



HAL
open science

Analyzing texts with the internet: study of a professional practice in transformation

Magali Brunel, Laurent Heiser

► **To cite this version:**

Magali Brunel, Laurent Heiser. Analyzing texts with the internet: study of a professional practice in transformation. *Recherches en éducation*, 2020, 42, 10.4000/ree.1607 . halshs-02985615

HAL Id: halshs-02985615

<https://shs.hal.science/halshs-02985615>

Submitted on 3 Nov 2020

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Analyser les textes avec internet : étude d'une pratique professionnelle en transformation

*Analyzing texts with the internet: study of a professional practice in
transformation*

Magali Brunel et Laurent Heiser



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1607>

DOI : 10.4000/ree.1607

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Magali Brunel et Laurent Heiser, « Analyser les textes avec internet : étude d'une pratique professionnelle en transformation », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1607> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1607>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Analyser les textes avec internet : étude d'une pratique professionnelle en transformation



Magali Brunel

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire d'innovation et numérique pour l'éducation (LINE), Université Côte d'Azur

Laurent Heiser

Docteur qualifié en sciences de l'information et de la communication, Laboratoire d'innovation et numérique pour l'éducation (LINE), Université Côte d'Azur

Résumé

L'usage d'internet en classe est un sujet d'actualité au sein de l'institution scolaire. À travers une étude de cas, nous analysons un dispositif permettant aux élèves de puiser dans les ressources disponibles en ligne pour étudier les textes littéraires. Celui-ci s'appuie à la fois sur l'utilisation du numérique dans la classe et sur une pratique de l'analyse des textes reposant sur les recherches et propositions des élèves plutôt que sur les choix du professeur. Nous analysons comment la mise en œuvre de ce dispositif accentue certaines préoccupations de l'enseignant et, en étudiant comparativement deux entretiens menés au début et en fin d'expérimentation, nous cherchons à cerner certains signes d'appropriation. L'analyse établit que le processus repose notamment sur la manière dont l'enseignant parvient à mettre en relation ses habitudes avec les contraintes techniques et didactiques induites par le dispositif, mais aussi avec les pratiques médiatiques numériques hétérogènes effectives des élèves. Ce cas tend à illustrer que l'introduction d'un dispositif didactique numérique exige un temps long d'appropriation et souligne la nécessité d'un enseignement explicite des compétences en littératie médiatique numérique reposant sur la prise en compte des pratiques informelles des élèves dans la classe.

Mots-clés : TIC et numérique, changement et innovation, littérature (enseignement/éducation/rapport à)

Abstract

Analyzing texts with the internet: study of a professional practice in transformation

The use of the Internet in the classroom is a topical issue within the school. Through a case study, we analyze a device that allows students to tap into available online resources to study literary texts. This is based both on the use of digital technology in the classroom and on a practice of text analysis based on students' research and proposals rather than on the teacher's choices. We analyse how the implementation of this system accentuates some of the teacher's concerns and, by studying two interviews conducted at the beginning and end of the experiment, we seek to identify some signs of appropriation. The analysis establishes that the process is based in particular on the way in which the teacher manages to relate his habits to the technical and didactic constraints induced by the system but also to the actual heterogeneous digital media practices of the pupils. This case tends to illustrate that the introduction of a digital learning system requires a long period of appropriation and highlights the need for explicit instruction in digital media literacy skills based on taking into account students' informal practices in the classroom.

Keywords: ICT and digital, change and innovation, literature (teaching/education/relationship)

1. Objet et problématique de recherche

1.1. Contexte de l'étude

Dans le contexte d'un enseignement de la littérature au lycée très largement marqué par des pratiques analytiques des textes littéraires et par la domination d'un modèle d'enseignement traditionnel (Dufays, 2017 ; Bazile, Boutevin & Plissonneau, 2018 ; Ahr, 2018), nous avons proposé à un enseignant de français d'utiliser un dispositif didactique expérimental impliquant l'usage des ressources numériques disponibles sur internet (Brunel, Hébert & Montel, 2016). Dès lors et tout au long de la séquence expérimentée, ont coexisté, au sein de la classe, une culture numérique, habituellement extérieure à la classe – notamment à la classe de français (Brunel & Quet, 2016) – et une culture scolaire marquée par un modèle traditionnel et la forme scolaire qui s'y rattache (Devauchelle, 2015).

