre les établissements non classés et les REP ainsi qu'entre les établissements non classés et les REP+ mais pas entre les établissements REP et REP+.

	Résultats bruts				**Z-score**	
	PreTest		PostTest		PreTest	PostTest
	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	Moyenne
Classes ordinaires	13,84	3,61	13,98	*3,38*	0,22	0,17
Classes REP	12,44	*3,85*	13,06	*3,69*	-0,17	-0,09
Classes REP+	12,39	*4,03*	12,53	*3,65*	-0,18	-0,23
ANOVA	***η2 = 0,03*** ***		***η2 = 0,03*** ***			

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 27 *- Résultats globaux et Z-scores aux pré et post-tests du Test-ToM selon le type d'établissement*

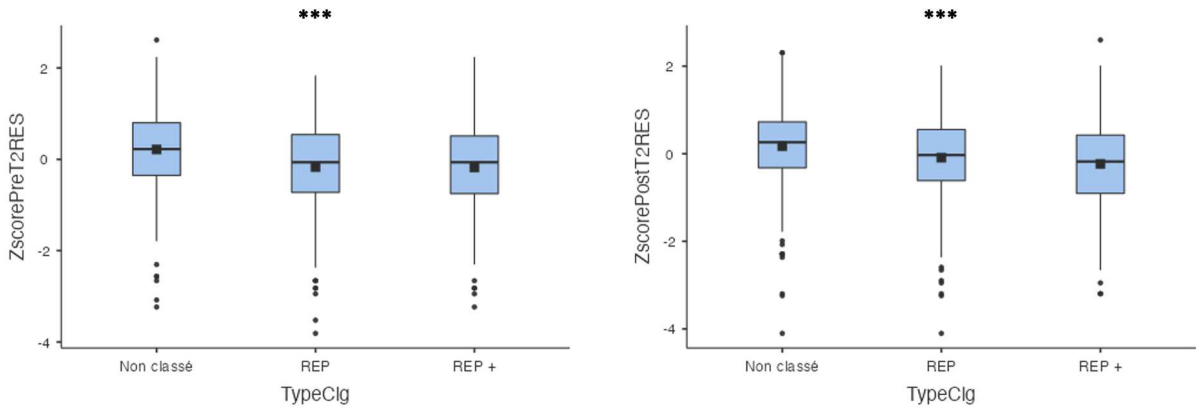


Figure 14 - *Moyenne des Z-scores du Test-ToM par type d'établissement aux pré et post tests*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur cet écart de résultat entre types d'établissement. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet type d'établissement et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-ToM. Celle-ci indique qu'au pré-test, il n'y a pas d'effet interaction condition expérimentale*type

d'établissement [$F(4,833) = 0,55$; $p = 0,700$]. Les différences de performance observées entre les établissements de même catégorie dans des conditions expérimentales différentes ne sont pas significatives statistiquement au pré-test. La conduite d'une Anova à deux facteurs indique qu'au post-test il y a un effet d'interaction marginal condition expérimentale*type d'établissement [$F(4,797) = 2,15$; $p = 0,073$]. Au post-test, dans les deux groupes contrôles, les écarts de résultat selon le type d'établissement demeurent bien marqués (ces écarts de performances selon le type d'établissement sont maintenus au sein du groupe contrôle non volontaire et accrus au sein du groupe contrôle volontaire) tandis que dans le groupe expérimental, ils sont fortement réduits (voir Tableau 28 ci-dessous).

	Groupe expérimental		**Goupe contrôle - NV**		**Goupe contrôle - V**	
	Z-Score - Moyenne		Z-Score - Moyenne		Z-Score - Moyenne	
	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
Classes ordinaires	0,22	0,11	0,22	0,17	0,09	0,53
Classes REP	-0,22	-0,12	-0,22	-0,16	0,07	0,18
Classes REP+	-0,20	-0,10	-0,23	-0,21	-0,09	-0,37

Tableau 28 *- Moyenne des Z-score du Test-ToM selon le type d'établissement pour chaque condition expérimentale*

7.3.4 Analyse complémentaire à l'aide d'une ANCOVA

Dans cette partie, nous souhaitons analyser de manière conjointe les effets des variables condition expérimentale (groupe expérimental, groupe contrôle volontaire, groupe contrôle non volontaire), sexe (fille ou garçon) et type d'établissement (non classé, REP ou REP+) sur les résultats au Test-ToM des élèves. Pour ce faire, nous modélisons les résultats au post-test Test-ToM au sein d'une ANCOVA et contrôlons l'effet des résultats au pré-test Test-ToM (placé en co-variable).

	F	**η2**
Résultats T2 Prétest	62,47	0,07 ***
Groupe	8,39	0,02 ***
Type d'établissement	8,25	0,002 **
Sexe	1,35	0,00
Groupe*Type d'établissement	3,03	0,01 *
Groupe*Sexe	2,09	0,00

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 29 *- Résultats de l'ANCOVA sur le post-test Test-ToM avec contrôle du pré-test Test-ToM*

Les résultats obtenus dans les Anova à un facteur des précédentes sous-parties (X, Y, Z) sont maintenus bien que les scores au pré-test soient contrôlés. Les variables condition expérimentale et type d'établissement ont un effet significatif sur les résultats des élèves au post-test Test-ToM même s'il est de petite taille ($\eta 2 = 0{,}002$). En revanche, l'effet d'interaction condition expérimentale*type d'établissement devient ici significatif [$F(4{,}745) = 3{,}03$; $p = 0{,}017$] alors que l'effet d'interaction condition expérimentale*sexe - qui était statistiquement significatif sans contrôle des résultats au pré-test Test-ToM - devient ici inexistant [$F(2{,}745) = 2{,}09$; $p = 0{,}124$].

7.3.5 Conclusion

Nos hypothèses pour la ToM évaluée ici via le Test-ToM étaient les suivantes :

- Les élèves du groupe expérimental progressent entre les pré et post-tests et leurs résultats au post-test sont meilleurs que ceux des élèves des groupes contrôles de manière statistiquement significative.
- Dans le groupe expérimental, au post-test, le taux de non-réponse est réduit et statistiquement significativement plus bas que dans les autres conditions expérimentales.
- Dans le groupe expérimental, les écarts liés au sexe et au type d'établissement sont réduits au post-test et ne sont plus statistiquement significatifs.

Nos analyses répondent bien à ces hypothèses qui sont toutes confirmées.

7.4 Performances au B.E.S : empathie et théorie de l'esprit

Le B.E.S (Test-BES) est un test auto-déclaratif dans lequel les participants ont dû répondre à 20 questions sur une échelle de Likert en 5 points. Neuf items concernent la ToM et 11 l'empathie. Nous analysons donc les résultats séparément pour chacune de ces compétences visées. Le résultat obtenu en empathie est calculé sur 55 points et celui en ToM sur 45 points.

7.4.1 Résultats en empathie

7.4.1.1 Performance selon la condition expérimentale

La moyenne des résultats de l'ensemble des participants de l'expérimentation est meilleure au post-test qu'au pré-test. Dans le groupe expérimental et le groupe contrôle volontaire, les élèves obtiennent de meilleurs résultats au post-test, ce qui n'est pas le cas dans le groupe contrôle non volontaire (voir Tableau 30). Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour

comparer l'effet de la condition expérimentale sur les résultats au Test-BES. Au pré-test, les différences de moyenne entre les trois groupes ne sont pas statistiquement significatives, seul un effet marginal est observé [$F(2,779) = 2,43$; $p = 0,089$], tout comme au post-test [$F(2,743) = 2,81$; $p = 0,061$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	*Ec.-Type*
Ensemble des participants	**34,84**	***8,05***	**34,87**	***8,24***
Groupe XP	35,62	*7,97*	35,69	*8,62*
Groupe Contrôle-NV	34,33	*8,19*	34,42	*8,19*
Groupe Contrôle-V	34,29	*7,77*	33,92	*7,19*
ANOVA	n.s		n.s	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 30 *- Résultats bruts aux pré et post tests du Test-BES empathie selon la condition expérimentale*

7.4.1.2 Effet sexe

Nous regardons ensuite si le sexe - masculin ou féminin - des élèves est un facteur prédicteur des résultats au Test-BES empathie. Nous constatons, sur l'ensemble des participants, que les filles obtiennent des résultats plus resserrés et meilleurs que les garçons, au pré-test comme au post-test. Les filles progressent entre le pré-test et le post-test tandis que les garçons régressent. Ainsi, l'écart de résultats entre filles et garçons s'accentue au cours de l'expérimentation : au pré-test, les filles ont des meilleurs résultats de l'ordre de 11,7% et au post-test de 13,2%. Nous avons conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet sexe sur les résultats au Test-BES empathie. Les écarts de résultat selon le sexe sont statistiquement significatifs au pré-test [$F(1,780) = 46,95$; $p < 0,001$] et au post-test [$F(1,744) = 54,60$; $p < 0,001$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/55)	*Ec.-Type*	Moyenne (/55)	*Ec.-Type*
Filles	36,75	*7,61*	37,06	*7,91*
Garçons	32,91	*8,04*	32,75	*8,01*
% écart de performance	*11,7%*		*13,2%*	
ANOVA	η2 = 0,06 ***		η2 = 0,07 ***	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 31 - *Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES empathie selon le sexe des participants*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur cet écart de résultats entre filles et garçons. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet sexe et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-BES empathie. Il n'y a d'effet d'interaction statistiquement significatif pour condition expérimentale*sexe ni au pré-test [$F(2,776) = 0,24$; $p = 0,784$], ni au post-test [$F(2,740) = 0,33$; $p = 0,718$]. L'effet-sexe est identique dans chaque condition expérimentale aux pré et post-tests. Dans chaque condition expérimentale, les écarts de résultats entre filles et garçons sont plus grands au post-test.

	Groupe expérimental		**Groupe contrôle - NV**		**Groupe contrôle - V**	
	Ecart de performance F-G en %		Ecart de performance F-G en %		Ecart de performance F-G en %	
	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
	12,6%	*14,6%*	*11,6%*	*12,8%*	*9,5%*	*11,1%*
Post-hoc Tukey	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p = 0,224$	$p = 0,143$

Tableau 32 *- Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES empathie selon le sexe dans chaque condition expérimentale*

7.4.1.3 Effet type d'établissement

Nous regardons enfin si le type d'établissement - classes ordinaires, REP, REP+ - des élèves est un facteur prédicteur des résultats au Test-BES empathie. Au pré-test, l'ensemble des élèves provenant de classes ordinaires obtient des résultats meilleurs que ceux issus de REP, ces derniers obtenant à leur tour de meilleurs résultats que les élèves issus de REP+. Au post-test, les élèves issus de classes ordinaires ont toujours les meilleurs résultats, cependant les élèves de REP+ ont des résultats désormais légèrement supérieurs à ceux issus de REP. Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour analyser l'effet du type d'établissement sur les résultats au Test-CE : cette analyse montre des résultats statistiquement significatifs au pré-test [$F(2,779) = 10,75$; $p < 0,001$] et au post-test [$F(2,743) = 5,10$; $p = 0,006$]. Les tests post-hoc

de Tukey indiquent qu'au pré-test comme au post-test, les différences sont statistiquement significatives entre les établissements non classés et les REP ainsi qu'entre les établissements non classés et REP+ mais pas entre les REP et REP+. Les établissements non classés ont donc des performances significativement meilleures que les établissements d'éducation prioritaire aux pré et post-tests.

	PreTest		PostTest	
	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	*Ec.-Type*
Classes ordinaires	36,23	7,94	35,91	*8,34*
Classes REP	34,17	*7,73*	33,95	*8,21*
Classes REP+	33,02	*8,32*	34,05	*7,88*
ANOVA	*η2 = 0,03* ***		*η2 = 0,01* **	

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

Tableau 33 *- Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES empathie selon le type d'établissement*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur cet écart de résultats entre types d'établissement. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet type d'établissement et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-ToM. Celle-ci indique qu'il n'y a d'effet interaction condition expérimentale*type d'établissement ni pré-test [$F(4,773) = 1,86$; $p = 0,115$] ni au post-test [$F(4,737) = 0,60$; $p = 0,663$].

7.4.1.4 Conclusion

Nos hypothèses pour l'empathie évaluée via le Test-BES étaient les suivantes :

- Les élèves du groupe expérimental progressent entre les pré et post-tests et leurs résultats au post-test sont meilleurs que ceux des élèves des groupes contrôles de manière statistiquement significative.
- Dans le groupe expérimental, les écarts liés au sexe et au type d'établissement sont réduits au post-test et ne sont plus statistiquement significatifs.

Nos analyses répondent bien à ces hypothèses, et intégralement par la négative : les élèves du groupe expérimental n'obtiennent pas de manière significative de meilleurs résultats au post-test, et les écarts de résultats liés au sexe ainsi que ceux liés au type d'établissement demeurent dans cette condition expérimentale au post-test.

7.4.2 Résultats en théorie de l'esprit

7.4.2.1 Performance selon la condition expérimentale

La moyenne des résultats de l'ensemble des participants de l'expérimentation est meilleure au post-test qu'au pré-test. Dans le groupe expérimental et le groupe contrôle volontaire, les élèves obtiennent de meilleurs résultats au post-test, ce qui n'est pas le cas dans le groupe contrôle non volontaire. Nous avons établi les mêmes constats pour les résultats du Test-BES empathie. Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur les résultats au Test-BES ToM. Au pré-test, les différences de moyenne entre les 3 groupes ne sont pas statistiquement significatives [$F(2,815) = 0,57$; $p = 0,568$], tout comme au post-test [$F(2,798) = 2,63$; $p = 0,073$], seul un effet marginal est observé.

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/45)	*Ec.-Type*	Moyenne (/45)	*Ec.-Type*
Ensemble des participants	**35,04**	***5,10***	**35,09**	***5,09***
Groupe XP	35,25	*4,95*	35,47	*5,16*
Groupe Contrôle-NV	34,84	*5,20*	34,61	*5,04*
Groupe Contrôle-V	35,03	*5,21*	35,37	*4,97*
ANOVA	n.s		n.s	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 34 *- Résultats bruts aux pré et post tests du Test-BES ToM selon la condition expérimentale*

7.4.2.2 Effet sexe

Nous regardons ensuite si le sexe - masculin ou féminin - des élèves est un facteur prédicteur des résultats au Test-BES ToM. Nous constatons, sur l'ensemble des participants, que les filles obtiennent des résultats plus resserrés et meilleurs que les garçons, au pré-test comme au post-test. Les filles progressent entre le pré-test et le post-test tandis que les garçons régressent. Ainsi, l'écart de résultats entre filles et garçons s'accentue au cours de l'expérimentation : au pré-test, les filles ont des meilleurs résultats de l'ordre de 4,9% et au post-test de 5,9%. Nous avons conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet sexe sur les résultats au Test-BES ToM. Les écarts de résultats selon le sexe sont statistiquement significatifs au pré-test [$F(1,816) = 22,65$; $p < 0,001$] et au post-test [$F(1,799) = 32,66$; $p < 0,001$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/55)	*Ec.-Type*	Moyenne (/55)	*Ec.-Type*
Filles	35,87	*4,65*	36,09	*4,52*
Garçons	34,19	*5,39*	34,08	*5,42*
% écart de performance	*4,9%*		*5,9%*	
ANOVA	η2 = 0,03 ***		η2 = 0,04 ***	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 35 *- Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES ToM selon le sexe des participants*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur cet écart de résultats entre filles et garçons. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet sexe et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-BES ToM. Il n'y a pas d'effet d'interaction statistiquement significatif pour condition expérimentale*sexe au pré-test [$F(2,812) = 0,52$; $p = 0,52$], tout comme au post-test [$F(2,795) = 1,00$; $p = 0,369$]. L'effet-sexe est identique dans chaque condition expérimentale aux pré et post-tests.

Groupe expérimental		**Groupe contrôle - NV**		**Groupe contrôle - V**	
Ecart de performance F-G en %		Ecart de performance F-G en %		Ecart de performance F-G en %	
PreTest	PostTest	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
5,8%	*7,5%*	*11,6%*	*12,8%*	*5,9%*	*5,3%*

Tableau 36 *- Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES ToM selon le sexe dans chaque condition expérimentale*

7.4.2.3 Effet type d'établissement

Nous regardons enfin si le type d'établissement - classes ordinaires, REP, REP+ - des élèves est un facteur prédicteur des résultats au Test-BES ToM. Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour analyser l'effet du type d'établissement sur les résultats au Test-BES ToM : cette analyse montre qu'il n'y a d'effet significatif du type d'établissement sur les performances au Test-BES ToM ni au pré-test [$F(2,815) = 2,31$; $p = 0,100$] ni au post-test [$F(2,798) = 0,86$; $p = 0,422$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne	*Ec.-Type*	Moyenne	*Ec.-Type*
Classes ordinaires	35,16	5,03	35,33	*5,16*
Classes REP	35,35	*4,94*	34,96	*4,95*
Classes REP+	34,34	*5,41*	34,76	*5,14*
ANOVA	n.s		n.s	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

***Tableau 37** - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES ToM selon le type d'établissement*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur les performances selon le type d'établissement. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet type d'établissement et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-BES ToM. Celle-ci indique qu'il n'y a d'effet interaction condition expérimentale*type d'établissement ni au pré-test [$F(4,809) = 1,48$; $p = 0,206$] ni au post-test [$F(4,792) = 0,63$; $p = 0,642$. Dans chaque condition expérimentale, aux pré et post-tests, il n'y a pas d'effet du type d'établissement sur les performances des élèves (voir Tableau 38 ci-dessous).

	Groupe expérimental		**Goupe contrôle - NV**		**Goupe contrôle - V**	
	Résultats bruts - Moyenne		Résultats bruts - Moyenne		Résultats bruts - Moyenne	
	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
Classes ordinaires	35,07	35,54	35,37	35,03	34,16	36,08
Classes REP	35,81	35,66	34,58	33,99	36,23	35,60
Classes REP+	34,72	34,90	33,75	34,54	34,55	34,85

***Tableau 38** - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES ToM selon le type d'établissement dans chaque condition expérimentale*

7.4.2.4 Conclusion et comparaison avec les résultats du Test-ToM

Le Test-BES ToM et le Test-ToM sont censés mesurer la même compétence à savoir la théorie de l'esprit mais de manière différente : le Test-BES est auto-déclaratif alors que le Test-ToM est un test de performance. Nous avons donc réalisé une matrice de corrélation pour analyser la corrélation entre les résultats du Test-BES ToM et du Test-ToM. Pour ce faire, nous utilisons le coefficient de Spearman et non de Pearson car nous recherchons une relation ordinale et non linéaire entre ces deux variables discrètes.

	Pré T1 ToM	Post T1 ToM
Pré-T2	0,15 ***	0,15 ***
Post T2	0,13 ***	0,15 ***

Tableau 39 *- Matrice de corrélation (Spearman) entre Test-BES ToM et Test-ToM*

Les liens entre les pré-tests Test-BES ToM et Test-ToM ainsi que les post-tests Test-BES ToM et Test-ToM sont significatifs ($p < 0{,}001$), cependant la taille d'effet est faible ($\rho = 0{,}15$).

Dans les résultats obtenus au Test-BES ToM et au Test-ToM, nous notons quelques similitudes, cependant nous obtenons beaucoup de résultats divergents :

- Dans les deux mesures, le groupe expérimental obtient des meilleurs résultats que les groupes contrôles aux pré et post-tests. Cependant, il y a un effet groupe statistiquement significatif sur les performances du Test-ToM que nous ne le retrouvons pas dans les résultats du Test-BES ToM.
- Dans les deux mesures, nous trouvons un effet sexe statistiquement significatif au pré-test pour l'ensemble des participants, cependant au post-test cet effet sexe est notable seulement pour le Test-BES ToM. Par ailleurs, au post-test, nous notons dans le Test-ToM un effet d'interaction condition expérimentale*sexe que nous ne retrouvons pas dans le Test-BES ToM. Dans le Test-BES ToM, au post-test, il y a un effet sexe statistiquement significatif dans toutes les conditions expérimentales alors que le Test-ToM nous montre que cet effet sexe demeure au post-test seulement dans le groupe contrôle volontaire.
- Enfin, dans le Test-BES ToM, il n'y a aucun effet type d'établissement notable, ni au niveau de l'ensemble des participants, ni au sein de chaque condition expérimentale, que ce soit au pré-test ou au post-test alors que dans le Test-ToM, nous avons relevé un effet sexe statistiquement significatif au niveau global au pré-test et un effet d'interaction sexe*condition expérimentale au post-test.

Chapitre 8 : Résultats quantitatifs de l'expérimentation 2

Les élèves participant à cette seconde expérimentation, qu'ils soient dans le groupe expérimental (G-XP2) ou groupe contrôle non volontaire (G-C2), ont passé les pré-tests début mars 2022 et les post-tests mi-juin 2022. Pour rappel, les enseignants du G-XP2 sont les enseignants du groupe contrôle volontaire de l'expérimentation 1. Ils ont justement accepté de se constituer comme groupe contrôle volontaire dans l'expérimentation 1 car ils savaient qu'ils bénéficieraient à leur tour plus tard dans l'année de la formation du groupe expérimental avec co-conception de séquences à mettre en place. Tout comme pour l'expérimentation 1, les tests ont pour objectif d'évaluer le niveau des élèves dans trois domaines : l'empathie, la théorie de l'esprit (ToM) et la compréhension écrite (CE). L'objectif est de comparer les résultats obtenus dans cette expérimentation avec ceux de l'expérimentation 1 pour voir s'ils sont similaires en termes de progrès des élèves ainsi qu'en termes de réduction des écarts liés au genre et au type d'établissement pour les trois domaines évalués.

La comparabilité des résultats est cependant altérée du fait que tous les enseignants du groupe expérimental 2, à une exception près, n'ont pas eu le temps de mettre en place l'entièreté des deux séquences conçues. En effet, avec le contexte sanitaire dégradé début 2022, la formation du groupe expérimental 2 a été reportée de 6 semaines par rapport à la date initialement prévue, et a eu lieu au début du 3e trimestre, ce qui n'a pas laissé un temps suffisant aux enseignants pour dérouler en totalité le protocole expérimental avant la fin de l'année scolaire. Ce retard de mise en route du protocole a accru la pression sur les membres du groupe expérimental : plusieurs enseignants ont ainsi refusé de faire passer les post-tests car ils trouvaient qu'ils n'avaient pas assez avancé dans le protocole expérimental. Ainsi, le taux d'abandon est élevé, et dans notre échantillon, nous n'avons aucune classe hors de l'éducation prioritaire, ce qui empêche de faire des analyses sur les effets type d'établissement. Enfin, les post-tests ayant eu lieu mi-juin, de nombreux élèves avaient déjà cessé de venir en classe : nous avons donc un fort taux d'absents aux post-tests (c. 30%). On peut ainsi dire que cette seconde expérimentation s'est déroulée dans des conditions détériorées : protocole non achevé dans le groupe expérimental, fort taux d'abandon et fort taux d'absentéisme des élèves durant les post-tests.

Nous présentons toutefois les résultats obtenus en suivant la même présentation que dans le chapitre précédent : avant de présenter nos résultats, nous expliquons comment nous avons réalisé le nettoyage des données et la manière dont nous avons traité le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Nous traitons un domaine après l'autre et pour chacun nous procédons de la même manière dans nos analyses :

1. Nous analysons les résultats avec comme variable indépendante la condition expérimentale (G-XP2 ; G-C2)
2. Lorsque cela est possible, notamment pour le Test-ToM (test de performance de ToM) et le Test-CE (épreuve de compréhension de l'écrit), nous analysons de manière plus détaillée ces résultats : analyse par sous-catégorie, taux de non-réponse.
3. Nous regardons s'il y a un effet sexe de l'élève (masculin ; féminin) en traitant la variable sexe comme indépendante.

Nous menons nos analyses sur le logiciel Jamovi version 2.3.26.0.

8.1 Échantillon conservé

8.1.1 Nettoyage des données et taux de perte

8.1.1.1 Un fort abandon en cours d'expérimentation

Voici le tableau qui récapitule le nombre de classes par groupe qui ont été recrutées pour notre expérimentation :

	# classes	*> REP+*	*> REP*	*> non classé*
Groupe Expérimental 2	10	*2*	*6*	*2*
Groupe Contrôle 2	7	*2*	*3*	*2*
TOTAL	**17**	**4**	**9**	**4**

***Tableau 40** - Nombre de classes recrutées pour l'expérimentation 2 réparties selon la condition expérimentale*

Normalement, chaque enseignant du groupe expérimental a été apparié à un collègue de son établissement, n'ayant pas demandé à faire partie de notre expérimentation et faisant cours à des élèves de 4e afin qu'il fasse partie du groupe contrôle. On constate un écart de trois classes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle qui s'explique par deux raisons :

- Un enseignant de REP s'est inscrit à notre formation sans avoir de classe de 4e. Il a donc fait passer les tests à ses élèves de deux classes de 3e et n'a pas procédé à l'appariement.
- Une enseignante de REP du groupe expérimental a deux classes de 4e et enseigne dans un petit établissement qui ne contient que trois classes de 4e. Elle a ainsi pu procéder à l'appariement avec une seule classe alors qu'elle a fait passer les tests à ses deux classes.

Voici ci-dessous le tableau qui récapitule le nombre de classes par groupe qui ont *de facto* effectué les post-tests :

	# classes	> REP+	> REP	> non classé
Groupe Expérimental 2	6	*2*	*4*	*0*
Groupe Contrôle 2	4	*2*	*2*	*0*
TOTAL	**10**	**4**	**6**	**0**

***Tableau 41** - Nombre de classes ayant effectué les post-tests pour l'expérimentation 2 par groupe*

On constate un fort taux d'abandon entre les pré et post-tests : ce taux d'abandon s'élève à 41%. Par comparaison, ce taux d'abandon était de 4% dans l'expérimentation 1. Sept classes qui ont effectué les pré-tests n'ont pas réalisé les post-tests dans l'expérimentation 2. En effet, deux enseignantes du groupe expérimental (ayant chacune deux classes de 4e) n'ont pas voulu faire passer les post-tests à leurs élèves en fin d'année considérant qu'elles n'avaient pas assez avancé dans les deux séquences à mettre en place. Ainsi, leurs quatre classes et les trois classes qui leur étaient appariées n'ont pas passé le post-test. Dans nos analyses ci-dessous, nous avons enlevé les données correspondant à ces classes ainsi que les données correspondant aux deux classes de 3e. L'enseignante, ayant des élèves de 3e, a suivi la formation et a mis en œuvre une des séquences créées avec ces classes de 3e. Nous avons conservé ses résultats pour les analyser dans un travail ultérieur de comparaison inter-niveaux.

8.1.1.2 Gestion des absents

Voici le tableau qui récapitule le nombre d'élèves recrutés et le nombre d'élèves qui ont effectivement passé les pré-tests et post-tests :

	# total élèves recrutés	# total élèves pré-test (1)	# total élèves post-test (1)	% absents pré-test	% absents post-test
Groupe Expérimental 2	94	90	81	4,3%	13,8%
Groupe Contrôle 2	95	84	61	11,6%	35,8%
TOTAL	**189**	**174**	**142**	**7,9%**	**24,9%**

(1) élèves présents au moins aux T1/T2 ou T3 - Le T3 pouvant avoir lieu lors d'une autre demi-journée

Tableau 42 - Nombre d'élèves présents aux pré ou post-tests de l'expérimentation 2

Le taux d'absentéisme lors des pré-tests est relativement normal étant donné qu'à cette période-là, l'épidémie Covid-19 connaissait une forte recrudescence et que le protocole d'isolement lié au Covid-19 imposait un isolement systématique de sept jours aux cas contacts non vaccinés. Les post-tests ont eu lieu en juin 2022, après la tenue des conseils de classe du 3e trimestre de

l'année scolaire 2021-2022. C'était également le premier été depuis 2019 où il y a eu une accalmie de la crise sanitaire et où il était possible de voyager sans pass sanitaire. Cette situation particulière explique le fort taux d'absentéisme lors des post-tests mi-juin 2022.
Étant donné ce fort taux d'absentéisme lors des post-tests, nous avons pris la décision inverse à celle prise lors de l'expérimentation 1 dans laquelle les taux d'absentéisme restaient faibles dans l'absolu (< 6,5% aux pré et post-tests). Dans l'expérimentation 2, nous gardons les pré-tests seulement des élèves présents aux post-tests et vice-versa.

8.1.1.3 Nettoyage des bases de données

Après avoir retiré les élèves absents des pré-tests ou des post-tests de notre base de données, voici le nombre d'élèves par groupe :

	# total élèves présents pré ET post-tests (1)	# total classes
Groupe Expérimental 2	77	4
Groupe Contrôle 2	57	4
TOTAL	**134**	**8**

(1) élèves présents au moins aux T1/T2 ou T3 - La passation du T3 pouvant avoir lieu lors d'une autre demi-journée que le T1/T2

Tableau 43 *- Nombre d'élèves présents aux pré et post-tests de l'expérimentation 2*

Nous nous sommes ensuite attelée à nettoyer notre base de données à un niveau plus granulaire, au niveau de l'élève. En cas de boycott évident d'un des trois tests par un élève, nous avons enlevé pour cet élève les résultats (pré-test et au post-test) de ce test de nos analyses. Nous avons utilisé les mêmes critères pour chaque test que pour l'expérimentation 1 (voir supra, CH.7).

Cela donne pour chaque test :

- Test 1 *Basic Empathy Scale* (Test-BES) : aucun cas de boycott attesté.
- Test 2 Adaptation du *Strange Stories test* (Test-ToM) : au pré-test, un élève a été ôté car sa copie était vierge ; au post-test, 3 élèves ont été retirés, un pour cause d'abandon précoce, deux pour boycott (copie de l'énoncé dans leurs réponses).
- Test 3, épreuve de compréhension écrite (Test-CE) : au pré-test, un élève a été ôté et au post-test, deux, la raison étant le fait que les trois copies étaient vierges (taux de non-réponse égal à 100%).

Ces élèves qui ont été retirés de notre base de données pour certains tests y demeurent pour les autres tests. Ainsi, nous prenons bien en compte un total de 134 élèves répartis dans huit classes différentes dans notre base de données dont 77 dans le groupe expérimental et 57 dans le groupe contrôle.

Finalement, après avoir ôté les élèves absents et nettoyé notre base de données, voici le nombre d'élèves pris en compte dans nos analyses statistiques pour chaque test :

	# élèves pris en compte dans les analyses statistiques
Test 1 - *Basic Empathy Scale* - Sous-total ToM	113
Test 1 - *Basic Empathy Scale* - Sous-total empathie	111
Test 2 - Adaptation *Strange Stories Test*	121
Test 3 - Epreuve de compréhension écrite	88

Tableau 44 *- Nombre d'élèves par test pour l'expérimentation 2*

8.1.2 Le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)

8.1.2.1 Description de notre échantillon d'EBEP

Tout comme pour l'expérimentation 1, pour les élèves à besoins particuliers (EBEP), nous avons récolté les informations inscrites dans Pronote et les besoins particuliers reconnus par l'Institution. Il est donc possible que certains EBEP soient passés inaperçus, car non diagnostiqués ou pas encore pris en charge dans le cadre de leur scolarité.
Voici la répartition des EBEP dans les différents groupes de l'expérimentation 2 :

	ULIS		UPE2A		PAP		**TOTAL**	
	# élèves	% élèves	# élèves	% élèves	# élèves	% élèves	# élèves	% élèves
Groupe Expérimental 2	0	*0,0%*	1	*1,3%*	1	*1,3%*	2	*2,6%*
Groupe Contrôle 2	0	*0,0%*	2	*3,5%*	0	*0,0%*	2	*3,5%*
TOTAL	**0**	***0,0%***	**3**	***2,2%***	**1**	***0,7%***	**4**	***3,0%***

Tableau 45 - Répartition des EBEP dans les deux conditions expérimentales de l'expérimentation 2

8.1.2.2 Maintien dans notre base de données

Tout comme pour l'expérimentation 1, et pour les mêmes raisons (pas de biais scientifique, principe d'inclusion scolaire) nous avons choisi de maintenir ces élèves dans notre base de données.

8.1.3 Distribution des données

Après avoir nettoyé les données et avant de mettre en œuvre nos analyses statistiques, nous vérifions la normalité des résidus. Même si notre échantillon est plus petit (N = 133) que celui de l'expérimentation 1 (N = 897), le test de Shapiro-Wilk peut être trop restrictif dans notre situation actuelle (Judd et al., 2018). Nous avons donc utilisé l'examen graphique du diagramme quantile-quantile pour s'assurer que le postulat de normalité n'est pas violé. Pour chaque condition expérimentale, pour les résultats du pré-test comme du post-test, nous avons réalisé quatre diagrammes quantile-quantile : les résultats du Test-BES pour l'empathie, les résultats du Test-BES pour la ToM, les résultats du Test-ToM et les résultats du Test-CE (voir Annexe E.2). L'observation graphique de ces diagrammes atteste que nos données suivent une distribution normale.

Avant de réaliser des Anova, nous vérifions également la condition d'homoscédasticité pour nos distributions avec le test de Levene. Si cette condition est vérifiée, nous utilisons une Anova paramétrique. Lorsque celle-ci n'est pas vérifiée, nous utilisons une Anova non paramétrique (test de Kruskal-Wallis).

8.2 Performances en compréhension de l'écrit

8.2.1 Progrès moyen et performance selon la condition expérimentale

Le Test-CE évalue la compréhension de l'écrit des élèves. Même si la structure des questions reste identique entre le pré et le post-test (voir supra, CH.5), le texte et les questions posées diffèrent. Dans chacune des conditions expérimentales, la moyenne des résultats est plus faible au post-test qu'au pré-test et l'écart-type plus large. Pour comparer nos résultats, nous les avons donc centrés et réduits (Z-score). Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur les résultats au Test-CE. Il y a un effet significatif de la condition expérimentale sur les résultats au Test-CE au pré-test [$F(1,86) = 6,49$; $p = 0,013$] ainsi qu'au post-test [$F(1,86) = 4,90$; $p = 0,029$].Le groupe XP a des meilleurs résultats que le groupe contrôle au pré-test et au post-test.

	Résultats bruts				Z-score	
	PreTest		PostTest		PreTest	PostTest
	Moyenne (/7)	*Ec.-Type*	Moyenne (/7)	*Ec.-Type*	Moyenne	Moyenne
Groupe XP 2	3,87	*1,58*	3,75	*1,79*	0,20	0,18
Groupe Contrôle 2	3,00	*1,52*	2,91	*1,59*	-0,34	-0,30
ANOVA	***η2 = 0,07 ****		***η2 = 0,05 ****			

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

Tableau 46 *- Résultats bruts et Z-score aux pré et post tests du Test-CE XP 2 selon la condition expérimental*

Afin d'avoir une analyse plus approfondie des différences obtenues entre les deux conditions expérimentales à ce test de CE, nous nous sommes focalisée sur deux objectifs précis :

- regarder l'évolution du taux de non-réponse selon la condition expérimentale ;
- analyser les résultats des élèves selon le domaine évalué : « localiser », « comprendre », « évaluer et réfléchir ».

8.2.2 Analyse détaillée

8.2.2.1 Analyse du taux de non-réponse selon la condition expérimentale

Lorsqu'on regarde le taux de non-réponse sur l'ensemble des participants, on constate qu'il augmente entre le pré et le post-test (+5,1% sur l'ensemble des participants). Cette augmentation se produit de manière très variée selon la condition expérimentale : elle est beaucoup moins forte chez les participants du groupe expérimental (augmentation de 2,7% *vs* 9,6% pour le groupe contrôle). Nous avons conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur le nombre de non-réponses. Celle-ci indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les conditions expérimentales au pré-test [$F(1,86) = 0,38$; $p = 0,541$] mais qu'il y en a au post-test [$F(1,86) = 4,05$; $p = 0,047$]. Il y a donc bien un effet « condition expérimentale » qui explique l'écart de non-réponses entre les groupes au post-test.

	% de non réponse		*Augmentation en points de %*
	PreTest	PostTest	
Ensemble des participants	**13,1%**	**18,3%**	***5,1%***
Groupe XP 2	12,1%	14,9%	*2,7%*
Groupe Contrôle 2	14,7%	24,3%	*9,6%*
ANOVA	ns	η2 = 0,05 *	

Tableau 47 *- % de non-réponse aux pré et post tests du Test-CE XP 2 selon la condition expérimentale*

8.2.2.2 Analyse des réponses par domaine selon la condition expérimentale

Afin de comprendre de manière plus granulaire où se situe l'évolution des compétences des participants, nous avons regardé les résultats de chaque condition expérimentale pour chacun des domaines évalués dans la CE (localiser, comprendre, réfléchir et évaluer). Pour chacun des domaines évalués, nous avons réalisé une Anova à un facteur selon la condition expérimentale. Dans les domaines « localiser » et « comprendre », il n'y a pas de différence statistiquement significative au pré-test comme au post-test. Les différences de résultat sont en revanche statistiquement significatives selon la condition expérimentale pour le domaine « réfléchir et évaluer » que ce soit au pré-test [$F(1,86) = 9,46$; $p = 0,003$] ou au post-test [$F(1,86) = 8,38$; $p = 0,005$]. Les résultats au sein du groupe expérimental pour le sous-domaine « réfléchir et évaluer » sont meilleurs que ceux du groupe contrôle au pré-test et au post-test. Le protocole expérimental n'a un impact différencié sur aucun de ces trois sous-domaines : pour les deux domaines dans lesquels il n'y avait pas de différence significative entre les deux conditions expérimentales au pré-test, il n'y en a toujours pas au post-test et pour le domaine dans lequel il y a une différence significative dès le pré-test entre les conditions expérimentales, celle-ci demeure avec la même taille d'effet au post-test.

	Z-Score "Localiser"		Z-Score "Comprendre"		Z-Score "Réfléchir et Évaluer"	
	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
Groupe XP 2	0,05	0,11	0,13	0,10	0,24	0,23
Groupe Contrôle 2	-0,09	-0,18	-0,22	-0,16	-0,40	-0,38
ANOVA	ns	ns	ns	ns	η2 = 0,10 **	η2 = 0,09 **

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 48 - *Z-score du Test-CE XP 2 selon le domaine évalué et selon la condition expérimentale*

8.2.3 Analyse des résultats selon le sexe

Dans chacune des conditions expérimentales, nous analysons si le sexe - masculin ou féminin - des élèves est un facteur prédicteur des résultats à l'épreuve de CE. Sur l'ensemble des participants, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, au pré-test comme au post-test. Le niveau de performances des filles est inchangé entre le pré-test et le post-test tandis que les garçons régressent. Ainsi, l'écart de résultats entre filles et garçons s'accentue au cours de l'expérimentation : au pré-test, les filles ont des meilleurs résultats de l'ordre de 34,7% et au post-test de 47,1%. Ainsi, nous avons conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet sexe sur les résultats au Test-CE. Les écarts de résultats selon le sexe sont statistiquement significatifs au pré-test [$F(1,86) = 9,78$; $p = 0,002$] et au post-test [$F(1,86) = 13,24$; $p < 0,001$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/7)	*Ec.-Type*	Moyenne (/7)	*Ec.-Type*
Filles	4,00	*1,46*	4,00	*1,67*
Garçons	2,97	*1,61*	2,72	*1,61*
% écart de performance	34,7%		47,1%	
ANOVA	η2 = 0,10 **		η2 = 0,13 ***	

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

Tableau 49 - *Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-CE XP 2 selon le sexe des participants*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur cet écart de résultats entre filles et garçons. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet sexe et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-CE. Il n'y a pas d'effet d'interaction statistiquement significatif pour condition expérimentale*sexe au pré-test [$F(1,84) = 1,60$; $p = 0,209$], ni au post-test [$F(1,84) = 0,93$; $p = 0,337$]. Dans les deux conditions expérimentales, l'écart de résultats entre les sexes se creuse entre les pré et post-tests.

	Groupe expérimental 2		**Groupe contrôle 2**	
	Ecart de performance F-G en %		Ecart de performance F-G en %	
	PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
	15,0%	22,8%	38,9%	43,5%

Tableau 50 *- Écart de performance aux pré et post-tests du Test-CE XP2 selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale*

8.2.4 Conclusion et comparaison avec les résultats de l'expérimentation 1

Dans l'expérimentation 2, on constate un moindre effet du protocole expérimental comparé à l'expérimentation 1. Dans cette expérimentation 2, le seul effet statistiquement significatif est constitué par la moindre évolution du taux de non-réponse dans le groupe expérimental, la différence dans le taux de non-réponse selon la condition expérimentale étant statistiquement significative au post-test, comme c'était le cas dans l'expérimentation 1. Toutefois, dans l'expérimentation 1, nous avons trouvé davantage d'effets du protocole expérimental :

- outre l'effet sur le nombre de non-réponses pour expliquer les écarts statistiquement significatifs de performance au post-test entre les différentes conditions expérimentales, il y avait un effet statistiquement significatif du protocole expérimental sur le sous-domaine « réfléchir et évaluer » ;

- le protocole expérimental a un impact sur l'effet sexe et l'effet type d'établissement. On constate une réduction statistiquement significative des inégalités dans ces deux aspects au sein de la condition expérimentale.

8.3 Performances en théorie de l'esprit d'après le *Strange Stories test*

8.3.1 Progrès moyen et performance selon la condition expérimentale

Le Test-ToM réalisé par les participants est un test de performance adapté du *Strange Stories test* (voir supra, CH.5). La moyenne des résultats de l'ensemble des participants de l'expérimentation est meilleure au post-test qu'au pré-test même si l'écart-type a augmenté. Cependant, on constate des différences marquées entre les deux versions du test : si pour chacune des versions, les scores sont meilleurs au post-test, la moyenne des résultats des participants ayant passé la version B est systématiquement plus élevée. L'écart-type se réduit pour la version A mais augmente pour la version B. Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la version administrée sur les résultats au Test-ToM. Cette différence de résultats selon les versions est statistiquement significative au pré-test [$F(1,119) = 19,71$; $p < 0,001$] comme au post-test [$F(1,119) = 18,63$; $p < 0,001$]

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/22)	*Ec.-Type*	Moyenne (/22)	*Ec.-Type*
Ensemble des participants	**13,24**	***3,06***	**13,71**	***3,23***
Version A	12,16	*3,09*	12,46	*2,57*
Version B	14,46	*2,54*	14,83	*3,36*
ANOVA	η2 = 0,14 ***		η2 = 0,14 ***	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 51 *- Résultats bruts aux pré et post-tests du Test-ToM XP 2 pour l'ensemble des participants et selon la version du test réalisée*

Afin de neutraliser cette différence de résultats selon les versions, nous avons centré et réduit les résultats des participants selon la version du test effectué. Nous analysons alors les résultats selon la condition expérimentale. Le groupe expérimental obtient de meilleurs résultats que le groupe contrôle aux pré et post-tests mais au post-test, l'écart s'est réduit. Le groupe contrôle a relativement plus progressé que le groupe expérimental. Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur les résultats au Test-ToM. Les différences de moyenne entre les trois groupes ne sont statistiquement

significatives ni au pré-test [$F(1,119) = 2,97$; $p = 0,087$] ni au post-test [$F(1,119) = 0,11$; $p = 0,736$]. Il n'y a pas d'effet de la condition expérimentale sur les résultats du Test-ToM dans l'expérimentation 2.

	Résultats bruts				Z-score	
	PreTest		PostTest		PreTest	PostTest
	Moyenne (/22)	*Ec.-Type*	Moyenne (/22)	*Ec.-Type*	Moyenne	Moyenne
Groupe XP 2	13,65	*2,57*	13,80	*3,04*	0,13	0,03
Groupe Contrôle 2	12,69	*3,56*	13,60	*3,49*	-0,18	-0,04
ANOVA	ns		ns			

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 52 *- Résultats bruts et Z-Score aux Test-ToM XP 2 pré et post-tests selon la condition expérimentale*

8.3.2 Analyse du taux de non-réponse selon la condition expérimentale

Dans l'ensemble, le taux de non-réponse augmente légèrement entre les pré et post-tests. On retrouve cette même petite augmentation dans les deux conditions expérimentales. Nous avons conduit une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur le nombre de non-réponses. Celle-ci indique qu'il n'y a de différence significative entre les conditions expérimentales ni au pré-test [$F(1,119) = 0,01$; $p = 0,922$] ni au post-test [$F(1,119) = 0,00$; $p = 0,955$].

	% de non réponse		*Agumentation*
	PreTest	PostTest	*en points de %*
Ensemble des participants	**7,0%**	**7,3%**	***0,3%***
Groupe XP 2	6,9%	7,3%	*0,4%*
Groupe Contrôle 2	7,1%	7,4%	*0,3%*
ANOVA	ns	ns	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 53 *- % de non-réponse aux pré et post tests du Test-ToM XP 2 selon la condition expérimentale*

8.3.3 Analyse des résultats selon le sexe

Sur l'ensemble des participants, les filles obtiennent des résultats meilleurs et plus resserrés que les garçons aux pré et post-tests. Cependant, cet écart se resserre largement entre le pré-test et le post-test : au pré-test, les filles ont des meilleurs résultats de l'ordre de 8,2%, alors qu'au post-test, l'écart n'est plus de 2,4%. Ainsi, nous avons conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet sexe sur les résultats au Test-ToM. Les écarts de résultats selon le sexe ne sont

statistiquement significatifs ni au pré-test [$F(1,119) = 3,54$; $p = 0,062$] ni au post-test [$F(1,119) = 0,32$; $p = 0,571$], les écarts observés sont donc à attribuer au hasard.

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/22)	*Ec.-Type*	Moyenne (/22)	*Ec.-Type*
Filles	13,71	*2,89*	13,86	*3,14*
Garçons	12,67	*3,19*	13,53	*3,35*
% écart de performance	*8,2%*		*2,4%*	
ANOVA	ns		ns	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 54 - *Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-ToM XP 2 selon le sexe des participants*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur l'écart de résultats entre filles et garçons. Dans le groupe contrôle, les filles comme les garçons progressent entre les pré et post-tests, cependant les garçons progressent davantage ce qui réduit l'écart de performance lié au sexe. Dans le groupe expérimental, les filles régressent entre les pré et post-tests alors que les garçons progressent de telle sorte qu'au post-test. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet sexe et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-ToM. Il n'y a d'effet d'interaction statistiquement significatif pour condition expérimentale*sexe ni au pré-test [$F(1,117) = 0,00$; $p = 0,965$], ni au post-test [$F(1,117) = 0,75$; $p = 0,388$].

	Groupe expérimental 2		Groupe contrôle 2	
	Moy. PreTest (/22)	Moy. PostTest (/22)	Moy. PreTest (/22)	Moy. PostTest (/22)
Filles	14,08	13,74	13,19	14,04
Garçons	13,10	13,87	12,16	13,12
Ecart de performance F-G en %	*7,0%*	*-0,9%*	*7,8%*	*6,6%*

Tableau 55 - *Écart de performance aux pré et post-tests du Test-ToM XP 2 selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale*

8.3.4 Conclusion et comparaison avec les résultats de l'expérimentation 1

Dans l'expérimentation 2, nous constatons aucun effet du protocole expérimental sur les résultats du Test-ToM : que ce soit au niveau des résultats globaux, du taux de non-réponse ou de l'effet sexe. Cela est divergent avec les résultats de l'expérimentation 1 au sein de laquelle le protocole expérimental avait un effet statistiquement significatif :

- sur les résultats globaux au post-test ;
- sur le taux de non-réponse au post-test ;
- sur l'effet sexe, sachant que le dispositif expérimental a montré davantage d'effets sur les garçons.

8.4 Performances au B.E.S : empathie et théorie de l'esprit

Le B.E.S (Test-BES), est un test auto-déclaratif dans lequel les participants ont dû répondre à 20 questions dont neuf items concernent la ToM et 11 l'empathie. Nous analysons les résultats séparément pour chacune de ces compétences visées.

8.4.1 Résultats en empathie

8.4.1.1 Performance selon la condition expérimentale

La moyenne des résultats de l'ensemble des participants de l'expérimentation est meilleure au post-test qu'au pré-test. Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur les résultats au Test-BES. Les écarts de moyenne entre les deux groupes ne sont statistiquement significatifs ni au pré-test [$F(1,109) = 1,18$; $p = 0,279$] ni au post-test [$F(1,109) = 0,09$; $p = 0,761$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/55)	*Ec.-Type*	Moyenne (/55)	*Ec.-Type*
Ensemble des participants	**33,79**	***7,37***	**34,00**	***7,53***
Groupe XP 2	33,14	*7,25*	34,19	*7,25*
Groupe Contrôle 2	34,68	*7,53*	33,74	*7,95*
ANOVA	n.s		n.s	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 56 *- Résultats bruts aux pré et post tests du Test-BES empathie XP 2 selon la condition expérimentale*

8.4.1.2 Effet sexe

Nous regardons ensuite si le sexe - masculin ou féminin - des élèves est un facteur prédicteur des résultats au Test-BES empathie. Nous constatons, sur l'ensemble des participants, que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, au pré-test comme au post-test. Cependant, en moyenne, elles régressent entre les pré et post-tests, alors que les garçons progressent. Ainsi, l'écart de résultats entre filles et garçons se resserre au cours de

l'expérimentation : au pré-test, les filles ont des meilleurs résultats de l'ordre de 14,1% et au post-test de l'ordre de 9,6%. Nous avons conduit une Anova à un facteur pour comparer l'effet sexe sur les résultats au Test-BES empathie. Les écarts de résultats selon le sexe sont statistiquement significatifs au pré-test [$F(1,109) = 10,90$; $p = 0,001$] et au post-test [$F(1,109) = 4,79$; $p = 0,031$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/55)	*Ec.-Type*	Moyenne (/55)	*Ec.-Type*
Filles	35,83	*7,34*	35,42	*7,00*
Garçons	31,39	*6,72*	32,33	*7,85*
% écart de performance	*14,1%*		*9,6%*	
ANOVA	η2 = 0,09 ***		η2 = 0,04 *	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 57 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES empathie XP 2 selon le sexe des participants

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur cet écart de résultats entre filles et garçons. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet sexe et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-BES empathie. Il n'y a d'effet d'interaction statistiquement significatif pour condition expérimentale*sexe ni au pré-test [$F(1,107) = 0,07$; $p = 0,797$] ni au post-test [$F(1,107) = 2,69$; $p = 0,104$].

Groupe expérimental 2		**Groupe contrôle 2**	
Ecart de performance F-G en %		Ecart de performance F-G en %	
PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
11,9%	*3,2%*	*13,2%*	*15,8%*

Tableau 58 - *Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES empathie XP 2 selon le sexe dans chaque condition expérimentale*

8.4.1.3 Conclusion et comparaison avec l'expérimentation 1

Comme dans l'expérimentation 1, le protocole expérimental ne semble pas avoir d'effet statistiquement significatif sur l'empathie telle que mesurée par le BES : ni au niveau de la performance moyenne, ni au niveau de l'effet sexe. Les résultats de ces deux expérimentations

sont donc convergents au sujet du Test-BES empathie et vont à l'encontre de nos hypothèses de recherche à propos des effets de notre protocole expérimental sur l'empathie.

8.4.2 Résultats en théorie de l'esprit

8.4.2.1 Performance selon la condition expérimentale

La moyenne des résultats de l'ensemble des participants de l'expérimentation est moins bonne au post-test qu'au pré-test. On retrouve cette baisse dans le groupe expérimental mais pas dans le groupe contrôle. Nous avons mené une Anova paramétrique à un facteur pour comparer l'effet de la condition expérimentale sur les résultats au Test-BES ToM. Les différences de moyenne entre les deux conditions expérimentales sont statistiquement significatives au pré-test [$F(1,111) = 0,57$; $p = 0,011$] mais pas au post-test [$F(1,111) = 2,65$; $p = 0,106$].

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/45)	*Ec.-Type*	Moyenne (/45)	*Ec.-Type*
Ensemble des participants	**35,12**	***4,99***	**34,80**	***4,77***
Groupe XP 2	36,12	*4,70*	35,41	*4,51*
Groupe Contrôle 2	33,70	*5,11*	33,94	*5,05*
ANOVA	*η2 = 0,06* *		n.s	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 59 *- Résultats bruts aux pré et post tests du Test-BES ToM XP 2 selon la condition expérimentale*

8.4.2.2 Effet sexe

Nous regardons ensuite si le sexe - masculin ou féminin - des élèves est un facteur prédicteur des résultats au Test-BES ToM. Nous constatons, sur l'ensemble des participants, que les filles obtiennent des résultats plus resserrés et meilleurs que les garçons, au pré-test comme au post-test. Les filles progressent entre le pré-test et le post-test tandis que les garçons régressent. Ainsi, l'écart de résultats entre filles et garçons s'accentue au cours de l'expérimentation : au pré-test, les filles ont des meilleurs résultats de l'ordre de 0,6% et au post-test de 3,2%. Toutefois, la conduite d'une Anova à un facteur évaluant l'effet du sexe sur les résultats au Test-BES ToM montre que les écarts de résultats selon le sexe ne sont statistiquement significatifs ni au pré-test [$F(1,111) = 0,05$; $p = 0,825$] ni au post-test [$F(1,11) = 1,48$; $p = 0,227$]. Que ce soit au pré-test ou au post-test, les écarts observés sont donc imputables au hasard.

	PreTest		PostTest	
	Moyenne (/45)	*Ec.-Type*	Moyenne (/45)	*Ec.-Type*
Filles	35,21	*5,01*	35,29	*4,61*
Garçons	35,00	*5,02*	34,20	*4,94*
% écart de performance	*0,6%*		*3,2%*	
ANOVA	ns		ns	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Tableau 60 - *Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES ToM XP 2 selon le sexe des participants*

Nous souhaitons savoir si la condition expérimentale a un impact sur les résultats des filles et des garçons au Test-BES ToM. Nous avons donc mené une Anova à deux facteurs pour comparer l'effet sexe et l'effet condition expérimentale sur les résultats au Test-BES ToM. Il n'y a pas d'effet d'interaction statistiquement significatif pour condition expérimentale*sexe au pré-test [$F(1,109) = 3,09$; $p = 0,082$], tout comme au post-test [$F(1,109) = 0,01$; $p = 0,919$]. Au sein de chaque condition expérimentale, l'effet-sexe est identique aux pré et post-tests : il paraît inexistant.

Groupe expérimental 2		**Groupe contrôle 2**	
Ecart de performance F-G en %		Ecart de performance F-G en %	
PreTest	PostTest	PreTest	PostTest
4,1%	*2,7%*	*-5,3%*	*3,4%*

Tableau 61 - *Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES ToM XP 2 selon le sexe dans chaque condition expérimentale*

8.4.2.3 Conclusion et comparaison avec l'expérimentation 1

Comme dans l'expérimentation 1 (voir supra, CH.7), il n'y a pas d'effet statistiquement significatif du protocole expérimental sur les résultats au Test-BES ToM et le protocole expérimental n'a pas d'impact sur l'effet sexe. Les résultats de ces deux expérimentations sont donc convergents au sujet du Test-BES ToM et vont à l'encontre de nos hypothèses de recherche à propos des effets de notre protocole expérimental sur la théorie de l'esprit.

Ainsi, le retard d'implémentation du protocole pour cette expérimentation 2 a détérioré l'intervention (protocole mis en œuvre partiellement dans le groupe expérimental, très fort taux d'absentéisme durant les post-tests) et cela se reflète dans les résultats obtenus : là où nous avons obtenu dans l'expérimentation 1 des effets statistiquement significatifs du protocole expérimental (par exemple dans l'analyse du Test-CE et du Test-ToM), nous n'obtenons ici que peu ou pas d'effet. Nos résultats coïncident avec les travaux de recherche sur l'implémentation : un défaut d'implémentation du protocole expérimenté réduit drastiquement l'impact du protocole et donc ses effets potentiellement positifs (Durlak & DuPré, 2008).

Chapitre 9 : Analyse des entretiens semi-directifs

9.1 Présentation des entretiens

9.1.1 Le corpus

Nous avons réalisé 13 entretiens semi-directifs, avec les enseignants des deux groupes expérimentaux. Dans le premier groupe expérimental, l'ensemble des enseignants, soit neuf personnes, ont réalisé cet entretien semi-directif. Dans le second groupe expérimental, quatre des sept enseignants ont réalisé l'entretien. Trois enseignants de ce groupe n'ont donc pas réalisé l'entretien. En effet, deux d'entre eux n'ont pas répondu à notre sollicitation, et nous avons choisi de ne pas mener d'entretien avec le troisième enseignant alors qu'il était présent au sein de ce groupe expérimental et a participé à notre formation, car il n'avait pas de classe de 4e. Il a donc suivi la formation sans mettre en place dans ses classes les séquences co-conçues.

Sur ces 13 enseignants, deux sont des hommes, 11 des femmes. Quatre enseignent en REP+, cinq en REP et quatre dans des établissements non classés. Le même guide d'entretien (en Annexe D.1) a servi pour structurer la discussion, il contenait six rubriques à savoir :

- Leur motivation initiale pour rejoindre cette recherche
- Le contenu théorique de la formation
- L'expérience de co-conception
- Le format et la logistique de la formation
- La mise en œuvre des séquences co-conçues dans les salles de classes
- Leur sentiment d'agentivité.

L'ordre des thèmes abordés n'était pas écrit à l'avance mais dépendait de la dynamique insufflée par l'enseignant interviewé. Cependant, l'entretien débutait toujours de manière identique de façon à expliquer l'objectif de l'échange à l'enseignant et à l'inciter à être le plus honnête possible dans ses retours. Ainsi, il était précisé que l'enjeu était de comprendre son ressenti et non pas de le juger ou de l'évaluer. Afin qu'il soit le plus sincère et précis possible dans leurs retours, la précaution suivante était toujours verbalisée : « Vous n'êtes surtout pas là pour me faire plaisir, ce qui me rend service c'est que vous soyez honnête. Je suis là pour apprendre, donc si vous me dites des choses qui ne me feront pas plaisir, c'est très utile.

L'objectif pour moi est de comprendre autant ce qui a marché que ce qui n'a pas marché afin d'améliorer la formation. ».

Ces entretiens ont duré en moyenne 45 minutes (au minimum 28 minutes, au maximum 80 minutes). Ces entretiens ont été réalisés de préférence en face à face, ce fut le cas pour sept d'entre eux. Les six autres ont eu lieu en visioconférence avec les caméras de l'interviewer comme de l'interviewé allumées.

9.1.2 L'objectif poursuivi

Ces entretiens semi-directifs constituent le versant qualitatif de nos résultats. Notre visée est exploratoire : il s'agit de mieux comprendre l'expérience de cette recherche du point de vue des enseignants des groupes expérimentaux, non seulement durant le temps de formation-conception, mais aussi lors de la mise en œuvre des séquences co-conçues ensemble dans leur salle de classe avec leurs propres élèves. Nous sommes intéressés par leur ressenti à la fois sur cette « expérience » menée ensemble et aussi sur les effets de la formation : ont-ils apprécié ce format de formation ? Cette formation a-t-elle modifié, selon eux, leurs conceptions didactiques et pédagogiques ? A-t-elle suscité l'envie de déplacer certaines pratiques professionnelles ? Ont-ils eu l'impression que les séquences conçues ensemble ont eu les effets escomptés sur leurs élèves ? Quid du progrès et de l'engagement des élèves durant ces séquences co-conçues ? Les thématiques étant clairement identifiées en amont des entretiens, l'entretien libre nous a paru trop large. L'entretien semi-directif a été préféré à celui directif pour deux raisons : d'une part, octroyer une place plus grande à la subjectivité de l'interviewé; d'autre part, nous souhaitions analyser la présence ou non de certaines thématiques dans le discours de l'interviewé, ce que permet l'entretien semi-directif à l'inverse de celui directif dans lequel les questions sont prédéfinies par le chercheur et identiques pour tous les interviewés. Ainsi, au vu de l'objectif poursuivi - et de ses diverses sous-thématiques identifiées - et du nombre relativement restreint d'entretiens à conduire, la méthode de l'entretien semi-directif nous paraissait plus adaptée que l'entretien libre ou l'entretien directif et est donc celle que nous avons retenue.

9.2 Méthode de transcription et d'analyse

9.2.1 Transcription par verbatim

Étant donné nos objectifs, nous avons décidé de ne pas transcrire les aspects suprasegmentaux ou prosodiques des entretiens et de nous concentrer uniquement sur le contenu des entretiens. Ainsi, nous avons transcrit les *verbatims*, en édictant une méthode à suivre. Cette méthode (en Annexe D.2) a été écrite en tentant de chercher l'équilibre entre fidélité à la parole de l'interviewé et intelligibilité de la lecture.

9.2.2 Analyse thématique de contenu : découpage et décompte

Nous avons ensuite analysé les entretiens en réalisant une analyse thématique de contenu (Bardin, 1977 ; Wanlin, 2007). Celle-ci consiste à découper les textes issus des entretiens en unités sémantiques afin de les comptabiliser et les classer selon les thèmes abordés. Ce type d'analyse nous a semblé plus pertinente dans notre cas que l'analyse lexicométrique qui permet une étude quantitative du lexique employé. D'une part, le fait d'avoir un corpus d'entretiens relativement restreint nous a ouvert la possibilité pratique de réaliser une analyse thématique de contenu. D'autre part, le lexique employé dans les entretiens est très resserré, ce qui implique un intérêt potentiellement faible de conduire une analyse lexicométrique.

Pour parvenir aux thèmes et sous-thèmes d'analyse thématique des entretiens, nous avons procédé de manière itérative, en alternant des phases « ascendantes » et « descendantes » afin d'obtenir un ensemble de thèmes organisés de façon arborescente :

- Tout d'abord, en nous appuyant sur le guide d'entretien, nous avons posé à plat nos objectifs et hypothèses de recherche pour créer un premier ensemble de thèmes et sous-thèmes sous forme d'arborescence ;
- Nous avons ensuite procédé à une lecture flottante de l'ensemble des entretiens qui nous a permis de nous approprier les données et de laisser « venir à soi les impressions et certaines orientations » (Wanlin, 2007, p. 249). Cette lecture a permis d'affiner notre arborescence : ajout de thèmes, subdivision de thèmes en deux, précision des intitulés ;
- Nous avons ensuite repris de manière systématique chaque entretien et les avons découpés en « extraits », c'est-à-dire en unités sémantiques signifiantes eu égard à nos objectifs de recherche.
- Le découpage des entretiens en extraits nous a permis de vérifier l'adéquation entre les extraits définis et les sous-thèmes de notre arborescence, l'adéquation devant être

parfaite, et chaque extrait entrer dans un seul et unique thème. Nous avons effectué en double-juge ce travail de découpage des entretiens en extraits et de catégorisation des extraits. Cette phase de découpage et de catégorisation des entretiens nous a permis d'infléchir notre arborescence.

Voici les thèmes retenus à la fin de ce processus pour conduire notre analyse thématique, l'ensemble des sous-thèmes se trouve en Annexe D.3.

1. Les motivations des participants pour cette formation
2. Les caractéristiques de la co-conception selon les participants
3. Les caractéristiques de cette formation-expérimentation selon les participants
4. Les apprentissages professionnels réalisés à l'issue de cette formation
5. La séquence préférée du participant
6. La séquence la mieux appropriée par le participant
7. Les caractéristiques des séquences relevées par les participants
8. Les écarts au protocole expérimental mentionnés par les participants
9. Les activités spécifiques mentionnées par les participants
10. Les motifs de mention des activités
11. Le ressenti des participants sur l'appropriation des séquences
12. Le ressenti des participants lors des mises en œuvre des séquences
13. La volonté du participant de refaire les séquences co-conçues
14. Les progrès remarqués des élèves
15. Les opinions des participants sur l'accompagnement durant la mise en œuvre
16. Les opinions des participants sur les outils techniques
17. Le bilan global des séquences
18. Le bilan global de la formation
19. Le bilan global de l'expérience de co-conception
20. Le bruit thématique - extraits ne rentrant pas dans les catégories précédentes

Tableau 62 *– Thèmes de l'analyse de contenu des entretiens semi-directifs*

Ensuite nous avons procédé aux décomptes des extraits afin de comptabiliser combien de fois chaque sous-thème apparaît dans les entretiens. Cette manière de procéder nous permet donc de mener des analyses précises sur le vécu des enseignants durant l'expérimentation et d'étudier les zones de convergences et de divergences entre les participants.

Dans la partie suivante, nous présentons nos résultats. Dans les sous-parties A et B, nous analysons les entretiens semi-directifs des neuf enseignants ayant participé à l'expérimentation 1 : ils ont donc tous eu le temps de mettre en œuvre l'entièreté des deux séquences co-conçues. Dans la partie C, nous confrontons ces résultats à ceux récoltés pour quatre participants de l'expérimentation 2. Nous devons faire preuve de prudence quant à l'analyse des entretiens des participants à l'expérimentation 2. D'une part, tous les enseignants ayant participé à cette expérimentation n'ont pas mené d'entretien; d'autre part, les enseignants n'ont pas pu aller au bout du protocole et mettre en place l'entièreté des deux séquences. Pour rappel, avec le contexte sanitaire, la formation du groupe expérimental 2 a été reportée au début du 3e trimestre, ce qui n'a pas laissé un temps suffisant pour dérouler en totalité le protocole dans toutes les classes. Dans l'Annexe D.3 se trouve l'ensemble des décomptes par sous-thème et par participant.

9.3 Résultats

9.3.1 Parcours pluriels et expériences singulières

L'analyse des entretiens nous a conduit à observer une pluralité de motivations et ressentis chez les enseignants, et ce à tous les stades de l'expérimentation : en amont sur leurs motivations à participer à ce projet, pendant la mise en œuvre des séquences sur leurs ressentis, en aval de l'expérimentation sur leurs retours au sujet des séances menées.

9.3.1.1 Des motivations diverses

Nous avons identifié huit sources de motivation différentes parmi les motivations évoquées par les participants pour expliquer leur demande d'inscription à notre formation. Celles-ci sont très diverses, voici un tableau recensant la répartition de chacune selon le nombre de mentions par différents participants :

Liste des motivations des participants pour participer à la formation	# participants ayant invoqué cette motivation
S'engager avec sa classe dans la recherche	5
Croiser la pratique avec le regard de la recherche	5
Travailler sur le sujet-lecteur et la lecture littéraire	5
Travailler sur les émotions et les CPS	4
Lier lecture et CPS	3
Réactualiser ses connaissances universitaires	1
Travailler avec le chercheur	1
Créer des séquences	1

Tableau 63 *- Motivations à participer à la formation par nombre de participants*

Chaque enseignant a évoqué entre deux et quatre sources de motivation. Ces motivations ne se recoupent jamais chez les différents participants, il n'est donc pas possible de créer des profils types de participants selon leurs motivations. Nous avons ensuite tenté de regrouper ces diverses motivations par pôle : intérêt pour la recherche, volonté de développer sa pratique de lecture ou volonté de développer les CPS, autre. Voici les résultats obtenus :

Pôle de motivation des participants pour participer à la formation	# participants ayant invoqué une motivation au moins relevant de ce pôle
Endosser une perspective recherche	7
Approfondir les CPS	5
Approfondir la lecture	5
Autre	1

Tableau 64 *- Regroupement des motivations des enseignants par pôle*

Notre stage de formation était particulier dans le cadre du plan académique de formation continue, car il était présenté comme offrant un accès au monde de la recherche en sollicitant une participation active des enseignants dans la production de connaissances scientifiques. Cet aspect original ressort comme étant celui qui a le plus motivé les enseignants à s'inscrire à notre

formation, davantage encore que le fait de développer leurs compétences sur les domaines de la lecture ou des CPS.

9.3.1.2 Des ressentis variés lors de la mise en œuvre des séquences

Que ce soit à propos de leur ressenti personnel lors de la mise en œuvre des séquences ou à propos des progrès perçus, les enseignants ont des réponses très variées. Voici les émotions qu'ils évoquent quand on leur demande leur ressenti lors de la mise en œuvre des séquences :

Liste des ressentis évoqués par les participants durant la mise en œuvre des séquences	**# Participants ayant mentionné ce ressenti**
Stress	6
Excitation	5
Confiance	3
Plaisir	2

***Tableau 65** - Ressentis durant la mise en œuvre des séquences par nombre de participants*

Trois participants n'évoquent que des émotions positives (excitation, plaisir et confiance), cinq évoquent un mélange entre le stress et une émotion positive (excitation ou plaisir), une participante évoque seulement une émotion négative (le stress).

De même, leur avis diverge quant au guidage proposé dans les canevas des séquences. Deux tiers des participants le juge aidant et satisfaisant, mais un tiers le trouve trop contraignant.

Avis sur le guidage dans les séquences co-conçues	**# participants**
Le guidage était aidant	6
Le guidage était trop contraignant	3

***Tableau 66** - Avis des participants sur le guidage dans les canevas des séquences.*

De plus, si tous les enseignants déclarent percevoir des progrès chez leurs élèves, ils n'ont pas la même perception des domaines de progrès des élèves, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

Progrès remarqués par les enseignants chez leurs élèves	# Participants ayant mentionné ce type de progrès
Écriture - épaississement	7
Mobilisation des CPS	5
Écriture - cohérence	3
Expression orale	2
Lecture orale	2
Lecture - compréhension écrite	1

Tableau 67 *- Type de progrès déclarés réalisés par les élèves par le nombre de participants*

En progrès d'écriture, on distingue les *verbatims* qui ont trait à l'épaississement du texte de ceux qui évoquent un gain de cohérence. On parle d'augmentation de cohérence du texte quand les élèves parviennent à mieux structurer leur texte et on entend par épaississement que les écrits des élèves deviennent plus denses avec « une complexification des usages de la langue devenant plus souple et polysémique » (Bucheton & Alexandre, 2014). Huit enseignants sur neuf évoquent les progrès en écriture de leurs élèves. Dans la grande majorité des séances des deux séquences co-conçues, le recours à l'écrit a été systématique que ce soit pour récolter les impressions de lecture des élèves ou pour structurer leurs avis et opinions.

La deuxième source de progrès invoquée est celle de la mobilisation des CPS, les élèves paraissent plus à même après ces deux séquences à endosser le point de vue des personnages et à ressentir de l'empathie fictionnelle :

- « Ils ont vachement progressé dans le fait de se mettre dans la peau du personnage » (Stéphanie)
- « Tous ont fait preuve d'empathie à un moment ou un autre (...) C'était tellement beau de voir comment ils se mettaient dans la peau de Jean Valjean » (Éloïse)
- « Il y a eu des répercussions positives dans la séquence qu'on a fait depuis sur 'donner les sentiments des personnages' » (Mathilde)

De manière plus surprenante de prime abord, expression orale et lecture orale ont été mentionnées comme progrès perçus chez les élèves par leurs enseignants. Deux enseignants évoquent le fait que les prises de parole de leurs élèves sont plus structurées et précises (« à l'oral, ils mobilisent énormément de vocabulaire » Sophia). On peut faire l'hypothèse que le passage systématique par l'écrit avant la prise de parole a contribué à cette évolution positive.

Quant à la lecture orale, deux enseignants évoquent le fait que la lecture des élèves est plus fluide et fait montre davantage d'implication émotionnelle (« Ils ont beaucoup investi la lecture expressive (...) ça l'a fluidifiée », Carine). Ce progrès fait écho à la mobilisation accrue de la ToM et de l'empathie des élèves dans les séquences.
Enfin, l'élément le plus frappant est que seul un enseignant évoque la compréhension écrite comme progrès perçu chez ses élèves alors même que la lecture est la compétence la plus travaillée dans ces deux séquences et que les résultats quantitatifs (voir supra, CH.7) montrent de forts progrès des élèves de ces enseignants du groupe expérimental dans ce domaine.

Enfin, lorsqu'ils évoquent les apprentissages qu'ils ont réalisés en tant qu'enseignants, ceux-là sont aussi très variés :

Apprentissages professionnels réalisés	**# Participants ayant déclaré avoir appris cette action**
Impliquer le sujet-lecteur	7
Prendre conscience du lien CPS et lecture	6
Utiliser la lecture pour développer les CPS	6
Approfondir ses connaissances en didactique de la lecture	5
Utiliser de manière consciente et systématique les CPS	5
Faire appel aux CPS pour faciliter la lecture	4
Construire une séquence	4
Lier lecture impliquée et distanciée	3
Rythmer une séance	1
Utiliser évaluations formative et sommative	1
Verbaliser les émotions en gestion de classe	1

Tableau 68 *- Type de progrès en tant qu'enseignants par le nombre de participants*

Ces apprentissages déclarés peuvent être regroupés en quatre domaines : didactique de la lecture, liens entre lecture et CPS, utilisation des CPS, didactique général du français.

Domaine d'apprentissage	# participants ayant déclaré au moins un apprentissage relevant de ce domaine
Didactique de la lecture Approfondir ses connaissances générales en didactique de la lecture / Lier lectures impliquée et distanciée / Impliquer le sujet lecteur.	**9**
Liens CPS et Lecture Prendre conscience du lien CPS et lecture / Utiliser la lecture pour développer les CPS / Faire appel aux CPS pour faciliter la lecture.	**8**
Utilisation des CPS Utiliser de manière consciente et systématique les CPS / Verbaliser les émotions en gestion de classe.	**6**
Didactique générale du français Rythmer une séance / Construire une séquence / Utiliser évaluations sommative et formative.	**5**

Tableau 69 *- Domaine d'apprentissage des enseignants par nombre de participants*

Tous les enseignants indiquent avoir progressé en didactique de la lecture et huit sur neuf mieux saisir en théorie ou en pratique les liens entre lecture et CPS. Ces deux domaines étaient au cœur de notre formation, ces résultats étaient donc espérés. En revanche, nous avons été surpris de constater que cinq enseignants déclarent avoir étoffé leurs connaissances et compétences relatives à la pédagogie et la didactique générale. Cet apprentissage résulte de notre choix d'ingénierie de formation original par rapport aux formations continues habituellement délivrées (voir infra, CH.10). En effet, il s'est réalisé lors de la conception des séquences, étape de la formation qui a convoqué des savoirs plus généraux de pédagogie.

Enfin, le nombre et la diversité des apprentissages diffèrent grandement selon les enseignants : à l'une des extrémités, nous avons une enseignante qui déclare un seul apprentissage en didactique de la lecture, de l'autre, nous avons deux enseignants qui déclarent sept apprentissages relevant des quatre domaines identifiés. La moyenne des apprentissages déclarés est de 4,7 items et l'écart-type est de 2, ce qui indique bien des perceptions et représentations très disparates sur les apprentissages qu'ils déclarent avoir réalisés.

9.3.1.3 Des retours d'expérience divergents sur les séances menées

Le format de l'entretien semi-directif a permis de laisser le choix aux enseignants sur les séances et activités menées en classe qu'ils voulaient mentionner et commenter durant l'entretien. Les enseignants pouvaient mentionner autant d'activités qu'ils le souhaitaient. Ainsi, dans l'ensemble des entretiens des enseignants ayant participé à l'expérimentation 1, 16 activités ont été évoquées, 10 ayant trait à la séquence Fantastique et six à la séquence Misérables. En moyenne, une activité est mentionnée cinq fois, l'écart-type étant de trois occurrences.
Deux activités ont été mentionnées une unique fois, alors qu'une activité (la lecture à voix haute, séquence Fantastique, séance 4) a été mentionnée par tous les participants, certains l'évoquant même à plusieurs reprises (au total 13 extraits issus des neuf entretiens mentionnent cette activité).

Outre le fait que les enseignants n'ont pas choisi d'évoquer les mêmes activités, lorsqu'une activité est mentionnée par plusieurs d'entre eux, c'est le plus souvent de manière divergente.
Quatre activités ont été mentionnées par au moins deux participants différents et de manière toujours positive :

- La compréhension orale avec des questions écrites (Séquence Fantastique, séance 1) ;
- La rédaction du dialogue intérieur d'un personnage issu de la nouvelle *Le Jeu du bouton* (Séquence Fantastique, séance 6) ;
- L'association entre un texte et une photo à justifier en s'appuyant sur ses émotions (Séquence Fantastique, séance 5) ;
- L'écriture du journal intime de Jean Valjean (trame d'écriture de la Séquence Misérables).

Toutes les autres activités citées par plusieurs enseignants ont obtenu des avis divergents, et sont ainsi mentionnées de manière positive par certains enseignants et négative par d'autres.
Le tableau ci-dessous indique la répartition des avis pour les activités[18] mentionnées par quatre enseignants ou plus :

[18] Le déroulé des activités mentionnées est accessible dans les canevas des séquences qui sont disponibles en Annexes C.2 et C.3.

	Le graphique des émotions (F)(1)	Lecture analytique en groupe (F)	Lecture à voix haute (F)	Tableaux vivants (M)	Débat mouvant (M)	Les portraits (M)
# participants avis positif	2	3	6	2	6	3
# participants avis négatif	2	2	3	3	2	2

(1) - (F) signifiant Séquence Fantastique et (M) Séquence Misérables

Tableau 70 - *Répartition des avis pour les activités les plus mentionnées*

L'immense majorité des activités mises en œuvre ne fait pas consensus et les enseignants n'ont pas évoqué de manière uniforme les points négatifs et positifs, certains ayant été plus enclins à relever les points négatifs.

En moyenne, le ratio d'une mention d'activité positive *vs*. une mention d'activité négative est de 2,6. Cela signifie qu'un enseignant a donc, en moyenne, été 2,6 fois plus prompt à mentionner les activités d'un point de vue positif plutôt que négatif. Si aucun enseignant n'a mentionné plus d'activités de manière négative que positive, on constate néanmoins de fortes variations entre les enseignants, avec un écart-type de 1,6. Aux deux extrémités, nous avons un enseignant avec un ratio de 1 (trois mentions positives et trois négatives) et un autre avec un ratio de 5,5 (11 mentions positives et deux négatives). La perception que les enseignants ont de la mise en œuvre des activités co-conçues est très disparate : les enseignants n'ont pas évoqué de manière uniforme les points négatifs et positifs de la mise en œuvre des activités, certains ayant été plus enclins à relever les points négatifs. Les deux tableaux ci-dessous listent les raisons invoquées par les participants pour étayer un avis positif ou négatif sur une activité :

Raisons principales invoquées pour justifier un avis négatif sur une activité	# occurrences de cette raison
Déficit de gestes de pilotage	12
Déficit de gestes d'étayage	4

Raisons principales invoquées pour justifier un avis positif sur une activité	# occurrences de cette raison
Bon engagement des élèves dans l'activité	14
Progrès des élèves grâce à l'activité	4

Raisons principales invoquées pour justifier un avis négatif sur une activité	# occurrences de cette raison
Problème logistique	3
Faible engagement des élèves dans l'activité	3

Raisons principales invoquées pour justifier un avis positif sur une activité	# occurrences de cette raison
Valorisation du sujet-lecteur	4
Aspect collaboratif de l'activité	3

Tableaux 71 et 72 *- raisons invoquées par les enseignants pour justifier leur analyse de la mise en œuvre d'une activité par leur nombre d'occurrences*

Il est intéressant de noter que les motifs de mention d'une activité diffèrent selon que les enseignants jugent la mise en œuvre satisfaisante ou pas. En cas d'avis positif sur la mise en œuvre d'une activité, ils justifient la réussite de l'activité principalement par des raisons ayant trait à l'activité des élèves. Voici quelques *verbatims* :

- « Autant, quand je leur demande de faire les exposés, je n'ai jamais tous les exposés à temps et tout. Là, franchement, ils sont tous allés sur internet, ils ont fait le portrait, ils ont vraiment aimé d'apprendre et de chercher le portrait sur internet et de le faire. Moi, je ne m'attendais pas à ça ! » Stéphanie sur l'activité « Les portraits » (Séquence Misérables, séance 4)
- « J'ai trouvé que la question autour du personnage de Jean Valjean, la question morale, elle est vraiment forte ! Donc c'est vraiment, tu vois, sur la nature humaine et les élèves ils étaient vraiment, comment dire je ne sais pas, ouais concernés. Pour le coup, ça nous convoque le lien moral en nous quoi. » Mathilde, sur l'activité du débat mouvant (Séquence Misérables, séance 6)
- « Ça avait bien marché et parce que du coup ça les valorise aussi. Parce que du coup ils sont experts de leurs groupes lorsqu'ils rencontrent ceux de l'autre groupe. » Natanaëlle sur l'activité de lecture analytique en groupe (Séquence Fantastique, séance 3)

Lorsqu'ils émettent un avis négatif sur une activité, les raisons invoquées se situent majoritairement non pas au niveau de l'élève mais au niveau de l'enseignant, ce dernier décrétant n'avoir pas eu les outils, gestes ou postures adaptés pour guider les élèves dans l'activité demandée. Par exemple :

- « Ce sont des pratiques qui étaient nouvelles pour moi et pour lesquelles j'ai eu un petit peu plus de mal » Natanaëlle sur l'activité du débat mouvant (Séquence Misérables, séance 6)

- « Moi, j'ai un petit peu merdé sur la première partie. Donc la première partie, il faudrait que je revois précisément la séance, pour qu'en fait il y ait vraiment un travail qui soit fait dans tous les groupes. » Sophia sur l'activité de lecture analytique en groupe (Séquence Fantastique, séance 3).

Ainsi, cette analyse permet de visualiser la variabilité des expériences vécues par les enseignants dans ce contexte de formation-expérimentation. Les motivations à assister à la formation, les ressentis durant la mise en œuvre des séquences et les retours sur les séances menées divergent. Si la diversité des trajectoires des enseignants paraît unique au point de ne pouvoir constituer des profils types de participants, l'analyse relève tout de même que les enseignants ont tous perçu des progrès chez leurs élèves et ont eu l'impression d'avoir progressé durant cette expérimentation.

9.3.2 L'unanimité sur l'expérience de formation

Les motivations et ressentis des participants divergent, cependant ils se déclarent tous satisfaits de l'expérimentation menée et des spécificités de cette formation. Ils évoquent les mêmes caractéristiques de cette expérimentation, notamment la transposition effective de nouvelles pratiques dans leur salle de classe ou le fait de participer à un projet collectif, pour expliquer leur contentement. Nous notons que ces sources de satisfaction partagées par tous ne faisaient partie des motivations déclarées à participer à cette formation-expérimentation que chez un seul enseignant.

9.3.2.1 Un jugement global positif sur chaque étape

Malgré différents parcours, cette expérience s'avère positive pour tous les participants et ce, à chaque stade de l'expérimentation :

- La co-conception est la grande spécificité de notre formation. Pour décrire cette expérience de co-conception, chaque enseignant mentionne toujours davantage de points positifs que négatifs. Chaque enseignant évoque *a minima* quatre points positifs sur cette expérience. Un point positif qui revient dans chaque entretien est celui de la stimulation intellectuelle : tous les participants ont invoqué le fait que cette expérience ait été pour eux une source de motivation intellectuelle. Par exemple, Léo déclare : « c'est un super moyen de bosser en équipe et de faire le tour de ta pratique quoi, d'avoir du recul sur ce que tu fais, essayer de creuser dans la didactique et tout. Chose que tu ne

fais pas en fait quand t'es tout seul parce que t'as l'impression que tu n'as pas le temps, que tu ne trouves pas le temps aussi, tu vois ? Il y a un truc dans l'émulation » ou encore Stéphanie « c'est génial de réfléchir ensemble, que chacun apporte sa vision, machin et tout. Je trouve ça top ».

- A propos de l'ensemble de la formation, huit participants sur neuf dressent un bilan positif, un participant ne faisant pas explicitement un bilan. Tous font part de leur satisfaction à propos des choix techniques et du niveau d'accompagnement proposé pendant la formation et lors de la mise en œuvre des séquences. Par exemple, Mathilde déclare « c'était très clair. Tu savais où tu voulais aller, tu ne nous as pas fait perdre notre temps et en même temps, tu nous as fait réfléchir, se confronter les unes aux autres. On n'a pas perdu notre temps ! ».
- Enfin, tous les participants (sauf celle quittant l'Éducation nationale en fin d'année scolaire) évoquent leur volonté d'utiliser à nouveau ces séquences l'an prochain. De fait, au moment où nous écrivons cette thèse, l'année scolaire 2022-2023 est déjà bien entamée, et tous les enseignants qui ont de nouveau des 4e ont utilisé ces séquences. En effet, dans le cadre du prolongement de notre travail de recherche, nous avons lancé une expérimentation différée dans laquelle nous avons demandé aux enseignants qui avaient participé en 2021-2022, s'ils seraient prêts à renouveler l'expérience. Tous ceux ayant de nouveau des classes de 4e ont participé et ont donc réutilisé ces séquences.

9.3.2.2 Une mise en œuvre effective et confortable de nouveaux gestes et pratiques professionnels

Dans cette formation, les enseignants ont particulièrement été séduits par l'accompagnement proposé pour mettre en œuvre de nouvelles pratiques. Notre formation a effectivement permis aux enseignants de tester de nouvelles pratiques avec leurs élèves, et cela dans des conditions sereines pour eux. Huit participants sur neuf évoquent l'obligation de transposer les pratiques étudiées pendant la formation comme un aspect positif. En effet, les formations continues habituellement délivrées au sein du Plan Académique de Formation laissent à la charge des enseignants formés le soin de transposer dans leur salle de classe, en complète autonomie, les notions, pratiques et gestes professionnels étudiés lors de la formation. A cet égard, notre formation qui prévoit un temps de co-conception sur la moitié de la durée de formation puis oblige les enseignants à mettre en place durant deux séquences entières le fruit de ce travail co-conçu sort complètement de l'ordinaire. Bien que huit participants sur neuf expliquent que cette

manière de travailler les a mis au défi en les incitant à sortir de leur zone de confort - que ce soit durant la co-conception ou la mise en œuvre des séquences créées - , ils sont aussi huit participants sur neuf à témoigner du fait que la co-conception leur a permis de créer des meilleurs cours que d'habitude. C'est en s'appuyant sur cette donnée et leur satisfaction quant à l'accompagnement reçu lors de la mise en place des séquences - tous les participants sont unanimes sur le fait qu'ils ont bénéficié de l'accompagnement nécessaire durant la mise en œuvre des séquences - que nous pouvons qualifier cette mise en œuvre de pratiques comme confortable. Voici quelques *verbatims* issus des entretiens qui illustrent l'enthousiasme des participants à mettre en œuvre effectivement ce qui est découvert en formation :

- « Tout le monde était trop content de se dire 'ben là j'ai de supers cours qui sont prévus pour six semaines'... On produisait, c'était vraiment concret. » (Élise)
- « Avec le côté moins descendant et le fait de repartir avec autre chose qui t'engage… je pense que ça devrait être l'avenir de la formation. » (Léo)
- « Parfois quand je vais en formation, je suis en mode 'ah je vais être élève, je vais écouter'. Là du coup on était direct en création et ce qui apporte le plus quand même la création. En co-créant des séquences, j'ai le plus appris (...) Ce format de formation est celui m'a le plus apporté. Parce qu'il y a la mise en pratique obligatoire. » (Éloïse)
- « Ce type de formation, je trouve ça très intéressant, puisque ça permet vraiment de mettre en pratique directement et puis de ressortir avec quelque chose d'utilisable (...) ça me facilite le transfert. » (Julie)
- « C'était vraiment une formation utile en fait… Ce n'était pas à retardement, je n'étais pas passive à écouter en me disant 'ok, comment je vais réussir à intégrer cela à mes pratiques?' avec le risque que ce soit une parenthèse que je ne mette pas à profit. » (Sophia)

Enfin, au moment des entretiens, soit au plus tard quatre semaines après la fin de l'expérimentation en classe, sept enseignants sur neuf évoquent le fait qu'ils ont déjà répliqué de manière autonome dans d'autres contextes (d'autres niveaux scolaires, d'autres séquences) des activités, gestes ou pratiques étudiés ensemble lors de la formation. Ces enseignants décrivent des extraits de séquences qui montrent un transfert effectif aussi bien sur des dispositifs d'apprentissage (par exemple, réinvestissement de la modalité du débat mouvant ou des tableaux vivants) que sur des gestes ou postures face aux élèves (par exemple, en impliquant le sujet-lecteur via un questionnement émotionnel et axiologique). Le fait que de nombreux enseignants aient rapidement répliqué dans d'autres contextes des gestes et activités découverts durant notre formation prouve également que la mise en œuvre des séquences co-conçues a été

confortable et réussie, ce qui a permis ultérieurement ce transfert rapide dans d'autres situations d'enseignement. Notre modalité de formation utilisant la co-conception a permis d'infléchir - au moins à court-terme - les pratiques professionnelles des enseignants formés, au-delà des séquences co-conçues.

9.3.2.3 Un nouvel élan professionnel avec un projet collectif

Par ailleurs, un point que nous n'avions pas anticipé et qui ressort de manière saillante des entretiens est celui du nouvel élan professionnel insufflé par cette expérience vécue avec d'autres collègues de la même discipline. Huit participants sur neuf évoquent cette expérimentation comme un moment important qui leur a permis de se remotiver professionnellement dans un contexte marqué par la crise sanitaire du covid. Cette expérience (formation et mise en œuvre des séquences co-conçues) leur a permis de faire culture commune, de tisser des liens avec d'autres enseignants de la discipline, alors même que plusieurs évoquent l'isolement du métier, le manque d'espaces et de moments propices à l'échange de pratiques professionnelles avec ses collègues.

- « Ce qui fait la différence avec les autres formations que j'ai faites, c'est qu'on avait un projet ensemble, qu'on allait mettre en place sur du long terme, où on allait devoir se parler régulièrement (....) J'ai envie de continuer à travailler avec d'autres profs. Prof, je trouve vraiment que c'est un boulot où tu es tellement seul. Moi ça me pèse. » (Sophia)
- « Et je pense que j'étais très fatiguée, du fait du Covid etc, le contexte. Du coup j'en avais un peu marre l'année dernière. J'ai eu une année un peu difficile, donc je commençais à être un peu blasée, enfin, 'blasée' c'est peut-être un grand mot. Mais on va dire, tu vois, un peu en mode : 'Bon, je ne suis pas trop à ma place dans ce métier, etc.' ; et en fait, du coup, ça m'a remis un coup de boost de fou, tu vois ? J'ai adoré ! » (Éloïse)
- « Avec tout ça, moi j'étais contente. Ça m'a sortie de ma classe: rencontrer, de voir des personnes dynamiques qui ont envie de faire des choses, qui croient encore ! Ah ça m'a fait du bien ça. » (Mathilde)
- « [Cette formation] est très motivante, ça insuffle une énergie différente… avec toujours la volonté d'améliorer les choses. Ça, ça me manque, parce que tu vois, je suis dans un petit collège et il y a moins cette envie d'innover en fait. Là, il y a un engagement plus grand dans quelque chose de plus construit… Je trouve que ça emporte, tu vois ? Ce qui

est intéressant, c'est la force du groupe, les propositions d'autres personnes qui sont engagées comme toi avec les mêmes objectifs. » (Natanaëlle)

Ainsi, malgré des motivations et ressentis différents durant la formation et l'expérimentation, tous les enseignants déclarent être satisfaits de cette expérience originale de formation, et ce pour des motifs similaires : stimulation intellectuelle liée à la co-conception, déplacement de pratiques, nouvelle dynamique avec création de nouveaux liens professionnels.

9.3.3 Comparaison des deux groupes expérimentaux

Tous les enseignants du G2 qui ont pu réaliser les post-tests suite au protocole expérimental ont accepté de réaliser un entretien semi-directif. Cela nous a donc conduit à mener quatre entretiens semi-directifs. Les résultats de ce groupe sont à analyser avec prudence du fait du faible nombre de participants. En outre, parmi ces quatre enseignants, seulement un a réalisé l'ensemble du protocole expérimental, c'est-à-dire a réalisé avec sa / ses classe(s) de 4e les deux séquences co-conçues. Deux autres participants ont mis en place 75% du protocole et le dernier enseignant 30%. Cette difficulté à mener l'expérimentation dans sa totalité s'explique par le report de notre formation au début du 3e trimestre à cause des restrictions imposées par l'Éducation nationale lors de l'épidémie de Covid.

9.3.3.1 Des points communs : des parcours pluriels mais un avis unanime sur l'expérience

Les enseignants du G2 semblent, tout comme ceux du G1, avoir des parcours singuliers : il n'est pas possible de dresser un profil-type d'enseignants ayant des motivations similaires pour assister à cette formation ou ayant l'impression d'avoir réalisé les mêmes apprentissages. Dans le G2, jamais deux participants n'ont évoqué plus d'une motivation commune pour assister à cette formation.

Comme les enseignants du G1, ils déclarent avoir réalisé de nombreux apprentissages (en moyenne, 4,2 items par enseignant avec un écart-type de 2) et dans des domaines tout aussi variés :

Domaines d'apprentissage	# participants du G2 ayant déclaré au moins un apprentissage relevant de ce domaine
Didactique de la lecture	4
Didactique générale du français	3
Liens CPS et Lecture	3
C.P.S	2

***Tableau 73** - Domaines d'apprentissage des enseignants par nombre de participants*

On constate que l'ensemble des participants des groupes 1 et 2 évoque des apprentissages relevant de la didactique de la lecture. La situation de chaque enseignant est ensuite très hétérogène : dans le G2, aux deux antipodes, nous avons un enseignant qui déclare sept apprentissages dans les quatre domaines, alors qu'un autre déclare seulement deux apprentissages.

Par ailleurs, les enseignants du G2 sont aussi unanimes que les enseignants du G1 sur leur vécu durant la formation et la co-conception de séquence. Tous évoquent un bilan positif de la formation, ils notent tous quatre points positifs à l'expérience de co-conception dont un point commun mentionné par tous les participants : la stimulation intellectuelle permise par cet exercice collaboratif. Ils évoquent également tous le fait que cette formation leur a apporté des éléments opérationnels à mettre en œuvre dans la salle de classe et voient d'un œil positif l'obligation de transposer directement dans leur salle de classe ce qui est appris et réalisé en formation. Tout comme les enseignants du G1, les enseignants du G2 ont tous verbalisé leur volonté de réutiliser les séquences construites l'an prochain (excepté la personne démissionnaire de l'Éducation nationale). De fait, ces trois enseignants ont bien utilisé à nouveau ces séquences durant l'année scolaire 2022-2023.

9.3.3.2 Des écarts : plus d'uniformité sur le déroulement des séances, les apprentissages des élèves et un moindre de transfert

En revanche, le ressenti des enseignants durant la mise en œuvre des séquences se distingue selon le groupe. Dans le G1, les ressentis divergeaient selon les enseignants alors que dans le

G2, tous évoquent au moins une émotion positive lors de la réalisation des séquences (excitation, confiance ou plaisir). Seul un enseignant du groupe 2 évoque une émotion négative (le stress) mais celle-ci est combinée à plusieurs autres émotions positives.
Cette positivité dans le G2 se retrouve aussi dans leurs descriptions des activités conduites. Les enseignants du G2 ont mentionné entre deux et huit activités et seulement un participant a parlé d'une activité en des termes négatifs et positifs. Autrement, l'ensemble des retours sur les activités était positif. Le consensus positif autour des activités est donc beaucoup plus fort dans le G2.
Malgré cet enthousiasme, seulement un enseignant du G2 a transféré des gestes ou activités étudiés ensemble dans d'autres séquences ou sur d'autres niveaux alors qu'ils étaient sept sur neuf à l'avoir fait dans le G1. En outre, trois enseignants du G2 relèvent qu'ils ont apprécié faire culture commune avec d'autres enseignants mais aucun n'évoque l'impact positif que cette expérimentation a pu avoir sur leur motivation à enseigner (alors que huit enseignants sur neuf du G1 ont évoqué ce point).

Ainsi, les parcours des enseignants du G2 semblent tout aussi singuliers que ceux du G1 en termes de motivations à participer à cette expérimentation et d'apprentissages réalisés. Les enseignants du G2 se sont montrés aussi positifs sur l'expérimentation que les enseignants du G1. Ils ont d'ailleurs moins émis de réserves sur la qualité des séances co-conçues ou leur déroulé. Nous avons identifié plusieurs facteurs potentiels non exclusifs pour expliquer cette différence saillante :

- Forts de notre expérience avec le G1, nous avons peut-être mieux su accompagner les enseignants du G2 dans le calibrage des séances ;
- Les entretiens du G2 ont eu lieu de manière très rapprochée après la mise en œuvre des séances. Cette temporalité rapprochée a peut-être constitué un obstacle à la prise de recul des enseignants quant au déroulé des séances ;
- Dans le G1, tous les enseignants ont réalisé l'entretien semi-directif, ce qui n'est pas le cas du G2. Ainsi dans le G2, nous avons peut-être déjà un biais quant aux participants qui ont accepté cet entretien semi-directif. Deux enseignants du G2 ont suivi la formation et ont commencé à mettre en place les séances mais n'ont pas voulu faire passer les post-tests car ils n'étaient pas assez avancés dans les séquences. Peut-être sont-ils les enseignants qui avaient le plus de remarques négatives à faire sur les séances.

Les autres écarts notés entre les deux groupes - moindre réplication des apprentissages réalisés par les enseignants du G2, moindre sentiment de remotivation - pourraient s'expliquer par les

différences de calendrier : le G1 a mené l'expérimentation en fin de trimestre 1 et début de trimestre 2 alors que le G2 l'a conduite en fin d'année scolaire. Ainsi, les enseignants du G2 n'ont pas eu le temps de répliquer dans d'autres contextes les gestes ou activités étudiées ensemble, et l'expérimentation n'a pas provoqué chez eux un sursaut de motivation pédagogique, les vacances scolaires d'été arrivant.

Partie IV : Discussion

Chapitre 10 : Apports méthodologiques

10.1 Un intérêt à comparer les deux groupes contrôles

10.1.1 Des résultats à l'encontre des postulats habituels

10.1.1.1 Quelle efficacité des enseignants volontaires ?

Notre *design* expérimental dans l'expérimentation 1 nous permet de faire trois comparaisons :

1. entre le groupe expérimental et le groupe contrôle volontaire. Cette comparaison permet de quantifier les effets de notre intervention ;
2. entre le groupe expérimental et le groupe contrôle non volontaire. Cette comparaison permet d'évaluer l'écart entre notre intervention et les pratiques usuelles ;
3. entre le groupe contrôle volontaire et le groupe contrôle non volontaire. Cette comparaison, qui est le sujet de cette sous-partie, nous offre des informations sur les enseignants en poste et la manière dont leurs motivations et leurs pratiques s'imbriquent dans les domaines investigués.

Le postulat des expérimentations menées avec seulement un groupe contrôle volontaire face à un groupe expérimental est d'affirmer que si l'intervention produit des effets positifs dans ce cadre, c'est-à-dire si les résultats au sein du groupe expérimental sont meilleurs que ceux dans le groupe contrôle volontaire, alors ces effets seront d'autant plus grands si on compare avec une base d'enseignants élargie, non volontaires. C'est bien ce qu'affirment Cèbe et Goigoux (2018) quand ils écrivent que leurs groupes expérimentaux sont « comparés à des enseignants plus mobilisés que les enseignants lambda, ce qui rend la comparaison plus exigeante » (p .88). Cette idée repose sur l'hypothèse que les enseignants volontaires seraient plus efficaces dans le domaine investigué que des enseignants non volontaires. Ces enseignants volontaires sont de fait plus motivés pour faire évoluer leurs pratiques dans le domaine de l'expérimentation mais cela signifie-t-il nécessairement qu'ils ont déjà des pratiques plus efficaces que la moyenne des enseignants ?

La comparaison entre le groupe contrôle volontaire et celui non volontaire dans notre expérimentation 1 (résultats détaillés disponibles au chapitre 7) nous permet de répondre à cette question. On entend ici qu'une intervention est efficace si elle combine les trois effets suivants : « une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats ; une réduction de la variance de

l'ensemble des résultats ; une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de chaque élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et ses résultats » (Demeuse et al., 2005, p. 393-394). La réduction du déterminisme social est donc une composante de l'efficacité. Nous analysons ici les résultats comparés obtenus lors des pré et post-tests des Test-ToM et Test-CE lors de l'expérimentation 1 dans les deux groupes contrôles. Nous n'analysons pas les différences au Test-BES du fait de la non-obtention d'effets statistiquement significatifs pour ce test.

10.1.1.2 Comparaison en compréhension de l'écrit

Dans nos résultats en compréhension de l'écrit, on constate de meilleurs résultats moyens au post-test pour le groupe contrôle volontaire (M = 3,49) que pour le groupe contrôle non volontaire (M = 3,42) mais une augmentation similaire de la variance dans les deux groupes contrôles. Lorsqu'on regarde la répartition des résultats selon le sexe, on remarque un accroissement des inégalités de performance au post-test, les filles obtenant des résultats meilleurs que les garçons de façon statistiquement significative dans les deux groupes contrôles ($p < 0{,}001$ pour le groupe contrôle non volontaire et $p = 0{,}013$ pour le groupe contrôle volontaire pour les tests post-hoc de Tukey). Les inégalités de performance liées au sexe ont augmenté dans les deux groupes mais se sont davantage accrues dans le groupe contrôle volontaire. Quant aux inégalités liées au type d'établissement, on constate un accroissement des écarts des résultats moyens entre établissements ordinaires, REP et REP+ dans les deux groupes contrôles au post-test. Cependant, l'effet type d'établissement est statistiquement significatif seulement au sein du groupe contrôle volontaire (p = 0,035 dans les tests post-hoc de Tukey). Ainsi, en compréhension de l'écrit, nous ne pouvons pas conclure que le groupe contrôle volontaire a eu des pratiques plus efficaces que le groupe contrôle non volontaire car c'est dans ce groupe que les inégalités liées aux sexe et type d'établissement se sont le plus amplifiées.

10.1.1.3 Comparaison en théorie de l'esprit (ToM)

Dans le domaine de la ToM, les résultats au Test-ToM entre les deux groupes contrôles sont encore plus contrastés. Le groupe contrôle volontaire a obtenu des résultats moyens meilleurs (M = 13,17) que le groupe contrôle non volontaire (M = 12,76) avec des variances plus réduites (ET = 3,46 pour le groupe volontaire et ET = 3,69 pour le groupe non volontaire). Toutefois, c'est dans le groupe contrôle volontaire que les écarts de performance entre filles et garçons se

sont accentués, ils ont quasiment triplé (écart de performance entre filles et garçons de 4,9% au pré-test et de 11,6% au post-test) alors que les écarts de performance entre filles et garçons se sont réduits au post-test dans le groupe contrôle non volontaire (écart de performance entre les filles et garçons de 5,7% au pré-test et de 4,9% au post-test). L'effet sexe sur les résultats de ToM au post-test est statistiquement significatif seulement pour le groupe contrôle volontaire (Anova au sein du groupe contrôle volontaire de l'effet sexe sur les post-tests Test-ToM : $F(1,124) = 5,70$; $p = 0,019$). Idem pour les effets type d'établissement : les écarts entre les résultats des établissements non classés, REP et REP+ se sont réduits dans le groupe contrôle non volontaire alors qu'ils se sont accrus dans le groupe contrôle volontaire. C'est seulement dans le groupe contrôle volontaire que l'effet type d'établissement demeure statistiquement significatif au post-test du Test-ToM (Anova au sein du groupe contrôle volontaire de l'effet type d'établissement sur les post-tests Test-ToM : $F(2,123) = 10,14$; $p < 0,001$). Ainsi, alors que le groupe contrôle non volontaire est parvenu à réduire les inégalités liées au sexe et au type d'établissement, le groupe contrôle volontaire les a amplifiées.

10.1.2 Une méthode qui permet des apports empiriques

10.1.2.1 Des enseignants volontaires qui amplifient les inégalités

Pour la théorie de l'esprit comme pour la compréhension de l'écrit, bien que les élèves du groupe contrôle volontaire aient obtenu au post-test en moyenne de meilleurs résultats que ceux du groupe contrôle non volontaire, les progrès globaux du groupe contrôle volontaire se sont faits au détriment de l'égalité entre les sexes d'une part, et entre les différents types d'établissements d'autre part. Dans le groupe contrôle volontaire, ces progrès globaux ne peuvent occulter un accroissement de l'écart de performance entre filles et garçons, ainsi qu'un fort accroissement de l'écart de performance entre les établissements non classés, ceux classés REP et ceux REP+. Ces résultats - qu'il convient de répliquer - nous permettent de réfuter l'hypothèse selon laquelle le groupe contrôle volontaire est plus exigeant par nature qu'un groupe contrôle non volontaire. Les enseignants du groupe contrôle volontaire sont certes plus motivés pour modifier leurs pratiques sur le domaine de l'intervention, mais cela n'implique pas que les croyances et connaissances qu'ils ont déjà sur ce domaine leur permettent assurément de mettre en place des pratiques plus efficaces, et en particulier plus équitables. Au contraire, dans notre cas, pour la théorie de l'esprit comme pour la compréhension de l'écrit, les pratiques enseignantes au sein du groupe contrôle volontaire génèrent des résultats plus inégalitaires qu'au sein du groupe contrôle non volontaire.

10.1.2.2 Une hypothèse : des attentes différenciées selon le sexe et le statut social des élèves ?

Cette méthode expérimentale nous éclaire sur l'agencement des pratiques enseignantes au regard de leur motivation à travailler sur les domaines investigués. La compréhension de l'écrit fait partie des objectifs explicitement fixés aux enseignants de Lettres de collège dans les programmes scolaires. Dans les deux groupes contrôles, il y a une augmentation des inégalités selon le sexe et le type d'établissement. Cela peut découler de pratiques enseignantes différenciées sur la compréhension de l'écrit - dont on ne peut présager ici l'aspect conscient ou non - qui reproduisent les stéréotypes sexués et sociaux des disciplines scolaires. Ce phénomène de double standard sur les attentes liées aux savoirs est largement documenté que ce soit sur le sexe (Mosconi 2001 ; Duru-Bellat, 2004) ou sur le type d'établissement (Duru-Bellat, 2014).

Il est intéressant de noter que sur la ToM, le groupe contrôle non volontaire n'a pas des résultats statistiquement différents entre élèves de sexe différent ou provenant d'établissements socialement différents, contrairement au groupe contrôle volontaire. La prise en compte des CPS par les enseignants est encore une pratique balbutiante (Médiatrice de l'Éducation nationale, 2022) donc ne sont pas sources d'attentes distinctes selon le sexe ou le type d'établissement. On peut faire l'hypothèse d'un phénomène d'attentes différentes et de double standard seulement au sein du groupe contrôle volontaire qui s'est emparé de cette problématique des CPS : les enseignants du groupe contrôle volontaire sont plus sensibilisés que ceux du groupe contrôle non volontaire pour travailler sur les CPS mais ont probablement des attentes accrues dans ce domaine pour les élèves de milieux favorisés et les élèves de sexe féminin. Ces hypothèses d'attentes différenciées selon le sexe et le milieu social recoupent des conclusions déjà élaborées sur les CPS en contexte scolaire (OCDE, 2021).

Ainsi, la volonté d'enseignants de travailler un domaine ne permet pas d'augurer de leur plus grande efficacité sur ce domaine, et en particulier de l'équité de leurs pratiques. Pour améliorer notre compréhension de ce qui se pratique sur le terrain, nos recherches peuvent aller plus loin en investiguant comment s'agencent les pratiques, les croyances et les connaissances des enseignants sur ces domaines étudiés.

10.2 Essaimage de pratiques efficaces : co-concevoir en formation, une méthode à développer ?

10.2.1 La co-conception : une méthode efficace qui répond à des besoins réels

10.2.1.1 Une forme de communauté d'apprentissage professionnelle

La co-conception a été au cœur de notre dispositif de formation des enseignants des groupes expérimentaux. Mettre en œuvre la co-conception en formation continue permet de dépasser certains écueils pointés au sujet de la formation continue en France. Tout d'abord, cela permet d'éviter le caractère descendant et informatif très fréquemment relevé dans les formations actuelles (Sénat, 2023). De plus, cela permet de rompre avec l'isolement des enseignants constaté en formation et de s'appuyer davantage sur le collectif qu'ils forment (Mons et al., 2021). Pour contrer cet aspect descendant et cet isolement dans les formations continues, le Cnesco invite à privilégier des méthodes de formation plus collectives en promouvant « des collectifs de formation sous forme de communautés d'apprentissage » (Mons et al., 2021, p. 12).

Par ailleurs, le modèle actuel de formation continue fondé sur la transmission de connaissances censées modifier les conceptions des enseignants afin que ces derniers adaptent ensuite en autonomie leurs pratiques, s'avère inefficace (Goigoux et al., 2021). Dans nos expérimentations, nous avons donc suivi la démarche inverse en invitant les enseignants à co-concevoir et mettre en place de nouvelles séquences. Nous avons donc cherché à infléchir leurs pratiques directement et non pas seulement à agir sur leurs connaissances théoriques. Pour ce faire, nous avons répondu à l'appel du Cnesco puisque notre modalité de travail mettant en œuvre la co-conception peut s'apparenter à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). En effet, notre mode de fonctionnement s'intègre bien dans la définition des CAP donnée par Ferone et Crinon (2021) : « groupe qui interagit, apprend ensemble, construit des relations et, à travers ce processus, développe un sentiment d'appartenance et d'engagement mutuel » (p. 121). Notre manière de procéder a réuni les trois conditions d'apprentissage d'une CAP à savoir engagement mutuel des participants, entreprise commune (*i.e*, la co-conception), et répertoire partagé (*i.e*, les supports finaux des séquences à mettre en œuvre). Plus précisément, dans notre cas, nous étions dans une CAP orientée et non formative (Vangrieken et al., 2017) car les buts et l'organisation du travail ont été fixés par la chercheuse antérieurement à la constitution de la communauté. Les bienfaits des CAP orientées ont été

documentés (Ferone & Crinon, 2021) et nous les retrouvons bien dans nos expérimentations, notamment :

- l'augmentation de la motivation des enseignants et leur engagement dans le métier : dans notre expérimentation 1, huit enseignants sur neuf mentionnent la remotivation professionnelle qu'ils ressentent suite à cette formation et cinq lient explicitement cette remotivation à la dimension collective de la formation. Par exemple, Léo déclare « je pense que ça motiverait [les profs] le côté moins descendant, le fait de repartir avec quelque chose qui t'engage et puis tu crées des liens professionnels… On fait le travail qu'on n'arrive pas à faire dans l'établissement » et Mathilde « Ça m'a sortie de ma classe. De rencontrer, de voir des personnes dynamiques qui ont envie de faire des choses, qui croient encore, ah ça m'a fait du bien ça ! » ;
- l'encouragement à la prise de risque : dans notre expérimentation 1, cinq enseignants sur neuf déclarent que mettre en œuvre de nouvelles pratiques dans leur salle de classe correspond à une sortie de leur zone de confort. Parmi ces neuf enseignants, sept ont utilisé moins d'un mois après la fin de la mise en œuvre des séquences co-conçues ensemble des activités ou dispositifs découverts durant la formation dans un contexte d'enseignement autre que celui de l'expérimentation. Cette prise de risque a donc ouvert la voie à un transfert des apprentissages.

10.2.1.2 Une bonne implémentation qui engendre des changements de pratiques enseignantes sur le court et moyen terme

L'objectif d'une formation continue - cadre dans lequel la formation de nos groupes expérimentaux se situait - est de faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants afin d'améliorer l'apprentissage des élèves (Mons et al., 2021). Cependant, on constate qu'il est compliqué d'infléchir les pratiques effectives dans les salles de classe malgré la promotion de pratiques prescrites et recommandées parfois depuis de nombreuses années (Odom, 2009 ; Loyalka et al., 2019). Pour passer des pratiques prescrites aux pratiques effectives, un chaînon essentiel réside dans l'étude des facteurs favorisant l'implémentation (Durlak & DuPré, 2008 ; Odom, 2009). Or, il a été démontré que le travail collaboratif, notamment le fait que chaque enseignant ait participé à façonner le contenu à mettre en œuvre, est un facteur qui influence positivement l'implémentation d'un nouveau dispositif (Durlak & Dupré, 2008). La co-conception - travail collaboratif par excellence - semble donc être une modalité pertinente pour faire évoluer les pratiques enseignantes. De fait, l'implémentation des deux séquences de

lecture littéraire co-conçues par les enseignants du groupe expérimental 1 a obtenu un bon niveau d'implémentation tant au niveau de l'intensité que de la conformité. Pour évaluer le niveau d'implémentation de ces séquences, nous nous sommes appuyée sur les pratiques auto-rapportées par les enseignants lors des entretiens semi-directifs. Ces derniers déclarent avoir mis en place l'intégralité des séances des deux séquences (donc un taux d'intensité d'implémentation de 100%). Au sujet de la conformité dans l'expérimentation 1, ils déclarent de légères modifications de séances avec 11 mentions à propos de consignes ou activités ajoutées et trois mentions d'activités ou consignes modifiées.

On peut ainsi penser que les enseignants se sont bien approprié les séquences, ce qui leur a permis de réutiliser certaines pratiques découvertes durant la formation sur le court et moyen terme. Sur le court terme, de nombreux enseignants ont fait part de leur réutilisation de certaines pratiques découvertes pendant la formation dans d'autres contextes d'enseignement que les séances co-conçues (avec d'autres niveaux scolaires, dans d'autres séquences). Cela témoigne du transfert des apprentissages réalisés dans le cadre du dispositif de formation. En effet, dans les quatre semaines qui ont suivi l'expérimentation 1, sept enseignants sur les neuf du groupe expérimental ont déclaré avoir utilisé certaines activités découvertes pendant la formation et mises en œuvre durant les séquences co-conçues, ultérieurement dans d'autres contextes d'enseignement. Parmi eux, quatre avaient transposé plusieurs activités différentes. Quant au moyen-terme, nous avons proposé aux enseignants des groupes expérimentaux qui avaient de nouveau des classes de 4e en année T+1 de réutiliser les deux séquences co-conçues dans le cadre d'une autre expérimentation (non détaillée dans cette thèse, sujet d'une publication ultérieure). La totalité des enseignants ayant participé à l'une des deux expérimentations sur l'année scolaire 2021-2022 et enseignant de nouveau à des classes de 4e en 2022-2023 a souhaité réutiliser ces deux séquences. Cela témoigne de leur bonne appropriation des séquences.

Ainsi, nous avons pu constater un déplacement des pratiques des enseignants formés. Notre manière de les former, en passant par la co-conception, a permis d'ancrer sur la durée les pratiques présentées en formation.

10.2.1.3 Des bénéfices en termes de développement professionnel non anticipés : des piqûres de rappel en pédagogie et didactique générales

L'analyse des entretiens semi-directifs nous a permis de remarquer que l'expérience de co-conception a été perçue comme une opportunité de développement professionnel par les

enseignants sur des aspects du métier que nous n'avions pas anticipés. Nous cherchions à développer leurs pratiques et réflexions professionnelles sur les sujets de la lecture des CPS et nous attendions à ce qu'ils évoquent ces sujets exclusivement lors des questions sur leur développement professionnel. Lorsque nous les avons interrogés sur les effets perçus de notre formation sur leur développement professionnel, ils ont été nombreux à également mentionner une réactualisation de connaissances générales sur le plan des savoirs didactiques et pédagogiques. Voici quelques *verbatims* issus des entretiens semi-directifs qui illustrent ce point :

- « J'ai appris à articuler une séance de A à Z » (Marion)
- « J'ai appris à expliciter les objectifs auprès des élèves et à bien cadrer les compétences visées ». (Mathilde)
- « J'avais beaucoup de mal aussi, dans mes séquences, à être claire sur mes objectifs. Et là, justement, on a appris à construire des séquences en étant hyper au clair sur les objectifs. » (Sophia)
- « J'arrive mieux à utiliser les évaluations formatives ». (Éloïse)

Domaine d'apprentissage	# participants XP 1 (N = 9) ayant déclaré un apprentissage relevant de ce domaine	# participants XP 2 (N = 4) ayant déclaré un apprentissage relevant de ce domaine
Rythmer une séance	1	2
Construire une séquence (objectifs explicités)	4	3
Utiliser évaluation formative et sommative	1	0

***Tableau 74** - Domaines généraux d'apprentissage déclarés des enseignants par nombre de participants dans chaque expérimentation*

La construction de séquence et séance n'avait pas été formalisée comme objectif de notre formation mais comme un pré-requis à formaliser et uniformiser pour co-concevoir ensemble. Réaliser le processus de conception ensemble en suivant une ingénierie pédagogique précise (*i.e*, IP3A, voir supra, CH.6) en partant des objectifs d'apprentissage globaux pour ensuite définir un parcours d'apprentissage et enfin scénariser les séances a permis de réactualiser des connaissances et pratiques didactiques générales.

10.2.2 Prolonger la co-conception par un accompagnement terrain

10.2.2.1 Un impératif pour ancrer les changements de pratiques des enseignants

Une formation délivrée à un instant donné sans suivi dans la durée ne permet pas de changer durablement les pratiques des enseignants (Odom, 2009). Un suivi ou soutien offert sur la durée

est un levier important de développement professionnel : la méta-analyse de Yoshikawa et ses collègues (2013) montre l'importance du soutien offert aux enseignants pour modifier efficacement leurs pratiques. Ce suivi des enseignants peut prendre des formes diverses, en présentiel ou en distanciel en s'appuyant sur le numérique, il peut être de nature pédagogique ou logistique. Il est notamment important de donner du *feedback* aux enseignants afin de leur permettre d'ajuster leurs postures et gestes professionnels lorsqu'ils mettent en œuvre de nouvelles pratiques (Odom, 2009). Ainsi, dans nos expérimentations, nous avons tenté de mettre en œuvre un accompagnement horizontal - soutien mutuel entre les enseignants - et un accompagnement vertical - de la chercheuse vers les enseignants.

10.2.2.2 Échange entre pairs : accompagnement et culture commune

Nous avons proposé aux enseignants formés d'être ajoutés dans un groupe sur WhatsApp pour permettre une entraide informelle entre eux durant la mise en place des séquences. L'objectif était de pouvoir échanger tant sur des questions pratiques (logistique, organisation) que sur des questions pédagogiques ou didactiques. Tous ont accepté et ont participé à ce groupe. Pour mieux comprendre comment les enseignants se sont emparés de cet outil technologique, nous avons codé leurs interventions sur le groupe WhatsApp. Nous avons distingué quatre catégories d'intervention :

- organisationnelle : tout ce qui a trait à des interrogations techniques et pratiques, telles que des questions sur l'emplacement de documents sur le drive, la manière la plus pertinente d'imprimer ou mettre en page un fichier, etc.
- sociale : des partages qui témoignent d'un bon climat socio-relationnel dans lesquels il n'est pas directement question de la mise en œuvre de l'expérimentation. Par exemple, le partage d'événements culturels en lien avec leur activité professionnelle, les souhaits de bonne rentrée ou de nouvelle année.
- pédagogique « en aval » : les partages d'expérience suite à la mise en œuvre d'une séance co-conçue. Cela permet par exemple d'apporter des précisions sur le déroulé de la séance ou de mentionner des gestes non anticipés dans le canevas de la séquence.
- pédagogique « en amont » : les demandes de précision quant à des séances que les enseignants vont mettre en œuvre dans les jours qui viennent.

Nature de l'intervention	# Occurrences	En %
Organisationnelle (logistique & pratique)	18	21%
Sociale	22	25%
Pédagogique - retours d'expérience	30	34%
Pédagogique - demandes de précision	17	20%
TOTAL	**87**	**100%**

***Tableau 75** - Répartition des interventions des enseignants formés dans le groupe WhatsApp d'entraide de l'expérimentation 1*

Des interventions appartenant à ces quatre catégories ont eu lieu de manière significative. On constate donc que ces échanges asynchrones ont permis de continuer le travail coopératif entamé en présentiel durant la formation. La vitalité du groupe WhatsApp fait écho au fait que plusieurs participants ont relevé durant les entretiens semi-directifs avoir apprécié la création de liens professionnels durant cette formation. Elle fait aussi écho au fait que tous ont mentionné la stimulation intellectuelle provenant du fait de travailler en collectif. Ce suivi numérique asynchrone a permis de faire perdurer tout au long de l'expérimentation la dimension collective de notre formation.

Au sein de ce groupe WhatsApp, notre objectif en tant que formatrice dans ce groupe était double : d'une part répondre aux questions des enseignants afin qu'ils soient sereins dans la mise en œuvre de l'expérimentation, et d'autre part créer les conditions pour qu'ils se répondent les uns les autres, c'est-à-dire développer un climat socio-relationnel de qualité. Nous entendons ici par climat socio-relationnel « l'état – perçu par les acteurs ou observé par un chercheur extérieur – de la qualité des relations entre les membres d'un groupe » (Quintin & Masperi, 2010). Pour ce faire, nous avons réalisé au sein de ce groupe dématérialisé des interventions à la fois proactives et réactives (Quintin, 2008) : réactives quand il fallait répondre à une question à laquelle aucun autre membre du groupe n'avait la réponse ; proactives notamment pour faire des rappels de calendrier, remercier les enseignants de leur implication, valoriser leurs partages d'expérience. Nous avons été particulièrement attentive à ces interventions proactives car il a été montré que les interventions du formateur qui incitent à partager les idées et ressources et qui valorisent les contributions de chacun ont des répercussions positives sur le travail de l'ensemble du groupe (Lew et al., 1986).

10.2.2.3 Les visites de classe : observation de l'implémentation et source de développement professionnel

Les visites de classe que nous avons effectuées ont eu deux objectifs distincts : analyser l'implémentation de l'expérimentation et accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Réaliser une visite de classe permet en effet de mener des observations indépendantes sur l'expérimentation et d'évaluer l'expérimentation. C'est d'ailleurs une méthode plus objective que les mesures auto-rapportées par les enseignants (Durlak & DuPré, 2008). Toutefois, ces visites n'ont pas pu constituer pour nous une modalité d'évaluation de l'implémentation car elles n'ont pas été réalisées de manière systématique et nous n'avons pas pu observer tous les enseignants. Pour l'expérimentation 1, nous avons réalisé 12 visites de classe chez quatre enseignants :

Date de visite	Enseignant visité	# classes vues	Séances vues
15.11.2021	Léo	1	Misérables - S1
17.11.2021	Carine	2	Fantastique - S2 + S3
23.11.2021	Elise	2	Fantastique - S4 + S5
01.12.2021	Carine	2	Fantastique - S5 + S6
02.12.2021	Eloïse	2	Fantastique - S4 + S5
12.01.2022	Carine	2	Misérables - Séance 4
14.01.2022	Léo	1	Fantastique - S2
TOTAL - SEANCES OBSERVEES		**12**	

***Tableau 76** - Synthèse des visites de classe effectuées chez les enseignants du groupe expérimental 1*

Du fait de cet échantillon réduit d'observations, nous sommes tenue à la prudence quant à l'interprétation de ces visites. Elles nous offrent toutefois un éclairage sur la manière dont les enseignants se sont emparés des séquences co-conçues et les ont mises en œuvre. Au cours de ces visites, nous avons vérifié la présence de chaque étape du protocole. A propos de l'intensité de l'implémentation (toutes les étapes ont-elles été réalisées ?), dans toutes les séances observées, l'entièreté des étapes a été réalisée. Au sujet de la conformité d'implémentation (chaque étape a-t-elle été réalisée comme demandé ?), nous avons observé dans l'ensemble un bon respect des étapes demandées avec quelques adaptations locales :

- quelques inversions dans l'ordre des sous-étapes. Il est à noter que nous avons vu ce phénomène se produire sur deux séances (séance 4 du Fantastique et séance 5 du Fantastique), et à chaque fois chez deux enseignants alors même qu'ils ne s'étaient pas concertés. Dans la séance 4, cette inversion était due aux réponses données par les élèves : au vu de leurs réactions, il paraissait plus judicieux d'inverser deux sous-étapes

de la séance. Dans la séance 5, l'inversion était due à des contraintes pratiques (une sous-étape qui demandait aux élèves de rédiger était positionnée entre deux sous-étapes où les élèves travaillaient debout en groupe. Il a semblé plus simple pour les enseignants de procéder à une inversion des sous-étapes plutôt que de faire lever / asseoir plusieurs fois les élèves).

- Le canevas des séquences co-conçues était précis mais pour certaines activités, il restait au niveau de la tâche à faire réaliser aux élèves et ne descendait pas au niveau de la consigne précise. Par exemple, dans la séance 6 Fantastique, il était demandé de « lire ensemble l'extrait photocopié ». Les enseignants se sont emparés de cette tâche de manière diverse, certains endossant eux-mêmes la charge de lire à haute voix quand d'autres ont laissé lire les élèves. De même, dans la séance 4 du Fantastique, il y avait une étape d'entraînement de lecture à l'oral. Certains enseignants ont donc fait lever les élèves pour réaliser un cercle de profération quand d'autres ont fait travailler les élèves en binôme. Ainsi, dans les cas où notre canevas ne descendait pas au niveau de la consigne précise à donner aux élèves, on a pu constater que les enseignants s'étaient approprié l'activité de manière différente.
- Enfin certains enseignants ont adapté le vocabulaire ou précisé les consignes pour faire correspondre les activités proposées avec leur cadre de classe habituel. Dans la séquence Misérables, il y avait plusieurs ateliers d'écriture (*i.e* temps long d'écriture). Un enseignant a renommé cette activité « jogging d'écriture » car c'est le terme qu'il utilise habituellement pour les travaux d'écriture longs avec ses élèves. De plus, il a proposé une source de différenciation à ses élèves, en proposant deux longueurs distinctes de texte à produire. C'est une manière de différencier qu'il utilise lors de chacun de ses travaux d'écriture en classe, il a donc complété la consigne commune pour qu'elle corresponde à ses pratiques habituelles avec les élèves.

Ainsi, dans cet échantillon de séances observées, on remarque une bonne implémentation du protocole. Les changements effectués ne semblent pas être des défauts d'implémentation, au contraire ils apparaissent comme des adaptations au contexte de la classe qui témoignent d'une bonne appropriation des séquences par les enseignants (Durlak & DuPré, 2008).

Par ailleurs, ces visites de classe ont constitué une opportunité de continuer la formation avec les enseignants. Suite aux observations de classe, nous avons pu échanger avec eux de manière informelle sur leurs gestes et postures afin de les accompagner à mettre en place sereinement les nouvelles pratiques prévues dans les séquences co-conçues. Ce fut l'opportunité de clarifier

certaines consignes, d'illustrer certains gestes. Certains enseignants qui avaient deux classes de 4e nous ont confirmé que ces visites de classe suivies de cet échange verbal avaient été bénéfiques pour eux. Lorsqu'ils réalisaient à nouveau avec leur seconde classe de 4e la séance observée et analysée, ils ont déclaré avoir eu une impression de meilleure réussite. Deux enseignants ont par ailleurs mentionné spontanément durant les entretiens semi-directifs que les visites de classe avaient été un élément positif de la formation. Il nous paraît important de systématiser dans la formation les visites de classe et l'accompagnement sur la durée. Dans 70% des cas, dans les entretiens semi-directifs, quand les enseignants ont déclaré avoir eu des difficultés à mettre en place une activité, ils ont analysé la difficulté comme provenant d'un déficit de gestes de pilotage ou un problème logistique. De tels obstacles pourraient être surmontés en systématisant l'accompagnement sur le terrain lors de la mise en place de nouvelles pratiques (Odom, 2009 ; Yoshikawa, 2013).

10.2.3 Croiser les données qualitatives et quantitatives

10.2.3.1 Analyse complémentaire mais non conjointe

L'analyse de nos données quantitatives nous permet de répondre à la question « le dispositif testé est-il efficace pour développer l'empathie, la ToM et la CE ? ». Nos analyses qualitatives ne nous permettent pas de faire une analyse conjointe à celle quantitative en précisant les facteurs de réussite du dispositif : dans quel contexte il fonctionne et sous quelles conditions spécifiques. Pour obtenir de telles réponses, il aurait fallu obtenir des données systématiques sur l'observation des séances, collecter des traces d'élèves, réaliser des entretiens avec des élèves de milieux contrastés et ce pour les groupes contrôles et expérimentaux. En outre, il aurait fallu conduire des entretiens semi-directifs également avec des enseignants des groupes contrôles. Du fait de contraintes temporelles, nous n'avons pu réaliser de manière systématique que les entretiens semi-directifs des enseignants des groupes expérimentaux. Par ailleurs, nous avons réalisé 12 visites de classe et collecté certaines traces d'élèves. Ces données qualitatives nous éclairent sur l'appropriation des séquences co-conçues par les enseignants des groupes expérimentaux et nous donnent des informations sur la manière dont les enseignants ont perçu la formation, nous accédons à leur ressenti et vécu.

Par ailleurs, croiser les données quantitatives et qualitatives a permis de mettre à jour un biais de perception chez les enseignants. Parmi les entretiens semi-directifs du groupe expérimental 1, nous obtenons 22 extraits mentionnant les progrès des élèves perçus par les enseignants. Parmi ces 22 extraits, il n'y a que deux occurrences chez la même enseignante sur

les progrès en lecture. Or, c'est justement dans ce domaine que les élèves du groupe expérimental ont le plus progressé en absolu et en relatif par rapport aux groupes contrôles.
Enfin croiser les données quantitatives et qualitatives confirme un résultat présenté au CH.9 après analyse des entretiens semi-directifs : il n'est pas possible de constituer de profils types de participants. Dans les sous-parties suivantes, nous présentons trois trajectoires d'enseignant du groupe expérimental 1 qui témoigne de ces parcours distincts au sein de notre expérimentation. Nous n'avons pas pu évaluer un éventuel effet-maître puisque notre échantillon était trop faible (neuf enseignants dans le groupe expérimental) pour réaliser des traitements statistiques.

10.2.3.2 Portrait de Paul[19]

Paul est un enseignant en début de carrière (trois ans d'ancienneté) qui enseigne en établissement REP+. Lors des entretiens semi-directifs, il a verbalisé son enthousiasme :

- Il a mentionné par trois fois son bilan positif de la formation ainsi que sa satisfaction sur les séquences mises en œuvre.
- Il est le seul à n'avoir évoqué aucun point négatif sur la co-conception.
- Il est celui qui évoque le plus de fois son adhésion à notre méthode de formation par création de séquences : il mentionne trois fois le gain de temps, deux fois le fait qu'il a apprécié transposer en classe ce qui a été fait en formation.

Pourtant, c'est aussi lui qui porte le regard le plus critique sur les séquences réalisées : il a relevé sept points négatifs dans les activités. C'est le seul qui a un ratio de 1/1 par mentions positives/négatives sur les activités des séquences.
Quant à ses résultats quantitatifs :

- Lorsque nous analysons les résultats de ToM via le Test-ToM, on constate que les élèves de Paul ont de moins bons résultats que l'ensemble du groupe expérimental 1 au pré-test comme au post-test. Cependant, dans ses classes, les élèves progressent davantage (en moyenne + 0,58 points) que l'ensemble des élèves du groupe expérimental 1 (en moyenne, + 0,35 points).
- Les résultats en CE via le Test-CE des élèves de Paul sont en-dessous de la moyenne du groupe expérimental 1 au pré-test (M_{Paul} = 3,56 vs *MG-XP* = 3,82) alors qu'ils sont au-dessus au post-test (M_{Paul} = 4,15 vs *MG-XP*= 3,81). Les progrès absolus des élèves de

[19] Les prénoms des trois portraits ont été modifiés pour préserver l'anonymat des enseignants

Paul en CE ont donc été très grands, en absolu et comparé aux élèves du groupe (au pré-test Z_{Paul} = - 0,19, au post-test, Z_{Paul} = 0,19).

Ainsi, Paul a un ressenti très positif de cette expérimentation tout en développant une posture réflexive et critique sur les séquences mises en œuvre. Ses élèves ont beaucoup progressé en ToM et en CE, points qu'il ne relève pas durant l'entretien semi-directif (il évoque les progrès en expression orale et en écriture).

10.2.3.3 Portrait d'Isabelle

Isabelle est une enseignante en milieu de carrière dans un établissement scolaire non classé. Il nous a semblé intéressant de creuser son profil car dans les entretiens semi-directifs, ses réponses détonnent souvent de celles des autres participants. Certes, elle dresse un bilan globalement positif de la formation, des séquences et de l'expérience de la co-conception mais son ressenti durant l'expérimentation est beaucoup plus négatif que les autres participants :

- C'est la seule qui ne dit pas que cette expérience a été source de remotivation.
- C'est la seule qui évoque la surcharge de travail engendrée par le protocole (alors que quatre participants évoquent plutôt le gain de temps généré par le fait de quitter deux jours de formation avec de nouvelles séquences prêtes à être mises en œuvre).
- C'est la seule qui évoque comme seule émotion le stress durant la mise en œuvre des séquences. D'autres participants ont également évoqué cette émotion, mais toujours couplée avec une émotion positive comme l'excitation ou le plaisir.

Elle verbalise par ailleurs les bénéfices qu'elle pense avoir retiré de cette formation :

- Elle évoque à huit reprises ses propres apprentissages.
- Comme six autres participants, elle explique qu'elle a réinvesti certaines activités dans d'autres classes ou d'autres séquences. C'est d'ailleurs celle qui semble avoir transféré les activités le plus grand nombre de fois (trois mentions d'activités différentes transférées dans un autre contexte d'enseignement que les séquences co-conçues).
- Lorsqu'elle raconte la mise en œuvre des séquences, elle insiste fortement - à cinq reprises - sur l'engagement des élèves dans les activités.

Quant à ses résultats quantitatifs :

- Lorsque nous analysons les résultats de ToM via le Test-ToM, on constate que les élèves d'Isabelle ont de moins bons résultats que l'ensemble du groupe expérimental 1 au pré-test ($M_{Isabelle}$ = 12,29 vs *MG-XP* = 13,42) comme au post-test ($M_{Isabelle}$ = 13,21 vs *MG-*

XP = 14,08). Ses élèves ont certes progressé en ToM mais moins que l'ensemble des élèves du groupe expérimental.

- Les résultats en CE des élèves d'Isabelle suivent le même schéma, les résultats au Test-CE des élèves d'Isabelle sont moins bons que ceux de l'ensemble des élèves du groupe expérimental 1 au pré-test ($M_{Isabelle}$ = 3,48 vs *MG-XP* = 3,82) comme au post-test ($M_{Isabelle}$ = 3,00 vs *MG-XP* = 3,81). Relativement aux autres élèves du groupe expérimental 1, les élèves d'Isabelle ont moins progressé (au pré-test $Z_{Isabelle}$ = 0,25, au post-test, $Z_{Isabelle}$ = - 0,46).

Ainsi, Isabelle reconnaît les bénéfices de la formation en termes d'apprentissage mais a eu un ressenti plus négatif sur le déroulé de l'expérimentation et les progrès de ses élèves ont été moindres que ceux des autres participants. Nous ne pouvons pas ici inférer d'une relation causale mais il serait intéressant de savoir si le ressenti plus négatif de l'enseignante a entraîné moins de progrès de ses élèves ou si c'est justement parce que les progrès de ses élèves sont moins visibles que son ressenti en entretien est plus négatif.

10.2.3.4 Portrait de Tiphaine

Tiphaine est une enseignante en milieu de carrière dans un établissement scolaire classé REP. Dans son entretien, elle est très positive sur la formation, l'expérience de co-conception et la mise en place des séquences. Les points négatifs qu'elle relève sont liés au manque de temps : quatre mentions sur le manque de temps pour co-concevoir, deux mentions sur le manque de temps dédié à l'écriture dans les séquences, une mention sur le fait que le stress était présent durant la mise en œuvre des séquences car le rythme de l'expérimentation imposait une appropriation rapide des séquences co-conçues.

Ayant déjà participé à une expérimentation sur les CPS de manière décrochée de l'enseignement de sa discipline, Tiphaine a très bien compris les enjeux de notre thèse : « le point fort ici, c'est comment développer les compétences psychosociales à travers l'enseignement disciplinaire, à travers la lecture littéraire dans le cours donc ça ne demande pas de temps en plus en fait ». Elle est très claire sur les apports de la formation et notamment sur le fait que cette formation lui a fait découvrir le concept de ToM qu'elle trouve très opérationnel avec les élèves en lecture. Elle explique nettement la différence entre ToM et empathie.

Elle semble être dans une véritable logique de développement professionnel : « j'ai envie de réessayer ce dont je n'ai pas l'habitude et ce que je vois que des collègues utilisent avec succès ». Elle évoque une activité précise pour laquelle elle a eu des difficultés de pilotage - le

débat mouvant - et mentionne sa volonté de la réutiliser en adaptant sa posture car elle perçoit clairement les bénéfices de cette activité. Elle insiste fortement sur le fait que l'année suivante elle veut à nouveau mettre en œuvre ces deux séquences en améliorant ses gestes professionnels.

A sept reprises dans les entretiens, Tiphaine insiste sur le petit niveau scolaire de ses élèves, ce qui expliquerait selon elle les progrès circonscrits qu'ils ont réalisés durant notre expérimentation. Cette insistance sur ce point tranche avec la réalité des résultats quantitatifs obtenus :

- Lorsque nous analysons les résultats de ToM via le Test-ToM, on constate que les élèves de Tiphaine ont de meilleurs résultats que l'ensemble du groupe expérimental 1 au pré-test ($M_{Tiphaine}$ = 14,91 vs *MG-X*P= 13,42) comme au post-test ($M_{Tiphaine}$ = 15,31 vs *MG-XP* = 14,08). Ses élèves ont progressé en ToM autant que la moyenne du groupe (au pré-test $Z_{Tiphaine}$ = 0,41, au post-test, $Z_{Tiphaine}$ = 0,41).
- Les résultats en CE via le Test-CE des élèves de Tiphaine sont aussi meilleurs que ceux de l'ensemble des élèves du groupe expérimental 1 au pré-test ($M_{Tiphaine}$ = 3,89 vs *MG-XP* = 3,82) comme au post-test ($M_{Tiphaine}$ = 4,34 vs *MG-XP* = 3,81). Relativement aux autres élèves du groupe expérimental 1, les élèves de Tiphaine ont beaucoup plus progressé (au pré-test $Z_{Tiphaine}$ = 0,05, au post-test, $Z_{Tiphaine}$ = 0,30).

Ainsi, Tiphaine s'est montrée très positive et consciencieuse durant cette expérimentation, cherchant à en faire une véritable source de développement professionnel. Sa manière d'évoquer les progrès de ses élèves tranche avec nos données quantitatives qui montrent une bonne réussite du protocole expérimental dans ses classes. Cet écart met en avant un biais de perception négatif sur les progrès de ses élèves.

Le croisement de nos données qualitatives et quantitatives montre des écarts entre la perception des enseignants des groupes expérimentaux et la performance attestée de leurs élèves lors de la réalisation de tests et épreuves écrites. Il existe des biais de perception chez les enseignants (Bressoux, 2002) et nous avons pu le constater avec leur faible mention des progrès en CE de leurs élèves. Cela fait écho aux résultats du projet EXPIRE (Chevalier, 2022) : les enseignants perçoivent une motivation plus forte des élèves pour travailler les mathématiques sur ordinateur que sur papier, perception qui se trouve infirmée par les analyses des modèles portant sur la motivation autodéterminée.

Ces résultats soulignent l'importance d'analyser conjointement données qualitatives et quantitatives et donc la nécessité de collecter davantage de données qualitatives de manière

systématique (notamment via des visites de classe et analyses de pratiques enseignantes). Cela permettrait aux chercheurs de mieux comprendre ce qui se passe sur le terrain : par exemple, comment s'agencent les motivations, les croyances et les pratiques enseignantes, comment les enseignants s'approprient un protocole pédagogique, où se situent précisément les progrès des élèves.

Chapitre 11 : Apports théoriques et empiriques

Les conclusions théoriques et empiriques discutées dans ce chapitre se fondent exclusivement sur les résultats de l'expérimentation 1 (voir supra, CH.7). En effet, il n'est pas possible de prendre en compte les résultats de l'expérimentation 2 (voir supra, CH.8) car cette intervention a été fortement détériorée notamment à cause d'une implémentation très incomplète du protocole chez les enseignants du groupe expérimental du fait de la mise en œuvre retardée de l'expérimentation en raison du contexte sanitaire au premier semestre 2022.

