

*Formation professionnelle - Secondaire I*  
*Mémoire professionnel - Volée 2009*

**OBJETS D'ENSEIGNEMENT ET INTERACTIONS EN**  
**LITTÉRATURE**

*Réalisé par :*

**Marylaure Jordan (Bruchez)**  
**Rte du Sofi 11**  
**1942 Levron**

*Sous la direction de :*

**Yann Vuillet**

*St-Maurice, le 31 mai 2013*

## **PREFACE**

### **Remerciements**

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue dans ce travail de recherche et plus particulièrement :

- L'enseignant qui a accepté de participer à ce projet ;
- Mon directeur de mémoire, M Yann Vuillet;
- Ma famille ainsi que tous mes amis qui m'ont aidée et soutenue.

## RESUME

A partir de données récoltées dans une école du secondaire II lors d'un cours de littérature française donnant lieu à la scolarisation de deux nouvelles de Théophile Gautier, il va s'agir de décrire tout d'abord de quelle manière ces deux nouvelles sont transposées en classe puis dans un second temps de mettre en évidence les interactions orales ayant lieu durant ce cours. Ce travail va démontrer, au travers du synopsis et de la macrostructure de la séquence d'enseignement ainsi que par l'analyse de transcriptions d'échanges interactifs, que les deux nouvelles de Théophile Gautier sont mises au service de savoirs déclaratifs et qu'elles jouent un rôle de *prétexte* à ces savoirs. Au travers de l'analyse du discours, par ailleurs, ce travail va mettre en évidence l'influence du support d'enseignement et plus spécifiquement des activités sur les interactions.

## MOTS-CLES

Enseignement de la littérature - interactions didactiques- analyse du discours - formes d'activités scolaires

## TABLE DES MATIERES

<b>PREFACE</b> .....	2
<b>RESUME ET MOTS-CLES</b> .....	3
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	4
<b>1. PRESENTATION DU PROJET ET QUESTIONS DE RECHERCHE</b> .....	6
<b>2. CADRE THEORIQUE</b> .....	7
2.1 les didactiques.....	7
2.2 la transposition didactique .....	7
2.3 les grands courant de l'enseignement de la littérature.....	8
2.4 le travail de l'enseignant.....	10
<b>3. CADRE METHODOLOGIQUE</b> .....	12
3.1 les données analysées.....	12
3.1.1 le contexte de l'école préprofessionnelle.....	12
3.2 les outils.....	15
3.2.1 le synopsis .....	15
3.2.2 la macrostructure.....	16
3.2.3 les outils linguistiques.....	16
3.2.3.1 marques d'ancrages préliminaires.....	17
3.2.3.2 marques d'ancrage du topic.....	18
<b>4. ANALYSE</b> .....	22
4.1 analyse a priori du plan d'étude de l'epp et du support d'enseignement.....	22
4.2 analyse a priori des deux contes fantastiques.....	24
4.3 synopsis des leçons.....	24
4.4 macrostructure des leçons.....	25
4.5 analyse du discours.....	26
4.5.1 échanges interactifs sur la biographie.....	27
4.5.1.1 partie a.....	27
4.5.1.2 partie b.....	28
4.5.1.3 partie c.....	30
4.5.1.4 remarques intermédiaires.....	31
4.5.2 échanges interactifs sur le contexte politique/historique.....	31
4.5.2.1 partie d.....	31
4.5.2.2 partie e.....	33
4.5.2.3 remarques intermédiaires.....	35
4.5.3 échanges interactifs sur la contexte artistique.....	35
4.5.3.1 partie f.....	35
4.5.3.2 partie g.....	37
4.5.3.3 remarques intermédiaires.....	38

<b>5. INTERPRETATION</b> .....	39
5.1 question 1 de recherche : comment les textes se trouvent-ils transposés en classe durant les deux heures films.....	39
5.1.1 hypothèse 1 : les deux nouvelles de Théophile Gautier sont les principaux objets d'enseignement.....	39
5.2 question 2 de recherche : qu'est-ce qui déclenche et qu'est-ce qui dirige les interactions orales en cours d'enseignement? quelles places occupent respectivement les élèves, l'enseignant et l'objet d'enseignement durant ces interactions?.....	40
5.2.1 hypothèse 2 : les échanges interactifs varient selon les composantes de l'objet d'enseignement qui sont abordés .....	40
5.2.2 hypothèse 3 : les échanges interactifs sont conditionnés par les formes des activités scolaires .....	40
5.2.3 hypothèse 4 : l'élève, guidé par l'enseignant, construit lui-même son savoir.....	41
 <b>6. CONCLUSION, PROLONGEMENT ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL</b> .....	 42
 <b>7. LISTE DES ANNEXES</b> .....	 44
7.1 annexe I : bibliographie.....	45
7.2 annexe II : dossier sur les deux nouvelles de Théophile Gautier.....	46
7.3 annexe III: conventions de transcription.....	70
7.4 annexe IV synopsis des cours.....	71
7.5 annexe V: macrostructure du dossier.....	80
7.6 annexe VI: macrostructure des cours.....	81
7.7 annexe VII : transcription.....	82
7.8 annexe VIII: carte conceptuelle.....	91
7.9 annexe IX: évaluation sommative.....	92
7.10 annexe X : attestation d'authenticité.....	93

# 1. PRESENTATION ET PLAN DU PROJET

L'idée de travailler sur des données relatives aux interactions entre enseignants et élèves, découle directement de mon travail d'enseignante dans une école pré-professionnelle (Epp) située à St-Maurice.

Dans le cadre de ma formation à l'université de Lausanne, j'ai effectué un mémoire concernant la co-construction du topic en situation d'apprentissage entre un stagiaire et un maître d'apprentissage. Désireuse d'exploiter certains éléments de ce mémoire universitaire, j'ai choisi de travailler à nouveau sur des interactions, mais cette fois entre des élèves de l'Epp et un enseignant durant un cours de français.

Mon propos sera de m'intéresser aux interactions se déroulant à l'occasion de la scolarisation de deux contes fantastiques de Théophile Gautier, la Cafetière et le Chevalier double (2008). Les données recueillies se situent au tout début de la séquence et correspondent à deux heures de cours. Des analyses a priori de l'objet d'enseignement que sont les deux contes de Théophile Gautier mais également du programme de l'école préprofessionnelle et des moyens d'enseignement seront confrontées aux analyses a posteriori correspondant au synopsis des deux heures de cours, à la macrostructure, et finalement aux transcriptions détaillées de quelques moments portant sur des échanges interactifs et pour lesquels des outils linguistiques seront utilisés.

Suite à la récolte des données, j'ai relevé 3 questions de recherche et leurs hypothèses :

## 1. Comment les textes se trouvent-ils transposés en classe durant les deux heures filmées ?

Hypothèse 1 : Les deux nouvelles de Théophile Gautier sont les principaux objets d'enseignement.

## 2. Qu'est-ce qui déclenche et qu'est-ce qui dirige les interactions orales en cours d'enseignement? Quelles places occupent respectivement les élèves, l'enseignant et l'objet d'enseignement durant ces interactions?

Hypothèse 2 : Les échanges interactifs varient selon les composantes de l'objet d'enseignement qui sont abordées.

Hypothèse 3 : Les échanges interactifs sont conditionnés par les formes d'activités scolaires

Hypothèse 4 : L'élève, guidé par l'enseignant, construit lui-même son savoir.

Ce travail est donc composé de différentes parties exposées brièvement ci-dessous.

Le cadre théorique permet de préciser et définir les principaux concepts utiles à ce travail et en particulier les grands courants de l'enseignement de la littérature.

Les outils et méthodes de travail sont développés dans la partie concernant le cadre méthodologique.

La partie « analyse » contient les analyses a priori des deux contes de Théophile Gautier, du plan d'étude et des moyens d'enseignement, mais également les analyses a posteriori composées du synopsis des deux heures filmées, de la macrostructure et pour finir des échanges interactifs.

Les questions et hypothèses sont ensuite reprises dans la partie « interprétation » et ce travail se termine par une conclusion et des ouvertures possibles.

## 2. CADRE THEORIQUE

Dans cette partie il va s'agir de définir de manière succincte les principaux concepts impliqués dans ce mémoire.

Pour l'écriture de ce cadre théorique, je me base essentiellement sur les ouvrages suivants : « Des objets enseignés en classe de français » (2009) de Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, « Le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques » (2007) d'Yves Reuter, « Didactique du français langue première » (2010) de Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Deban, « Pour une lecture littéraire » (2005) de Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, et enfin la note de synthèse (2007) de Bertrand Daunay sur l'Etat des recherches en didactique de la littérature.

### 2.1 LES DIDACTIQUES

Yves Reuter (2007) définit les didactiques comme « les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires. » (p. 69).

Les didactiques spécifiques selon Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Deban (2010) sont à distinguer de la didactique générale qui elle, porte essentiellement sur les grands principes de l'enseignement et les différentes manières d'enseigner, et ce sans prendre en compte les spécificités des contenus disciplinaires. Or les didactiques spécifiques se basent sur le principe que les objets d'enseignement ou de savoir influencent les phénomènes d'enseignement-apprentissage.

Cette manière de définir les didactiques spécifiques implique l'existence de trois éléments de base que l'on représente généralement sous la forme d'un triangle, appelé le « triangle didactique ». A la base de ce triangle nous trouvons le triangle pédagogique de Jean Houssaye. Les trois pôles du triangle didactique sont constitués par :

- les savoirs ou objets d'enseignement et d'apprentissage
- l'enseignant
- les élèves ou apprenants.

Dans une situation didactique, ces trois pôles sont interdépendants. Ils ne peuvent donc se voir analysés de manière isolée.

Ce mémoire portant sur la didactique du français, il est important de définir ces quelques notions. Le concept de transposition didactique va permettre de préciser le sujet.

### 2.2 LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Chevallard définit la transposition didactique comme « le travail qui, d'un objet de savoir, fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1991, cité par Simard *et al*, 2010, p. 33). Voici la chaîne de transformations qu'il propose :

Objet de savoir  Objet à enseigner  Objet d'enseignement

Ce processus de transposition didactique est lié à la forme scolaire. En effet la forme scolaire est constituée de trois dimensions essentielles selon Schneuwly et Dolz (2009):

- le rapport à l'espace avec plus particulièrement la classe, le bâtiment scolaire et le mobilier qui délimitent l'espace dans lequel les objets enseignés prennent place ;
- le rapport au temps avec les programmes prévus, les journées, les semaines, les années ;

- la relation didactique qui définit les rôles de chacun.

Ces différentes dimensions déterminent le processus de transposition didactique.

Les transformations que subit l'objet sont, sur le schéma ci-dessus, symbolisées par les flèches. Chevallard relève ainsi deux niveaux de transposition didactique : externe et interne.

« Pour la transposition externe - de l'objet de savoir à l'objet à enseigner – c'est la scripturalisation qui est première, et par conséquent les formes de discours qui lui sont propres, essentiellement écrites ; instructions, plans d'études et manuels d'enseignement notamment. » (Schneuwly & Dolz, 2009, p.22).

Quant à la transposition interne de l'objet à enseigner à l'objet enseigné, il concerne plus particulièrement le travail de l'enseignant et sa pratique en classe, ce qui implique également le travail des élèves. En effet, l'objet enseigné dépend non seulement du travail de planification élaboré au préalable par l'enseignant, mais aussi de sa réalisation en cours d'enseignement en fonction des imprévus, des obstacles ou des réussites des élèves, de leurs demandes, etc. On se situe ici dans ce que Simard *et al.* (2010) nomment l'ordre des raisons et l'ordre des occasions.

L'ordre des raisons concerne tout ce qui est prévisible, programmable. Il est essentiel pour l'enseignant d'avoir une logique d'ensemble. L'enseignant se doit de prendre en compte un certain nombre de contraintes qui sont d'ordre institutionnelles, sociales culturelles et matérielles.

L'ordre des occasions est constitué par tout ce qui arrive de manière inopinée et qui influence le déroulement de l'enseignement. L'enseignant doit faire preuve d'improvisation : « Et pourtant, gérer l'imprévu et improviser en tant qu'enseignant ne s'assimile pas à faire n'importe quoi : cela revient plutôt à planifier le moment qui survient « en situation », en reliant des éléments neufs issus du contexte (liés aux acteurs de la classe, à l'école, au monde extérieur) aux activités antérieures ainsi qu'à un plan d'action général dont on garde la conscience et le contrôle (Mathis, 1997, cité par Simard *et al.*, 2010, p. 100).

Dans ce travail, les deux niveaux de transposition sont touchés. En effet les analyses portent en partie sur les supports d'enseignement et le plan d'étude mais également sur la pratique effectuée en classe.

L'enseignement de la littérature a évolué au fil du temps et un historique des ces principaux courants de l'enseignement de la littérature nous permet de comprendre les mutations qu'a subies par ce dernier.

### 2.3 LES GRANDS COURANTS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Pour ce bref historique de l'histoire de l'enseignement de la littérature, je me base essentiellement sur l'ouvrage de Dufays, Gemenne et Ledur (2005) intitulé « Pour une lecture littéraire » et celui de Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), « Didactique du français langue première ».

Ces derniers relèvent trois grands courants de l'enseignement de la littérature que sont l'approche historique et culturelle, l'approche générique et l'approche centrée sur la lecture littéraire. Nous allons voir de manière plus précise en quoi elles consistent et les dater.



## 1. L'approche historique et culturelle depuis les origines de l'enseignement du français et jusque vers les années 1970

L'approche qui domine jusque vers les années 1970 est l'approche historique et culturelle. Elle s'attèle à étudier les grands courants, les grands auteurs et les grands textes. L'accent est mis sur la connaissance des auteurs et de l'histoire de la littérature. « Cette approche allait de pair avec une conception limitée du sens des textes, qui étaient travaillés sous l'angle soit du rapport à leur auteur (comme des témoignages de sa vie ou de sa pensées), soit d'un humanisme traditionnel, soit encore des valeurs esthétiques du courant considéré. » (Dufays *et al.*, 2010, p. 328). Jusqu'aux années 1970, c'est essentiellement cette approche qui prévaut. Par la suite elle est concurrencée mais elle continue d'exister et, selon nos auteurs, « elle constitue toujours une pratique importante de l'enseignement du français ».

Dufays *et al.* (2005, p. 19-25) offrent un découpage plus détaillé de cette période qui permet de percevoir plus finement les buts de l'école vis-à-vis de l'enseignement de la littérature suivant cette perspective.

### a. Avant 1880

Seul un petit public homogène est concerné par l'école. Les valeurs de la tradition et de la mémoire dominent. Les grands auteurs sont essentiellement les latins. L'écriture est vue comme une pratique d'imitation et la lecture est perçue comme une préparation à l'art d'écrire mais également comme un apprentissage intensif des modèles et lieux communs. L'analyse grammaticale et rhétorique est la seule méthode de lecture prônée.

### b. De 1880 à 1914 / 1965

En s'appuyant sur la lecture des grands écrivains français, l'enseignement de la littérature se donne comme objectif de promouvoir « [...] un certain nombre de références partagées qui sont présentées comme le fondement de la sensibilité et de l'esprit national. » (Dufays *et al.*, 2005, p. 21).

La transmission d'un patrimoine est essentielle. « L'enseignement de la littérature participe de la constitution d'une identité collective basée sur des référents culturels communs. » (Dufays *et al.*, 2005, p. 24).

Les élèves sont également formés aux normes esthétiques et morales, mais on ne perçoit pas encore durant cette période le développement d'un rapport personnel au texte. On attend des élèves qu'ils admirent les ouvrages et leur auteur.

## 2. L'approche générique et conceptuelle depuis les années 1970 et jusque vers les années 1980

Face à une approche historique et culturelle, apparaît une logique synchronique et méthodologique qui privilégie deux entrées : l'approche centrée sur les types et les genres de textes et l'approche centrée sur les savoirs théoriques et épistémologiques relatifs à la littérature.

Selon Simard *et al.* (2010, p. 329) la première approche donne lieu, dans le cadre scolaire, à l'étude de la littérature à partir des grands types textuels (récit, poésie, théâtre) mais également des genres comme le roman, la nouvelle, le conte, le fantastique, etc. Les ressources de l'analyse structurale, de la poétique et de la narratologie sont exploitées. On se situe ici dans une approche formelle.

Dufays *et al.* (2005) décrivent cette période comme la crise de la lecture scolaire.

Ces auteurs relèvent trois causes de la crise : on assiste d'une part à une augmentation et à une diversification du public scolaire ainsi « [...] les disparités sociales et culturelles des réussites et des échecs scolaires apparaissent de manière flagrante. Dans un tel contexte, l'enseignement de la littérature est devenu peu à peu problématique puisqu'il s'appuyait largement sur la connivence culturelle. » (2005, p.27). D'autre part on voit émerger des valeurs liées à la science et à la rentabilité économique qui mettent à mal le crédit que l'on accordait aux lettres et à la culture ancienne et enfin la montée des pratiques individuelles des objets culturels.

Il est dès lors essentiel d'apprendre aux élèves à manier le langage en vue de communiquer. Même si les capacités individuelles des élèves sont prises en compte, on attend des élèves une attitude de « soumission », car il s'agit de décoder des formes et un sens déjà là.

### 3. *L'approche centrée sur la lecture littéraire depuis les années 1980*

On assiste à partir des années 1980 au développement d'une volonté de prendre en compte le lecteur qui se traduit par des questions comme : « Comment lire ? Comment développer chez les élèves un savoir-lire, une aptitude à comprendre les textes auxquels ils sont confrontés ? Quels processus proprement cognitifs, quels codes permettent la construction du sens par le lecteur ? » (Dufays *et al.*, 2005, p. 31).

Cet historique va me permettre, dans mon analyse a priori, de préciser les différentes approches possibles de mon objet d'enseignement.

## **2.4 LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT**

Comme il va s'agir d'analyser la construction de l'objet d'enseignement en classe à travers le travail enseignant et des interactions avec ses élèves, il semble important de préciser quelques notions indissociables du travail de l'enseignant telles les savoirs, les compétences, mais également les unités de travail d'une classe de français. Nous préciserons ensuite l'objet du travail enseignant que sont les processus psychiques des élèves, que l'enseignant va transformer, modifier à l'aide de divers outils définis par la suite.

Ce qui est enseigné est composé de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par savoir il faut comprendre tout ce qui a trait aux connaissances déclaratives à la « théorie », par savoir-faire tout ce qui concerne « la pratique », les procédures, les aptitudes, et enfin les savoir-être tout ce qui correspond aux comportements d'ordre socio-affectif (Simard *et al.*, 2010, p. 108).

Jusque vers les années 1990 et selon Simard *et al.* (2010), ce sont essentiellement les savoirs et savoir-faire qui sont privilégiés et actuellement un nouveau modèle émerge, reposant sur la notion de compétence dont la priorité est d'amener « les élèves à intégrer les savoirs et les savoir-faire, mais aussi les savoir-être, de manière à interagir et à démontrer une réelle capacité de dominer des situations complexes. » (Simard *et al.*, 2010, p. 110). L'apprentissage par problème est ainsi lié à la notion de compétences.

On relève trois manières possibles de poser un problème aux élèves qui vont du plus simple au plus complexe :

- poser une question aux élèves
- donner une tâche à effectuer aux élèves
- donner une situation-problème aux élèves

Ce qui est enseigné se réalise dans un cours constitué d'unités de travail. L'activité scolaire correspond à ce que l'élève est amené à faire. Quant à la tâche, elle concerne ce qui est

demandé à l'élève. Enfin, la notion de séquence « est une suite coordonnée d'activités visant les mêmes apprentissages » (Simard *et al.*, 2010, p. 111).

Les activités prévues par l'enseignant doivent prendre place dans la zone proximale de développement (ZPD). Il est important de proposer aux élèves des activités qui se situent dans cette zone : entre ce que l'élève est capable de réaliser de manière autonome et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'une personne plus compétente. Les activités doivent donc être ni trop simples ni trop complexes. « Travailler à partir de la ZDP signifie donc de prendre en considération les capacités déjà là, les lacunes et surtout les potentialités manifestées à travers les erreurs pour organiser des activités scolaires mieux adaptées. » (Simard *et al.*, 2010, p.113).

#### **2.4.1 L'objet du travail enseignant**

L'objet du travail enseignant sont les processus psychiques des élèves selon Schneuwly et Dolz (2009) ; seulement il n'est pas possible d'avoir une action directe sur ces derniers. L'enseignant va donc travailler sur les modes de penser, de parler et d'agir des élèves. Mais ces modes ne sont pas transformés par l'enseignant lui-même ; « il ne fait que créer les conditions de leur éventuelle transformation par les élèves eux-mêmes. » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 32). L'enseignant, en interaction avec les élèves, va construire l'objet enseigné. Ainsi les élèves peuvent s'approprier cet objet enseigné en transformant leurs modes de penser, de parler et d'agir.

#### **2.4.2 Les outils de l'enseignant**

L'enseignant peut employer différents outils pour construire en interaction avec les élèves l'objet enseigné. Schneuwly et Dolz (2009) distinguent trois catégories d'outils dont la première ne relève pas spécifiquement d'une discipline contrairement aux deux autres :

1. Les outils donnés par l'environnement institutionnel et matériel : le temps, l'espace de la classe, le tableau noir, le rétroprojecteur, les livres, les cahiers, les ordinateurs...

2. Les outils qui permettent la double sémiotisation des objets.

Ces deux auteurs distinguent deux processus qui sont le fait de rendre présent l'objet d'une part et d'autre part montrer des éléments significatifs de cet objet. Pour ce faire divers outils sont utilisés par l'enseignant.

Pour le premier processus on retrouve l'ensemble du matériel scolaire comme les manuels, les cahiers d'exercices mais également les activités qui tournent autour de l'objet. Tout cela va permettre aux élèves de rencontrer l'objet mais aussi de le manipuler, de le travailler.

Pour le deuxième processus, on retrouve « l'ensemble des discours élaborés par l'école sur l'objet à enseigner, les manières de le dire, d'en parler, de le présenter verbalement à travers la leçon, de le traduire en dialogue de type, question-réponse, etc., autrement dit de guider l'élève sur les dimensions considérées comme essentielles de l'objet. » (Schneuwly & Dolz, 2009, p.33-34).

## 3. CADRE METHODOLOGIQUE

### 3.1 LES DONNEES ANALYSEES

Ce travail porte sur deux leçons de littérature données par un enseignant de français au niveau du secondaire II et plus précisément dans une école Préprofessionnelle. Ces deux leçons ont été filmées. Plus spécifiquement, les étudiants ont travaillé sur un dossier qui leur a été remis et qui concerne les deux contes fantastiques de Théophile Gautier, La Cafetière et le Chevalier double.

Il n'a pas été facile de trouver un enseignant qui soit d'accord de se laisser filmer, la plupart d'entre eux n'appréciant pas le fait d'être sous les yeux d'une caméra. Un enseignant de français, mais également d'histoire, a finalement accepté. Je n'ai malheureusement pas pu être présente lors des cours filmés, toutes les heures de français ayant lieu en même temps que mes propres cours. J'ai donc été installer la caméra au préalable afin que l'enseignant n'ait plus qu'à l'allumer à son arrivée. Deux heures de cours ont été filmées ; en précisant au préalable à l'enseignant de ne rien changer à sa manière de faire et à son programme. Une fois les données recueillies, plusieurs visionnages ont été nécessaires pour la production du synopsis des leçons (outil développé sous le point 3.2.1). Ce dernier m'a permis d'identifier des moments durant lesquels se déroulaient des échanges interactifs. Je me suis basée sur deux critères pour retenir les situations d'interaction que j'ai analysées plus en détail suite au travail de transcription :

1. les moments où il y a des interactions
2. plusieurs interactions par composantes de l'objet d'enseignement et à ce titre, le synopsis permet d'identifier quelles sont les activités qui déclenchent les interactions.

Pour les conventions de transcription je me suis référée aux conventions utilisées lors de mon mémoire linguistique effectué à l'Université de Lausanne (voir annexe III).

Il est nécessaire de mentionner d'une part le contexte dans lequel ces deux leçons ont eu lieu, en précisant tout d'abord ce qu'est l'école préprofessionnelle, le profil des élèves et le programme de français. Et d'autre part de préciser les outils utilisés dans ce mémoire et qui sont la macrostructure de la séquence, le synopsis des leçons et enfin les outils d'analyse linguistique.

#### 3.1.1 LE CONTEXTE DE L'ECOLE PREPROFESSIONNELLE (EPP)

##### **Description de l'Ecole PréProfessionnelle et du profil des élèves**

Ce travail de recherche est effectué dans un contexte particulier qui est une classe de l'école préprofessionnelle. La condition principale pour intégrer cette école est le fait que le candidat doit avoir terminé et réussi sa scolarité obligatoire. Cette école ne dure qu'une année, l'accent est mis entre autres sur la consolidation des branches scolaires, le développement de qualités comme l'autonomie, la responsabilisation, mais aussi et surtout la recherche d'un projet professionnel. Cette école est située hors scolarité obligatoire.

Il est important de préciser le profil de ces élèves car ce dernier a une influence certaine sur l'enseignement/apprentissage: en général, les élèves ont pratiquement toutes leurs branches principales en niveau II. La scolarité obligatoire a été réussie mais sans grande marge. Les élèves proviennent d'horizons différents et se connaissent très peu en début d'année. Ce sont généralement des élèves démotivés, peu sûrs de leurs qualités et compétences. Comme cette école ne dure qu'une année, les élèves n'ont d'autre choix que de se mettre rapidement à chercher une place d'apprentissage ou pour ceux qui désirent poursuivre des études (ECG-

ESC-Châteauneuf), de travailler afin d'atteindre une moyenne demandée pour intégrer ces différentes écoles.

L'EPP offre deux voies de formation que sont l'EPP de base axée principalement sur la théorie et l'EPP alternance impliquant de la théorie mais aussi de la pratique sous forme d'ateliers. La répartition est la suivante : 40 % en ateliers et 60 % en cours théoriques. Les deux leçons analysées dans ce travail ont été filmées dans une classe d'EPP alternance. Cette répartition du temps a divers implications : certaines branches comme l'histoire, la philosophie ne sont pas enseignées en classe d'alternance, et les élèves d'EPP alternance ayant des semaines bloquées et obligatoires de stage contrairement aux élèves d'EPP de base qui peuvent partir en stage quand ils le désirent, les enseignants ont environ 4 semaines de cours en moins pour une même matière à enseigner dans les deux filières.

### **Les conditions matérielles et temporelles**

La salle de classe est composée de 17 bancs individuels tous utilisés et la circulation entre ceux-ci est très difficile. En effet la salle est très petite et les élèves sont véritablement les uns sur les autres et l'enseignant est coincé entre le tableau et les premiers bancs des élèves.

La classe possède un tableau noir, un rétroprojecteur, un écran, une télévision avec un lecteur DVD et cassette. Il n'y a pas d'ordinateur et de connexion wifi dans la salle de classe.

### **Les cours de français (programme et moyens d'enseignement en littérature)**

Les élèves d'EPP alternance ont cinq heures de français par semaine, comme cela est prévu dans le programme provisoire des écoles préprofessionnelles valaisannes d'avril 2006. Sur ces cinq heures hebdomadaires, deux périodes sont prévues pour la différenciation. En général trois heures sont prévues pour la littérature, une heure pour l'histoire littéraire et une heure pour la grammaire/orthographe.