Les principes du dispositif didactique expérimenté reposent sur une forme « d'inversion » des habitudes de travail en lecture des textes littéraires : tandis qu'habituellement, le professeur impose, en début de séquence, la problématique et les textes qu'il a choisi de faire travailler à ses élèves en fonction de l'objet du programme qu'il traite, il s'agit de communiquer aux élèves l'objet du programme et de les amener à constituer eux-mêmes un corpus, un questionnement problématisé de ce corpus et des analyses, à partir de l'immense réservoir d'extraits littéraires et de textes analysés disponibles sur le net. Ce dispositif didactique mis en place conduit à une évolution des pratiques de classe de l'enseignant et modifie les postures habituelles des acteurs (élèves et enseignants), ainsi que nombre de paramètres de la situation didactique (Chevallard, 1996).

Dans le cadre de la collaboration que nous menons avec un groupe d'enseignants expérimentateurs de l'académie de Nice, cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche-développement de type design (Dolz & Lacelle, 2017) et se construit dans un processus itératif et sur un modèle collaboratif. Une première phase, exploratoire, a permis de fixer un canevas didactique pour la réalisation de la séquence et de certaines de ses activités. Une seconde phase s'intéresse davantage à l'appropriation de ce dispositif par les enseignants. Celle-ci vise à suivre deux enseignants sur plusieurs mises en œuvre successives du dispositif pour identifier comment se construit leur appropriation. En même temps, le canevas de séquence et les activités pourront être modifiés et améliorés, suite aux retours et analyses successives des participants (enseignants et chercheurs) sur les phases de mises en œuvre.

L'étude de cas réalisée se fonde sur la première phase de mise en œuvre du dispositif par un enseignant expérimenté. Il nous paraît intéressant, dans une démarche empirique prospective, d'observer l'évolution des préoccupations et des pratiques déclarées par l'enseignant, au cours de la séquence mettant en œuvre le dispositif – qui repose à la fois sur un changement d'organisation didactique et sur une introduction du numérique. En effet, nous considérons que la prise en compte anticipée de telles préoccupations, en contexte de formation, peut être un facteur d'une meilleure appropriation du dispositif, dans une deuxième phase expérimentale.

1.2. Objet de recherche et problématique

Nous souhaitons ainsi décrire et mieux cerner comment l'enseignant, professeur expérimenté volontaire, qui enseigne de manière très proche des pratiques courantes (cours dialogué, organisation frontale de la classe, pas d'usage numérique en classe en dehors de la projection de supports en vidéoprojection) (Brunel & Quet, 2016), a adopté le dispositif au cours de la séquence et fait évoluer ses pratiques. Modestement, nous prolongeons, par cette étude de cas, les travaux de recherche sur l'implantation des TIC dans les pratiques courantes des enseignants et notamment nous cherchons à répondre à l'invitation « à examiner l'évolution des pratiques

des enseignants lorsque ceux-ci intègrent les TIC à l'enseignement et à l'apprentissage » (Deaudelin et al., 2005).

Nous nous situons dans la perspective d'un développement professionnel articulant prise en compte développementale et professionnalisante (Uwamariya & Mukamurera, 2006) : nous l'envisageons comme un processus tenant compte de la manière dont « les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants » (Raymond, Butt & Townsend, 1992, p. 143) inscrit dans le contexte des « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix & Demailly, 1994, p. 7). Ainsi, notre projet consiste à identifier comment l'enseignant a évolué dans sa pratique non pas en observant celle-ci, mais en cherchant à nous situer au plus près de son vécu. Notre démarche descriptive prend appui sur sa reconstruction interprétative de sa pratique, que nous analysons et interprétons à partir de notre cadre théorique. Nous cherchons à saisir les stratégies par lesquelles l'enseignant a pris en compte un dispositif innovant éloigné de sa pratique habituelle, comment il en a reconstruit la logique et quels sont les éléments de préoccupation qui ont été les siens.