11.1 La lecture littéraire : une pratique didactique efficace

11.1.1 Une meilleure compréhension des écrits

Un des objectifs de notre thèse est de confronter les préconisations didactiques de lecture littéraire à une démarche de recherche fondée sur les données probantes. En effet, à notre connaissance, nos expérimentations constituent la première évaluation quantitative à grande échelle qui vise à quantifier les effets de la lecture littéraire sur les performances en compréhension des écrits (CE) des élèves. Le bilan s'avère positif sur tous les aspects : la lecture littéraire paraît à même d'améliorer le niveau moyen en CE des élèves mais également de diminuer les inégalités de performance liées au sexe et au type d'établissement.

En termes de niveau moyen, au post-test, la performance moyenne des élèves du groupe expérimental est meilleure que celles des groupes contrôles. Cette meilleure performance s'explique d'abord par un taux de non-réponse significativement plus faible dans le groupe expérimental que dans les groupes contrôles. Cela fait écho au fait qu'un des problèmes des élèves français lors des évaluations de CE est le fort taux de non-réponse aux questions ouvertes (Vibert, 2016 ; OCDE, 2019c). La mise en œuvre de la lecture littéraire semble donc permettre aux élèves de prendre confiance en leurs capacités et davantage se positionner sur un texte. En outre, c'est dans le sous-domaine « réfléchir et évaluer » que les différences se sont creusées au post-test entre le groupe expérimental et les groupes contrôles : dans ce sous-domaine, le groupe expérimental obtient des résultats significativement meilleurs que les groupes contrôles. Or, c'est précisément dans ce sous-domaine de la CE que les élèves ont le plus de difficultés (Dalibard et al., 2016 ; OCDE, 2019c). La revalorisation du sujet-lecteur, centrale dans la lecture littéraire, rendrait les élèves capables d'offrir des réponses de meilleure qualité lorsqu'on leur demande de donner leur opinion sur un texte ou de justifier leur avis. La lecture

littéraire semble donc une approche didactique pertinente pour répondre à certaines difficultés actuelles de CE des collégiens.

Par ailleurs, un des problèmes de l'apprentissage de la CE en France réside dans le développement d'inégalités de performance liées au sexe et à l'origine sociale qui s'accroissent au cours de la scolarité. Les filles ont de meilleures performances en CE que les garçons et l'écart s'accroît durant le collège (Chabanon & Steinmetz, 2018). Les écarts de performance liés au sexe augmentent au cours de notre expérimentation dans les groupes contrôles et sont significatifs au post-test. Le schéma s'inverse dans le groupe expérimental, qui a suivi les prescriptions de la lecture littéraire : ces écarts de performance liés au sexe sont contenus et non significatifs statistiquement au post-test. En mathématiques, il a été démontré qu'il y a un double standard dépendant du sexe de l'élève sur les attentes liées aux savoirs (Mosconi, 2001). On retrouve ces attentes différenciées selon le sexe également sur les CPS attendues des élèves (OCDE, 2021). Étant donné l'écart de performance en CE (Chabanon & Steinmetz, 2018) et le fait que les compétences d'empathie et ToM soient davantage attendues chez les filles (OCDE, 2021), on peut faire l'hypothèse que ce double standard existe aussi sur la CE et que les questions interrogeant le ressenti des élèves et celles requérant l'implication dans les états mentaux des personnages fassent l'objet, dans les pratiques usuelles, de double standard, avec une plus grande sollicitation des filles. Ainsi, on peut penser que dans notre protocole expérimental, la systématisation des questions impliquant le sujet-lecteur, notamment via le recours à l'écrit, a permis aux enseignants du groupe expérimental de faire un traitement indifférencié entre les filles et les garçons sur ces questions de CE.

Enfin, les inégalités de CE liées à l'origine sociale ont bien été documentées, notamment par les études CEDRE (2015 et 2021) qui montrent des difficultés de CE bien plus élevées dans les établissements classés en éducation prioritaire. Dans notre expérimentation, le groupe qui a mis en place la lecture littéraire a réussi à résorber ces inégalités de performance liées au type d'établissement. En effet, dans le groupe expérimental, au post-test, les écarts de performance entre types d'établissement sont réduits contrairement aux deux groupes contrôles dans lesquels l'écart de performance entre les types d'établissement est statistiquement significatif. Plus marquant encore, ce sont les élèves issus de collèges REP+ qui obtiennent les meilleurs résultats dans le groupe expérimental au post-test. La didactique de la lecture littéraire s'avère donc efficace au sens large (Demeuse et al., 2005) : elle permet à la fois une amélioration du niveau moyen mais également une réduction du déterminisme social.

11.1.2 Des résultats contrastés pour la théorie de l'esprit et l'empathie

Au sujet de l'empathie mesurée dans notre expérimentation à partir du test déclaratif *Basic Empathy Scale*, nous n'obtenons pas de résultats distincts pour le groupe expérimental par rapport aux groupes contrôles. Les écarts de résultats entre les groupes ne sont pas significatifs statistiquement au pré-test comme au post-test. Dans chaque groupe, au pré comme au post-test, les résultats en empathie sont dépendants du sexe (résultat moyen des filles supérieur à celui des garçons) et du type d'établissement (score moyen plus élevé pour les élèves issus des établissements les plus privilégiés). Avec cette mesure de l'empathie, notre protocole ne semble pas avoir eu d'effet sur ce domaine chez les élèves. Ce résultat va à l'encontre d'études qui montrent un lien de corrélation (Mar et al., 2006) ou de causalité entre la lecture et l'empathie des lecteurs (Johnson, 2012 ; Bal & Veltkamp, 2013). A notre connaissance, une seule autre expérimentation menée par Djikic et ses collègues (2013) a eu des résultats similaires aux nôtres : dans leur intervention, la lecture n'a pas eu d'effet significatif sur l'empathie des participants, empathie mesurée par une autre mesure déclarative, celle de l'Index de Réactivité Interpersonnelle ou IRI (Davis, 1983).

Les conclusions au sujet de la ToM divergent selon que nous les analysons via le test déclaratif *Basic Empathy Scale* ou via l'adaptation du test performatif des histoires étranges (Test-ToM). Tout comme pour les résultats d'empathie au Test-BES, l'analyse des résultats de ToM au Test-BES ne montre pas d'effet de notre protocole expérimental sur ce domaine. A l'inverse, les résultats au Test-ToM témoignent d'un effet de notre protocole sur la ToM aussi bien en termes de niveau moyen qu'en termes de réduction des inégalités liées au sexe et au type d'établissement. En ce qui concerne le niveau moyen, au post-test, la performance moyenne des élèves du groupe expérimental est significativement meilleure que celles des groupes contrôles. L'amélioration du niveau moyen coïncide avec les études antérieures réalisées (Kidd & Castano, 2013 ; Lecce et al., 2014). En termes d'inégalités de performance, on constate une réduction drastique de l'écart de résultats en ToM entre les filles et les garçons au post-test, seulement dans le groupe expérimental. Plus surprenant encore, au post-test dans le groupe expérimental, les garçons sont aussi performants que les filles (M_G = 14,26 ; ET_G = 3,36 ; M_F = 13,92 ; ET_F = 3,45 ; p = 0,956). Cette performance des garçons constitue un résultat atypique dans la mesure où, dans les pratiques usuelles, que ce soit dans notre expérimentation via les résultats des groupes contrôles ou dans les études internationales (OCDE, 2021), on constate un écart de ToM en faveur des filles à l'adolescence. Notre protocole expérimental a eu plus d'effets sur les garçons que sur les filles. Ce protocole semble contrebalancer les attentes

différenciées entre filles et garçons dans le domaine de la ToM (OCDE, 2021) grâce à un questionnement systématique sur les états mentaux, ce qui a permis des progrès plus grands des garçons. Par ailleurs, c'est dans le groupe expérimental que les inégalités de performance liées au type d'établissement sont les plus réduites au post-test (à l'inverse, elles augmentent dans le groupe contrôle volontaire). Notre protocole semble donc avoir un effet positif sur les déterminismes sociaux qui pèsent sur le développement des CPS : il est communément admis que plus l'élève évolue dans un contexte favorisé, plus il est probable qu'il ait des CPS développées (OCDE, 2021). Ainsi, lorsque nous mesurons la ToM via le Test-ToM, notre protocole paraît efficace au sens large en permettant un accroissement du niveau moyen en ToM et une réduction du déterminisme social.

11.1.3 Une conclusion théorique : entraînement des CPS via des activités secondaires

Lorsque nous nous appuyons sur nos résultats au Test-ToM, nous constatons que notre protocole de lecture a eu des effets positifs sur une des CPS des élèves, à savoir sur leur ToM. Ainsi, la mise en place systématique des préconisations de la lecture littéraire répond en partie à une problématique pratique et actuelle de l'EN qui cherche à développer les CPS au collège (Médiatrice de l'Éducation nationale, 2022 ; ministère de l'Éducation nationale, 2023). Notre manière de procéder permet de faire « d'une pierre deux coups » : on renforce une CPS, la ToM, tout en développant des savoirs disciplinaires, ici en l'occurrence la compréhension des écrits. Ce protocole est d'autant plus efficace qu'il augmente le niveau moyen de ToM et de CE des élèves tout en réduisant les écarts de performance liés à des déterminismes sociaux. En outre, le rapport coût/efficacité est positif car le renforcement de la ToM ne rentre pas en concurrence avec les objectifs proprement disciplinaires, au contraire ils se renforcent ici dans un cercle vertueux.

D'un point de vue théorique, cela consiste à affirmer que notre hypothèse d'un renforcement d'une compétence primaire - la ToM - à travers l'enseignement d'une compétence secondaire - la lecture - est validée (voir supra, CH.4). Ainsi, bien que les compétences primaires s'acquièrent majoritairement de manière non volontaire et implicite (Geary, 2008), il semble possible, comme le montre notre expérimentation, de les renforcer par des activités purement scolaires, pensées donc pour le développement de compétences secondaires. Ce résultat ouvre la porte à de nouvelles manières de penser le renforcement de compétences primaires et fait écho à d'autres études récentes qui attestent d'une porosité - qu'il conviendrait de cultiver -

entre le développement de compétences secondaires et celui de compétences primaires (Lespiau & Tricot, 2019 ; Alipour et al., 2023). Ces études montrent en effet que lier compétences primaires et secondaires en contexte scolaire est susceptible d'accroître la motivation et l'engagement des élèves dans les tâches scolaires.

11.2 Limites et prolongements de nos expérimentations

11.2.1 Limites des choix méthodologiques

La rigueur scientifique a été notre boussole dans la conception et l'analyse de notre expérimentation. Il nous semble cependant important de souligner certaines limites des choix méthodologiques que nous avons effectués, qui sont parfois le fruit d'arbitrages entre plusieurs contraintes pratiques et temporelles.

11.2.1.1 Le Basic Empathy Scale : quelle pertinence de ce test déclaratif ?

L'interrogation sur la pertinence de ce test émerge à la vue des résultats non congruents sur la ToM. En effet, dans sa composante ToM, les résultats au Test-BES ne sont que très faiblement corrélés au Test-ToM, test performatif de ToM, alors qu'ils sont censés mesurer le même élément (ρ = 0,15 au pré et au post-test, voir supra, CH.7). Dans leur étude, Djikic et ses collègues (2013) sont confrontés à ce même paradoxe : ils utilisent un test performatif (le RMET, Baron-Cohen et al., 2001) et un test déclaratif (l'IRI, Davis,1983) pour mesurer la ToM des participants et obtiennent des résultats non corrélés. Ils émettent alors l'hypothèse que le test déclaratif évalue la volonté du participant à utiliser sa ToM alors que le test performatif mesure sa capacité effective à l'utiliser.

Dans la validation française du B.E.S, nous trouvons cette même incongruence (D'Ambrosio et al., 2009) : les résultats au Test-BES ne sont que très faiblement corrélés à un test non verbal développé par Völlm et ses collègues (2006) que ce soit sur la composante ToM ou empathie. Nous étions consciente des limites de ce test déjà évoquées (voir supra, CH.5) avec le biais de désirabilité potentiel et le risque que l'état émotionnel et le contexte dans lequel se trouve l'élève au moment de répondre au test (*empathy state*) teintent sa réponse et ne donnent pas accès à sa disposition durable à faire preuve d'empathie (*empathy trait*). Cependant, nous étions soumis à des contraintes temporelles sur la durée des tests et nous avions un large échantillon d'élèves. Pour des questions de faisabilité, nous avions besoin d'un test d'empathie de courte durée qui s'administre en format écrit. Or, il n'existe à notre connaissance aucun test

performatif d'empathie qui coïncide avec ces critères. Ainsi, même si nous aurions trouvé plus rigoureux d'administrer un test performatif (Mabe & West, 1982 ; Ackerman & Wolman, 2007), nous n'avons pas eu d'autre choix que d'utiliser ce test déclaratif.
A la vue des bons résultats de notre protocole expérimental sur la ToM mesurée par un test performatif et du fait de la robustesse du cadre théorique sur l'empathie et la lecture, il nous semblerait intéressant de répliquer le protocole à plus petite échelle et d'administrer un test performatif d'empathie.

11.2.1.2 Un suivi d'implémentation qui peut être systématisé

Étant donné que l'implémentation a un effet sur les résultats obtenus d'une expérimentation, l'analyse des données d'une expérimentation ne doit se faire qu'après analyse du suivi d'implémentation du protocole (Durlak & Dupré, 2008 ; Odom, 2009). Deux dimensions de l'implémentation doivent alors être analysées : son intensité et sa conformité (Dellisse et al., 2020). L'intensité de l'implémentation de notre expérimentation a été évaluée via des mesures auto-rapportées par les enseignants lors des entretiens semi-directifs (tous les enseignants du groupe expérimental se sont soumis à l'exercice). Or, des observations indépendantes constituent une mesure plus fiable de suivi d'implémentation (Durlak & Dupré, 2008). De même pour la conformité, nous nous sommes appuyée sur des mesures auto-rapportées et sur quelques visites de classe. Cependant, ces visites n'ont pas été menées de manière systématique chez tous les enseignants, elles ont répondu à des contraintes temporelles d'emploi du temps et leur composition a donc été aléatoire. Elles offrent donc un éclairage sur la conformité - qui semble très correcte (voir supra, CH.10) - mais ne constituent aucunement une modalité rigoureuse d'évaluation de l'implémentation.

11.2.1.3 Le contrôle du biais d'allongement du temps de lecture

Le temps passé à travailler une compétence donnée est une variable souvent contrôlée lors d'expérimentations de terrain lorsqu'on compare l'évolution de l'acquisition d'une compétence entre deux groupes. En effet, l'accroissement du temps d'enseignement dédié à la compétence visée constitue une source de variation de progrès (Cèbe & Goigoux, 2018). Dans notre cas, nous devons donc nous assurer que les bons résultats en CE obtenus par le groupe expérimental ne sont pas liés uniquement à un accroissement du temps d'enseignement de la CE par rapport aux enseignants des groupes contrôles. Or, nous n'avons pas mesuré de manière systématique

la durée d'enseignement de CE chez tous les enseignants. Nous avons cependant récolté des indices qui semblent montrer que cette source potentielle de variation n'a pas biaisé notre expérimentation :

- Le groupe expérimental a co-conçu des séquences de format classique, notamment sur la durée, la structure et les objectifs de la séquence ainsi que sur le nombre de séances.
- Chaque enseignant du groupe expérimental, en parallèle des séquences co-conçues, a continué à mettre en œuvre sa planification en étude de la langue, au rythme qu'il avait initialement prévu.
- Dans les entretiens semi-directifs, seulement un enseignant évoque les progrès en CE des élèves, alors qu'ils sont nombreux à mentionner les progrès réalisés par leurs élèves en expression écrite ou orale. Cela recoupe le fait que dans les séquences co-conçues, ce que nous avons cherché à modifier par rapport à la manière usuelle de procéder, ce n'est pas de passer plus de temps sur le support textuel, mais de diversifier les modalités d'entrée dans l'œuvre et d'analyse.

11.2.2 Frontières de validité et réplications à effectuer

11.2.2.1 Quels effets dans le temps ?

Notre protocole expérimental semble avoir fonctionné à certains égards : notre formation a permis de modifier les pratiques des enseignants et ces changements de pratique ont eu des effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves en CE et sur le renforcement de leur ToM. Une question demeure : est-ce un changement de pratiques pérenne ? Notre étude gagnerait à être approfondie pour étudier ses effets dans le temps. Nous avons mené une expérimentation en année T+1 (en cours de publication, résultats non présentés dans cette thèse) dont la question de recherche est la suivante : les élèves suivant les cours en T+1 des enseignants formés à la démarche de lecture littéraire en année T ont-ils la même courbe de progression en ToM, empathie et CE que les élèves de ces enseignants en année T ? Les élèves passent exactement les mêmes tests que durant l'expérimentation en année T et les enseignants réutilisent les séquences co-conçues en deuxième et troisième séquences de l'année. Tous les enseignants ayant de nouveau une classe de 4e en 2022-2023 ont accepté de participer à cette expérimentation différée (N = 220 élèves répartis sur 10 classes). L'objectif est de comparer la progression de ces élèves en T+1 sur les trois domaines évalués avec les résultats des élèves en année T. Vont-ils progresser davantage car les enseignants ont eu le temps de mieux s'approprier la démarche de lecture littéraire et de l'ajuster à leur contexte d'enseignement

spécifique ? A l'inverse, vont-ils progresser de façon moindre car les enseignants auront d'autres priorités cette année pour leurs élèves qui peuvent entrer en conflit avec les objectifs assignés à notre protocole ? A travers cette expérimentation différée, nous testons laquelle de ces deux hypothèses est valide et si la même réponse s'applique aux trois domaines visés (empathie, ToM et CE).

Un autre prolongement expérimental qui aurait été pertinent aurait été d'analyser le niveau de CE, ToM et empathie des élèves des trois conditions expérimentales avec des post-tests différés, par exemple six mois après la fin du protocole puis un an plus tard. Cette manière de procéder permettrait d'évaluer et comparer la durabilité des effets sur les apprentissages des élèves. Des contraintes pratiques, notamment le fait que les élèves soient dispersés dans des classes différentes d'une année scolaire sur l'autre, nous ont empêchée de mener une telle évaluation.

11.2.2.2 Des résultats à répliquer avant de généraliser

Un résultat de recherche est valable scientifiquement si et seulement s'il est répliqué (Popper, 1932 ; Open Science Collaboration, 2015). C'est une condition *sine qua non* pour le rendre généralisable. Dans notre étude, nous souhaitions obtenir une première réplication avec d'autres enseignants sur le même niveau scolaire et dans des contextes d'enseignement proches (*i.e.* notre expérimentation 2). Cependant, la situation sanitaire liée au Covid-19 a détérioré l'intervention de l'expérimentation 2 et l'implémentation a été de faible qualité, ce qui ne permet pas de la considérer comme une réplication. Pour asseoir nos résultats et évaluer sa validité externe, il serait judicieux de répliquer notre recherche dans d'autres contextes d'enseignement : avec d'autres enseignants, dans d'autres géographies et sur d'autres niveaux scolaires.

11.2.2.3 La possibilité d'analyses statistiques plus approfondies

L'utilisation de modèles mixtes ou modèles multiniveaux aurait pu compléter nos analyses, car elle permet de prendre en compte des effets aléatoires et donc les dépendances entre nos diverses observations (Gelman & Hill, 2006 ; Bressoux, 2010). En effet, dans notre *design* expérimental, les observations sont clusterisées : l'établissement scolaire constitue un contexte, et la classe et l'enseignant des sous-contextes. Ainsi, il serait intéressant d'analyser nos données avec ces outils statistiques pour voir quelles variables agissent sur nos effets, avec quelles forces et quelles interactions. Cependant, pour cette première évaluation d'une intervention en

enseignement de la lecture littéraire au service du développement de l'empathie et de la ToM, notre objectif n'était pas de rechercher de tels modèles multiniveaux.

11.2.2.4 Approfondir et systématiser l'analyse qualitative

Un des intérêts de réaliser des expérimentations en contexte scolaire habituel réside dans la prise d'informations sur la manière dont les enseignants s'emparent du dispositif testé, sur les conditions de son fonctionnement, sur les différences de résultats selon les contextes d'enseignement (Connolly et al., 2018 ; Norwich & Koutsouris, 2020). De plus, lors des expérimentations en contexte scolaire habituel avec les groupes contrôles, notamment celui non volontaire, nous avons l'opportunité d'analyser les pratiques usuelles pour documenter l'écart entre le dispositif testé et les pratiques ordinaires. Cette analyse au sujet des démarches d'enseignement de lecture en classe semble primordiale étant donné le fait que la lecture littéraire est prescrite depuis plusieurs années déjà par les didacticiens ainsi que par l'Éducation nationale, et qu'elle n'est pas pourtant largement mise en place dans les salles de classe (Ahr, 2018). Analyser les écarts entre la démarche de lecture littéraire et les pratiques usuelles et ainsi identifier les freins possibles à son développement dans les établissements scolaires paraît important pour mieux dépasser les obstacles de son implémentation.

Il nous paraît donc judicieux d'approfondir l'analyse qualitative et de la systématiser dans de prochaines études sur la lecture littéraire pour qu'elle nous éclaire sur les obstacles à dépasser pour la généraliser mais aussi qu'elle précise les résultats quantitatifs obtenus en pointant les facteurs de réussite ainsi que les éléments cruciaux et moments critiques de cette démarche didactique.

Conclusion

Actuellement, la compréhension de l'écrit constitue une difficulté d'apprentissage au collège : le niveau moyen des collégiens français n'est pas satisfaisant et les écarts de performance liés au déterminisme social s'accroissent dans ce domaine (OCDE, 2019c ; de Monestrol & Rogie, 2022). Par ailleurs, la question du développement des CPS à l'école est ouverte mais peu de réponses concrètes ont été apportées pour y répondre (et notamment aucune à notre connaissance via des activités ancrées dans les disciplines scolaires).

Dans cette thèse, nous avons tenté de répondre à ces deux problématiques actuelles par la mise en place en classe de français de la lecture littéraire : cette approche didactique de la lecture est recommandée aussi bien par les didacticiens que par le ministère de l'Éducation Nationale mais elle n'est pas encore mise en place systématiquement dans les salles de classe. Nous avons cherché à étudier son effet sur la compréhension de l'écrit des élèves et à voir si, par l'implication du sujet-lecteur qu'elle requiert, cette approche permettrait de renforcer la ToM et l'empathie des élèves, soit deux de leurs CPS.

Pour ce faire, nous avons mis en œuvre une expérimentation en contexte scolaire ordinaire. Celle-ci s'inscrit dans l'*evidence-based research* avec un protocole de type pré-test / intervention / post-test et la confrontation du groupe expérimental avec un contrefactuel. Le groupe expérimental est comparé à un groupe contrôle volontaire (les enseignants volontaires étant assignés aléatoirement à ce dernier ou au groupe expérimental) et à un groupe contrôle non volontaire (constitué par appariement avec le groupe expérimental et donc comparable au groupe expérimental quant aux caractéristiques des établissements). Ce *design* à deux groupes contrôles a de nombreux bénéfices dont celui de nous permettre de comparer les groupes contrôles entre eux, et donc d'évaluer l'effet de la motivation des enseignants sur les performances des élèves dans les domaines investigués. Par ailleurs, notre recherche se veut participative en associant les enseignants au développement du dispositif testé : nous avons choisi de co-concevoir les séquences de lecture littéraire mises en œuvre dans notre intervention avec les enseignants du groupe expérimental. Cela permet d'ancrer les pratiques testées dans leur zone proximale de développement et de maximiser leur motivation.

Nous avons réalisé une première expérimentation avec 982 élèves qui a validé deux de nos hypothèses : la lecture littéraire est efficace à la fois pour le développement de la compréhension écrite des élèves et pour le renforcement de leur ToM. Dans ces deux domaines, on constate une hausse du niveau moyen des élèves et la réduction des écarts de performance liés au type

d'établissement et au sexe. La lecture littéraire apparaît donc comme une approche qui permettrait de répondre à deux objectifs pédagogiques distincts : le développement de la compréhension écrite et le renforcement des CPS des élèves. D'un point de vue théorique, ce résultat remet en question la scission franche établie sur les modalités d'acquisition des compétences primaires et secondaires (Geary, 2008 ; Sweller, 2015) : on montre qu'ici une activité développant les compétences secondaires (la lecture littéraire) permet de renforcer des compétences primaires (la ToM) tout comme d'autres recherches ont pu montrer qu'on pouvait utiliser des connaissances primaires pour renforcer l'apprentissage de connaissances secondaires (Lespiau & Tricot, 2019 ; Alipour et al., 2023). D'un point de vue didactique, ce résultat de recherche ouvre la voie à l'intégration du développement des CPS dans des activités qui relèvent de l'enseignement des disciplines scolaires. Il est difficile de tirer des conclusions de la seconde expérimentation menée (N = 189) car l'intervention a été écourtée du fait du contexte sanitaire dégradé lors de la crise du Covid-19.

Afin d'asseoir ces résultats, davantage d'investigations scientifiques nous semblent nécessaires. Il serait d'abord bénéfique de répliquer sur d'autres classes, dans d'autres contextes d'enseignement et sur d'autres niveaux scolaires notre expérimentation afin d'estimer dans quelle mesure nos résultats sont généralisables. Ces réplications pourraient aussi utiliser des mesures complémentaires, notamment des tests standardisés de compréhension de l'écrit plus généraux et d'autres tests performatifs de ToM. Il nous paraît notamment utile de répliquer le protocole avec d'autres mesures de l'empathie pour analyser si la lecture littéraire n'a vraiment aucun impact sur l'empathie (ce qui va à l'encontre de nombreuses études et explications théoriques) ou si notre absence de résultat dans ce domaine est liée à un problème quant au test déclaratif utilisé. Enfin, il faudrait aller plus loin pour comprendre la difficile mise en œuvre de la lecture littéraire. Davantage d'études qualitatives seraient pertinentes pour évaluer les freins et obstacles à son développement puis accompagner sa mise en œuvre.

Même si ces résultats ne sont qu'un début qui nécessite divers prolongements, ils nous paraissent prometteurs. D'abord, parce qu'ils contribuent à adosser la didactique de la lecture à des pratiques validées par des données probantes. Actuellement, encore peu de recherches en didactique du français visent à établir un lien causal entre pratiques enseignantes et l'amélioration des apprentissages des élèves (Goigoux, 2023). Ensuite parce qu'ils apportent des réponses scientifiques à une conviction partagée dans le monde littéraire, à savoir que la lecture amène les lecteurs à la découverte de l'autre et leur permet de se construire. En nous immergeant dans nos lectures, nous renforçons notre théorie de l'esprit. Cela fait écho aux mots

de Thomas Pavel lors de sa leçon inaugurale au Collège de France (2006) lorsqu'il indique que la primauté revient à l'écoute dans la littérature. Celle-ci permet de laisser résonner en nous les soucis et dilemmes des personnages. Cette écoute décrit de manière poétique notre théorie de l'esprit en action dans la lecture. Ainsi, la lecture, loin d'être un effacement au monde, apparaît au contraire comme une ouverture sur la vie, et même plus, comme le dirait Proust (2005), une ouverture sur « la vraie vie, la vie réellement vécue ».

Bibliographie

Académie de Nantes (s.d.). Faire de l'élève un sujet lecteur. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/bibliotheque/faire-de-l-eleve-un-sujet-lecteur-1045238.kjsp?RH=LETT

Ackerman, P. L., & Wolman, S. D. (2007). Determinants and validity of self-estimates of abilities and self-concept measures. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *13*(2), 57.

Ahr, S., & Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, *168*(1), 69-82.

Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Réseau Canopé.

Alipour, M., Aminifar, E., Geary, D. C., & Ebrahimpour, R. (2023). Framing mathematical content in evolutionarily salient contexts improves students' learning motivation. *Learning and Motivation*, *82*, 101894.

Amsterlaw, J., & Wellman, H. M. (2006). Theories of mind in transition: A microgenetic study of the development of false belief understanding. *Journal of cognition and development*, *7*(2), 139-172.

Apperly, I. A. (2012). What is "theory of mind"? Concepts, cognitive processes and individual differences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *65*(5), 825-839.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence, & J. T. Spence (Eds.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89-195)

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory.* Oxford University Press.

Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013) How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS One*, *8*(1), e55341.

Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2009). The experimental approach to development economics. *Annual Review of Economics*, *1*(1), 151-178

Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child development*, *82*(6), 1887-1905.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (Vol. 69). Paris: Presses universitaires de France.

Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT press.

Baron-Cohen, S., O'riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *29*, 407-418.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*(2), 241-251.

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, *34*, 163-175.

Baron-Cohen, S. (2009). Autism: the empathizing–systemizing (E-S) theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1156*(1), 68-80.

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*, 89-100.

Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le Français aujourd'hui*, *174*(3), 27-36.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A. L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, *14*(3), 211-246.

Bianco, M. (2016). Comment soutenir le développement des compétences en lecture ?. Dans : *Conférence de consensus*, CNESCO.

Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of child psychology and psychiatry*, *47*(3-4), 296-312.

Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. URL : https://edutice.hal.science/edutice-00000286/

Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De Boeck Supérieur.

Bressoux, P. (2017). Practice-based research : une aporie et des espoirs. Une revue critique de l'article d'Anthony S. Bryk. *Éducation et didactique*, *11*(11-3), 123-134.

Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture. Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, *44*(9), 467-477

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*, 29-48.

Bucheton, D., & Alexandre, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, *96*(1), 31.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 697-708.

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2009). Individual differences in the inference of word meaning from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy, and Programmes*, *96*(4), 52-72.

Canet, F., Tricot, A., & Maffre, T. (2013). Améliorer la compréhension de textes descriptifs chez des élèves porteurs de TED. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, *123*.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2010). Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *52*, 47-59.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. Recherche formation, (1), 77-96.

Centre National du Livre (2016). *Les jeunes et la lecture*. URL : https://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/13788/ressource_fichier_fr_les.jeunes.et.la.lecture.etude.2016.06.27.ok.pdf

Centre National du Livre (2022). *Les jeunes et la lecture*. URL : https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture

Cervetti, G. N., & Wright, T. S. (2020). The role of knowledge in understanding and learning from text. In E. Birr Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of reading research, volume V* (pp. 237-260). Routledge.

Chabanon, L., & Steinmetz, C. (2018). Écarts de performances des élèves selon le sexe. *Éducation & formations*, (96), 39-57.

Chabanon, L. (2021). Journée défense et citoyenneté 2020: près d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture. *Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Depp, note d'information*.

Chevalier, M. (2022). *Évaluation d'une expérimentation randomisée de la pensée informatique, vecteur d'apprentissage des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire, en classes de CM1 et CM2* [Thèse de Doctorat]. Université Grenoble Alpes.

Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational psychologist*, *49*(4), 219-243.

Choudhury, S., Charman, T., & Blakemore, S. J. (2008). Development of the teenage brain. *Mind, Brain, and Education*, *2*(3), 142-147.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser: pourquoi les études littéraires?*. Éditions Amsterdam/Multitudes.

Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?*. Paris, Collège de France: Fayard.

Connolly, P., Keenan, C., & Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016. *Educational Research*, *60*(3), 276-291.

Costanzo, M., & Archer, D. (1993). *Interpersonal perception task-15*. Center for Media and Independent Learning, University of California Extension.

Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *11*(6), 671-684

Cristofoli S. (2023). *En 2021-2022, l'absentéisme touche en moyenne 5,4 % des élèves du second degré public*. Note d'Information n° 23.14, DEPP.

Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. *Nature reviews neuroscience*, *13*(9), 636-650.

Cunningham, J. (1987). Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. Tierney, P. Andres, & J. Mitchell (Eds.), *Understanding readers' understanding: theory and practice* (pp. 229-255). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, *46*(2), 160-165.

Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, *554*(7693), 441-450.

Dalibard, E., Fumel, S., & Lima, L. (2016). CEDRE 2015. *Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie*. Note d'information n°21, MEN-DEPP.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, *44*(1), 113

Davis, M. H. (1996). Empathy: A social psychological approach. Boulder, CO: Westview Press.

de Monestrol, H. D., & Rogie, H. (2022). CEDRE 2021. *Compétences langagières et littératie en fin de collège*. Note d'information n°22-29, DEPP.

de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why?. *Trends in cognitive sciences*, *10*(10), 435-441.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, *3*(2), 71-100.

Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J. L., Coertjens, L., De Croix, S., & Penneman, J. (2020). Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension? A field experiment. *European Journal of Psychology of Education*, *36*, 573-594.

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M. H., Nicaise, J., & Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 627). De Boeck université.

Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Peter Lang.

Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child development*, *84*(3), 989-1003.

Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, *3*(1), 28-47.

Dore, R. A., Amendum, S. J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension?. *Educational Psychology Review*, *30*(3), 1067-1089.

Drapeau, S., & Cloutier, R. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3e éd.). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.

Dufays, J. L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *2006*(33), 79-101.

Dufays, J. L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?. *Recherches & Travaux*, *2013*(83), 77-88.

Dufays, J. L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. De Boeck Supérieur.

Dufays, J. L. (2016). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?. Dans : *Conférence de consensus*, CNESCO.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, *41*, 327-350.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2014). 19 Le collège, au cœur des inégalités sociales entre élèves. Dans :: Jacky Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 219-228). Paris: Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0219

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, *3*(1), 41-51. doi:10.3917/rne.031.0041.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, *53*(1), 109-132.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula* (éd. française de 1985). Paris: Grasset.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, *101*(1), 91.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, *14*(2), 131-149

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, *51*(1), 665-697.

Eme, E., & Rouet, J. F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, *53*(4), 309-328.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. & Salvador, L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363-382. doi:10.3917/enf.574.0363.

Ferone, G., & Crinon, J. (2021). Se former à distance de manière collaborative : Le cas du réseau Twictée. *Médiations et médiatisations*, *5*, 118-133.

Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, *28*(4), 717-741.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fletcher, P. C., Happé, F., Frith, U., Baker, S. C., Dolan, R. J., Frackowiak, R. S., & Frith, C. D. (1995). Other minds in the brain: a functional imaging study of “theory of mind” in story comprehension. *Cognition*, *57*(2), 109-128.

Forbes, E. E., & Dahl, R. E. (2010). Pubertal development and behavior: hormonal activation of social and motivational tendencies. *Brain and cognition*, *72*(1), 66-72.

Fréchou, H. (2021). *Résultats de l’enquête Sivis 2019-2020 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré.* Note d’information, n° 21.09, DEPP.

Fréchou, H. (2023). *Résultats de l'enquête Sivis 2021-2022 auprès des écoles publiques et des collèges et lycées publics et privés sous contrat*. Note d'Information, n° 23.02, DEPP. https://doi.org/10.48464/ni-23-02

Frith, U., & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, *358*(1431), 459-473.

Gallagher, S. (2001). The practice of mind. Theory, simulation or primary interaction?. *Journal of consciousness studies*, *8*(5-6), 83-108.

Gallese, V. (2007). Before and below 'theory of mind': embodied simulation and the neural correlates of social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *362*(1480), 659-669.

Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, *43*(4), 179-195.

Gelman, A., & Hill, J. (2006). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge university press.

Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven & London : Yale University Press.

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, *11*(11-3), 135-142.

Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés?. Dans B. Galand, & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (pp. 67-76). Presses universitaires de Louvain.

Goigoux, R. (2023). Les résultats des recherches en didactique du français. In AiRDF (Eds.), *Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s)*. Presses universitaires de Namur. URL : https://static.mediapart.fr/files/2023/01/30/conference-introductive-airdf-hal-janvier-2023.pdf

Goldman, A. I. (2006). *Simulating minds: The philosophy, psychology, and neuroscience of mindreading*. Oxford University Press on Demand.

Goldstein, T. R. (2009). The pleasure of unadulterated sadness: Experiencing sorrow in fiction, nonfiction, and" in person". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *3*(4), 232.

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of cognition and development*, *13*(1), 19-37.

Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1994). The theory theory. In L. A. Hirschfeld, & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 257–293). Cambridge University Press.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts, and theories*. Mit Press.

Gordon, R. M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind & language*, *1*(2), 158-171.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, *101*(3), 371.

Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of personality and social psychology*, *79*(5), 701.

Gurgand, M. (2012). 9. Que nous apprennent les expérimentations dans le domaine scolaire?. *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 143-150.

Gurgand, M. (2018). Expérimentation scolaire : du laboratoire à la classe. In *Communication au colloque « Le rôle de l'expérimentation dans le domaine éducatif », 1er février 2018*. Collège de France.

Gygax, P. (2010). L'inférence émotionnelle durant la lecture et sa composante comportementale. *L'Année psychologique*, *110*(2), 253-273.

Hakemulder, F. (2000). The moral laboratory. *The Moral Laboratory*, 1-215.

Happé, F. G. E. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders, 24*, 129–154 (1994). https://doi.org/10.1007/BF02172093

Happé, F. G. E., Cook, J. L., & Bird, G. (2017). The structure of social cognition: In (ter) dependence of sociocognitive processes. *Annual review of psychology*, *68*, 243-267.

Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewi, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 281-292). New York: Guilford.

Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition and behavior* (pp. 103-131). Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Iser, W. (1976). *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique* (2è éd.; E. Sznycer, Trad.). Bruxelles, Belgique: Mardaga.

Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Reading research quarterly*, *48*(3), 255-275.

James-Burdumy, S., Mansfield, W., Deke, J., Carey, N., Lugo-Gil, J., Hershey, A., ... & Faddis, B. (2009). Effectiveness of Selected Supplemental Reading Comprehension Interventions: Impacts on a First Cohort of Fifth-Grade Students. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE)*, 2009(4032).

Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception* (C. Maillard, Trad.). Paris, France: Gallimard.

Jenny, L. (2010). « N'imaginez jamais » : pour une pédagogie littéraire de l'immersion. *Versants*, *57*(1), 93-102.

Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, *52*(2), 150−155. doi: 10.1016/j.paid.2011.10.005.

Johnson, D. D. & Johnson, B. V. (1986). Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction. *Journal of reading*, *29*(7), 622-625.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, *29*(4), 589-611.

Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.

Judd, C. M., McClelland, G. H., Ryan, C. S., Muller, D., & Yzerbyt, V. (2018). *Analyse des données: une approche par comparaison de modèles*. De Boeck Supérieur.

Kidd, D. C., & Castano, E. (2013) Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, *342*(6156), 377-380. doi: 10.1371/journal.pone.0055341.

Kidd, D., & Castano, E. (2019). Reading literary fiction and theory of mind: Three preregistered replications and extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, *10*(4), 522-531.

Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of experimental child psychology*, *141*, 101-120.

Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, *21*(4), 310-333.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*, *95*(2), 163.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.

Koopman, E. M. E., & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, *9*(1), 79-111

Kreeft, P. V. D., Wiborg, G., Galanti, M. R., Siliquini, R., Bohrn, K., Scatigna, M., & The Eu-Dap Study Group (2009). 'Unplugged': A new European school program against substance abuse. *Drugs: Education, Prevention and Policy, 16*(2), 167-181.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, *6*(2), 293-323.

Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment?. *Devenir*, *26*(4), 307-325.

Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français: développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires: l'exemple du journal de personnage* [Thèse de Doctorat]. Université Michel de Montaigne-Bordeaux III.

Le Goff, F. (2006). *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature* [Thèse de Doctorat]. Université de Metz.

Le Goff, F. (2011). Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, & G. Langlade (Eds.), *Textes de lecteurs en formation* (pp. 219-229). Berne, Suisse: Peter Lang.

Leahy, W., & Sweller, J. (2011). Cognitive load theory, modality of presentation and the transient information effect. *Applied Cognitive Psychology*, *25*(6), 943-951.

Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C., & Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: A training program. *Journal of Experimental Child Psychology*, *126*, 52-67.

Lecrique, J. M. (2019, 20 mai). Rapport d'évaluation du programme Unplugged dans le Loiret. *Santé publique France.* URL : www.santepubliquefrance.fr

Lespiau, F., & Tricot, A. (2019). Using primary knowledge: An efficient way to motivate students and promote the learning of formal reasoning. *Educational Psychology Review*, *31*(4), 915-938.

Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1986). Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American educational research journal*, *23*(3), 476-488.

Lima, L., & Tual, M. (2022). De l'étude randomisée à la classe : est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe ?. *Éducation et didactique*, *16*(1), 153-162.

Lipps, T. (1900). Ästhetische Einfühlung [Aesthetic empathy]. *Zeitschrift für Psychologie*, *22*, 415–450.

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, *4*, 195-216.

Loyalka, P., Popova, A., Li, G., & Shi, Z. (2019). Does teacher training actually work? Evidence from a large-scale randomized evaluation of a national teacher training program. *American Economic Journal: Applied Economics*, *11*(3), 128-54.

Mabe, P. A., & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, *67*(3), 280.

Manesse, D. (2007). Les difficultés de lecture en collège. *Observatoire national de la lecture, La lecture au début du collège*, 29-34.

Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: exposure to fiction versus non- fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, *40*(5), 694–712.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on psychological science*, *3*(3), 173-192.

Massol, J. F., & Shawky-Milcent, B. (2011). Texte du lecteur et commentaire de texte: relations, évolutions, modalités d'apprentissage. *Textes de lecteurs en formation*, *3*, 231-244.

Mauriac, F. (1933). *Le roman et ses personnages*. Paris, France : Le livre de poche.

McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, *56*(3), 1-19.

McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inferences during reading. *Psychological Review*, *99*, 440-446.

Médiatrice de l'Éducation nationale (2022). *Apprendre à vivre ensemble*. URL : https://www.education.gouv.fr/rapport-2022-de-la-mediatrice-de-l-education-nationale-et-de-l-enseignement-superieur-378820

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*, *40*(4).

Merceron, K., & Prouteau, A. (2013). Évaluation de la cognition sociale en langue française chez l'adulte : outils disponibles et recommandations de bonne pratique clinique. *L'évolution psychiatrique*, *78*(1), 53-70.

Meuret, D. (2017). Comment améliorer l'enseignement? Considérations à partir de Bryk, A., 2015, "Accelerating how we learn to improve". *Éducation & didactique*, *11(*2), 35-38.

Ministère de l'Éducation nationale (s.d). *Français, Travailler la fluence*. Paris. URL : https://eduscol.education.fr/document/31165/download

Ministère de l'Éducation nationale (2016a). *Le carnet de lecture*. Paris. URL : https://eduscol.education.fr/document/16438/download

Ministère de l'Éducation nationale (2016b). *Le débat littéraire interprétatif*. Paris. URL : https://eduscol.education.fr/document/16432/download

Ministère de l'Éducation nationale (2019). *Un exemple d'outil au service de l'appropriation : le carnet de lecture et exploitation sous forme de cercles de lecture, présentation de la démarche*. Paris. URL : https://eduscol.education.fr/document/24406/download

Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Vademecum l'École promotrice de Santé*. Paris. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/84/2/VM_EcolePromotriceSante_1240842.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2023). *Circulaire de rentrée 2023 : une école qui instruit, émancipe et protège*. Paris.

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *5*(1), 97-109.

Mons, N., Chesné J.-F., Piedfer-Quêney L. (2021). Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse. Paris : Cnesco.

Norwich, B., & Koutsouris, G. (2020). Putting RCTs in their place: implications from an RCT of the integrated group reading approach. *International Journal of Research & Method in Education*, *43*(2), 113-126.

Oatley, K. (2012). The cognitive science of fiction. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *3*(4), 425−430. doi: 10.1002/wcs.1185.

Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, *20*(8), 618-628.

OCDE (2019a), "PISA 2018 Reading Framework". In *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OCDE Publishing. doi: 10.1787/5c07e4f1-en

OCDE (2019b), *Talis 2018 Results (Volume I): Teachers and School leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OCDE Publishing. doi : 10.1787/1d0bc92a-en

OCDE (2019c). *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*. OCDE Publishing. doi: 10.1787/ec30bc50-fr.

OCDE (2019d), *PISA 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives.* OCDE Publishing. doi: 10.1787/acd78851-en.

OCDE (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OCDE Publishing. doi: 10.1787/92a11084-en.

Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in early childhood special education*, *29*(1), 53-61.

OMS (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Organisation Mondiale de la Santé.

Open Science Collaboration. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, *349*(6251). URL: https://hub.hku.hk/bitstream/10722/230596/1/Content.pdf?accept=1

Panero, M. E., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H., & Winner, E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, *111*(5), 46.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.

Popper, K. (1932). *La logique de la découverte scientifique* (N. Thyssen-Rutten & P. Devaux, Trad.) Edition Payot.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, *1*(4), 515-526.

Proust, M. (1905) Sur la lecture. Dans J. Ruskin (Ed/Dir.), *Sésame et les lys*. Paris, France: Éditions Complexe.

Puma, S., & Tricot, A. (2021). Prendre en compte la mémoire de travail lors de la conception de situations d'apprentissage scolaire. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *171*, 217-225.

Quesque, F., & Rossetti, Y. (2020). What do theory-of-mind tasks actually measure? Theory and practice. *Perspectives on Psychological Science*, *15*(2), 384-396.

Quintin, J. J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet-Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* [Thèse de Doctorat]. Université de Mons-Hainaut; Université Stendhal-Grenoble III.

Quintin, J. J., & Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *13*.

Rauch, D. P., & Hartig, J. (2010). Multiple-choice versus open-ended response formats of reading test items: A two-dimensional IRT analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, *52*(4), 354.

Renaud, J. (2020). *Processus de conception d'un outil didactique d'enseignement de la lecture documentaire numérique au cycle 3* [Thèse de Doctorat]. Université Clermont Auvergne (UCA).

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. Oxford University Press.

Ross, R. (1999). How class-size reduction harms kids in poor neighborhoods. *Education Week*, *18*(37), 48.

Roux-Baron, I., Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, *2017*(4), 83-104.

Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire ? Dans C. Tauveron (Dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (pp.12-22). Versailles, France: CRDP de Versailles.

Rouxel, A., & Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature. Dans *sujets lecteurs et enseignement de la littérature, 29, 30, 31 janvier 2004*. Université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne.

Roy, A. (2015). Approche neuropsychologique des fonctions exécutives de l'enfant : état des lieux et éléments de prospective. *Revue de neuropsychologie*, *7*(4) 245-256.

Santé publique France (2022). *Les compétences psychosociales: Un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes*. *Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021*. Santé Publique France: Saint-Maurice, Suisse.

Sénat (2023). *Rapport d'information fait au nom de la commission des finances sur la formation continue des enseignants*. URL : https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-8691.pdf

Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4–12: 1980–2011. *Journal of learning disabilities*, *48*(4), 369-390.

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research*, *89*(1), 3-45.

Shamay-Tsoory S.G., Aharon-Peretz J. (2007). Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: a lesion study. *Neuropsychologia, 45*(3), 3054–67.

Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain*, *132*(3), 617-627.

Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, *29*, 363-392.

Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* [Thèse de doctorat en littérature française]. Université de Grenoble-Alpes (tel-01677062).

Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language testing*, *1*(2), 147-170.

Simon, H. A. (1996). *The sciences of the artificial*. MIT press.

Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, *55*(1), 21-31.

Sowell, E. R., Thompson, P. M., Holmes, C. J., Batth, R., Jernigan, T. L., & Toga, A. W. (1999). Localizing age-related changes in brain structure between childhood and adolescence using statistical parametric mapping. *Neuroimage*, *9*(6), 587-597.

Spelke, E. S., Phillips, A., & Woodward, A. L. (1995). Infants' knowledge of object motion and human action. In D. Sperber, D. Premack, & A. J. Premack (Eds.), *Causal cognition: A multidisciplinary debate* (pp. 44–78). Clarendon Press/Oxford University Press.

Stone, V. E., Baron-Cohen, S., Calder, A., Keane, J., & Young, A. (2003). Acquired theory of mind impairments in individuals with bilateral amygdala lesions. *Neuropsychologia*, *41*(2), 209-220.

Sweller, J. (2015). In academe, what is learned, and how is it learned?. *Current Directions in Psychological Science*, *24*(3), 190-194.

Tamir, D., Bricker, A., Dodell-Feder, D., & Mitchell, J. (2016). Reading fiction and reading minds: the role of simulation in the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *11*(2), 215-224.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *19*(1), 9-38.

Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). Tinkering toward utopia: A century of public school reform. Harvard University Press.

Titchener, E. B. (1909). The Experimental Psychology of Thought. In E. B. Titchener (Dir.), *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes* (pp. 157–194). MacMillan Co.

Todorov T. (2007). *La littérature en péril.* Paris, France: Editions Flammarion.

Tousignant, B. (2017). *La cognition sociale à l'adolescence : Aspects comportementaux, cliniques et cérébraux* [Doctoral dissertation, Thèse de doctorat non publiée]. Université Laval, Québec, Canada.

Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, *3*, 37-64.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.

Tricot, A., & Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur.

Van Boven, L., & Loewenstein, G. (2003). Social projection of transient drive states. *Personality and social psychology bulletin*, *29*(9), 1159-1168.

Van den Broek, P., White, M. J., Kendeou, P., & Carlson, S. (2009). Reading between the lines. Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Plythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). The Guilford Press.

Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental psychology*, *50*(3), 881.

Van der Graaff, J., Meeus, W., de Wied, M., van Boxtel, A., van Lier, P. A., Koot, H. M., & Branje, S. (2015). Motor, affective and cognitive empathy in adolescence: Interrelations between facial electromyography and self-reported trait and state measures. *Cognition and emotion*, *30*(4), 745-761.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic press.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, *61*, 47-59.

Vibert, A. (2011). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*. Eduscol. URL : https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf.

Vibert, A. (2016). *La construction de la compétence de lecture du cycle 3 au cycle 4.* Académie Orléans-Tours. URL : https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/lettres/Nouveau_college/Conference_Anne_Vibert_texte.pdf

Völlm, B. A., Taylor, A. N., Richardson, P., Corcoran, R., Stirling, J., McKie, S., Deakin, J., & Elliott, R. (2006). Neuronal correlates of theory of mind and empathy: a functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task. *Neuroimage*, *29*(1), 90-98

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, *3*(3), 243-272.

Waszak, C., & Dufays, J.-L. (2015) La lecture de romans du 19e siècle au secondaire. Analyse de pratiques enseignantes. In O. Dezutter, & E. Falardeau (Dir.), *Les temps et les lieux de la lecture* (pp. 221-247). Namur : CEDOCEF, PUN.

Wellman, H. M. (2018). Theory of mind: The state of the art. *European Journal of Developmental Psychology*, *15*(6), 728-755

Willingham, D. T. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, *30*(4), 39-50.

White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child development*, *80*(4), 1097-1117.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding. *Cognition*, *13*, 103-128.

Wolf, D. F. (1993). A comparison of assessment tasks used to measure FL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, *77*(4), 473-489.

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., ... & Zaslow, M. J. (2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education. *Society for Research in Child Development*. URL : https://www.earlylearningri.org/sites/default/files/site-content/docs/Evidence-Base-on-Preschool-Education-FINAL.pdf

Young, L., Cushman, F., Hauser, M., & Saxe, R. (2007). The neural basis of the interaction between theory of mind and moral judgment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *104*(20), 8235-8240.

Zillmann, D. (1994). Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, *23*, 33–51.

Tables des figures et des tableaux

Table des figures

Figure 1 - Diagrammes Quantile-Quantile des résultats de la pré-expérimentation du B.E.S 91
Figure 2 - Calendrier du déroulé de l'expérimentation 1..... 104
Figure 3 - Calendrier du déroulé de l'expérimentation 2..... 105
Figure 4 - Carte de caractérisation du savoir autour de la Lecture Littéraire..... 110
Figure 5 - Carte de caractérisation du savoir autour de la ToM et l'empathie..... 111
Figure 6 - Schéma récapitulatif du parcours d'apprentissage des enseignants formés..... 113
Figure 7 - Étapes et sous-étapes suivies pour la co-conception des séquences..... 123
Figure 8 - Écart de performance aux pré et post-tests Test-CE selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale avec intervalle de confiance..... 137
Figure 9 - Performance au post-test Test-CE selon le sexe dans chaque condition expérimentale..... 138
Figure 10 - Moyenne des Z-scores du Test-CE par type d'établissement aux pré et post tests 139
Figure 11 - Moyenne des Z-scores du Test-CE selon le type d'établissement pour chaque condition expérimentale avec intervalle de confiance..... 141
Figure 12 - % de non-réponse aux pré et post tests du Test-ToM selon la condition expérimentale..... 145
Figure 13 - Écart de performance aux pré et post-tests Test-ToM selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale avec intervalle de confiance..... 147
Figure 14 - Moyenne des Z-scores du Test-ToM par type d'établissement aux pré et post tests..... 148

Table des tableaux

Tableau 1 - Liste des tests d'empathie étudiés 87
Tableau 2 - Résultats comparés de la pré-expérimentation du B.E.S et des résultats obtenus par d'Ambrosio et al. (2009) 90
Tableau 3 - Liste des tests de ToM étudiés 92
Tableau 4 - Liste des versions successives du test des Histoires Étranges 93
Tableau 5 - Résultats de l'étape 1 de la pré-expérimentation du test des Histoires Étranges 96
Tableau 6 - Résultats de l'étape 2 de la pré-expérimentation du test des Histoires Étranges 97
Tableau 7 - Nombre de classes et d'élèves recrutés pour l'expérimentation 1 par groupe 126
Tableau 8 - Nombre et % d'élèves présents aux pré et post-tests de l'expérimentation 1 127
Tableau 9 - Répartition des élèves dans les différentes conditions expérimentales de l'expérimentation 1 128
Tableau 10 - Nombre d'élèves présents par test aux pré et post-tests durant l'expérimentation 1 130
Tableau 11 - Répartition des EBEP dans les différentes conditions expérimentales de l'expérimentation 1 131
Tableau 12 - Résultats des EBEP aux pré-tests de l'expérimentation 1 132
Tableau 13 - Résultats des EBEP aux post-tests de l'expérimentation 1 132
Tableau 14 - Résultats bruts et Z-score aux pré et post tests du Test-CE selon la condition expérimentale 134
Tableau 15 - % de non-réponse aux pré et post tests du Test-CE selon la condition expérimentale 135
Tableau 16 - Z-score du Test-CE selon le domaine évalué et selon la condition expérimentale 136
Tableau 17 - résultats globaux aux pré et post-tests du Test-CE selon le sexe des participants 137
Tableau 18 - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-CE selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale 138

Tableau 19 - Résultats globaux et Z-scores aux pré et post-tests du Test-CE selon le type d'établissement..... 139
Tableau 20 - Moyenne des Z-score du Test-CE selon le type d'établissement pour chaque condition expérimentale..... 140
Tableau 21 - Résultats de l'ANCOVA sur le post-test Test-CE avec contrôle du pré-test Test-CE..... 142
Tableau 22 - Résultats bruts aux pré et post-tests du Test-ToM pour l'ensemble des participants et selon la version du test réalisé. 143
Tableau 23 - Résultats bruts et Z-Score aux Test-ToM pré et post-tests selon la condition expérimentale 144
Tableau 24 - % de non-réponse aux pré et post tests du Test-ToM selon la condition expérimentale 145
Tableau 25 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-ToM selon le sexe des participants..... 146
Tableau 26 - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-ToM selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale 147
Tableau 27 - Résultats globaux et Z-scores aux pré et post-tests du Test-ToM selon le type d'établissement..... 148
Tableau 28 - Moyenne des Z-score du Test-ToM selon le type d'établissement pour chaque condition expérimentale..... 149
Tableau 29 - Résultats de l'ANCOVA sur le post-test Test-ToM avec contrôle du pré-test Test-ToM..... 149
Tableau 30 - Résultats bruts aux pré et post tests du Test-BES empathie selon la condition expérimentale 151
Tableau 31 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES empathie selon le sexe des participants..... 152
Tableau 32 - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES empathie selon le sexe dans chaque condition expérimentale 152
Tableau 33 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES empathie selon le type d'établissement..... 153
Tableau 34 - Résultats bruts aux pré et post tests du Test-BES ToM selon la condition expérimentale 154

Tableau 35 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES ToM selon le sexe des participants 155
Tableau 36 - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES ToM selon le sexe dans chaque condition expérimentale 155
Tableau 37 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES ToM selon le type d'établissement 156
Tableau 38 - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES ToM selon le type d'établissement dans chaque condition expérimentale 156
Tableau 39 - Matrice de corrélation (Spearman) entre Test-BES ToM et Test-ToM 157
Tableau 40 - Nombre de classes recrutées pour l'expérimentation 2 réparties selon la condition expérimentale 159
Tableau 41 - Nombre de classes ayant effectué les post-tests pour l'expérimentation 2 par groupe 160
Tableau 42 - Nombre d'élèves présents aux pré ou post-tests de l'expérimentation 2 160
Tableau 43 - Nombre d'élèves présents aux pré et post-tests de l'expérimentation 2 161
Tableau 44 - Nombre d'élèves par test pour l'expérimentation 2 162
Tableau 45 - Répartition des EBEP dans les deux conditions expérimentales de l'expérimentation 2 162
Tableau 46 - Résultats bruts et Z-score aux pré et post tests du Test-CE XP 2 selon la condition expérimental 164
Tableau 47 - % de non-réponse aux pré et post tests du Test-CE XP 2 selon la condition expérimentale 164
Tableau 48 - Z-score du Test-CE XP 2 selon le domaine évalué et selon la condition expérimentale 165
Tableau 49 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-CE XP 2 selon le sexe des participants 166
Tableau 50 - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-CE XP2 selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale 166
Tableau 51 - Résultats bruts aux pré et post-tests du Test-ToM XP 2 pour l'ensemble des participants et selon la version du test réalisée 167
Tableau 52 - Résultats bruts et Z-Score aux Test-ToM XP 2 pré et post-tests selon la condition expérimentale 168

Tableau 53 - % de non-réponse aux pré et post tests du Test-ToM XP 2 selon la condition expérimentale 168
Tableau 54 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-ToM XP 2 selon le sexe des participants 169
Tableau 55 - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-ToM XP 2 selon le sexe (fille-garçon) dans chaque condition expérimentale 169
Tableau 56 - Résultats bruts aux pré et post tests du Test-BES empathie XP 2 selon la condition expérimentale 170
Tableau 57 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES empathie XP 2 selon le sexe des participants 171
Tableau 58 - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES empathie XP 2 selon le sexe dans chaque condition expérimentale 171
Tableau 59 - Résultats bruts aux pré et post tests du Test-BES ToM XP 2 selon la condition expérimentale 172
Tableau 60 - Résultats globaux aux pré et post-tests du Test-BES ToM XP 2 selon le sexe des participants 173
Tableau 61 - Écart de performance aux pré et post-tests du Test-BES ToM XP 2 selon le sexe dans chaque condition expérimentale 173
Tableau 62 – Thèmes de l'analyse de contenu des entretiens semi-directifs 178
Tableau 63 - Motivations à participer à la formation par nombre de participants 180
Tableau 64 - Regroupement des motivations des enseignants par pôle 180
Tableau 65 - Ressentis durant la mise en œuvre des séquences par nombre de participants 181
Tableau 66 - Avis des participants sur le guidage dans les canevas des séquences. 181
Tableau 67 - Type de progrès déclarés réalisés par les élèves par le nombre de participants 182
Tableau 68 - Type de progrès en tant qu'enseignants par le nombre de participants 183
Tableau 69 - Domaine d'apprentissage des enseignants par nombre de participants 184
Tableau 70 - Répartition des avis pour les activités les plus mentionnées 186
Tableaux 71 et 72 - raisons invoquées par les enseignants pour justifier leur analyse de la mise en œuvre d'une activité par leur nombre d'occurrences 187
Tableau 73 - Domaines d'apprentissage des enseignants par nombre de participants 193

Tableau 74 - Domaines généraux d'apprentissage déclarés des enseignants par nombre de participants dans chaque expérimentation 203
Tableau 75 - Répartition des interventions des enseignants formés dans le groupe WhatsApp d'entraide de l'expérimentation 1 205
Tableau 76 - Synthèse des visites de classe effectuées chez les enseignants du groupe expérimental 1 206

Annexes

Annexe A.1 - Consignes de passation des tests 258

Annexe A.2 - Version du B.E.S utilisé..... 260

Annexe A.3 - Code de dépouillement du B.E.S..... 262

Annexe A.4 - Strange Stories test utilisé : Version A et Version B 263

Annexe A.5 - Code de dépouillement Strange Stories tests..... 273

Annexe A.6 - Épreuves de Compréhension des Écrits : Oct. 2021 / Fév. 2022, Juin 2022... 281

Annexe A.7 - Code de dépouillement des 3 épreuves de compréhension des Écrits..... 290

Annexe B.1 - Cartes heuristiques : lecture littéraire, ToM et empathie..... 306

Annexe B.2 - Schémas de démarches de lecture littéraire, lecture empathique, ToM dans la lecture..... 307

Annexe B.3 - Fiche de présentation de la formation au sein du PAF 310

Annexe B.4 - Diaporama de formation 313

Annexe B.5 - Fiche synthèse sur la lecture littéraire 336

Annexe B.6 - Fiche sur le sujet-lecteur..... 338

Annexe B.7 - Fiche sur la communauté interprétative..... 341

Annexe C.1 - Canevas séquence vierge imposé 343

Annexe C.2 - Canevas séquence Misérables - Groupe expérimental 1..... 345

Annexe C.3 - Canevas séquence Fantastique - Groupe expérimental 1 351

Annexe C.4 - Canevas séquence Misérables - Groupe expérimental 2..... 357

Annexe C.5 - Canevas séquence poésie - Groupe expérimental 2..... 363

Annexe D.1 – Guide d'entretien pour l'interviewer 368

Annexe D.2 - Méthode de transcription des verbatim 369

Annexe D.3 - Tableau final du décompte des extraits par entretien 372

Annexe D.4 - Entretiens transcrits de l'expérimentation 1..... 378

Annexe D.5 - Entretiens transcrits de l'expérimentation 2..... 599

Annexe E.1 - Les diagrammes quantile-quantile pour chaque test et condition expérimentale – Expérimentation 1..... 661

Annexe E.2 - Les diagrammes quantile-quantile pour chaque test et condition expérimentale – Expérimentation 2..... 664

Annexe A.1 - Consignes de passation des tests

Test B.E.S –Consignes de passation

Durée de passation : 8-10 minutes - laisser 15 minutes **maximum**

Déroulé du test

1. Dire le texte suivant qui est une mise en contexte

"*Vous allez répondre à un petit questionnaire qui contient 20 questions. Chaque question représente une situation. Pour chaque situation, il faut répondre le plus honnêtement possible sur une échelle qui va de "je suis totalement en désaccord" (c'est à dire pas d'accord du tout, du tout) jusqu'à "je suis totalement complètement d'accord".*

Nous faisons ce petit questionnaire pour aider des chercheurs qui travaillent sur les liens entre la lecture et l'émotion qu'on ressent pour les personnages du livre. Ainsi, il faut répondre ce que vous pensez véritablement. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Au contraire, les chercheurs veulent mesurer à quel point les humains réagissent différemment à des situations identiques.

Ce questionnaire n'est pas noté. Vous pouvez abandonner au milieu, mais il faut le faire seul tout du long, sans aide et sans faire de pause. On le fait d'une seule traite et il ne donne lieu à aucune note."

2. Distribuer le questionnaire et demander aux élèves de noter leur nom en haut à gauche

3. Lire ensemble la consigne générale en haut du test

4. Répondre en amont aux problèmes éventuels :

- « Cocher » une réponse par affirmation : cela signifie d'**entourer** la réponse qui est la plus proche de ce **vous** pensez.
- Soyez vigilants : certaines phrases sont formulées de manière **négative.**
- Question 5 : expliciter le terme « imprégner »
- Question 15 : expliciter le terme « apeuré »

- Question 17 : expliciter le terme « happer »

Annexe A.2 - Version du B.E.S utilisé

Nom Prénom : Classe :

BASIC EMPATHY SCALE

Consignes : *Ce qui suit correspond à des caractéristiques qui peuvent ou non vous être appliquées. Veuillez, s'il vous plait, cocher une réponse pour chaque affirmation afin d'indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou pas d'accord avec l'affirmation. Répondez, s'il vous plait, aussi honnêtement que vous le pouvez.*

1. Les émotions de mes amis(ies) ne m'affectent pas beaucoup	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
2. Après avoir été avec un(e) ami(e) qui est triste, je me sens généralement triste	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
3. Je peux comprendre le bonheur d'un(e) ami(e) lorsque quelque chose marche bien pour lui/elle	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
4. Je peux être effrayé(e) par un bon film d'horreur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
5. Je m'imprègne facilement des émotions des autres	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
6. J'ai du mal à savoir quand mes amis(ies) ont peur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
7. Je ne suis pas triste quand je vois une personne pleurer	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
8. Les sentiments des autres ne me tracassent pas du tout	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
9. Quand quelqu'un a la sensation d'être « au plus bas », je peux comprendre ce qu'il ressent	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
10. Généralement, je peux me rendre compte que mes amis(ies) sont effrayés(ées)	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

Nom Prénom : Classe :

11. Souvent, je me sens triste quand je regarde des choses ou des films tristes	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
12. Souvent, je peux comprendre comment les gens se sentent avant même qu'ils ne me l'aient dit	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
13. Voir une personne se mettre en colère n'a aucun effet sur moi	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
14. Habituellement, je sais quand les gens sont joyeux	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
15. J'ai tendance à me sentir apeuré(ée) quand je suis avec des amis(ies) qui sont effrayés(ées)	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
16. Généralement, je me rends vite compte quand un(e) ami(e) est furieux(se)	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
17. Je suis souvent happé(e) par les sentiments de mes amis(ies)	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
18. Je ne ressens rien face à la tristesse de mes amis(ies)	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
19. Je ne suis généralement pas attentif(ve) aux sentiments de mes amis(ies)	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
20. J'ai du mal à comprendre quand mes amis(ies) sont heureux(ses)	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

© Jolliffe & Farrington (2006)
© Traduction D'Ambrosio, Olivier, Didon, & Besche (2008)

Annexe A.3 - Code de dépouillement du B.E.S

COTATION DES ITEMS DE LA BASIC EMPATHY SCALE

Les items cognitifs et affectifs sont les suivants :

Numéro d'item	Affectif/Cognitif	**Cotation** Positive/Négative allant **de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord »**
1	Affectif	Négative : 5 – 4 – 3 – 2 - 1
2	Affectif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
3	Cognitif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
4	Affectif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
5	Affectif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
6	Cognitif	Négative : 5 – 4 – 3 – 2 - 1
7	Affectif	Négative : 5 – 4 – 3 – 2 - 1
8	Affectif	Négative : 5 – 4 – 3 – 2 - 1
9	Cognitif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
10	Cognitif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
11	Affectif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
12	Cognitif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
13	Affectif	Négative : 5 – 4 – 3 – 2 - 1
14	Cognitif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
15	Affectif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
16	Cognitif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
17	Affectif	Positive : 1 – 2 – 3 – 4 - 5
18	Affectif	Négative : 5 – 4 – 3 – 2 - 1
19	Cognitif	Négative : 5 – 4 – 3 – 2 - 1
20	Cognitif	Négative : 5 – 4 – 3 – 2 - 1

Une fois que les huit items à score inversé ont été cotés, on additionne les scores des 9 items cognitifs pour produire un score d'empathie cognitive et les 11 items d'empathie affective sont additionnés pour produire un score d'empathie affective. Tous les items sont ensuite additionnés pour obtenir un score total d'empathie.

© Jolliffe & Farrington (2006)
© Traduction D'Ambrosio, Olivier, Didon, & Besche (2008)

Annexe A.4 - Strange Stories test utilisé : Version A et Version B

Test 2.A

Voici 11 histoires courtes. Pour chaque histoire, il y a une question de compréhension à la fin.
Lisez chaque histoire puis répondez à la question posée.

Histoire 1

Hélène a attendu Noël toute l'année, car elle sait qu'à Noël, elle pourra demander un lapin à ses parents. Hélène souhaite un lapin plus que tout au monde. Lorsque Noël arrive, Hélène s'empresse de déballer le grand cadeau que ses parents lui ont donné. Elle est certaine qu'il contient un petit lapin dans une cage. Mais quand elle l'ouvre, avec toute sa famille qui se tient autour d'elle, elle se rend compte que son cadeau ne contenait qu'un vieux jeu d'encyclopédies qu'elle ne veut absolument pas ! Cependant, quand les parents d'Hélène lui demandent si elle apprécie son cadeau de Noël, elle répond « c'est magnifique, merci. C'est exactement ce que je voulais ».

⇒ Question : Pourquoi a-t-elle dit cela ?

_____

_____

_____

Histoire 2

Pendant la guerre, l'armée rouge capture un membre de l'armée bleue. Les rouges veulent qu'il leur dise où se situent les chars de son armée ; ils savent qu'ils sont soit près de la mer, soit dans les montagnes. Ils savent que le prisonnier ne voudra pas le leur dire, il voudra sauver son armée, et donc certainement il leur mentira. Le prisonnier est très courageux et très intelligent, il ne veut pas qu'ils trouvent les chars de son armée. Les chars sont réellement situés dans les montagnes. Lorsque l'autre partie lui demande où se situent les chars, il répond « ils sont dans la montagne ».

⇒ Question : pourquoi le prisonnier a-t-il répondu cela ?

_____

_____

_____

Histoire 3

Aujourd'hui Jean va chez Claire pour la première fois. Il y va pour le goûter et il a hâte de rencontrer le chien de Claire dont elle parle tout le temps. Jean adore les chiens. Quand Jean arrive chez Claire, celle-ci court ouvrir la porte et son chien saute sur Jean en guise d'accueil. Le chien de Claire est énorme, quasiment aussi grand que Jean ! Quand Jean voit le gros chien de Claire, il dit « Claire, tu n'as pas de chien, en fait, tu as un éléphant ! »

⇒ Question : Pourquoi Jean dit-il cela ?

_____

_____

_____

Histoire 4

Marc et Adam s'amusent beaucoup ! Ils ont mis la cuisine sens dessus dessous et ils sont assis au milieu, en train de pagayer avec des rames en papier journal enroulé. Quand leur mère pénètre dans la cuisine, elle rigole. « Mais qu'êtes-vous donc en train de faire tous les deux ? » demande-t-elle.

- Cette table est un bateau pirate !, répond Adam, et tu ferais mieux de venir à bord avec nous avant de te noyer puisque tu te tiens actuellement en plein milieu de l'eau ! »

⇒ Question : pourquoi Adam dit-il cela ?

_____

_____

_____

Histoire 5

Un soir tard, Mademoiselle Durand rentre chez elle. Elle n'aime pas rentrer chez elle seule la nuit parce qu'elle a toujours peur que quelqu'un vienne l'attaquer et la voler. C'est une personne très nerveuse ! Tout à coup, un homme sort de l'ombre. Il veut demander l'heure à Mademoiselle Durand et marche donc vers elle. Quand elle voit l'homme s'approcher vers elle, elle commence à trembler et répond « prenez mon sac à main mais s'il vous plaît ne me faîtes pas de mal ! ».

⇒ Question : pourquoi a-t-elle dit cela ?

_____

_____

_____

Histoire 6

Juliette souhaite acheter un chaton, elle va donc voir Mme Martin qui a de nombreux chatons dont elle ne veut pas. Mme Martin adore les chatons et elle ne ferait rien qui puisse leur faire du mal bien qu'elle ne puisse pas les garder avec elle. Quand Juliette vient voir Mme Martin, elle n'est plus certaine de vouloir un des chatons de Mme Martin car ce sont tous des mâles alors que Juliette souhaite une femelle. Mme Martin répond alors « si personne ne m'achète les chatons, je vais devoir les jeter ! ».

⇒ Question : Pourquoi Mme Martin a-t-elle dit cela à Juliette ?

_____

_____

_____

Histoire 7

Le soir de Noël, la maman d'Alice l'amène aux grands magasins en centre ville. Elles vont au rayon jouets. Dans ce rayon jouets, M. Robert, le voisin d'Alice est déguisé en père Noël et il donne des bonbons aux enfants. Alice pense reconnaître M. Robert, elle court donc vers lui et lui demande « Qui êtes-vous ? ». M. Robert répond "Je suis le père Noël !".

⇒ Question : pourquoi dit-il cela ?

_____

_____

_____

Histoire 8

Emma est enrhumée. Tout au long du déjeuner, elle n'arrête pas de tousser. Son père lui dit alors « ma pauvre Emma, tu as vraiment un chat dans la gorge ! ».

⇒ Question : pourquoi dit-il cela à sa fille ?

_____

_____

_____

Histoire 9

La maman d'Anne vient de passer un long moment à cuisiner le plat favori de sa fille. Lorsqu'elle apporte le plat à Anne, celle-ci est en train de regarder la télévision, elle ne lève même pas les yeux ni ne remercie sa mère. La maman d'Anne est fâchée et dit : « Eh bien, c'est super sympa, non ? C'est vraiment ce que j'appelle de la politesse ».

⇒ Question : pourquoi la mère d'Anne dit-elle ceci ?

_____

_____

_____

Histoire 10

Simon est un grand menteur. Le frère de Simon, Jules, le sait très bien. Il est bien au courant que Simon ne dit jamais la vérité ! Hier, Simon a piqué la raquette de ping-pong de Jules et Jules sait que Simon l'a cachée quelque part bien qu'il ne puisse pas la trouver. Il est très fâché. Il va donc voir Simon et lui dit « où est ma raquette de ping-pong ? Tu dois l'avoir cachée soit dans l'armoire soit sous ton lit parce que j'ai regardé

dans tous les autres endroits. Alors où est-elle : dans l'armoire ou sous ton lit ? » Simon lui répond qu'elle se trouve sous son lit.

⇒ Question : Pourquoi Jules va-il chercher la raquette dans l'armoire ?

_____

_____

_____

Histoire 11

Jeanne et Sarah sont meilleures amies. Elles participent toutes deux à la même compétition de peinture. Jeanne a vraiment très envie de gagner la compétition, cependant quand les résultats sont annoncés, c'est Sarah qui est annoncée gagnante. Jeanne est très triste de ne pas gagner mais elle est aussi contente pour son amie qui a obtenu le prix. Jeanne dit à Sarah : « bien joué, je suis super contente que tu aies gagné ! ». Jeanne dit à sa mère « Je suis triste de ne pas avoir gagné la compétition ».

⇒ Question : pourquoi Jeanne dit-elle qu'elle est triste et heureuse en même temps ?

_____

_____

_____

Test 2.B

Voici 11 histoires courtes. Pour chaque histoire, il y a une question de compréhension à la fin.
Lisez chaque histoire puis répondez à la question posée.

Histoire 1

Un jour, tante Jeanne est venue rendre visite à Pierre. Pierre apprécie beaucoup sa tante, mais aujourd'hui elle porte un nouveau chapeau, que Pierre trouve vraiment horrible. Il trouve que sa tante a l'air idiote avec ce chapeau et qu'elle était beaucoup mieux avec son ancien chapeau. Cependant quand tante Jeanne demande à Pierre « Que penses-tu de mon nouveau chapeau ? » Pierre répond « il est très joli ».

⇒ Question : pourquoi a-t-il dit cela ?

_____

_____

_____

Histoire 2

Louis déteste aller chez le dentiste car à chaque fois qu'il y va, le dentiste lui fait un détartrage et cela lui fait très mal. Louis sait que dès qu'il a mal à la dent, sa mère l'amène chez le dentiste. En ce moment, Louis a très mal à la dent, mais lorsque sa mère se rend compte qu'il a l'air malade et lui demande « as-tu mal à la dent Louis ? », il répond « Non maman ».

⇒ Question : pourquoi Louis dit-il cela ?

_____

_____

_____

Histoire 3

Un jour, Daniel et Louis voient Mme Thomas sortir de chez le coiffeur. Elle a un style amusant car le coiffeur lui a coupé les cheveux beaucoup trop courts. Daniel dit alors à Louis « Elle a dû se disputer avec la tondeuse ! ».

⇒ Question : pourquoi Daniel dit-il cela ?

_____

_____

_____

Histoire 4

Chloé et Emma jouent dans leur maison. Emma prend une banane dans la corbeille de fruits et la tient près de son oreille. Elle dit alors à Chloé « Regarde, cette banane est un téléphone ! »

⇒ Question : pourquoi Emma dit-elle cela ?

_____

_____

_____

Histoire 5

Un voleur qui vient juste de cambrioler un magasin est sur son chemin de retour. Alors qu'il court vers chez lui, un policier qui fait sa ronde le voit faire tomber son gant. Le policier ne sait pas que cet homme est un cambrioleur, il souhaite juste lui dire qu'il a perdu son gant. Lorsque le policier crie au cambrioleur « Hé Monsieur ! Stop ! », le cambrioleur se retourne, voit le policier et se rend. Il met ses mains sur sa tête et il avoue qu'il vient de cambrioler le magasin.

⇒ Question : pourquoi le cambrioleur agit-il ainsi ?

_____

_____

_____

Histoire 6

Léo a toujours faim. Aujourd'hui à l'école, il y a son plat favori à la cantine : frites, saucisses. Il est très gourmand et il voudrait avoir plus de saucisses que les autres, même s'il sait qu'en rentrant chez lui ce soir, sa maman lui aura préparé un super dîner. Chaque élève a le droit à deux saucisses, pas plus. Quand c'est au tour de Léo d'être servi, il dit « oh, s'il vous plaît, pourrais-je avoir 4 saucisses parce que je n'aurai pas à dîner ce soir quand je rentre à la maison ! ».

⇒ Question : pourquoi Léo dit-il cela ?

_____

_____

_____

Histoire 7

C'est Halloween, et Lucas va à une soirée déguisée. Il se déguise en fantôme. Il revêt un grand drap blanc dans lequel il a fait 2 trous pour voir au travers. Alors qu'il est à la soirée, vêtu de son costume, il rentre dans M. Richard. Il fait sombre donc M. Richard demande « Oh, qui est-ce ? » et Lucas répond « Je suis un fantôme, M. Richard ! ».

⇒ Question : pourquoi Lucas dit-il cela ?

_____

_____

_____

Histoire 8

William est vraiment un garçon désordonné. Un jour, sa maman vient dans sa chambre et constate qu'elle est encore plus en désordre que d'habitude ! Il y a des habits, des jouets et des BD partout. La maman de William lui dit alors : « cette chambre est une porcherie ! »

⇒ Question : pourquoi la maman de William lui dit-elle cela ?

_____

_____

_____

Histoire 9

Sarah et Tom vont pique-niquer. C'est l'idée de Tom, il répète que ça va être une belle journée pour un pique-nique. Mais, juste au moment où ils sortent la nourriture, il se met à pleuvoir et, très vite, ils se retrouvent tous les deux trempés jusqu'aux os ! Sarah est énervée. Elle dit alors « ah c'est certain, quelle belle journée pour un pique-nique, hein ! »

⇒ Question : Pourquoi dit-elle cela ?

_____

_____

_____

Histoire 10

Un jour, alors qu'elle est en train de jouer dans sa maison, Anna frappe et casse le vase favori de sa maman qui est en cristal. « Olala, quand maman va s'en rendre compte, elle va être très fâchée ! » Alors, quand la maman d'Anna rentre à la maison, voit le vase cassé et demande à Anna ce qu'il s'est passé, Anna répond : « c'est le chien qui l'a renversé, je n'y suis pour rien ! ».

⇒ Question : pourquoi a-t-elle dit cela ?

_____

_____

_____

Histoire 11

Aujourd'hui, Claire a envie d'aller sur la balançoire de l'aire de jeux. Mais pour aller à l'aire de jeux, elle sait qu'elle devra passer devant la maison du vieux M. Denis. M. Denis a un vilain chien féroce et à chaque fois que Claire passe devant cette maison, le chien saute sur le portail et aboie. Il fait très peur à Claire, elle déteste passer devant cette maison. D'un autre côté, elle a vraiment très envie d'aller sur la balançoire. Quand sa maman lui demande « veux-tu aller à l'aire de jeux ? », Claire répond « non ».

⇒ Question : pourquoi Claire dit-elle qu'elle ne veut pas aller au parc, alors qu'elle meurt d'envie d'aller sur les balançoires ?

_____

_____

_____

Annexe A.5 - Code de dépouillement Strange Stories tests

VERSION A

1. 1 - Hélène et le lapin - Mensonge pieux

2 pts : référence au mensonge bienveillant ou à sa volonté d'épargner les émotions de ses parents ; référence au fait qu'elle fasse passer les émotions de ses parents avant les siennes; désir d'éviter d'insulter ses parents.
1 pt : référence à un trait de personnalité (c'est une gentille fille, elle est polie ie "ne veut pas montrer sa déception") ou à sa relation (elle aime ses parents); purement motivationnel (afin qu'ils ne lui crient pas dessus) sans référence aux pensées ou sentiments de ses parents; explication incomplète (elle ment, elle fait semblant).
0 pt : référence à des émotions ou faits non pertinents ou inexacts (elle aime le cadeau, elle veut les piéger).

2.1 - Les chars de l'armée - double bluff

2 pts : référence au fait que l'autre armée ne le croira pas et donc ira chercher à l'autre endroit (*i.e.* la mer), référence à la réflexion du prisonnier sur le comportement de l'autre armée, référence au double bluff
1 pt : référence à la conséquence (sauver les chars de son armée) ou pour induire en erreur l'armée adverse.
0 pt : référence à des motivations qui ne saisissent pas l'intention du double bluff (ex : il a peur, il ne veut pas mourir).

3.1 - Jean et le chien de Claire - Blague

2 pts : référence à une blague ou à sa volonté de montrer sa surprise quant à la taille du chien à laquelle il ne s'attendait pas (ex : il pensait qu'il était beaucoup plus petit).
1 pt : réponse factuelle, le chien est gros comme un éléphant.
0 pt : réponse inexacte ou non pertinente. "Car pour Jean, le chien fait la taille de l'éléphant". Notion de confusion entre éléphant et chien. Il faut avoir compris que c'est une expression imagée.

4.1 - Adam et Marc dans la cuisine - Faire Semblant

2 pts : immersion dans un jeu imaginatif. Transmet à sa mère l'imaginaire et la fait rentrer dans son jeu. Il fait semblant dans l'intérêt de jouer. Référence au fait qu'il entraîne sa maman dans le jeu, veut rire avec elle.

1 pt : Référence à quelque chose de correct (l'eau c'est le sol, le bateau c'est la table) sans mentionner l'intention de faire rentrer sa maman dans son jeu d'imagination. Absence du mot "jeu".

0 pt : réponse fausse (il a peur pour sa maman / il pense vraiment être à la mer).

5.1 - Mlle Durand et le cambrioleur - Malentendu

2 pts : référence à sa croyance qu'il vient pour la voler ou référence à son ignorance sur la réelle intention du monsieur. Ex: elle s'est fait un film en croyant que le monsieur voulait la voler. "Elle croit que/ elle pense/ elle le prend pour" = 2

1 pt : référence à sa personnalité (elle est très nerveuse) ou son état (elle a peur) ou son intention (elle ne veut pas être blessée) sans suggérer que cette peur n'était pas nécessaire.

0 pt : réponse fausse factuellement ou non pertinente (ex: le monsieur est en train de l'attaquer).

6.1 - Les chatons de Mme Martin - Persuasion

2 pts : référence à la persuasion, à la manipulation de sentiments, tentative de faire ressentir de la culpabilité/ de la peine - "volonté d'amadouer" "chantage"

1 pt : référence au résultat (volonté de s'en séparer d'une manière qui n'implique pas de les jeter) ou pure motivation (rendre Juliette triste) "inciter" "Forcer/pousser/obliger/coup de pression"

0 pt : référence à une connaissance générale ou un dilemme sans réaliser que l'affirmation de Mme Martin est fausse (ex: c'est une femme horrible).

7.1 - Père Noël au magasin - Apparence ou réalité

2 pts : volonté d'immerger Alice dans les fêtes de Noël, joue son personnage, volonté qu'elle croit au Père Noël, qu'elle ne se rende pas compte de la supercherie, pour qu'elle continue à croire à la magie de Noël. On met 2 si l'élève indique la volonté du monsieur de faire son travail correctement ("jouer son rôle de père Noël" "joue le rôle pour lequel il est payé").

1 pt : réponse factuelle “car il est déguisé en père noël” sans mention de l’intention de M. Brown de préserver son rôle de père Noël. “Il est dans son rôle” (trop large donc 1). ToM pas vrmt correcte (“faire plaisir aux enfants” “amuser les enfants”).
0 pt : réponse factuellement fausse (car il est le père Noël)

8.1 - Emma et son rhume - Métaphore

2 pts : image pour montrer qu’il voit combien elle a mal à la gorge et la plaint. Il compatit, il manifeste son inquiétude (ex : il manifeste son inquiétude, car il est très inquiet). Montrer qu’il a remarqué sa souffrance. Ou si l’élève montre bien une intention du père (pédagogique, humoristique, compatissante).
1 pt : réponse factuelle (elle a vrmt un gros mal de gorge, elle est malade) sans l’intention d’apporter du réconfort ou toute intention du père envers sa fille.
0 pt : réponse fausse ou inexacte. “C’est une expression” (sans détailler davantage le lien avec la situation).

9.1 - Anna et la nourriture - Ironie

2 pts : pour faire réagir sa fille et lui montrer combien elle est en colère. Montrer dans la réponse que la mère souhaite faire réagir sa fille. “Pour lui rappeler les bonnes manières”. “Pour lui faire la morale”. “Lui faire comprendre que c’est irrespectueux”. “Pour la faire culpabiliser”.
1 pt : référence au fait qu’elle est énervée, vexée ou ne pense pas ce qu’elle dit sans faire le lien avec l’attente qu’elle a envers sa fille. Ex: “elle fait de l’ironie”.
0 pt : réponse incorrecte ou simplement descriptive (“Anna n’a vraiment pas été poli, elle a même pas remercié”) ou commentatrice (“c’est la moindre des choses de dire merci”).

10.1 - La raquette cachée - mensonge

2 pts : référence au fait que Jules sait que Simon ment probablement.
1 pt : référence aux faits (parce qu’elle est cachée là-bas) ou à un trait de caractère général (Simon est un grand menteur) ou Simon qui l’a cachée sans référence au fait qu’il ment.
0 pt : référence à des informations générales non sélectionnées (ex: parce qu’il a cherché partout ailleurs).

11.1 - Jeanne et la compétition de peinture - émotions contraires

2 pts : ressent les deux à la fois mais ne dit pas la même chose aux 2 autres personnages **selon leur rôle dans l'histoire** : **2 slmt si une fois explicitement la réponse prend en compte la réponse vis à vis d'un des 2 destinataires.** Elle ne veut pas faire de peine/amoindrir la joie de son amie Sarah. Alors qu'elle cherche du réconfort auprès de sa maman.

1 pt : elle ne sait pas vraiment si elle est heureuse ou triste/ Réponse correcte mais qui fait abstraction du fait que Jeanne prenne en compte les émotions et le rôle des gens qui l'entourent, du fait qu'on change de discours selon son interlocuteur.

0 pt : réponse fausse "ex : elle a changé d'avis" ou incomplète (explique juste la tristesse ou la joie mais pas les deux à la fois).

VERSION B

1.2 - Chapeau de tante Jeanne - Mensonge pieux

2 pts : référence au mensonge bienveillant ou à sa volonté d'épargner les émotions de sa tante ; référence au fait qu'il fasse passer les émotions de sa tante avant les siennes; désir d'éviter de faire de la peine ou de la blesser. "Offenser" = 2.

1 pt : référence à un trait de personnalité (c'est un gentil garçon, "par politesse", "par respect", "pour ne pas être méchant") ou à sa relation (il aime sa tante) ; purement motivationnel (afin qu'elle ne lui crie pas dessus) sans référence aux pensées ou sentiments de sa tante ; explication incomplète (il ment, il fait semblant).

"Décevoir", "rabaisser" = 1, "contrarier"= 1 / "faire Plaisir" = 1 "Frustrer" = 1

0 pt : référence à des émotions ou faits non pertinents ou inexacts (elle aime le cadeau, elle veut les piéger).

2.2 - Louis et le dentiste - Double bluff

2 pts : il ment car il préfère supporter la souffrance de sa dent plutôt qu'aller chez le dentiste / peur de la douleur procurée par le traitement que lui fera le dentiste / pas envie d'avoir mal. Mentionne la stratégie d'évitement par peur du dentiste / pour ne pas avoir la douleur du détartrage.

1 pt : mentionne seulement le résultat ("pour ne pas aller chez le dentiste") sans mentionner la crainte de la douleur à venir (ex: "il a peur d'avoir mal")

0 pt : réponse fausse (ex: il n'a plus mal) ou ceux qui répètent le texte en citant le trait général ("il déteste le dentiste car le détartrage lui fait mal").

3.2 - Dispute avec la tondeuse - Blague

2 pts : blague ou moquerie pour dire que sa coupe de cheveux est affreuse. Insister sur la bizarrerie, l'étrangeté de sa coupe.

1 pt : réponse qui saisit que c'est une expression figurée ne saisit pas l'intention derrière (insister sur la coupe affreuse / faire rire son copain). Ex : "il trouve que ses cheveux sont drôles / sa coupe amusante" = 1

0 pt : réponse fausse ou "la tondeuse lui a coupé les cheveux" sans saisir l'aspect figuré.

4.2 - Emma et la banane-téléphone - Faire semblant

2 pts : c'est un jeu, c'est pour rire, (tout lexique de l'amusement fonctionne) et elle fait semblant ("elle fait croire" à Chloé). "Pour se faire remarquer".
1 pt : Référence à quelque chose de factuellement correct dans l'histoire sans l'intention de faire semblant. Ex : la banane a la forme d'un téléphone.
0 pt : elle pense que la banane est un téléphone.

5.2 - le cambrioleur - malentendu

2 pts : référence à sa croyance que le policier sait qu'il a volé le magasin. (Ex: "il pensait/croyait que le policier venait pour l'arrêter"
1 pt : Référence à quelque chose de factuellement correct dans l'histoire ("il a volé le magasin", "sans compréhension du quiproquo) "pour ne pas aggraver son cas, il se rend" ou "pour ne pas aller en prison".
0 pt : Réponse non pertinente ou inexacte (ex: "le monsieur a peur de se faire tirer dessus par le policier")

6.2 - Léo et les saucisses - Persuasion

2 pts : il cherche à créer de la pitié/ de la sympathie par son mensonge / persuasion pour obtenir davantage de nourriture - notion de "ruse" acceptée, "amadouer". OK "empathie"
1 pt : référence au fait qu'il est gourmand ("c'est son plat favori" "il en veut beaucoup") ou au résultat attendu ("pour avoir plus de saucisses"). "Pour la convaincre d'avoir plus de saucisses".
0 pt : référence à un motif qui manque la notion de susciter la pitié par la tromperie, ou réponse fausse factuellement.

7.2 - Chris et Halloween -Apparence vS Réalité

2 pts : Lucas endosse son costume et son rôle de fantôme pour être dans le thème de la soirée (faire rire à M. Richard, essayer de lui faire peur, cacher son identité).
1 pt : réponse factuelle "car il est déguisé en fantôme" sans pointer l'intention ludique de sa réponse.
Un élève dit " car c'est Halloween, il fait des blagues" il n'y a pas d'intention ludique, c'est une contrainte extérieure, une règle appliquée donc 1pt.
0 pt : réponse fausse (ex: c'est vraiment un fantôme)

8.2 - Chambre porcherie - Figure de style

2 pts : métaphore utilisée pour insister sur la grande saleté de la chambre de son fils et sa surprise en voyant la chambre dans un tel état. Elle veut le faire réagir (qu'il range sa chambre), lui faire honte. Montre sa surprise / son énervement. 2 pts pour "se rendre compte".

1 pt : réponse factuellement vraie (désordre ambiant, mauvaise odeur) sans saisir l'intention et l'émotion derrière (étonnement, colère).

0 pt : réponse fausse (ex: car il y a des cochons) ou qui comprend mal l'élément commun de la métaphore (ex: il y a plein de porcs dans une porcherie comme d'affaires sur le sol de la chambre de Williams").

9.2 - Sarah mouillée au pique-nique - Ironie

2 pts : elle est ironique / fâchée d'avoir suivi Tom dans ce plan foireux (traquenard) et le dit donc en utilisant l'ironie. Référence à la verbalisation de son mécontentement. Ok pour déçue. Ok si elle utilise l'ironie pour se moquer de Tom. "elle est énervée contre Tom", "faire culpabiliser Tom"

1 pt : réponse factuelle car elle est mouillée / "elle est ironique" sans autre précision du pq de l'ironie. / "pour rigoler ironiquement": on met 1 car c'est pas que le rire comme elle est fâchée.

0 pt : réponse factuellement fausse ("elle ne voulait pas y aller") ou copie du texte "elle est énervée".

10.2 - Anna et le vase - Mensonge

2 pts : elle ment pour éviter de se faire gronder, se faire disputer, s'attirer les foudres de sa maman, etc

Intention d'éviter la colère de la mère

1pt : Mensonge compris mais pas intention derrière (ex: pour pas faire de la peine à sa mère, pour pas qu'elle sache que c'est elle). Si slmt "pour pas que sa mère soit énervée' 1 car on ne précise pas **contre elle-même.**

0 pt : réponse inexacte (ex: le chien a renversé le vase).

11.2 - Claire et le chien - émotions contraires

2 pts : car sa peur du chien l'emporte sur son envie d'aller faire de la balançoire / elle a des envies contraires.

1 pt : réponse qui cerne bien la cause du chien sans référence à sa peur.
0 pt : réponse fausse (elle a changé d'avis, elle n'aime plus faire de la balançoire).
NB : l'élève peut dire "elle ne veut donc pas faire de balançoire" et c'est compté bon seulement si l'élève indique que c'est parce que la peur prend le dessus sur son envie première.

Annexe A.6 - Épreuves de Compréhension des Écrits : Oct. 2021 / Fév. 2022, Juin 2022

Test 3 – Octobre 2021

Consigne : lis le texte puis réponds aux questions ci-dessous.

Personne n'aurait pu dire d'où venait Mondo. Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre ville, sans qu'on s'en aperçoive, et puis on s'était habitué à lui. C'était un garçon d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et tranquille, et de beaux yeux noirs. Mais c'était surtout ses cheveux qu'on remarquait, des cheveux brun cendré qui changeaient de couleur selon la lumière, et qui paraissaient presque gris à la tombée de la nuit.

On ne savait rien de sa famille, ni de sa maison. Peut-être qu'il n'en avait pas. Toujours, quand on ne s'y attendait pas, quand on ne pensait pas à lui, il apparaissait au coin d'une rue, près de la plage, ou sur la place du marché. Il marchait seul, l'air décidé, en regardant autour de lui. Il était habillé tous les jours de la même façon, un pantalon bleu en jean, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui.

Quand il arrivait vers vous, il vous regardait bien en face, il souriait, et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes. C'était sa façon de saluer. Quand il y avait quelqu'un qui lui plaisait, il l'arrêtait et lui demandait tout simplement :

"Est-ce que vous voulez m'adopter ?"

Et avant que les gens ne soient revenus de leur surprise, il était déjà loin.

Qu'est-ce qu'il était venu faire ici, dans cette ville ? Ce qui est certain, c'est qu'il venait de très loin, de l'autre côté des montagnes, de l'autre côté de la mer. Rien qu'à le voir, on savait qu'il n'était pas d'ici, et qu'il avait vu beaucoup de pays. Il avait ce regard noir et brillant, cette peau couleur de cuivre, et cette démarche légère, silencieuse, un peu de travers, comme les chiens. Il avait surtout une élégance et une assurance que les enfants n'ont pas d'ordinaire à cet âge, et il aimait poser des questions étranges qui ressemblaient à des devinettes. Pourtant, il ne savait pas lire ni écrire.

1. Quel âge a Mondo ?

_____

_____

_____

2. Relevez deux traits physiques de Mondo.

_____

_____

_____

3. Quel(s) détail(s) vestimentaire(s) permettent de dire que Mondo n'a pas beaucoup d'argent ?

_____

_____

_____

4. Que recherche Mondo selon vous ? Citez le texte pour justifier votre réponse.

_____

_____

_____

5. Quels sentiments Mondo suscite-t-il chez le narrateur et les autres habitants de la ville ?

_____

_____

_____

6. Le narrateur a-t-il un avis positif ou négatif de Mondo ? Appuyez-vous sur des expressions et mots précis du texte.

_____

_____

_____

7. Trouvez-vous que le personnage de Mondo soit sympathique ? Justifiez votre réponse.

_____

_____

_____

Test 3 – Février 2022

Consigne : lisez le texte puis répondez aux questions ci-dessous.

L'institutrice était insomniaque.

A trois heures du matin, avant l'aube d'une journée torride, elle allumait sa lampe de chevet et se levait.

Pieds nus, dans sa chemise de nuit à fines rayures mauves, elle traversait la vaste chambre que nous partagions pour se diriger vers le lit où je dormais du profond sommeil de l'enfance.

Tournoyant autour de mon lit, elle y tissait, de ses pas légers et têtus, une danse étrange. L'obstination de son regard traversait la couverture dont je m'enveloppais la tête, transperçait le duvet des rêves, m'arrachait à la nuit, me forçant à me redresser, à m'asseoir, tout engourdie, hors des draps.

- Évidemment, tu dormais !

J'en restais muette. Elle insista :

- Et tes leçons ?

Les mots continuaient de me fuir. J'enviais mon jeune frère, en pension à l'étranger, loin des humeurs et des assauts de « Mademoiselle ».

Mes parents menaient une existence dispersée et mondaine qui ne leur laissait pas le temps de s'inquiéter de ma vie. En me dotant d'une institutrice à domicile, ils étaient persuadés de faire au mieux pour me donner une éducation prestigieuse. Cette femme omniprésente s'occuperait de l'enfant chétive que j'avais toujours été, et me faciliterait l'apprentissage.

Le maintien digne de Mademoiselle, ses yeux douceâtres et délavés, ses cheveux ternes, ses vêtements stricts, ses chaussures à lacets me rassuraient.

J'avais onze ans, j'étais prête à aimer et à me faire aimer du premier venu. Mais soudain, face à l'institutrice quelque chose se bloqua. Son visage aurait pu m'attendrir mais il y avait cette bouche, la minceur de ses lèvres… Ce trait impitoyable taillé dans la chair me glaça.

1. Quel âge a la narratrice dans cette histoire ?

_____

_____

_____

2. Relevez deux traits physiques de l'institutrice.

_____

_____

_____

3. Qui est le personnage désigné par « Mademoiselle » (L.13 et L.19) ?

_____

_____

_____

4. Quel(s) sentiment(s) l'institutrice suscite-t-elle chez la narratrice ?

_____

_____

_____

5. Que pense la narratrice de ses parents ? Développez votre réponse en vous appuyant sur des éléments précis de l'histoire.

_____

_____

_____

6. Jugez-vous l’attitude de l'institutrice convenable ? Appuyez-vous sur des éléments précis de l’histoire pour développer votre réponse.

_____

_____

_____

7. A quelle classe sociale appartiennent les parents de la narratrice ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des éléments précis de l’histoire.

_____

_____

_____

Test 3 – Juin 2022

Consigne : lis le texte puis réponds aux questions ci-dessous.

Cloche a eu les deux jambes cassées à quinze ans : il ne peut se déplacer qu'avec l'aide de béquilles. Maintenant il est vagabond et vit en mendiant le long des chemins.

Affamé, il visita les fermes, déambulant à travers les terres molles de pluie, tellement exténué qu'il ne pouvait plus lever ses bâtons. On le chassa de partout. C'était un de ces jours froids et tristes où la main ne s'ouvre ni pour donner ni pour secourir.

Quand il eut fini la visite de toutes les maisons qu'il connaissait, il alla s'abattre au coin d'un fossé. Il se décrocha, comme on disait pour exprimer comment il se laissait tomber entre ses hautes béquilles en les faisant glisser sous ses bras. Et il resta longtemps immobile, torturé par la faim.

Il attendait on ne sait quoi, de cette vague attente qui demeure constamment en nous. Il attendait au coin de cette cour, sous le vent glacé, l'aide mystérieuse qu'on espère toujours du ciel ou des hommes, sans se demander comment, ni pourquoi, ni par qui elle pourrait lui arriver. Une bande de poules noires passait. Elles piquaient d'un coup de bec un grain ou un insecte invisible, puis continuaient leur recherche lente et sûre.

Cloche les regardait sans penser à rien ; puis il lui vint, plutôt au ventre que dans la tête, la sensation plutôt que l'idée qu'une de ces bêtes-là serait bonne à manger grillée sur un feu de bois.

Le soupçon qu'il allait commettre un vol ne l'effleura pas. Il prit une pierre à portée de sa main, et, comme il était adroit, il tua net, en la lançant, la volaille la plus proche de lui. L'animal tomba sur le côté en remuant les ailes. Les autres s'enfuirent, balancés sur leurs pattes minces, et Cloche, escaladant de nouveau ses béquilles, se mit en marche pour aller ramasser sa chasse, avec des mouvements pareils à ceux des poules.

1. Relevez un détail dans le texte qui montre que la scène se déroule en hiver.

_____

_____

_____

2. Le personnage Cloche souffre-t-il ? Justifiez avec au moins deux éléments du texte.

_____

_____

_____

3. « *Il attendait on ne sait quoi, de cette vague attente qui demeure constamment en* ***nous***. » (L.7) Qui est désigné par le pronom « nous » dans cet extrait ?

_____

_____

_____

4. Pourquoi Cloche n'a-t-il pas l'impression de commettre un vol (L.14) ? Citez le texte pour justifier votre réponse.

_____

_____

_____

5. Expliquez pourquoi les poules s'enfuient dans le dernier paragraphe.

_____

_____

_____

6. Quelle caractéristique du personnage pourrait être à l'origine de son surnom « Cloche » ? Expliquez votre raisonnement.

_____

_____

_____

7. Ressentez-vous de la peine pour Cloche ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des éléments précis de l'histoire.

_____

_____

_____

Annexe A.7 - Code de dépouillement des 3 épreuves de compréhension des Écrits

Grille de correction Test 3 – Octobre 2021

Codage :

0 = mauvaise réponse

1 = bonne réponse

X = absence de réponse

Y = bonne réponse non justifiée (cf question 4, 6, 7)

1. Quel âge a Mondo ?

Réponses acceptées :

- 10 ans
- Une dizaine d'années
- Entre 10, 11, 12, 13 ans.

2. Relevez deux traits physiques de Mondo.

Réponses acceptées :	**Réponses refusées :**
Visage rond ou tête ronde Visage tranquille Yeux noirs Beaux yeux Cheveux bruns cendrés Cheveux qui changent de couleur selon la lumière Yeux étroits Regard noir et brillant Peau couleur de cuivre	Description de ses habits Description de son attitude (sur sa solitude, son air, sa manière de regarder ou de sourire, ses devinettes) Description de sa démarche (cf dernier paragraphe) Ce qu'il dégage : "assurance", "élégance" Le fait qu'il ne sache ni lire ou écrire Toute réponse donnant un trait physique qui n'est pas décrit dans le texte.

	Réponse qui interprète le texte et va au-delà du prélèvement (ex : des cheveux spéciaux)

On accepte “beaux” et “tranquilles” car ici on teste le prélèvement des élèves et ce sont bien des qualificatifs utilisés dans le texte par l'écrivain.

2 réponses acceptées pour compter comme “bonne réponse”, autrement “mauvaise réponse”.

Si 2 bonnes réponses + une réponse fausse, on met 0.

3. Quel(s) détail(s) vestimentaire(s) permettent de dire que Mondo n’a pas beaucoup d’argent ?

Réponse qui interprète les lignes 8 à 10 du texte.

- Mention du fait qu’il n’a qu’une seule tenue, pas de change ou citation (acceptée UNIQUEMENT si elles sont précises « Il était habillé tous les jours de la même façon »).
- Mention du fait que son seul T-shirt ne semble pas être adapté à sa taille ou citation (acceptée UNIQUEMENT si elles sont précises « T-shirt vert un peu trop grand pour lui »).

Les réponses qui mettent sur le même plan un élément vestimentaire correct sur l’argent et un autre détail vestimentaire sans lien avec l’argent (ex : «il a des chaussures de tennis », « il a un pantalon bleu en jean ») sont codés 0. Si ces éléments sont présents mais en second plan (par exemple entre parenthèses ou dans une citation après que l’élève est expliqué en quoi les habits montraient sa pauvreté), on code 1.

Toute réponse qui contient un détail correct mais qui ajoute d’autres commentaires sur Mondo (ex: “il ne sait pas lire aussi”) ou extrapole sur ses habits sans fondement textuel (ex: “il porte des habits peu chers”, “n’a pas forcément des chaussures de ville”) est refusée, codée 0.

4. Que recherche Mondo selon vous ? Citez le texte pour justifier votre réponse
Notion d'adoption, exemple "*ils recherchent des nouveaux parents/ une famille / un nouveau foyer/ à être adopté*"
Citer la ligne 14.

OU

Notion de flou, "rien" ou "rien de précis" si cela est bien justifié par l'élève en mentionnant le fait que Mondo n'attend jamais la réponse à sa question sur l'adoption.

5. Quels sentiments Mondo suscite-t-il chez le narrateur et les autres habitants de la ville ?

- Sentiment relevant du champ lexical de la curiosité (intrigue, intérêt, attention, admiration, etc) Étonnement, incompréhension, confusion + questionnement, doute (incertitude)…
- Sentiment relevant de l'étrangeté (dépaysement, anomalie, anormalité, inconnu, singularité, bizarrerie, non-conformité)
- Sentiment de maturité.
- Terme de "confusion" acceptée (aspect de trouble mental).

Un sentiment suscité suffit (car un sentiment correct permet de dire que l'élève est bien dans l'interprétation).
1 élément correct avec un élément extrapolé codé 1. Ex : Je pense que le narrateur et les autres habitants pensent qu'il est mystérieux et agréable -> codé 1.
Si 1 élément correct avec un élément totalement faux (ex: de la terreur) alors codé 0

Mais si le nombre d'éléments incorrects est supérieur aux éléments corrects alors codé 0. Ex : il ramène un sentiment de stress car Mondo est Mystérieux mais il a l'air gentil et ténébreux -> codé 0.

"Choqué" : 0

6. Le narrateur a-t-il un avis positif ou négatif de Mondo ? Appuyez-vous sur des expressions et mots précis du texte

Avis positif avec une des justifications suivantes :
- Mention de l'utilisation d'un vocabulaire à connotation méliorative pour évoquer Mondo. On insiste sur son "élégance" et son "assurance" (L.20).
- Mention de la notion de « compliment » accepté UNIQUEMENT avec une précision supplémentaire « il le complimente physiquement » codé 1. « Il le complimente » codé Y.
- comparaisons ou métaphores (images) qui sont élogieuses pour lui : cf comparaison avec les autres enfants (pour montrer sa maturité), métaphore ses yeux étant "deux fentes brillantes" (L.12)
- utilisation d'adjectifs de jugement positif comme "beaux" pour mentionner ses yeux (L.3).
- Adverbe "pourtant" (L.21) témoigne de l'admiration du narrateur pour la vivacité d'esprit de Mondo alors qu'il n'a pas eu d'éducation (ne sait ni lire ni écrire).

0 si la justification n'est pas cohérente avec le texte ou lié à un faux-sens / contre-sens ("il a un avis un positif car il le montre souriant" / « il a un avis positif car il le décrit poli et magnifique »).
0 si la justification reprend le texte et n'est pas assez précise, cite des passages trop larges et descriptifs, ex : Il a un avis positif car il parle bien de lui et dit "Quand il arrivait vers vous, il vous regardais bien en face, il souriait, et ses yeux étroits, devenait deux feinte brillantes".
0 s'il y a plus de présence d'élément incorrect que d'élément correct, ex : Le narrateur a un avis positif de Mondo. "Il souriait" - "sa peau couleur de cuivre - "Il avait surtout une élégance et une assurance".

Quelques exemples pour s'harmoniser :
- "Il le trouve plutôt élégant et décidé même si le narrateur trouve Mondo étrange." : 0 car incohérent, on comprend pas sa réponse.
- 0 à l'élève qui dit qu'il a pas d'avis avec des justifications en contre-sens. (élève 109)
- élève 116, justification acceptée donc 1
- élève 118, 1 ok (ct effacé chez Alexia peut-être une erreur de ma part).
- élève 131 "il le décrit avec générosité": 0 car c'est justifié mais juste faux!

- élève 142: "positif car il le montre souriant": justification à côté de la plaque donc 0.
- élève 775 : Le narrateur a un avis positif de Mondo. "Il souriait" - "cette démarche légère" - "Il avait surtout une élégance et une assurance". Autant d'éléments corrects que neutres donc on code 1.

On met vraiment Y quand l'élève affirme son point de vue sans aucune justification (et non avec une mauvaise justification). Si elle est fausse, on met 0.

7. Trouvez-vous que le personnage de Mondo est sympathique ? Justifiez votre opinion.

Réponses acceptées : oui et non (tout dépend de la justification). La justification doit être cohérente avec l'avis choisi et assez spécifique à l'attitude de Mondo.

Justification pour le oui :	**Justification pour le non :**
Visage qui est rassurant/apaisant/ inspire la confiance (L.3) Il est avenant/poli (L.11/12) Sourire (L.11) Regard franc (L.12)	Toute réponse qui insiste sur le caractère étrange, inhabituel d'une telle personne se basant sur: - Le fait qu'il parle sans attendre la réponse, tient des propos énigmatiques - Le manque d'informations sur l'individu (on ne sait ni ses origines, ni ses intentions - Possibilité d'évoquer que de tels agissements et caractéristiques incitent à la méfiance ou la peur.

Avis mitigé bien justifié (reprenant des justifications du oui et du non) on code 1

Une justification qui est seulement une citation du texte ne fonctionne pas. (=Y)

Les autres justifications refusées sont par exemple :

- Trop généraliste : Il a l'air mignon, il n'est pas méchant
- "Respectueux" = codé 0
- Non cohérente ou pas assez explicité : non, il marche de travers comme les chiens / oui, il aime poser des questions étranges
- **1 élément qui n'a aucun lien avec le sujet** de la question (sympathie) malgré un autre élément correct ou un argumentaire assez cohérent sera codé 0. Ex : Oui je trouve que le personnage de Mondo est sympathique car, il aime poser des questions et "il sourit" -> codé 0.

Alors que la présence **d'un élément qui n'apporte rien mais a un lien avec le sujet** de la question et possède un élément juste est codé 1. Ex : Oui, je le pense car il est souriant et il n'a commis aucun mal -> codé 1.

Grille de correction Test 3 – Février 2022

Codage :

0 = mauvaise réponse

1 = bonne réponse,

X = absence de réponse

Y = bonne réponse non justifiée (cf question 5, 6, 7)

1. Quel âge a la narratrice ?

- Une seule réponse acceptée : 11 ans (cf L.20)

2. Relevez deux traits physiques de l'institutrice.

Réponses acceptées :	**Réponses refusées :**
- Yeux douceâtres ("doux") acceptée - Yeux délavés - Cheveux ternes - Lèvres minces ("fines" acceptée) ou toute l'expression "cette bouche, la minceur de ses lèvres") - Trait impitoyable ("taillée dans sa bouche") acceptée	- Pieds nus - Description de son attitude ou caractère (insomniaque, tournoyant, regard obstiné) - Description de sa tenue : chemise de nuit à fines rayures mauves /Habits stricts / chaussures à lacets

2 réponses acceptées sont nécessaires pour le codage comme "bonne réponse" (1), autrement "mauvaise réponse" (0).

Si 2 bonnes réponses + une réponse fausse, on met 0.

Dernière ligne du texte : "**trait impitoyable**" c'est le ressenti de la narratrice mais c'est formulé comme si c'était un trait physique, : on accepte car on fait le parallèle avec le test 3 d'octobre 2022 dans lequel on acceptait « visage tranquille »

Si réponse comprend les 2 termes "trait impitoyable" et "lèvre mince" = 0 car c'est le même trait physique qui est relevé.

3. Qui est le personnage désigné par « Mademoiselle » (L.13 et L.19) ?

On accepte l'institutrice ou tout synonyme (maîtresse) ou périphrase qui désigne ce personnage (la dame adulte qui dort dans la chambre de la petite fille)

"L'institutrice de ses parents" (#72), "la dame qui s'occupe d'elle durant son enfance", "sa colocataire (élève #320), "une femme qui s'occupe d'un enfant" (#325) - **codé 1**

Réponses trop générales - "C'est une dame qui s'occupe des enfants"(#315), "c'est une personne stricte et omniprésente" (#625) - **Codé 1**

"La femme" = codé 0 "Une danseuse" = codé 0

4. Quel(s) sentiment(s) l'institutrice suscite-t-elle chez la narratrice ?

- Tout mot qui appartient au C.L de la peur : angoisse, peur, terreur, tétanie, crispation, appréhension, anxiété
- Mais aussi (cf L.18-19 + "omniprésente" L.16): apaisement, calme, tranquillité, sécurité, apaisement. Elle est rassurée. Confiante.
- "Assauts de mademoiselle" (l.13) + "omniprésente": oppression, flicage permanent ,
- Grande impression, intimidation
- Mécontentement, désamour
- Possible combinaison chronologique telle que "d'abord rassurée puis intimidée"
- Jalousie envers son frère - Exemple élève 636 "elle suscite de la jalousie envers son frère".
- Mal à l'aise en présence de l'institutrice.

Exemple de sentiment FAUX : dégoût, amour, "glacé", colère, agaçant, soulagement, stress

1 sentiment évoqué et correct = 1

1 sentiment correct et 1 (ou plus) faux = 0

1 sentiment correct et les autres pas faux mais extrapolé (ex: méfiance, défiance, rancœur, énervement) = 1

Nb d'éléments non pertinents > ou = nb d'éléments corrects = 0.

Coder 0 si juste une citation entière pour répondre

"Je ne pense pas qu'elle l'aime" = codé 0

5. Que pense la narratrice de ses parents ? Développez votre réponse en vous appuyant sur des éléments précis de l'histoire

Réponse non justifiée ou développement qui part dans une direction qui ne répond pas à la question = Y

Citations + formulation de l'élève qui est une citation **ne montre pas une inférence, une explicitation de l'implicite** = 0

Réponse avec des éléments incorrects (faux sens ou contresens) / seulement citation exacte = 0

Si éléments incorrects égal ou supérieur à éléments corrects alors 0.

Jugements acceptés :

- Parents qui l'abandonnent / peu présents / irresponsables / nuls / qui s'en fichent d'elle ou "mauvais parents, "ne l'aime pas" (L.14-15)
- Parents qui ont fait un mauvais choix d'éducation pour elle / investissent plus dans son frère: cf la jalousie envers son frère, elle n'aime pas son institutrice.
- Parents qui essaient de bien faire (institutrice à domicile / éducation prestigieuse) mais en fait c'est un échec.
- Parents qui sont stricts vu l'éducation donnée (institutrice à domicile, "éducation prestigieuse").
- Parents qui favorisent le frère avec une pension *vs* elle qui a une méchante institutrice à domicile.

Émotions acceptées :

- Ressentiment : elle leur en veut, en colère de leur façon de faire
- Déception : elle est déçue/triste de leur décision

Les éléments de l'histoire sur lesquels s'appuyer sont :

- Existence dispersée et mondaine
- Pense faire au mieux pour l'éducation vS pension pour le frère
- Pas le temps de s'occuper de la vie de leur fille
- Veulent faire au mieux pour donner une éducation prestigieuse

Attention : toute proposition doit être justifiée par un élément précis du texte (ex: "elle pense que ses parents veulent son bien"= Y/ "les parents veulent son bien en lui donnant une éducation à domicile = 1)

Toute justification qui relève de l'extrapolation (ex : extrapolation temporelle) ne fonctionne pas = 0.

Si bonne réponse mais mauvaise justification : 0

6. Jugez-vous l'attitude de l'institutrice convenable ? Appuyez-vous sur des éléments précis de l'histoire pour développer votre réponse.

Oui/non sans justification = Y
Oui /non avec un développement hors sujet = Y
Oui/non avec faux sens ou contre sens sur le texte = 0, exemple : "esclave".
Les justifications sous forme de citation sont acceptées
oui/non avec des éléments trop généraux. Ex: élève #12 "oui car elle s'occupe bien d'elle".

Justification pour le oui :	Justification pour le non :
Très impliquée dans son rôle / la réussite de son élève (ex : omniprésente, la réveille très tôt pour réviser)	Folie / impolitesse de réveiller les gens la nuit A la limite de la torture dans son comportement avec la petite (lui reprocher de dormir la nuit / intrusive

On accepte aussi des justifications en termes de sentiment "non, elle a un comportement bizarre, elle me fait peur, elle me mettrait mal à l'aise…+ exemple pour appuyer sa réponse"

Si un élève ne répond pas explicitement "oui" ou "non mais que sa réponse est détaillée, justifiée, organisée et que le "oui/non" sont très facilement inférables, on **code 1.** Ex : "ce n'est pas normal que…(justification)" "elle est bizarre car…"

7. A quelle classe sociale appartiennent les parents de la narratrice ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des éléments précis de l'histoire.

La réponse est "aisé/riche/favorisé/classe supérieure / ils ont beaucoup d'argent "/ Bourgeoisie / Haute classe sociale / La plus haute marche de l'échelle / Noblesse / mondain = Y (Ou trop ressemblant à « une existence mondaine ») (S13)
Sans justification = Y

Bonne réponse mais mauvaise justification : 0 (Cf. On a fait comme cela pour le texte de Mondo)
Bonne réponse avec une justification qui reprend mot à mot la citation = Y

Liste des justifications possibles :

- Avoir une institutrice à domicile « car il faut avoir les moyens pour avoir une institutrice » (sans préciser à domicile) = 1 (S11)
- "Éducation prestigieuse" « ils ont les moyens de payer des cours particulier » = 1 (S5)
- "Vaste chambre"
- "Vie mondaine et dispersée"
- Le frère est dans une pension à l'étranger : implique qu'ils ont de l'argent.

"Vie dispersée" comme seule justification = non acceptée.

Grille de correction Test 3 – Juin 2022

Codage *:*

Y : réponse non justifiée

X : absence de réponse / « je ne sais pas »

0 : mauvaise réponse

1 : bonne réponse (justifiée : questions 4 à 7)

1. Relevez un détail dans le texte qui montre que la scène se déroule en hiver.

Réponses acceptées :

- « Jours froids » (ligne 2) ou « jours froids et tristes »
- « Le vent glacé » (ligne 9)

Réponses seules refusées (0) :

- « Feu de bois » (lignes 13-14)
- « Les terres molles de pluie » (ligne 1)
- « Le vent »
- “jours tristes”

Réponses acceptées avec deux éléments, réponses qui reviennent souvent :

- “froids” / “vent glacé” et “pluie”
- “froids” / “vent glacé” et “terres molles de pluie”

Précision sur le codage : s’il y a un élément correct et un élément incorrect : codé 0

Une partie des élèves n’ont pas relevé un détail en particulier, ils ont relevé toute la phrase : « C'était un de ces jours froids et tristes où la main ne s’ouvre ni pour donner ni pour secourir ». = on code 0 car prélèvement pas assez précis/ciblé.

2. Le personnage Cloche souffre-t-il ? Justifier avec au moins deux éléments du texte.

“Non” : 0. “Oui” seul : Y

4 types de souffrances acceptées :

- La fatigue : “tellement exténué qu’il ne pouvait plus lever ses bâtons” / “il se décrocha… bras” / “il alla s’abattre”
- La faim : “torturé par la faim” “affamé”

- La solitude “on le chassa de partout” “il attendait … l’aide mystérieuse des hommes" ;
- Le froid “sous le vent glacé” « Déambulant à travers les terres molles de pluie » ;
- La souffrance liée au handicap « béquilles » ; « Les deux jambes cassées » ;
- La pauvreté « il est vagabond » ; « vit en mendiant le long des chemins »

Précision sur le codage : si justification mais ne répond pas oui ou non : codé 1 car avec le texte de l’institutrice à la question « est ce que son comportement est convenable selon vous ? » certains ne disaient pas oui/non mais leur justification allait dans un sens positif/négatif : on a codé 1 dans ce cas-là ; sauf si la personne cite seulement la phrase (pas de preuve d’inférence).

Il ne faut pas nécessairement une citation si l’élève cite le type de souffrance ? ;
exemple : « Oui il a faim et il est très fatigué » = 1

Il faut 2 citations - on accepte si elles ont trait à la même souffrance
1 élément = 0

Élément fréquemment cité mais refusé :

- « La main ne s’ouvre ni pour donner ni pour secourir »

3. « *Il attendait on ne sait quoi, de cette vague attente qui demeure constamment en nous*. » (L.7) Qui est désigné par le pronom « nous » dans cet extrait ?

Réponses acceptées (1) :

- L’Homme / les Hommes
- L’humain / les humains / l’ensemble des humains / l’Humanité
- Les individus sur Terre
- Les terriens
- les gens, les personnes
- Le(s) lecteur(s)
- Le(s) lecteur(s) et l’auteur

Tout le champ lexical qui permet de désigner précisément l’ensemble des humains, l’homme universel.

Réponse refusées (0) :

- Le narrateur et les personnes du village
- Les gens de l’époque du texte

- Cloche et ses béquilles
- Cloche et le peuple
- Répétition de “nous”, ou autre pronom “ce qu’on pense”.
- Réponse ambiguë qui n'explicite pas le “nous”: “notre tête, ce qui veut dire que c'est constamment en moi” ou “c'est dans notre esprit, notre cœur. Désigne les personnages en général”
- Lui et moi (élève #1138)

4. Pourquoi Cloche n’a-t-il pas l’impression de commettre un vol (L.14) ? Citez le texte pour justifier votre réponse.

La réponse doit montrer que Cloche ne fait plus la distinction entre le mal et le bien / ce qu’il a le droit de faire et ce qu’il n’a pas le droit de faire, car la faim, la fatigue causée par la faim et les pensées focalisées sur cette faim l’emportent sur la morale/ la loi/le comportement « humain ».

La ligne à citer c’est vraiment L.12/13 : l’aspect instinctif quasi animal, son estomac prend le dessus sur son cerveau car il est affamé.

→ 2 critères donc : affamé + non réflexion sur l’acte quasi automatique.

Réponses acceptées :

- Il a extrêmement faim car il n’a pas mangé depuis longtemps (ligne 3 du paratexte, lignes 6-7)
- Il a tellement faim qu’il est à la limite de s’évanouir (on peut accepter “à la limite de mourir”) (Lignes 1, 4, 5-6)
- Il a tellement faim qu’il n’arrive plus à penser, il ne pense qu’à sa faim (ligne 13 x2, ligne 14), aveuglé par la faim
- Il se comporte presque comme un animal tellement il a faim

Réponses refusées :

- Car personne ne lui a donné de nourriture
- Car il n’a pas reçu l’aide mystérieuse

Précisions sur le codage :

Y : absence de justification (Ex : “comme il souffrait, il n’avait pas conscience”).

0 : Plus d’éléments incorrects que corrects ; réponse qui cite entièrement le texte ; réponse qui ne montre pas une inférence ; réponse avec un développement qui forme un contre sens avec le texte ; mauvaise justification

1 : Plus d’éléments corrects que incorrects

5. Expliquez pourquoi les poules s'enfuient au dernier paragraphe.

Réponses acceptées :

- À cause du **bruit anormal** causé par le lancer de pierre de Cloche
- Car les poules ont eu peur. Tout mot du vocabulaire de la **frayeur**.
- Car les poules ont senti le **danger**

Précisons sur le codage :

0 : plus d'éléments incorrects que corrects, justification qui forme un contre sens avec le texte, mauvaise justification (une justification qui se base à partir de la ligne 17 ; exemple : les poules ont eu peur car Cloche s'est levé vers elles).

1 : plus d'élément corrects que incorrects

Pas de Y !

6. Quelle caractéristique du personnage pourrait être à l'origine de son surnom « Cloche » ? Expliquez votre raisonnement.

Réponses acceptées :

- Car il se déplace en béquilles (// "il est à cloche-pied")
- Car il semble idiot, il attend, dépend d'autrui ("il est cloche", "quelque chose qui cloche")
- À cause du rythme ou du bruit quand il se déplace qui retentit de manière régulière comme une cloche.
- À cause de l'image de balancier sur ses béquilles comme une cloche.
- Proximité phonologique avec le terme de "clochard" qui correspond à sa condition.

Réponse récurrente acceptée : « cloche » comme « clochard ». On accepte car phonétiquement c'est correct et par rapport au texte ce n'est pas un contre sens.

Réponses refusées :

- Cogner contre une cloche.

Réponse dans le texte originel : « On l'avait surnommé « Cloche », parce qu'il se balançait, entre ses deux piquets de bois ainsi qu'une cloche entre ses portants »

Précisions sur le codage :

Y : absence de justification, bonne réponse mais mauvaise justification

0 : Plus d'éléments incorrects que corrects, justification qui forme un contre sens avec le texte

1 : Plus d'éléments corrects que incorrects

7. Ressentez-vous de la peine pour Cloche ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des éléments précis de l'histoire

Justification pour le oui	Justification pour le non
- Car il est très mal en point (faim, épuisement physique et mental) - Car il est handicapé, car il est devenu handicapé jeune - Car ses béquilles sont des bâtons - Car personne ne l'aide - Car c'est un mendiant, un vagabond, qu'il n'a pas de maison (champ lexical de la pauvreté) - car il en est réduit à tuer des poules dans le froid de l'hiver pour manger	- Il a volé une poule - Il a tué une poule Il n'a pas eu de remords envers les poules/la poule - Il préfère mendier que travailler - Il dérange les habitants (manque de politesse) - Il se comporte comme un animal

Justification oui et non : acceptée si justifiée.

Exemple : j'ai de la peine pour lui car il n'a pas mangé depuis deux jours, mais il n'avait pas à voler la poule.

Une réponse extrapolée seule = 0, exemple :

- Exemple : il me dégoûte car il dort dehors
- Je l'aime beaucoup, je voudrais l'aider car personne ne l'aide

Précisions sur le codage :

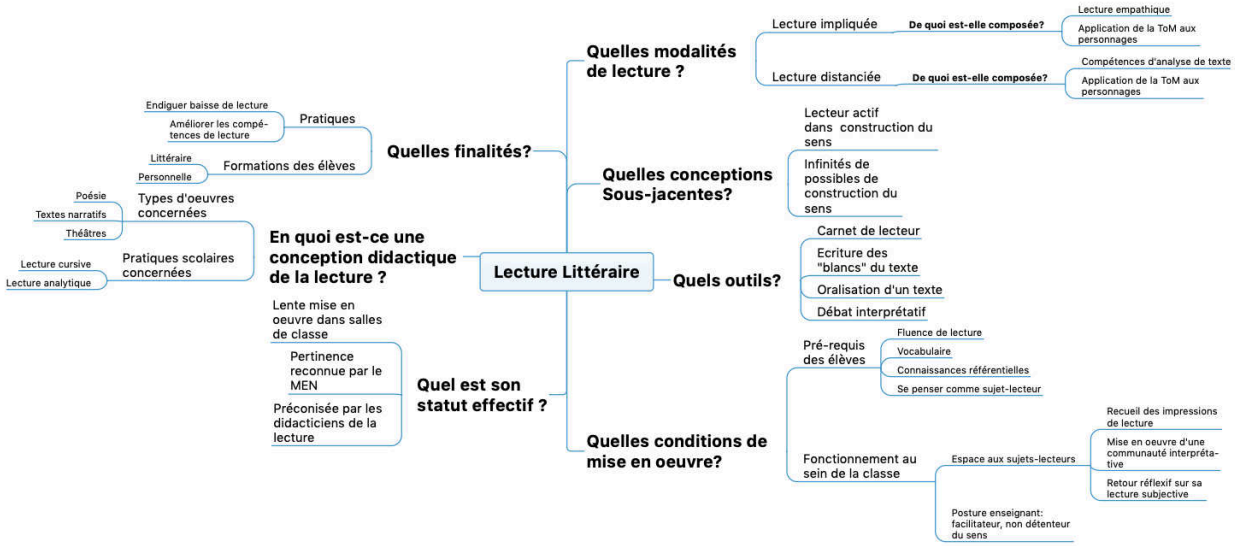
Y : absence de justification

0 : Plus d'éléments incorrects que corrects, justification qui forme un contre sens avec le texte, qui part en commentaire, justification qui forme un contre sens avec l'affirmation

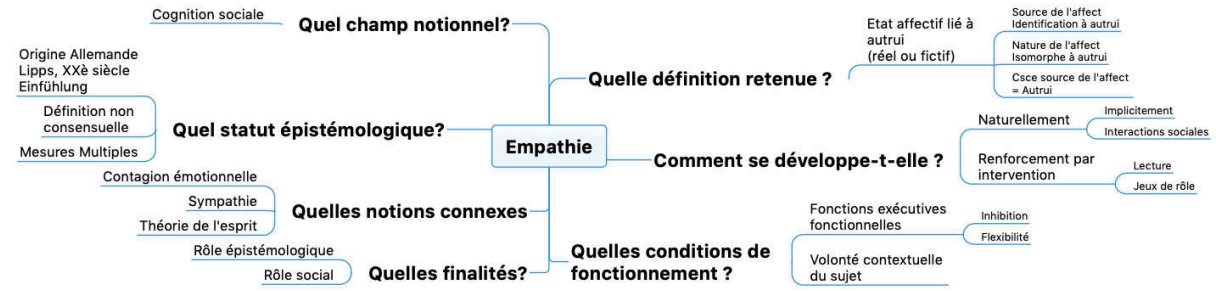
1 : Plus d'éléments corrects que incorrects, réponse implicite (qui ne disent pas oui/non)

Annexe B.1 - Cartes heuristiques : lecture littéraire, ToM et empathie

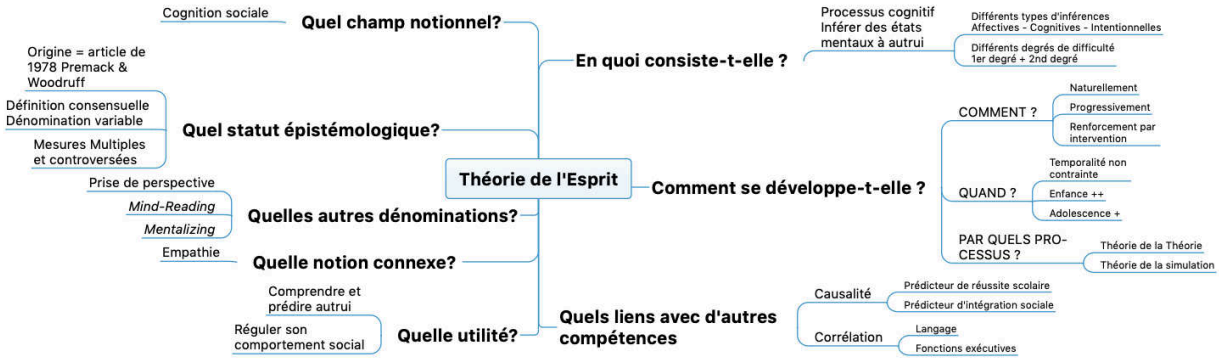
Carte heuristique « Lecture Littéraire »



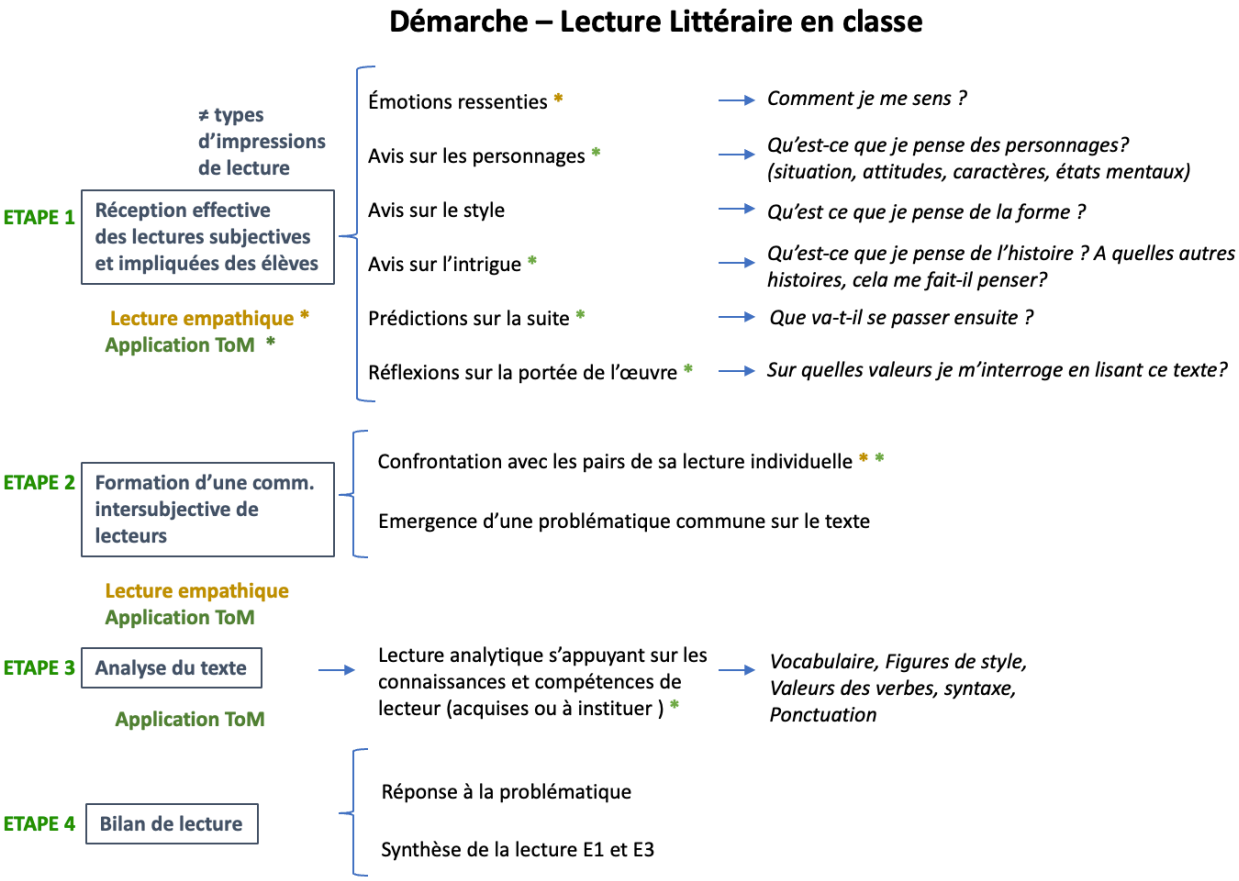
Carte heuristique «Empathie»



Carte heuristique «Théorie de l'Esprit »



Annexe B.2 - Schémas de démarches de lecture littéraire, lecture empathique, ToM dans la lecture



Démarche – Lecture empathique

ŒUVRE FICTIONNELLE = CONTEXTE FAVORABLE A L'APPLICATION DE SON EMPATHIE

- Contexte non menaçant: aucune action directe demandée en cas d'émotions négatives
- Temps nécessaire pour émergence d'une réponse empathique

ETAPE 1 — Développement liens affectifs Avec le personnage (≠ points d'appui)

Situation	*Cadre spatio-temporel ? Que se passe-t-il? Quelles valeurs en jeu ?*
Caractéristiques	*Qui est le personnage ? Classe sociale, âge, traits physiques et de personnalité*
Comportement	*Que fait-il ? Comment le fait-il?*
Emotions	*Les émotions du personnage sont-elles faciles à appréhender ?*

(TEST IMPLICITE - MODULATION DE SA CAPACITE D'EMPATHIE)

ETAPE 2 — Identification aux personnages

Lecture impliquée - Lien affectif neutre ou positif	Lecture distanciée - Lien affectif négatif	
Echoïsation émotionnelle	*Tristesse, joie, colère, peur*	
Processus physiologique répondant à ces émotions	*Larmes, frissons, Accélération du rythme cardiaque, ventre noué*	**NON empathie**

ETAPE 3 — Changement du « Je » du lecteur

Connaissances et croyances modifiées	*Sur le monde, sur phénomènes sociaux et individuels.*
Reconfiguration des positions éthiques/politiques	*J'agis différemment dans le monde*
A° empathie envers individus partageant des caractéristiques avec le personnage	*Le gros, la personne « harcelée », la femme algérienne, etc*

Démarche - ToM affective

ETAPE 1 — Collecte d'indices Analyse de la situation autour d'autrui (≠ types d'indices)

Situation	*Cadre spatio-temporel ? Que se passe-t-il?*
Connaissances antérieures	*Qui est le personnage ? Classe sociale, âge, objectifs, etc*
Comportement	*Que fait-il ? Comment le le fait-il?*
Les paroles (contenu & forme)	*Que dit-il ? Comment le dit-il?*
Les sensations perçues	*Que ressent-il physiquement?*

Sources des indices – Lecture

Ponctuation

Vocabulaire, avec:
- Niveau de langage
- Connotation des mots employés
- Modalisateurs
- Analyse verbales (valeur des temps, voix)
- Figures de style

ETAPE 2 — Traitement des indices Assignation à une émotion

Faisceau d'indices concordant (≠ appariement « simple »)	*Je suis un raisonnement probabiliste*
Mise à jour au cours de la situation /lecture pour préciser l'émotion.	*J'affine l'émotion ressentie Je caractérise son intensité*

⚠ **Etape 2**
Dépend de nos connaissances des émotions et des nuances qu'on a dans notre répertoire

ETAPE 3 — Projection dans le futur

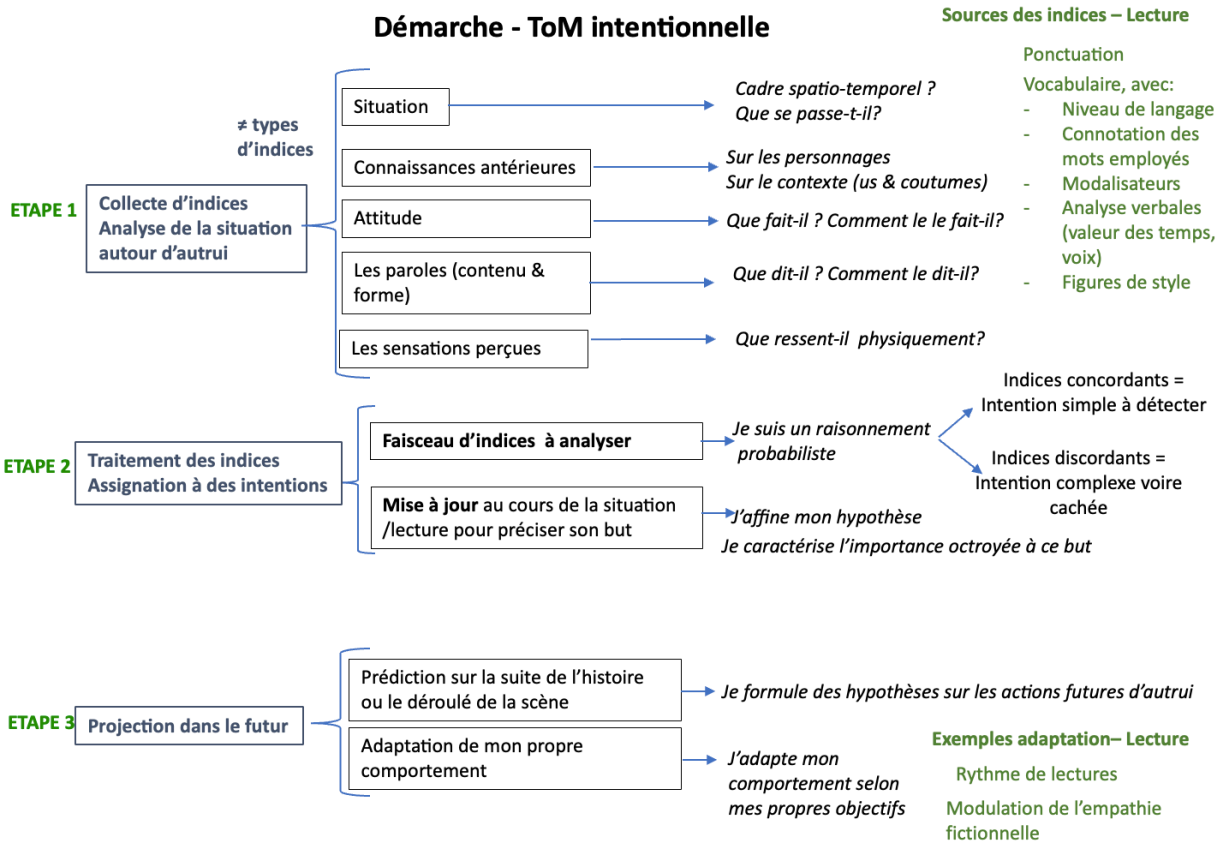
Prédiction sur la suite de l'histoire ou le déroulé de la scène	*Je formule des hypothèses sur le futur*
Adaptation de mon propre comportement	*J'adapte mon comportement selon mes propres émotions et objectifs*

Exemples adaptation– Lecture

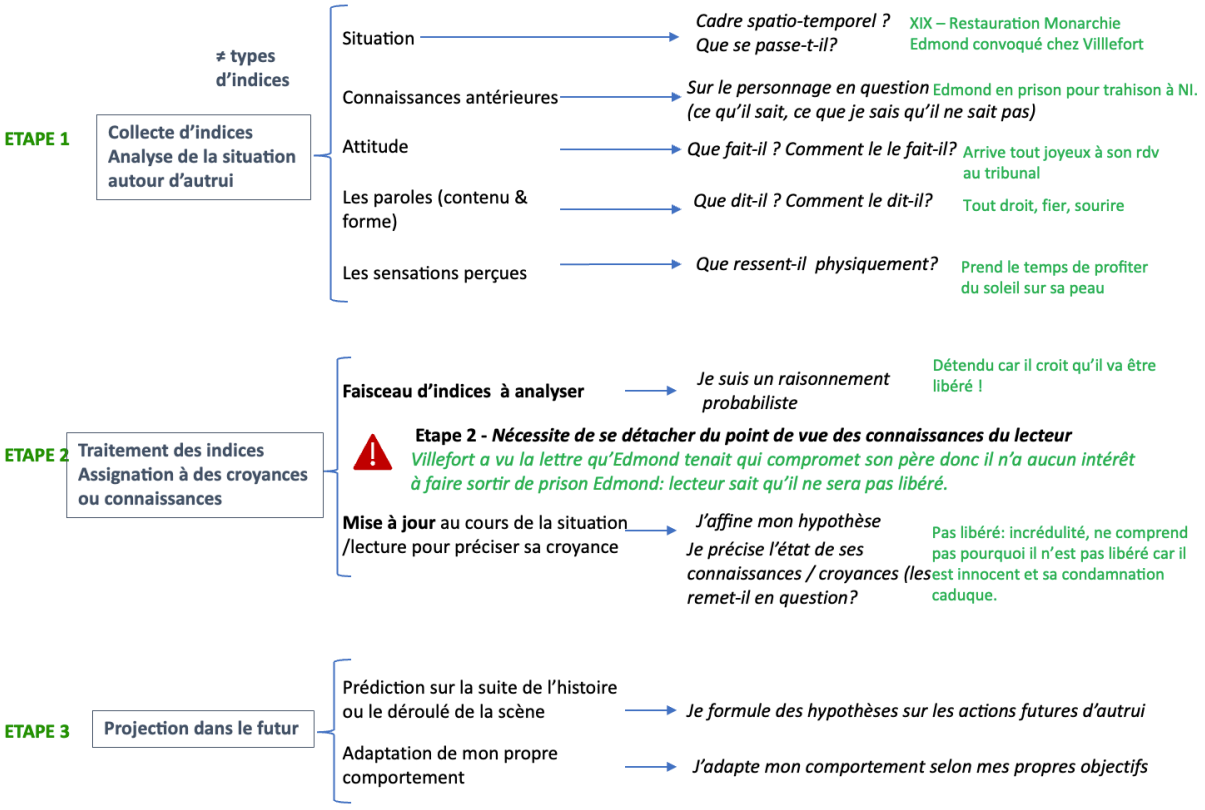
Rythme de lectures

Modulation de l'empathie fictionnelle ?