Le programme de français n'est pas détaillé et est laissé au choix des enseignants de français qui collaborent activement. Ils se voient régulièrement, se répartissent le travail et discutent des améliorations et changements à effectuer sur les travaux et dossiers de chacun. Ainsi le dossier sur lequel les élèves ont travaillé durant les leçons filmées n'est pas obligatoirement le fruit de l'enseignant qui donne le cours. Dans ce travail de recherche le support de cours est justement créé par un autre enseignant. Les moyens d'enseignement en français sont entièrement créés par les enseignants eux-mêmes. Les choix quant aux différents sujets à enseigner se font en se basant sur les recommandations du programme provisoire citées ci-dessous. Quant aux moyens d'enseignement, les enseignants ne disposent pas de moyens officiels. Ils créent donc eux-mêmes les moyens d'enseignement ; en littérature des dossiers sont constitués sur chaque ouvrage et ce sont sur ces dossiers que les élèves travaillent en parallèle des ouvrages.

Le programme provisoire des écoles préprofessionnelles indique certains principes pédagogiques et didactiques à appliquer en EPP :

#### **Idées directrices**

**Principes pédagogiques et didactiques adoptés en EPP dans chacune des disciplines enseignées.**

#### ***Une pédagogie différenciée***

Le niveau des classes EPP étant souvent très hétérogène, des activités ayant les mêmes objectifs sont proposées

à des étudiants de niveau différent afin que chacun puisse progresser à son rythme pour acquérir, au minimum, le *fundamentum* défini. Les prolongements sont possibles et recherchés avec les étudiants les plus rapides.

### **L'évaluation**

L'évaluation formative sera privilégiée tout au long de l'année, bien qu'à la fin de chaque semestre, l'évaluation communiquée sera principalement sommative. En outre, un accent sera mis sur les capacités auto-évaluatives des étudiants.

### **Le statut de l'erreur**

L'étudiant doit avoir la possibilité de se tromper. L'erreur doit servir d'outil diagnostique tant à l'étudiant qu'au professeur.

### **Les stratégies d'apprentissage**

Un soin particulier sera porté au développement, à l'acquisition et à la maîtrise de stratégies d'apprentissage, *Apprendre à apprendre*, et ce afin de concourir au développement de l'autonomie de l'étudiant.

### **L'interdisciplinarité**

Les disciplines enseignées ne doivent pas être perçues comme des savoirs cloisonnés. Chaque professeur essaiera, dans la mesure du possible, de ménager pour sa branche d'enseignement une ouverture vers les autres disciplines enseignées.

### **La créativité**

Enseigner la créativité paraît paradoxal. Toutefois, on veillera dans chaque discipline à mettre en place les conditions favorables au développement de la créativité en privilégiant par exemple certaines activités (ex. des situations problèmes).

### **La motivation**

Même si la motivation est propre à chaque individu, le professeur veillera à pratiquer une pédagogie de l'encouragement et de la réussite.

mais également les objectifs:

#### **B.1. Objectifs généraux**

- Pratique de la lecture et ouverture à la littérature
- Compréhension de l'écrit et de l'oral et production de textes
- Consolidation des connaissances en grammaire, orthographe et conjugaison

#### **B.2. Objectifs spécifiques de l'enseignement du français**

*À la fin de l'année scolaire l'étudiant sera capable de :*

<b>Connaissances</b>	<b>Compétences</b>
<b>Fundamentum</b>	
- Connaissance de quelques œuvres intégrales appartenant à des genres littéraires différents.  - Maîtrise des règles de base de la	-Faire la lecture d'une œuvre intégrale en étant attentif aux enjeux et à la spécificité du texte.  - Dégager le plan d'un texte.

<p>grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison.</p> <p>- Enrichissement systématiquement du vocabulaire.</p>	<p>-Rédiger différents types de textes (narratif, descriptif, argumentatif simple, etc.).</p> <p>- Appliquer les connaissances en grammaire, orthographe et conjugaison et utiliser les ouvrages de référence.</p>
<b>Prolongement</b>	
<p>Elargissement, approfondissement des connaissances littéraires en fonction du programme de lecture établi (fundamentum).</p>	<p>- S'affirmer en exposant son point de vue sous une forme orale (débat, exposés, etc.).</p> <p>-Approfondir son travail par des démarches variées (ateliers d'écriture, création de supports artistiques autour d'œuvres, lecture expressive, etc.).</p> <p>- Prendre des notes.</p> <p>- Résumer un texte en le reformulant.</p>
<b>Attitudes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développement d'une pensée autonome et critique.</li> <li>- Curiosité, ouverture.</li> <li>- Responsabilité dans l'apprentissage et la gestion du travail.</li> </ul>	

Comme nous pouvons le constater, le programme est peu détaillé et les sujets et thèmes travaillés en classe sont le choix des enseignants de français.

Durant l'année scolaire 2011-2012, les élèves ont travaillé les sujets suivants en littérature :

- Le Secret, un roman autobiographique de Philippe Grimbert
- L'Hôtel des deux mondes, une pièce de théâtre d'Eric-Emmanuel Schmitt
- La Cafetière et le Chevalier Double, deux contes fantastiques de Théophile Gautier
- A choix deux livres sur lesquels les élèves ont dû créer un dossier d'une dizaine de pages chacun.

## 3.2 LES OUTILS

### 3.2.1 LE SYNOPSIS

Pour ce mémoire j'utilise entre autre l'outil appelé « synopsis » qui a été développé par l'équipe du GRAFE de l'université de Genève dans l'ouvrage de Schneuwly et Dolz (2009) et qu'il définit ainsi : « [...], un synopsis est avant tout un outil méthodologique qui sert à condenser une grande masse de données en une unité saisissable, de taille appropriée, pour rendre comparable et analysable des séquences d'enseignement sur un objet délimité. » (p. 90). Cet outil nous donne la possibilité de comprendre la structuration d'une séquence. « [...], il s'agit d'obtenir un document qui permette une description des principales parties et actions, et des principaux contenus abordés, [...] » (p.90). La construction d'un synopsis prend en compte d'une part le découpage d'éléments dans la séquentialité du déroulement des cours et d'autre part la hiérarchisation des éléments. Une séquence d'enseignement est formée de plusieurs éléments. Pour qu'un changement d'éléments puisse apparaître il faut au moins que l'un des critères suivants soit satisfait selon Schneuwly et Dolz: « - du point de vue de l'objet enseigné : passage d'un objet à un autre objet [...] ou d'une composante de l'objet à enseigner

à une autre [...] ou changement de perspective sur l'objet [...] - du point de vue de l'activité proposée aux élèves ou du dispositif d'enseignement : proposition et actualisation explicite d'un traitement différent de l'objet ; création d'un espace d'activités scolaires en rupture avec le précédent. » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 93-94).

Quant à la manière de hiérarchiser, j'ai conservé la manière de faire de Schneuwly dont seul le niveau n.n.n est défini a priori et correspond aux activités scolaires.

La forme du synopsis correspond à un tableau à cinq entrées:

- les niveaux (n.) représentant la hiérarchisation des éléments, le niveau n.n.n correspondant aux activités scolaires. Les niveaux n et n.n représentent des regroupements hiérarchiques et les niveaux n.n.n.n et n.n.n.n.n correspondent à la réalisation des activités.
- les repères permettent de faire le lien avec la transcription
- la forme sociale de travail (FST) qui peut correspondre
  - au travail individuel (I), au travail en dyades (D),
  - au travail en groupe (G),
  - au travail par une démarche question-réponse (Q),
  - à la correction de travaux, individuelle ou en groupe ©,
  - au travail par écoute d'un exposé, cours, explication de l'enseignant (M)
- le matériel
- la description.

Pour une description plus détaillée de l'outil synopsis, je vous renvoie à l'ouvrage de Schneuwly et Dolz (2009) et plus particulièrement au chapitre V « recueil et traitement des données ».

Cet outil va ainsi me permettre de comparer entre autres les différentes composantes de l'objet enseigné mais également les interactions qui y sont liées. Grâce au synopsis et plus particulièrement à la macrostructure une vision plus globale de la séquence va être possible.

### **3.2.2 LA MACROSTRUCTURE**

L'outil synopsis nous fournit un autre outil que l'on nomme la macrostructure. Ce dernier se présente sous la forme d'un schéma arborescent qui synthétise les trois premiers niveaux du synopsis, c'est-à-dire les niveaux n. – n.n – n.n.n. et « [...] donne une vision globale de la dynamique des transformations de l'objet enseigné ainsi que des relations d'ordre, de progression, de hiérarchie et de connexion qui interviennent dans la construction de cette dynamique [...] » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 104).

### **3.2.3 LES OUTILS LINGUISTIQUES**

Les outils linguistiques développés ci-dessous permettent une analyse plus fine des interactions entre enseignant et élèves ce qui permet de mettre en évidence entre autre la manière dont élèves sont guidés par l'enseignant mais également l'influence des supports et des formes d'activités scolaires sur les échanges interactifs.

Pour ce chapitre je me suis basée sur l'ouvrage de Anne-Claude Berthoud, Paroles à propos (2005), ainsi que sur les articles de Anne-Claude Berthoud et Lorenza Mondada : Modes



d'introduction et de négociation du topic dans l'interaction verbale (1995a) et Traitement du topic, processus énonciatifs et séquences conversationnelles (1995b).

En linguistique nous utilisons la notion de topic que l'on peut traduire par objet enseigné. La définition du topic retenue est empruntée à Reinhart et Laparra : « [...] est considéré comme topic ce sur quoi on dit quelque chose, ou mieux, JE dis quelque chose, voire la seule chose à propos de laquelle JE peux le dire, le topic délimitant le domaine de la prédication que se donne l'énonciateur » (Laparra, 1982, cité par Berthoud, 1996).

Trois caractéristiques ou propriétés fondamentales sont liées au topic :

1. Le topic est dynamique et non pas posé une fois pour toute. Il est construit, modifié, tout au long du discours. Il ne préexiste pas au discours mais est construit dans et par le discours.
2. Les manifestations formelles du topic sont à concevoir « en termes de marques entendues comme traces d'opérations sous-jacentes (dont les opérations énonciatives du locuteur) » (Berthoud & Mondada, 1995b, p. 127). Processus ou opérations mis en oeuvre par les locuteurs qui se manifestent justement à travers des traces linguistiques.
3. Le topic est posé et développé dans et par le discours. L'ordre séquentiel du déroulement du discours joue donc un rôle important dans le développement du topic. Ces mouvements séquentiels permettent, tout comme les marques linguistiques, de repérer les processus, opérations mis en oeuvre par les locuteurs sur les topics au fil du discours.

Les topics sont ancrés dans le discours par les interlocuteurs à l'aide de différentes marques possibles, que l'on répartit en deux grandes catégories :

\* Les marques d'ancrages préliminaires

\* Les marques d'ancrages du topic, « ceux qui gèrent les réglages des objets du discours » (Berthoud & Mondada, 1995b, p. 127)

### 3.2.3.1 Marques d'ancrages préliminaires

Ce sont « ceux qui servent à embrayer sur l'acte de discours » ou « ceux qui assurent les réglages de l'acte de discours » selon Berthoud et Mondada. Afin d'exemplifier ces différentes marques, je me base sur des données que j'ai récoltées pour mon premier mémoire intitulé « Co-construction d'un topic en situation d'apprentissage ».

Ces marques peuvent être regroupées sous trois grandes catégories :

**\*Les marqueurs phatiques** qui portent sur la relation d'interaction, et « (...) renvoient à une série d'actes où les énonciateurs se signifient explicitement qu'ils veulent entrer en communication » (Berthoud & Mondada, 1995a, p. 212). Ces marques permettent de vérifier le bon fonctionnement de la communication. Voici un exemple explicite de ces marqueurs phatiques:

- 1M: alors on va essayer de regarder la caisse hein/ Rebecca/ (1)
- 2 tiens tu peux couper le:: ficelle là ((M cherche le ciseau))(2)
- 3 alors écoute tu prends tu contrôles toujours la peinture&

Dans cet exemple on trouve les marques phatiques suivantes qui sont autant de traces de processus par lesquels les interlocuteurs montrent qu'ils veulent rentrer en contact : alors - hein - Rebecca - écoute. (écoute qui dans ce cas est également un marqueur cognitif).

\* **Les marqueurs métalinguistiques** qui sont de trois types:

Les marqueurs d'ancrage sur l'acte de dire « définissent en quelque sorte l'appel à l'acte en tant que tel (...) ou expriment le renvoi explicite à cet acte » (Berthoud, 1996, p. 46).

Voici un exemple tiré cette fois du corpus TPAM 6 :

2 et puis les flux tendus hein?/ okay?/=si j'vous parle de flux tendu  
3 vous savez c'que ça veut dire?/

En 2 le maître d'apprentissage utilise un marqueur métalinguistique « je vous parle de » qui porte sur l'acte de dire.

D'autres marqueurs portent plus spécifiquement sur l'ancrage du mode de dire. Ce sont des marqueurs des marqueurs tels : tu pourrais demander, je voulais te dire, je voulais te demander, j'aurais une question...

Ces marqueurs « indiquent le type d'acte que l'on veut produire » (Berthoud, 1996, p. 47).

Et pour finir les marqueurs de parcours sur le dire qui « permettent à l'énonciateur de revenir à un moment antérieur du discours ou d'amorcer l'acte de discours conçu comme un parcours. » (Berthoud & Mondada, 1993a, p. 212). Voici un exemple tiré de TVOG4 :

55M : tu vas sous paiement tu vois main'ant si tu dois (.) tout d'un coup  
56 elle dit ah je veux encore chose (.) tu r'tournes sous vente

On a ici dans cet exemple l'emploi du discours indirect « elle dit ah je veux encore chose ». Le discours indirect à la différence des marques précédentes, « se limitent à évoquer un dire précédant (...) ou servent à rappeler l'acte de dire en tant que tel » (Berthoud, 1996, p. 48).

\***Les marqueurs cognitifs** « ancrent le discours dans la sphère du je et du tu et expriment le point de vue que les sujets adoptent par rapport à ce qu'ils disent ou vont dire » (Berthoud & Mondada, 1993a, p. 212). Comme on peut le constater dans cet exemple tiré de TVOG1:

57M: pis tu enlèves c'qui a dans la botte/ (bruit de papier dans la botte) voilà: tu peux  
58 mettre dans l'cornet: (bruit du cornet) tranquille t'as l'temps y'a pas xxx  
59A: On n' sait pas si le client n'a pas le temps/  
60 ((rire)) ((bruit de cornet))

Dans cet exemple, l'apprentie en 59 en employant le marqueur « on ne sait pas » renvoie à l'espace partagé des interlocuteurs.

### **3.2.3.2 Marques d'ancrages du topic**

Penchons-nous à présent sur les différentes marques « qui ont à réaliser les multiples opérations d'ancrage du topic proprement dit » (Berthoud, 1996, p. 57). Ce sont principalement :

- la rhématisation
- le déterminant indéfini
- les marqueurs existentiels
- les déictiques
- les marqueurs spécialisés
- les marques lexicales

- la thématisation et plus particulièrement les procédés de dislocation.

### **\*La rhématisation**

Cette marque apparaît essentiellement lors d'interactions asymétriques. Dans ce cas de figure on a un locuteur « « dominant » ( tels par exemple, le médecin ou l'enseignant face au patient ou à l'élève ) (qui) procède notamment par des sollicitations thématiques, sous la forme de rhématisations, procédé particulièrement productif dans ce type d'interaction pour alimenter le discours en topics. » (Berthoud, 1996, p. 58).

1M: écoute (.) alors main'ant: on va apprendre à faire une commande client  
2A: mmm  
3M: alors tu sais que comment ça s'passe/ pourquoi t'as une commande client/  
4A: ben: parc'que les clients y commandent heu: des chaussures parc'qu'y a plus de: la  
5 pointure qu'y faut ou: le modèle:

En 1 le maître d'apprentissage propose le topic commande client, topic ratifié par l'apprentie en 2. En 3, M veut que A développe son topic proposé en 1 en lui posant une question sur ce dernier.

Le contexte, le cadre dans lequel se déroule l'interaction joue un rôle essentiel, qu'on doit impérativement prendre en compte lors des analyses. Cet élément sera développé sous les points suivants.

### **\*Le déterminant indéfini**

Cette marque permet d' « affirmer l'existence de quelque chose [...]. Il s'agit d'un acte unique » (Berthoud, 1996, p. 62). L'installation et la délimitation d'un élément à partir d'un ensemble homogène sont deux opérations qui sont liées à la prédication d'existence.

Toutefois, les indéfinis doivent être accompagnés par d'autres marqueurs car « Poser l'existence d'un référent implique donc nécessairement la localisation de cette existence, un certain ancrage dans la réalité extralinguistique, réalisé par des marqueurs tels que il y a, il y avait, j'ai... » (Berthoud, 1996, p. 62).

Ces derniers sont appelés des marqueurs existentiels.

### **\*Les marqueurs existentiels**

Ceux-ci permettent d'identifier, de localiser un référent. Cette opération « est indispensable pour que devienne pertinente la prédication faite à propos de ce référent. » (Berthoud, 1996, p. 64). Voici quelques exemples de ces marqueurs existentiels : il y a - il y avait - on a - il était...

1M: alors y'a un ticket (.) qui sort (.) tu dois faire signer mais l'deuxième ticket y sort pas  
2 tu dois appuyer sur une barre qui vient ici/  
3A: mmm

Dans cet exemple tiré de TVOG2, on voit en 1 le marqueur existentiel « il y a » dans « il y a un ticket qui sort (.) tu dois l'faire signer ». Ce marqueur permet d'identifier le référent « il y a un ticket » dont on va par la suite faire un commentaire à son sujet « qui sort ».

Les marqueurs existentiels ont pour fonction principale d'installer un nouveau topic ou un nouvel événement lorsque celui-ci n'est impliqué « par aucun élément pas aucun élément contextuel (situationnel, cognitif ou discursif) » (Berthoud, 1996, p. 89).

### \* Les déictiques

Ils sont comparables aux marqueurs existentiels qui ont, comme on l'a vu au précédemment, comme fonction principale d'installer un nouveau topic ou événement, à ceci près que « le topic ou l'événement en question surgissent au sein même de l'espace énonciatif. » (Berthoud, 1996, p. 83).

L'opération déictique « vise à désigner, pointer, montrer, identifier un élément présent dans la situation d'énonciation, opération qui a pour fonction d'extraire, de détacher celui-ci du flux discursif, créant par là sa mise en relief, sa mise en saillance. » (Berthoud, 1996, p. 83).

1M: alors main'ant écoute on va aller chercher heu: des chaussures pour les hommes là/

2A: ouais

3M: d'accord/(2) t'as des questions/

4A: non ça va

5M: AH OUI viens voir encore ici un truc / (3) quand tu vends des chaussures (.) tu dois

6 essayer de proposer aux clients par exemple: tu vends des chaussures pour la

7 neige des bottes &

On peut repérer cette opération déictique lors de l'énoncé de M en 5. On assiste à « un effet de rupture qui a notamment pour corollaire de conférer au déictique la fonction de changer de topic ou de point de vue sur un même topic et dès lors, d'installer un nouveau topic comme un nouveau point de vue sur celui-ci. » (Berthoud, 1996, p. 83).

Les déictiques doivent amener des topics qui sont accessibles situationnellement.

### \*Les marqueurs spécialisés

Tout comme les déictiques, les marqueurs spécialisés ont pour fonction d'introduire des topics qui sont accessibles dans l'espace discursif. La différence entre ces deux marqueurs réside dans le fait que : « les marqueurs déictiques introduisent des topics accessibles en termes situationnels, alors que les marqueurs spécialisés installent des topics accessibles en termes cognitifs. » (Berthoud, 1996, p. 91).

Voici un exemple tiré cette fois de TPAM 6, dans lequel on retrouve la forme élidée en 22 d'un marqueur spécialisé « je voulais juste te demander quelque chose »

22A: juste (.) la baisse nationale/ c'est quoi/

23M: la baisse nationale/ C'est justement heu: y'a les prix du lait on peut avoir une baisse

24 nationale ça veut dire que: le le prix du lait c'est c'est: on l'fixe pas&

### \* Les marques lexicales

Elles permettent l'introduction d'un nouveau topic. Voici quelques exemples de marques lexicales: premièrement, un autre...

« Il est important de souligner que les topics génériques, tels que exemple, chose, cas, dans des formules explicites du type par exemple, autre chose encore, prenons le cas de, ... servent en tant que tels de présentatifs du topic proprement-dit, ils en définissent en quelque sorte le cadre à partir duquel sera extrait le topic spécifique. » (Berthoud, 1996, p. 98).

### \* La thématisation

Voici ce que l'on entend par thématisation: « les différents procédés syntaxiques de marquage du topic, caractéristiques du discours oral. » (Berthoud, 1996, p. 99). Nous nous concentrerons essentiellement sur les procédés de dislocation, à gauche ou à droite. En voici un exemple tiré de TVOG1 :

- 1M: alors on va essayer de regarder la caisse hein/ Rebecca/ (1)
- 2 tiens tu peux couper le:: ficelle là ((M cherche le ciseau))(2)
- 3 alors écoute tu prends tu contrôles toujours la peinture&
- 4A: mmm&
- 5M: les deux peintures elles soient bonnes

Ce procédé de dislocation est présent en 5 où le topic « peintures » est par ce procédé placé au centre de l'attention.

## 4. ANALYSE

Dans cette partie nous aurons d'un côté tout ce qui concerne les analyses a priori et donc nous décrirons des aspects relevant de la transposition externe, puis les analyses a posteriori qui relèvent de la transposition interne.

### 4.1 ANALYSE A PRIORI DU PLAN D'ETUDE DE L'EPP ET DU SUPPORT D'ENSEIGNEMENT

Ici il va s'agir de décrire ce qui est attendu lors d'un enseignement convoquant des textes à valeur littéraire. On se situe au niveau des prescriptions et de la transposition externe.

Les objectifs spécifiques du programme de français de l'Epp sont répartis en deux grandes catégories que sont les connaissances et les compétences. Dans le dictionnaire des concepts, Yves Reuter (2007) donne les définitions suivantes de ces deux termes : par connaissances « c'est plutôt un point de vue objectif qui est envisagé les connaissances d'un sujet sont le résultat intériorisé de son expérience, qui repose sur une recomposition à usage personnel des expériences et des savoirs. » (p. 45). Voici ce que précise Yves Reuter (2007) pour la notion de compétences : « On peut lire dans la Charte des Programmes, en 1992, que le « programme ne doit pas être un empilement de connaissances [...] il doit faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants », et pourrions-nous ajouter, la mobilisation de ces savoirs et savoir-faire dans des situations précises pour faire face à des tâches, résoudre des problèmes, réaliser des projets, etc. » (p. 47).

Lorsque l'on regarde dans le plan d'étude les éléments correspondants à ces deux catégories, il est difficile de pouvoir les rattacher aux définitions données ci-dessus ; on a plutôt un mélange entre des savoirs (voir définition en p.10 sous le point 2.4 le travail de l'enseignant), des savoir-faire (idem) et des compétences. En voici quelques exemples. Sous compétences on retrouve les éléments suivants : faire la lecture d'une œuvre intégrale en étant attentif aux enjeux et à la spécificité du texte, mais également rédiger différents types de textes. Les savoirs correspondent aux éléments suivants : maîtrise des règles de base de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison à noter toutefois que maîtriser les règles ne revient pas à maîtriser leur application en situation d'exercices (savoir-faire), ou en situation de production complexe (compétence). Et sous savoir-faire on a entre autre appliquer les connaissances en grammaire, orthographe et conjugaison et utiliser les ouvrages de référence ainsi que dégager le plan d'un texte.

Qu'implique donc ce plan d'étude ? Concernant les savoirs tout d'abord, ils sont très globaux et donnent peu de précision quant à la matière à aborder. Quant aux savoir-faire, ceux-ci reposent en grande partie sur les savoirs. Ils ne sont pas plus précis que les savoirs. Les compétences amènent quelques précisions mais sans vraiment aller dans les détails. Ce plan d'étude permet aux enseignants d'avoir essentiellement une vision globale des activités à mettre en place afin de correspondre à ces prescriptions, sans pour autant leur imposer des lectures. Une grande liberté est laissée au corps enseignant quant à la manière de prévoir et de créer le support d'enseignement.

Analysons maintenant ce support d'enseignement que représente le dossier sur La Cafetière et le Chevalier double, support créé par un collègue de l'enseignant dont les cours font l'objet de notre analyse. Une fois constitué, le dossier est soumis aux confrères. Afin de faciliter la lecture du dossier, il est représenté sous forme de schéma ou macrostructure (voir annexe V). Par rapport aux données recueillies, l'analyse développée porte essentiellement sur la mise en contexte, non inclus le travail sur le genre fantastique, toutefois des remarques générales concernent également l'ensemble du dossier.

Nous allons chercher à décrire les types d'activités que suppose ce dossier et les mettre en lien avec le plan d'études.

On constate que suite à la lecture des deux contes fantastiques, il y a directement une évaluation qui est mise en place sur la compréhension du texte. Ensuite tout un travail est effectué sur la mise en contexte des deux textes au travers de la *biographie*, du contexte *politique/historique*, du contexte *artistique* et du *genre fantastique*. Lors du travail sur le genre fantastique on a une activité de comparaison qui est effectuée entre les genres fantastique, merveilleux et étrange.

Les deux textes sont ensuite travaillés sous forme de *résumés* dont les phrases sont données par l'enseignant. Pour chacun des contes, un travail sur le *schéma narratif* et sur le *schéma actantiel* est effectué. Pour ces deux savoirs formels, on part d'une définition donnée dans le dossier puis les élèves doivent effectuer ces deux schémas et répondre ensuite à des questions s'y rapportant. La séquence se termine par une évaluation sommative de tout le dossier.

Analysons plus précisément la composante « mise en contexte » étant donné les données recueillies. Les activités proposées dans cette partie et plus spécialement les activités liées à la biographie sont de type question-réponse. Les élèves doivent lire la biographie de l'auteur que l'on retrouve dans l'ouvrage de la Cafetière et du Chevalier double, et répondre à huit questions s'y rapportant. On se situe ici au niveau de savoirs déclaratifs ; cette activité suppose donc la lecture et la compréhension d'un texte relevant d'un genre informatif. Les questions du dossier visent ensuite la restitution des savoirs déclaratifs. Les élèves peuvent ici peiner à comprendre le texte et donc à répondre aux questions. Les questions peuvent également présenter des difficultés de compréhension.

Les activités liées au contexte politique correspondent à la lecture d'un texte comportant une liste des régimes politiques du XIXe siècle ainsi qu'une courte description du lien entre art et politique. Suite à la lecture de ce texte, les élèves doivent compléter un texte à trous. Cette activité suppose donc à nouveau la lecture et la compréhension d'un texte relevant d'un genre informatif. Le texte à trous suivant demandant aux élèves de trouver le seul terme attendu, ils sont ici face à des savoirs déclaratifs et le texte peut présenter des difficultés de compréhension. Le texte à compléter impliquant des réponses très précises, les élèves peuvent avoir de la difficulté à trouver le terme exact même s'ils en ont compris la signification.

Les activités prévues sur le contexte artistique sont similaires à celles pour la biographie, c'est-à-dire lecture d'un texte et réponse à cinq questions. Un texte à trous concernant l'art pour l'art et le surréalisme doit également être complété.