Étant donné que nous mettons la focale d'analyse sur le sujet et ses préoccupations, nous faisons reposer notre recherche sur l'étude des verbalisations de l'enseignant sur son expérience, que nous recueillerons à travers deux sources principales de données : d'une part, un entretien de remise en situation permettant de faire réagir l'enseignant sur la première séance pendant laquelle il a expérimenté le dispositif et d'autre part, un entretien de retour sur expérience, organisé juste après la fin de la séquence et permettant à l'enseignant de revenir sur l'ensemble de celle-ci.

Notre question de recherche est donc la suivante : du premier moment de la mise en œuvre du dispositif au retour sur cette mise en œuvre, quelles évolutions professionnelles se manifestent dans le discours de l'enseignant ?

Cette question suppose d'abord que nous identifions, dans l'ensemble de nos données, les préoccupations saillantes et constantes de l'enseignant au cours de la séquence. Puis elle conduit à repérer quelles évolutions ou permanences dans la gestion de ces préoccupations (Huberman, Grounauer & Marti, 1989) l'on peut identifier dans les différentes traces de restitution d'expérience recueillies.

2. Cadre théorique

Notre étude puise dans plusieurs champs théoriques : le premier est directement lié à l'étude de l'activité enseignante et aux différentes dimensions de la situation didactique. Une deuxième approche, puisant dans les apports théoriques de la didactique du français, nous permettra d'analyser certains aspects touchant à la spécificité des pratiques effectives de l'enseignement de la littérature ou de mieux cerner si le dispositif expérimental a eu des effets en termes d'évolution des objets enseignés (Schneuwly & Dolz, 2009). Enfin, les travaux portant sur le numérique éducatif et sur l'intégration du numérique en contexte scolaire nous seront également précieux. Le croisement de ces appuis théoriques peut permettre aux chercheurs de mieux cerner la complexité des préoccupations du sujet et les caractéristiques de son adaptation professionnelle, y compris dans son aspect disciplinaire.

2.1. Les dimensions de la situation didactique

Nous nous appuyons sur la théorie du cours d'action (Theureau, 2015) en considérant que le sujet est capable de raconter, commenter et décrire son expérience et que ses commentaires nous permettent d'élaborer un récit de son cours d'expérience (Schmitt, 2018). Nous nous appuyons sur la reconstruction discursive de cet acteur en y repérant des éléments caractéristiques

des trois genèses du système didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). En effet, si « le système didactique est à considérer comme une unité insécable » au sein duquel plusieurs dimensions s'articulent, comme le soulignent Maria Luisa Schubauer-Leoni et Franca Leutenegger (2002, p. 233), elles peuvent être isolées pour faciliter la description d'une situation d'enseignement.

Ainsi, la *topogénèse* concerne l'évolution des positions qu'occupent l'enseignant et les enseignés (leurs topos) à propos des objets de savoir : ces positions sont forcément évolutives, « puisque les objets culturels à propos desquels élèves et enseignants interagissent avancent au cours de l'action enseignante » (p. 238). La *chronogénèse* définit la production des savoirs au fil de la temporalité de l'action enseignante tandis que la *mésogénèse* caractérise le système d'organisation des objets présents dans la situation d'enseignement – répartis en tâches prescrites et en tâches effectives. Dans le cadre de notre expérimentation, nous concentrerons notre attention sur les tâches prescrites par l'enseignant et sur le repérage des spécificités de ses pré-occupations au regard de la situation d'enseignement occasionnée par le dispositif.

2.2. Les pratiques d'enseignement de la littérature

Nous nous référons également à un cadre théorique plus directement lié à l'enseignement de la discipline français.