Démarche - ToM intentionnelle



Démarche - ToM cognitive - exemples d'indices avec Comte de Monte Cristo



Annexe B.3 - Fiche de présentation de la formation au sein du PAF

Groupe de travail d'enseignants - Expérimentation de thèse "Lecture littéraire et C.P.S"

- **Problématique de recherche**

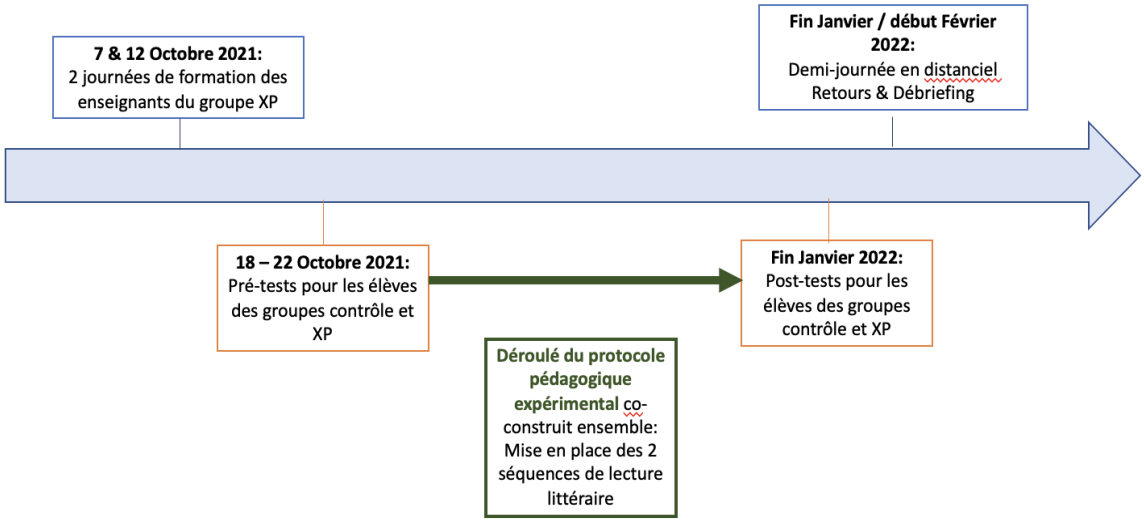
On a tous expérimenté personnellement ou avec des élèves comment la lecture peut nous changer en tant qu'individu en étant un "simulateur d'expériences sociales" ou encore un "laboratoire moral" pour reprendre des expressions consacrées. De nombreux chercheurs étudient les processus cognitifs à l'œuvre dans la lecture pour comprendre comment elle fonctionne, à quel point et sous quelles conditions lire peut nous influencer dans notre construction identitaire et dans nos relations avec autrui.

Dans ce projet, nous cherchons à approfondir comment la lecture peut nous aider à développer nos compétences de Théorie de l'Esprit et d'Empathie.

Les études réalisées montrent que les pratiques de lecture permettant de développer ces 2 compétences ont de nombreuses similitudes avec les préconisations émises par le courant didactique de la Lecture Littéraire.

Ainsi nous nous fixons comme objectif de créer deux séquences de Lecture Littéraire (L.L) et d'analyser leurs effets sur la Théorie de l'Esprit et l'Empathie des élèves. Un objectif secondaire de notre recherche sera d'analyser les compétences de lecture des élèves suite à ces 2 séquences de L.L et voir si elles ont été améliorées.

- **Calendrier**



- **Rôle des enseignants du Groupe Expérimental**

Votre rôle dans l'expérimentation est central. Il consiste à :

1. Créer de manière collaborative 2 séquences de Lecture Littéraire adaptées au niveau de 4e pour les objets d'étude suivants : "La fiction pour interroger le réel" (G.T sur le Fantastique) et "Individus et sociétés : confrontations de valeurs" (O.I. *Les Misérables*) lors de la session de formation du 12 octobre 2021.
2. Mettre en place ces séquences dans vos classes après les vacances de la Toussaint.
3. Faire passer à vos élèves 3 courts tests avant la mise en place de ces séquences et juste après.
4. Demander à un autre collège de Lettres de 4e de votre établissement de faire passer les mêmes tests à ses élèves à la même période que vous.

- **Les 3 tests utilisés pour l'analyse quantitative**

2 tests sur les C.P.S sont des tests internationaux :

- Le B.E.S (*Basic Empathy Scale)* : test auto-déclaratif au sein duquel les élèves répondent à 20 questions sous forme de QCM en choisissant sur une grille de 5 réponses (de "pas du tout d'accord" à "tout à fait d'accord"). On obtient un score d'empathie et de théorie de l'esprit à partir de ce test.
- Le test des Histoires Étranges : test de performance au sein duquel les élèves sont invités à lire 12 histoires courtes puis à répondre par écrit à une question de compréhension qui demande de comprendre les états mentaux du personnage. On obtient un score de théorie de l'esprit à partir de ce test.

Le dernier test est une épreuve de compréhension de lecture spécialement conçue dans le cadre cette expérimentation. Elle consiste en la lecture d'un texte classique du programme de 4e. Les élèves doivent ensuite répondre à 6 questions, 2 questions par processus de lecture (cf. grille des processus utilisés dans le cadre de l'étude PISA par l'OCDE):

- Localiser et extraire l'information
- Intégrer l'information et interpréter le texte
- Évaluer et réfléchir

- **L'analyse qualitative**

Outre le retour quantitatif lié aux résultats tirés des 3 tests, le retour qualitatif des enseignants est primordial pour comprendre ce qui se joue en classe. Ainsi, une session de retour d'expériences sera organisée fin janvier en distanciel pour échanger sur la mise en place de ces séquences.

Enfin, sur la base du volontariat des enseignants du groupe de travail, afin d'avoir des données qualitatives précises, il sera possible de conduire des visites de classe et des entretiens semi-directifs sur des séances sélectionnées préalablement afin d'étayer les retours qualitatifs.

Annexe B.4 - Diaporama de formation

Stage – Groupe de Travail

Recherche-action autour de la lecture littéraire et des compétences psychosociales

7 & 12 **octobre 2021**

1



Point logistique

Les horaires

- Matin: 9h-12h00
- Après-midi: 13h30 – 16h30

Où déjeuner ?

- Pas de salle café/thé - Pas de déjeuner sur place
- Où acheter: *Avenue de la République* (boulangeries, restos, Intermarché)
- Restaurant *Sushi Chez Ly* / Restaurant Apprentis Thierry Marx

Wifi

- Codes Canopé

2

2

Objectif du stage (7 & 12 octobre)

Co-construire ensemble 2 séquences de lecture littéraire

Evaluer si ces 2 séquences ont un impact sur le développement de 2 compétences psycho-sociales (C.P.S) précises:
- l'empathie
- la théorie de l'esprit

3

3



Programme de la journée (J1)

Matinée
- Lecture littéraire – quelle définition ?
- Les C.P.S – Quels rapports avec la lecture ?
- Présentation du cadre de notre recherche (problématique, objectifs, calendrier)

Après-midi
- La lecture littéraire en pratique - à quoi ressemble une séquence de lecture littéraire ?
- Préparation à la co-construction – comment allons-nous créer des séquences ensemble ?

4

4

Programme de la journée (J1)

Matinée

- **Lecture littéraire – quelle définition ?**
- Les C.P.S – Quels rapports avec la lecture ?
- Présentation du cadre de notre recherche (problématique, objectifs, calendrier)

Après-midi

- La lecture littéraire en pratique - à quoi ressemble une séquence de lecture littéraire ?
- Préparation à J2 – comment allons-nous créer des séquences ensemble ?

5

5

Débat introductif – Quelle conception de la lecture ?

Edmond Jabès: « Le livre n'est pas. La lecture le crée. »

Thomas Pavel: « [dans la lecture], l'intelligence du cœur n'exclut pas celle de l'intellect, elle la convoque »

Todorov: «Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement (…). Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison.»

Barthes: « la littérature, c'est ce qui s'enseigne. »

H.G Wells : « La lecture encombre la mémoire et empêche de penser »

Emilie de Turckheim: « La lecture est une sorte de course d'endurance : au début, c'est difficile, ennuyeux et décourageant. Et puis à force d'essayer, à force de mettre un pied devant l'autre, à force de pousser ses yeux de mot en mot le long des lignes, quelque chose jaillit. Le monde se rue à l'intérieur de soi. Et tout apparaît. Et toutes les voix s'élèvent. Et tout palpite. Tout tremble.»

6

6

La lecture Littéraire (1/4) - Connaissances préalables

7

7

La lecture Littéraire (2/4) – Mise en contexte

Recherche en littérature

Du structuralisme ⏩ Aux Théories de la Réception





Figure centrale du **lecteur** dans la construction du sens du texte

Didactique de la lecture



Déclin des compétences de lecture
Déclin du goût de lire en collège



Approche techniciste de la lecture scolaire, éloignée de la lecture personnelle

Fin 90 - 2000: ouverture d'un champ de recherche avec des notions telles que Lecture Littéraire et Sujet-Lecteur

➔ Emergence de la notion de « **sujet-lecteur** » : comment le sujet qui lit reçoit-il *effectivement* le texte? Comment le prendre en compte dans les lectures scolaires?

➔ « **La Lecture Littéraire** » : pratiques scolaires qui permettent de s'appuyer sur ce sujet lecteur dans l'étude de la littérature à l'école

8

8

La lecture Littéraire (3/4) – Contenu de la notion

Déf : va-et-vient dialectique entre une lecture impliquée et une lecture distanciée

« La lecture littéraire est celle capable d'établir une relation constructive entre les 2 sortes de jeux que j'ai tenté de définir plus haut. Ni rêve passif, ni activité de docte réservée à une certaine élite mais s'enracinant dans les deux à la fois ». Picard, 1984

Méthode : toujours partir de la réception effective du texte par les lecteurs réels avant de se plonger dans une lecture plus approfondie et « technique »
Objectif: donner du sens à l'analyse littéraire pour l'élève.

➔ Déplacement de postures et de tâches à la fois de l'enseignant et de l'élève

Impressions de lecture

Enseignant « facilitateur » et non plus « détenteur du sens du texte »

Nouveaux outils et dispositifs pédagogiques

9

La lecture Littéraire (4/4) - Résumé théorique

➔ Réalisation d'une carte heuristique sur la L.L en 3 temps:
- Seul(e) – 5 '
- En binôme – 5'
- Mise en commun – 5'

10

Programme de la journée (J1)

Matinée

- Lecture littéraire – quelle définition ?
- **Les C.P.S – Quels rapports avec la lecture ?**
- Présentation du cadre de notre recherche (problématique, objectifs, calendrier)

Après-midi

- La lecture littéraire en pratique - à quoi ressemble une séquence de lecture littéraire ?
- Préparation à J2 – comment allons-nous créer des séquences ensemble ?

11

11

Les C.P.S et la lecture (1/4) – Quel lien?

Activité pratique:

- **Partie 1** – Quel est votre ressenti de lecture (ou celui de vos élèves) à la fin de *La Parure* de Maupassant ?

➔ Certains textes sollicitent/ favorisent l'émergence des émotions du lecteur

- **Partie 2** – Quelles consignes pourrions-nous imaginer pour rentrer dans ce texte et favoriser l'émergence d'émotions de lecteur chez les élèves ?

➔ Ce type de consignes:

- Permet de verbaliser une lecture impliquée
- Interroge les relations avec autrui (personnage): on est bien dans les C.P.S

➔ La manière dont l'enseignant aborde le texte influence l'émergence des émotions du lecteur et la projection des élèves dans les états mentaux du personnage.

12

12

Les C.P.S et la lecture (2/4) – Problématique actuelle de l'E.N

C.P.S (OMS, 1993): ensemble de compétences mises en œuvre dans notre vie sociale
→ Compétences primaires (dvlpmt intuitif + implicite)
→ Liées au bon déroulé des apprentissages



Comment les développer à l'école ?



≠	Pts communs
Ressenti affectif	Source = autrui
Projection mentale	

→ La manière dont l'enseignant aborde le texte influence l'émergence des émotions du lecteur et la projection des élèves dans les états mentaux du personnage.

Empathie

Théorie de l'esprit

13

13

Les C.P.S et la lecture (3/4) – exemples d'empathie fictionnelle

- **Expérience personnelle de lecteur/lectrice** – Comment se manifeste l'empathie fictionnelle ?

a. Identification au personnage

b. Conséquence de cette identification:

- Échoïsation émotionnelle: on ressent ce que le personnage ressent (colère, tristesse, joie)
- Processus physiologique: larme, ventre noué, frissons, accélération rythme cardiaque

- **Œuvre fictionnelle = contexte favorable à l'application de l'empathie**
- Contexte non menaçant pour explorer ses émotions, « *safe arena* »
- Contrainte temporelle relâchée

- **Impact sur le lecteur**
- Connaissances et croyances modifiées
- Reconfiguration des positions éthiques

14

14

Les C.P.S et la lecture (4/4) – La théorie de l'esprit (ToM) en lecture

Théorie de l'esprit: capacité à attribuer des états mentaux à autrui

- **Activité pratique** – lecture d'un extrait d'*un cœur simple*, Flaubert
  - ❖ 3 groupes chacun une question ≠ sur le texte

- **Les 3 composantes de la ToM**

Théorie de l'esprit – *que se passe-t-il dans la tête du personnage ?*		
Cognitive *Que sait-il ? Que croit-il ?*	**Intentionnelle** *Que souhaite-t-il?*	**Affective** *Que ressent-il ?*

- **Bilan** – L'importance de l'application de la Théorie de l'esprit dans la lecture
- Pratique d'inférences pour les « blancs de l'histoire »
- Compréhension plus fine
- Prédictions

15

15

Programme de la journée (J1)

Matinée

- Lecture littéraire – quelle définition ?
- Les C.P.S – Quels rapports avec la lecture ?
- **Présentation du cadre de notre recherche (problématique, objectifs, calendrier)**

Après-midi

- La lecture littéraire en pratique - à quoi ressemble une séquence de lecture littéraire ?
- Préparation à J2 – comment allons-nous créer des séquences ensemble ?

16

16

Notre recherche (1/3)– Problématique

Compétences psycho-sociales – CPS
> Empathie et ToM

Les possibilités offertes par la lecture
- Construction de soi

Certaine approche de la lecture en contexte scolaire permettrait de renforcer ToM & Empathie chez le collégien?

Pratiques qui permettraient de renforcer ToM/Empathie sont incluses dans Pratiques de la **« Lecture Littéraire »**

Lecture impliquée et subjective	Lecture distanciée et analytique
Empathie fictionnelle + questionnement ToM	Inférences, EDL > entraînement de la ToM

L'application des principes de lecture littéraire permettrait-elle de renforcer la ToM et l'empathie du collégien ?

17

17

Notre recherche (2/3) – Objectifs de l'expérimentation

Expérimentation = conception et mise en place de deux séquences basées sur les pratiques de lecture littéraire

→ Effet sur la ToM / Empathie des élèves ?

→ Meilleure compréhension des écrits des élèves ?

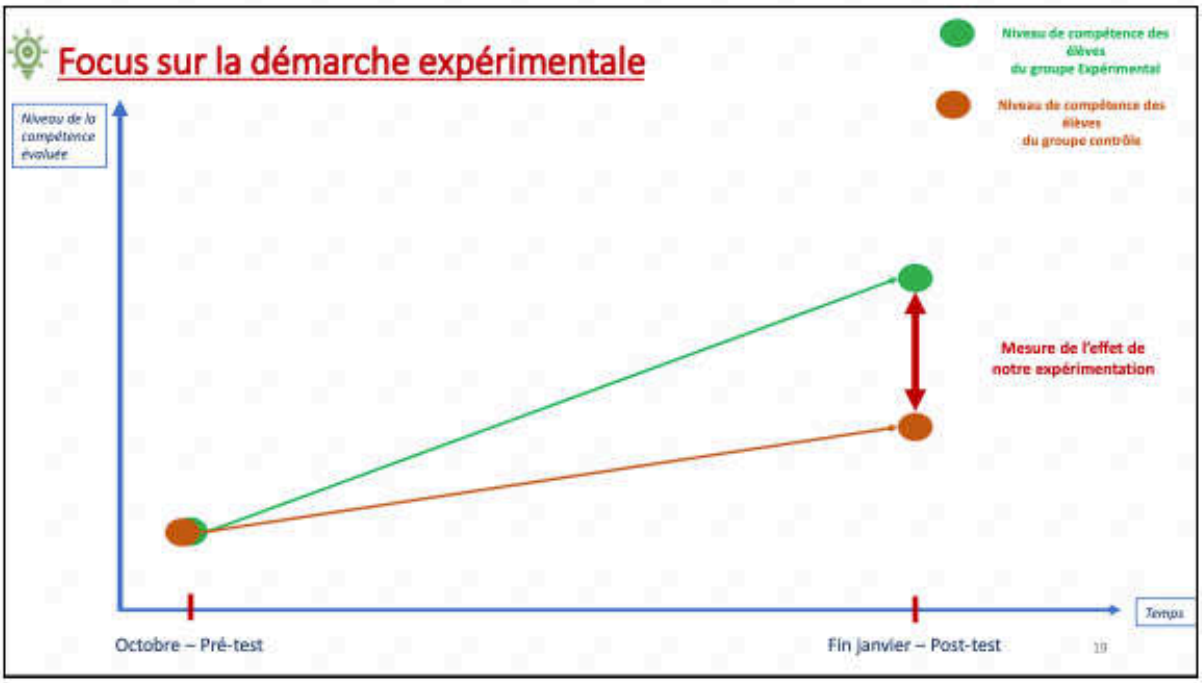
Contraintes scientifiques à respecter
1. Expérimentation en conditions réelles
2. Pré-test + Post-Test
3. Groupe contrôle et groupe expérimental

Les tests à faire passer (prof) **et à analyser** (chercheuse):
1. Empathie
2. ToM
3. Compréhension de lecture (épreuves créées)

18

18

Focus sur la démarche expérimentale



19

Notre recherche (2/3) – Objectifs de l'expérimentation

➔ Expérimentation = conception et mise en place de deux séquences basées sur les pratiques de lecture littéraire

→ Effet sur la ToM / Empathie des élèves ?

→ Meilleure compréhension des écrits des élèves ?

Contraintes scientifiques à respecter
1. Expérimentation en conditions réelles
2. Pré-test + Post-Test
3. Groupe contrôle et groupe expérimental

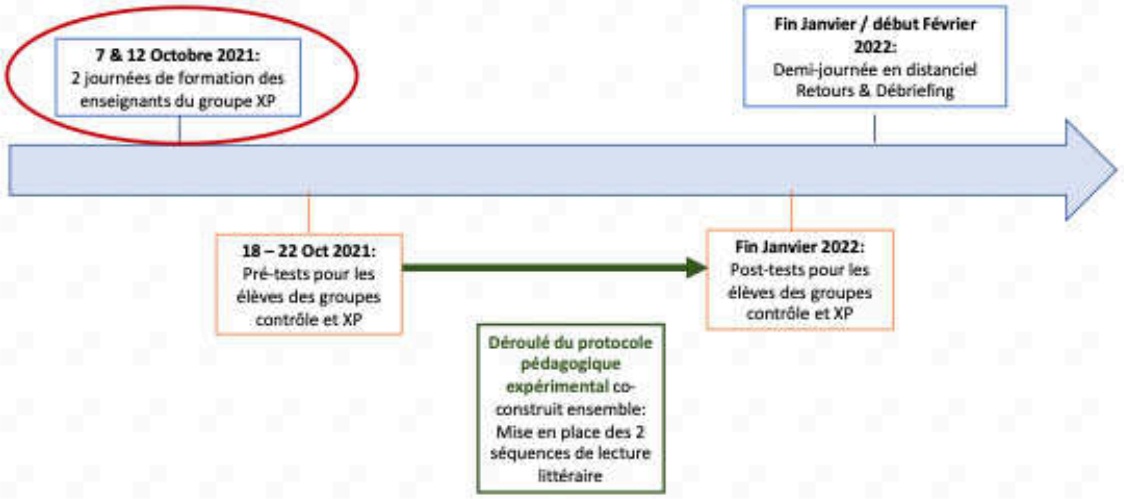
Les tests à faire passer (prof) **et à analyser** (chercheuse):
1. Empathie
2. ToM
3. Compréhension de lecture (épreuves créées)

Chaque participant est couplé à un enseignant non volontaire de classe de 4è de son établissement.
Ces derniers forment les groupes contrôles : ils n'ont aucune contrainte pédagogique ni formation.
Unique mission des groupes contrôles: faire passer les mêmes tests à la même période que le groupe test affilé.

20

20

Notre recherche (3/3) – Calendrier



21

21

Programme de la journée (J1)

Matinée

- Lecture littéraire – quelle définition ?
- Les C.P.S – Quels rapports avec la lecture ?
- Présentation du cadre de notre recherche (problématique, objectifs, calendrier)

Après-midi

- **La lecture littéraire en pratique - à quoi ressemble une séquence de lecture littéraire ?**
- Préparation à J2 – comment allons-nous créer des séquences ensemble ?

22

22

La L.L. en pratique (1/2) – Comment prendre en compte le sujet lecteur dans nos pratiques scolaires ?

- **Activité pratique** – Analyse de scénarios

- Classer les scénarios selon leur niveau d'implication du sujet-lecteur

- Quels moyens mis en œuvre pour impliquer le sujet-lecteur relevez-vous ?

- **Bilan**:

Nécessité de déplacer les types de questionnement pour susciter des impressions de lecture et aider les élèves à les mettre en mot

Concrétisation auditive ou imagée

Ecriture en « Je »

Réflexion axiologique

➔ Liste d'exemples de pratiques (feuille + padlet)

23

23

La L.L. en pratique (2/2) – Comment passer des subjectivités à la constitution d'une communauté interprétative?

- **Activité pratique** – Analyse #2 de scénarios

- Relevez les pratiques pédagogiques qui s'appuient sur les sujets-lecteurs pour construire une communauté interprétative

- **Bilan**:

La pratique du **débat interprétatif**

L'importance d'une préparation individuelle et d'un retour réflexif post-débat

➔ Modalités pratiques détaillées (feuille + padlet)

24

24

Programme de la journée (J1)

Matinée

- Lecture littéraire – quelle définition ?
- Les C.P.S – Quels rapports avec la lecture ?
- Présentation du cadre de notre recherche (problématique, objectifs, calendrier)

Après-midi

- La lecture littéraire en pratique - à quoi ressemble une séquence de lecture littéraire ?
- **Préparation à J2 – comment allons-nous créer des séquences ensemble ?**

25

25

Perspectives sur la co-construction – 2 séquences de L.L

Objets d'étude abordés

1. La fiction pour interroger le réel – GT sur le Fantastique
2. Individus & Sociétés : confrontations de valeurs – OI sur *Les Misérables*

Méthode

1. Respecter les pratiques de L.L
2. # textes étudiés en profondeur: 3 à 5
3. Pas de séance d'EDL

- Le même canevas de séquence vierge à compléter
- Groupe de 5/6 concepteurs par séquence
- 4 étapes de conception régulées par des temps d'harmonisation entre groupes

Apporter son ordinateur

26

26

Perspectives sur la co-conception – des ressources pour cogiter

PADLET de Formation:

- Exemples de pratiques et de dispositifs didactiques de L.L
- Synthèse sur notre expérimentation, la L.L, les C.P.S
- Bibliographie et liens de lecture vers des nouvelles fantastiques

Positionnement sur un des groupes concepteurs ?

27

27

Stage – Groupe de Travail

Recherche-action autour de la lecture littéraire et des compétences psychosociales

7 & **12 octobre 2021**

28

Point logistique

Les horaires

- Matin: 9h-12h00
- Après-midi: 13h30 – 16h30

Où déjeuner ?

- Pas de salle café/thé - Pas de déjeuner sur place
- Où acheter: *Avenue de la République* (boulangeries, restos, Intermarché)
- Restaurant *Sushi Chez Ly* / ~~Restaurant Apprentis Thierry Marx~~

Wifi

- Codes Canopé

29

29

Programme de la journée (J2)

Matinée

- Reprise du cahier des charges de lecture littéraire
- Définition de l'objectif final de la journée – calibrage des attendus des séquences
- Construction de la séquence 1/2

Après-midi

- Construction de la séquence 2/2
- Facultatif – création de l'évaluation finale
- Bilan – rappel des prochaines étapes de cette recherche-action

30

30

Programme de la journée (J2)

Matinée

- **Reprise du cahier des charges de lecture littéraire**
- Définition de l'objectif final de la journée – calibrage des attendus des séquences
- Construction de la séquence 1/2

Après-midi

- Construction de la séquence 2/2
- Facultatif – création de l'évaluation finale
- Bilan – rappels des prochaines étapes de cette recherche-action

31

31

Lecture Littéraire (1/2) – Rappels

32

32

Lecture Littéraire (2/2) – Rappels



Expérimentation = conception et mise en place de deux séquences basées sur les pratiques de lecture littéraire

→ Effet sur la ToM / Empathie des élèves ? → Meilleure compréhension des écrits des élèves ?

33

33

Programme de la journée (J2)

Matinée

- Reprise du cahier des charges de lecture littéraire
- **Définition de l'objectif final de la journée – calibrage des attendus des séquences**
- Construction de la séquence 1/2

Après-midi

- Construction de la séquence 2/2
- Facultatif – création de l'évaluation finale
- Bilan – rappels des prochaines étapes de cette recherche-action

34

34

Objectif de la journée (1/2) – Méthode de co-conception

Fonctionnement – 2 groupes

1. La fiction pour interroger le réel – GT sur le Fantastique
2. Individus & Sociétés : confrontations de valeurs – OI sur *Les Misérables*

➔ **Mardi 15h45** = 2 séquences finalisées avec le canevas complété

Contraintes

1. Respecter les pratiques de LL
2. # textes étudiés en profondeur: 3 à 5
3. Pas de séance d'EDL

Déroulé en 3 étapes

- Division de la conception en 3 étapes
- Entre chaque étape - temps d'harmonisation entre les 2 groupes

35

35

Objectif de la journée (2/2) – Emploi du temps

Déroulé en 3 étapes

1. Objectifs de la séquence en terme de connaissances + compétences + définition de la problématique + choix du corpus

Harmonisation de 10h30 – 11h

2. Scénarisation des premières séances

Harmonisation de 13h15 – 14h

3. Scénarisation des dernières séances

Harmonisation de 15h15 à 15h45

Processus d'harmonisation entre les 2 groupes entre chaque étape

36

36

Programme de la journée (J2)

Matinée

- Reprise du cahier des charges de lecture littéraire
- Définition de l'objectif final de la journée – calibrage des attendus des séquences
- **Construction de la séquence 1/2**

Après-midi

- Construction de la séquence 2/2
- Facultatif – création de l'évaluation finale
- Bilan – rappels des prochaines étapes de cette recherche-action

37

37

Etape 1 – Objectifs, problématique, corpus

Mise en commun à 10h30

38

38

Etape 2 – Scénarisation des premières séances

Mise en commun à 13h15

39

39

Programme de la journée (J2)

Matinée

- Reprise du cahier des charges de lecture littéraire
- Définition de l'objectif final de la journée – calibrage des attendus des séquences
- Construction de la séquence 1/2

Après-midi

- **Construction de la séquence 2/2**
- Facultatif – création de l'évaluation finale
- Bilan – rappels des prochaines étapes de cette recherche-action

40

40

Etape 3 – Scénarisation des dernières séances

Mise en commun à 15h15

41

41

Programme de la journée (J2)

Matinée

- Reprise du cahier des charges de lecture littéraire
- Définition de l'objectif final de la journée – calibrage des attendus des séquences
- Construction de la séquence 1/2

Après-midi

- Construction de la séquence 2/2
- **Facultatif – création de l'évaluation finale**
- Bilan – rappels des prochaines étapes de cette recherche-action

42

42

Programme de la journée (J2)

Matinée

- Reprise du cahier des charges de lecture littéraire
- Définition de l'objectif final de la journée – calibrage des attendus des séquences
- Construction de la séquence 1/2.

Après-midi

- Construction de la séquence 2/2
- Facultatif – création de l'évaluation finale
- **Bilan – rappels des prochaines étapes de cette recherche-action**

43

43

Bilan (1/2) – rappel des prochaines étapes

Pré-tests → **Application du protocole Mise en place des séquences** → **Post-tests**

- Avant les vacances de Toussaint
- Vous + un collègue de 4è (« Groupe contrôle »)

S'appuyer sur les 2 séquences créées aujourd'hui

- Mi-janvier
- Vous + un collègue de 4è (« Groupe contrôle »)

Mail récapitulatif avec :

- Les 2 séquences mises en page
- Les 3 tests à faire passer à vos élèves (ainsi qu'aux élèves de votre collègue) avec les consignes de passation

Tout est aussi accessible sur le padlet

Groupe WhatsApp d'échanges ?

44

44

Bilan (2/2) – La passation des tests

Les tests à faire passer (prof) **et à analyser** (chercheuse):

1. Empathie -> « B.E.S »
2. Théorie de l'esprit -> « Les Histoires Etranges »
3. Compréhension de lecture (épreuves créées)

Important de suivre ***tous*** le même protocole:

- Durée
- Ordre des tests
- Consignes données aux élèves
- Modalité de distribution des tests

➔ Fiche consigne exhaustive à suivre pas à pas

Comment me remettre les tests ?

- Envoi postal (remboursement)
- Remise en mains propres
- Scans – envoi par mail ou drive

45

45

ANNEXES

1. Grille du B.E.S
2. Exemples d'histoires du test des Histoires Etranges
3. Questions de l'épreuve de pré-test de compréhension de lecture

46

46

Annexe B.5 - Fiche synthèse sur la lecture littéraire

Fiche synthèse - La lecture littéraire

- **Contexte d'émergence**

Deux mouvements parallèles se conjuguent pour expliquer l'apparition de cette nouvelle notion en didactique.

D'abord, une rupture épistémologique se produit dans le champ des études littéraires durant les années 70 : la Théorie de la Réception émerge (Jauss, Iser, Umberto Eco) et confère au lecteur une place centrale dans la réception de l'œuvre. Ce qui confère du sens à l'œuvre lue, ce n'est plus seulement le texte, mais aussi et surtout le lecteur.

Ensuite, cette révolution conceptuelle va irriguer le champ de la didactique de la lecture à partir des années 90. Jusqu'alors, une approche techniciste et formaliste des textes prévalait, l'objectif pour les élèves étant d'utiliser des outils pour produire des analyses objectives sur le texte lu. Cette approche ne prenait aucunement en compte la relation du lecteur avec le texte et s'éloignait drastiquement des pratiques de lecture privée. Parallèlement, on constate une grande désaffection pour la lecture chez les élèves. Dans les années 90, apparaît alors l'idée qu'il faut revaloriser dans nos pratiques scolaires les lectures subjectives des élèves, les prendre en compte et s'appuyer dessus pour se plonger dans la littérature. Le sujet-lecteur devient donc central dans la réception des œuvres littéraires, son rôle doit être reconnu dans la construction du sens du texte lu. C'est seulement en revalorisant ce sujet-lecteur, qu'on pourra faire émerger dans nos salles de classe des expériences de lecture.

- **Définition : une nouvelle conception didactique**

La notion de "Lecture Littéraire" apparaît alors dans le champ de la didactique (première occurrence dans un discours de M. Picard en 1986). Cette notion didactique est prescriptive quant à la manière d'aborder la lecture d'œuvres littéraires en classe : il s'agit de procéder, tel un balancier, à un va-et-vient dialectique entre une lecture investie et subjective et une lecture plus distanciée et analytique. Ces postures (lecture impliquée, lecture distanciée) ne sont pas antithétiques, au contraire elles doivent être articulées en classe, l'enseignant devant faire émerger leur complémentarité.

Cette démarche de Lecture Littéraire est depuis la réforme du collège de 2016 enseignée dans les INSPE et promue par les IAPR de Lettres. Cependant, ces changements prennent du temps et, dans les faits, les séances dédiées à la lecture en classe sont encore souvent centrées sur la lecture analytique (donc vise le sujet cognitif en étant davantage du côté du texte que du lecteur).

- **Comment faire en pratique ?**

En pratique, cette nouvelle manière d'aborder les textes littéraires implique de nombreux changements de posture pour les élèves et pour les enseignants.
D'une part, l'enseignant ne se positionne plus comme le détenteur du sens du texte. Pour entrer dans l'étude des œuvres et définir la problématique, il s'appuie sur les réceptions effectives des élèves. Cela le positionne davantage comme un "facilitateur" et nécessite de nouveaux gestes professionnels. D'autre part, les élèves doivent se penser comme des sujets-lecteurs et prendre l'habitude de verbaliser et valoriser leurs ressentis sur le texte et leurs impressions d'élève. Il faut créer l'espace pour que la lecture soit une véritable expérience pour les élèves.

Les didacticiens de la lecture séparent généralement la L.L en 3 étapes :

1. La prise en compte de la réception effective du texte par les élèves.

Celle-ci peut prendre des formes très diverses : demander aux élèves d'associer le texte à une image ou une musique en justifiant leur choix, orienter les questions sur les impressions de lecture (ce qui les touche, ce qu'ils ressentent pour les personnages) ou sur une réflexion axiologique.

2. Le temps de la "communauté interprétative"

Passer de ce questionnement subjectif à une analyse intersubjective du texte qui permettra d'affiner ses premières impressions par une étude approfondie du texte durant laquelle les enseignants pourront fournir aux élèves des outils d'analyse adéquats. Le débat interprétatif peut être utilisé ici pour susciter les échanges intersubjectifs.

3. Le retour réflexif sur le texte

Un bilan individuel fait par l'élève dans lequel il enrichit son jugement et ses premières impressions de l'analyse menée par la classe comme "communauté interprétative".

Annexe B.6 - Fiche sur le sujet-lecteur

Impliquer le sujet-lecteur dans l'étude de texte

Afin d'impliquer le sujet-lecteur dans l'étude d'un texte, le courant didactique de la Lecture Littéraire préconise d'éviter d'entrer dans un texte en donnant un questionnaire de lecture exhaustif aux élèves dans lequel se mêlent généralement des questions de compréhension, d'interprétation et d'étude de la langue. Ce dernier peut sembler "sorti de nulle part" et les réponses attendues sont généralement convenues, consensuelles et objectivées.

Pour faire place au sujet-lecteur, il apparaît important de recueillir les impressions de lecture des élèves, leur ressenti face au texte. Cette tâche de verbalisation des impressions de lecture est souvent difficile pour les élèves car elle implique leur subjectivité. Or, ce type de questions relevant de la subjectivité de chacun est assez rare au cours de la scolarité, donc l'élève peut se sentir démuni face à cette tâche inhabituelle dans sa posture d'élève.

Pour recueillir les impressions de lecture en classe, cela nécessite de :

- ménager du temps en classe pour le faire et expliquer l'intérêt d'une telle démarche aux élèves;
- trouver des activités qui permettent de faire émerger ces réactions de lecteur.

Ces différentes activités doivent permettre de poser les bases d'une lecture analytique susceptible d'être perçue comme porteuse de sens pour les élèves.

- **Par l'écriture**

Le passage par l'écrit qui permet la maturation des idées et laisse le temps de réfléchir est donc souvent conseillé. Voici ci-dessous des exemples d'activités à proposer aux élèves qui passent par l'écrit et sollicitent le sujet-lecteur.

1. La manière la plus simple est de rester sur le mode interrogatif habituel pour entrer dans le texte mais en posant un nombre très limité de questions (1 à 3) avec des questions qui interrogent la réception effective du texte. Par exemple : déplacement du questionnement d'entrée. 1 question qui interroge le texte pour laquelle on donne ses impressions et après on creuse le texte pour savoir ce qui donne cette impression.
    - *Le personnage vous paraît-il sympathique ? Pourquoi ?*

- *Choisis un personnage qui te touche particulièrement et explique pourquoi.*
- *Que ferais-tu à la place du personnage ? Justifie ta réponse.*

Ces types de question permettent de rentrer dans l'étude du texte en s'appuyant sur les réceptions effectives des élèves : ces derniers donnent leurs impressions puis ensuite on va approfondir l'analyse du texte pour comprendre d'où viennent ces impressions.

2. Pour les textes réticents, difficiles d'accès, l'enseignant peut cibler davantage des questions qui permettent l'appropriation du texte et mettent en lumière les points de résistance du texte :
   - *Choisis une expression/un passage/une phrase qui te touche et explique pourquoi.*
   - *Choisis 3 mots du texte qui sont importants et explique pourquoi.*
   - *Propose un nouveau titre et justifie ta proposition.*
   - *Quels sont les points que tu ne comprends pas dans ce texte ? Essaye d'expliquer précisément ce qui te pose problème.*

3. Il est possible de passer par la médiation d'autres arts avec lesquels on érige un parallèle avec le texte. Ainsi, le texte est mis en mots, musique ou image via un appui sur l'univers culturel des adolescents. Par exemple :
   - *A quel morceau de musique ce texte te fait-il penser ? Justifie ta réponse*. (Cela est d'autant plus utile que l'analyse textuelle portera sur le rythme, le thème, l'atmosphère du texte).
   - *Illustre ce texte (collage, photo, tableau) et justifie ton choix.*
   - *Dessin : sur quel détail du personnage tu insisterais si tu devais le dessiner ? Explique pourquoi.*

4. Les écrits longs en "Je" : les questionnaires de lecture ou les questions posées ci-dessous correspondent à des écrits en "Je" qui se situent "*sur*" le texte (écrits métatextuels). Pour impliquer le sujet-lecteur, il est aussi possible de demander des écrits :
   - "*À côté*" du texte : comme écrire le journal intime d'un personnage.
   - "*dans*" le texte : sur le mode de la greffe, demander aux élèves d'écrire la suite de l'histoire ou d'ajouter un épisode à l'histoire lue.

Pour les lectures cursives, le carnet de lecteur peut aussi être un outil efficace de collecte des impressions de lecture.

- **Par l'oral**

L'oralisation d'un texte, sa lecture à voix haute, peut aussi être un outil pertinent pour faire émerger les interprétations subjectives d'un texte. Il est possible de demander aux élèves de lire

(voire d’enregistrer) leur lecture et d’expliquer leur choix (en termes de rythme, intonation, volume etc).

Annexe B.7 - Fiche sur la communauté interprétative

Faire de la classe une communauté interprétative

Dans la perspective de la lecture littéraire et suite à un temps de recueil des lectures subjectives, l'analyse de texte devient une activité co-interprétative. Confronter les subjectivités et les points de vue sur le texte donnent de l'épaisseur à l'analyse littéraire et ajoutent de la motivation à y recourir pour les élèves. Ce temps de confrontation et d'échange sur le texte est aussi celui qui met en avant la complémentarité des postures de lecture subjective et distanciée.

- **Cercle de lecture**

Une activité pour confronter les significations et différentes lectures peut être le cercle de lecture : le rôle du professeur est alors de créer les conditions favorables à cette activité. Il doit instaurer les compétences langagières des élèves, distribuer et réguler la parole, s'assurer que toutes les propositions des élèves sont bien discutées, vérifier que le vocabulaire est précis et compris de tous. L'objectif n'est pas de juxtaposer les lectures individuelles mais de parvenir à dégager de cet échange ce qui est partageable par tous.
Cette activité peut être entrecoupée ou prolongée par une analyse approfondie du texte sur des éléments précis du texte (figures de style, temps verbaux, etc.) afin d'étayer les réflexions des élèves.

- **Débats interprétatifs en groupe restreint**

Il peut s'avérer difficile de rentrer dans un échange intersubjectif directement en classe entière. Il est donc possible de passer par des activités en groupe restreint. Les élèves se sentiront dans un premier temps peut-être plus à l'aise d'expliciter leur point de vue et de se justifier au sein d'un petit groupe.
Par exemple, une activité que les élèves ont dû conduire seul(e) est reprise en groupe et ils doivent se mettre d'accord sur les réponses à apporter. Voici quelques exemples d'activités qui peuvent être mutualisées :

- *Illustrer le texte et/ou choisir un son, une couleur, une odeur qui rend compte de la lecture et justifier précisément ce choix.*
- *Sélectionner les 5 mots les plus importants du texte et justifier ce choix.*
- *Endosser le point de vue d'une maison d'édition. Vous êtes une maison d'édition et devez choisir pour une anthologie de poème celui qui sera en 4è de couverture / pour*

une œuvre littéraire quelle sera l'image de couverture / l'extrait du récit qui sera en 4è de couverture". Expliquer votre choix.

Après ce temps de mise en commun par groupe, un membre de chaque groupe passe au tableau pour expliquer les choix de son groupe. L'enseignant peut alors conduire un bilan sur les points de difficulté, les divergences et convergences entre élèves et mener une étude analytique de points précis.

- **Le retour réflexif individuel**

Il est important de garder une trace écrite de ces échanges intersubjectifs. La rédaction d'une trace écrite constitue un temps réflexif.
Après la mise en commun des lectures individuelles et l'analyse du texte, il est recommandé de prendre un moment pour que l'élève, seul, fasse le bilan de sa lecture et de ses échanges. Il est notamment possible de réutiliser les mêmes questions en début et en fin de séance de manière individuelle pour voir le déplacement et la distance de l'élève vis-à-vis du texte.

Ces pratiques permettent de développer l'autonomie critique des élèves en les incitant à avoir confiance en leur lecture et en les poussant à réfléchir par eux-mêmes.

Annexe C.1 - Canevas séquence vierge imposé

Année 2021-2022 – Groupe de Travail Stage PAF
Cycle 4 - 4ème – thème

TITRE DE LA SEQUENCE
Problématique ?

DOMINANTE : Lecture **DURÉE :** X semaines

EVALUATION EN COURS DE SEQUENCE :
-
-

EVALUATION EN FIN DE SEQUENCE :

COMPETENCES TRAVAILLEES :
ORAL
-

LIRE
-
-

ECRIRE
-
-

Textes étudiés:
- x
- x
- x
- x

Lecture cursive
-

HISTOIRE DES ARTS
-

ETUDE DE LA LANGUE
-
-

AUTRES ENJEUX (LITTERAIRES ET FORMATION PERSONNELLE):

- Développer sa sensibilité et la confiance en soi (D3) : justifier une impression, un ressenti ;
- Comprendre les arts, leur inscription dans une aire géographique, historique, culturelle (D5) : exprimer des intentions, des sensations, des émotions.

Année 2021-2022 – Groupe de Travail Stage PAF
Cycle 4 - 4ème – thème

PLAN DE SÉQUENCE

Séances	Documents	Objectifs	Dominante
Séance 1:			
Séance 2:			
Séance 3 :			
Séance 4:			
Séance 5 :			
Séance 6 :			

DÉTAIL DES SÉANCES

SÉANCE 1 : Titre

DOMINANTE : SÉANCE D'INTRODUCTION

Objectifs :

-
-
-

Documents / supports utilisés :

-
-
-

Scénario :

1)
2)
3)
   a)
   b)
   c)

Annexe C.2 - Canevas séquence Misérables - Groupe expérimental 1

Les Misérables, Victor Hugo
Jean Valjean peut-il échapper à sa condition de misérable ? ***(Peut-il s'en sortir seul ? Nécessité de changer les conditions extérieures ? Et les autres personnages ?)***

DOMINANTE : Lecture **DURÉE** : 2/3 semaines

EVALUATION EN COURS DE SÉQUENCE :
- Atelier d'écriture 2 - Journal intime

EVALUATION EN FIN DE SÉQUENCE :
- écrire depuis un point de vue interne

COMPETENCES TRAVAILLEES :

ORAL
- Exprimer son opinion de façon maîtrisée
- Participer de manière constructive à un débat

LIRE
- Se penser comme sujet-lecteur /formuler des impressions de lecture
- Obtenir une représentation mentale à partir de sa lecture
- Élaborer une interprétation de textes littéraires.

ECRIRE
- Pratiquer l'écriture d'invention
- Endosser des points de vue divers.

Connaissances :
- Les points de vue narratifs - le point de vue interne
- La société au XIXe siècle
- Un auteur : Victor Hugo

Textes étudiés :
- **Prologue et citations**
- Présentation JV p.14-21 (« Un homme entra. » à « un pareil malheur »)
- Le vol de l'argenterie p.21 à 26
- **Fauchelevent** p.48-49 (« le vieux sous la charrette »)//youtube
- **La dénonciation** p.70-72

Lecture cursive
- le reste de l'œuvre ? (facultatif)

HISTOIRE DES ARTS
- Alfred Stevens, Les Chasseurs de Vincennes, ou Ce qu'est le vagabondage, 1854
- sur le bagne de Toulon, plusieurs représentations sur ce site : https://revuedeslettres.com/culture-litteraire-seance-inaugurale-les-miserables-de-victor-hugo/

ETUDE DE LA LANGUE
- La description (expansions du nom) – (facultatif : se prête bien à la séance des portraits)
- Le vocabulaire des valeurs

AUTRES ENJEUX (LITTÉRAIRES ET FORMATION PERSONNELLE):
- Développer sa sensibilité et la confiance en soi (D3) : justifier une impression, un ressenti ;
- Comprendre les arts, leur inscription dans une aire géographique, historique, culturelle (D5) : exprimer des intentions, des sensations, des émotions.

PLAN DE SÉQUENCE

Séances	Documents	Objectifs	Dominante
Séance 1 : présentation de Jean Valjean	Portrait de JV Podcast France Culture (épisode 2)	- Se positionner comme sujet-lecteur - Découvrir le personnage principal et la problématique de lecture - Écrire en endossant le point de vue d'un personnage	oral 1h écriture 1h
Séance 2 : Chez Monseigneur Bienvenu	le vol de l'argenterie p.21 à 26 // BD + point de vue de Mme Magloire	- Se positionner comme sujet-lecteur - Lire et comprendre un texte de manière autonome	Lecture 1h
Séance 3: La rencontre avec Petit-Gervais	Prolongement - Petit-Gervais p.26-29	- Lire et comprendre un texte de manière autonome - Écrire en endossant le point de vue d'un personnage	Écriture 1h
Séance 4 : Introduction des portraits de personnages - facultatif	Différents textes	- lecture autonome / lecture compréhension - représentation mentale / ToM - travail de groupe	Lecture 1h
Séance 5 : Fauchelevent	- p.47-49	- Élaborer une interprétation de textes littéraires - Exploiter les ressources expressives et créatrices de l'oral - Coopérer	Lecture 1h Oral 1h
Séance 6 : le dilemme, le conflit interne	- conflit interne : p.63 à 70 - 2 extraits du film	- Développer un jugement - Participer de façon constructive à des échanges oraux	Lecture écriture 2h
Séance 7 : portraits 2 facultatif			Écriture/ Oral
Séance 8 : Bilan sur le parcours de Jean Valjean	prologue : notion de destin + citations	- se forger une culture (contexte: V.H, XIXe siècle) - Développer son sens critique et le sens des responsabilités collectives et individuelles	Oral 1h
Séance 9 : évaluation finale	Fiche-outils / voc / rédactions précédentes	- page de journal intime : épisode de Fauchelevent	écriture 1h

DÉTAIL DES SÉQUENCES

SÉANCE 1: *« Jean Valjean fut déclaré coupable »*

DOMINANTE: ORAL

Objectifs :

- donner envie d'entrer dans le livre
- découvrir la figure de Jean Valjean
- exprimer son point de vue sur une injustice

Documents / supports utilisés :

- *Les Misérables* – p 14 *"Ce soir-là, M. L'évêque de Digne était resté assez tard enfermé dans sa chambre."* à p.19 "*il y était entré désespéré ; il en sortit sombre. Que s'était-il passé dans cette âme?"*
- Podcast France culture – épisode 2 (20 minutes)
- images du bagne ou extraits du film
- Carnet d'écriture des élèves
- https://revuedeslettres.com/culture-litteraire-seance-inaugurale-les-miserables-de-victor-hugo/ → Passage sur l'histoire du bagne

Scénario :

1) Découverte de Jean Valjean, personnage dont on va suivre un bout de vie.

Écoute du texte (choix : podcast ou lecture du professeur) avec questions au fur et à mesure de la lecture, réponses à l'écrit en individuel en laissant entre 3 et 5 minutes aux élèves puis partage à l'oral après chaque question *(pour vérifier la compréhension et les inviter à se positionner en sujet lecteur)* - 30 minutes

- *de la p.14 « Ce soir-là » à la p 15 « vous mettrez un couvert de plus »*
  > Que pensez-vous du geste de l'évêque ? / Temps de reprise: intégrer l'expression "faire preuve d'hospitalité"
- *Jusqu'à p.17 « sept enfants »*
  > La vie de Jean Valjean te fait-elle envie ? Pourquoi ? / Reprise à l'oral permettra de mettre des adjectifs sur cette vie pour la qualifier
- *Jusqu'à p.17* « cinq ans de galères » *(possible de ne pas lire depuis « le 22 avril » à « voilà tout »)* > *montrer une image du bagne à partir de ce site* voire faire une petite parenthèse sur le bagne et son fonctionnement toujours d'après le même site + temps de reprise: dresser les arguments en faveur du "oui" et du "non
  > La condamnation de Jean Valjean vous semble-t-elle justifiée ? Pourquoi ?
  - *Jusqu'à p 19* « que s'était-il passé dans cette âme » ?
    > Quels changements se sont opérés dans Jean Valjean « *Il y était entré désespéré ; il en sortit sombre* » ?

2) Poser la problématique - 10 minutes

a. Demander aux élèves de faire des prédictions par écrit sur la suite de la vie de Jean Valjean "***comment sera la suite de la vie de Jean Valjean, selon vous"*** et mise en commun.
b. Écrire la problématique "Jean Valjean peut-il échapper à sa condition de misérable?"
c. Travail sur les 3 sens du mot "misérable": pauvre, malheureux, infâme

3) Atelier d'écriture - 30 minutes

a. contexte de l'écriture: objectif final de la séance sera une écriture d'un point de vue interne. Il faudra endosser le point de vue d'un des personnages de l'histoire et écrire en son nom. Donc il faut se plonger dans ses pensées, ses émotions et ses projets. Premier travail de ce type dès aujourd'hui.
b. Modalités: utiliser un carnet d'écriture dans lequel on consigne tous les écrits de la séquence (soit carnet d'écriture "habituel" soit créer un petit carnet pour cette séquence). Certains seront commentés par l'enseignant pour vous aider à progresser.
c. Consigne: **écrivez une page du journal intime de Jean Valjean à la sortie du bagne dans laquelle il fait un bilan sur ses années au bagne puis il exprime ses pensées, ses émotions et ses projets pour la suite de sa vie.**
d. Activité de reprise collective lors de la séance suivante : Lecture orale de quelques journaux intimes et comparaison ? Reprise pour bien expliciter les attendus d'un journal intime.

Séance 2 : « N'oubliez pas, n'oubliez jamais que vous m'avez promis d'employer cet argent à devenir honnête homme. »

Objectifs:
- Se positionner comme sujet-lecteur
- Lire et comprendre un texte de manière autonome
- Écrire en endossant le point de vue d'un personnage

Documents:
- Extrait des *Misérables:*
    - le vol de l'argenterie p.21 "Comme deux heures du matin sonnaient à l'horloge de la cathédrale, JV se réveilla" à p.26 "je la donne à dieu" (dernière phrase de l'évêque).
- Questionnaire de lecture

Scénario:
1) Lecture par le professeur de l'extrait 1 sur le vol de l'argenterie - donner aux élèves le texte ou l'ouvrage pour qu'ils suivent en même temps la lecture.
   a. 1 question générale de sujet-lecteur à laquelle il faut répondre par écrit: **Auriez-vous agi comme Monseigneur Bienvenu? Justifiez votre propos**.
   b. Mise en commun à l'oral des réponses des élèves (cela nous permet de vérifier la compréhension)

2) Reprise du texte de manière individuelle par les élèves qui complètent le questionnaire distribué
   a. Réponses à l'écrit seul
   b. Mise en commun des réponses du questionnaire. Débat à la question 4, leur faire noter tous les arguments du "oui" (Jean Valjean a compris le message de l'évêque, il a des remords, la volonté de s'inspirer de l'évêque pour faire le bien) et du "non" (un échange et une bonne action ne peuvent pas effacer 19 années de bagne, il est seul sans famille sans travail ni but dans la vie).
   c. En bas du questionnaire là où il y a la flèche ⇒ Demander aux élèves de répondre par écrit à la question "**Comprenez-vous mieux maintenant l'attitude de l'évêque et son intention face au vol de Jean Valjean?"**- à l'oral: faire le parallèle avec leur réponse en 1.a), voir si la réflexion des élèves a évolué.

3) Devoirs pour la séance suivante: lire la suite de l'histoire jusqu'à la fin du chapitre (2 pages et demie correspondant à l'épisode du Petit-Gervais).

Séance 3 : « Alors son cœur creva, et il se mit à pleurer »

Objectifs:
- Lire et comprendre un texte de manière autonome
- Écrire en endossant le point de vue d'un personnage

Documents:
- Extraits des *Misérables:*
    - Le Petit-Gervais p.26 ("Jean Valjean sortit de la ville comme il s'échappait") -p. 29 ("*devant la porte de Monseigneur Bienvenu*" (fin du chapitre)
- Carnet d'écriture
- Grille des critères de réussite de l'écriture

1) Reprise de la lecture maison en autonomie - compréhension globale à l'écrit en binôme en formulant des phrases complètes: (15 minutes d'activité + 15 minutes de reprise)
> comment se comporte-t-il vis-à-vis du Petit-Gervais ? / Reprise avec ajout de vocabulaire: mesquin, sournois, roublard, voleur…
>Dans quel état se trouve Jean Valjean lors de cette rencontre ? Relevez des éléments précis. / Reprise: il est "en proie à une foule de sensations nouvelles", au milieu d'une "méditation", "ses yeux étaient troubles", "voix terrible", "la fièvre", reste assis longtemps sur la pièce (le soleil est couché). → il est dans un état second, malade.
> A votre avis, qui est l'homme qui se rend-il devant la porte de l'évêque pour prier ? Pourquoi fait-il cela ? > reprise: "poids de sa mauvaise conscience" + il appelle Petit-Gervais et reconnaît qu'il est "misérable" (à l'oral: dans quel sens dit-il cela? Donnez un synonyme) → introduire les mots de "**remords**" et de "**repenti**", honte de son comportement, a compris la leçon de l'évêque ?

2) Atelier d'écriture (prolongement des séances 2 et 3) :
   a. Consigne: « Alors son cœur creva et il se mit à pleurer. C'était la première fois qu'il pleurait depuis dix-neuf ans. » À cet instant, Jean Valjean se souvient des paroles de l'évêque. Écrivez une page de ce journal intime, à la première personne dans laquelle il raconte ce qui lui est arrivé depuis la sortie du bagne et comment cette histoire le bouleverse. Il se demande ensuite comment il parviendra à devenir un honnête homme.
   a. bis Sujet d'écriture alternatif dont l'objectif est d'endosser le point de vue de Mme Magloire, la servante de l'évêque. Elle écrit une lettre à sa voisine pour lui faire part des derniers commérages: dans cette lettre, elle lui raconte l'arrivée de Jean Valjean dans la maison de l'évêque. Elle a eu si peur qu'elle fait un portrait quelque peu exagéré du bagnard et très négatif.

   b. Distribution de la grille des critères de réussite (très similaire à celle de l'éval finale) avec auto-évaluation puis évaluation du professeur (évaluation formative)

Séance 5 : « Y a-t-il quelqu'un qui ait des reins et du cœur ? »





Objectifs:
- Élaborer une interprétation de textes littéraires
- Exploiter les ressources expressives et créatrices de l'oral
- Coopérer

Documents:
- Extrait des *Misérables* p.47-49 : "Javert était comme un œil…" jusqu'à "qui le regardait toujours".
- Guide préparatoire à la mise en scène

Scénario :

1) Distribuer le texte: situer le contexte et qui est Javert (sans dire que M. Madeleine Javert) et lire ensemble L.1 à 8. Qualifier ensemble à l'oral les relations de Javert et Madeleine (demander aux élèves pq Javert semble ne pas aimer Madeleine).
2) Mettre les élèves en groupe de 4 et indiquer dès le début l'objectif: réaliser une mise en scène de l'événement qui se déroule dans l'extrait étudié (L.9 à 45)
3) Travail en groupe:
   a. Lecture du texte
   b. Rédaction du guide de mise en scène
   c. Entraînement à la mise en scène

4) Passage à l'oral devant la classe:
   a. Faire passer 1 groupe : analyse des différences. Demande de justification sur tels ou tels passages? Repartir sur les points X et Y du guide (regards, implicite, force du collectif).
   b. Faire jouer 1 ou 2 autres groupes et commentez ensemble selon les analyses du guide. Parfois dire "stop" et aller demander aux personnages ce qu'ils pensent à cet instant précis en allant leur taper sur l'épaule.
   c. Bilan écrit: *"qu'est ce qui donne à cet événement toute sa tension dramatique?"* ⇒ *"Le jeu de regards, l'accusation implicite de Javert à l'encontre de M. Madeleine."*

5) Atelier d'écriture (facultatif?) : un passant qui a assisté au sauvetage de Fauchelevent livre son témoignage à la police. Endossez le point de vue de ce passant et racontez l'épisode depuis sa bouche.
   Lanceur pour les élèves en difficulté "*Je marchais de bon matin dans la rue principale de Montreuil-sur-Mer pour rejoindre mon usine quand soudainement j'entendis un bruit assourdissant.*"

Séance 6 : « Il y a un spectacle plus grand que le ciel, c'est l'intérieur de l'âme. »

Objectif :
- Développer un jugement
- Participer de façon constructive à des échanges oraux

Documents:
- 1er extrait du film (passage où Javert explique à Monsieur Madeleine que « Jean Valjean » (Champmathieu) a été découvert et va être condamné à sa place - https://www.youtube.com/watch?v=qHz1Uk5AnhM 37'40 à 40'10 ;
- 2ème extrait (le dilemme intérieur) texte p.63 « le lecteur a sans doute deviné » à la p.64 « dans l'infamie aux yeux des hommes »

Scénario :

1) Projection de l'extrait 1
   > Activité d'écriture prédictive **: A ton avis, M. Madeleine va-t-il se dénoncer ? Pourquoi ?**
   > mise en commun orale

2) a. Lecture du texte p. 63/64 par le professeur ou lecture serpent
   b. Une question générale de compréhension **> "Le titre donné à cet extrait par Victor Hugo est "Tempête sous un crâne". Pouvez-vous expliquer ce titre?"** Laisser 5 minutes seul.e puis mise en commun avec phrase bilan sur cet extrait, du type: *dans ce passage, on est plongé dans les pensées de Jean Valjean. Il est en plein dilemme, il est tiraillé, plein de pensées contraires apparaissent dans sa tête. C'est pourquoi Victor Hugo parle de "tempête sous un crâne": c'est une métaphore".*
   c. 3 questions à faire seul.e en s'appuyant sur le texte
   > Relevez les indices qui montrent que M. Madeleine soufre
   Réponse: Champ Lexical de la douleur + interjection "hélas"x2 + phrases de type exclamative qui montre sa forte émotion

   >Remplir le tableau suivant en s'appuyant sur l'extrait

#	Description du choix	Aspects positifs	Aspects négatifs
1	Se dénoncer et révéler son identité de Jean Valjean	*Bonne conscience*	*Retour dans l'enfer du bagne, énorme sacrifice*
2	Ne rien dire, continuer à être M. Madeleine	*pas la douleur du bagne, peut faire le bien autour de lui*	*Poids de sa mauvaise csce*

   >Qu'est-ce que M. Madeleine a choisi ? Surligne dans le texte les passages qui prouvent ta réponse.

3) Réflexion et argumentation sous forme de débat mouvant : M. Madeleine a-t-il raison de vouloir se dénoncer ? Pourquoi ?
   Étape 1 : **> Réponds à cette question par écrit et justifie avec au moins trois arguments.**
   Étape 2 : > débat mouvant
   Étape 3: Montrer la suite du film avec la tenue du procès (jusqu'à 44'50) + Lecture "offerte" p. 75 "*Javert déposa Jean Valjean à la prison de la ville… restèrent fidèles à cette mémoire".*
   Étape 4: Bilan personnel par écrit et projeter ou dire la consigne : **Ai-je changé d'opinion sur l'auto-dénonciation de Jean Valjean ? Au contraire, suis-je renforcé dans ma position initiale par de nouveaux arguments ?**

Séance 8 : Bilan sur le parcours de Jean Valjean

Objectifs:
- se forger une culture (contexte: V.H, XIXè siècle)
- Développer son sens critique et le sens des responsabilités collectives et individuelles

Documents / Supports:
- Prologue
- Florilège de citations
- Tableau bilan du parcours de Jean Valjean
- Vidéo sur V.H

Scénario :

1. Schéma bilan du parcours de Jean Valjean (attitude et situation sociale):
   a. Consigne donnée "**en vous aidant de toutes nos séances, complétez ce tableau bilan sur l'évolution de Jean Valjean. Pour chaque épisode, qualifiez son attitude et sa situation"** et laissez 10 minutes en autonomie.
   b. Mise en commun (par 2 puis classe entière).
   c. Dans chaque case, noter si l'attitude et la condition sociale sont positives ou négatives à l'aide d'un + ou d'un -
   d. Constat: "alors que son attitude ne cesse de s'améliorer, ce n'est pas le cas de sa situation, car il retourne au bagne." Attitude et situation sociale pas toujours corrélées.
   e. Réponse à la problématique: a-t-il échappé à sa condition de misérable? Oui et non, il n'est plus infâme mais il est toujours pauvre (et sûrement malheureux au bagne ?)

Épisodes de la vie de Jean Valjean	Attitude de Jean Valjean	Situation sociale de Jean Valjean
Début de sa vie	*travailleur, solidaire, dévoué à sa famille, désespéré* -	*Pauvre puis bagnard* -
Sortie du Bagne - Chez l'évêque	*mal intentionné, sombre, désabusé, égoïste* -	*seul, SDF, pauvre* -
Après sa rencontre avec Petit-Gervais	*repenti, volontaire pour changer* +	*seul, SDF, pauvre* -
M. Madeleine	*Bienfaiteur, altruiste, généreux* +	*aisé, intégré, apprécié* +
Après le procès d'Arras	*honnête, bienfaiteur, altruiste* +	*bagnard, seul, rejeté* -

2. Réflexion sur les enjeux du livre.
   a. Consigne: "**Pq Victor Hugo nous conte-il cette vie si triste/pathétique** (adj à déterminer avec les élèves) **?**" Faire des hypothèses par écrit.
   b. Apport de Connaissance: c'est le rôle de la préface. Donner une définition de "préface" et la distribuer/faire lire. Exemple ci-dessous de déf:
   *Préface : Texte placé en tête d'un ouvrage pour le présenter et le recommander au lecteur, en préciser éventuellement **les intentions** ou développer des idées plus générales.*
   c. Analyse de la préface → **relevez les 2 grands maux du monde selon Hugo** (=> "ignorance et misère"). "Un livre comme celui-ci ne sera pas inutile".
   d. **"À votre avis, quel rôle a ce livre pour Victor Hugo?"** // avec la problématique: bilan par écrit seul puis bilan collectif en discutant à l'oral. Exemple: "montrer à tous que quand on vient de la misère, de l'ignorance, on peut difficilement changer son destin. Dénonciation de la société, ne pas se détourner du problème. Le but du livre c'est d'affronter le pbm. Livre pas que plaisir mais rôle social, utilité."
   Hugo a donné une mission morale, sociale et politique à son livre. Ses personnages représentent des exemples de parcours que peuvent effectuer des gens nés dans la misère et l'ignorance. Il illustre par son livre la façon dont ces personnes tentent d'échapper à leur condition sociale.

3. Apport de connaissance II: Victor Hugo, un auteur engagé
   a. Regarder la petite vidéo
   b. Écrire la définition de "auteur engagé" + 3 épisodes marquants de la vie de Victor Hugo.

4. Appropriation individuelle.
   a. Projeter des citations en vrac au tableau sur les Misérables et demander aux élèves: **"laquelle est la plus parlante pour vous? Pourquoi?"**
   b. Mise en commun à l'oral

Exemples de citations :
- Le dévouement d'un seul avait donné de la force et du courage à tous.
- Il faut bien que la société regarde ces choses, puisque c'est elle qui les fait.
- Il y a un spectacle plus grand que le ciel, c'est l'intérieur de l'âme.
- Il y a un point où les infortunés et les infâmes se mêlent et se confondent dans un seul mot, mot fatal, les misérables (...) : hors corpus (épisode avec Marius)
- Des livres de la nature de celui-ci pourront ne pas être inutiles.

(6. Écrit de réflexion – facultatif : penses-tu que ce livre soit toujours d'actualité? Les problèmes d'ignorance et de misère sont-ils réglés?)

Séance 9 : évaluation finale.

Objectifs: écriture :
- Écrire d'un point de vue interne
- réinvestir le vocabulaire et connaissances sur l'œuvre

Documents à disposition:
- ouvrage *Les Misérables*
- Carnet d'écriture

Consigne: journal intime de JV : épisode du sauvetage de Fauchelevent
M. Madeleine vient de participer au sauvetage de Fauchelevent sous le regard suspicieux de Javert, qui pense avoir reconnu sa véritable identité. De retour chez lui, il se confie à son journal intime.
Rédigez un extrait du journal intime de Jean Valjean. Il vient de rentrer chez lui après l'épisode du sauvetage de Fauchelevent. Jean Valjean raconte comment il a vécu ce sauvetage, il exprime ses doutes au moment de le sauver : a-t-il fait une action juste en le sauver ou aurait-il dû continuer à masquer sa véritable identité d'ancien bagnard ? Il craint maintenant d'être découvert et des conséquences que cela pourrait avoir sur sa vie.

Barème – voir ci-dessous les éléments en jaune sont à adapter à vos contextes de classe

Critères de réussite	**Je m'autoévalue avant de recopier au propre**	**Note**
Je mène le récit à la première personne du singulier, du point de vue de Jean Valjean (qui est M. Madeleine).		/2
Je décris l'épisode du sauvetage de manière cohérente avec le texte.		/4
J'exprime précisément les doutes et les peurs de Jean Valjean lors de cet épisode.		/4
J'exprime précisément les émotions qu'il ressent à l'issue de ce sauvetage (ex : sentiment du devoir accompli, crainte d'être découvert après le sauvetage).		/4
J'écris des phrases correctement ponctuées.		/2
Je respecte les accords sujet-verbe.		/2
Je suis les points d'amélioration de mon carnet d'écriture mentionnées par l'enseignante.		/2
Note finale et remarques :		/20

Annexe C.3 - Canevas séquence Fantastique - Groupe expérimental 1

Année 2021-2022 – Groupe de Travail Stage PAF
Cycle 4 - 4ème – Objet d'étude : la fiction pour interroger le réel

QUAND LA RÉALITÉ NOUS ÉCHAPPE…
Comment le fantastique emmène-t-il le lecteur aux frontières du réel ?

DOMINANTE : Lecture **DURÉE** : 2/3 semaines

EVALUATION EN COURS DE SÉQUENCE :
- Lecture analytique en groupe sur la scène de l'Apparition
- Lecture expressive de la scène de l'Apparition

EVALUATION EN FIN DE SÉQUENCE :
- Compréhension écrite d'un texte fantastique
- Lecture expressive (voire scénarisée) d'un texte fantastique

COMPETENCES TRAVAILLEES :

ORAL
- Je suis capable de lire un texte avec expressivité dans le but de susciter des émotions chez l'auditeur.trice

LIRE
- Je suis capable de m'engager dans la lecture en tant que sujet-lecteur
- J'analyse les procédés littéraires mis en place pour susciter l'émotion (point de vue du narrateur, structure du récit, l'expression du doute phrase interrogatives, exclamatives)
- Repérer les caractéristiques du genre fantastique

ECRIRE
- Écrire pour penser : je suis capable d'exprimer et justifier mes impressions et mon ressenti.

Textes étudiés :
- *Une apparition*, Maupassant
- *La photographie*, Jacques Sternberg
- *Le jeu du bouton*, Matheson - LC
- *Harry*, Rosemary Timperley - LC facultative
- Le veston ensorcelé, Buzzati - LC facultative

Œuvre cinématographique
- *The Ten steps*

ETUDE DE LA LANGUE
- Le vocabulaire de la peur et ses manifestations
- Les types de phrase
- Modalisateurs (facultatif)

AUTRES ENJEUX (LITTÉRAIRES ET FORMATION PERSONNELLE):
- Développer sa sensibilité et la confiance en soi (D3) : justifier une impression, un ressenti ;
- Comprendre les arts, leur inscription dans une aire géographique, historique, culturelle (D5) : exprimer des intentions, des sensations, des émotions.

PLAN DE SÉQUENCE

Séances	Documents	Objectifs	Dominante
Séance 1:	Court métrage *The ten steps*	- Entrer dans l'univers fantastique - Développer le vocabulaire de la peur - Utiliser l'écrit pour penser	Écriture 1h
Séance 2:	*Une apparition*, Maupassant	- Formuler des impressions de lecture - Se penser comme un sujet-lecteur	Lecture 2h
Séance 3 :	*Une apparition*, Maupassant (scène de l'apparition)	- Élaborer une interprétation de texte littéraire : analyser les procédés qui permettent de créer une tension - Coopérer : travailler en groupe	Lecture 1h30- 2h
Séance 4 :	*Une apparition*, Maupassant (scène de l'apparition)	- Exploiter les ressources expressives et créatives de la voix : la lecture expressive	Oral 2h
Séance 5 :	*Une apparition*, Maupassant 3 photos	- Analyser le doute et ses procédés (fin du récit)	Lecture 1h
Séance 6 :	*Le jeu du bouton*	Comprendre le message de l'auteur / réflexion sur la tentation - Élaborer une interprétation de textes littéraires - Participer de façon constructive à des échanges oraux	Oral 1h
Évaluation finale	*La photographie*, Sternberg	1. Vérifier la maîtrise des compétences de lecture-compréhension 2. Proposer une lecture expressive du texte (ou d'un passage)	Lecture 2h

DÉTAIL DES SÉQUENCES

Séance 1: Plongez dans le fantastique !

DOMINANTE: Écriture

Objectifs :
- Entrer dans l'univers fantastique en ressentant de l'empathie fictionnelle
- Développer le vocabulaire autour de la peur
- Utiliser l'écrit pour penser et réfléchir

Documents / supports utilisés :
- Court métrage : *The ten steps*
- Tableau vierge à distribuer aux élèves

Scénario :
1) Visionnage du court-métrage dans son intégralité
2) A l'écrit, laisser 5 minutes aux élèves pour répondre aux 2 questions :
   a. Qu'as-tu ressenti ?
   b. Comment interprètes-tu la fin de l'histoire ?
3) Mise en commun des réponses, pensez à demander aux élèves à l'oral de justifier leur ressenti. -> La notion de "peur" est centrale

4) On va aller plus loin dans l'analyse de la peur : cmt le réalisateur s'y est-il pris pour nous mettre dans cet état ?Distribution du tableau d'analyse
   a. Le remplir seul d'après ses souvenirs
   b. Mise en commun à 4
   c. 2ème visionnage du court-métrage et finir de le compléter à 4. Mise en commun par 4 sur la question du ressenti : "confrontez vos points de vue et justifiez-les en vous appuyant sur des éléments concrets."

Évolution de l'atmosphère	Procédés utilisés pour susciter la peur	Manifestations physiques de la peur de Katie
Réaliste (Ennuyante) *Étrange* *Inquiétante* *Stressante* *Angoissante / Anxiogène* *⇒ Gradation de la peur, de + en + de tension*	*Les deux enfants seuls à la maison* *Obscurité partielle puis totale avec panne d'électricité* *Courants d'air* *Musique angoissante en arrière-plan* *Lieu de la cave: lieu de rumeur sur le diable*	*Ses mains tremblent* *Ses jambes flageolent* *ses yeux: écarquillés ou fermés très fort* *respiration saccadée* *Pleurniche* *Traits du visage tendus, grimace*

5) Synthèse collective à l'oral
   - Reprise du tableau à compléter
   - Reprise de la question 1.B/ sur la fin du récit fantastique : hésitation entre explication rationnelle et irrationnelle. Demander à ce moment-là le lien avec le titre de la séquence "quand la réalité nous échappe" : lien avec le doute, la frustration et l'ignorance finales.
6) Bilan à noter : 1ère définition du fantastique à partir des émotions suscitées + du doute final

6) TRANSITION VERS LA SÉANCE SUIVANTE : du film à la littérature. *"On vient de plonger dans le fantastique avec ce court-métrage. Maintenant on va voir comment la littérature fantastique produit les mêmes effets".*

7) Poser la problématique avec les élèves à ce moment-là.

Séance 2 : Écoutez une œuvre fantastique, *Une Apparition*

DOMINANTE: Lecture

Objectifs :
- Formuler des impressions de lecture
- Se penser comme un sujet-lecteur.rice

1er passage
- Bilan : graphe des émotions : temps (les étapes du récit) / intensité des émotions (zoom sur une scène où l'intensité est à son paroxysme séance 3)

Documents / supports utilisés :
- *Apparition* de Maupassant
- Graphique à distribuer aux élèves

Scénario :
1) Compréhension orale et impression de lecture.
L'enseignant.e lit le texte aux élèves (possibilité d'ajouter une petite musique sonore en fond) et fait des pauses dans sa lecture à certains moments du texte. Lors de ces pauses, l'enseignant.e pose une question aux élèves, à laquelle ils doivent répondre individuellement par écrit. Laissez 3 à 5 minutes pour chaque question. Avant de reprendre la lecture, proposez aux élèves de partager leur réponse.
Il faut préciser aux élèves qu'on n'attend pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'objectif étant qu'ils plongent dans l'œuvre, s'y immergent et notent leurs impressions de lecture.

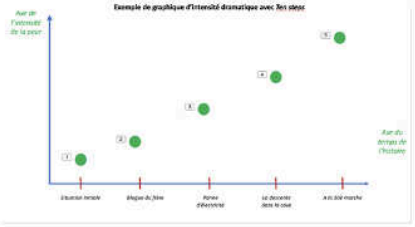
Découpage du texte et questions aux élèves:
- Partie 1 - début jusqu'à "*Voici les faits tout simples*" (p.1). Question posée: à votre avis, qu'est-ce qui s'est passé pour avoir marqué à ce point le narrateur ? Écrivez vos hypothèses. Lors de la reprise, voir si les hypothèses ont un lieu avec le titre de l'œuvre.

- Partie 2 - "*c'était en 1827*" (p.1) jusqu'à "*Et il se mit à pleurer*" (p.2). Question posée: Que pensez-vous de l'attitude de l'ami du narrateur ?
- Partie 3 - "*Je le quittai vers une heure*" (p.2) jusqu'à "*Je l'ouvris sans peine et j'entrai*" (p.3) Question posée: Comment trouvez-vous l'attitude du jardinier? Pourquoi ?
- Partie 4 - "*L'appartement était tellement sombre*" (p.3) à "*Je me serai enfui comme un lâche"* (p.3) Question posée: si vous étiez à la place du narrateur, dans cette pièce, que ressentiriez-vous? Pourquoi ?
- Partie 5 - *"Une grande femme vêtue"* (p.3) jusqu'à "*la porte que j'avais remarqué entrouverte*" (p.4) Question posée: La femme vous paraît-elle sympathique? Pourquoi?"
- Partie 6 - "*Resté seul"* (p.4) jusqu'à la fin de la nouvelle. Question posée: comment expliquez-vous ces faits étranges?

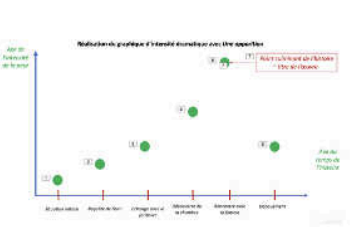
2) Lien avec le genre et la problématique.
Après cette première lecture qui a permis de s'assurer de la compréhension globale du texte par les élèves, leur demander "En quoi ce texte est fantastique ?". Faire une phrase bilan ensemble du type "*Ce texte est fantastique car il procure de la **peur** au lecteur et à la fin de la nouvelle, la réalité nous échappe. Au début, ce texte **commence de manière réaliste**, mais à la fin, on ne connaît pas de manière sûre la **raison de tous les éléments étranges** qui se sont produits. On suit l'histoire du point de vue du personnage principal qui est le narrateur: c'est un **point de vue interne**.*

3) Transition - expliquez aux élèves notre programme d'étude "*dans les 2 prochaines séances, on va se pencher précisément sur les procédés qu'emploie le narrateur pour faire monter la peur puis sur le doute qui demeure".*

4) Analyse du point culminant de la tension dramatique / de la peur avec les 2 graphiques:
- Faire ensemble celui sur Ten Steps pour expliquer l'utilisation du graphique
- Demander de réaliser seul.e celui sur *Une apparition*
- Cours dialogué: confronter les graphiques des élèves et introduire la notion de "point culminant" (que chacun ajoute à son graphique)
- A l'oral: quel lien entre le titre du livre et le point culminant ?







5) Transition vers la prochaine séance: "*on va voir comment l'écrivain nous amène à ce point culminant*"

6) Devoir: donner à ce moment-là la lecture à faire à la maison sur *Le jeu du bouton* avec les questions dessus.

Séance 3: Analyse de la scène de l'Apparition

Objectifs:
- Élaborer une interprétation de texte littéraire: analyser les procédés qui permettent de créer une tension
- Coopérer: travailler en groupe

Documents / supports utilisés :
- Extrait d'*une Apparition*

Scénario:
Travail seul.e puis en groupe sur un aspect de la nouvelle enfin groupe mouvant pour dresser un bilan de l'analyse

1) Distribuer à tous les élèves l'extrait du texte et le relire une fois ensemble à l'oral en le resituant dans le contexte de l'œuvre.- 5 minutes

2) a. Assigner une rangée à un questionnement sur un thème précis :
- Groupe A: **Étude du contexte**: Comment le cadre contribue-t-il à une atmosphère inquiétante ? L.1 à 14
- Groupe B: **La Manifestation du fantastique** : Quelles sont les manifestations surnaturelles ? Détaillez les étapes de l'apparition. Quelle est l'attitude de la femme ? L.15 à L.45
- Groupe C: **La peur** : Quelles sont les émotions ressenties par le narrateur? Comment y accède-t-on en tant que lecteur/lectrice ?" L.15 à L.45

NB : Groupe A = question plus facile (différenciation possible lors de la constitution des groupes).

2) b. Laissez 10 minutes aux élèves seul.e.s pour répondre à leur question. Ils peuvent souligner, entourer ce qu'ils veulent sur le texte.
Au tableau, projeter une aide (selon où vous en êtes en EDL avec vos élèves) sur laquelle on liste les éléments sur lesquels les élèves doivent être vigilant.e.s: champs lexicaux, types de phrase, le vocabulaire des 5 sens, les figures de style (comparaison, métaphore, gradation), la valeur des temps, point de vue, discours direct.

2) c. Laissez 5 minutes aux élèves pour discuter par binôme avec leur voisin.e de leur réponse: ajouter sur son cahier tout ce que cette mise en commun apporte à sa réponse. L'objectif est d'avoir la réponse la plus développée possible.

3) Constituer des trinômes avec un représentant de chaque groupe A/B/C - 20 minutes
a. Partagez les réponses trouvées et les étoffer si besoin.
b. Répondre à la question de synthèse en s'aidant des éléments A/B/C/ qu'il faut rédiger: "**comment l'auteur crée-t-il une tension dans l'extrait ?**"

Selon le niveau de la classe, donnez la trame de la rédaction:

"L'auteur crée une tension dans cet extrait de plusieurs manières.
Tout d'abord, il nous fait pénétrer dans un cadre à l'atmosphère inquiétante **[ajouter ici les éléments d'analyse trouvés dans le thème A]**
Ensuite, l'apparition des éléments surnaturels est progressive. **[Ajouter ici les éléments d'analyse trouvés dans le thème B]**
Le comportement de la femme est surprenant car **[ajouter ici la suite des éléments d'analyse trouvés dans le thème B]**
Enfin, on est plongé dans les émotions du personnage principal. Il ressent **[ajouter ici les éléments d'analyse trouvés dans le thème C]**. On comprend ses émotions par différents moyens: **[ajouter ici la suite des éléments d'analyse trouvés dans le thème C]**"

4) Ramasser les synthèses de groupe

5) Faire une reprise des analyses des élèves en partant des synthèses des élèves + de la liste d'aide dressée au tableau et donc en reprenant les points précis. Il faut que le bilan contienne la notion de point de vue interne et de personnage-narrateur (narration à la 1ère personne), le vocabulaire des 5 sens, la gradation. Selon vos besoins, possibilité d'ajouter un topo ici sur certains éléments d'EDL (figures de style, vocabulaire des 5 sens, valeur des temps, etc).

Séance 4 : Une lecture qui fait peur

N.B: pour faciliter le passage à l'oral, possibilité de mener cette séance (notamment la partie 3) avec le professeur documentaliste.
Objectifs:
- Exploiter les ressources expressives et créatives de la voix : s'entraîner à la lecture expressive et dégager des critères de réussite d'une lecture expressive

Documents / Supports:
- Texte de la séance 3, extrait d'*Une Apparition* de Maupassant
- *Le jeu du bouton* et le questionnaire dessus

Scénario:

1) Objectif: Connaître les ressorts de voix
a. Choisir une phrase du texte et demander à plusieurs élèves de la lire à voix haute de manière expressive.
b. à l'oral, comparer les différentes lectures, demander aux élèves de justifier leur choix.
c. Seul.e par écrit: lister les ressorts de la voix (comment on peut la moduler?)
d. Synthèse en groupe: arriver à une liste d'outils (le débit, l'articulation, les pauses, le volume, l'intonation).
e. Facultatif: pour chaque outil, donner des signes pour annoter son texte (un trait pour dire qu'on fait un silence, "+" pour dire qu'on accélère, "<" pour dire qu'on augmente le volume, "↑" pour dire qu'on rend la voix plus aiguë, etc).

2) S'entraîner en classe sur ces différents outils de modulation de la voix. Choisir une phrase et demander à des élèves de la prononcer sur un débit différent, puis une articulation différente, un volume différent (murmure, crie, ...) etc. Combiner 2 critères, etc.

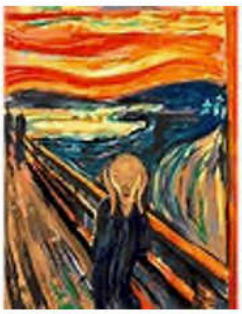
3) Réaliser une lecture expressive
a. Identifier un passage ensemble avec les élèves: L.24 à 32 -NB : chacun peut choisir ici, ce n'est qu'une suggestion. Un autre de la séance 3 peut être préféré (ex: avec du discours direct) ou on peut aussi prendre la suite de l'extrait de la séance 3 ("Ses cheveux dénoués... partis au galop")
b. Laisser les élèves s'entraîner seul.e en annotant leur texte puis à deux.
c. Distribuer un barème d'une lecture expressive réussie – à construire avec vos élèves
d. **Sûrement une 2è heure entière:** Passage à l'oral: idéalement diviser la classe en 4 groupes (2 avec professeur documentaliste, 2 avec l'enseignant).
   i. Pendant que les élèves d'un groupe passent à l'oral, les élèves du 2è groupe avancent en autonomie sur leur lecture du *Jeu du bouton* et le questionnaire (ou autre lecture cursive donnée).
   ii. Lorsqu'un élève passe à l'oral, les autres élèves du groupe et l'enseignant l'interrogent sur ses choix (ex: "pourquoi tu as décidé d'accélérer à tel moment?") puis lui font un retour sur sa lecture (en se basant sur la grille des critères). L'objectif est de collaborer et de progresser ensemble.
e. bilan individuel: demander à chacun d'évaluer sa lecture expressive (points réussis, points d'amélioration) + "si je devais relire ce texte, qu'est-ce que je changerai à mon interprétation de lecture ? Pourquoi?"

Séance 5: Le dénouement d'*une apparition* ?

Objectifs:
- Analyser le doute et ses procédés littéraires.

Documents / Supports:
- Extrait final d'*Une apparition*
- 3 photos/tableaux d'émotion
- Tableau d'explications à compléter





Scénario:
1) Distribuer la fin du texte et le relire ensemble

2) "Quelle image représente le mieux ton état d'esprit à la fin de l'histoire ? Pourquoi ?"
   a. Projeter les 3 images au tableau et demander aux élèves de se positionner par écrit en justifiant
   b. Mise en commun à l'oral avec archivage de mots sous chaque image: frustration, colère, doute, peur, perplexité, sidération, interrogation…
   c. transition vers le 3), demandez à l'oral "est-ce que cette fin vous satisfait ? Pourquoi ?"

3) La notion de "dénouement",
   a. Étude de la composition du mot et de son sens à l'oral (*démêler les nœuds de l'histoire*)
   b. "Est-ce un dénouement ici ?" à l'oral → Non car on n'a pas d'explications aux nœuds de l'histoire.
   c. Petit bilan par écrit sur le non-dénouement propre au fantastique

4) Les événements étranges:
   a. Essayer à l'oral de retrouver les 4 évènements étranges qui laissent planer le doute dans l'histoire.
   b. Distribuer le tableau : Consigne à faire seul.e à l'écrit "pour chacun des évènements suivants, donner une explication rationnelle et irrationnelle. Imagine les 2 explications qui peuvent apparaître dans la tête du narrateur"

Faits étranges	Explication rationnelle	Explication irrationnelle
La réaction du jardinier		
La femme dans la chambre		
Les cheveux sur la veste		
La disparition de l'ami		

   c. Mise en commun (à 2 puis en classe entière) de ce tableau.
   d. Question à l'oral: "Peut-on dire que la réalité échappe au narrateur et au lecteur?"

5) Réponse à notre problématique par un cours dialogué et un bilan sur le cahier.
   a. Rappel à l'oral de la problématique à l'oral.
   b. Demander aux élèves d'y répondre seul.e par écrit
   c. Bilan ensemble: mots clé = Frontières du réel :
   - Nos émotions : peur, angoisses = limites de ce qu'on peut supporter émotionnellement
   - Doute, hésitation, frustration = Limites de ce que l'on peut comprendre et admettre.
   d. Prolongement possible sur les limites de l'humain ("Atelier philo") : **pourquoi** un tel genre existe qui nous laisse dans un doute final ?
   - Point de connaissance sur le contexte du XIXè avec les grandes découvertes scientifiques et l'apparition du scientisme
   - Rôle du Fantastique dans ce cadre = piqûre de rappel des limites de l'humain

Séance 6 : Le jeu du bouton

Objectifs:
- Comprendre le message de l'auteur / Faire le bilan de la séquence

Documents / supports utilisés :
- Texte *Le jeu du bouton* distribué en amont aux élèves
- Questionnaire distribué en amont aux élèves
- Facultatif: extrait CH.3 Genèse

Scénario:
En amont, à faire à la maison, donner le texte de la nouvelle ainsi que le passage de la « Genèse » aux élèves avec le questionnaire suivant :
1) Aurais-tu pris la même décision que Norma ? Explique pourquoi.
2) A qui fait penser Mr Stewart ?
3) En quoi ce texte est-il fantastique ?

En cours, reprise des éléments de correction dans l'ordre suivant:
- Les éléments du genre fantastique
- Réflexion autour de la figure du diable (cf la question 2) et de la tentation → faire émerger le // avec Genèse Ch 3.
- Le choix de Norma: mettre en commun au tableau les éléments oui/non évoqués par les élèves.

Rédaction du dialogue intérieur (possibilité de le faire en binôme)→ "Lorsque Norma hésite à appuyer sur le bouton, faire dialoguer les petites voix dans sa tête ("oui oui appuie" / "non non surtout pas"). Chaque petite voix lui indique des arguments opposés"

Ouverture avec une réflexion sur l'argent
Exemple: *Une vie a-t-elle moins de valeur quand on la connaît ou pas? cf la chute de la nouvelle "est-ce que vous connaissiez vraiment votre mari?"*

Facultatif: donner en plus sur ce thème à lire *le veston ensorcelé* de Buzzati

Évaluation finale

Objectifs:
- Vérifier la maîtrise des compétences de lecture-compréhension
- Proposer une lecture expressive du texte (ou d'un passage)

Documents / Supports:
- Texte *La photographie*, Sternberg ou début de *La Cafetière* (voir sur le drive) – ou tout autre texte fantastique adapté au niveau de nos élèves
- Support de l'évaluation de lecture écrite
- Titres des musiques des élèves

Scénario :

I) Compréhension du texte (10 points)

⇒ Questions à poser dans l'évaluation de lecture (points étudiés lors de la séquence):
- autour du statut et pdv du narrateur,
- du vocabulaire des émotions et des manifestations physiques,
- la progression du récit,
- le suspense et la montée de la tension dramatique
- l'interprétation finale (explications rationnelle et surnaturelle)
- question bilan sur le genre fantastique

Exemples de formulation de questions autour de *La Photographie*:
1) Propose un autre titre à cette nouvelle et justifie ta réponse.
2) a. Que peux-tu dire du narrateur de ce récit ? (statut, point de vue)
   b. En quoi ce choix du narrateur est-il important ?
3) a. Explique de manière détaillée le phénomène étrange auquel est confronté le narrateur.
   b. Quelle explication rationnelle peux-tu proposer ?
   c. Quelle explication surnaturelle peux-tu proposer ?
4) Par quelles émotions passe le narrateur ? Cite précisément le texte pour justifier ta réponse.
5) Ce récit est fantastique. Prouve-le en t'appuyant sur des éléments du texte, sur tes connaissances du genre et sur tes réponses aux questions précédentes.

Attention: élèves repartent avec le texte et le devoir d'habillage sonore.
1) Devoir post-évaluation écrite: quel habillage sonore (musique, chanson, bruitage) pourrait accompagner cette nouvelle ? Revenir au collège avec le lien youtube ou titre/auteur.

II) Proposer une lecture expressive du texte (10 points)
1) Reprise du devoir post-évaluation écrite sur l'habillage sonore.
2) Reprise de l'analyse du texte en partant des sons choisis avec justification et analyse (et des évaluations de lecture).
3) Proposer la suite de l'évaluation finale: enregistrement sonore d'une lecture expressive voire scénarisée (son à l'arrière + image) - Distribution du barème afférent (reprise de celui de la séance 4)

Annexe C.4 - Canevas séquence Misérables - Groupe expérimental 2

Le parcours de Jean VALJEAN
Le personnage de Jean VALJEAN est-il le fruit de ses rencontres ?

DOMINANTE : Lecture **DURÉE** : X semaines

EVALUATION EN COURS DE SÉQUENCE :

- Rédiger le portrait physique & moral de Jean VALJEAN.

EVALUATION EN FIN DE SÉQUENCE :

- Rédiger la lettre d'adieu de Jean VALJEAN à Cosette.

COMPETENCES TRAVAILLEES :

ORAL

- Exprimer un avis, une opinion de manière raisonnée dans le cadre d'un débat.
- Maîtriser une lecture orale fluide et expressive.

LIRE

- Compréhension d'un texte inconnu de trente lignes, en s'appuyant sur des éléments d'analyse précis en mobilisant ses connaissances linguistiques et culturelles.
- Se penser comme un sujet-lecteur (> formuler des impressions de lecture)

ECRIRE

- Pratiquer l'écriture d'invention.
- Endosser des points de vue divers.
- Écrire pour penser : je suis capable d'exprimer et justifier mes impressions et mon ressenti.

Textes étudiés:

- Début de la vie de Jean VALJEAN jusqu'au bagne.
- Rencontre avec l'évêque et Petit-Gervais.
- Le portrait de JAVERT et son œil sur M. MADELEINE.
- L'affaire CHAMPMATHIEU.
- Le portrait de FANTINE & sa déchéance + rencontre de COSETTE

Lecture cursive

- Facultatif: tout le texte *Les Misérables*

ETUDE DE LA LANGUE

- Le vocabulaire des valeurs
- Le vocabulaire des émotions.

AUTRES ENJEUX (LITTÉRAIRES ET FORMATION PERSONNELLE):

- Développer sa sensibilité et la confiance en soi (D3) : justifier une impression, un ressenti ;
- Comprendre les arts, leur inscription dans une aire géographique, historique, culturelle (D5) : exprimer des intentions, des sensations, des émotions.

PLAN DE SÉQUENCE

Séances	Documents	Objectifs	Dominante
Séance 1:	Texte 1 - Jeunesse + Bagne Roue des émotions Frise synthèse	- Construire la problématique de la séquence - Se positionner comme sujet-lecteur	Lecture 1h30
Séance 2:	Texte 2 - Texte de Petit-Gervais Roue des émotions Frise synthèse	- Élaborer une interprétation de texte littéraire: analyser les procédés qui permettent de comprendre les états mentaux d'un personnage - Coopérer: travailler en groupe	Lecture 1h30
Séance 3 :	2 textes - Portrait de Javert + l'épisode de Fauchelevent Aide sur les portraits Roue des émotions Frise synthèse		Écriture 2h
Séance 4:	- conflit interne : p.63 à 70 - 2 extraits du film Roue des émotions Frise synthèse	- Développer un jugement - Participer de façon constructive à des échanges oraux	Lecture Oral 2h
Séance 5 :	- textes sur Fantine - textes sur Cosette - Graphe sur Fantine Roue des émotions Frise synthèse		Lecture 1h30
Séance 6 :			Oral 1h
Séance 7 :	Roue des émotions Frise synthèse	Évaluation finale	Écriture

DÉTAIL DES SÉANCES

SÉANCE 1 : Qui est Jean VALJEAN?

DOMINANTE: LECTURE.
Objectifs :

- Découverte du personnage principal et de la problématique : "Le personnage de Jean VALJEAN est-il le fruit de ses rencontres?"
- Construire le spectre des émotions et des valeurs.
- Construire des hypothèses de lecture : "Que s'était-il passé dans cette âme?"

Documents / supports utilisés :

- pp.14-19 : "Ce soir-là, M. l'évêque de Dignes…" [...] "Que s'était-il passé dans cette âme?"
- Étayage: support sur l'histoire du bagne ou extrait du film 30 secondes à 10 minutes de film.
- Roue des émotions & Frise synthèse sur Jean Valjean distribuée

Scénario :

0. Noter le titre du chapitre "le parcours de Jean Valjean" et préciser aux élèves qu'on va établir la problématique du chapitre à la fin de cette première séance.

1. Réflexion autour du titre de l'œuvre "les Misérables":
   - Connaissez-vous des personnages de fiction qui sont "misérables" (BD, roman, séries, film, etc).
   - Qu'est-ce que cela signifie d'être "misérable"?
   - Donner les deux premières questions, réflexion à l'écrit pdt 5 minutes
   - Construction d'une carte mentale autour du titre de l'œuvre sous forme de mise en commun/bilan où l'on fait ressortir les 3 sens: infâme, malheureux, pauvre.
   - Prédiction/hypothèses par écrit sur le contenu de l'histoire

2. Plongée dans le texte :
   . Fonctionnement : (au choix selon les élèves: distribution de l'extrait ou pas) et lecture orale par le professeur avec des "pauses mots-clés" pour vérifier la compréhension et interroger les élèves sur leur perception du personnage. L'enseignant lit puis s'arrête et pose la question en laissant quelques minutes pour que chaque élève puisse répondre à l'écrit (même sous forme de tiret) à la question posée à l'oral ou écrite sur le tableau.. Objectif: les impliquer dans le texte et vérifier leur compréhension.

   - Passage n°1 : "Ce soir-là…" [...] "...vous mettrez un couvert de plus" - **Que pensez-vous de l'attitude de l'évêque? Auriez-vous agi comme lui ? Pourquoi ?**
   - Passage n°2 : "Jean VALJEAN était d'une pauvre famille…" [...] "Sept enfants." - **Qui aimerait avoir Jean VALJEAN dans sa famille? Pourquoi?**
   - Passage n°3 : "Un dimanche soir…" [...] "... sept petits-enfants". - **Cette condamnation de Jean VALJEAN vous semble-t-elle juste? Justifiez pourquoi.** [Si besoin montrer les images ou les extraits du film sur le bagne.]
   - Passage n°4 : "Il partit pour TOULON." [...] "Que s'était-il passé dans cette âme?". - **cf. sujet d'écriture suivant.**

[Si besoin montrer les images ou les extraits du film sur le bagne.]

3. Écriture :
   . Construction de l'hypothèse de lecture sur la suite : D'après les explications données sur le bagne et les trois dernières phrases du dernier extrait, répondez à la question suivante en quelques lignes : **"Que s'était-il passé dans l'âme de Jean Valjean?" Plongez-vous dans ses pensées et émotions**. Etayage donné à ce moment là d'une roue des émotions (distribuée, accessible en classe) qui leur permet d'étoffer leur écrit et voc des émotions
   . Socialisation/bilan des écrits: Comparer quelques écrits des élèves pour faire émerger des explications et des termes relevant des sentiments/émotions

4. Oral & Écriture :
   . Présentation de la frise chronologique et construction collective des 2 premiers moments: case familiale + la case du bagne - s'aider de la roue des émotions.
   . Poser la problématique qu'on écrit à ce moment-là avec les élèves en dessous du titre du chapitre: "Le personnage de Jean VALJEAN est-il le fruit de ses rencontres ?" Bilan sur la présentation de Jean VALJEAN afin de mettre en évidence à quel point la société a transformé sa personnalité (en s'appuyant sur le début de la frise).

Séance 2 : La rencontre avec l'évêque et Petit-Gervais

Objectifs:

- Élargir le réseau lexical des sensations et des émotions.

Documents:

- pp. 26-29 : "Les gendarmes s'éloignèrent" [...] "...devant la porte de Mgr Bienvenu.", (avec un chapeau rappelant le vol des chandeliers).
- Tableau support à l'analyse du texte

Scénario :

1) Découverte du texte
   . Distribution de l'extrait et lecture par le professeur avec deux questions-synthèses que les élèves font à l'écrit :
   - "Vous n'appartenez plus au mal mais au bien" : **l'évêque a-t-il réussi sa mission avec Jean VALJEAN? Justifiez votre réponse**. Réponse des élèves rapide par écrit puis mise en commun sous forme d'un tableau (oui/non avec justification) pour attester de la compréhension de l'épisode lu.
   - **A partir de "*Jean Valjean sortit de la ville jusqu'à la fin du texte*", proposez en binôme un découpage du texte en 3 moments différents selon le comportement de JVJ et donnez un titre à chaque partie**:

   Mise en commun à l'oral: on se met collectivement d'accord sur des titres avec des justifications orales des élèves (exemples donnés ici):
   - Partie A ("Jean VALJEAN sortit de la ville…" -> "Jean VALJEAN posa le pied dessus") - *exemples : La liberté retrouvée, Une légèreté retrouvée*
   - Partie B ("Cependant, l'enfant avait suivi…" -> "..."l'enfant avait disparu." - *exemples : Le retour de la bête - L'animalité retrouvée //*
   - Partie C (" Le soleil s'était couché." -> fin - *exemple : le repentir.*

2) Analyse approfondie du texte en 3 parties:

a. Assigner chaque élève à une partie (A/B/C),. Pour chaque partie, les élèves doivent répondre à la question: **"dans cette partie, comment se sent Jean Valjean ? Trouvez les manifestations sensorielles et les émotions ressenties par le personnage"**.

b. Au tableau, projeter une aide (selon où vous en êtes en EDL avec vos élèves) sur laquelle on liste les éléments sur lesquels les élèves doivent être vigilant.e.s: champs lexicaux, types de phrase, le vocabulaire des 5 sens, les figures de style (comparaison, métaphore, gradation).

Rappel: les élèves peuvent d'appuyer sur la roue des émotions distribuées à la séance 1

c. Laisser 10 minutes aux élèves seul.e.s pour répondre à leur question. Ils peuvent souligner, entourer ce qu'ils veulent sur le texte.

PARTIE A – un contexte de liberté	PARTIE B – le retour de l'animal	PARTIE C – Un changement violent
L.1 à L.12	L.13 à …	L.X à Y
C.L de la nature + C.L de l'enfance. Description de l'allure de JVJ Quel seul sens le rattache au cadre extérieur ?	Les 5 sens de Jean Valjean Sa posture physique Ses paroles: verbes de parole, types de phrase prononcés.	1 Comparaison et 1 métaphore – quel effet produit ? Alternance des verbes de parole, types de phrase prononcés Vocabulaire de la panique (>analyse du sens de sa vue).

d. FACULTATIF: pour les classes en rang, possibilité de mettre les élèves voisins sur la même partie et de leur laisser 5 minutes pendant lesquelles ils peuvent échanger leurs idées et étoffer leur propre réponse.

e. Constitution de trinôme (un élève A/B/C) - 30 minutes : ensemble les élèves répondent à la question **"Décrire l'évolution du ressenti et des pensées de Jean Valjean à travers cet extrait"**. On peut leur donner une trame de rédaction avec des phrases à compléter selon le niveau de la classe.

→ Ce travail peut éventuellement être évalué (exemple de critères: coopération & autonomie / Analyse du texte (je me suis appuyée sur tous les éléments en vert) / Précision (je cite les lignes et cite entre guillemets) / Lisibilité & Orthographe)

3) Clôture de la séance
   a) Reprise des synthèses des élèves et réflexion sur la manière de dire "Je suis un misérable" de Jean Valjean (quel ton ? quel volume ? Quelle intention derrière - à justifier) / Faire une carte mentale autour de la notion de "repentir" (changement, culpabilité, remords).
   b) Construction collective de la suite de la frise synthèse - s'aider de la roue des émotions
   c) Facultatif: petit débat pour renommer la séance et caractériser la rencontre avec Petit-Gervais: ce moment peut être un rituel de fin de séance.

Séance 3 : La rencontre de M. Madeleine avec Javert

Objectifs:

- Rédiger un portrait physique et moral de Jean VALJEAN.

Documents:
- pp. 46-49 : "Un seul homme dans la ville…" [...] "Voici à quelle occasion", (avec un chapeau présentant M. MADELEINE).
- Fiche "les éléments du portrait"
- Frise synthèse

Scénario:
1. Écriture :
- Présenter aux élèves la situation de Jean Valjean devenu M. Madeleine (cf chapeau du texte 3).
- 20 minutes - Écriture d'imagination: **Rédiger le portrait de physique et moral de Jean Valjean devenu M. Madeleine** - à conserver (on y revient en fin de séance).
  > Utiliser la fiche support sur les éléments du portrait et mettre du vocabulaire plus précis dessus avec les élèves pour étoffer leur vocabulaire et leur définition d'un portrait

2. Lecture / Découverte du texte :
   . Lecture par le professeur du premier paragraphe
   - Arrêt au premier paragraphe : **comment peut-on qualifier la relation entre Javert & Madeleine ?** (notion de méfiance et suspicion)
   - Distribution et lecture du paragraphe central: demander aux élèves de **faire le dessin du portrait de Javert ou son avatar**
   - Mise en commun des différents dessins : demander aux élèves de justifier certains détails dessinés en s'appuyant sur le texte.

→ **Quelle impression se dégage de ce portrait physique ?** - 3 minutes par écrit et mise en commun.

→ Faire constater aux élèves que ce portrait n'est pas qu'une description objective mais qu'il y a de la subjectivité, un point de vue assumé (ici péjoratif).

3. Analyse du portrait physique de Javert ("La face humaine…. féroce") et, expliquer aux élèves que l'objectif de cette lecture plus approfondie est d'aller chercher dans le texte ce qui nous donne cette impression négative de Javert, comment Victor Hugo construit un portrait subjectif.
   a. Quelques questions sur le portrait à faire par écrit :
      i. Repérez les figures de style (métaphore, personnification, comparaison) et expliquez le but de ces figures de style.
      ii. Relevez le C.L de l'animalité. Quelle impression de Javert ce champ lexical renvoie-t-il ?
      iii. Dans la phrase, "*on se sentait mal à l'aise la première fois qu'on voyait ces deux forêts et ces deux cavernes…*" qui est le "on" ? Quelles parties du corps représentent ces deux cavernes et deux forêts ?
      iv. Relevez les termes qui dans ce portrait physique donnent des indices sur le caractère de Javert. Que peut-on déduire de son caractère ?
   b. Faire noter un bilan sur le portrait avec les termes suivants: description, objectivité, point de vue subjectif, mélioratif / péjoratif. Moyens: figures de style, choix du vocabulaire, l'implication du regard de l'autre.

4. Écriture:
- Reprendre son premier portrait de Madeleine et le reformuler "à la façon de Victor Hugo".
- Critères d'amélioration du portrait - selon vos classes, peut-être en enlever certains
    - assumer clairement un point de vue mélioratif, péjoratif ou ambigu et employer un champ lexical associé
    - Langue: proscrire "M. Madeleine a" / "il est"
    - Utiliser 2 figures de style (à choisir selon les avancées de chaque enseignant)
    - évoquer dans au moins une phrase l'effet produit sur le spectateur par M. Madeleine en utilisant le pronom "on"
    - Lier des des éléments physiques et moraux dans votre portrait de M. Madeleine

Facultatif: faire relire les écrits des élèves par pair avec la grille d'amélioration pour les confronter au regard d'un lecteur avant l'évaluateur final (i.e le prof). On peut faire lire des portraits de M. Madeleine à haute voix et les analyser ensemble.

5. Lecture du portrait moral par l'enseignant -
- Focus sur les 2 dernières phrases "*il couvrait…. exceptions*" - demander à l'oral :
    - : **comment qualifier un tel caractère ?** - Mots de réponse à apporter: "Sans nuance" / "Manichéen" (Facultatif: leur faire réfléchir sur le fait que Javert a comme boussole la loi et les règles extérieures et pas sa propre boussole interne).
    - **A votre avis, aux yeux de Javert, Jean Valjean peut-il racheter sa faute initiale, du vol du pain ?**

6. Lecture du dernier paragraphe et courte prédiction à l'écrit : **Comment la rencontre entre Javert et M. Madeleine va-t-elle se passer ?**

7. Lecture de l'épisode Fauchelevent (texte 3 bis) :
   - Lecture à plusieurs voix narratives
   - Questions rapides: : **Comment jugez-vous l'attitude des passants ? Et celle de Jean Valjean?** > objectif : faire ressortir les émotions et les valeurs ressenties par Jean Valjean et la notion de "Dilemme"
   - à l'écrit: Compléter la fiche synthèse sur Jean Valjean

8. Facultatif: petit débat pour redonner un nouveau titre plus parlant à la séance.

- Développer un jugement

Séance 4 : La rencontre avec Champmathieu

- **Objectif :** participer de façon constructive à des échanges oraux

Documents:

- 1er extrait du film (passage où Javert explique à Monsieur Madeleine que « Jean Valjean » (Champmathieu) a été découvert et va être condamné à sa place - Les Misérables 1982 French 37'40 à 40'10 ;
- 2ème extrait (le dilemme intérieur) texte p.63 « le lecteur a sans doute deviné » à la p.64 « dans l'infamie aux yeux des hommes »

Scénario :

1) Projection de l'extrait 1
   > Activité d'écriture prédictive **: A ton avis, M. Madeleine va t-il se dénoncer ? Pourquoi ?**
   > mise en commun orale

2) a. Lecture du texte p. 63/64 "tempête sous un crâne" par le professeur ou lecture serpent (= une phrase par élève en suivant l'ordre des rangs).
   b. Une question générale de compréhension **> "Le titre donné à cet extrait par Victor Hugo est "Tempête sous un crâne". Pouvez-vous expliquer ce titre?"** Laisser 5 minutes seul.e puis mise en commun avec phrase bilan sur cet extrait, du type: *dans ce passage, on est plongé dans les pensées de Jean Valjean. Il est en plein dilemme, il est tiraillé, plein de pensées contraires apparaissent dans sa tête. C'est pourquoi Victor Hugo parle de "tempête sous un crâne": c'est une métaphore".*
   c. 3 questions à faire seul.e en s'appuyant sur le texte
   > Relevez les indices qui montrent que M. Madeleine souffre
   Réponse: Champ Lexical de la douleur + interjection "hélas"x2 + phrases de type exclamative qui montre sa forte émotion

   >Remplir le tableau suivant en s'appuyant sur l'extrait et les pensées du personnage

#	Description du choix	Aspects positifs	Aspects négatifs
1	Se dénoncer et révéler son identité de Jean Valjean	*Bonne conscience*	*Retour dans l'enfer du bagne, énorme sacrifice*
2	Ne rien dire, continuer à être M. Madeleine	*pas la douleur du bagne, peut faire le bien autour de lui*	*Poids de sa mauvaise csce*

   >Qu'est-ce que M. Madeleine a choisi ? Surligne dans le texte les passages qui prouvent ta réponse.

3) Réflexion et argumentation sous forme de débat mouvant : M. Madeleine a-t-il raison de vouloir se dénoncer ? Pourquoi ?
   Étape 1 : **> Réponds à cette question par écrit et justifie avec au moins trois arguments.**
   Étape 2 : > débat mouvant
   Étape 3: Montrer la suite du film avec la tenue du procès (jusqu'à 44'50) + Lecture "offerte" p. 75 "*Javert déposa Jean Valjean à la prison de la ville… restèrent fidèles à cette mémoire".*

Étape 4: Bilan personnel par écrit et projeter ou dire la consigne : **Ai-je changé d'opinion sur l'auto-dénonciation de Jean Valjean ? Au contraire, suis-je renforcé dans ma position initiale par de nouveaux arguments ?**

4) Conclusion de la séance à l'écrit:
- Compléter la frise synthèse sur Jean Valjean - s'aider de la roue des émotions
- Facultatif: petit débat pour redonner un nouveau titre plus parlant à la séance.

Séance 5 : La rencontre de Cosette via Fantine

Objectifs:

- développer l'empathie pour Fantine/Cosette

Documents:

- Extraits sur Fantine qui montrent l'évolution du personnage . De Paris à Montfermeil puis déchéance à Montreuil-Sur-Mer (p. 30 à ..p. 72-74 "Le jour commençait à poindre… elle était morte".
- Extraits sur Cosette: p. 93- 98 la rencontre avec Cosette "elle sortit du village… elle était près du bon Dieu." + p. 100 - l'amour d'un père - "Jean Valjean n'avait jamais rien aimé… l'aube de l'amour' + p.102 Elle l'appelait : père, et ne lui savait pas d'autre nom.
- Graphique sur Fantine
- Carte qui peut être un support



Scénario:

1 - Présentation du parcours de Fantine. Objectif: qu'ils visualisent la descente aux enfers de ce personnage.
-distribution du graphique support aux élèves et on leur raconte et leur lit les passages clés de sa vie (textes séance 5).
-Au fur et à mesure, les élèves **notent pour chaque extrait un point sur le graphique** puis courte justification à l'oral ensemble.
-Quand on leur lit le chapeau des thénardiers avec les nouvelles demandes d'argent leur demander **hypothèses prédictive : comment peut-elle faire pour récolter cet argent ?** > accentuer sur la gradation des actions prises: deviennent irréversibles (dents) + perte de dignité
-3 autres questions à poser à l'écrit ou à l'oral:
-**Titre à donner à ce parcours de vie ?**
-Rencontre avec JVJ : **quel impact ? Comment se sent-il à sa mort ?**

2- Texte distribué sur Cosette.
Forêt - pourquoi Cosette n'a-t-elle pas peur ?
Texte d' amour : Comment Cosette a-t-elle bouleversé la vie de JV ?

3- Bilan de la séance:

a. Frise synthèse à compléter en s'appuyant sur la roue des émotions
b. Facultatif: petit débat pour redonner un nouveau titre plus parlant à la séance

Séance 6 - Préparation à l'évaluation finale

Objectif :

- introduire le sujet final - raconter la suite de la vie de JVJ
- Résumé le parcours de JVJ et réinvestir les différentes rencontres

Documents :

Scénario :

1) Découverte de la fin de l'œuvre

En partant de la dernière phrase du texte précédent: "Elle l'appelait: *père*, et ne lui savait pas d'autre nom.", l'enseignant raconte brièvement l'histoire jusqu'à la fin de la vie de Jean Valjean : éducation de Cosette à Paris, vie en retrait, mariage avec Marius…

2) Réinvestissement des connaissances sur l'œuvre

a. Écriture seul.e 5 minutes - **Quelle rencontre de Jean Valjean vous semble l'avoir le plus transformé?**
b. Constituez les groupes selon les points de convergence des élèves (1 groupe Cosette, 1 groupe Fantine, 1 groupe Javert, etc)
c. Par groupe, 15-20 minutes - Vous êtes une maison d'édition et vous devez choisir la nouvelle image de couverture et l'extrait du récit qui sera en 4è de couverture. L'image et l'extrait en 4è de couverture doivent être liés à une rencontre de Jean Valjean. **Quel extrait et quel personnage choisissez-vous ? Expliquez votre choix de la manière la plus précise possible** (ex: âge/attitude du personnage représenté sur l'image).

d. Passage à l'oral de chaque groupe avec un rapporteur qui explique le choix de son groupe. Le professeur peut alors insister de nouveau sur les émotions/valeurs du personnage, son parcours + l'objectif de la couverture du livre : donner envie aux lecteurs de lire.
e. Bilan réflexif individuel de l'activité - 5 minutes: **après présentation de mes camarades, garderai-je le même personnage en couverture ou je changerai ?**

Séance 7 - Évaluation finale

Objectif: (cf pièce jointe)

- Écrire d'un point de vue interne
- Réinvestir le vocabulaire et connaissances sur l'œuvre

Documents à disposition:

- La frise synthèse
- La roue des émotions

Consigne d'écriture : *Sur son lit de mort, pour soulager sa conscience et pour que Cosette vive en paix, Jean Valjean écrit à celle qu'il a élevée comme sa fille mais qu'il n'a pas vue depuis la révélation qu'il a faite à Marius. Il lui révèle son passé : qui il est réellement, ce qu'il a fait de sa vie, ce qu'il a appris de ses rencontres.*

Vous écrirez cette lettre en vous appuyant sur les textes étudiés.

Critères de réussite	Oui / Non ?	Barème	Commentaires
Je respecte les codes de présentation d'une lettre.		/2	
Je respecte la situation d'énonciation (1ère/2ème personne, présent d'énonciation) + le récit au passé pour justifier les actes de Jean Valjean.		/3	
J'exprime avec précision et sensibilité les émotions du personnage, en variant le vocabulaire et de manière cohérente avec l'histoire.		/4	
Je m'appuie sur au moins deux rencontres décisives en expliquant leur importance dans le parcours de Jean Valjean		/6	
La syntaxe est grammaticalement correcte (phrases complètes).		/2	
Je respecte l'orthographe lexicale et grammaticale.		/2	
Je présente correctement mon devoir.		/1	

En italique : les critères que les enseignant.e.s peuvent changer selon où ils.elles en sont en EDL avec leurs élèves

Annexe C.5 - Canevas séquence poésie - Groupe expérimental 2

TITRE DE LA SÉQUENCE*: Si j'étais une ville…*
Problématique: ***Le regard poétique peut-il transformer ma vision de la ville ?***

DOMINANTE : Écriture **DURÉE** : 3/4 semaines

EVALUATION EN COURS DE SÉQUENCE :
- Rédiger un poème par étape dans lequel vous parlez de vous au travers d'une ville.

EVALUATION EN FIN DE SÉQUENCE :
- Enregistrer une lecture expressive de mon poème, avec un fond sonore qui mette en valeur les émotions que vous ressentez et celles que vous voulez susciter.

COMPETENCES TRAVAILLEES :

ORAL
- parler en prenant en compte son auditoire
- utiliser les ressources expressives de la parole
- savoir utiliser un outil numérique
- connaître et utiliser les outils de l'analyse littéraire

LIRE
- Se penser comme sujet-lecteur face au texte
- comprendre et interpréter des textes littéraires
- connaître et utiliser les outils de l'analyse littéraire

ECRIRE
- utiliser l'écrit pour apprendre et comprendre
- réviser ses écrits
- produire des écrits organisés selon une consigne précise
- maîtriser le rapport le rapport entre le sens, la graphie et la formation des mots (orthographe)

Textes étudiés:
- "J'écoute Istanbul", Orhan Veli
- "Je viens de Marseille", IAM
- "Personnages dans la banlieue", Jacques Reda
- "Dans cette ville où rien ne vit", *Toute la lyre*, Victor Hugo (1888 et 1893)
- "Le port", Baudelaire
- "Le port d'Amsterdam", Jacques Brel

Lecture cursive (registre audio)
- Les campagnes hallucinées, Émile Verhaeren

ETUDE DE LA LANGUE
- pronoms personnels et indéfinis

AUTRES ENJEUX (LITTÉRAIRES ET FORMATION PERSONNELLE):
- Différencier perception (opinion) et sensation (ouïe)
- Développer sa sensibilité et la confiance en soi (D3) : justifier une impression, un ressenti ;
- Comprendre les arts, leur inscription dans une aire géographique, historique, culturelle (D5) : exprimer des intentions, des sensations, des émotions.

PLAN DE SÉQUENCE

Rituel de fin de séance : prendre 15-20 minutes pour écrire / améliorer / corriger / revoir / … le poème en alternant les modalités

Séances	Documents	Objectifs	Dominante
Séance 1: écouter la ville	"J'écoute Istanbul", Orhan Veli	- Écrire un premier jet "à la manière de…" - Perception des sons de la ville ***Production de l'élève** : un poème décrivant les sons de sa ville, à la manière d'Orhan Veli*	Lecture - 1h30
Séance 2: La ville en "je"	"Je viens de Marseille", IAM	- Allitérations / assonances - enrichir les sonorités du poème écrit par les élèves - Vocabulaire ("marguerites" sur l'ouïe, la ville) ***Production de l'élève** : enrichir son poème avec X allitération, X assonances, X nouveaux mots de vocabulaire liés aux sons*	Oral - 1h30
Séance 3: Les habitants à l'image de la ville	"Personnages dans la banlieue", Jacques Reda "Dans cette ville où rien ne vit", *Toute la lyre*, Victor Hugo (1888 et 1893)	- Acquérir le vocabulaire des sentiments déceptifs, à partir de la question : "Dans quelle ville aimeriez-vous le moins vivre?" - Personnification (Hugo) / personnage (Réda) - Réfléchir au choix des pronoms, du temps (présent) - Horizon d'attente par rapport au titre ***Production de l'élève** : trouver un titre pour son poème et choisir un pronom dominant*	Lecture - 1h30
Séance 4: La ville en eux La ville à l'image des habitants	"Le port", Baudelaire "Le port d'Amsterdam", Jacques Brel	- Poésie en prose - Comment les habitants font-ils le lieu ? - Inclure les habitants dans le poème ***Production de l'élève** : travailler la versification de son poème et parler des habitants / de l'absence d'habitants avec des figures d'analogie (voire d'amplification)*	Lecture - 1h30
Séance 5 : entraînement à la production orale			Oral - 1h
Séance de collecte des productions orales			

DÉTAIL DES SÉANCES

SÉANCE 1: Écouter la ville

DOMINANTE: SÉANCE D'INTRODUCTION

Objectifs :
- Écrire un premier jet "à la manière de…"
- Perception des sons de la ville

***Production de l'élève** : un poème décrivant les sons de sa ville, à la manière d'Orhan Veli*

Documents / supports utilisés :
- "J'écoute Istanbul", Orhan Veli
- Carnet d'écriture poétique + fiche critère atelier #1

Scénario :

1) Introduction:
   a. Donner le titre de la séquence seul sans la problématique : *Si j'étais une ville*
   b. Facultatif: Activité "ville du jour" pour deviner de quelle ville on va parler (devinettes comme question pour un champion : "je suis une ville à la limite de l'Europe et de l'Asie, j'ai une église qui est devenue une Église, etc) + la situer sur une carte

2) Écoute du poème et premières impressions de lecture **:**
   a. **Vous allez écouter un poème en gardant les yeux fermés et essayez d'en construire un film dans votre tête.** L'enseignant fait une lecture expressive du poème J'écoute Istanbul. Insister sur l'idée de représentation mentale.
   b. Demander aux élèves de noter leurs premières impressions de lecture : **Pensez-vous que le poète se sente bien dans setter ville ? Aimeriez-vous parcourir la ville avec lui ?** Relire le texte une seconde fois après avoir posé les questions.
   c. Mise en commun rapide avec les élèves de la classe

3) Distribuer le poème aux élèves et leur demander de répondre aux questions ci-dessous par écrit après avoir relu seul.e le texte:
   a) Choisissez votre vers préféré. Justifiez votre choix.
   b) Quel est le vers qui est répété par le poète ? A votre avis, pourquoi fait-il cela ? (> introduire aux élèves la musicalité: idée d'un refrain qui rythme, qui berce)
   c) **FACULTATIF : Le poète se contente-t-il de nous écrire ce qu'il entend ? Justifie ta réponse en s'appuyant sur le vocabulaire des sens présents dans le texte** (> opportunité de rappeler les 5 sens aux élèves / poète s'appuie sur les 5 sens en utilisant l'entrée sonore dans la ville)
   d) FACULTATIF: Qui est le "Tu" de la dernière strophe selon toi? (> permet de faire le rappel de la personnification pour ceux qui ont déjà évoqué la notion)

4) Lancement de l'atelier d'écriture poétique #1 :
   a. Si possible aller en extérieur avec les élèves et un support pour écrire.
   b. Consigne à donner aux élèves: **à la manière d'Orhan Veli, à votre tour, fermez les yeux et écoutez les sons de la cour de récréation. Puis vous écrirez un poème dans lequel vous décrivez les sons de la ville que vous entendez et les sensations et émotions qu'ils évoquent en vous/vous procurent.**
   c. Retour en classe et distribution des critères du poème #1 + du carnet d'écriture poétique pour que les élèves écrivent leur premier poème sur la ville. Insister sur l'effet produit sur le lecteur (// avec la première question posée sur le poème d'Istanbul: est-ce que j'ai envie de donner au lecteur l'envie d'être dans ma ville ou pas? Pourquoi ? Quel sentiment prédomine ?)

5) Amener la problématique de la séquence avec les élèves:
   a. "Le regard poétique peut-il transformer ma vision de la ville" ?
   b. Objectif à expliquer aux élèves: réécriture de votre texte sur la ville avec diverses contraintes au fil de la séance. On va voir s'il y a un déplacement dans la perception de votre ville, des nouvelles choses qui émergent …

Devoir : Enregistrer ses propres sons de la ville OU Décrivez vos sons de la ville, dans un autre lieu et à une heure différente de celle du cours (ex: dans le hall d'immeuble en rentrant, le matin ou le soir de la fenêtre de ma chambre, etc).

Séance 2 : La ville en "je"

Objectifs:
- Comprendre la notion Allitérations / assonances et les effets produits sur le lecteur
- Enrichir les sonorités du poème écrit par les élèves
- Vocabulaire ("marguerites" sur l'ouïe, la ville)

***Production de l'élève** : enrichir son poème avec 1 allitération ou assonance et 2 nouveaux mots de vocabulaire liés aux sons*

Documents:
- "Je viens de Marseille" IAM
- Fleurs des 5 sens
- DRAS
- Carnet d'écriture poétique + critère de l'atelier 2

Scénario :

1) Reprise des devoirs / Enrichissement du vocabulaire des élèves sur les sens:
   a. Écouter quelques enregistrements des sons de villes par les élèves - à l'oral ensemble, essayez de les qualifier.
   b. Réaliser de la "Fleur de l'ouïe" par groupe : trouver des noms, verbes et adjectifs du champ lexical de l'ouïe
   c. Mise en commun des 5 fleurs des sens - possibilité de créer un document avec les 5 marguerites à coller dans le cahier/afficher dans la salle de classe comme lexique utile pour les élèves.

FACULTATIF: activité devinette sur la ville du jour (i.e Marseille)

2) Mise en voix d'une strophe / d'un couplet après échange en groupe :
   a. Distribuez le texte de IAM aux élèves et le lire ensemble pour résoudre les problèmes éventuels de vocabulaire + donner le contexte (IAM, rap 90s, les références à l'Égypte)
   b. Mettre les élèves en groupe et leur imposer une strophe à lire
   c. Consignes : vous allez mettre en voix de manière expressive une strophe, voici la méthode:
      i. Lisez d'abord silencieusement la strophe
      ii. Lisez-la individuellement à voix haute
      iii. Mettez-vous d'accord sur une interprétation et une manière de la lire.
      iv. Choisissez le représentant du groupe qui lira votre strophe à la classe et aidez-le à se préparer

3) Passage à l'oral:
   a. Chaque groupe passe et les élèves et le professeur peuvent demander au groupe de justifier certains choix de lecture.
   b. A l'écrit - **quelle lecture vous a le plus convaincus ? Justifiez votre point de vue**.
   c. Point de rappel - les outils de la voix : débit, intonation, volume, articulation / Changement graduel ou soudain.

4) Écoute de l'interprétation de IAM :
   a. Par écrit: **Appréciez-vous la façon dont le rappeur a-t-il choisi de prononcer le texte ? Dites pourquoi le plus précisément possible.**
   b. **Observez les deux premiers vers** :
      "Je viens de Marseille la ville photique
      Ce qui implique, logique, l'unique chaleur de mes lyrics"
      Que remarquez-vous dans le choix des mots ?

c. Identification du phénomène d'assonance et d'identification et écriture des définitions dans le cahier.
d. Selon vous, quel effet est produit par l'assonance et l'allitération ?
e. A faire par deux: **repérez-en d'autres dans le texte et dites quelle est l'impression produite**.

Facultatif: exercices supplémentaires sur les répétitions de son et les impressions produites

5) Reprise de l'atelier d'écriture #2:
a. Répondez au rappeur avec une allitération et/ou une assonance : "Dis-moi d'où tu viens, où tu te réveilles?"
b. Projeter le DRAS pour faire comprendre comment on peut réviser son écrit.
c. Reprise de son poème avec les nouveaux critères à satisfaire:
   i. Cette allitération et/ou assonance
   ii. 2 mots qui donnent des précisions sur vos sensations (cf s'appuyer sur l'activité des marguerites).

[Ramassage : relire les productions des élèves pour insister sur le lien entre le poète (élève) et la ville - les émotions ressenties / Commenter les productions de chaque élève en donnant des pistes d'amélioration]

Devoir : Relever parmi les chansons que vous écoutez au moins deux allitérations et deux assonances et inscrivez-les dans votre carnet d'écriture.

Séance 3 : Les habitants à l'image de la ville

Objectifs:
- Identifier une description provoquant le rejet
- Identifier et savoir créer une personnification
- Comprendre le choix du pronom par le poète pour s'adresser à la ville ou parler d'elle

Documents:
- "Personnages dans la banlieue", Jacques Reda et "Dans cette ville où rien ne rit", Toute la lyre, Victor Hugo (1888 et 1893)
- Carnet d'écriture poétique (conservé par les élèves d'une séance à l'autre) + critère de l'atelier #3

Scénario:

1. Poser le cadre :

a. Écrire au tableau les deux titres des poèmes]

b. Consigne aux élèves: **Faites des hypothèses rapides par écrit sur le contenu de chaque poème à partir des titres proposés.**

1) Distribution des textes :

a. Lecture: d'abord seul dans sa tête puis demander aux élèves de lire à voix haute en réinvestissant les connaissances sur la lecture à voix haute de la séance précédente.

b. Consigne aux élèves: **À l'écrit, proposez un autre titre à chaque poème et justifiez votre choix**

c. Mise en commun des idées et faire ressortir le terme "péjoratif" (≠ mélioratif/ ambigu)

2) [Oral, en groupes]

a. Consigne: **Dans laquelle de ces deux villes aimeriez-vous le moins vivre ? Justifiez auprès de votre voisin/ilôt et mettez-vous d'accord en lisant bien vos arguments**.

b. Mise en commun des arguments des groupes : faire ressortir notamment :
   i. dans les 2 poèmes les énumérations négatives.
   ii. Victor Hugo, CL de la saleté / de la plainte. Présent absolu, négativité pure.
   iii. Pour le poème de Reda sentiment de trop plein et d'oppression (tous les sens semblent toucher sauf le goût).

3)) Analyse approfondie des textes par écrit - en binôme, chacun creuse un texte selon les questions posées puis échange ses réponses avec son voisin.

a. Texte de REDA :
   i. **réécrire le poème avec le pronom "ILS" du V6 à 10.**
   ii. **Comparer vos impressions de lecture quand le poème utilise le "vous" et quand on utilise le "ils". Quelle est la différence sur le ressenti du lecteur ?** (≠ niveau d'implication: oppression vécue soi-même vS compassion ou pitié pour les habitants de la ville décrite).

b. Texte d'HUGO:
   i. "Dans cette ville où rien ne rit et ne palpite" / "Dans cette ville où personne ne rit et ne palpite"

Selon vous, est-ce une erreur de l'auteur d'avoir utilisé "rien" et non "personne" ?

   ii. **Listez tous les éléments de la ville qui "ne rient ni ne palpitent".** > Les maisons, les fenêtres, les escaliers.
   iii. **Comment pouvez-vous expliquer la comparaison à la L.2 entre la ville et "la femme aujourd'hui décrépite" ?** > notion de personnification

c. Mise en commun collective et bilan sur chaque texte qui reprend le titre de la séance **"en quoi les habitants sont à l'image de la ville ?"**

4) Atelier d'écriture poétique #3 Production de l'élève :

a. Objectif de cette révision : clarifier la représentation de votre ville que vous voulez donner au lecteur et comment vous allez l'impliquer.

b. Projeter le DRAS et rappeler comment on révise un texte.

c. Consignes:
   i. Vous donnerez un titre à votre poème
   ii. Vous choisirez un pronom personnel récurrent [Rappelez que le choix du "pronom" dépend de l'effet que vous voulez créer sur le lecteur]
   iii. éventuellement vous changez des mots pour mieux coller avec l'image que vous souhaitez donner de votre ville (les mots utilisés ne sont pas neutres).

Séance 4: La Ville à l'image de ses habitants

Objectifs:
- Différencier poème en vers/poème en prose
- Identifier et savoir créer une énumération

Documents:
- 2 poèmes sur les ports - "Le port", Baudelaire et "Le port d'Amsterdam", Jacques Brel
- Doc "Écriture en 4 jets du poème (format A3)" (conservé par les élèves d'une séance à l'autre)
- Tableaux de ports

Scénario:

0. Activité devinette sur la ville du jour, Amsterdam (facultatif)

1) Réception individuelle et silencieuse des élèves :
a. Distribuer les 2 textes
b. Consigne: **Après lecture personnelle et silencieuse des deux textes, quelle couleur correspond le mieux à chaque port ? Relevez trois éléments qui permettent de justifier votre réponse.**
c. Mise en commun en se basant sur les images de port projetées au tableau.

2) Faire écouter la chanson par Jacques Brel pour voir si la chanson modifie leur impression et leur ressenti.

3) Analyse des textes:
a. Consigne: **Quel est l'effet de chaque port sur ses habitants ? Soyez le plus précis possible dans vos réponses par écrit (indices: appuyez-vous sur les champs lexicaux & les sens touchés + les figures de style)**
b. Mise en commun avec les notions notamment d'énumération et d'amplification
   i. Baudelaire: sens du regard est le plus important. Sentiment de beauté domine (avec le C.L) + sentiment que le port apaise, guérit les âmes en peine. Image méliorative du port.
   ii. Brel: lieu de débauche physique et moral que le port. Tous les sens sont sollicités (ça pue, il fait chaud, mauvais accordéon, on boit trop). Image péjorative du port.

4) [Bilan réflexif]
a. bilan poétique - **Selon vous, qu'est-ce qui fait de chacun de ces deux textes, des poèmes ?**
Quelques éléments de réponse:
- Poème sans rime reste un poème, c'est le regard et la façon de traiter l'objet avec une perspective différente qui fait le poète.
- idéalisation/diabolisation du lieu du port

b. bilan individuel : **avez-vous changé d'avis sur la couleur que vous mettriez à chaque port ?**

5) Atelier d'écriture poétique #4 Production de l'élève :
a. Objectif de cette révision : choix des rimes et des figures de style à peaufiner.
b. Projeter le DRAS et rappeler comment on révise un texte.
c. Consignes:
   i. Ajoutez des rimes en suivant une des 3 logiques: suivies, croisées ou embrassées.
   ii. Figures de style: au moins une figure d'analogie + facultatif: une énumération

Ramassage du carnet d'écriture sur lequel l'enseignant note les dernières consignes pour que l'élève finalise sa version (notamment sur la syntaxe et l'orthographe

Devoir : Répondre à la problématique de la séquence en vous appuyant sur tous les textes de la séquence et votre carnet d'écriture poétique.

Séance 5: De l'écrit à l'oral

Objectifs:
- Préparer la lecture expressive

Documents:
- Tous les poèmes de la séquence
- Le carnet d'écriture poétique

Scénario:
1) A partir des réponses des élèves, répondre à la question de la séquence sous forme d'un bilan collectif (développer une autre vision et des émotions sur des sujets par obligatoirement beaux au départ)
2) Explicitation de la consigne de l'évaluation orale
3) Définition des critères de réussite
4) Projeter la grille de compétences et la faire reformuler aux élèves
5) En groupes, entraînement à partir d'une fiche méthode sur la prononciation des vers
6) Proposer des modalités de fonds sonores : écoute de fonds et essais des volontaires (échanger avec les élèves sur la pertinence entre le fond sonore et la lecture du poème)
7) Rendre les carnets de poème avec un ou deux conseils d'amélioration pour l'écriture finale du poème.

Devoir : Amenez l'enregistrement de leur fond sonore et remplir la colonne 5 de la version finale de leur poème.

Évaluation finale

Objectifs:
- Rédiger un poème par étape dans lequel vous parlez de vous au travers d'une ville.
- Enregistrer une lecture expressive de mon poème, avec un fond sonore qui mette en valeur les émotions que vous ressentez et celles que vous voulez susciter.

Documents à disposition:
- Grille d'évaluation des productions écrites (poème progressivement améliorer et enrichi)
- Grille d'évaluation de la production orale (lecture expressive de la version finale du poème)

Annexe D.1 – Guide d'entretien pour l'interviewer

Introduction	**Objectif de l'entretien = exploratoire**	Comprendre votre ressenti non pour vous évaluer. Utilité d'être honnête et précis dans le + comme le - pour que je comprenne mieux le point de vue des "formés". Comprendre pour améliorer les formations	
Motivation générale	Motifs de l'inscription à la formation		
	Bilan général - Expectations vS réalisation - Ai-je trouvé ce que je cherchais ?		
Contenu théorique de la formation	Qu'est ce que j'ai appris ?	Les mots-clés de notre formation	
			> L.L, CPS, ToM, Empathie
		Pour chaque notion clé, ce qui est retenu	
		Liens L.L et CPS	
		Sentiment d'avoir appris des choses ?	
		Sentiment d'avoir approfondi des choses ?	
		Manque - notions ou concepts ?	
	Comment j'ai appris ?	Clarté	
		Equilibre - Utilité des concepts vS objectif de la formation	
		Place des activités pratiques vS concepts acquis	
Logistique / format de la formation	Allocation du temps durant la formation		
	Outils utilisés pdt et après la formation (> drive, whats app, padlet)	utilité	
		pbm éventuel (redondance, manque, pbm d'accessibilité)	
		accessibilité des ressources pour mettre en place les séquences	
XP de co-conception	La méthode, l'organisation en 2 groupes		
	Les + de la co conception / les apports		
	Les - / les difficultés ou limites éventuelles (ex: divergences ac un co-concepteur)		
	Le niveau de contraintes de la chercheuse - cadre bénéfique ou restreint la coopération ?		

Mise en place des séquences co-construites	Ressenti - stress généré vS motivation (stimulation, confiance)	
	Surprise ?	
	Difficultés rencontrées ?	
	Sentiment d'appropriation	
		> Niveau de précision des séquences : consignes précises vS tâches ?
		> nv d'accompagnement espéré vS réalisé
		> Aisance mise en place séquence concepteur vS harmoniseur
		>Préférence entre les deux séquences (toi/élèves)
	Implémentation des séquences	> réalisation de l'entiereté des séquences proposées ? Si retraits, les listez et expliquez pq
		> ajouts / modifications éventuels ?
	Compétences travaillées	> sentiment de travailler davantage Empathie, ToM et LL ?
		> quels outils de L.L vous ont semblé particulièrement utiles et dans quel objectif ?
	Réception effective des élèves	illustrer avec tâches/séances précises
		> apriori sur le déroulé en classe vS le réalisé
Agentivité	≠ avec d'autres formations LET PAF	> sentiment d'acteurs/décideurs pdt la formation ?
		> pertinence de notre format pour apprendre en FC ?
	Incentations à changer pratiques de lettres? Si oui comment ?	> sentiment d'acteur dans la conception des séquences vS contraintes externes
		Tâche, activité, organisation de la classe, types de consignes
		Choses à enlever, à ajouter, à changer, à approfondir
	Projet futur	> participation à d'autres recherches-actions
		> volonté de co-concevoir des séquences ac des collègues
FIN	Commentaires sur la passation des tests	> attitudes des élèves
		> difficulté à trouver un groupe contrôle, regard des autres enseignants sur XP ?