Dernier élément composant la mise en contexte : le genre fantastique. A nouveau un texte relevant d'un genre informatif est proposé aux élèves sur le goût pour l'irrationnel. On ne retrouve pas dans le dossier des questions concernant ce texte. L'activité suivante porte sur un tableau de Salvador Dali, *La queue d'Aronde*, œuvre surréaliste. Des questions sont prévues sur le tableau. Ces questions sont de nature interprétative et présentent la particularité d'attendre des réponses précises qui sont certainement le fruit de l'interprétation que le concepteur des questions a faite du tableau. Toujours sous la catégorie « genre fantastique », il est proposé aux élèves de lire un texte concernant la définition du genre fantastique, genre confronté à celui du merveilleux et de l'étrange. Suite à cette lecture, des résumés sont soumis aux élèves dans le but d'identifier s'ils appartiennent au genre étrange ou merveilleux. Suite à ce travail d'identification, on demande aux élèves de compléter un tableau comparatif entre les trois genres et de répondre à une dernière question concernant le succès des contes de TG. Ici on a à faire à des savoirs déclaratifs mais également à des savoirs procéduraux.

On peut constater que parmi toutes les activités prévues dans le dossier sous la composante « mise en contexte », on n'utilise ni ne mentionne les textes de la Cafetière et du Chevalier double qui sont supposés être l'objet d'enseignement.

La forme d'activité qui prédomine est essentiellement de type question-réponse suite à la lecture d'un texte, et les savoirs convoqués sont à dominante déclarative. Les élèves ne sont ici pas impliqués dans la lecture des textes autrement qu'en tant que lecteurs physiques. A priori on remarquera encore que ces formes d'activités ne semblent pas particulièrement favoriser les échanges interactifs entre les différents acteurs en classe.

## **4.2 ANALYSE A PRIORI DES DEUX CONTES FANTASTIQUES**

Dans cette partie il va s'agir de mettre en évidence les manières possibles d'aborder l'objet d'enseignement que sont les deux contes fantastiques, la Cafetière et le Chevalier double de Théophile Gautier.

Face aux données que je traite, je fais l'économie de l'analyse des textes, car durant les deux heures filmées, l'enseignant ne fait qu'une seule fois mention d'un aspect textuel.

Cette analyse a priori est représentée sous la forme d'une carte conceptuelle, afin d'en faciliter la lecture (voir annexe VIII).

Dans cette carte conceptuelle il est possible d'effectuer des regroupements qui permettent de faire le lien avec l'historique de l'enseignement décrit dans la partie théorique de ce travail (voir p. 8 point 2.3).

L'approche historique et culturelle qui a cours jusque vers les années 70, englobe les composantes suivantes : la biographie, le contexte historique / politique et le contexte artistique. On considère que les élèves sont dans cette perspective, passifs, les interactions minimales se limitant à un cours frontal.

Le statut des élèves reste le même lorsqu'on se situe dans une approche générique; l'implication des élèves étant minimisée. A nouveau on attend comme forme d'interaction minimale le cours frontal ou magistral. Dans cette perspective l'accent est mis sur des entrées comme le genre, ou les savoirs formels que l'on peut retrouver dans ma carte conceptuelle.

L'approche centrée sur la lecture littéraire se développant dès la fin des années 1980, fait des élèves, des acteurs actifs. Les élèves sont donc impliqués dans la lecture du texte. La composante ou entrée « impressions des élèves » correspond à cette perspective.

## **4.3 SYNOPSIS DES LECONS**

Le synopsis (voir annexe IV) nous permet d'observer que trois éléments principaux (1 - 2 - 3) liés aux deux contes de TG, sont abordés durant ces deux heures de cours filmés. Chacune des ces trois parties sont divisées en activités pour lesquelles sont précisées, entre autres, les formes sociales de travail décrites en p. 16 sous le point 3.2.1. Ainsi ce synopsis permet de mettre en évidence les activités ainsi que leur valeur interactionnelle ; les échanges interactionnels restant le cœur du travail.

Ce synopsis ne concerne pas l'ensemble de la séquence mais deux heures de cours filmés.



Comme on peut le voir les formes sociales de travail qui dominent, sont clairement le travail par une démarche de type question-réponse entre la classe et l'enseignant (Q), mais chaque fois que cette forme sociale de travail est convoquée, elle est également accompagnée d'un travail par écoute d'une explication de l'enseignant (M).

On relève tout de même deux moments durant lesquels les élèves ont effectué un travail individuel. Mais sur 1h45 de cours, c'est nettement le travail par une démarche question-réponse complétée par des explications de l'enseignant qui domine.

Regardons plus précisément si les activités de 2<sup>e</sup> niveau (2.1-2.2-2.3) présentent des différences quant aux formes sociales de travail. L'accent est mis sur ces activités de 2<sup>e</sup> niveau car ce sera par rapport à ces dernières que des moments d'échanges interactifs sont sélectionnés mais aussi parce que c'est au cours de ces activités qu'un enseignement a lieu à proprement parler, puisque le niveau 1 consiste en une évaluation certificative, et que le niveau 3 renvoie à la communication des devoirs.

Les activités liées au travail sur la **biographie** (niveau 2.1) consistent à lire un texte puis à répondre à des questions le concernant, qui se trouvent dans le dossier. Ici les dominantes des formes sociales de travail question-réponse et explications de l'enseignant sont bien présentes. En ce qui concerne les formes sociales de travail pour les activités liées au **contexte artistique** (niveau 2.2), l'observation faite ci-dessus est également applicable.

Pour ces deux activités principales (travail sur la biographie et sur le contexte artistique), on peut relever que dans les deux cas on utilise comme support un texte et/ou un tableau puis des questions s'y rapportant. On constate ici que le support texte ou tableau n'implique pas de changement sur les formes sociales de travail dont les dominantes sont toujours Q et M.

Les activités liés au travail sur le **contexte politique/historique** (niveau 2.3) du XIX<sup>e</sup> siècle, présentent quant à elles une dominante de forme sociale de travail qui correspond à des explications de la part de l'enseignant mais également accompagnées par une démarche de type question-réponse. Le support utilisé pour cette activité principale est également le dossier et plus particulièrement une liste des régimes politiques de l'époque accompagnée d'un texte, et d'un texte à trous. On a ici des supports qui sont différents de ceux pour le travail sur la biographie et sur le contexte artistique. Nous verrons que cette différence de supports modifie quelque peu le type d'interaction.

On peut également relever un autre fait important qui concerne l'utilisation de supports et plus particulièrement les deux textes de Théophile Gautier. Ceux-ci ne sont mentionnés qu'une seule fois par l'enseignant lorsqu'il donne la définition du fantastique. Sinon à aucun autre moment l'enseignant ou les élèves ne se réfèrent aux textes à proprement parler.

#### 4.4 MACROSTRUCTURE DES LECONS

Afin d'avoir une vision plus synthétique des deux cours filmés et sur la base du synopsis, une macrostructure est effectuée (voir annexe VI). Cette macrostructure permet de mettre en évidence les choix opérés par l'enseignant quant à sa manière d'aborder l'objet d'enseignement.

La macrostructure concerne le début de la séquence. On constate que trois groupes d'activités sont effectués durant les cours. Ces trois éléments correspondent aux niveaux 1 / 2 et 3 dans le synopsis.

En début de cours et de séquence, les élèves ont dû remplir une **évaluation sommative** (voir annexe IX) ou plus exactement un contrôle de lecture portant sur la compréhension des deux

nouvelles que sont la Cafetière et le Chevalier double. Cette évaluation avait été annoncée. Les questions concernent essentiellement les personnages, les événements principaux et l'étrangeté des événements. C'est donc la compréhension des textes qui est évaluée, avant tout enseignement et apprentissage. Les questions visent donc essentiellement la vérification de la bonne compréhension générale de l'intrigue. On peut tout de même relever que les questions liées à l'étrangeté relèvent plus de compétences interprétatives.

S'ensuit un travail portant sur les *contextes* liés aux deux contes fantastiques et à TG (Théophile Gautier) et qui représentent autant de composantes ou d'entrées possibles quant à ce dernier.

Un premier travail est effectué sur la *vie de TG* et pour ce faire, les élèves se basent sur la biographie qu'ils ont dans leur livre. Après une lecture collective, les élèves ainsi que l'enseignant répondent aux questions situées dans le dossier qui leur a été remis en début d'heure.

Suite à l'entrée biographique, la composante contexte *politique/historique* est abordée. Les principaux pouvoirs politiques du XIXe siècle sont expliqués par l'enseignant. On retrouve le nom de ces pouvoirs dans le dossier des élèves. Un texte faisant le lien entre ce contexte politique et TG est lu par l'enseignant et un texte à trous est complété par l'enseignant et les élèves.

Le contexte *artistique* est ensuite abordé avec quatre activités principales : un travail individuel effectué par les élèves sur la lecture d'un texte présentant le courant romantique et des questions à compléter, puis un travail de correction, de mise en commun des réponses et pour finir l'observation d'un tableau surréaliste et des questions à compléter faites en commun. Toutes ces activités sont à effectuer à l'aide du support dossier.

On constate donc que le support utilisé dans la plupart des activités est essentiellement le dossier remis aux élèves en début de cours. Les textes de la Cafetière et du Chevalier double ne sont pas utilisés durant les deux heures de cours filmés. L'enseignant suit les activités proposées dans le support, toutefois le travail d'observation d'un tableau surréaliste est traité par l'enseignant non pas comme prévu dans le dossier sous la partie « le genre fantastique » mais sous la partie « contexte artistique ». Cela apparaît clairement lorsque l'on compare la macrostructure du dossier (voir annexe V) et la macrostructure des deux heures filmées (voir annexe VI). On s'attendrait à ce qu'un tableau soit travaillé sous l'angle du contexte artistique plutôt que sous l'angle du genre. L'enseignant ici a effectué le choix de modifier l'ordre des activités. Rappelons que le support n'a pas été créé par l'enseignant mais par un de ses collègues et qu'il doit se l'approprier. On se situe ici au niveau de la transposition interne.

## **4.5 L'ANALYSE DU DISCOURS**

Il va s'agir dans cette partie de focaliser notre attention sur les moments particuliers que sont les échanges interactifs entre enseignant et élèves. Pour ce faire des outils linguistiques qui permettent d'effectuer une analyse fine des échanges interactifs sont utilisés. Un travail de transcription et d'analyse linguistique portant sur plusieurs échanges qui relèvent des trois composantes abordées durant les deux heures de cours au sujet des deux contes de TG est effectué (voir annexe VII). C'est sur la base du synopsis que j'ai pu identifier des moments durant lesquels se déroulent des échanges interactifs. Je me suis basée sur deux critères pour retenir les situations d'interaction :

1. La présence d'interactions
2. Au minimum deux moments d'interactions pour chaque niveau (2.1 ; 2.2 ; 2.3) du synopsis, lesquels donnent à voir, dans un niveau plus « micro », la construction progressive de diverses « facettes » de l'objet enseigné.

Ce choix découle du résultat du synopsis et de la macrostructure dans lesquels trois entrées ont été relevées : l'entrée biographie, l'entrée par le contexte historique/politique et l'entrée par le contexte artistique. Il va s'agir d'analyser pour chacune de ces trois entrées ou composantes la manière dont l'enseignant guide les élèves et ce qu'il fait des réponses des élèves.

Pour chacun de ces sept échanges interactifs la même manière de procéder est la même : tout d'abord un constat global de l'échange quant à la quantité d'échanges propres à chacun des locuteurs et ensuite une analyse fine des échanges. Après l'analyse linguistique de chaque échantillon d'interactions portant sur une composante de l'enseignement, une synthèse intermédiaire des observations d'un point de vue didactique/interactionnel est effectuée.

#### **4.5.1 ECHANGES INTERACTIFS SUR LA BIOGRAPHIE**

##### **4.5.1.1 Partie A (ce moment correspond aux niveaux 2.1.3.1 et 2.1.3.2 du synopsis)**

En A on se situe à un moment durant lequel l'enseignant et la classe travaillent sur la biographie de TG. Les élèves doivent répondre à des questions situées dans leur dossier. Ici l'enseignant pose deux questions à la classe qui va répondre. Ces réponses sont ensuite reprises par l'enseignant qui va les modifier.

Globalement on peut constater que c'est l'enseignant qui parle le plus lors de ce premier échange. Sur un total de 26 lignes retranscrites, on en relève 22 pour l'enseignant et 4 pour les élèves.

C'est l'enseignant qui lit à haute voix la première question et on peut voir ici un procédé de dislocation (voir définition en p. 21 sous le point 3.2.3.2) qui a comme objectif de faire placer au centre le topic « Théophile Gautier » en 1, suivi d'une rhématisation en 2, procédé typique lorsqu'on a un locuteur « dominant » comme un enseignant ou un médecin :

- 1 ens : Théophile Gautier (1) il est né à Tarbes, une petite ville heu : de province disons  
 2 ens : / mais où est-ce qu'il a passé heu : principalement sa vie/ oui V.

Un élève répond à la sollicitation de l'enseignant en 3 ; réponse que l'enseignant reprend en la disloquant suite à une double ratification :

- 4 ens : Oui c'est juste à Paris ((l'ens note au tableau à *Paris*))

L'enseignant poursuit par un marqueur phatique « alors » afin de rendre attentif les élèves au fait qu'il passe à la seconde question. La deuxième question est précédée par un marqueur métalinguistique « on peut s'demander » et la réponse à la question 1 est reprise par l'enseignant sous forme de déictique « cela ». Les déictiques permettent de pointer un élément qui doit être accessible en terme situationnel. Toutefois l'enseignant précise en 6 sous forme de dislocation ce que signifie le « cela » utilisé précédemment, afin de clarifier sa question.

Un élève répond en 7 et 8 à la question en lisant la réponse dans le texte. Réponse ratifiée doublement par l'enseignant en 9 qui va reformuler la réponse en l'introduisant par un

phatique afin de rendre attentifs les élèves, puis par une marque lexicale « déjà » suivi d'un marqueur existentiel « il y a ». Ces deux marques permettent l'installation d'un nouveau topic ici « de bonnes écoles ». De la réponse précise de l'élève « le collègue Louis Legrand Charlemagne » on est passé à une réponse plus globale, générale « de bonnes écoles ».

6 ens : sur sa carrière heu : sur sa carrière d'écrivain heu : de monter à Paris/ oui D.

7 é : Heu : son père (2) son père occupe un poste important dans l'administration

8 é : parisienne alors il a pu fréquenter le collègue Louis Legrand Charlemagne

9 ens : D'accord c'est juste alors déjà ((l'ens note au tableau *bonnes écoles*)) y'a (3) de

10 ens : bonnes écoles à Paris/ ((l'ens note au tableau après la réponse un /) encore

11 ens : aujourd'hui (un E lève la main) oui/

En 12 un autre élève donne une réponse en l'introduisant par un marqueur métalinguistique « j'dis ». Réponse ratifiée par l'enseignant mais qui comme précédemment, va subir une transformation en passant d'exemples précis « Gérard de Nerval et Victor Hugo » à un réponse générale « personnalités importantes ». Ce nouveau topic est précédé par un marqueur phatique « okay » et un marqueur métalinguistique « on va dire » qui montre la volonté de l'enseignant de reformuler la réponse de l'élève. De 13 à 26 c'est l'enseignant qui va garder son tour de parole. Durant toute l'explication l'enseignant ne va vérifier qu'à la fin le bon fonctionnement de la communication avec le phatique « okay ». L'enseignant donne une explication qui va permettre d'arriver à la réponse « centre culturel ».

En 15 l'enseignant début son explication par la conjonction « parce que » mais qui n'est précédée par aucune question. Il s'agit en fait d'une explication qui reprend la question 2 concernant l'importance d'être à Paris. En 16 l'enseignant, par une dislocation, met en évidence « Paris » dans une explication générale « pour un artiste de l'époque », on ne parle plus ici spécifiquement de TG, puis en 17 et 18 il précise son explication en donnant des exemples précis « sculpteur écrivain » en utilisant l'indice déictique personnel « vous ». L'enseignant poursuit son explication en 20 par un procédé de rhématisation « pourquoi » qui reprend son explication précédente en 18 et 19 mais sans attendre véritablement une réponse et y répond lui-même en utilisant à nouveau la conjonction « parce que » suivi d'un marqueur existentiel « on a » introduisant le topic « un centre culturel » repris par un déictique « là » en 22 et décrit comme un lieu regroupant les personnalités importantes, les maisons d'édition et les gens qui avaient de l'argent. L'enseignant clôt son explication en utilisant le déictique « ça » qui reprend les éléments essentiels liés à Paris.

#### **4.5.1.2 Partie B (ce moment correspond aux niveaux 2.1.3.4 et 2.1.3.5 (seulement en partie) du synopsis)**

En B on se situe à un moment durant lequel l'enseignant et la classe travaillent toujours sur la biographie de TG en devant répondre à des questions situées dans leur dossier. Ici l'enseignant pose une question à laquelle un élève répond de manière incorrecte. L'enseignant va rétablir la bonne réponse.

Globalement on peut voir que sur 24 lignes retranscrites, 23 sont attribuées à l'enseignant contre 1 pour les élèves.

En 27, l'enseignant début la lecture de la question ; un marqueur phatique va lui permettre d'attirer l'attention des élèves, et l'utilisation du déictique « ça » va faire ressortir, pointer un

nouveau topic, accentué par la voix de l'enseignant et disloqué. L'enseignant en 27 reprend le début de la question mais s'arrête à nouveau pour préciser le point de vue à adopter « selon Gautier » en l'accentuant et en le répétant. Sans réponse après deux secondes l'enseignant reprend la question au travers du déictique « ça » en 29. Après 4 secondes de silence et d'attente l'enseignant relève la difficulté de compréhension du texte.

- 27 ens : Selon Gautier alors ça c'est important selon Gautier l'artiste selon Gautier et pas
- 28 ens : Victor Hugo selon Gautier l'artiste peut-il avoir un rôle politique à jouer/ (2)
- 29 ens : qu'est-ce qui : répond Gautier à ça/ (4) c'était la partie la plus difficile à
- 30 ens : comprendre V./

Un élève en 31 donne une réponse qu'il reprend telle quelle dans la biographie. L'enseignant ne ratifie ni n'invalide la réponse de l'élève ; il reprend un passage de la biographie, aussi utilisé par l'élève pour répondre, en le reformulant en des termes plus simples. Pour ce faire il va utiliser différents procédés comme le discours indirect et la dislocation. L'enseignant va ainsi lui-même donner la réponse correcte.

L'enseignant reprend la parole en 32 par un marqueur phatique « alors » et poursuit en lisant un passage de la biographie dans laquelle se trouve la réponse à la question de 32 à 35. Il attire l'attention des élèves en utilisant à nouveau le « alors » et exprime la difficulté de compréhension liée à la phrase précédemment lue. L'enseignant va ainsi reformuler la phrase en ayant au préalable procédé par rhématisation et en utilisant un marqueur métalinguistique en 36 et 37. Il ne s'agit ici pas d'un véritable procédé de rhématisation car l'enseignant n'attend pas de réponse de la part de la classe étant donné qu'il poursuit directement sur son explication. A nouveau, on constate l'utilisation de marqueur métalinguistique que l'on retrouve usités cinq fois au total dans son explication. Au début de son explication en 37, l'enseignant disloque « Gautier » ce qui le met en évidence, en le confrontant au romantisme. Ensuite l'enseignant va préciser la position du romantisme face à la politique puis celle de Gautier. Ici l'enseignant utilise le procédé de dislocation ce qui lui permet de mettre en évidence les sujets importants que sont Gautier et le romantisme.

- 35 ens : introduisent morale et politique dans leurs œuvres (2) alors cette phrase elle est
- 36 ens : un peut tordue elle est pas facile à comprendre mais qu'est-c'qui dit/ qu'est-
- 37 ens : c'qu'elle dit cette phrase elle dit que en fait Gautier (1) lui (1) y participe d
- 38 ens : un autre mouvement que le romantisme (2) et le romantisme disait que oui il fallait
- 39 ens : faire de la politique dans les œuvres (2) Gautier il dit lui (1) ben non (1)
- 40 ens : justement pas ((le prof note au tableau la réponse *non l'art est indépendant de la*
- 41 ens : *politique*)) l'art est indépendant de la politique est indépendant de l

En 41 l'enseignant semble avoir terminé son explication puis après 2 secondes de pause il reprend son explication en utilisant le discours direct de 42 à 44 comme il l'avait déjà fait dans sa première partie de l'explication. L'insertion de paroles constitue une rupture car ici ce n'est plus l'enseignant qui parle mais le personnage Gautier ; les paroles rapportées font référence à la situation d'énonciation du personnage. L'enseignant utilise le même procédé que précédemment en mettant en parallèle par la dislocation les artistes des politiciens en 43.

- 42 ens : hein : heu : Gautier il va dire ben voilà chacun son travail au fait moi j'suis
- 43 ens : artiste (1) j'fait d'l'art (1) les autres c'est des politiciens ils font de la politique
- 44 ens : mais l'art et la politique ça se mélange pas c'est un peut comme l'eau et l'huile

L'enseignant termine son explication en effectuant une comparaison avec aujourd'hui toujours en utilisant des exemples précis. Par la dislocation il met bien en évidence que son propos porte sur « aujourd'hui » en 45. L'enseignant utilise en 45 le phatique « hein » avec une intonation montante afin de vérifier la bonne communication sans attendre de véritable ratification car il poursuit directement.

#### 4.5.1.3 Partie C (ce moment correspond aux niveaux 2.1.3.5 (seulement en partie) et 2.1.3.6 du synopsis)

En C on se situe à un moment durant lequel l'enseignant et la classe travaillent toujours sur la biographie de TG en devant répondre à des questions situées dans leur dossier. Ici l'enseignant pose une question à laquelle il attend plusieurs réponses. Un élève va répondre et l'enseignant va par la suite guider les élèves par deux fois afin de compléter les réponses.

Globalement on peut voir que sur 31 lignes retranscrites, 24 sont attribuées à l'ens contre 7 pour les élèves. L'ens est donc celui qui a le plus la parole.

L'enseignant ne pose pas directement la question du dossier mais il va l'introduire en faisant le lien avec la question précédente qui portait sur le métier de journaliste grâce auquel Gautier a pu voyager. L'enseignant introduit donc la question en insistant sur les nombreux voyages effectués par TG que ce soit au travers d'exemples précis ou d'accentuation. La question qui nous concerne est introduite par la conjonction de coordination « donc » qui énonce une conséquence et « ces voyages » est disloquée afin de le mettre en évidence et l'utilisation du pronom déictique « ces » fait référence à son explication précédente.

En 57 un élève donne une réponse que l'enseignant n'entend pas clairement et qu'il demande en 58 de répéter. L'élève redonne exactement la même réponse en 59.

Sa réponse est doublement ratifiée par l'enseignant en 60 « oui » « c'est juste » et est reprise telle quelle par l'ens. L'enseignant attend d'autres réponses encore et procède par rhématisation en reposant sa question initiale en utilisant le déictique « ça » qui reprend les voyages. L'enseignant va guider les élèves en utilisant un passage de la biographie par le discours indirect en 62. Il reprend en 63 l'élément qui peut guider les élèves et qui est « il s'évade » repris ensuite sous forme de déictique « ça ».

60 ens : Oui c'est juste des nouvelles idées ((l'ens note au tableau la réponse *nouvelles*

61 ens : *idées* et met un séparation /)) qu'est-c' que ça a pu lui apporter aussi/ (1) heu :

62 ens : quand y dit ((l'ens se penche sur la biographie)) il s'évade en faisant de

63 ens : nombreux voyages qu'est-c' qu'on entend par il s'évade/ qu'est-c' que ça veut

64 ens : dire/

A cette question guidée par l'enseignant deux élèves donnent chacun une réponse dont l'enseignant semble apparemment n'avoir entendu que la réponse donnée par l'élève en 65 « il s'enfuit » puisqu'il reprend cette réponse en guidant à nouveau les élèves quant au sens figuré que peut prendre la réponse de l'élève. Pour ce faire il précise sa question en mentionnant simplement « dans quel sens » puis après deux secondes sans réponse il va amener lui un élément de réponse en 67 « au sens figuré ». En 68 un élève donne une réponse mais sans tenir compte des propos de l'enseignant fait en 67 sur le sens figuré ; l'élève répète la réponse que l'enseignant n'avait pas entendue précédemment en 66. L'enseignant ratifie la réponse « c'est juste » mais ne va pas la reprendre telle quelle. L'enseignant cherche une autre manière de formuler la réponse que l'on perçoit à travers du marqueur linguistique « on va dire ». L'enseignant poursuit sur sa reformulation de la réponse de l'élève « change ses

idées » en la reprenant et en changeant le verbe. On peut se demander le pourquoi de cette reformulation de la part de l'enseignant.

69 ens : C'est juste ((l'ens note au tableau la réponse *change ses idées*)) il change on va  
70 ens : dire : heu: i l change ses idées il ouvre un peu des idées (1) il s'ouvre aussi à des  
71 ens : nouvelles:/&

72 é : &Cultures

Verbe qu'il reprend et qui va guider fortement les élèves dans la recherche de la suite des réponses à la question initiale : l'enseignant débute la phrase que les élèves doivent compléter. Ce qui est fait en 72. Réponse validée par l'enseignant en 73. L'enseignant poursuit ensuite son explication seul, en revenant sur le sens figuré que peut prendre le terme « il s'évade, il s'enfuit » au travers des paradis artificiels.

Durant tout cet échange on constate que l'enseignant guide les élèves dans la recherche des réponses. Ce guidage fait ici par l'enseignant est très « directif » car il attend d'eux des réponses précises.

#### **4.5.1.4 Remarques intermédiaires sur les échanges interactifs de la biographie**

Pour les trois échanges analysés ci-dessus on retrouve d'une part les mêmes formes sociales de travail, c'est-à-dire question-réponse et explications de l'enseignant et d'autre part l'utilisation du même support, le dossier et plus précisément les activités qui s'y rapportent c'est-à-dire lire un texte biographique et répondre à des questions.

On remarque que pour ces trois moments d'échanges, c'est l'enseignant qui s'approprie le plus la parole et ce de manière très nette, les élèves ne prenant la parole que lorsque l'enseignant procède par rhématisation, c'est-à-dire lorsqu'il leur pose des questions. Les réponses des élèves sont traitées de manières diverses selon le type de réponse attendu. Lorsque la réponse est précise l'enseignant la ratifie sans amener plus d'explication. Par contre lorsque la question demande une réponse plus large comme c'est le cas en 12A et dans la majorité des échanges, l'enseignant va modifier les réponses amenées par les élèves en les reformulant de manière personnelle. Lors de l'échange C, l'enseignant guide plus les élèves dans la recherche des réponses en reformulant par exemple la question.

Lorsque l'enseignant donne une explication ou un complément d'information, il utilise parfois le procédé de rhématisation mais sans véritablement attendre une réponse puisque dans la plupart des cas il donne lui-même la réponse sans laisser le temps aux élèves de se manifester.

De la sorte, d'un point de vue didactique, nous pouvons constater que l'apprentissage des élèves des contenus biographiques de la séance d'enseignement dépend de l'élémentarisation préalable des savoirs à apprendre telle qu'opérée par le dossier, mais aussi du guidage serré de l'enseignant qui conduit globalement les élèves aux réponses attendues.