D'une part, nous nous appuyons sur des enquêtes récentes portant sur les pratiques courantes d'enseignement des textes littéraires dans le secondaire¹, qui font référence à la forte prégnance d'un modèle d'enseignement magistral, fondé sur la lecture experte du maître : ainsi Sandrine Bazile et ses collègues (2017) soulignent que « la lecture subjective des élèves, la dimension singulière, le développement d'un rapport personnel à la lecture sont bien souvent mis au second plan ». Elles concluent sur le fait que l'analyse des textes semble tiraillée entre son héritage du modèle transmissif et certaines évolutions contemporaines de l'enseignement du français, laissant plus de place à la parole des élèves.

Nous nous fondons d'autre part sur les enquêtes portant sur l'enseignement du français avec le numérique (Poyet & Develotte, 2011 ; Brunel & Quet, 2016), qui mettent en évidence le fait que, si les enseignants de lettres utilisent régulièrement le numérique – notamment pour préparer leur cours – ces usages n'ont pas réellement remis en cause un modèle traditionnel d'enseignement : « le cadre de la classe est à peu près immuable : les corpus, l'organisation de l'espace, la prégnance du discours professoral ne semblent pas altérés par les nouveaux outils » (Brunel & Quet, 2016, p. 94).

Enfin, nous retenons les orientations de certains travaux qui visent à faire évoluer l'enseignement du français à la fois dans ses dispositifs et dans ses objets : selon Thierry De Smedt (2012), Emmanuel Fraisse (2014) ou Monique Lebrun et ses collègues (2012), l'enseignement des compétences telles que la navigation, la lecture de documents multimodaux ou l'organisation spécifique de ces documents en production devraient faire partie des enseignements de la discipline : « les compétences relatives à la navigation et à l'organisation ont, pour leur part, gagné en importance avec les développements des technologies de communication en réseaux » (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012, p. 52). Ainsi se dessinent de nouveaux objets à enseigner (Schneuwly & Dolz, 2009), qui, articulés, aux nouvelles techniques d'accès au savoir, doivent faire évoluer les exercices eux-mêmes, ainsi que le souligne Fraisse (2014) : il y a « un impact d'internet sur les exercices eux-mêmes », la prise de note individuelle traditionnelle du cours dispensé par le professeur ne semblant plus adaptée à un contexte social marqué par le numérique.

¹ Nous faisons particulièrement référence aux travaux du groupe PELAS, animé par Sylviane Ahr, qui donnera notamment lieu à une publication dans la revue *Pratiques* (à paraître).

2.3. Culture scolaire et culture numérique

Dans le dispositif testé, l'enseignement de la lecture des textes littéraires au lycée, très marqué par une forme scolaire traditionnelle comme nous venons de le rappeler, se voit perturbé par l'introduction de ressources numériques : l'enseignant est en effet invité à utiliser internet (à travers les outils qu'il souhaite) dans la classe, notamment l'abondante offre de textes littéraires expliqués et de cours de littérature disponibles en ligne. Cette spécificité du dispositif peut occasionner des phénomènes de tension, de frottement, ainsi que le souligne Bruno Devauchelle (2015, p. 11), « La situation de classe constitue pour l'enseignant un espace-temps dont il est censé maîtriser l'ensemble des paramètres. Ayant préparé ce moment, le lieu, les activités qui vont s'y dérouler, il est le garant des apprentissages des élèves. L'arrivée de l'informatique puis du numérique constitue une intrusion potentielle dans un univers bien structuré et stabilisé ».

Ces deux contextes (numérique habituellement non scolaire et scolaire) susceptibles d'entrer en tension peuvent fragiliser ou faire évoluer les postures habituelles des différents acteurs – enseignant et élèves – ou encore les pratiques d'enseignement habituellement employées, que ce soit au niveau des objets enseignés, des modalités et des rôles de l'enseignant.

Comme le précise Devauchelle, le modèle scolaire de socialisation de l'élève se fonde sur quatre éléments : un univers spécifique séparé de l'univers social comportant des règles d'apprentissage, une organisation propre du temps, des types d'exercices récurrents et la maîtrise de l'enseignant. Ce modèle éducatif, selon lui, se traduit dans un système pédagogique traditionnel qui organise matériellement et intellectuellement la situation d'enseignement.