Annexe D.2 - Méthode de transcription des verbatim

Méthode de verbatim :

- Description de notre méthode

Importance accordée au contenu. On favorise la compréhension du contenu sans retranscrire tout ce qui est autour.

Exemples de ce qu'on ne retranscrit pas = le suprasegmental :

- les émotions ou les changements de rythme de parole
- les mimiques
- les rires
- les soupirs
- les hésitations sous forme de "euh"/"hum" / de répétition de même(s) mot(s) quand le locuteur réfléchit (de, de, de mes élèves)
- Suppression des relances de L1 qui ne forment pas de phrase (ex: super, OK, d'accord, ah oui?, etc) surtout lorsqu'elles coupent L2 et que ça ralentit la transcription.
- Les répétitions dues à des pbms d'audition.

Écrire directement en français correct les formes contractées, ex: c'que = ce que.

Principe de fidélité : on n'ajoute ni ne retire ni ne modifie aucun mot dans la version 1.

On transcrit seulement le contenu verbal et le transcripteur ajoute la ponctuation adéquate. Ne pas hésiter à ajouter beaucoup de ponctuations pour faire des phrases courtes et intelligibles.

NE PAS FAIRE DE VERSION 2 POUR L'INSTANT

Version 2 lissée à réaliser ensuite avec un processus d'épuration à réaliser en fin de transcription :

- Restauration des négations : c'était pas devient ce n'était pas
- On peut enlever les hésitations non significatives ("ben") et les tics de langage (ex:"fin"), etc.

- Introduction avant la transcription

- Interviewer :
- Interviewé :
- Transcriptrice :
- Date de l'interview :
- Lieu de l'interview :
- Date de la transcription : mettre date de début et de fin
- Durée : noter la durée de l'échange et non de la totalité de l'enregistrement en minutes

- Normes à respecter

1 document par version d'entretien (donc 2 documents in fine pour chaque entretien : une v1 et une v2 lissée).

Codage des propos inaudibles mettre XXX et préciser entre crochets le moment de l'enregistrement non transcrit. Ex: **XXX [3'33''-3'40'']**

Codage des propos peu audibles avec hésitation on peut mettre un slash puis entre crochet un point d'interrogation et le moment de l'interview. Ex: il est pieux/vieux [? / 3'33"]

L1 : toujours moi - L2 : l'interviewé

Sauter une ligne entre la prise de parole de L1 et de L2

Titre : Entretien [nom participant] - XP 1/2 - DATE DE L'ENREGISTREMENT".

Le mettre en gras centré au milieu.

Ex: **Entretien Elise - XP 1 - 20220331**

Ne pas utiliser d'abréviations sauf celles utilisées par l'interviewé.

Acronymes:

- Avec des points si on prononce lettre par lettre, ex: S.N.C.F, L.F.I
- Sans point si on lit en un mot: CROUS, NUPES
- Tous les sigles, 100% en majuscule.

Mettre en italique:

- les titres d'œuvres
- Les termes en langue étrangère

Mettre entre guillemets les citations (notamment celles des élèves).

Écrire les nombres en lettres sauf les années, les pourcentages et les chiffres ordinaux (1er, 2è).

Utiliser les parenthèses en cas de doute sur la morphologie des mots, ex: on ne sait pas si l'interviewé parle au singulier ou au pluriel, homophonies. Ça donne : il(s) disai(en)t. Ou (ces, ses) élèves …

Mise en page : interligne 1,5 / police 12, style Arial, alignement mode justifié, couleur noire, numéro de page en bas à droite.

Mettre en gras les mots/dispositifs dont on n'est pas sûr pour l'orthographe.

Organisation du transcripteur :

- Commencer par les entretiens réalisés sur zoom avant ceux sur dictaphone pour se familiariser avec le contenu.
- Finir de transcrire un entretien avant de commencer le suivant.
- Faire des sauvegardes régulières lors de la transcription ou le faire directement sur un google doc dans le dossier 'entretiens transcrits'
- Se relire à la fin de la transcription pour finaliser le nettoyage de l'entretien, s'assurer de l'orthographe normée, de la ponctuation pertinente.

Conseils pratiques :

- Écouter et retranscrire en dictant à Dragon *Naturally Speaking* (ou autre logiciel comme: *Vocals, Open Mind Speech*, *Speech Control*) ou taper directement ?
- Noter directement en transcrivant la ponctuation "instinctive" (quite à la changer après) pour ne pas perdre le fil du discours.
- Regarder p. 1 à 3 de l'entretien de Natanaëlle pour voir davantage de conseils pratiques mis en œuvre !

Acronymes :

CPS : compétences psychosociales

DNB : diplôme national du brevet

PAF : plan académique de formation

PP : Professeur principal

ToM: Théorie de l'Esprit

Annexe D.3 - Tableau final du décompte des extraits par entretien

Tableau des décomptes – Expérimentation 1

			TOTAL	TOTAL	Natanaëlle	Sophia	Leo	Carine	Elise	Julie	Eloïse	Mathilde	Stéphanie
1. Les motivations des participants pour cette formation		**Direction**											
	Réactuliaser ses connaissances universitaires		1	1		1							
	Croiser la pratique avec le regard de la recherche		5	5		1		1	1	1			1
	Travailler sur les émotions et les CPS		4	4	1				1		1	1	
	Travailler sur le sujet-lecteur et la lecture littéraire		5	5	1		1	1	1			1	
	Lier lecture et CPS		3	3	1						1		1
	S'engager avec sa classe dans la recherche		5	5	1	1		1	1		1		
	Interpersonnelle		1	1			1						
	Créer des séquences		1	1			1						
	Le total peut excéder le nombre de participants												
2. Les caractéristiques de la co-conception selon les participants													
	Source de stimulation intellectuelle	+	9	16	2	2	2	3	1	1	2	2	1
	Opportunité de créer des cours de très bonne qualité	+	8	12	1	2	2	2	2	1	1		1
	Engage dans la formation	+	4	4		1				1		1	1
	Partage la charge de travail	+	2	2			1			1			
	Expérience nouvelle (avec des inconnus)	+	3	3			1	1	1				
	Oblige à sortir de sa zone de confort	+	3	4	2			1	1				
	Expérience que le participant veut renouveler	+	5	5				1		1	1	1	1
	Encadrement pertinent dans les thématiques	+	6	6		1		1	1	1	1	1	
	Nbre de co-concepteurs pertinent	+	4	4	1		1	1		1			
	Nbre de co-concepteurs trop élevé d'où soucis de	-	5	5		1		1	1	1		1	
	Offre un temps cadré pour réfléchir au contenu des cours	+	3	4	1		2		1				
	Le temps proposé était trop court (temps manquant)	-	4	10	4				3		2		1
	Le total peut excéder le nombre de participants												
3. Les caractéristiques de cette formation-expérimentation selon les participants													
	Apports théoriques nombreux	+	1	3					3				
	Apports (théoriques) opérationnels en classe	+	6	7				1	1	1	2	1	1
	Clarté des apports théoriques	+	6	8	1		1	1		2	2	1	
	Volonté approfondir CPS	+/-	4	6		1			1	3	1		
	Création de séquences	+	4	6			2			1	2	1	
	Transposition effective dans la salle de classe	+	8	9	1	1	2	1	1	1	1		1
	Gain de temps (séquences prêtes utilisables et appréciées	+	4	7			3	1	2	1			
	Surcharge de travail générée	-	1	3									3
	Temps manquant	-	6	9		1		3		1	2	1	1
	Sortir de sa zone de confort en expérimentant en classe	+	5	7	1		1				3	1	1
	Aspect plaisant	+	1	1					1				
	Remotivation de l'enseignant	+	8	9	1	1	2	1	1	1	1	1	
	Création de liens professionnels	+	4	5	1	2	1		1				
	Engagement du formateur entraînant	+	3	4				2			1		1
	Impacte le regard des collègues	Positivem	1	2									2
		Négativer	0	0									
		NSPP	0	0									
		Neutre	2	2				1			1		
	Le total peut excéder le nombre de participants												

		Direction	TOTAL	TOTAL	Natanaëlle	Sophia	Leo	Carine	Elise	Julie	Eloïse	Mathilde	Stéphanie
4. Les apprentissages professionnels réalisés à l'issue de cette formation													
	Rythmer une séance		1	2							2		
	Construire une séquence (objectifs explicités)		4	5		2		1	1			1	
	Utiliser évaluation formative et sommative		1	2							2		
	Approfondir ses connaissances en didactique de la lecture		5	7		1			3		1	1	1
	Lier lecture impliquée et distanciée		3	4			2		1		1		
	Impliquer le sujet-lecteur		7	13	1		3	2	2	2	1		2
	Prendre csce du lien CPS et lecture		6	8		1	1	1	2			2	1
	Utiliser lecture pour développer CPS		6	9	1	3	1	1	1		2		
	Faire appel aux CPS pour faciliter la lecture		4	5		1	1	1					2
	Utiliser de manière cscte et systématique les CPS		5	5	1			1	1		1	1	
	Verbaliser les CPS en gestion de classe		1	1			1						
	Changements de pratiques EFFECTUES sur d'autres séquences/nv		7	12	1		2	2	2		1	1	3
	Sortir de sa zone de confort, tester nvlles pratiques		2	2	1						1		
	Le total peut excéder le nombre de participants												
5. La séquence préférée du participant													
	Misérables		5	6		1	1	2	1				1
	Fantastiques		0	0									
	NSPP		3	3						1	1	1	
	Total des réponses < ou = nbre de participants												
6. La séquence la mieux appropriée par le participant													
	Misérables		7	8	1	1	1	1	1		1		2
	Fantastiques		2	2						1		1	
	NSPP		0	0									
	Le total peut excéder le nombre de participants												

		Direction	TOTAL	TOTAL	Natanaëlle	Sophia	Leo	Carine	Elise	Julie	Eloïse	Mathilde	Stéphanie
7. Les caractéristiques des séquences relevées par les participants													
	Engagement des élèves dans les séquences	+	8	18		2	1	2	1	2	3	2	5
		-	0	0									
	Implication du sujet lecteur		2	2				1					1
	Travail systématique sur les CPS		0	0									
	Cadre (temps, objectif) posé	Clair	4	6			2	1			1	2	
		Flou	2	3			2						1
	1ère fois Misérables		5	6	1		1	2			1		1
	Evaluations formatives	Présentes	3	6			1	2				3	
		Manquante	3	3		1	1			1			
	Choix des supports	+	3	5	2		2						1
		-	3	6		2				1			3
	Varieté des supports	+	1	1						1			
		-	1	1		1							
	Enchaînement des supports	+	1	3									3
		-	2	3				2	1				
	Varieté des activités	+	5	9	1			2		2	2	2	
		-	0	0									
	Enchaînement des activités	+	0	0									
		-	2	4		1	3						
	Longueur de la séquence	+	0	0									
		-	1	1			1						
	Temps dédié à l'écriture (et EDL)	+	1	1							1		
		-	2	3	2	1							
	Motivation des élèves à faire une XP / passer des tests	+	4	6	2		1	1				2	
		-	4	4					1	1	1		1
	Le total peut excéder le nombre de participants												
8. Les écarts au protocole expérimental mentionnés par les participants													
	Ajout volontaire		8	11	1	2	2	2	1		1	1	1
	Ajout involontaire		1	1			1						
	Retrait		0	0									
	Modification volontaire		2	3					2				1
	Modification involontaire		1	1				1					
	Aucune mention		2	2						1			1
	Le total peut excéder le nombre de participants												

		rection	TOTAL	TOTAL	Natanaëlle	Sophia	Leo	Carine	Elise	Julie	Eloïse	Mathilde	Stéphanie
9. Les activités mentionnées par les participants													
F	Analyse du court-métrage *Ten Steps*	+	2	3			1		2				
		-	1	1									1
F	Le graphique dans le Fantastique	+	2	3					1		2		
		-	2	2		1		1					
F	Compréhension orale avec questions	+	3	3	1		1				1		
		-	0	0									
F	Lecture analytique en groupe	+	3	4	1	1					2		
		-	2	2					1			1	
F	Lecture à voix haute	+	6	8		2		2	1	1		1	1
		-	4	5	1		2			1	1		
F	Choix d'une photo pour émotion et lecture serpent	+	2	2	1								1
		-	0	0									
F	Séance bilan tableau Fantastique	+	2	2					1	1			
		-	1	1						1			
F	Séance philo fantastique	+	1	1					1				
		-	0	0									
F	Lecture et Questionnaire du Jeu du bouton	+	2	2					1				1
		-	1	1									1
F	Dialogue intérieur Jeu du bouton	+	4	5			1		1		2		1
		-	0	0									
M	Ecriture du journal intime	+	6	10		2		1	2		3	1	1
		-	0	0									
M	Tableaux vivants	+	2	2			1			1			
		-	3	4					2			1	1
M	Etude de texte "*tempête sous un crâne*"	+	0	0									
		-	1	1							1		
M	Débat mouvant	+	6	6				1	1	1	1	1	1
		-	2	2	1	1							
M	Les portraits	+	3	3				1				1	1
		-	2	3		1					2		
M	Séance bilan sur le parcours de JVJ	+	1	1								1	
		-	1	1									1
	Le total peut excéder le nombre de participants												

		irection	TOTAL	TOTAL	Natanaëlle	Sophia	Leo	Carine	Elise	Julie	Eloïse	Mathilde	Stéphanie
10. Les motifs de mention des activités													
	Engagement des élèves dans l'activité	+	6	14	2	3				1	3	2	3
		-	3	3			1			1	1		
	Valorisation des élèves	+	2	2	1						1		
	Implication du sujet lecteur	+	2	2							1		1
		-	1	1									1
	Posture de lecteur-scripteur	+	0	0									
	Mobilisation explicite des CPS	+	2	2							1		1
		-	1	1									1
	Explicitation et clarté de l'objectif	+	1	1							1		
		-	2	2		1					1		
	Aspect collaboratif - Travail en petits groupes	+	3	3		1		1			1		
	Pbm de logistique	-	3	3		1	1			1			
	Geste de pilotage	-	5	12	1	3			3			2	3
	Geste d'étayage	-	3	4		1				2		1	
	Progrès des élèves en général	+	4	4				1			1	1	1
		-	1	1							1		
	Le total peut excéder le nombre de participants												
11. Ressenti des participants sur l'appropriation des séquences													
	Bonne		4	5	1	1	1						2
	Difficile		4	8	1				2	4			1
	Lente		2	3	2			1					
	Stressante		0	0									
	NSPP		0	0									
	Le total peut excéder le nombre de participants												
12. Ressenti des participants lors des mises en oeuvre des séquence													
	Le stress		6	7	1	1		1		1	1		2
	L'excitation		5	5	1	1		1	1		1		
	Le plaisir		2	2				1		1			
	La confiance dans les cours co-conçus et les pairs		3	3	1		1					1	
	Le guidage était aidant		6	8	1			2		1	2	1	1
	Le guidage était trop contraignant		3	3					1	1	1		
	Le total peut excéder le nombre de participants												
13. Volonté du participant de refaire les séquences													
	Oui		5	6	1		2		1			1	1
	Oui avec des petites modifications		4	4		1		1		1			1
	Peut-être		0	0									
	Non		0	0									
	NSPP		0	0									
	Total des réponses = nbre de participants												

		Direction	TOTAL	TOTAL	Natanaëlle	Sophia	Leo	Carine	Elise	Julie	Eloïse	Mathilde	Stéphanie
14. Les progrès remarqués des élèves													
	Lecture orale		2	2				1				1	
	Lecture - compréhension écrite		1	2	2								
	Expression orale		2	2	1	1							
	Ecriture - cohérence		3	3	1			1		1			
	Ecriture - épaississement		7	8		2	1	1	1	1	1		1
	Mobilisation des CPS		5	5		1		1			1	1	1
	Le total peut excéder le nombre de participants												
15. Opinions des participants sur l'accompagnement durant la mise en oeuvre													
	Accompagnement de qualité		8	9	1	1	1	1		1	1	2	1
	Accompagnement correct - détails à améliorer	+/-	1	1					1				
	Mauvais		0	0									
	Visites de classe positives		2	2					1		1		
	Total des réponses = nbre de participants												
16. Opinions des participants sur les outils techniques													
	OK		8	8	1		1	1	1	1	1	1	1
	OK - détails à améliorer		1	1		1							
	Difficile		0	0									
	Total des réponses = nbre de participants												
17. Bilan des séquences													
	Positif	+	6	10		1	3		2		1	2	1
	Négatif	-	0	0									
	Mitigé	~	0	0									
	NSPP		0	0									
	Total des réponses < ou = nbre de participants												
18. Bilan de la formation													
	Positif	+	8	14	1	1	3	1	1		1	3	3
	Négatif	-	0	0									
	Mitigé	~	0	0									
	NSPP		0	0									
	Total des réponses = nbre de participants												
19. Bilan de l'expérience de co-conception													
	Positif	+	6	9		2	1		1		2	2	1
	Négatif	-	0	0									
	Mitigé	~	0	0									
	NSPP		0	0									
	Total des réponses < = nbre de participants												
20. Bruit thématique				28	4	5		1		3	6	3	6
		TOTAL		**682**	**64**	**73**	**77**	**76**	**77**	**60**	**97**	**65**	**93**
		CHECK		**682**	64	73	77	76	77	60	97	65	93

Tableau des décomptes – Expérimentation 2

		Direction	TOTAL	TOTAL	Marion	Antoine	Camille	Julie O
1. Les motivations des participants pour cette formation								
	Réactuliaser ses connaissances universitaires		2	2	1		1	
	Croiser la pratique avec le regard de la recherche		2	2		1	1	
	Travailler sur les émotions et les CPS		1	1				1
	Travailler sur le sujet-lecteur et la lecture littéraire		1	1	1			
	Lier lecture et CPS		1	1		1		
	S'engager avec sa classe dans la recherche		1	1			1	
	Interpersonnelle		0	0				
	Créer des séquences		2	2		1	1	
	Sortir de sa zone de confort / Se challenger		1	2		2		
	Le total peut excéder le nombre de participants							
2. Les caractéristiques de la co-conception selon les participants								
	Source de stimulation intellectuelle	+	4	6	1	3	1	1
	Opportunité de créer des cours de très bonne qualité	+	2	3	2			1
	Engage dans la formation	+	1	1		1		
	Partage la charge de travail	+	0	0				
	Expérience nouvelle (avec des inconnus)	+	1	1			1	
	Oblige à sortir de sa zone de confort	+	3	5	2	2	1	
	Expérience que le participant veut renouveler	+	2	3	1			2
	Encadrement pertinent dans les thématiques	+	2	2		1	1	
	Nbre de co-concepteurs pertinent	+	0	0				
	Nbre de co-concepteurs trop élevé d'où soucis de communicartion	-	0	0				
	Offre un temps cadré pour réfléchir au contenu des cours	+	0	0				
	Le temps proposé était trop court (temps manquant)	-	2	3			2	1
	Le total peut excéder le nombre de participants							
3. Les caractéristiques de cette formation-expérimentation selon les participant								
	Apports théoriques nombreux	+	2	2	1	1		
	Apports (théoriques) opérationnels en classe	+	4	6	1	2	1	2
	Clarté des apports théoriques	+	2	3	1	2		
	Volonté approfondir CPS	+/-	1	1			1	
	Création de séquences	+	1	1			1	
	Transposition effective dans la salle de classe	+	4	6	2	2	1	1
	Gain de temps (séquences prêtes utilisables et appréciées)	+	2	2	1		1	
	Surcharge de travail générée	-	0	0				
	Temps manquant	-	1	1	1			
	Sortir de sa zone de confort en expérimentant en classe	+	2	2		1		1
	Aspect plaisant	+	0	0				
	Remotivation de l'enseignant	+	0	0				
	Création de liens professionnels	+	3	3	1	1		1
	Engagement du formateur entraînant	+	1	2		2		
	Impacte le regard des collègues	Positivement +	1	2				2
		Négativement -	1	1				1
		NSPP	0	0				
		Neutre	1	1	1			

		Direction	TOTAL	TOTAL	Marion	Antoine	Camille	Julie O
4. Les apprentissages professionnels réalisés à l'issue de cette formation								
	Rythmer une séance		2	2	1	1		
	Construire une séquence (objectifs explicités)		3	4	1	1	2	
	Utiliser évaluation formative et sommative		0	0				
	Approfondir ses connaissances en didactique de la lecture		1	2	2			
	Lier lecture impliquée et distanciée		1	1			1	
	Impliquer le sujet-lecteur		3	4	2	1		1
	Prendre csce du lien CPS et lecture		1	1			1	
	Utiliser lecture pour développer CPS		1	1	1			
	Faire appel aux CPS pour faciliter la lecture		2	2	1	1		
	Utiliser de manière cscte et systématique les CPS		2	2			1	1
	Verbaliser les CPS en gestion de classe		1	1	1			
	Changements de pratiques EFFECTUES sur d'autres séquences/nvx		1	1				1
	Sortir de sa zone de confort, tester nvlles pratiques		2	2	1		1	
	Le total peut excéder le nombre de participants							
5. La séquence préférée du participant								
	Misérables		1	1		1		
	Poésie		0	0				
	Fantastique		1	1			1	
	NSPP		0	0				
	Total des réponses < ou = nbre de participants							
6. La séquence la mieux appropriée par le participant								
	Misérables		1	1		1		
	Poésie		0	0				
	Fantastique		0	0				
	NSPP		0	0				
	Le total peut excéder le nombre de participants							

		Direction	TOTAL	TOTAL	Marion	Antoine	Camille	Julie O
7. Les caractéristiques des séquences relevées par les participants								
	Engagement des élèves dans les séquences	+	4	9	3	1	2	3
		-	0	0				
	Implication du sujet lecteur		3	4		2	1	1
	Travail systématique sur les CPS		2	5		2		3
	Cadre (temps, objectif) posé	Clair	0	0				
		Flou	0	0				
	1ère fois Misérables		1	1		1		
	Evaluations formatives	Présentes	0	0				
		Manquantes	0	0				
	Choix des supports	+	0	0				
		-	2	2		1		1
	Varieté des supports	+	1	1			1	
		-	0	0				
	Enchaînement des supports	+	1	1		1		
		-	0	0				
	Varieté des activités	+	1	1			1	
		-	0	0				
	Enchaînement des activités	+	0	0				
		-	0	0				
	Longueur de la séquence	+	0	0				
		-	0	0				
	Temps dédié à l'écriture (et EDL)	+	0	0				
		-	0	0				
	Travail approfondi en coopération	+	1	1				1
		-	0	0				
	Aspect dialogique	+	0	0				
		-	1	1			1	
	Motivation des élèves à faire une XP / passer des tests	+	2	3	2	1		
		-	4	5	1	2	1	1
	Le total peut excéder le nombre de participants							
8. Les écarts au protocole expérimental mentionnés par les participants								
	Ajout volontaire		4	7	1	1	1	4
	Ajout involontaire		0	0				
	Retrait		1	1				1
	Modification volontaire		1	1			1	
	Modification involontaire		1	1				1
	Aucune mention		0	0				
	Le total peut excéder le nombre de participants							

			Direction	TOTAL	TOTAL	Marion	Antoine	Camille	Julie O
9. Les activités mentionnées par les participants									
F	Analyse du court-métrage *Ten Steps*		+	1	1			1	
			-	0	0				
F	Le graphique dans le Fantastique		+	0	0				
			-	0	0				
F	Compréhension orale avec questions		+	0	0				
			-	0	0				
F	Lecture analytique en groupe		+	1	1			1	
			-	1	1			1	
F	Lecture à voix haute		+	1	1			1	
			-	0	0				
F	Choix d'une photo pour émotion et lecture serpent		+	0	0				
			-	0	0				
F	Séance bilan tableau Fantastique		+	0	0				
			-	0	0				
F	Séance philo fantastique		+	0	0				
			-	0	0				
F	Lecture et Questionnaire du Jeu du bouton		+	0	0				
			-	0	0				
F	Dialogue intérieur Jeu du bouton		+	0	0				
			-	0	0				
M	Écritures fréquentes de courte durée		+	1	1		1		
			-	0	0				
M	Focus sur les impressions de lecture (séance1) / compréhension		+	1	1		1		
			-	0	0				
M	Rituel avec la roue des émotions		+	2	4		1		3
			-	0	0				
M	Rituel de l'activité de la frise et des couleurs		+	1	1				1
			-	0	0				
M	Visualisation d'extraits de films		+	1	1		1		
			-	0	0				
M	Lecture analytique en groupe (Petit-Gervais)		+	1	1				1
			-	0	0				
M	Lecture "Tempête sous un crâne"		+	1	2				2
			-	0	0				
M	Portrait de Javert		+	1	1				1
			-	0	0				
P	Analyse poème turc		+	1	1	1			
			-	1	1	1			
P	Atelier d'écriture poétique		+	4	5	1	1	2	1
			-	0	0				
P	Lecture à voix haute		+	1	1		1		
			-	0	0				
P	Expérience sur les sons de la ville		+	2	3		1		2
			-	0	0				
P	Rituel devinette de la ville		+	1	1		1		
			-	0	0				
	Le total peut excéder le nombre de participants								

	Direction	TOTAL	TOTAL	Marion	Antoine	Camille	Julie O
10. Les motifs de mention des activités							
Engagement des élèves dans l'activité	+	4	10	1	3	1	5
	-	0	0				
Valorisation des élèves	+	1	1				1
Implication du sujet lecteur	+	2	2	1	1		
	-	0	0				
Posture de lecteur-scripteur	+	1	1				1
Mobilisation explicite des CPS	+	1	1		1		
	-	0	0				
Explicitation et clarté de l'objectif	+	0	0				
	-	0	0				
Aspect collaboratif - Travail en petits groupes	+	2	3			1	2
Pbm de logistique	-	0	0				
Geste de pilotage	-	1	2	2			
Geste d'étayage	-	1	1			1	
Progrès des élèves en général	+	2	3			1	2
	-	0	0				
Le total peut excéder le nombre de participants							
11. Ressenti des participants sur l'appropriation des séquences							
Bonne		2	2	1		1	
Difficile		0	0				
Lente		1	1		1		
Stressante		0	0				
NSPP		0	0				
Le total peut excéder le nombre de participants							
12. Ressenti des participants lors des mises en oeuvre des séquences							
Le stress		1	1	1			
L'excitation		2	2	1	1		
Le plaisir		3	3	1		1	1
La confiance dans les cours co-conçus et les pairs		1	1	1			
Le guidage était aidant		3	6	3		1	2
Le guidage était trop contraignant		3	4	2		1	1
Le total peut excéder le nombre de participants							
13. Volonté du participant de refaire les séquences							
Oui		1	2		2		
Oui avec des petites modifications		2	3	1			2
Peut-être		0	0				
Non		0	0				
NSPP		0	0				
Total des réponses = nbre de participants							

	Direction	TOTAL	TOTAL	Marion	Antoine	Camille	Julie O
14. Les progrès remarqués des élèves							
Lecture orale		1	1			1	
Lecture - compréhension écrite		3	4	1		2	1
Expression orale		3	3		1	1	1
Ecriture - cohérence		0	0				
Ecriture - épaississement		1	1		1		
Mobilisation des CPS		1	1				1
Le total peut excéder le nombre de participants							
15. Opinions des participants sur l'accompagnement durant la mise en oeuvre							
Accompagnement de qualité		0	0				
Accompagnement correct - détails à améliorer	+/-	0	0				
Mauvais		0	0				
Visites de classe positives		0	0				
Total des réponses = nbre de participants							
16. Opinions des participants sur les outils techniques							
OK		3	3		1	1	1
OK - détails à améliorer		0	0				
Difficile		0	0				
Total des réponses = nbre de participants							
17. Bilan des séquences							
Positif	+	2	2	1			1
Négatif	-	0	0				
Mitigé	~	0	0				
NSPP		0	0				
Total des réponses < ou = nbre de participants							
18. Bilan de la formation							
Positif	+	4	8	2	2	1	3
Négatif	-	0	0				
Mitigé	~	0	0				
NSPP		0	0				
Total des réponses = nbre de participants							
19. Bilan de l'expérience de co-conception							
Positif	+	4	4	1	1	1	1
Négatif	-	0	0				
Mitigé	~	0	0				
NSPP		0	0				
Total des réponses < = nbre de participants							
20. Bruit thématique			8	2	3	2	1
	TOTAL		**251**	59	67	54	71
	CHECK		**251**	59	67	54	71

Annexe D.4 - Entretiens transcrits de l'expérimentation 1

Entretien Carine - XP 1 - 20220407

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Carine
- Transcriptrice : Solène Krombach
- Date de l'interview : 07/04/22
- Lieu de l'interview : Paris 4
- Date de la transcription : 14/11/2022 - 26/11/22
- Durée : 47 minutes

L1: Tu vas voir, ça ressemble à un dialogue, je vais poser des questions et le but c'est que c'est toi qui parles le plus.
L2: D'accord.
L1: Et parfois, je vais te relancer pour être sûre de bien formaliser ta pensée et être sûre de ne pas mal comprendre ta pensée. Ok ? Donc ça va, ça ressemble à un dialogue pour toi.
L2: Ouais, ok.
L1: Alors, ma première question, c'est toujours un peu la même, c'est en gros : Quelles étaient tes motivations pour rejoindre le stage et est-ce que tu as eu l'impression du coup d'avoir des réponses pendant le stage ?
L2: Alors, moi, la première, c'était la curiosité, déjà. Parce que je fais des stages tous les ans et plusieurs et je me disais : "Tiens un stage de recherche". Je trouvais ça intéressant d'être dans quelque chose de dynamique et puis d'actuel, enfin voilà, dans une recherche de participer et de voilà. Après, la lecture littéraire, ça m'intéressait évidemment le thème, voilà et puis l'idée de pouvoir tester des choses avec nos élèves d'être dans cette démarche de recherche aussi avec les gamins. Voilà, quelque chose qui évolue et de le faire ensemble, je trouvais ça intéressant au départ.
L1: Quand tu dis "ensemble", ça veut dire avec les élèves ?
L2: Ouais aussi. Parce qu'eux, aussi, qu'ils soient partie prenante et qu'ils en aient conscience quoi. Qu'ils ne soient pas seulement des cobayes et je pense que ça leur a plu vraiment ce côté-là. Enfin…Bref.

L1: On va en parler, c'est sûr ça. Et du coup, est-ce que tu as eu l'impression de…Entre tes attendus et le réalisé..?

L2: Du coup, je n'avais pas tant d'attendus en particulier, parce que je ne savais pas trop ce que c'était, à quoi ça pouvait ressembler. Enfin, tu vois, je ne sais pas.

L1: Oui, toi, c'était vraiment en test ? Tu voulais voir à quoi ça ressemble ?

L2: Ouais.

L1: Et tu serais prête à recommencer l'aventure alors ? Ça t'a plu ?

L2: Bah oui, carrément.

L1: Si demain, il y a d'autres recherches-actions, tu..?

L2: Ah oui, je le referais. Après, je pense que ça dépend aussi vachement de ta personnalité aussi. Tu vois ? Et de ta motivation, de..

L1: Tu parles de moi ou de toi ?

L2: Oui, non, de toi. Non, mais voilà, c'est aussi l'énergie que tu as mise dedans, le dynamisme et tout ça qui fait que j'ai trouvé ça chouette.

L1: Ok. Je te propose que l'on commence du temps où on s'est formés. Enfin, de formation sur le côté théorique et après comment on a co-conçu les séquences et comment on les a mis en place. Si ça te va ? Pour qu'on ait un peu une discussion chronologique.

L2: Ouais.

L1: Qu'est-ce que tu dirais que tu as appris, en fait, dans cette formation ? Ou pendant la formation.

L2: Alors déjà, l'aspect théorique sur la lecture littéraire. Tu vois ? J'en avais. Enfin voilà, le sujet-lecteur, tout ça, c'est quelque chose dont…

L1: Ce sont des termes que tu avais déjà entendu ?

L2: Oui, je les avais déjà entendus dans des formations, mais là c'était plus précis, plus approfondi. Enfin voilà, avec des exemples de séquences que tu nous avais donnés au départ, des petits exemples, des choses comme ça. Donc la petite partie théorique, voilà, ça m'a appris. Et puis après, surtout, comment utiliser ça de manière concrète. De passer réellement de la théorie au concret, à l'application directe dans le montage de séquence.

L1: Et si tu devais définir aujourd'hui la lecture littéraire, qu'est-ce que tu dirais ?

L2: Après, c'est particulier, parce que là, c'était aussi axé sur les idées d'empathie et de théorie de l'esprit, donc c'était très particulier. Mais vraiment enfin de, je ne sais pas, pour moi c'est que les gamins arrivent à s'approprier les textes de manière beaucoup plus intime et personnelle. Et qu'ils puissent parler de leurs émotions, qu'ils aient un regard qui ne soit pas techniciste, on

va dire, sur le texte. En tout cas, de prime abord. De partir vraiment de leurs émotions, pour après aller chercher les outils, mais…

L1: Et est-ce que tu trouves que le lien que l'on a fait, entre lecture littéraire et les compétences psychosociales, il était clair ?

L2: Oui. J'ai trouvé ça...Ouais. Et puis, ce sont des termes que, eux, réutilisent aussi, tu vois, l'empathie.

L1: C'est vrai ? Les élèves ?

L2: Oui, je pense que c'est quelque chose qu'ils ont du coup…Parce qu'ils pouvaient connaître le mot, si tu veux. Mais je pense que c'est quelque chose qu'il ont intériorisé beaucoup plus.

L1: Et tu leur as fait la différence entre empathie et théorie de l'esprit ou pas du tout ?

L2: Avec eux ?

L1: Ouais.

L2: Oui.

L1: Oui ? Ah oui ! Tu leur as distingué empathie et théorie de l'esprit ?

L2: Bah oui. Après, je ne sais pas si, là, ils l'ont retenu. J'ai dû l'expliquer ou tu vois.

L1: Et tu leur as expliqué comment ? Juste pour que je vois.

L2: Bah être capable de se mettre dans la tête de quelqu'un. Par exemple, quand on écrit le journal de Jean Valjean, on est capable de se mettre dans sa tête. Donc penser en fonction de ce qu'il a vécu, de ce qui lui est arrivé. Et l'empathie, tu te mets vraiment dans les émotions et d'être capable de ressentir les émotions de quelqu'un.

L1: Ok.

L2: Je ne sais pas si c'est exact.

L1: Si, c'est tout à fait correct. Mais c'est pour voir comment tu le disais de manière simple aux élèves. Avec des exemples.

L2: Ouais.

L1: Ok. Donc tu as plutôt l'impression d'avoir approfondi des sujets que tu..?

L2: Ouais, moi ça, ça m'a…Voilà. Auxquels je suis sensible. Et si tu veux, c'est une approche, qui moi m'intéresse avec les gamins et j'ai trouvé ça vraiment chouette de pouvoir vraiment, avec l'aide des autres, parce que c'est toujours plus facile, de l'appliquer dans deux séquences.

L1: Et tu travaillais déjà l'empathie et la théorie de l'esprit ? Enfin, même sans mettre les mots dessus.

L2: Ouais. Tu vois…

L1: De manière plus implicite du coup.

L2: Oui et puis de plus en plus si tu veux. De quitter vraiment le côté questionnaire un peu… Voilà, ça me fait vraiment chier de plus en plus et donc à aller vraiment vers quelque chose qui part vraiment des émotions premières au texte pour après aller…
L1: Ok et est-ce que, du coup, dans la formation, tu as l'impression qu'il y a des notions et des concepts qui t'auraient manqué et que tu aurais aimé que l'on approfondisse plus ?
L2: Après, le truc c'est que ça n'a duré que deux jours.
L1: Oui.
L2: Donc c'était hyper dense quoi.
L1: Le temps, c'est un problème qui revient.
L2: Donc l'apport théorique, pour moi il est nécessaire, après en fait, voilà. Peut-être que oui, il aurait pu être plus conséquent, mais si on avait eu du temps, quoi.
L1: Oui et si ça avait été plus conséquent, tu aurais aimé que l'on approfondisse sur quelles notions ? Je ne sais pas si tu as un avis ?
L2: Non, je ne sais pas. Moi, j'ai aimé le côté…Ou alors, tu vois..? Non, je ne sais pas. Ou alors à certains moments, si besoin, revenir sur des choses théoriques pendant la pratique ? Je n'en sais rien. Je ne sais pas trop.
L1: Oui, il n'y a rien qui te vient comme ça en tête ? Donc ça, vraiment…
L2: Non, je ne sais pas.
L1: Et au niveau de l'équilibre, du coup, théorique-pratique. T'as l'impression qu'en deux jours, malgré la contrainte de temps, on a réussi à tenir quand même quelque chose qui allait ?
L2: Ouais.
L1: Ouais ? Tu n'as pas été frustrée d'un côté ou de l'autre ?
L2: De toute façon, il ne fallait pas que…Non. Bah si, frustrée, je pense qu'il nous aurait fallu plus de temps pour…
L1: Trois jours !
L2: Voilà, pour les séquences, parce que c'était hyper dense.
L1: Ouais, c'était dense et donc du coup, comment tu as vécu cette expérience de co-conception de séquences ? Est-ce que tu l'avais déjà fait ou pas du tout ? De co-concevoir avec des enseignants.
L2: Non, enfin, avec…Non.
L1: Non ?
L2: Si, avec des collègues. Mais en dehors, comme ça, et puis avec des gens que j'appréciais, tu vois ?
L1: Oui, que tu connaissais déjà.

L2: Que je connaissais et avec qui j'avais envie de travailler. Mais pas trop et vraiment ça me manque, mais vraiment. C'est quelque chose que j'adore.
L1: Ah ouais ?
L2: Oui, parce que moi, j'estime que c'est beaucoup plus riche quand on peut échanger, avoir un regard critique. Mais je trouve qu'en français, c'est compliqué. Enfin en tout cas, dans les équipes que j'ai eu, c'était compliqué de trouver ce temps-là. Pour… Donc je l'ai fait, mais un tout petit peu.
L1: Et là ? Le fait du coup de…
L2: Et là, j'ai apprécié de pouvoir le faire.
L1: Ah oui ? Tu as apprécié ?
L2: Même si, ce n'était pas facile, parce que c'était avec des gens que l'on ne connaissait pas, qu'on n'avait pas choisis. Voilà. On n'avait pas forcément les mêmes manières de travailler. On n'avait pas les mêmes mots non plus. Et puis voilà, il y a un moment, tu vois, ça m'a un peu…J'ai eu…Mais je pense, parce que aussi j'étais un peu sous pression. Parce qu'il y avait un *timing* qui était quand même vachement rapide qu'il fallait respecter et j'ai fait une remarque à une… Je ne sais plus qui c'était.
L1: Stéphanie, non ?
L2: Ouais, Stéphanie. Parce qu'en fait, je ne sais pas, il y avait un problème d'écoute ou/où [?/ 08'18"-08'19"] elle ne comprenait pas, il fallait répéter sans arrêt. On avait répété plusieurs fois les mêmes choses. En fait ça m'a soulée, donc je ne sais pas, je n'ai pas été très sympa. Je lui ai dit un truc, elle s'est barrée. Bon ce n'est pas...Elle est revenue après, mais.
L1: Oui, donc oui, ça je n'avais pas vu qu'il y avait eu un petit moment de tension.
L2: Ouais un peu. Un moment de tension, oui.
L1: Oui, donc tu trouves que c'est dur de composer avec des individualités…
L2: Bah soumis en plus à cette pression du temps. Je pense que s'il n'y avait pas cette pression-là, ça aurait été plus cool. Après, on était combien ?
L1: Quatre.
L2: Quatre ou cinq, non ?
L1: Vous étiez quatre et l'autre groupe était cinq.
L2: Ouais, donc tu vois, quand tu ne te connais pas et que tu n'as pas les mêmes…
L1: Tu penses que ça aurait été mieux avec moins ?
L2: Quatre ? Non, quatre, c'est pas mal je pense. Parce que ça te nourrit quand même, tu vois ? Après, ça dépend des personnalités aussi. Mais qu'est-ce que tu veux y faire ?
L1: Et pour toi ? C'est quoi les grands plus de cette expérience et les limites ?

L2: De l'expérience de monter une séquence ?

L1: De co-concevoir avec des gens, ouais. En quoi c'était enrichissant pour toi ? Donc vous vous êtes nourris ?

L2: D'abord les idées, parce que voilà ça fuse avec les pratiques que tu peux proposer. Après, c'est toujours dur et puis ça te met toi aussi face à te dire : "Ok, je suis capable de m'ouvrir à d'autres choses et…"

L1: Ouais, on sort de sa zone de confort, tu veux dire ?

L2: Voilà, c'est ça. Donc ça, c'est pas mal. Après, il faut faire des concessions, donc forcément, s'il y a des textes que toi tu aimes et qui n'ont pas été retenus par les autres, tu te plis quand même. Il faut arriver à faire des concessions et donc des choix et renoncer à certaines choses. Ça forcément.

L1: Et tu penses que le fait que c'était cadré lecture littéraire…Enfin, tu sais qu'il y avait des contraintes, par rapport à la manière de co-concevoir les séquences, c'est plutôt quelque chose qui a aidé ou c'était plutôt trop contraignant dans cette expérience ?

L2: Non, moi, je trouve que la contrainte, elle aide. Surtout sur des textes, enfin je ne sais pas, sur les *Misérables* ou même les *Fantastiques.* Enfin, c'est énorme ! Donc ça permet au contraire de restreindre et de cadrer.

L1: De resserrer. Donc c'était plus une aide qu'autre chose, ouais.

L2: Moi, j'ai trouvé, oui. De se dire on part sur un prisme en fait.

L1: Oui, donc tu ne l'as pas vécu comme une contrainte forte.

L2: Non.

L1: C'est comme une aide, quoi. Un cadre !

L2: Ouais, une aide et puis un cadre, enfin. Justement c'était intéressant de se dire à chaque fois comment est-ce qu'on peut…Non, ça j'ai trouvé ça vachement intéressant intellectuellement.

L1: Ouais, c'était stimulant, plutôt.

L2: Ouais.

L1: Et du coup, *in fine*, qu'est-ce que tu penses des séquences que vous avez créées ?

L2: Elles sont super.

L1: Ouais ? Tu les trouves super ?

L2: Elles sont parfaites ! Je n'ai pas d'autre mot.

L1: Ouais, non ? Elles étaient bien ?

L2: Ouais, je les trouve très bien, ouais.

L1: Et pourquoi tu les trouves aussi bien que ça du coup ? Tu as l'air enthousiaste. Par rapport à d'autres séquences que tu as pu voir ou faire.

L2: Alors, ce que j'ai aimé aussi, c'est la première fois, je pense, de ma carrière que j'ai réussi à tenir, tu vois, au niveau du temps. Parce que moi, j'ai toujours tendance à faire des séquences qui sont trop longues et qui se… Tu vois ? Donc là, c'était hyper cadré, hyper *timé* et puis, voilà, on avait aussi un calendrier à tenir. Donc c'est super. Je pense que c'est la première fois de ma vie que je finirai mon programme à temps. Ça m'a obligé à ça. Ça c'était bien, de ne pas s'éparpiller. Donc ça aussi, en fonction de ta manière d'être, de travailler, les autres, ils vont venir synthétiser quand toi tu es trop peu analytique. Donc voilà…Du coup, j'ai oublié ta question. Ah oui ; pourquoi c'était bien ?

L1: Oui, pourquoi c'étaient aussi bien ces séquences ? En quoi tu les trouves mieux que des séquences que l'on peut voir ou faire ?

L2: Parce que, moi, je pense que, quand je fais les séquences, elles ne sont pas forcément formalisées de cette manière-là. Là c'était quand même très formalisé. Moi, j'avoue que je ne le suis pas forcément, même si je formalise quand même ! Voilà, ce n'est pas si abouti

L1: Et le fait que ce soit formalisé, tu penses que..?

L2: Tu vois, je m'adapte, tu vois ? Je ne sais pas toujours où je vais exactement, donc ça peut bouger. Là c'était clair, on savait où on allait, c'était précis.

L1: Et ce n'était pas trop contraignant pour toi qui, normalement, es plus…

L2: Non, j'ai bien aimé en fait avoir ce truc-là. Après, ce qui est compliqué c'est que je pense qu'il faut du temps pour s'approprier les séquences. Pour les faire siennes. Donc ça, je pense que l'année prochaine ce sera plus…

L1: Oui, donc tu comptes les refaire l'année prochaine ?

L2: Oui, je pense que je les remanierai un petit peu. Peut-être celle sur le *Fantastique*, ouais. Et puis tu vois les *Misérables* ? Ça m'a donné l'occasion de faire les *Misérables*, parce que moi, je n'avais jamais fait.

L1: Voilà et pourquoi tu ne les avais jamais faits ?

L2: Et bien, je ne sais pas. Ça me faisait peur. Je ne sais pas. J'étais partie sur d'autres séquences.

L1: Et tu étais contente qu'on ait fait les *Misérables* ?

L2: Ah oui, super contente, ouais vraiment ! Oui, c'est celle-là que j'ai beaucoup aimé. Bon, le *Fantastique* aussi, mais ça, je l'avais énormément faite. Différemment, hein. Mais tu vois, je changerais. Enfin, je pense que sur celle sur le *Fantastique*, je suis peut-être plus critique, parce que aussi, je l'ai faite. J'ai participé à la conception.

L1: Tu changerais quoi par exemple ?

L2: En fait, je trouve qu'on part, au début de la séquence, très fort avec le court-métrage, donc après avec une *Apparition* ça retombe…Enfin, moi, c'est ce que j'ai ressenti avec les gamins, si tu veux. C'est que là, ça retombe vraiment sur l'intensité justement des émotions et tout. Donc je pense que je vais peut-être….Je ne sais pas. Je la concevrais peut-être autrement. Je passerais moins de temps sur ce texte. Je ne sais pas, je vais réfléchir à comment la remanier. Ou peut-être finir, parce que j'ai un collègue qui finit par le court-métrage et qui s'en sert comme évaluation de fin de séquence où il fait écrire la fin. Donc pourquoi pas, il trouvait que ça avait bien marché. Voilà, je ne sais pas. Après, il y a tellement de trucs, les possibilités sont infinies, donc…

L1: Tu me diras ce que tu feras ! Ok et donc du coup, quand tu as mis en place les séquences, globalement comment toi tu te sentais ? Parce que tu disais qu'il fallait se les faire siennes.

L2: Ouais. Alors ça, j'étais un peu stressée, tu vois ? J'étais un peu avec le truc : "Il faut suivre le machin, ah oui c'est vrai… Merde, ah oui j'ai oublié cette étape-là. Bon…" Il y a des moments où c'était plus…

L1: Oui, tu as senti plus de stress que dans un contexte habituel, j'imagine ?

L2: Et puis voilà. Il y a des fois, je ne sais pas, une fois ou deux où tu es venue me voir et où il y avait un truc, je crois, que je ne m'étais pas approprié du tout le truc, vraiment pas et je crois que je l'avais sauté ou que…Bref, ce n'était pas terrible. Bon, le fait d'avoir deux classes et de pouvoir refaire avec l'autre, ça c'est génial. Parce que…

L1: Ah ça, c'est bien d'avoir deux classes, parce que tu as pu mieux te les approprier, ouais.

L2: Ouais, tu reprends avec l'autre. Ouais, non, c'est…

L1: Et donc du coup, le sentiment quand tu mettais en place, qui était le plus prégnant chez toi, c'était plus le stress que la motivation de tester de nouveaux trucs ou les deux étaient là ?

L2: Non.

L1: C'était vraiment le stress ?

L2: Oui, non, tester de nouveaux trucs, au contraire !

L1: Oui, tu étais contente ?

L2: Oui.

L1: Enfin, ça n'a pas non plus gâché ton plaisir de tester ?

L2: Non, au contraire. Moi, j'aime bien, c'est ça que j'aime bien dans ce métier, quoi.

L1: Et alors, qu'est-ce que tu as testé qui…Quelle(s) pratique(s) tu n'avais vraiment jamais faite(s) que tu as testée(s) ?

L2: Que je n'avais jamais faite(s) ? Bah le débat mouvant. Bon, même si des débats j'en avais déjà fait. Le débat mouvant, bon, je l'ai fait un peu à ma sauce du coup, je crois que…

L1: Ouais ? Ça veut dire quoi à ta sauce ?

L2: Je ne sais pas. Comment je l'avais fait ? Oui ! En fait, ce n'était pas vraiment. Ce que j'ai compris, après coup, c'est qu'ils pouvaient pendant le débat mouvant, en cours de débat, bouger. Et là, ça ne s'est pas trop fait, en fait.

L1: C'est selon la classe qui…

L2: Donc voilà, c'était plus une joute oratoire, mon truc. Mais…

L1: Ça t'a plu ça ?

L2: Oui, ça c'était chouette parce que…Attends, je réfléchis deux secondes. Oui ! Aussi le fait d'avoir beaucoup axé sur la lecture orale.

L1: Ouais ? Compréhension orale tu veux dire ou lecture orale quand eux ils parlent ?

L2: Non, eux. Expression orale.

L1: La lecture orale, ouais.

L2: Travailler sur l'expressivité, voilà. Ça j'aime bien. J'ai bien aimé, sauf que ça, j'en faisais déjà un petit peu, mais là j'ai trouvé que le fait de pouvoir revenir. Ce sont des choses que je ne fais pas toujours. Tu vois ? De les préparer. Enfin, c'était rassurant pour eux de se dire que cette étape-là on allait l'évaluer, mais que c'était une phase préparatoire et que ce serait l'évaluation finale. Et que donc du coup, ils savaient exactement à quoi s'attendre.

L1: Ok et est-ce que ce côté rassurant de l'évaluation formatrice tu l'as retrouvée avec les *Misérables* ?

L2: Oui, l'écriture.

L1: Ça aussi tu as trouvé ça rassurant ?

L2: Ouais et puis de voir qu'ils pouvaient progresser justement d'un écrit à l'autre. Déjà, pour moi, ça m'a fait du bien. Tu vois ?

L1: Tu t'es sentie utile ?

L2: Parce que c'est vrai que c'est valorisant de se dire…Et pour eux aussi de se rendre compte que…Voilà. On voit concrètement les progrès qui sont faits et c'est chouette. Je pense que c'est motivant pour eux et pour moi. Ce qui n'est pas négligeable, quand même.

L1: Bah non, bien sûr. Et il y a d'autres pratiques qui te viennent en tête ? C'était chouette comme séance ?

L2: Alors, je ne me suis pas remise, en fait, trop dans les séquences, mais…Qu'est-ce que..?

L1: Sinon, je te ressors les canevas si tu veux après ? Enfin, on fera ça à la fin. Sinon, sur les *Misérables*.

L2: Le travail de groupe.

L1: Ouais, c'est bien ?

L2: Ouais, non, je…

L1: Et est-ce que tu étais plus à l'aise quand tu as mis en place la séquence sur le *Fantastique* ou sur les *Misérables* ? Sachant que tu avais fait, toi, celle sur le *Fantastique*. Parce que je te sens plus critique sur les *Fantastiques*.

L2: Oui, je suis plus critique, ouais, parce que c'est moi qui l'ai fait.

L1: En termes d'appropriation c'était aussi facile pour les deux ou pas ?

L2: Et bien bizarrement, non, j'étais plus à l'aise avec les *Misérables*. Avec la séquence que je n'avais pas faite. C'est bizarre.

L1: Et tu sais pourquoi ?

L2: Je pense, parce que j'avais peut-être la curiosité de découvrir aussi la première fois.

L1: Oui, c'était un champ complètement neuf en fait.

L2: Il faudrait quand même que je reprenne, attends, les séquences vite fait pour…Désolée, je n'ai pas préparé le truc.

L1: Non, mais aucun problème. Il n'y a pas besoin de préparer, c'est le but.

L2: Oui, non, mais au moins de se remettre là-dedans. Comme je suis un peu fatiguée, j'avoue que mon cerveau est…Ouais, je ne sais pas, je suis plus critique sur le *Fantastique*.

L1: Parce que tu l'avais déjà faite tu penses ou parce que tu n'aimais pas la séquence ?

L2: Ouais, je n'étais pas forcément convaincue par tout, je ne sais pas. Je te dis, j'ai l'impression que c'est retombé, moi je n'ai pas réussi à faire passer le truc. Oui, après pour le *Fantastique*, je repense le truc sur l'intensité là, je trouve ça un peu anecdotique. Comment dire ? Je ne sais pas si de leur a... Après c'est marrant, parce qu'ils m'en ont reparlé de cette échelle-là quand même. Mais, je ne sais pas, je n'ai pas trouvé ça trop parlant. Pour *l'Apparition*, en fait, ça fait *flop* avec eux, parce que tu vois l'intensité, pour eux, passée après le court-métrage. Il n'y avait pas…Pour certains, ça fait très ...

L1: Donc pour toi, le problème ce n'est pas l'outil, c'est le texte dans lequel on l'a posé ?

L2: C'est ça.

L1: Parce qu'eux t'ont parlé de l'outil, c'est intéressant. Ils t'ont dit quoi ?

L2: e ne sais pas, il y avait un cours avec cette échelle d'intensité, donc…Ah oui ! Les exposés aussi, je ne fais pas beaucoup faire d'exposés à mes élèves ou très rarement.

L1: Et là, c'était bien ?

L2: Et du coup, j'ai trouvé ça très chouette de pouvoir faire les exposés. Tu vois, moi j'aurais…Je ne sais pas. Je n'y pense pas, je n'ose pas forcément et là ça m'a obligée à les faire et j'ai trouvé ça très chouette. Et eux aussi, je pense qu'ils aiment bien le travail un peu diversifié. Ouais, les pratiques de l'oral, la lecture expressive. Voilà.

L1: Et quand tu t'aies approprié les séquences ? Parce que parfois on allait très précisément. C'était très guidé, avec carrément les consignes et les durées. Et quelques fois, on était moins précis et on ne donnait que les tâches. Du coup, pour te les approprier, tu préférais ce côté très cadré et précis pour voir où on allait ? Ou tu préférais quand c'était un peu plus lâche et que tu avais plus la possibilité de..?
L2: Bon après, toujours même si c'est cadré, tu fais toujours un peu ce que tu veux. Enfin, tu vois, ce n'est pas…
L1: Ouais, donc ce n'est pas contraignant pour toi ?
L2: Non, moi, ça ne me dérange pas.
L1: En fait, est-ce que ça t'aidait à visualiser ou est-ce que c'était trop contraignant ? C'est ça.
L2: Je crois que je n'ai pas besoin que l'on me dise : "Ça, ça va prendre 10 minutes. Ça, ça va prendre 20 minutes". Après, je ne sais pas. Peut-être avec de l'expérience ou, tu vois, d'arriver à peu près à voir.
L1: Oui, mais même les consignes qui étaient posées et tout ça ne te posait pas problème du coup ? Quand on disait "Lecture orale on la coupe et on lit".
L2: Ça, c'était bien parce qu'on l'avait préparée ça faisait partie de l'exercice. Donc non, ça on l'avait fait. Après, oui, c'était très guidé. Alors parfois, je pense que je ne me suis pas autorisée à me détacher, peut-être, un peu des trucs.
L1: Voilà, c'était ça ma question ; à quel point tu as tout suivi et est-ce que tu t'aies autorisée parfois à changer un peu ou tu as vraiment suivi ?
L2: Pas trop, non. J'ai été bonne élève. J'ai bien tout et voilà, parfois je le sentais.
L1: D'ailleurs, tous les entretiens, chaque enseignant à ce moment-là me dit ; "Je suis bon(ne) élève". C'est incroyable ! Donc en fait, tu as bien suivi ?
L2: Oui, j'ai bien suivi madame.
L1: Tu n'as rien enlevé, si je ne me trompe pas et tu as ajouté quelques fois quelque chose ? Par exemple, tu as ajouté la lecture de la nouvelle *Harry*, dans mon souvenir.
L2: Oui, c'est ça et le carnet de lecture.
L1: Le carnet de lecture, ce qui n'est pas mal.
L2: Et puis un film, *les autres*.
L1: Tu as mis carnet de lecture sur la nouvelle *Harry* ou sur le film *les autres*, et cetera. Une classe avait l'un, une classe avait l'autre ?
L2: C'est ça.
L1: Et puis la préparation à l'évaluation finale.
L2: Oui.

L1: Et chez les *Misérables* tu as ajouté des choses ou tu as plus suivi ?

L2: J'ai tout suivi, parce que là je n'avais pas de ressource propre, tu vois, personnelle. Alors que sur le *Fantastique*, j'avais plein de trucs que j'aimais bien faire aussi. Tu vois ? Auxquels je ne voulais pas renoncer. Mais, non, sur les *Misérables*, j'ai tout bien suivi.

L1: Et toi ? Tu as préféré les *Misérables* ? Et élèves aussi tu penses qu'ils ont préféré les *Misérables* ?

L2: Oui, c'est ce qu'ils ont dit. Je crois que c'est ce qu'ils t'ont dit.

L1: Oui. Bon après, je me rends compte que quand je leur demande, c'est toujours la séquence actuelle.

L2: Mais parce que c'était le dernier. C'est ça. Là, il faudrait que je leur repose la question.

L1: Ouais. Mais toi, dans tes impressions ; tu les trouvais aussi engagés dans les deux ?

L2: Ouais.

L1: Après, il y a la période qui joue, je sais, en termes d'engagement. Mais par rapport à d'habitude, ouais, c'était comme d'habitude en termes d'engagement ? Pour les deux classes.

L2: Je ne sais pas, je n'ai pas vue de…

L1: Ouais, de changement.

L2: Non.

L1: Ça n'a pas été marquant. Et d'ailleurs, tu as eu des surprises entre comment tu pensais que ça allait se passer en classe. Des aprioris par rapport à certaines séances entre ce que tu pensais qu'il allait se passer et comment ça s'est passé ? Où tu te disais : "Là ça va être facile et en fait, ça a été compliqué" ou l'inverse "Là c'est compliqué, là c'est facile" ?

L2: Je ne sais pas, je n'ai pas souvenir marquant, donc je ne pense pas qu'il y a eu de…

L1: De grande surprise, quoi ?

L2: Non. Plutôt des surprises positives aussi. Enfin, tu vois ?

L1: Sur quoi ?

L2: Je te dis, sur la lecture expressive. C'était chouette d'être au C.D.I, de pouvoir le faire tranquillement, d'être en petits groupes. Parce que, tu vois, je l'ai fait avec la documentaliste, donc du coup on avait nos petits fauteuils, ça c'était chouette.

L1: Ça tu ne le fais pas souvent, ça ? De travailler au C.D.I.

L2: Je le fais, mais…

L1: C'est difficile ?

L2: Je ne la sollicite pas forcément suffisamment, je pense. Si, mais sur des gros projets je travaille avec elle.

L1: Et en termes de progrès, tu as l'impression du coup que les élèves ont progressé entre les deux séquences ? Enfin, entre octobre avant les séquences et après, tu as l'impression que ce sont des séquences qui ont permis aux élèves de progresser ?
L2: Oui.
L1: Tu as senti des progrès, du coup tu m'as dit, en écriture, c'est ça ? Sur les *Misérables*. Est-ce qu'autrement, il y a d'autres moments où tu as senti qu'ils avaient progressé ? Ça peut être sur l'oral, sur la lecture, sur l'empathie. Enfin, voilà, ça peut être tout.
L2: Ouais, par rapport aux séquences que j'ai faites après là ?
L1: Ouais, par exemple.
L2: Entre l'une et l'autre. Oui, si, entre le *Fantastique* et les *Misérables*, je pense qu'ils étaient justement plus préparés. Enfin, voilà, ils étaient habitués à cet axe, si tu veux, de on parle de soi, on est capable de se mettre dans la peau du personnage et d'essayer d'expliquer.
L1: Donc, ça, tu penses qu'ils ont progressé sur ça ? Sur le fait de se mettre dans la peau du personnage. Tu sens, toi, quand ils lisent maintenant ?
L2: Ouais. Bon, après tu vois, on a abordé la poésie, dire l'amour.
L1: Juste après ?
L2: Ouais, donc ce n'est pas forcément simple. Surtout avec des textes qui ne sont pas forcément évidents. Et puis, je pense que je n'ai pas moi…
L1: Non, mais même au cours des séquences, est-ce que tu as l'impression qu'ils ont progressé ? Tu vois, l'une des deux séquences *Fantastique*, *Misérables*, est-ce qu'elles ont permis des progrès des élèves sur certains sujets ?
L2: Oui, forcément, mais après j'ai du mal à préciser. Si, je te dis sur la lecture et la capacité à…
L1: Tu trouves qu'ils lisent mieux à l'oral maintenant ? Enfin ça a aidé à travailler la lecture à l'oral ?
L2: En tout cas, ça a fluidifié, que c'est quelque chose qui est plus simple, qui est plus…Et puis, nous, on a fait des oraux du coup en quatrième. Tu vois ? C'est l'épreuve commune, c'est un oral. Et donc, je trouve qu'ils ont beaucoup plus investi la lecture expressive.
L1: Ah oui ? Tu as senti ?
L2: Ouais.
L1: Et à l'écrit ? Tu disais qu'ils avaient progressé sur les *Misérables*. En quoi ils ont progressé
L2: Non, mais j'ai vu, si tu veux, au fil des écrits.
L1: Ouais, progressé en syntaxe ? En je me mets dans la tête de Jean Valjean ? En quoi spécifiquement tu as eu l'impression de voir qu'ils progressaient ?

L2: Et bien en fait, ils se sont plus approprié l'histoire du personnage, alors qu'au début c'était plus compliqué. Mais c'est normal, ils le connaissaient moins aussi. Tu vois ? Du coup, les écrits étaient beaucoup plus longs, plus développés, qu'ils s'appuyaient vraiment sur des éléments de son histoire. Mais bon, c'est normal aussi, il y a une meilleure connaissance de l'œuvre et du personnage.
L1: Mais du coup, ils ont mieux réussi à rentrer dedans ?
L2: Ouais et puis s'appuyer sur, même si ce sont plus les bons élèves, mais sur l'écriture, la syntaxe, pour essayer un peu d'écrire à l'ancienne gaullienne. Tu vois ?
L1: Donc tu as l'impression, tu m'as dit, qu'ils ont plus travaillé l'empathie et la théorie de l'esprit dans ces séquences que d'habitude, ce que tu peux faire.
L2: Disons que oui, parce que moi, je le fais si tu veux. Mais là, c'était vraiment beaucoup plus. Sur chaque séance, voilà, on en avait. Et puis moi aussi, je l'avais peut-être plus en tête, tu vois ?
L1: Donc, tu veux dire que c'était à la fois plus régulier et plus explicite ?
L2: Ouais. Plus explicite, ouais et plus systématique aussi. À chaque séance, il y en avait.
L1: Et sur la lecture littéraire ? Qu'est-ce que tu en as pensé ? Est-ce que tu as eu l'impression qu'on l'a mise en place de façon systématique sur la lecture littéraire ? Qu'est-ce qui t'a plu dans la mise en place ?
L2: Moi, ce que j'ai vraiment aimé, c'était de partir de choses concrètes qui les touchaient et qui les concernaient. Voilà, pour moi, c'était vraiment important.
L1: Parce que ça, tu ne le faisais pas toujours ?
L2: Pas toujours.
L1: Enfin, tu ne le faisais pas toujours de manière aussi systématique ?
L2: Non.
L1: Et là ? Tu as trouvé que ça apportait quelque chose de le faire de manière systématique ?
L2: Oui, je trouve que ça les engage beaucoup plus aussi, ça les aide.
L1: Ouais ? Et sur ça, est-ce qu'il y a des pratiques qu'on a fait, qui te paraissaient bien ? Je ne sais pas. Un truc qui t'a marquée sur la manière d'engager les élèves ?
L2: Non, je n'ai pas d'exemple-là.
L1: Non, mais parfois on l'a fait avec des images, parfois on l'a fait avec des questions, parfois on l'a fait avec le dialogue intérieur et l'écriture, parfois avec d'autres personnages qui vous plaisent. Donc en fait, est-ce qu'il y a un moyen qui t'a paru sympa ?
L2: Non et ce que j'aime bien, c'est justement la diversité. C'est ça que j'ai aimé aussi, tu vois. Qu'il n'y avait pas un truc systématique, parce qu'on peut vite tomber dans le systématisme.

Donc j'ai bien aimé justement qu'il y ait des entrées, comme ça, un peu variées. Même pour les gamins, je pense.

L1: Donc tu dis que ce n'est pas un outil littéraire qui t'a plu, c'est juste le fait qu'on ait utilisé le panel en entier de l'écriture.

L2: Ouais et ça, je trouve ça pas mal et même pour les gamins. Parce que ça casse une routine ou un truc un peu dans lequel on peut tomber parfois sur les textes, tu vois.

L1: Il n'y avait pas de rituel, ouais.

L2: Ouais et puis de pouvoir les surprendre. Je pense que c'est plus chouette.

L1: Et tu as pris du plaisir, quand même, à mettre en place ces séquences-là ? Même s'il y avait le stress.

L2: Ah mais non, bien sûr, j'ai pris du plaisir, ouais.

L1: Et tu as eu l'impression que tu as été assez accompagnée ? Que ce soit par moi ou par les autres.

L2: Oui, c'était chouette qu'on ait échangé. Après, je pense qu'il y en a pour qui c'était peut-être compliqué d'échanger les textos. Mais en tout cas, j'ai trouvé que c'était…

L1: Mais ça t'a aidé ? C'était assez ? Tu n'as pas eu l'impression d'être trop lâchée toute seule dans l'air, quoi ?

L2: Non, ce n'était pas la question et puis au pire tu fais, voilà, ça va, il faut s'adapter. Non, moi j'aime bien l'échange. Tu vois ? Donc ça c'était chouette de pouvoir le faire.

L1: Ouais, tu as bien aimé. Et d'ailleurs, les outils que l'on a utilisés, on n'en a pas parlé. Le fait qu'il y ait un *Drive*, *WhatsApp*, et cetera Tu les trouvais comment ? Le fait que l'on emploie ces outils, est-ce que c'était difficile d'usage ou utilisables ?

L2: Non, mais moi je les utilise beaucoup, tu vois. Et Padlet et Drive et tout ça. Non, j'ai trouvé qu'il y en avait qui ne se sont pas du tout…Enfin, on n'a pas eu de contact du tout avec certains.

L1: Oui, par exemple, Julie qui n'est pas du tout connectée. Moi, j'ai eu beaucoup de contacts avec elle, mais elle n'est pas sur les groupes, ouais.

L2: Ouais, c'est ça. Tu vois, je vois que pour les *Misérables*, comment Léo il était hyper réactif. Enfin, tu vois, c'était super. Parce que des fois, on fait un peu les trucs à l'arrache. "Tiens, demain je fais mon truc et je regarde" et voilà, donc c'était super de pouvoir, par WhatsApp, tu vois ?

L1: Ok. Donc toi, si tu devais recommencer, tu utiliserais les mêmes outils que moi ?

L2: Oui.

L1: Tu les trouves à la fois utiles et utilisables et accessibles ?

L2: Après, moi, j'ai retravaillé les documents sur le *Google Drive*, j'ai dû les retravailler.

L1: Oui, la mise en forme, et cetera. Mais le fait que l'on utilise ça comme support et qu'il y ait déjà une base, tu trouvais ça bien ?
L2: Oui, c'est bien d'avoir un endroit où on peut tout mettre. Tu vois, une espèce de truc où tu peux aller chercher les documents, des ressources. Si, ça, c'est bien.
L1: Ouais et le *Drive* ça te semble adéquat ?
L2: *Drive*, oui. *Drive* ou *Padlet*.
L1: Ok, est-ce que tu as autre chose à ajouter sur la mise en place des séquences ? Est-ce qu'il y a un point que je n'ai pas soulevé que tu as envie de partager ?
L2: Non, je ne vois pas. Après, si je pense, si j'ai une illumination en mode : "Merde, j'ai oublié de lui dire ça !", je te le dirais. Mais là…
L1: Ok, je vais te poser des questions sur toi et le futur. Du coup, toi qui fais beaucoup de formations comme tu le disais, là c'était un format de formation continue, qui est quand même très différent des stages habituels. Et bien du coup, tu en as pensé quoi ?
L2: Alors, je t'avoue, je peux te dire aussi une chose, c'est que les formations que je prends, pour moi, c'est aussi une respiration dans l'année. Il ne faut quand même pas se mentir, c'est qu'il y a beaucoup de profs qui…Alors bien sûr, ce sont des choses qui m'intéressent. Ça peut être des formations sur le théâtre, sur le musée, les arts et tout. Enfin, des choses qui m'intéressent et même si je ne les réutilise pas forcément, moi ça me nourrit et il y a un moment où ça c'est important.
L1: Ah mais bien sûr. Du coup, là, je ne parle pas par rapport aux formations ouvertures culturelles, mais plutôt aux formations lettres PAF.
L2: Moi, je prends beaucoup d'ouverture culturelle quand même. Si, j'avais pris la grammaire, aussi.
L1: De Karine Risselin.
L2: Ouais, mais je suis fan de Carine Risselin.
L1: Ouais, comme tout le monde !
L2: Voilà, donc là, ça m'avait ouvert complètement des perspectives sur la grammaire.
L1: Et du coup, tu en penses quoi sur la manière de faire la formation en continu ? Tu vois ? Là, je vous ai un peu contraint à créer des choses et à les tester en classe. Qu'est-ce que tu penses de ce format-là de formation en lettres par rapport à une formation PAF classique ?
L2: Moi, je trouve ça super intéressant de pouvoir créer, du coup, une séquence comme ça. Moi, je trouve ça chouette.
L1: Tu trouves que c'est un plus ? Et que ce n'est pas, par rapport à ce que tu disais par rapport au côté respiration, est-ce que..?

L2: Ce n’est pas pareil.

L1: Ce n’est pas le même enjeu.

L2: Non, là tu sais que tu y vas vraiment pour bosser, mais en même temps, c’est du temps gagné.

L1: Mais pour toi, est-ce que c’est un format pertinent pour se former ? C’est ça. Par rapport à une formation classique.

L2: Oui.

L1: Est-ce que tu as plus réinvesti, là, la lecture littéraire que la grammaire chez Karine Risselin, tu vois ? Je compare, parce que c’est celle dont tu me parles, mais qu’une formation où on ne t’oblige pas à réinvestir.

L2: Alors, c’est vrai que la grammaire j’ai beaucoup réinvesti, mais je pense que sinon, oui. Entre celle-là et ta formation. Mais en plus ta formation c’est énorme, c’est-à-dire que c’est deux séquences. Tu vois ? Karine Risselin, ça va être reprendre des idées d’ateliers sur la phrase, des trucs. Voilà, c’est plus des petites touches, alors que là, c’est vraiment…

L1: Et tu avais, du coup, la sensation d’être actrice quand même ?

L2: Oui, quand même, il faut que je te dise, c’est que ça m’a remotivée pour remanier une séquence de cinquième, parce que je t’avais dit là.

L1: Et bien justement, exactement, on va en reparler. Surtout n’oublie pas de m'en parler, c’est la deuxième partie de l’entretien. Si tu as les sources, on va regarder. Oui ça, c’est hyper important, ça t’a quand même influencée à changer tes pratiques.

L2: Complètement, ouais.

L1: Et d’ailleurs, cela t’a incité à les changer [tes pratiques] dans quel sens ?

L2: Dans le bon sens. Comment ça “Dans quel sens” ?

L1: Tu l’as remaniée en te disant : Tu changes tes consignes, tu changes tes activités, tu changes ta posture.

L2: Oui, c’est ça.

L1: Qu’est-ce que tu as changé précisément ?

L2: Non, changer certaines activités. Tu vois, j’ai réutilisé l’idée d’écrire le journal intime. Ça je l’ai réutilisé. Ouais, remodifier un peu les questionnaires, être beaucoup plus dans le côté où on se met à la place d'un personnage. Qu’est-ce qu’il peut ressentir ?

L1: Est-ce que tu distingues, avec les élèves, ce qu’eux ressentent par rapport à ce que ressent le personnage ? Je ne sais pas si c'est un truc. Entre ce que ressent le personnage et ce que ressent le lecteur. Je pose ça comme ça.

L2: Est-ce que je fais la distinction pour eux ?

L1: Ouais ou pas forcément. Moi, je ne le fais pas, par exemple.

L2: Oui, enfin, je peux le faire, mais pas forcément, non. Ce n'est pas très formel.

L1: Ok. De toute façon, je regarderai tes séquences après. Si tu les as, tes séquences de cinquième, je veux bien les regarder. On en parle juste après.

L2: Je n'en ai qu'une. Ouais, parce que du coup après, le métier est fatiguant et du coup je ne me suis pas remise. Je n'ai pas fait ça.

L1: Oui, tu n'as pas remanié toutes tes séquences.

L2: Non.

L1: Mais ça a impacté, quand même, certaines activités entre tes séquences.

L2: Oui, voilà, ça me donne envie. Ça me remet dans un truc.

L1: Dans une dynamique nouvelle ?

L2: Ouais.

L1: Donc là, tu as envie, cet été, de remanier toutes tes séquences, en fait ?

L2: C'est cela, oui. Non, mais oui, enfin avoir ça en tête. S'il y a d'autres formations où on peut monter des trucs comme ça. Parce que souvent, ça peut-être un petit peu anecdotique. On fabrique des petits exercices ou des trucs comme ça. Là, c'était quand même beaucoup plus consistant.

L1: Et tu trouvais ça bien ? Ouais.

L2: Ouais, j'ai trouvé ça chouette. Oui, parce que ça suppose, quand même, de penser XXX ["l'intégral" ? / 36'44"-36'45"].

L1: T'es prête à le refaire ? Même si tu dois te retrouver encore avec des gens qui ont des caractères différents ?

L2: Oui, après voilà. Et puis sinon, dans un temps un petit peu plus…

L1: Oui, que l'Académie soit plus généreuse en temps.

L2: C'est ça. Ouais, deux jours, je pense que ce serait quand même le minimum pour ce qu'on a fait en une journée.

L1: Et du coup, s'il y a d'autres projets de recherche-action, tu serais prête à y participer ?

L2: Ça dépend le thème, mais ouais. Complètement ouais, je trouve ça chouette.

L1: Ouais ? Ça t'a plu de faire de la recherche ?

L2: Oui, j'ai bien aimé.

L1: Enfin, on n'a pas encore les résultats, mais ça t'intéresse de…?

L2: Non, mais j'ai bien aimé l'idée de participer et puis de dire aussi aux gamins, en fait : "Voilà, rien n'est figé".

L1: Et comment ils l'ont vécu eux ? Ils étaient contents de participer à ça ?

L2: Ouais, ils ont adoré.

L1: Ouais ? Pourquoi ? Tu arrives à dire pourquoi ?

L2: Et bien, je pense parce que bon, il y avait le côté test, je pense qu'ils adorent passer des tests, d'être dans quelque chose qui change aussi un petit peu et qu'ils sachent qu'ils participaient à quelque chose. Tu vois ? Des recherches universitaires. Même si, pour certains, ce n'était pas forcément très...Voilà. Je ne sais pas. Qu'on s'intéresse à eux, à ce qu'ils aiment. Ils ont bien aimé quand tu venais en cours, ils ont adoré.

L1: Ah oui ? Ils ont bien aimé ?

L2: Ouais.

L1: Ah oui ? Ça ils aiment bien ? C'est marrant, ça revient.

L2: Mais parce qu'aussi, je pense que tu étais dans une posture où tu allais vachement vers eux. Tu vois ? Pour les questionner, les aider, les accompagner.

L1: Tu veux dire qu'ils aiment moins quand c'est l'inspecteur ?

L2: Ah bah oui, forcément. Ce n'est pas du tout la même posture.

L1: Ah ouais ?

L2: Ah bah non, l'inspecteur, il reste au fond de la salle, ce n'est pas pareil.

L1: Et ils n'ont pas été trop embêtés de passer une deuxième fois les tests ?

L2: Non.

L1: Non ? Ils n'ont pas râlé du tout ?

L2: Pas du tout.

L1: Ils comprenaient l'intérêt et cetera ?

L2: Ouais.

L1: Et toi ? Tes collègues ? Le fait que tu fasses ça, une recherche-action avec des tests à faire passer à tes élèves et que tu doives solliciter d'autres collègues, ça n'a pas été trop compliqué ?

L2: Ah ouais, mon collègue-là ? Non, il est super sympa.

L1: Il n'y a pas eu un regard..?

L2: Après voilà, il ne m'a pas posé plus de questions que ça, tu vois, sur les séquences. J'ai dit aux collègues que je participais à ce truc-là et je leur ai dit : "Il faudrait que je vous envoie les séquences, si ça vous intéresse". Donc, il faudrait que je le fasse, parce que je ne l'ai pas encore fait. Après, personne ne m'a relancée.

L1: Donc tu n'as pas senti un engouement.

L2: Non, mais c'est compliqué, je trouve en lettres, chacun est un peu dans son truc.

L1: Ouais, mais il n'y a pas eu de jugement, en tout cas, négatif quand même ?

L2: Non, pas du tout.

L1: C’est juste une certaine neutralité, quoi.

L2: Oui, c’est ça. Non, il n’y a pas eu de…

L1: Ok, et bien, si tu as un peu de temps, je veux bien voir…Enfin, je ne sais pas si tu peux me dire ce que tu faisais avant en cinquième et ce que tu as changé.

L2: C’est juste sur une séquence.

L1: Ouais, c’est très bien. Mais en fait, même si tu peux m’envoyer la séquence avant/après pour que je vois.

L2: Ah oui.

L1: Ça, c’est super, parce que je peux montrer pour voir si notre formation a eu de l'impact, tu vois ? Et pourquoi tu as changé. C’était quoi ? C’était sur les récits d’Aventures, c’est ça ?

L2: Non, c’était sur Bisclavret un lai de Marie de France. Un lais de Marie de France. Tu le connais ou pas ? Sur le loup-garou.

L1: Alors, je ne connais pas, parce que je sais que tout le monde fait ça en cinquième, mais moi je n’ai jamais eu de cinquième.

L2: Je sais que tout le monde fait ça, tu vois, ce n’est pas très original.

L1: Non, mais moi, je n’ai pas de cinquième, donc je ne l’ai pas fait, mais ouais. Je regarde.

L2: Alors attends…”Comment l’autrice nous invite-t-elle à se questionner sur l'être humain à travers le récit merveilleux d’un loup-garou ?”

L1: Ça, c’est ta séquence de cette année ? Du coup, deux mille vingt-deux ?

L2: Ouais.

L1: Et tu as changé quelle séance ?

L2: Et bien…Alors attends. Conception d’affiches, ça je ne le faisais pas. Tu vois ? Ils devaient fabriquer des affiches sur “Adorer”, tu sais, ils ont un côté petit.

L1: Ouais et à partir de quoi ils faisaient les affiches ?

L2: À partir de l’incipit. En fait, on a lu le début et ils devaient faire en sorte que l’on retrouve dans l’affiche tous les éléments présents. Donc l’univers médiéval, la relation entre les personnages.

L1: Ok, donc ce n’est pas une carte mentale, ouais, c’est comme un dessin.

L2: Ah oui, non, c’est voilà…Et c’était chouette, parce qu’ils avaient la possibilité de faire du découpage, du collage et j’ai eu plein d’affiches super et très variées. Très différentes.

L1: Et ça, tu as fait ça pour … ?

L2: En fait, pour les immerger dans l’univers médiéval, qui n’est pas forcément. Tu vois, pour eux, ça parait un peu lointain.

L1: Et ça a marché ?

L2: Ah ouais. Ils ont adoré et j'ai eu de super trucs. Donc voilà, donc ça c'est nouveau.
L1: Ouais, c'est le sujet-lecteur, tout à fait.
L2: Voilà, effet stage. Après, là pareil, adopter le point de vue de la femme. Comprendre ses émotions. Bon après, je ne l'ai pas rempli.
L1: Ça, c'était nouveau aussi ?
L2: Ouais, ça je ne l'avais jamais fait.
L1: Et du coup, comment tu le faisais avant et comment tu fais maintenant ?
L2: Alors, avant je ne faisais.
L1: Et là, ils devaient faire quoi ? Ils devaient écrire ?
L2: Ouais. Alors attends…Ouais tu vois, je leur avais donné ça, s'ils voulaient pour découper et faire leur petit truc. C'est issu du court-métrage qui est super que je leur passe à la fin. Donc tu vois, avant, je faisais plus un truc bateau ; on fait des schémas, comment il est le chevalier, comment elle est la dame. Alors que là, ils devaient le retranscrire par l'image.
L1: Oui, c'était plus de l'extérieur, alors que là, c'était plus on se l'approprie, ouais.
L2: Alors après. Donc après c'est pareil, tu vois, on voit les arguments de la femme et le sujet d'écriture. Donc voilà, elle raconte dans son journal intime ce qu'elle vient de vivre. Son mari lui a annoncé qu'il est loup-garou quand même. C'est pour le moins…Donc elle évoquera tout d'abord les doutes qu'elle avait au début sur son mari, puis elle expliquera comment elle a réussi à le faire avouer et enfin sa réaction lorsqu'elle a appris la vérité. Après là c'est pareil, les différents états psychologiques de la femme dans cet extrait.
L1: Et tes questions ?
L2: "Qu'est-ce que tu penses de la réaction ?". Voilà, il y a deux petites questions.
L1: Ah ça, c'est nouveau cette question : "Qu'est-ce que tu penses de la réaction ?".
L2: Voilà, c'est ça, là être capable de percevoir les états et qu'est-ce que tu penses de la réaction et comment tu aurais réagi toi. Même si, bon, c'est un peu compliqué. Et voilà et après le sujet d'écriture.
L1: Oui, qui en plus vient juste après les questions où ils ont vu les différentes étapes et où tu as étayé le vocabulaire et tout déjà.
L2: Voilà, c'est ça. Pour les réutiliser dans le…
L1: Et avant ? Tu faisais ça comment ? Tu m'enverras sinon la séquence d'avant.
L2: Ouais, je t'enverrai après, parce que là… Alors là, c'était une fiche avec des vignettes qu'il fallait remettre dans l'ordre. Attends. Merde, je les ai…Attends, parce que là, je n'ai pas tout mis sur le document. Si, j'ai changé plein de trucs en fait.
L1: Et en fait, c'était après le stage, tu t'es dit "Je vais réutiliser ce que l'on a fait en stage" ?

L2: Ouais, complètement. J'ai tout. J'ai bien travaillé quand même.
L1: Et ton objectif, si je comprends bien, c'était d'immerger plus les élèves ? C'était ça ton objectif ?
L2: Ouais, c'est ça.
L1: Ou c'était de travailler les émotions ?
L2: Et d'être capable de…C'était quoi ? Ah oui, là, ils devaient remettre en ordre les vignettes et puis voir dans le texte à quoi ça correspondait. Et après ils devaient faire ça. Là, on passait au loup-garou, c'est-à-dire qu'ils devaient fabriquer les pensées. En fait, que l'on connaisse les pensées du loup-garou.
L1: C'est nouveau ça ?
L2: Ouais.
L1: Ah c'est super ça ! Oui, ils se mettent vraiment dans la tête du personnage ?
L2: Du loup, ouais.
L1: Ils l'ont fait une fois sur la fille et une fois sur le loup-garou en plus ?
L2: Voilà, c'est ça. Tu as vu ? Donc ça, c'était pas mal, c'est chouette toutes ces petites ….
L1: Ouais, on est vraiment dans la lecture littéraire-là. Donc, attends, ton but c'était à la fois de..? Là, quand tu as repensé ça, c'était quoi ton objectif vers la fin ?
L2: D'être vraiment capable de se mettre dans la tête des personnages et de comprendre, tu vois, que le loup-garou il gardait sa part d'humanité complètement et que donc voilà. Et que la femme, elle avait un cœur quoi. Que ce n'était pas juste une traîtresse qui allait…
L1: Oui et tu as l'impression qu'ils ont compris plus finement, cette année, le texte ou pas ?
L2: Ouais, j'ai eu l'impression et puis, j'ai trouvé que les activités, elles étaient beaucoup plus ludiques. Que ça leur permettait d'être plus proche aussi des personnages.
L1: Donc tu avais l'impression qu'ils étaient plus engagés, tu dirais ?
L2: Ouais.
L1: Ok. Oui, donc ça a été probant.
L2: Moi, j'ai trouvé et puis moi, ça m'a fait plaisir, en fait. Tu vois ?
L1: Oui, tu as l'impression d'aller plus loin dans le texte ? Enfin, d'en faire une appropriation plus personnelle. C'est ça ?
L2: C'est ça, ouais. Parce que tu vois, l'année dernière, je me souviens qu'ils m'avaient dit, enfin, j'avais fait un bilan de fin d'année et ils avaient trouvé que c'était un peu long de faire cette séquence sur Bisclavret. Et donc, du coup, je m'étais dit, voilà, je vais peut-être resserrer et puis me centrer plus sur un…
L1: Sur un objectif ?

L2: Ouais.

L1: Et c'était quoi ton objectif ?

L2: Comment elle parle de nous quoi, de l'être humain, à travers le loup-garou. Finalement, cette espèce de dualité là entre la bête et qu'enfin le loup-garou c'est nous. Voilà, notre part de bestialité, de cruauté.

L1: Exactement, et donc ouais, tu as trouvé qu'ils étaient plus engagés, plus proches ?

L2: Ouais. Après, il faudrait que je leur demande, on verra à la fin de l'année.

L1: Ok et tu as changé d'autres trucs dans la séquence d'après ou pas ? Par exemple.

L2: Voilà et est-ce que l'évaluation finale..? Non, parce que là…Qu'est-ce que j'ai fait après ? J'ai fait. Non, pas la poésie. Merde, je suis sur quoi là ? Là, je suis sur le théâtre. Non, là je n'ai pas eu le temps, parce que c'est du boulot.

L1: Non, mais c'est long. Et là, sur la quatrième, tu penses qu'il y a d'autres trucs que tu vas changer dans les séquences ?

L2: Je pense que sur le *Cid*, je vais peut-être revoir, même si je partais déjà vraiment d'eux. Avant de rentrer dans la séquence, je leur dis : "Imaginez que votre père, pour les filles, que votre père a frappé votre petit-ami, comment vous réagissez ?"

L1: Ok, si tu changes des choses dans le *Cid,* tu me diras. Parce que le Cid, c'est très…Moi, j'ai failli le mettre dans notre expérimentation. Parce que je pense que ça s'y prête très bien.

L2: Oui, complètement. C'est pour ça, je pense que je vais vraiment repenser.

L1: Tu me diras, tu m'enverras aussi, je veux bien que tu m'envoies tes avant-après de cette séquence.

L2: Si j'ai le temps, ouais, de faire ça.

L1: Oui, si tu ne le fais pas, c'est bon. Merci beaucoup. Tu as quelque chose à ajouter ou pas que j'ai oublié de dire sur l'expérimentation ou ce qu'on a fait ensemble sur ce stage ?

L2: Non, c'était un peu court. Je regrette que l'on n'ait pas eu, tu vois, le retour. Le faire remonter.

L1: On va la faire, comme on dit, officieusement un jour. Mais oui, je vais le faire remonter, ouais.

L2: Et puis que, ouais, c'était super et que tu m'as impressionnée par ta disponibilité, ta réactivité, ton énergie et ta capacité de travail. Donc c'était super et je pense que ça repose aussi beaucoup sur toi et sur l'énergie que tu y as mis. Tu vois, ça a fait que c'est plaisant.

Fin de l'entretien

CIRCEFT_ESCOL_Sarah Pariser

31/03/2022

Transcription : Vincent Herbière

Durée enregistrement : 59’54 Durée transcrite : 59’54

Sarah : OK, c'est parti. Bon déjà merci Élise, de participer à cet entretien exploratoire. Alors ça va durer, j'imagine, une heure, donc le but c'est pas du tout d'être juste gentille avec moi et me dire ce qui a fonctionné. OK ? Faut vraiment que tu me dises ton ressenti, ce que t'as l'impression d’avoir appris à chaque étape, les choses qui étaient moins et moins bien, l'objectif c'est d’améliorer cette formation et faire un bilan dessus. OK ?

Élise : D’accord, c'est parti.

Sarah : Du coup moi je vais te poser des questions qui ont trait à six rubriques différentes, on va y aller progressivement, et parfois, si j’ai mal compris ou autres, je te relance, je peux, si ça te dérange pas, te demander d’approfondir ou autres. Ça va ?

Élise : Oui.

Sarah : Mais en tous cas soit la plus précise possible, parle le plus librement possible.

Élise : C'est clair.

Sarah : Alors ma première question c'est sur ta motivation générale, déjà. Pourquoi tu t’es inscrite à la formation, et est-ce que t’as trouvé ce que tu venais chercher ?

Élise : Euh, ce qui m’a intéressée surtout, le dialogue entre la recherche et le terrain, je trouvais ça très intéressant de faire dialoguer ces deux mondes qui se parlent pas trop, j'ai l'impression, en tant que professeur, et donc vraiment pouvoir d’un point de vue personnel élargir un peu mes…, mes horizons…, de s’élever un peu, je trouve que c'est pas mal, dans un point de vue de développement de professionnel de se dire qu’on va aller prendre un peu de recul, un peu de hauteur, et voir ce qui se passe du côté de la recherche. Et pour les élèves, après, que ce soit intéressant également pour eux, d’explorer de nouvelles pratiques. Et que pour la recherche on puisse vraiment proposer des expériences concrètes de terrain qui puissent faire avancer le travail des chercheurs. Et puis après, encore plus personnellement, la lecture, forcément, c'était un thème qui m’intéressait. Euh... Les choix des œuvres aussi, m’avaient... questionnée. Hum et c'est un niveau… intéressant, parce que le niveau quatrième c'est déjà un programme en français que j'aime beaucoup, et c'est un âge sur lequel, justement, tout ce qui est autour des émotions, voilà, ça me questionnait, et je trouvais intéressant de travailler avec ce niveau-là.

Sarah : OK. Et tu dirais que t’as trouvé ce que tu venais chercher ou pas forcément ?

Élise : Alors sur le dialogue recherche-terrain oui, je suis très curieuse de savoir les résultats, donc…, lors de la formation j'ai vraiment eu l'impression d'apprendre des choses, donc…, pour mon enrichissement, ma culture personnelle c'était intéressant. Euh…, on a effectivement travaillé avec les niveaux quatrième, j'ai eu le sentiment de proposer à des élèves des cours de vraiment bonne qualité, et en plus d'une très bonne qualité assez constante, alors que… en fait, dans la…, dans le quotidien, souvent on a des cours qui sont quand même assez inégaux de par la préparation qu'on fait en tant qu'enseignants, qui est pas non plus parfaite tout le temps, donc là d'avoir eu tout le monde qui était ensemble ça m'a permis d'offrir aux élèves quelque chose qui était vraiment de bonne qualité tout le temps. Donc oui, j'ai l'impression, même si j'attends en fait vraiment de savoir la suite, oui.

Sarah : Oui, résultats qui vous seront communiqués du coup. [rires] Y'a encore des dépouillements. OK. Alors justement, pour revenir sur ce que t'as appris dans ce dialogue recherche-terrain, en fait, qu'est-ce que tu dirais que t'as appris pendant cette formation ?

Élise : Euh…

Sarah : Est-ce que t'as des mots-clés qui te viennent en tête peut-être ?

Élise : Ben déjà la différence entre la théorie de l'esprit et l'empathie. Ce questionnement sur est-ce que toutes compétences psycho-sociales peuvent aider la…, en fait et comment la lecture et les compréhensions en lecture et les compétences psycho-sociales elles peuvent s'entraider l'une l'autre. Donc… ça c'était… intéressant. Après, en termes de…, il y a ce travail-là et aussi…, en fait, très concrètement, d'apprendre, ou de réapprendre, ou en tous cas d'approfondir tout ce qui est vraiment des techniques en classe de comment entrer dans les textes, comment les approfondir, comment, tout bêtement, éviter les questionnaires de lecture, euh…, comment travailler les différentes compétences avec les élèves, euh…, comment rendre en fait un peu à la lecture, à la littérature, sa juste place dans le cours de français, et de pas s'en servir en fait, de vraiment amener…, d'élever les élèves, même par des moyens un peu…, enfin des techniques qui vont permettre de rendre justice au texte.

Sarah : OK. Et t'as l'impression que cette notion, du coup, t'as dit en premier que ToM et empathie t'avais réussi à les distinguer, c'est le premier truc qui t'es venu en tête. [rire]

Élise : [rire] Alors qu'est-ce que j'ai retenu ?

Sarah : Non mais… Oui, vas-y, dis-moi.

Élise : Euh…, si, que en fait…, finalement que l'empathie c'était plutôt utilisé à mauvais escient, puisque finalement l'empathie c'est pas se mettre à la place de l'autre mais plutôt d'arriver à concevoir que…, les émotions de l'autre, alors que la théorie de l'esprit, finalement,

serait celle de réussir à ressentir soi-même et à se mettre à la…, enfin vraiment ressentir les émotions d'une autre personne.

Sarah : OK. Et cette distinction elle t'a semblé opérante et utile dans tes cours de français ?

Élise : Euh……. Oui, alors…, alors surtout…, potentiellement surtout au niveau des *Misérables*, où finalement le ressenti des élèves…, mais alors je sais pas si vraiment je suis là-dedans, mais je pense que parfois ils mélangeaient un peu le ressenti…, leurs sentiments à eux et les sentiments des personnages, et surtout vu qu'on faisait écrire le journal intime de Jean Valjean, finalement la colère qu'ils ressentaient ou…, ben est-ce que c'était vraiment la leur ou celle des personnages, ça c'était pas mal ça, donc de les amener justement à faire cette distinction était chouette.

Sarah : OK. Et donc du coup quand tu dis ça ça me fait penser à la question de pour toi, c'est quoi le lien entre la lecture littéraire et les compétences psycho-sociales ?

Élise : Ben là surtout avec des élèves de quatrième pour lesquels la lecture c'est quand même… pas évident, c'est que…, ça les intéresse en fait…, les émotions, le…, être fasciné pour un destin, pour une histoire, pour la peur, pour…, enfin dès qu'on va ressentir quelque chose personnellement, ben ça…, ça les questionne, et donc déjà ça m'aide à ensuite les faire entrer dans un texte où ensuite on va aller peut-être dans de l'analyse plus technique, mais…, mais si j'étais rentrée qu'avec l'analyse technique ça marcherait pas donc…, c'est une porte d'entrée en fait.

Sarah : Oui, en fait, la valorisation du sujet lecteur ça te permet d'entrer dans le texte.

Élise : Oui.

Sarah : OK. Et est-ce que t'as l'impression d'avoir appris des choses sur la lecture littéraire ? Je pose le mot parce que tu l'as pas dit jusqu'à maintenant…

Élise : Oui, c'est vrai.

Sarah : Et donc…, parce que peut-être que pour toi c'est pas opér…, enfin je sais pas ce que tu ressens par rapport à cette notion

Élise : J'ai l'impression de…, d'approfondir des choses que je faisais déjà, mais pas tant que ça, finalement peut-être de les généraliser ou d'y penser plus régulièrement, mais j'ai pas eu l'impression de découvrir vraiment des techniques que je ne connaissais pas.

Sarah : Oui, voilà, c'était plus de l'approfondissement que quelque chose de nouveau.

Élise : Oui, de voir comment est-ce que… je pouvais les généraliser, ou peut-être les pousser…, des choses que je faisais et qui s'arrêtaient, en fait…, alors que là, en fait, je sais pas, cette histoire de débat mouvant, par exemple, que j'avais déjà expérimenté, le fait de passer par…, on saute une étape (? 07'57) de : qu'est-ce qui t'as fait changer d'avis ? À quel moment t'as

changé et pourquoi ? Ça c'est quelque chose que je ne faisais pas avant, alors que… là je l'ai mis en place et que j'ai reproduit.

Sarah : Ah, tu l'as reproduit ? Quels niveaux tes classes ?

Élise : En troisième, sur un débat concernant la condamnation de Créon, enfin d'Antigone par Créon, avait-il raison ou pas ? Et donc on a retenté l'expérience.

Sarah : OK. D'accord. Et donc est-ce qu'il y a d'autres concepts que la lecture littéraire que t'as eu l'impression d'approfondir ? Parce que si je comprends bien ce que tu me dis t'as vraiment plus appris empathie théorie de l'esprit et t'as approfondir la lecture littéraire…

Élise : Oui.

Sarah : Tu dirais ça ?

Élise : C'est vrai

Sarah : J'essaie de reformuler ce que tu me dis hein, mais c'est bien ça ?

Élise : Oui.

Sarah : T'as l'impression d'avoir appris d'autres choses, ou que justement il y avait vraiment des manques un peu saillants dont tu t'es dit « oula, ça, dommage, on a pas creusé ça et ça aurait été utile » ?

Élise : Peut-être… le en quoi les compétences psycho-sociales vont aider à la compréhension, et…, et parce qu'on…, on nous l'a dit, donc enfin je l'accepte un peu en postulat, mais vraiment de creuser la question de pourquoi et d'avoir…, pourquoi est-ce que les compétences psycho-sociales pourraient aider, enfin bon après c'est le principe, mais…, et aussi pourquoi dans la société…, en quoi les compétences psycho-sociales sont si essentielles à la réussite des élèves, même si on en entend beaucoup parler ? Peut-être qu'approfondir cette question-là m'aurait pas mal intéressée.

Sarah : OK. Très bien. Et sinon donc là, sur tout ce que t'as appris, approfondi, donc là tu m'as un peu le quoi, et au sujet du comment…. ?

Élise : Euh, tu veux dire en termes de technique ?

Sarah : Non, sur tout ce que t'as appris là, est-ce que t'as l'impression que c'était clair, est-ce qu'il y a des choses qui étaient floues, est-ce que c'était équilibré…, est-ce qu'il y a des choses qui étaient pas…, qui avaient pas leur place ici… ?

Élise : Là on parle vraiment dans… ?

Sarah : Oui, dans la formation, oui…

Élise : [.. ?... 09'57 ……] formation.

Sarah : Sur le contenu de la formation, est-ce qu'il y a peut-être pas d'activités pratiques, trop… ? Voilà, sur comment t'as appris, ou…, peut-être que la question t'es pas venue parce que ça te paraissait smooth mais…

Élise : Non, moi j'ai trouvé que ça s'articulait bien avec le côté où on a appris des choses et où on était tous contents de venir et de ne pas faire que du…, que de la mise en activités en fait, qui est aussi parfois un défaut qu'on peut reprocher à certains stages, on a l'impression de…, de rien apprendre, parce qu'en fait on vient construire directement quelque chose sans même qu'on nous ait fourni quelque chose…, enfin des billes quoi, donc non, là c'était…, je pense que…, enfin moi j'étais très contente, je pense que tout le monde l'était. Ça a été un peu rapide, après, la mise en activité sur la création de séquences, donc on est…, c'était compliqué de réussir à tout faire d'un coup, en plus souvent c'est des choses qui demandent un peu de temps de créativité, aussi de laisser reposer en fait un peu le cerveau pour réussir à apprendre…

Sarah : De mûrir les idées…

Élise : Exactement. Donc ça, après, non, le…, les deux côtés je trouvais intéressant, voilà.

Sarah : OK. Pour rester sur ce côté très formation, en termes de…, enfin ce que tu viens de dire sur le temps, sur l'allocation du temps de la formation, tu penses qu'on a manqué de temps sur les séquences ?

Élise : Oui, je pense qu'on a manqué de temps…, ben déjà on avait pas fini, nous…, donc ça t'a demandé toi, de retravailler quand même beaucoup après, et donc finalement on avait pas… eu le temps vraiment d'échanger avec les autres, et puis du coup ce temps-là a peut-être été…, parce que moi dans la séquence sur le fantastique j'ai eu un peu plus de mal, notamment au début…

Sarah : À te l'approprier tu veux dire ?

Élise : Oui. Et donc j'ai trouvé ça difficile.

Sarah : Oui, donc t'aurais voulu qu'il y ait plus de temps d'échange notamment, avec le groupe, pour…

Élise : Oui.

Sarah : Donc tu penses pas qu'il faudrait une journée de plus, ou une demi-journée suffirait ?

Élise : [rire].

Sarah : Non, je sais pas, je demande ce que toi t'aurais voulu idéalement.

Élise : Effectivement, peut-être une ou deux journées…, enfin une journée effective supplémentaire, soit collée, soit une semaine après…, pourquoi pas, oui.

Sarah : OK. Est-ce que, du coup, t'as eu plus de mal à t'approprier la séquence pour laquelle… ?

Élise : J'avais pas bossé, oui.

Sarah : … tu n'étais pas co-conceptrice ?

Élise : Oui.

Sarah : Intéressant. Et sur les outils qu'on a utilisés, parce qu'on a utilisé quand même beaucoup d'outils, entre drive, padlet, WhatsApp, est-ce que c'était trop, ou est-ce que ça te paraissait adapté… ?

Élise : Euh…

Sarah : En termes d'accessibilité…, voilà…

Élise : Ben on a utilisé quoi ? Donc drive, padlet, WhatsApp, mail, plus ou moins, enfin…

Sarah : Oui, selon les différents moment de la formation il y a eu différents outils.

Élise : Oui.

Sarah : Non mais peut-être que ça t'as pas questionnée hein, c'est…

Élise : Non, ça va. Parce que le padlet je trouve qu'il jouait son rôle dans le sens où il était juste un…, là pour nous fournir des informations, donc à partir du moment où on a pas échangé dessus ça fait un contenu où on trouve tout au même endroit, moi je trouve ça très pratique. Euh…, le drive jouait son rôle, parce que c'était là où on devait travailler en commun, donc pareil, ça fonctionnait bien. Et WhatsApp…, oui, alors en fait peut-être que WhatsApp ça m'a plus frustrée de pas trop savoir quand est-ce qu'on devait changer, quand est-ce qu'on devait pas…, peut-être que j'aurais aimé que… tu nous poses des questions, de temps en temps, sur : comment est-ce que vous avez fait cette séance-là, qu'est-ce qui s'est passé ? Ou…, ou qu'on sache plus quand est-ce qu'on devait parler.

Sarah : OK. Donc c'était un peu frustrant et t'aurais voulu, oui, que ça soit plus cadré ?

Élise : Oui, alors…, en tous cas moi j'ai pas trop su quand est-ce que je devais communiquer, et j'ai pas non plus fait l'effort de chercher à le faire

Sarah : Oui. OK. Et donc on passe au cœur du problème que t'as dit, sur la co-conception, tu nous a dit que t'avais eu du mal à t'approprier la séquence sur le fantastique. T'as pensé quoi, du coup, de notre méthode et de notre organisation en deux groupes pour ce projet ? Donc tu me dis que t'as pas…, voilà, c'était pas pratique, du coup…, les deux gro…, [.. ?... 13'50 ……] à t'approprier, mais sinon sur la méthode, tu l'aurais vue différemment, ça semblait judicieux… ?

Élise : En termes de nombre de personnes, nous dans le groupe on était cinq, cinq-six, à travailler sur *les Misérables*, plus de monde c'est vrai que ça aurait été plus comp…, ça aurait été compliqué, déjà que cinq c'était… pas mal quand même, pour se mettre d'accord on avait quand même… ,on a passé beaucoup de temps à trouver une vision…, trouve une problématique

qui correspondait à tout le monde, donc finalement est-ce que trouver la problématique ensemble c'était la bonne idée ou est-ce qu'il aurait fallu qu'on nous impose une problématique et après on se serait vraiment concentrés sur les…, la façon d'aborder les textes, les séances… ? Peut-être que finalement c'était un peu de la perte de temps de trouver la problématique, je sais pas.

Sarah : Pour toi, le plus c'était de trouver la problématique en groupe. C'était ça la chose la plus…, pas conflictuelle, mais difficile à réaliser en groupe…

Élise : Qui finalement peut-être nous est…, enfin qui étaient des discussions intéressantes, mais qui finalement nous ont peut-être fait perdre du temps sur la conception, après, vraiment concrète du format des séances. Et après les deux groupes…, peut-être qu'avec une journée en plus on peut travailler sur des choses communes. Ou oui, si ça laisse du temps pour plus s'approprier vraiment…, voire même peut-être mener l'une des séances, qu'ils nous la fassent vivre une fois qu'ils ont terminé, voire même en accéléré, ça peut être sympa.

Sarah : Oui, pour aider à l'appropriation en fait.

Élise : Oui.

Sarah : Et dans notre méthode (? 15'26) t'as trouvé que… qu'est-ce qui était intéressant ou stimulant pour toi, de ton côté, dans le fait de cocréer ? Ça t'a plu comme expérience ?

Élise : Oui, beaucoup.

Sarah : Alors pourquoi ça t'a plu ?

Élise : Ben parce que déjà [rire] je trouve ça très intéressant de travailler en équipe, c'est quand même en tant qu'enseignant quelque chose qu'on fait très très peu, donc là de nous forcer à le faire c'était vraiment très très bien, d'ailleurs on sentait vraiment que tout le monde était content, je trouve…

Sarah : De le faire ?

Élise : De le faire, oui. C'était vraiment…, déjà c'était joyeux. Et c'était intéressant, enfin comment je disais je trouve qu'on a fait des choses de grande qualité et tout le monde était trop content de se dire… « ben là j'ai des super cours qui sont prévus pour six semaines », là, c'était génial, et là c'était vraiment la force des gens, on a travaillé beaucoup plus vite, aussi un peu là sous pression [rire], mais c'était…, c'était intéressant. Donc oui, échanger des idées…, alors là où c'est pas mal…, parce que du coup là on a profité de ça, c'est que souvent, quand on travaille à plusieurs, ce qui est pas mal, c'est de s'amener des idées de textes, alors que là c'était, oui, par des idées d'œuvres…, là c'était pas trop le cas parce qu'on avait des œuvres imposées, après j'imagine que ça doit être encore plus compliqué au niveau du temps des…, voilà, [.. ?... 16'41 ……] de la problématique etc., mais ça c'est pas mal de donner un thème et d'ensuite se

dire…, donc ça j'aime bien, quand je travaille avec d'autres profs, et là…, oui, non, c'était d'aller plus loin, de travailler rapidement, d'avoir en un jour une séquence entièrement prête, c'était…

Sarah : Oui, t'as eu l'impression que c'était plus rapide que quand t'es seule dans ton coin à créer ta séquence ?

Élise : Oui, alors même qu'on avait un peu perdu de temps finalement sur la problématique mais…

Sarah : Oui, c'est quand même plus rapide ?

Élise : C'est quand même plus rapide, oui.

Sarah : OK. Donc pour toi c'est ça les gros apports de la conception ?

Élise : Oui.

Sarah : Et il y a pas eu quand même des limites ? Si, la problématique, la perte de temps sur ça. Tu vois pas des limites ou des problèmes éventu…, enfin voilà, il y a pas eu des difficultés à co-concevoir avec les autres ?

Élise : Ah ben si. [rires]

Sarah : Est-ce que tu veux nous en dire plus ?

Élise : Si, si, mais en fait c'est des difficultés qui sont très constructives, enfin c'était des désaccords ou des…, enfin déjà, en tant qu'enseignant, comme on est pas habitués à le faire, on a tous des techniques… finalement assez différentes, et puis on est tous un peu dans notre truc, donc faut accepter de lâcher prise sur des éléments, il y a peut-être des gens pour qui c'est plus facile que d'autres…, après bon, il y a l'organisation du groupe, qui fait que certains ou certaines prenaient plus [.. ?... 17'50 ……]…

Sarah : Oui, dans ton groupe t'avais l'impression que c'était quand même bien réparti ou justement…, en termes de lâcher-prise, en termes de place de chaque personne… ?

Élise : Ben finalement la solution qu'on a trouvée c'est de se sous-diviser, donc ça c'était pas mal, parce que ça laissait de la place à tout le monde, donc…, [.. ?... 18'02 ……] qu'on travaille à deux c'est quand même plus pratique de laisser la place à toutes les créativités que lorsqu'on est cinq où j'ai l'impression qu'il y a forcément une ou deux personnes qui prennent plus de place, ou en tous cas une ou deux qui est un peu en retrait, alors que là, pour le coup, dans notre groupe, notamment…, enfin quelqu'un qui parlait pas forcément mais qui avait vraiment plein de trucs intéressants à dire, et… Mais je pense que ces inconvénients sont en fait hyper compensés par le fait que une fois qu'on a des idées et qu'on sait…, on était quand même tous sur la même…, même si on avait des différences, on avait, je pense, la même façon d'aborder la littérature, on était quasiment tous en REP, enfin dans…, donc on avait quand

même beaucoup de choses…, beaucoup de points communs qui faisaient qu'on avait les mêmes envies, donc c'était pas des…, enfin j'ai pas été très très frustrée de…

Sarah : Oui, de pas faire des trucs.

Élise : Non.

Sarah : Et est-ce que tu penses que, du coup, le cadre de la recherche ça vous a aidés à restreindre et à…, c'était plus un cadre qui vous a aidés à avancer, le fait qu'on fasse de la lecture littéraire, etc., ou c'était un frein, ou comme tu me disais tout à l'heure avec la problématique, t'aurais voulu qu'il y ait d'autant plus de cadre ?

Élise : Non, je trouve que là c'était pas mal, euh…, de toujours..., vraiment, de se questionner sur…, en plus d'avoir eu avant un peu une espèce de liste d'une dizaine de façons d'entrer ou d'aborder les textes, de travailler avec eux, qui pouvait ensuite nous…, en fait nous cadrer déjà, parce qu'on se disait « OK, on va mettre un peu de ça, un peu de ça et un peu de ça », et voir après comment est-ce qu'on pouvait caser…, enfin organiser les séances pour pas qu'on fasse tous la même chose tout le temps, mais qu'on teste différents trucs, ça nous donnait envie de tester plein de trucs, vu qu'on avait parlé de pas mal de choses, les débats, les lectures, les questions, [.. ?... 19'42 ……], machin, ben on avait envie de tester, donc…, on voyait qu'on avait envie de tester en fait. (? 19'44)

Sarah : OK. Donc c'était plus pratique que freinant quoi, le cadre ?

Élise : Oui, non, je me suis pas sentie frustrée par le cadre, au contraire, vu qu'on était là pour ça, enfin…

Sarah : Voilà. Et t'aurais voulu plus de cadre, peut-être, sur la problématique ? C'est ce que tu me disais tout à l'heure…

Élise : …… Oui, je pense que…, ben finalement peut-être que j'aurais…, je sais pas si j'aurais aimé…, sur les œuvres plus de liberté sur la problématique, mais en fait ça aurait été encore le bazar, euh…., si on devait garder le même temps, effectivement, et se focaliser sur…, eh ben j'aurais préféré, effectivement, passer plus de temps vraiment à la conception des séances en tant que telles, et moins à ce débat sur la problématique qui a pris trop de temps, et qui était intéressant, mais qui pour moi était moins…, enfin qui avait moins sa place.

Sarah : OK. Très bien. Et du coup alors, quand t'as mis en place les séquences, comment ça s'est passé ? [rire]

Élise : Comment ça s'est passé ? Euh…, eh bien déjà elles se sont déroulées…, enfin dans les temps, elles se sont bien déroulées, on a pu faire les évaluations finales, enfin les élèves ont adhéré, dans leur grande majorité ça…, c'était des séquences qui ont bien marché. Effectivement, donc comme je disais (21'00), mon entrée dans le fantastique ça a été un peu

compliqué…, du fait que…, que je l'avais pas construite et que…, et comme c'était en plus…, peut-être que ça ça m'a freinée un peu, des textes que je connaissais et que j'avais déjà eu l'habitude d'étudier, eh bien je trouvais ça difficile de les faire d'une autre façon, et donc sans retomber dans des choses que…, enfin d'habitudes que j'avais ou…, je trouve que…, je pense que j'ai pas mal modifié quelques questions à l'oral, ou des questionnements, enfin je pense que finalement je l'ai un peu modifié…

Sarah : T'as la sensation d'avoir plus modifié que *les Misérables* ?

Élise : Oui.

Sarah : Parce que t'arrivais moins à te l'approprier, ou parce que t'avais des réflexes d'avant ?

Élise : Oui, je pense…

Sarah : Ou les deux ? Parce que *les Misérables* tu les avais déjà faits avant aussi…

Élise : Oui, c'est vrai, mais du coup…, mais là j'avais participé à la construction de la chose, donc c'était un peu différent. Mais c'était vraiment le tout début, et puis après ça allait mieux, pour le…, le fantastique.

Sarah : Et comment t'as fait, du coup, pour rentrer dedans, pour réussir à te les approprier ?

Élise : Et ben je pense que j'y ai passé plus de temps déjà [rire], enfin que j'ai…, vu qu'il me fallait du temps pour vraiment les bosser à l'avance, être sûre…, apprendre un peu par cœur, en fait, le scénario, parce que sinon…, enfin on est pas avec notre feuille, donc déjà il me fallait vraiment ce temps d'apprendre par cœur, euh…, voilà…

Sarah : Parce qu'en fait t'as pas eu à apprendre par cœur celle des *Misérables* parce que tu savais où t'allais à chaque fois ?

Élise : Oui.

Sarah : T'avais l'impression ?

Élise : Oui.

Sarah : Tu bachotais moins… ? Comment t'as fait, du coup, pour préparer les aventures fantastiques, les séances, tu t'y prenais comment ?

Élise : Ben là j'ai beaucoup imprimé les machins-trucs, alors que norm…, enfin les séances, alors que… de façon générale, normalement j'ai pas de…, j'ai rien de…, j'ai pas de support, donc là je les ai pas mal imprimées, donc je les avais, et je les ai beaucoup lues, voilà.

Sarah : OK. Et toi, t'as préféré mettre en place, du coup, l'autre séquence, ou in fine t'as aimé autant les deux, de les mettre en… ?

Élise : Non, j'ai préféré *les Misérables*, mais c'est parce que c'est *les Misérables* aussi.

Sarah : C'est parce que c'est le texte plus que la… ?

Élise : Non, c'était le texte et puis c'était aussi je préférais l'activité qu'on avait créée…, enfin…, non, j'ai vraiment préféré *les Misérables*. À part oui, voilà, tout ce qui est lecture a voix haute m'a bien plu aussi, mais ça c'est quelque chose que je fais pas mal, et si, vers la fin, la fin du fantastique était chouette, je trouve quand on allait plus vers, voilà, les émotions, le vocabulaire, etc., je trouvais que c'était chouette, et toute la partie limites de l'humain (? 23'38) oui, je suis en train de la reregarder (23'44 ?), c'était chouette, oui, oui.

Sarah : Et les élèves, t'as l'impression qu'ils se sont aussi mieux approprié celle des *Misérables*, du coup, ou pas forcément ?

Élise : Si, oui…

Sarah : Tout à l'heure t'as dit qu'ils avaient adhéré aux séances, aux séquences. Donc t'as senti une différence entre les deux…

Élise : Je pense qu'ils se sont vraiment passionnés pour les personnage des *Misérables*, alors ça a été plus difficile, parce que finalement j'ai vraiment beaucoup reformulé, et… les faire lire c'était difficile, mais l'histoire…, l'histoire ça leur a vraiment plu, mais c'est peut-être aussi parce que c'était…, dans l'année c'était la première fois qu'on faisait vraiment une œuvre intégrale longue, et donc c'est pas la même chose, quand même, de se passionner pour un destin…

Sarah : Oui, d'une personne.

Élise : Exactement. Et après, si, le jeu du bouton ça leur a plu, euh…, c'était pas mal, après le…, dans le fantastique il y a tout ce truc autour de la peur qui en fait n'est pas effrayant, enfin il y a ce truc-là qui est... quand même un peu paradoxal avec le…, on parle de plein de textes qui font peur et tout, et en fait ils ont pas peur, donc…, donc je trouve ça difficile aussi de travailler sur les émotions, parce que finalement c'est assez… faux, auprès d'eux, de vouloir leur faire ressentir la peur quand ils n'en ressentent pas, la fois où ils en ont vraiment ressenti c'était dans le court-métrage qu'on a vu au début, qui fonctionne super bien, que…, et finalement dans *Apparition* ils ont pas peur.

Sarah : OK. Mais t'avais quand même l'impression de travailler les émotions avec eux dans ce… ? Plus que d'habitude ?

Élise : Oui, ben oui, avec le…, le schéma là, c'était super chouette ça, enfin le point culminant, ça c'était intéressant… Et plus que d'habitude je sais pas, parce que j'ai l'impression que de façon générale, quand on travaille sur le fantastique, c'est quand même les émotions qui sont au centre de…, de façon générale, que ce soit…, en fait c'est la peur qui…, comment est-ce qu'on crée la peur, donc en fait l'objet d'étude de base il est focalisé sur les émotions.

Sarah : Mais alors t'as peut-être l'impression d'avoir plus travaillé la théorie de l'esprit et l'empathie que d'habitude, ou pas forcément, à travers cette séquence ou l'autre hein ?

Élise : Oui, oui, je pense que… même de façon inconsciente, enfin je pense que je vais le travailler…, enfin les émotions, du coup, sont plus au cœur de ce que je fais qu'avant.

Sarah : Et comment, de manière pratique, enfin pourquoi… ?

Élise : comment ou pourquoi…, enfin… ?

Sarah : Les deux.

Élise : Euh…, comment, avec, de façon hyper simple la question de qu'est-ce qu'on ressent, qu'est-ce que toi tu ressens et qu'est-ce que le personnage ressent de façon assez…

Sarah : Automatique, oui, tu la poses plus.

Élise : Exactement. Euh…

Sarah : Et tu distingues ce que ressent le personnage de l'élève maintenant, c'est ça ?

Élise : Et ben maintenant que tu le dis faudrait que je le fasse d'autant plus, parce que c'est vrai peut-être que je l'ai plus fait pendant la séquence et que je le fais moins maintenant, donc ça ce serait effectivement intéressant à…, à reprendre maintenant, notamment on est en train de faire… la poésie amoureuse, du coup il y a beaucoup ce que ressentent les personnages, etc., mais il y a peut-être moins ce que ressentent les élèves.

Sarah : Et en termes de lecture littéraire, t'as eu l'impression qu'on était vraiment dedans ? Toi tu disais que t'avais déjà fait des choses, donc là t'as…, tu m'as parlé du débat mouvant. Mais t'as d'autres outils ou pratiques qui t'ont paru particulièrement pertinentes ou nouvelles et utiles, ou voilà…, ou, justement, pas utiles… ? [rire]

Élise : Non, parce que les pratiques…, non, tout m'a paru utile, parce que les pratiques je les trouve… chouettes, et après j'ai l'impression que c'est des pratiques qui étaient… pas généralisées, mais que ayant fait l'ESPE il y a pas si longtemps, c'était pas si éloigné de… ce qu'on nous avait enseigné en fait, alors après il y a la réalité qui nous rattrape et on peut pas faire des cours extraordinaires tout le temps, mais finalement je trouvais que peut-être ça dédramatisait un peu le côté où… on peut trouver des façons simples de travailler les textes avec les élèves sans passer quatre heures à faire un cours, mais en fait en ayant une espèce de panoplie de 15 outils qu'on peut utiliser avec des variantes pour…, en tous cas dans les textes.

Sarah : OK. Un peu en mode recettes de cuisine… ?

Élise : Oui [rire]… Exactement. [rire]

Sarah : Et les élèves, t'as l'impression qu'il y a des activités où ils vont vachement plus engagés que d'autres, qui ont vraiment marché, auxquelles on s'attendait pas forcément ou… ?

Élise : Le journal intime, au fur et à mesure ça a énormément progressé.

Sarah : Ah, ça a pris petit à petit, c'est ça ?

Élise : Oui.

Sarah : Alors qu'au début ça a pas trop marché ?

Élise : Ben oui, vraiment au fur et à mesure, ça ça…, vraiment au bout du troisième, quatrième…, et c'était…, vraiment ils…, l'évaluation finale ils ont écrit des pages et des pages, c'était vraiment chouette. Ça ça a bien marché. Dans le fantastique…, touc-touc……., le truc des explications rationnelles et irrationnelles, ça ça marche très bien, euh…, ils aiment bien, ça fait travailler l'imagination, ça se…, je trouve ça chouette de…, les séances de la fin là j'ai vraiment bien aimé, trouver des nœuds etc Euh…, qu'est-ce qui a bien marché avec eux ? Le dialogue intérieur c'était cool aussi…

Sarah : Quand tu parles du dialogue intérieur tu parles du jeu du bouton ?

Élise : Oui, ça, et ensuite…, et aussi après pour…, pour Jean Valjean quand il se dénonce, dénonce pas…

Sarah : Oui.

Élise : Ça c'était vraiment sympa. Le court-métrage aussi. Euh…, et après, dans *les Misérables*…, ah ben si, il y a eu cette fameuse séance de tableaux

Sarah : Alors ? T'en as pensé quoi de cette séance sur les tableaux, justement ?

Élise : Ben c'était un peu mon idée, entre autres, à la base, truc que j'avais déjà fait, alors je trouve ça intéressant et en même temps…, alors j'ai l'impression qu'ils ont rien capté capté le truc (? 29'38) de Fauchelevent, j'aurais tendance à me demander si…, le côté gadget du truc enlève pas le…, ce qu'ils en ont retiré en fait, comment les débats mouvants en fait, mais c'est pour ça que je pense que c'est à conserver, mais avec tout ce qui est autour en fait, et que le débat mouvant n'a aucun intérêt s'il y a pas cette histoire, après, de se reposer pour travailler là-dessus, et que pareil, si vraiment juste l'intérêt c'est de les faire se lever et faire du théâtre, ben pourquoi pas mais dans ce cas juste on travaille le corps et…, mais on travaille pas la lecture, donc…, moi honnêtement ils ont eu beaucoup de mal à comprendre le texte, et donc en fait…, en fait c'était la galère parce que…, parce qu'il a fallu que j'aille vraiment voir tous les groupes pour que…, pour leur expliquer ce qui se passait avant qu'ils puissent jouer, et c'était pas très intéressant, donc peut-être qu'il m'aurait fallu autre chose avant pour qu'ils comprennent ce qui se passait, et en même temps l'idée c'était de rentrer dans le texte comme ça, mais ils comprenaient pas le texte donc…, oui, c'était compliqué.

Sarah : Oui, OK. Tu me dis que d'une part c'était pas aussi le plus pertinent sur un texte aussi difficile, puis tous ces trucs où ils sont en groupe faut toujours qu'il y ait un temps réflexif individuel après pour que ça fasse sens pour eux…

Élise : Oui.

Sarah : OK. Mais du coup quand t'as vu que ça avait pas trop marché, cette séance, là t'as quand même modifié des choses par rapport à la trame qu'on avait prévue non ?

Élise : Euh…

Sarah : Ou pas ? Comment t'as fait ?

Élise : Ben j'ai passé énormément de temps…

Sarah : Oui, t'as plutôt rajouté le temps que modifié la séance.

Élise : Oui, je pense que j'y ai vraiment passé beaucoup de temps, oui, ça je leur ai fait relire chez eux, et peut-être qu'on a…, j'ai reformulé le texte à l'oral pour qu'ils puissent comprendre parce que c'était vraiment…, vraiment compliqué.

Sarah : Et il y a pas d'autres séances, parmi les séances là de…, que ce soit *les Misérables* ou les fantastiques, que t'as un peu changées, modifiées, ou carrément enlevées ou ajoutées ?

Élise : Non, les fois où…, si jamais j'ai changé des choses c'était plutôt, je pense, dans la formulation des questions ou dans les…, mais des séances modifiées non.

Sarah : T'as fait l'entièreté des séances ?

Élise : Oui, tout à fait Madame, j'ai été très sage… [rire]

Sarah : Non mais tu peux… Et t'en as rajouté ? Parce qu'il y a des enseignants qui ont rajouté des petits bouts. T'as fait des rajouts personnels ou pas forcément, ou t'as vraiment suivi la trame ?

Élise : Non, j'ai ajout…, j'ai gardé la trame, juste que *les Misérables* je l'ai terminé en fait…, pendant, après j'ai fait… un mois deux mois, où en fait chaque semaine on continuait la lecture et on avait un rendez-vous hebdomadaire où on finissait la lecture du livre.

Sarah : Ah, tu leur as donné la…, tu leur as donné le texte à lire en entier du coup ?

Élise : Oui.

Sarah : Et ils l'ont fait ?

Élise : Ils l'ont fait avec…, au fur et à mesure…, je leur ai fait beaucoup écouter des podcasts, j'ai montré des bouts des films, il y en a qui ont lu…, on a beaucoup lu en classe, enfin…, il y en a qui ont lu, il y en a qui ont… pas lu, mais en tous cas ils ont toute l'histoire.

Sarah : OK. Donc c'est ce que t'as fait. Et sinon t'as pas ajouté ou modifié des séances, sauf reformuler quelques questions à l'oral, tu dirais ?

Élise : Non, je pense que la…, si, la séance voix haute…

Sarah : Oui, chez les fantastiques ?

Élise : Oui, ça j'ai dû la modifier, je pense, parce que c'est quelque chose que j'aime beaucoup et que je maîtrise pas mal, la…, et qu'on fait assez souvent, et donc finalement j'ai dû la faire

un peu… à ma façon, comme j'ai l'habitude, finalement, de les entraîner à faire de la lecture à voix haute. Mais la finalité est restée la même.

Sarah : Mais tu veux dire quand t'as fait le cercle de profération

Élise : Oui, l'entraînement

Sarah : oui c'est intéressant ce que tu dis là, parce que ça pose la question de quand on a des séquences comme ça, avec des canevas que tu prends, est-ce que tu préfères…, quel niveau de consigne c'était mieux ? Quand t'as l'objectif et un peu la tache à faire, ou tu préfères, notamment quand t'es pas concepteur, justement, avoir bien la consigne très précise et le temps, qu'est-ce qui aide pour se l'approprier, que ce soit très… cadré, justement, au niveau vraiment de la consigne, ou juste au niveau de la tache et de l'objectif ? Qu'est-ce que t'as préféré ? Parce qu'on oscille un peu entre les deux.

Élise : Oui, c'est vrai, ben je pense c'est le deuxième cas, quand c'est plus libre.

Sarah : Toi tu préférais…, t'arrivais plus à te l'approprier quand c'était un peu plus libre.

Élise : Parce que finalement, d'avoir peur de pas dire la bonne phrase ou le machin, ça me…, m'a frustrée un peu, notamment, je pense, dans cette histoire, dans le fantastique, je pense au tout début il y avait un moment où on les séparait en trois.

Sarah : Oui.

Élise : Ben ça j'ai pas trop aimé.

Sarah : Ah oui ? Ben raconte-moi un peu.

Élise : Alors attends, il faut que je me remette dedans.

Sarah : C'était la séance 3.

Élise : Ah oui, c'est ça. La peur, etc., alors…, mais c'est peut-être que…, en même temps c'est difficile parce que c'était…, enfin ça va dépendre aussi un peu du contexte, là ça a pas trop marché avec ma classe, ils ont eu vraiment…, pareil, ça a mis énormément de temps, ils comprenaient rien… [rires], donc voilà. Et donc…

Sarah : On juge pas nos élèves. [rires]

Élise : Donc je sais pas, peut-être que…, non mais en même temps quand je revois les questions, c'est des trucs que j'aurais pu tout à fait reposer, euh…

Sarah : Parce que du coup là t'avais l'impression d'être contrainte par ces questions et que t'as recopié mot pour mot, c'est ça qui a posé problème ?

Élise : Oui peut-être que si on avait laissé de dire que… voilà, qu'il fallait analyser comment est-ce qu'on allait créer une tension, je l'aurais fait différemment. Comment ? Je n'en sais rien. Oui, non, enfin je sais que ça a pas marché, je sais que j'ai pas du tout aimé ce qu'ils ont…, j'ai trouvé qu'ils avaient écrit des trucs qui étaient pas très pertinents à la fin…, de faire le truc

de…, de compléter les…, ça, comme je l'avais pas vraiment déjà fait avant, ben ils ont pas été très à l'aise, alors que du coup maintenant peut-être qu'on l'a fait de nouveau, donc c'est mieux, mais non, là j'ai pas été à l'aise là-dessus. Et c'est vrai que d'une façon générale… connaître l'objectif et peut-être une façon d'aborder ça…, j'étais plus à l'aise.

Sarah : Oui, les séances qui étaient très contraintes avec des questions très précises t'as moins aimé.

Élise : Oui.

Sarah : Mais le questionnaire, par exemple, du jeu du bouton, tu l'as repris tel quel, là ça t'as pas gêné, ou si t'as reformulé… ?

Élise : Je leur ai donné en devoir maison.

Sarah : Oui, ben c'était prévu comme ça.

Élise : Oui, ben à partir du moment où c'est un devoir maison moi ça me dérange pas, enfin c'est…

Sarah : Oui.

Élise : C'est pas les questions en tant que telles, c'est plutôt que dans le feu de l'action je trouve ça difficile de m'imposer des formulations…

Sarah : Et là tu te les ai imposées à chaque fois.

Élise : Oui.

Sarah : T'essayais de les respecter au maximum.

Élise : Comme… moi je travaille pas trop avec…, j'ai rarement des questions sur un powerpoint ou des choses comme ça, enfin c'est des choses que je vais écrire, c'est rarement quelque chose que…, sauf si j'ai…, j'ai souvent une question qui…, si jamais on questionne le texte je vais avoir une question qui est déjà formulée, mais très rarement plusieurs questions. Et peut-être que sur cette séance-là j'ai eu l'impression de revenir un peu au questionnaire de lecture, qui m'a moins plu.

Sarah : OK. Donc ça c'est un peu la séance qui t'as le moins plu de toutes ?

Élise : Peut-être, oui, mais c'est peut-être aussi que juste j'ai trouvé qu'ils avaient fait des trucs… [rire], ils avaient fait vraiment des trucs nuls

Sarah : Oui, ben t'étais pas satisfaite de…

Élise : Oui.

Sarah : T'a pas eu l'impression que l'objectif de la séance était atteint en fait.

Élise : Ça et après Fauchelevent aussi, qui était…, j'avais l'impression qu'on s'enlisait dans un truc alors que j'aurais pu aborder finalement la scène de…, avec un dessin par exemple.

Sarah : Et du coup les écueils étaient pas les mêmes…

Élise : Euh…, non, parce que finalement sur Fauchelevent voilà, comme en plus j'avais participé à la conception du truc, j'étais à l'aise…, enfin ça n'avait rien à voir avec le fait de pas être à l'aise dans…, je savais très bien ce que je voulais faire, mais juste je pense que j'avais pas anticipé la difficulté qu'ils auraient à comprendre le texte.

Sarah : OK. Et donc là t'as eu des surprises, du coup, dans la mise en place, donc là, entre l'apriori de ce qui va se passer et le réaliser, donc t'as eu Fauchelevent là, où t'as été surprise…

Élise : Oui. Ah, tu veux dire entre les séances en général ?

Sarah : Oui.

Élise : Hum…

Sarah : Tu vois, là t'as été surprise parce que tu pensais que Fauchelevent ça allait marcher. Est-ce qu'il y en a d'autres où… ? Est-ce que celle-là sur…, la séance 3 du fantastique, tu te disais déjà « ça marchera pas » ?

Élise : Non.

Sarah : Ou t'étais pas…, t'avais pas un apriori négatif ?

Élise : Non, j'avais pas trop d'apriori négatif, mais peut-être que justement j'avais pas assez bien organisé, peut-être qu'ils étaient pas habitués aussi…, mais c'est peut-être là que je me suis rendu compte que j'avais pas assez bien habitué mes élèves à…, à répondre à des questions tout seuls finalement, par peur de le faire trop, finalement ils le faisaient quasiment jamais, ou…, ou on réfléchissait ensemble par plein de moyens, mais rarement en fait vraiment questions sur un texte, euh…, peut-être que maintenant ils seraient beaucoup plus à l'aise là-dessus.

Sarah : Et tu le fais plus depuis, maintenant, de…, est-ce que tu t'es dit « ah oui, là ça manque, je l'ai pas assez fait » et tu penses à le faire plus ?

Élise : Je pense que oui, effectivement, alors après comme ils sont en quatrième, là on était quand même au début de l'année, je pense que j'étais pas trop là-dedans, dans…, et puis par peur aussi de vraiment se transformer en textes et questionnaires, que j'avais pas envie de faire, et que là, depuis, ils ont eu un devoir commun, et qu'on a fait des évaluations type…, un peu type où finalement ils sont entraînés là-dessus. Donc peut-être que maintenant ils seraient plus à l'aise, ce serait intéressant de voir, oui, et moi aussi.

Sarah : Et du coup, pour des séances comme la séance trois, est-ce que t'aurais voulu être plus accompagnée, ou t'as eu un accompagnement plus grand que ce que tu pensais, enfin voilà, comment t'aurais voulu que soit géré l'accompagnement ?

Élise : Euh tu veux dire dans la mise en place… ?

Sarah : Oui, voilà, est-ce que t'avais des…, t'aurais préféré peut-être que, je sais pas, que… moi ou d'autres participants soient peut-être plus présents, ou tu penses que c'est juste un problème de…, de la méthode, de notre fonctionnement quoi ?

Élise : Oui, ou moi qui ai mal fait le truc avec les élèves. Euh…

Sarah : Est-ce que l'accompagnement tu le questionnes ici ? Tu vois ?

Élise : Ben en fait pas vraiment parce que sur le papier elle fonctionne très bien, en fait c'est ça qui est difficile, je trouve, c'est que…, je lui reproche pas grand-chose à cette séance, de la façon dont elle est construite, je trouve qu'elle est intéressante, je vois où est-ce qu'on veut en venir…, il y a des temps en collectif, il y a des temps individuels, l'objectif il est clair, enfin…, c'est…, et donc du coup j'ai du mal à voir ce qui a pas fonctionné, comment être accompagnée en fait je…, pareil, j'ai un peu de mal…, ou alors avant, en fait…, parce que… [.. ?... 39'28 ……]…

Sarah : Non mais est-ce qu'on aurait fait un vrai debrief entre chaque groupe ça aurait aidé ou ça aurait été la même chose en fait ?

Élise : Ben là je pense pas.

Sarah : Ça aurait été la même chose ?

Élise : Oui, oui, voilà.

Sarah : OK. Et en terme général, tu penses que…, non, oui, tu m'as dit que t'aurais préféré qu'on mélange plus nos séquences quoi, si…, idéalement, dans un monde idéal, on avait une journée où on…

Élise : Oui, oui.

Sarah : Oui. Mais sinon…, oui, OK. Très bien. Est-ce que t'as autre chose à me dire sur les séquences que t'as mis en place ?

Élise : Hum…

Sarah : Tu vois, comment t'as vu, par exemple, le fait qu'ils avaient adhéré à ces séquences plus qu'à d'autres ? Enfin peut-être pas plus qu'à d'autres d'ailleurs mais…

Élise : Ben…, euh…, le principe de la formation ça m'a fait que…, ça m'a fait choisir de faire de la littérature un peu en unités donc sur des temps assez courts, j'ai trouvé ça chouette de travailler comme ça, donc ça ça a plutôt bien marché. Euh…, après…, en fait je sais…, j'ai l'impression qu'ils adhèrent vraiment par thèmes plutôt…, enfin si, les méthodes elles fonctionnent mais…, en fait je trouvais ça un peu difficile, parce que de toutes façons…, en fait il y avait beaucoup de choses qu'on a faites que j'avais déjà faites, donc c'est pas comme si ils avaient eu un…, une nouvelle façon d'aborder des textes, donc en fait j'ai l'impression que ce qui leur plaît c'est aussi ce qui me plaît à moi parce qu'ils sentent que moi je suis dedans, et…, et les thèmes, et du coup si, ils sont passionnés pour des histoires en fait, des parcours, voilà…

Sarah : Oui.

Élise : Et qu'après la façon dont…, la façon de faire…

Sarah : … dont on rentre dans le parcours tu vois.

Élise : Oui oui, la façon dont on rentre dedans, mais j'ai pas vu de transformation chez eux puisqu'ils étaient plutôt habitués aux types de choses qu'on a faites.

Sarah : Oui, on est plutôt dans un continuum quoi. OK.

Élise : Ou alors eux n'ont pas vu, enfin en tous cas il y a des choses que moi j'ai modifiées, mais à la marge ou de façon plus générale, mais je sais pas si eux l'ont…

Sarah : Oui, parce qu'on était encore en début année, les vacances de la Toussaint, donc ils prennent encore leurs marques oui.

Élise : Oui.

Sarah : Oui c'est pas comme si en mars tu changeais tout.

Élise : Oui.

Sarah : OK. Est-ce que t'as autre chose à dire sur la mise en place des séquences ?

Élise : Ben j'ai bien aimé que tu sois venue, j'ai trouvé ça très chouette.

Sarah : Ah oui ?

Élise : J'aurais bien aimé…

Sarah : Pourquoi ?

Élise : Ben parce que de toutes façons je trouve ça, déjà, de base, intéressant quand il y a quelqu'un d'autre dans la classe qui va ensuite faire des retours, j'ai trouvé intéressant que tu me dises comment ça se passait dans les autres…, pour les autres profs. J'aurais bien aimé voir d'autres profs…

Sarah : Ah oui ? Alors pourquoi t'y as pas été ? Pour des questions de… ?

Élise : Oui, je pense juste par… temps, enfin… je l'ai pas fait de mon propre chef.

Sarah : OK. Très bien.

Élise : Euh…, voilà. Non mais franchement c'était un vrai plaisir, c'était vraiment chouette.

Sarah : OK. Je te propose de passer à notre rubrique 6 et qui concerne plutôt, du coup, tes projets futurs, et cette formation versus une autre formation de lettres. T'avais déjà fait des formations lettres ?

Élise : Oui.

Sarah : Et du coup comment tu jugerais celle-ci par rapport à une formation lettres classique ?

Élise : ……. Alors ça fait quand même un bout de temps parce qu'avec notre histoire de covid, ben là je peux la comparer avec… une formation que j'avais eue sur la différenciation en français…

Sarah : Oui, par exemple, oui.

Élise : Mais qui était aussi de…, je pense que là-dessus c'était intéressant parce que dans les deux cas on avait eu un apport… théorique, et qui vraiment… me plaît, et ensuite le côté pratique, et donc vraiment de prendre ce temps-là pour travailler avec d'autres personnes à construire des projets, mais ça j'ai trouvé ça génial quoi.

Sarah : Chez nous, ou en différenciation aussi il y avait ça ?

Élise : Oui, en différenciation aussi il y avait ça, mais de façon beaucoup moins poussée.

Sarah : OK. Et toi tu trouves que c'est cool… ? Enfin je sais pas, t'as dit que là t'avais trouvé ça chouette parce que… Pourquoi tu trouves ça chouette ? Qu'est-ce qui te… ?

Élise : Ben parce que j'ai l'impression de construire des meilleurs cours.

Sarah : OK.

Élise : De façon plus efficace, de…, de m'enrichir de ce que les autres apportent, que ça apporte aux élèves, que ça apporte aux autres profs, enfin je vois que du positif en fait dans cette histoire.

Sarah : Oui. Est-ce que t'as l'impression d'être plus active que dans une formation, du coup, classique, ou pas forcément ?

Élise : En tous cas active de la bonne manière. Parce que comme c'est un peu la mode de faire faire des groupes de travail et ensuite on met en commun, bla-bla-bla, ben là au moins c'était un truc…, t'avais pas l'impression d'être là juste… avec des animateurs qui…, enfin on produisait…, vraiment c'était concret, on perdait pas notre temps en fait.

Sarah : Oui, en fait, quand tu dis « de produire de la bonne manière » c'est produire des choses concrètes que tu vas réutiliser ?

Élise : Oui.

Sarah : Donc ton critère c'est l'employabilité de ce qui est produit.