#### **4.5.2 ECHANGES INTERACTIFS SUR LE CONTEXTE POLITIQUE/HISTORIQUE**

##### **4.5.2.1 Partie D (ce moment correspond aux niveaux 2.2.1.2- 2.2.2 et 2.2.2.1 (seulement en partie) du synopsis)**

En D on se situe à un moment durant lequel l'enseignant et la classe travaillent sur le contexte politique/historique en se basant sur la liste des régimes politiques du XIXe siècle que l'on



retrouve dans le dossier. Ici l'enseignant va partir d'un propos d'un élève pour aborder le contexte historique de la fin du XVIIIe siècle. Les élèves n'ont donc à disposition que cette liste que l'enseignant va expliquer aux élèves de manière frontale essentiellement en questionnant de temps à autre les élèves.

Globalement on peut constater que c'est l'enseignant qui parle le plus lors de cet échange. Sur un total de 53 lignes retranscrites, on en relève 42 pour l'enseignant et 11 pour les élèves.

L'enseignant va réutiliser les propos d'un élève afin d'introduire les régimes politiques du XIXe siècle, d'où l'utilisation du pronom déictique en 1 « ce ». L'élève concerné, donne un premier élément de réponse « il est mort » qu'il complète ensuite « pendu ».

L'enseignant reprend le premier élément de sa réponse et guide l'élève en lui demandant de préciser sa réponse. L'élève répète le deuxième élément de sa réponse donnée en 3 ; élément que l'enseignant va reprendre sous forme élidée « plus spectaculaire » sous-entendue « que pendu ». A ce procédé de rhématisation plusieurs élèves répondent en 7. L'enseignant ne ratifie par leur réponse mais la reformule en des termes simplifiés en 8. Ici les échanges sont rapides. L'élève concerné répète en 9 la réponse donnée par ses camarades, réponse cette fois reprise telle quelle par l'enseignant en 10 qui la ratifie par un « exactement ».

L'enseignant poursuit le guidage des élèves en reprenant la réponse amenée par les élèves et en procédant à nouveau par rhématisation. Deux réponses sont amenées par les élèves en 12 et 13 que l'enseignant valide en les reprenant accompagnées d'une marque d'accord. L'enseignant poursuit par rhématisation en se basant sur une des réponses dont il accentue les pronoms afin de guider les élèves dans la recherche de la réponse. Un élève donne une réponse en 16 que l'enseignant va reprendre telle quelle mais sans marque d'accord. Il va ensuite généraliser cette réponse en passant de tous les règnes des rois de France à la monarchie. L'enseignant poursuit par une explication du pourquoi de la révolution en insistant sur l'importance et sur le fait que cela fut un fait unique.

10 ens : guillotiné exactement (1) qu'est-c'qu'on a mis à quoi on a mis fin en coupant la  
11 ens : tête de Louis XVI/

12 é : à son règne&

13 é : &à sa vie

14 ens : à son sa vie ouais bien sûr ((rires)) à son règne aussi forcément mais (1) à plus

15 ens : que ça c'est plus que son règne à lui (1) qu'on a tué/

16 é : c'est tous les règnes

A la fin de son explication en 31, il procède par rhématisation. Sans réponse après trois secondes, l'enseignant va reformuler sa question en reprenant son explication au travers du déictique « ça » et partir sur les systèmes politiques au travers du terme « démocratie » sur lequel il insiste. Par cette manière l'enseignant guide les élèves en attendant d'eux qu'ils formulent le nom d'un système politique. La question que l'enseignant formule en 31 est élidée « qu'est-c'qu'on a décidé de mettre à la place/ » sous-entendu du système qui n'est pas démocratique. Un élève en 34 donne une réponse concernant un personnage et non pas un système politique. On peut penser que l'élève a compris le sous-entendu comme « qu'est-c'qu'on a décidé de mettre à la place » de Louis XVI. L'enseignant prend en compte la réponse de l'élève en 35 et reste sur son idée de système politique en commençant une phrase que les élèves doivent terminer. Ici le guidage est très précis et directif. En 36 un élève donne



une réponse que l'enseignant va en 37 validée par une marque d'accord. Toutefois il ne le fait pas tout de suite et donne la réponse qu'il attendait des élèves. Ce n'est qu'ensuite qu'il reprend les réponses données en 34 et 36 et qu'il les intègre à son explication. L'enseignant poursuit son explication. En 40 l'enseignant procède par rhématisation mais n'attend pas réellement de réponse de la part des élèves car il poursuit en donnant directement l'explication. En 43 l'enseignant signifie aux élèves au travers de déictique, produisant ici un effet de rupture, qu'il leur présente le premier régime politique qu'ils ont dans leur dossier.

42 ens : avait avant donc les gens on continué à se révolter jusqu'au moment où c'est  
43 ens : c'qu'on a sur la feuille (1) de 1804 à 1815 y'a eu quelqu'un qui est arrivé

De 46 à 47 l'enseignant procède par rhématisation et guide les élèves en donnant au fur et à mesure des questions, des indices très précis sur le personnage à trouver et utilise le marqueur cognitif « vous connaissez » :

45 ens : parc'que depuis 1789 c'est assez le X dans la France on a essayé de mettre un  
46 ens : peu d'ordre c'était qui/ comme y s'appelait/ ce : ce premier empereur français/  
47 ens : (2) vous connaissez/

Plusieurs élèves répondent en 48 et l'enseignant reprend cette réponse telle quelle. L'enseignant se réfère ensuite au dossier pour des questions de méthode et utilise un marqueur cognitif en 50 qui renvoie à l'espace partagé des interlocuteurs. L'enseignant utilise en fin d'énoncé un marqueur phatique « hein » afin de s'assurer que les élèves aient bien pris en compte sa remarque précédente. Ce que fait un élève en 52 en donnant un complément d'information précédé d'une marque de ratification. L'enseignant reprend la réponse de l'élève et la complète en utilisant la dislocation. L'enseignant encourage l'élève au travers du « très bien ».

#### **4.5.2.2 Partie E (ce moment correspond aux niveaux 2.2.6.2 du synopsis)**

En E on se situe à un moment durant lequel l'enseignant et la classe travaillent toujours sur le contexte politique/historique. Il s'agit de compléter un texte à trous qui donne suite à la lecture d'un texte. Ici l'enseignant va lui-même effectuer la lecture du texte à compléter et guider très précisément les élèves dans leur recherche de réponse.

Globalement on peut constater que c'est l'enseignant qui parle le plus lors de cet échange. Sur un total de 36 lignes retranscrites, on en relève 32 pour l'enseignant et 4 pour les élèves. On peut déjà relever que le texte contient 6 trous à compléter.

Comme on peut le constater, les énoncés des élèves correspondent dans tout cet échange à de simples mots. Par contre les propos de l'enseignant sont nettement plus fournis.

54 ens : alors maintenant on va essayer de répondre à ce petit texte à trous (1) vers

En 54 l'enseignant débute son propos par un marqueur phatique afin de rendre les élèves attentifs et poursuit par un marqueur métalinguistique qui introduit ce sur quoi ils vont travailler. L'enseignant débute la lecture du texte à compléter et sous forme de rhématisation introduit le premier mot à compléter. L'enseignant, au travers d'indices, guide les élèves dans leur recherche de réponses. L'enseignant passe par la comparaison mais utilise aussi un

synonyme sur lequel il insiste. Les élèves ont ici à leur disposition des éléments très précis à leur disposition. L'enseignant les guide de manière très précise.

- 56 ens : XIXe siècle/ c'est plus la révolution française c'est une autre révolution c'est
- 57 ens : une révolution plus technologique on a inventé des machines à vapeur
- 58 ens : notamment qui ont permis la création des usines des trains etc c'est c'qu'on
- 59 ens : appelle la révolution/

Un élève donne une réponse en 60, réponse ratifiée par l'enseignant. L'enseignant poursuit sur cette réponse puis revient au texte puis un effet de rupture se produit lorsque l'enseignant utilise un déictique en 63 et un marqueur métalinguistique.

- 63 ens : moins bon (3) en pleine révolution industrielle de nombreux auteurs alors ça je
- 64 ens : vais vous dire ce sont les auteurs romantiques ((l'ens note au tableau la

L'enseignant donne ensuite lui-même la réponse et poursuit sur la lecture du texte. A nouveau utilisation d'un marqueur métalinguistique « comment on appelle » en 65 et 66 dans un procédé de rhématisation. Après deux secondes sans réponse l'enseignant précise sa question. Plusieurs élèves en 67 donnent la réponse correcte.

De 68 à 75, l'enseignant poursuit par une explication concernant la réponse donnée en 67 en utilisant la comparaison. L'enseignant utilise durant son tour de parole une fois le marqueur phatique « hein » afin de vérifier la bonne communication. Suite à son explication, l'enseignant en 75 reprend le texte et précise sa question. Un élève en 76 répond et l'enseignant valide sa réponse par une marque d'accord « ouais » à la suite de laquelle il poursuit sur le texte pour rapidement s'arrêter afin de donner un complément d'information de 78 à 80.

- 75 ens : Misérables de/ comment il s'appelle/

76 é : Victor Hugo

- 77 ens : Ouais ((l'ens note la réponse au tableau *Victor Hugo*) les misérables de Victor
- 78 ens : Hugo en sont peut-être l'exemple le plus célèbre hein les misérables de Victor
- 79 ens : Hugo si vous lisez c'est l'histoire de gens très pauvres qui sont toujours (1) en
- 80 ens : lutte avec (2) avec leurs conditions avec les gens des autres classes etc
- 81 ens : Théophile Gautier lui il suit une voie tout à fait différente puisqu'il cherche à
- 82 ens : séparer nettement son art des événements/

Le passage du texte à l'explication est marqué par le phatique « hein ». En 81 l'enseignant reprend le texte et accentue le sujet TG et le disloque afin de montrer aux élèves que l'on ne parle plus ici de Victor Hugo mais bien de TG. Cette fois l'enseignant ne pose pas sous forme de question la réponse à donner mais respecte la forme du texte telle qu'elle est donnée. Plusieurs élèves répondent, réponse que l'enseignant en 84 reprend et complète en utilisant le discours direct.

En 86 l'enseignant poursuit la lecture du texte et reformule le texte sous forme de question. Sans réaction des élèves, l'enseignant donne la réponse lui-même et ne cherche pas à les guider dans leur recherche.

- 87 ens : nouveau qui consiste à ne pas se soucier des remous politiques s'appelle/
- 88 ens : comment/ (3) ça s'appelle /(1) l'art pour l'art (( l'ens note au tableau la réponse
- 89 ens : *l'art pour l'art*)

On peut relever ici que sur les six mots à trouver deux ont été donnés par l'enseignant, dont un sans même faire appel à la connaissance des élèves. L'ens durant cet échange effectue un va-et-vient entre lecture du texte, reformulation du texte sous forme de questions au travers de marques métalinguistiques et compléments d'informations.

#### 4.5.2.3 Remarques intermédiaires sur les échanges interactifs du contexte historique/politique

Lors de l'échange D, le support sur lequel travaillent les élèves est une liste des six régimes politiques du XIXe siècle. L'enseignant va ainsi se baser sur cette liste pour expliquer aux élèves les principaux événements liés à ces six régimes politiques. On peut s'attendre à ce que l'enseignant fasse un cours frontal et donc que très peu voire pas de tours de parole soient attribués aux élèves. Pourtant on relève onze énoncés pour les élèves contre 42 pour l'enseignant. Les tours de parole attribués aux élèves sont ainsi légèrement supérieurs à ceux relevés lors des échanges sur la biographie et qui relevaient d'une forme sociale de travail sous forme de question-réponse. L'enseignant part des propos d'un élève pour construire son explication et au cours de celle-ci fait intervenir les élèves au travers de rhématisation. L'enseignant fait participer les élèves en les faisant intervenir sur des connaissances antérieures. L'enseignant poursuit ses explications en se basant sur les réponses des élèves et en les guidant par exemple au travers de reformulations ou de précisions ou d'indices.

En F le support est différent, il s'agit d'un texte à trous à compléter dont la forme sociale de travail est essentiellement de type question-réponse et complément de l'enseignant. Les élèves ne prennent la parole que pour compléter ou donner les réponses. La majorité des tours de parole appartient à l'enseignant. Dans la majorité des cas, l'enseignant reformule sous forme de questions le texte précédant la réponse à compléter. Suite aux réponses de l'élève l'enseignant poursuit par une explication de la réponse. L'enseignant, lors de cette activité, ne guide pas les élèves dans leur recherche, si ce n'est pour la première question. Lorsque les réponses ne viennent pas, l'enseignant les donne à leur place.

D'un point de vue didactique, nous pouvons donc avancer que le support d'enseignement semble induire ici deux logiques différentes d'interactions. Plus précisément, la forme « texte à trous » réduit le rôle dévolu aux élèves dans la construction de leurs apprentissages à une portion congrue, tandis qu'ils apparaissent davantage sollicités lors des questions-réponses orales. Quoi qu'il en soit, dans un cas comme dans l'autre, ce sont principalement les réponses attendues qui guident globalement ces échanges.

### 4.5.3 ECHANGES INTERACTIFS SUR LE CONTEXTE ARTISTIQUE

#### 4.5.3.1 Partie F (ce moment correspond aux niveaux 2.3.3.2 - 2.3.3.3 - 2.3.3.4 du synopsis)

En F on se situe à un moment durant lequel l'enseignant et la classe travaillent sur le contexte artistique au travers de la lecture d'un texte sur le romantisme et des questions s'y rapportant. Ici l'enseignant va lui-même faire la lecture des questions.

Globalement on peut constater que c'est l'enseignant qui possède le plus d'énoncés durant cet échange. Sur un total de 37 lignes retranscrites, on en relève 30 pour l'ens et 7 pour les élèves.

En 1 l'enseignant lit la question posée dans le dossier en accentuant les éléments essentiels pour la réponse. L'enseignant n'attend pas une réponse et poursuit directement par un guidage

très directif, en précisant aux élèves la forme attendue de la réponse. Il utilise un déictique et la dislocation en 2. Sans réponse l'enseignant reformule la question. Toujours sans réponse il revient sur l'importance de la forme de la réponse et met en évidence la difficulté de la question. Trois élèves répondent de manière très rapprochée mais avec trois réponses différentes. L'enseignant en 8 valide la réponse correcte en la notant au tableau et poursuit avec une explication de la réponse en utilisant divers procédés comme le discours direct, la dislocation et l'accentuation des éléments principaux.

- 9 ens : on va s'poser (1) on va ess :: enfin on va dire j'dis enfin parc'que ça c'était
- 10 ens : jamais fait mais on va dire c'que je ressens (1) ce qui est important c'est c'que
- 11 ens : je ressens à la limite si tu r'ssens pas pareil (1) tant pis pour toi ou tant mieux
- 12 ens : pour toi j'sais pas mais (1) l'important c'est c'que moi j'ressens (2) d'accord/ si
- 13 ens : toi tu veux t'asseoir d'avant cette arc-en-ciel avec ton bouquin de physique pour
- 14 ens : m'expliquer que les gouttes d'eau etc... c'est ton problème (1) moi je r'ssens

Il clôt son explication en revenant au thème plus général du romantisme en 15 et introduit au fil de son explication la question suivante par l'accentuation. En 18, l'enseignant introduit la question par le phatique « alors » la lit et la reformule en la simplifiant. L'enseignant décompose la question en commençant par une question fermée de type oui-non en 20 puis en 22 reprend la forme de la question initiale.

Plusieurs élèves répondent correctement à la première question. L'enseignant reprend donc leur réponse et poursuit avec la question initiale du dossier en insistant par l'accentuation sur le verbe et signifie aux élèves que plusieurs réponses sont possibles.

- 18 ens : (2) hein/ X c'est plutôt des calimero hein j'veus ai déjà dit (2) alors (2) du point
- 19 ens : de vue du rapport au monde qui l'entoure comment se sent le romantique (1)
- 20 ens : est-c'qu'il se sent bien dans le monde qui l'entoure/

21 é : non

- 22 ens : non alors comment il se sent par rapport à ce monde que qui l'entoure donnez-
- 23 ens : moi deux trois deux trois idées qu'on pourrait noter là (5)

Un élève en 24 donne une réponse ratifiée par l'enseignant au travers d'une marque d'accord et repris telle quelle. L'enseignant part sur la réponse de l'élève pour avoir une autre réponse encore en utilisant un pronom interrogatif et la réponse donnée précédemment. En 26 il donne le début de la réponse en énonçant une phrase que les élèves doivent compléter. Mais sans réponse des élèves après trois secondes, l'enseignant donne la réponse et poursuit en donnant encore une autre réponse sans attendre des élèves qu'ils la trouvent eux-mêmes. Suite à ce troisième élément de réponse, l'enseignant va formuler une question en 29 sous forme de phrase à compléter.

- 25 ens : bien (2) ((l'ens note au tableau rejeté)) il se sent il se sent rejeté pourquoi rejeté
- 26 ens : parce que il se sent (3) ((l'ens note au tableau *différent*)) il se sent différent il se
- 27 ens : sent pas comme ça :: d'accord/ il se sent pas comme les gens qui sont autour de
- 28 ens : lui il se sent inadapté ((l'ens note au tableau *inadapté*)) et pis cette inadaptation
- 29 ens : ça l'embête ça lui donne envie de quoi/

30 é : de refuser l'ordre du monde

- 31 ens : ouais c'est juste donc tu peux laisser c'est cette idée refuser l'ordre du monde ça
- 32 ens : veut dire qu'il est en / : ((l'ens note au tableau *en révol*))

Un élève donne une réponse que l'enseignant va ratifier au travers d'une marque d'accord. Toutefois l'enseignant attend une autre réponse et précise à l'élève qu'il peut garder son idée et formule une phrase à compléter à l'aide de la réponse de l'élève reprise sous forme de déictique. Un élève donne une réponse que l'enseignant valide mais qu'il modifie et sur laquelle il poursuit une explication en revenant au romantisme de manière générale.

On peut donc remarquer ici que durant cet échange, l'enseignant guide les élèves en essayant entre autre de simplifier les questions, mais également en formulant des phrases à compléter.

#### 4.5.3.2 Partie G (ce moment correspond au niveau 2.3.4.2.2 du synopsis)

En G on se situe à un moment durant lequel l'enseignant et la classe travaillent toujours sur un tableau de Salvador Dali et des questions s'y rapportant. Ici l'enseignant va lui-même faire la lecture des questions.

Globalement on peut constater que c'est l'enseignant qui possède le plus d'énoncés durant cet échange. Sur un total de 24 lignes retranscrites, on en relève 18 pour l'ens et 6 pour les élèves.

L'enseignant effectue la lecture de la question en 42 mais auparavant il l'introduit en expliquant aux élèves, le lien entre Gautier, le romantisme et Salvador Dali ; ce lien est explicité métalinguistiquement en 38. Après la lecture de la question, l'enseignant attend trois secondes que les élèves répondent mais comme personne ne se manifeste, l'enseignant va guider les élèves en focalisant sur un élément de la question qui est le lien entre le regard de Salvador Dali et les événements politiques et en procédant par rhématisation en 44.

- 42 ens : siècle il les a toutes connues (2) comment que peux-tu dire de ce regard= le
- 43 ens : regard de Salvador Dali sur les événements politiques à travers cette peinture à
- 44 ens : votre avis/ (3) alors si vous en voyez pas le lien c'est normal (1) pour

Un élève donne une réponse qu'il va également justifier. L'enseignant ratifie sa réponse et poursuit sur celle-ci par un adverbe qui introduit une conséquence logique de l'idée précédente « alors ». L'élève poursuit sur son idée avant même que l'enseignant ait terminé son tour de parole ce qui provoque un chevauchement en 48. L'enseignant met fin à l'idée de l'élève en 49 et 50 en mettant de côté la subjectivité de l'artiste. L'enseignant introduit son propos par un marqueur métalinguistique « j'essaie de me dire » et un déictique qui va mettre en évidence un aspect sous forme de rhématisation. L'enseignant reformule en simplifiant ainsi la question initiale sous forme de question fermée de type oui/non.

47 ens : oui alors/

48 é : !j'sais pas s'il a voulu faire exprès ou bien si c'est XXX

- 49 ens : peut-être non mais c' c'est possible moi j'sais pas j'suis pas dans sa tête mais
- 50 ens : j'essaie d' me dire est-c' que là y'a une critique des événements politiques =y'a
- 51 ens : une critique de l'actualité oui ou non/

Un élève donne une réponse que l'enseignant en 53 reprend en la ratifiant au travers d'une marque d'accord et sur laquelle il poursuit en utilisant la conjonction « donc » pour laquelle on attend une conséquence.

53 ens : non (1) d'accord donc on pourrait dire/

Un élève prend le tour de parole en énonçant ce que l'enseignant attendait, c'est-à-dire une conséquence en 56. Réponse que l'enseignant reprend tout d'abord sous la même forme pour ensuite la reformuler et au travers de la conjonction « c'est-à-dire » va poursuivre par une explication. Mais avant de partir dans son explication, l'enseignant ratifie au travers d'un « c'est juste » la réponse de l'élève. L'explication est ponctuée de plusieurs « donc » exprimant une conséquence. L'enseignant termine son explication en mettant en évidence sa réponse au travers d'un marqueur existentiel.

#### **4.5.3.3 Remarques intermédiaires sur les échanges interactifs du contexte artistique**

En F, on retrouve la même activité que celle effectuée lors des échanges portant sur la biographie, c'est-à-dire de lire un texte et de répondre à des questions. La forme sociale dominante est également de type question-réponse et complément de l'enseignant. En G, l'activité reste quasiment la même, si ce n'est qu'on n'effectue pas la lecture d'un texte mais l'observation d'un tableau. On peut supposer que l'activité liée au tableau laisse plus de place à l'interprétation et donc aux échanges. Seulement les questions liées au tableau laissent peu de place à l'interprétation tout comme le « guidage » de l'enseignant qui attend une réponse précise des élèves. En F, l'enseignant guide également les élèves que ce soit en formulant la forme de la réponse à donner, ou en simplifiant la question par décomposition. L'enseignant utilise les réponses des élèves pour faire trouver aux élèves les réponses suivantes.

D'un point de vue didactique, malgré la différence au niveau des supports entre un texte et un tableau, la logique d'interaction semble rester la même, c'est-à-dire que l'enseignant sollicite les élèves par des question-réponses et ce au travers d'un guidage très précis. A nouveau on peut constater que les réponses attendues guident globalement ces échanges.

## **5. INTERPRETATION**

### **5.1/ 1ERE QUESTION DE RECHERCHE : COMMENT LES TEXTES SE TROUVENT-ILS TRANSPOSES EN CLASSE DURANT LES DEUX HEURES FILMEES ?**

#### **5.1.1/ 1<sup>ere</sup> HYPOTHESE : LES DEUX NOUVELLES DE THEOPHILE GAUTIER SONT LES PRINCIPAUX OBJETS D'ENSEIGNEMENT.**

Que ce soit au travers du synopsis, de la macrostructure des deux heures de cours filmés ou de la macrostructure du support d'enseignement c'est-à-dire le dossier, on peut relever au premier abord que différentes facettes sont utilisées pour aborder l'objet d'enseignement que sont les deux contes de TG. Toutefois, l'analyse de ces différents outils a permis de relever le fait que l'objet d'enseignement présumé - qui serait les textes de TG - n'est mentionné qu'une seule fois lors des deux heures de cours.

L'évaluation sommative, la lecture individuelle des deux œuvres, tout comme la mise en contexte au travers de la biographie, du contexte historique/politique et artistique peuvent être faits à partir de n'importe quel texte de TG. L'évaluation sommative porte certes sur les nouvelles de TG mais a lieu avant tout enseignement. Les spécificités des deux nouvelles ne sont ici pas abordées. Même le travail sur le genre fantastique peut être fait à partir de n'importe quel texte appartenant à ce genre.

On peut tout de même relever que les activités liées au travail sur les résumés se réfèrent aux textes. A relever que le support d'enseignement n'attend pas des élèves qu'ils établissent un résumé des textes mais simplement qu'ils remettent dans l'ordre des phrases formulées par le concepteur du dossier en question.

Les activités liées aux schémas narratifs et actantiels sont dans un premier temps effectuées sans faire référence au contenu des textes. Ce n'est que par la suite que ces savoirs théoriques, formels, sont utilisés en lien avec les deux textes.

De la sorte, il devient plausible que la biographie, le contexte historique/politique et le contexte artistique sont étudiés pour eux-mêmes et constituent autant d'objets d'enseignement. Les textes de TG semblent en fait mis au service de savoirs déclaratifs touchant à des dimensions biographiques, historiques, politiques, relatives au contexte artistique contemporain de TG, ou encore à des savoirs déclaratifs et procéduraux touchant à la notion de genre et à certains savoirs littéraires issus des approches formelles de la littérature (schéma narratif et actantiel). Ces divers éléments tendent de la sorte à prendre la place des textes : ils ne sont pas mis au service de la compréhension ou de l'interprétation des textes par les élèves. Les textes sont utilisés pour aborder ces divers éléments que l'on peut dès lors considérer comme autant d'objets d'enseignement. Les textes apparaissent dans notre cas et pour ainsi dire comme autant de *prétextes* ; ils disparaissent au profit de savoirs de nature déclarative voire procédurale. Historiquement on peut relever que la biographie, le contexte politique/historique et artistique appartiennent à la première approche historique décrite dans la partie théorique et qui dominait jusque vers les années 70, c'est-à-dire l'approche historique et culturelle (voir p. 9 point 2.3). Les savoirs issus des approches formelles de la littérature, quant à eux, se trouvent progressivement transposés en contexte scolaire à partir des années 70. Nous avons donc, avec nos données, un exemple contemporain de « superposition » de moments historiques de l'enseignement de la littérature.

## **5.2./ 2<sup>E</sup> QUESTION DE RECHERCHE :**

### **QU'EST-CE QUI DECLENCHE ET QU'EST-CE QUI DIRIGE LES INTERACTIONS ORALES EN COURS D'ENSEIGNEMENT? QUELLES PLACES OCCUPENT RESPECTIVEMENT LES ELEVES, L'ENSEIGNANT ET L'OBJET D'ENSEIGNEMENT DURANT CES INTERACTIONS?**

Une place importante est accordée aux échanges interactifs durant les deux heures de cours filmés. En effet la forme sociale de travail dominante est celle de type question-réponse. Comme relevé lors des analyses, elle est régulièrement accompagnée d'explications de la part de l'enseignant, ce qui implique que l'enseignant possède le plus grand nombre d'énoncés. Les interactions sont toujours suscitées par l'enseignant qui procède par rhématisation.

#### **5.2.1/ 2<sup>E</sup> HYPOTHESE : LES ECHANGES INTERACTIFS VARIENT SELON LES COMPOSANTES DE L'OBJET D'ENSEIGNEMENT QUI SONT ABORDEES.**

Les analyses micro portent sur des moments d'échanges interactifs représentatifs des trois entrées ou composantes portant sur les deux contes de TG, que sont l'entrée par la biographie, l'entrée par le contexte historique/politique et l'entrée par le contexte artistique. Ainsi il est possible de comparer les échanges interactifs au sein de ces trois entrées. Au travers de l'analyse du synopsis et des transcriptions, on constate que pour chacune des entrées, les échanges interactifs se valent, c'est-à-dire que l'enseignant produit en moyenne entre 75% et 95% des énoncés lors de ces derniers et on peut donc en déduire que les différentes entrées n'ont pas d'influence sur les échanges interactifs dans notre cas. Lors d'une étude menée à l'école primaire par Agnès Florin, cette dernière relève que 50 % des énoncés sont généralement attribués à l'enseignant. Toutefois ce constat reste global et superficiel, il faut donc regarder plus spécifiquement les activités propres à chaque entrée dans l'analyse micro pour obtenir un constat qui soit pertinent. Ce qui nous amène à ma deuxième hypothèse :

#### **5.2.2/ 3<sup>E</sup> HYPOTHESE : LES ECHANGES INTERACTIFS SONT CONDITIONNES PAR LES FORMES DES ACTIVITES SCOLAIRES**

Pour y répondre, je vais croiser l'analyse a priori du support d'enseignement avec ce qui s'est concrètement réalisé, c'est-à-dire avec les analyses a posteriori.