Devauchelle (2015, p. 15) insiste également sur le fait que la seule introduction en classe d'un instrument numérique (il prend pour exemple des enseignants demandant aux élèves d'utiliser en classe leurs smartphones) ne suffit pas à remettre en cause le modèle traditionnel, le numérique ne pouvant être considéré à lui seul comme un vecteur de transformation de l'école : « c'est davantage la transformation d'un vivre ensemble accompagné par le développement très rapide de nouveaux vecteurs de communication, de relation humaine qui est à travailler ». Un dispositif d'enseignement avec le numérique ne peut être véritablement occasion d'évolution que s'il touche durablement l'ensemble des paramètres de la situation didactique.

3. L'expérimentation

3.1. Présentation du dispositif didactique mis en place

Le principe général du dispositif mis en place consiste à confier aux élèves, à partir de la thématique ou de la question présentée dans les programmes², le soin de constituer un corpus à partir de textes trouvés sur internet, de sélectionner puis d'exploiter des études de ces textes littéraires également issues d'internet. Ainsi, dans le cadre du dispositif testé, l'usage du numérique dans la classe se trouve associé à une sollicitation plus active des élèves, alors susceptibles de développer des connaissances et des compétences en s'appuyant sur les informations trouvées sur internet.

Les enjeux d'un tel projet sont doubles : il s'agit tout d'abord de s'appuyer sur une utilisation des ressources numériques dans la classe au profit non du renfort des conduites magistrales d'enseignement (Brunel & Quet, 2016), mais du développement de l'autonomie des lecteurs lycéens. Il s'agit ensuite d'envisager un renouvellement des approches analytiques des textes littéraires qui permet aux élèves de développer une relation personnelle à la littérature, notamment en favorisant l'implication du sujet, comme le souligne Annie Rouxel (2004, p. 72) : « L'essentiel

² Dans le cas de l'expérimentation, il s'agit de travailler en classe de seconde, sur un aspect du programme en vigueur en 2018-2019 : « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme ».

[est] de faire quitter aux élèves cette posture d'extériorité construite face à un objet scolaire pour les amener à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux ».

Si l'on interroge les rôles respectifs des uns et des autres dans le cadre du dispositif testé, on pourrait considérer que les élèves y sont davantage à l'initiative des choix, que l'appréhension des savoirs repose sur la sollicitation d'internet et que, de ce fait, le professeur n'est plus en position de maîtrise des textes étudiés ni source unique d'apport de connaissances. L'usage d'internet et le choix de donner une plus grande initiative aux élèves tendent à « inverser » l'organisation traditionnelle des enseignements, que ce soit dans la transmission du savoir (on retrouve ici le terme « inversé » dans une acception proche de l'usage de Lebrun) et dans le rapport entre l'enseignant et l'élève.

Le professeur organise la séquence à partir d'une trame co-élaborée avec la chercheuse (Brunel, Hébert & Montel, 2016), mais le déroulé précis de chaque séance est conçu uniquement par l'enseignant. Il nous apparaît en effet que cette démarche semi-écologique permet à la fois la prise en compte du canevas spécifique au protocole, mais tient également des conditions spécifiques du contexte scolaire de l'enseignant, qui connaît ses élèves, leurs prérequis et qui peut ainsi, conduire la séquence en lien avec les enseignements déjà abordés. Un équilibre entre les exigences méthodologiques de la recherche et les exigences pédagogiques spécifiques et complexes du contexte professionnel est ainsi possible (Basque, 2015). La première séance, qui constitue le support de notre premier recueil de données a pour objectif de faire cerner aux élèves l'objet d'étude qu'ils vont traiter au cours de la séquence : « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : "réalisme et naturalisme" ». Le professeur demande de chercher sur internet, par l'intermédiaire des téléphones portables, les définitions de ces termes pour en restituer, en fin de séance, une synthèse. Ainsi, il inverse³ sa démarche habituelle qui consiste à transmettre lui-même, au premier cours, des éléments de savoir sur l'objet d'étude. Voici la rapide présentation de la séance qui figure dans son projet de séquence :