Élise : Et puis pour utiliser tout de suite quoi, vu qu'on savait qu'on allait les utiliser, on était un peu contraints de les utiliser, c'était pas juste en se disant « ah, j'ai un super truc qui peut fonctionner un jour », mais là vu qu'on avait un calendrier, parce qu'on a…, aussi pris dans le flux des évènements on peut avoir tendance à se dire « je ferai ça plus tard », mais si la différenciation, je sais pas, on se faisait ça, on se disait « voilà, quatre modalités, on est obligés de les mettre en place, on a un calendrier, on le fait... », enfin… peut-être moi j'ai eu besoin, quand même, de ce truc-là, où on te force à faire un truc, un petit peu quoi, un petit cadre, c'est pas mal.

Sarah : Oui, OK, le cadre d'expérimentation ça t'a aidée et tu dirais que ça a été plus motivant que stressant pour toi ?

Élise : Oui.

Sarah : T'as pas ressenti de stress au fait que tu doives expérimenter et suivre des délais et un calendrier précis ?

Élise : Non, peut-être un petit stress à essayer de faire les choses bien pour…, et d' essayer…, même dans la passation des textes, par exemple, aux élèves, pour qu'ils fassent les choses correctement, donc si, je pense que je leur ai fait comprendre que c'était important, qu'on faisait un travail de recherche…, et voilà. Donc si, je pense que j'avais envie que ça se passe bien.

Sarah : Et alors, les textes, ça a été, ils [.. ?... 45'23 ……], t'as l'impression, les deux fois ?

Élise : La deuxième ils étaient un peu saoulés, ils…

Sarah : Ils étaient un peu saoulés ?

Élise : Oui. « Ah non, encore ça, olala, on l'a déjà fait », gna-gna-gna, donc ils étaient pas très contents, et donc j'ai dû leur dire « mais c'est la dernière fois » [rires], et voilà, qu'ils aient l'impression…, le truc des histoires ils avaient l'impression de l'avoir fait de toutes façons…

Sarah : Même si c'était pas les mêmes histoires ?

Élise : Oui. Voilà. Euh… Donc oui, ils étaient pas très contents de le passer la deuxième fois (? 45'46), de façon quasiment unanime, et…, et après le truc du texte, par contre, ben ça ils…, enfin ils le font pour le coup, ça ressemble à un truc, je sais pas, qu'on leur a déjà demandé de faire donc…

Sarah : Oui, comme une évaluation quoi.

Élise : Oui.

Sarah : Et oui, t'as eu du mal à trouver un groupe contrôle ?

Élise : Non.

Sarah : Non ? Même la deuxième fois ?

Élise : Non, ça a été, c'était juste que…, enfin j'ai eu l'impression quand même d'imposer un truc à ma collègue qui était pas très sympa, parce qu'elle galérait avec ses classes, et que c'est pas facile de leur faire une deuxième fois en plus un truc où les élèves ils étaient pas très motivés et ils lui ont fait un peu sentir donc… c'était pas très agréable pour elle.

Sarah : Et ça a impacté le regard que tes collègues ils ont eu sur toi ? Enfin je sais pas…

Élise : Ah non.

Sarah : Sur le fait de faire des expérimentations (? 46'33), d'imposer des trucs à des collègues et tout… ?

Élise : Euh… non, non, ils trouvent…, enfin les quelques personnes avec qui j'ai pu en parler trouvent ça très chouette, j'aurais bien aimé que ma principale soit plus motivée par cette histoire mais… [rires]

Sarah : Pourquoi tu dis ça ?

Élise : Ben parce que je trouve ça super de…, voilà, encore une fois de…, ben c'est trop bien de participer à ça et que les élèves en parlent (? 46'51), mais…, enfin c'est trop bien, mais que…, elle s'en fiche un peu quoi.

Sarah : Et du coup tu veux participer à d'autres recherches-actions ou… ?

Élise : Ah oui. [rire]

Sarah : C'est vrai ? Tu t'es inscrite à des trucs déjà ?

Élise : Ben… moi en même temps je travaillais sur… la coopération avec les familles avec un autre laboratoire de recherche, ben…

Sarah : Oui.

Élise : [.. ?... 47'07 ……] l'année dernière, donc ça j'ai trouvé ça trop bien, et après… Ouais mais en fait…, pareil, c'est un truc où je me dis « ah ce serait cool de le faire, mais après comment ? » Enfin après [.. ?...47'17 ……] associées, mais ça c'est des gros gros machins, donc…, faut vraiment rester longtemps dans établissement et tout, mais…, mais oui, franchement je suis…, oui, n'importe quel chercheur qui me propose des trucs je dirai oui.

Sarah : Mais tu vas pas les chercher toi-même quoi.

Élise : Ben si on me donne un site où je peux m'inscrire je…

Sarah : C'est principe si c'est sur le PAF ou un site ou autre… ?

Élise : Ou enfin…, ouais, faudrait peut-être que…, ben tiens, si on m'avait dit à la fin de la formation « untel, untel, untel cherchent des gens », ben là j'aurais écrit un mail quoi.

Sarah : OK. Mais la formation va pas forcément à toi t'as l'impression ?

Élise : Non, non, enfin mais même je recevrais un mail sur ma boite académique « on cherche des profs volontaires » je répondrais.

Sarah : OK. Et au niveau de concevoir des séquences, t'as envie de réitérer l'expérience ? Et t'as testé avec tes collègues ?

Élise : Mais non, non, en fait… les seules fois où on coconstruit des trucs c'est quand on fait les devoirs communs, euh…

Sarah : Oui ? Et ça se passe comment alors, par rapport à notre expérimentation ?

Élise : Ben ça se passe très bien, enfin c'est… pareil, ça se passe très bien, mais en fait juste…, c'est juste une question de temps en fait, de quand est-ce qu'on se retrouve pour faire ça, parce que généralement c'est un peu à l'arrache, le midi, quand on peut, et donc du coup d'avoir ce temps-là pour coconstruire eh ben c'était trop bien, avec mes collègues on l'a jamais, ou on le prend pas en tous cas.

Sarah : Oui, voilà. Parce que toi tu coconstruis parfois avec d'autres gens des séquences ?

Élise : Oui, parfois.

Sarah : Ah ? [rire]

Élise : Ça m'est arrivé. [rire]

Sarah : Du coup avec des gens qui sont pas dans ton établissement ? T'as jamais coconçu avec des gens dans ton établissement ?

Élise : Euh…, non, j'ai très souvent partagé des séquences de…, avec…, en fait c'est un poil…, enfin c'est pas vraiment coconstruit, mais c'est d'envoyer des séquences à quelqu'un qui va te demander « ah, comment t'as fait pour faire ci, pour faire ça ? » Et donc en fait ça va…, si, on va avoir énormément de discussions informelles, parce qu'on s'entend très très bien sur « ah oui, tiens, ce texte, tu ferais comment ? » Etc. Donc de façon informelle oui, mais vraiment se poser pour créer quelque chose ensemble… non, jamais.

Sarah : OK. Du coup je te propose, si t'as des traces ou autres ou autres sur toi, de passer un peu à la deuxième partie de l'entretien, qui là est peut-être moins sur ton ressenti, enfin moi tournée vers le passé, ton ressenti ou ton jugement de la formation, et plus sur le futur… À part si t'as quelque chose à ajouter ?

Élise : Non.

Sarah : T'es sûre hein ?

Élise : Oui.

Sarah : Du coup là mon idée c'est plus de voir si suite à cette formation et cette expérimentation il y a des choses que t'as envie de changer en fait, dans ta salle de classe, que ça soit sur…, tu me l'as dit, par exemple, les consignes, t'essayes de poser plus systématiquement la question du ressenti des personnages des élèves. Est-ce qu'il y a des modalités pratiques que t'as plus envie de faire, voilà, une posture d'enseignante que tu veux changer, une manière d'aborder les textes, enfin bref, est-ce que ça t'a incitée à bouger certaines pratiques ? Et si oui, est-ce que t'as des exemples concrets ?

Élise : Ben je peux te dire les éléments que… j'ai peut-être généralisés, ou que j'ai reproduits plus que si je l'avais pas eue…

Sarah : Oui, très bien.

Élise : [.. ?... 50'07 ……] plus [.. ?... ……], enfin que j'ai plus eu en tête. Alors par exemple le journal intime, ça c'est quelque chose que j'ai reproduit notamment avec des sixième dans un roman d'aventure.

Sarah : Ah oui ?

Élise : *La Rivière à l'envers*.

Sarah : OK. Donc là tu l'as fait avec des sixième.

Élise : Oui.

Sarah : Et tu le faisais pas l'année dernière ?

Élise : Non, ça j'avais jamais tenté avec des sixième, enfin… si, je le faisais un peu avec *l'Odyssée*…

Sarah : Oui.

Élise : Mais c'est moins journal intime quand même, parce que là on est vraiment dans…, et encore on voulait insister sur les émotions, mais là on était encore plus dans les émotions quand même de l'aventure, du héros qui grandit, qui se découvre, etc.

Sarah : Et c'est dans quel objet d'étude que tu fais ça ?

Élise : Ça c'était dans…, c'est quoi déjà…, ben c'est un truc sur l'aventure en sixième là, euh…, qu'est-ce qu'on a… ? Ben récits d'aventures je crois.

Sarah : Oui.

Élise : Oui c'est ça. Ça c'était très chouette. Et dans le même cas, la lettre d'un personnage à un autre, euh…, pareil, pour parler des émotions et tout, et j'ai fait un truc qui peut-être m'avait été inspiré par ça, une espèce de... truc de [.. ?... 51'12 ……] là, où les gamins ils…, enfin ils en font un bel objet…, enfin je…, ça…, enfin… apprécier d'autant plus les œuvres qu'on étudie je pense que c'est quelque chose que j'ai encore plus en tête maintenant, encore une fois, vraiment de…, de se dire qu'on fait de la littérature pour déjà suivre des histoires…, pour… se faire plaisir, pour… découvrir d'autres mondes, je pense encore plus que finalement pour les aspects techniques.

Sarah : Et tu peux plus me raconter, du coup, sur cette histoire d'écrire une lettre d'un personnage à un autre ?

Élise : Ben encore une fois là, dans…, c'était *la Rivière à l'envers.*

Sarah : OK. C'était pour les sixième aussi…

Élise : Sixième oui.

Sarah : Et qui a écrit à… ? c'est Hannah qui a écrit à… ?

Élise : Non, c'est Tomek qui a écrit à… Hicham en partant.

Sarah : OK. Et ça a marché ?

Élise : Très bien, super, là pareil, ils étaient avec dans des petites enveloppes et tout, c'était…, c'était vraiment [.. ?... 52'07 ……]…

Sarah : Et là t'as l'impression de travailler…, tu fais ça pour travailler quelles compétences du coup ?

Élise : Ben là c'était vraiment sur la compréhension des enjeux du départ du héros, et comment il se sentait au moment où il partait, le début de l'aventure, la crainte…, et en même temps la

relation à l'autre personnage, finalement pas tant que ça les…, enfin si, les compétences d'écriture, mais finalement je l'ai pas repris donc…, c'était plus pour…

Sarah : [.. ?... 52'26 ……] de lecture.

Élise : [.. ?... ……] de lecture que d'écriture.

Sarah : Est-ce qu'on pourrait pas dire que c'est au service de la théorie de l'esprit ?

Élise : On pourrait dire.

Sarah : Pourquoi ? [rires]

Élise : Ben parce que là ils se mettent vraiment à la la place de…, à la place de Tomek, qui… écrit, pour le coup…

Sarah : Et ça aide à la compréhension, t'as l'impression, de l'œuvre ?

Élise : Oui, oui, tout…, en fait j'ai l'impression que j'ai beaucoup plus utilisé l'écriture au service de la lecture, de façon…, euh…, ouais, ouais, même en… Attends, en troisième qu'est-ce que je faisais ? Je faisais *Antigone*, euh…, je l'ai pas noté mais…, mais oui, je pense que oui, d'effectuer des…, oui, la lecture au service…, l'écriture au service de la lecture beaucoup plus, quitte à faire pas mal de travaux d'écriture que je vais pas reprendre pour l'écriture, mais vraiment où je veux les amener à se positionner, à faire des choix, à privilégier… certains personnages, à expliquer des…, choisir…, comme à la fin là, du fantastique, quand on les faisait choisir entre les trois tableaux, ça je le fais beaucoup aussi.

Sarah : Ah oui, le choix entre trois tableaux t'as refait ?

Élise : Oui, le choix…, enfin n'importe quel choix en fait, le choix de citation, le choix de tableau, le choix de…, d'un passage, le choix d'une citation, le choix…

Sarah : Et tu le faisais moins avant tu dirais ?

Élise : Sûrement…

Sarah : Là tu l'as systématisé tu dirais ?

Élise : Oui, en tous cas je pense qu'effectivement, le passage par l'écrit, pour travailler la lecture, c'est quelque chose que j'ai plus fait. Euh…, oui. Oui, c'est ce que je m'étais noté aussi, dans tout ce qui est idée d'entrer dans une œuvre, effectuer un choix je le fais très souvent, je pense qu'on en avait parlé, que…, choisir un…, la phrase la plus importante, expliquer sont choix, enfin…, et donc déjà ça les force à se positionner, je trouve ça vraiment très bien.

Sarah : Oui, t'implique (? 54'14) que sujet lecteur en fait….

Élise : Ben là ils sont obligés.

Sarah : Ils sont pas extérieurs au texte. Et tu m'as pas expliqué ce que c'était que ton Bouclap (?54'21), et avec quel niveau d'études tu l'as fait.

Élise : Ben c'est…, je suis encore avec mon histoire de Tomek là….

Sarah : OK. [rire]

Élise : Parce que finalement en fait, vu qu'on a fait fantastique, *Misérables*, en fait en parallèle je travaillais avec mes sixième, donc forcément ça influençait ce que je faisais avec les sixième, alors que depuis, les quatrième…, si, j'ai retravaillé sur la poésie, enfin [.. ?... 54'41 ……]… Mais le Booklap c'est un exposé…, c'est une feuille en carton sur laquelle on va faire une sorte de livre-objet avec…, avec des…, plein de petites feuilles qui vont être collées pour mettre en avant la liste des personnages, la carte de l'aventure, la lettre du personnage principal, son avis, et en fait c'est un très bel objet qui met en valeur sa lecture de l'œuvre, donc…

Sarah : Oui.

Élise : Donc c'est…, c'est très beau. (? 55'11)

Sarah : Et tu l'avais jamais fait avant ça ?

Élise : Non.

Sarah : OK.

Élise : Ça, euh…

Sarah : En poésie ?

Élise : Ben du coup je pense que je me suis efforcée à trouver d'autres…, enfin toujours une façon d'entrer dans les textes qui soit… toujours en train d'impliquer les élèves à chaque fois, donc… ben avec cette histoire de… faire des choix, mais également…, donc quelque chose que j'avais déjà fait mais que j'ai refait là, le poème reconstitué, qui fonctionnait bien, mais quelque chose que j'ai fait récemment et que…, sur lequel je me serais pas forcément attardée avant qui était, par exemple, dans un poème, de leur donner le poème avec des…, des parties… enlevées, des trous, pour qu'ils doivent compléter, ce que je referai en théâtre, je pense, avec *le Cid*, quand je l'étudierai, et ça ça a trop bien marché…

Sarah : T'as fait ça avec le poésie ?

Élise : Oui.

Sarah : Sur dire l'amour (? 56'00), c'est ça ?

Élise : Sur… le sonnet de Louise Labé.

Sarah : OK.

Élise : Et ça a été » vraiment génial parce que ça a été le moment où… ils ont imaginé, c'était pas facile mais ils ont vraiment essayé, et après, quand ils ont découvert leur…, le poème original, ils étaient là « ah, on a trouvé la même chose ! » « Oh, on était pas loin ! » Etc. Enfin j'ai trouvé que c'était vraiment un grand succès de…, d'entrer dans le truc quoi.

Sarah : OK.

Élise : Voilà. Et après sur l'oral aussi, d'essayer de trouver des trucs un peu sympas, ben la mise en voix, je pense que… j'y pense plus aussi pour travailler les compétences de lecture, après qu'on l'a fait aussi dans le fantastique, donc finalement…

Sarah : Quand tu dis « compétences de lecture » c'est compréhension ou interprétation tu dirais ?

Élise : Plutôt compréhension, quitte à faire une séance où finalement la consigne ça va être aux élèves de lire le texte, et ensuite à plusieurs de proposer une mise en voix en expliquant ses choix, et qu'ils vont…, rien que ça ça va faire une séance de lecture… qui va vraiment travailler la compréhension, et l'interprétation, mais finalement en fait ce qui m'intéresse c'est plutôt leur choix plutôt que la façon dont ils vont interpréter. Euh…, ben le débat mouvant dont on avait parlé. Euh…, j'ai fait une petite brigade des poètes là, il y a pas longtemps, alors je sais pas si c'est…, enfin…, pour le [.. ?... 57'09 ……]…, que j'avais jamais fait avant, dans l'idée de…, de se faire plaisir, de s'impliquer, partage des émotions…

Sarah : Ça consiste en quoi ?

Élise : C'était des poèmes qui étaient appris par cœur et qu'ils sont ensuite allés déclamer dans le collège à différentes personnes, que ce soit classes, profs, élèves, agents techniques, agents administratifs, euh…, voilà, là, pareil, je pense que dans l'idée…, oui, de se dire que la poésie c'était fait pour être entendu, donc d'être vraiment dans la lecture…, et le plaisir des mots, le plaisir de la littérature. Voilà. Pour l'instant c'est ça à quoi j'ai pensé…, là.

Sarah : Et quand tu testes ces choses-là c'est plus parce que t'as l'impression que ça fait un déclic chez toi de tester plus de choses en disant « je teste et on verra », ou ça part plutôt de l'envie de…, de mieux valoriser la lecture et la littérature ?

Élise : Ben… un peu les deux, effectivement, je pense que c'est pas mal aussi de…, ça remotive en fait, le stage…, moi je pense qu'on était beaucoup d'enseignants qui étaient déjà motivés, [.. ?... 58'16 ……] etc., mais ça fait toujours du bien de…, d'entendre parler les autres, de… trouver de nouvelles idées, un peu un nouveau souffle et tout, donc… forcément moi ça m'a donné envie de tester des nouveaux trucs, et…, et oui, [.. ?... 58'31 ……] ce côté-là aussi de…, de se rappeler qu'on est là pour faire vivre des moments d'émotion aux élèves.

Sarah : Écoute, pour moi c'est tout bon. Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?

Élise : Merci Sarah.

Sarah : Non mais…

Élise : Non c'est vrai merci, franchement, c'était très agréable et…, et on a eu une grande chance de vivre ce qu'on a vécu.

Sarah : Ah je croyais que tu disais que c'était l'entretien qui était agréable.

Élise : Ah oui, également.

Sarah : [rire] Ah oui ? T'as trouvé l'expérience agréable ?

Élise : Mais oui, c'était génial.

Sarah : Oui mais tu dirais…, oui, c'est le mot « agréable » qui te vient en tête, avant le mot « chouette » ?

Élise : [rire] Euh…, oui, c'était agréable, c'était agréable la formation, et c'était agréable d'aller en classe et de tester ce qu'on a fait, de…, et de sentir qu'on faisait des cours de qualité, enfin c'était…, c'était valorisant, pour moi, pour les élèves…

Sarah : Ah oui, « valorisant » tu dirais aussi ?

Élise : Oui.

Sarah : Pourquoi ?

Élise : Ouah ! Ben parce que j'avais l'impression de leur offrir quelque chose qui était vraiment de très bonne qualité quoi, enfin bon, généralement je trouve que j'aime bien mes cours, mais là j'ai trouvé que c'était encore mieux que d'habitude, donc c'était vraiment bien, c'est des bonnes…, des bonnes séquences, j'étais fière de ce qu'on avait fait, c'était chouette.

Sarah : Oui. Donc tu le referais s'il fallait le refaire.

Élise : Oui.

Sarah : [rire] Écoute pour moi c'est tout bon, si t'as plus rien à ajouter le coupe le micro.

Élise : Vas-y, coupe.

Sarah : Je coupe, [.. ?... 59'44 ……] parce que parfois quand je le remettais il se mettait au milieu.

Élise : Ah mince.

Sarah : [.. ?... 59'46 ……] parlé là.

Élise : Purée... [rire]

Sarah : Mais bien, comme ça tout ce qui est enregistré, hop. Comment tu l'arrêtes ?

[Fin : 59'54]

Entretien Eloïse - XP 1 - 20220407

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Eloïse
- Transcriptrice : Solène Krombach
- Date de l'interview : 07/04/22
- Lieu de l'interview : à distance sur Zoom
- Date de la transcription : 01/09/2022 - 23/10/22
- Durée : 56 minutes

L1: Ok, alors du coup je commence juste par…On commence vraiment du début de formation jusqu'à la fin. Juste pour revenir à tes motivations, sur pourquoi tu t'es inscrite à cette formation et par rapport à tes motivations, du coup, est-ce que finalement tu as l'impression d'avoir trouvé ce que tu cherchais ?

L2: Ouais, bah écoute, les motivations pour moi c'était, bah, c'est un sujet qui me passionne, la question de l'empathie et des compétences psycho-sociales. C'est une des raisons pour lesquelles j'ai voulu enseigner le français. De voir comment justement grâce au texte, on peut développer son empathie, développer sa connaissance de soi, la connaissance des autres et son positionnement par rapport au monde. Donc quand j'ai vu… Je cherchais une formation sur le PAF et quand je l'ai vue, ça m'a tout de suite parlé. Et puis, j'aime bien le côté, c'est ce que tu fais en fait, le côté recherche-action. Tu vois ? Enfin, genre, pour moi mon métier je le vois comme ça. Enfin, c'est expérimenter des choses constamment et les améliorer et j'adore ce côté recherche quoi. Donc voilà, après je n'avais pas trop capté, quand je me suis inscrite, que c'était genre…Qu'on allait construire des séquences, que ce serait autant engageant. J'ai regardé vraiment vite fait, tu vois. Je n'ai pas… Donc du coup, c'était un peu la surprise en arrivant, genre en mode : "Ah ok. Je vais être obligée de faire deux séquences, qu'on prépare ensemble." Tu vois ? Je n'avais pas du tout prévu ça. Parce que je voulais faire du théâtre avant de partir en mi-temps. Et donc voilà, du coup, un peu surprise par ça. Après, je ne sais pas si c'était explicite et que j'ai juste mal lu ou pas sur le descriptif du PAF. Mais au final, très contente. Mais ça, c'est peut-être une autre question. Mais très contente. Aussi, ce que je n'avais pas anticipé et que j'ai adoré, c'est le côté collectif. Créer des séquences ensemble, franchement génial. Enfin pour moi, ce sont les meilleures séquences que j'ai faites depuis le début que

j'enseigne, quoi. Donc trop contente et par rapport à " Est-ce que mes attentes ont été satisfaites ? ", oui. Franchement, bah, je n'avais pas tant d'attentes que ça, puisque je venais sans trop savoir ce que c'était. Donc, ce qui m'intéressait, c'était de voir le lien entre la lecture et l'empathie. Et donc plus que comblée, puisque finalement j'ai pu vraiment pratiquer sur de nouvelles séquences, revoir mes pratiques et puis voir l'effet sur les élèves, en fait. Enfin, moi ça m'a… On en reparlera je pense après, mais moi j'ai l'impression que ça a vraiment eu un effet quoi. Voilà, je ne sais pas si j'ai assez développé. Ça va ?

L1: Nickel ! Si super, franchement très précis ! Donc je vais essayer, parce que là, tu m'as dit plein de trucs, donc il y a plein de petits fils que je pourrais tendre. Je vais essayer de commencer par… Chronologiquement les premiers. Parce que du coup tu disais que tu t'étais inscrite pour comprendre plus de choses, notamment sur les compétences psychosociales. Qu'est-ce que tu as appris dessus ? Tu vois ? Qu'est-ce que tu dirais que tu as appris sur ce sujet et le lien avec la lecture toujours en soi ?

L2: Ouais. Bon là, je pense que si je me replongeais un peu plus dans mes notes, ce serait peut-être plus riche que ce que je vais répondre. Parce que je ne me suis pas trop plongée dedans. Mais en gros, déjà, j'ai bien aimé la distinction que tu as faite entre empathie et théorie de l'Esprit. Je ne sais pas si j'utilise les bons mots, mais en tout cas j'avais déjà ça. J'avais déjà ressenti ça, qu'il y avait de l'empathie plus dans le ressenti. Et l'empathie plus cérébrale, on va dire, où on pense pour l'autre. Donc, ça, ça a été très parlant pour moi cette distinction. Donc voilà, après je pense que le reste je le savais déjà, en fait, ce qu'était qu'une compétence psycho-sociale. C'est plus sur le… Ce qui m'a le plus intéressé, c'est plus sur le comment en pratique on peut justement utiliser la lecture dans cet objectif-là.

L1: Et d'ailleurs, justement du coup pour toi, c'est quoi le lien qui ressort entre la lecture et les compétences psychosociales ?

L2: C'est quoi le lien qui ressort entre la lecture et les compétences psychosociales ? Bah pour moi, c'est la capacité à s'identifier aux personnages dans l'histoire. Donc, pour certains, j'ai l'impression, ou pour certaines que c'est assez évident. Enfin, moi, j'ai toujours un peu eu ça. Plus devant les films, je pense, que devant les livres. Mais de ressentir immédiatement ce qui se passait pour l'autre. Et pour d'autres c'est effectivement peut-être moins évident. Et ce que je trouvais justement intéressant, c'est de voir comment par le questionnement et par les

activités que l'on propose on peut, finalement, développer ça chez chaque élève. Et puis, moi ce qui m'intéresse particulièrement, c'est aussi par rapport à la question aussi des différences de genre. De voir aussi… Tu vois, c'est un sujet qui me touche, de voir bah qu'il y a beaucoup d'hommes qui sont un peu handicapés avec l'empathie. Du coup, je trouve ça intéressant aussi de développer ça déjà au collège pour équilibrer un peu ces différences entre les genres.

L1: Et tu as l'impression que tu as réussi un peu à aller au-delà de ce problème de différence de genre dans les deux séquences ?

L2: Franchement, ouais. J'ai l'impression que, enfin…Après, je n'ai pas fait d'analyse avant. De voir dans mes classes si c'est représentatif ou pas, tu vois ? Mais en tout cas, je trouve que les garçons se sont très bien impliqués dans l'exercice, quoi. Et j'ai trouvé qu'ils se laissaient toucher. Enfin, j'ai eu l'impression qu'ils se laissaient toucher et qu'ils étaient sensibles à ce que l'on faisait, quoi. Je n'ai pas eu l'impression qu'ils se disaient : " Putain, c'est quoi ? C'est trop chiant ce cours. " Enfin, non. Donc ouais, cool, très utile je pense.

L1: Ok, donc en fait, toi tu dirais que tu as approfondi dans la formation, si je reformule bien ce que tu m'as dit et ce que tu as appris: Tu as approfondi tes connaissances sur les C.P.S, parce que tu avais déjà des connaissances. D'accord ? C'est ça ?

L2: Ouais.

L1: Et en revanche, tu as appris à les lier à la littérature et à la lecture. C'est ça ? Si je reprends bien.

L2: Ouais, très bien.

L1: Et est-ce que tu as l'impression qu'il y a eu des manques dans ce que tu as appris ou des notions ou des concepts que tu aurais voulu développer davantage ?

L2: Non, bah après, je ne sais pas si j'étais arrivée en retard le premier jour, je ne sais plus. J'ai l'impression que c'est allé assez vite, quand même, sur la partie explications des compétences psychosociales. Donc moi, j'aurais adoré en savoir plus, parce que j'adore ce sujet-là. Mais je me rends bien compte que dans le peu de temps que tu as de formation, ce n'était pas la priorité.

Enfin, la priorité, c'est de créer les séquences et de se mettre dedans. Donc, oui idéalement, si tu avais du temps, d'avoir plus de contenu sur ça, sur cette dimension-là. Moi, j'aurais adoré, vraiment. Après, je pense, que j'ai peut-être loupé un petit peu le début. Peut-être pas de beaucoup, mais peut-être une demi-heure ou quoi. Donc peut-être que…Je ne sais plus. C'était rapide quand même.

L1: Non, mais c'est vrai que…Ah bah oui, c'est vrai qu'il y avait une contrainte de temps et c'est vrai que si on avait trois jours on y passerait beaucoup plus de temps, oui. Je suis d'accord avec toi.

L2: Oui, c'est ça.

L1: Très bien et du coup sinon, est-ce que tu penses que le fait qu'on a été vite dessus ça a fait qu'on a perdu un peu en clarté ou ça t'a paru quand même clair tous les concepts que l'on a travaillés ?

L2: Non, je ne trouve pas qu'on ait perdu en clarté, c'est plus en approfondissement. Mais ça restait très clair. Après, ce qui aurait pu être cool tu vois, là j'y pense juste en parlant, c'est de genre pratiquer aussi sur nous. Tu vois ? Nous faire tester les activités sur les textes. On l'a fait un petit peu, je crois, de mémoire. Mais peut-être le faire encore un petit peu plus pour vraiment sentir, genre, se mettre à la place des élèves aussi sur comment on vit ces différentes activités.

L1: Ok ! Donc tu aurais voulu avoir peut-être plus d'activités pratiques ?

L2: Ouais, peut-être que ce qui aurait été idéal, si tu avais eu une journée de plus, c'est d'avoir vraiment une journée où on est plus sur un apport de connaissances sur les compétences psychosociales. Et puis, des activités où on est, nous, cobayes un peu. Et ensuite, commencer la création de séquences plutôt à la deuxième journée. Dans l'idéal, hein. Mais après, je me rends compte que ce n'est pas facile.

L1: Ouais, bah pour ça, il aurait fallu que tu t'inscrives au stage " La lecture comme expérience culturelle ".

L2: C'est quoi ce stage ?

L1: C'est au PAF. C'est un stage où pendant trois jours on ne fait que ça en fait.

L2: C'est vrai ?

L1: Ouais, du coup, comme tu ne co-construis pas, tu as vraiment le temps de faire de l'apport, de prendre les profs comme cobayes. Pour moi, c'est trop, personnellement. Quand on le fait là, mais c'est comment on fait en sorte que l'analyse littéraire elle…Et que la littérature en classe, ce ne soit pas un frein ou un obstacle écran à la compréhension du texte. Mais vraiment une expérience vécue par le lecteur. L'élève-lecteur.

L2: Oh trop bien ! Je pense que c'est peut-être trop effectivement. Parce qu'en fait, d'un côté, moi, ça m'a sorti un peu de ma zone de confort. Parce que parfois, quand je rentre de formation, je suis un peu en mode : " Ah je vais être élève, je vais écouter, je vais apprendre des trucs. Trop bien ! ". Et du coup, là, on était direct en création, mais en vrai ce qui apporte le plus quand même c'est la création. Enfin, pour moi, c'est quand même ce qui m'a le plus apporté, c'est quand même de co-créer les séquences. Donc ça reste quand même la priorité, je trouve.

L1: Ouais, ok. Bah parlons-en alors de cette expérience de co-création.

L2: *Yes*. C'était trop bien !

L1: Dis-moi ce que tu as trouvé bien, moins bien déjà.

L2: Bah franchement, moi, j'ai adoré créer à plusieurs. En fait, je le fais rarement de créer à plusieurs. Je l'avais fait aussi avec une copine l'an dernier, c'est super aussi. Sur une séquence sur le féminisme. Et en fait, je me rends compte juste que c'est bah…C'est évident, mais je me rends compte, en le faisant, qu'on est beaucoup plus créatifs, beaucoup plus riches à plusieurs de s'y mettre. Donc pour moi, c'est incomparable de créer seul(e) une séquence et une séquence créée à plusieurs. Donc j'ai adoré. Bon, le temps était un peu court. Donc il y avait un côté un peu stress quand même. C'est surtout sur les *Misérables* en plus, ça c'est quand même quelque chose ! Tu as choisi une œuvre, qui est quand même ambitieuse, on va dire. Donc, déjà, on la connaissait mal pour la plupart. Donc créer une séquence sur une œuvre que tu connais mal. En plus, très complexe et qui soulève plein de sujets, on va dire, politique, de société, de points de

vue sur le réel. Donc, moi, j'adore quand c'est comme ça. Quand il y a émulation, qu'il y a débat et tout, mais c'est vrai que du coup, c'était intense, quoi je veux dire, cette journée. On était crevés à la fin, quoi. Surtout qu'on a un peu tous des grosses personnalités, à avoir des idées sur le sujet. Genre, je me souviens qu'on n'avait pas réussi à finir. Donc à voir, peut-être dans ton système d'amélioration, peut-être… Je ne sais pas hein… Peut-être s'assurer que les personnes connaissent bien l'œuvre avant. Je ne sais pas si c'est bien pour ton groupe deux, qui a eu peut-être plus de temps aussi.

L1: Ouais, ils avaient tous lu l'œuvre, ouais.

L2: Voilà, déjà, c'est peut-être mieux. Peut-être dire déjà les…Parce que, alors, peut-être encore une fois que j'ai mal lu. Mais, moi, je ne savais pas quelles œuvres allaient être travaillées. Je ne sais pas si tu l'avais mis sur ton descriptif ou pas dans le PAF, ça y était ?

L1: Dans les mails ouais. Mais bon, après, il n'y en a qui ratent, hein. Donc ça veut dire que je ne l'ai pas assez dit, peut-être.

L2: J'ai raté. Je ne sais pas comment j'ai fait, mais je n'ai pas vu. Du coup, ouais, peut-être ça, pour être bien au clair sur l'œuvre. Éventuellement choisir une œuvre moins ambitieuse. Mais en même temps, moi, j'ai adoré faire les *Misérables*, donc je suis contente. Donc voilà.

L1: Et puis, la question des *Misérables* c'est est-ce que le fait de qu'on aborde ce sujet... Parce que la question c'était: Est-ce que le fait qu'on soit en groupe, ça donne peut-être plus d'élan à des profs qui seuls ne se seraient pas plongés dans un mastodonte de la littérature. Versus " Je prends *La Parure* ", en fait, tout le monde ose déjà le faire tout seul.

L2: Ah ouais, tu as raison. Tu as trop raison. Et ouais, ça c'est un truc que j'ai…

L1: Non, mais on se posait la question en fait. C'est ça mon questionnement quand j'ai choisi cette œuvre. De est-ce que ça ne va pas attirer les gens qui ne le font jamais et qui ne savent pas comment faire, pour justement oser sauter le pas.

L2: Bah justement, moi, c'est exactement mon cas, en fait. Tu vois, je pensais en terme général et tout. Mais en vrai, c'est exactement mon cas. Je rêvais de faire les *Misérables* depuis longtemps, j'avais vu le film aussi où il le fait avec ses élèves. Je ne sais plus le nom du film...

L1: Ouais, *Entre les Murs*, oui. Non ?

L2: Non, ce n'est pas *Entre les Murs*, c'est dans un autre là avec Podalydès là qui est prof dans les beaux quartiers.

L1: Oui, je l'ai vu, il est tourné à Stains d'ailleurs. Enfin, oui, oui.

L2: *Les Grands Esprits*, je crois.

L1: Oui, où il parle d'Henri IV, oui.

L2: Et je rêvais de le faire, mais je ne m'en sentais pas capable, enfin. J'avais peur que ce soit trop complexe, je ne savais pas par quel bout le prendre et cetera. Donc honnêtement… En plus je venais du coup de terminer mes… On va dire, cette phase d'enseignante dans le quatre-vingt-treize avec ça. Enfin, merci Sarah, quoi ! Franchement, genre, je suis trop contente de vraiment, genre, finir en beauté quoi. Enfin, du coup, non vraiment c'était cool. C'était… Je pense que tu as raison, ça peut aider de se lancer à plusieurs sur une œuvre comme ça et *La Parure* franchement, c'est chiant ! Pas *La Parure*, s'il te plaît !

L1: Non, non ! J'ai pris l'exemple d'une œuvre qui est moins ambitieuse, en fait. J'aurais aussi pu dire *Le Cid* ou *Cyrano*, enfin, tu vois ? Mais je me suis vraiment dit : Les *Misérables*, c'est vraiment dans le programme, c'est gros et plusieurs enseignants ont eu peur. Moi la première, dans mes premières années de se plonger dedans.

L2: Ouais, je suis d'accord. Je pense que c'est bien de le garder, en fait ouais.

L1: Ensuite, quand tu dis que c'était plus créatif et plus riche, dans les séquences que vous avez co-construites, en quoi tu trouves qu'elles sont plus créatives et plus riches précisément ?

L2: Il y a plus d'activités différentes, enfin…

L1: Toi, normalement, tu fais plus de trucs réguliers

L2: Un peu plus, j'ai l'impression que je n'arrive pas toujours à varier autant, ça peut être des petites choses aussi. Tu vois, par exemple, moi je n'avais pas pensé à faire la lecture avec des questions qui interrompent la lecture. Tu sais, la première lecture à l'oral, moi je suis toujours face au choix, genre: Est-ce que je lis moi ou est-ce que je laisse lire les élèves ? Bon, lecture serpent je connaissais quand même déjà. Mais du coup, je l'ai plus fait avec… Grâce à ces séquences et j'adore. La lecture serpent, c'est trop cool. Bon, c'est un peu long, mais c'est trop cool. Mais par contre, le fait de faire les lectures avec des questions, je trouve ça génial, parce que du coup les élèves sont beaucoup plus actifs. Donc ça, je n'y avais pas pensé, tu vois. C'est des choses toutes simples, mais du coup je trouve que le fait d'être à plusieurs, il y a des pratiques que certains ont assez naturellement auxquelles, nous, on n'a pas pensé, qui viennent du coup enrichir vraiment notre approche et qui évitent justement le côté répétitif pour les élèves. De " C'est toujours un peu pareil ", voilà. Donc ça et créatif en termes d'activités…Attends, je vais regarder ça un petit peu les canevas pour me souvenir…Mais il y a plein d'activités que je n'avais pas faites et que j'étais contente de faire. Attends, je n'ai pas les activités, je vais descendre. Par exemple, je me souviens de la courbe qu'on a faite sur les émotions, la courbe sur le *Fantastique*. J'avais trouvé ça chouette. Les synthèses de groupe, ce n'est pas facile à faire, mais ça a super bien marché quand on avait fait les synthèses de groupes. Tu as plusieurs groupes et puis ils se retrouvent et ils doivent faire ensemble la synthèse. Ça, je n'avais jamais pensé à le faire. Trop bien. Pour la lecture expressive, ça je l'avais déjà fait, c'était moins nouveau. Les images…Ouais, aussi je trouve que ce qui a changé c'est, je trouve, qu'on faisait plus de choses en une séance par rapport à ce que moi je faisais. D'abord, au début, je me disais : " Mais comment ça va rentrer ? Il y a trop de choses à faire dans cette séance ". Et en fait, au niveau du rythme, ça m'a appris quelque chose. Moi, j'ai tendance, je pense, à laisser trop s'étendre les activités. Tu vois ? J'ai un rythme plutôt lent et en fait le fait de scander en plein de petites activités, enfin, je regarde la séquence qu'on avait faite avec les images sur le *Fantastique*. C'est la séance cinq, le dénouement, il y a plein de petites choses en fait dedans. Tu vois, moi j'aurais fait cette séquence avec que les images. Et là, je ne sais plus, il y avait ton dénouement, il y avait les événements étranges, le tableau… Et tout ça, moi, je n'aurais jamais cru que ça rentrerait en une séance et bien c'est rentré. Donc ouais, ça en termes de rythme, ça m'a bien appris, oui.

L1: Ok, intéressant.

L2: Ça c'était cool…Le dialogue intérieur, trop bien ! Le truc c'était moi qui avais eu l'idée à la base pour les *Misérables* à la base, mais finalement, on l'a fait sur le *Fantastique*. Avec les deux petites voix dans la tête. Tu vois, des petites choses comme ça, trop cool. Et puis, même dans la manière de poser les questions, parfois sur des questions qui impliquent plus le sujet-lecteur. Par contre, dans la tournure, je trouvais ça peut-être plus clair que moi comme je les pose, parfois, les questions. Je trouve que c'est…

L1: Oui, il y avait plusieurs cerveaux, donc si à un moment quelqu'un était moins vigilant l'autre allait plus être pointu sur le sujet. Donc c'était plus, on regardait tous les détails quoi.

L2: Ouais, c'est ça. C'est ça, exactement. Et attends, je regarde encore l'autre séquence sur les *Misérables*. Pour m'en souvenir un peu plus. Bon, les Portraits, moi ça a été compliqué, mais ça on y reviendra peut-être dessus après. Ouais, après, le carnet d'écriture, ça c'était super aussi de venir plusieurs fois… J'ai trouvé ça bien…

L1: Tu l'avais déjà fait ?

L2: Ouais, je l'avais déjà fait sur d'autres séquences. Carnet de voyage, ça j'avais fait notamment. Ce que j'ai trouvé bien, c'est le côté, voilà, ça m'a aussi un peu appris sur le côté évaluation formative. Je n'en fais pas assez, moi. Et par exemple sur le journal intime, je trouvais ça super, parce qu'on y est vraiment revenu plusieurs fois et ça je pense que c'est très rassurant pour les élèves. De vraiment avoir quasiment le même sujet à plusieurs reprises dans la séquence. Plutôt que genre, paf, un truc qui tombe comme un cheveu sur la soupe à la fin. Et en fait, ils ne sont pas vraiment préparés. Donc ce sont des choses que je savais déjà, tu vois, mais que je ne faisais pas forcément aussi bien en étant seule et que là, en collectif, ça m'a poussée à le faire mieux. Voilà.

L1: Ok, donc ça ce sont un peu les apports de la co-conception. Et sinon, est-ce que toi tu as noté des difficultés ou des limites éventuelles ? Bon bah le temps, ça j'ai bien noté que c'était une contrainte. Un peu l'aspect négatif de cette expérience de co-conception, c'est qu'on manquait de temps. Est-ce que tu vois d'autres limites ou problèmes ?

L2: Au niveau de la co-conception ?

L1: Ouais.

L2: Ouais, juste le problème du temps, tu as raison.

L1: Tu l'as évoqué, hein. C'est pour ça que je le dis, mais…

L2: Oui, oui. Je n'avais pas fait attention que je l'avais évoqué, mais oui. Si, le temps parce qu'on a dû le faire un peu vite, ça c'est clair. Mais sinon, est-ce que je vois d'autres limites ou d'autres points négatifs ? Franchement non. Il y avait peut-être le fait de faire une séquence qu'on n'a pas créée quand on était deux groupes.

L1: Voilà, bah ça typiquement, cette méthode en deux groupes ? Tu aurais fait quoi ?

L2: C'était particulier. Finalement, ça a été, tu vois, ça s'est quand même bien passé. C'était un petit peu stressant pour moi. Du coup, on va dire avant, les séances. C'est-à-dire que du coup je me disais : " Ok, je vais faire ça ". Mais comme ce n'était pas venu de moi, bah il y avait un peu un stress comme quand j'étais toute nouvelle enseignante et que je faisais pour la première fois une séquence. Tu vois ? C'est toujours un petit peu stressant. Dans les deux cas d'ailleurs, même pour les *Misérables* que j'avais co-créé. Parce que quand c'est une nouvelle séquence, c'est toujours un petit peu stressant. Parce que tu ne sais pas si ça va marcher ou quoi. Donc un petit peu de stress, mais pas négatif, tu vois, mais juste un petit peu de stress. Après, le fait de ne pas avoir du tout créé pour le *Fantastique*, comme c'était très clair, ça allait. Je n'ai pas eu trop de problèmes de compréhension de ce qui était prévu. À part deux-trois petits détails. Donc c'était plutôt en termes d'appropriation, je pense. Ouais, c'est plutôt en termes d'appropriation.

L1: C'était plus dur de se l'approprier, ouais.

L2: Ouais, je pense que c'est ça.

L1: Mais et le fait que ce soit aussi précis, ça t'a aidé ou c'était une contrainte ? Le fait qu'on descende au niveau de la consigne plutôt que de rester au niveau de la tâche. Tu préférais ça pour que ça t'accompagne ou tu trouvais ça trop, justement, enfermant ?

L2: Un peu les deux, je dirais. Ça m'a quand même aidée, ça m'a rassurée. Après, il y avait des moments où j'avais envie de prendre un peu de liberté et je n'ai pas forcément osé le faire. En me disant qu'il faut que je suive le protocole. Il y avait une fois où je t'avais demandé, je crois, c'était par rapport à… C'était quoi déjà ?

L1: Le cercle de préparation, je pense.

L2: Oui, exactement. Par rapport à ça où tu m'as dit : " Oui, bah si, c'est totalement ok de faire un cercle ". Parce que du coup, j'essayais de voir comment j'allais pouvoir faire le truc, mais je sentais que ça ne me convenait pas tout à fait. Et finalement, tu m'as dit que le cercle, ce n'était pas un problème. Donc oui, ça me… C'est un tout petit peu enfermant quand même. Donc je ne sais pas dans quelle mesure, pour toi, c'est important que tout le monde pose exactement les mêmes consignes. Ou si, tu vois, tu as la possibilité de…

L1: Non, mais la question, c'est est-ce qu'on reste au niveau de la tâche et après chacun la fait comme il veut. Mais dans ce cas-là, ça peut être très différent. Ou est-ce qu'on voit au niveau de la consigne sachant qu'en plus un groupe n'a pas vraiment créé la séquence donc bon. Là dans le deuxième groupe, on avait plus de temps à l'harmonisation. Mais donc le fait d'avoir des consignes quand même précises, ça permet de vraiment voir où on va et voilà avoir une représentation mentale assez fine. Donc ça je pense qu'il faut… Enfin, c'est un arbitrage, hein. Donc toi ta formation, enfin, je suis prête à prendre ta vision de la chose justement.

L2: Alors moi je pense qu'il faut rester au niveau, enfin, il faut aller jusqu'au niveau de la consigne. Je pense que c'est important, mais avec si possible une liberté. De dire voilà.

L1: C'est ça, tant qu'on fait le même stage, tu peux amender un peu la consigne et les termes.

L2: Voilà, moi c'est ce que je dirais, ouais.

L1: Donc toi tu dirais de rester au niveau de la consigne tout en pouvant prendre de la marge.

L2: Marge de manœuvre, ouais.

L1: Si on est dans la même tâche. Si on reste dans la même tâche.

L2: Ouais, c'est ça.

L1: Ok. Non, mais c'est clair et quand tu disais que… Ouais donc du coup autre question: Quand vous avez créé, parce qu'il y avait quand même de la contrainte. Que ce soit de la lecture littéraire, enfin, de mettre en place des pratiques de lecture littéraire, de mettre en avant les émotions, voilà. Pour travailler les C.P.S. Est-ce que pour toi, ça, c'était plutôt quelque chose que tu as vu comme une contrainte ou au contraire c'était plutôt un cadre ? Enfin, une contrainte qui restreignait votre coopération ou au contraire, c'était plus un cadre qui vous permettait de pas partir dans tous les sens ? Comment tu l'as vécu ?

L2: Je dirais plutôt un cadre qui permet de ne pas partir dans tous les sens. Je dirais plutôt ça, je ne me suis pas sentie limitée par ça.

L1: Voilà, ça. Est-ce que ouais… Quand tu concevais, est-ce que tu as eu une sensation de limite ? Ouais.

L2: Non, je n'ai pas eu une sensation de limite, surtout que bon après, assez naturellement, je suis quand même beaucoup portée sur la lecture littéraire, finalement. Donc finalement, ce n'était pas contraignant pour moi. Parce que ça ne limitait pas ma créativité. J'ai l'impression qu'on pouvait quand même tout faire dedans. On pouvait faire de la mise en scène, on pouvait faire de l'écriture, on pouvait… Donc non, je me suis plus sentie limitée quand il a fallu faire… Bon, tu sais, j'ai toujours un peu ce problème… Quand on a dit, il faut faire une séance de lecture analytique. On ne l'a d'ailleurs pas vraiment faite. On est quand même partis sur de la mise en scène. Parce que là pour le coup, la lecture analytique, c'est quand même très contraignant. Mais la lecture littéraire, non, ça ne l'est pas.

L1: Et alors, quand tu as fait la lecture analytique. Tu vois. Parce qu'il y a eu quelques séances de lecture analytique, ça t'a paru difficile dans la mise en œuvre ?

L2: Bah, attends, il faut que je me retrouve. C'était lesquelles ? Les séances de lectures analytiques ?

L1: Il y a eu avec la synthèse là, sur le *Fantastique.*

L2: Ah oui, ça, c'était trop bien. Ça c'était trop bien, parce que du coup il y avait le côté collectif et tout. Donc j'étais un peu stressée, je me suis dit: "Ils ne vont pas comprendre". J'ai toujours peur que, les élèves, ils n'y arrivent pas sur la lecture analytique. Donc j'avais peur que ce soit trop compliqué et en fait non, ça a bien marché. Le fait d'être en groupe, je pense que ça les a bien aidés. Mais effectivement, là, j'avais besoin d'être guidée, tu vois, par exemple, sur la lecture analytique.

L1: Tu étais contente d'avoir les consignes ?

L2: Ah ouais, clairement.

L1: Donc en fait, il faut garder les consignes, mais en disant aux gens : " Si à un moment, tu sens que dans ta classe il faudrait changer, tu peux, mais voilà ". Il faut que ça guide tout le monde.

L2: Oui, c'est ça. Oui, s'il n'y avait pas eu de consignes, je n'aurais pas été assez rassurée et puis ça aurait été du travail aussi en plus, du coup, de devoir trouver toi-même ta consigne et tout. Donc non, je pense qu'il faut les garder, ouais.

L1: Et il y a eu quand même des lectures analytiques. Tu vois, par exemple *Tempête Sous Un Crâne*, c'était quand même une lecture analytique pour comprendre le dilemme.

L2: Ouais, *Tempête Sous Un Crâne…*

L1: Par exemple, je prends ça comme exemple.

L2: Ouais, du coup, j'adorais ce passage. Justement, j'ai trouvé pour celle-là que ça manquait un tout petit peu de créativité. Justement, moi à la base, j'avais pensé de faire les deux voix dans ma tête. Tu sais, le dialogue intérieur.

L1: Oui, je me souviens, oui.

L2: J'aurais peut-être préféré. Mais ça a bien marché quand même, je trouve que les élèves sont bien rentrés dedans, se sont bien… Ont bien développé leurs réponses. Donc c'était cool au final. Mais c'était, je trouve que pour un sujet qui était pour moi aussi fort, quoi, j'aurais aimé faire un truc un peu plus souple. Peut-être.

L1: Et le débat mouvant ? Cette lecture analytique, ça n'a pas compensé pour toi le côté moins créatif ?

L2: Oui, justement je ne me souviens plus de ce débat mouvant, attends… Ah si, ça y est. Ok. Ouais, c'était bien qu'il y ait le débat mouvant à la fin, carrément. Carrément, mais pour rentrer dans le sujet, c'était plus sur la lecture analytique, moi, je serais peut-être plus rentrée par l'écriture avec les deux voix. Mais le débat mouvant, c'était cool, ouais. Je n'arrive plus à me souvenir comment ils se sont investis dans le débat. Si, c'était bien, c'était bien. Moi j'adore le débat mouvant, mais ça, j'en faisais déjà pour le coup. J'en faisais déjà. Si, si, c'était bien. Ouais, carrément.

L1: Ok, super et du coup, *all in all*, tu dirais quoi ? Ton ressenti général quand tu as mis en place ces séquences ? Parce que là tu me disais que " à chaque fois que je mets en place ces séquences, c'était stressant comme une première fois ".

L2: Ouais.

L1: Qu'est-ce qui a pris, pour toi, plus le pas entre le stress avec cette contrainte ? Est-ce que ça a pris le pas ou c'était plutôt le côté stimulant, motivation de tester des choses nouvelles ? Comment tu jaugerais ce…Tu vois…Qu'est-ce qui t'a paru le plus présent ? Peut-être que ça a évolué, hein. Je ne sais pas.

L2: Bah quand même le côté stimulant, en plus c'était assez drôle, parce que moi à la base je suis beaucoup à chercher ce côté stimulant, tester, expérimenter, et cetera. Ouais, donc ce qui est marrant, c'est que moi à la base je suis plus dans ce truc de tester des trucs. Mais cette année, comme c'était un peu ma dernière année, mes derniers six mois, je m'étais dit : " Cette année, je fais tranquille ! Je fais des trucs que je connais, je ne me remets pas, entre guillemets, en inconfort. " J'étais un peu en mode ; je vais devenir une prof plan-plan pendant six mois, tu vois. Et c'est drôle, parce que du coup, inconsciemment, je m'étais guidée jusqu'à ta formation.

Donc quelque chose d'autre s'est présenté. Donc au début, j'étais un peu en mode ; " Ah putain…Dans quoi je me suis embarquée ? Je voulais être un peu tranquille et puis en fait je suis sur un truc complètement nouveau. " Mais finalement, au contraire, je te remercie, parce que justement j'ai pris du plaisir et je suis heureuse d'avoir fini là-dessus. Et je pense que j'étais très fatiguée, du fait du Covid etc, le contexte. Du coup j'en avais un peu marre l'année dernière. J'ai eu une année un peu difficile, donc je commençais à être un peu blasée, enfin, " blasée " c'est peut-être un grand mot. Mais on va dire, tu vois, un peu en mode : " Bon, je ne suis pas trop à ma place dans ce métier, etc. " ; et en fait, du coup, ça m'a remis un coup de *boost* de fou, tu vois ? J'ai adoré ! Même si effectivement, il y avait un petit peu de stress et du coup, je n'ai pas pu faire ma " prof plan-plan ", j'ai pu par contre vraiment kiffer et ça m'a redonné du sens, voilà. Ça a redonné du sens quand même à mon métier. Donc franchement trop cool et je me suis vraiment retrouvée. Enfin, je pense que ça correspond très bien à ma façon de faire, sauf je n'avais pas forcément… Je pense que j'étais un peu désengagée et du coup ça m'a réengagée, en fait. Donc non, ça l'a clairement emporté et à chaque séance, quasiment, j'en ressortais trop contente. Tu vois, genre, en mode: " Ah, ça a bien marché ! C'est cool. " D'autant plus que j'avais une classe qui était, tu sais, un peu « mo-molle » cette année. J'avais vu qu'ils étaient plutôt en forme ce jour où tu étais là, mais en général ils sont assez mous et du coup il y a quand même eu des petits moments où tous les élèves étaient impliqués. Enfin, ça a redynamisé quand même mon lien à cette classe. Donc…

L1: C'est ce qui t'a surpris dans la mise en place des séquences ? Le fait que ça a permis de renouer un peu un lien avec eux ?

L2: Ça m'a surpris.

L1: Tu t'y attendais à cette…

L2: Je n'y ai pas pensé avant, je l'ai constaté. Parce que j'ai été surprise un peu par moments. Effectivement, quand tu es venue par exemple, cette séance-là, j'ai été super surprise, parce qu'ils n'avaient jamais autant participé. C'était trop bien. Donc ta présence a joué aussi, tu vois, le fait qu'il y ait quelqu'un d'extérieur et tout. Mais il y avait eu quand même deux-trois séances… Pas toutes, hein il y avait quand même des séances où ils étaient redevenus mous-mous, tu vois. Deux-trois séances où il y a un truc qui a pris un peu collectivement. Et puis, quand j'ai lu leurs évals finales, tu vois. Franchement celles où c'était sur les *Misérables* là,

trop contente ! Sur le *Fantastique*, un peu moins, finalement. Surtout, moi, sur la partie lecture orale, il y en a plein qui ne l'ont pas faite, en fait. Je ne leur ai pas mis assez la pression, donc ça, c'était un peu chiant. J'étais un peu déçue sur l'enregistrement audio-là. Ouais, sur la partie lecture orale effectivement, moi, ça n'a pas trop pris bizarrement. Je pense qu'il n'y a peut-être pas eu assez de séances. Enfin, ouais, je trouve qu'il y a peut-être…
Ouais, je trouve que, après j'ai une classe un peu timide, donc ils n'étaient pas forcément très à l'aise avec ça. Mais même quand, ensuite, on a refait une séance où ils devaient reprendre ça. Oui ! Voilà ! Quand on a fait les *Misérables*, où on a fait les exposés, je leur avais dit : " Voilà, il faut que vous lisiez de manière expressive etc. " et ils ont été vraiment nuls… Genre, vraiment nuls. Bon, je pense que là-dessus on n'a pas été au top, mais…

L1: Ouais, donc peu de progrès sur la lecture à l'oral ? La lecture expressive.

L2: Ouais, j'ai trouvé. Trop court, je pense. Après, je n'ai pas fait le théâtre, tu vois, avec eux cette année, donc il y a aussi ça. D'habitude je fais du théâtre et ça aussi où ça prend.

L1: C'est le côté, ouais, compétence qui s'acquiert sur le long terme. Est-ce qu'on l'a assez travaillé ? Ouais…

L2: Ouais, c'est ça. Non, c'est ça. Donc, du coup, ça non.

L1: Alors que sur l'écriture, tu as senti un progrès ?

L2: Exactement, sur l'écriture et même sur la… Je dirais, sur la lecture analytique. Enfin, les questions sur le texte, c'était plutôt bien. Enfin, je trouve qu'ils avaient quand même plutôt bien…Bon ils n'avaient quand même pas trop compris, enfin, pas trop appris leurs définitions, les notions. Ça, ça a manqué un petit peu quand même. Je pense qu'ils ont bien compris le *Fantastique*. Le principe du *Fantastique*. Par contre, sur des notions comme qu'est-ce que c'est qu'un dénouement, sur le point de vue interne, ce genre de choses, ils n'ont pas été au top dans l'éval. En revanche, sur l'écriture, j'ai été très satisfaite, ouais. Sur les *Misérables*, vraiment, j'ai eu de très belles copies. Tous ont fait preuve d'empathie, je trouve, à un moment ou à un autre et quelques copies extraordinaires, quoi. Où vraiment, j'étais genre, j'avais envie de pleurer tellement c'était beau de voir comment ils se mettaient dans la peau de Jean Valjean.

L1: Tu les as toutes envoyées ou pas les copies ? Parce que je ne m'en souviens plus.

L2: Je les ai toutes jetées, tu ne les as pas.

L1: Non…C'est vrai ?

L2: Oui, tu en avais besoin ?

L1: Tu m'en avais scanné quelques-unes, non ? Ou envoyé en photo ?

L2: Je t'en avais envoyé en cours de séquence, mais pas sur les finales, je crois.

L1: Ah merde…Et tu les as toutes jetées ?

L2: En plus tu sais j'ai trop hésité. Mais en gros, je n'étais pas chez moi, j'étais en galère, j'avais trop d'affaires à transporter et du coup, j'ai tout jeté.

L1: Mince…Donc on ne les a pas.

L2: Ouais, je ne savais pas que tu en avais besoin. Enfin, j'y ai pensé à un moment, mais comme tu ne me l'as pas dit, je me suis dit : " Bah peut-être que c'est bon ".

L1: " Ça y est ? " Ah j'ai oublié de te le dire alors, traces d'élèves… Ouais, tu m'as envoyé les ateliers d'écriture un et deux bis, mais pas la finale. Et la lettre d'un de tes élèves.

L2: Je suis désolée, en plus il y avait de belles copies quoi… Putain, c'est con. J'aurais dû les sortir. Mais j'étais un peu dans le jus à ce moment-là et je n'étais pas chez moi et j'avais un tas énorme dans ma valise et je me suis dit...

L1: Non, mais ce n'est pas grave, t'inquiète. Tant pis, de toute façon c'est fait.

L2: Je suis vraiment désolée.

L1: Non, mais c'était juste, parce que j'aurais pu mettre des extraits de copies dans ma thèse, mais ce n'est pas grave.

L2: Bah ouais, je sais. Bon, tu en as quand même quelques-unes que je t'avais envoyées en cours de séquence, mais c'est vrai que…

L1: Oui, non mais t'inquiète.

L2: Tu en auras peut-être d'autres qui sont bien aussi.

L1: Oui, mais il n'y a pas de problème. Et du coup, toi entre les deux séquences, parce que là tu me compares bien séance par séance. Est-ce que, toi, tu as préféré mettre en œuvre les séquences ? Et pour les élèves, est-ce qu'il y en a une où tu as l'impression qu'ils ont plus accroché ou plus progressé ? Comme tu disais.

L2: Ouais, c'est une bonne question, parce que du coup comme ils sont assez réservés mes élèves, ils ne s'expriment pas trop. Tu vois genre, à la fin de l'année, quand j'ai reçu des lettres trop belles d'élèves qui n'exprimaient rien. Je me suis dit : " Ah en fait, ils kiffaient mon cours, mais ils ne me le disaient pas ", tu vois ? Du coup, je ne sais pas trop et j'aurais voulu leur poser la question et je ne l'ai pas fait. J'ai fini un peu dans le jus, tu sais, avant les vacances. Mais de mon impression, j'ai l'impression que le *Fantastique* était peut-être plus fun pour eux. Enfin, qu'ils ont peut-être pris plus de plaisir, j'ai l'impression. Ouais, clairement, mais j'ai l'impression qu'ils ont peut-être plus progressé sur les *Misérables*.

L1: Et tu penses qu'ils ont plus progressé sur les *Misérables*, parce que la séquence des *Misérables* était conçue d'une telle façon qu'ils ont plus progressé ou parce que ce sont des progrès qui sont sur le long terme et qui, du coup, sont apparus au moment des *Misérables* ? C'est une question ouverte, hein. Je ne sais pas.

L2: Je ne sais pas trop dire. Pour moi pour les *Misérables*, c'est surtout par rapport au fait qu'on ait vraiment eu un fil directeur très clair de journal intime et qu'on soit revenu plusieurs fois dessus. Je pense que ça, c'était un bon cadre, après est-ce qu'il y a eu des effets de la séquence sur le *Fantastique* qui sont venus après, potentiellement. Je pense que la séquence sur le *Fantastique* les a bien accrochés. Parce que j'avais fait une séance sur la poésie où en plus ils

avaient été beaucoup absents. Donc ça n'a pas été ouf-ouf. Donc je pense que ça les a aussi peut-être bien remis dedans. Après, je pense qu'en termes de progrès, comme je t'ai dit, ils ont fait plus de progrès sur la séquence des *Misérables*, c'est par rapport à la compétence d'écriture. Mais en termes de compétences psychosociales, je pense que le *Fantastique* c'était super aussi. Mais j'ai un peu du mal à répondre, parce que c'est dur à dire quoi. Enfin, j'ai l'impression de pas avoir assez d'éléments concrets pour vraiment répondre, tu vois ? Et puis même je te dis que je pense qu'ils se sont plus amusés sur le *Fantastique*, peut-être pas, enfin. J'aurais peut-être dû leur demander.

L1: Oui, c'est ton ressenti à toi. De l'extérieur, ouais.

L2: Et il y a d'autres facteurs, tu vois, il y a aussi la période, plein de trucs. Donc après je pense que ce qui peut-être intéressant pour toi, c'est peut-être de l'inclure dans… Peut-être le fait de leur faire faire un petit retour aux élèves à l'oral ou à l'écrit. En fin de séquence.

L1: Ouais, mais dans ce cas-là souvent les élèves sont biaisés, souvent ils te disent la dernière séquence qu'ils viennent de faire. Tu vois ? Si c'est une séquence un peu cool, ça va derrière eux et tu vois qu'ils te disent toujours la dernière séquence. À part si, vraiment, ça s'est mal passé, tu vois.

L2: Ouais ou alors à la fin de chaque séquence prendre un petit temps. Genre juste de dire : " Est-ce qu'ils ont aimé la séquence ? ", " Qu'est-ce qu'ils ont aimé comme activités dans la séquence ? ", " Qu'est-ce qu'ils ont l'impression d'avoir appris ? ". Tu sais, un mini questionnaire, comme moi je faisais un peu en fin d'année parfois de passer des petits questionnaires comme ça. Je pense que ça, ça pourrait être bien. Parce que c'est vrai que moi j'aurais aimé le faire, mais je ne l'ai pas fait, même à l'oral. Et du coup, ouais, j'ai un peu du mal à répondre à cette question.

L1: Ok et alors du coup, quand tu as mis en place ces séquences, tu disais que voilà, parfois c'était dur de suivre tout ce qui est écrit. Donc tu m'as dit que tu avais rajouté, enfin on en avait parlé, les cercles de profération. Est-ce que sinon, il y a des trucs que tu as enlevé ou modifié ou ajouté ? Qui te viennent en tête. Et sur quoi ?

L2: Non, moi je suis assez bonne élève, donc vraiment, je suis.

L1: Ouais, c'est ce que je me dis, oui.

L2: Il y a un truc que je n'ai pas eu le temps de faire, mais alors je ne me souviens plus de ce que c'était. Je pourrais chercher, si tu veux, te retrouver ça.

L1: Non, ça va.

L2: Mais sinon, si, un truc que je n'ai pas eu le temps de faire. Je pense que ça devait être un truc… Ah si ! C'était sur la dernière séquence bilan des *Misérables*. Il y avait plein de trucs, je n'ai pas eu le temps de tout faire. Pourtant, j'ai adoré tout ce qu'il y avait.

L1: Il y avait des trucs facultatifs, ouais.

L2: C'est ça. Donc là, je n'ai pas tout fait.

L1: Ok.

L2: Et rajouté, non. Je n'ai rien rajouté à part les cercles de prolération. Non.

L1: Nickel, ouais. Et est-ce que dans ces séquences-là, du coup, tu as eu plus l'impression de travailler la lecture littéraire, l'empathie, la théorie de l'Esprit que d'habitude ou pas ? Toi qui es portée sur des sujets comme ça.

L2: Oui, plus parce que j'ai eu plus d'outils. J'ai été plus outillée. Tu vois ? C'est-à-dire que pour moi, c'était déjà là tout le temps, parce que c'est vrai que je suis prof. Enfin, c'est ça qui fait sens pour moi en littérature. Mais par contre, parfois, je suis bloquée, j'essaye, je galère, j'ai l'impression que je répète un peu les mêmes trucs. C'est vaseux parfois, tu vois. J'ai l'impression que ce n'est pas… Je dis toujours : " Qu'en pensez-vous ? Qu'en pensez-vous ? Qu'est-ce que tu ressens ? ". Parfois ils me disent : " Je ne ressens rien ", tu vois ? J'avais un peu ce problème de me retrouver à avoir envie de le développer, mais pas forcément à avoir les bonnes activités ou les bonnes questions. Et du coup, j'ai été plus outillée, donc oui je l'ai, enfin je trouve que je l'ai beaucoup plus fait qu'en temps normal.

L1: Ok. Sur les trois tu dirais ? Lecture littéraire, empathie et ToM.

L2: Lecture littéraire, empathie et ToM, ouais, sur les trois. Ouais, sur les trois, carrément.

L1: Et en lecture du coup, tu dirais que c'est quoi les nouveaux outils que tu as eu qui t'ont paru probants et vraiment utiles quoi ? C'est plus la diversité, toi, qui t'as plu qu'un ou deux outils en particulier, non ?

L2: C'est plus la quoi ?

L1: La diversité des outils proposés qui t'a plu qu'un ou deux outils qui t'a paru plus pertinent que les autres. Si je comprends bien ton discours depuis tout à l'heure.

L2: Ouais, oui c'est ça. C'est la diversité, après c'est vraiment dans l'approche globale, ce n'est pas forcément dans un outil en particulier. Déjà, le fait d'entrer dans les textes par ce biais-là. Je pense que j'ai tendance à me dire : " Bah il faut d'abord faire de la compréhension et après, on peut justement rentrer dans la lecture littéraire ".

L1: Qu'est-ce que tu veux dire par " ce biais-là " ?

L2: Bah entrer dans les textes directement par l'identification, le ressenti, le fait de se positionner en tant que sujet-lecteur tout de suite.

L1: Ah voilà, le sujet-lecteur.

L2: Tu vois, je regarde déjà quand on voit la première séance des *Misérables*, le direct : " Que pensez-vous du geste de l'évêque ? ". Tu vois ? Tout de suite, en fait, garder ça tout le temps. Pas juste l'amener après ou… En fait, j'ai tendance un peu à séparer. De faire des questions vraiment plus sur le texte et puis après un peu se positionner ou garder pour la synthèse. Et donc là, j'ai bien aimé qu'on rentre direct dedans. Après, est-ce qu'il y a de nouveaux outils qui m'ont marquée ?

L1: Non, mais ce n'est pas grave, c'est juste ceux que tu as en tête, hein. Tu n'es pas obligée de tout regarder. C'était vraiment juste pour qu'est-ce qui te vient en tête, si quelque chose te vient en tête.

L2: Ok, bah le journal intime, je ne l'avais pas encore fait, j'ai trouvé ça cool. Très cool, il y avait les courbes là que je te disais aussi les courbes d'émotions là sur le *Fantastique*.

L1: Oui et le journal intime, parce que ça permet un travail continu. Tu disais.

L2: Ouais et puis parce que ça permet vraiment de rentrer dans l'esprit de…Voilà. Le dialogue des deux petites voix aussi dans la tête. J'y avais pensé, mais je ne l'avais pas fait avant. Donc voilà.

L1: Et ouais, est-ce que les élèves…De toute façon, tu m'as dit qu'ils se sont investis dans toutes les tâches. Ou il y a eu des tâches où tu les as sentis vraiment réfractaires et où ça a fait un blocage ?

L2: Non.

L1: Peut-être les Portraits, non ?

L2: Portraits compliqués, ouais. Je ne sais pas trop à quoi ça tient. Je pense que le texte était difficile. Les extraits n'étaient pas… J'ai pris des extraits trop courts à un moment donné, donc je pense qu'ils n'avaient pas le… Enfin, ils n'avaient pas le début, donc ils étaient perdus je pense. Ouais, ça, ça n'a pas trop bien marché, ouais. Ce n'est pas top. J'avais eu des idées pour l'améliorer sur le moment, mais je ne me souviens plus de ce que je m'étais dit…Je ne me souviens plus. Mais ouais, les *Portraits*, ça a été compliqué.

L1: Ok, intéressant et à part ça ? Du coup, ça n'a pas marché les *Portraits* … Enfin… Est-ce que tu as eu des aprioris sur le déroulé ? Enfin. Est-ce que tu as eu des surprises sur le déroulé en classe versus ce qui a été réalisé ? Il y a des choses qui t'ont marquées ? Bah si, tu m'as déjà répondu à cette question en fait. Je suis en train de radoter. Donc ça, c'est bon. Bah j'ai l'impression qu'on a un peu fait le tour sur comment tu as vécu la formation. Ah non ! Tiens,

on n'a pas parlé de ça. Parce que là, on a parlé de toi, face à tes élèves, mais on n'a pas parlé de toi par rapport au groupe.

L2: Ok.

L1: Tu vois, est-ce que tu as eu l'impression que tu aurais aimé avoir plus d'accompagnement par rapport à ce qu'il y a eu ? Tu vois ? Plus de… Que ce soit de ma part ou des autres membres du groupe. Et est-ce que, du coup, les outils que l'on utilisait, tu vois je sais pas, il y a eu le Drive, le WhatsApp ou autre. Est-ce ça t'a paru être accessible et pratique ou au contraire justement compliqué et pas pratique ? Donc là, on est plus sur le côté un peu logistique et accompagnement qui l'entourait. Tu vois ?

L2: Oui, je vois. Bah très bien pour moi, enfin les outils Drive ou WhatsApp, parfait. J'ai trouvé ça cool, parce qu'il n'y a pas eu de spam sur *WhatsApp*. Genre des gens qui écrivent tout le temps pour ne rien dire. On utilisait *WhatsApp* quand on avait une question un peu précise et urgente et, tout de suite, c'était réactif. Donc j'ai trouvé ça cool, genre : " Ah tiens, je fais telle séance cet aprèm', je n'ai pas compris ça. Qu'est-ce que je fais ? ". Enfin, j'ai trouvé ça bien. Pas envahissant et bien utile, quoi. Et le *Drive*, est bien, très bien, très pratique aussi donc.

L1: Non mais ça parait simple, mais c'est vrai que selon si je pose la question aux jeunes ou aux moins jeunes les réponses ne sont pas toujours les mêmes. C'est pour ça que je pose quand même. Il y a peut-être un effet génération ? Non, je rigole.

L2: Ah oui ! Oui, c'est peut-être possible. Non, pour moi, très simple, je n'ai pas eu de difficulté.

L1: Oui, donc utilisable, accessible.

L2: Top, utilisable, accessible. Très bien et sur l'interaction avec le groupe, non moi ça m'allait comme ça.

L1: Ok, non mais t'as pas l'impression qu'à un moment t'étais lâchée dans la nature et que tu n'étais pas assez accompagnée ou …?

L2: Non.

L1: Ok, super.

L2: C'est surtout que tu étais super présente Sarah aussi. Franchement, à chaque fois que je t'ai écrit ou quoi, tu es super réactive donc. J'ai pensé à appeler une ou deux fois où j'avais des questions, enfin non, je me suis sentie vraiment soutenue. Je ne me suis pas du tout sentie lâchée dans la nature. C'était parfait. Bien accompagnée.

L1: D'accord, ok. Du coup je te propose, à part enfin, tu veux peut-être ajouter quelque chose sur les séquences qu'on n'aurait pas dit ?

L2: Non, c'est bon. Je suis juste un peu embêtée, parce que j'ai l'impression que je ne t'ai pas donné assez de trucs concrets sur les outils et je suis sûre qu'il y a des choses, mais comme là je ne suis plus trop dedans, mais…

L1: Non, mais c'était très bien.

L2: C'était bien ?

L1: C'était clair. Ouais, il n'y a aucun problème. Non, mais du coup, pour conclure cette grande première partie. Parce qu'après il y a une toute petite deuxième partie. On a bientôt fini. C'est un peu sur, voilà, pour conclure cette formation; Comment tu as considéré cette formation par rapport à d'autres formations de lettres PAF que tu as pu faire ? En termes de… Tu en as un peu parlé, le fait que tu sortais de ta zone de confort et que tu étais moins élève. Est-ce que tu trouves que, ce format, il est plus pertinent pour apprendre par exemple dans la formation continue ou c'est bien un mélange des deux ? Est-ce que ça t'incite plus à changer tes pratiques ou pas ? Est-ce que justement c'est trop fatiguant pour une formation ? Tu vois ? En termes de formation continue, qu'est-ce que tu en penses par rapport à un stage PAF classique ?

L2: Pour moi, c'est clairement celui qui m'a le plus apporté. Parce qu'il y avait la mise en pratique obligatoire en quelques sortes. Et moi, le souci, c'est que souvent je fais des formations PAF qui sont géniales. Genre, j'en ai fait une sur la grammaire, qui était avec Karine Risselin que j'ai adoré, j'en ai fait une sur les problématiques aussi. Alors pour le coup, le sujet ne faisait pas rêver, tu vois, c'était genre : " Comment construire une problématique ? ". Et en fait, c'était

génial, parce que du coup, il y avait plein d'idées de mises en œuvre trop cool. Le problème, c'est que souvent, je note toutes ces idées sur mon document et je me dis : " Génial ! Je vais faire ça, ça et ça " et en fait, derrière, je ne fais rien quoi. Enfin rien. Je caricature, mais je fais genre un dixième et encore de ce qui était proposé. Et donc, c'est dommage, parce qu'il n'y a pas de mise en pratique. Et là, le fait que ce soit obligatoire, qu'on n'avait pas le choix quoi. Qu'on créait les séquences pendant la formation, du coup certes, c'est moins reposant. Enfin " c'est moins reposant ", ça sort de la zone de confort, mais du coup c'est top, parce que c'est comme ça qu'on apprend quoi. Donc, moi, je pense que ça devrait être tout le temps comme ça en fait. Toutes les formations, il devrait y avoir une partie pratique.

L1: Ok et du coup, si tu dis "classe", enfin, tu as été obligée de mettre en œuvre dans la salle de classe, bon, je sais que la question elle est pour toi un peu difficile, parce que tu as arrêté juste après. Mais comme tu avais des cinquièmes, des sixièmes, est-ce que ça t'incite à changer certaines de tes pratiques que tu fais en lettres ? Et si oui, comment ? Enfin, ça peut être des choses à enlever, à modifier sur les tâches, les activités, l'organisation de la classe, les consignes. Enfin bref… Là, toutes les réponses sont bienvenues quoi.

L2: Ouais, bah c'est clair. Je suis convaincue que ça a eu et que ça aura, si je continue à enseigner, un effet sur mes pratiques. Mais encore une fois, j'ai du mal à trouver des choses encore plus précises. C'est peut-être plus aussi une posture générale, tu vois, que je ressens dans la manière de questionner les textes, dans le rythme. Ce que je disais tout à l'heure, le fait de faire plus d'activités plus rythmées. J'ai comme une impression générale, mais je n'arrive pas à trouver de trucs précis. C'est comme avec les films. Quand je regarde un film, je sais que j'ai aimé le film genre…

L1: Ouais, non, mais de façon générale, ce sont les questions que tu poserais, mais quand tu dis ta " posture générale " est-ce que c'est aussi la manière dont tu laisserais plus ou moins de liberté aux élèves pour, je ne sais pas, pour aborder le texte ou pas ? Enfin, j'imagine, je ne sais pas hein. Ou ce sont plutôt les types de consignes ou les modalités de travail des élèves ?

L2: Ouais alors, par exemple ce que j'ai bien aimé, même si on ne l'a pas beaucoup fait, mais que j'aurais bien aimé faire plus, c'est le truc de faire des groupes mouvants. Le fait de commencer à un, à deux, à trois et de mettre en commun; ça j'ai adoré. Donc ça, là j'aurais eu besoin de le faire plus pour vraiment l'inscrire dans mes pratiques. Mais en tout cas, qu'est-ce

que j'aurais envie d'explorer le côté plutôt collaboratif, ça c'est clair. Le fait, donc comme je disais d'avoir un rythme différent et des moments texte/oral, texte/oral, ça je trouve que c'est pas mal quand même de revenir souvent. Donc je faisais souvent genre: texte, longtemps, oral longtemps. Et du coup, ça, je pense que c'est un peu ennuyeux pour les élèves, alors que d'alterner je trouve ça plus dynamique. Ça c'est cool. De beaucoup questionner, mais ça je le faisais déjà, mais encore plus de questionner les élèves sur ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent. Vraiment les pousser à se repositionner, ça c'est très bien. Voilà, après le débat mouvant, ça je le faisais déjà, mais j'adore. Et voilà et encore une fois, le côté éval formative, d'avoir vraiment un fil directeur que je garde tout le temps, ça je trouve ça vraiment cool.

L1: Ok. Ouais donc tu dis que si tu vas repenser des séquences tu essaieras peut-être de faire ça, quoi.

L2: Ouais, clairement.

L1: Et alors du coup dans tes projets futurs ? Je sais que, toi, t'es pas forcément dans l'Éducation nationale, mais là comme justement tu m'as donné des écoles alternatives est-ce que le fait de… Parce que là, j'ai l'impression que tu as aimé de co-concevoir des séquences avec les gens. Tu vois ? Est-ce que c'est quelque chose que tu as envie de reproduire ou est-ce que tu as envie de participer à d'autres recherches-action ? Voilà. Est-ce qu'il y a un truc dans le projet plus global de la méthodologie, de notre manière de faire, qui te donne envie de réitérer comme expérience ?

L2: Ouais, c'est clair, bah co-créer des séquences clairement. Genre, je dirais que j'aurais même envie de le faire à chaque fois, presque. Alors ça, ça demande un petit peu d'organisation, mais ça, c'est vrai que c'est quelque chose, je pense, qui me plairait en école alternative ; c'est de travailler en équipe autour des séquences. C'est marrant, parce que je pense que j'avais un tout petit peu peur. J'ai toujours eu peur des travaux de groupe. Ça, c'est lié aussi à notre éducation. Enfin, moi à l'école, j'ai fait très peu de travaux de groupe et j'ai toujours un peu peur, parce que j'ai une manière de penser un peu à moi et d'être perturbée ou à ne pas réussir à faire comme je le voudrais. Et en fait, là, je n'ai pas eu cette sensation du tout. Au contraire, je me suis sentie vraiment stimulée et en même temps libre de pouvoir apporter mes idées. Donc voilà co-création, c'est clair et recherche-action, bah j'adore. Ouais. Franchement, si je peux participer à d'autres projets comme ça…

L1: Ouais parce que là, si moi je t'avais mise en contact avec un autre chercheur qui cherchait un truc et que tu aurais continué, tu penses que tu aurais dit oui ?

L2: Ouais, clairement. Clairement, parce que moi, c'est ce qui me plaît dans le métier, enfin, le fait d'expérimenter des choses, j'aime bien. Enfin, j'ai besoin de nouveautés et je trouve que c'est ça qui donne du sens aussi. J'adore, mais ça, c'était déjà avant, je pense. Mes collègues, ils me le disaient déjà pas mal que j'avais ce côté-là à toujours tester de nouvelles choses. Parfois trop, parce que du coup, les élèves, ils peuvent être un peu perdus si je change tout le temps de choses. Mais, ouais, clairement.

L1: Oui et dernière question que je ne t'ai pas posée, parce que pour les élèves en termes d'engagement. Ah bah si, tu l'as dit qu'en termes d'engagement, dans les séquences, tu les trouvais engagés. Un peu plus que sur la séquence sur la poésie, mais pas… C'est pas quelque chose qui t'as frappée leur engagement.

L2: Je les ai trouvés quand même bien engagés moi, si. Déjà, j'ai trouvé qu'à chaque fois ils écrivaient. Enfin, tous s'y mettaient quoi. Même…bon à part un élève sur l'écriture du journal intime, qui avait du mal. Mais lui, il a vraiment un blocage avec ça.

L1 C'était qui ?

L2: C'était Ryan.

L1: Il était tout devant ?

L2: Il était au deuxième rang, devant à droite, ouais.

L1: Ok.

L2: Et tu as une mémoire de fou Sarah. Tu m'impressionnes ! Toutes les classes que tu vois.

L1: Non, je ne me souviens pas de tous, mais je me souviens de Ismaël au fond, non c'était ça, un noir ?

L2: Ouais, tu vois Ismaël ? Putain… Mais Ismaël, trop beau, quoi ! Genre sur son journal intime, mais il s'est vachement engagé quoi. Enfin, il a fait un bon travail derrière. Je crois que je lui ai mis, je sais plus, genre douze ou treize, alors qu'il a des grosses difficultés. Tu vois ? Parce que j'ai vraiment vu ses efforts. Même Ouidi, qui a trop du mal à écrire aussi. Donc franchement, ils se sont tous vraiment impliqués et je pense que c'était plus clair que ce que je propose d'habitude. Parce que souvent, quand je propose une consigne, j'ai quinze mille questions. Tu vois ? Et là, je trouve qu'ils étaient tous dedans, assez autonomes. Tu vois ? Et oralement, bon bah j'ai une classe qui est un peu mo-molle, mais ils étaient quand même plus engagés à l'oral qu'ils ne l'étaient en début d'année quoi.

L1: Ok, très bien. Et sur les tests, ça n'a pas posé de problème aux élèves de faire passer une deuxième fois les tests ? Ils n'étaient pas en mode: " Ah… "

L2: Ça les a un peu saoulés. Alors je pense aussi que c'était la toute fin. Moi je partais, c'était mes derniers jours, tu vois ? Donc même moi, j'étais un peu triste de leur dire : " Bah en fait, on va passer deux heures, une heure et demie à faire des tests quoi ". Je me sentais un peu mal en fait, surtout qu'ils l'ont peut-être senti aussi et en plus il y en a un pour qui c'était sur une heure, donc c'était à l'arrache. Je pense que je te l'avais dit, je crois. Donc ça, c'était un peu compliqué celui-là. Il y avait eu une embrouille avant. Enfin… Ils n'étaient pas dedans quoi. L'autre heure, ça allait ils ont trouvé le truc, mais c'est vrai qu'ils étaient un peu en mode : " Ah encore ! Ah mais on a déjà fait ce test madame ! ". Enfin voilà, je pense qu'ils ne comprenaient pas trop pourquoi ils devaient les refaire quoi. Donc je leur ai expliqué, mais ce n'est pas hyper simple pour eux.

L1: Et ça n'a pas été dur pour toi de trouver un autre enseignant qui a fait passer les tests ?

L2: Non, ça allait.

L1: Ouais, alors du coup, là normalement il y a une deuxième partie, mais je pense que pour toi ça ne va pas être trop possible de la faire. C'était un peu sur des points très précis sur lesquels dans d'autres niveaux scolaires que tu as. Mais là… Je ne sais pas si tu avais le temps de refaire tes séquences ou là après ces séquences-là, avec tes quatrièmes, des pratiques que tu as changé à la suite de notre formation dans d'autres séquences que les nôtres. Tu vois ?

L2: Oui, bah ça, c'est un peu la question que tu posais tout à l'heure. Bah, je pense que ça a eu une influence, mais…

L1: Pour tes cours de sixième et cinquième. Tu avais des sixièmes et cinquièmes, c'est bien ça ?

L2: Cinquièmes seulement, ouais.

L1: Cinquième ? Ah oui, c'est ça. Et est-ce que tu vois du coup… Alors, je sais que c'est dur à te poser pour toi. Mais est-ce qu'il y a des trucs que tu n'avais pas prévu de faire avec tes cinquièmes que tu as, du coup, fait ? Ou pas du tout, parce qu'en plus, je sais que ton cas est assez spécifique. Donc je sais si tu n'as pas trop eu le temps de te projeter en te disant: " Tiens, je vais tester ça ou le répliquer ou… ". Tu vois ?

L2: Non, je n'ai pas vraiment eu le temps. Je t'avoue que ça a un petit peu imprégné ma séquence avec les cinquièmes, plus en termes de posture. Mais…

L1: Ouais. Alors comment tu dirais ? Tu vois, c'est intéressant ça.

L2: C'est difficile à expliquer. Plus, à nouveau, en termes de rythme. Un peu plus dynamique et un rythme un peu plus différent. J'ai peut-être reformulé certaines questions. Peut-être dans les tournures de questions. C'est très basique, mais je n'ai pas d'exemple très précis de questions. Mais je pense que j'avais des séances où j'avais des questions écrites, tu vois, et je les ai un peu retravaillées. En étant un peu influencée par les questions que l'on avait posées sur les autres séquences. Donc ça, oui et il y avait un troisième truc qui me venait. C'était quoi ? Ah oui ! Les lectures, mais je le faisais déjà un peu. Mais un peu plus de lectures serpents aussi. J'ai même testé sur des grands textes. Là c'est un peu long quand même, mais c'est sympa. Mais c'est un peu long. On est sur une œuvre intégrale, du coup sur la *Rivière à l'Envers* et du coup bah on a fait parfois des chapitres entiers en lecture serpent, mais c'est vrai que ça traîne. Voilà.

L1: Ok. Bah si tu as des questions. Bon là, je ne sais pas si tu en auras le temps. Mais si tu as des questions où t'as le avant/après que tu as changé des cinquièmes. Moi ça m'intéresse de les

voir. De genre, ce que tu posais comme questions l'année dernière et ce que tu as posé cette année. Je ne sais pas si tu as des traces.

L2: Je vais regarder. Je ne sais pas si j'ai des traces, mais…

L1: Des traces, ça m'intéresse vraiment beaucoup de voir les questions.

L2: Peut-être sur mes débats mouvants, je vais regarder. Parce que j'avais déjà fait des débats mouvants, mais du coup, j'ai refait-… Ah voilà ! Là où j'ai reformulé, c'est sur la synthèse du débat mouvant, ça je me souviens.

L1: Ah oui, tu as fait une synthèse débat mouvant. Tu l'as ajouté, du coup.

L2: Ouais. J'avais déjà une synthèse, mais j'ai reformulé la question. À présent, c'est est-ce que j'ai encore l'ancienne et la nouvelle trace ? Enfin, est-ce que j'ai gardé les anciennes traces ? Ça je ne sais pas. Il faut que je regarde.

L1: Voilà et bien, si tu as ancien/nouveau, moi ça m'intéresse énormément. C'est trop intéressant pour moi.

L2: Ok, je vais regarder si je retrouve ça. Je ne te promets rien, mais je vais regarder. Peut-être que je vais trouver quelque chose.

L1: Ouais, écoute, moi j'ai assez de matière là. Enfin, je ne sais pas si tu as quelque chose à ajouter.

L2: Ouais ?

L1: Ouais largement sur l'entretien. Si tu as quelque chose à ajouter ou pas ?

L2: Non, je n'ai rien à ajouter.

Fin de l'entretien

Entretien Julie - XP 1 - 20220530

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Julie
- Transcriptrice : Solène Krombach
- Date de l'interview : 30/05/22
- Lieu de l'interview : à distance sur Zoom
- Date de la transcription : 18/08/22 - 23/08/2022
- Durée : 36 minutes

Transcrire à partir de 7'38" jusqu'à partie 2 4'10

L1: Ok ! Bah du coup, je te pose directement des questions. Comme ça, on rentre dans l'objet du sujet. Du coup, ma première question pour lancer notre discussion, c'est ; C'était quoi ta motivation ou tes motivations pour t'inscrire à cette formation sur le PAF ? Et y as-tu trouvé ce que tu cherchais ou pas ? Ou autre chose ?

L2: Ma motivation, c'était parce qu'il y avait marqué "recherche-action". J'avais déjà discuté de recherche-action avec un collègue de SES, du coup quand j'étais en année de stage, et de ce qu'il m'en avait dit, ça me paraissait quelque chose de cool. Du coup, je me suis dit; "Oui, j'ai envie de faire ça". Ça avait l'air d'être original, en plus, par rapport aux autres formations, voilà. Et du coup, en même temps, je n'avais pas beaucoup d'attentes. Parce que je n'en savais pas plus que ça ce qu'était qu'une recherche-action non plus. Voilà, mais du coup, ça m'a beaucoup plu dans ce que tu as proposé. Autant dans le contenu que dans le déroulé de la formation, il y avait à la fois du contenu et…Alors, peut-être que ce qui m'aurait manqué un petit peu, c'était le contenu théorique. Ouais, t'en as proposé, mais du coup, j'en aurais bien aimé un peu plus. En même temps, ce n'était pas possible sur le temps qu'on avait, mais voilà. Et puis à la fois le côté : on fabrique des choses, on conçoit, on met directement en pratique ce qu'on apprend ; ça, ça m'a bien plu.

L1: Ok et du coup, sur le contenu théorique, je vois ce que tu veux dire sur le manque de temps. Est-ce que t'as quand même appris des choses ou il y a des concepts que tu as quand même pu approfondir ?

L2: Ah oui, clairement. Oui, parce que bah c'était quand même assez flou pour moi tout le concept de sujet-lecteur. J'en avais entendu parler, mais ce n'était pas très clair dans mon esprit. Du coup, ça, ça m'a bien apporté…Enfin, tu m'as bien apporté des précisions. Et puis, du coup, sur la manière dont, vraiment, on peut faire émerger le sujet-lecteur par des questionnements en cours. Ça, ça m'a bien aidé…Enfin, bien apporté en tout cas.

L1: Ok, trop cool et sur les compétences psychosociales ? Tu avais l'impression de les travailler ou plus sur la lecture littéraire ?

L2: Bah les deux. Après, compétences psychosociales, j'ai l'impression que tu nous as moins présenté de contenu, enfin, un peu mais moins. Voilà.

L1: Ok, trop cool et ouais, donc tu aurais aimé plus de contenu, si on avait plus de temps, t'aurais aimé qu'on passe plus de temps sur le contenu théorique ?

L2: Oui, c'est ça. Bah après, moi je suis un peu une…Enfin j'aime bien la théorie quoi !

L1 : Entre parenthèse - [10'23"-11'06"]

L1: Ok, voilà. Et du coup quand même, est-ce que le contenu théorique qu'on a parcouru t'as l'impression qu'il t'a quand même aidé dans la conception des séquences par la suite après ou pas forcément ?

L2: Oui, oui vraiment. Parce que oui ça posait bien les bases pour savoir, bah, quel positionnement engager et quelle ligne directive on allait prendre. Bah ouais, pour faire émerger le sujet-lecteur et les compétences psychosociales.

L1: Et comme tu dis que tu aurais aimé plus de contenu théorique, justement t'aurais aimé plus de contenu théorique du côté lecture ou du côté compétences psychosociales ? Qu'est-ce qui t'a le plus manqué, tu dirais ?

L2: Bah je ne sais pas. Bah les deux, enfin, bah les deux en même temps. Puisque du coup je pense que le fait de rentrer plus avant dans les compétences psychosociales, ça permettait aussi de se questionner plus finement sur; comment faire émerger le sujet-lecteur. Peut-être.

L1: Ouais, non mais c'était pour savoir ton ressenti. Et du coup, dans ce stage, on a co-conçu ensemble des séquences, on a fini par zoom. Qu'as-tu pensé déjà de cette expérience de co-conception ? Comment tu l'as vécue ?

L2: C'est hyper motivant, parce c'est vrai que du coup c'est…Bah déjà c'est motivant parce que c'est efficace. Parce qu'on a l'impression d'avancer, enfin, d'aller hyper vite et du coup, ça, ça rend le travail moins laborieux. Enfin, moins…Voilà, après c'est vrai que bah moi, comme ça ne fait pas longtemps que j'enseigne. Du coup, ça m'a permis de bénéficier de l'expérience, bah des gens, qui avaient plus d'expérience que moi quoi. Du coup, on sentait qu'elles avaient des réflexes plus…Ouais, des réflexes que moi je n'avais pas et déjà une réflexion un peu plus systématique sur : Qu'est-ce qu'on fait travailler et pourquoi, etc. Que moi, j'avais…Qu'il me manque un peu. Du coup, ça m'a aidé là-dessus.

L1; Ok, et donc ça c'est un peu les apports de la co-conception et est-ce que tu vois des difficultés ou des limites éventuelles ?

L2: Bah des fois, ce n'était pas toujours évident de s'entendre sur : Dans quelle direction on voulait aller, est-ce que ça faisait travailler les compétences psychosociales ou pas et puis quel était l'intérêt. C'est vrai que des fois c'était dur de garder une…J'arrive plus à me rappeler à quel moment on a un peu bloqué à des moments, parce qu'on n'était pas d'accord sur : Est-ce que, vraiment, ça faisait travailler les compétences psychosociales ou qu'est-ce qu'on cherche à apporter aux élèves à cet endroit-là ? Voilà, du coup…

L1: Ok, tu veux dire qu'il y a des désaccords qui ont émergé, quoi ?

L2: Oui.

L1: Et sur la méthode, du coup, qu'on fasse deux groupes et qu'on harmonise après ? Ça t'allait ou pas ? Ou c'était plus dur, du coup, pour toi ensuite de t'imprégner de la séquence sur les *Misérables* ?

L2: Ouais, c'était plus dur. C'était plus difficile, parce que ça paraît, enfin, ça paraissait très cohérent la manière dont le groupe avait fait son contre-rendu sur le moment. Et puis ensuite, après de se replonger dans la séquence, c'était…Ouais voilà.

L1: Tu étais plus à l'aise avec le fantastique du coup ?

L2: Oui.

L1: Ouais. Est-ce que du coup, sans plus de temps, tu aurais vu une autre méthode, qui aurait été plus efficace pour créer deux séquences ou tu te dis que c'est un mal pour un bien qu'on ait fait comme ça ?

L2: Je pense que c'est un mal pour un bien, parce qu'à mon avis, travailler à de plus gros groupes, ça n'aurait pas fonctionné.

L1: Et du coup, quand vous avez co-conçu, est-ce que le fait que moi je vous ai contraint, en disant bah ; "Il faut que ce soit de la lecture littéraire, qu'on cherche à faire émerger les compétences psychosociales". Pour toi, c'était plutôt quelque chose qui vous aidait à vous cadrer ou c'était trop contraignant ? Comment tu l'as vécu ?

L2: Je ne l'ai pas vécu comme trop contraignant. Au contraire, ça permet de…Enfin, pareil je pense qu'en étant si court, tu es obligé de cadrer pour que ça avance vite dans une même direction. Parce que sinon…

L1: Mais ça ne t'a pas pesé, quoi ?

L2: Non, en même temps, c'est peut-être parce que je…Bah pareil, comme je n'ai pas beaucoup d'expérience, ça ne me dérange pas d'être cadrée dans une direction. Parce qu'au contraire, ça m'évite de flotter un peu dans les limbes de toutes les possibilités.

L1: Ça fait combien de temps que t'enseigne déjà ? Moi je m'en souviens plus.

L2: Bah c'est ma deuxième année titulaire là.

L1: Ok, donc ta troisième année d'enseignement.

L2: Ouais, c'est ça.

L1: Ok ouais, ça commence à faire pas mal ! Non, je rigole !

L2: Bah, peut-être ouais. Moi j'ai l'impression encore d'être dans un flou artistique.

L1: Ouais, bah on apprend tout le temps, ouais. Je vois ce que tu veux dire. Alors, du coup, participer à cette recherche-action, qui te motivait et dont t'étais curieuse, quand tu as fait les séquences, du coup, face à tes classes; Est-ce que t'avais plutôt l'impression que…Pour toi, ton ressenti en tant qu'enseignante, c'était plutôt du stress ou de la motivation et de l'excitation de tester de nouvelles choses ? Qu'est-ce qui a pris le dessus ? Ça peut être différent selon les séquences, hein !

L2: Oui, bah ça dépendait des séquences. C'était plutôt du stress globalement, je crois.

L1: Ah ouais ?

L2: Oui, bah de devoir mettre en œuvre des choses que…Bah j'avais participé à les fabriquer, mais je n'étais jamais sûre de bien faire les choses correctement. À chaque fois, je me disais: "Mince ! Est-ce que je me suis écartée de ce qu'on avait prévu ou pas ?"

L1: Ah oui, donc plutôt du stress pour respecter le protocole ?

L2: Oui, c'était un peu ça. Le protocole, le déroulé des séances, je me suis dit: "Mince, là j'ai…" Et puis, en fait, à la fin j'étais trop pressée par le temps, enfin, comme j'étais à la bourre. Pour les finir du coup, c'était plus le stress de: "Mince, il faut que j'accélère, il faut que j'arrive à faire tenir ça dans le temps imparti." Voilà.

L1: Et les activités du coup ? Par contre, t'étais pas stressée de savoir comment les élèves ils allaient le vivre ? Tu n'as jamais appréhendé: "Tiens, telle séance…", tu te disais plutôt: "Ça, ça va être…" Tu étais assez sereine sur le fait de tester les activités avec les élèves, quoi ?

L2: Oui.

L1: Et c'était plus le côté recherche, qui te stressait, plus que le côté face aux élèves ?

L2: Oui, c'est ça, oui.

L1: Ok et alors, face aux élèves, ça s'est passé comment les séquences ?

L2: Et bien, c'était assez bien. C'était assez bien. Après, il y avait certaines séances, j'avais l'impression que, comme moi-même j'avais l'impression de les maîtriser moins bien, du coup ils ne rentraient pas trop dedans quoi.

L1: Ok, en gros tu dis, si toi, tu n'arrivais pas à te les approprier, tu penses qu'eux non plus quoi. Et du coup, tu disais que c'était surtout pour les *Misérables* que t'avais du mal à t'approprier les séances ?

L2: Oui, c'est ça.

L1: Et du coup, tu sais me dire des exemples ou pas ?

L2: Euh…J'essaye de me rappeler, mais…

L1: Je peux t'ouvrir le caneva, si tu veux, devant moi.

L2: Bah écoute, oui, si tu l'as.

L1: Je l'ai. Hop, ce sera plus pro, si je fais comme ça. Je te mets les séances comme ça ? Je zoom ?

L2: Ouais, super. Du coup, j'avais l'impression que la première séance, ils n'étaient pas hyper intéressés par Jean Valjean. Enfin, voilà. Et après, j'ai eu des réactions, qui étaient…Bah oui, mais je crois que je t'en avais déjà parlé. Ils pensaient que quand il était chez l'évêque, ils pensaient que c'était l'évêque, qui avait fait exprès pour le piéger.

L1: Ah oui, je me souviens. Ils avaient un regard très noir sur l'œuvre.

L2: Oui, c'est ça.

L1: Et alors ? Leur regard, il a évolué ? T'as eu/essayé [18'59"-19'01"] ça dans les deux classes ?

L2: Oui.

L1: C'est marrant ça. Et alors ? Leur regard il a évolué ou il est resté toujours très négatif ?

L2: Je ne sais pas, je ne saurais pas te dire.

L1: Ouais, ils ont réussi à se mettre dans la peau de Jean Valjean quand même, dans les journaux intimes ?

L2: Ils ont réussi, oui. Ils ont réussi, finalement, à se mettre dans la peau de Jean Valjean, oui.

L1: Donc, pas de jugement extérieur dans les journaux intimes, quoi ?

L2: Non. Ça, ils ont bien réussi à se mettre dedans. J'essaye de retrouver les documents pour voir si ça me parle plus. Parce que aussi le fantastique, je sais plus si j'avais eu cette hyper réaction ou pas. Alors, je regarde juste. Je ne me rappelle plus du tout. C'est beaucoup trop loin.

L1: Ouais, mais du coup, si ça t'avait marqué comme grosse surprise, tu t'en souviendrais.

L2: Oui.

L1: Ok, donc il y a eu plus…Et toi, il y a des séances où t'étais mal à l'aise de les dérouler avec les élèves ? Tu les maîtrisais moins ?

L2: Il y avait des séances que j'avais l'impression de moins maîtriser, ouais.

L1: Ouais, et tu te souviens desquelles ou pas trop là ?

L2: Comme ça, pas trop. Mais attends, je vais me remettre sous les yeux le document aussi. Non, là comme ça, je n'arrive plus à me rappeler exactement lesquelles.

L1: T'inquiète, ce n'est pas grave. Et du coup, quand tu as mis en place les séquences ? Enfin, là tu disais que tu étais stressée par le déroulé. Est-ce que tu trouvais que c'était quand même assez précis comment c'était écrit ? Ou justement, ce n'était pas assez précis et c'était dur du coup de suivre ?

L2: Non, c'était assez précis.

L1: Ou c'était peut-être trop précis ? Je ne sais pas. Enfin, toi t'aimais bien que ce soit assez précis ou tu aurais aimé que ce soit moins précis, tu vois ?

L2: Bah en même temps, c'était pas mal que ce soit précis, puisque comme ça c'était l'idée. Et à la fois, du coup, il y avait peut-être des choses…Enfin peut-être que si, moi, j'avais fait les séquences toute seule, j'aurais fait différemment. Dans le déroulé des séquences, je me sentais peut-être moins à l'aise de ce point de vue-là.

L1: Ah ouais ? Par exemple ? Tu arriverais à me dire pourquoi ? Enfin, quoi par exemple ?

L2: Euh…Non, je ne sais pas.

L1: Ce que t'aurais fait différemment. Ouais, non, ok. Ce n'est pas grave, ça fait longtemps.

L2: Oui. Non, après il y avait des activités que j'ai bien aimé, tout ce qui était débat mouvant et le travail de groupe. Ça, c'était chouette.

L1: Quand tu dis travail de groupe, tu penses auquel ?

L2: Notamment sur la mise en scène dans les *Misérables*, la mise en scène de Fauchelevent. Ça, c'était chouette. Et après, alors attends, je regarde est-ce qu'il y a des séances qui m'ont moins…Oui, peut-être que ce qui m'a un peu bloqué, c'est le fait que, des fois…Comment dire ? Du coup, comme c'était très guidé, quand les élèves sortaient un peu des rails, c'était un peu

dur de se dire: “Bon qu’est-ce que je fais ? Comment j’essaye de rattraper ? Comment je les ramène à ce que je veux leur faire dire ?” Qui reste artificiel du coup, mais qui est …

L1: Ouais et comment tu as géré ça alors ? C’était bancal ?

L2: Ouais, un peu ! Comme j’ai pu.

L1: Ouais, donc parfois, tu étais un peu trop guidée, mais en même temps, si c’était moins c’était compliqué, quoi ? Si je récapitule ta pensée.

L2: Ouais, je pense. Oui, c’est ça, globalement c’est ça.

L1: Et alors, tu disais que le débat mouvant et le travail en groupe sur Fauchelevent, ils t’avaient plu. Est-ce que tu saurais me dire pourquoi ou pas précisément ? Qu’est-ce qui t’a plu ?

L2: Bah c’est vrai que ça varie un peu des activités un peu traditionnelles qu’on peut faire en classe. Et je trouve le fait de mettre les élèves en mouvement avec leur corps, ça me plait. Après, j’étais un peu…Finalement, ça a moins marché avec Fauchelevent. Les élèves, j’étais dégoûtée en fait, parce que pour l’évaluation en fait ils avaient tout oublié. Ils avaient tout oublié ce qui se passait, il y en avait. ..Alors qu’on l’avait quand même…Enfin, la séquence était conçue pour qu’ils aient travaillé dessus un maximum de fois. Et alors même qu’ils avaient joué la scène, bah en fait, ils ne savaient pas. C’était parti quoi.

L1: Il y avait des vacances entre temps ou même pas ?

L2: Bah même pas, je ne crois pas, hein. Ça m’a refroidie un peu sur ça, mais bon.

L1: Ah mince, ok…Bah ouais, et toi t’as préféré aussi faire la séquence sur les *Fantastiques* avec tes élèves ou pas forcément ? Quand tu étais dedans.

L2: Les deux étaient bien.

L1: Et les élèves ? Tu as l’impression qu’ils ont aimé les séquences ? Ils étaient plus engagés dans l’une que l’autre ou pas forcément ?

L2: Les deux, ils étaient engagés dans les deux. Puisque j'avais l'impression que ça faisait écho à des préoccupations très différentes chez eux. Mais voilà, ils étaient à fond, dans le fantastique, sur le fait que les personnages soient ensorcelés. C'était des *jnouns* euh voilà. Et sur les *Misérables* bah toute la question de l'injustice. Mais finalement je… Je sais pas comment le dire…Si, ça les a fait réagir quand même toutes les questions des injustices, de est-ce que sa peine elle est juste par rapport à ce qu'il a fait, etc.

L1: Ok, donc ils étaient quand même engagés dans la séquence ?

L2: Oui.

L1: Et toi ? Tu as réussi à tout faire de ce qu'on avait proposé ou t'as fait des ajouts, des retraits ou des modifications des déroulés des séquences ?

L2: J'ai fait des retraits, surtout.

L1: Pour le temps, c'est ça ? Dans mon souvenir.

L2: Ouais, c'est ça. Dans les *Misérables* surtout en fait. Finalement pas dans les *Fantastiques,* mais dans les *Misérables*, ouais.

L1: Ouais, tu te rappelles lesquels tu as fait comme coupures ou retraits ?

L2: Bah j'ai enlevé celles qui étaient notées comme facultatives en fait, je crois. Enfin, j'ai enlevé l'introduction sur le portrait des personnages. Enfin l'introduction de portraits de personnages. Donc séance quatre, séance sept et j'ai enlevé les exposés aussi.

L1: Ouais, c'est ça en gros, tu as retiré les trucs facultatifs ?

L2: Ouais, c'est ça.

L1: Ouais, donc ok. Mais tu n'as rien enlevé, entre guillemets, d'obligatoire quoi ?

L2: Non.

L1: Ok et tu as ajouté des choses en plus ou pas forcément ?

L2: Non.

L1: Ok et alors est-ce que dans ces séances-là, tu avais l'impression de davantage travailler le sujet-lecteur ? Comme on en parlait. Que d'habitude ?

L2: Bah oui, carrément ouais.

L1: Ah ouais ? Tu peux un peu développer en quoi du coup tu avais l'impression d'avoir plus travaillé là que d'habitude ?

L2: Bah c'est vrai que toutes les questions de se mettre à la place du personnage, essayer de deviner ses émotions, ça je ne le fais jamais en fait d'habitude. Parce que c'est vrai que d'habitude, ça me parait trop, un peu trop flou et un peu trop éloigné du texte, trop voilà. Alors qu'en fait pas du tout, mais voilà.

L1: Ok, d'ailleurs maintenant tu le refais ou pas ? Est-ce que ce sont des choses que tu vas refaire ? Avec d'autres niveaux ou pas d'ailleurs.

L2: Et bien, il faudrait que j'essaye, ouais. Je suis en train de me poser la question ; est-ce que je le refais ? Pas consciemment. Pour l'instant, je n'essaye pas de me dire: "Bon bah comment je vais pouvoir mobiliser le sujet lecteur ?" Enfin…

L1: Ouais, tu n'as pas encore réinvesti ou remobilisé ce qu'on a fait, quoi. De manière consciente ou inconsciente.

L2: Voilà.

L1: Ok et du coup, à part le débat mouvant et le travail de groupe, est-ce qu'il y a des outils ou des activités qu'on a proposées ou qu'on a fait pendant les séquences, qui te paraissent vraiment pertinentes pour travailler le sujet-lecteur ?

L2: J'ai bien aimé la lecture à haute voix, enfin le travail de lecture à haute voix.

L1: Ok, ça a marché ça, tu as l'impression ?

L2: Moyennement. J'ai l'impression que ça a moyennement marché. Alors, est-ce que c'était une question de…Est-ce que c'était l'extrait qu'on a choisi qui n'était pas forcément facile ? Je ne sais pas. Après, je l'avais déjà fait l'an dernier et voilà, c'était…Enfin, c'est quelque chose que j'avais bien aimé déjà.

L1: Et quand tu dis que ça a moyennement marché, tu veux dire en termes d'engagement des élèves ou en termes de progrès ?

L2: D'engagement des élèves.

L1: Ok et tu saurais dire pourquoi ils n'étaient pas trop engagés ? Ouais, c'est peut-être le texte, quoi ?

L2: Alors, je ne sais plus qu'est-ce que c'était comme texte qu'on leur a donné à lire…

L1: Il y avait *Une Apparition*

L2: *Une Apparition*, ah oui !

L1: Et après, il y avait au choix selon les évaluations que tu prenais, ouais.

L2: Ah oui. C'était *La Photographie*.

L1: Ah oui, *La Photographie*, ce n'était pas incroyable.

L2: *La Photographie*, ouais, c'était moins…Autant sur *Une Apparition*, ça a plutôt bien marché, ouais. Autant sur *La Photographie*, ce n'était pas très…Ouais. Ce n'était vraiment pas extraordinaire. Voilà.

L1: Ok et est-ce que t'as l'impression que dans ces deux séquences il y a des points précis sur lesquels ils ont progressé les élèves ? Ou tu n'arrives pas forcément à les…

L2: Bah clairement au début, oui. Ils ne savaient pas écrire un journal intime, il y en a beaucoup. Enfin, pour beaucoup. Et à la fin, oui. Donc déjà, ils savaient ce que c'est qu'un journal intime.

L1: Ok donc l'écriture en je, ouais ?

L2: Ouais. Après, je ne sais pas, je ne suis pas douée pour…

L1: Ouais, sur leur écriture, est-ce que, je ne sais pas, leur vocabulaire, il s'est épaissi sur les émotions ou pas ? Ou est-ce qu'ils ont fait des phrases ? Ils se sont améliorés en syntaxe ou ils ont plus réussi à lire/lier [?/ 29'56"-29'58"] avec le texte ?

L2: Alors, ils ont pas mal, plutôt bien réussi à réinvestir le texte, oui. Beaucoup plus. En syntaxe, je ne sais pas et en vocabulaire, oui. Il y a eu une légère progression. Après, je n'ai pas beaucoup…Enfin, j'ai moins mis l'accent dessus, je pense, que toi ou que d'autres gens.

L1: Non, mais je disais au hasard. Enfin. Là t'inquiète pas, les réponses sont très hétérogènes.

L2: Oui, bah oui. Mais du coup, j'imagine que sur le vocabulaire, il y en a qui ont progressé. Mais voilà, je n'ai pas mis l'accent dessus, donc ils ont moins progressé que ce qu'ils auraient pu si je l'avais plus travaillé.

L1: Ouais et du coup, sur la réception des élèves, donc tu pensais qu'ils allaient mieux…Tu parlais entre guillemets de l'échec de Fauchelevent où tu pensais que ça allait mieux fonctionner, ils n'avaient plus de souvenirs. Est-ce que t'as eu d'autres surprises entre ce que tu pensais ce qu'il allait se passer et le réalisé ? Qu'elle soit positive ou négative d'ailleurs.

L2: Bah je ne m'attendais pas du tout à ce que dans la séquence sur le *Fantastique*, par exemple, pour eux c'était totalement normal qu'il se passe des choses étranges. Bah oui, le personnage il s'est fait posséder, il se passe des choses bizarres et il n'y avait aucun souci avec ça. Enfin, ça les…Il n'y avait pas de fin'...

L1: La frontière du réel n'est pas très claire, ouais.

L2: Ouais, c'est ça, pour eux, il n'y avait aucun souci. Bah oui, c'est sûr; c'est de la magie, il se fait posséder et donc ?

L1: Oui, ils ne remettent pas ça en question comme du surnaturel. Ouais.

L2: Non, pas vraiment. Donc ça, je ne savais pas trop comment réagir à ça. Après, qu'est-ce que...? Quoi d'autre ? Non sinon globalement je n'ai pas eu de…Non.

L1: Et du coup, comment tu as fait ? Si pour eux, le surnaturel fait partie du rationnel. Quand il y a eu le tableau à compléter avec hypothèses rationnelles et irrationnelles. Tu as réussi à leur faire compléter ce tableau-là ou ça a été douloureux ?

L2: Ouais, à force d'explications, ils ont…Enfin, du coup, il y avait toujours cette hypothèse de il s'est fait posséder, c'est de la magie. Mais du coup, elle était dans la bonne colonne quoi.

L1: Ouais, ils ont réussi à conceptualiser la différence ? Oui, donc sur ça, ils ont progressé quand même.

L2: Oui.

L1: Ok et est-ce que, du coup…Tiens, je ne t'ai pas posé cette question-là, parce que comme tu me dis que t'étais stressée. Est-ce que t'as quand même eu l'impression d'être assez accompagnée pendant le déroulé ou t'aurais aimé…Bah je sais que toi t'étais pas sur le groupe *WhatsApp*, vu que t'as pas de *WhatsApp*. Mais est-ce que t'aurais aimé être plus accompagnée ? Est-ce que c'était facile de rejoindre les ressources ou est-ce que c'était compliqué ?

L2: Bah non, c'était super, enfin…Du coup, j'ai trouvé que, à chaque fois que j'avais des questions, tu étais là pour y répondre, quoi.

L1: Ouais, non. Tu ne t'es pas sentie du coup lésée, quoi ?

L2: Non, ça va. Bah toujours un petit peu quand il y a un truc qui se passe sur *WhatsApp* et que moi je suis à côté. Mais ça, c'est universel dans toute ma vie. Avec les ressources.

L1: Ouais pardon. Ouais, tu veux dire que tu avais les ressources et que c'était facile à utiliser, quoi ?

L2: Oui, sur le drive, c'était super.

L1: Est-ce que du coup sur comment ça s'est passé en classe, il y a d'autres choses que tu veux dire sur les compétences qui ont été travaillées, la mise en place des séquences ?

L2: Comme ça, il n'y a rien qui me revient.

L1: Par rapport à d'habitude, c'était plus court ? Plus long ? Plus difficile ? Les élèves étaient plus engagés ? Moins engagés ? T'arrive à comparer par rapport à comment ils sont d'habitude ?

L2: C'était…Bah je pense que c'était beaucoup plus structuré que ce que je fais d'habitude. Voilà. Après, en termes d'engagement, je pense que c'était un peu…ouais, la même chose.

L1: Ouais, ok. Et du coup…Donc du coup, on en revient à toi, si tu n'as rien à rajouter sur les élèves. Qu'est-ce que tu penses, à posteriori maintenant de ce format, où on co-construit ensemble des séquences pour la formation continue, par rapport aux autres formations PAF plus classiques ?

L2: Bah, je trouve ça très intéressant, puisque ça permet vraiment de mettre en pratique directement et puis, surtout de ressortir avec quelque chose d'utilisable. On ne travaille pas pour rien quoi, vraiment, ça sert à quelque chose ce que l'on fait.

L1: Oui, tu veux dire que tu peux apporter/importer [?/ 35'00"-35'02"] à la classe et que tu assimiles plus les choses ? C'est plus mobilisable après ou ça veut dire que ça te facilite le transfert ?

L2: Oui, c'est ça. Ça me facilite le transfert, c'est directement utilisable. Enfin c'est un..

L1: Un gain de temps !

L2: Oui, bah c'est ça, oui. Un gain de temps et puis, je ne sais pas comment dire, ça nous force entre guillemets à mobiliser ce que l'on met en pratique dans la formation, quoi. Parce que du coup, sinon si c'est qu'une formation et qu'on ne met pas directement le.. On ne va pas faire l'effort de remobiliser derrière. Là ça va. C'est plus engageant.

L1: Oui, voilà c'est ça. Là, tu n'as pas le choix et du coup tu testes. Parce que parfois, tu te laisses emporter par ton quotidien. Et du coup, tu penses qu'il devrait y avoir plus de formations comme ça ou c'est bien d'avoir un peu des deux ?

L2: Bah c'est bien d'avoir un peu des deux, mais c'est vrai que ce serait bien d'avoir plus de formations où on puisse vraiment repartir avec quelque chose à mettre en pratique directement dans les classes. Après, ça, ça doit dépendre des personnalités aussi.

L1: Oui, euh ok. Et du coup, de tout ce qu'on a mis en place pendant nos séquences, que ce soit les tâches, les activités, les types de consignes ou autres, est-ce qu'il y a des trucs que t'as envie de pérenniser dans tes pratiques toi en tant que prof de français ? Tu vois ? De dire : ça, ça et ça, je veux le refaire. Que ce soit des postures ou des tâches précises, hein.

L2: Bah tout ce que je t'ai dit que j'avais bien apprécié, les activités de groupe, la mise en scène, le tableau vivant, mise en voix du texte.

L1: En gros, la variation des activités autour du texte ?

L2: Ouais, c'est ça. Oui. C'est un détail, mais j'ai bien aimé le fait de donner pour chaque séance une citation de…Dans les *Misérables* du coup. Ça c'est, j'ai trouvé ça chouette. C'est vrai que le fait, ça c'est bien, mais je ne le fais pas assez, le fait d'associer, pour la séquence sur le *Fantastique*, d'associer le film à la création de texte(s).

L1: Ça tu trouves bien ?

L2: Oui. Ouais, je trouve ça…Bah intéressant, parce qu'en plus on peut faire des comparaisons et même je me dis que ça peut aider les élèves aussi. Notamment, bah, sur les *Misérables*, ça les avait marqués les passages sur ...

L1: Sur le bagne !

L2: Ouais, tout ça. Donc ça peut les aider à mieux visualiser.

L1: Oui, pour tout ce qui est représentation mentale, ouais.

L2: Oui, c'est ça.

L1: Ok et alors est-ce que du coup, après tout ça, il y a des…T'as envie de participer à d'autres recherches-actions ?

L2: Bah oui.

L1: Pas forcément…Ouais, non mais ça ne t'a pas trop dégoûtée ?

L2: Non.

L1: Non ? L'expérience ne t'a pas dégoûtée ? Et est-ce que ça te donne envie de co-concevoir avec des collèges ? Je ne sais pas si tu as réitéré l'expérience depuis. Ou est-ce que ça te donne envie de continuer à créer des séquences avec d'autres gens ?

L2: Bah oui. Oui, ça me donne bien envie de refaire ça.

L1: Ok. Est-ce que tes élèves, d'ailleurs, c'était difficile de leur faire passer les tests ou pas ? Je ne t'ai pas demandé. La deuxième fois.

L2: La deuxième fois, c'était difficile, oui.

L1: Ouais, ils étaient réfractaires ?

L2: Oui.

L1: Ouais, ça dépend vachement des classes, il y a des classes où ils étaient trop contents et d'autres où ils étaient réfractaires. Et tes collègues ? Ça a été compliqué de les convaincre ? Ils étaient réfractaires aussi ou ça allait ?

L2: Les collègues ou les élèves ? Désolée.

L1: Les collègues.

L2: Les collègues ? Bah j'ai eu une collègue avec qui c'était sans problème et là bah la deuxième, du coup, j'ai dû un peu batailler pour les post-tests c'était…Voilà. Bah clairement, ça la ralentissait dans sa progression et ça gênait sa démarche, quoi.

L1: Ouais, je comprends. Ok, écoute, je crois que tu as répondu à toutes mes questions. Parce que tu m'as dit que le *Drive*, c'était ok. Bah franchement, t'as répondu à toutes mes questions. Je ne sais pas si tu as envie de rajouter quelque chose ? Ça risque de couper. Au pire, je me reconnecte juste après.

L2: D'accord, ça marche.

L1: Non, mais je me reconnecte direct, comme ça, ça ne coupe pas quand on est en train de parler. Juste, on coupe et on revient, ça te va ?

L2: Ça marche, oui.

L1: Euh ouais, je ne sais pas, du coup, si tu avais envie d'ajouter quelque chose d'autre ? Un point sur lequel on n'a pas trop appuyé ou ?

L2: Alors, je regarde les documents pour voir si ça me revient. Ouais, bah du coup, ce qui m'a posé problème aussi, mais ça c'est normal. C'est le fait d'avoir donné l'évaluation du *Fantastique* à faire sur informatique à la maison. Et ça en fait, j'ai ramé à récolter tous les enregistrements, ça a été une catastrophe. Enfin, une catastrophe, non. Mais ça a été très long et très fastidieux.

L1: Ouais, c'est fastidieux. Donc du coup, si c'était à refaire, tu le ferais au CDI ou un truc comme ça ?

L2: Ouais, c'est ça. En plus, on a une mallette Balado, je ne sais pas quoi là.

L1: Ah ouais ! Vous êtes équipés, vous !

L2: Oui.

L1: Ouais, donc c'est vrai que tu aurais pu le faire comme ça.

L2: Oui, donc à refaire ; je ferais ça. Je n'ai pas été hyper à l'aise sur le…Qu'est-ce que je voulais dire ? Je suis en train de voir, sur l'analyse d'images, enfin les tableaux.

L1: À la fin du *Fantastique*, c'est ça ?

L2: Ouais, c'est ça.

L1: Ah ouais ? Raconte !

L2: Bah, je le fais assez peu et du coup, je n'étais pas très à l'aise. Voilà.

L1: Ça a marché ou pas avec les élèves ?

L2: Ça a.. Oui, ça va. Enfin, finalement ils étaient plutôt…Je pense qu'ils étaient plutôt bien engagés dans l'activité. Mais après, ils avaient pas mal de mal à, enfin déjà ils n'étaient pas d'accord sur ce qu'ils voyaient sur les images. Ils ne disaient pas que sur la photo c'était du brouillard, voilà.

L1: Ouais, mais ça a créé de la discussion quand même utile ?

L2: Oui. Voilà et qu'est-ce que j'ai encore dans celui-ci ? Ah oui, du coup, bon c'était un détail, mais la pagination…Enfin du coup, pour les *Misérables*, il y avait la pagination d'une édition et moi je n'avais pas de livre. Du coup, c'était…

L1: Ah…T'avais pas la même, ok.

L2: Enfin, je n'avais même pas d'édition du tout. Je n'avais pas d'exemplaire.

L1: Ah ! Tu n'avais pas le bouquin ?

L2: Non.

L1: Ah mais j'aurais pu te le laisser. Je l'avais en vingt-quatre exemplaires.

L2: Ah oui, d'accord !

L1: Il y en a qui l'ont gardé. Zut !

L2: Ah bon, à ce moment-là.

L1: D'ailleurs, je ne les ai pas tous récupérés. Ok, non mais c'est bien. Je me le note, comme ça, si c'est à refaire, je pourrais changer ça.

L2: Oui et après, non c'était…

L1: Et du coup, l'année prochaine tu as des quatrièmes ou pas ?

L2: Oui.

L1: Et est-ce que tu vas refaire ces séquences-là en les changeant ou pas forcément ?

L2: Je n'ai pas encore décidé, mais je pense, oui.

L1: Ouais.

L2: Oui, c'est ça. Bah, je pense que paradoxalement, je changerais plus de trucs dans la séquence sur le *Fantastique*, que pour les *Misérables*. Voilà.

L1: Ok. Ouais, je vois. Moi par exemple, je change les textes pour l'évaluation finale, les modalités pour l'évaluation finale, etc.

L2: C'est ça, ouais. Oui.

L1: Euh ok. Trop bien, trop intéressant. Et les *Misérables*, tu te vois/dois [?/ 4'02"-4'04"] le refaire, quoi ?

L2: Oui. Oui finalement, parce que je vois que ça avait bien marché et puis ouais, ça leur avait bien parlé.

Fin de l'entretien

Entretien Léo - XP 1 - 20220415

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Léo
- Transcriptrice : Alexia Lefebvre-Boccadifuoco
- Date de l'interview : 15/04/2022
- Lieu de l'interview : Stains
- Date de la transcription : 31/10/2022 - 02/11/2022
- Durée : 34 minutes

L1 : Est-ce que pour commencer, pour une question un peu générale, tu pourrais me dire quelles étaient tes motivations pour faire cette formation et est-ce que t'as l'impression d'avoir trouvé ce que tu venais chercher ?

L2 : Euh… bah la motivation à la base c'était un peu pour t'aider pour ta thèse quand même. La deuxième motivation, sans savoir en plus exactement sur quoi porter ta thèse vraiment…

L1 : Tu n'avais pas lu le truc PAF ? Tu t'es juste inscrit comme ça quoi ?

L2 : Non j'avais dû le lire mais ça m'a pas marqué tu vois, je me suis pas dit… j'y suis allé un peu à l'aveugle. Mais par contre avec l'idée que ça allait me faire des séquences un peu gratuites quoi. Pour être… mais après évidemment parce que tu m'avais quand même parlé de ta thèse. Je parle assez fort ?

L1 : Ouais je pense.

L2 : Tu m'avais parlé de thèse et que du coup j'étais quand même très curieux.

L1 : Ok et ta curiosité a été assouvie ?

L2 : Ouais très largement.

L1 : Ok alors du coup, au lieu de commencer par les séquences je te propose de…

L2 : Si attend, je rajoute juste pour quand même… Je sais qu'on avait discuté sur les questions de sujet-lecteur donc je savais qu'on allait vers cette direction là et que ça m'intéressait.

L1 : Ok alors justement, pour parler du sujet-lecteur, est-ce que t'as l'impression d'avoir approfondi ce sujet durant sur notre formation ? Ou appris de nouvelles choses ou les avoir approfondies ou… ?

L2 : Ouais ouais clairement, sur le sujet de ta thèse sur la question des émotions c'est quelque chose que je n'avais pas forcément autant investi avant et du coup genre je m'en sers maintenant.

L1 : Qu'est-ce que tu dirais que tu as appris sur les émotions ? C'est quoi les grands mots clés ou les acquis de la formation que tu dirais ?

L2 : Les mots clés je ne sais pas mais en tout cas en termes d'investissement personnel dans le texte clairement, formuler des questions à travers des émotions, investir personnellement les élèves bah c'est vraiment un super moyen de les accrocher au cours quoi. Et c'est aussi une porte d'entrée vers l'analyse, ça c'est peut-être quelque chose que je n'avais pas forcément… je n'avais pas investi non plus… c'est quelque chose que je séparais plutôt, alors qu'aujourd'hui je me rends compte que ça peut être …

L1 : Complémentaire ?

L2 : Non plus que complémentaire quoi, c'est…

L1 : Un cercle vertueux.

L2 : C'est même un point de départ quoi c'est plutôt ça quoi, ce n'est pas… Je dissocie beaucoup moins justement la dimension émotionnelle de la dimension analytique quoi. Voilà.

L1 : Ok. Et est-ce qu'il y a des points du coup que tu aurais voulu qu'on approfondisse plus pendant la formation, notamment le côté théorique je parle ?

L2 : Ben moi j'étais un peu au point j'ai l'impression du coup…. franchement non c'était bien quoi.

L1 : Ouais sur tout ce qui est lecture littérature? Et tout sur ce qui était Théorie de l'Esprit, empathie, tout ça ?

L2 : Non ça, la lecture littéraire, c'était clair quoi. Ça c'étaient des choses que je savais… que je ne connaissais pas du coup : Théorie de l'Esprit et empathie, mais j'ai l'impression qu'on a eu un truc assez synthétique quoi. Et je n'ai pas ressenti le besoin de me dire : « il faut que j'en lise plus ».

L1 : Il n'y a pas eu un manque et tout, ça te paraissait clair et équilibré quoi ?

L2 : Bah ouais.

L1 : Ok donc sur le côté théorique… Ouais intéressant ce que tu dis sur le lien avec le sujet-lecteur… euh analyse. Et du coup alors comment as-tu vécu l'expérience de co-conception ?

L2 : Ah c'était trop bien !

L1 : C'est trop bien !?

L2 : Ah ouais ouais.

L1 : Tu l'as déjà fait toi de co-construire des séquences entières avec des gens ?

L2 : Non jamais et j'aimerai bien le refaire quoi.

L1 : Ah ouais tu aimerais bien le refaire ?

L2 : Ben ouais ça c'est un peu ce que je disais, ce n'est pas gratuit mais ça fait (?) un peu… moi si je pouvais en faire deux ou trois l'année prochaine pour boucler toutes mes séquences ça serait parfait quoi. Idéalement pour moi, c'est un… je ne sais pas comment dire un… bah

c’est un super moyen de bosser en équipe et d’être obligé de chercher des… de faire le tour de ta pratique quoi, d’avoir du recul sur ce que tu fais, essayer d’aller chercher des choses dans des expérimentations, de creuser dans la didactique et tout. Chose que tu ne fais pas en fait quand t’es tout seul parce que t’as l’impression que tu n’as pas le temps, que tu ne trouves pas le temps aussi, tu vois ? Il y a un truc dans l’émulation qui fait gagner beaucoup de temps je trouve.

L1 : Donc du coup pour toi les apports de la co-conception c’est que ça fait creuser les pratiques que tu ne fais pas d’habitude, si je comprends bien ?

L2 : C’est ça ouais et ça cadre quoi tout simplement d’avoir deux jours pour le faire c’est trop bien. Ben clairement la séquences sur *Les Misérables* tu vois c’est ça le… bah après c’est une séquence clé de l’année parce que tu es au milieu du deuxième trimestre, et c’était la plus fournie, la plus dense, celle où j’ai l’impression d’être allé le plus loin quoi.

L1 : Ouais par rapport à une des séquences que tu fais tout seul, tu penses que des séquences co-conçues elles sont plus fournies et plus denses, de manière générale tu as l’impression ?

L2 : Ouais elles sont moins improvisées aussi, tu vois ? Enfin, il y a quelque chose de plus… fin’ en ce qui me concerne quoi.

L1 : Oui oui c’est que je cherche à savoir.

L2 : Donc oui pour ça c'est même… pour moi ça a été super positif quoi.

L1 : Et quoi elles sont plus fournies et plus denses, sur quels aspects exactement ? Et plus organisées et moins improvi…

L2 : Par exemple là on a fait une œuvre intégrale du coup dans le choix des textes, dans les activités proposées, la question de la variété vu qu’on se l’est posé en amont tous ensemble, dans la question de l’accessibilité, même de la différenciation, en fait ça permet d’anticiper beaucoup plus de choses à plusieurs. Alors que quand tu es tout seul bah forcément t’as pas le recul sur tout ça, et puis t’as une charge en plus puisque tout ce que tu fais à plusieurs là tu es obligé de le faire seul.

L1 : Donc globalement ça t'as plu, et sur la manière de faire en groupe tu vois pas de points négatifs quoi ?

L2 : Ouais ouais c'était bien. Bah non, bah non c'était super.

L1 : Et le fait qu'on se soit séparé en deux groupes ?

L2 : Bah moi c'était plus matériel qu'autre chose quoi, je pense que si on avait été moins nombreux on aurait fait un seul groupe.

L1 : Oui oui.

L2 : Voilà. La séquence sur laquelle moi je me suis… sur laquelle j'ai travaillé elle était plus aboutie que celle que j'ai ré-utilisée, mais même celle que j'ai utilisée elle était quand même… c'était quand même intéressant de la faire quoi.

L1 : Ouais ? Et alors justement quand tu l'as mis en place ce n'était pas plus dur celle que t'as… ?

L2 : Si c'était un peu plus dur ouais. Celle que je n'ai pas préparée c'était un peu plus dur.

L1 : Ok, vas-y raconte alors comment ça s'est mis en place. Pourquoi c'était plus difficile ?

L2 : Parce que je pense la raison principale…

L1 : Tu te l'es moins appropriée ?

L2 : Ouais voilà c'est ça. C'est-à-dire qu'il y avait des activités sur lesquelles j'ai peut-être un petit peu moins d'accords sur la manière de faire, donc fallait me la réapproprier, je cherche…

L1 : Ouais, par exemple ?

L2 : Bah justement je cherche un exemple… Mais je sais plus. Si, ben par exemple, typique, tu vois la dernière rédaction je suis encore dessus, et parce que probablement, justement je ne

l'aurais pas mise au même endroit, je l'aurais commencée peut-être dès le début c'est-à-dire qu'on arrivait sur une rédaction de fin de cycle …. C'était une rédaction qui fallait faire à la fin…

L1 : Sur le *Jeu du bouton*, tu parles ?

L2 : Non sur… justement tu vois j'aurais peut-être fait un choix j'en aurais fait moins, là il y avait… mais la réaction sur la nouvelle *La Cafetière* je l'aurais peut-être fait commencée dès le début de la séquence…

L1 : Mais il n'y avait pas une réaction ?

L2 : …raconter la suite de la cafetière. C'est moi qui ai choisi de le faire tout seul ?

L1 : Oui.

L2 : Bon ben voilà tu vois, il y a des choses… des choses comme ça que je me suis réapproprié quoi. Alors que le *Jeu du bouton* si du coup on n'a pas fait grand-chose dessus c'était… pour moi il y avait quelque chose de…

L1 : Tu ne l'as pas fait le *Jeu du bouton* ouais ?

L2 : Si je l'ai faite mais on n'a pas forcément fait…

L1 : Tu as fait quoi, t'as posé des questions qui étaient posées ?

L2 : On a fait une heure dessus, on a fait les questions et puis on s'est arrêté là. Bon on fait un travail, une activité de résumé dessus aussi qui était en lien avec ce qu'on faisait avant cette séquence. Donc probablement que j'aurai fait, vu qu'il y avait un travail de rédaction à côté de la lecture, j'aurai commencé plus tôt, qui serait nourrit d'autres lectures etc, voilà.

L1 : Ok donc en fait la séquence des *Misérables* t'as plus suivi vraiment le canevas alors que pour le *Fantastique*…

L2 : Alors la séquences sur *Les Misérables* c'était un rail quoi, mais parce qu'en fait j'avais mis mon nez sur… j'avais…

L1 : Ouais t'as tout fait dans la séquence *Les Misérables*.

L2 : On avait travaillé en équipe sur toutes les séquences quoi, alors que le truc sur les… la séquence sur le *Fantastique* j'avais le choix des œuvres, une partie j'étais à l'aise une autre moins, même si tout était bien, mais je ne suis pas sûr de tout réutiliser tu vois ? Notamment *La Cafetière* tu vois, je trouve ce n'est pas une nouvelle qui m'inspire énormément, sur le choix de la rédaction aussi parce qu'il n'y avait pas… je l'aurais commencée plus tôt, mais sur le choix de la lecture…

L1 : Tu as quand même suivi sinon ?

L2 : Ouais ouais j'ai quand même suivi. L'idée, le truc principal, il y avait la vidéo, il y avait…

L1 : *Une Apparition* après.

L2 : La lecture d'une *Apparition* audio, ben ça je leur ai fait mais avec le recul j'aurais peut-être fait différemment. Au niveau du choix…

L1 : Ouais ok, mais tu penses que tu aurais fait différemment parce que tu as eu du mal à t'approprier comment elles avaient pensé les filles ou t'étais pas forcément d'accord avec leurs choix ?

L2 : Ouais les deux.

L1 : Ok. Et *Les Misérables* tu ne les avais jamais faits on est d'accord ?

L2 : Non.
L1 : Alors que le fantastique tu l'avais déjà fait.

L2 : Franchement ouais…

L1 : Avec les élèves ou tu ne l'avais jamais fait ?

L2 : Ben c'était il y a deux ans en arrivant au collège donc ce n'était pas… j'avais fait des nouvelles fantastiques mais je n'avais pas fait une séquence sur le fantastique, puis avec le confinement donc… ça avait un peu tout mis par terre quoi.

L1 : Ok. Et donc une des difficultés tu dirais dans la mise en place des séquences, celle que tu n'avais pas construite c'était dur de la mettre en place ?

L2 : Un peu plus dur mais après ce n'était pas non plus…

L1 : Ce n'était pas non plus trop dur ? Et justement est-ce que ce qui était…

L2 : Non. Non au contraire c'était bien aussi, ça faisait… tu as un truc quoi, c'était gratuit, c'était là… En vrai c'était quand même pratique quoi.

L1 : Et justement quand tu dis que c'était gratuit, que c'était pratique est-ce que le côté, tu vois souvent, on descendait vraiment très précisément, on allait au niveau des consignes et on restait pas au niveau de la tâche, est-ce que toi ça t'a aidé à t'approprier les séquences ou t'aurais préféré qu'il y ait plus de latitude ?

L2 : Non clairement c'était bien comme ça.

L1 : C'était bien comme ça parce que ça te…

L2 : Ouais, notamment sur quels objectifs on se fixait tu vois ça je m'en suis beaucoup servi. Le fait qu'on ait insisté sur, par exemple : « C'est quoi le fantastique ? C'est une hésitation entre le surnaturel et le rationnel. » Ben ça c'est quelque chose voilà qui était vraiment acquis, sur lequel on a pu se reposer. Ce sont des choses je le sais, je l'aurais fait aussi, mais le fait que l'on se dise « bon ça, ça fait partie des acquis, des objectifs, on veut que les élèves écrivent là-dessus, il faut que les élèves investissent ça dans leur interprétation » et ben du coup c'était là quoi, voilà. Donc non non, dans tous les cas c'était super positif. Et puis il y avait des ressources qui étaient bien : la vidéo elle était super, le *Jeu du bouton* c'est quand même une bonne ressource, c'est…

L1 : Quand tu parles de la vidéo, tu parles de *Ten Steps* ?

L2 : Ouais de *Ten Steps* ouais voilà.

L1 : Ok. Ouais ça c'est des trucs qui ont marché. Tu t'attendais à ce que ça marche avec les élèves ou t'étais surpris ?

L2 : Non non non je m'attendais à ce que ça marche.

L1 : Est-ce qu'il y a d'autres trucs qui t'ont surpris et qui ont marché ?

L2 : Surpris, non.

L1 : Qui ont marché ou… ou est-ce que tu as eu des surprises dans la mise en place ? Des choses…

L2 : Non pas de surprises mais les lectures enregistrées une petite déception quand même. Je ne sais pas si c'est des choses que je referai.

L1 : Ça n'a pas si bien marché.

L2 : Non ça a bien marché, les élèves n'ont pas beaucoup investi la consigne, à la fin on a dû le finir au C.D.I en enregistrant les élèves qui n'étaient pas forcément prêts.

L1 : Ok donc ça ils n'ont pas forcément investi, donc petite déception par rapport à ça.

L2 : Ouais, ça par exemple si c'était à refaire, peut-être qu'on ferait un premier jet en début de séquence et un deuxième jet en fin de séquence pour forcer les élèves à s'entraîner tu vois, des choses comme ça. Alors pour *Les Misérables* c'était tu vois… comme il y avait ce jeu de… Le fil conducteur c'était le personnage Jean Valjean, il fallait qu'on écrive sur lui, bah les écrits sur Jean Valjean ils se sont épaissis au fur et à mesure. En fait on a écrit toujours, on a travaillé sur le même personnage pendant toute la séquence donc… on a beaucoup écrit, on a tourné

autour des mêmes thèmes. Puis pareil comme on travaille avec la vidéo, on a regardé aussi, tu vois genre une série, *Les Misérables*, qui marchait bien… donc on a vraiment.

L1 : Ok donc ça c'est un ajout aussi que tu as fait par rapport à la séquence ?

L2 : Ouais. Et donc on est vraiment… à la fin les élèves ils avaient à la fois beaucoup écrit, ils avaient complètement compris ce truc des émotions parce que c'était très explicite, et ils s'étaient complètement approprié l'œuvre quoi. Clairement, je pense que c'est la séquence la mieux réussie de l'année.