Les activités prévues dans le support sont reprises et suivies par l'enseignant de manière scrupuleuse. On relève tout de même que l'enseignant procède à un changement dans la succession des activités en déplaçant les activités liées au tableau de Salvador Dalí, prévues par le dossier sous le genre fantastique, sous le contexte artistique. C'est le seul changement effectué par rapport aux activités prévues initialement dans le dossier. On peut voir dans ce choix, que l'enseignant suit la progression des apprentissages telle qu'elle est prévue dans le dossier mais se permet d'effectuer des modifications qui correspondent à sa propre logique. Il est vrai qu'il est étonnant de voir un travail lié à un tableau sous le genre plutôt que dans le domaine artistique. Si l'on regarde plus précisément les questions liées au tableau, elles sont directement en lien avec un texte que l'on retrouve sous le contexte artistique et qui définit « l'art pour l'art ». L'enseignant a trouvé plus pertinent de travailler sur le tableau sous le contexte artistique afin de poursuivre avec le texte relevant du même domaine. Toutefois, on peut relever que de manière générale, l'enseignant reste attaché au dossier et aux formes scolaires de travail mis en place par un collègue.



Les activités prévues dans le dossier sont déterminantes pour le type d'interaction. En effet les activités de lecture ou d'observation et de question-réponse réalisées sous la biographie et sous le contexte artistique sont effectuées tout d'abord de manière individuelle puis corrigées en commun sous forme d'interactions. Ces interactions laissent cependant peu de place, de liberté à l'enseignant qui suit les questions et l'ordre du dossier. Les formes sociales de travail de type question-réponse limitent dans ce cas fortement les interactions. On arrive quasiment à la même conclusion lors des activités concernant les textes à trous à compléter, dont la forme sociale de travail est de type question-réponse. A noter toutefois que les échanges sont encore plus restrictifs à partir d'un texte à trous qu'à partir d'un texte suivi de questions. Lors du travail sur le contexte politique/artistique, on a une activité quelque peu différente pour laquelle on pourrait s'attendre à peu, voire pas d'échanges interactifs et qui concerne l'explication de l'enseignant sur les six régimes politiques du XIXe siècle. Toutefois les échanges sont importants voire plus nombreux que lors des autres activités. L'enseignant fait part de son explication en partant des propos et connaissances des élèves et poursuit en faisant appel aux connaissances des élèves. La forme sociale de travail étant moins « directive » que le type question-réponse, l'enseignant est plus « libre » dans sa manière de faire et suscite plus les échanges avec les élèves. On peut donc voir ici que les activités déterminent le travail de l'enseignant ainsi que les interactions.

### **5.2.3/ 4<sup>E</sup> HYPOTHESE : L'ELEVE, GUIDE PAR L'ENSEIGNANT, CONSTRUIT LUI-MEME SON SAVOIR.**

Dans notre cas, les savoirs convoqués sont essentiellement déclaratifs. On ne retrouve pas lors de ces deux heures de cours des situations-problèmes permettant aux élèves de construire eux-mêmes leur savoir. Que ce soit au travers de textes, de textes à trous ou du tableau, les élèves se voient guidés par les questions. Ils ont en leur possession tous les éléments leur permettant de répondre aux questions.

Lors des échanges interactifs l'enseignant guide les élèves dans leur recherche de réponse mais toujours en gardant en tête la réponse que lui attend. Lorsque les réponses données sont correctes, l'enseignant les ratifie en général mais va régulièrement les reformuler selon ses propres idées. Lors de réponses incorrectes ou incomplètes, ces dernières sont généralement reprises par l'enseignant qui les reformule afin de guider les élèves sur la réponse précise qu'il attend. Il lui arrive parfois de répondre aux questions sans attendre une réaction de la part des élèves.

On peut donc dire que la parole de l'élève est relativement prise en compte, mais toujours redirigée, guidée en fonction des réponses et idées que l'enseignant possède déjà. Les élèves sont donc guidés par l'enseignant et les activités mais on ne peut pas dire qu'ils construisent véritablement leurs savoirs, puisqu'on ne relève pas d'activités favorisant la construction de connaissances.

## 6. CONCLUSION, PROLONGEMENT ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les deux textes de la Cafetière et du Chevalier double sont absents des deux heures de cours filmés. L'enseignant ne les mentionne qu'une seule fois. Les textes ne sont pas étudiés pour eux-mêmes ; ils sont utilisés comme *prétexte*. Les deux nouvelles sont mises au service de savoirs formels. Ainsi la première hypothèse supposant les deux nouvelles de Théophile Gautier comme les principaux objets d'enseignement, n'est pas confirmée. Nous sommes arrivés au constat que la biographie, le contexte historique/politique ainsi que le contexte artistique représentent autant d'objets d'enseignement. Les échanges interactifs liés à ces divers objets sont relativement semblables si l'on en reste à un constat global. Ainsi l'hypothèse spécifiant que les échanges interactifs varient selon les composantes de l'objet d'enseignement qui sont abordées n'est pas confirmée.

Le dossier et les activités qui en découlent prennent le dessus sur les textes d'une part mais également sur les échanges interactifs, ceux-ci étant dépendants du support et plus spécialement des formes d'activités scolaires qui y sont rattachées. L'hypothèse selon laquelle les échanges interactifs sont conditionnés par les formes d'activités scolaires est confirmée. En effet on constate des différences selon que l'on a à faire à une forme sociale de travail de type question-réponse sur un texte ou à une forme sociale de travail de type explication d'un texte ou encore de type questions-réponses sur un texte à trous.

La progression des apprentissages se fait au travers des activités du dossier, lequel guide le travail de l'enseignant. En effet l'enseignant suit les activités proposées par un collègue en utilisant les textes au profit des savoirs déclaratifs. Les élèves se voient, durant ces deux heures de cours, guidés par l'enseignant qui veut amener les élèves vers les réponses qu'il possède. On ne relève pas d'activités permettant aux élèves de construire par eux-mêmes les connaissances. Ainsi l'hypothèse relevant que l'élève, guidé par l'enseignant, construit lui-même son savoir, n'est pas confirmée.

La manière dont l'enseignant traite des textes et plus globalement enseigne la littérature renvoie à deux moments de l'histoire de l'enseignement correspondant à une approche biographique et culturelle ainsi qu'à une approche formelle. On a ici une superposition de ces approches. Les textes disparaissent au profit de ces dernières. Ces types d'approche ne dépendent pas de l'énonciateur puisqu'ils convoquent globalement des savoirs relativement objectifs. De là, la subjectivité des élèves n'a que peu d'importance.

On peut dès lors se demander pourquoi ces approches historiques sont privilégiées ? Peut-on ici établir un lien avec le profil des élèves décrit dans la partie méthodologie ? L'Epp étant une école dans laquelle on tente de consolider les connaissances, privilégier l'approche historique/culturelle et formelle, au détriment de l'interprétation, peut être vu comme un moyen de parvenir à cette consolidation. Toutefois les prescriptions mettent également en avant l'idée d'être capable de développer son propre point de vue et son esprit critique et donc des compétences interprétatives seraient à travailler, ce qui n'est pas le cas ici.

Autre question qui me vient suite à ce travail : est-ce que le fait de devoir travailler avec un support et des activités prévus par d'autres personnes, est déterminant ou non ? Comme on l'a vu lors des analyses, l'enseignant favorise plus les échanges interactifs lorsqu'il jouit d'une certaine liberté par rapport à ce qui est proposé dans le dossier. Je fais référence ici à l'interaction portant sur la liste des six régimes politique du XIXe siècle. L'enseignant reste

très proche des activités du dossier, activités qu'il n'aurait peut-être pas conçues de la même manière s'il avait été l'auteur du dossier. Peut-être favoriserait-il une approche plus constructive voire socio-constructive ?

Il serait ici intéressant de poursuivre ce travail en comparant avec un dossier créé par l'enseignant concerné dans mon travail. Les textes occuperaient-ils une place plus importante, seraient-ils « objets d'enseignement » ? Les activités prévues favoriseraient-elles plus les échanges interactifs ou au contraire, le travail individuel serait-il prépondérant ? D'autres ouvertures ou suites sont possibles : comparer les trois ou quatre dossiers travaillés durant l'année afin de voir selon quelle(s) approche(s) les textes en littérature sont traités. Peut-on dégager, grâce à cette comparaison une tendance générale ? Comparer également divers enseignants utilisant le même support afin de relever des différences ou non quant à leur manière d'enseigner. Il aurait également été intéressant de comparer un cours de littérature avec un cours de grammaire afin d'évaluer leur influence sur les échanges interactifs.

Ces ouvertures me ramènent également aux limites de mon travail. Il aurait été intéressant de récolter plus de données et ce à plusieurs niveaux : il aurait fallu enregistrer toute la séquence sur les deux contes de TG afin d'avoir une vision plus globale et complète de l'enseignement de la littérature, il aurait également fallu retranscrire un plus grand nombre d'échanges interactifs afin d'obtenir des résultats plus « parlants ».

Mon travail portait sur des données concrètes, réalisées en cours ; on peut dès lors penser que la présence de la vidéo a pu avoir une influence certaine sur les résultats obtenus. Est-ce que l'enseignant se permet plus de « liberté », reste moins dépendant des activités du dossier en d'autres circonstances. Laisserait-il plus de place aux interactions ?

Autant de questions qu'il serait intéressant de creuser.

Le fait de travailler sur trois niveaux (macrostructure-synopsis-transcription détaillée d'interactions) permet justement d'avoir une vision des deux heures de cours qui soit plus ou moins complète. Ces trois niveaux sont dépendants les uns des autres et il aurait été difficile d'effectuer certaines analyses sans avoir à disposition cette vision relativement complète. Les outils linguistiques permettent une analyse plus fine des données qui en l'occurrence permet d'arriver un constat plus précis quant aux échanges interactifs que si l'on s'était contenté du synopsis ou de la macrostructure. Toutefois, comme mentionné plus haut, une transcription complète des deux heures de cours auraient été plus pertinente afin d'obtenir des résultats plus solides.

Ce travail m'a permis de découvrir de nouveaux outils didactiques comme la macrostructure et le synopsis qui permettent, entre autre, de faire ressortir des éléments comme les formes sociales de travail ou de manière plus globale les choix opérés par l'enseignant quant à sa manière d'aborder un objet d'enseignement. Adopter une position d'observateur, de « chercheur » m'a demandé un effort, car il m'a fallu prendre une distance critique avec ma position habituelle d'enseignante. Les résultats obtenus concernant les échanges interactifs me font réfléchir à ma propre pratique et je suis particulièrement attentive lorsque je travaille sous forme d'échanges avec les élèves sur ma manière de mener ces échanges. Je pense que le fait d'avoir effectué un travail sur une discipline autre que celles que j'enseigne, a certes été un défi pour moi, mais aussi un enrichissement pour ma propre pratique. J'ai apprécié pouvoir utiliser des outils linguistiques au service de la didactique.

## **7. LISTE DES ANNEXES**

7.1 annexe I : bibliographie.....	45
7.2 annexe II : dossier sur les deux nouvelles de Théophile Gautier.....	46
7.3 annexe III: conventions de transcription.....	70
7.4 annexe IV synopsis des cours.....	71
7.5 annexe V: macrostructure du dossier.....	80
7.6 annexe VI: macrostructure des cours.....	81
7.7 annexe VII : transcription.....	82
7.8 annexe VIII: carte conceptuelle.....	91
7.9 annexe IX: évaluation sommative.....	92
7.10 annexe X : attestation d'authenticité.....	93

## 7.1 ANNEXE I : BIBLIOGRAPHIE

Bethoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*. Paris : Ophrys.

Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (1995 a). Modes d'introduction et de négociation du topic dans l'interaction verbale. In D. Véronique et R. Vion (Ed.). *Modèles de l'interaction verbale. Actes du Colloque sur l'Interaction sociale (septembre 1991)* (pp. 277-303). Aix-en-Provence: Université de Provence.

Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (1995 b). Traitements du topic, processus énonciatifs et séquences conversationnelles. *Cahiers de linguistique française*, 17, 205-228.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.

Dolz, J & Schneuwly B. & Thévenaz-Christen, T. (2009). Les outils médiateurs dans la rédaction d'une pétition en classe. In S. Ragano (Ed.). *Didactique : approche vygotkienne (Les Dossiers des Sciences de l'Education)* (no 21) (pp. 75-86). Toulouse : PUM.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles: De Boeck.

Gautier, T. (2008). *La Cafetière et le Chevalier double*. Paris : Hatier.

Reuter, Y & Cohen-Azria, C & Daunay, B. & Delcambre, I & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Simard, C. & Dufay, J.-L. & Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

7.2 ANNEXE II: DOSSIER SUR LES DEUX NOUVELLES DE THEOPHILE GAUTIER

*Theophile Gautier*



# La Cafetière

## Le Chevalier double

### **I. Mise en contexte**

<h4><b>1. L'auteur et son siècle</b> p. 5</h4>
------------------------------------------------

**Lis la biographie de l'auteur à la page 5 de ton livre et réponds aux questions suivantes :**

1. Né à Tarbes, où Théophile Gautier a-t-il principalement passé sa vie ?

---

---

2. Quelle importance cela a-t-il pu avoir sur le développement de sa carrière d'écrivain ?

---

---

3. Quelle personnalité littéraire et politique semble avoir eu sur lui une énorme influence ?

---

---

4. Selon Gautier, l'artiste peut-il avoir un rôle politique à jouer ?

---

---

5. Comment a-t-il pu survivre financièrement ?

---

---

6. Qu'ont pu lui apporter ses nombreux voyages ?

---

---

7. Observe la caricature de Gautier en première page, de quels traits se moque-t-on ?

---

---



8. Quelle nouveauté a-t-il apporté à la littérature ?

---

---

## 2. Le contexte politique

Le contexte politique dans lequel a vécu Gautier était très troublé. En effet, durant sa vie, Théophile Gautier vit se succéder pas moins de 6 régimes politiques :

- 1) Le premier Empire (1804-1815)
- 2) La Restauration (1815-1830)
- 3) La Monarchie de juillet (1830-1848)
- 4) La IIe république (1848-1852)
- 5) Le second Empire (1852-1870)
- 6) La IIIe République (1870-1939)

Cette alternance témoigne de la lutte que se menaient les partisans des idées révolutionnaires de 1789 et ceux d'une restauration de la monarchie. Les écrivains et les artistes ne pouvaient pas rester indifférents à ces remous et participaient activement au débat. Ainsi, scandalisés par les malheurs du peuple français, les romantiques, pourtant d'abord royalistes, épousèrent les idées républicaines.

Gautier suivit une autre voie. Il prônait un art indépendant des agitations sociales et politiques. On appela cette philosophie « l'art pour l'art ». Ainsi, les œuvres de Gautier se situent le plus souvent dans un contexte assez neutre, loin des problèmes d'actualité.

**En te basant sur ce que tu viens de lire, complète ce petit texte :**

Vers la moitié du XIXe siècle, en pleine révolution \_\_\_\_\_, de nombreux auteurs \_\_\_\_\_ dénoncent la misère et les inégalités \_\_\_\_\_. *Les Misérables* de \_\_\_\_\_ (1862) en sont peut-être l'exemple le plus célèbre. Théophile Gautier suit une voie tout à fait différente puisqu'il cherche à séparer nettement son art des événements \_\_\_\_\_. Ce mouvement littéraire nouveau qui consiste à ne pas se soucier des remous politiques s'appelle « \_\_\_\_\_ ».

## 3. Le contexte artistique



### **Lis cette définition du romantisme et réponds aux questions qui suivent :**

Le romantisme est un courant littéraire, culturel et artistique européen dont les premières manifestations en Allemagne et en Angleterre, datent de la fin du 18<sup>ème</sup> siècle. C'est un courant de sensibilité et de pensée qui a influencé l'art et la culture de toute l'Europe.

Le romantisme se caractérise par une opposition au classicisme antique, païen et méridional. La raison, si chère aux classiques, est alors remplacée par l'émotion et la sensibilité.

Le mot « romantique » indique une conception de la vie digne du roman, faisant de l'homme un héros dont la sensibilité règne sur le monde. Il porte son attention sur l'individu (le Moi), recherche le dépaysement spatial (goût pour l'exotisme), temporel (goût pour l'histoire), social (intérêt pour le peuple) et religieux (goût pour le mysticisme).

Etre romantique signifie avant tout refuser l'ordre du monde, en pressentant que cet ordre est un désordre qui n'intègre que les nantis et les conformistes. C'est choisir la révolte, la différence jusqu'à la mort ; c'est avoir l'intuition du tragique de la condition humaine. C'est préférer l'ombre à la lumière, le silence au bruit, la mélancolie au bonheur considéré comme inaccessible. C'est oser des révolutions tout en se sentant las de vivre. C'est se sentir mal adapté au monde qui nous entoure, c'est préférer se blottir dans des siècles passés, dans des mondes qui n'existent pas ou qui existent seulement dans le rêve, l'imagination. C'est ressentir de façon exacerbée tous les sentiments humains : l'amour, l'amitié, la haine, la solitude, la tristesse, la difficulté de vivre.. C'est aussi ne pas avoir peur de briser tous les tabous : de regarder la mort en face, de flirter avec le blasphème, d'agir avec pour seules limites les limites de son propre cœur.

Né dans l'Europe du Nord, en Allemagne avec des auteurs tels que Novalis, Tieck, Kleist, Madame de Staël et en Angleterre avec Blake, Wordsworth, Coleridge, Byron, Shelley, Keats au cours des 30 dernières années du 18<sup>ème</sup> siècle, le romantisme s'est largement développé en France avec Stendhal, Lamartine, Vigny, Hugo, Musset, Gautier après la révolution pour gagner ensuite les pays de l'Europe du sud, notamment l'Espagne et l'Italie avec Manzoni et Leopardi. Tous ces romantismes nationaux ont en commun d'être des mouvements destructeurs, rejetant les principes du rationalisme du siècle des Lumières et les canons esthétiques du classicisme.

1. Quel grand changement de pensée introduit le romantisme par rapport aux siècles précédents ?

---

---

---

2. Sur qui / quoi se focalise le romantisme ?

---

---

3. Du point de vue du rapport au monde qui l'entoure, comment se sent le romantique ?

---

---

---

4. Dans quel(s) monde(s) va-t-il se réfugier ?

---

---

5. Quels sentiments sont donc les plus présents chez les auteurs romantiques ?

---

---

---

**Complète ce petit texte qui concerne la doctrine de « L'art pour l'art »**

"L'art pour l'art" est une formule qui doit beaucoup de son succès à une figure de style, la \_\_\_\_\_. L'art devient en effet non plus un but esthétique mais un acte \_\_\_\_\_ qui se garde bien sûr de viser une quelconque gloire ou un \_\_\_\_\_.

Cette idée est en germe déjà chez Van Gogh, elle est revendiquée plus tard par les surréalistes. Du reste, « surréalisme » suggère exactement la même idée, à savoir que l'art devient un monde parallèle d'autant plus \_\_\_\_\_ que le monde réel est \_\_\_\_\_.



Dessin de Victor Hugo

## 4. Le Fantastique

### Le goût pour l'irrationnel

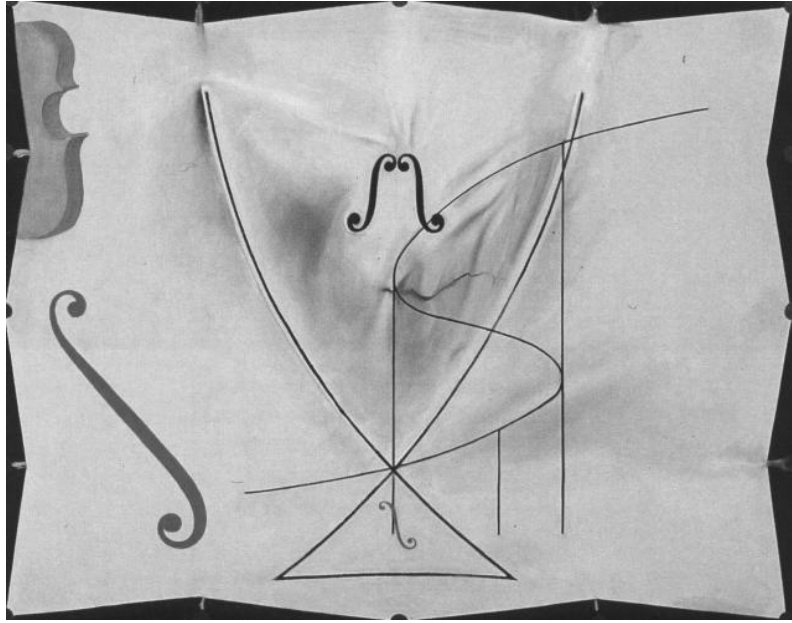
Les sciences occultes ont leurs adeptes depuis le Moyen Age, mais c'est depuis le XVIIIe siècle surtout que l'occultisme connaît une période faste, en opposition à la prédominance de la Raison et à la toute puissance des sciences. Par exemple, les œuvres de Nostradamus sont rééditées et ses prédictions connaissent alors un succès retentissant.

En fait, l'avènement de ces croyances en l'étrange n'est pas contradictoire en ce siècle qui veut tout expliquer et tout prouver scientifiquement. Plus les sciences font des découvertes, plus elles se rendent compte de la complexité de l'univers et de leur incapacité à tout expliquer ! Le besoin de croire se fait grandissant, même chez les savants : le Comte de Saint-Germain par exemple, pourtant agent secret de Louis XV, se disait si vieux qu'il avait connu Alexandre le Grand ou Homère...

Pour la génération suivante, les romantiques qui revendiquent la liberté artistique et veulent accorder une grande place aux passions et aux rêves, le fantastique est un genre rêvé puisqu'il permet de laisser libre cours à l'imagination et de ne tenir compte d'aucune règle. C'est ce que dit ici Pierre- Georges Castex : "L'univers fantastique offre un refuge à tous ceux que déçoit et décourage le siècle nouveau ; il englobe toutes ces contrées où l'imagination des poètes s'aventure, loin des contraintes qu'imposent la raison, l'expérience commune, les mœurs, les règles de l'art ; il répond, en somme, aux

impatiences et aux exigences de la génération romantique." (*Le Conte fantastique en France*, 1951)

**Observe *La queue d'Aronde*, un tableau de Salvatore Dali, un peintre surréaliste (1904-1989), puis réponds aux questions suivantes :**



1. Sachant qu'une aronde est une hirondelle, à quoi cette œuvre semble faire une grande place ?

---

---

2. Sachant que Dali a connu les deux guerres, que peux-tu dire de son regard sur ces événements à travers cette peinture ?

---

---

3. En quoi cette œuvre pourrait se rapprocher de « l'art pour l'art » ?

---

---

---

4. Quel mouvement artistique cette œuvre semble-t-elle annoncer ?

---

---

## **Le conte fantastique**

Par définition, le fantastique est le domaine du surnaturel. On parle de fantastique dès que l'histoire met en scène des être ou des situations qui contredisent les lois de la raison traditionnelle. Autrement dit, le fantastique apparaît en même temps que des phénomènes qui sont jugés impossibles dans la vie réelle. Toutefois, le fantastique est un genre trop complexe pour s'en tenir à cette courte définition.

Tzvetan Todorov, un spécialiste du genre, distingue clairement le fantastique de l'« étrange » et du « merveilleux ».

Le premier (l'étrange), même s'il présente des éléments impossibles ou surnaturels, reçoit à la fin une explication rationnelle. Dès que le surnaturel est expliqué, il revient dans le monde du réel. Ainsi, souvent les personnages rêvent qu'ils vivent des situations extraordinaires qui reviennent à la normale à leur réveil. Il peut aussi s'agir de personnages qui sont les victimes d'une manipulation ou encore qui sont sous l'emprise de drogues.

Le second (le merveilleux) présente ces mêmes éléments surnaturels comme étant normaux et allant de soi. Ainsi, mythes, légendes et contes de fées appartiennent au merveilleux. Tout y est possible : animaux qui parlent, tapis volants... Personne n'est surpris, ce qui ne place pas le lecteur dans une position de surprise ou de peur.

Entre ces deux domaines, il existe un territoire étroit (le fantastique) où il est possible de lire « doublement ». Cela signifie que l'on peut interpréter les faits de deux manières : une rationnelle et une surnaturelle. Ainsi, le fantastique n'est pas la croyance en une force occulte ou surnaturelle, mais bien l'hésitation.

Evidemment, toutes ces remarques se basent sur une vision de la réalité aux contours bien définis, issue des importantes avancées scientifiques du XVIIIe. La définition du fantastique n'aurait pas été la même au XVIIe siècle, où Shakespeare mettait en scène sorcières ou fantômes auxquels tout le monde croyait vraiment.

Le propre du genre fantastique est de faire hésiter le lecteur sur la nature des événements racontés :

- Se sont-ils réellement produits ?
- Ont-ils été rêvés ?
- Sont-ils le fruit d'hallucinations de la part d'un fou ?

Pour maintenir cet état de doute, le récit fantastique va chercher la vraisemblance, c'est-à-dire à placer un cadre tout à fait réaliste dans lequel évoluent des personnages qui ont les apparences de la vie réelle jusqu'à ce survienne une rupture qui brise les lois de la nature et qui ne peut pas être perçue comme réaliste : les objets s'animent, les tableaux parlent, les morts se mêlent aux vivants... A une époque où la lecture représentait un moyen d'évasion comparable à ce que sont les films aujourd'hui, le récit fantastique a en outre pour but de faire peur (d'autant plus que ce frisson est sans danger pour le lecteur !).

**Pour chaque résumé, coche le genre auquel il appartient :**

<b>Charles Perrault, <i>Le Chat botté</i>, 1695</b>
-----------------------------------------------------

À son décès, un vieux [meunier](#) laisse à ses trois fils l'intégralité de ses biens. L'aîné hérite du [moulin](#), le cadet de l'[âne](#), et le benjamin du [chat](#). Sans un sou en poche et ne sachant que faire d'un tel cadeau, ce dernier songe à le manger mais le Chat s'avère doué de parole. Contre un sac et une paire de bottes, et avec beaucoup de ruse, l'animal est désormais déterminé à faire la fortune de son maître. Dans ce but, le Chat capture un [lapin](#) dans la forêt et l'offre au [roi](#) comme un cadeau de son maître, le « [marquis de Carabas](#) ». Il se met à amener ainsi régulièrement du gibier au roi, pendant plusieurs mois.

Un jour, sachant que le roi et sa fille voyagent le long de la rivière, le Chat persuade son maître de retirer ses vêtements et d'entrer dans la [rivière](#). Il cache les habits de son maître derrière un rocher, puis appelle à l'aide. Lorsque le roi arrive, le Chat explique que son maître, le « [marquis de Carabas](#) » s'est fait dépouiller de ses habits alors qu'il se baignait dans la rivière. Le roi offre de riches vêtements au jeune homme et l'invite à s'asseoir dans son carrosse aux côtés de sa fille qui tombe instantanément amoureuse de lui.