L1 : Ah ouais pour toi *Les Misérables* ?

L2 : Jusqu'à présent.

L1 : En termes d'engagement des élèves, tu as l'impression qu'ils étaient vraiment engagés ?

L2 : Ouais ouais c'est ça. C'était peut-être un peu trop long tu vois, mais par contre c'était vraiment réussi.

L1 : Et en termes de progression aussi ? Tu dirais qu'ils étaient à la fois et engagés et ils ont progressé ?

L2 : Ouais c'est ça.

L1 : Et sur le *Fantastique* ?

L2 : Bah sur le *Fantastique* pour la lecture, ouais voilà, si c'était à refaire je pense qu'on… vraiment on commencerait par ça tu vois ? On ferait des lectures dès le début, les écrits serviraient la lecture tu vois, ou alors on mènerait de front une lecture et une rédaction mais peut-être tout autour d'une seule nouvelle tu vois, quelque de plus ramassé. Là il y avait un… C'est ça ouais, bref.

L1 : Donc t'as l'impression que les élèves étaient bien engagés dans *Les Misérables*, peut-être moins dans le *Fantastique* ou ils étaient quand même engagés pendant la séance ?

L2 : Ils étaient engagés quand même, mais c'est vrai que ce truc de la lecture, je ne sais pas tu vois, l'année dernière ça avait fonctionné pourtant cette année sans enregistrer… alors je crois qu'en plus c'est moi qui avait suggéré au groupe sur le *Fantastique*…

L1 : Ouais ouais mais de toute façon il fallait bien tester, pas de jugement.

L2 : Ouais je ne sais pas, ils ont pas eu envie fin'… il y a vraiment eu une partie…

L1 : Dans les deux classes ?

L2 : Ouais dans les deux classes, c'était un peu… ça a marché mais en termes d'investissement c'était quand même moins réussi, par contre le *Fantastique*, le thème… les thématiques, les œuvres, tout ça il n'y avait pas de problème à ce niveau-là. C'est plus ce qu'on a avisé comme travail, comme activité à donner aux élèves ce n'était pas toujours… c'était quand même moins intéressant quoi, moins abouti pas moins intéressant c'est différent.

L1 : Ouais donc tu penses à quelle activité ? Ouais donc tu penses à la lecture à l'oral ?

L2 : Ouais la lecteur en particulier, mais après à l'oral… les rédactions, ben là tu vois la preuve on continue maintenant, c'est bien qu'on a eu un peu de… il y un moment tu vois ce que je voulais mettre en place j'ai pas réussi à le faire du coup je le fais avec un décalage quoi.

L1 : Et est-ce qu'il y a d'autres activités que tu as utilisées pour impliquer la lecture… fin' de lecture littéraire pour impliquer le sujet-lecteur qui t'ont paru probantes ? Ou justement des activités comme la lecture orale où tu m'as dit : « ça a été des flops » ? Ou il y en a qui te viennent en tête en te disant que c'était vraiment… que tu n'avais pas testé avant et que t'as trouvé ça bon ?

L2 : Franchement en termes d'investissement c'était plus en terme… c'est plus l'investissement, mais après si on vise la compréhension tout ça c'était pas mal sur le *Fantastique* aussi. Ben après ce sont les trucs que j'utilise aussi à côté déjà, c'est-à-dire le travail de reformulation, activité autour du résumé, en quatrième j'ai beaucoup utilisé ça ça a bien fonctionné aussi. Ouais. Pour *Les Misérables*, le tableau vivant ça c'était pas mal ça a…

L1 : Ah ouais t'as fait le tableau vivant ?

L2 : Ouais ça s'est bien passé, je l'ai réinvesti.

L1 : Ça veut dire quoi : « tu l'as réinvesti » ?

L2 : Ben je l'ai utilisé dans une séquence ultérieure quoi.
L1 : Ah ok on va en reparler, tu l'as utilisé quand là ?

L2 : Ben aujourd'hui.

L1 : Dans l'objet d'étude "Dire l'amour" avec les 4è c'est ça ?

L2 : Sur une scène… sur la scène de la rencontre entre Frédéric et Mme Arnoux de *L'éducation Sentimentale*.

L1 : Donc tu as réinvesti le tableau vivant. Ça, ce sera dans la deuxième partie de l'entretien. Ah d'acc, super que tu aies réinvesti ça.

L2 : Ça marche.

L1 : Je te sors en vrac d'autres idées qui me viennent : le graphique qu'on avait utilisé sur le *Fantastique*, le fait d'utiliser la vidéo, le…

L2 : alors attends la vidéo, ouais ça c'était bien.

L1 : … ou les synthèses, les groupes mouvants fin', est-ce qu'il y a des trucs qui ont été des flops, des trucs qui ont marché ? Les images sur le dénouement du *Fantastique*… je te dis tout ce qui me vient en tête.

L2 : Oui oui c'est vrai que ça m'était sorti un peu de la tête, c'est vrai que… non tout ça c'est vrai que ce sont des ressources intéressantes que je pourrai réutiliser ouais, vraiment.

L1 : Ouais, il n'y a pas de flop à part la lecture littéraire, fin' la lecture à l'oral ?

L2 : Non mais après c'est vrai que pour moi c'est un peu différent, parce que pour moi c'était plus, c'était… ça cadrait plus la compréhension tu vois, sur la question des émotions aussi ça marchait bien, c'est-à-dire qu'on était dans la suite donc tout ça c'était bien, c'était vraiment… ce n'était pas un flop la séquence, du tout.

L1 : Ouais ouais, et d'ailleurs sur les émotions, est-ce que tu as eu l'impression de plus travailler les émotions qu'habituellement avec les élèves là ?

L2 : Ouais, bah oui, et puis j'ai envie d'utiliser le meilleur exemple. Là où je me suis rendu compte récemment c'était le devoir commun qu'on a fait, avec les quatrièmes, avec des questions qui visaient plus spécifiquement les émotions, et on s'est rendu compte que… - en fait c'était avec notamment Mme T, l'autre prof de français de l'établissement, avec qui on a fait les devoirs communs - c'était une question qui était plus souvent réussi. C'est-à-dire qu'en fait, on posait… tu posais une question sur, je sais pas, l'action des personnages, les élèves font des réponses un peu expédiées sans investir complément leur compréhension du texte, sans soulever l'implicite, etc. Tu passes par les émotions : « Que ressentez-vous pour tel personnage ? », et ben en fait ils le font beaucoup plus spontanément. Et donc ils visent les compétences qu'on leur demande de travailler, c'est-à-dire : faire une réponse, rédiger, prendre en compte l'implicite du texte sur des questions, qui les engagent eux ; et ça c'était vraiment sur des questions où tu passais par des émotions, ils faisaient des analyses tout simplement plus intéressantes quoi.

L1 : Ok, donc t'as l'impression que, pour reprendre un peu les termes de la formation, genre que quand on leur posait des questions un peu d'empathie, de ce qu'ils ressentent, ils sont meilleurs que quand on leur demande de se représenter les états mentaux du personnage en Théorie de l'Esprit, ou pas forcément, ou les deux ils sont pas…?

L2 : Mais même pas en Théorie de l'Esprit c'est-à-dire que quand tu leur demandes… que quand tu vises juste la compréhension c'est-à-dire la… quand tu vises… quand tu leur demandes : « Qu'est-ce qu'il se passe dans ce que tu viens de lire ? », de le reformuler, ils y arrivent… mais ils reformulent moins bien que quand tu leur demandes : « Qu'est-ce que tu ressens pour le personnage à ce moment-là ? ».

L1 : Ouais donc toi tu penses… en fait passer par les émotions ça aide… Oui en gros, impliquer les lecteurs…

L2 : Oui c'est ce que je disais au début de l'entretien, ou avant je sais plus, mais quand tu passes par les émotions en fait tu peux même sauter des étapes de l'analyse que tu ferais d'habitude. Parce qu'en fait, quand tu passes par les émotions tu vas plus vite en fait. Tu vois sur ce D.S.T qu'on a fait, les trois premières questions… les deux premières s'étaient vraiment… on faisait des questions de compréhension et la troisième c'était une question qui visait plus les émotions. Si on le refaisait demain, je ferais juste la question sur les émotions parce qu'en fait les élèves ils répondaient en investissant les deux premières. Je ne sais pas si c'est clair ?

L1 : Ouais c'est ce que tu disais sur le sujet-lecteur. Ouais très bien, c'est très clair parce que moi je vois le D.S commun.

L2 : Peut-être qu'il faut que je le reformule. Mais en gros, je referai que des questions sur les émotions parce qu'à travers la question sur les émotions…

L1 : Ils justifient avec des éléments de compréhension.

L2 : Ils utilisent spontanément des questions de compréhension.

L1 : Oui c'est ce que tu disais au début, en disant : « En fait, investir le sujet-lecteur, ça se fait au service de l'analyse littéraire. »

L2 : Exactement, et du coup en fait, passer par les émotions, ça c'est ce dont je discutais avec Martin, en fait c'est aussi un moyen de décaler… de faire passer le lecteur paradoxalement, parce que par les émotions ils sont en position réflexive tu vois, et en fait c'est ce qu'on vise, et que les élèves les plus fragiles ils y arrivent aussi - donc en fait passer par les émotions c'est aussi une manière de différencier. Et ça pareil, je trouve que c'est hyper utile quoi, ce n'est pas juste pour les intéressés c'est aussi pour, vraiment pour… c'est un détour… c'est pas un détour en fait mais c'est on va dire peut-être une approche moins spontanée que tu auras mais pour avoir accroché beaucoup plus d'élèves. Et clairement c'est ça qui s'est passé quoi.

L1 : Ok. Intéressant. Alors toi, je sais que tu as fait *Les Misérables* avant le *Fantastique,* t'étais le seul à avoir fait le choix, mais est-ce que du coup t'as eu l'impression d'avoir été assez accompagné ou est-ce que tu t'es senti seul dans le reste des séquences ?

L2 : Non. Oui oui c'était très bien.

L1 : Tu n'avais pas l'impression d'être…

L2 : Bah non, c'est quand même moi qui l'avais fait cette séquence quoi.

L1 : Oui oui oui, mais après tu n'étais pas déçu par le niveau d'accompagnement, même après quand t'as fait le Fantastique tu as eu les réponses attendues ?

L2 : Les réponses à mes questions ?

L1 : Oui voilà. Mais que ce soit par moi ou par les autres collègues, tu n'as pas eu besoin de… ?

L2 : Non non non.

L1 : Et les outils qu'on a utilisés, ils te paraissaient utiles en termes de logistique ?

L2 : Tu penses à quoi en…

L1 : Bah le fait que tout était sur un *Drive*, qu'on avait un *WhatsApp* pour poser des questions ?

L2 : Bah ouais carrément c'est trop bien c'est un plus

L1 : Ouais mais pour toi c'était un plus, ce n'était pas angoissant ou…

L2 : Ah oui non pas du tout, au contraire c'était… comme je t'ai dit ma séquence elle était prête quoi.

L1 : Oui, tu ne changerais pas les outils, en disant : « Le *Drive* c'était trop compliqué ». Je sais que tu es un jeune, mais parfois quand je pose la question à des gens qui sont moins jeunes, ils sont là parfois en mode « Aïe… ».

L2 : Ben écoute, pour être… je pense qu'en fait même le *Drive*, je ne l'utilisais pas, moi j'ai tout téléchargé, c'était sur mon propre disque dur quoi.

L1 : Mais du coup ça a bien fonctionné pour toi quoi, la manière de faire ?

L2 : Ouais en termes de logistique je pense que je ne changerai rien, c'est déjà très bien abouti. Non et puis même je pense que la séquence sur le *Fantastique* faut d'abord la faire avant de… tu vois ? C'est-à-dire avec le recul je change des choses, mais je pense que si je l'avais fait tout seul, j'aurais probablement fait le même type d'erreurs quoi. C'est-à-dire que je l'ai un peu, tu vois, c'est…

L1 : Oui et du coup j'ai l'impression que quand tu… alors ma question va te paraître bizarre mais j'ai l'impression que tu étais plutôt content d'avoir ces séquences déjà « clés en main », alors que parfois il y a des gens qui pouvaient me dire : « J'étais stimulé de créer des trucs nouveaux mais j'étais stressé à la fois de tester des trucs nouveaux et de rentrer dans le cadre de l'expérimentation ». Toi en tant qu'enseignant, tu t'es senti comment dans cette expérimentation ?

L2 : Ben moi c'est la deuxième année que j'ai des quatrièmes, et la première elle s'est arrêtée au milieu de l'année quoi donc pour moi au contraire c'était… de toute façon j'aurai été dans le *rush*, j'aurai été dans le… j'aurai été un peu dans l'exécution parce que j'aurais pas eu le temps de faire des choses très précises, donc avoir ça c'était quelque chose sur lequel je pouvais juste me reposer, je pouvais juste me dire : « Ah…

L1 : Donc ça n'a pas été une source de stress ?

L2 : Non au contraire.

L1 : Notamment de tester de nouvelles pratiques ?

L2 : Non c'était plutôt : « Bon qu'est-ce qu'il y a faire demain ? Ah il y a ça. Ok je suis rassuré parce que je sais que j'ai des collègues compétentes qui se sont posées beaucoup de questions dessus et qu'elles l'ont fait et que ça a marché". Et donc je ne réfléchis pas.

L1 : Donc ça ne t'a pas causé de stress ou une surcharge de travail ? Au contraire quoi ?

L2 : Non pas de surcharge de travail particulière. Il fallait un peu réadapter les documents, mais je pense que… j'aurais probablement travailler plus si j'avais dû faire ça tout seul, ça c'est sûr. Ça aurait été moins bien, ça aurait été plus répétitif quoi.

L1 : Ok. Intéressant. Ah ouais vas-y, pourquoi tu dis ça sur le côté « répétitif » ?

L2 : C'est-à-dire que quand t'as pas le temps, quand tu… quand t'as une idée un peu vague de là où tu vas, sachant qu'à côté de ça on a d'autres échéances : genre les devoirs communs, des trucs comme ça… ben t'as un peu tendance fin', j'ai un peu tendance à refaire les mêmes trucs quoi. C'est-à-dire, bon : on va reprendre un texte, on va faire quatre questions…

L1 : Oui oui, tu veux dire que ta séquence aurait été peut-être moins variée quoi.

L2 : Oui je serais allé tout droit et puis… parce que l'essentiel ça aurait de voir ça et ça, sans trop… Alors que là, je savais que si on faisait ça c'est que telle activité utilisait des images… Ben du coup c'était comme avoir un manuel mais bien. Comme une séquence de manuel mais qui fonctionne quoi. C'est ça quoi, c'est un peu... Le côté « clés en main » c'est trop pratique en fait quoi.

L1 : Ouais ouais, avec un côté… assez précis au niveau des consignes pour vraiment se projeter dans : « Qu'est-ce est attendu ? ».

L2 : Ouais.

L1 : Ok. Et du coup, est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas évoquées sur la mise en place des séquences que j'aurais oublié de… qui t'a marqué, sur laquelle on n'aurait pas évoqué ?

L2 : Non non, je réfléchis… À part que j'utiliserai probablement ces séquences l'année prochaine.

L1 : Ouais tu comptes les réutiliser ouais ?

L2 : Si tu refais une formation j'y vais comme ça je fais une autre séquence.

L1 : Excellent ben je vais déjà t'envoyer là la séquence de l'autre groupe. Donc tu les ré-utiliserais. Ok alors, dans cette première partie de l'entretien, mais qui est la plus longue, ma dernière question c'est est-ce que toi en tant que prof et ton avenir, déjà cette formation t'a apporté par rapport à… par rapport à une formation PAF lettres classique, tu en as déjà des formations PAF lettres ?

L2 : Ouais mais pas lettres classiques.

L1 : Non. PAF lettres habituelles, « classiques » au sens…

L2 : Ce que j'ai fait avec Martin par exemple ?

L1 : Oui par exemple.

L2 : Oui j'en ai fait ouais, plusieurs ouais.

L1 : En quoi cette formation PAF est différente et en quoi tu l'as trouvé mieux ou moins bien, ou par rapport à toi en tant qu'enseignant et en tant que formation continue ? Sur le terrain… je ne sais pas si ma question est claire ?

L2 : Ben le plus c'est vraiment la création d'une séquence, clairement.

L1 : Pour toi c'est un plus de faire ça en formation continue ?

L2 : C'est trop bien ouais. Ça devrait être tout le temps comme ça en fait, de dire aux profs… je pense que ça les motiverait aussi tu vois ?

L1 : Ah tu trouves que c'est une source aussi de…

L2 : Le côté moins descendant, le côté moins genre : tu repars avec pleins de bonnes intentions mais derrière tu sais que tu auras forcément le temps de les appliquer. Le fait de repartir avec autre chose qui t'engage et puis tu crées des liens professionnels… Non il me semble qu'il y a là… je ne sais pas si c'est toi qui l'as inventé entre guillemet mais je pense que là il y a quelque chose à développer pour moi, clairement. On fait le travail en fait qu'on n'arrive pas à faire dans l'établissement quoi, tout simplement.

L1 : Ok. Donc toi tu penses que ça c'est un peu l'avenir de la formation continue en fait ?

L2 : Je pense que ça devrait être l'avenir de la formation continue.

L1 : Ben j'y crois hein ! Ok…

L2 : Non mais clairement on le voit bien, moi j'ai bougé dans ma pratique, on voit des collègues qui ont beaucoup plus bougé dans leurs pratiques, alors c'est… tu vois…

L1 : Ouais donc en fait, ça t'incite plus à changer tes pratiques une formation comme ça ?

L2 : Ben c'est ça, parce que sinon moi je vois bien j'en fais une autre en ce moment, c'est super mais… en fait tu… le problème c'est soit que tu revois des choses que tu connais déjà, soit t'es confronté à… tu dis : « Je n'y arrivai pas » tu vois, soit on te dit : « Faudrait que tu lises ça, ça et ça » alors que t'as pas le temps tu vois ? Et tu repars et puis tu reprends, c'est juste une pause dans ton emploi du temps quoi, où tu as vu des choses intéressantes. Alors que là tu repars avec une séquence.

L1 : Ouais tu testes, donc tu vois si ça a changé tes pratiques ou pas.

L2 : Pourquoi pas en faire une et se revoir trois mois plus tard pour faire un débrief, tu vois ?

L1 : Ouais ouais. Donc toi tu serais d'accord de participer à d'autres « Recherche-action » ?

L2 : Moi je pense je vais continuer de rechercher le « Recherche-action » sur le tas pour avoir…

L1 : Non mais tu serais d'accord de re-participer à la recherche « Recherche-action » ?

L2 : Ouais à fond, ben surtout si c'est sur des séquences que j'ai… ouais à la limite même sur un autre sujet tu vois ? Si je me mets d'accord, je sais pas, peut-être faire une séquence de troisième tu vois, orientée lecture, une séquence de cinquième orientée oral, ou une séquence de quatrième orientée théâtre tu vois ? Ce serait le meilleur moyen pour moi de…

L1 : Donc tu serais chaud à la fois de faire de la « Recherche-action » et en plus de faire des co-conception avec tes collègues, dans un monde idéal au mois de juin tu refais de la co-conception de séquence quoi avec tes collègues pour l'année prochaine.

L2 : Ouais après pour être honnête, ce qui m'intéresse c'est la co-conception de séquence. Après derrière je veux bien être le cobaye de qui tu veux quoi, il n'y a pas de souci.

L1 : Oui donc toi ce qui te plait vraiment c'est le côté : on co-conçoit avec les collègues, qui te manque dans ton quotidien.

L2 : Bah ouais ouais… qui me manque… tu le dis mieux que moi du coup…

L1 : Non non mais c'est pour être sûre de formuler ce que tu penses.

L2 : Non mais c'est ça, c'est...

L1 : Et ça va tes élèves dans le coté recherche-action ils n'ont pas eu trop de mal à passer les tests la deuxième fois, ils étaient pas saoulés la deuxième fois ou ils ont compris l'intérêt ?

L2 : Non pas du tout non. L'intérêt si je crois ouais, ils savaient que c'était pour de la recherche, ils ont pas du tout été… puis même le deuxième texte, moi je l'ai réinvesti en classe et tout donc, non non super.

L1 : Ok parfait. Du coup, juste là normalement la deuxième petite partie, c'est ce que tu me disais en fait c'est : est-ce que tu as des exemples concrets, que ce soit avec des quatrièmes ou d'autre niveau scolaire, de pratiques, ou de voilà… de modalités, de postures enseignantes, de

choses qu'on a étudiées, vues ou que t'as mis en place dans les séquences que l'on a co-construit ensemble, que tu as réinvesties ou que tu as réutilisées dans d'autres cadres ? Alors tu m'avais dit les tableaux vivants que tu as réutilisé avec des quatrièmes.

L2 : Ouais. Alors tableau vivant….

L1 : Que tu as réutilisé avec les quatrièmes avec les mêmes modalités en fait : par groupe.. ?

L2 : Bah ouais plus ou moins, ben là sur un autre cours là on est parti sur la thématique du roman-photo donc ils ne faisaient pas tous les mêmes tableaux, mais ils faisaient des tableaux qui se suivaient. Et ouais, je suis assez convaincu que ça reste un outil… bon en l'occurrence pour être raccord, c'est quand même moi qui l'avais proposé sur la séquence précédente quoi. Je crois que c'est quelque chose que j'avais plutôt utilisé pour le théâtre et pas forcément pour le roman.

L1 : Mais c'est la première fois que tu l'utilisais pour le roman…

L2 : Voilà c'est ça. Et donc là le fait de le réutiliser je trouvais ça pas mal parce que.. bah oui ça reste un outil intéressant pour travailler l'entrée dans le texte, la représentation mentale, d'accrocher des élèves sur des textes difficiles. Là en l'occurrence, là pour *L'Éducation Sentimentale*, justement c'était un peu quoi… je ne me sentais pas de le faire en analyse « stylo à la main à l'écrit » tu vois, parce que faire comprendre l'ironie du texte ça me paraissait un peu inenvisageable si on passait par les questions ou quelque chose de ce genre. Alors que là passer par le corps tout de suite tu introduis un décalage qui fait sens avec l'œuvre même quoi du coup… et avec des élèves qui sont investis quoi.

L1 : Et tu as réinvesti dans d'autres trucs ?

L2 : Ben clairement les émotions on va dire ça. Mais ça infuse presque, on va dire pas quotidiennement mais régulièrement.

L1 : Donc par exemple, comment tu les sollicites maintenant les émotions ?

L2 : « Que ressentez-vous pour ce personnage; si vous deviez choisir une émotion laquelle ce serait ; est-ce que vous êtes d'accord avec lui, vous pensez quoi de son action, est-ce que vous feriez pareil…? »

L1 : Donc en fait, ce sont à la fois des questions sur le ressenti, et des questions qui visent plus la réflexion axiologique ?

L2 : Voilà c'est ça.

L1 : C'est les deux à la fois que tu fais ?

L2 : Ben je varie quoi : « Est-ce que c'est bien, est-ce que c'est mal..? »

L1 : « Est-ce que vous auriez réagi pareil, est-ce qu'il est sympathique ? » Et tout ça quoi.

L2 : Voilà c'est ça.

L1 : Ouais donc tu essayes de rentrer… de poser toujours ces questions-là pour impliquer le sujet-lecteur ?

L2 : Ouais voilà, ou à un moment en tout cas on y est ouais. Ce sont des choses que je faisais avant, mais là aujourd'hui je le réinvestis beaucoup plus on va dire avec ce lexique des émotions. Alors c'est quelque chose que j'utilise même de manière plus générale, plus dans ma tenue du cours quoi.

L1 : Ok dans ta posture enseignante tu veux dire ? Par exemple ?

L2 : Exprimer ses émotions. Ben par exemple : tel élève me dit : « Ah mais si tu continues je vais être triste, on sera tous les deux tristes, ce sera un échec. » ; « Moi je suis en colère, j'ai besoin de me calmer. » ; « Non tu reviens me voir tout à l'heure parce que là je suis embêté. »; « Là tu as l'air en colère, tu as l'air triste… ».

L1 : Et ça marche ?

L2 : Ouais ça marche clairement ça va plus vite. Là voilà, le fait que je me mette moi-même dans une position où je sollicite leur empathie directement, ça ne marche pas à tous les coups, mais je pense que ça permet de créer… ça fait bouger les postures de tout le monde en fait, ça fait retomber aussi… ça permet de…

L1 : Oui parce que j'ai vu qu'avec tes élèves, tu as donné… tu leur as expliqué les termes de l'empathie, pas de Théorie de l'Esprit je crois, ou les deux ? Mais t'as mis le…

L2 : Non voilà… le terme d'empathie c'est sûr qu'on l'a utilisé, Théorie de l'Esprit non. Parce que c'est vrai que ce n'est pas quelque chose qui est encore… que je me suis approprié le terme en soi même si je le trouve très clair, pourquoi pas d'ailleurs l'utiliser. Voilà dans ma pratique je vais souvent verbaliser les émotions en fait, c'est ça l'idée de verbaliser les émotions dans ma pratique, dans mes relations avec les élèves, dans mes relations avec les textes - moi-même, moi, mon propre ressenti, les changer comme ça : « Ce personnage il me met… ».

L1 : Ah toi du coup, toi quand tu étudies un texte, tu te mets en tant que sujet-lecteur comment toi, Léo B, comment toi tu vis le texte ?

L2 : C'est ça exactement : est-ce que ce personnage m'ennuie, est-ce que ce personnage je l'aime bien ou pas… Ben là par exemple, bon on fait une lecture intégrale, on a fait sur *La Mare au Diable* où il y a une histoire… justement un texte un peu problématique de nouveau parce qu'un homme plus âgé en fait est amoureux d'une fille de 16 ans. Ils se trouvent à un moment, il essaye de forcer un baiser alors qu'elle dort à ce moment-là ; pour pouvoir être dans une posture de jugement en se disant : « Ben non je trouve que là il n'a pas raison, ça en fait pas quelqu'un de sympathique, etc ». Je trouvais que ça permettait beaucoup de… moi-même le dire et d'être d'accord avec les élèves ça permettait de dire beaucoup plus de choses que si j'étais resté dans une position un peu neutre quoi.

L1 : Oui oui donc toi aussi tu te… tu impliques ton sujet-lecteur et tu le présentes aux élèves quoi.

L2 : Voilà c'est ça.

L1 : Ce que tu ne faisais peut-être pas avant ?

L2 : Je pense que je le faisais de manière beaucoup moins précise, et beaucoup moins…

L1 : Consciente ?

L2 : Et surtout moins consciente ouais.

L1 : Ok. Donc là tu dirais que tu as des changements de posture par rapport aux élèves, sur à la fois toi ton propre sujet-lecteur et l'empathie que tu sollicites chez eux ; le questionnement des émotions… Après en outils un peu pratiques, enfin, concrets de temps en temps, ce que tu as ré-utilisé les tableaux vivants… Est-ce qu'il y a d'autres trucs que t'as ré-utilisés ? Avec des troisièmes ou avec des quatrièmes.

L2 : Le truc c'est que dans nos pratiques qu'on a utilisés, c'étaient des pratiques que j'utilisais déjà en fait : écrire à partir… Peut-être après il y a des choses qui sont devenues plus systématiques sachant que… : écrire à partir des textes, prolonger des histoires, des choses comme ça.

L1 : Ouais donc écriture dans le texte ?

L2 : Ouais écriture dans le texte.

L1 : Écriture dans, à côté du texte tu leur as fait ?

L2 : Mais ce sont des choses que je faisais déjà mais est-ce que je les fais plus qu'avant ? Je ne sais pas.

L1 : Ok. Je ne sais pas : mélanger les supports, vidéo-écrit, utiliser les images, faire des graffs, utiliser le débat mouvant, je ne sais pas je te dis ce qui me vient en tête, le journal intime…

L2 : Ouais ben alors justement, tu vois c'est vrai que ce sont des choses quand t'es tout seul je trouve, j'ai beaucoup moins d'idées quoi, j'avais moins de ressources personnelles pour y penser tu vois ? Genre je pense que là si tout d'un coup j'avais la prochaine séquence pour la rentrée,

je me mettais à plusieurs, on faisait : « Bon là qu'est-ce qu'on fait », et là tout à coup je ferais : « Aller hop ! Pourquoi on ne ferait pas ça, etc. ». Alors que là le fait d'être tout seul…

L1 : Donc toi tu vis vraiment l'émulation dans le groupe comme voilà… c'est vraiment important quoi ?

L2 : Ouais. Bon voilà c'est ça, c'est plus, de nouveau, être capable de réinvestir des choses qui sont dans un coin de ma tête, ou dans le disque dur, ben si je l'ai déjà vu dans une formation ou dans un livre, et en fait je n'y pense pas parce que je suis toujours trop serré sur mon *timing* quoi.

L1 : Oui donc ça t'arrive de prendre le temps et tout. Ok tu vois d'autres trucs que tu as ré-investi ou que t'as changé ou que t'as systématisé ?

L2 : Non non je pense que c'est bon là.

L1 : Ok ben merci !

Fin de l'entretien.

Entretien Mathilde - XP 1 - 20220412

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Mathilde
- Transcriptrice : Solène Krombach
- Date de l'interview : 09/05/22
- Lieu de l'interview : à distance sur Zoom
- Date de la transcription : 24/08/22 - 01/09/2022
- Durée : 39 minutes

Transcrire à partir de 8' jusqu'à partie 2 7'10"

L1: Alors, donc juste avant de commencer, je te fais un petit préambule. Le but c'est pas de vous…Je l'ai fait avec quasiment tout le monde, hein. Tu es l'avant-dernière. Donc l'objectif ce n'est pas de vous évaluer, hein ! C'est juste de comprendre votre ressenti pour la formation. Donc, pour moi, plus vous êtes précis et sincères, plus ça va m'aider. Et tu vois ? Essaye de te mettre dans la tête ~~de~~ : Comment moi je veux améliorer ma formation ? Comme ça, tu peux à la fois dire des trucs positifs et des points d'amélioration. Bah là en fait, c'est juste une discussion et je te pose des questions et enfin…Ça fait discussion. Ok ?

L2: Ok.

L1: Donc je commence par une question très générale et après on peut rentrer dans des trucs de détails. Ma première question, c'est toujours : C'était quoi tes motifs pour t'inscrire à notre formation/expérimentation ? Et finalement, est-ce que tu as trouvé ce que tu cherchais ?

L2: Et bien c'est parce que je m'intéressais vraiment beaucoup au sujet-lecteur. J'étais dans cette démarche de : "en quoi lire ce livre me parle ?". Donc, je m'y suis retrouvée, tu vois ?

L1: Ouais, parce que tu connaissais déjà le sujet-lecteur et tu travaillais dessus ? Intéressant.

L2: Ouais.

L1: Ok et du coup, tu as eu l'impression de creuser cette notion ou finalement de trouver autre chose ?

L2: Bah j'ai ressenti que je n'étais pas seule au monde ! J'ai ressenti, comment dire, un élan positif. Pour creuser cette pratique, lui donner du sens ou comment dire une quasi-confirmation de mon intuition. Après, évidemment, j'ai eu des notions théoriques universitaires. Mais ça part aussi beaucoup d'une réflexion personnelle, un travail sur les émotions. Moi, voilà, qui est venu par mon parcours de vie, par une découverte que j'avais faite au niveau des sciences cognitives. C'était un grand truc qui a changé ma vie, c'est l'histoire de trois minutes. L'émotion dure trois minutes. Et donc, ça personnellement, je m'en sers beaucoup, parce que je suis très émotive comme personne. Et du coup, je me suis dit que c'était ça un peu notre travail par rapport à la littérature. C'était de…Je ne sais pas de…Attends, comment dire ? De développer chez l'élève une conscience de son ressenti. C'est pas mal ça !

L1: Ouais. C'était top, je vais carrément noter ta phrase. Oui voilà, à la fois conscience, notamment en mettant des mots du coup sur ce qu'ils ressentent.

L2: Ouais, voilà. "Ah ça me fait…Ah lire provoque ça". Oui, donc je pense que c'est même exactement ce que tu cherches à faire, voilà. Je ne l'avais pas conscientisé en fait trop. Ça m'a aidé à…Moi aussi, hein ! Un peu comme les élèves.

L1: Ok, parfait. Et du coup, quand on a fait la formation vraiment, je sais que ça remonte à il y a longtemps. Pour toi. Qu'est-ce que tu te souviens, notamment d'un point de vue théorique, avoir appris ? Tu vois ? Quelle(s) notion(s) tu as eu l'impression d'apprendre ou quel(s) fait(s) ?

L2: Bah la différence entre l'empathie et la théorie de la pensée.

L1: Ah oui. Ouais, la Théorie de l'Esprit.

L2: Ah bah ça complétement. Moi je ne l'avais pas cette clé-là.

L1: Ah oui, donc pour toi, c'est une clé qui t'aide à orienter les élèves ?

L2: Bah oui, il y en a un qui est dans l'analyse et l'autre est vraiment…Et voilà. Et puis aussi, pour moi, c'est vraiment une…Enfin, je ne sais pas après, je vais peut-être trop loin ? Je me souviens quand je travaillais, au début quand j'étais prof, je faisais du mini-lycée. Et on m'avait reproché ça et je faisais vraiment de l'analyse littéraire, en fait, avec des petits, qui étaient à côté de la plaque. Même pour Molière et elle s'était un peu énervée. C'était Marie-Laure Lepetit, à l'époque, et elle s'était énervée en disant; "Mais on s'en fiche, un peu, de comment ça marche le dénouement de la pièce de Molière. Ce qui nous intéresse, c'est s'ils ont ri ou pas ?". Et j'avais du mal à…

L1: Ok et du coup, pendant la formation, tu avais quand même l'impression d'avoir appris des choses ? Est-ce que t'as eu..?

L2: Ouais, la rencontre avec…Je peux aussi te parler du fait de ton…Comment on dit ? De ton directeur de thèse. Bah qu'est-ce qu'il venait faire là ? Lui qui est dans la psychologie. C'est ça ? Et donc, du coup comment l'interdisciplinarité nourrit tout le monde. Tout ça, moi, j'étais contente. Ça m'a sortie de ma classe. De rencontrer, de voir des personnes dynamiques qui ont envie de faire des choses, qui croient encore ! Ah ça m'a fait du bien ça !

L1: Je vais le noter ça aussi. Et est-ce que t'as ressenti des manques ? Est-ce qu'il y a eu des manques dans le côté théorique ? Je sais qu'on n'avait pas trop le temps. Mais il y a des points, des concepts, des notions que tu aurais aimé que l'on creuse plus ? Ou en fait, il n'y a rien qui te vient en tête, hein. Ce n'est pas une question piège.

L2: Non, bah je ne sais pas. Non, je ne peux pas te dire.

L1: Ok et donc tout ce qu'on a fait, ça t'a paru clair ? Les attentes, le concept et l'objectif de la formation. Enfin, ça te paraissait clair et équilibré.

L2: Bah oui ! Tu savais où tu voulais aller, tu ne nous a pas fait perdre notre temps et en même temps, tu nous as fait réfléchir, se confronter les unes aux autres. Tout ça, ce n'était pas…On n'a pas perdu notre temps !

L1: Et alors justement, comment tu as vécu cette expérience de co-conception de séquence ? Je ne sais pas si tu le fais souvent avec tes élèves.

L2: Non, moi, je me dis; “Qui c’est qu’elle n’a pas encore vu ?” et je pense que c’était la fille qui était avec nous. Je ne sais plus son prénom. Mais qui avait beaucoup de mal à travailler avec nous.

L1: Euh…Celle qui était très jeune ou celle qui était plus âgée ?

L2: Plus âgée.

L1: Ah Stéphanie ! Je l’ai vue.

L2: Ah d’accord.

L1: Avec la forme. C’est marrant, hein ?

L2: Ah bon ?

L1: Ouais.

L2: Elle s’est détendue, elle a réfléchi et ça s’est bien passé ?

L1: Ouais, avec ses élèves. Bah écoute, je dois dépouiller et tout, mais j’ai tout récupéré, elle a fait passer ses tests à tout le monde. Elle était très stressée de participer en fait.

L2: Ouais ? C’est ça ?

L1: C’était une grande source de stress, ouais tu as raison.

L2: D’accord et voilà, elle ne comprenait pas bien ou tu vois. Je ne sais pas. C’était bizarre. Mais en fait, ouais, un peu sur la défensive. Non bah c’était ça, c’étaient les difficultés du travail collectif, quoi. Comment on se répartit, Carine qui était *speed* et efficace et voilà. Moi, je pense aussi un peu, mais du coup voilà.

L1: Oui, mais donc tu as trouvé ça plutôt difficile, quoi ? Plutôt que stimulant.

L2: Bah non. Enfin, bah non !

L1: Enfin, ou t'aime bien ? Je ne sais pas, enfin, c'est très personnel ça.

L2: Bah non, j'ai trouvé ça plutôt stimulant. Et puis en plus quand on avait des difficultés, tu nous proposais des solutions, tu nous orientais. Enfin, tu vois ? Non, c'était tranquille. Enfin. "Tranquille", ce n'était pas tranquille intellectuellement parlant. Mais c'était, non, c'était motivant !

L1: Ok et justement quand tu dis que moi je venais, etc. Qu'est-ce que tu penses du niveau de contraintes en fait que j'ai, entre guillemets, imposé du fait de ma recherche ? Est-ce que c'était un cadre bénéfique, qui aide à collaborer en mettant sur des rails ou c'était trop restrictif ?

L2: Ah bah non. Vu le temps qu'on avait, entre guillemets, cette obligation de résultats, c'était bien. Déjà, on est sorti du cadre, non ? Au niveau du temps. Au niveau des séances. [?/ 16'32"-16'34"] Des séquences.

L1: Pour les réaliser ou pour les créer tu veux dire ?

L2: Pour les créer.

L1: Oui, mais ça, c'est parce que l'Académie ne m'a pas donné trois jours. Je pense que trois jours, on aurait été mieux.

L2: Voilà.

L1: Mais, toi, le cadre ne t'a pas paru quelque chose de frustrant pour co-concevoir ?

L2: Bah non, parce qu'en plus on a quand même pris des textes, je crois, qui n'étaient pas dans tes propositions. Tu vois ?

L1: Ouais ! On s'est quand même bien débrouillés.

L2: Bah ouais ! Et puis en plus, il fallait qu'on aille faire des activités, qu'on connaissait…Qu'on n'avait jamais forcément faites et tout ça. Donc sans cadre et sans conseil, enfin tu vois ? Non, franchement, je suis fan hein.

L1: Ok, super. Et justement, alors du coup, dans les activités…Enfin, dans la mise en place des séquences: Tu dis que tu as fait des activités que tu n'avais jamais faites avant ?

L2: Alors, moi le truc super relou, concrètement ça a été : gérer les feuilles, les photocopies, se repérer justement du point de vue de l'organisation quoi. Ça, ça m'a demandé, tu vois, de réfléchir plus que quand je fais mes petits trucs de mon côté. Mais c'est un mal pour un bien. Mais c'était ça ma difficulté en fait.

L1: Oui, mais pourquoi tu dis que c'est "un mal pour un bien" ? Parce que tu avais l'impression d'organiser …. ?

L2: Bah parce que ça m'a pris du temps, j'ai raté mes photocopies, tu vois ? Des trucs comme ça !

L1: Oui, alors, où était le bien dans l'histoire ?

L2: Ah bah, les supports hyper clairs, hyper précis, les élèves avec leurs petits questionnaires qui est fait, tout ça. Tout ça. Moi je ne fais pas vraiment ça normalement.

L1: Ok, tu veux dire que c'était plus structuré que d'habitude ? Ok.

L2: Ouais, avec des supports, un peu comme un prof de S.V.T, tu vois ?

L1: Ok et alors, comme tu parles de tout ce qui est supports etc. Est-ce que t'aurais changé…Enfin, tu sais, on utilisait du coup un *Drive,* le groupe WhatsApp, est-ce que les ressources tu les trouvais accessibles ou tu aurais organisé différemment ? Ou c'était trop brouillon ? Enfin, c'est ça qui t'a posé problème ? C'est comment, nous, on s'organisait ou c'est le fait qu'il y ait beaucoup ?

L2: C'est le fait qu'il y ait beaucoup. Il fallait que j'aie du cerveau disponible, tu vois, c'est tout.

L1: Oui, voilà, mais tu n'aurais pas changé en disant que tu as trouvé ça…

L2: Bah non, c'était vachement bien tout dans le *Drive* !

L1: Ok, tu ne changerais pas le *Drive*, quoi. Si c'était à refaire, on referait sur *Drive* ?

L2: Bah je trouve, ouais. Parce que, tu es dans la classe, tu te connectes. Après, je ne sais pas pourquoi on a abandonné le *Padlet*. C'est parce que…?

L1: Parce que comme ça tout le monde pouvait mettre, enlever. Oui, pour que ce soit plus facile.

L2: D'accord, sur *Padlet* tu n'as pas le droit ? Nous, on ne l'emploie jamais.

L1: Bah c'est parce qu'on trouvait ça plus ergonomique. Eh puis, tu sais, pour voir les modifications, mettre des commentaires. Enfin je ne sais pas, tu as préféré *Padlet* toi justement ?

L2: Non, je n'ai pas de préférence, je ne connais rien.

L1: Ok. Donc du coup, quand tu as mis en place, voilà, tu disais que c'était stressant, que ça prenait plein d'esprit, enfin, de cerveau…

L2: Ah mais il est bien pris à la base. C'est pas toi ça.

L1: Est-ce que, du coup, sur la mise en place des séquences, ton ressenti global, c'est plutôt que ça t'a généré plein de stress parce que tu devais tout préparer ou c'est ta motivation qui a prévalu ?

L2: Non. Ah bah la motivation, parce que je leur disais qu'on participait à une recherche, tout ça. Qu'on n'était pas tout seul au monde. Non, mais du coup, mes élèves, ils étaient intrigués. Non, c'était dynamisant !

L1: Ok, les séquences, elles ont bien marché tu dirais, avec tes élèves ?

L2: Bah oui !

L1: Ouais ? Ok, alors vas-y, raconte ! Laquelle a le mieux marché par exemple ?

L2: La séquence ?

L1: Ouais, pour toi, entre le *Fantastique* et les *Misérables*. Et ce que toi tu as préféré d'ailleurs. Est-ce que tu étais plus à l'aise ? On peut commencer par quoi ?

L2: Moi j'ai préféré…Ah bah je n'en sais rien. Je ne peux pas te dire. C'était bien les deux.

L1: Tu as aimé les deux ?

L2: Après, j'ai trouvé que la question autour du personnage de Jean Valjean, la question morale, elle est vraiment forte ! Donc c'est vraiment, tu vois, sur la nature humaine et les élèves ils étaient vraiment, comment dire je ne sais pas, ouais concernés. Pour le coup, ça nous convoque le lien moral en nous quoi. Donc voilà, ça…Enfin, ouais c'était, je ne sais pas, tu vois il y a eu des liens après avec les insultes, avec…je ne sais pas, dans la vie quoi, comment on se comporte.

L1: Il y a vraiment des ponts avec la réalité, tu veux dire ?

L2: Voilà, c'est bien ! Tu parles bien toi. Après, le *Fantastique*, ils étaient aussi pris, enfin, ce sont des séquences qui emportent les élèves. Et donc, ça, c'est chouette et tu vois même d'avoir fait la lecture en enregistrement et puis de redemander, d'avoir vraiment fait une évaluation formative. Bon bah, du coup, ça permet quand même dans l'énorme majorité de faire bien le deuxième coup quoi. Après, j'en ai un, qui est vraiment en rupture, on va dire, donc je pense qu'il ne l'a pas forcément faite sa lecture. Je ne sais plus. Tu vois ? Mais c'est *un* élève.

L1: Oui, donc tu veux dire que c'était quand même une majorité qui a bien fonctionné…ça a bien fonctionné sur une majorité d'élèves sauf certains cas particuliers.

L2: Une immense majorité.

L1: Même l'écriture par exemple de Jean Valjean ?

L2: Ah oui !

L1: L'écriture en "je"

L2: Ah bah l'écriture, ah bah oui !

L1: T'as pas eu de blanc, enfin, chez les élèves. Ouais.

L2: Non, ils ont vraiment tous essayé de creuser, de chercher. Et puis, là, il y a encore des répercussions dans la séquence qu'on a fait depuis sur « donner les sentiments ». Tu vois ? Sur « donner les sentiments des personnages ».

L1: Ah ouais, ça, ça marche ? Ils ont pris un peu l'habitude de se mettre dans la tête du personnage ?

L2: Ouais, parce que je faisais déjà ça. J'ai repris une séquence que je faisais par le passé. Mais en fait, c'est une séquence sur le film *Moonrise Kingdom*, de Wes Anderson. Et là, et donc, ça se voit dès la bande annonce. C'est le moment où ils se retrouvent…de leur fugue, quand ils font leur fugue et qu'ils se retrouvent après un an d'avoir... Voilà ! Et donc du coup, mon sujet, avant de te rencontrer, hein ! C'était : « Tu es Sam ou Suzy, à quoi penses-tu ? » Et donc, il fallait…

L1: Ouais, donc juste là ?

L2: Juste là ! Et donc, faut faire la consigne. C'est trois paragraphes et c'était ma séquence d'inspection d'ailleurs, de l'année dernière. Et donc, en gros, je l'ai fait : « à quoi je pense avant ? Au moment où je la vois ? Et puis, qu'est-ce qu'on va faire ensemble ? » Enfin, voilà. Et puis, « il faut dire qu'elle est belle comme le jour ou qu'il est beau comme le jour » et tout ça. Et bam bam ! Ils ont bien balancé l'amour.

L1: Ouais, ouais, génial. Je vais noter ton exemple. Super ! Et toi ? Est-ce que tu étais plus à l'aise avec le *Fantastique* parce que tu l'avais conçue ou pas forcément ? Finalement t'as réussi à bien t'approprier les deux ?

L2: Bah j'étais quand même…Euh oui, si !

L1: Ou dans la mise en place, tu n'as peut-être pas senti, hein !

L2: Bah si, j'étais quand même plus à l'aise avec le *Fantastique*. Mais, je ne sais pas, ou du deuxième texte des *Misérables*, ça, ils avaient accroché, quoi ! Donc… Par contre, effectivement, c'était bien, la série pour voir ce que c'était qu'un bagnard et tout ça. Il a fallu ça, hein.

L1: Ouais, pour avoir une image, une représentation mentale, c'était pratique.

L2: Ouais.

L1: Ouais, passer par l'image pour le Bagne. C'était bien, ouais.

L2: Et puis, il y a un truc. Alors, est-ce que c'est de ma faute ou pas ? Mais, il y a eu une embrouille au niveau de l'épisode, justement, de la charrette. Parce que comme j'avais montré les images de sauvetage du bagne. Alors, après, puis en plus il y avait quand même le Covid à fond, il y avait des absents, tout ça. Et quand il a fallu raconter l'événement quand Jean Valjean, enfin, monsieur Madeleine…

L1: Fauchelevent, ouais.

L2: La charrette, voilà, Fauchelevent. Il y en a qui ont raconté le bagne. Deux, trois ou quatre, quoi. Tu vois ? Alors là, je me suis dit : "Bon là, j'ai pas assez redit bien les personnages." Je ne sais pas. Il y a eu des loupés.

L1: Ok.

L2: Peut-être que je n'aurais pas dû te dire ça tout de suite.

L1: Comment ? Non. Enfin, moi aussi j'ai des loupés et notamment sur…Beaucoup d'enseignants le disent, sur Fauchelevent, ce n'était pas facile, hein ! Les tableaux vivants etc. Enfin, je ne sais pas comment tu l'as vécu.

L2: Ah oui. Bah oui, ce n'était pas facile, ça, tout le monde n'est pas passé, bien et tout. Mais c'était par contre ludique et puis justement, ceux qui avaient fait par exemple une toute petite charrette. On a rigolé. De façon bienveillante, mais quand même. On a bien vu…

L1: Mais tu as trouvé que c'était pédagogiquement utile ou juste ludique pour les entraîner ? C'est ça ma question sur cette activité un peu. Est-ce que ça a vraiment permis d'aller au-delà de se mettre dans la tête des personnages ou on est resté à quelque chose de superficiel qui a aidé à la motivation ?

L2: Non, je te dirais, ça a permis de bien travailler la compréhension du texte et voir ce qui n'était pas compris. Mais non, on n'est pas allé dans un truc comme ça.

L1: Voilà, ça a enlevé les malentendus et c'était ludique.

L2: Ouais.

L1: Et tu as eu d'autres outils entre guillemets ? C'est quoi les outils que tu dirais, de lecture littéraire ou du sujet-lecteur que t'as trouvés vraiment utiles et que tu as utilisé, quoi ? Qui t'ont paru vraiment probants pour engager les élèves. Ou des tâches ou des séances précises qui t'ont marquée peut-être ? C'est peut-être plus facile dans ce sens-là.

L2: Il faudrait que je reprenne mon classeur. Il faudrait que je reprenne mon classeur pour bien me rappeler de tout.

L1: Mais si tu veux, prends-le hein. Je t'attends, enfin, comme tu veux.

L2: Ouais.

L2: Ça va, il n'est pas trop loin. Sur laquelle tu veux ?

L1: Sur les deux.

L2: Bah là, je tombe sur les deux *joggings* d'écriture.

L1: Ouais ? Ah oui, toi tu as aussi appelé ça "*Jogging* d'écriture" comme Léo

L2: Ah mais j'ai peut-être pris la feuille de Carine ?

L1: Tu crois ? Jogging d'écriture, c'est Léo, je crois même !

L2: Ah mince.

L1: Mais ce n'est pas grave. Tout le monde a travaillé pour tout le monde !

L2: Ce qui était bien, justement, c'est que ça…On a fait trois…Il y avait trois sujets, je crois. Donc c'est toujours pareil. Ça va avec ce que je t'ai dit sur la lecture. C'est le fait de refaire la même tâche. Ça, du coup, surtout si tu mets une note sur dix, et bien ça motive et ils s'impliquent, quoi. Et voilà, après je ne sais pas quoi dire. J'ai bien aimé, justement, la variété des activités. Puisqu'on a le petit questionnaire, mais après euh…

L1: Et tu trouves quoi ? La variété tu la trouve plus grande que des séquences que tu ferais habituellement d'activités ?

L2: Bah c'est plus, oui. Bah il y a plus de travail.

L1: Oui, mais bien sûr, moi je suis d'accord pour moi, hein. Par rapport à moi toute seule, c'est certain.

L2: Bah ouais, j'ai envie de te dire ça. Après, j'essaye de la trouver, mais…Ah c'était bien. Attends c'était le truc comme ça. Non, je ne me souviens plus…Bah les tableaux qui étaient prêts !

L1: Sur le *Fantastique* ou sur les *Misérables* ?

L2; Non, je suis toujours dans les *Misérables*. Voilà, c'est ça, à la fin quand on reprend attitude de Jean Valjean et situation sociale de Jean Valjean. Le dernier tableau avec les épisodes qu'on avait vus. Et du coup, le…Bah je ne sais pas. Faire le bilan du parcours. Bah ça, par exemple, j'ai trouvé que c'était un super support. Je réponds un peu à ta question ? Là je suis dedans là ? Voilà, une obligation de…

L1: Ouais, non complètement, complètement. Je prends juste deux secondes, quand même, si t'es pas dedans, moi ça m'intéresse d'avoir ton ressenti.

L2: D'accord, je ne sais pas quoi te dire d'autre. Bon bah le truc des mimes, c'était ouais. Ils ont fait les exposés, bon bah ça, ça s'est bien passé aussi, avec le prof documentaliste. Voilà, je ne sais pas. Et du coup, si je parle du *Fantastique*...Je cherche le *Fantastique,* parce que je ne sais pas où il est, voilà. Bah l'écriture du bilan, là, de synthèse, c'était un peu chaud ça. C'était un peu dur.

L1: Ah ouais ? Ça, ça avait été dur ? Ok.

L2: Ça, ça a été un petit peu dur de faire quatre groupes, de remettre en commun, ça s'est terminé que je leur ai refilé une synthèse en reprenant ce qu'avait écrit chaque groupe et en trichant un peu. Tu vois ? En refaisant un peu plus clair. Mais bon, non, je ne sais pas. Bon après, moi, c'est comme l'évaluation du *Fantastique*, qui était bien. Qui avait repris tout ce qu'on avait vu, tout ça. C'est bien, c'est hyper confortable.

L1: Oui, voilà, tu veux dire qu'on leur permet une meilleure situation de réussite, quoi ?

L2: Bah ouais.

L1: Ok, oui donc, toi, ce qui t'a plu, plus qu'une activité précise, c'est l'organisation globale en fait ?

L2: Ouais.

L1: Et le déroulé qui te paraissait assez fluide, quoi ?

L2: Ouais.

L1: Si je reformule ta pensée, c'est ça ? C'est comment on a bien pensé par rapport aux objectifs, quoi.

L2; J'avais l'impression d'être intelligente et de faire un truc intelligent.

L1: Oui, ok, voilà. Non, mais je vois ce que tu veux dire.

L2: Bienveillant !

L1: Ah oui ? Bienveillant ?

L2: Bah oui, tu as dit on les met en situation de réussite et de fait, oui. Les enjeux sont énoncés clairement. On s'est tous mis ensemble pour justement réfléchir à : « Est-ce qu'ils vont comprendre » et tout ça, quoi. Voilà. Parce que, tu vois, après on a fait…Après je suis allée avec la comédienne-là. Tu sais ? J'ai fait le projet autour de…

L1: Ah oui ! Je vais te poser des questions dessus, ouais.

- ***STOP à -31'29"***

L2: Et voilà, et bien par exemple, elle, il y avait un petit jeu au début et il fallait prendre un…Il fallait trouver un geste du dix-neuvième siècle et après, chacun devait refaire tous les gestes qu'on avait fait. Tu vois ? Et bien, du coup, quand tu demandes aux élèves de trouver un geste qui correspond au dix-neuvième siècle, et bien en fait c'est violent. Parce que, en fait, ou elle demandait une célébrité, un truc, donc à un moment, il y en a un il dit "Salvador Dali". Il est content. Voilà. Et bah, non ça ne va pas et puis quel(le)/qu'elle…Enfin bon. C'était trop dur comme travail. Et voilà, du coup, il y a une gamine qui a dit : "Ouais votre copine là !" Et tout ça. Et je lui dis : "Mais pourquoi tu dis que c'est ma copine ?". Et bah c'est ma copine, parce qu'elle avait un foulard comme moi ou je ne sais pas. Enfin, tu vois, il y a vraiment eu un truc du…On n'est pas du même monde, quoi. Voilà, bon.

L1: Ouais. Oui tu veux dire que nous on n'a pas fait, ouais…Il n'y a pas une marche super haute comme ça.

L2: Voilà et puis on n'a pas fait : "Vous savez bien que na-na-na-na-na-na…", non. On a cheminé tranquille. Donc, oui tu as raison, c'est plutôt ce que je dirais, d'un point de vue pédagogique, c'est vraiment j'ai apprécié la conception, quoi.

L1: Ok. Et donc, du coup, toi tu as réalisé les deux séquences en entier ou il y a des bouts que tu as enlevé ? Ou tu as réussi à tout suivre, à tout faire ?

L2: Bah non ? Je suis une bonne élève, moi.

L1: Oui ? C'est marrant, toutes les profs, 100%, vous m'avez toutes répondu : "Bonne élève". C'est incroyable, il y a vraiment une déformation professionnelle. Tout le monde me dit la même chose. Et en termes de suivi, tu sais, du *Canva*, enfin, de notre séquence, est-ce qu'en termes de précision, tu préférais les moments où c'était vraiment précis ? Enfin, ce qu'on a toujours fait, quand on donnait, vraiment, exactement la consigne qu'on devait faire faire aux élèves ?

L2: Oui.

L1: Ou quand c'était plus la tâche générale. Qu'est-ce qui te paraissait plus facile dans notre cadre ? Quand on disait faire lire aux élèves ?

L2: Bah du coup, plus c'est précis. Parce que du coup, quand tu veux…Comme tu participes à un truc collectif, tu vois, et qu'on se dit: "Bon, il faut qu'on fasse la même chose". Enfin, voilà, il ne faut pas que mes élèves, ils passent à côté de ce qu'a vu l'autre et tout. Bah moi, j'aimais bien. C'était super d'avoir la très bonne…Enfin, tu vois, tout bien. Même l'évaluation finale, moi je n'avais pas envie de faire une évaluation sur le *Fantastique*. J'étais contente que les questions soient posées, qu'on fasse les mêmes et que... Tu vois ?

L1: Oui, donc toi, tu aimais bien que ce soit très précis, oui. Tu ne t'es pas sentie contrainte quand c'étaient des consignes précises. Tu préférais ça pour être sûre d'être dans le moule…Non, mais c'est bien !

L2: Bah ouais. Je me déprécie toute seule, moi après sur mes autres séquences. Tu vois ?

L1: N'importe quoi !

L2: Non mais voilà, là c'était un truc qu'on a fait ensemble. Moi, j'aimais bien le concept.

L1: Ouais bien sûr, le collectif... Ok et tu as l'impression, du coup, dans ces séquences d'avoir davantage travaillé la Théorie de l'Esprit, l'empathie, le sujet-lecteur que d'habitude ou pas forcément ? Ou peut-être, tu vas peut-être me dire plus...

L2: Bah si !

L1: Si ? Mais de manière plus consciente, peut-être. Enfin.

L2: Bah ouais et puis surtout explicite pour les élèves, surtout. Bien, c'est ça que je te redis depuis le début, mais voilà ça a obligé à vraiment dire quelles étaient nos attentes et notre but, quoi. Ce qui n'est pas forcément toujours évident à faire tout seul. Bah tu vois ? Par exemple, ce matin le texte de Maya Angelou, elle s'appelle, bah je n'ai pas dit avant pourquoi je leur faisais lire ça. Et puis, en fait, à un moment, c'est venu. Je leur ai demandé s' ils avaient déjà lu une autrice noire machin truc. Donc c'était vraiment ça le but, en fait, de voir que tout le monde pouvait écrire. Même une femme noire !

L1: Ouais et du coup, quand tu as mis en place les séquences, tu n'as pas eu l'impression de…Je ne sais pas trop si tu as utilisé le groupe *WhatsApp*, mais en termes d'accompagnement, est-ce que tu t'es sentie assez accompagnée par le collectif ou tu aurais voulu plus d'accompagnement ? Ou un accompagnement différent ? Vu que…Non ? Enfin, t'es ok, quoi ?

L2: Bah ça va quand même, là on était…C'était bien balisé quand même. Non ?

L1: Oui. Non, mais je suis d'accord. J'accepte tout type de réponse, hein ?

L2: Non, bah non, parce que plus…Non ! Voilà.

L1: Ok. Non, mais tu ne t'es pas sentie lâchée toute seule avec des difficultés à devoir régler toute seule ?

L2: Non, ça va.

L1: Ok et est-ce qu'il y a des choses qui t'ont surprise dans la réaction des élèves ou dans le déroulé ? Tu vois ? Tu t'es dit : "Ça, ça ne va pas passer. C'est une nouvelle activité, ça va être trop compliqué." et ça a marché. Ou un truc, tu t'es dit : "Ça, ça va être génial" et ça a été un *flop*. Est-ce qu'il y a des trucs qui t'ont vraiment marquée ?

L2: Je trouve que le débat, les déplacements du débat, ça a vraiment marché. Ça m'a surprise. Tu vois ? Qu'ils jouent le jeu. Et même, je trouve que c'est que du positif. Je trouve qu'ils se sont vraiment accrochés dans les activités d'écriture des *Misérables* et que, bah, il fallait de l'endurance, quoi. Tu vois ? Je trouve que ça s'est vraiment bien passé. Tu vois ? Pareil, quand on avait les tests, bah ils ont fait les tests et ils se sont impliqués, bien je trouve.

L1: Ah ouais ? Pré-tests et post-tests, ils étaient impliqués ?

L2: Ouais.

L1: Il n'y a pas eu de démotivation au post-test, ouais ?

L2: Non.

L1: Ouais ? Ils étaient contents de repasser les tests etc ? Ok, super. Et tu n'as pas eu de mal à trouver un groupe contrôle ou si ? Je ne me souviens plus, toi.

L2: Non, c'était un peu chiant, mais je leur ai tout préparé, ça va. J'ai tout fait, j'ai tout préparé, j'ai tout…J'ai fait l'étape par...

L1; Tu l'as fait avec Alaïs Barkate ou je ne sais pas quoi, ou l'autre ?

L2: Non, je l'ai fait avec deux autres.

L1: Ok, est-ce que du coup, sur le déroulé de tes séquences dans la classe, tu as quelque chose que tu as ajouté ou que je ne t'ai pas demandé ou d'autres surprises ? Non ? Tu as l'impression d'avoir dit tout ce qui te passait par la tête ? Au pire, tu peux…

L2: Bah non, moi je te dis après le truc qui était bien, c'est qu'on a continué. On a fait le projet sur, enfin, contre la peine de mort. Et donc, du coup, après ils ont pris la parole. Voilà, ça s'est ouvert encore, mais là c'était juste prise de parole. Apprendre un texte et le dire, tu vois, ce n'était pas…Bon après, il y a l'implication émotionnelle.

L1: Et tu as l'impression que ce texte, la prise de parole et la lecture, le travail en amont du *Fantastique* ça les a aidés ? Tu sais ? Le fait qu'on a lu à l'oral.

L2: Bah ouais, quand même.

L1: Ouais, ok et du coup, revenons un peu plus sur toi alors. Toi Mathilde. Du coup, par rapport aux autres formations, je ne sais pas si tu participes habituellement à des formations PAF, lettres PAF ou pas forcément.

L2: Un peu, oui.

L1: Est-ce que celle-là…En quoi? celle-là, elle t'a semblé différente ou similaire ?

L2: Je ne sais pas j'avais fait un truc sur une formation sur "Écrire pour réfléchir, écrire pour formuler la pensée" et ça m'avait beaucoup apporté, ça. Faire les listes et tout ça. Et je trouve que c'est un peu de cet ordre-là. Tu vois ? L'année dernière, j'ai fait un truc sur l'oral. Une formation sur l'oral avec Alaïs d'ailleurs et…Bon, c'était en distanciel. Mais par contre, je n'en retiens pas…Ça n'a pas marché quoi. Ça n'a pas pris, ça n'a pas fait écho, je pense, avec mes pratiques et tout. Tu vois ? Je pense que si tu es trop loin…Je ne sais pas. Voilà.

L1: Et sur le format ? Pour apprendre la formation en continu ? Le fait qu'on ait testé, de co-concevoir ensemble et tout. Est-ce que ça te semble pertinent ? Enfin voilà, comment tu l'as vécu, quoi ? Là, quand tu vas dans une formation lettres PAF classique, souvent…Ce n'est pas descendant, mais on te donne des conseils et des astuces. Mais on ne te fait pas créer ensemble, on ne te fait pas concevoir.

L2: Bah oui, mais c'est peut-être pour ça que ça marche en fait ?

L1: Oui, mais voilà, comment tu as vécu le fait que là c'était… Justement est-ce que tu trouves que..?

L2: Bah ça m'a bousculée, ma bonne dame ! Ça m'a bousculée et puis en même temps, du coup, ça permet…Enfin, c'est chouette ! Ça nous nourrit, je ne sais pas comment te dire.

L1: Et du coup, est-ce que ce bousculement, je ne sais pas si ça se dit, tu le trouves…

- ***STOP à -39'59" = passage à la partie 2.***

Partie 2 jusque 7'10" :

L1: Oui, je te disais, le fait que ça te bouscule justement, est-ce que tu trouves que ça te nourrit et que c'est efficace. Mais est-ce que, tu vois, que c'est un format qu'on devrait plus faire en formation en continue ou pas ? Que, tu vois, est-ce que ce ne serait pas trop violent, trop prenant ? Enfin tu vois ? Je ne sais pas comment tu…Tu vois, est-ce que tu penses qu'on devrait démocratiser cette manière de faire, quoi ? De co-créer ensemble la formation pour tester de nouvelles pratiques ou pas ? Par exemple.

L2: Bah ouais.

L1: Ouais ? Non, mais c'est ouvert, hein ! On peut dire oui, non, tu vois ?

L2: Oui, je ne sais pas après. Je ne sais pas si c'est…Est-ce que ce n'est pas ton enthousiasme qui a fait que ça marche et puis, parce que du coup tu avais besoin de « cobayes », enfin tu vois, « d'élèves » et que du coup on s'est impliqués. Voilà. Après, je ne sais pas si dans la vie, une formation PAF, tu vas motiver comme ça à créer ensemble. Je n'en sais rien !

L1: Oui, parce que c'est trop contraignant de créer. Bah voilà, la grande question, ouais ! Ok. Alors, du coup, suite à cette formation PAF, en soi, est-ce que ça t'incite à changer tes pratiques, tes manières de faire par rapport à ce que tu faisais avant ? Et que ce soit, tu vois, les évaluations

formatives, les consignes, l'organisation de la classe, la manière dont tu parles, bref. Est-ce qu'il y a des trucs que tu as eu envie de changer et de continuer à faire après ces séquences ? Comme tu dis qu'ils t'ont nourri quoi.

L2: Je ne sais pas trop. Je ne sais pas trop quoi dire.

L1: Non, mais est-ce que tu vois depuis. Après, là ça fait longtemps que tu l'as faite. Mais depuis ces séquences-là, tu t'es dit…Je te dis n'importe quoi, hein. C'est : "Ah ! Moi aussi, je vais essayer du coup », de plus… "Je me suis rendue compte que je ne variais pas assez, je vais essayer de plus varier mes activités" ; "Ah ! En fait, il faut que je passe plus par le film, parce que je ne le fais pas assez" ; "Ah, il faut que j'ose poser des questions ouvertes" ; "Ah je vais faire plus de travail d'écriture, plus d'évals formatives."

L2: En fait, non. Je ne sais pas trop. Je ne sais pas trop. Parce que j'ai, en toute modestie, j'essaye quand même déjà de penser à tout ça. Tu vois ?

L1: Bah oui, je sais. C'est pour ça que je trouve cette question d'autant plus intéressante avec toi.

L2: Ah d'accord. Alors après, ce qu'il s'est passé, c'est que j'ai enlevé…Je faisais des rituels dans la semaine et du coup, je n'ai pas pu faire mes rituels pour avancer et tout ça. Tu vois ? Et donc là, par exemple, j'ai repris. Puis après, c'est les quatrièmes. Donc en fait depuis, j'ai eu le gros projet avec les CHAM **(**classe horaire aménagé musique), ils ont fait leur spectacle. Et après, j'ai eu les plaidoiries avec les quatrièmes et donc, ils ont écrit leurs plaidoiries. Enfin, on a travaillé ça. Et donc, du coup, je pense qu'il y a ça aussi, qui fait que là j'ai un peu plus de difficultés à reprendre. C'est parce qu'en fait, là ça m'a vraiment fait beaucoup au niveau, tu vois, des choses à faire, des projets et des machins. Donc je n'ai pas eu le temps trop de prendre du recul et de réfléchir. Et donc, je ne peux pas trop te répondre encore.

L1: Bah ouais, bah franchement n'hésite pas s'il y a des trucs que tu reprends, que tu te dis : " Tiens !". Quand tu refais des séquences l'année prochaine, qui te viennent de séquences qu'on a faites, n'hésite pas à…

L2: Après, tu vois par exemple, le truc des *Fantastiques* sur le pic des émotions. Bah ça, par exemple, je le faisais. Enfin, je l'ai fait avec *la Bourse*, c'est une nouvelle pas très connue de Balzac. Mais sur comment le personnage monte et tout. Et puis aussi, comment nous…Enfin, comment l'intrigue évolue aussi pour qu'on ne ferme pas le bouquin, quoi. Qu'il faut nous tenir et tout ça. Donc ça, je le faisais déjà. Et là, j'ai eu confirmation que d'arriver à l'analyse et au recul, ça nourrit les élèves quoi. Et donc vraiment de continuer ça et peut-être encore plus. Du coup, c'est ce que je t'ai dit sur le tableau de bilan du parcours de Valjean. Et bah vraiment de développer, comme ça, des supports d'analyse en fait. Peut-être plus…Enfin plus propre, enfin. Plus…Voilà ! Tiens, j'aime bien aussi dans la pièce de théâtre, leur montrer en gros que là c'est l'acmé, que la tension monte, etc

L1: Ok. Bah oui, pour bien voir la courbe. Oui, pour qu'ils visualisent en fait. Ouais, ça concrétise un peu des ressentis, ouais.

L2: Voilà.

L1: Ok. Est-ce que, toi, tu te sentirais prête à re-participer à d'autres recherches-actions ? Je n'en ai pas en cours, hein. Mais ça te dirait, toi ?

L2: Bah oui.

L1: Et est-ce que, là, les séquences que l'on a faites cette année, tu comptes les réutiliser ?

L2: Ouais.

L1: Ouais, tu comptes…Enfin, je ne sais pas, ces séquences-là. Ok.

L2: Bah attends, c'est chiadé quand même !

L1: Oui, non mais..! Ok et est-ce que, tu vois, tu as l'envie de co-concevoir des séquences avec d'autres collègues ? Est-ce que, je ne sais pas si tu …

L2: Alors, on en a fait ça. On faisait ça avant. Au moment de la réforme du collège, on l'a fait avec l'équipe. Voilà. Alors là, il y a un essoufflement, hein. Moi, je te dirais. Un essoufflement

général, en fait. Ça aussi, là toi, tu me demandes d'être enthousiaste et de réfléchir au travail et tout, mais le contexte est quand même difficile là. Donc…

L1: Ouais. Mais sinon, c'est quand même quelque chose que tu apprécies faire ou pas forcément ?

L2: Oui ! Mais là actuellement, en gros, vu la contingence, je ne vois pas ça. Tu vois ? On se prend la tête là pour les corrections de brevet, et les partager, et machin. On en est à ce niveau-là de rien, quoi.

L1: Oui, donc t'es…donc je vois. Ok, très bien ! Très cool ! Non, mais j'ai toutes mes réponses je pense, à part si tu veux rajouter quelque chose que j'ai oublié de dire, de poser comme question ?

L2: Bah non. C'était bien, je te remercie.

L1: Ouais ? C'est ce que j'ai dit aux autres, là parce qu'on est en train de dépouiller tous les post-tests.

Fin de l'entretien

Entretien Natanaëlle - XP 1 - 20220412

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Natanaëlle
- Date de l'interview : 12/04/22
- Lieu de l'interview : Zoom
- Date de la transcription : 13/07/22 - 24/07/2022
- Durée : 80 minutes

L'échange commence à 11'20'' => durée = 1h = 80'
J'ai codé de 11'20'' à 22'36''

L1 : Ok alors du coup, je te pose un peu la même première question générale que je pose un peu à tout le monde. Pourquoi tu t'es inscrit à la formation initialement et est-ce que t'as l'impression d'avoir trouvé ce que tu cherchais ?

L2 : Alors pourquoi je me suis inscrite à la formation ? Parce que tu m'avais fin', j'avais assisté à un fin', j'avais participé à un stage sur la lecture littéraire, auquel tu avais participé pour présenter ton projet, ça me semblait très sérieux et bien ficelé donc j'avais, donc voilà tu m'avais donné envie de participer. Mais aussi parce que j'avais déjà envie de travailler sur les compétences psychosociales. En fait, ben lors de ma dernière année à Vitry, donc ça remonte à 2012-2013, donc une année que je n'ai pas faite en entier dans mon ancien établissement, on avait participé à un projet expérimental sur les C.P.S en fait et en lien avec le ministère. On avait des réunions là-bas avec un noyau de collègues, dans ce collège où on cherchait toujours à expérimenter en fait, à innover, et donc voilà quand tu en as parlé je me suis retrouvée voilà propulsé en arrière et ça m'a donné envie de de participer voilà d'être dans l'innovation l'expérimentation liée aux compétences psychosociales. Parce que finalement après je ne les ai pas retrouvés, fin' j'ai quitté cet établissement. J'ai vécu à l'étranger je suis revenue et dans mon nouvel établissement ce n'est pas trop fin' c'est un petit établissement et du coup la dynamique différente et il y a pas forcément une envie d'expérimenter, d'innover, autant que celle que j'avais eu avant voilà, donc ça m'a remotivé parce que ça me mettait dans une autre optique d'innovation pédagogique. Voilà après tu m'avais dit ?

L1 : Est-ce que du coup tu as retrouvé ce que tu cherchais en gros ou pas ?

L2 : Oui, je pense avoir trouvé. Alors après, je pense que ça se continue en fait fin' c'est vrai que ça serait peut-être bien les années suivantes de poursuivre parce que finalement on est un un petit noyau aussi et ce serait positif je pense de continuer avec une année plus 1 plus 2 peut-être avec le même groupe ou en tout cas voilà les personnes qui ont les mêmes envies d'innover, d'améliorer les choses, de permettre aux élèves de mieux exprimer leurs émotions aussi voilà. Fin' après je vais te noter les points positifs et les points négatifs.

L1 : Ouais si tu veux dis-moi attend juste avant de me dire, est-ce que tu peux me raconter c'était quoi votre projet expérimental sur les C.P.S à Vitry**,** si tu te souviens ?

L2 : Fin' c'était il y a longtemps, mais c'était vraiment un travail interdisciplinaire qui était plutôt axé fin' comme c'était interdisciplinaire, on voulait plu**s** le réaliser en fait lors des heures de vie de classe.

L1 : Ok.

L2 : donc on était plusieurs collègues de plusieurs disciplines différentes : maths, histoire-géo, français, fin' du coup on était plusieurs collègues de ces trois matières là avec l'envie d'innover. En fait, dans chacune de nos matières, mais aussi ensemble pour essayer d'améliorer le climat scolaire. Aussi on était en étroite collaboration avec notre infirmière qui s'impliquait vachement et qui gérait pleins de projets. Donc on était là-dedans, donc l'objectif c'était de créer des activités pour améliorer le bien-être au collège, c'était notre projet bien-être en fait.

L1 : Ca été évalué ou pas du tout ?

L2 : Alors après malheureusement j'ai quitté le collège au bout de deux trimestres car j'étais enceinte et après j'ai déménagé donc je n'ai pas re suivi après le détail. Mais oui oui c'était fin' on avait eu plusieurs réunions au ministère c'était vraiment chapeauté par le ministère de l'Éducation nationale. En fait on était deux collèges à expérimenter la chose en fait donc on avait aussi certaines directives là on était vraiment comme on s'était déjà fait remarquer par Innovalo parce que on avait plusieurs projets innovants du coup c'est pour ça qu'on avait été choisi. Mais on devait le construire en même temps avec quelques contraintes. Après je nz peux

plus te préciser lesquelles c'était y'a 10 ans, je ne me souviens pas et je n'ai pas mes traces écrites je ne sais pas où elles sont d'ailleurs.

L1 : Non non pas de problème.

L2 : Mais à la rigueur je les ai mais je sais plus où et voilà.

L1 : Ouais donc du coup c'est marrant parce que c'est un peu comme fin' il y avait un peu comme nous, vous devez co-créer mais sous contrainte.

L2 : C'est ça sauf que du coup ce n'était pas à l'intérieur de la discipline

L1 : Ouais c'était interdisciplinaire.

L2 : C'était en dehors quoi tu vois, je me souviens que l'on voulait créer le ballon des compliments par exemple je me souviens de ça voilà, fin' jetter un ballon virtuel, se mettre en rond en heure de vie de classe, jetter un ballon virtuel et donner des fin' voilà faire un compliment à un camarade de la classe auquel on lance ce ballon virtuel ; et ça du coup on avait expérimenté. Travailler sur des petits mots aussi à écrire voilà, des petits mots positifs et après on tirer au sort fin' voilà. Il y avait eu des petites activités que l'on avait commencées mais après voilà ça devait s'étoffer un peu plus et prendre plus encore. Mais je ne peux pas t'en dire davantage, mais moi j'étais PP de 6e cette année-là et je me souviens que le ballon des compliments j'avais pu le faire et ça avait été positif en fait dans la classe.

L1 : Ouais.

L2 : Ça avait créé quelque chose de voilà de positif.

L2 : Et tu vois en début d'année, là déjà cette année j'étais PP de 3e, j'ai voulu essayer de reprendre un petit peu ce concept de bien-être et de travailler, en fait comme les 3e sont quand même assez stressés par cette année qui est difficile, j'ai commencé mais tu vois je n'ai pas réussi à continuer vraiment fin'. En tout cas, on avait bien fait parce qu'on avait une semaine d'intégration, donc on a bien commencé cette semaine-là. On a continué après un petit peu en

heure de vie de classe mais j'avais heure de vie de classe tous les 15 jours en plus. On a commencé à faire des séances un petit peu de cohérence cardiaque

L1 : Ah oui ok.

L2 : et de médiation voilà avec mes 3e parce que je voulais essayer d'axer aussi sur le bien-être mais d'une autre manière aussi en mettant le corps au centre de la gestion fin' voilà de la gestion de l'émotion. Et en fait, j'ai pu faire je crois 4 ou 5 séances, 5 il me semble parfois d'une heure et parfois juste de 10 minutes le temps de faire de la fréquence cardiaque 5 minutes et de faire un petit exercice de méditation. Alors chez les adolescents tu vois de 3e, ça pouvait être parfois très stressant finalement parce que du coup ça fin' les repères sont complètement différents, et pour d'autres ils se sont complètement retrouvés c'est-à-dire que certains là, j'ai certains élèves qui continuent de faire de la cohérence cardiaque et qui gèrent leur stress comme ça. Et en fait, j'ai fait un projet aussi théâtre cette année avec les 3e, et donc j'avais deux classes de 3e et le comédien qui est venu quand même sur quatre heures dans notre classe a constaté que la classe dont j'étais professeure principale était beaucoup plus… alors que ce n'est pas forcément une classe facile, ils ne s'entendent pas forcément tous très bien, mais il l'a trouvé beaucoup plus comment dire unie en fait ils étaient beaucoup plus ensemble

L1 : Ouais soudés ouais.

L2 : fin' ne serait-ce que d'être en rond ensemble comme on l'avait été voilà, alors que les autres ben c'était pleins de distorsions en fait dans les petits ateliers théâtres qu'on a pu faire, c'était pas du tout fluide alors que l'autre classe oui comme quoi.

L1 : Ouais comme quoi on peut vraiment travailler sur le climat.

L2 : Ouais je pense en faisant des actions un petit peu particulières comme ça, mais du coup je trouve que l'intérêt de l'expérimentation que tu mènes là c'est que c'est disciplinaire. Parce qu'en fait tu vois, je n'ai pas pu continuer ce projet réellement parce qu'après il y a l'orientation, il y a pleins d'autres choses et en fait t'as plus fin'

L1 : Oui c'est ça.

L2 : Prendre 5-10 minutes ça devient difficile en fait, parce que tu prends déjà pleins d'heures, pleins de minutes dans tes heures de cours à toi pour tout faire avec les 3e en fait au niveau orientation, tout ce qui est à gérer le stage, l'oral du D.N.B, fin' tout le reste quoi, et les minis stages, etc. Et donc ce qui est intéressant je trouve, et fin' le point fort c'est comment développer les compétences psychosociales à travers

L2 : l'enseignement disciplinaire, à travers la lecture littéraire dans le cours donc ça ne demande pas de temps en plus en fait, c'est dingue.

L1 : Hm Hm et tu n'as pas l'impression que ça se fait au détriment du français fin' l'apprentissage de la lecture ?

L2 : Alors je n'ai pas l'impression, après ça a été au détriment de la langue pour moi, parce que mes élèves sont très lents, du coup j'y passe beaucoup de temps. Finalement une heure pour moi c'était presque deux heures à chaque fois en réalité et que du coup je n'ai pas pu avancer sur la langue. Mais parce que je voulais me tenir au timing. Et voilà, ça c'était la difficulté en fait avec mes élèves qui sont en plus très faibles cette année, c'était vraiment la grosse difficulté, c'est-à-dire c'est que même quand ça partait. En plus, fin' ce qui est terrible, c'est qu'ils ont bien fonctionné globalement ils ont…Je n'ai pas eu de refus, ils ont apprécié l'idée de travailler comme ça, fin' que ce soit une expérimentation, qu'ils aient des tests à passer, des prétests, des post tests, fin'. Ils ont globalement bien fonctionné et ils étaient très fin' dans l'ensemble motivés. De toutes façons, ceux qui ne sont pas motivés sont motivés par rien du tout. Mais même s'ils étaient motivés, comme ils ont un niveau très faible et que globalement ça pouvait être parfois, comment dire, ce n'est pas forcément difficile d'animer le cours, ou alors c'est peut-être une difficulté aussi que je devais te dire moi. C'est-à-dire que c'était parfois difficile de bien tout cadrer en fait sur la séance à l'avance en tant que prof.

L1 : Ouais ? Qu'est-ce qui dérange ? Qu'est-ce que tu veux dire par..? Parce que tu n'étais pas emballée ? Ou parce que c'était nouveau ou ?

L2 : Parce que c'était nouveau, parce que t'as pas forcément tout pensé comme quand tu fais toi quand tu prépares une séquence en fait. Tu vois ? Bah quand tu prépares une séquence, comme tu la maîtrises, fin'...Comme tu l'as créée, tu sais te dire ça peut partir par là ou ça peut partir par là. Ou au contraire, parfois t'es surpris, mais tu sais à peu près cadrer. Là quand bah

c'était notamment la séquence fantastique dans laquelle j'étais le moins à l'aise forcément. Puisque du coup ce n'était pas celle que j'avais enfin sur laquelle j'avais travaillé avec les collègues. Du coup, certains moments j'étais moi-même fluctuante et donc en fait, tu vois ? Je devais quand même avoir mes notes. Bien voir quelle était l'étape suivante et ce n'est pas aussi naturel que quand tu prépares forcément ton cours à toi hein.

L1 : Et c'était plus naturel pour *les Misérables* du coup ?

L2: C'était plus naturel pour les *Misérables* du coup, oui. Ouais parce que du coup quand tu participes à la confection de l'architectonique de la séquence et de la cohérence, fin' voilà, t'es dans un processus intellectuel qui a déjà été fait en fait. Alors que quand tu reçois bah t'as pas été dans le processus intellectuel justement et de discussion. Du coup c'est juste le résultat.

L1: Ouais ça, ça revient un peu au temps… Si vous aviez eu trois jours ça aurait été mieux pour faire des vrais moments d'harmonisation. Pour moi, c'est le plus gros manque.

L2: Tout à fait en fait, ce n'est pas ta faute ça. On le sait bien, mais du coup, si y a un retour à faire c'est ça. C'est qu'on a besoin de temps. Enfin je veux dire, c'est tellement important en fait. Si…C'est capital en fait. On a besoin de ce temps de travail. Parce que ce n'est pas rien. Fin' C'est quand même…Fin' bravo ! Bravo à toi, parce que tu nous as beaucoup aussi aidés en formalisant tous les documents. Et merci à tous. Parce que fin' c'était…préparer deux séquences aussi riches en deux jours, c'était énorme. Enfin en deux jours sur place et puis après tout le travail en plus. Mais ensemble ça aurait été important parce que finalement on avait besoin aussi de discuter, fin' ensemble aussi. Ça nous anime encore plus en fait, parce que ben voilà y a quelque chose de positif.

L1: Mais du coup toi quand tu disais que c'était dur de mettre en cadre les séquences, fin' notamment celles que tu n'avais pas pensées toi, du coup toi en termes de précision sur les séquences toi t'aimais bien le côté c'était des consignes précises ou t'aurais préféré que ce soit plus lâche au niveau des tâches ? Ou là le fait que ce soit précis c'était peut-être plus simple ?

L2: Non. C'était plus simple que ce soit précis.

L1: Ok, tu ne te sentais pas trop contrainte quoi.

L2: Non je ne me sentais pas contrainte, je me sentais guidée en fait. Parce que finalement ça pouvait être sinon plus difficile. Eh puis sinon tu perds le fil. C'est à dire que du coup la cohérence bah tu peux amener quelque chose ailleurs. Fin' tu peux emmener, fin' voilà, il fallait quand même garder le fil et suivre. Parce que sinon tu ne pouvais pas. Et ce que j'avais aimé par rapport au fantastique c'est que ça faisait plusieurs années que je faisais à peu près la même séquence. En fait en rajoutant des choses au fur et à mesure. Et que là ça m'a beaucoup renouvelée en fait. ça a été, donc voilà…

L1: Tu faisais les *Misérables* ou pas ?

L2: Non. Non mais ça du coup j'allais y venir après. En fait je l'ai fait une fois mais c'était en toute fin d'année, donc je n'avais pas pu faire une séquence dessus. Donc ça avait vraiment été plutôt une sorte de lecture suivie avec les élèves. Là ma première année-là à Maison Alfort, donc en 2015, tu vois, j'avais tenté pour la première fois. Mais donc pas de séquence détaillée. Mais bon donc voilà du coup sur le fantastique ça a pu renouveler ma pratique. Et puis surtout les supports fin' tu vois les supports, le court-métrage bah ça n'y avait jamais pensé sur le fantastique. Donc ça j'ai trouvé ça bien. En plus, ça a très bien marché avec les élèves. Et Norma, là le dernier test, si ça avait tenu qu'à moi et que…bah je ne l'aurais pas mis en fait. Parce que je me disais ; "Non, c'est un peu à côté." Je ne sais pas trop…bon. Et là comme c'était proposé, je ne me suis pas permise de le retirer. Parce que voilà il fallait le faire et que c'était l'expérimentation. Et en fait, ça a vachement bien marché avec les élèves ! Ils ont été à fond et donc là je me suis dit "Et bah voilà, c'est aussi l'un des points positifs de tenter des choses sur lesquels on se dit ; Oh bah je ne sais pas trop et je ne me sens peut-être pas trop de le faire". Et en fait, si je ne l'avais pas fait, ça aurait été vraiment dommage. Parce que là pour le coup, ils ont vraiment été vraiment dans la théorie de l'Esprit. Et voilà ! Et c'était l'apport qui me manquait moi, puisque souvent je parle des ressentis, en fait, des personnages et de leurs ressentis à eux. Ça c'est vraiment ma pratique habituelle donc ce n'est pas nouveau. Par contre, entrer autant dans l'état mental des personnages, c'est nouveau. Fin' tu vois la théorie de l'Esprit, je ne savais pas ce que c'était. Enfin, le terme je le connaissais pas du tout d'ailleurs et en fait je ne demandais pas forcément de se projeter autant. Donc là vraiment, le point positif aussi et ça, c'est devenu du coup un acquis. C'est d'essayer de se mettre plus à la place du personnage et de réfléchir.

L1: Et quelles pratiques t'as aimé travailler ? Enfin…Quel outil te semble le plus utile pour faire ça ? En termes de lecture littéraire pour se projeter dans les états mentaux des personnages. Tu me dis que c'est devenu un acquis.

L2: Oui, c'est devenu un acquis dans le sens où je peux leur poser enfin…Leur demander de se projeter dans l'état mental du personnage et de poser des questions. Il y a eu plusieurs choses, alors…J'ai été moins à l'aise avec le débat mouvant. ça c'était… Parce que ça je n'avais pas l'habitude. En revanche, l'échange ouvert en classe où chacun va dire ce qu'il pense. Ça du coup j'ai plus l'habitude aussi. Donc il y a des pratiques qui étaient nouvelles pour moi et pour lesquelles j'ai eu un petit peu plus de mal. Voilà.

L1: Du coup, t'as été surprise sur *le Jeu du Bouton* ? Tu pensais que ça n'allait pas forcément marcher ou t'aurais pas tenté et ça a très bien marché. Est-ce que t'as eu d'autres surprises entre des aprioris que tu pouvais avoir et la réalisation en classe ? Enfin surprise positive ou négative d'ailleurs. Que ce soit sur des supports ou sur des pratiques ?

L2: Là du coup il faudrait que je retrouve sur ma session drive. Alors donc du coup vraiment bien marché le *Jeu du Bouton*. Après d'autres textes d'apparition et photographie que je pouvais déjà utiliser. Donc c'est moins nouveau et… En revanche, l'*Apparition* je ne l'avais jamais étudiée de cette manière-là. Et je trouve que de l'avoir divisé, c'était vraiment positif. Parce que ça va vraiment…Les élèves étaient vraiment dedans en fait. Ça c'était agréable. En revanche, ce qui a moins bien marché, c'est la lecture. La lecture orale. La première lecture orale. Pourtant en plus, je leur demandais aux vacances de Noël de lire trois nouvelles fantastiques…Oui, mais ça c'était après. C'était après. Non, pardon non ! Aux vacances de la Toussaint, ils avaient à lire un extrait déjà. Donc ils avaient déjà commencé à travailler sur la lecture et c'était un extrait de texte réaliste. Donc ils avaient déjà fait une lecture avant et je trouve que la lecture d'un des deux passages proposés dans l'Apparition n'était pas aussi, fin', n'était pas convaincante en fait. Je ne sais si c'était dû au support, parce qu'il y a un extrait qui était vraiment bien. Enfin qui pouvait vraiment faire peur, on pouvait vraiment faire des pauses, etc Et le deuxième un peu moins. Eh voilà. Je ne sais pas si c'est ces deux choses-là qui…Enfin voilà, au niveau de la lecture orale ; la première lecture orale, elle n'a pas été très bien réussie. En revanche, la deuxième enregistrée a été mieux réussie, car faite à la maison. Mais ça je constate que quand elles sont enregistrées à la maison…Et que certains ont vraiment bien joué le jeu de mettre des habillages sonores. Voilà, ils ont une des tentatives en tout cas. C'était perfectible hein ! Ce

n'était pas…Mais ceux qui l'ont fait sérieusement, c'était plutôt intéressant. Donc voilà et une des choses positives et à laquelle je n'aurais pas forcément pensé, la je le revois, c'était la séances 5 sur les moments d'une *Apparition* avec les trois tableaux photo. Dire quelle image représente le mieux ton état d'esprit à la fin de l'histoire. Ça par exemple, je ne l'ai jamais fait. Ça a été très positif, les élèves ont vachement bien accroché à ça en fait.

L1: Ok et quand tu dis qu'ils ont accroché du coup, dans l'engagement dans les deux séquences, tu les as trouvés engagés et motivés ? Par rapport à d'habitude ; pareils ou entre ces séquences.

L2: Alors je les ai trouvés…Oui, plutôt engagés et motivés. Après c'est des élèves qui ne travaillent pas à la maison et qui n'approfondissent pas. Mais qui pouvaient s'enthousiasmer, en fait. Et quand le support en plus était donné en photocopies, voilà, beaucoup plus l'ont lu. Pour les *Misérables*, ça a été plus difficile parce que déjà c'était sur le support livre. Eh puis qu'après, je leur ai demandé la suite de la lecture et, ça, ça a été plus compliqué pour beaucoup d'élèves, parce qu'ils ne travaillaient pas en fait. On a un vrai problème avec ça cette année.

L1: Du coup, tu les as sentis moins engagés dans la séquence des *Misérables* ou sur le *Journal Intime* ils étaient bien engagés ?

L2: Ils se sont quand même bien engagés sur la séquence Jean Valjean. Sauf qu'ils sont arrêtés à ça en fait. Après ils n'ont vers autre chose, vers ce vers quoi je voulais les amener. Avec la lecture du roman abrégé. Mais ça, ce n'est pas dans l'expérimentation à proprement parler, tu vois ? Je pense que c'est plus lié à la lecture longue et au fait qu'ils avaient du mal à s'engager dans la lecture longue justement.

L1: Et tu as senti du progrès chez eux dans certaines de leurs compétences pendant ces deux séquences ? Que ce soit sur des CPS ou sur des compétences d'écriture, lecture…Ou oral d'ailleurs !

L2: Alors, je pense qu'ils ont surtout progressé à l'oral justement, dans leur expression orale. Après en lecture, certains oui, ceux qui sont vraiment impliqués ont été plutôt fins et c'était vraiment positif. Pour les autres, eh bah là pour, pour le coup, il y a plus d'hétérogénéité. C'est soit tu le fais et en fait tu le fais bien, soit en fait tu ne le fais pas et voilà. Donc, ça, ça a été un peu compliqué à gérer quand même sur la suite. Mais en tout cas sur la séquence des *Misérables*

centrée sur Jean Valjean et sur le début en fait, ça je sais que même s'ils ne l'ont pas travaillé, ils ont retenu des choses et ont gardé des choses de tout ce qu'on a dit sur Jean Valjean en fait. Parce que finalement dans leurs écrits ensuite fin' on voyait qu'ils redisaient des choses qu'on avait pu faire en classe. Au niveau amélioration de compétences d'écriture en revanche, c'était à travailler beaucoup plus en fait pour moi. C'est à dire que du coup ils ont fait leur jet d'écriture, je n'ai pas pu forcément toujours les relire et les annoter. Et du coup l'évaluation finale a été riche pour les élèves, qui s'étaient vraiment impliqués et qui ont des capacités. Elle était vraiment beaucoup plus indigente chez les élèves, qui ont juste repris ce qui avait été dit en classe et qui ont en fait de grosses grosses difficultés en écriture. Donc ça c'est mon regret, c'est de pas avoir pu…Fin' pareil en fait, comme chaque heure finalement moi elle était presque doublée avec mes élèves, je n'ai pas pu autant travailler l'écriture sur la séquence des *Misérables*. Donc ça c'est un regret et je n'ai pas du tout pu travailler la langue non plus. Parce que je voulais que ça tienne absolument…Je voulais finir une semaine et demie avant les vacances en fait.

L1: Oui la pression du congé mat' où tu te disais qu'il fallait absolument que ce soit fini, machin.

L2: C'est ça. Donc c'était une petite pression supplémentaire, c'est clair. Mais voilà, si c'était à refaire, je pense que je ferai un peu autrement, c'est à dire que j'aurais voulu des évaluations finales, tu vois, de meilleures qualités et pour ça il aurait fallu que je les travaille un peu plus.

L1: Ouais, tu aurais voulu plus de temps à travailler l'écrit, quoi.

L2: Ouais, notamment en classe tu vois. Bon, je n'ai pas d'heure de demi-groupe avec les 4e, ça aurait été bien, tu vois, des heures en demi-groupe avec les 4e. Ça aurait été bien pour travailler l'écrit et puis travailler la langue, parce que du coup je l'ai mise de côté alors que ça pouvait être aussi très très utile pour améliorer leur écriture. Et donc ça, c'est le point négatif sur les *Misérables*, parce que finalement on était vraiment dans la lecture, l'écriture et moins…Et du coup, on avait moins de supports techniques pour améliorer ça. Fin' finalement c'était après une sorte de répétition. Tu vois ce que je veux dire en fait ?

L1: Ouais bah c'est ça le problème. C'est la limite de la co-conception. C'est comme on n'a pas tous les mêmes niveaux en grammaire, après c'est…On ne peut pas composer.

L2: Après, je ne dis pas que chaque séance se répétait l'une par rapport à l'autre hein.

L1: Oui, je vois pour après pour approfondir, il aurait fallu…Oui moi j'ai fait quelques points avec mes élèves. Je dis n'importe quoi ; la concordance des temps par exemple.

L2 : Bah ouais, mais rien que ça en fait. Parce que l'écrit…Fin' et du coup certains confondaient entre le passé simple et le passé composé et du coup fallait, voilà…Il aurait fallu que je pratique.

L1: Oui, si tu devais le refaire là tu ferais des petits points de grammaire à chaque écriture quoi.

L2: Exactement. Mais je pense le refaire hein.

L1: Ok, ouais les Misérables ou les deux ?

L2: Ouais. Bah les deux en fait, j'aimerais bien retenter les deux. Pour pouvoir améliorer, parce que surtout fin' c'est dommage de pas le réexploiter et de l'améliorer. D'améliorer, moi comment je l'ai fait en fait.

L1: Oui, et même pour plus te l'approprier, ouais.

L2: Oui.

L1: Et du coup, donc tu as tout fait sur les séquences qui étaient proposées. Toi je sais que t'as ajouté la lecture entière des *Misérables* et autrement est-ce que t'as modifié des choses, ajoutés, retiré des choses ? Par manque de temps, problèmes ?

L2: Non, j'ai fait toutes les séances, sauf, Fin' alors, j'ai fait lire tout les *Misérables* et par rapport aux portraits des personnages, je l'ai fait à la toute fin. Mais en incluant tous les personnages après la fin de la lecture en entier de l'œuvre. Mais ça, du coup tu vois, c'était sur la fin et on devait continuer à la rentrée. Sauf que j'avais aussi d'autres projets que je voulais boucler avant de partir ! Notamment l'écriture de cartes postales contre le racisme et les discriminations avec la ligne de l'enseignement. Et donc on a enchaîné très vite ! En fait on devait analyser 6 photographies, parce que y a une des photographies, qu'ils allaient forcément envoyer sur leur carte postale. Travailler sur bah toutes les discriminations, travailler sur les

valeurs positives qu'on peut opposer aux discriminations au racisme. Et ensuite l'écriture d'un message personnel à envoyer à une personne qu'on tire au sort au hasard dans les pages blanches. Et du coup ça tu vois j'ai terminé avec certains mais pas avec d'autres. Donc ma remplaçante a continué après là pour…Parce que du coup c'était le 21 mars. C'est la journée internationale de lutte contre le racisme et discriminations. Donc c'était pour ce moment-là. Et du coup les portraits; eh bien pareil, je leur ai demandé…On était entre les deux, c'est-à-dire que certains étaient en train de corriger leur texte, parce que je venais de leur rendre leur corrigé. D'autres étaient en train d'avancer sur leurs affiches. Mais en tout cas, ils avaient tous choisi et donc là pareil, j'ai dit à ma remplaçante d'éventuellement de finir. Mais je ne sais pas si elle leur a vraiment fait ou pas. Mais donc, les élèves avaient choisi un personnage et ils devaient chercher une illustration et puis du coup faire une petite affiche. Mais tu vois, ouais une petite affiche avec des mots clefs sur chaque personnage que je voulais afficher en classe en fait. Et ça bah voilà…à cause de la…

L1: Mais sinon tu as réussi à faire les séquences en entier quoi. Il n'y a pas des passages que t'as dû escamoter ?

L2: Non, j'ai tout fait. Tu vois, je fais tout défiler. Bah voilà, sauf les *Portraits* pas bien faits à la fin. Et aussi, pas tous les élèves ne l'ont lu, je le sais. Mais beaucoup ont lu les *Misérables* en entier. Et ça, c'était vraiment bien, je trouvais ça bien aussi de...Fin' Je n'arrivais pas à m'imaginer ne pas le faire. Après j'aurais voulu avoir un peu plus de temps aussi, parce que finalement je les ai aussi beaucoup pressés. Tu vois ? Avoir, moi, le temps d'anticiper aussi davantage. C'est moi aussi en fait, pour pouvoir mieux pré-découper, leur donner peut-être un peu plus d'activités à faire à propos de la lecture. Là c'était…Je n'ai pas travaillé comme je l'aurais souhaité par manque de temps pour moi. De travail en amont.

L1: Du coup là comme ces séquences, tu le disais, ce n'était pas les tiennes à la base, enfin, pas seulement les tiennes, est-ce que t'as l'impression, bon le terme va être fort d'avoir été jetée dans la nature ? En gros est-ce que t'étais satisfaite du niveau d'accompagnement que t'as pu trouver dans notre groupe ? Via le WhatsApp, via le Drive, fin' si on était réactifs si t'avais besoin ou tu t'es sentie un peu seule parfois ?

L2: Non, je ne me suis pas sentie seule. Vraiment pas. Non, je trouve que le plan de séquence était très clair, tout était très clair. Si on avait des questions, bah justement des fois souvent elles

étaient posées déjà à l'avance. C'est juste que j'étais en retard sur le fantastique. Donc les questions quand elles étaient posées, elles étaient posées en fait par les premiers, avant que je ne me les pose. Donc en fait c'était bien, ça me permettait de me projeter un peu. Mais en même temps, ça me stressait un peu. Je me disais "Ahlala je suis en retard !". Mais bon, voilà.

L1: Et les outils ? Ils étaient pratiques ? Tu n'as pas eu de problème ?

L2: Ouais, j'ai trouvé que c'était…Non, je n'ai pas eu de problème. C'est juste après nous, je ne sais pas comment c'est dans le 93, mais là dans le 94 on est bridé au niveau vidéo.

L1: Ouais, pareil chez nous.

L2: Il y a des vidéos qu'on ne peut plus montrer aux élèves. Si c'est sur Youtube par exemple, sur Dailymotion ça passe mieux. Donc voilà.

L1: Il faut les télécharger en fait, il faut les télécharger de Youtube.

L2: Mis à part ces problèmes-là récurrents, mais ça, c'est pas lié à l'expérimentation…Ce qui était sympa aussi, c'est que Léo avait aussi donné ses documents et qu'il ait fait les *Misérables* avant en disant ce qui avait marché ou pas. Finalement, c'était quand même assez sympa aussi d'avoir son retour avant de la commencer.

L1: Ouais, c'est vrai que c'est pas mal ça. Ok !

L2: Eh tu vois par exemple…Excuse-moi, du coup là je viens d'ouvrir un de ses documents. Lui je trouve qu'il avait bien travaillé justement l'idée de jogging d'écriture. Tu vois ? Encadrant bien avec ses barèmes et ça, je n'ai pas pu le faire. Je me suis dit "Ouais, mais en fait, c'était ça qu'il fallait faire pour pouvoir les aider à progresser réellement". Cadrer à fond l'écriture et c'est ce qu'il a fait, il a pris le temps et du coup, à mon avis, son évaluation finale elle a dû être bien mieux réussie en fait.

L1: Mais il a pris du temps aussi pour la faire. Il a pris plus qu'une heure. C'était le temps de travailler.

L2: Ouais c'est ça, en fait il faut vraiment adapter.

L1: Ouais, il faut prendre du temps pour montrer que l'écriture, ce n'est pas un processus linéaire en fait.

L2: C'est ça. Et ça, ça prend forcément du temps. Après, je ne sais pas tu vois, au niveau de la formation, c'était en octobre, ce qui n'était quand même pas tard. Mais finalement ça aurait bien même dès les premiers quinze jours de septembre en fait. Je sais que ce n'est pas possible.

L1: Ça n'existait pas, ouais.

L2: C'est en anticipant, je pense qu'après on peut mieux aussi voir comment sont nos élèves et adapter en fait. Sans être pris par le temps. Toi en plus, tu avais besoin aussi des retours aux vacances d'hiver quoi. Donc il y avait quand même une *deadline* en fait. Mais après, tu me dis que d'autres sont plus en retard, donc peut-être que d'autres ont fini plus tard à la rentrée.

L1: Là ! Le problème c'est que quand les gens ont eux-mêmes le Covid et leurs enfants ont le Covid, ça fait des semaines où ils ne sont pas à l'école. Je suis obligée de m'adapter aussi aux contraintes de la vie réelle. Je dis là, la semaine dernière quoi.

L2: Ouais, mais du coup mars-début avril.

L1: Oui, fin mars quoi, exactement, il y en a qui ont fini fin mars. Écoute, c'est la vie, je n'ai pas eu le choix.

L2: Non, c'est vrai qu'en plus la situation est particulière…

L1: Et du coup, tu dirais que la mise en place des séquences ; c'était quoi ton ressenti premier ? Ton ressenti c'était plutôt le stress qui était généré par le fait de faire toute cette expérimentation ou le côté motivation / stimulation de tester de nouvelles choses avec un gilet de sécurité ?

L2: Bah la deuxième. Bien dite comme tu l'as formulée. Ouais, carrément, c'était stimulant. Au début, j'étais un peu stressée, mais en fait plus ça allait et moins je l'étais. Parce qu'en fait je

voulais bien faire les choses. Je voulais bien faire les choses dans le sens où je ne voulais pas avoir à couper quoique ce soit. Parce que voilà ton expérimentation elle est quand même aussi scientifique, il faut qu'on fasse les choses…Bien sûr qu'on doit s'adapter, mais en même temps on doit tous faire les mêmes choses. Sinon ça a moins de valeur. Donc j'avais peur de ne pas réussir en fait à bien maintenir le cadre au début. J'avais peur de fausser après les tests, tu vois, pour toi en fait. Parce que du coup, c'est quand même une démarche un peu particulière. Ce n'est pas ; on tente comme ça. C'est très cadré et donc voilà, au départ j'avais un peu ce stress-là. Mais en même temps, c'était très motivant. Et puis, d'emporter les élèves là-dedans aussi, c'était motivant. Surtout qu'ils étaient plutôt enthousiastes en fait. Pas travailleurs à la maison, mais enthousiastes en classe tout du moins en tout cas.

L1: Ah parce qu'ils savaient ? Tu leur as vraiment dit ; On va participer à une expérimentation ?

L2: Ouais tout, j'ai tendance à être très transparente. Donc je leur avais clairement dit.

L1: Et du coup, ça veut dire que quand ils ont passé même les post tests ils étaient quand même motivés ? Ça ne les a pas saoulés de passer les post test ?

L2: Non et je leur ai dit combien c'était aussi important. Ils ont compris l'objectif, ils ont compris que c'était important, ils ont compris qu'ils devaient le faire bien. Du mieux qu'ils le pouvaient. Après bon, tu vois bien, ils le font avec leurs…pour certains, leurs énormes difficultés. Tu as dû le voir, c'est…

L1: Non mais il y a vraiment de tout dans les copies des collèges. T'as pas les pires élèves, si ça te rassure.

L2: C'est vrai ?

L1: Non non, ouais, de loin !

L2: Ah ouais, parce que du coup cette année vraiment les quatrièmes, on n'arrête pas de se dire "L'an prochain, ça va être terrible. On va avoir des résultats de brevet…"

L1: Oui, mais je pense qu'on se dit tous ça, c'est l'effet génération sixième-cinquième covid hein…

L2: Ouais c'est vrai…Ils étaient en sixième quand c'est arrivé.

L1: Voilà, tu vois ? Nous on sent la même chose. Et puis, moi j'ai récupéré la classe…Fin' beaucoup d'élèves, qui n'avaient pas eu français depuis octobre de cinquième donc autant dire que c'est comme s'ils n'avaient pas eu français depuis très longtemps avec le covid de sixième. Donc je reprends des trucs très bateau quoi.

L2: Ouais…C'est dingue ça quand même qu'il n'y ait pas eu de remplaçant entre octobre et juin. C'est dingue.

L1: Non, pas de remplaçant. Deux semaines après voilà. Et du coup, tu ne m'as pas trop dit comment tu pensais, fin', si sur notre méthode de co-conception ou tu m'as dit qu'on avait manqué de temps. Sinon qu'est-ce que tu penses d'une organisation en deux groupes ? Et qu'est-ce qui t'a plu et qu'est-ce qui t'a paru positif dans la co-conception et qui t'a paru plus difficile ou négatif ?

L2: Alors, je pense que du coup deux groupes c'était inévitable. Sinon on n'aurait jamais pu travailler aussi nombreux sur une séquence et on aurait eu qu'une séquence faite et pas deux. Ce qui était difficile, c'était notamment sur les *Misérables* de travailler dessus, alors que je n'avais pas relu le roman. Et que du coup j'avais l'impression, fin' après c'est centré sur Jean Valjean, donc c'était très bien de se centrer sur Jean-Valjean et sur le début en fait. Parce que du coup, j'ai eu du mal à me souvenir exactement du texte, en fait. Tu vois ? Eh puis même d'avoir le livre, enfin, on grapillait dedans. L'impression de faire un travail un peu superficiel. Pas assez approfondi, parce qu'on n'avait pas pu le faire plus en amont. Et donc ça c'était un peu gênant. Mais finalement, justement par la force du groupe, bah on a réussi à faire quelque chose qui avait du sens et qui tenait bien la route, en fait. Mais du coup, c'était un peu difficile au moment de la deuxième journée pour moi. J'aurais voulu me poser, pouvoir lire la première partie, puis après réfléchir. Mais en fait, il fallait aller vite. Donc ce n'était pas une façon habituelle que j'ai de travailler, en fait. Mais du coup, c'était aussi stimulant de voir comment les autres pouvaient rebondir, avoir des idées ou justement avoir le point de vue de celui qui n'a pas forcément lu. Et qui du coup montre aussi d'autres choses. Et là du coup tu te dis "Ah oui

!" et fin' voilà. Donc la force du groupe dans la proposition de travail et d'hypothèses de tâtonnements. Ça c'était vraiment stimulant aussi. C'est autre chose en fait.

L1: Et dans le contenu des séquences, tu les trouvais différentes ? En quoi elles peuvent être différentes ou pas d'ailleurs de celles que tu produis généralement ? Que tu conçois avec tes élèves.

L2: Du coup, il y avait une activité de recherche d'activités plus diversifiées que ce que je vais pouvoir proposer. Avec des propositions de collègues, qui ont l'habitude de faire certaines activités que je n'ai pas eu le temps de faire. Ou bien justement, comme on était plusieurs et qu'on voulait justement diversifier comment on essaie de trouver d'autres moyens de faire. Et ça, c'était intéressant. Parce qu'on n'a pas forcément, je dirais, autant de temps tout seul. Après, on peut aussi être dans un petit confort, en fait, à refaire un peu les mêmes activités. Et là du coup, c'est bien parce que ça déstabilise positivement, en fait, ça décentre tu vois.

L1: Oui ça brasse plus de pratiques quoi.

L2: Ouais, voilà, ça demande de réfléchir à d'autres choses et de s'adapter aux propositions. Ça, je trouve que c'est positif.

L1: Et du coup, le fait qu'il y avait quand même des contraintes de rester dans la lecture littéraire, par exemple, pour toi c'était plutôt un cadre bénéfique, qui aidait à la coopération ou ça l'a trop restreinte ? Tu vois, le fait de dire ; il faut que ce soit de la lecture littéraire. Parce que nous on cherche à travailler sur les états mentaux des personnages. Ça ne t'a pas semblé restrictif en fait ?

L2: Ouais, mais je trouve qu'on n'a pas fait que…Fin' non, parce que j'ai pas eu l'impression qu'on faisait pas que ça, en fait. On travaillait la lecture littéraire de différentes manières. À la rigueur, c'est peut-être avec les *Misérables* où on a plus analysé les textes. Mais en même temps, tu vois, l'activité théâtrale c'était vraiment bien. Il y a toujours eu quelque chose, qui faisait que la lecture littéraire elle était travaillée aussi un peu différemment. Je trouvais aussi que ça donnait un cadre un peu plus…Enfin, si jamais ça pouvait être considéré comme un peu plus négatif, voilà, le processus de la lecture littéraire..Fin' par la répétition, les élèves étaient

de plus en plus à l'aise, en fait. Et donc, je trouve que ça donne des réflexes et des habitudes. Je trouve ça plutôt positif.

L1: Sur quoi ? Ils étaient de plus en plus à l'aise sur quoi précisément ?

L2: Bah sur se mettre dans la tête des personnages, dire comment ils se sentent. Ça devenait habituel, en fait. Alors après, je les ai trouvés justes. Ce que j'aurais aussi voulu travailler, tu vois je viens d'y penser maintenant, c'est le vocabulaire aussi. Parce qu'on leur a apporté du vocabulaire, mais en fait ils en manquent beaucoup. Et donc voilà, si il y avait aussi, tu sais, dans ce que je t'ai dit que le regret, c'était de pas avoir travaillé assez la langue. Il y a aussi le vocabulaire. Le vocabulaire pour pouvoir encore plus nuancer les émotions, ouais.

L1: C'est marrant, parce que le groupe deux l'a beaucoup plus fait ça. Je te l'enverrai, si tu veux, ils ont créé une roue des émotions et cetera pour aider les élèves.

L2: Ah ouais, c'est bien ! Mais tu vois, ouais, j'ai acheté plusieurs livres les années précédentes sur les émotions. Y en a un que je voulais essayer de mettre en fiches justement et que j'avais aussi acheté pour mon fils. Je sais plus d'ailleurs où il est ce livre-là, il est pas mal et je ne l'ai pas encore fait. Mais c'est vachement bien ça !

L1: Bah écoute, je te les enverrai !

L2: Et du coup, c'est eux-mêmes qui pensent ou pas ?

L1: Bah les *Misérables*, oui. à leur sauce, donc ce n'est pas la même ligne au final. Et après, c'est la ville et la poésie. Je te l'enverrai si tu veux.

L2: Ah ouais, je veux bien. Et du coup, ils ont fait une roue des émotions transversale aux deux séquences ou c'est propre à la séquence ?

L1: Bah écoute, à la base, c'est pensé pour une. Mais ça marche pour les deux. C'était pensé pour les Misérables plutôt. Et en fait, moi j'avais oublié et là je fais la poésie et je me suis dit ; "Ah mais la roue des émotions" et en fait, moi je vais l'utiliser pour l'autre. Ça s'utilise pour les deux en fait. Je vais l'afficher en classe je pense. Je te dirai, je vais la tester à ce moment.

L2: Et du coup, ils l'ont bâtie ? Ils en ont fait une ?

L1: Ouais c'est une collègue, qui a repris l'idée et qui l'a faite elle-même. Alors, pour revenir un peu plus sur toi ; d'un point de vue théorique et des prochaines formations peut-être que tu feras. Là sur cette formation-là, est-ce que t'as l'impression d'avoir appris des choses de manière un peu théorique ? Enfin, pratique ou théorique d'ailleurs. Qu'est-ce que tu as approfondi ? Ou ça peut être les deux.

L2: Oui, les deux. Alors, j'ai approfondi les CPS et j'ai totalement appris la théorie de l'Esprit avec toi.

L1: Ok et ça te semble opérationnel comme concept quoi.

L2: Oui. Bah ton diaporama était hyper clair. t'as été hyper claire. Enfin tu vois, ce cadrage que tu avais fait le premier jour était utile et je pense indispensable en fait. En plus, tu expliquais bien le cadre de toute l'expérimentation. Je trouve que c'était extrêmement…Bah on sait où on va, en fait. Tu vois, je n'étais pas inquiète. Ce qui m'inquiétait à l'issue du premier jour, c'était de me dire que le deuxième jour, ce sera le dernier et on devra avoir fait les deux séquences. C'était surtout ça et de me dire ; "C'est tellement sérieux, tellement cadré. Pourquoi est-ce qu'on n'a pas les trois jours ?" Enfin tu vois, c'était un minimum, en fait. Donc ça, c'est dommage. Mais ça tu n'y es pour rien. Donc oui, donc approfondi les CPS, parce que ça je connaissais déjà un petit peu. Et ce que j'ai appris, c'est comment les intégrer à mon enseignement disciplinaire, en fait. Alors, je travaille déjà sur les ressentis, comme je te l'ai dit, les émotions des élèves et des personnages. Mais pas de façon aussi prononcée, peut-être, de façon aussi rituelle et, en tout cas, moins sur la théorie de l'Esprit en fait et la projection sur les états mentaux des personnages. Pourtant, ça semble évident en fait, c'est terrible.

L1: Ouais, on nous bassine tellement avec l'empathie qu'on en oublie ça.

L2: Ouais, alors que c'est ce qui a fait beaucoup parler les élèves aussi. Enfin notamment par rapport aux deux d'ailleurs. Tu vois ; Norma, Jean Valjean et c'est bien, parce que c'est ce qui se passe dans la tête de tout un chacun tout le temps. Et donc, pour un adolescent en construction, c'est super important aussi quoi.

L1: Et t'as l'impression qu'il y a des notions ou des concepts que t'aurais voulu plus approfondir ?

L2: Comme quoi ?

L1: Non, je ne sais pas, c'est au cas où peut-être. Tu me dis ce que t'as appris, mais est-ce que t'as des frustrations ou des regrets qu'on n'ait pas abordé plus une notion ou pas ? Mais c'est peut-être non. Peut-être c'est juste le regret du temps pour concevoir ?

L2: Ouais, le regret du temps pour concevoir. Pour un peu mieux maîtriser, moi de mon côté, aussi. Enfin, qu'on maîtrise mieux tous ensemble et que je maîtrise mieux moi de mon côté. Et puis après, le temps de pouvoir faire avec les élèves. C'est surtout ça. Mais non.

L1: Et du coup, par rapport à une formation lettres PAF classique, parce qu'on est sur un format différent qu'une formation PAF classique. T'en penses quoi en termes de formation continue ?

L2: Bah ça demande un engagement bien plus soutenu. Mais en même temps, c'est très motivant. Ça insuffle une énergie différente. Pour moi, je trouve que c'est hyper positif en fait. Je suis très contente de l'avoir fait.

L1: Et tu referais ça ? Tu serais prête à refaire quelque chose comme ça ?

L2: Ouais, je serais prête à le refaire. Je trouve que c'est vraiment, enfin, ça donne une dynamique, en fait. Et comme je te l'ai dit, avec mon ancienne équipe, on travaillait beaucoup, bah surtout dans l'interdisciplinaire. Mais aussi avec l'une de mes collègues, on était plus nombreux. Et puis dans d'autres matières aussi, notamment l'histoire-géo et avec toujours la volonté d'améliorer les choses. Ça, ça me manque, parce que tu vois, je suis dans un petit collège avec une équipe beaucoup plus réduite. Avec plein d'autres contraintes et il y a moins cette envie d'innover en fait. Chacun peut innover sur certaines activités. Par exemple, j'ai une collègue de français, qui fait des choses très intéressantes, mais c'est ponctuel. Tu vois ? Je ne sais pas comment dire…Là y a un engagement plus grand dans quelque chose de plus construit.

L1: Oui, c'est plus cohérent. Bah c'est la dimension collective, en fait.

L2: Ouais, c'est ça. Ouais, avec vraiment l'envie d'expérimenter et d'innover, en fait.

L1: Ouais, quelque chose de plus systémique, ouais.

L2: Et ça, je trouve que ça emporte, tu vois ? Parce que des fois, tu peux tenter des choses de ton côté et pas être sûr et puis tu ne peux pas forcément en discuter. Là ce qui était intéressant, c'était la force du groupe aussi et les propositions d'autres personnes qui sont engagées comme toi avec les mêmes objectifs. Ça, c'est positif.

L1: Ouais, c'est ça et en termes de changement des pratiques ? Ou d'évolution des pratiques. Par rapport à une formation Lettres PAF classique, tu as l'impression que les deux te permettent de faire évoluer tes pratiques ?

L2: Alors, je trouve qu'un stage au PAF auquel tu assistes, fin' tu participes, mais en fait tu y assistes. Tu peux faire quelques activités de ton côté, mais quand je disais ; "Tu peux faire quelques activités de ton côté", c'est parce que les dernières, elles ont été faites en visio. Tu prends des notes voilà et éventuellement tu pourras réinvestir, mais…Alors je trouve que maintenant le système 2, journées + 1 journée plus loin. Voir ce que tu réinvestis, c'est quand même plus positif qu'avant où tu faisais trois jours d'affilée et voilà. Après, tes notes, des fois tu les oublies et après tu oublies. Tu vas peut-être réinvestir 10% de la formation sur les semaines suivantes. Là, l'engagement est tel, la réflexion est telle que tu ne peux pas ne pas réinvestir. Tu ne peux pas ne pas y repenser. Tu vois, sur l'analyse des photographies du projet contre le racisme, on a pas pu aller aussi loin que je l'aurais souhaité. Parce qu'on était pris par le temps, mais on était toujours dans description d'images, ressenti. Qu'est-ce qui dans l'image fait ressentir telle ou telle émotion ? Et donc voilà, on commençait d'ailleurs par le ressenti et qu'est-ce qui dans l'image faisait ressentir cette émotion-là. Soit l'émotion de la personne qu'on voit sur la photo, soit l'émotion qu'on ressent. Qu'est-ce qui se dégage ? Et donc on était toujours dedans.

L1: Investis, ouais. Alors du coup, sur ce que tu me disais sur le racisme, ça m'intéresse de voir, par exemple; Quelles pratiques, des choses qu'on a pu voir ensemble découvrir ou approfondir dans la formation, tu as pu réinvestir dans d'autres séquences ? Que ce soit avec d'autres classes, en latin, en français, dans des projets comme ça. Donc là tu m'as dit "Les vidéos sur le racisme",

t’as reproduit un peu ce qu’on faisait avec les photos, c’est-à-dire des descriptions. T'as insisté sur tout ce qui est ressenti.

L2: Ressenti et description. Mais en même temps, c’est un peu ce dont j’ai l'habitude de faire. Je suis en train d’essayer de chercher mes documents. Après, avec les troisièmes, on a travaillé sur les comportements grégaires. Avant de passer aux cartes postales. Du coup on a travaillé sur différents textes et notamment sur le *Crédo* de Jacques Sternberg. Je ne sais pas si tu connais ce texte-là. C’est un personnage qui est insignifiant et qui commence à prendre le contrôle sur sa vie et se sentir important à partir du moment où il porte de la marque. Il utilise que des marques, voilà. C’est un texte très ironique et, en fait, j’ai peut-être un peu plus axé cette année, mais j’ai pas de support là à te passer sur ce qu’il ressent et sur là un peu plus son état mental en fait avec les élèves. Mais ça, ça a été du coup du débat à l‘oral sur le personnage. Après, je leur ai demandé d’inventer un personnage adolescent, qui est influencé par les marques et les réseaux sociaux et d’écrire un petit texte d’une vingtaine de lignes à la manière de Sternberg. Donc de se projeter un peu dans l’état mental du personnage adolescent.

L1: Et ça, tu ne le faisais pas avant cet écrit ?

L2: Ça, je le faisais avant aussi. Mais en fait, c’est ça le truc. C’est que…

L1: Tu le faisais avant aussi, oui, tu me l’avais dit. C’est plutôt peut-être dans ta posture ou dans les questions que t’as posées que ça a évolué un petit peu ? Si tu me sors ça.

L2: Je pense. Parce que là tu vois je me disais ; “Mais je n’ai pas forcément..” En fait, comme j’axais déjà beaucoup sur les émotions et les ressentis. Moins sur l’état mental. Là j’ai peut-être un peu plus fait sur l’état mental en fait des personnages.

L1: C’est ça, les questions qui changent un peu.

L2: Après la démarche aussi en quatrième, c’était la démarche que je pouvais déjà avoir. Après, je pense que ce serait maintenant, tu vois, avec les prochaines séquences. Parce que là j’allais faire le *Cid* et je pense que j‘n’aurais pas fait le *Cid* de la même manière. Enfin, je ne sais pas. Parce que mine de rien, si, j’axais quand même beaucoup sur le comment Rodrigue…Ce qu’il pense, dans quoi il est pris. Et peut-être que j’aurais plus eu des supports différents. Tu vois,

j'aimais bien la façon de faire de Léo ; ses questions, son document. Ça j'aime bien ! J'aimerais bien réussir à le faire de façon plus systématique. Et puis d'autres pratiques. Peut-être essayer de mieux réussir le débat mouvant.

L1: Bah c'est ça ! T'as envie de réessayer le débat mouvant quand même ?

L2: Ouais, j'ai envie de réessayer ce dont je n'ai pas l'habitude et ce que je vois que des collègues utilisent avec succès. Et je me dis; "Bah si en fait, il faudrait que j'essaye.". Parce que, voilà, ça peut être bien. Après, je t'avoue que c'est aussi en fonction des classes et les classes de cette année, je ne me sentais pas forcément à l'aise pour essayer ça. Mais du coup, j'ai trouvé ça bien. Et tu vois, par exemple aussi, une chose que je referais bien, c'est les groupes. Plusieurs groupes. Aussi là je suis en train de reprendre parce que ça me revient.

L1: Les groupes de travail que t'avais fait en fantastique qui se croisent ? Ça, ça a marché ?

L2: Oui, tu vois. Ça avait bien marché et parce que du coup ça les valorise aussi. Parce que du coup ils sont experts de leurs groupes et ils rencontrent ceux de l'autre groupe. Et ça, ça me…Je ne fais pas assez de travaux de groupe. Donc ça, ce serait une chose que j'améliorerais aussi. Et que, si j'avais continué cette année, j'aurais voulu améliorer.

L1: Ok. Bah du coup, si tu changes des choses au gré pour l'année prochaine, tu pourras me les envoyer. Et est-ce que ça t'a…Peut-être pas hein. Je réfléchis, mais t'es prof de lettres classiques ?

L2: Non, je suis prof de lettres modernes. Je gère juste le latin dans mon collège, parce que c'est sinistré. On n'a personne et on a cinq heures de latin en fait. Donc ça fait juste trois ans en fait que j'ai pris le latin au collège.

L1: Ça fait trois ans, ça va faire quatre ans ?

L2: En fait, ça fait…C'est ma quatrième année. Et il y a trois ans, j'ai pris les trois niveaux. Je les ai gardés deux ans et depuis l'année dernière une de mes collègues de français prend les quatrièmes. Là l'année prochaine, je vais prendre un congé parental, donc je ne vais pas faire toute l'année scolaire. Du coup, elle risque de prendre d'autres groupes. Moi j'avais les

troisièmes et les cinquièmes voir la totalité. Je ne sais pas encore. Parce que là vu le fiasco, puisque mes élèves n'ont plus de latin depuis trois semaines.

L2: Tu dis que c'est plus facile de remplacer en français qu'en latin.

Fin de l'entretien

Entretien Sophia - XP 1 - 20210519

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Sophia
- Transcriptrice : Solène Krombach
- Date de l'interview : 19/05/21
- Lieu de l'interview : Paris 10
- Date de la transcription : 01/11/2022 - 14/11/22
- Durée : 55 minutes

L1: Ok, donc le but c'est qu'on échange sur la formation et il faut que tu sois le plus honnête possible. Donc dans ta tête, mets-toi en tête que je la refais l'année prochaine, il faut que tu me dises les points forts et les points d'amélioration. Ok ?
L2: Ok.
L1: Je ne te juge pas ce que, toi, tu as fait, j'essaye de voir ton point de vue de participante. Ok ? Du coup, je te pose la première question. C'est une question hyper large pour commencer. C'était quoi tes motivations pour venir au stage ? Et est-ce que tu as trouvé les réponses que tu venais chercher ou ça a été justement autre part ?
L2: Alors, mes motivations, enfin, si tu veux quand j'ai vu l'intitulé du stage, que c'était de la recherche, que ça parlait de littérature, d'interprétation, d'appropriation littéraire. Ça m'a intéressé parce que ça faisait le lien avec ce que je faisais en thèse. Et que j'avais envie de refaire de la recherche. D'une autre manière. De participer à une recherche du coup. Tu vois ? D'être dans une autre position quoi. Et en même temps, de pouvoir réactualiser un peu les trucs que je travaillais en thèse.
L1 : Et c'était quoi ta thèse déjà ? Je sais que c'était de la littérature, mais c'était en linguistique, non ?

L2 : Oui, c'était en psycho-linguistique. C'était sur les albums de jeunesse. C'était sur les liens texte-image et sur justement l'appropriation des textes littéraires par les images. L'influence des différents types de rapports concurrentiels ou collaboratifs entre texte et l'image dans le processus interprétatif. Ouais, c'était ça.

L1 : Trop bien ! Ok, ça me fait penser à un truc qu'il faudra que je te montre.

L2 : Et après oui, moi, j'étais en linguistique et du coup je m'intéressais aussi un peu aux marques de discours. J'allais chez les tout petits pour voir si est-ce qu'il y avait une évolution, surtout dans les marqueurs discursifs.

L1 : Ok et du coup, tu as trouvé ce que tu cherchais ? Tu es contente d'avoir fait cette formation ?

L2 : Oui ! Je suis super contente d'avoir fait cette formation. Et je trouvais que c'était vraiment une formation utile, en fait, que ce n'était pas du *bullshit*. Enfin...Ce n'était pas à retardement, tu vois ? Directement j'étais dans un travail intellectuel. Vraiment, j'étais dedans, en fait. Je n'avais pas l'impression d'avoir un truc passif où je venais suivre un diaporama et écouter des choses en me disant : « Ok. Comment je vais réussir à intégrer ça ? ». Tu vois ?

L1 : Oui, tu veux dire, le côté où on transfert dans la salle de classe, c'était pris en charge dans la formation.

L2: Oui, c'était pris en charge dans la formation et puis, surtout, j'ai été tout de suite impliquée. Enfin, toi, tu parles de l'implication du sujet-lecteur et moi, j'ai trouvé que nous, ceux qui étaient formés, on était vraiment impliqués dans l'apprentissage qu'on est en train de faire là en fait.

L1 : Ok, parce que tu as co-conçu ?

L2 : Ouais.

L1 : Ok. Et du coup ? Alors juste…

L2 : Et puis que j'avais une motivation, comme tu as dit avant, mais qu'en fait tout de suite je venais avec mon passé aussi, tu vois ?

L1 : Oui, que tu réactualisais quoi.

L2 : Ouais.

L1 : Et tu as eu l'impression d'apprendre des choses durant la formation quand même ?

L2 : Oui.

L1 : Ouais ? Non mais..!

L2 : Là c'est le moment test de connaissances ?

L1 : Non, non, du coup c'est quoi les grands trucs que tu as appris ? Les concepts qui t'ont un peu marquée. Il n'y en a peut-être pas hein ! C'est…

L2 : Alors en fait, de lier tout ce qui était implication du sujet-lecteur et interprétation aux compétences psychosociales. Moi, je n'avais jamais pensé à faire le lien, en fait, avec ça. Et après, je me rends compte qu'il y a des choses parfois que l'on fait quand même sans avoir un recul réflectif. Et j'ai vu, il n'y a pas très longtemps, une séquence que j'avais faite l'année dernière que je suis en train de refaire en ce moment sur le *Cid*. Avec les quatrièmes. Et en fait, je me rends compte que dans mes ateliers d'écriture que j'ai proposés, il y avait des activités d'écriture assez similaires à celles qu'on a proposées dans les séquences et qui visent à développer l'empathie.

L1 : Ok donc tu veux dire que tu as pris conscience…

L2 : Pas autant la théorie de l'esprit.

L1 : Ah ouais ? Plutôt l'empathie que la théorie de l'esprit tu as l'impression ?

L2 : Ouais. Dans ce que je fais, ouais, plus.

L1 : Ok, par exemple ?

L2 : Bah des activités du type de dire les pensées d'un personnage à sa place. Comment réagiriez-vous ? Ce genre de choses, ouais.

L1 : Donc tu as l'impression que durant la formation tu as conscientisé des trucs que tu pouvais faire implicitement et sans t'en rendre compte ?

L2 : Et du coup, je vais pouvoir approfondir différemment, en fait. Affiner. Parce que c'était...Moi je trouvais que j'avais beaucoup de mal aussi, dans mes séquences, à être claire sur mes objectifs. Et là, justement, on a construit des séquences en étant hyper au clair sur ces objectifs. Tu vois ? Et donc, ça, je pense que ça ne m'était pas beaucoup arrivé. Comme je suis un petit peu bordélique dans ma tête, souvent ça partait dans tous les sens. Et je pense qu'il y avait du bon et du moins bon dans mes séquences. Mais ça reste des séquences de jeune prof. Enfin, moi, ça ne fait pas longtemps que je suis prof. Et de toute manière, sans doute mes séquences étaient empreintes des questionnements que j'avais en thèse. Enfin, ça ne vient pas non plus de nulle part. Mais voilà oui, comme tu dis, conscientiser c'est vachement important, parce que du coup après tu…

L1 : Tu peux avoir un regard effectif, qui est plus holistique quoi.

L2 : Oui et puis je pense que même pour les élèves, du coup, ils sentent beaucoup plus là où je les amène.

L1 : Parce que tu explicites aussi avec eux du coup.

L2 : Voilà, c'est ça. Et du coup, là, avec les années j'ai de plus en plus de facilité à faire des liens entre les séquences que l'on fait dans l'année et à insister avec les élèves sur les liens entre les séquences. Du coup, parfois, ils se rendent compte qu'ils ont une répétition de certains

gestes. De certains gestes réflexifs, gestes d'écriture et que ça traverse en fait les séquences. Et ça c'est important.

L1 : Ça, c'est bien, parce que du coup, ils sont moins construits sur la tâche, mais plus sur le processus intellectuel, ouais.

L2 : Et tu vois, par exemple, ça, dans la formation que l'on a faite là, sur la différenciation, c'est un truc qui m'a beaucoup parlé. Parce qu'il a beaucoup parlé de ça, le formateur. De la secondarisation et je pense que je n'en avais pas pris conscience, en fait. C'est-à-dire que je n'avais pas formalisé le truc comme ça dans ma tête. Je me suis toujours dit que c'était important, en fait, qu'ils voient plus loin que la tâche. Qu'ils arrivent à généraliser, qu'ils arrivent à remonter au concept. Qu'ils arrivent à systématiser en langue. J'insiste souvent sur cette idée que la langue, c'est un système avec les élèves. Mais je pense que voilà...Et là, le fait qu'on en ait parlé, je me suis dit: « Ah oui, j'ai vraiment envie maintenant de…».

L1 : Tu t'es dit la bonne intuition et tout quoi.

L2 : Oui, voilà. Maintenant j'ai envie d'insister dessus. J'ai envie d'expliciter. Voilà. Donc ça a servi à expliciter beaucoup ce que l'on a fait à la formation.

L1 : Ok et est-ce que, pendant la formation, il y a des moments où tu t'es dit qu'il y a des notions que tu aurais aimé que l'on approfondisse plus ou que ça manquait ? De manière théorique. Des concepts où tu t'es dit : « Ah dommage, qu'on n'ait pas passé plus de temps sur ça... »

L2: Alors, par exemple, la théorie de l'esprit qui est moins connue. Je veux dire, le terme d'empathie, on l'emploie beaucoup, même s'il n'est pas forcément maîtrisé par ceux qui l'emploient. Mais on l'emploie beaucoup quand même. On entend beaucoup parler d'empathie, on voit à peu près tous ce que c'est. Théorie de l'esprit, t'as expliqué ce que c'était, mais évidemment c'était rapide. Et je pense que là, c'est peut-être quelque chose qu'on a eu du mal à s'approprier. Et je trouve, du coup, que c'est moins palpable dans les séquences que l'on a faites aussi.

L1 : Ok, très bien et sur l'expérience, du coup, de co-conception du coup dans cette formation..?

L2 : Attends !

L1 : Dis-moi.

L2 : Je pense que...Attends, j'ai un trou sur ce que je voulais te dire...Oui, ces deux compétences psychosociales, donc tu as essayé de montrer en quoi il y avait un lien avec la réussite scolaire. Sans doute aussi avec l'épanouissement des individus, le bien-être.

L1 : Ouais, l'apprentissage. Le bien-être, ouais.

L2 : Ça, je pense que c'est important de communiquer là-dessus.

L1 : Davantage ?

L2 : Ouais.

L1: Ok.

L2: Je trouve ça bien que, du coup, on en revienne à une réflexion sur ; on a envie que l'école, ce soit un lieu pour quoi en fait ? Un petit peu sur les buts de l'école. À quel lieu ça.. Enfin…Je m'exprime mal là, j'arriverai mieux à m'exprimer sur cette idée dans un moment.

L1: Non, mais du coup, plus de temps sur ToM ; théorie de l'esprit, et empathie. Pour que l'on puisse bien s'approprier les concepts et bien distinguer et bien les lier au rôle de l'école en termes, à la fois, de réussite scolaire et aussi ce que ça implique en termes d'apprentissage et aussi de bien-être. Dans le rôle de l'école. C'est ça ?

L2: Mais je pense que l'on doit avoir entre nous un débat sur ce qu'on voudrait que ce soit l'école en fait.

L1: Une réflexion, ouais. Je suis d'accord. Ok et du coup, pendant la formation, on a fait une expérience de co-conception. Comment tu l'as vécue toi ? C'était comment pour toi de faire ça ? Parce que c'est rare quand même de faire la formation de manière aussi aboutie, enfin poussée. Ton ressenti ?

L2: Alors, moi, j'aime bien ces trucs-là et je suis quand même un peu habituée à ce genre de situations où il y a plein d'individualités. Qui fonctionnent très différemment et qui doivent s'harmoniser. Et ce n'est pas toujours heureux, parce que c'est ce que je vis beaucoup dans les petits groupes de musique en fait. Enfin, c'est toujours ce qui se passe, tu vois ? Et ça m'a beaucoup appris la musique là-dessus. Donc ce n'était pas complètement neuf pour moi et je l'ai pris avec beaucoup de philosophie. Mais je ne sais pas si tout le monde l'a pris aussi bien. Je pense que ce qui est toujours difficile à gérer, c'est qu'il y a des personnalités plus fortes que d'autres.

L1: Ouais, ça c'est sûr.

L2: Même si là, je crois qu'il n'y avait pas trop de timides, mais il y a toujours des gens qui s'expriment moins et il faut arriver à leur donner une place. Ça, c'est dur. Je pense que l'on était nombreux quand même.

L1: Vous étiez cinq.

L2: Ouais. Après peut-être…Oui, en même temps, trois c'est vraiment peu. Je ne sais pas, peut-être que…Tu crois que ce serait impossible d'élargir un petit peu plus le nombre de participants ? Et de faire trois séquences avec des groupes de trois-quatre ? Non, c'est trop, je le vois à tes yeux.

L1: Non, mais ça, ça dépend du rectorat. Je n'ai pas vachement eu le choix, mais oui, donc toi tu penses que c'était peut-être un peu trop et sinon tu vois quand même des plus à co-concevoir en groupe ou pas versus tout seul ?
L2: Ah bah complètement.
L1: C'est quoi pour toi les apports ? Les points négatifs, tu m'as dit ; difficulté que chacun trouve sa place et cetera.
L2: Oui et les apports, c'est qu'on a vraiment tous des pratiques différentes, des élèves différents et qu'on a apporté des idées qu'on a vues ensemble. Donc au fur et à mesure, aussi, on a affiné les idées. Enfin, moi, c'est souvent ce qui me manque quand je construis une séquence. J'en trouve des idées, mais je trouve que mes idées, elles sont un peu courtes quoi. Enfin, j'aimerais toujours avoir une discussion autour des idées que je compose.
L1: Oui, tu as l'impression que la discussion, ça enrichissait les...
L2: Ouais.
L1: En quoi c'était plus riche du coup qu'une séquence que tu fais toute seule ?
L2: Je ne voyais pas…Enfin un dispositif, mais amélioré en fait. Moi, je trouve souvent par un regard extérieur. Tu vois ? Soit qui critique, soit qui apporte quelque chose de nouveau. Là je voyais que, par exemple, il y en avait une qui avait fait plus de théâtre et qui a proposé les débats mouvants. Ça c'est quelque chose auquel on n'avait pas pensé initialement, qui est une tâche un petit peu originale, enfin, un dispositif assez original. Et là, je vois bien, même dans la formation sur la différenciation, on a tous testé des trucs différents. C'est ça qui est quand même…Tu ne peux pas te dire : "Je me mets sur mon ordinateur et je cherche des séquences des profs", ce n'est pas du tout pareil que quelqu'un qui vient, qui te parle de son expérience. Et que du coup en l'entendant tu te dis : "Ah ouais, c'est chouette, moi aussi j'ai envie de faire ça". Machin.
L1: Ok et du coup, quand tu dis que c'est plus approfondi la séquence que tu co-crées, c'est parce que quoi ? Parce que tout est plus pensé, enfin chaque activité, on va penser les modalités, le temps et cetera ? Ou parce que c'est plus divers au fur et à mesure de la séquence ?
L2: Alors, ça force à l'organisation aussi et ça, moi aussi, ça m'a vraiment aidé. Parce que quand je fais une séquence toute seule, justement, ce n'est pas assez cadré, quoi.
L1: Ok, donc là, t'as l'impression que tout était pensé en amont ?
L2: Ouais. Moi, ça m'a aidé à me cadrer. J'ai besoin de gens qui me cadrent quoi. Comme tu as dit. Donc c'est sûr qu'il y a une autorégulation du groupe. Je ne sais pas là-dessus. Ouais, sur l'organisation et puis après, la répartition aussi du travail en fait. Ça permet de…Tu vois si

à un moment chacun prend en charge une séance, ça aide quoi. Enfin, ça fait quand même moins de travail quoi.

L1: Oui, parce que du coup chacun va porter un peu. Celle qui a fait le débat mouvant, elle va dire : “Bah pour que ça marche, il faut faire ça, ça, ça”. Machin.

L2: Ouais.

L1: Et le niveau de contrainte que, moi, j’ai dû imposer en disant qu’il faut que ce soit de la lecture littéraire et cetera ? Pour toi, c’était plus une contrainte ou ça a justement aidé à cadrer votre travail pour que vous ne partiez pas dans tous les sens ?

L2: Ah bah, je te l’ai dit, pour moi, ça m’a aidé à me cadrer complètement. D’autant plus que j’ai du mal à expliciter les objectifs et que là l’objectif il était clair. Il y a un autre truc qui était bien et que je n’arrivais jamais à faire seule, c’est que là il y avait une séquence avec une dominante écrit et une séquence avec une dominante orale et je n’arrive jamais à faire ça, moi.

L1: Ouais, à distinguer.

L2: Mais à chaque fois ça part partout ou sinon, la tâche orale ça devient un truc supplémentaire. Annexe. Enfin bon…ce n’est pas…

L1: Oui. Ce n’est pas central et travaillé.

L2: Ce n’est pas central et là c’était vraiment central et ça c’est vraiment super. Enfin qu’on puisse montrer aux élèves que c’est un truc à travailler, que c’est un truc important enfin.

L1: Ouais et du coup, tu as co-conçu ; tu étais contente. Et après, tu as mis ça en place dans tes classes.

L2: Ouais.

L1: Et du coup, qu’est-ce qui prenait le dessus ? Plutôt le stress ou plutôt l’excitation de tester des trucs nouveaux dans tes classes ?

L2: Non, c’était de l’excitation, ouais.

L1: C’était plutôt de l'excitation, ouais ?

L2: Bah ouais, non ? Pourquoi le stress ?

L1: Je ne sais pas, je demande. Enfin voilà. Est-ce que tu te disais plus : “Oulala, ça va être stressant, parce que ce sont de nouvelles séquences que je ne me suis peut-être pas appropriées et je n’ai jamais fait avec mes élèves”. Est-ce que tu sors de ta zone de confort ?

L2: Alors, oui, il y a eu des points. Les points qui étaient stressants, c’est que parfois je me suis dit “Oh là là, il faut absolument que j’arrive à faire pareil que les autres. Parce qu’il faut assez harmoniser pour la recherche”. Donc c’était ça le point…Ouais.

L1: Oui, c'était ça, mais il y a des gens pour qui, ça, ça aurait pu prendre le dessus sur ton excitation à tester des nouvelles choses en fait. C'est ça ma question ; Qu'est-ce qui a pris le dessus ? C'était quand même cool de tester de nouveaux trucs ?

L2: Ouais.

L1: Ok, bah cool et alors vas-y sur la mise en place avec tes élèves ? Qu'est-ce qui t'a le plus surpris ? Est-ce que tout s'est passé comme tu t'y attendais ?

L2: Alors, non, tout ne s'est pas passé comme je m'y attendais. Après, quand même globalement, ça a été très bien. Et moi, je trouve que là ça se passait difficilement avec mes quatrièmes et qu'ils ont fait preuve d'un enthousiasme impressionnant quoi.

L1: Ah ouais ?

L2: Enfin, vraiment…

L1: Ils étaient enthousiastes pour les deux séquences autant ?

L2: Ouais.

L1: Ok, plus que d'habitude tu trouves ?

L2: Ils étaient très impliqués en fait.

L1: Donc ils étaient enthousiastes et engagés ?

L2: Oui et là, on vient de commencer le *Cid* et ils sont super enthousiastes et engagés. Et en fait, je ne peux pas m'empêcher de penser ; est-ce que ce n'est pas le bénéfice de la dynamique précédente ? Tu vois ?

L1: Bah tant mieux alors !

L2: Je pense que, après évidemment, le *Cid* c'est un texte intéressant et tout ça et qui, comme les *Misérables*, je pense les implique. Mais en même temps, il y a une distance beaucoup plus importante et pourtant là ils étaient super enthousiastes de faire du théâtre.

L1: Oh cool !

L2: Ouais, après, ils sont quand même agités mes quatrièmes. C'est fatiguant, parce qu'ils sont quand même très agités dans cette classe-là. Mais ils sont vraiment à fond. Il y a eu des témoignages très touchants, là sur la fin, il y a des élèves qui ne voulaient pas me rendre le livre des *Misérables*. Parce qu'ils ne l'ont pas fini et ils m'ont dit qu'ils avaient envie de le finir.

L1: Ouais ? Donc ils étaient vraiment engagés.

L2: Il y a un gamin qui fait partie du projet vélo, justement, que j'ai entendu dire à l'un de ses camarades ; "Non, mais c'est la première fois que je lis un livre que l'on me donne à lire à l'école".

L1: Ah oui, donc ça a vraiment marché, quoi.

L2: Ouais, ça a vraiment marché. Il y avait tout un truc sur la classe de ceux qui ne voulaient pas se faire *spoiler*. Enfin, vraiment ça a pris, j'ai été épatée. Après, le truc qui était plus difficile, ils ont écrit, ils ont pas mal écrit. Mais ce qui était plus difficile c'est que je n'ai pas eu assez de temps pour travailler l'écriture. Alors, chose quand même très étonnante, là je n'ai pas tout à fait fini de…Mince, je les ai oubliées !

L1: Ce n'est pas grave.

L2: Il faut que je t'envoie des photos des rédacs qu'ils ont faites là. Parce que, moi, je trouve ça vraiment bien et en fait, je suis même étonnée que ce soit aussi bien. Alors que je leur ai fait écrire au fur et à mesure, mais je n'ai pas beaucoup contrôlé ce qu'ils écrivaient. Mais ce que je trouve qu'il y a très très bien marché, c'est qu'ils ont parfaitement compris le principe du point de vue interne. L'expression des émotions est vachement plus développée que dans tout ce que j'ai lu jusque-là. Après évidemment, chez des élèves, qui sont déjà de bons élèves, mais c'est encore plus notable. Parce que chez ces élèves-là, je pense à une en particulier qui a su mobiliser des images, qui a su parler de symptômes physiques de certaines émotions et tout.

L1: Elle fait le lien entre physique et mental, machin ouais.

L2: Ouais et quand même, malgré tout, c'est une bonne élève, mais elle n'écrivait pas du tout des trucs transcendants avant dans ses rédactions en fait. Tu vois ? Elle est très scolaire. Là j'ai trouvé que ce n'était pas scolaire ce qu'elle m'avait écrit.

L1: Ouais, il y avait un déclic quoi.

L2: Ouais, ça se voyait qu'elle prenait plaisir à écrire en fait. Et donc ça, il y en a beaucoup. Et même des élèves très en difficulté. Je pense à une là, qui a beaucoup de troubles ortho et tout, elle a pris plaisir à écrire.

L1: Ouais, c'est ce qui est important quand même.

L2: Et là, depuis, elle s'engage beaucoup dans le cours et à l'oral je remarque qu'elle mobilise énormément de vocabulaire. Ça je suis très contente.

L1: C'est génial, ouais.

L2: Je vois que, donc à la fois, si tu veux, le bilan est positif sur les progrès scolaires quand même. Même si c'est sûr que c'est dur quand même d'avoir du recul. Je ne peux pas savoir si mon regard n'est pas un peu biaisé quand même et tout. Et par ailleurs, ce que je trouve très positif, c'est que vraiment j'ai l'impression qu'ils ont pris plaisir à écrire.

L1: Ouais, les résultats ont monté mais aussi l'engagement à l'école et le plaisir.

L2: Ouais.

L1 : Donc en fait, tu n'as eu aucun refus d'écrire.

L2: Non.

L1: Moi non plus, ouais. 100% d'écriture, en REP plus, c'est rare.

L2: Oui ! C'est ça, moi, je suis habituée à avoir des élèves qui me disent d'emblée ; "Je n'ai rien à dire !"

L1: Et comment tu expliques qu'ils ont écrit autant sur cette séquence par rapport à d'autres séquences et d'autres travaux d'écriture que l'on fait habituellement ? Que l'on peut faire habituellement.

L2: Parce que, déjà, je pense que le travail d'écriture avait été vachement préparé en amont. Notamment par la mise en scène physique et tout. Le fait que l'on en ait beaucoup parlé. Et puis, ils se sont tellement projetés dans le personnage en fait de Jean Valjean que, du coup, ils avaient plein de choses à dire et qu'ils n'étaient pas bloqués par le côté "je n'ai rien à dire". Donc une fois que, c'est mon hypothèse, mais j'avais l'impression qu'une fois que cette espèce d'angoisse de "je n'ai rien à raconter" était mise de côté.

L1: Parce que le "je", tu deviens le "je" de Jean Valjean, donc tu es décentré.

L2: Ouais. Une fois que ça, c'était mis de côté, du coup le "comment" pouvait s'exprimer plus facilement. Et ils se rendaient compte que le "comment" était pas si difficile. En fait, il y avait plein de choses. Ça a été…

L1: Ok et dans cette séquence ? Comme tu me parles des *Misérables*. On parlera après des *Fantastiques*, mais on peut faire les deux à la fois. C'est quoi les outils de lecture littéraire qui te semblaient vraiment les plus efficaces ? Notamment pour travailler soit la compréhension de lecture, soit l'empathie et la théorie de l'esprit. Mais voilà, est-ce qu'il y a des outils qui t'ont paru particulièrement utiles et dans quel objectif ? Ou d'autres où tu t'es dit "Non, mais là par contre je ne vais pas réussir à m'en emparer" ?

L2: Il faudrait que je repense. Bah après, les outils, ça a été beaucoup d'écriture à la manière de, mais...C'est toutes les écritures qui consistent à se positionner quand même beaucoup.

L1: Donc dès que l'on implique le sujet-lecteur ? Enfin, l'écriture comme sujet-lecteur-scripteur quoi.

L2: Oui, après ils avaient besoin de passer par l'oral. Ils avaient beaucoup de choses à dire et il y a eu beaucoup de débats dans la classe, en fait. Ils n'étaient tellement pas d'accord. Alors, ça, c'est ce qui a été dur à cadrer. Ça c'était compliqué, parce que à la fois c'était chouette et compliqué, mais tu sentais qu'ils jouaient leurs vies parfois ! Un truc !

L1: Sur Jean Valjean doit-il se dénoncer ?

L2: Notamment, ouais. Il y avait aussi, même dès le début en fait, sur le fait de juger le vol de l'argenterie. Même ça, ils n'étaient pas d'accord, mais alors vraiment pas d'accord, quoi. Donc et du coup, ils étaient vraiment dans une démarche argumentative. Alors, ça n'est pas arrivé

tout de suite la démarche argumentative, parce qu'au début, il y avait un truc de "Je vais juste écraser l'autre".

L1: Ouais et alors après, est-ce qu'ils ont progressé en prise de recul, plus de justifications, et cetera ?

L2: Oui, parce que ce qui a permis de cadrer et qui a aidé, c'est que lorsqu'ils commençaient à se prendre la tête, j'arrêtais le truc et je leur disais ; "Et bah notez le pourquoi et surtout…". Alors autant ils allaient essayer d'écraser leurs copains, autant ils n'allaient pas essayer d'écraser la prof, en fait. Du coup, la figure d'autorité, ici, fait qu'ils sont dans une position où ils sont obligés de mobiliser des arguments. Parce qu'ils ne vont pas dire : "Ta gueule, tu es con" à la prof. Ils vont essayer d'argumenter avec la prof et je trouve plus qu'entre eux. Alors, ça, du coup il y a peut-être quelque chose à réfléchir là-dessus, sur accompagner l'argumentation entre pairs. Je ne sais pas, je n'ai pas de…

L1: De recette miracle.

L2: Non. Je n'ai pas de solutions, mais je me dis que c'est un truc auquel on devrait réfléchir entre nous. Parce que je pense que ça marche beaucoup mieux avec le prof, mais arriver à faire en sorte que ça prenne place entre pairs, c'est difficile.

L1: Ok et sur le *Fantastique*, il y a des séquences ou des activités qui t'ont marquée ? Parce qu'il y avait moins d'écriture, du coup, sur le *Fantastique*.

L2: Il y avait moins d'écriture. Alors, j'ai trouvé chouette les entraînements à l'oral mais je pense qu'il aurait fallu en faire plus. Et puis, ça, il faut peut-être retravailler cette séquence quand même.

L1: Ah ouais ? Vas-y, raconte alors.

L2: Ouais, parce que ce n'est pas assez. Je trouve que ce n'est pas assez approfondi, en fait. Alors que c'est la tâche finale et que c'est un peu l'objectif, donc je trouve qu'on n'y passe pas assez de temps. En fait, on passe plus de temps dans l'analyse que dans la production créative et que, du coup, il faut qu'il y ait plus d'aller-retours en fait dans la progression de la séquence. Moi, je trouve qu'il devrait y avoir plus d'aller-retours.

L1: Entre j'analyse le texte et je le lis de manière expressive, oui ?

L2: Ouais. Alors que, tu vois, dans la séquence sur les *Misérables*, en fait il y a tout le temps les deux. Parce qu'à chaque séance de lecture, il y a une production écrite. Ce n'est pas autant tourné vers la créativité, c'est plus tourné vers la définition de moi, qui je suis, quelles sont mes valeurs et XXX [26'37"-26'38"].

L1: L'appropriation individuelle en fait à chaque fois.

L2: Oui. Même si pareil, moi, la séquence sur les *Misérables*, je trouve qu'on peut encore creuser ce truc-là. Tu vois, en fait de dire : Bah en fait, ici, ce qu'il y a d'important pour le parcours de l'élève, c'est qu'en argumentant et en se positionnant par rapport à tous les sujets qu'on lui propose. Il est en train de se définir lui-même et de dire qui il est, quelles sont les choses qui lui tiennent à cœur dans la vie, quelles sont ses valeurs, qu'est-ce que c'est que d'avoir des valeurs. Le fait que l'on réfléchit et on agit en fonction de valeurs, dont on a pas conscience. Ça je pense que l'on ne l'a pas explicité, tout ça. Tu vois ? Donc ça vaudrait le coup peut-être, non ? Je ne sais pas.

L1: Alors, c'est très drôle, parce que le groupe deux, leur problématique sur les *Misérables,* c'est sur justement la rencontre et sur comment la rencontre avec l'autre est un reflet de tes propres valeurs et te fait évoluer tes valeurs. Donc eux, ils ont plus axé sur ça. Mais du coup, ils sont plus axés sur les valeurs et moins sur les émotions. Enfin, c'est un angle différent, à voir ce que ça va donner. Mais peut-être combiner les deux ? Ouais.

L2: Ouais, mais en fait, les valeurs, pour moi ce n'est pas des choses différentes. Enfin, ce ne sont pas des choses que l'on devrait opposer. Tu vois ?

L1: Non, pas du tout, mais est-ce que tu peux creuser les deux au sein de la même séquence ? Sans en faire une séquence fleuve. Parce qu'on ne peut pas dire qu'elle était courte non plus pour l'instant. À voir comment.

L2: Non, mais, tu vois, je pense que c'est vachement bien qu'ils fassent ça, quand même. Parce qu'on a vraiment encore trop tendance et même nous là, parmi les profs, quand on construisait les séquences. On est empreint d'une opposition émotion-raison permanente, alors que non enfin…Hier encore, enfin c'est drôle, mais avec les quatrièmes on en parlait sur le *Cid*, sur l'étymologie de cœur, voilà et on a parlé de tout ça, justement, de ; "Ah bah oui, mais en fait, c'est le siège à la fois des sentiments, de la volonté, de l'intelligence". Comment c'est une opposition construite dans le monde occidental et hyper récente dans l'Histoire et que c'est quelque chose à déconstruire et que travailler autour de la notion de valeurs, les valeurs c'est vraiment ça. C'est à la croisée des deux. Donc je pense que c'est bien.

L1: Tu as raison. Et le *Fantastique* du coup ? Donc il y a l'oral.

L2: Et donc le *Fantastique* ? Voilà…Pour le *Fantastique*, si tu veux, moi, je trouve que l'on devrait un peu plus lier les tâches d'analyse et les productions. J'ai eu des trucs très chouettes quand même. C'était un travail agréable à faire pour eux, même si l'enregistrement à la maison en autonomie, ça c'est/c'est assez [?/ 29'21"-29'23"] bof…

L1: Ah ouais ? Ok.

L2: Ouais.

L1: Et pourquoi ? Tu dirais ça.
L2: Bah parce que, moi, j'ai trop d'élèves qui ne sont pas autonomes et surtout qui ne peuvent pas en fait chez eux. Tu vois ? Moi, j'ai fini par comprendre que certains, il n'y a juste pas le cadre. Eux-mêmes, ils sont tellement…Ils n'arrivent pas à bosser chez eux.
L1: Ouais, qu'on laisse un midi, on dit : "Ouais, nous, on est disponibles et vous passez au CDI, on l'enregistre avec vous". Un truc comme ça. Une modalité.
L2: Voilà. Après, ceux qui l'ont fait chez eux, qui étaient quand même…Il y en avait beaucoup qui l'ont fait chez eux. Il y en a qui se sont vraiment bien saisi de la bande de son, sur la sonothèque, et tout ça. Ils ont bien aimé ça et moi je trouve que l'on devrait vraiment faire un truc en musique en fait. Tu vois ? Avec la prof de musique. Enfin, moi, l'année dernière avec mes sixièmes, on avait fait un spectacle musical et c'était super. Parce que ça impliquait plusieurs élèves en même temps. Donc ça permet, je trouve là encore, de faire des activités à plusieurs et pas forcément un rendu juste individuel. Et le fait de devoir faire un accompagnement sonore, ça suppose vraiment une écoute de l'autre. Ne pas intervenir à n'importe quel moment, arriver à…C'est ça aussi la construction collective de la musique en fait. Voilà, donc du coup, je pense qu'on pourrait les faire travailler à plusieurs, faire un truc avec la prof de musique où ils se servent des instruments pour créer des interventions en milieu du texte de leurs camarades.
L1: Comme une comédie-ballet, mais un roman-ballet. Une nouvelle-ballet.
L2: Ouais !
L1: Ouais, grave !
L2: Et bon après, par contre, moi je leur laisserais plus de choix de textes. Parce que, je ne sais pas, je pense que le texte ne parlait pas à tout le monde.
L1: Une *Apparition* ?
L2: Il devrait y avoir un choix encore plus large. C'était la *Photographie*.
L1: Ah oui.
L2: Parce que je leur avais donné aussi *Continuité des Parcs*, mais en fait, le texte n'est pas facile pour une lecture expressive.
L1: Non.
L2: Je veux dire, il est super simple à étudier, mais pour une lecture expressive, pas forcément. Donc on devrait peut-être augmenter, quand même, le corpus, pour qu'ils aient un choix plus large et par contre, systématiquement que ce soit de la même taille. Parce que, sinon, ils choisissent en fonction de la taille. Ouais, toujours ! Et voilà, du coup, comme tu vois avec les *Misérables*, eux ; le nouveau groupe. Ils travaillent sur la rencontre avec l'autre, et bien je trouve

que de faire un truc à deux avec un accompagnement musical, qu'il y ait encore une tâche créative et qu'on continue un peu à travailler cette problématique de la rencontre du coup. Tu vois ? De ce que c'est que de se caler avec quelqu'un d'autre. Je pensais aussi aux lectures chorales. Moi, je fais ça parfois en poésie et c'est hyper chouette, tu vois, de faire ça.

L1: Ouais, grave !

L2: Ça fait aussi beaucoup travailler l'écoute et tout. Mais bon, donc ça déjà, pour la séquence sur le *Fantastique*. Autre chose, alors truc que j'ai trouvé, vraiment une séance que j'ai bien aimée, moi c'était les séances d'analyse en collaboration.

L1: Ah ouais ? Tu as aimé ça ? Ok.

L2: Ouais. Tu as eu des retours négatifs toi là-dessus.

L1: Non, mais en fait, franchement, ne t'occupe pas des autres. Chacun, il y a des gens qui disent "J'ai adoré ça", d'autres ; "J'ai détesté ça". Donc c'est…

L2: D'accord.

L1: Et je ne sais jamais qui va me dire quoi, mais moi personnellement avec mes classes, j'ai adoré ! Et je trouve qu'il y a vraiment eu du progrès. Donc ça m'intéresse d'avoir ton point du vue d'enseignante aussi de REP plus, qui a aussi aimé cette séance. Je t'écoute.

L2: Bah en fait…Par contre, moi, j'ai un petit peu merdé sur la première partie. Donc la première partie, il faudrait que je revoie précisément la séance, pour qu'en fait il y ait vraiment un travail qui soit fait dans tous les groupes. Et du coup, la formation là que j'ai fait sur la différenciation me fait un peu repenser à ça. Notamment, j'avais fait des groupes de niveaux machin et ce qui en fait était un peu court/con [33'36"-33'37"]. Mais ce n'est pas grave, on va tester, mais voilà. Et par contre, du coup, je me suis dit : "Ah bah mince ! Si cette première partie avait été mieux faite, l'autre partie de production collaborative aurait été plus riche", voilà. Moi, ça a été le bordel, j'ai dû leur demander de terminer la synthèse chez eux, parce qu'en plus j'avais des journées qui sautaient, tout ça. Et en fait, ils l'ont fait.

L1: Et pourquoi tu as trouvé ça bien du coup ? Parce qu'ils étaient engagés ou parce que c'est la qualité..?

L2: Et bien, en fait, ils l'ont fait, parce que je leur ai mis la pression. Mais du coup, là maintenant, si c'était à refaire, je ferais différemment. C'est-à-dire que je ne leur demanderai pas du tout de faire une synthèse par groupe. Je laisserai un travail vraiment plus d'échange sans qu'il y ait forcément une production. Et que, par contre, la production on la fasse tous ensemble à la fin. Et que là, chaque groupe puisse venir et intervenir.

L1: Ok, donc plus guidé, mais pourquoi du coup ça t'a plu en soi de faire de l'analyse sur cette séance ? Enfin, qu'est-ce qui t'a plu du coup ? Qu'est-ce qui t'a paru positif ?

L2: Je pense, en fait, que c'est le dispositif collaboratif qui m'a plu.
L1: Donc, toi, l'analyse comme…Ouais.
L2: Il y a eu beaucoup ça, parce qu'après je trouve que l'analyse, elle n'était pas très bien, parce qu'ils n'ont pas compris en fait.
L1: C'est faire l'analyse en collaboration, ce que l'on ne fait jamais.
L2: Il aurait fallu leur dire d'emblée : "Il faut que vous fassiez ça". Comment dire ? On a trop étiqueté les trucs qu'ils devaient trouver et en fait, ça ne les a pas aidés de faire ça.
L1 : Ouais, c'était un peu un sur-étayage qui n'était pas nécessaire quoi.
L2: Ouais, je trouve que l'on aurait dû construire à l'inverse.
L1: Ok, intéressant, donc ça, tu l'as adoré, mais tu le remodèlerais. En fait, quand je t'écoute…
L2: Je trouve que le sur-étayage, pour le coup, il bloque l'implication.
L1: Ouais, du coup, quand je t'écoute à chaque fois raconter des choses, je me dis qu'on sent que tu t'es emparée des séquences. Sur l'écriture, le *Fantastique* et là l'analyse, mais à chaque fois, tu as pensé des manières de te réapproprier le dispositif pour l'améliorer quoi.
L2: Oui.
L1: Ok et est-ce qu'il y en a où vraiment tu te dis : il a vraiment des dispositifs qui sont d'emblée à disqualifier qu'on a utilisés, qui ne te semblent pas du tout utiles ou pertinents ?
L2: Ouais, un truc que, bon après je ne sais pas si c'est moi qui ai trop réussi à bien le mettre en place, mais au début de la séquence sur le *Fantastique* où on a fait le diagramme. Ça s'appelle un diagramme, non ? Je ne sais plus comment ça s'appelle.
L1: Oui, le graphique.
L2: Graphique ! Enfin, ça, on avait fait le graphique là…
L1: Et ça ne t'a pas..?
L2: Bah en fait, c'était artificiel.
L1: Ok, intéressant.
L2: Mais je pense que c'est parce que je n'ai pas réussi à bien le mener.
L1: Non, mais ok. Mais du coup, tu n'as pas réussi à te l'approprier ou tu as mal été accompagnée pour te l'approprier et du coup, c'était artificiel pour toi et pour les élèves. C'est ça ?
L2: Ouais, on l'a fait, mais moi j'ai eu l'impression que j'étais en train de suivre le déroulé de mon cours, quoi.
L1: Oui, mais d'ailleurs en parlant de ça. Est-ce que tu penses que parce que, moi en tant que chercheuse, ou notre collectif, on n'était pas assez présents pour accompagner ? Ou il y a eu un bon niveau d'accompagnement et tu n'as pas osé nous poser la question ?

L2: Non, moi, je pense qu'il y avait un bon niveau d'accompagnement, mais qu'il y a des choses que l'on ne peut pas…Bah ça fait partie du processus en fait, d'avoir besoin de tester les choses pour savoir ce que ça fait dans la vraie vie. Tu ne peux pas tout…Enfin…ça me semble évident, quoi.

L1: Oui, logique que tout n'ait pas forcément fonctionné et qu'il y a des trucs que tu te sois moins approprié que d'autres quoi.

L2: Bah ouais et de toute façon, les séquences, tu as besoin de les faire plusieurs fois pour…

L1: Pour, oui oui.

L2: Et donc là, tu vois, moi j'ai envie de, début juillet quand l'année sera finie là, mes premiers jours de vacances, de reprendre vraiment le déroulé de la séquence et de vraiment bien noter tous les endroits où je trouve qu'il faudrait changer. Et j'aimerais bien que l'on se fasse une réunion un peu à plusieurs en fait.

L1: Ouais, trop motivée. Et du coup, là, les séquences, tu les as faites en entier les deux ou il y a des trucs que tu as enlevés ou ajoutés ?

L2: Je réfléchis à si j'ai ajouté des trucs. Bah oui, sur le *Fantastique*, j'ai ajouté *Continuité des Parcs*.

L1: Ouais ? Donc le texte *Continuité des Parcs* pour l'évaluation finale.

L2: Ouais et on a vu en classe...Truc que je n'ai pas réussi à faire par contre. Gros flop. Pour les *Misérables*, ce sont les exposés.

L1: Ouais ? Qui étaient facultatifs, ouais. Ça tu ne les as pas faits les exposés ?

L2: Si, je l'ai fait, mais du coup je ne les ai pas accompagnés là-dessus et…

L1: Oui, c'était un peu bâclé quoi ?

L2: Ouais, ce n'était pas bien. Mais parce qu'en fait, je n'avais pas eu le temps de repérer bien les passages dans l'édition que j'avais. Du coup, je leur ai filé des extraits, du coup ce n'était pas bien. Et puis, ah oui, il y a un problème aussi d'apports historiques sur la commune de Paris.

L1: Oui, pour les exposés et tout ça fait trop, ouais.

L2: Bah en fait, je m'en suis rendu compte dans les petits questionnaires de lecture que j'ai fait à la fin, pour vérifier s'ils avaient lu quoi en gros. Et je leur ai demandé comment était mort Gavroche et qui c'était. Et en fait, je me suis rendu compte qu'ils ne savaient pas. Et après, je me suis dit : "Bah ouais, mais j'ai pas du tout expliqué ce que c'était que la commune de Paris" et en Histoire, leur prof d'Histoire leur en parle un peu. Mais à la fin de l'année.

L1: Oui, donc ils ne sont pas dans le contexte, ouais.

L2: En fait, ils n'avaient pas compris…

L1: C'est "commune de Paris" ? Ce n'est pas dans la monarchie de juillet, c'est pas en trente-deux ?

L2: Ah ouais.

L1: Pour moi, c'est trente-deux, ce n'est pas commune de Paris. Mais oui, c'est une révolution populaire un peu connue, quoi.

L2: Ouais, c'est bien, en plus je raconte des conneries. Super ! Ah oui, j'ai confondu. Mais enfin en tout cas, ils n'ont pas compris en fait.

L1: Ils n'ont pas le contexte historique.

L2: Ouais, ils n'ont pas compris du tout. Il y en a, ils m'ont dit que c'était Waterloo.

L1: Ils sont quand même dans le bon siècle !

L2: Oui, mais parce qu'en plus on parlait de Waterloo dans les *Misérables*, donc en fait…Ils n'étaient pas complètement à côté de la plaque, mais quand même…

L1: Bah oui, c'est ça ! Et tu as quand même fait quasiment toutes tes séquences, tu as juste fait quelques petites modifications, mais rien d'énorme, quoi ?

L2: Ouais, non j'ai essayé de rester près, ouais.

L1: Et tu étais aussi à l'aise, toi, en déroulant le *Fantastique* que les *Misérables* ? Sachant que, toi, tu étais dans le groupe concepteur des *Misérables*, tu as senti une différence en les mettant en place ou pas forcément ? Du fait que tu en aies conçue une et moins l'autre.

L2: Peut-être que j'étais plus engagée quand même, mais bon…dans celle sur les *Misérables*.

L1: Tu n'as peut-être pas senti, hein.

L2: Mais je trouve que celle sur le *Fantastique*, en fait, je l'ai trouvée moins impliquante émotionnellement, celle sur le *Fantastique*. Parce que pour moi, tu n'es pas pris dans un truc long en fait. Du coup, ce n'est pas pareil, tu n'es pas autant dans une aventure. Tu sais, tu vois plein de petits textes. Bon…L'*Apparition*, on ne va pas se mentir, ce n'est pas non plus un texte fantastique…Dans le sens que ce n'est pas un texte fabuleux, c'est ça que je veux dire. Ouais, genre, ce n'est pas non plus la nouvelle du siècle, quoi. Ouais, pour moi, c'est le corpus qui posait problème dans le *Fantastique*, ce qui faisait que du coup, en fait, l'activité était chouette, mais tu étais moins dedans. Tu ne peux pas autant développer l'empathie pareil quand justement c'est sur un truc très court. Et en plus, je ne sais pas, il y a une distance telle que…

L1: Oui, je vois.

L2: Moi je pense qu'il faut revoir un petit peu le corpus pour le *Fantastique*.

L1: Le choix des textes, ouais.

L2: Ouais. Ça et…Mais par contre, c'était très bien précisé et comme on avait un groupe *WhatsApp* et tout, on pouvait se poser des questions. Je ne me suis pas sentie larguée, genre du tout en fait.
L1: Justement, sur tout ce qui est supports et tout, accessibilité des ressources et tout avec le Drive, le *WhatsApp*, le tout. Tu reproduirais pareil ?
L2: Ouais, c'était bien ça.
L1: Ouais, ça te semblait efficace, quoi et utile ?
L2: Ouais, par contre, je pense qu'il faut supprimer les versions précédentes, parce que parfois c'était un peu le bordel.
L1: Ah oui ? Le *Drive* ?
L2: Ouais.
L1: Ok. Tu t'es perdue à un moment dedans ?
L2: Ouais.
L1: C'était pour les *Misérables* ?
L2: Je ne sais plus.
L1: Ok. Je vérifie s'il y a des points que l'on n'a pas traités. Est-ce que tu as d'autres choses à ajouter avec toi et les élèves ? Sinon, après, on va en revenir à toi et ton futur.
L2: "Moi et les élèves" ? Je réfléchis, mais bah non, je pense que le fait qu'ils soient eux aussi bien engagés dans l'activité, ça a forcément créé un lien assez fécond quoi.
L1: Ouais, ok. Et du coup, je rebondis sur ce que tu me disais au tout début, tu me disais que tu avais l'impression d'être active dans la formation et donc par rapport à d'autres formations du PAF et de ce que l'on cherche en formation en continu ; Qu'est-ce que tu penses de notre format ?
L2: Ah oui ! J'ai pensé à un truc, qui est très bien, en fait, dans cette formation. Enfin, qui fait la différence avec les autres formations que j'ai faites. C'est que, comme on avait un projet ensemble. Tu vois ? Non mais c'est vrai, c'est ça en fait. Tu vois ? Qu'on allait mettre en place sur du long terme, où on allait devoir se parler régulièrement pour ça. Ça a créé vraiment quelque chose de différent dans l'apprentissage que moi j'ai pu faire en tant que formée. Tu vois ? En tant que participante quoi. Par rapport à d'autres formations où c'est un peu du saupoudrage et après, tu restes avec tout ça et tu te dis : "Qu'est-ce que je vais faire ? Ok, maintenant il faut que j'essaye de réutiliser". Mais, en fait, c'est diffus, il n'y a pas de lien avec les autres participants. Là en fait, c'est super de se dire, tu vois, même qu'on soit allés au théâtre ensemble après. Enfin, moi, je pense que c'est hyper important qu'il y ait une forme de projet

continu. Ça rejoint un peu ce que je te disais sur la séquence sur le *Fantastique* et la séquence sur les *Misérables*.

L1: Oui, en fait les formations actuelles, oui…

L2: En fait, les *Misérables*, c'est une œuvre longue dans laquelle, du coup, les élèves peuvent s'impliquer sur du long terme et il y a une implication et donc, forcément, ça marche vachement mieux. Enfin, donc moi, j'ai trouvé que ça, c'était vraiment l'aspect positif de cette formation et la grosse différence avec les autres formations que j'ai faites. On a besoin de faire ça.

L1: Donc, toi, tu penses que, en gros, les formations PAF lettres, ce serait bien qu'il y ait des projets communs plus souvent, ouais.

L2: Bien sûr. Bah oui. En fait, une formation elle a besoin d'être prolongée et nous après, on est tous dans notre quotidien de prof et hop on repart chacun dans notre vie. Enfin…

L1: C'est un peu une parenthèse, qui...

L2: Voilà, ouais, c'est une parenthèse qui est dure à mettre à profit vraiment. Alors que là, il y a un truc qui nous soudait, qui nous motivait, qui nous relançait la dynamique en permanence.

L1: Ok et tu penses que, du coup, ça a irrigué tes pratiques d'enseignante ?

L2: Ouais.

L1: Et sur quoi, du coup, ça les a irriguées ?

L2: Alors, sur les types d'activités qu'on a mis en place, je t'ai dit sur l'explicitation, tout ça.

L1: Alors, attends, "explicitation", ouais. "Types d'activités", par exemple ? Tu peux détailler ?

L2: Bah les types d'activités qui…Bah la pratique collaborative, dont j'ai fait l'expérience avec la séquence sur le *Fantastique*. Le fait de…Même si là je n'ai pas réussi à le faire comme je le voulais, mais du coup ça m'a donné envie de le faire plus ! Le fait d'avoir un projet d'écriture, de travailler l'écriture dans sa fréquence. Et je continue à me dire que, bon à la fin, je t'ai dit que là les rédactions qu'ils ont faites, je trouve qu'elles sont vachement mieux quand même. Alors qu'en fait, je n'ai jamais corrigé leurs écrits. Dans leurs petits livrets, là où ils écrivaient à chaque fois le journal intime qu'ils continuaient. Je n'ai jamais corrigé leurs écrits. Donc parfois on les lisait à l'oral.

L1: Vous commentiez quand même ?

L2: Voilà. On commentait un petit peu.

L1: Où tu leur donnais des axes d'amélioration, des pistes pour écrire.

L2: Oui ! Mais je me disais toujours : "Ce n'est pas… Tu sais ? Qu'est-ce qu'ils retiennent ?". Voilà ! Mais je pense qu'en fait, quand même, il y a eu un travail sous-terrain. Tu vois ? De tout le reste, quoi, qu'on a fait. Donc maintenant, je pense que j'aimerais beaucoup plus intégrer,

par exemple ; chose qu'il n'y a pas suffisamment dans cette séquence, c'est apprendre à travailler le brouillon. C'est hyper dur et moi je me prends la tête là-dessus depuis hyper longtemps, je n'arrive pas à les faire travailler sur le brouillon. Mais ça, c'est un truc sur lequel j'aimerais bien réfléchir avec d'autres profs. Parce qu'on m'a déjà présenté plein de choses, mais je n'arrive pas à l'intégrer en fait.

L1: Bah ouais, on pourra le faire ensemble cet été si tu veux. Moi, je l'ai fait sur cette séquence.

L2: Ouais, je pense que là il faut vraiment arriver à…Donc ça c'est un truc en tout cas qui m'a plu. Tu vois ? De me dire qu'ils ont un projet d'écriture qui revient régulièrement, qu'ils retravaillent, dans lequel ils s'impliquent et ils s'impliquent de plus en plus. Et ça grandit par couches tout ça, tu vois ? Ça, c'était un dispositif que j'ai un peu envie de garder. Le format aussi tout simplement, tu vois, de la lecture expressive et de l'enregistrement. Ce n'était pas tout à fait nouveau pour moi, mais quand même, c'est vraiment un truc que j'ai envie de garder.

L1: Ok, donc il y a des tâches, alors, il y a quelques tâches…

L2: Ce sont les tâches. Après, je pense que c'est plutôt la philosophie générale qui m'a…Quand tu me dis ; "Qu'est-ce qui a irrigué tes enseignements ?", bah c'est plus…

L1: Et qu'est-ce que tu entends par "philosophie générale" ?

L2: Cette idée que le développement des compétences psychosociales joue un rôle clef dans la façon dont ils construisent leur image de l'école et leur image d'eux-mêmes et comment ils se développent en tant qu'individus à l'école. Ça, je trouve ça hyper important, quoi. Je pense que moi j'ai eu du mal à être enseignante, enfin, il y a eu tout un parcours qui a fait que j'y suis allée un peu à reculons. Et finalement, j'avais du mal, parce que je n'étais pas satisfaite de ce que ça représentait, l'école. Tu vois ? Et que là, j'ai envie de plus en plus de…

L1: De travailler cette dynamique au sein même de tes cours ?

L2: Oui, voilà.

L1: Oui, en fait, tu vois que les C.P.S, on peut les développer ?

L2 : Tu reformules très bien les idées.

L1: Ouais, c'est pour être sûre de bien comprendre.

L2: Oui, mais c'est très bien.

L1: Les C.P.S, tu penses que ça a sa place, pour être développé, au sein du cours de français ?

L2: Oui et pas que. Pas qu'au cours de français. Mais j'aimerais bien que ce ne soit pas que dans le cours de français, après bah…Je suis dans le cours de français donc.

L1: Oui dans tous les cours, mais tu endosses seulement ta partie cours.

L2: Ouais.

L1: Et donc dans le futur, tu aimerais participer à des recherches-actions ?

L2: Oui.

L1: Ça va ? Ça t'a plu, quoi ?

L2: Ah oui, moi, j'ai envie vraiment de continuer et de continuer à travailler avec d'autres profs.

L1: De co-concevoir, ouais.

L2: Oui, je trouve vraiment que c'est un boulot où tu es tellement seul. Moi ça me pèse ça. Tu vois ?

L1: Ouais la solitude. Parce que toi, l'aspect réflexif, ça t'aide d'être avec d'autres gens ?

L2: Oui.

L1: Et juste, je ne t'ai pas demandé. C'était dur de faire passer les post-tests à tes élèves ou pas ? Est-ce qu'ils étaient réfractaires ou ils ont compris l'intérêt et ils ont trouvé ça plutôt cool ou c'était dur ?

L2: Non, ils m'ont demandé un peu : "Mais pourquoi on met notre nom ?", machin, "On va nous comparer". Et puis, ils avaient envie d'avoir un retour.

L1: Ouais, il faut que je dépouille tout. Mais c'est sûr.

L2: Ouais. Ils m'ont dit : "Mais nous, on aimerait bien savoir si ça a changé quelque chose".

L1: Ah bah oui. Après, est-ce qu'on l'aura avant fin juin ? Je l'espère !

L2: Après, je pense que ce n'est pas facile, parce qu'ils sont petits. Mais qu'on devrait trouver un moyen de les impliquer plus dans le processus de recherche, eux aussi. En fait, de leur expliquer qu'ils participent à une recherche de leur XXX [50'44"-50'46"].

L1: Bien sûr. Tu leur as expliqué toi ou pas ?

L2: Oui, mais pas assez quand même.

L1: En fait, ce que j'aurais pu faire c'est des *slides* à destination des élèves que les profs peuvent présenter. Toutes simples avec de petites images et cetera. Un petit document élève, quoi.

L2: Oui, il faudrait qu'on construise un document élève et puis…

L1: Mais pour le retour, je le ferai !

L2: Et je pense que de la même manière que nous, en tant que participants, on n'était pas juste des profs à qui tu as filé des séquences en leur disant : "Allez, testez les séquences et puis…". Tu vois ? Non, on était pris dedans et de la même manière, je pense que les élèves, il faut qu'ils soient pris dedans aussi. Et ça me fait penser à quand, moi, je faisais de la recherche, il y avait un peu une différence entre ma directrice, qui a elle filé des documents aux instits et demandé de les faire. Tu vois ? Et ça, moi, je ne supportais pas du tout cette façon de faire. Et moi, quand j'ai travaillé avec le P.E avec qui je bossais en primaire, il a été vachement impliqué dans le processus aussi. Même si, enfin, ce qui est bizarre, c'est que je t'avais dit qu'il n'était pas intéressé par la recherche en lui-même, mais par contre, il était intéressé par ce que ça créait

comme dynamique dans sa classe. Et en tout cas, je trouvais que le fait que l'on échange beaucoup et tout ça, ça a rendu les choses, pour les élèves, sans doute plus intéressantes.

L1: Ouais, ok. Intéressant et toi du coup ? Est-ce que..? Bon après, tu as fini il n'y a pas longtemps les *Misérables* et le *Fantastique*. Donc tu m'as dit… Est-ce qu'il y a des choses qu'on a testé ensemble que tu as déjà repris ? Alors, peut-être l'explicitation ? Et ou même avec tes cinquièmes ou tes troisièmes, est-ce qu'il y a des trucs que tu as, que ce soit des activités, des tâches, des manières de faire, une philosophie que tu as déjà essayé de réimplanter ou de réinvestir ou pas tout de suite encore ?

L2: Je pense sur la verbalisation des émotions. En fait, avant, j'étais trop dans un truc où on rappelle ce que c'est que les grandes émotions. Et puis du coup, en fait, les élèves c'est comme si tu leur mettais des cases et donc ils disent des choses qui ne sont pas du tout personnelles. En fait, ça n'aide pas ! Pour eux, ça ne les aide pas du tout à verbaliser les émotions de leur dire : "Alors, il y a les cinq grandes émotions. Du coup ? On est plutôt dans quel champ ?". Et là, je me rends compte que je le fais et je me rends compte de l'effet pervers que ça a. Tu vois ? Que ce n'est pas du tout ouvrant. Au contraire. Tu vois ? Pour eux et qu'arriver, par exemple à…Je trouve que l'on ne travaille pas assez sur les images. Sur imager ce que l'on ressent et ça, c'est un truc que l'on pourrait peut-être améliorer un peu dans les séquences, tu vois.

L1: Ouais, on l'avait fait à la fin des *Misérables* avec les trois images-là. Tu te rappelles ? À la fin des *Misérables* il y a trois images et ils doivent dire comment ils se sentent. Il y a *Le Cri* de Edvard Munch.

L2: Le *Fantastique* tu veux dire ?

L1: Oui…Le *Fantastique*. J'ai dit quoi là ?

L2: Oui, tu as dit sur les *Misérables*.

L1: Ah oui, non mais je me suis...Oui mais sur le *Fantastique*.

L2: Mais du coup, je me suis dit : "Ce n'est pas vrai !"

L1: Ouais et ça a bien marché, tu as raison. Parce qu'ils arrivent à se projeter sur les images et à se dire…

L2: Alors, soit ce biais-là. Enfin, soit cette façon de faire…

L1: Soit eux, ils dessinent ou ?

L2: Soit quand je disais "imager", en fait, ce n'est pas forcément dessiner. Parce qu'il y en a qui vont être à l'aise avec le dessin et il y en a pour qui ce n'est pas leur truc et direct ça les bloque. En fait, je trouve que le dessin, ce n'est pas…Parfois, on m'a présenté ça comme une recette miracle, alors que non quoi ! En fait, il y a plein d'élèves pour qui ce n'est pas leur truc.

L1: Même les couleurs, ça marche aussi.

L2: Oui, il y a les couleurs. Mais je trouve que simplement leur apprendre à mobiliser des métaphores, tout ce qui est XXX [54'10"-54'12"], tu vois ? À travailler vraiment tout ce qui est de l'ordre de la métaphore. Ça, je trouve que c'est un truc qui va les aider pour plein de choses en fait. Tu vois ? De travailler sur les métaphores et de comprendre que la métaphore c'est verbaliser ses émotions très souvent.

L1: Oui, bah c'est ça ouais. Ok bah je pense que j'ai tout !

L2: Plutôt que de les verbaliser de manière frontale. Chose qu'ils n'arriveraient pas à faire. Tu vois ?

L1: C'est un détour, qui donne...

L2: J'ai l'impression que même en thérapie, on ne ferait pas ça. Enfin, tu vois ce que je veux dire ?

L1: Oui, on donne toujours des images, des comparaisons, et cetera, ouais. Tu as quelque chose à ajouter ou pas du coup sur ces séquences ou j'arrête l'enregistrement ?

L2: Vas-y, c'est bon. Je pense que j'ai bien blablaté là.

Fin de l'entretien

Entretien Stéphanie - XP 1 - 20220408

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Stéphanie
- Transcriptrice : Solène Krombach
- Date de l'interview : 08/04/22
- Lieu de l'interview : Paris 13
- Date de la transcription : 21/12/2022 - 10/01/2023
- Durée : 44 minutes

L1: Alors, je t'explique juste comment ça fonctionne, là l'entretien, c'est à peu près le même que j'ai fait passer à d'autres enseignantes de notre groupe. Je vais le faire à tout le monde. Ce n'est pas du tout pour vous évaluer ou vous juger, c'est pour comprendre, vous, votre ressenti sur la formation, sur son utilité, sur ce qui a été agréable pour vous, ce qui a été dur, et cetera. Voilà, pour voir qu'est-ce qui est bien ou pas. Mets-toi dans la posture, comme si je te demandais un retour, pour que je puisse l'améliorer, tu vois. Ok ?
L2: Là j'ai la tête vide, parce que je suis passée à autre chose, mais oui.
L1: Oui mais, je me dis, en te posant des questions et cetera, ça va revenir et…
L2: Ça va revenir, ok ça marche. C'est parti !
L1: Alors, première question pour ouvrir un peu le sujet, j'essaye de prendre par ordre chronologique du début à la fin. Donc en gros, c'était quoi tes motivations générales pour rejoindre ce stage à l'origine et est-ce que tu as trouvé ce que tu venais chercher ?
L2: Alors, pour le stage, j'étais intéressée à voir comment ça fonctionnait. Enfin, moi je trouve vraiment intéressant ces idées de recherches et de voir comment on peut faire progresser les élèves et tout ça. Donc voilà, j'ai toujours un peu de curiosité donc, du coup, je suis partie dedans. Après, moi, ça m'a donné une surcharge de travail. Je n'avais pas pensé à ça sur le coup, parce que de par ma vie personnelle, ça a fait que je ne m'y attendais pas. Mais en tout cas, j'ai trouvé ça super intéressant, c'est vraiment super intéressant, parce qu'en fait c'était assez flou au départ quand il l'a expliqué. En fait, je crois qu'on s'était connecté à une formation ensemble, c'était sur les lettres, la littérature et tout ça.
L1: Oui, toi tu l'avais appris par la formation PAF de l'année dernière avec Martin et Yannick ?
L2: Voilà ! Tu étais dans la formation je crois et on s'était parlé donc par *Zoom* et tu vois assez rapidement tu avais dit. Donc je n'avais pas tout compris et j'ai trouvé encore plus, quand tu

expliquais de développer les capacités psychosociales des élèves et tout par la littérature, par les questions, comment les enseignants les posent et tout. Là je me suis dit : “Ah ouais, c’est vraiment intéressant”. Donc voilà.

L1: Et la surcharge de travail tu ne l’avais pas assez anticipée, parce que je ne l’avais pas assez expliquée, tu penses ?

L2: Alors, est-ce que ce n’était pas assez expliqué ? Oui, moi je croyais que c’était plus léger que ça, alors, toi, tu l’as tourné peut-être de manière que “Ça va aller”, parce que les séquences, on les fait tous ensemble. Et puis oui, il y avait un côté où ça n’allait pas être trop prise de tête, que ça allait être fluide. Et en fait tu as le temps, parce qu’il y a un chrono, les élèves, on ne les a pas tout le temps, tout l’alentour de je bavarde et tout le machin. Du coup, tu ne fais pas toujours en une heure ce que tu voudrais faire, donc tu es trop pressé comme ça par le temps et ce n’était pas forcément, moi, ma façon d’enseigner. Donc, du coup forcément…

L1: L’appropriation.

L2: Oui, l’appropriation. Donc autant celle de Maupassant, j’ai eu des difficultés, parce que vraiment, en plus le texte ne m’a pas tant plu que ça et tout ça. Autant, les *Misérables*, je n’aurais jamais travaillé comme ça et j’ai kiffé. Alors, vraiment là, j’ai adoré ! Non, mais vraiment les *Misérables*, j’ai vraiment adoré quoi.

L1: Ah ouais ? Génial et tu l’avais déjà fait les *Misérables* ?

L2: Jamais. Je ne l’avais jamais fait et je n’aurais jamais…

L1: Tu n’aurais jamais fait les *Misérables* ?

L2: Je n’aurais jamais fait comme ça dans tous les cas et j’ai vraiment adoré l’alternance de la vidéo, on retourne sur le texte. Même les élèves, ils ont accroché ! Ils ont vachement accroché à faire les *Portraits* ! Autant, quand je leur demande de faire les exposés, je n’ai jamais tous les exposés à temps et tout. Là, franchement, ils sont tous allés sur internet, ils ont fait le portrait, ils ont vraiment aimé d’apprendre et de chercher le portrait sur internet et de le faire. Moi, je ne m’attendais pas à ça ! Puisque quand on leur demande de faire des recherches sur internet, ce n’est pas les choses qu’ils…Enfin…Et là, ils ont vraiment apprécié, j’ai eu de beaux portraits de personnages et tout ça.

L1: Ok, donc tu as l’impression que ça a bien marché en termes d’engagement des élèves ?

L2: Oui et peut-être que mon engagement a aidé aussi ? Parce que, moi, je l’ai beaucoup aimé, donc…

L1: Oui, tu veux dire que comme tu étais enthousiaste, il y avait un cercle vertueux ?

L2: Peut-être ! Je ne sais pas en fait. Mais, par exemple moi, une *Apparition*, c’est vrai que ce n’est pas le texte que je pense que j’aurais travaillé. Par contre, j’ai adoré leur faire lire. Je leur

ai dit: “Non, elle est trop géniale, il faut que vous la lisiez, le *Bouton. Le Jeu du Bouton*”. Je leur ai dit : “Attendez, c’est super !” et voilà.

L1: Ok, alors juste avant de revenir sur comment, les élèves, ils ont pris les séquences et tout ce qui s’est passé ? Toi, déjà, sur le temps de formation quand on était ensemble en présentiel..?

L2: Court.

L1: “Court”, ça, ça revient tout le temps. On aurait tous aimé trois jours.

L2: Oui, facile.

L1: Facile, oui, j’entends.

L2: Et un suivi plus régulier ou je ne sais pas, quelque chose de…

L1: Est-ce que tu as quand même eu l’impression d’apprendre des choses ou c’était trop court pour apprendre des choses ?

L2: Moi, j’ai appris des choses, oui !

L1: Tu as quand même l’impression d’avoir appris ?

L2: Dans le fait de poser des questions où ça recentre l’élève sur son intime, sur

L1: Sur sa réception ?

L2: Sur son ressenti. Et ça…

L1: Tu ne le faisais pas avant ?

L2: Non, j’étais beaucoup plus dans l’abstrait, quoi. Voilà : “Qui est le personnage ?”, machin. Mais pas du tout…Donc non.

L1: Ok, oui donc tu as quand même..?

L2: Oui, j’ai appris et j’en ai même parlé à d’autres collègues et j’ai la collègue, qui a des sixièmes, qui travaille énormément là-dessus, sur l’affect. “Alors, si vous vous mettiez à la place d’eux, qu’est-ce que vous pensez ?”. Machin.

L1: Ok et tu penses que la littérature, c’est un bon moyen pour travailler les compétences psychosociales du coup à la suite de ce stage ?

L2: Oui, je pense. Dans la façon de…Mais c’est très dur pour les élèves de se mettre dans la peau du personnage. Ce n’est pas quelque chose qui…

L1: Qui est instinctif ?

L2: Ouais. Chez eux, ce n’est pas instinctif.

L1: Oui, donc il faut qu’on le travaille explicitement.

L2: Il faut vraiment des enfants, qui aient déjà développé une certaine sensibilité. Mais des enfants qui n’ont pas développé de sensibilité, fais-les rentrer dedans, au départ c’est : “Mais non, mais je ne comprends pas.” “Bah non. Moi, je ne sais pas”, “Non, je ne ressens rien.”

L1: Oui ? Tu as eu des refus comme ça et tout ?

L2: Oui, il y a eu des choses comme ça qui pouvaient ressortir.
L1: Et ça s'est décoincé ou pas ?
L2: Après, moi, je ne sais pas, le deuxième test, il y en a beaucoup qui ont fait : "Je ne sais pas.", "Je ne sais pas". Ça les a beaucoup saoulés le deuxième test. Le fait que ce soit le même test et pourtant je leur ai expliqué.
L1: Ce n'étaient pas les mêmes questions en plus.
L2: Alors, eux, ils ont eu l'impression que c'étaient les mêmes questions, qu'ils relisaient la même chose. Je leur ai dit : "Mais non, on est obligés, comme vous évaluer".
L1: Pour voir vos progrès, ouais. Ils ont eu du mal à aimer ce test deux.
L2: Ouais.
L1: C'est marrant, parce qu'il y a des classes où, il y a des collègues qui ont déjà parlé avant toi, et les élèves ils étaient trop contents : "Ouais, comme ça, on va mesurer notre progrès !". C'est marrant.
L2: Alors pas du tout. Moi pas du tout. Ça les a saoulés, ils avaient envie de passer à autre chose.
L1: Non, mais il n'y avait personne qui était neutre, quoi. C'était soit à fond, soit complètement, comme les tiens, saoulés. Et du coup, pendant la formation, tu as mieux compris tout ce qui était la lecture littéraire ? Est-ce que ce sont des notions que tu avais déjà abordées ou pas du tout ?
L2: Non.
L1: Jamais ?
L2: Non et alors là, tu me poses la question de la lecture littéraire, ça ne me parle pas.
L1: Ce n'est pas un concept que tu as retenu ? Ce n'est pas un mot…En fait, toi, tu as plus retenu les aspects très pratiques, mais pas les mots conceptuels. Ça
L2: Oui.
L1: Ça, c'est intéressant et est-ce que tu as des points que tu aurais aimé que l'on approfondisse pendant la formation ou toi tu étais intéressée par le côté pratique ?
L2: Moi, c'était vraiment le côté pratique de prendre le…Enfin, pour moi, j'ai vraiment envie de leur donner le plaisir et le goût de la lecture et ça, je ne l'ai pas forcément eu. Et je ne sais pas comment les amener à aimer et puis à aimer à écrire. Moi, c'est une vraie problématique pour moi de les amener à l'écriture au goût de la lecture.
L1: Et dans les *Misérables* ils n'ont pas écrit ?
L2: Si, le carnet de lecture, je l'ai utilisé et si, ils étaient tout le temps obligés d'écrire. Donc ça, ce n'était pas mal, parce qu'il y avait un rituel comme ça où ils étaient obligés d'écrire. Mais

voilà, je pense que je vais essayer de faire ce truc. Bon, cette année ça a un peu, je pense… Mais, tu vois, les *joggings* d'écriture ? Qu'ils prennent l'habitude d'écrire juste un truc. "Voilà, hier soir j'ai fait ça". Parce qu'ils n'ont pas ça. C'est très dur. Pour certains c'est très difficile de les faire mettre à l'écrit et de se concentrer, de comprendre un texte.

L1: De se décentrer, ouais.

L2: Voilà, comprendre le texte, savoir de quoi ça parle et puis prendre du plaisir juste au texte quoi.

L1: Ouais, ça c'est vrai que c'est dur, parce que c'est dur d'imposer le plaisir aux élèves, quoi. Il faut aussi leur donner les moyens de pouvoir aimer.

L2: Et donc, comment on leur donne ces moyens-là ? Est-ce que juste le fait de se mettre à la place du personnage ça donne les moyens d'aimer la littérature ? Je n'en suis pas sûre.

L1: Ah non, ça c'est sûr.

L2: Tu vois ?

L1: Ouais.

L2: Voilà et moi, j'étais plus en recherche de ça. Moi, je suis plus en recherche de la lecture et de l'écriture. C'est vraiment une problématique pour les élèves.

L1: Tu recherches le plaisir, ouais.

L2: Ouais et je cherche toujours.

L1: Ok et en parlant de plaisir, juste pour revenir sur le début de la formation, quand on était ensemble. Qu'est-ce que tu dirais de l'expérience de co-construire des séquences avec des gens que l'on ne connaît pas d'ailleurs et mettre en place après derrière ?

L2: Oui, après…

L1: Est-ce que tu avais déjà co-construit avec des enseignants de lettres ou en général tu travailles seule ?

L2: Je l'ai déjà fait pour mon stage.

L1: Mais il y a longtemps. Enfin, il y a longtemps, je ne sais pas quand tu étais stagiaire, mais.

L2: Ouais. Non, mais.

L1: Non, mais je ne sais pas quand tu es devenue prof en fait.

L2: Ça fait dix ans ou un peu plus, mais voilà.

L1: Donc il y a un bout de temps quoi.

L2: Ouais et du coup : Est-ce que je l'ai refait ? Non. Est-ce que j'ai envie ? Oui, parce que moi, je suis plus à partager les choses et tout. Je ne suis pas trop dans l'imposition, moi j'aime réfléchir ensemble.

L1: Ouais ? Ça t'aime bien ?

L2: Ouais, c'est génial de réfléchir ensemble, que chacun s'apporte sa vision, machin et tout. Je trouve ça top. Mais après, tous les enseignants ne sont pas souples. Donc du coup, c'est compliqué en fait le relationnel avec les autres. Parce qu'il y en a qui ne sont pas toujours souples et du coup tu ne sais pas toujours comment faire, quoi.
L1: Ouais c'est dur, mais du coup, tu as aimé l'expérience ? Tu la reproduirais ?
L2: Oui, enfin moi, si j'ai des collègues, que l'on peut échanger et construire des choses, oui, je reproduirais.
L1: Et là, est-ce que tu as l'impression que le résultat des séquences était différent que les séquences que tu peux faire seule en général ? Ou elles ressemblent à celles que tu fais en général et en quoi, sinon, elles étaient différentes ?
L2: Alors, elles ont été différentes dans le sens de l'utilisation d'un panel en fait. Il y avait vraiment un choix auquel je n'aurais pas forcément pensé. Ou peut-être j'aurais dû faire des recherches moi toute seule sur internet pour avoir des idées. Donc ça, c'était le côté un peu facilitateur où tu vois par exemple le site pour les portraits, je ne le connaissais pas. Le côté d'alterner la vidéo et la lecture, ça je n'y avais jamais pensé. Voilà, plein de trucs comme ça.
L1: Donc pour toi, ça permet une diversité d'activités que tu n'aurais pas eu d'habitude ?
L2: Oui, voilà et puis le questionnement de centrer l'élève sur s'identifier au personnage.
L1: Donc en fait, quand tu dis questionnement, c'est sur le type de questions que l'on posait ?
L2: Voilà, le type de questions que l'on posait, ouais.
L1: Et ça, ça t'a plu j'ai l'impression.
L2: Ah oui.
L1: T'as un exemple précis d'un moment où tu t'es dit où c'était chouette ?
L2: Je ne sais pas.
L1: C'était il y a longtemps. Je ne sais pas si c'étaient les questions sur le *Jeu du Bouton* ou des questions au début de...
L2: Non, mais par exemple Jean Valjean. "Qu'est-ce que vous pensez de Jean Valjean ?" Et tout.
L1: "A-t-il raison de se dénoncer ?", des choses comme ça.
L2: Voilà, pareil ça ils ont vraiment aimé. Ouais, ça, ça leur parlait vraiment quoi.
L1: Donc tu as l'impression que ça a changé ça. Est-ce que ça a changé d'autres choses par rapport à ta manière de travailler habituellement ? Par rapport aux séquences que tu fais habituellement.
L2: Ça m'a plus cloisonnée et moi j'ai des petits rituels. Tu sais, je lis un petit peu de philosophie quand on arrive, on fait la phrase du jour entourée par l'analyse grammaticale et ça, ça leur a

même manqué. “Ah mais pourquoi, madame, on ne fait plus l’approche grammaticale ?”, “Pourquoi on ne fait plus..?”

L1: Ah oui, tu as retiré tes petits rituels habituels.

L2: Oui, je n’avais pas le temps.

L1: Pour garder le temps.

L2: Et oui. Du coup, moi, ça m’a vachement déstabilisée.

L1: Parce que certains ont gardé leurs petits rituels, ils n’ont pas tout gardé. Mais ils ont gardé un ou deux rituels dans la semaine.

L2: Non, moi j’ai tout arrêté.

L1: Pour être dans les temps.

L2: Donc je suis vraiment dans la posture, voilà, du coup je n’étais pas super à l’aise. Parce qu’on prend plus de temps habituellement, on discute, on avance…Là c’était “Il faut y aller, quoi !”, tu vois ? Là c’est pareil, on fait la poésie, parce que c’est pour le *Printemps des Poètes* et que les quatrièmes ils sont en maisons et en fait, il y a les temps forts et au bout d’un moment ils ont une coupe et voilà. Là, ils doivent écrire un poème amoureux et sur l’amour soit familial, soit passion, soit amical. Et donc là du coup on est vachement dans le *rush*. J’ai demandé aux collègues. Je ne peux pas prendre une semaine de plus là, parce que tu vois, je fais des dictées, tout ça et non. Du coup, là, mes élèves je leur dis: “On ne fait pas de dictée là. On repousse pour plus tard. On va faire ça, ça, ça”. Mais parce que voilà, je fais plein de petits trucs en fait de langue et machin.

L1: Ouais, c’est très dur en tant que prof de français de tout tenir.

L2: Ouais.

L1: On a trop de fonctions. Il y a des années où tu te dis “J’ai beaucoup avancé en grammaire, mais moins en littérature". C’est dur !

L2: Ouais, c’est vraiment dur. Après, en littérature, ce qui me permet de faire ça, c’est, je ne sais pas si tu connais, la *Philo Expliquée aux Enfants*.

L1: Ouais.

L2: Et bien voilà. Du coup, en fait, la lecture serpent je ne la connaissais absolument pas et bien du coup maintenant je fais la lecture serpent.

L1: Et tu aimes bien la lecture serpent ?

L2: Mais c’est génial !

L1: Ouais donc en fait tu as aimé.

L2: Même les élèves, ils adorent. Parce que du coup ils sont obligés d’être concentrés et tout le monde peut lire, parce qu’habituellement je leur faisais lire de petits paragraphes. Mais tu vois

parfois il y en a un, deux ou trois qui n'avait pas lu sur vingt-cinq. Mais du coup, là c'est génial, parce qu'au moins je sais que tout le monde lit, je sais que tout le monde est concentré.

L1: Et tu as employé ce truc-là partout ?

L2: Ouais. Ça c'est génial et même eux ils adorent. "Alors madame, on fait la lecture serpent ?". Je leur fais : "Oui, on fait la lecture serpent". "C'est moi qui commence !".

L1: Tu leur as donné le nom et tout.

L2: Oui.

L1: Ok. C'est marrant parce que tu dis, à la fois, que tu as trouvé des choses comme ça dans le stage et à la fois c'était stressant pour le temps. Au final, toi, pendant le déroulé des séquences, qu'est-ce qui a pris le dessus chez toi comme ressenti ? Plutôt le stress de tenir le truc ou tu étais quand même contente, parce que ça te stimule de tester de nouvelles choses ? Ou c'était stressant aussi de tester ces nouvelles choses ?

L2: Stressant. Ouais, stressant. Moi, j'ai plus ressenti du stress et de la tension.

L1: Et tu regrettes du coup ?

L2: Dans tous les cas je sais que je ne referai plus de formation où ça me demande de faire des choses, ouais. Ça c'est sûr.

L1: C'était trop dur.

L2: Ouais. C'était trop dur et que je pense que peut-être plus tard, quand mes enfants seront plus grands, enfin tu vois. Mais là non, en plus, je m'étais collé la formation de F.L.S et tout donc…

L1: Ouais tu avais beaucoup de choses.

L2: J'avais trop de choses. Donc là, vraiment, l'année prochaine je sais que *cool*.

L1: Oui, tu ne feras pas, ouais.

L2: Oui, j'ai besoin, peut-être, de digérer ce que j'ai appris. De passer à autre chose, non. Je crois que j'ai envie de reconstruire mes cours, de refaire, tu vois, de respirer.

L1: Mais tu ne regrettes pas, du coup, d'avoir fait ça ?

L2: Non, parce que j'ai appris.

L1: Oui, mais tu ne ferais pas ça chaque année. Ce n'est pas un projet que l'on fait chaque année, ouais, je suis d'accord !

L2: Ouais. Non, ça c'est sûr.

L1: Ok et du coup, tu disais les séquences...

L2: Du coup, quand je m'inscris, j'aime bien m'inscrire dans un truc engageant.

L1: Oui, ça c'est super.

L2: faire quelque chose bien ! Tu vois ? Donc du coup, tu es toujours un peu gênée, parce que tu as l'impression de ne pas faire bien.
L1: Et du coup, là, quand tu as mis en place les séquences, tu n'as rien modifié ? Tu as réussi à tout faire exactement ?
L2: Oui, j'ai tout fait. Mais tout. Même le truc des portraits, on n'était pas forcément obligés de le faire, j'ai tout fait. J'ai pris le cahier. Non, mais moi, j'ai tout fait.
L1: C'est bien, non mais beaucoup de gens disent ça. Et du coup tu as rajouté des choses ? Donc tu n'as rien enlevé.
L2: Non, je n'ai rien enlevé et je n'ai pas rajouté, non.
L1: Ou modifier ? Il n'y a rien que tu as modifié non plus ?
L2: Non.
L1: En te disant : "Là, vraiment, je n'arrive pas". Enfin, sur le moment où tu t'es dit "C'est la catastrophe" ou non ? Tout a bien marché, ouais.
L2: Je l'ai fait, ouais. Tout a bien marché au mieux possible dans tous les cas.
L1: Ou alors, il y a des trucs qui n'ont pas marché ou des trucs qui ont particulièrement bien marché et qui t'ont plu ? Tu m'as dit la lecture serpent, ça a bien marché, les portraits ça a bien marché, le journal intime ce n'était pas mal.
L2: Ce qui marche hyper bien, c'est vidéo et lecture. L'alternance ça, ça marche hyper bien.
L1: Parce que ça permet une représentation mentale et tout.
L2: Ouais, parce que ça crée vraiment de la curiosité en plus. Aller sur internet là, les moyens un petit peu, les nouvelles technologies, les trucs comme ça, ça ils ont apprécié. Après, je ne sais pas, au niveau du *Fantastique*, j'ai dû beaucoup leur tirer les vers du nez. Le doute, machin et tout, ils ont quand même eu vachement de mal à comprendre cette idée de doute quoi. Quand on a dû faire un devoir commun sur le *Fantastique* franchement ça a été loupé complètement. Donc ils n'ont vraiment pas compris cette différence. Alors donc j'ai quand même essayé de leur expliquer la différence entre regarder un texte fantastique et regarder les *Misérables*. Ce n'est pas construit de la même manière.
L1: Tu avais fait les *Fantastiques* d'abord pourtant ?
L2: Ouais.
L1: Et ils n'ont pas compris, à la fin du court-métrage, le fait qu'il y avait deux possibilités, hypothèses, ils ne les ont pas senties ?
L2: Non, le doute...Non.

L1: Et pareil, à la fin d'*une Apparition*, les deux hypothèses, ils ne les ont pas senties ? Quand il fallait passer au tableau avec les deux hypothèses et tout, ça n'a pas été acquis. Ils ne l'ont pas conceptualisé.

L2: Ouais. J'ai été obligée, j'ai refait après en demi-groupe en travail de remédiation. Pour qu'on retravaille et tout, mais ouais.

L1: Ouais, donc tu as rajouté un petit travail en plus de remédiation.

L2: Ouais.

L1: Ok, donc ça c'est un peu…

L2: Ça m'embête qu'ils restent sur un truc qu'ils n'ont pas maîtrisé.

L1: Non, mais tu as raison. Donc le doute ça a été difficile, ok.

L2: Ouais, ça, franchement le *Fantastique*, ouais, je ne suis vraiment pas sûre.

L1: Et sinon, quand ils ont fait les trucs en groupe, les synthèses sur une *Apparition*, ça a bien marché ? Sur la peur.

L2: Les synthèses ? C'était quoi ?

L1: Quand ils travaillaient sur le texte de la peur. Tu sais ?

L2: Je ne m'en souviens pas.

L1: Non, mais ça ne t'a peut-être pas marquée. Non, mais ce n'est pas grave je te le demandais si ça t'avait marquée. Et le *Jeu du Bouton*, ça a bien marché ?

L2: Oui, le *Jeu du Bouton*, ils ont beaucoup aimé. Mais voilà, ils n'ont pas forcément vu le doute, ils n'ont pas forcément vu le fantastique.

L1: Ah ouais ?

L2: Oui. Non mais franchement, alors ça, ça a super bien marché ; le dialogue.

L1: Le dialogue intérieur.

L2: La voix positive, la voix négative. Alors, ça, ça marche super bien le travail. Du coup, c'est pour ça que d'ailleurs, le poème, on fait un travail en binôme. Parce que j'ai dit aux collègues : "Franchement, moi j'ai fait un travail en binôme sur l'écriture".

L1: Tu l'as fait faire en binôme ça l'écriture ? Il y en a un qui était gentil, un méchant.

L2: Oui et ça a super bien marché et du coup, je leur ai dit aux collègues : "Franchement, ça va super bien, l'écriture en binôme, ça marche très très bien." Et du coup, ils ont dit : "Bah ok, on fait un poème écrit en binôme." et donc on repart sur une écriture en binôme.

L1: Donc ça, ça a bien marché, ouais.

L2: Ça, ça marche super bien.

L1: Ouais ? Moi, j'ai beaucoup aimé aussi. Et sur les *Misérables* ? Qu'est-ce qui a bien marché à part l'alternance vidéo ? S'il y a des séances ou des moments qui t'ont marquée.

L2: Bon après, les pousser à l'écriture, ça c'était pas mal quand même, parce qu'ils ont beaucoup joué le jeu.

L1: T'as senti qu'ils ont progressé ? Tu sens que tu as eu vraiment un bon engagement dans la classe ?

L2: Ouais. Ils ont tous joué le jeu. Ils ont bien aimé ce petit…Parce que tu sais.

L1: L'objet.

L2: C'était...Comment elle s'appelle ? Karine.

L1: Karine. Ouais, tu devais l'objet du…Ouais.

L2: C'était beau, écoute, c'était joli et tout, donc je leur ai donné ça. Ils avaient leurs petits livrets, ils me le rendaient, c'était sympa. Ça, c'était le côté sympa, ils avaient un petit livret comme ça. Un petit cahier d'écriture, ça, ce n'était pas mal. Donc je me dis ; pourquoi pas recréer un beau petit cahier d'écriture ? Chacun ils ont petit cahier d'écriture et comme ça, on fait un petit jogging d'écriture tous les jours. Tu vois ? Ils ont un petit truc, ça peut être pas mal. À voir, mais…

L1: L'objet joli.

L2: Ouais, l'objet joli, ça, ça plaît bien. Ils voient l'engagement de l'enseignant, donc tu vois, ça leur fait plaisir quand ils voient que leurs enseignants sont engagés dans leurs trucs et font de jolies choses.

L1: Et tu as l'impression qu'ils ont progressé entre chaque écrit dans les *Misérables* ?

L2: Pas tous, mais la plupart oui.

L1: Et ceux qui ont progressé, ils ont progressé plutôt en syntaxe ou ils ont progressé aussi dans le fait de se mettre dans la peau de l'autre ? Dans la peau du personnage.

L2: Je pense, vraiment, que dans la peau du personnage, ça, ils ont vachement progressé. Et puis après, dans le fait de réfléchir et tout ça, d'enrichir le texte et tout.

L1: Ok, donc ça a quand même marché ça.

L2: Non, si si, c'était bien franchement.

L1: Et toi ? Tu as pris plus de plaisir, j'imagine du coup, à enseigner les *Misérables* ?

L2: Oui.

L1: Et toi ? Tu penses qu'ils étaient plus engagés dans les *Misérables* que le *Fantastique* ? Ou au niveau de l'engagement, tu n'as pas senti une grande différence ?

L2: Non, pas plus.

L1: C'est toi qui étais plus..?

L2: Oui, c'était moi qui étais plus investie.

L1: Et pourtant, c'est marrant, parce que toi tu étais dans le groupe du *Fantastique* à la base.

L2: Moi j'étais..?

L1: Tu as conçu le *Fantastique*. Les *Misérables*, ce n'était pas toi qui étais dedans.

L2: Non, c'est vrai.

L1: Et tu n'as pas eu de mal à te l'approprier aussi ?

L2: Oui.

L1: En termes d'appropriation, c'était plus facile ?

L2: En fait je crois que, je n'avais pas forcément regardé, mais tu vois par exemple moi j'aurais préféré, quand j'avais fait le *Fantastique* avec eux, c'était *La Morte*. La Morte,, c'était génial. Franchement, tu vois le gars, le côté "J'ai été trompé par ma femme. J'en pleures" et tout, machin. Alors que je ne sais pas et je l'apprends à la fin. Moi, je trouve ça génial ! Et du coup voilà, l'autre il ne sait pas trop si c'est... Enfin, ils n'arrivaient plus savoir le narrateur, si c'est le compagnon du narrateur. Là, en plus, tu avais un récit enchâssé, parce que la personne est âgée et tout, machin. Donc il raconte cette histoire-là qui s'est passée. Donc voilà, la personne qui a disparue. Non, il était un peu complexe en plus. Il n'était pas si évident que ça. Et puis, alors cette femme oui, il y en avait qui, pour eux, elle existait vraiment. Après, ils ont adoré...Alors, ça, c'était génial, parce que je leur ai fait faire à la maison du coup, la lecture expressive.

L1: Ouais, ça, ça marche bien.

L2: Ils ont bien joué, ils se sont enregistrés, ils ont eu de super points. Il y en a certains qui m'ont épatée, parce que le fait d'être à la maison, d'être enregistrés et que ça n'aie pas été quelque chose de fait devant les autres camarades. Ils se sont vraiment…

L1: Oui ? C'était bien à la maison ? Ah oui, ils se sont donnés, parce que comme c'était à la maison, ils n'ont pas eu honte de jouer.

L2: Ouais, voilà.

L1: Ouais, c'est vrai que c'était pas mal, ça.

L2: Après, ce qui a été très difficile, c'est le fait de jouer la scène. Que c'était laborieux.

L1: Le Tableau Mouvant ?

L2: Ça, c'était laborieux.

L1: Ouais, c'était le plus laborieux de tous.

L2: Ô mon Dieu. Non, ils n'ont pas toujours compris et donc d'ailleurs pour leur faire comprendre l'évaluation finale écrite où c'est Jean Valjean, qui explique machin que j'ai sauvé et tout. Je leur ai fait : "Mais vous ne vous souvenez pas là, le tableau où il est là, il soulevait la charrette et tout. Mais s'il le fait ahlala".

L1: Le dilemme, ouais.

L2: Non, c'était…

L1: C'était laborieux, ouais.

L2: Ouais c'était laborieux, ça c'était laborieux.

L1: Je vois très bien à quoi tu fais référence.

L2: Ils avaient vachement du mal à se représenter la scène et tout.

L1 : Et à comprendre ce qu'ils jouaient.

L2 : Et pourtant, l'idée est intéressante, parce que tu vois, je l'ai reprise pour *Demain Dès l'Aube*. Je leur ai dit : "Bon allez ! Essayez de mimer là, il est comment le..?"

L1: Ah tu leur as fait faire ça aussi ? Ouais, c'est marrant.

L2: Ouais. Ils n'arrivaient pas à mimer. Ils me l'ont verbalisé. Ils m'ont dit "Mais non, madame, il est dans ses pensées. Il est là, courbé, il n'est pas bien.", ils ont fait un peu de périphrase, parce qu'ils ont repris un peu ce qui était dans le texte. Mais ils n'osaient pas mimer. Ils sont gênés, quoi.

L1: Est-ce que c'est un climat de classe, tu penses ?

L2: Déjà, entre eux, ils ne sont pas sympathiques.

L1 : Oui, c'est ça. Genre, si c'était une classe qui s'entendait bien de cinquième ou sixième, est-ce que ça serait différent ?

L2 : Après, il y a une bonne ambiance. Enfin, je veux dire, ils se chamaillent entre guillemets. Mais ce n'est pas non plus…Tu sais, ils ont l'âge…Peut-être qu'en sixième, ils oseraient plus se lâcher, parce qu'ils ne sont pas encore dans le "Je me montre, j'ose". Tu vois, les quatrièmes, là ça y est, il faut montrer la posture, quoi.

L1: Ouais, je vois très bien. Et du coup, toi, quand tu as mis en place les séquences, est-ce que tu as eu l'impression d'avoir été assez accompagnée par le groupe ou par moi et cetera ? Ou parfois tu as eu du mal et tu aurais aimé que l'on soit plus présents sur *WhatsApp*, *Drive* et tout ? Ou ça a été ?

L2: Bon après, moi j'ai fait mon truc.

L1: Oui, oui, je sais que tu étais assez indépendante.

L2: Ouais.

L1: Mais, en termes d'accompagnement, il y en a eu trop ou pas assez ? Est-ce que c'était assez réactif ?

L2: Pour moi, ça allait, j'ai fait le truc. Après, c'était réactif, t'es réactive.

L1: Oui, non mais justement. Est-ce que toi ça t'allait ?

L2: Ouais, c'était réactif.

L1: Et les outils qu'on utilisait ? Le fait qu'il y avait *Drive* pour les séquences et tout. C'était pratique pour toi ?

L2: C'était top. Oui, c'était très bien. Tu télécharges.

L1: Je le demande à tout le monde, parce que je sais qu'il y en a qui sont plus ou moins…

L2: Non, c'était bien, tu télécharges et tout, machin. C'était top.

L1: Tu trouvais ça à la fois utile et accessible facilement.

L2: Oui.

L1: Tu ne changerais pas ces outils, quoi.

L2: Non, je ne les changerais pas. Vraiment, c'était nickel !

L1: Ouais, *WhatsApp* et *Drive*, toi, tu continuerais comme ça.

L2: Oui.

L1: Ok, non mais c'était pour savoir.

L2: Non, c'était parfait.

L1: Ok et donc est-ce qu'il y a d'autres choses sur le déroulé des séquences qu'on n'a pas dit ? Non ? Des choses qui t'ont vraiment marquée entre ce que tu pensais qu'il allait se passer et le réalisé ? Non ?

L2: Non.

L1: Et les séquences, donc du coup les *Misérables,* l'année prochaine, si tu as des quatrièmes, tu penses que tu la referas la séquence ?

L2: Ouais.

L1: Ouais ? Et le fantastique, par contre, tu ne la feras pas ?

L2: Je pourrais reprendre des éléments.

L1: Mais tu changeras le texte.

L2: Après, moi, ce qui m'a embêté, c'est la vidéo et j'ai l'impression qu'ils n'ont pas trop bien saisi en fait.

L1: Le *ten steps* ?

L2: Ouais.

L1: Ouais, ça n'a pas marché ?

L2: Ouais, ça n'a pas tant marché que ça chez moi.

L1: C'est hyper intéressant, vas-y, dis-en moi plus.

L2: Franchement, autant j'ai vu sur le *WhatsApp*, "Ouah dis-donc ! Les mômes, ils avaient peur" et tout, machin.

L1: Oui, chez moi c'était incroyable.

L2: Et bien moi, non.

L1: Ils étaient comme ça. Ils flippaient.

L2: Non, moi, franchement j'ai peut-être des élèves qui sont vraiment émotionnellement très…Parce que, moi, il y en a très peu qui sont rentrés dedans et tout.

L1: Ils n'ont pas hurlé devant et tout comme une frêle ?

L2: C'est comme s'ils arrivaient à se détacher complètement, à ne pas rentrer dedans. Tu vois ce que je veux dire ?

L1: Ouais, alors qu'ils font tout avec la musique, le vent, machin pour qu'on rentre dedans.

L2: Non, ils ne rentraient pas dedans. Ils étaient vachement plus observateurs que "Je suis spectateur".

L1: Et est-ce que ce n'est pas la posture qu'ils prennent en classe ? Et qu'ils ne se laissent pas aller à leurs…Parce qu'ils n'ont pas l'habitude en classe de se laisser aller aux émotions.

L2: Ça se peut Sarah, ça se peut.

L1: Tu n'es pas en REP+ toi ?

L2: Si, j'étais en REP+. En fait, ils venaient de sortir du REP+.

L1: C'est marrant.

L2: Ils viennent de sortir du REP+, parce que les services se sont plantés. Mais c'était un REP+.

L1: Ça c'est marrant, parce que du coup, je sais que ça a bien marché dans les vraies REP+.

L2: Et bien, moi, c'est un REP+.

L1: Parce qu'eux, ils ont moins une posture scolaire, donc ils sont quand même engagés.

L2: Et là non.

L1: C'est intéressant et tu ne sais pas expliquer pourquoi ?

L2: Et bien, moi, je te dis ils étaient vraiment ; "Bah non, nous on voyait que c'était faux. Bah non." comme si c'était des gosses, qui étaient vachement habitués aux films d'horreur et qui étaient vachement habitués...Enfin, tu sais, comme le côté...Tu vois ? T'as l'écran et ce que tu filmes. Par exemple, tu le vois bien ; "Ah on a filmé une nana, qui s'est fait violer". Enfin, des tourmentes et tout. Eux tu regardes sur l'écran et tout, tu n'as pas l'impression que ça se passe pour de vrai. Tu vois ce que je veux dire ?

L1: Ce recul, ouais.

L2: Ce recul et du coup ça faisait un peu cette impression-là. Tu sais ? Comme s'ils sont là…Bon, après, je te transforme un peu. Enfin, ce n'est pas…Mais pour dire comment l'écran, pour eux, l'écran c'est vraiment un écran. C'est-à-dire que ce n'est pas quelque chose dans lequel tu t'inscris. Dans lequel tu rentres. Dans lequel tu te laisses. Vraiment, l'écran pour eux fait écran chez eux, écran aux émotions.

L1: Et après, quand tu as *teasé* la vidéo, par exemple, pour Jean Valjean plus tard et tout. Ils étaient quand même plus investis ?

L2: Alors, par contre, oui. Après, est-ce qu'ils ont aimé ? Oui. Ils ont bien aimé, voilà, le personnage, qui était là au tribunal.

L1: Là, ils se sont investis. Alors comment tu expliques qu'au début ça ne marchait pas ? Est-ce que tu penses que c'est le film ou c'est l'habitude ?

L2: Parce que c'était la réalité. Parce que, pour eux, ça leur parlait. Parce que, pour eux, ça prenait sens. Parce que, pour eux, ils ont des parents qui…Enfin tu vois, moi j'ai...

L1: Tu penses que c'est ça ?

L2: Oui. Oui, la misère, l'injustice.

L1: Ok, ça faisait plus écho en eux. Alors que la peur du noir quand tu es ado, la fille c'est ça, ça ne faisait pas écho chez eux.

L2: Non.

L1: C'est marrant ça.

L2: Ouais, dans tous les cas, oui. Après, je pense qu'ils ont bien aimé la fin, le côté du diable, machin où elle descend les marches. Mais, tu vois, le côté où il n'y a plus d'électricité, machin et tout. Après, ils ont trouvé qu'un peu que les parents, c'est bon quoi, ils sont tranquilles au restaurant. Tu vois ? Mais voilà : "On ne laisse pas des enfants seuls". Voilà; il y en a certains qui ont dit ça. Mais je crois que Jean Valjean ça leur parlait plus au niveau de l'injustice, voilà, la misère, le fait que…

L1: Et le débat mouvant ? Ça s'est passé comment chez Jean Valjean ?

L2: Le débat mouvant ? C'était quoi ?

L1: Le débat sur est-ce qu'il doit se dénoncer ou pas Jean Valjean.

L2: Ah oui, alors on a eu de tout.

L1: Ouais ?

L2: Ouais, mais il y en a beaucoup c'était au niveau de l'intégrité. Il y en avait un ou deux, parce que même Petit-Gervais, là où on se posait la question "Alors ?" Voilà. Mais sinon, pour Jean Valjean s'il devait se dénoncer, ils ont tous étaient d'accord, parce que pour qu'il soit en paix avec lui.

L1: Tu as eu beaucoup de "oui" pour la dénonciation ?

L2: Ouais, parce qu'il faut qu'il soit en paix avec lui.

L1: C'est marrant, parce que moi j'en ai eu quatre qui étaient pour se dénoncer et tous les autres contres. Sur vingt-deux.

L2: Non, moi c'est l'inverse.

L1: Je crois que t'es l'une des seules classes.

L2: Mais moi…

L1: J'aurais dû venir voir ta classe, parce qu'elle a l'air spéciale !

L2: Ouais, moi vraiment, ils sont chouettes les miens.

L1: Ouais, les miens aussi, mais…

L2: Excuse-moi ! Je ne dis rien.

L1: Non, mais par exemple les autres arguments c'était, je te dis des exemples, mais ils étaient en mode ; "Il vaut mieux qu'il reste dehors, parce que dehors il fait plus de bien". Tu vois, ça par exemple, c'est un argument qui est sorti.

L2: Eux, non, eux ils étaient vraiment dans son intériorité. "Ah bah non, il va culpabiliser", "Il ne se sentira pas bien, en fait".

L1: Donc, ils sont vraiment entrés dans le…

L2: Ouais.

L1: Ça a bien marché.

L2: Ouais.

L1: Ils ont bien pris en termes d'empathie et de théorie de l'esprit.

L2: Pour qu'il soit en paix avec lui et qu'il ne serait jamais en paix sinon, quoi. Et donc que c'était important qu'il soit en paix avec lui-même. Donc, ouais non, ça c'était vraiment important pour eux ça. Et ça, tu vois, ça c'est sympa. Le fait qu'ils se posent la question, mais souvent ils ont été comme ça. Je me souviens pour le *Cid*, il y a deux ans, on avait fait ça et donc du coup, je me souviens, j'avais dit ; "Mais qu'est-ce que vous pensez qu'il aille..?", "Bah oui, l'honneur, vous vous rendez-compte ? Si vous, on tue votre mère, vous n'allez pas aller la défendre ?". Enfin, tu vois, vraiment pour eux l'honneur tout ça, c'est très important. Et il y a des valeurs comme ça, tu…

L1: Oui, mais de toute façon, ça permet de les interroger sur leurs valeurs.

L2: Ouais et ça, je trouve ça génial. Ouais, je trouve que c'est sympa, quoi, de voir des mômes, qui ont des valeurs quand même très fortes comme ça.

L1: Ouais et les séances bilans ? Que ce soit sur le fantastique ou sur les *Misérables*.

L2: Les séances ?

L1: Un peu bilan.

L2: Bilan.

L1: Sur pourquoi on écrit du fantastique ou sur les *Misérables* "Pourquoi Victor Hugo, il a écrit ça ?". Ça a marché ça ?

L2: Oui, un peu. Mais pas…

L1: Ce n'était pas les séances les plus…

L2: Non, mais parce que je crois que c'était un peu trop…Par contre, les phrases, ce n'était pas mal. Les phrases-là, je prends une phrase et tout machin. Mais après, je crois que c'était trop…

L1: Abstrait.

L2: Ouais, conceptuel.

L1: Conceptuel, ouais.

L2: Bon après, je ne sais pas trop comment dire, mais tu vois le côté un peu plus…

L1: Prendre de la hauteur et du recul, c'est difficile pour des quatrièmes.

L2: Ouais.

L1: Ok et du coup, toi, tu m'as dit que tu ne referais plus de formation comme ça tout de suite.

L2: Ouais.

L1: Parce que c'est trop intense. Mais dans les cinq, dix ans à venir, tu en referais ?

L2: Peut-être.

L1: Des recherches-actions comme ça ?

L2: Oui, peut-être.

L1: Ou pas forcément ?

L2: Si, ça se peut que j'en refasse.

L1: Et par rapport aux formations. Tu fais souvent des formations en lettres PAF ? Oui, t'en fais.

L2: Oui, j'en fais souvent.

L1: Du coup, cette formation-là, par rapport aux formations PAF lettres classiques, ce stage-là, qu'est-ce que tu dirais ? Parce que c'est très différent quand même.

L2: Celui-ci, c'est-à-dire qu'autant au PAF, on ne t'accompagne pas, tu n'as pas un truc à faire. On t'informe sur la possibilité de faire. Mais après, on ne te dit pas comment faire. Enfin, tu vois ?

L1: On t'informe, ouais.

L2: Enfin, c'est plus, comment dire ? Oui, on te donne... Là, il y a quand même un accompagnement, c'est une vraie formation. Comme si tu faisais un stage. Comme un peu, comme quand tu fais ton stage de première année. Ouais, il y a un côté ; tu construis des séquences, où tu réfléchis.

L1: Et pour faire évoluer et faire réfléchir sur ses pratiques ?

L2: Oui, ça c'est…

L1: Qu'est-ce que tu penses plus pertinent ?

L2: Oui.

L1: Ça tu penses que c'est plus utile ? Ça te fait plus changer tes pratiques, tu penses ? Ou les deux ?

L2: Les deux, enfin moi, je…Parfois, la formation PAF, ça peut manquer un peu en outils, voilà. Alors que là, c'était quand même super complet. Voilà, c'est hyper complet, enfin, c'est vraiment complet quoi. Enfin, moi, je trouve quoi. Tu es hyper engagée, hyper investie. Voilà, moi j'ai trouvé que c'était très complet, quoi.

L1: Ok et du coup-là, ma prochaine question c'est ; J'ai vraiment l'impression qu'il y a plein de choses que l'on a fait en stage, que l'on a dit ou évoqué, que tu as déjà réemployées. Soit avec d'autres niveaux. Je ne sais pas quel autre niveau tu as.

L2: Non, j'ai fait les quatrièmes, après j'ai les UPE2A..

L1: Mais tu m'as dit…

L2: Mais ma collègue, pour les sixièmes, ouais. Du coup, elle travaille vachement sur "Alors, si vous étiez à la place d'eux, qu'est-ce que vous feriez ?"

L1: Ouais ? Tu lui as donné ton truc de stage ?

L2: Voilà, c'est ça.

L1: Ok.

L2: Elle avait des sixièmes, donc c'est pour ça. Après, pour mes collègues de français, qui ont des quatrièmes, je leur ai dit : "Écoutez, moi, je ne vous donne rien. Je vous donnerai tout, les deux séquences, je vous les donnerai quand j'aurai terminé et qu'on aura fait les tests".

L1: Ils étaient intéressés tes collègues ?

L2: Oui, bien sûr. Ils ont joué le jeu et tout. Je leur ai fait : "Sinon, ça va brouiller les tests et ce n'est pas bon. Donc je vous donnerai tout."

L1: Non, mais tu vois, tu m'as dit que la lecture serpent, c'est une pratique que tu as découvert au stage et que tu as réutilisée.

L2: Mais bien sûr. Je le fais même avec mes UPE2A

L1: Ouais, voilà, donc c'est cool, du coup que tu as réemployé avec quatrièmes et UPE2A. Ça, ça m'intéresse en fait, de voir les traces de choses qu'on a pu évoquer en formation et que tu utilises maintenant dans d'autres séquences.

L2: Ouais.

L1: Donc il y a ça, il y a l'idée des tableaux que tu as, quand même, réessayé avec *Demain Dès l'Aube*, il y a le cahier d'écriture que tu penses le réutiliser pour le *jogging*.

L2: Oui, ça c'est sûr.

L1: Un journal intime ou un carnet de voyage, un bel objet. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu as déjà retesté, même avec des UPE2A ou autre ? Ou dans ta nouvelle séquence sur la poésie

où tu t'es dit : "Tiens, je vais retester ce type de questionnement" ou des choses que tu as envie de réutiliser ou de réessayer, de..?
L2: Là, je ne vois pas.
L1: À vif, ouais.
L2: Non là…Après, les questionnements, c'est sûr que je referai des questionnements toujours centrés sur "Si vous étiez à la place de…". Après, la poésie, elle s'y prête vachement. La poésie, parce qu'on fait de la poésie sur les sentiments, donc c'est ça.
L1: Est-ce que du coup, maintenant, quand tu parles des ressentis, c'est que maintenant tu veux toujours commencer tes cours par ça avant de faire de la lecture analytique ?
L2: Ouais, c'est vrai.
L1: C'est ça ? C'est de d'abord essayer d'impliquer le sujet-lecteur et après, là, on va grappiller, c'est ça l'idée ?
L2: Ouais, c'est ça, ouais. Ce serait ça, après, il faut que ça s'intègre. Ce n'est pas quelque chose qui est comme ça en fait.
L1: Pour toi tu veux dire ou pour les élèves ?
L2: Pour moi.
L1: Pour toi en tant que pratique ?
L2: Oui.
L1: Donc tu veux dire que c'est un effort, pour toi, d'intégrer ça dans ta pratique. Parce que c'est un changement de paradigme.
L2: Oui, énorme. Donc ouais, ça c'est vraiment quelque chose sur lequel il faudrait tout le temps que j'y pense en fait. Ce n'est pas quelque chose de travaillé.
L1: Mais tu as envie de systématiser ça.
L2: Oui, tout à fait.
L1: Intéressant. Tu fais quoi comme séquence après là ?
L2: Le théâtre.
L1: Le *Cid* tu vas faire ?
L2: Oui, je pense que je vais retravailler le *Cid*. Ça marche bien le *Cid*. Donc oui, je vais faire le *Cid*.
L1: Et du coup, si tu changes des choses et que tu rajoutes des trucs comme ça, tu me le diras ?
L2: Ouais.
L1: Ça m'intéresse de voir si tu rajoutes des choses ou tu changes par rapport à ce que tu faisais avant. Enfin, si ça ne te dérange pas. Si tu as le temps de changer.

L2: Mais le *Cid*, en fait, je l'avais fait il y a deux ans, où on avait fait un spectacle de fin d'année. Ça avait super bien marché, parce qu'en plus je leur avais fait faire une réécriture à la façon de "Ouais, mon daron" et tout machin. Donc du coup, il y en avait un qui parlait la langue de Corneille, et le deuxième qui parlait, donc ça faisait, c'était pas mal, ça faisait écho. Donc ce n'était pas mal. Donc du coup, je ne sais pas comment le faire cette année, parce que je ne fais pas le spectacle. Parce que c'était une prof de spectacle, qui était venue, qui l'avait mis en place.
L1: Oui, donc tu vas être obligée de la retravailler ta séquence.
L2: Ouais.
L1: Du coup, ça m'intéresse de voir.
L2: C'est pour ça que je te dis, voilà, il faut que je vois maintenant les…Enfin, je pense que je vais revoir les actes tels qu'ils étaient. Mais du coup, comme ils ont du mal à jouer les scènes. Comment je fais pour jouer les scènes ? Comment je fais comprendre ? Comment ? Comment ? Comment ? Après, c'est vrai que le *Cid*, en général, ça leur parle beaucoup toutes ces valeurs et tout. Donc c'est à peu près facile qu'ils puissent s'identifier, le côté gang, groupe, machin.
L1: Ouais, ce n'est pas très difficile, ce n'est pas le pire.
L2: Ouais. Mais ouais, je te dirai. Je vais regarder comment mettre ça en place. Mais tu vois, quand tu regardes, quand même, sur internet, que tu cherches des questionnements sur des textes et tout, machin. Tu as peu de questionnements encore qui émergent sur le "Si vous étiez à la place de".
L1: Ouais, parce que, nous, on a aussi fait par rapport à l'image, par rapport à la photo, parfois par les couleurs, par la musique et tout. Ouais, en fait il y a plein de manières de faire différemment en plus.
L2: Ouais, je suis d'accord.
L1: Et ça, ça t'a plu ? C'est vraiment le truc que tu retiens toi.
L2: Oui, parce que ça, j'ai toujours senti que j'avais quand même une approche des textes très grammaticale, très concrète. Mais que, du coup quand même, voilà. Aussi, donner le goût à la lecture, c'est aussi qu'ils arrivent à sentir une émotion. Ressentir la sensibilité du texte en fait.
L1: Oui, voir si eux ils accrochent ou pas.
L2: Bien sûr.
L1: Se poser cette question-là, en premier lieu en fait.
L2: Oui, donc c'est ça qu'il faut vraiment mettre en place. Donc ça c'est sûr. Il faut vraiment les amener à ressentir quelque chose dans la lecture et qu'ils arrivent à s'identifier. Donc il faut aussi faire de bonnes recherches de textes pour qu'ils arrivent à s'identifier à ça. Au départ, pour les happer et puis après tu les… Pour tout le monde, ça marche comme ça. Moi, je ne suis

pas forcément super lectrice, tu vois, mais j'ai commencé à accrocher à un texte et puis boum-boum.

L1: Oui, ça en ouvre d'autres.

L2: Et bien voilà. Je vois mon fils aîné, c'est ça au départ.

L1: Il a quel âge ?

L2: Il a onze ans. Donc au départ, il commençait à lire…Hein. Et puis, maintenant, il est là : "Non, mais maman, moi, j'aime bien les livres où il y a des enquêtes et des recherches de policiers". Donc maintenant, je…

L1: on s'engouffre dans la brèche.

L2: Voilà. Puis après, il peut s'ouvrir sur autre chose. Parce que voilà, après, il a la chance d'avoir la possibilité de découvrir aussi plein de livres, parce que je…

L1: Parce que maman est prof de français, ouais.

L2: Oui, ça aide un peu quoi. Mais pour les élèves que l'on a, c'est un peu plus difficile, donc il faut arriver. Alors, il y a un truc qui est génial et que ça je vais refaire. C'est au CDI. En fait là, je leur ai laissé la possibilité de choisir le livre qu'ils voulaient, il n'y a pas de livre imposé et du coup, ils doivent faire un retour d'avis-lecteur. C'est-à-dire, qu'est-ce que tu as pensé du livre et tout. Donc je leur ai dit : "Vous pouvez prendre manga, BD, ce que vous voulez" et donc ça, je trouve que ce n'est pas mal et ça, je vais le refaire, parce que ça, je trouve que c'est bien. Parce qu'il n'y a pas de lecture imposée. Tu vois, tu lis ce livre-là.

L1: Ouais, moi j'ai une malle aussi, ils prennent ce qu'ils veulent.

L2: Ouais et je trouve que ça, ce n'est pas mal, parce que ça, ça peut aussi être un élément déclencheur à ce qu'ils prennent plaisir à lire. Après, c'est sûr, c'est autre chose, je leur dis. La lecture c'est autre chose, ça vous fait travailler l'imaginaire. Vous regardez la télé, vous savez déjà comment sont vos personnages. La littérature, voilà, vous pouvez imaginer comment est votre personnage et tout ça.

L1: Et puis, il y a plus d'efforts dans la littérature, puisqu'il faut lire entre les lignes. Alors que maintenant quand tu regardes la télé-réalité, ou machin, on te répète mille fois la même chose.

L2: Tout est mâché !

L1: Ouais, tout est mâché, exactement.

L2: Oui, tu n'as plus aucun effort imaginaire.

L1: Cet imaginaire cognitif, ils ne le font plus du tout.

L2: Oui, bien sûr. Alors que bon, déjà tu dois comprendre le sens. Et puis après…

L1: Lire entre les lignes.

L2: Et ouais.

L1: C’est clair. Et tu sais, la question que je ne t’ai pas posée sur, quand on parlait de s’approprier les séquences, parce que parfois on a essayé de vachement détailler. Est-ce que c’était trop précis pour toi ?
L2: Non.
L1: Ou, au contraire, c’était bien que ce soit aussi précis ?
L2: C’était super. Il fallait que ce soit comme ça.
L1: Ok, tu n’aurais pas aimé que ce soit moins précis. En fait, ça te permettait de visualiser où tu devais aller ?
L2: Oui, bien sûr. Ça balisait, au moins, tu fais le truc bien et tu sais que tout le monde fait comme ça quoi. Non, c’est très bien, au contraire.
L1: Tu préfères quand c’est au niveau de la consigne que de la tâche.
L2: Bien sûr. Non, j’ai trouvé que c’était parfait. Non, c’est comme ça qu’il fallait faire. Après, tu vois le *Roseau et le Chêne*, là, il y a un endroit où ça faisait un rappel du roseau du chêne. J’ai dû repartir sur la fable le *Chêne et le Roseau* pour qu’ils comprennent, donc non. Ça, ils ont du mal. Ils ont du mal à faire des connexions avec leurs lectures.
L1: Ouais, faire travailler la bibliothèque intérieure, ouais. D’ailleurs, mon prochain stage, là, que je dois animer. On va faire un gros truc sur la bibliothèque intérieure. Sur comment faire converser les œuvres entre elles en fait. Si on veut que les élèves ce soit… Si tu veux que ce soient des références, qu’ils aient dans leurs têtes et qui vont les accompagner dans leurs vies, il faut réussir à les faire vivre tout le temps et à faire des ponts.
L2: Oui, mais comment tu fais ?
L1: En fait, il faut que nous, dans nos pratiques de classes, tout le temps on le fasse. Tu compares les personnages, en fait, je ne sais pas.
L2: Alors, trouver toujours des textes qui te permettent de faire des comparaisons, en fait, déjà.
L1: Exactement. De parler, de comparer. Là, on s'interroge sur la figure du héro, je ne sais pas. Tiens, mais est-ce que, en fait, Mathilde, dans *La Parure*, ce n’est pas une héroïne du quotidien à la fin en fait ? En fait, tout le temps essayer de faire du lien.
L2: De revenir, ouais, ok.
L1: Moi, je fais le coup de foudre sur l’amour. Enfin, le coup de foudre à travers les genres et les siècles dans la littérature. Donc, à la fin, on a fait un passage de *Phèdre*, un passage de *À Une Passante*, un passage d’un roman. Donc là, à la fin, je pense que je vais leur dire : “Alors ? Selon vous, lequel est le plus bizarre ou le plus obsédé par l’amour ?”. Enfin, voilà. Et puis, ils doivent comparer les textes et cetera. En fait, je pense que ce sont des habitudes que, nous, on doit prendre à chaque cours. Même des petits pics.

L2: Faire des comparaisons de textes sur un thème.
L1: De dire : “Ah ouais, par rapport à tel personnage”, je ne sais pas. Pour que eux aussi, ce soit plus dans leur tête.
L2: Toi du coup, tu construis plutôt tes séquences vraiment par rapport au thème plus que par rapport au genre ? C’est ça ?
L1: Ouais.
L2: Tu vois, moi, je suis encore plus dans le genre, alors qu’on est d’accord, mais.
L1: Oui, mais moi, j’ai commencé l’année de la réforme. Donc je pense que c’est très dur pour les…
L2: Déjà, ça t’a un peu aiguillée un peu plus.
L1: Enfin, j’ai appris comme ça, donc c’est plus facile.
L2: Après, moi je trouve que c’est génial le thème, parce que ça leur parle. Mais je me dis, ils ont quand même besoin d’avoir des éléments d’identifier. Tu vois, là par exemple, je fais un petit peu de versification. Je ne me vois pas, quand je fais la poésie, tu vois, de passer outre ça. Tu vois ?
L1: Oui, mais ça aussi je le fais. Moi, je le fais, par exemple, déjà savoir ce que c’est les vers et tout. Vers, strophes, alexandrins.
L2: Les vers, enfin tu vois, d’identifier vers-strophes.
L1: Après, ça, ils l’ont moi je trouve en fait.
L2: Tu vois, là quand même il y a un minimum. Bon, je veux dire. Après, ce n’est pas mal ce côté.
L1: Moi, parce que du coup, maintenant, on fait des bilans. Ils doivent à la fin toujours présenter le texte. Dire un mot. Et tous les textes dont on a parlé, ils doivent faire un bilan et le premier truc c’est un ; je donne la structure du texte. Ce texte est un poème e et un sonnet. Machin. Composé par telle personne à tel siècle, machin. Après, c’est résumé et après c’est les manifestations du coup de foudre. Et pour chaque texte on fait ça. Tu vois ? Donc ils prennent l’habitude aussi. Ça c’est l’extrait d’un roman, machin. Ça, c’est un texte, c’est extrait d’une pièce de théâtre qui est une tragédie écrite au dix-septième siècle par Racine. En rimes suivies.
L2: Et du coup, en fait, comment tu fais ? Tu ne travailles pas que le théâtre. Il y a un groupement de textes.
L1: Là, dans cette séquence, oui.
L2: Mais comment ils peuvent savoir que, ça, c’est une pièce de théâtre ? C’est qu’à un moment donné. D’abord tu…

L1: Déjà, on est en quatrième, donc en sixième et cinquième, normalement ils ont déjà vu la pièce de théâtre. Tu vois ? Après, je leur donne le texte en leur disant : “C’est quoi le genre ? Ah ! Comment tu as identifié que c’était ça ?”, “ Bah oui, il y a la didascalie, il y a le nom des personnages au-dessus”. Enfin, on rappelle en fait ensemble et après, j’ai quand même deux séquences. Une séquence théâtre avec le *Cid* et une séquence poésie sur la ville où on voit plein de poèmes différents.

L2: Là d’accord, oui. Mais ouais.

L1: Je trouve ça très bien d’avoir une séquence où tu as le même thème et plein de genres différents.

L2: Je trouve ça génial.

L1: Et en fait, ce n’est pas mal, parce que ça fait vraiment dialoguer.

L2: Oui, je trouve ça génial !

L1: J’aime beaucoup cette séquence, elle est courte, en plus, cette séquence.

L2: C’est super comme ça. Ouais, il faut que je vois de travailler plus comme ça. Ouais, en plus, il y a plein de trucs à faire tu vois ? Donc faire des formations, c’est bien, mais après il faut digérer. Et puis, il faut mettre en pratique, parce que si tu ne fais que des formations pour faire…

L1: Et expérimenter et tester.

L2: Oui, parce que si c’est faire des formations, plein de formations et tu vois, je ne sais pas, que tu n’aies pas forcément les connaissances. C’est juste pour faire des formations.

L1: Bon après, il faut laisser décanter, tester et après améliorer. Parce que quand on teste, la première fois, c’est un flop.

L2: Oui, bien sûr.

L1: Les tableaux, regarde, la première fois, c’était…

L2: Bon, après peut-être que…

L1: Qu’on n’avait pas les bonnes consignes.

L2: Comment je prépare les élèves ? Comment je fais ? Comment je mets en place ? Il y a plein de trucs comme ça. Est-ce que je le fais ? Est-ce qu’il faut le faire maintenant ? Peut-être qu’il vaut mieux le faire le matin ou à quel moment de la journée il vaut mieux le faire ? Quand je les vois arriver ; Est-ce qu’ils sont disponibles pour faire quelque chose comme ça ou pas ? Enfin, tu vois, peut-être repousser le truc. Peut-être, ouais.

L1: Donc du coup, au final, tu es quand même contente d’avoir fait cette formation ?

L2: Oui !

L1: Tu ne regrettes pas ?

L2: Non.

L1: Non, mais comme tu dis qu'il y a quand même eu une surcharge de travail.

L2: Non, ça oui. Mais tu ne peux pas regretter d'apprendre des choses.

L1: Oui, mais tu peux te dire : "Le jeu en valait la chandelle, quoi".

L2: Le ?

L1: "Le jeu en valait la chandelle"

L2: Oui, bien sûr. Non, mais je suis contente. Je suis contente que ce soit fini, parce que je vais reprendre mes petites habitudes.

L1: Et les élèves étaient déboussolés t'as l'impression ou ?

L2: Non, parce que je leur ai très bien expliqué. Enfin, je leur ai vraiment dit : "Voilà, on a deux séquences à faire, après on refera le test et après, voilà". Mais là comme en plus, à nouveau je suis charrette, parce qu'on fait la poésie sur l'amour et il faut qu'ils passent. Donc tu vois ?

L1: Tu donnes l'impression qu'ils sont tout le temps charrette.

L2: Les pauvres, là cette année, j'espère que quand on aura fini, là, cette histoire sur la poésie, on pourra revenir sur…

L1: Après, tu vas leur dire : "Et non, la pièce de théâtre, on va aussi la jouer !"

L2: Non. Mais voilà, on pourra revenir à un mode un peu plus…Ouais. Parce que je pense qu'ils apprennent beaucoup de choses aussi quand on est moins…Je ne sais pas, j'ai l'impression que parfois, on veut leur donner beaucoup d'informations.

Fin de l'entretien

Annexe D.5 - Entretiens transcrits de l'expérimentation 2

Entretien Antoine - XP2 - 20220704

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Antoine
- Transcriptrice : Solène KROMBACH
- Date de l'interview : 04/07/22
- Lieu de l'interview : Zoom
- Date de la transcription : 23/01/23 - 03/02/23
- Durée : environ 29 minutes

Transcrire à partir de 11'22"

L1 : Ok, du coup, l'objectif de cet entretien, ce n'est pas du tout, évidemment, de t'évaluer ou de te juger. C'est de comprendre ton ressenti par rapport à la formation, qu'est-ce que tu as appris, qu'est-ce que tu aurais voulu mieux apprendre. Bref. Donc l'objectif, c'est vraiment d'être précis et honnête, de me dire les choses négatives comme positives. Comme si, voilà, je voulais améliorer la formation quoi, donc n'hésite pas.

L2: Ok.

L1: Alors, du coup, petite question pour commencer et après, de toute façon, ça va être au fil de l'eau. Ma première question, c'était du coup, qu'elles étaient tes motivations pour rejoindre cette formation et est-ce que cette formation a répondu à tes motivations initiales ?

L2: Oui, bien sûr. Déjà, le lien entre lecture littéraire et les compétences psychosociales, ça me paraissait intuitivement, effectivement intéressant, lié et cetera. J'ai trouvé ça très intéressant. Enfin, j'avais hâte de voir comment concrètement on pouvait mettre ça en œuvre à travers des séances pédagogiques. Donc évidemment, parce qu'en fait, ce que j'ai beaucoup apprécié dans cette formation, c'est qu'on a rapidement été mis dans le bain et confrontés aux difficultés. L'apport théorique a été, et c'est ça que je reproche dans certaines formations, mais super ciblé et très rapide et efficace en fait. Voilà, ça se sentait que l'on était entre professionnels. Très modestement, du coup, on pouvait quand même éliminer pas mal de choses et aller droit au but et après, bosser directement sur les trucs. Et je ne me suis pas du tout ennuyé une seule seconde dans cette formation, ce qui est souvent le cas dans d'autres formations, donc…

L1: Ah oui ? Tu t'ennuies en général ?

L2: Pardon ?

L1: Tu t'ennuies en général en formation ?
L2: Oui, il y a toujours des moments où il y a des choses qui sont parachutées, je ne sais pas ce que ça vient faire là. Des moments de flottements ou des moments où je sens qu'on n'est pas tous…Il y a différents flux qui sont à gérer. Là, tu avais à faire, enfin il me semble, à des gens qui étaient quand même expérimentés, qui avaient un regard, qui avaient une vision, qui avaient des propositions. Donc le groupe m'a semblé en tout cas, enfin évidemment je n'ai pas ton point de vue, mais très homogène de ce point de vue-là et dans la formation que l'on a fait tous ensemble, j'ai trouvé ça riche en fait.
L1: Oui, parce qu'en fait toi, tu trouves que le changement il vient à la fois de la manière de gérer la formation, mais autant aussi des participants, que tu as trouvé plus…
L2: Ouais.
L1: C'est intéressant ça.
L2: Oui, parce que là, enfin, l'intitulé de cette formation que tu as proposé était tellement précis et un peu, comment dire, un peu intellectuel. Donc ne pouvaient s'engager là-dedans que des gens vraiment motivés, vraiment sensibles à ces questions. Enfin, tu ne pouvais pas y aller par hasard quoi en gros. Du coup, ça s'est vu dans les échanges que l'on a eus, que j'ai trouvés extrêmement riches et dans les propositions dans le *Drive*. Parce que même si, effectivement, ça ne s'est pas suivi après, mais initialement quand même, c'était très riche ce qu'il y avait dans le *Drive*. Enfin, moi, j'ai trouvé largement de quoi faire.
L1: Ok, intéressant et donc du coup, toi, tu penses que ce format de formation très précis avec théorique, mais très vite le concret, c'est plus pertinent pour la formation continue ? Ou tu trouves que les deux, la formation comme on l'a habituellement en lettres PAF, elle a aussi sa place ? Je ne sais pas hein, c'est ton point de vue.
L2: Les deux, mais peut-être c'est moi aussi. Avec, voilà, enfin il faut de tout j'imagine, mais à mon…ça fait très pédant de dire ça…Mais à mon niveau d'expérience, maintenant, oui j'ai envie d'avoir des trucs très précis, un peu professionnels avec des gens qui vivent aussi. Et puis, le fait que, toi, tu sois enseignante toujours active en réseau d'éducation prioritaire. Enfin, que tu aies ces préoccupations précises à l'esprit, voilà, ça se voit aussi. Tu n'es pas décrochée du tout des attentes des élèves en fait.
L1: Ouais, ok, intéressant. Je reviens…Je vais essayer de tirer des fils de tout ce que tu as dit. Donc je reviens à la formation théorique, dont tu parlais tout à l'heure, et du coup elle t'a semblé rapide mais quand même utile. Tu as dit qu'elle avait été rapide.
L2: Oui, elle m'a semblé très utile, parce que tu as rapidement, enfin, le fil historique était très clair. Tu as réussi, je trouve, à être très précise dans ce que tu as présenté. C'est-à-dire que

c'était très important d'un point de vue du propos, voilà. Mais tu as réussi à aller du droit au but, on arrivait facilement à suivre ton fil. Donc la présentation historique, par exemple, en revenant, on connaissait tous plus ou moins des choses, des noms que tu nous as donné. Voilà, quand tu nous posais la question de savoir si ça nous disait quelque chose et que tout simplement tu as su quand même nous rappeler les points essentiels où tout le monde arrivait à dire : "Ah ouais, c'est vrai, c'est ça" et cetera. Donc on a quand même réussi à refaire le fil avec toi. Et après, où tu as exposé des choses que, enfin moi à titre personnel je connaissais beaucoup moins, j'ai trouvé ça extrêmement clair. Et comme ça a été tout de suite après, qu'on a pu basculer dans la construction des choses et bien le réinvestissement des notions que tu nous as données était…Enfin, la preuve, c'est que je ne suis pas sûr de mettre resservi de mes documents. Sur le moment, pas après, mais sur le moment j'ai réussi à fixer très concrètement et ce n'est vraiment pas grâce à moi, c'est grâce à toi.

L1: Non, mais après, c'est un peu les deux

L2: Non, mais moi je comprends vite, mais il faut me l'expliquer longtemps. Donc voilà.

L1: Et du coup, pour toi c'est quoi les mots-clefs de la formation ? Si tu devais dire, je ne sais pas, deux, trois ou quatre mots clefs.

L2: Efficace, vraiment efficace.

L1: Ah oui, ok.

L2: J'aime bien ressortir avec des…Du coup voilà je ne retrouve plus le mot. Mais j'aime bien ressortir avec quelque chose dont je peux me resservir. Efficace et puis, j'aime bien aussi l'idée qu'il y ait quand même la contrainte, même si elle était très poliment formulée, que tu nous dises : "Il faut quand même le faire avant la fin de l'année-là les copains. Il faut faire les séquences et cetera". Non, mais du coup, ce n'est pas un truc où on te dit : "Ouais, vous pouvez le réutiliser" et cetera, là moi aussi ça m'a mis une pression en me disant : "Voilà, il faut que j'y aille vite. Il faut que je me mette les mains dans le XXX [17'29-17'30"]". Donc il n'y a pas eu de temps de latence entre le moment où on a fait la formation et le moment où j'ai concrètement mis les mains dans le cambouis. Après, pour l'adapter à mes élèves et cetera.

L1: Ok oui, le transfert entre formation et classe.

L2: Voilà, oui c'est ça.

L1: Ok et du coup, ça t'a semblé clair tout ce qui était lien entre les compétences psychosociales, la lecture littéraire, empathie, tout ça ?

L2: Oui, moi oui. Alors, le flou, c'est effectivement entre empathie et théorie de l'esprit. Oui, tu l'explique bien, mais après pour que moi je l'intègre, il a fallu quand même du temps ça pour

que je le…Je ne dis pas que je suis plus spécialement, enfin... Je pense que j'ai compris, mais c'est quand même très fin.

L1: C'est fin, ouais.

L2: Mais oui, c'était très clair et tu es revenue dessus plusieurs fois, donc oui, c'était… Mais c'était cette notion-là qui était…Il fallait s'accrocher pour essayer de trouver le…

L1: Ouais, mais tu perçois la différence entre les deux ou pas du coup ?

L2: Ouais, je pense que, voilà, entre ressentir et se mettre à la place des gens. Enfin, je n'utilise certainement pas les bons mots, il faudrait que je m'applique peut-être pour trouver les bons mots appropriés. Mais oui, fais-moi confiance, je pense que je l'ai intériorisé.

L1: Oui, non, je te fais confiance, mais tu pourrais dire que finalement, tu peux trouver cette distinction peut-être pas très opérante ou pas très claire.

L2: Non, justement, je l'ai intériorisé. Donc je ne pense pas que je trouve le vocabulaire adapté là pour t'expliquer tout de suite-là à brûle pourpoint. Mais je pense que je l'ai assez intériorisé pour pouvoir, dans dix minutes, te faire un truc pour que je te l'explique. Je crois.

L1: Ouais. Non, mais je vois très bien parce qu'en plus les chercheurs entre eux, tu sais, ce n'est pas clair le vocabulaire sur l'empathie, théorie de l'esprit, et cetera. Nous, on a mis le nom, mais je pense que c'est très dur à conceptualiser en fait.

L2: Ouais.

L1: Est-ce que du coup il y a des notions où il y avait des manques ou des notions que tu aurais aimé plus creuser ou développer ? Ou ça t'a semblé suffisant ?

L2: Non, au niveau de la théorie, non je n'ai pas trouvé. Non. Je n'ai pas trouvé, non.

L1: Ok nickel et au niveau de la co-conception avec tes camarades ? Sur la méthode que l'on a utilisée, les apports, les difficultés de la co-conception. Enfin, cette expérience de coconcevoir ; qu'est-ce que tu en retiens ?

L2: Alors, vraiment, c'est génial encore une fois sur le côté…J'avais avec moi en plus vraiment deux professeurs très chevronnés, qui avaient des idées, qui avaient une expérience, qui avaient une vision. Donc c'était vraiment parfait. Après on est d'accord ou on n'est pas d'accord, mais au moins, on a quelque chose à manger.

L1: Ouais, c'est *challenge* quoi.

L2: Ouais, au début, je trouvais ça difficile, parce que…Mais c'est certainement ta position qui a…Parce que je te trouvais…J'avais envie qu'on nous cadre un peu, mais c'est une mauvaise habitude de ma part aussi, qu'on nous dise un peu est-ce qu'on est bien dans la bonne direction, est-ce que ça va et cetera. Et au début, tu nous avais laissé vachement de temps et c'est après que tu es vachement revenu en deuxième partie disons. Oui, sur le dernier quart de la formation

où vraiment tu nous as plus guidés. J'ai l'impression en tout cas. Et du coup, c'est à ce moment-là que j'ai vraiment, mais c'était certainement voulu de ta part, mais c'est à ce moment-là où les choses ont vraiment pu se mettre en place et cetera. Et que j'ai compris les choses au niveau macro et au niveau un peu plus global, voilà. Donc au début, j'avais un peu ce sentiment-là, mais finalement, en fait, ça se justifiait totalement.

L1: Ok et ouais, souvent, je pose la question de savoir si le niveau de contrainte, que j'imposais, il était ok ou trop resserré. Et c'est vrai que je ne demande jamais s'il était peut-être trop large.

L2: Ouais, au début. Finalement tout va bien. Mais, au début, c'est vrai qu'on se dit, quand on part et que vous avez deux demi-journées pour la faire, on se dit : "Ouah !". Bon après, on comprend, effectivement il faut que l'on essaye, il faut que l'on mette les mains dans le moteur nous-même un petit peu et cetera. Donc ok, mais au début, ça parait assez immense comme tâche et plus évidemment on y vient et plus il y a le schéma des séances qui se répète. "Tu as fait ça, donc vas-y on le reprend-là et cetera". Donc finalement, ça vient assez vite et à la fin, encore une fois, quand tu es arrivée, bon bah là voilà. Avec toi, la vision globale, l'expérience du premier groupe pour nous où tu as pu nous dire : "Bon bah voilà, ils ont un peu fait comme ça", ça nous permet un peu d'avoir une sorte de modèle aussi. Parce que là en fait, on partait sans modèle entre guillemets pour ça. Donc je ne sais pas. Mais tu vois, est-ce que ça m'aurait aidé d'avoir une séquence modèle ou pas ? Je ne pense pas, finalement, je ne pense pas. Enfin, je suis content que l'on n'ait pas eu de modèle finalement. Au début ça m'a semblé un peu bizarre, mais après non finalement.

L1: Ouais, au final, à la fin tu étais content quoi. Ok.

L2: Ouais, exactement.

L1: Et le fait de travailler avec d'autres gens, ça t'a semblé compliqué ou tu trouves ça stimulant ou voilà ?

L2: Non, j'adore. C'est un peu aussi pour ça que cette formation m'a plu, c'est que j'ai fait ce que je n'arrive pas à faire avec mes collègues dans mon établissement. Parce qu'on ne travaille pas du tout ensemble. C'est, voilà, nous poser, avoir un objet d'étude, une méthode, des textes et comment on fait ça, comment on y arrive. "Ok, tu n'es pas d'accord, bon vas-y t'as besoin de faire un rappel sur le vocabulaire des émotions. Moi, je l'ai déjà fait, mais vas-y, on le fait. Toi, tu t'en serviras. Moi, j'ai besoin de faire un rappel de langue sur les valeurs du présent". Et cetera. Mais au moins, on est tous autour d'une... Non, j'adore ça !

L1: Ok, tu adores ça. Ouais, ok super et alors du coup, toi, tu as mis en place les séquences. Tu as pu aller jusqu'au bout de la poésie ou pas forcément ?

L2: Non, pas du tout, parce qu'en fait, au-delà du fait que je pense que je suis très lent. Mes élèves et moi on est très lents. Mais voilà, en mi-juin, c'était fini. Donc je me suis arrêté au milieu de la poésie. C'était en séance trois, je crois de la poésie.

L1: Tu as quand même pas mal avancé, tu as quasiment fini, il y avait quatre séances.

L2: Non alors, j'ai fait les deux textes, j'ai fait…

L1: *I am*. Tu as fini sur *I am*.

L2: J'ai fini sur *I am*, ouais.

L1: Ok, donc il te manque deux séances. Ouais, tu as fait deux ateliers d'écriture.

L2: Oui, c'est ça, deux ateliers d'écriture.

L1: Ouais, mais c'était les plus longues séances.

L2: C'est ça. Mais c'était difficile la poésie quand tu ne l'as pas travaillé.

L1: Ouais, c'est ça. C'est plus difficile de mettre en place une séquence quand tu es harmonisateur que concepteur, ouais.

L2: Exactement, ouais.

L1: C'est sûr. Mais on aurait pu se rappeler. Tu aurais dû me le dire et on se serait rappelés, on aurait fait ça.

L2: Oui, bien sûr, mais bon après, c'était…Il fallait que je me débatte avec, c'était le jeu.

L1: Et alors du coup, quand tu as mis en place les séquences, comme ce n'était pas forcément à cent pourcent les tiennes, qu'est-ce qui prenait le dessus ? La motivation ? L'envie de tester des choses nouvelles ou plutôt le stress de devoir mettre en place de nouvelles séquences sous contraintes ?

L2: Non, c'était super excitant. Je me les suis super ré-appropriées. Le fait de les refaire, c'est un gros boulot, de refaire ce que tu as déjà fait, de les remettre en pages, de reformuler un petit peu les trucs et cetera. Donc je me les suis super bien réappropriées et puis c'est un super gros challenge, quoi. Parce qu'en fait, voilà, c'est le moment où tu te dis que tu es sûr de toi. Enfin, tu penses avoir tout fait pour être sûr de toi, pour que ça marche et cetera. Donc, on y va, on va voir si ça marche et cetera et te dire : "Voilà, ça, il va falloir le rechanger l'année prochaine". Non c'était, au contraire, super excitant.

L1: Et alors ? Tu as eu des surprises dans la mise en place ?

L2: Alors, la grosse surprise, c'est que ça a marché en fait. Non, mais c'est-à-dire que moi, je ne l'avais jamais fait les *Misérables*. C'est pour te dire. Parce que j'avais toujours pensé que ça n'allait pas marcher, qu'ils n'allaient pas accrocher. Mais déjà, rien que le texte, mais bien sûr qu'ils accrochent, mais mille fois en fait. Ils sont, mais c'est incroyable. On a passé des fois des temps infinis sur, effectivement, la psychologie du personnage à se demander : "Pourquoi ?",

“Comment ?”, et cetera. Donc, c’est aussi ça qui nous a fait perdre beaucoup de temps, c’est qu’ils se sont emparés du truc et avec une connaissance. C’est que, moi, j’ai des élèves qui ont complètement décroché, qui sont revenus. Qui n’écrivent pas, qui ont toujours des difficultés de langues, mais à l’oral, toutes les parties orales que l’on faisait sur Valjean, Madeleine et cetera, sur Javert, des trucs passionnants, avec des élèves qui vraiment se sont investis j’ai trouvé.

L1: Ouais, donc tu as l'impression qu’en termes d’engagement, tu as eu un engagement qui était plus de toute la classe. Sur ça, ça a marché.

L2: Bien sûr. Alors, à l’écrit, j’ai toujours eu des grosses difficultés, mais à l’oral ça a super bien fonctionné. Les séances en classe, en tout cas, la façon dont on les avait construites avec l’alternance d’écrit, d’oral. Pas assez de supports audiovisuels je pense. En tout cas, moi, j’ajouterai pour les années prochaines plus de supports audiovisuels, parce que c’est parlant aussi en fait. Là, quand on avait montré l’extrait autant du film américain que du film avec Lino Ventura de quatre-vingt-deux là, justement, ils se sont vachement attachés à ça. Et évidemment, c’est intéressant, il faut aussi le faire sur l’expression des personnages. Enfin, l’expression de Ventura, ils ont vachement accroché, ils ont beaucoup parlé. Bon bref. Donc ça, je leur mettrai un peu plus l’année prochaine, je pense. Et oui, beaucoup plus d’engagement des élèves dans les échanges que l’on avait ensemble. Et les micro-passages. Je ne faisais pas beaucoup d’activités, comme ça, de micro-passages de deux, trois lignes à l’écrit. “Allez, on écrit, on en parle”, et cetera. Et ça, ça fonctionne effectivement bien pour nous élèves en plus.

L1: Ok et ils ont écrit quand même dans les micro-écritures tes élèves ? Ils arrivent à écrire ?

L2: Ouais.

L1: Du coup, tu XXX [27’04”-27’05”].

L2: Ouais, si, on le fait. Bon, c’est compliqué, il faut lancer la machine, la première, la deuxième séance, c’est un petit peu compliquée, mais une fois que le rythme est pris, on y va.

L1: Et en écriture ? Sur le …Non, parce que là vous n‘aviez pas le journal intime. Mais du coup, en écriture, tes élèves…? Oui, pardon du coup, là, on est sur le *Misérables* donc restons sur les *Misérables*. Parce que j’allais passer à la poésie. Non, mais du coup, tu as quand même pu la faire en entier les *Misérables* ?

L2: Oui.

L1: Ou tu as enlevé, ajouté des choses ? Tu as ajouté des choses, je ne sais pas si tu te souviens.

L2: J’ai fait, non, là. Je peux revenir dessus, mais non j’ai fait la formule complète. Je suis revenu sur les exercices de vocabulaire des émotions et des sentiments là qu’il y a juste avant le portrait. Les descriptifs de comment on fait un portrait, j’ai dû rajouter une séance de langue

sur je ne sais plus quoi. Sur les valeurs des temps, sur l'imparfait, ouais des trucs comme ça. Mais j'ai tout fait, non, j'ai vraiment tout fait.

L1: *Yes* et t'as l'impression d'avoir plus travaillé la lecture littéraire, la théorie de l'esprit, l'empathie dans ces séquences du coup ?

L2: Oui, c'était ça. Justement, alors peut-être que je XXX [28'11"-28'12"], parce que je n'ai pas fait assez de langue entre guillemets. Mais justement, ça nous a beaucoup occupés ; ressentir, se mettre dans ces situations-là, essayer d'expérimenter un petit peu, de confronter les choses et c'était assez fort, ouais. Et puis, c'est ça qui est engageant aussi. Sur ces choses-là où le professeur pose cette question assez intime. On est vraiment, à mon sens, au niveau de l'intime. On a pu me renvoyer aussi : "Alors vous monsieur ? Pourquoi ?" et cetera. Enfin donc, du coup…

L1: Alors du coup, toi oui, tu te montres comme sujet lecteur, tu es obligé.

L2: Oui et là, tu es un petit peu obligé de t'engager. Tu dis ta posture un petit peu et c'est là que l'on a perdu beaucoup de temps évidemment, mais c'était devenu très intéressant.

L1: Ouais et toi du coup ? Tu l'as vécu comment, toi, de prendre cette nouvelle posture ? Ce changement de posture ?

L2: Non, mais sans problème évidemment, au contraire ! Évidemment, c'est ça, parce qu'on y était dans ce qu'on veut faire en fait.

L1: Exactement, ouais super et du coup, dans les différents outils et activités que tu as pu expérimenter, en lecture littéraire, il y en a qui t'ont semblé particulièrement utiles ? Dans quels objectifs d'ailleurs ? Enfin, tu t'es dit : "Ah ça, là, je ne le faisais pas avant ça" ou "Je ne le faisais pas assez" ou "Je vais le faire plus".

L2: C'est les premières questions, les premiers, on fait un texte et tout de suite après, on y va, on note une première pensée, une première question. Enfin, la première question que l'on avait faite, c'est…Encore une fois, je ne suis pas dedans là, je ne l'ai pas en tête, mais je me souviens que c'est la première, l'articulation quand on sort du texte. Pas les premières activités d'introduction avant le texte.

L1: Les impressions de lecture.

L2: Oui, c'est ça.

L1: Le temps de récolte des impressions de lecture.

L2: C'est ça. Avec quand même une question, mais pas la question d'analyse un peu bateau où j'avais trouvé que l'on avait vachement, mais ça c'était sur le bénéfice d'avoir des collègues, qui avaient des idées. Et notamment madame Ozon, je crois, qui avait travaillé dessus. C'est qu'elle avait une question très précise qui les mettait dans le bain et qui ouvrait une porte. Et

voilà, ça lançait une discussion, c'était celle-là, qui je trouve était déterminante en tout cas. Et voilà, ce n'était pas l'analyse que l'on retrouve en première partie. "Qui est le narrateur ?" et cetera.

L1: Ouais, ok, super et entre les deux séquences du coup ? Bon, j'ai l'impression que tu as préféré plutôt du coup les *Misérables*. XXX [30'45"-30'47"].

L2: Oui, mille fois, mille fois oui bien sûr. Après, oui, c'est celle-là que j'ai préparé, mais c'est celle dans laquelle je me suis le plus investi. Je n'ai pas eu le temps de la réflexion. Parce que comme j'ai enchaîné les deux, je n'ai pas eu le temps de la réflexion pour la poésie et j'ai suivi le fil de façon un peu robot. Je n'ai pas bien réfléchi.

L1: Oui, donc te l'approprier, ouais. Ok et tes élèves ? Est-ce que tu as l'impression qu'ils ont progressé quand même ou pas ? Notamment, avec la poésie, l'écriture tu n'as pas pu aller jusqu'au bout, mais pourquoi ?

L2: Non, je n'ai pas pu aller jusqu'au bout, mais là encore j'ai été surpris que le carnet il marche en fait. Qu'ils arrivent à se lâcher sur Istanbul, ça n'a posé aucun problème le fait de "Allez, là on se lance !", on écrit les sons de sa ville et cetera. Les enregistrements, même si je n'avais pas beaucoup d'élèves, ça a marché. Ils ont enregistré, on a écouté. Il y a une collègue, qui avait mis l'enregistrement de Tokyo aussi, donc on a pu comparer les deux. C'était vachement intéressant cette activité audio et de jeu un petit peu au début aussi, ça a bien marché. Pour deviner la ville là sur laquelle on va parler. Descendre dans la cour aussi, c'était super intéressant, parce que là aussi on rentre dans l'intime. C'est intéressant, parce qu'ils ne s'en rendent pas compte. Et en fait : "Bah alors ? qu'est-ce que tu as entendu ? Qu'est-ce que tu as écouté ? Comment tu ressens ça" et cetera. Ils se lâchent, en fait ils ne se rendent pas compte qu'en passant par ces sensations, on passe aussi par une expression des sens et donc ça rejoint quelque chose d'intime. "Pourquoi, toi, tu as entendu ça et pas ça ?", "Pourquoi c'est ça qui t'as arrêté l'oreille ?" et cetera. Enfin, c'était très pertinent, je l'ai trouvé très fin ça justement. Parce que je ne l'ai pas vu venir. Tu ne le vois pas venir, en fait, ça arrive naturellement et après, ils se lâchent pour l'activité d'écriture dans le carnet poétique. Même avec la contrainte et tout, ça y va et j'ai eu des trucs extrêmement jolis en fait.

L1: Si tu les as. Je ne sais pas si tu as gardé les carnets ou pas ? Au cas où, tu les as ?

L2: Non. Je regarderai. Je retourne au collège jeudi, je regarderai. J'ai encore des élèves qui ne sont pas venu chercher leurs classeurs, donc je regarderai s'ils sont dans les classeurs.

L1: Ouais, parce que tu m'as donné les évaluations finales là, des *Misérables* que je vais scanner. Tu m'en avais envoyé certaines, je ne rêve pas ? C'est toi qui me les as..?

L2: Je ne crois pas. Si ?

L1: Si, j'ai. Alors, tu n'as peut-être pas fait exprès, mais en tout cas, dans tout ce que tu m'as donné, je les ai.
L2: C'est vrai ?
L1: Ouais. Tu veux que je te dise les noms ?
L2: Non, mais tant mieux.
L1: Les évaluations avec comment tu as noté, la grille et cetera.
L2: C'est vrai ? Alors moi, c'est peut-être une erreur du coup.
L1: Écoute, tant mieux parce que du coup, j'ai pu voir un petit peu ce qu'ils avaient écrit. Si tu as des carnets poétiques, je veux bien que tu me les files. XXX [33'17"-33'20"]
L2: Ok.
L1: Je pensais que tu avais fait exprès, que tu avais pris des élèves aléatoires ou volontairement.
L2: Non, c'est vrai, il y a des élèves à qui je n'ai pas rendu leurs copies surtout.
L1: Voilà et du coup, je les ai. Si tu veux, je les scanne et je te les rends, si tu en as besoin.
L2: Non, d'ailleurs, j'ai ton livre aussi à te rendre. J'ai toujours un bouquin à toi qu'il faut que je te rende.
L1: Oui, c'est vrai. Pour mes élèves l'année prochaine.
L2: Ouais, bien sûr.
L1: Ouais, ne t'inquiète pas de toute façon, je pense que, là comme on commence les stats, je proposerai pour ceux qui refont l'expérimentation, XXX [33'47"-33'48"] pas obligatoire, en août, si il y en a qui veulent voir les résultats et cetera et qui veulent se rencontrer. Et si tu veux, tu peux me le rendre à ce moment-là ou par la poste. Ce n'est pas urgent.
L2: Si ça te va en août, moi, je viendrai avec plaisir.
L1: Ouais, de toute façon, il doit bien m'en rester quinze ou seize, donc ça va.
L2: Les bons comptes, tout ça.
L1: Mais c'est vrai que mes livres, il faut que je les récupère. Ok, trop intéressant et du coup, en termes de progrès de tes élèves, donc ils étaient plus impliqués. En écrit, il y a eu peut-être des déblocages. Est-ce que tu vois d'autres types de progrès chez eux ? Peut-être le lien intime, enfin, le lien lecture, formation littéraire et formation personnelle, qui était peut-être plus apparent dans tes cours.
L2: Oui, bien sûr, est-ce que dans l'écrit ils ont...Je trouve qu'ils ont plus utilisé de vocabulaire. Je trouve qu'au niveau du vocabulaire, il y a un élargissement du réseau lexical quand même. Dans les dernières copies sur la XXX [34'48"-34'49"] justement. D'ailleurs, je suis allé trop vite sur la fin, mais c'est parce que la fin de l'année arrivait et je me suis dit : "Au bout d'un moment, voilà !". Mais plus de vocabulaire et cetera je trouve. Bon après, ce sont d'autres

problèmes, c'est le problème de l'indépendance et sur la construction. Enfin, tu as dû voir du coup. Sur la construction, la syntaxe et cetera. Donc ce sont d'autres choses que je n'ai pas travaillées forcément dans cette séquence. Mais sur le vocabulaire, je pense que voilà, la roue des émotions, il y en a pas mal qui la maîtrisaient quand même bien à la fin. Quand on arrive à la fin, la roue des émotions, c'était bien aussi, ça.

L1: Ouais, ça, tu vas la réutiliser la roue des émotions ?

L2: Mille fois, ouais, grave.

L1: Ouais, avec tes sixièmes aussi ?

L2: J'avais éliminé le truc des couleurs, je ne l'avais pas fait du tout. Je ne savais pas trop, mais peut-être qu'il faudrait essayer.

L1: Oui, tu n'as pas fait les couleurs à chaque fois, sur chaque séance.

L2: Non, je n'ai pas fait.

L1: Moi je vais essayer l'année prochaine, parce que Julie l'a fait et a dit qu'elle a été super surprise que ça ait fonctionné.

L2: Ok, alors écoute, je me le note et ouais.

L1: Moi je te le dis, parce que je vais le tenter aussi, parce que je comprends que ça sort d'une certaine zone de confort.

L2: Ok, j'essaierai ça aussi. Couleurs XXX [35'55"'-35'56"] et voilà. Non, en tout cas, élargissement du vocabulaire et après, écoute, si…Ouais, on verra l'année prochaine. Je n'ai pas eu le temps de forcément…Quand ça arrive en fin d'année, tu n'as pas le temps de voir dans une autre séquence en tout cas de voir si ça a percolé ou pas. Mais bon, *Incha'Allah.*

L1: Ouais, *"Incha'Allah"* comme tu dis et est-ce qu'il y a autre chose que tu veux ajouter sur la mise en place des séquences ?

L2: Non, il faut que je m'y remette encore, parce que c'est encore un peu déséquilibré, mais non.

L1: Ok et du coup, toi, dans tes pratiques l'an prochain, est-ce qu'il y a des choses que tu as envie de répliquer ? Mais peut-être pour tes UPE2A ou tes sixièmes. En termes de tâches, d'activités, de type de consignes. Donc tu as envie de reprendre les impressions de lectures là.

L2: Je te l'ai dit, les impressions de lecture. L'impression de lecture, c'est sûr. C'est, je trouve, une autre approche, ça m'a permis de voir aussi dans le travail sur un texte littéraire, c'est une autre approche et beaucoup moins, effectivement, figée. Donc ça aussi je vais le reprendre, effectivement, les constructions de séances avec le, bon ça je le faisais mais je le faisais peut-être mal, l'horizon d'attente. Créer un horizon d'attente, d'être un peu plus, tu sais ça te donne des idées, d'être un peu plus innovant. Donc voilà, ça, je pense que je vais m'en resservir et

alors, la roue des émotions, évidemment que je vais m'en resservir. Notamment avec les UPE2A, c'est une porte d'entrée incroyable.

L1: Et quand tu dis "Construction de séquences avec des horizons d'attentes plus précis", tu veux dire avoir les objectifs de la séquence, mais après les sous-objectifs déclinés et les expliciter aux élèves. C'est ça que tu veux dire ?