Le Chat court en précédant le carrosse et ordonne aux gens qu'il rencontre tout au long de la route de dire au roi que cette terre appartient au marquis de Carabas. Il entre ensuite dans un [château](#) habité par un [ogre](#) qui est capable de se transformer en un grand nombre de créatures. L'ogre le reçoit aussi civilement qu'il le peut, et se transforme en [lion](#) pour prouver ses capacités, effrayant ainsi le Chat botté. Ce dernier lui demande alors s'il est capable de se changer en [souris](#). Lorsque l'ogre s'exécute, le Chat botté lui saute dessus et le dévore. Le roi arrive au château qui appartenait à l'ogre, et, impressionné par les biens du « [marquis de Carabas](#) », offre la main de sa fille au petit meunier. Peu après, le Chat devient grand seigneur, et ne court plus après les souris que pour se divertir.

Etrange



Merveilleux



<b>Edgar Poe, <i>La Chute de la maison Usher</i>, 1839</b>
------------------------------------------------------------

*Le narrateur (dont l'identité ne nous est pas connue) arrive à la maison de son ami Roderick Usher, ayant reçu de lui une lettre dans laquelle il se plaignait de maladie et réclamait sa présence. Cette maladie se manifeste par une hyper-acuité des sens et une grande anxiété. La sœur jumelle de Roderick, Madeline, est elle aussi malade, tombant dans des états de trances cataleptiques.*

*Après qu'il lui a récité le poème « le Palais hanté », Roderick soutient à son ami que la maison est dotée de sens, ce qui proviendrait de la façon dont la maçonnerie est entremêlée à la végétation entourant le bâtiment. Plus tard, il lui annonce que Madeline est décédée et qu'il a l'intention de conserver son corps durant 15 jours dans un caveau en attendant de procéder à l'enterrement définitif. Après avoir aidé son ami dans cette tâche, le narrateur constate une aggravation rapide de l'état de Roderick.*

*Une semaine plus tard environ, le narrateur reçoit, par une nuit de tempête, la visite de Roderick qui semble très agité. Il tente de le calmer en lui faisant la lecture mais entend divers sons provenant de la maison. Roderick devient finalement hystérique et clame que ces bruits sont causés par sa sœur qu'ils ont en fait enterrée vivante et qu'il le sait depuis plusieurs jours. La porte de la chambre s'ouvre alors violemment et laisse apparaître Madeline, en sang et dans son suaire. Elle avance vers son frère et lui tombe dessus comme elle rend le dernier soupir alors que lui-même succombe à sa frayeur. Le narrateur fuit alors la maison et, à la lueur d'un éclair, voit la fissure parcourant la maison s'élargir, causant l'écroulement du bâtiment tout entier.*

Etrange



Merveilleux



<b>Anonyme, Contes des mille et une nuit, Simbad le marin, XIII<sup>e</sup> siècle</b>
----------------------------------------------------------------------------------------

*Après avoir dépensé la majorité des biens laissés en héritage par son père, Sinbad se rend en mer afin de refaire sa fortune. Il accoste sur ce qui apparaît comme une île, mais qui est en réalité une baleine gigantesque. Le cétacé plonge dans la mer et le bateau part en abandonnant Sinbad.*

*S'accrochant à une bûche amenée par les marins pour faire un feu, il est emporté par les flots et débarque sur une île. Il y est recueilli par des palefreniers qui attendent le cheval des mers pour couvrir les cauales du roi, avec lequel il lie rapidement connaissance. Un jour, le navire de Sinbad arrive au port de Cassel. Le capitaine, après avoir reconnu Sinbad et écouté ses aventures, lui assure qu'il a conservé toute la marchandise. Après avoir reçu de nombreux présents du roi, ils retournent donc à Bagdad où Sinbad va mener une vie de plaisirs.*

*À la fin du récit, Sinbad le marin donne une bourse de cent pièces d'or à Hindbad le livreur et lui demande de revenir le lendemain afin d'entendre l'histoire de son second voyage.*

*Durant le deuxième jour de l'histoire de Sinbad, la 549<sup>e</sup> nuit de Shéhérazade, il raconte comment il s'est lassé de sa vie de plaisirs puis a repris la mer, possédé par l'idée de voyager dans le monde des hommes et de visiter leurs villes et leurs îles.*

*Accidentellement abandonné par son équipage, il se retrouve seul dans une inaccessible vallée de serpents géants et d'oiseaux encore plus gigantesques, des [Rokhs](#). Piégé dans le nid d'une de ces créatures, il se rend compte que le sol du nid est tapissé de [diamants](#).*

*On y apprend que des marchands récoltent les diamants en lançant de gros blocs de viandes dans la vallée, blocs que les oiseaux ramènent dans leurs nids : les diamants se collent à la viande et les marchands les récoltent en ramenant la viande à l'aide d'une*

corde. Afin de sortir du nid, Sinbad s'attache à une pièce de viande, emportant avec lui un gros sac de pierres précieuses.

Secouru par les marchands, il retourne à Bagdad avec une fortune en diamants.

Sans cesse en quête d'aventures, Sinbad part cette fois-ci de [Bassora](#).

Par malchance, lui et ses compagnons sont emprisonnés sur une île par un [cyclope](#) : une peau noire, un seul œil tel un charbon ardent, des lèvres longues et pendantes comme celles des [chameaux](#), des oreilles tombant sur les épaules, des ongles comme les griffes d'un [lion](#).

Le monstre mange les membres de l'équipage un par un, le capitaine, qui était le plus gros, en premier. Sinbad parvient heureusement à aveugler le géant avec un bout de bois durci dans le feu. Ce qui reste de l'équipage s'enfuit alors sur un radeau de fortune et doit affronter d'autres problèmes, dont un gigantesque serpent. Les amis du cyclope s'engagent par ailleurs en mer à leur poursuite en leur envoyant des pierres, mais sans succès. Le serpent dévore les compagnons de Sinbad un à un mais celui-ci parvient à s'en débarrasser.

Sinbad retourne enfin à Bagdad, plus en forme que jamais, et les festivités de son retour lui font oublier les horreurs du voyage.

Toujours à la recherche d'aventures, Sinbad reprend la mer et, comme à l'habitude, son navire s'échoue. Les sauvages nus avec lesquels ils se retrouvent leur donnent à manger une plante qui leur enlève toute volonté. Sinbad refuse de manger de cette plante et, lorsque les [cannibales](#) se lassent de lui, il s'échappe. Un groupe de marchands itinérants le ramène sur leur propre île, où leur roi s'éprend d'amitié pour Sinbad et lui donne une riche et belle vie.

Un peu trop tard, Sinbad apprend une coutume particulière de l'île : à la mort d'un des deux époux, son partenaire est enterré vivant avec lui, tous deux dans leurs plus beaux atours. Malgré toute son attention, la femme de Sinbad tombe malade et meurt peu après, laissant Sinbad emprisonné dans une caverne souterraine, une tombe commune, avec un pot d'eau et quelques morceaux de pain. Au moment où ses maigres provisions sont écoulées, un autre couple, le mari étant mort et la femme vivante, sont jetés dans la caverne ; Sinbad tue la femme et prend ses rations.

Il a bientôt une bonne quantité de pain et d'eau et beaucoup d'or et de bijoux, mais est toujours incapable de s'échapper, jusqu'au jour où un animal sauvage lui montre un passage vers l'extérieur, haut au-dessus de l'océan. De là, un navire le recueille et le ramène à Bagdad, où il donne ses richesses aux pauvres et recommence à vivre une vie de plaisirs.

Après un moment de repos et de plaisirs et en regardant ses avoirs, Sinbad oublie tous les périls et la souffrance qu'il a vécue et ressent encore le besoin de prendre le large.

En passant près d'une [île déserte](#), l'équipage remarque un gigantesque œuf que Sinbad reconnaît comme étant celui d'un [rokh](#). Curieux, l'équipage débarque, brise l'œuf et finit par faire cuire l'oisillon pour son souper. Sinbad reconnaît l'imprudence de leur geste et rappelle son équipage à bord.

Toutefois, les parents de l'œuf rokh rattrapent le navire et le détruisent en lançant de gros rochers qu'ils transportent dans leurs griffes.

Sinbad échoue à nouveau sur une île habitée par un vieillard. Celui-ci emprisonne Sinbad en montant sur ses épaules mettant ses jambes autour de son cou. Sinbad doit alors marcher et dormir avec le vieil homme. Ils voyagent nuits et jours, jusqu'à ce que Sinbad souhaite mourir. Il finit par convaincre le vieil homme de boire jusqu'à s'enivrer, et Sinbad tue le vieillard en écrasant sa tête contre une énorme pierre.

Un bateau le ramène dans la ville des singes, un endroit où les habitants passent chaque nuit sur des bateaux en mer, alors que leur ville est abandonnée aux singes mangeurs d'hommes. Malgré les singes, Sinbad regroupe sa fortune en envoyant des pierres aux



singes qui envoient, eux, des noix de coco. Cela coûtait fort cher à l'époque. Il trouve un bateau qui le ramène à Bassora et fait fortune avec les noix de coco vendues.

Sinbad est reparti en mer et s'échoue cette fois sur une île dont les rivières sont remplies de pierres précieuses dont les flots brillent d'[ambre gris](#).

Cependant, il n'y a aucune nourriture et ses compagnons meurent les uns après les autres, jusqu'à ce qu'il se retrouve seul. Il creuse sa tombe lui-même mais au moment où il croit mourir, il aperçoit un cours d'eau. Il fabrique une barque et étant fatigué, s'endort. Il trouve en se réveillant la ville du roi de Serendib ([Sri Lanka](#)). Le roi est curieux de ce que Sinbad lui raconte à propos de [Haroun al-Rashid](#) et lui demande d'apporter des présents de sa part à Bagdad : une coupe taillée dans un unique [rubis](#), un lit fait de la peau du serpent qui avala un éléphant, cent mille pots d'[aloès](#) indienne, une jeune et belle esclave, et d'autres présents.

Lorsque Sinbad retourne à Bagdad, le calife est très intéressé par ce qu'il lui dit de la terre du Serendib.

Sinbad reprend la mer avec le résultat habituel.

Perdu sur une île désolée, il se fabrique un radeau et flotte jusqu'à une grande ville. Là-bas, le chef des marchands marie Sinbad à sa fille, le nomme comme héritier et meurt.

Les habitants de cette ville se transforment une fois par mois en oiseaux et Sinbad se fait porter par l'un d'eux jusqu'au plus haut du ciel, où il entend les anges glorifier [Allah](#). Cependant, l'entendant, les anges lui lancent du feu qui consume l'homme-oiseau. Les hommes-oiseaux sont fâchés contre Sinbad et l'isolent sur le sommet d'une montagne où deux jeunes, les servants de Allah, lui donnent un bâton doré.

De retour en ville, Sinbad apprend par sa femme que les hommes-oiseaux sont maléfiques, mais qu'elle-même et son père ne sont pas comme eux. Suivant les suggestions de sa femme, Sinbad vend tous ses avoirs et retourne avec elle à Bagdad, où, finalement, il finit par vivre tranquille, ne recherchant plus d'aventures.

Etrange



Merveilleux



D'après les éléments ci-dessus, complète ce tableau :

	<b>L'étrange</b>	<b>Le merveilleux</b>	<b>Le fantastique</b>
Les lieux	Réels	Réels ou irréels	
Le temps	Connu ou pouvant l'être	Indéfini et flou (il était une fois...)	
Les personnages	Vraisemblables ou réels	Vraisemblables ou inventés	
L'explication	Les faits trouvent une explication rationnelle à la fin de l'histoire	Non-conformes à notre logique et inexplicables rationnellement	
Le lecteur	Peut croire à l'histoire et s'identifier aux personnages	Doit accepter de rentrer dans un univers différent du sien	
Œuvres			

D'après ce que tu connais du contexte dans lequel a écrit Théophile Gautier, explique pourquoi le conte fantastique a connu un tel succès à ce moment précis :

---



---



---



---



---



Les marchands cassèrent l'œuf. (Page 117, col. 1.)

Illustration de *Sinbad le marin*

## II. Les nouvelles de Gautier

### 1. Les résumés p. 10, n°1 à 5 ; p. 42, n° 1 à 7

**Classe ces éléments selon qu'ils appartiennent à *La Cafetière* ou au *Chevalier double* puis écris deux un textes en mettant dans l'ordre ces événements :**

- La comtesse Edwige Lodbrog, enceinte, est troublée depuis le séjour dans le château d'un troubadour aux chansons envoutantes et au regard perfide.
- A l'aube, Angéla se lève précipitamment et s'écroule. Le narrateur vole à son secours mais, dès qu'il la relève, il ne trouve qu'une cafetière brisée sur le sol et s'évanouit.
- Le narrateur conclut qu'il n'y a plus de bonheur sur Terre.
- Un jour Oluf part pour un rendez-vous mais elle mal reçu car elle refuse de le voir tant qu'il n'a pas battu le chevalier rouge qui l'accompagne partout.
- Remis de ses émotions, le narrateur se réveille entre ses amis et son hôte puis se met à dessiner machinalement sur son calepin. Involontairement, il gribouille une cafetière que son hôte reconnaît comme Angéla, sa sœur morte deux ans plus tôt.
- Oluf naît sous une double étoile, une verte bienfaisante et une rouge malfaisante.
- Au terme du bal, le narrateur aperçoit une jeune femme à l'écart et engage la conversation, puis entame une danse.

- A 20 ans, Oluf ne connaît pas l'amour tant son humeur est capricieuse, tantôt douce, tantôt méchante.
- Épuisée, Angéla, qui souhaite se reposer, s'assied sur les genoux du narrateur, qui tombe soudain très amoureux de la jeune femme ; ils restent ainsi toute la nuit.
- Oluf ramène chez lui la jeune châtelaine.
- Oluf croise sur la route le chevalier rouge et le provoque en duel.
- Tout un monde inanimé se met à prendre vie : les bougies s'allument, les fauteuils se déplacent, les personnages sortent des tableaux. A minuit, tous ces personnages se mettent à danser dans un grand bal.
- Gautier conseille aux femmes de ne se fier qu'à l'« étoile verte » et aux autres de toujours lutter contre leurs adversaires intérieurs.
- Le narrateur, très fatigué, arrive avec deux amis pour un séjour dans un domaine de Normandie. Il a l'étrange sensation qu'elle est hantée et va se coucher pour mettre un terme à ses « délires ».
- A chaque coup qu'il porte, Oluf ressent la même douleur que son adversaire. Après lui avoir ôté son heaume, il voit son double qui disparaît dans un cri.

<h2 style="margin: 0;">2. La Cafetière</h2> <p style="margin: 0;">p.20-22, n° 6 à 23</p>
------------------------------------------------------------------------------------------

Comme on peut analyser la structure logique d'une phrase, on peut découper un récit en plusieurs phases qui constituent sa « syntaxe ». Si dans une phrase il existe des éléments indispensables à sa compréhension, à sa logique et à son exactitude, il en est de même pour les récits conventionnels (les textes modernes échappent bien souvent à ces schémas).

Ainsi, certains de ces éléments ont une importance capitale dans le développement du récit et constituent pour ainsi dire son squelette ; ces étapes sont comparables au rôle joué par les \_\_\_\_\_ dans les phrases. Il existe également des actions secondaires dans un récit qui ont un rôle ornemental et que l'on peut supprimer sans altérer de beaucoup le sens de l'histoire ; dans les phrases, on pourrait les comparer aux \_\_\_\_\_.

Ces phases secondaires remplissent en quelque sorte les vides entre les parties majeures, que l'on tient généralement au nombre de 5 et qui sont, dans l'ordre : 1) \_\_\_\_\_ ; 2) \_\_\_\_\_ ; 3) \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_ ;

4) \_\_\_\_\_ ;

5)

\_\_\_\_\_.

**Réalise le schéma narratif de La Cafetière et réponds aux questions suivantes:**

Lignes	Résumé
	<ul style="list-style-type: none"><li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li></ul>

1. Combien y a-t-il de chapitres dans La Cafetière ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Au vu du schéma narratif, en quoi cela ne paraît pas cohérent ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Quelle partie du schéma narratif est de loin la plus courte ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Comment expliques-tu cela ?

---

---

---

---

---

5. Quelle partie est la plus intense ?

---

---

6. Pourquoi l'horloge joue un rôle particulièrement important dans cette intensité ?

---

---

7. Dans cette partie, relève tout ce qui concerne l'horloge :

---

---

---

---

---

8. Traditionnellement, à quelle heure se rompt le maléfice dans les contes (Cendrillon...) ?

---

---

9. Justifie pourquoi ici le sort est rompu à une heure ?

---

---

---

---

10. Quels sont les deux champs lexicaux les plus présents dans la nouvelle ? Relève-les :

---

---

---

---

---

11. Le lieu de l'histoire est relativement précis, où se déroule l'histoire ?

---

---

12. Pourquoi peut-on dire que le cadre temporel (quand se déroule l'histoire) est flou ?

---

---

---

13. Quelle phrase du début du texte suggère que la frontière entre réel et surnaturel est mince ?

---

---

---

14. Explique maintenant pourquoi Gautier pose un cadre spatio-temporel aussi ambigu :

---

---

---

---

---

15. Quel est le point de vue de la narration ?

---

---

16. Pourquoi cela permet à l'auteur de créer une ambiance fantastique ?

---

---

---

---

17. Relève une phrase qui prouve que les sens du héros sont troublés :

---

---

---

---

18. Relève encore une phrase qui montre une hésitation du héros entre la peur et le rire :

---

---

---

19. De quel état mental qui fascinait les romantiques cela peut-il se rapprocher ?

---

---

**Le thème de la fuite du temps a toujours fasciné les auteurs et plus particulièrement les romantiques qui s'en sont très largement inspiré. Voici *L'Horloge*, un poème de Charles Baudelaire, tiré de son œuvre majeure, *Les Fleurs du mal* :**

Horloge ! dieu sinistre, effrayant, impassible,  
Dont le doigt nous menace et nous dit: « Souviens-toi ! »  
Les vibrantes Douleurs dans ton cœur plein d'effroi  
Se planteront bientôt comme dans une cible ;

« Le Plaisir vaporeux fuira vers l'horizon  
Ainsi qu'une sylphide au fond de la coulisse ;  
Chaque instant te dévore un morceau du délice  
À chaque homme accordé pour toute sa saison.

« Trois mille six cents fois par heure, la Seconde  
Chuchote : Souviens-toi ! — Rapide, avec sa voix  
D'insecte, Maintenant dit : « Je suis Autrefois,  
Et j'ai pompé ta vie avec ma trompe immonde !  
« Remember ! Souviens-toi, prodigue ! Esto memor !  
(Mon gosier de métal parle toutes les langues.)  
Les minutes, mortel folâtre, sont des gangues  
Qu'il ne faut pas lâcher sans en extraire l'or !

« Souviens-toi que le Temps est un joueur avide  
Qui gagne sans tricher, à tout coup ! c'est la loi.  
Le jour décroît ; la nuit augmente; souviens-toi !  
Le gouffre a toujours soif ; la clepsydre se vide.

« Tantôt sonnera l'heure où le divin Hasard,  
Où l'auguste Vertu, ton épouse encor vierge,  
Où le Repentir même (oh ! la dernière auberge !),  
Où tout te dira : Meurs, vieux lâche ! il est trop tard ! »



1. Montre comment l'auteur donne au temps les traits d'un être menaçant :

---

---

---

2. Montre que cette lutte de l'homme contre le temps est perdue d'avance :

---

---

---

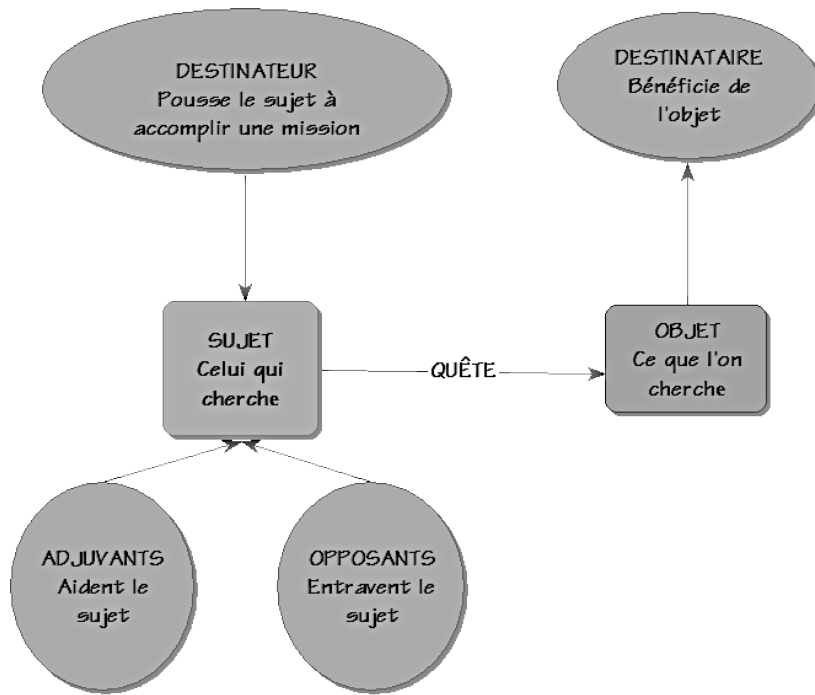
### 3. Le Chevalier double p.42-45, n° 8 à 34

Le schéma narratif peut être complété par un second schéma qui rassemble l'ensemble des rôles et des relations qui font avancer le récit ; ils ne sont pas forcément des personnages. Les personnages ou les forces qui agissent sur l'action sont appelés « actants », d'où le nom de ce schéma : « actantiel ».

Le schéma actantiel se développe autour du \_\_\_\_\_, c'est-à-dire du héros de l'histoire qui cherche à atteindre un but, appelé \_\_\_\_\_, à travers une série d'actes, de démarches qui constituent la \_\_\_\_\_.

La raison pour laquelle le sujet se met en quête de l'objet est appelée le \_\_\_\_\_ alors que le bénéfice qu'il peut tirer de l'atteinte de l'objet est appelé le \_\_\_\_\_.

Les personnages, événements, ou objets positifs qui l'aident dans sa quête sont nommés \_\_\_\_\_. Les personnages, événements ou objets négatifs qui cherchent à empêcher la réalisation de sa quête sont nommés \_\_\_\_\_.



**Avant de répondre aux questions suivantes, réalise, sur le modèle présenté ci-dessus, le schéma actantiel du *Chevalier Double* en considérant que l'objet est l'AMOUR :**

1. Dans ce schéma, où retrouves-tu le héros de l'histoire ?

---



---



---

2. Cela signifie que l'objet de la quête pourrait en fait être autre chose que l'amour, quoi donc ? Justifie ta réponse.

---



---



---

3. A cause de quoi / de qui Oluf est-il si divisé ?

---

\_\_\_\_\_Le diable exerçait une réelle fascination sur les auteurs romantiques. Sachant que LUCIFER signifie en fait « le porteur de lumière », en quoi le héros peut être vu comme un personnage « diabolique » ?

---

---

---

4. Cette opposition du bien et du mal est également l'opposition de deux mondes, ce qui donne à la nouvelle tout son côté fantastique. Quels sont les deux mondes qui s'affrontent ?

---

---

5. Ainsi, comment peut-on comprendre la victoire finale du chevalier à l'étoile verte ?

---

---

6. Symboliquement, cette victoire représente pour Oluf une seconde \_\_\_\_\_.

7. La dualité d'Oluf se retrouve en écho dans toute la nouvelle qui est truffée de redoublements en tout genre. A toi de retrouver les redoublements suivants :

- Des pères d'Oluf:
- 
- 

- Du caractère d'Edwige (relève les oppositions de couleur) :
- 
- 

- Des rites qui suivent la naissance d'Oluf :
- 
- 
-

8. Relève encore deux oxymores (rapprochement de deux termes que leurs sens devraient éloigner, dans une formule en apparence contradictoire.), une figure de style basée sur le double et la contradiction:

---

---

---

---

9. Que peux-tu dire quant à la vraisemblance du lieu et du temps de l'histoire ?

---

---

---

10. Que veut suggérer Gautier avec ce cadre spatio-temporel ?

---

---

---

11. Pourquoi peut-on dire que *Le Chevalier double* n'est pas réellement une nouvelle fantastique ? A quel autre genre littéraire ce texte pourrait correspondre ?

---

---

---

12. Que peux-tu dire de la place du narrateur dans l'histoire ?

---

---

---

13. Quelle implication cela peut-il avoir sur le récit ?

---

---

---

14. Dans un contexte où les maladies mentales exercent une fascination grandissante, cette nouvelle semble mettre en scène une forme de « schizophrénie ». En terme de « pulsions », qu'est-ce que cette maladie ?

---

---

---

15. Dès lors, comment pourrait-on comprendre la « morale » finale (qui s'adresse à tout le monde et pas seulement aux jeunes filles) ?