L2: Oui, c'est ça. C'est dire : "Voilà, on va travailler sur ça" et cetera, rappeler, faire une sorte de contextualisation et cetera, après entrer et puis toujours cette, voilà, la première impression de lecture et essayer d'avoir quelque chose autour pour essayer de les faire parler. Pour les faire s'exprimer, enfin, les faire écrire et puis après on engage ce petit débat, qui pourrait paraître comme une perte de temps, mais qui en fait est un accélérateur pour la suite en fait. Parce que tu perds beaucoup de temps, je trouve là-dessus, c'est…Enfin, "tu perds du temps", tu vois ce que je veux dire. Tu sais très bien, mais.

L1: C'est hyper chronophage, ouais.

L2: Là, sur les mettre à l'écrit, machin. "Non, attends, attends, je n'ai pas fini" et cetera, "Alors vas-y" et cetera et puis on refait à l'oral et cetera. Voilà, ça met beaucoup de temps, mais en fait finalement après tu arrives à mobiliser tout le monde là-dessus. Parce que tout le monde s'engage en fait finalement.

L1: Ouais, ok et donc toi ? Tu te vois reparticiper à d'autres recherches-actions éventuellement dans le futur ou tu trouves que c'est trop chronophage ? Enfin, tu en as déjà fait toi après.

L2: Non, oui. Non, je ne l'avais pas envisagé clairement.

L1: XXX [38'31"-38'33"].

L2: Et bien, ça dépendra du sujet. Non, je ne l'exclus pas du tout, mais ça dépend vraiment du sujet. Mais non, chronophage, non pas du tout, au contraire. Enfin, d'avoir ces échanges qu'on a eu tout au long de l'année tous les deux, enfin, c'est très intéressant.

L1: Et pour les tests, ce n'était pas trop dur de faire passer les tests à tes élèves trois fois en termes de motivation ?

L2: Pour moi, non, pour eux oui. Mais c'est toujours drôle de voir que des élèves : "Mais attendez Monsieur, mais on ne l'a pas déjà fait celui-là ?", "Si, ça fait une demi-heure que tu es dessus, mais tu t'es pas rendu compte. Mais si, c'est la troisième fois que tu le refais celui-là". Donc toujours un petit côté drôle entre ceux qui s'en rendent compte tout de suite et voilà. Parce qu'à la fin, je ne sais même plus, bon bref. Mais non, pas du tout.

L1: Ouais, ça va, ça n'a pas été trop galère ni pour ton groupe, ni pour ton collègue, qui a passé deux fois ?

L2: Non, il a toujours eu les mêmes difficultés que moi et tu as vu, tu n'en as pas eu beaucoup, non plus. Mais mis à part ça, non. Elle m'a dit : "Aucun problème". Elle m'a même tout classé, non, sans problème.

L1: Ok, génial, du coup l'an prochain XXX [39'26"-39'30"].

L2: Avec plaisir, on refera.

L1: De toute façon, je vous ferai un mail précis pour dire. Je ne prends pas sur la séquence un, parce que tout le monde a ses habitudes et cetera, le premier chapitre de l'année. Mais chapitres deux et trois, comme ça tout le monde est un petit peu au même niveau. Choix entre les séquences que toi, tu as faites, ou celles de l'autre groupe si tu veux changer. Enfin, après, à mon avis, vous allez tous avoir envie de vous réapproprier, enfin voilà.

L2: Évidemment.

L1: Mais si vous avez envie de changer, c'est possible. Et pré-tests et post-tests que vous connaissez avec, voilà, juste les Test-CE je vous dirai lesquels, mais voilà, vous connaissez.

L2: Ouais, c'est ça.

L1: Vous connaissez la musique, quoi.

L2: Oui, voilà, oui, bien sûr. Ok avec plaisir, merci beaucoup en tout cas.

L1: Merci à toi. Trop bien.

L2: Et puis, tu me tiens au courant fin août alors. Donc ça, ça te va ? Tu me dis.

L1: Comment ?

L2: Tu me dis pour le livre, si tu préfères que je te l'envoie, il n'y a aucun souci.

L1: Non, il n'y a aucun problème. Envoie-moi tes documents que tu as faits, toi, pour tes séquences, ça, ça m'intéresse et moi je te donne vite accès aux liens des autres *Drive* de l'autre groupe là. XXX [40'19"-40'20"].

L2: Ok nickel, super.

L1: Voilà et bien, bonne après-midi.

L2: Merci beaucoup.

L1: Désolée, je dois prendre mon train.

L2: Ouais, c'est pour ça, file ! Salut, bonne fin de journée.

L1: Salut, merci.

Fin de l'entretien

Entretien Camille - XP2 - 20220713

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Camille
- Transcriptrice : Solène KROMBACH
- Date de l'interview : 13/07/22
- Lieu de l'interview : Zoom
- Date de la transcription : 15/02/23 - 01/03/23
- Durée : 31 minutes

Partie 1:

L1: Ok alors je t'explique l'objectif de l'entretien. L'objectif ce n'est évidemment pas de t'évaluer en tant que participante du projet. C'est de comprendre ton ressenti en tant que personne qui a participé à cette expérimentation. Donc essaye d'être la plus honnête et précise possible dans le positif, comme dans le négatif.

L2: Ok.

L1: Ok, du coup c'est juste une discussion quoi. Donc pour entamer la discussion, moi, j'aime bien poser la même question, c'est du coup ; Quelles étaient tes motivations pour venir à cette formation et est-ce que tu as trouvé ce que tu venais chercher ?

L2: Oui, alors je développe ma réponse, j'imagine. Notamment sur mes motivations ?

L1: Ouais, vas-y.

L2: Ouais alors d'abord moi j'étais contente de participer à un projet de recherche, déjà pour voir ce que c'est en termes de méthode. Enfin, comment est-ce qu'on évalue qu'une méthode fonctionne ou pas quoi. Très concrètement. Ensuite, parce que j'ai le sentiment de tester des choses, mais de pouvoir appliquer cette évaluation sur mon travail et savoir si ça marche ou pas, c'est hyper porteur. Et j'avais du coup imaginé qu'il y avait une forme de rigueur dans les séquences qui allaient être construites et ça a été le cas. Ensuite, moi, j'aime bien la co-construction, je n'ai jamais travaillé seule mes séquences. Enfin, j'ai toujours travaillé avec des profs et là c'était des profs que je ne connaissais pas, donc avec le petit risque que ça comprend de devoir s'entendre et de passer du temps avec des gens que l'on ne connait pas. Je suis contente de le faire. Et aussi pour varier mes pratiques et en découvrir des nouvelles. Parce qu'il y a eu un truc auquel je ne m'attendais pas c'est que, bon certes, ça m'a donné de nouvelles idées, des nouvelles techniques. Mais il y avait quand même des choses que je faisais déjà et ce n'était pas mal de voir qu'elles fonctionnaient et pourquoi est-ce que c'étaient des choses dont on parlait un peu en ce moment dans les formations. C'était un peu rassurant aussi du coup.

L1: Oui, donc à la fois ça te pousse de ta zone de confort, mais ça te conforte dans certaines pratiques que tu faisais déjà.
L2: Ouais, exactement.
L1: Et du coup, t'as parlé de co-construction. Toi qui aimes bien co-construire avec d'autres profs. Là du coup, qu'est-ce que tu as pensé de notre méthode à nous de co-construction et qu'est-ce que tu as trouvé de difficile et de positif ? Voilà, comment tu l'as vécu cette co-construction ?
L2: Alors, c'était hyper agréable de ressortir d'une formation et d'avoir ses séquences prêtes pour plusieurs semaines. Voire pour…C'était combien déjà ? Trois mois ?
L1: Ouais.
L2: Voilà, ça, c'est vraiment un vrai confort et je n'aurai rien de négatif à dire. J'ai vraiment bien aimé échanger.
L1: Ouais, en fait, comme tu es habituée, tu as…
L2: Les supports étaient bien, ouais.
L1: Ouais, oui voilà, tout ce qui était autour, parce que toi, comme tu as l'habitude de le faire peut-être sans aide extérieure. Là avec, entre guillemets, une aide extérieure. Est-ce qu'il y a des XXX [19'30"-19'32"] que tu as apporté ? Qu'est-ce qui t'a paru positif ou négatif ?
L2: Attends, je me replonge dedans, je réfléchis à comment on avait fait. Alors, nous dans notre groupe, on avait pour tout ce qui texte ou corpus, on s'était donné d'une séance à l'autre, enfin d'une semaine à l'autre pour les trouver et ça, c'était vrai que c'était une bonne chose à faire. Enfin, ça pourrait être systématisé. Après, ça aurait été cool, tu vois, de me plonger dans ce que proposaient les autres. Enfin, on aurait pu être encore plus efficaces. Bon, il faut que tout le monde ait le temps, mais… Et se dire, dans trois jours après la première formation, on s'envoie des textes. Comme ça, on a le temps de lire les textes des autres aussi. Il manquait peut-être une dimension un peu passion dans la littérature XXX [20'20"-20'21"] quoi. Voilà, même si j'étais avec des profs qui avaient un peu de bouteille, donc ils avaient des textes cools à proposer et ils en parlaient bien. Mais il y en a plein que j'ai découvert sur le coup et j'étais là : "Oui, ça a l'air bien franchement !". Voilà, je les ai, en fait, vraiment découverts en même temps que mes élèves quoi.
L1: Oui, donc il y a la phase en amont qui était peut-être un peu rapide, oui.
L2: Ouais, après moi, je maîtrise l'art du compromis. Enfin tu vois. Dans les moments où il faut choisir les textes et tout, ça n'accroche pas forcément à ce que moi j'avais en tête. Comme je te l'ai dit, je faisais assez confiance aux profs qui étaient là. Et puis ça me va, enfin, j'ai vraiment

profité d'être avec un groupe. Je pense que ce serait vraiment intéressant de demander à quelqu'un qui n'est pas très à l'aise avec ça.

L1: Oui, ne t'inquiète pas, j'ai demandé ça à tout le monde.

L2: Voilà. Tu as interrogé tous les profs ?

L1: Oui, enfin, d'une manière ou d'une autre. Quand ça arrive dans la discussion, tu vois. Mais oui, on en a déjà parlé, avec chacun. Et donc du coup, là, cette co-conception, c'était dans un cadre particulier, moi j'ai imposé des contraintes. Ce que tu n'as peut-être pas l'habitude quand tu fais ça avec des copines ou des collègues. Est-ce que tu trouvais que ce cadre, qui était imposé, en fait, de lecture littéraire entre autres, c'était bénéfique à votre collaboration ou est-ce que ça la restreignait trop ?

L2: Non, j'ai trouvé ça bien. Après, c'est encore une fois mon point de vue, mais le deuxième jour, quand on a produit, j'ai trouvé ça long. Enfin, à la fin, moi, j'étais un peu en pilote automatique, j'avais un peu décroché. Alors que les autres, ça avait l'air d'aller, donc tu vois, je ne suis pas sûre que la durée était excessive. Mais si ça n'avait été que moi, j'aurais dit : "Ok, on s'arrête à quinze heures. On a une idée très claire de ce qu'il faut faire et chacun continue chez soi", tu vois ? Mais je en sais pas si…

L1: Oui, mais le souci c'est que c'est une formation. Elle se fait en trois jours et pas en deux, quoi.

L2: Oui, mais bien sûr. Après, tu vois, quand on s'est séparés, on avait le plan. On n'avait pas produit les fiches, les activités, donc je ne sais pas si on aurait pu se séparer avant d'avoir terminé le plan en fait.

L1: Ouais, ok et par rapport aux séquences que tu produis ? Parce que, toi, tu co-construis souvent des séquences avec tes collègues, donc tu n'es pas forcément aussi toujours à l'aise avec…Enfin, tu testes des choses nouvelles. Et est-ce que, là, c'était différent à cause du cadre de l'expérimentation et cetera ? Dans le sens où ça t'a généré du stress ou au contraire, tu étais stimulée et intriguée par tester de nouvelles pratiques ? Tu vois ? Lequel a pris le dessus.

L2: Ouais, c'est plutôt ça.

L1: Ouais, c'est plutôt le deuxième ?

L2: Ouais, en termes un peu affectif, c'était plutôt plus agréable. Parce que quand je le fais avec mes copines, pour le coup, on est un peu désinhibées, tu vois. Donc on peut on peut dire genre…Enfin, parfois le ton monte un peu, ça fait partie du truc, tu vois. Il n'y a rien de grave, mais là, c'était beaucoup plus pro. Donc bien.

L1: Ouais, mais quand toi tu as mis en place les séquences, est-ce que c'était source de stress, du coup, d'avoir des choses un peu différentes ?

L2: Ok d'accord. Alors, c'était un petit peu trop contraignant, enfin, j'étais obligée d'adapter. Tu vois, parfois il y avait un *timing* qui était extrêmement précis. Alors c'est agréable, parce que tu sais où tu vas. Mais parfois il y avait carrément les phrases que devait dire le prof et je n'ai jamais respecté ça à la lettre. Enfin, je n'étais vraiment pas très loin, mais ça aurait pu être un tout petit peu dézoomé, tu vois.

L1: Oui, donc toi, tu aurais préféré que ce soit au niveau de la tâche et pas au niveau de la consigne.

L2: Ouais.

L1: Genre "On va faire écrire les élèves" et ne pas te dire "Maintenant, relevez…" Enfin voilà, ok.

L2: Ouais.

L1: Ok et du coup, ça t'a généré du stress quand tu as mis en place les séquences ou tu étais quand même stimulée ? Ça peut-être les deux. Mais tu étais quand même stimulée à l'idée de tester de nouvelles choses ?

L2: Ouais, j'étais quand même stimulée et puis non, comme je te le disais, c'était quand même confortable. Donc tu sais que tu as le contenu, tu sais que ça va durer à peu près ce que l'on s'était dit. Enfin, c'est beaucoup moins dans l'inconnu. Donc non, ce n'était pas du stress, c'était plutôt que, par rapport à un cours autre, j'étais tout le temps en train d'aller regarder mon ordinateur pour voir ce que je devais dire. Tu vois ? Du coup j'ai dû imprimer. Si j'avais vraiment un conseil à donner aux profs ce serait d'imprimer et d'avoir tout sur papier. Parce que comme il y avait des étapes super précises, j'avais peur d'en louper une. D'ailleurs, parfois je devais retourner en arrière. Enfin, c'était voilà, c'était juste une question de précision, de trop de détails quoi.

L1: Ouais, je vois tout à fait. Mais du coup, tu as quand même réussi à mettre en place les deux séquences en entier ou tu as changé, modifié, ajouté des choses ?

L2: Non, j'ai tout fait. Même, alors que tu sais, moi, j'ai fait la poésie et ensuite le fantastique. Ce sont deux séquences un peu accès oral et lecture expressives, donc j'avais hésité à faire la lecture expressive dans le fantastique. Mais je me suis dit que si je ne le faisais, je n'aurais pas fait l'expérience à cent pourcent, donc je l'ai quand même fait.

L1: Et alors ?

L2: Et ça valait le coup en fait. Enfin bon, du coup c'était un peu répétitif pour les élèves, mais il n'y a aucun qui l'a relevé. Et du coup, ils avaient vraiment compris l'exercice. C'était qualitatif. Enfin, déjà pour la poésie, je trouvais que ce n'était pas mal ce qu'ils faisaient et pour le fantastique j'ai eu des trucs vraiment très cool quoi.

L1: Et d'ailleurs, justement ouais, donc ça, c'était un peu une surprise le fait que la redite ça ne les a pas dérangés ? Tu pensais que ça allait les déranger.
L2: Ouais.
L1: Et tu as eu d'autres surprises ? En positives ou en négatives quand tu as mis en place les séquences avec tes élèves ?
L2: Ouais, en négatif sur le fantastique ; l'étude de texte. C'était vraiment difficile l'analyse de texte.
L1: Oui la séance trois, c'est vrai.
L2: L'activité carrousel là, elle était trop bien, j'y ai cru. J'ai rajouté une correction à ma sauce d'ailleurs. En gros, j'ai écris moi-même une copie d'élève. Je leur ai photocopié et distribué. Je ne leur ai pas dit que c'était moi, au début, ils croyaient vraiment que c'était un élève et ils devaient évaluer et noter, voir s'il avait bien cité le texte, mis les guillemets. Tout ça et bon, en fait, je me suis rendue compte en les voyant faire que c'est quand même assez conceptuel comme truc de donner plusieurs arguments pour justifier la réponse à une question et tout. Donc de fait, ce n'est pas un exercice facile. Mais après, pendant le contrôle, ça a créé vachement de disparités dans les copies. Tu vois, il y avait les très bons élèves, très scolaires qui avaient compris, donc c'est déjà ça et les autres, ils avaient vraiment progressé en compréhension de texte. Tout le monde a compris le texte de la *Photographie* là.
L1: Génial, ouais.
L2: Mais la méthode. La méthode non, quoi. La méthode, c'était XXX [27'02"-27'04"].
L1: Tu dirais que là en compétences, ils ont progressé en compréhension des écrits, mais que sur la méthode de comment tu cherches et tout, ça n'a pas été probant. Alors que sur le moment, comme ils étaient engagés, tu as cru que. C'est ça ?
L2: Ouais ils étaient engagés. Il aurait fallu répéter l'exercice je pense.
L1: C'est peut-être ça.
L2: Tu vois, des exemples de XXX [27'20"-27'22"] du moins en autonomie. Et ils ont progressé en compréhension de l'écrit et en autonomie dans la lecture, tu vois.
L1: Ouais, là c'est top.
L2: Ils n'ont pas eu de problème à commenter le texte quoi, à commencer à le lire.
L1: Ok, donc toi, les progrès que tu dirais, c'est ; autonomie, compréhension de texte. Progrès en compréhension des écrits, ça en plus on va pouvoir l'évaluer. Et ça, ça a été le cas dans le premier groupe dans plein de tests, donc espérons que…Enfin, je te dirai pour ta classe évidemment. Et donc en autonomie, voilà, ils sont plus autonomes comme lecteurs, ça c'est top. Tu as vu d'autres progrès ou pas ailleurs ?

L2: Ça va dans l'autonomie, mais un peu la curiosité. Et je pense, mais ça il faudrait le vérifier, mais j'ai trouvé qu'ils étaient pas mal en vocabulaire.

L1: Ouais, en vocabulaire ?

L2: Ouais, j'ai trouvé qu'il y avait un peu plus d'effort de recherche de mots précis. Tu vois, où par exemple pour le fantastique, à un moment on a parlé de la frustration et c'est vraiment le mot qu'ils ont retenu et qu'ils ont ressorti. Plutôt que de dire "On est choqués", tu vois ?

L1: Ouais, expansion du vocabulaire.

L2: J'ai trouvé bien ouais. Mais quand tu veux dire qu'il y a eu un développement de l'autonomie dans les premiers groupes, c'est ce que t'ont dit les profs ou c'est ce que tu as pu mesurer ?

L1: Non, en compréhension des écrits, le test trois, énorme progrès entre pré-tests, post-tests.

L2: Trop bien.

L1: Et ça fait écho à…Bon, je n'ai pas tout taffé statistiquement. Bon je te le dis, même si on est en milieu d'entretien. Il y a aussi le côté quand tu dis "lecteur autonome et curieux", juste même, avant de regarder leurs réponses correctes ou incorrectes, leur engagement dans le fait que je vais essayer de répondre et je réponds à toutes les questions en justifiant. Tu vois ?

L2: Ouais, trop bien.

L1: La longueur des réponses est plus longue et moi je code si c'est justifié ou pas et il n'y a quasiment pas de réponses pas justifiées. Alors, parfois elles sont fausses, mais en gros, le pourcentage d'élèves qui essayent est énorme. Beaucoup plus grand. Donc ça recoupe ce que tu as dit sur la XXX [29'10"-29'12"]. C'est marrant, parce que beaucoup de gens me l'ont dit et je pensais que c'était lié à la séquence sur le fantastique, mais tu vois, c'est hyper intéressant que toi ça ait marché. Enfin, que tu dises ça sur le vocabulaire sans la séquence sur les *Misérables*. Toi, tu me dis ça sur le vocabulaire sans les *Misérables*, donc trop intéressant. Ça veut dire que c'est peut-être plus la méthode qui aide que le support. Si toi aussi tu l'as senti sans les *Misérables*, donc intéressant.

L2: Ouais.

L1: Et du coup, est-ce que tu étais plus à l'aise pour mettre en place la séquence sur la poésie, parce que tu l'avais, toi, faite ou ça allait autant pour poésie que fantastique ?

L2: Non, ça allait les deux. Enfin, je pense que si je n'avais pas fait la formation du tout, ça aurait été moins agréable. Mais là j'avais compris l'idée globale, tu vois.

L1: Et tu as préféré, toi, mettre en œuvre les séquences ? Tu en as vraiment préféré l'une à l'autre ou pas forcément ?

L2: Les faire en classe tu veux dire ?

L1: Ouais, toi, en tant que prof.

L2: J'adore le fantastique. Je trouve que c'est vraiment un bon chapitre. Mais non, j'ai bien aimé la poésie, parce que d'habitude j'ai du mal. Tu vois, j'en avais déjà fait une de poésie cette année quand même et il y avait un engagement qui était moindre. Donc la surprise était plus grande sur la poésie. Mais le thème que je préfère c'est le fantastique.

L1: Ok et les élèves ?

L2: Et les élèves, je pense qu'ils ont bien aimé le fantastique aussi. Ouais, je pense qu'ils l'ont préféré aussi, parce que c'est lié au thème, tu vois, au court-métrage au début. Mais dans les deux séquences ce qui fait quand même l'atout de cette méthode, au-delà de chaque technique indépendamment des unes des autres, c'est vraiment la variété des techniques. C'est le fait qu'on a utilisé l'image, la vidéo, le son et tout ça réuni, ça fait que ce n'était pas lassant quoi.

L1: Oui, voilà et du coup, quand tu disais qu'ils étaient plus engagés dans cette séquence de la poésie que les autres, globalement dans les deux séquences tu les as trouvé engagés tes élèves.

L2: Ouais, j'ai des élèves qui n'étaient pas engagés d'habitude et qui…Bon après, c'est parce que c'est cette période de l'année, parce qu'en parallèle on fait un projet de podcast où ils étaient tous un peu à la même enseigne. Où en gros ils devaient enregistrer leur voix, enfin, faire des recherches, des trucs que tout le monde pouvait faire. Et du coup, ils l'ont tous fait. Mais la séquence du fantastique, c'était donc la dernière vraie séquence de l'année, j'ai des élèves qui se sont réveillés. Enfin, qui ont rendu une copie pour la première fois de l'année, qui ont rédigé une vraie réponse pour la première fois de l'année.

L1: Oui, donc en fait, tu as vraiment senti de l'accroissement de l'engagement sur des élèves un peu décrochés ou au profil décrocheur, quoi.

L2: Ouais, vraiment, mais je te le dis, il y a plein de facteurs exogènes, mais ça s'est vraiment concrétisé à ce moment-là.

L1: Ouais, bien sûr. Ok, génial et du coup, toi, tu m'as dit que ce que tu as aimé c'est la variété des techniques qui fait que ce n'était pas lassant. Et est-ce que, outre la variété des techniques, est-ce qu'il y a des outils, des méthodes, des postures de toi ou des élèves qui t'ont parue vraiment utiles ou pertinentes dans certains objectifs ? Où tu t'es dit : "Tiens, quand je veux travailler ça, ça c'est top et je n'avais jamais fait" ? Ou "j'avais déjà fait avant".

L2: Le fait que tu les évalues sur l'oral, mais pas devant les autres, puisque c'est sur enregistrement. Ça c'est quand même une bonne clef. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Le recours à la fiction pure, bon ça on le fait d'habitude, mais de toujours raconter les histoires. Voilà, de ne pas hésiter à commencer par le court-métrage, qui n'est pas littéraire, mais qui est une histoire qui est très marquante. Voilà, ça, ça marche bien. Toujours pour engager les élèves. Et non, par

contre, un truc qui était moins bien. Ça je voulais te le dire, attends merde, je vais y repenser. Oui, les cours, ils étaient quand même assez dialogués en fait. Au moins au début du cours, il y a toujours un moment…Enfin, c'est au-delà des rappels, parce que ça, on le fait quasiment toujours systématiquement. Mais il y a des moments dans le cours où je sentais que c'était trop dialogué, donc au contraire je les perdais un peu, tu vois. Je n'ai pas hésité à rajouter XXX [33'32"-33'34"].

L1: Oui, notamment dans la poésie, non ?

L2: Ouais, exactement.

L1: Ou dans les séquences sur les fantastiques ?

L2: Ouais.

L1: Attends, je n'ai pas entendu du coup. Plutôt dans la poésie ou dans les deux que tu as senti ça ?

L2: Non, ouais, plutôt dans la poésie. Maintenant que tu me le dis, fantastique un peu moins, ouais.

L1: Ouais, parce que moi, j'ai senti ça moi aussi quand j'ai fait la poésie, ouais.

L2: Tu l'avais faite aussi celle-là ?

L1: Ouais et je m'étais faite exactement la même remarque. Et du coup, est-ce que tu as eu la sensation de travailler davantage avec les élèves ? Enfin, la lecture littéraire, j'imagine. Mais surtout tout ce qui est compétences psychosociales, l'empathie, la théorie de l'esprit par rapport aux personnages ou pas forcément ?

L2: Attends, juste un dernier truc, pardon, qui était trop bien. C'était ton idée, c'était de reprendre la même poésie et de l'améliorer. De n'en avoir qu'une seule, tu vois, d'être plus sobre sur la projection des élèves, mais du coup de leur donner l'occasion de s'améliorer. Ça, c'était trop bien.

L1: Oui, épaississement du texte d'écriture, oui. Ok.

L2: Voilà et alors est-ce que j'ai eu l'impression d'approfondir les compétences psychosociales ? Oui, parce que je leur demandais plus souvent que d'habitude, après leur avis, leurs concessions et j'en ai appris vachement sur eux à ce niveau-là. Pas du tout sur leurs vies et tout, mais tu vois, leurs poèmes étaient quand même assez personnels.

L1: Ok, notamment via les poèmes, ouais. Ok et ouais, est-ce que tu as d'autres trucs à ajouter sur comment ça s'est déroulé en classe ? Tu vois, si sur leurs progrès, sur les aprioris que tu avais par rapport au réalisé ? Enfin, autre chose sur comment ça s'est déroulé en classe.

L2: Alors il y a eu un petit sujet au niveau des tests. Ça, on a dû te le dire par ailleurs. Moi, j'avais quand même vraiment une classe de mignons et pour autant, les derniers tests. Enfin,

pas les derniers, je ne sais pas pourquoi les derniers ça passait bien. Mais celui juste avant, j'ai cru qu'ils n'allaient pas le faire.

L1: En juin ?

L2: Et je sais que ma collègue, elle a galéré. Quoi ?

L1: Ouais, tu veux dire les tests du mois de juin là ?

L2: Ouais, peut-être qu'il y en avait quatre dans l'année…C'était XXX [35'43"-35'45"], ouais, du coup.

L1: Ouais trois c'était *hardcore*, ouais. .

L2: C'est *hardcore*, ouais, trois et ma collègue, je sais qu'elle a galéré. Mais tu as dû voir à son paquet de copies que, enfin je n'ai pas regardé dans le détail, mais elle me disait qu'il y en avait plein qui n'avaient pas répondu ou pas bien répondu et tout.

L1: Ouais, ça, ça va être très chaud. C'est le problème de juin et trois tests. C'est pour ça que si ça avait été mai et trois tests ça aurait été plus facile, mais…

L2: Ouais et j'imagine que tu ne peux pas comptabiliser les tests où ils ont été absents à l'un des trois. Ça te fait pas mal d'élèves en moins du coup ?

L1: Ouais, ça, c'est le gros souci, là, du mois de juin. Mais non, je peux quand même les compter. Enfin, si ils ont bien fait, je ne sais pas, les tests trois en deux…. En fait, la corrélation un-deux et la corrélation deux-trois, je peux aussi les distinguer et donc en fait, même si à un moment ils ont fait le test deux en mars et en juin et pas le trois à un moment ce n'est pas grave. Je peux quand même voir la progression sur ces tests-là. Donc toutes les données je vais quand même les utiliser. Après si jamais c'est évident que l'élève a *boycotté* le test, je ne le compte pas, parce que ça ne sert à rien.

L2: Ouais.

L1: Ça je les enlève. Tu vois ?

L2: Ouais, bien sûr.

L1: C'est les XXX [36'46"-36'48"]. *Cool* pour les tests et du coup, ça me fait penser que je ne t'ai pas du tout parlé de la formation en tant que telle au début sur...Pourtant, tu m'avais dit que tu étais intéressé, parce que c'était un projet de recherche, la méthode et cetera. Et du coup, on a pas trop parlé du temps, un peu théorique, de formation en début de formation-là du stage PAF. Est-ce que tu as appris quelque chose ? Qu'est-ce que tu as eu l'impression d'apprendre ?

L2: C'était trop bien, c'était bien calibré, très instructif. À la limite, même, tu pourrais donner plus d'exemples de tests qui ont abouti, de découvertes que l'on a faites. Tu vois, des trucs à la

André Tricot. Je sais qu'il a vraiment fait une étude sur le temps alloué au travail et enfin ce genre de trucs, je pense que tous les profs adorent quoi.
L1: Ok, j'aurais pu plus étoffer le côté recherche. Ouais, tu as raison. Trop bien. Et sinon, pour toi, c'était quoi les notions que tu as développées ? Les mots clefs de cette formation et des choses que tu as apprises ou développées d'ailleurs ?
L2: En tant que prof ?
L1: Ouais.
L2: Je pense que moi, je ne suis pas très forte dans un domaine, et là ça m'a un peu forcée, c'est l'évaluation des élèves. Enfin, tu vois, je ne suis pas très attentive à qui est bon ou qui progresse où. Enfin, j'essaie de faire la différenciation, mais je vois quand même les choses un peu comme une globalité. Je ne suis pas la personne la plus analytique quoi. Donc là, c'était vachement bien de, par la force des choses, d'être un peu plus attentive à ça. Ouais, voilà le côté analytique, c'était très structurant pour moi. Quoi d'autre ? Et après, je trouve que l'on fait rarement, en tout cas jusqu'en quatrième, d'analyse de textes. Ça vaut le coup de voir quelles sont les limites d'une analyse de texte qui est accessible aux élèves. Tu vois, comme l'exercice du *Carrousel,* encore une fois, qui était trop bien. Quoi d'autre ? Et puis…Mais ça je pense qu'à l'école, on m'a un peu appris à le faire, on a été un peu poussés à ça. Enfin, il ne faut pas hésiter à incarner ce que l'on apprend, le fait d'aller dans la cour pour écrire la poésie. Tu vois, ce sont des trucs que je pense que je n'aurais pas eu l'idée toute seule. C'est trop *cool* et il ne faut pas hésiter à les emmener en sortie autour de la poésie. Enfin voilà, il y avait ce côté vivant quoi.
L1: Ouais, ok, trop bien, ouais tu as appris plein de trucs en vrai. Oui, donc là c'est un peu sur tout ce que toi, si tu étais encore prof, tu retiens de la formation et que tu continuerais à faire. Enfin, essayer d'être carrée sur l'évaluation des élèves, travailler d'une certaine manière l'analyse de texte et incarner ce que l'on souhaite apprendre avec les élèves. Et est-ce qu'au moment de la formation, donc pendant le stage PAF, il y a eu des concepts sur lesquels tu as eu l'impression de progresser, enfin voilà peut-être plus d'un point de vue théorique ?
L2: Attends, laisse-moi réfléchir, tout ce qui est théorie de l'esprit, l'histoire de cette littérature-là. Ça c'était trop bien. D'ailleurs, j'ai fait une formation sur la lecture XXX [40'03"-40'05"] à l'école. Je te l'avais dit, du coup, j'en avais reparlé. Et en fait, bon je te l'ai déjà dit tout à l'heure, mais d'avoir juste le mot "théorie de l'esprit" et de comprendre ce que c'est, ça te permet de vachement évoluer en tant que prof de lettres.
L1: Ouais, merci de le dire, oui.
Partie 2 (coupure du zoom) :

L1 : Ouais, donc tu disais que le fait d'avoir le concept de théorie de l'esprit, ça t'avait fait évoluer en tant que prof de lettres ?
L2: Ouais.
L1: Ouais, je veux bien que tu m'expliques un peu pourquoi tu as cet avis.
L2: En fait, c'est le comparatif qui est intéressant entre les théories qui primaient avant et l'apparition des théories de la réflexion, théorie de l'esprit. Et tu te dis en fait ça priorise l'utilité de la littérature vers en fait, le plaisir de la lecture et l'engagement. Et du coup, c'est beaucoup plus clair sur comment mettre en œuvre les outils qui amènent à ça quoi. Enfin, tu vois, ça met un peu en arrière-plan l'analyse, mais ça montre qu'elle est utile pour cet objectif-là quoi.
L1: Oui, en gros toi, comme tu es beaucoup plus claire sur les objectifs de la littérature et de la lecture vraiment scolaire, ça t'aide après plus facilement à faire découler ta méthode et comment tu vas mettre en classe. C'est ça que tu veux dire.
L2: Ouais, exactement. En fait, tu peux très fréquemment mettre en place des activités, des trucs, enfin…. En biais [?/ 1'17"-1'18"] de toute une séquence sans avoir très clairement en tête de l'objectif global de tout ça quoi. L'objectif final.
L1: Oui, ok, je vois très bien et est-ce que, du coup, quand tu parles de théorie de l'esprit, enfin… Est-ce que, pour toi, la différence théorie de l'esprit et empathie, ça a été opérant ou pas forcément ?
L2: Oui, je l'ai bien saisie. Après, je n'ai pas forcément eu besoin de trop faire la différence. Ni auprès des élèves, ni quand j'ai fait XXX [1'48"-1'49"] ou de leur expliquer la différence entre les deux quoi.
L1: Ok, nickel. Je te pose une question, mais ce n'est pas super important, sur les outils que l'on a utilisé pendant la formation avec le *Drive* et cetera. Est-ce que tu as trouvé ça facile d'accès ou tu trouvais ça compliqué ?
L2: Non, nickel. Nickel, le *Padlet*, je ne sais pas si c'est très utile. C'est assez utile d'avoir ton *Padlet* à toi en tant que formatrice, tu vois, avec tes documents théoriques et tout. Le texte XXX [2'20"-2'21"] tu vois, il était trop bien, je pense que tu peux le mettre dessus. Enfin, c'est des trucs après quand on a envie de s'en rappeler, c'est *cool* d'avoir un endroit où tu retrouves tout. En revanche, après, quand tu bosses à plusieurs je pense que tu peux plus sur un *Drive*.
L1: Ouais, c'est pour ça que j'ai changé. Je switch au début. Entre le début et le milieu. Mais ça te parait logique du coup que je switch.
L2: Ouais, complètement.
L1: Ok, et alors, je sais que tu n'es plus prof l'année prochaine, mais...Enfin, tu as quand même fait d'autres formations de lettres PAF, j'imagine.

L2: Ouais.
L1: Et du coup, pour toi c'est quoi les grandes différences entre un stage lettres PAF classique et ce stage-là ?
L2: On ne ressort jamais d'un stage classique avec des choses que tu mets en place directement. En tout cas, passées en mains comme ça. Après, je trouve que c'était beaucoup plus clair avant que le stage commence de ce qu'on allait faire pendant. J'ai eu un autre stage où on devait remplir des documents avant d'y aller, pour qu'elle sache ce que l'on avait en tête et tout. C'était trop bien.
L1: C'était quoi le stage ? Tiens, ça m'intéresse.
L2: C'était sur la collaboration, l'entraide entre élèves et en fait elle était évaluée pendant son stage. Elle était inspectée pour être formatrice la prof. Et c'était super, enfin après, ça a été annulé à cause du COVID. Mais la seule séance à laquelle je suis allée, elle était pas mal.
L1: Ok.
L2: Et voilà, qu'est-ce qu'il y a d'autres comme différences ? Les locaux canapés, c'était cool, c'était plus équipé que d'habitude.
L1: Ouais bon et du coup toi, tu penses qu'entre une formation PAF classique et celle-là, est-ce que tu les trouves complémentaires ou pour apprendre en formation continue tu en trouves une plus pertinente que l'autre ?
L2: Non, je pense que la tienne elle est super pertinente, après un certain moment à enseigner.
L1: Ouais en formation.
L2: Je pense que tu peux avoir un bon recul sur ta pratique, être prêt à la bousculer, être prêt à concéder des choses et à renoncer à d'autres. Tu vois, je pense qu'au bout de deux trois ans c'est bien. Tu peux commencer à imaginer ce genre de choses. Mais après les formations et stages classiques, de manière générale, je les trouve nulles donc je ne suis pas très objective. Je suis allée à deux sur trois et je ne suis pas allée par la suite, tellement je trouvais ça nul. Mais après, elles ont l'avantage d'être un peu plus catalogue. Tu vois, parfois tu bosses un peu avec des profs qui sont là, mais ce sont un peu des prétextes pour expérimenter des activités. Ce n'est pas pour produire comme c'était dans ton cas. Et en fait, c'est plus rassurant, je pense, quand tu commences. Tu en ressors ce que tu veux, tu pioches un peu quoi. Si c'est bien fait, c'est très bien aussi.
L1: Ok, alors toi, ouais mais donc du coup, comme tu n'es plus prof…Mais tu aimerais bien participer à d'autres recherches-action ? Enfin si tu étais prof. Bon du coup, les autres questions que je pose habituellement, ça ne marche pas trop pour toi, parce que comme tu ne restes plus prof, je ne peux pas te demander comment tu te projettes dans l'avenir dans le métier, tu vois.

L2: Oui, mais sinon, j'aurais répondu oui. Ouais, clairement.

L1: Ok et en plus toi tu m'as déjà dit que si après ce stage, si tu étais restée prof, en gros les pratiques que tu aurais modifiées, c'est ça. C'est la variété des outils, faire attention à l'évaluation.

L2: C'est surtout que je regarde dans l'analyse des progrès des élèves. J'aurais essayé d'être plus attentive à ça d'une manière ou d'une autre que j'aurais mis en place. Parce que la variété des outils et tout, je le faisais quand même. Mais pas forcément à ce rythme-là ou pas forcément autant, mais…

L1: Oui, donc en gros, ce que tu aurais retenu, c'est vraiment ça quoi. Ouais.

L2: Ouais.

L1: Ok est-ce que tu as quelque chose que tu as envie d'ajouter ?

L2: Non, si je pense à un truc plus tard, je te le dirais mais là, je ne crois pas.

Fin de l'entretien

Entretien Julie O - XP2 - 20220624

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Julie O
- Transcriptrice : Solène KROMBACH
- Date de l'interview : 24/06/22
- Lieu de l'interview : Paris 19è
- Date de la transcription : 01/03/23 - 05/03/23
- Durée : 28 minutes

Transcrire jusqu'à 28'25

L1: Alors, ma première question que je te pose, c'est du coup, pourquoi tu avais choisi cette formation ? Quelles étaient du coup tes motivations ? Et est-ce que la formation y a répondu ?
L2: Alors, pourquoi j'ai choisi ? Parce que je suis dans une démarche de bienveillance à l'école, je participe de très loin au groupe Bienveillance, Coopération et Réussite ; B.C.R. Et du coup, moi je fais de la sophrologie avec mes élèves et j'ai constaté que mes élèves étaient infichus d'empathie. Enfin, infichus de se mettre dans la peau des personnages et avaient du mal à réaliser ça. Du coup, quand j'ai vu cette formation passer, quand tu as envoyé le message, je me suis dit : "Mais très bien ! Ça va me donner des pistes pour les amener à réfléchir un petit peu plus et à exprimer leurs émotions, qu'ils ont du mal à exprimer en général. Voilà, donc ça, c'est une démarche que j'ai depuis longtemps, mais voilà.
L1: Ouais, ça s'inscrit dans une démarche de long terme.
L2: Ouais.
L1: Et alors ? Tu as l'impression que ça t'a donné des pistes ou des idées ?
L2: Bien sûr, ça m'a donné des pistes, moi, j'ai adoré les outils qu'on a fait et que j'ai essayé d'améliorer de mon côté et que je vais encore améliorer. Comme la roue des émotions que j'ai utilisée aussi du coup avec mes troisièmes, que j'ai utilisé avec d'autres classes et j'ai créé tout un truc sur aussi la description beaucoup plus riche que ce que l'on avait fait. J'ai vraiment travaillé là-dessus. Et donc oui, la formation. Et puis, j'ai trouvé génial, voilà, c'est ma grande frustration, moi, j'aime travailler avec du monde et dans mon collège, ça ne marche pas. Et travailler sur et partager avec des collègues et construire les séquences ensemble, pour moi, ça a été vraiment agréable.

L1: Ok et ouais, l'expérience de co-conception, ça t'a plu ?

L2: Moi j'adore ça.

L1: Tu n'as pas trouvé ça trop difficile ?

L2: Non, pas du tout, au contraire et d'ailleurs voilà, deux de mes collègues avec lesquels je m'entends bien, je leur ai dit : "Mais l'année prochaine, on arrête de bosser chacun dans notre coin. On bosse ensemble." et cetera.

L1: Tu trouves qu'il y a plus d'apports que d'inconvénients.

L2: Mais, moi, je trouve qu'on s'enrichit les uns avec les autres, quoi. Donc c'est…

L1: Et en quoi tu trouves que vous vous êtes enrichis par exemple là ?

L2: Le regard. Moi, je sais que la séquence, on était parti de ma séquence à moi et on n'a plus de recul. Donc c'est bien d'avoir de nouvelles idées, d'avoir de la critique, d'utiliser, mais de reformuler. Donc j'ai trouvé super intéressant justement de voir qu'en fait quand on est tout seul, on manque de recul quoi. Donc à plusieurs, on est vachement plus forts quoi. On fait du meilleur boulot quoi.

L1: Ouais, ok. Donc tu trouves que ça t'aide à prendre du recul sur tes activités, à mieux reformuler tes consignes.

L2: Ouais, à apporter de la nouveauté.

L1: Ouais et de la variété d'activités peut-être ?

L2: Oui et puis, effectivement, les activités que tu as, toi, insufflé le travail à deux, à quatre, à six. Tu vois, ça, du coup ça a donné vachement plus de dynamique à mon travail et j'ai remarqué que, concrètement, ça a dynamisé certaines lectures, vraiment.

L1: Ok, alors on va en reparler. Juste, sur l'expérience de co-conception, pour toi, c'était quoi les difficultés ou les limites ?

L2: La limite, c'était le temps, je pense. Parce que si on avait travaillé avec un peu plus de temps, on aurait fait quelque chose d'encore meilleur. Là, il y avait un peu l'urgence.

L1: Je vais envoyer tous les entretiens, à l'Académie de Créteil pour XXX [3'58"-4'00"].

L2: Ouais, c'est l'urgence là, on a travaillé dans l'urgence et j'aurais aimé travailler davantage sur la poésie aussi, tu vois. Moi, j'ai travaillé sur les *Misérables*, mais ce qui était intéressant, c'est que les deux qui travaillaient avec moi sur les *Misérables* ils n'avaient jamais travaillé sur les *Misérables*. Du coup, ils avaient un regard un peu plus neutre et du coup plus frais peut-être que quelqu'un qui le fait un peu tous les ans.

L1: Et le niveau de contraintes imposé par le fait que soit de la lecture littéraire ? Pour toi, est-ce que c'était plutôt bénéfique parce que ça apportait un cadre ou ça restreignait trop votre collaboration ? Comment tu l'as vécu ?

L2: Non, c'était bénéfique et d'un autre côté, j'étais frustrée. Parce que moi, il y a des choses que j'aime aborder dans cette œuvre et que là j'étais un peu frustrée. Bon, on a quand même fait des lectures rapides pour faire avancer les choses et je leur ai donné en œuvre intégrale. Mais il y avait quand même cette petite frustration, quand tu connais bien une œuvre, tu as envie d'aller voir. Tu vois, il y a des passages que j'aime beaucoup et qui là ne rentraient pas dans l'œuvre intégrale. Bon après, c'est le problème des *Misérables*, quoi. Il y a tellement de choses dans les *Misérables,* que s'arrêter à la moitié du bouquin, oublier les Thénardier, c'était un peu rude.

L1: Oui, ça fait mal, ouais.

L2: Voilà.

L1: Je comprends et du coup, là comme on est plutôt sur la phase en amont sur la formation, donc tu as parlé du travail que vous avez fait que co-construction des séquences. Et sur le temps un peu plus, on pourrait dire, de formation, pour toi, c'est quoi les grandes notions de la formation ? Ce que l'on a fait le premier jour. Qu'est-ce que tu as appris ?

L2: La théorie de l'esprit, enfin tu vois, tout ça, la ToM.

L1: Ouais ? C'est les premiers mots qui te viennent ?

L2: Ouais.

L1: Théorie de l'esprit, ouais.

L2: L'empathie, voilà, de découvrir que tout le monde n'était pas capable d'empathie. Moi, je suis très empathique, donc que tout à coup, qu'on me le dise d'un point de vue scientifique "Bah non, tout le monde n'est pas capable" et essayer d'aller chercher justement les gamins là-dessus. Ça, j'ai trouvé ça intéressant et puis effectivement, toutes les petites techniques pour amener toute la classe à s'investir et à entrer dans le projet.

L1: Ok, il y en a une qui te vient en tête là ou pas ? Comme ça. *Top of mind.*

L2: Les mises en commun, les travaux de groupes. Enfin, j'en fais, mais là du coup, j'en ai fait vraiment beaucoup et je sais que par exemple, sur *Tempête sur un Crâne*, ça a été absolument gigantesque.

L1: Donc là, tu parles par exemple des débats ? Du fait de faire les débats, c'est ça ?

L2: Non, là ils sont partis en groupes, pour essayer de trouver, de chercher les indices et ça...

L1: Oui, de chercher, ok. Donc de se poser sur le texte en groupe. C'est ça que tu veux dire.

L2: Ouais et ils ont trouvé des trucs que je n'aurais jamais pu imaginer, enfin, d'une finesse folle. Et après, sur la poésie, vraiment quand on est descendu dans la cour écouter. Alors, moi, avec mes sixièmes je le fais ça, tu vois, écouter la nature. On part en forêt et tout ça. Mais là, les quatrièmes. Personne n'en revenait dans le collège de les voir aussi calmes, attentifs.

L1: C'est un gros succès ça.

L2: Énorme succès.

L1: Ok alors viens, on passe à la mise en place. Attends, est-ce que tu as quelque chose à ajouter sur la formation avant que l'on ne passe aux séquences ? Est-ce qu'il y a par exemple des notions que tu aurais aimé que l'on approfondisse plus ? Tu as eu des points de frustration ou des choses que tu as trouvé pas claires ou dans l'ensemble ça te semblait limpide ?

L2: Non. Oui et puis en fait, moi, je suis un peu dans cette démarche-là.

L1: Oui, je sais.

L2: Donc non, au contraire. Je XXX [7'23"-7'25"].

L1: Et théorie de l'esprit, tu en avais déjà entendu parler avant ?

L2: Pas du tout. Parce que je ne suis pas du tout une technicienne.

L1: Voilà et du coup, ça te parait opérationnel comme distinction ? Théorie de l'esprit et empathie.

L2: Oui du coup.

L1: Voilà, c'est ce que tu disais, oui. Ok, alors, sur la mise en place des séquences, déjà pour toi est-ce que le fait de mettre en place des séquences nouvelles. Semi-nouvelles on va dire. Dans un cadre un peu de recherche, donc il fallait suivre un protocole. Qu'est-ce qui a pris le dessus ? Le plaisir de tester de nouvelles choses ou le stress ?

L2: Je n'ai pas été stressée du tout. Non, pas du tout. J'ai été peut-être parfois…Je revenais à mon cahier, mon truc en me disant : "Merde. Qu'est-ce qu'il faut faire ? Je suis partie ailleurs", voilà. Mais je l'ai pris vraiment comme une expérience qui m'a enthousiasmée, parce que ça marchait et que les gamins étaient vraiment réceptifs. Donc moi, ça m'a…

L1: Donc c'est plutôt l'enthousiasme et la stimulation qui ont pris le dessus. Ouais.

L2: Moi, j'ai été stimulée. Après, effectivement, quand ce n'est pas toi qui l'as créé complètement et pourtant, tu vois, bon je suis là. Je ne sais pas si je l'aurais fait comme ça toute seule et cetera. Il y a des petits doutes à certains moments.

L1: Oui, c'est ça, ça sort un peu de ta zone de confort, en fait.

L2: Ouais c'est ça. Ça sort un petit peu de la zone de confort, mais c'était quand même stimulant. Moi, je me suis quand même éclatée.

L1: Ok et alors les élèves ? On peut faire d'abord *Misérables*, puis poésie, si tu veux.

L2: Ouais.

L1: Et alors les élèves ? Ça a marché tu trouvais ?

L2: Écoute, ils ont adoré. La roue des émotions, ils ont adoré aller chercher les émotions et ce qui est épatant c'est que…Et à chaque fois les couleurs, tout ça.

L1: Les couleurs ça a marché aussi ?

L2: Ouais, vachement bien et en plus, on en a vachement discuté. On passait du rose au noir, tu vois. Chacun avait vraiment son interprétation. Et ce que j'ai vu, c'est que des élèves vraiment décrocheurs, notamment une avec laquelle on a vraiment du mal à travailler, là sur les émotions…Alors, elle ne le faisait pas formellement avec son stylo. Mais tout à coup elle était là : "Ah mais c'est ça !" et en fait, elle était tellement plus juste que les autres quoi. Donc c'était impressionnant.

L1: Parce qu'elle était quand même engagée. Le niveau d'engagement était bon.

L2: Ouais.

L1: Tous les élèves tu les as sentis engagés ?

L2: Ouais, vraiment.

L1: Plus que d'habitude tu dirais ?

L2: C'était une classe engagée. Faible. Mais engagée avec qui on s'est amusé toute l'année. Mais là, ils étaient…Bon il y en a qui sont forcément un peu passifs et là, ils ont tous étaient actifs. Pas tous à l'oral, mais certains que l'on n'entend jamais à l'oral se sont mis à participer à l'oral. En tous cas, à l'écrit…Bon après, ils sont sympas, ils bossent et on s'entend bien, donc c'était…Mais dès qu'il fallait réfléchir en groupe, ça marchait bien. Les groupes fonctionnaient. Les binômes, alors qu'ils ne sont pas forcément à côté d'un copain, fonctionnaient. Donc toute la mise en place et ils étaient satisfaits des exercices. Souvent, il y en avait deux trois, qui venaient me dire : "C'était bien aujourd'hui ! On a bien avancé, c'était chouette. On a appris." C'était rigolo.

L1: Donc tu m'as dit ; roue des émotions, couleurs qui a bien marché. Oui, tu me parlais que ça avait dynamisé la lecture. Quand tu parles de lecture dynamisée, tu veux dire c'est parce qu'ils étaient plus impliqués ? Parce qu'à la lecture à l'oral, ils étaient meilleurs ? Qu'est-ce que tu veux dire par ce terme ?

L2: Non, je n'ai pas dit ça comme ça. Alors, qu'est-ce que j'avais dit ?

L1: Ouais, j'ai reformulé. Tu as dit "Ça a dynamisé certaines séances de lecture".

L2: Oui, si. En fait, si, ils participaient un peu plus, parce que du coup il y avait un enjeu. Ensuite, aller chercher en amont ce qu'on allait ressentir, et cetera. Et donc oui, ça a tiré des élèves passifs, ça c'est sûr.

L1: Tu veux dire que le fil conducteur a bien marché ?

L2: Ouais.

L1: Et les séances où ils approfondissaient vraiment le texte, ils sont vraiment allés chercher ?

L2: Moi, j'ai halluciné sur *Tempête sur un Crâne*.

L1: Ouais ? Tu as pris en photos, par hasard, des choses qu'ils ont écrites ou pas ? Si tu as des élèves qui reviennent, ouais. Non, mais pas pour tout de suite.

L2: Je regarderai, ouais. Mais ils sont…

L1: C'est la séance qui a bien marché, ouais. En analytique.

L2: Tout a bien marché. Voilà, même Fantine, même Jean Valjean, mais ça on a l'habitude quand on étudie les *Misérables*. On a l'habitude qu'ils s'agacent, soient en colère et cetera sur les textes. Mais là, ils sont allés plus loin avec justement toutes les émotions que pouvait ressentir chaque personnage. Vraiment, à chaque séance, ils étaient sur et ils retournaient et ils repartaient en arrière et ils regardaient leurs roues, ils regardaient les émotions, ils surlignaient, ils notaient dans le cahier.

L1: Ouais, c'est pas mal ça, la fiche récapitulative, ça aidait.

L2: Ouais.

L1: Ok et pour travailler l'empathie et la théorie de l'esprit, c'est quoi les outils ? Donc tu m'as parlé de la roue des émotions qui t'a parue un outil ou une modalité qui était utile. Est-ce que tu en as d'autres qui te viennent en tête ?

L2: Le fait de discuter. Le fait de discuter en fait à deux, à quatre.

L1: Oui, tu as eu l'impression d'avoir plus discuté que d'habitude ?

L2: Non, entre eux.

L1: Ouais, il ont plus discuté entre eux que d'habitude.

L2: Ouais et du coup ils arrivaient à se convaincre davantage les uns les autres, donc oui plus de discussion. Alors, pour ce qui est à critiquer, c'est effectivement peut-être moins d'enjeux littéraires, mais plus de motivations chez les élèves à essayer de capter les sensations, les émotions du personnage.

L1: Ok et du coup, la séquence sur les *Misérables*, tu l'as faite en entier, c'est ça ?

L2: Ouais et j'ai rajouté des choses.

L1: Ouais, alors voilà, je veux bien savoir ce que tu as rajouté. Si ça ne te dérange pas.

L2: J'ai fait la mort de Gavroche.

L1: Ok, donc tu as rajouté à la fin la mort de Gavroche.

L2: Ouais et ils l'ont lu en œuvre intégrale. Mais en fait, non, j'ai accéléré, puisqu'après je suis passé à la poésie, parce que j'étais en retard.

L1: Ouais et sur la description, tu avais dit que tu avais fait des enrichissements.

L2: Ouais, je t'enverrai si tu veux.

L1: Ouais. Ça correspond à quoi ? Juste pour que je me le…

L2: Une grosse fiche avec tout ce qu'il faut décrire. Elle est énorme.

L1: Tu es allée plus loin que juste le *powerpoint*, ouais.
L2: Ouais et sur les émotions aussi, j'ai fait une énorme fiche sur les émotions XXX [13'50"-13'51"] que j'avais recopié quelque part. Mais…
L1: Ok et bien je veux bien les voir si ça ne te dérange pas.
L2: Ouais.
L1: Et ça a marché d'ailleurs sur Javert ? Les portraits sur l'opposition Javert et..?
L2: Oui, ça on a bien travaillé sur Javert, sur le portrait et les résultats étaient assez satisfaisants, vraiment. Alors, c'était drôle justement l'animal, ils sont allés chercher l'animal et cetera, c'était rigolo. Parce que c'était un panel énorme. Donc on avait du paon.
L1: Du paon carrément ? Avec les yeux ? Ouais. Le regard partout, la dignité.
L2: Non, pour Jean Valjean qui est maire quoi.
L1: Donc qui se pavane.
L2: Voilà, qu'on admire, qui a la tête haute et cetera, jusqu'au lion. Enfin, on a vraiment eu des choses très variées. Et c'était ça qui était intéressant, en fait, j'ai aimé les voir partir tous dans des sens différents, mais arriver à le justifier.
L1: Ouais, mais ils s'appuyaient toujours quand même sur le texte. Ils ont appris quand même à s'appuyer sur le texte et à faire le lien avec les images que ça leur procurait.
L2: Ouais.
L1: Ok et tu as l'impression qu'ils ont progressé les élèves pendant cette séquence ? Tu dirais qu'ils ont progressé en quoi, si oui ?
L2: Alors, ils ont progressé en théorie de l'esprit là et en vocabulaire.
L1: Ouais ? Tu l'as senti ça ?
L2: Ouais.
L1: Tu l'as senti qu'ils avaient progressé en ToM ?
L2: Ouais.
L1: Génial, ouais.
L2: Et en vocabulaire et en réflexion. Moi, vraiment, c'est ça. Après, ils sont très faibles à l'écrit donc.
L1: Oui, de toute façon, c'était une dominante plutôt lecture.
L2: Oui.
L1: Donc déjà, s'ils ont progressé sur ces trois points là.
L2: Mais oui, en persévérance, en essayant, mais vraiment les groupes, même pour le petit Gervais tout ça, ils se sont vraiment.
L1: Oui, c'était par groupe et tout. C'était le groupe mouvant, c'est ça, le petit Gervais ?

L2: Non, je n'ai pas forcément fait les groupes mouvants. Le petit Gervais, non. J'ai réparti les trois. Les *Tempête sur un Crâne*…Qu'est-ce qu'il y avait ? Petit Gervais d'abord, mais sur petit Gervais, là ils sont allés chercher des choses assez étonnantes. Mais ça je ne me souviens plus.
L1: Ne t'inquiète pas, ce n'est pas grave. Donc ils ont quand même progressé sur théorie de l'esprit, tu dirais, vocabulaire, réflexion et persévérance.
L2: Ouais.
L1: Bon, c'est déjà bien. Et d'ailleurs est-ce que, par rapport à ce tu pensais en amont sur ce qui allait se passer, il y a eu vraiment des grosses surprises entre les aprioris que tu avais et le déroulé ? Sur des échecs ou des succès. En te disant "Ça, ça va marcher et en fait ; catastrophe".
L2: Moi, il n'y a pas eu de catastrophe du tout, en fait. Moi, ça a roulé.
L1: Ouais, sur toutes les séances j'ai l'impression.
L2: Après, les *Misérables* en général ça roule. Moi, j'arrive à le faire rouler normalement. Donc je n'ai pas été surprise, mais j'ai été contente de voir leur évolution.
L1: Ok et du coup sur la poésie ?
L2: Alors, sur la poésie, je ne suis pas allée au bout, parce que j'ai perdu mes élèves, mais j'ai fait les deux premières séances.
L1: Donc tu as fait *Marseille*. La deuxième, c'était *Marseille*.
L2: Ouais.
L1: Ok, je t'écoute.
L2: Alors, là j'ai été un peu déçue sur *Marseille*, mais j'avoue que j'ai été moins convaincue par cette séance. Je trouve que le texte est difficile. Voilà, c'était compliqué. Alors, ils sont venus le lire et cetera. Il y a un groupe qui a fait quelque chose de très bien sur la première strophe, le premier couplet avec les tic-tic-tic, tu vois, avec les répétitions où ils se mettaient tous à faire "Tic" à la fin de chaque mot et tout ça.
L1: Oui, donc ils ont été quand même assez créatifs, ouais.
L2: Alors, ce groupe-là a été très créatif et les autres c'était un peu plus faiblard. Après, voilà, j'avais un gamin qui ne comprend rien encore au français, qui n'arrive toujours pas à parler français. Abid, là, c'est compliqué. Mais remarque est, il était dans ce groupe-là. Les filles ont réussi à l'embarquer et à lui faire dire moins de choses, mais voilà. Mais elles, il y avait un vrai travail hyper créatif dessus. Dans les groupes, qu'est-ce qu'il y a eu ? Enfin bon j'étais moins convaincue par celui-là. Il m'a manqué des élèves.
L1: Oui et puis ça s'étiolait à la fin de l'année.
L2: Ça s'étiolait, ouais.
L1: Ça c'est certain et la séance un ?

L2: Par contre, la séance une, alors là.

L1: Succès quoi.

L2: Succès et d'ailleurs il y a des profs qui ont fait la même chose après, d'autres profs du collège qui sont allés écouter les bruits de la cour. D'un sérieux dingue avec leur petite feuille et puis à l'affût de tous les bruits et puis on est remonté et ils ont écrit leur première version du poème. Et vraiment c'était chouette. Non, là, il y a eu un vrai travail d'écriture, d'écoute. Ils se sont tournés vers les bruits. On a changé d'endroit dans la cour, et c'était très drôle en fait, et de sensation en fait. Parce que dans la cour, là où on s'est mis la première fois, on entendait que les oiseaux quasiment. On entendait deux voix de profs qui sortaient. Pas un bruit d'élève. Que les oiseaux, à peine les voitures au loin et en fait, ils sont revenus et ils m'ont dit "C'était tellement apaisant" et cetera. Et du coup, après, on est parti dans l'autre partie de la cour plus proche de la route. Et du coup, on a entendu les bus, des gamins passer et cetera, donc là, c'était plus riche. Et ce qui était sympa aussi, c'est que les élèves ont fait des plantations dans le collège, donc ils sont allés sentir la lavande. On est vraiment allés chercher plein de trucs et ils étaient à fond sur l'écriture derrière quoi.

L1: Oui, donc l'année prochaine, tu voudras peut-être reprendre ce début de séquence ?

L2: Oui, après, *Marseille* je n'ai pas été convaincue, je trouve que je le…

L1: Je pense qu'il faudrait le remplacer par le *slam* de *Saint-Denis*. C'est très bien. De Grand Corps Malade.

L2: Ouais.

L1: Parce que tu as les mêmes effets, sauf que ça leur parle déjà et c'est plus simple. C'est ce que j'ai fait d'ailleurs.

L2: Ouais, je préfère et ensuite…

L1: Tu n'as pas fait la séance trois du coup.

L2: Non, je n'ai plus eu d'élèves, donc on a regardé *Roméo et Juliette*.

L1: C'était très bien.

L2: Ouais, non, mais là déjà c'était vraiment *in extremis*.

L1: Ouais, mais bon déjà au moins tu as bien fait la séance un, enfin, la première séquence, ouais.

L2: Ils étaient hyper contents. Moi, j'étais hyper heureuse de les voir aussi sérieux dans l'écriture de leurs poèmes. Et puis, pour le lendemain ou pour le surlendemain, je ne sais plus, ils devaient aller dans Villejuif écouter, filmer et enregistrer. Il y en a beaucoup qui l'ont fait. Pas tous. Ou certains qui me disaient "Moi, j'y suis allée, mais je n'ai pas enregistré". Enfin bon, ils n'avaient pas tous de téléphones. Et du coup, ils ont été curieux d'aller écouter d'autres

bruits que ce côté très apaisant du collège, finalement, très rassurant. Et en fait, ils se sont sentis super rassurés dans le collège et ça c'était aussi intéressant.

L1: Ouais, c'est intéressant, parce qu'ils ont du coup beaucoup plus accès à leurs émotions finalement.

L2: Ouais.

L1: Oui donc ça a quand même marché aussi par rapport à nos objectifs, quoi.

L2: Ouais.

L1: Ok et tu n'as pas eu trop de mal à la mettre en place, le début de la séquence sur la poésie ? Tu n'as fait que deux séances, mais le niveau de détail ce n'était pas si facile d'accès quoi.

L2: Oui.

L1: Et le *Drive* d'ailleurs, ça a bien fonctionné ou il y avait des choses qui étaient difficiles pour toi en termes de logistique ?

L2: Non, on a fait les fleurs là. Mais on les a fait nous-même, parce que je n'ai pas retrouvé le truc. D'ailleurs, on les a faites plus riches que ça. Non, ça, ils ont vachement travaillé.

L1: Oui, tu as fait les fleurs quand même. Tu as eu le temps d'avancer quand même.

L2: Oui.

L1: Non, mais du coup, le *Drive* tu n'as pas eu de mal, même avec les *Misérables*, à te retrouver dedans et tout ?

L2: Non.

L1: C'était ok.

L2: Ouais.

L1: Et le détail des séquences ? Le fait que l'on aille vraiment au niveau de la consigne ; est-ce que c'était, pour toi, trop détaillé ou au contraire, ça t'a permis de suivre ? Ou tu aurais préféré que l'on dise juste la tâche ?

L2: Non, mais après c'est bien. Bon après, tu adaptes, moi, j'avoue que je n'ai pas suivi à la lettre tous les trucs.

L1: Au mot près, oui.

L2: Parfois j'étais là. Enfin tu vois, je pars dans mon truc et puis je relis et bon mince, ce n'était pas exactement ça. Mais ce n'est pas grave, ça a bien marché.

L1: Oui, mais tu as préféré que c'était bien cadré pour t'aider à suivre ? Tu préfères ça que si c'était trop large ?

L2: Je pense que ce n'est pas mal, oui. Je pense que c'est pas mal de cadrer et tout cas, ça donne des idées, si tu n'en as pas.

L1: Et pour revenir du coup à toi, cette formation PAF lettres, je ne sais pas si tu as fait des formations du PAF lettres récemment ou pas.
L2: Non, cette année…
L1: Non, mais même les années précédentes.
L2: Ouais.
L1: Par rapport aux autres que tu as faites, tu la considères comment celle-là ? Qu'est-ce qui est différent pour toi dans cette formation ?
L2: Moi je vais dire, j'ai adoré. Entendre quelqu'un qui parle pendant des heures et qui s'écoute parler et qui…Voilà, ça me fatigue et c'est pour ça que je n'en suis pas beaucoup et là, ce que j'ai aimé, c'est de travailler avec d'autres personnes. Vraiment, c'est ce qui m'a stimulée. C'est ce qui manque dans l'éducation nationale, tu vois, cette dynamique où on a un projet commun, que l'on avance et on découvre de nouvelles choses. Voilà, moi, j'ai adoré.
L1: Et tu penses que l'on apprend plus comme ça que dans les formations PAF classiques. Tu as eu l'impression d'avoir plus appris que dans un format classique ? Plus transféré dans la salle de classe, peut-être ?
L2: En fait, ce qu'il y a, c'est que tu es dans le concret, dans la création. Alors que quand tu écoutes, tu trouves plein d'idées géniales, tu les notes sur ton petit carnet. Mais après, tant que tu ne l'as pas expérimenté, tu as du mal finalement à concrétiser le truc. Tu le comprends, c'est chouette, c'est super, mais à le concrétiser…
L1: C'est rare que tu transferts tout ? Tu ne mets pas tout en place dans la classe après.
L2: Si, certaines choses, mais là le fait est qu'on a créé des trucs, donc tu le mets en place et tu l'essayes. Et puis, je pense que, moi, je vais les garder l'année prochaine et je vais les améliorer. Tu vois ? Enfin, les mettre plus à ma sauce. Me sentir bien.
L1: Oui, c'était ma question ; Tu vas les réessayer ?
L2: Ouais.
L1: Et tu m'as dit que tu avais une volonté de travailler, du coup, avec tes collègues. Ça t'a donné envie de refaire ?
L2: Oui.
L1: Et est-ce que ça t'a donné envie de participer à d'autres recherches-actions ? Si potentiellement il y en a sur l'Académie ou ailleurs.
L2: Oui, si elles m'intéressent, ouais.
L1: Ok et du coup, l'année prochaine, par rapport à ce que l'on a vu là ; En quoi ça t'incite à changer tes pratiques en tant que prof de lettres ? En termes de tâches, d'activités, d'outils, de

consignes. Est-ce qu'il y a des trucs où tu te dis que ça, maintenant tu vas continuer de le faire comme on l'a fait pendant ces séquences ?

L2: Peut-être plus, effectivement, j'ai un côté un peu vieille école parfois à être vraiment dans le littéraire, à aller chercher les petits trucs. Et puis, finalement, je perds des élèves avec ça. J'ai des élèves qui adorent, mais je perds quand même certains élèves avec le côté trop technique. Et finalement, peut-être lâcher le côté hyper technique et augmenter toute la partie plaisir de la lecture.

L1: Sujet-lecteur.

L2: Ouais, voilà.

L1: Ouais, c'est ce que tu ferais.

L2: Mais effectivement, là-dessus, j'ai été un peu frustrée, parce que... Et quand j'ai lu la mort de Gavroche, je trouve que c'est tellement intéressant d'un point de vue du texte. Enfin, tu vois toutes les antithèses, tous les machins, il y a plein de choses, les références et cetera.

L1: Oui, c'est sûr que là, il y a de l'épaisseur.

L2: Donc je l'ai fait. On l'a fait en une heure rapide. Voilà bon.

L1: Mais c'est dommage, parce que c'est vrai que la poésie, c'était vachement plus poussé. Je ne sais pas si tu as lu les séances trois et quatre, ça allait beaucoup plus loin dans l'analyse littéraire. Ok et tu vas réutiliser, j'imagine, la roue des émotions ?

L2: À fond, avec toutes les classes, là par contre.

L1: Ouais ? Dès le début d'année tu penses ?

L2: Oui, mais les troisièmes, comme cette année, on avait un carnet d'impressions. Déjà on travaillait là-dessus du coup. En fait, je leur faisais découvrir des œuvres, des chansons, des vidéos, des chorégraphies, enfin tout un tas de choses. Et à chaque fois, ils avaient besoin de les décrire et à partir du moment où je leur ai sorti la roue des émotions, ça a été beaucoup plus simple et beaucoup plus riche leur travail.

L1: Et nuancé, peut-être ouais.

L2: Oui, parce que en général : "Ah j'aime, parce que j'aime", donc c'est un peu frustrant et tout à coup, ils vont chercher un peu plus. Donc je vais l'utiliser et puis l'année prochaine je reprends des quatrièmes, donc là je vais m'amuser.

L1: Oui, ok, tu as des quatrièmes l'année prochaine. Tu prends une classe ou deux classes de quatrièmes ?

L2: Deux de quatrième, deux de troisième l'année prochaine.

L1: Ok et tu n'as pas eu de mal à faire passer les tests à ta collègue ou ton collègue ?

L2: Alors, mon collègue ; hyper sympa. Alors, les autres ; moins. Ils m'ont regardé genre "Tu nous emmerdes" et lui, super.
L1: Et les élèves pour les post-tests ? Ils étaient plutôt motivés ou démotivés de repasser ?
L2: Le troisième là, ça a été dur.
L1: Oui, parce que toi, t'en as fait trois, c'est vrai.
L2: Ouais.
L1: Donc premier et deuxième ça allait, c'est le troisième qui a posé un problème ?
L2: Ouais.
L1: Je comprends.
L2: Là, le troisième, ils m'ont dit "Oh non…On l'a déjà fait". J'ai dit "Allez !" et j'ai dû les menacer, je leur ai dit : "Allez, le test trois là". "Ah non…Il faut réfléchir". Oui et ce texte, ils l'avaient eu en brevet blanc.
L1: Les quatrièmes en plus ?
L2: Ouais.
L1: Merde…J'essaye toujours de prendre des textes inconnus. Bon, ce n'est pas grave.
L2: Ouais, on leur avait fait en brevet blanc.
L1: Ouais, bon après, ce n'étaient pas les mêmes questions j'imagine ?
L2: Non.
L1: Donc il y avait déjà eu la correction.
L2: Ouais.
L1: Écoute, on va voir comment on va prendre en compte le brevet le blanc.
L2: J'avais oublié de te le dire ça et quand je l'ai vu, je me suis dit "Ah merde…".
L1: Tant pis.
L2: Mais bon, ils sont tellement faibles que je me suis dit "Ils ont déjà oublié".
L1: Oui, il n'y en a aucun qui t'ont fait la remarque ?
L2: Non, mais je leur ai dit "C'est le même texte, vous allez gagner du temps" du coup, on l'a fait en vingt minutes au lieu de trente-cinq et j'ai dû un peu les menacer. Ils étaient là "Bon, ça m'apporte quoi à ma vie ?", il y en a…
L1: Non, c'est vrai, mais il fallait leur dire que...
L2: Allez, fais-le s'il te plaît ! Heureusement derrière j'avais la fin de *Roméo et Juliette*.
L1: Non, mais j'espère que l'effet motivation n'est pas allé trop loin sur les tests. Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ou pas ?
L2: C'est toi, si tu as d'autres questions.
L1: Non, mais moi c'était très clair. Hop.

L2: Moi je suis contente, je te remercie.

Fin de l'entretien

Entretien Marion - XP 2- 20220701

- Interviewer : Sarah Pariser
- Interviewé : Marion
- Transcriptrice : Alexia Lefebvre—Boccadifuoco
- Date de l'interview : 01/07/22
- Lieu de l'interview : Paris 10è
- Date de la transcription : 21/10/22 - 31/11/22
- Durée : environ 46 minutes

L1 : Ok, donc le but de cet entretien ; je le mets devant toi parce que c'est toi qui parles, qui est plus intéressant et je parle fort, pour qu'on entende ; c'est pas du tout de te juger dans ce qui tu as mis en place évidement c'est plutôt de comprendre ton ressenti pour… comme si, dis toi, que j'allais refaire cette formation plus tard, tu vois, pour me donner des critiques, des points positifs voilà. Ok alors du coup pour moi la première question c'est juste : pourquoi tu as choisi cette formation ? Qu'est-ce que tu venais chercher ? Et est-ce que tu as trouvé ce que tu venais chercher ?

L2 : Alors je peux déjà dire que j'ai trouvé ce que je venais y chercher puisque moi je voulais une autre manière d'aborder les textes littéraires et trouver des clés en fait pour vraiment partir de mes élèves, et trouver aussi de la confiance pour partir de mes élèves pour, enfin de la confiance en moi je précise, pour pouvoir fouiller en fait et analyser les textes littéraires. Et pas faire une analyse plaquée, une espèce d'explication de texte qui serait très, pardon pour le terme, universitaire ou intellectuelle, quelque chose de très figée, quelque chose de voilà… on va dire d'officiel. Mais sortir un peu des sentiers battus et montrer aux élèves que les textes sont vivants quoi. C'était ça que j'étais venue chercher et c'est ça que du coup j'ai trouvé, dans le fait de co-construire, dans la co-construction justement des séquences, et dans le fait de toujours se dire ben : comment je pousse mes élèves à réagir par rapport au texte ?

L1 : Ok. Et du coup pendant la formation qu'est-ce que tu dirais que tu as appris alors ? Enfin, le premier temps avant même la co-construction, est-ce que dans la partie un peu plus théorique,

est-ce qu'il y a des choses qui t'ont paru utiles ? Ou toi tu retiens plus le temps de co-construction qui t'as mis au défi ?

L2 : Y'a une chose surtout dans tout l'aspect théorique qui m'a marqué, c'est justement l'importance du débat argumentatif. Et ce qui est super cool, c'est que moi ça m'a beaucoup rassuré parce qu'en fait là ça faisait peut-être bien deux ans que j'avais un peu abandonné ce procédé là parce que ben ça prenait du temps, c'était chrono ouais, c'est très très chronophage et en fait je n'arrivais pas à boucler ce que je voulais boucler, je me mettais la pression, on a un peu la pression du programme, une espèce de pression officielle de : « tu dois passer tant d'heures sur telle ou telle chose ». Et en fait, quand j'étais arrivée dans mon collège, c'est quelque chose que je faisais parce que je venais du lycée, et au lycée c'est comme ça que je procédais puisqu'il fallait que je mette mes élèves en posture de : « ben voilà j'ai un texte et j'en sors un commentaire ». Et je voulais que ce commentaire il soit perso, parce que si c'est pour lire une copie de BAC qui est quinze fois la même ce n'est pas très intéressant quoi. Et l'idée donc c'était ça. Donc, à chaque fois il y avait beaucoup de débats et tout ça. Mais comme ça prenait beaucoup de temps je me suis dit : « ben tiens je vais resserrer je vais essayer de voilà », et je me suis rendue compte que, alors peut-être que c'est le fait que ça fait longtemps que je suis dans mon collège, que ça ronronne un peu, que aussi cette année j'avais pas forcément ma salle de classe, donc j'avais pas forcément le temps matériel ni le pouvoir on va dire de pouvoir afficher ce que je voulais au mur, de pouvoir réorganiser à chaque heure de cours la classe, qui fait que je me suis un peu plus enfermée dans des questions un peu plus directives. Et c'est vrai qu'assister à ta formation ça m'a vraiment permis de me dire : « ben non en fait il faut garder ce débat, tant pis si ça prend un peu de temps ». Et c'est d'ailleurs ce que j'ai appris aussi dans ta formation, c'est : comment tu articules une séance de A à Z ; de : j'annonce l'objectif aux élèves, parce que souvent pour moi l'objectif était là mais je ne l'annonçais pas forcément, je n'avais pas forcément tu vois réfléchit à cette importance-là, bien que j'expliquais, fin' voilà j'essayais de faire en éducation prioritaire de faire de l'explicite au maximum.

L1 : Et ce n'était pas formalisé c'est ça que tu veux dire ?

L2 : Mais c'est ça voilà exactement ce n'était pas formalisé. Ouais donc voilà. A partir de là, vraiment de la découverte du texte, voilà, on grandit l'objectif et tout ça, à…au débat

argumentatif, et articuler tout ça en un temps donné, essayer de gérer le temps justement. Et c'est ça vraiment que j'ai trouvé.

L1 : Ok donc ça a un peu nourri ta réflexion didactique on va dire ?

L2 : Oui carrément ouais, carrément.

L1 : Ok, et la lecture littéraire tu connaissais déjà le concept ou pas, je ne me souviens plus, ou vaguement ?

L2 : Ben je ne connaissais pas l'« étiquette » mais je me suis aperçue que à l'INSPE de Toulon c'est comme ça qu'on m'avait formé à faire raisonner mes élèves autour des textes.

L1 : Ok mais ils n'avaient jamais posé le concept de sujet lecteur ou de sujet littéraire ?

L2 : Non. Ouais non, ce n'était jamais formulé comme ça.

L1 : Et tu penses que c'est utile de poser le concept ? Ça t'aide ou pas forcément ?

L2 : C'est plus clair. Oui c'est plus clair. C'est plus clair, surtout que moi même si je regarde même dans mon parcours de prof, on nous demande par exemple pour l'Agrégation interne de faire une lecture littéraire d'un texte, bon l'exercice est sensiblement différent, mais on nous demande en tout et pour tout d'être le meilleur sujet lecteur. Et le fait tu vois de, d'avoir assisté à ta formation et d'avoir posé ces concepts là c'est plus clair. « Tout ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. »

L1 : Ah Boileau ouais ! Grand copain !

L2 : Ben non mais c'est vrai !

L1 : Non mais il a raison c'est…

L2 : C'est vrai c'est moins brouillon.

L1 : Ok. Et sur les CPS, les compétences psychosociales, tu as l'impression de.. t'as avancé ? Ou pas forcément parce que tu étais déjà avancée ?

L2 : Et ben écoute moi je connaissais pas du tout cette formule de « Théorie de l'esprit ». Et c'est quelque chose qui, moi dans mon tempérament j'avoue que je suis une éponge, je suis dans l'empathie, je vie empathie, donc la Théorie de l'esprit c'est quelque chose qui m'était je pense assez étranger, parce qu'étant totalement éponge je vis le truc quoi. Et c'est vrai que je n'avais pas pensé le truc en termes de : « tiens je garde de la distance, je me préserve mais je peux réfléchir à l'autre à son échelle qu'est-ce qu'il vit, qu'est-ce qu'il ressent. »

L1 : Sans ressentir.

L2 : C'est ça sans lui-même ressentir.

L1 : Ok, donc tu as trouvé que ça a été opérante cette distinction ? Mais dans ta vie de tous les jours en fait ?

L2 : Ben oui dans ma vie de tous les jours et aussi avec les élèves, parce que du coup j'avais des élèves qui parfois restaient très stoïques par rapport à certains textes et j'avais l'impression que ça les traversés pas du tout et en fait là, je me suis aperçue que tous les gamins s'impliquaient dedans quoi.

L1 : Oui et tu penses que c'était leur Tom, fin' leur Théorie de l'esprit et pas forcément leur empathie.

L2 : Exactement, et que du coup même les gamins décrocheurs sont pris dans la lecture littéraire avec ça, parce que ils ne sont pas obligés de forcément le faire résonner en eux, mais ils se disent : « ah tiens on me demande moi ce que j'en pense et moi si j'étais à la place de la personne ». Donc, bah du coup ça devient plus concret aussi, et moi j'aime ce qui est concret j'avoue.

L1 : Bah oui oui clairement. Ok, et du coup alors là tu m'as parlé de la co-construction des séquences : comment tu l'as vécue, ça t'a plu, pas plu, des points positifs, négatifs, fin' bref ton retour sur cette expérience de co-construction.

L2 : Ben moi ça m'a beaucoup plu. Et d'ailleurs je pense que les meilleures séquences que j'ai pu sortir, c'était toujours en co-construction, au cours de ma carrière.

L1 : Ah ouais, alors pourquoi tu vois ?

L2 : Bah pourquoi, ben forcément tu es obligé de composer sur ne serait-ce que sur le choix des textes, donc vas… ben tu donnes un peu à l'un, tu donnes un peu à l'autre, tu donnes un peu à chacun et donc tu sors de ta zone de confort, et moi c'est ça qui m'a plu parce que sinon ça ronronne. Ça ronronne, et puis ben tu te rends compte qu'après tu tombes dans une espèce de petit confort, et puis c'est pas toujours facile en fait tout seule de se dire : « ben tiens je vais aller chercher tel auteur que je lis jamais. » Alors que si tu as une personne qui est fan de cet auteur et qui te dit : « ben moi ce texte j'aimerai tellement qui soit dans la séquence pour telle et telle raison, en plus je trouve qu'il résonne bien avec le tient parce que telle et telle raison. », et…

L1 : Oui ça t'oblige à varier tes pratiques à la fois en termes de support et d'activités.

L2 : C'est ça. Et même pour la, même je trouve en termes de… nous-même profs, en tant que sujet-lecteur, le sujet-lecteur qu'on est, ça nous oblige nous aussi à nous mettre dans la posture de nos élèves. Parce que dans les séances qu'on co-construit, où on n'a pas forcément choisi le texte, ou même celles où on a choisi le texte, en fait tu dois prendre en compte aussi les retours des autres collègues. Et à partir en fait des retours de tout le monde ben tu fixes les objectifs de la séance, et qui ne sont peut-être pas ceux auxquels t'avais pensé tout de suite et du coup le texte t'as 0% de chance qui soit un simple prétexte à une notion et il est vraiment pris dans son intégralité. Et en fin de compte, tu n'as pas qu'une seule vision qui est plaquée, comme un peu le… cette espèce de cliché qu'on pouvait y avoir il y a quinze/vingt ans du prof qui arrive et qui se pose sur sa chaise au lycée et qui fait l'explication de texte déroulée, que t'apprends par cœur derrière et ça qu'il faut ressortir à l'oral du BAC. Non là en fait, finalement pour donner des clés aux gamins d'être réellement autonomes face au texte, d'être réellement des sujets, des êtres pensants et qu'ils assument aussi, qu'ils aient le courage d'assumer ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent par rapport au texte et rapport aux différents personnages du texte ; et ben j'ai l'impression quand même que c'est la meilleure formule et c'est ce qui leur permettra je pense

aussi de mieux rebondir après dans leur vie, même après quand t'as un oral, quand t'as un entretien, quand t'as...

L1 : Oui, de développer la posture réflexive en fait et argumentative, parce que tu construis sans le dire de manière directe. Tu ne dis pas : « on va travailler l'argumentation », tu vas juste les faire…les pousser à produire leurs écrits, leurs réflexions.

L2 : Exactement, tout à fait.

L1 : Ok, et du coup quand tu dis que tu co-construis ces diverses séquences, est-ce qu'il y a des choses que tu trouves des choses difficiles dans l'exercice peut-être, ou tu trouves que c'est que du plus quoi ? Des limites, des difficultés éventuelles…

L2 : Moi ma première difficulté c'est la gestion du temps parce que… surtout avec une classe comme j'avais cette année qui participe beaucoup, c'est trop bien, mais pour le coup on pouvait passer quatre heures à parler d'un texte fin' pas de problème, mais bon, ben déjà la première séance je vois je l'ai faite en deux heures et… mais pourquoi parce que on a passé la première séance, c'était juste ben les élèves répondaient aux différentes questions que je pouvais leur poser. Quand je leur demandais : « ben voilà est-ce que vous aimeriez ; les questions qu'on avait co-construites ; est-ce que vous aimeriez accompagner le poète dans cette ville, etc ? ». Et ensuite, il a fallu une deuxième heure pour passer au débat argumentatif à partir de ce qu'on se souvenait de ce qu'on s'était dit, et ça c'était pas mal cet exercice de mémorisation, parce que déjà ça faisait un écrémage dans les idées qui avaient été dites et parce qu'on a pu faire un peu le tri de ce tout le monde se souvenait. Et aussi en termes de difficultés, ouais je dirais qu'il y a ce « obligé », fin' pas « obligé » mais « pousser » les élèves à s'écouter et pas simplement à dire leur avis pour dire leur avis, et c'est ça qui est assez complexe. Et ça on en a beaucoup parlé avec l'inspectrice d'ailleurs quand elle est passée parce que, c'est ce qu'elle me disait, elle disait : « c'est super parce que on voit dans votre classe il y a un climat de confiance et que les gamins peuvent tout vous dire ». Après un gamin pendant l'inspection, j'ai quand même un gamin qui a levé la main à un moment donné, je leur demandais quel était leur vers préféré et de justifier, j'ai quand même un gamin qui lève la main et qui me dit : « ah ben moi j'aime bien le vers numéro quinze, celui où il y a la jeune femme qui se balade dans la rue », et là je vois le gamin qui devient tout rouge, et moi je lui demande : « bah pourquoi », tout ça… Il dit : « ben Madame, une belle jeune fille tout ça quoi…». Et c'est vrai c'est un argument qui en soit se

tient, c'est que ça fait évoquer en lui une représentation mentale agréable, et ça ça compte quand on est lecteur. Mais c'est vrai que pour ensuite passer à rebondir les uns sur les autres et à valider ou invalider ce qui a été dit avant sans jugement, sans voilà qui est de jugement de l'un à l'autre, sans qui en ai un qui se dise : « ah ben cool, mon idée a été choisie et pas la tienne », ou voilà, il y a ça aussi qui entre en jeu. Et passer vraiment dans le côté : « ben maintenant on fait des choix parce quelque part toutes vos argumentations ont un fondement mais maintenant il faut qu'on trouve la nôtre, parce qu'ensemble on est plus fort. »

L1 : Ouais c'est le passage où ça se construit, mais ça demande du temps.

L2 : C'est ça.

L1 : Et ça marche mieux sur les débats, fin' les débats très axiologiques sur est-ce que…fin' sur Jean Valjean, les oui/non par exemple ça marche très b… fin' j'ai eu que des retours que positifs parce que voilà tu peux écrire des arguments, tu vas ajouter et contrebalancer, etc, c'est peut-être plus facile ; c'est un truc de dichotomie. Peut-être c'est un stade fin', faudrait peut-être penser une gradation des débats pour justement apprendre à ce qu'ils s'écoutent. C'est peut-être plus facile de s'écouter sur ça que sur le poème je pense.

L2 : Ouais complètement, complètement.

L1 : Ok, et ils étaient engagés du coup quand tu as commencé à faire cette séquence ?

L2 : Ouais carrément.

L1 : Plus que d'habitude ou comme d'hab'? Ce sont quand même des classes engagées.

L2 : Ouais, déjà moi j'ai envie de dire comme d'hab', peut-être encore plus parce que c'était la séance d'inspection donc les gamins étaient à fond. Mais ouais ils ont vraiment été…. Ils étaient trop mignons, mais ouais non ils étaient au moins aussi engagés que d'habitude voire peut-être même plus parce qu'en fait ça les a titillés de devenir poète à leur tour, d'avoir leur petit carnet d'écriture poétique, de devoir s'imposer les mêmes contraintes que le poète…

L1 : Ouais, et ils trouvaient ça stimulant ?

L2 : Ouais carrément. Et en fait ils avaient tous hâte, et du coup ils ont été tous très frustrés de pas pouvoir revenir dessus, de pas pouvoir le poursuivre, de…

L1 : Parce que là ils ont fait leur premier poème ?

L2 : C'est ça.

L1 : Oui ok, donc il y avait quand même un engagement sur : « j'ai envie de poursuivre le travail d'écriture ».

L2 : C'est ça.

L1 : De tous les élèves, t'en as eu aucun qui était réfractaire ?

L2 : Disons que, ce n'était pas tant réfractaire, j'ai eu des élèves qui étaient peut-être un peu désappointés par l'exercice. J'ai essayé de les guider, bon j'ai eu des copies blanches mais à la fois je ne me suis pas offusquée, j'ai mis un petit mot d'encouragement dans le carnet.

L1 : Oui, en gros comme c'est les premiers c'est dur de dire..

L2 : C'est ça. Puis c'est compliqué, je peux comprendre : on te donne un carnet puis « bim » il faut que ça vienne ; et puis les gamins sont très attachés à cette idée de « l'inspiration », un peu divine, très dix-neuvièmiste, voilà avec du poète maudit qui rencontre la muse voilà. Et à la fois c'est chouette car ils mettent un peu de magie là-dedans, et c'est vrai que bon, quand il n'y a pas la magie ils assument, ils écrivent pas tout de suite, et puis quelque part c'est pas ils se laissent le temps que ça vienne par la suite. Et moi, c'est ce que je leur ai dit aussi, je leur ai dit : « Faite le maximum, essayez d'écrire, pensez-y au moins et puis derrière dites-vous qu'il y a aucun jugement sur finalement le fond, les seuls jugements vont être de la forme parce qu'on essaie de se mettre à la place du poète. »

L1 : Ok, et toi quand t'as mis en place les séquences tu te sentais comment lors de ces séquences, est-ce que c'était plus le stress de l'expérimentation qui a pris le dessus ou plus la stimulation d'essayer des nouvelles choses ? Ou un peu des deux ?

L2 : Je dirais qu'il y avait un peu des deux, mais quand même plus la stimulation d'essayer des nouvelles choses. Mais par exemple j'étais tellement… fin' j'étais excitée comme puce, mais en fait c'était… et à la fois j'étais stressée parce que je me disais : « ah l'heure tourne ! », et voilà quoi et j'avais tellement envie, et à la fois les élèves allaient loin par eux-mêmes dans l'analyse du texte que c'est dommage car en une seule heure, et normalement j'ai mes élèves par tranche de deux heures mais comme c'était la séance d'inspection et après il y avait l'entretien, et j'étais même frustré qu'il y ai cet entretien, j'avais même envie de dire à l'inspectrice : « Écoutez, allez boire un café ou restez au fond ou on coanime », mais voilà. Et même mes élèves ont mis au moins un quart d'heure à sortir de la salle ou 20 minutes, ils étaient là ils me posaient des questions sur la suite, sur : « Ah Madame et la prochaine fois qu'est-ce qu'on va voir, et on va partir dans quelle ville, et… »

L1 : Ah donc tu as eu aussi le côté un peu…

L2 : Un peu voyage.

L1 : Ouais, anecdote : deviner la ville où on va. Ok, donc il y avait un côté gros engagement quoi. Et toi t'étais quand même contente ?

L2 : Très très contente. Après voilà c'est ça le seul, moi ce qui m'a un peu frustré c'est que, bon après on a eu le temps de finir, après on a eu une deuxième heure où ils sont allés dans la cour, on s'est remémoré tout ce qu'on s'était dit, ils ont écrit et tout ça mais c'est vrai que, même les gamins me disaient : « Oh Madame quand est-ce qu'on finit ce projet **QRPdien** XXX(18'25'') qui est prévu depuis mille ans ; mais bon il était placé là depuis le début de l'année ; quand est-ce qu'on finit, qu'on reprenne notre écriture ! »

L1 : Ouais donc là tu étais un peu sous l'eau. Ok, sur le déroulé des séances t'as autre chose que tu veux ajouter ou pas ? Fin' vu que…

L2 : Pour l'instant non.

L1 : Oui c'est vrai que… je ne te pose pas toutes les questions parce que voilà.

L2 : Mais après tu peux mais…

L1 : Non non mais, t'as ajouté quoi dans les séquences, t'as rajouté quoi, entre les deux tu te sens comment, fin' tout ça ne t'as pas fait donc du coup je peux pas te les poser voilà.

L2 : C'est vrai. Qu'est-ce que j'ai rajouté ? Pas grand-chose. Moi je sais que… après je ne sais pas si on a toutes fait comme ça, mais c'est vrai qu'on s'est pas posé la question tu vois par exemple du support, fin' je sais que j'ai tout fait sur *Genially* et parce que j'ai des élèves qui ont besoin de… cette année j'ai une classe qui réclamait beaucoup de voir.

L1 : Oui oui, il y en a qui on fait sur PowerPoint. Il y en a qui on rien fait, qui on fait à la main. Ouais le support était libre ouais, tu aurais préféré qu'on fasse ensemble ou c'est une démarche que tu trouvais bien ?

L2 : Ouais ça c'était pas mal parce que ça m'a permis en fait de me le réapproprier. Mais du coup si, ce que j'ai peut-être rajouté c'est du coup via le *Genially* des liens vers les articles Wikipédia sur le poète, un autre lien d'une analyse un peu plus officielle on va dire du poème ou alors voilà… avec des infos sur le recueil dans lequel il est publié, le contexte et tout ça. Voilà si jamais il y a des élèves qui sont curieux, qui se disent : « ah ben tiens.. ».

L1 : Ils peuvent aller chercher. Tu ramènes des sources pour aller chercher.

L2 : C'est ça et qu'ils se disent : « ah ben tiens, nous finalement en n'en discutant tranquillement ensemble on a trouvé exactement pareil que le chercheur, et ah ben tiens ça s'est fait dans tel contexte », voilà. Et puis bon, le questionnement sur la… voilà des petits ajouts sur voilà : pourquoi le poète il parle français alors qu'il est turc, ce n'est peut-être pas forcément si évident que ça, c'est quoi la France à ce moment-là ? Il y avait un certain lien entre les deux pays, il y avait… voilà recontextualiser et tout après.

L1 : Ok. Donc attends, tu dis le fait de pouvoir avoir fait ton propre support ça t'a aidé à te réapproprier les séquences, fin' à t'approprier notamment… à mieux digérer on va dire le contenu qui avait été co-construit ?

L2 : Ouais.

L1 : Le niveau en fait d'accompagnement, de détails de nos séquences tu trouvais que c'était bien ou tu aurais préféré que ce soit, parce là on était un petit peu au niveau de la consigne, t'aurais préféré que ce soit plus zoomé du coup ? Non. Donc non tu n'aurais pas préféré que ce soit plus zoomer avec le support, mais tu aurais aimé que ce soit moins zoomé que sur la tâche et pas sur la consigne, ou tu trouvais que c'était un bon niveau pour pouvoir se les approprier quand même ?

L2 : Moi je trouvais ça bien d'avoir… fin' qu'on ait réfléchit à la formulation des consignes ensemble et pour chaque consigne ce qu'on attendait à chaque fois. Parce que moi j'avoue que c'était… ouais c'est ça j'avais une espèce de sentiment de, tu sais un peu quand tu plonges dans le vide, et j'aime bien pouvoir me raccrocher un peu aux branches. Et parce qu'en fait tu te dis à partir du moment où ce que disent les gamins est pertinent : jusqu'où aller ? Et en fait, je me suis même posé la question : jusqu'où… je ne pourrais pas juste partir d'une question, laisser les gamins… faire débattre les gamins en fait, d'abord dans un premier comme on s'était dit : recueillir ce que les gamins disaient, les faire débattre entre eux et ensuite tu vois juste à partir de la première question quoi. Parce que quand tu as une classe qui est très engagée finalement je ne sais même pas si ça ne m'a pas mise en galère d'avoir mes questions au tableau et de vouloir absolument avancer et y répondre parce que…

L1 : Ca c'est moins de liberté du fait du protocole ouais.

L2 : Peut-être ouais peut-être. Et c'est vrai que ça tu vois ça ça m'a questionné du coup parce que je sais que si j'avais fonctionné comme ça rien qu'à partir, voilà, je leur donne la problématique de la séance par exemple, ou même rien je leur demande voilà juste la première question : « est-ce que vous aimeriez vous promener avec le poète dans la ville ? ». Tout de suite ils ont défilé, tout de suite ils ont vu le… et tout de suite, à force de dérouler le fil ben après tu arrives au-dessus dans la dernière strophe, t'arrives au... Finalement ils ont parlé de tout mais…

L1 : Oui donc en fait les questions ça devrait être peut-être des questions pour rebondir et aider les élèves, mais dans le cadre d'une co-construction comme on est plein et qu'on veut suivre le même chemin, c'est ça, c'est un peu au niveau d'eux.

L2 : C'est ça, et puis c'est surtout que je me suis aperçu avec mes gamins dans la formulation des questions parfois ben ils répondaient très à une question mais avec la réponse qui était attendue pour les questions suivantes, donc c'était un peu redondant parfois. Et finalement, j'ai remarqué que je m'étais laissée un peu bloquée alors que…

L1 : Alors que là maintenant, l'expérimentation différée vous allez pouvoir un peu plus, voilà te l'approprier puisque tu comprends la démarche et ce qu'on attend derrière donc. Du coup tu es moins cadré alors que là tu voulais suivre à la lettre ce qui avait été écrit quoi donc c'est parfois un peu…

L2 : C'est ça. Et c'est vrai que tu vois il y a des trucs comme par exemple je trouvais ça pas mal qu'on se soit marqué à chaque ce qu'il fallait faire : écrire au tableau, distribué… ça je te trouve que c'est plutôt chouette qu'on ai des mêmes gestes on va dire au même moment, qu'on est des mêmes dispositifs en groupe, en classe entière, et tout ça au même moment, ça c'est bien aussi. Et parce qu'en fait, finalement j'ai l'impression que c'est surtout de ça qu'on a besoin, et après de se formuler des questions mais plus à titre d'exemple, à titre de voilà, de prendre une part de lanceur.

L1 : Oui de relanceur de débat, ouais exactement.

L2 : C'est ça. Parce qu'après, non franchement… et il y avait un dernier truc c'était, tu vois moi par exemple j'étais archi stressée pour mon inspection, j'ai essayé de rien laisser transparaître mais c'est toujours compliqué, surtout que c'était la première de ma vie. Et donc j'ai oublié, alors que je le fais tout le temps, et c'est vrai qu'on se l'était pas forcément marqué sur notre conduire, de souvenir, mais bon voilà, c'était de noter les propositions des élèves au tableau.

L1 : Ah oui, on a dû mettre « mis en commun » et t'as raison on n'a pas été au niveau de la consigne.

L2 : Voilà exactement et je pense que c'est plus dans ces étapes là qu'il faudrait qu'on soit au niveau d'eux tu vois, que finalement dans la consigne, dans le, maintenant qu'on a compris l'esprit, voilà maintenant qu'on a expérimenté, mais je pense que…

L1 : Ouais voilà mais hyper intéressant, ouais que parfois il y a quand même certains gestes…

L2 : Et puis c'est pareil ça pose question. Pourquoi est-ce qu'on ne mettrait pas je ne sais pas deux élèves et puis chaque élève note une consigne, fin' pas une consigne mais une proposition de ces camarades sur deux, comme ça il a le temps de se dire : « comme je prends des notes je reformule, je note au tableau ».

L1 : Non mais avec des secrétaires ouais ouais, c'est ce qu'il y a eu dans d'autres séquences.

L2 : Parce que c'est que tu vois, quand on a co-construit on ne s'était pas forcément posé ces questions-là et je me dit que quand même derrière l'impact de ta séance n'est pas le même, que si c'est toi qui écrit que si c'est eux, et à la fois désigner des secrétaires ça peut créer des tensions aussi et des frustrations inguérissables. Donc c'est peut-être quelque à réfléchir, dans quelle la mesure le gamin qui est sujet-lecteur du texte il ne peut pas devenir aussi sujet de son cours.

L1 : Ouais ouais tout à fait, ah bah complètement. Pleins de nouvelles pistes.

L2 : Exactement.

L1 : Ok, juste pour finir et pour revenir à toi, comment t'as vécu cette formation en LETPAF par rapport à d'autres ?

L2 : Ben là ce que j'ai beaucoup adoré, et d'ailleurs ce que j'ai plaidé auprès de mon inspectrice c'est que moi là ce que j'ai adoré c'est qu'en fait en deux jours on est sorti avec du matériel concret à mettre en œuvre en temps *timmer*, en fait c'est au-delà de la concrétisation c'est du matériel, voilà on la co-construit, prêt à l'emploi voilà. En fait on a eu la formation et on a eu la phase d'expérimentation, on a eu la phase où : « ok cette formation qu'est-ce que j'en fait ? ». Parce que moi j'ai une pleins de formations qui sont supers sur l'Académie de Créteil et franchement on a vraiment de la chance, notamment des formations de grammaire incroyables. Mais à chaque fois, je suis là toute seule face à ma feuille et je me dis : « ok je suis toute seule et je dois créer un, ne serait-ce qu'un exercice, exemple oui / exemple non, et je me dis bah en fait c'est con parce que je n'y arrive pas, je ne sais pas par où partir, je… puis c'est très…du coup ça me paralyse. Alors que là le fait de devoir discuter et d'être obligé de sortir de ma zone de confort avec les collègues, et de se dire à la fois on sort de notre zone de confort et dans : « ah ben c'est cool tu ne fais pas pareil, viens on discute », et il y a aucun jugement, on est

vraiment dans une bulle quoi, c'est un peu cocon. Et c'est ça aussi que j'ai beaucoup aimé, surtout en lettres parce que c'est assez rare, faut qu'on se le dise, dans les équipes de lettres et pourtant j'ai une équipe de lettres qui bosse beaucoup en commun, qui fait beaucoup de progression commune, de choses comme ça, mais par exemple on n'en est pas encore à l'étape de co-construire des séquences ensemble. Et ça c'est vraiment, c'est rare et c'est dommage parce que…

L1 : Ouais donc si je comprends bien, par rapport à d'autres formations du PAF t'as l'impression que t'étais plus utile dans le sens où t'arrives mieux après à transférer dans ta salle de classe ?

L2 : Bah après, je sais si c'est vraiment l'adjectif juste : « utile ».

L1 : Oui, « utilisable »

L2 : Oui c'est ça, plutôt « utilisable », c'est utile et en plus utilisable alors que les autres formations étaient utiles…

L1 : Oui il fallait réfléchir.

L2 : C'est ça, il fallait réfléchir mais justement j'en parlais avec l'inspectrice, l'inspectrice me disait : « Mais Mademoiselle Compain vous êtes un peu dure avec vous, laissez-vous au moins deux ans avant de maturer ». Mais si à chaque fois je dois me laisser, non elle m'a dit un an pour être tout à fait exacte, elle m'a dit un an, elle m'a dit « ben là vous vous laisserez encore une année pour maturer pour la grammaire et tout ça, là cette année c'était lecture littéraire tranquille, l'an prochain grammaire pas de problème ». Mais bon, à la fois je me dit que c'est quand même dommage parce que si on avait eu ce temps dans les formations de grammaire, où justement en plus c'est le même objectif, c'est mettre les élèves en posture de sujet-réflectif sur le fonctionnement de sa langue, sur : pourquoi je mets les mots dans cet ordre-là, pourquoi ce mot là je l'appelle « adjectif », pourquoi celui-là je l'appelle « nom », pourquoi je les appelle ces mots-là ? ». Et en fait c'est exactement mêmes les questions que l'on se pose quand on se dit : mais pourquoi ce personnage il fait ça, pourquoi cet auteur il a écrit ci, ou si je me mets à la place de… qu'est-ce que j'en pense, qu'est-ce que j'en dit, qu'est-ce que j'aurais fait, fin' voilà ? Et c'est ça que je trouve dommage, voilà.

L1 : Ouais je vois très très bien. Et du coup-là, comme tu dis que tu as quand même transféré pleins de trucs de la formation, qu'est-ce que, là maintenant quand tu vas recréer tes cours pour la rentrée, sans parler de l'exp trois, qu'est-ce que tu, quelles modalités, dispositifs, ou types consignes tu as envie d'investir et de réutiliser ?

L2 : Bah déjà je pense que je vais commencer par lecteur-lectrice, avec la lecture de la fin de *Notre Dame de Paris,* ça avait super bien marché cette année et je pense que je ne referais pas toute une séquence fleuve lecteur-lectrice qui dure six semaines avec les gamins parce qu'à la fin c'était un peu long mais je pense que j'attaquerai direct avec Victor Hugo. Tant pis si c'est dur, tant pis si, parce que finalement moi ça m'a montré tu vois cette formation et cette expérimentation qu'aucun texte n'est difficile si tu pars de chaque lecteur.

L1 : De ton expérience culturelle du moment.

L2 : C'est ça, et que t'amènes, différents lecteurs en plus d'un même texte, à discuter parce qu'ils s'expliquent entre eux ce qu'ils n'ont pas compris, du coup ça peut être voilà juste s'expliquer des mots ou juste se dire : « ah ben tiens il y a un mot que j'ai pas compris je peux le déduire par rapport au contexte ». Et à la fois quand ça se fait de manière détendue dans le débat, dans la discussion, ça se fait plus simplement quoi. Et puis il y a plus ce côté « mal répondre » à une question, de peur par rapport à l'erreur là au contraire c'est : ben je vais dire quelque chose et puis si c'est invalidé c'est invalidé on s'en fou, c'est fin' voilà. C'est on s'en fou dans le genre : il n'y a pas d'enjeux de « je m'évalue ». Il y a un enjeu dans le « j'évalue ma lecture et j'évalue moi, mon rapport au texte en fait, et ah ben tiens jusqu'où je peux aller quoi ? ». Et c'est que là-dessus j'avoue.. après il y a dans ce que je retenterai aussi, que je garderai, bah du coup je pense que j'ai adopté la même idée en grammaire, je vais réfléchir cet été à ça. Parce que finalement, Florian Trauchessec et Karine Risselin c'est exactement la même volonté, la même démarche qu'il y a derrière…

L1 : De rendre l'élève acteur.

L2 : Exactement, et donc je me dit « Allons-y quoi ». Et puis j'essaierai de faire ça sur l'ensemble de l'année, après là où je vais me poser des questions c'est que je vais essayer de trouver un moyen, je vais essayer de réfléchir à ça, à trouver un moyen de faire en sorte que ça

ne devienne pas non plus trop redondant pour les élèves. Parce que si je fais que ça, voilà. Peut-être que de temps en temps je pourrai alterner avec une séquence un peu plus : ah ben tiens objectif Brevet ou objectif, peut-être un objectif aussi de compétence sur mon discours, ou créer un discours, ou créer, ah oui je vais mettre en place la création d'un Escape Game avec des collègues. Et justement, sur la, j'aimerai que les énigmes tournent autour des différents langages : langage mathématiques, langage artistique, langage « langue-vivante » quoi. Et je vais essayer du coup dans la même veine, de les faire, de continuer à les faire réfléchir à ça, à la manière dont on communique, voilà. Et sinon ouais, sinon je vais essayer d'alterner avec objectif Brevet ou comment je réponds à une consigne, comment je..

L1 : Méthodo quoi.

L2 : Ouais voilà peut-être plus méthodo. Parce qu'après je ne vois pas comment faire pour varier, fin' je maîtrise pas encore tout à fait tu vois l'ensemble du processus.

L1 : Parce qu'après la lecture littéraire, ça peut te servir à une séquence dominante lecture, écriture comme orale**.**

L2 : Ouais complètement. Mais à la fois, tu ne mets jamais exactement… fin' les élèves sont toujours en posture active voire actrice, mais par contre ce n'est jamais les mêmes tâches que tu leur demandes quoi et c'est ça qui est pas mal. Je pense que je vais peut-être, bah du coup je pense que voilà finalement j'ai la réponse en n'en parlant, je vais essayer de varier les tâches.

L1 : Ouais ok. Et tu te vois, tu te verrais commencer enfin, en plus j'ai la réponse mais tu ne l'as pas dit explicitement, mais re-participer à d'autres champs d'action dans l'Académie de Créteil ? Le principe de passer des tests et tout…

L2 : Oui carrément.

L1 : Et ce n'était pas trop dur de faire passer des tests à tes élèves trois fois?

L2 : C'était surtout dur pour le collègue qui ferait le groupe contrôle, parce que le pauvre lui il n'y a pas eu la formation, tout le *background* quoi qu'il y a derrière. Et je me dis, fin' idée

comme ça mais si tu m'y autorise et si ça va autre je me dirais que ce serait cool qu'on ouvre les séquences que t'as qu'on a coconstruites.

L1 : Ah ben maintenant là les séquences sont ouvertes justement, en fait ce qu'il fallait ce n'était pas les donner avant qu'ils fassent passer les tests mais alors là du coup leur donner toutes les séquences, qu'ils les fassent, au contraire maintenant tout est ouvert justement, peut-être qu'il faudra que je fasse un message pour dire : maintenant vous pouvez ouvrir et donner à tout le monde ce que vous voulez. En gros l'envoyer quoi..

L2 : Carrément parce qu'en plus on l'a fait en groupe, il y a… ben c'est cool parce que tu changes aussi de posture par rapport à ce que t'as fait. Parce que c'est vrai que les séquences que t'as faites il y a un peu comme l'élève : qui rend sa copie et va pas forcément la faire lire à toute la classe, alors que quand tu as fait un truc en groupe et que t'es content de ce que t'as fait en groupe, si ça plait ou si ça ne plait pas à ton audimat, fin' tes auditeurs tu te dis ce n'est pas grave, c'est moi ou c'est pas moi quoi, c'est le groupe, c'est moi dans le groupe.

L1 : Oui ça te touche moins en tout cas.

L2 : C'est ça. Disons que tu as la bonne distance.

L1 : Ok super. Mais bien sûr tu peux leur partager. Est-ce que t'as d'autres choses que tu as envie d'ajouter de cette expérience et de ce que tu as appris, ou pas forcément ?

L2 : Ouais, moi ce que j'aurais adoré ce qu'on puisse avoir le temps d'avoir un retour avec toi, et qu'on puisse avoir le temps aussi de leur faire un vrai retour sur par exemple le premier et le deuxième test, et notamment les résultats. Parce que sur le troisième test tu nous avais demandé un retour à faire par rapport au PISA et tout ça, mais c'est vrai que…

L1 : Bah là c'est le problème du temps là parce qu'en août j'aurais mes stats, mais après du coup moi j'aurai voulu, surtout pour les profs exp 3, de toute façon on va faire un verre, et tout, etc… et je vais, même ceux qui ne viennent pas, envoyer les schémas, etc, à la fois pour vos classes précisément et pour l'expérimentation en général. Mais pour les élèves toi tu peux les croiser dans les couloirs mais ce n'est pas pareil que... C'est plus un problème de calendrier je dirais que de temps.

L2 : Et puis même les élèves auraient bien aimé qu'on puisse aussi parler, même parler de la matière du, notamment du deuxième test.

L1 : Parce qu'ils ne savent pas pourquoi ils le passaient là.

L2 : C'est ça.

L1 : Bah là tu aurais pu leur expliquer à la fin du troisième. Tu aurais pu leur dire là, mais avant…

L2 : Alors ça ils savaient, parce que tu vois je leur ai expliqué le projet de ta thèse, tout ça machin, et je leur ai expliqué un peu le…

L1 : Mais tu ne leur as pas dit à quel point vous regardez les états mentaux parce que c'est ça qui va être codé ?

L2 : Non non.

L1 : Oui parce que sinon voilà. Du coup, et c'est ça qui est intéressant parce que sinon parfois ils posent des questions débiles, mais en fait si tu comprends ça, mais c'est par exemple il y a des gamins qui ont juste à tout, c'est impressionnant d'ailleurs, mais avec que des liens de causalité physique comme si jamais les états mentaux rentraient en compte, tu vois ? C'est incroyable les réponses, alors que d'autres vont tout de suite voir les volontés, les intentions, les émotions et donc c'est ça qu'on jugeait ce n'est pas la compréhension littérale qui était quand même…

L2 : Complètement. Et après tu vois il y a un autre truc c'est, moi je vois les gamins, les trois tests dans la longueur ils s'essoufflaient, et ça c'est vrai que ça les a…

L1 : Toi tu les faisais passer deux heures de suite non ? Tu étais la seule, beaucoup ne faisait pas deux heures de suite.

L2 : Il y a ça aussi ouais. Mais même tu vois on sent ne serait-ce qu'au milieu, allez à la huitième histoire tu vois du test deux ils en pouvaient plus, ils étaient là en mode, et puis ils m'ont beaucoup questionné : « ah tiens c'est les mêmes qu'on passe, ah c'est la même chose mais ce n'est pas les mêmes » afin voilà, et puis ils étaient un peu frustrés de pas avoir de retour et de pas pouvoir s'exprimer justement sur ce qu'ils avaient écrit alors que c'est exactement ce qu'on a fait pendant la séance. Ils s'exprimaient à l'écrit puis ensuite, ben ils posaient les idées à l'écrit et ensuite voilà. Et je me dis que ce serait pas mal d'avoir tu vois, après la fin des derniers tests, voilà de pouvoir tu vois éventuellement…

L1 : Que moi je vous donne une fiche un peu pour vous donner des éléments de langage pour parler aux élèves plutôt ? Ok, je vais essayer de la faire pour l'année prochaine.

L2 : Quitte à, tu vois tu viens, et puis tu prends quelques histoires des deux sujets et tu en discutes…

L1 : Et tu discutes comment on a codé pour qu'ils comprennent ?

L2 : Par exemple, voilà. Et tu les fais, voilà tu leur dis : ben vous qu'est-ce que vous… voilà on vous a posé cette question ça vous a fait quoi ? Tu vois, tu discutes avec eux. « Ah ben moi j'ai codé comme ça, machin quoi. »

L1 : Excellente idée ouais.

L2 : Parce qu'ils étaient fascinés par cette histoire de… bon au début très réticents : « ouais mais c'est parce qu'on est en REP +, ça va encore nous stigmatiser, machin et tout ».

L1 : Alors que là pas du tout, tu leur as dit que…

L2 : C'est ce que je leur ai dit, il y a des gens de partout, et je vais vous dire il y a… le projet fait même venir une psychologue de Montpellier, alors imaginez. « Ah ouais et tout ? », « eh ouais ben ouais et tout ». Je dis ouais : « il faut arrêter de réagir comme ça toujours les gamins », je leur ai dit « bon il faut arrêter de penser que vous êtes dans le viseur au contraire ».

L1 : Ouais de tout le temps à vous, alors qu'en fait on ne pense pas assez à vous.

L2 : C'est ça, c'est surtout ça, et on ne pense pas… et vraiment à eux et rien qu'eux. Ça les a beaucoup déstabilisés comme posture aussi, de penser à eux et rien qu'à eux et de se dire tiens, il y a forcément quelque chose de vrai et il n'y a pas de bonne réponse attendue. Ça c'est vrai que ça les a pas mal désarçonnés.

L1 : Bah oui c'est ce qu'on disait, c'est pour ça qu'on parle de la lecture littéraire qui… c'est un changement de posture et pour l'enseignant qui doit laisser plus de marge, etc, mais aussi pour l'élève et du coup ce n'est pas des maths quoi ! Et du coup c'est pour ça que… Bref, tu veux ajouter quelque chose ou j'arrête ?

L2 : Je pense que là ça va.

Fin de la première partie de l'entretien à 40'29'' - Reprise de l'entretien dans un autre fichier audio :

L2 : Je voulais rajouter que, dans le contexte de l'éducation prioritaire plus plus, prévention violence, avec toutes les étiquettes qui font bien peurs et tout ça, où la gestion de classe est forcément difficile et c'est annoncé comme tel et on touche des primes comme tel etc. Et c'est très stigmatisé et stigmatisant fin' voilà tout ce qu'on voudra. Ben en fait la lecture littéraire ça oblige à sortir de toutes ces étiquettes là. Et surtout, puisque ça oblige les élèves à être mobilisés, à tous niveaux, du plus petit lecteur au lecteur le plus aguerri, finalement comme chacun met de soi tout le monde y arrive, et c'est valorisant pour tout le monde et donc ça aide à la gestion de classe. Parce que si t'es là à cadrer, à donner des petites questions… Moi j'étais un peu tombée dans ce travers là cette année notamment à cause de ma préparation de l'Agrégation à côté. En fait, j'avais fait des cours assez cadrés où j'attendais des choses voilà, et en fait il y avait des élèves je m'étonnais de les perdre, ouais mais c'est évident parce que le gamin si t'as des questions cadrées qui attendent des notions et par forcément…

L1 : Qui ont des pré requis énormes ouais.

L2 : Tout à fait, avec des pré requis qui sont fixés par un programme très loin d'eux et de leur contexte socioculturel, et de ce qu'ils pensent et de ce qu'ils vivent et de ce qu'ils ressentent à ce moment où ils lisent ce texte et ben finalement on s'aperçoit qu'ils se font chier. Alors que….

Ben il faut le dire… alors que là c'est un dispositif je trouve, qui vraiment, qui sert à la cohésion de classe et donc à la gestion de classe parce qu'ils vont avoir envie d'écouter l'autre pour ensuite avoir envie d'être écouté soi. Et c'est vrai que…

L1 : Oui car à la fois ils sont tous engagés parce que c'est à leur portée plus ça incite à écouter.

L2 : C'est ça. Et moi je vois les cours que je menais comme ça il y a deux ans de ça, juste avant le Covid, les cours que je menais comme ça avant le Covid où je posais une question et les élèves démarraient un peu comme un lanceur de débat et voilà. Et ben en fait, les gamins quand je les retrouvais d'une année sur l'autre, ils me disaient : « Ah mais Madame, vous savez moi avec mon pote il s'est passé ça et puis il m'a posé tel ultimatum, alors là je me suis souvenu que tel personnage dans tel bouquin il s'était dit que… et je m'étais dit bon qu'est-ce que je fais et tout ça ». Et en fait c'est super rigolo car on se rend compte que ce sont des lectures qu'ils gardent après et qu'ils emmènent avec eux et qui mûrissent.

L1 : Oui ça reste dans leur bibliothèque intérieure et ils les mobilisent.

L2 : C'est ça et puis ça a un sens, et là on comprend pourquoi Balzac, pourquoi on lit encore Maupassant, pourquoi on lit Molière.

L1 : Parce que c'est universel. Parce que ça touche le sujet.

L2 : Exactement, et là on ouvre un peu le vortex spatio-temporel qui est la littérature. Parce que moi je me souviens au lendemain des attentats du Bataclan, quand on avait fait *Demain dès l'aube* « à l'heure où blanchit la campagne » dans la partie « Pauca Meae » du recueil de Victor Hugo ; ben je me souviens les gamins, bon j'avais fait un peu ma mise en scène, je les avais fait rentrer sur la *Tempête* de Beethoven et tout de suite après j'enchaînais avec la lecture d'un super article qui avait sur Wikipédia qui était quasi romancée qui racontais toute la dernière journée de Léopoldine Hugo. Et ensuite bim je balançais la lecture du texte, et tout de suite après les élèves ben en fait avaient le souffle coupé, bon faut dire que c'est le contexte voilà et la plume de Hugo derrière bim quoi. Et en plus le contexte ouais, autant le contexte de la dernière journée de Léopoldine Hugo que le contexte finalement parisien, et ce qui est génial c'est qu'à la fin des deux heures, puisque c'était des lycéens de seconde, à la fin des deux heures ils m'ont dit : « Mais en fait Madame c'est marrant parce que lui ce qu'il a vécu il y a deux cents ans de ça et

ben nous on le vit là, et en fait n'importe quel parent aurait pu l'écrire pour un enfant qu'il a perdu ce weekend quoi ». Et là tu te dis, « ah ben ouais là en fait on est dans le vrai » et est-ce que plus que les programmes, plus que la métaphore, la comparaison, l'allitération, ou je ne sais quoi, fin' tout un vocabulaire technique qui fait malin dans les dîners mondains. Ben on était dans le vrai quoi, on était dans la vie donc… et ce qui est génial c'est qu'en deuxième heure on avait étudié une balade qui avait été écrite par une élève qui elle était dans l'inverse, dans le regret de son père qui était parti, ben elle disait qu'elle le pardonnait et tout ça, fin' d'une grande maturité. Ben en fait, les gamins se disaient : « Mais attendez Madame », puisque je ne leur avais pas tout de suite dit que c'était l'une de leurs camarades qui avait écrit le poème ; « Ah là vous nous avez fait étudier deux poèmes, vous avez fait étudier de la même manière le poème de Chloé qui est dans la classe que celui de Victor Hugo ça veut dire qu'en fait nous bah… »

L1 : « On est comme des auteurs en fait ».

L2 : C'est ça, exactement.

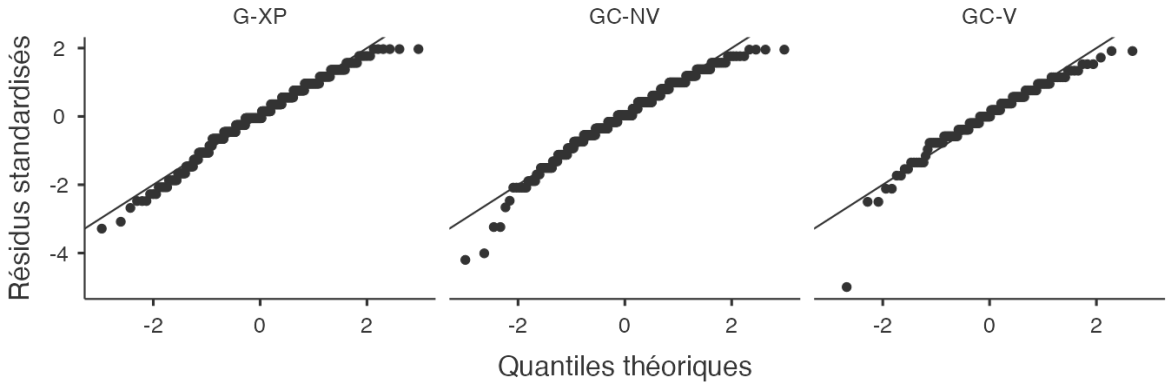
L1 : Ouais donc tu faisais de la lecture littéraire finalement ?

L2 : Ouais finalement ouais, ben tu vois ça m'a beaucoup rassuré ta formation franchement.

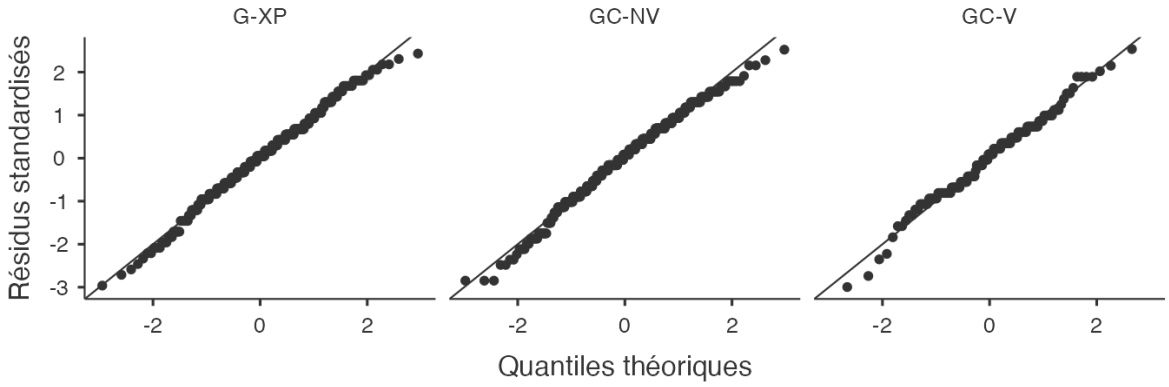
Fin de l'entretien.

Annexe E.1 - Les diagrammes quantile-quantile pour chaque test et condition expérimentale – Expérimentation 1

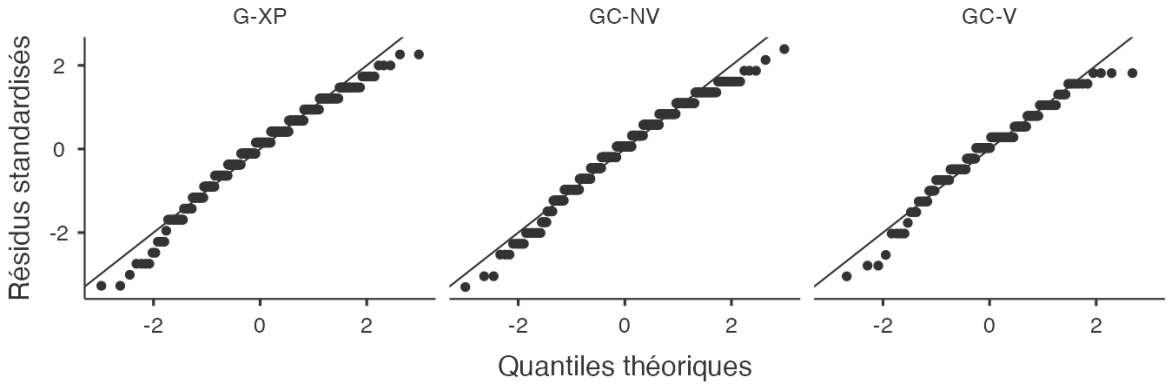
Pré-test Test-BES ToM



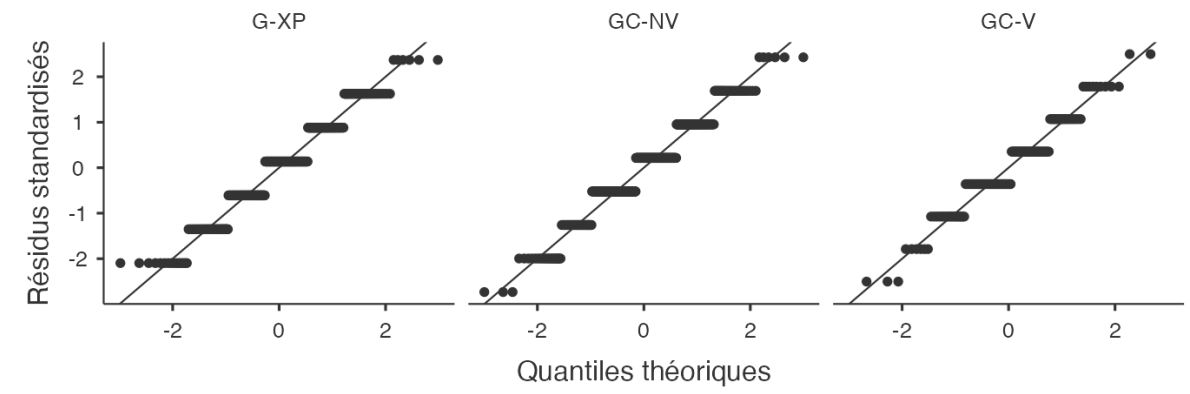
Pré-test Test-BES empathie



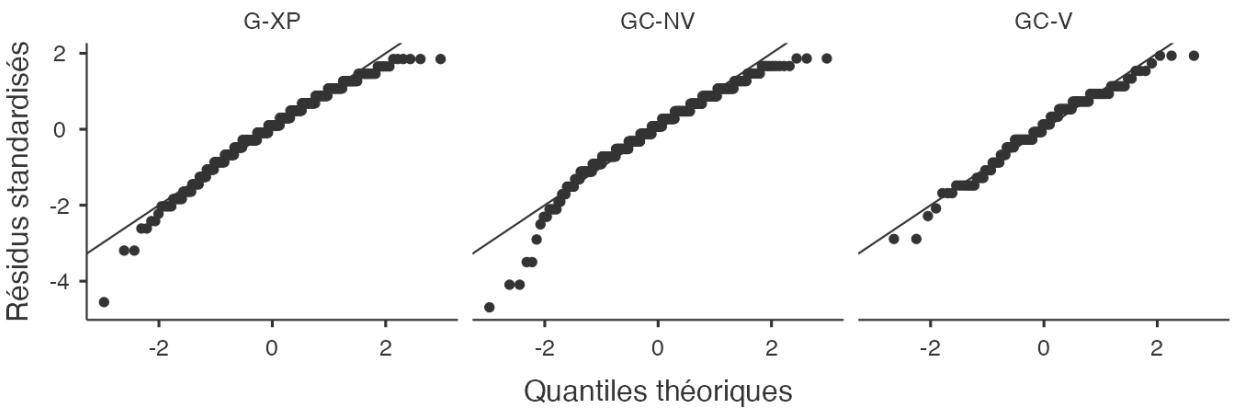
Pré-test Test-ToM



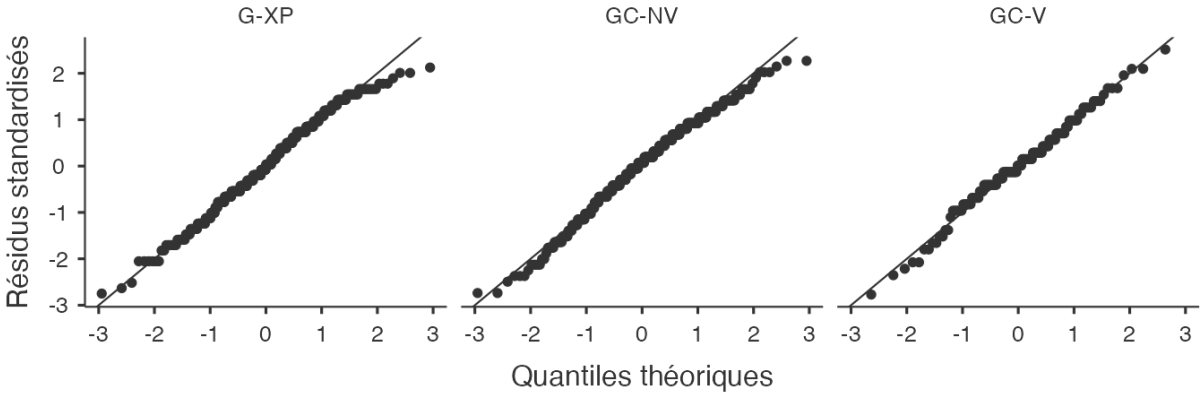
Pré-test Test-CE



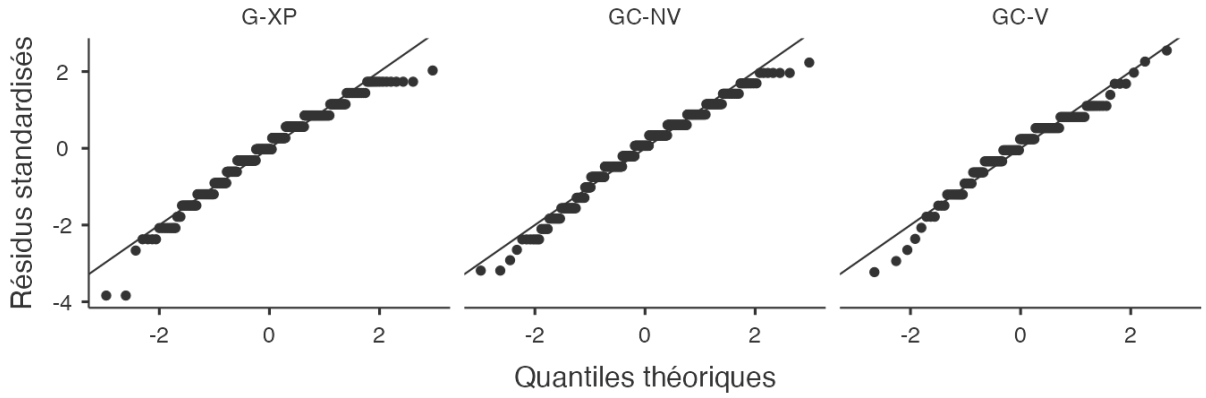
Post-test Test-BES ToM



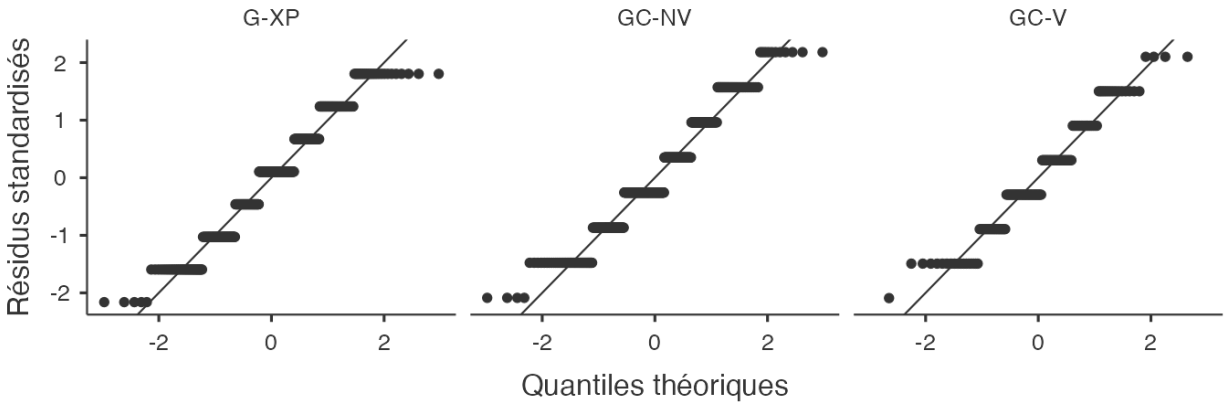
Post-test Test-BES empathie



Post-test Test-ToM

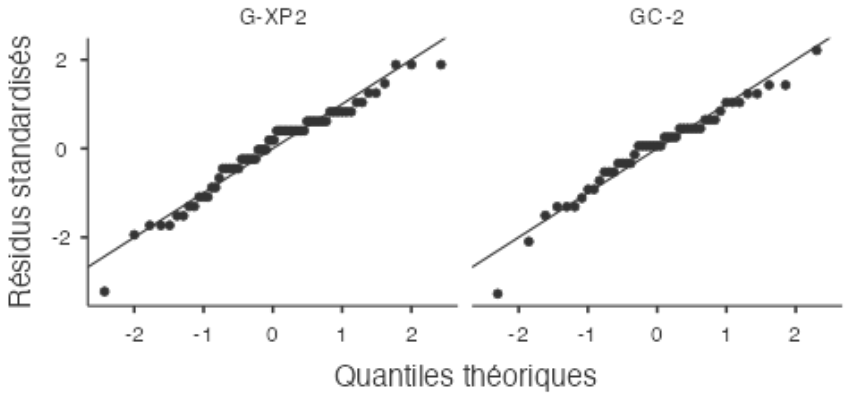


Post-test Test-CE

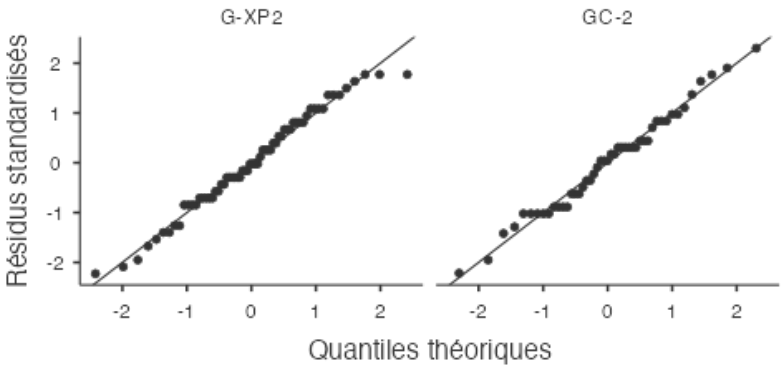


Annexe E.2 - Les diagrammes quantile-quantile pour chaque test et condition expérimentale – Expérimentation 2

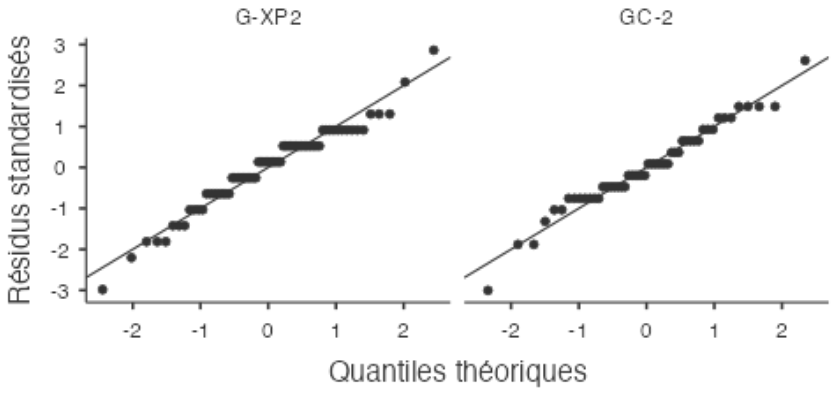
Pré-test Test-BES ToM



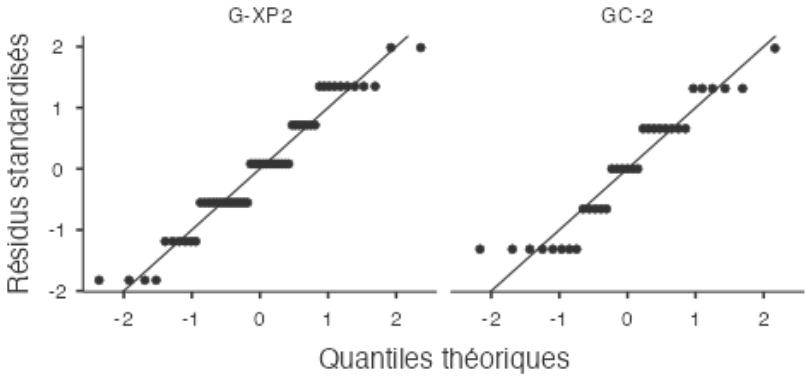
Pré-test Test-BES empathie



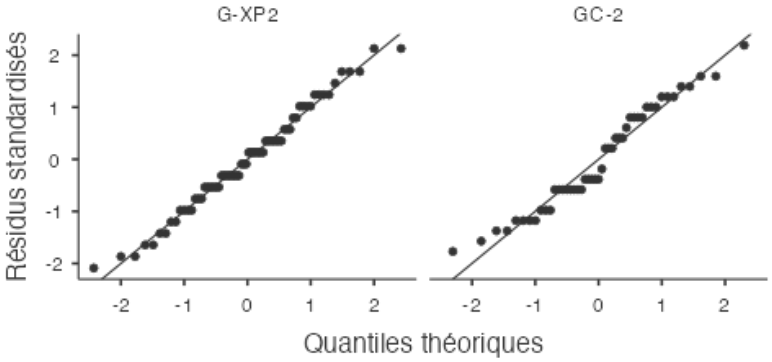
Pré-test Test-ToM



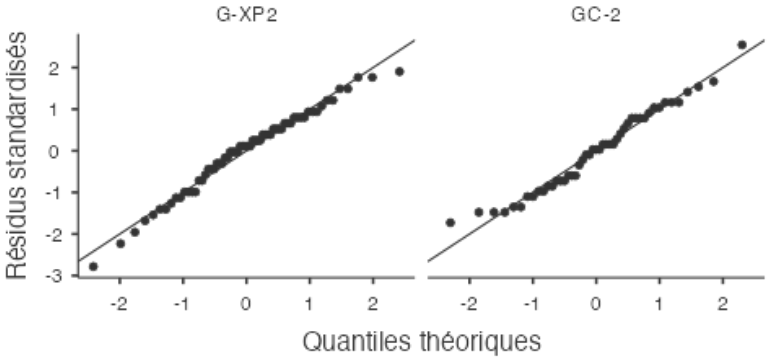
Pré-test Test-CE



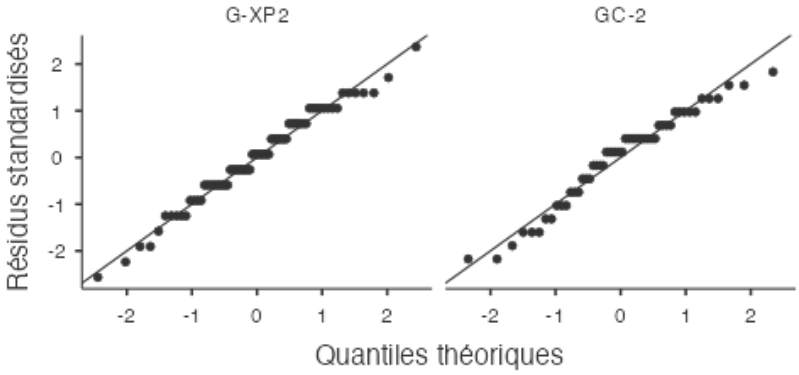
Post-test Test-BES ToM



Post-test Test-BES empathie



Post-test Test-ToM



Post-test Test-CE