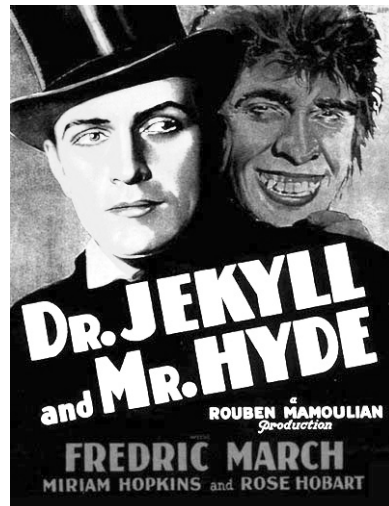
---

---

---

---

---



Le célèbre héros de Robert Louis Stevenson est un bel exemple de personnage double

### 7.3 ANNEXE III : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

je te dis que !ouais mais	le locuteur coupe la parole au locuteur précédant
il faudrait venir !mm!	chevauchement
(.) (..) (...)	pauses (un quart, une demi, trois quarts de seconde)
(1) (2) (3)	pause ( une seconde, deux secondes, trois secondes)
xxxx	segment inaudible
/	intonation montante
<u>jamais</u>	mot ou partie accentuée
heu:	allongement vocalique simple
heu::	allongement vocalique appuyé
((bruit du clavier))	phénomène paraverbal; remarque du transcripteur
ç'ça veut dire	troncation
okay& d'accord	enchaînement rapide entre deux locuteurs
prends=ton carnet	enchaînement rapide entre le tour d'un même locuteur

## 7.4 ANNEXE IV : SYNOPSIS DES LECONS

### SYNOPSIS DES LECONS

NIVEAUX	REPERES	FST	MATERIEL	DESCRIPTION
intermède				Salutations L'ens annonce un test de lecture prévu sur les deux contes fantastiques que les é ont dû lire
<b>1</b>	<b>03 :38 22 :40</b>	<b>I</b>		<b>Evaluation sommative (test de lecture) sur la lecture des 2 contes</b>
<i>transition</i>			Tableau Dossier Livre	Les é ayant déjà terminé le test de lecture doivent lire la biographie de Théophile Gautier (TG) et répondre aux questions du dossier
<b>2</b>				<b>Mise en situation</b>
<b>2.1</b>				<b>Travail sur la biographie</b>
2.1.1				Travail de lecture
2.1.1.1	22 :40	Mé	Livre p.5	Un é lit pour toute la classe la biographie de TG
2.1.2		M		L'ens précise que ce n'est important de tout savoir, les éléments importants à retenir se trouvant sous les 8 points ou questions du dossier
<i>intermède</i>		M		L'ens explique la manière de travailler avec le dossier et le livre (en parallèle)
2.1.3				Travail sur des questions
2.1.3.1	25 :10	Q	Dossier Tableau	Question 1 posée par l'ens ( <i>né à Tarbes, où TG a-t-il principalement passé sa vie ?</i> ) réponse d'un é ( <i>à Paris</i> ) L'ens la note au tableau
2.1.3.2	26 :00	Q M	Dossier tableau	Question 2 posée par l'ens ( <i>quelle importance cela a-t-il pu avoir sur le développement de sa carrière d'écrivain ?</i> ) réponse précise d'un é ( <i>son père occupe un poste important alors il a pu fréquenter le collège</i> )

				<p><i>Louis Legrand Charlemagne)</i>  l'ens acquiesce la réponse et la reformule oralement de manière plus générale (<i>il y a de bonnes écoles à Paris</i>) et la note au tableau en y mettant une séparation (/) pour signifier qu'il y a encore d'autres éléments de réponse  un autre élève la main pour donner une autre réponse précise (<i>la connaissance avec Gérard de Nerval et Victor Hugo</i>)  l'ens acquiesce la réponse et la reformule oralement de manière plus générale (<i>il a fait la connaissance de personnalités importantes</i>) et la note au tableau  l'ens amène un complément d'information (gage de réussite, concrétisation d'une carrière, gens influents, maison d'édition) en précisant l'importance d'être à Paris (<i>Paris est un centre culturel</i>) et la note au tableau</p>
2.1.3.3	27 :00	Q	Dossier Tableau	<p>Question 3 posée par l'ens (<i>quelle personnalité littéraire et politique semble avoir eu sur lui une énorme influence ?</i>)  réponse précise d'un élève (<i>Victor Hugo</i>) validée par l'ens qui la note au tableau</p>
2.1.3.3.1				Travail sur Victor Hugo
2.1.3.3.1.1		Q M	Dossier tableau	<p>Demande de précision de la part de l'enseignant quant à Victor Hugo  L'ens poursuit en demandant un complément d'info sur la réponse (Victor Hugo) « que connaissez-vous de Victor Hugo ? »  Un élève répond qu'il fait des proverbes et qu'elle en a trouvé sur internet  L'ens dit que c'est possible en expliquant que ce sont souvent plutôt des citations tirées d'ouvrage et revient à sa question sur Victor Hugo  Un élève répond des poésies, l'ens acquiesce et spécifie sa question en demandant le nom d'une œuvre et donne directement le titre les misérables et les élèves disent « ah oui » et notre dame de paris</p>
2.1.3.3.1.2		M		L'ens donne des informations supplémentaires sur Victor Hugo ( <i>est une superstar, vécu durant tout le XIXe, au XVIIIe Voltaire, écrivain génial, politicien influent, génie qui arrive peut être une fois par siècle et que tout le monde écoute et respecté de tous, a été peintre, savait tout faire, Nerva dans une moindre mesure</i> )
2.1.3.4	29 :00	M Q	Livre dossier	<p>Question 4 posée par l'ens (<i>selon GT, l'artiste peut-il avoir un rôle politique à jouer ? Que répond GT à ça, c'est peut être la partie la plus difficile à comprendre</i>)  Un élève donne une réponse (<i>oui car il a introduit la politique dans les œuvres</i>) sur laquelle l'ens ne dit rien mais l'ens reprend dans la biographie le passage où on trouve la réponse et la lit à voix haute en reformulant le passage (<i>GT participe d'un autre mvt que le romantisme et le romantisme disait oui il faut faire de la politique dans les œuvres, GT dit lui ben non justement pas</i>) et en donnant la réponse et l'écrit au tableau et reprend l'explication en comparant avec aujourd'hui (<i>l'art est indépendant de la politique de l'actualité, GT va dire chacun son travail, moi je fais de l'art, les politiciens de la politique mais l'art et la politique ça ne se mélange pas</i>)</p>



				<i>c'est un peu comme l'eau et l'huile</i> ) (comparaison avec aujourd'hui et le world forum économique avec Sharon Stone)
2.1.3.5	30 :40	Q M	Dossier tableau	Question 5 posée par l'ens qui complète en faisant le lien avec aujourd'hui ( <i>comment a-t-il pu survivre financièrement ? parce que être écrivain à l'époque c'est comme aujourd'hui c'est difficile de gagner sa vie en étant écrivain</i> ) Un é donne une réponse ( <i>il entre dans le journalisme</i> ) que l'enseigne valide et la note au tableau en précisant la différence entre écrivain et journaliste ( <i>si on écrit un truc on est payé, tandis qu'écrivain si on vend pas son livre on n'est pas payé, c'est comme aujourd'hui, pas son métier favori</i> ) L'ens fait le lien avec la question suivante ( <i>en étant journaliste il a pu voyager, Russie, Espagne, des expéditions qui prenaient des jours et des jours</i> )
2.1.3.6	31 :50	Q M	Dossier tableau	Question 6 posée par l'ens ( <i>ces voyages qu'ont-il pu apporter ?</i> ) Un é répond ( <i>des nouvelles idées pour ses contes</i> ) et l'ens acquiesce et note sa réponse au tableau en y mettant une séparation (/) signifiant qu'il y a d'autres éléments de réponse et précise la question ( <i>il s'évade en faisant de nombreux voyages, qu'est-ce qu'on entend par il s'évade ?</i> ) Un é répond ( <i>il s'enfuit</i> ) et l'ens demande encore de préciser ( <i>il s'enfuit mais dans quel sens ? on peut le prendre aussi au sens figuré</i> ) Un é répond ( <i>il oublie les problèmes</i> ) et l'ens acquiesce et note la réponse au tableau en y mettant une séparation et complète en rajoutant un 3 <sup>e</sup> élément de réponse ( <i>il s'ouvre à des nouvelles...</i> ) dont un é termine sa phrase ( <i>cultures</i> ) L'ens complète la réponse (GT se sent mal donc il s'évade, paradis artificiels, voyage)
2.1.3.7	33 :19	Q M	Dossier tableau	Question 7 posée par l'ens qui reformule la question ( <i>si on regarde la caricature de GT en 1ere page du dossier, qu'est-ce qu'on lui reproche ?</i> ) Un é donne une réponse (il a une grosse tête) l'ens la reprend en précisant que toutes les caricature de l'époque ont des grosses têtes Un é donne une réponse ( <i>de faire trop de choses</i> ) validée par l'ens qui la note au tableau avec une séparation ( <i>être dispersé</i> ) et demande «quoi d'autre ? » Un é dit « la chicha » doucement en rigolant et l'ens répète et guide la question ( <i>oui ça peut être ça, le turban, se mettre dans la peau d'un homme du XIXe, cette personne se dit il est ...</i> ) Un é répond ( <i>fou</i> ) et l'ens note au tableau la réponse ( <i>excentrique, fou</i> ) en définissant un des termes de la réponse ( <i>excentrique qui sort de la norme, un original aujourd'hui</i> )
2.1.3.8	34 :41	Q M	Livre Dossier tableau	Question 8 posée par l'ens ( <i>Quel nouveauté, nouveau genre GT a-t-il inventé ?</i> ) L'é donne une réponse ( <i>le fantastique</i> ) et l'ens la valide et la note au tableau L'ens donne un complément d'information oralement sur la définition du fantastique en se

				référant très rapidement au conte la Cafetière (surtout lui qui a concrétisé la naissance du fantastique, définition à voir plus tard : hésitation entre ce qui est réel et ce qui ne l'est pas, dans la Cafetière on ne sait pas ce qui s'est passé si c'est réel ou non)
2.1.4	35 :35	M		L'ens précise aux élèves ce qu'il faut savoir sur la biographie de l'auteur
<i>transition</i>		M		L'ens donne le sujet suivant « le contexte politique » en précisant que le cours suit le fil du dossier et précise l'importance de savoir quand cela a été écrit et que ce contexte va faire appel à des connaissances antérieures historiques L'ens leur demande si le cours d'histoire de l'année passée est encore frais un élève dit Louis XVI et l'ens dit qu'il n'y a pas que lui
<b>2.2</b>	<b>36 :40</b>			<b>Travail sur le contexte politique</b>
2.2.1				Travail sur la fin du XVIIIe, début XIXe
2.2.1.1		M	Dossier p.2	L'ens donne globalement le climat politique du XIXe (troublé)
2.2.1.2		Q M		L'ens part du propos d'un élève pour aborder le début du XIXe en lui demandant ce qui s'est pour ce personnage (Louis XVI) à la fin du XVIIIe L'élève répond qu'il est mort L'ens demande de préciser en donnant des indices ( <i>plus spectaculaire</i> ) Plusieurs élèves répondent (couper la tête guillotiner) l'ens valide la réponse et poursuit là dessus en demandant à quoi on a mis fin en tuant ce personnage Les élèves répondent ( <i>sa vie, son règne</i> ) l'ens acquiesce et demande de préciser encore Un élève répond (tous les règnes) réponse reprise par l'ens et suite de l'explication (fin de la monarchie, tiers état, révolte, révolution française) L'ens pose une question ( <i>qu'a-t-on mis à la place ?</i> ) mais n'attend pas de réponse poursuit son explication en répondant (démocratie) L'ens repose une question ( <i>qu'a-t-on mis à la place ?</i> ) Un élève répond (un président) Réponse reprise par l'ens qui précise et questionne (un président donc en France on appelle ça ?) Un élève répond ( <i>un gouvernement</i> ) L'ens répond ( <i>une république</i> ) et reprend la réponse de l'élève en l'intégrant à sa réponse L'ens fait le lien avec le Premier Empire (fin de la révolution)
2.2.2	38 :40			Travail sur le premier Empire
2.2.2.1		M (Q)	Tableau noir Dossier p.2	L'ens explique l'arrivée d'une personne, un empereur qui vient mettre de l'ordre et pose une question ( <i>qui est-ce ?</i> )

				Ps é répondent ( <i>Napoléon</i> ) L'ens poursuit son explication sur le premier Empire et fait le lien avec la Restauration
2.2.3				Travail sur la Restauration et la Monarchie de juillet
2.2.3.1	39 :45	M	Tableau noir Dossier p.2	L'ens explique la période sur la Restauration et (Charles X et Louis XVIII famille des Bourbons) la Monarchie de juillet sans mentionner ce terme (Louis-Philippe famille d'Orléans) L'ens poursuit son explication et fait le lien avec le IIe République
2.2.4				Travail sur la IIe république
2.2.4.1	41 :45	M		L'ens explique la période de la IIe république et fait le lien avec le second Empire
2.2.5				Travail sur le second Empire et la IIIe République
2.2.5.1		M	Tableau noir Dossier p.2	L'ens commence l'explication du second empire Un é pose une question de compréhension sur le nom de la période ( <i>second empire ?</i> ) qu'il est en train d'expliquer L'ens répond ( <i>second empire</i> ) et poursuit directement en mentionnant qu'un autre président a suivi sous la IIIe République
2.2.6				Travail de lecture et compléter texte à trous (lien entre contexte politique et TG)
2.2.6.1	43 :00		Dossier p. 2	L'ens lit le texte du dossier
2.2.6.2	43 :40	M Q	Dossier p.3 Tableau noir	L'ens lit le texte à trous et s'arrêtent avant chaque trou (6 trous à compléter) les é complètent les trous 1 <sup>er</sup> l'ens guide les élèves pour trouver la réponse un é répond ( <i>industrielle</i> ) 2 <sup>e</sup> l'ens donne lui-même la réponse ( <i>romantiques</i> ) 3 <sup>e</sup> l'ens guide les élèves pour trouver la réponse ps é répondent ( <i>sociales</i> ) et l'ens donne un complément d'informations 4 <sup>e</sup> un é donne la réponse ( <i>Victor Hugo</i> ) et l'ens donne quelques infos sur les Misérables 5 <sup>e</sup> un é répond ( <i>politique</i> ) l'ens complète 6 <sup>e</sup> l'ens donne la réponse car personne ne répond ( <i>l'art pour l'art</i> )
<i>transition</i>	46 :21			L'ens demande si jusque là tout est bon L'ens reprend les thèmes traités précédemment (biographie, contexte politique) L'ens donne le prochain sujet et explique son importance, sa nécessité en faisant le lien avec TG et le fantastique
<b>2.3</b>				<b>Travail sur le contexte artistique</b>
2.3.1	47 :00	I	Dossier p. 3-4	L'ens donne les consignes de travail aux é Les é effectuent le travail demandé (lire du texte et répondre aux questions)
2.3.2	56 :00			Travail de lecture sur la définition du romantisme

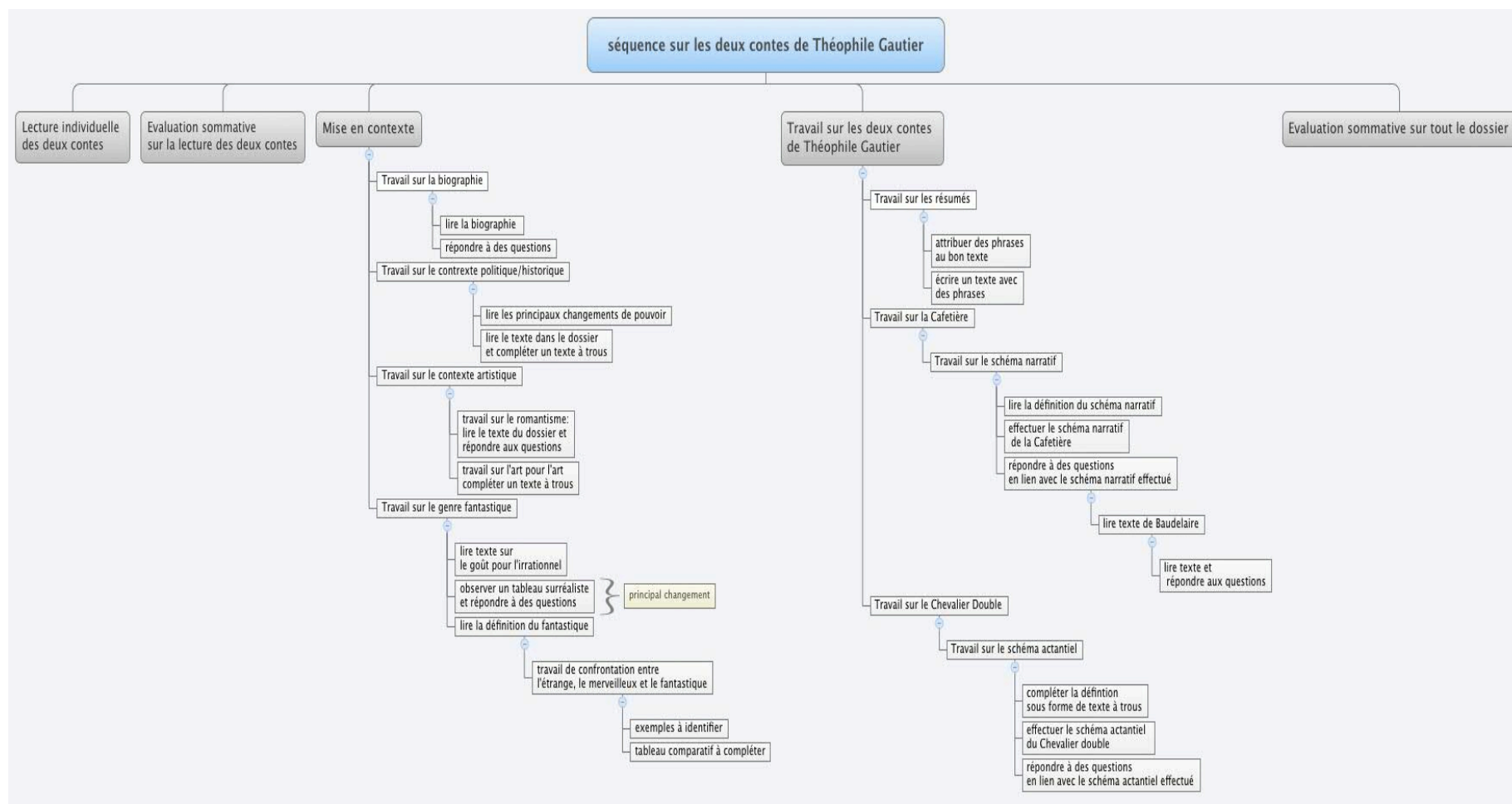
2.3.2.1		M Mé	Dossier p. 3-4	L'ens demande à un é de lire le texte L'ens interrompt l'é et amène un complément d'informations sur la confrontation entre classicisme et romantisme L'é poursuit la lecture L'ens interrompt l'é qui a buté sur le mot « nanti » et amène un complément d'information sur la vision romantique du monde L'é poursuit la lecture et termine le texte L'ens dit que le texte n'est pas si simple et reformule de manière générale le romantisme
2.3.3	01 :01 :43			Travail de correction, de mise en commun des réponses
2.3.3.1		Q M	Dossier p. 4 Tableau	Question 1 posée par l'ens qui la reformule ( <i>que rejette-on ?</i> ) Un é répond ( <i>la sensibilité</i> ) L'ens répète sa réponse et l'é corrige sa réponse ( <i>il le met</i> ) L'ens écrit au tableau la réponse en partant de la 1 <sup>e</sup> réponse donnée par l'élève ( <i>on relève l'importance de la sensibilité</i> ) et revient sur question initiale ( <i>on rejette quoi ?</i> ) Un é répond ( <i>la politique</i> ) l'ens acquiesce mais ne l'écrit pas Un é répond ( <i>la logique</i> ) l'ens note cela au tableau et rajoute le terme de Raison et l'explique Un é demande s'il faut noter cela l'ens dit oui L'ens dit qu'il faut l'arrêter si mauvaise compréhension
2.3.3.2	01 :03.15	Q	Dossier p. 4 Tableau noir	Question 2 posée par l'enseignant ( <i>sur qui quoi se focalise le romantisme ?</i> ) qui précise qu'il veut un pronom comme réponse Un é répond ( <i>moi</i> ) L'ens la note au tableau et donne des explications supplémentaires
2.3.3.3	01 :04 :34	Q M		Question 3 posée par l'enseignant ( <i>du point de vue du rapport au monde qui l'entoure, comment se sent le romantique?</i> ) qui poursuit directement avec une autre question ( <i>est-ce qu'il se sent bien dans le monde qui l'entoure ?</i> ) Ps é répondent ( <i>non</i> ) L'ens reprend le non et pose la question ( <i>alors comment il se sent ?</i> ) et précise qu'il veut des idées Un é répond ( <i>rejeté</i> ) L'ens acquiesce et note au tableau en complétant la réponse avec <i>inadapté, inadaptation</i> et poursuit avec une question ( <i>cette inadaptation lui donne envie de quoi ?</i> ) Un é répond ( <i>refuser l'ordre du monde</i> ) l'ens dit qu'elle peut garder cette réponse et la reformule ( <i>ça veut dire qu'il est en (réponse d'un é (révolution) l'ens dit en révolte</i> ) L'ens complète avec des informations supplémentaires
2.3.3.4	01 :07 :19	Q	Dossier p.4	Question 4 posée par l'enseignant ( <i>dans quel(s) monde(s) va-t-il se réfugier ?</i> ) et précise ( <i>pas</i>

		M	Tableau noir	<p><i>juste Angleterre, dans quelle réalité ?</i></p> <p>Un é répond (<i>dans le rêve et l'imagination</i>)</p> <p>L'ens acquiesce et note au tableau et donne des informations supplémentaires</p> <p>Un é répond (<i>dans le passé</i>)</p> <p>L'ens acquiesce et note sa réponse</p> <p>L'ens complète au tableau (<i>paradis artificiels</i>) et donne des informations supplémentaires</p>
2.3.3.5	01 :07 :31	Q M	Dossier p. 4 Tableau noir	<p>Question 5 posée par l'ens (<i>quels sentiments sont donc les plus présents chez les auteurs romantiques ?</i>)</p> <p>Un é répond (<i>malheureux</i>) et l'ens reformule en (<i>tristesse</i>)</p> <p>Un é répond (<i>déprime</i>) et l'ens le note au tableau</p> <p>Un é répond (<i>solitude</i>) et l'ens reprend et le note au tableau</p> <p>L'ens complète avec une réponse (<i>mélancolie</i>)</p>
<i>transition</i>	01 :08 :18			L'ens demande la p. 6 du dossier et annonce que ça va changer un peu
2.3.4				Travail sur un tableau / histoire de l'art
2.3.4.1		M (Q)	Dossier p. 6	<p>L'ens présente la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tableau</li> <li>- de Salvador Dali et L'ens demande si qqn connaît pas de réponse</li> <li>- peintre du XXe siècle</li> <li>- pas romantique,</li> <li>- peinture qui peut représenter ce qu'il a voulu dire sur le romantisme</li> <li>- tableau qui représente une hirondelle</li> </ul> <p>un é répond (<i>ben je ne sais pas où il la voit cette hirondelle</i>)</p> <p>L'ens poursuit sur cette réaction en disant (<i>c'est justement parce que ça ne représente pas une hirondelle que je vous ai donné ça</i>)</p>
2.3.4.2				Travail sur les questions
2.3.4.2.1	01 :09 :33	Q M	Dossier p. 6 Tableau noir	<p>Question 1 posée par l'ens (<i>sachant que une aronde est une hirondelle, à quoi cette œuvre semble faire une grande place ?</i>) l'ens amène directement un complément (<i>vous êtes en cours de dessin et votre prof vous dit dessinez une hirondelle et vous rendez ça, l'ens pourrait se dire que qqch ne va pas soit il se dit qu'a-t-il voulu faire, à quoi il accorde de l'importance ? toujours par rapport au romantisme</i>)</p> <p>Un é pose une question de compréhension (<i>c'est quoi une hirondelle ?</i>)</p> <p>L'ens répond (<i>c'est une hirondelle</i>) et remontre le dossier avec le tableau</p> <p>L'é repose la même question et l'ens répond (<i>une hirondelle, aronde c'est synonyme d'hirondelle et tu pourrais dire ah les belles arondes</i>)</p> <p>L'é dit (<i>ah c'est la même chose</i>)</p> <p>Un é donne une réponse à la question initiale de l'ens (<i>il a dessiné comme ça car pour lui c'est une</i></p>

				<p>hirondelle)  L'ens acquiesce et complète <i>exactement alors à quoi semble-t-il accorder de l'importance</i>  L'é donne une réponse (<i>à lui-même et pas aux autres</i>)  L'ens acquiesce et complète (<i>il accorde de l'importance à...</i>)  Un é complète (<i>sa vision</i>) l'ens acquiesce et note au tableau en complétant (<i>Salvador Dali n'était pas très sain d'esprit</i>) (possibilité de voir du sens)</p>
2.3.4.2.2	01 :12 :10	Q M	Dossier p. 6 Tableau noir	<p>L'ens pose la question 2 et l'introduit en disant (<i>voilà pourquoi je fais le lien avec les romantismes et Gautier, sachant que Dali a connu les deux guerres, que peux-tu dire de son regard sur ces événements politiques à travers cette peinture ?</i>)  Pas de réponse  L'ens complète (<i>si vous n'en voyez pas le lien c'est normal</i>)  un é donne une réponse (<i>il souffre mal</i>) (discussion entre l'ens et é sur le fait que la feuille soit déchirée)  L'ens dirige sa question (<i>est-ce que là il y a une critique de l'actualité ? oui ou non</i>)  un é répond non  l'ens complète (<i>donc on peut dire...</i>)  un é répond (il s'en fout)  l'ens reprend (il en parle pas )  l'ens reformule la réponse et la note au tableau (<i>fuite de l'actualité</i>) et l'ens complète (<i>plus l'actualité est dure plus on va chercher autre chose</i>) et note au tableau (<i>volonté de ne pas en parler</i>)</p>
2.3.4.2.3	01 :13 :50	Q M	Dossier p. 6 Tableau noir	<p>Question 3 posée par l'ens qui l'introduit en faisant le lien avec ce qu'ils ont vu précédemment (<i>vous vous rappelez GT avait fondé l'art pour l'art, une façon de penser qui consiste à dire que l'art et la politique sont deux choses différentes</i>)  (<i>En quoi cette œuvre pourrait se rapprocher de l'art pour l'art ?</i>)  un é donne une réponse (<i>il a fait ce qu'il pensait il était libre</i>)  l'ens acquiesce mais n'écrit pas au tableau et repose une question (<i>le but ici c'est quoi simplement ?</i>)  un é donne une réponse (<i>y'a pas besoin d'avoir d'avis sur ce dessin</i>)  l'ens acquiesce et reformule la réponse en la notant au tableau (<i>on veut faire qqch de beau, sans chercher (c'est ce que tu disais très justement X) à faire passer un message</i>)  l'ens amène un complément d'informations (l'extérieur est moche donc parlons d'autre chose)</p>
2.3.4.2.4	01 :15 :17	Q M	Dossier p. 6 Tableau noir	<p>Question 4 posée par l'ens (<i>vers quel mouvement artistique on va avec ce genre d'œuvre</i>) et poursuit directement (<i>peut être qqch que vous avez déjà fait en cours de dessin</i>)  Ps é répondent (<i>l'art abstrait</i>)  L'ens acquiesce et note au tableau et donne des informations supplémentaires</p>
<i>Transition</i>		M		L'ens félicite les élèves et leur demande de prendre leur carnet de leçon
<b>3</b>				<b>Devoir</b>
3.1				L'ens note au tableau p. 20 du livre question 1 à 8 sur feuille A4
3.2		I		Les é effectuent le travail demandé et l'ens ramassent les corrections de dictée

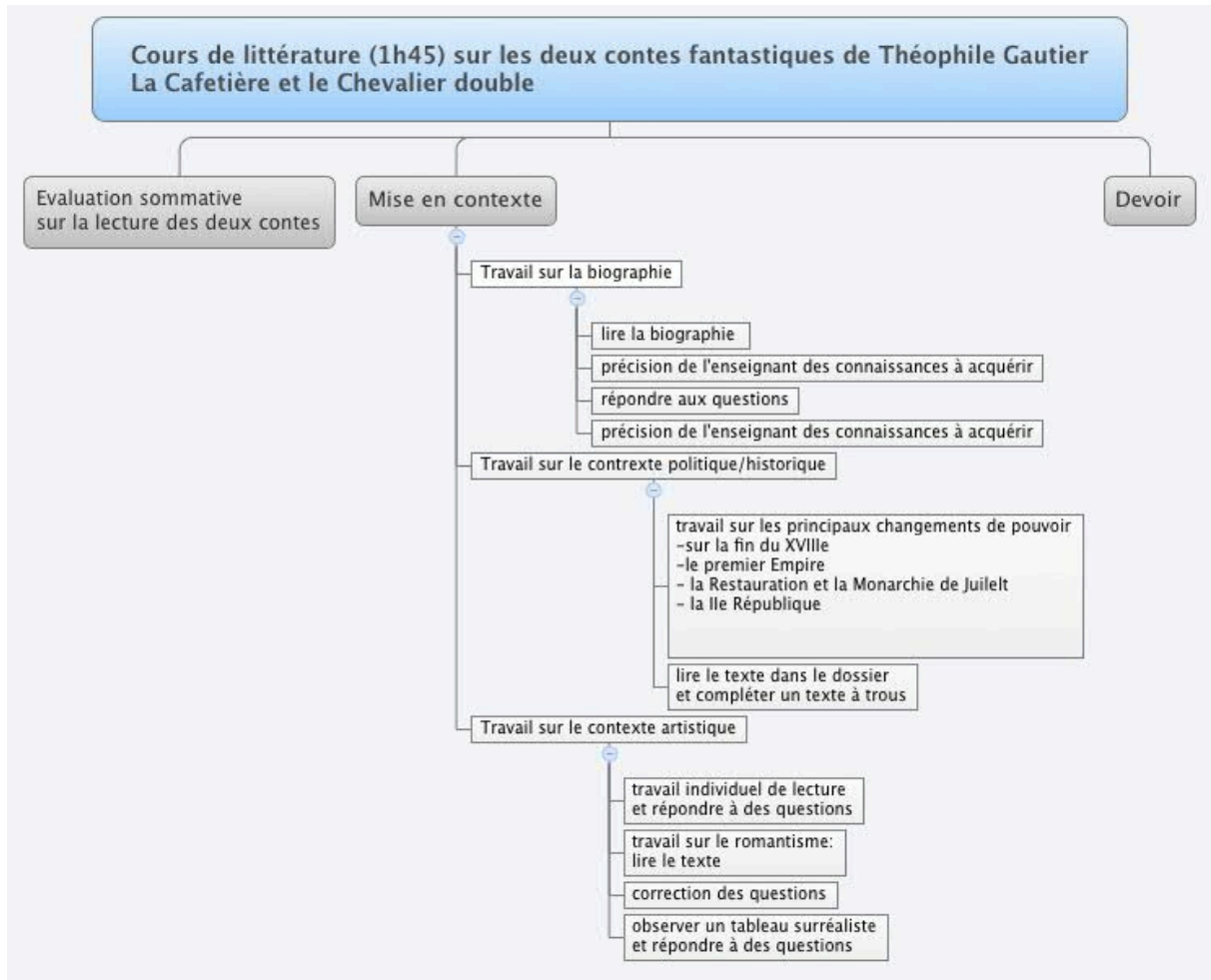
				Un é demande ce qu'il faut faire L'ens redonne les consignes de travail
	01 :45 :00			Fin du cours

## 7.5 ANNEXE V : MACROSTRUCTURE DU DOSSIER





## 7.6 ANNEXE VI : MACROSTRUCTURE DES COURS



## 7.7 ANNEXE VII : TRANSCRIPTION

# TRANSCRIPTION

### TRAVAIL SUR LA BIOGRAPHIE

A/ 25 :10 à 27 :00

Supports : tableau noir et livre, dossier plus particulièrement un texte sur la biographie de TG et des questions dans le dossier s'y rapportant

B/ 29 :00 à 30 :47

Support : idem

C/ 31 : 19 à 33 :19

Supports : idem

<b>A</b>		
1	Ens	Théophile Gautier (1) il est né à Tarbes, une petite ville heu : de province disons
2		/ mais où est-ce qu'il a passé heu : principalement sa vie/ oui V.
3	E	Heu : à Paris
4	Ens	Oui c'est juste à Paris ((l'ens note au tableau <i>à Paris</i> ))
5		Alors (3) on peut s'demander quelle importance est-ce que cela a-t-il pu avoir/
6		
7	E	sur sa carrière heu : sur sa carrière d'écrivain heu : de monter à Paris/ oui D.
8		Heu : son père (2) son père occupe un poste important dans l'administration parisienne alors il a pu fréquenter le collègue Louis Legrand Charlemagne
9	Ens	D'accord c'est juste alors déjà ((l'ens note au tableau <i>bonnes écoles</i> )) y'a (3) de
10		bonnes écoles à Paris/ ((l'ens note au tableau après la réponse un /) encore
11		aujourd'hui (un E lève la main) oui/
12	E	Moi j'dis de faire connaissance avec Gérard de Nerval et Victor Hugo
13	Ens	Juste (3) il a fait la connaissance (1) on va dire de : okay de personnalité
14		importante ((l'ens note au tableau <i>connaissance de personnalités importantes</i> ))
15		parc'que en fait (1) pour un artiste à l'époque du XIXe siècle comme
16		aujourd'hui (1) c'est très important Paris dans la concrétisation d'une carrière
17		(1) aujourd'hui si vous êtes en France en tout cas (1) si vous êtes heu : <u>sculpteur</u>
18		<u>écrivain</u> ou que sais-je/ (1) vous montez à Paris c'est un gage de réussite/ du
19		moment que vous êtes à Paris c'est déjà que vous avez réussi à mettre le pied là
20		où il faut aller/ (1) pourquoi/ parc'qu'à Paris et encore plus à l'époque
21		qu'aujourd'hui (1) on a vraiment ((l'ens note au tableau <i>un centre culturel</i> ) un
22		centre culturel (4) en l'occurrence pour un écrivain c'est là que se trouv : ait

23		surtout à l'époque XX à Lyon enfin y'en avait d'autre mais surtout à Paris vous
24		aviez heu :: ben les personnalités importantes du milieu et puis aussi des
25		maisons d'édition des gens qui avaient de l'argent etc. (2) ça c'était tout à Paris
26		à Tarbes en province il y en avait certainement aussi mais moins okay/
...		...
<b>B</b>		
27	Ens	Selon Gautier alors <u>ça</u> c'est important selon Gautier l'artiste selon <u>Gautier</u> et pas
28		Victor Hugo selon Gautier l'artiste peut-il avoir un rôle politique à jouer/ (2)
29		qu'est-ce qui : répond Gautier à ça/ (4) c'était la partie la plus difficile à
30		comprendre V./
31	E	Heu : oui parce que il a introduit (2) heu : la politique dans l'oeuvre
32	Ens	Alors ((l'ens prend la biographie)) <u>mais dès</u> 1835 il se détache du mouvement
33		romantique en devenant le chef de file de l'art pour l'art une théorie qui prône
34		l'absolu indépendance de l'art face aux conceptions de certains écrivains (1) <u>qui</u>
35		<u>introduisent morale et politique dans leurs œuvres</u> (2) alors cette phrase elle est
36		un peut tordue elle est pas facile à comprendre mais qu'est-c'qui dit/ qu'est-
37		c'qu'elle dit cette phrase elle dit que en fait Gautier (1) <u>lui</u> (1) y participe d'un
38		autre mouvement que le romantisme (2) et le romantisme disait que <u>oui</u> il fallait
39		faire de la politique dans les œuvres (2) Gautier il dit lui (1) ben non (1)
40		justement pas ((le prof note au tableau la réponse <i>non l'art est indépendant de la</i>
41		<i>politique</i> )) l'art est indépendant de la politique est indépendant de l'actualité (2)
42		hein : heu : Gautier il va dire ben voilà chacun son travail au fait moi j'suis
43		artiste (1) j'fait d'l'art (1) les autres c'est des politiciens ils font de la politique
44		mais l'art et la politique ça se mélange pas c'est un peut comme l'eau et l'huile
45		(3) aujourd'hui ça changé hein:/ si vous regardez le world forum économique
46		(1) à Davos par exemple quand vous avez Sharon Stone qui vient parler de
47		politique heu : c'était pas du tout ç :: elle avait pas (1) pas disons la même
48		conception la même conception d'l'art d'l'art ou bien Bono l'chanteur de U 2
49		qui vient dire que voilà y' faut pas faire la guerre c'est pas bien faut pas tuer X
50		((l'enseignant passe ensuite à une autre question du dossier))
...		...
<b>C</b>		
51	Ens	En étant journaliste on a vu hein:/ il a pu voyager <u>énormément</u> ces nombreux
52		voyages notamment en Orient il a été en Russie (1) il a été :: en Espagne à
53		l'époque c'était une expédition d'aller en Orient hein:/ y'avait pas d'avion ou
54		quoi que ce soit c'était des voyages qui prenaient (1) des jours et des jours rien
55		qu'pour y aller (2) à cheval ou bien des choses comme ça (2) en bateau donc
56		qu'ont-il pu :: (2) <u>ces</u> voyages qu'ont-ils pu lui apporter selon vous/ (5) V/
57	E	Heu : des nouvelles idées pour ses contes
58	Ens	Vas-y t'as dit quoi/
59	E	Des nouvelles idées pour ses contes

60	Ens	Oui c'est juste des nouvelles idées ((l'ens note au tableau la réponse <i>nouvelles idées</i> et met un séparation /)) qu'est-c' que ça a pu lui apporter aussi/ (1) heu : quand y dit ((l'ens se penche sur la biographie)) il s'évade en faisant de nombreux voyages qu'est-c'qu'on entend par il s'évade/ qu'est-c'que ça veut dire/
65	E	Il s'enfuit
66	E	Il oublie ses problèmes
67	Ens	Il s'enfuit mais dans quel sens/ (2) on peut l'prendre aussi au sens figuré (2) oui/
68	E	Il oublie les problèmes
69	Ens	C'est juste ((l'ens note au tableau la réponse <i>change ses idées</i> )) il change on va dire : heu: i l change ses idées il ouvre un peu des idées (1) il s'ouvre aussi à des nouvelles:/&
70		
71		
72	E	&Cultures
73	Ens	ouais ((l'ens note au tableau <i>nouvelles cultures</i> )) Gautier c'est quelqu'un (1) qui était (2) heu :: ça fait partie de tous ces écrivains du XIXe siècle mais ça on ne rediscutera qui s' sentaient pas trop bien quoi : dans le siècle où ils vivaient (1) donc lui y s'évade (1) y s'évade de plusieurs manières une des façons de s'évader au XIXe siècle c'était par exemple ce qu'on appelait les paradis artificiels (2) paradis artificiels c'étaient : l'opium par exemple enfin la drogue quoi on s'évadait comme ça (1) <u>mais lui</u> y s'évade aussi par les voyages (2) c'est des gens qui en fait sont pas bien dans leur basket d'accord/
74		
75		
76		
77		
78		
79		
80		

## TRAVAIL SUR LE CONTEXTE HISTORIQUE/POLITIQUE

**D/** 36 :40 à 39 :12

Supports : tableau noir et dossier, plus précisément la liste des 6 régimes politiques du XIXe siècle

**E/** 43 :40 à 46 :04

Supports : tableau noir et dossier, plus précisément un texte à trous à compléter

<b>D</b>		
1	Ens	Ben tiens D. à la fin du XVIIIe qu'est-ce qui s'est passé/ (3) pour ce pauvre Louis XVI/
2		
3	E	Ah il est mort (1) pendu non/
4	Ens	Comment il est mort/&
5	E	&pendu non/&
6	Ens	&plus spectaculaire&
7	Es	guillotiné
8	Ens	coupé la tête
9	E	guillotiné
10	Ens	guillotiné exactement (1) qu'est-c'qu'on a mis à quoi on a mis fin en coupant la
11		tête de Louis XVI/
12	E	à son règne&
13	E	&à sa vie
14	Ens	à son sa vie ouais bien sûr ((rires)) à son règne aussi forcément <u>mais</u> (1) à plus
15		que ça c'est plus que <u>son</u> règne à <u>lui</u> (1) qu'on a tué/
16	E	c'est tous les règnes
17	Ens	c'est tous les règnes des rois de France c'est la fin de la monarchie (2) d'accord/
18		on en avait marre des rois pourquoi parc'qu'on avait envie d'être féodal avec
19		rois qui avaient beaucoup d'argent les nobles qui avaient beaucoup d'argent le
20		clergé aussi qui se débrouillait pas trop mal et pis 90 pourcents de la population
21		voire plus que ça 95 pourcents de la population qui n'avaient <u>rien</u> (2) c'est le
22		tiers-état on appelait ça le troisième le troisième la troisième partie la partie qui
23		sert à rien enfin qui sert pas à rien justement qui nourrit tous les autres mais qui
24		a rien c'était pas <u>normal</u> on s'est dit il faut renverser ça et on a été quand même
25		on a fait la révolution la révolution française qui s'est espacé dans toute
26		l'Europe et on a quand même fini par couper la tête du roi de France (2) c'est

27		quand même pas <u>rien</u> (1) j'crois que dans l'histoire européenne (2) y'a y'a pas
28		eu ça : heu : très souvent (1) sauf erreur c'est peut être la seule fois (2) bon
29		actuellement ça s'passe un peu partout dans l'monde entre parenthèse (1) mais
30		bon à l'époque c'était en tout cas quelque chose d'incroyable et pis on a qu'est-
31		'qu'on a mis à la place/ (3) on s'est dit voilà <u>ça</u> c'est un système qui est pas
32		démocratique on va essayer de donner le pouvoir au peuple c'est ce qu'on
33		appelle la <u>démo cratie</u> et qu'est-c'qu'on a décidé de mettre à la place/
34	E	Un président
35	Ens	Un président donc/ on appelle ça en France aujourd'hui c'est une/
36	E	Un gouvernement
37		Une république (1) ouais un gouvernement avec à la tête du gouvernement c'est
38		juste un président et ce qu'on appelle la <u>République</u> on a essayé de mettre en
39		place la République mais finalement quand y'a une révolution qu'est-c'qui
40		s'passe la plupart du temps/ et ben les gens qui prennent le pouvoir juste après
41		la révolution introduisent un système qui est tout aussi inégalitaire que celui qui
42		avait avant donc les gens on continué à se révolter jusqu'au moment où c'est
43		c'qu'on a sur la feuille (1) de 1804 à 1815 y'a eu quelqu'un qui est arrivé très
44		<u>puissant</u> et pis il s'est dit voilà on va mettre un peu d'ordre dans ce cheni
45		parc'que depuis 1789 c'est assez le X dans la France on a essayé de mettre un
46		peu d'ordre c'était qui/ comme y s'appelait/ ce : ce premier empereur français/
47		(2) vous connaissez/
48	Es	Napoléon
49	Ens	Napoléon ((l'ens note au tableau <i>Napoléon Ier</i> )) vous pouvez noter à côté si
50		vous voulez c'est sensé quand même (2) vous rappelez deux trois souvenirs/
51		hein:/&
52	E	&ouais Bonaparte /
53	Ens	Napoléon Bonaparte Napoléon 1 <sup>er</sup> c'est le même (1) très bien
...	...	...
<b>E</b>		
54	Ens	alors maintenant on va essayer de répondre à ce petit texte à trous (1) vers la
55		moitié du XIXe siècle comment on appelait cette révolution (1) qui est née au
56		XIXe siècle/ c'est plus la révolution française c'est une autre révolution c'est
57		une révolution plus <u>technologique</u> on a inventé des machines à vapeur
58		notamment qui ont permis la création des usines des trains etc c'est c'qu'on
59		appelle la révolution/
60	E	industrielle
61	Ens	juste ((l'ens note au tableau la réponse <i>industrielle</i> )) c'est c'qu'on appelle la

62		révolution <u>industrielle</u> (1) alors la révolution industrielle elle a eu du bon et du
63		moins bon (3) en pleine révolution industrielle de nombreux auteurs alors ça je
64		vais vous dire ce sont les auteurs <u>romantiques</u> asdf ((l'ens note au tableau la
65		réponse <i>romantiques</i> )) ils dénoncent la misère et les inégalités/ comment on
66		appelle les inégalités entre : les gens/ (2) entre les classes de gens/
67	Es	sociales
68	Ens	inégalités sociales pourquoi/ parc'quand on a eu les révolutions industrielles on
69		a eu des industries forcément avec des <u>patrons</u> de manufactures qui avaient de
70		nombreux employés hein :/ (2) et ça a créé des inégalités sociales qui étaient
71		différentes de celles qu'y avaient sous la monarchie/ mais qui étaient bien
72		réelles vous aviez les riches et vous aviez les pauvres c'était plus une histoire de
73		nobles et de :: on va dire de paysans entre guillemets mais c'était une histoire de
74		riches et de pauvres et en fait le problème c'était le <u>même</u> il s'déplaçait (2). Les
75		Misérables de/ comment il s'appelle/
76	Es	Victor Hugo
77	Ens	Ouais ((l'ens note la réponse au tableau <i>Victor Hugo</i> )) les misérables de Victor
78		Hugo en sont peut-être l'exemple le plus célèbre hein les misérables de Victor
79		Hugo si vous lisez c'est l'histoire de gens très pauvres qui sont toujours (1) en
80		lutte avec (2) avec leurs conditions avec les gens des autres classes etc
81		<u>Théophile Gautier</u> lui il suit une voie tout à fait différente puisqu'il cherche à
82		sépare nettement son art des événements/
83	Es	politiques
84	Ens	politiques (1) ou des événements d'actualité ((l'ens note au tableau la réponse
85		<i>politiques</i> )) lui il dit moi j'suis artiste c'qui s'passe dehors s'il peut y avoir la
86		guerre civile c'est pas grave moi j'suis artiste (3) ce mouvement littéraire
87		nouveau qui consiste à ne pas se soucier des remous politiques s'appelle/
88		comment/ (3) ça s'appelle /(1) l'art pour l'art (( l'ens note au tableau la réponse
89		<i>l'art pour l'art</i> ))

## TRAVAIL SUR LE CONTEXTE ARTISTIQUE

**F/** 1 :03 :15 à 1 :07 :19

Supports : tableau noir et dossier, plus précisément un texte qui définit le romantisme et des questions s'y rapportant (p.3 et 4 du dossier)

**G/**1 : 12 :10 à 1 :13 :34

Supports : tableau noir et dossier, plus précisément un tableau de Salvador Dali intitulé la queue d'Aronde et des questions s'y rapportant (p.6 du dossier)

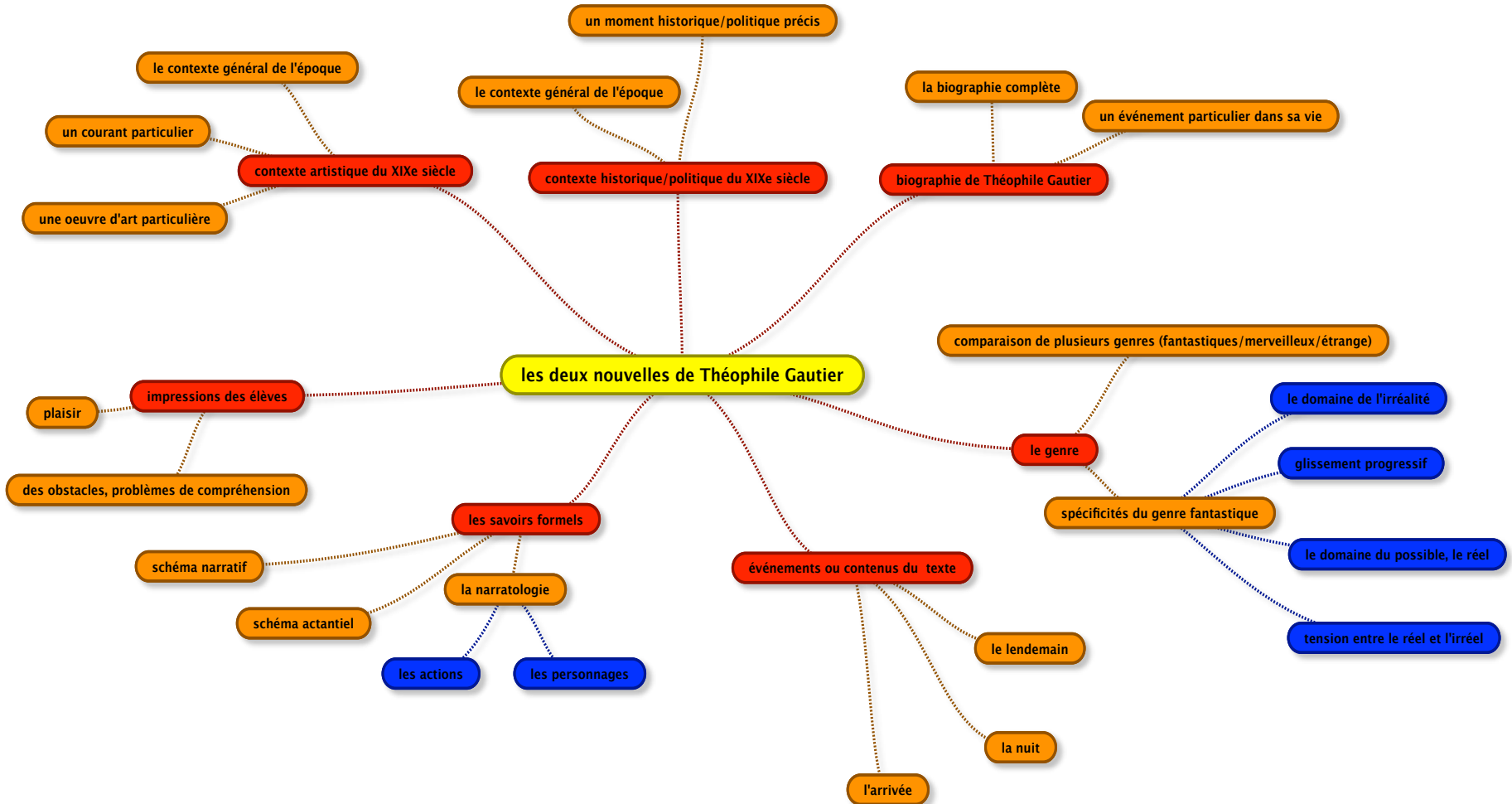
<b>F</b>		
1	Ens	Sur <u>quoi</u> ou sur <u>qui</u> se focalise (1) le <u>romantisme</u> / alors donnez-moi un <u>pronom</u> /
2		(2) la réponse ici c'est un pronom (1) tout simplement (2) qu'est-c' qui est
3		important pour le romantisme/ (4) quel pronom devient important/ (5) la
4		question est difficile XX enfin elle est difficile à poser mais facile à répondre
5	E	tu&
6	E	&moi&
7	E	&lui
8	Ens	((l'ens pointe du doigt l'élève qui a dit lui et note au tableau <i>moi et je</i> ))
9		on va s'poser (1) on va ess :: enfin on va dire j'dis enfin parc'que ça c'était
10		jamais fait mais on va dire c'que <u>je</u> ressens (1) ce qui est important c'est c'que
11		je ressens à la limite si tu r'ssens pas pareil (1) tant pis pour toi ou tant mieux
12		pour toi j'sais pas mais (1) l'important c'est c'que moi j'ressens (2) d'accord/ si
13		toi tu veux t'asseoir d'avant cette arc-en-ciel avec ton bouquin de physique pour
14		m'expliquer que les gouttes d'eau etc... c'est <u>ton problème</u> (1) <u>moi</u> je <u>r'ssens</u>
15		comme ça/ (3) ça c'est le romantisme alors à c'niveau là heu : on peut dire que
16		les romantismes d'accord c'est des grands amoureux pourquoi/ parc'qu'ils
17		ressentent beaucoup les choses (1) et en général c'est plutôt heu : la <u>déception</u>
18		(2) hein/ X c'est plutôt des calimero hein j'vous ai déjà dit (2) alors (2) du point
19		de vue du rapport au monde qui l'entoure comment se sent le romantique (1)
20		est-c'qu'il se sent bien dans le monde qui l'entoure/
21	Es	non
22	Ens	non alors comment il se <u>sent</u> par rapport à ce monde que qui l'entoure donnez-
23		moi deux trois deux trois idées qu'on pourrait noter là (5)
24	E	rejeté
25	Ens	bien (2) ((l'ens note au tableau rejeté)) il se sent il se sent <u>rejeté</u> pourquoi rejeté
26		parce que il se sent (3) ((l'ens note au tableau <i>différent</i> )) il se sent différent il se
27		sent pas comme ça :: d'accord/ il se sent pas comme les gens qui sont autour de



28		lui il se sent inadapté ((l'ens note au tableau <i>inadapté</i> )) et pis cette inadaptation
28		ça l'embête ça lui donne envie de quoi/
30	E	de refuser l'ordre du monde
31	Ens	ouais c'est juste donc tu peux laisser c'est cette idée refuser l'ordre du monde ça
32		veut dire qu'il est en / : ((l'ens note au tableau <i>en révol</i> ))
33	E	révolution
34	Ens	en révolte ouais c'est ça il est en révolte (1) le romantique y va chaque fois faire
35		(2) y va chaque fois se trouver (1) en révolte en révolution il sera jamais
36		d'accord avec les gens qui étaient là avant (2) voilà pourquoi il est jamais bien
37		là où il est : (1) un romantique ça pleure (2) beaucoup
<b>G</b>		
38	Ens	Alors main'ant on pourrait dire c'est pour ça que j' fais lien avec le romantisme
39		et Gautier sachant que Dali a connu les deux guerres hein : voyez XX il a connu
40		la première guerre mondiale il a connu la deuxième guerre mondiale il a connu
41		le Vietnam la Corée enfin bref toutes les guerres qu'y avaient au vingtième
42		siècle il les a toutes connues (2) comment que peux-tu dire de ce regard= le
43		regard de Salvador Dali sur les événements politiques à travers cette peinture à
44		votre avis/ (3) alors si vous en voyez pas le lien c'est <u>normal</u> (1) pourquoi/
45	E	il souffre mal non/ j'sais pas parc'que la feuille elle a l'air un peu déchirée il me
46		semble/
47	Ens	oui alors/
48	E	!j'sais pas s'il a voulu faire exprès ou bien si c'est XXX
49	Ens	peut-être non mais c' c'est possible moi j'sais pas j'suis pas dans sa tête mais
50		j'essaie d' me dire est-c'que là y'a une critique des événements politiques =y'a
51		une critique de l'actualité oui ou non/
52	E	non
53	Ens	non (1) d'accord donc on pourrait dire/
54	E	XXX
55	Ens	Hein/
56	E	Il s'en fout de l'actualité
57	Ens	Il s'en fout il en parle pas c'est-à-dire heu : c'est juste il y a peut-être une <u>fuite</u>
58		hein/ il fuit l'actualité ça lui plaît (( l'ens note au tableau <i>fuite</i> )) (1) donc (1) plus

59		plus la réalité est <u>dure</u> plus on va essayer de chercher autre chose (2) donc ici
60		y'a une fui y'a une y'a une volonté de (( l'ens note au tableau <i>volonté de ne pas</i>
61		<i>en parler</i> )) ne pas en parler en tout cas

## 7.8 ANNEXE VIII : CARTE CONCEPTUELLE



## 7.9 ANNEXE IX : EVALUATION SOMMATIVE

Nom	<b>Gautier</b> <b>Contrôle de lecture</b> <b>SERIE B</b>	Date
Prénom		Points
Classe		Note

### **LE CHEVALIER DOUBLE**

1) Où se déroule l'histoire ?

---

2) En quoi le combat final est-il bizarre ?

---

3) Pourquoi ce personnage ne parvient pas à trouver le bonheur ?

---

4) A quelle condition Brenda est-elle prête à offrir son amour au chevalier ?

---

### **LA CAFETIERE**

1) Comment s'appelle la femme dont tombe amoureux le héros ?

---

2) Explique précisément ce qui arrive à la femme dont le narrateur tombe amoureux.

---

3) À quel moment débutent les événements étranges ?

---

4) En quoi ces événements sont-ils étranges ?

---

5) Que se passe-t-il d'étrange avec le dessin réalisé par le narrateur à la fin ? (sois précis(e))

---

## 7.10 ANNEXE X : ATTESTATION D'AUTHEENTICITE

Je soussignée certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de déontologie de la recherche en le réalisant.

Lieu : Martigny

Date : Martigny, le

Nom, prénom : Jordan (Bruchez) Marylaure

Signature :