Séance 1 : entrée dans la séquence – questionnements autour des enjeux de l'objet d'étude (1 heure)

- Recherches numériques et sources variées (manuel, lectures personnelles...) autour des mots-clés de l'OE
 - genres concernés + élaboration d'une définition
 - mouvements littéraires : repérage des principales caractéristiques
- Quelles sources sont pertinentes ? Comment formuler les recherches pour obtenir les réponses les plus précises ?
- Un PowerPoint est établi en classe et mis sur l'ENT via Moodle à la fin du cours

L'objectif de la séance consiste à développer les connaissances des élèves sur l'objet d'étude, mais également à travailler les stratégies de recherche sur internet.

3.2. Présentation du protocole de recherche

Pour répondre à notre question de recherche et analyser cette étude de cas, nous avons fait le choix de privilégier la focale « enseignement » et ainsi de nous concentrer sur l'enseignant, son action et ses préoccupations.

Notre collecte de données est donc liée à des traces centrées sur son activité. Nous avons fait le choix de nous rapprocher le plus précisément possible du vécu du sujet pendant l'expérimentation et de nous appuyer sur ses réactions émotionnelles et cognitives pour repérer

³ Le choix de démarche du professeur s'inscrit dans une logique déductive. Celui-ci considère que les élèves, puisqu'ils vont sélectionner des textes correspondant aux contraintes du programme, doivent connaître la définition des termes de l'objet d'étude au préalable.

et identifier leurs liens avec son adaptation du dispositif. Notre étude repose donc sur des données suscitées, déclaratives, et non sur l'étude effective des enseignements (qui a été filmée par ailleurs)⁴. Ce choix se justifie du fait même de notre projet, puisque nous souhaitons accéder, à travers le traitement et l'analyse des données, au repérage des éléments de préoccupation, d'évolution des pratiques ou de résistance du sujet. Nous considérons que son discours, en particulier lorsqu'il est directement en prise avec la situation vécue restituée de manière fine l'expérience en présentant des indications précises sur l'action menée en relation avec la conception et la réflexion.

C'est pourquoi nous avons privilégié un recueil sous la forme d'entretiens, ce qui est courant en sciences de l'éducation : nous avons mené un entretien en rappel stimulé (pour le premier recueil) qui permet de récolter des commentaires du sujet sur des traces de son activité (Schmitt & Blondeau, 2018) et un entretien semi-directif (pour le second recueil) qui permet de revenir sur l'ensemble de la séquence. En d'autres termes, il s'agit d'abord, dans l'entretien d'autoconfrontation en rappel stimulé, de décrire et comprendre le cours d'expérience du sujet pendant l'action située afin d'évaluer la probabilité du « devenir possible » (Yoneyama, 2018, p. 153), puis d'étudier dans l'entretien semi-dirigé final, si le professeur a évolué dans ses préoccupations et surtout s'il a opéré à des adaptations de ses pratiques en prenant conscience (ou non) que le dispositif didactique et son environnement technologique (appareils mobiles, internet...) nécessitent de nouvelles pratiques et engagent un nouveau modèle d'enseignement (Devauchelle, 2015). S'ajoutent à ce recueil principal des documents complémentaires, les fiches de préparation de l'enseignant, qui nous sont utiles pour contextualiser, mieux comprendre son propos.

Précisons que notre étude de cas implique un enseignant de lycée expérimenté, que nous nommerons Fred, qui n'avait jusque-là aucun usage en classe d'internet avec ses élèves et indiquait qu'il avait une pratique « classique » d'étude de la littérature au lycée tout en étant « ouvert à des innovations concernant sa façon d'enseigner ». La classe dans laquelle se déroule l'expérimentation est une classe de seconde d'un lycée du centre du Var, que le professeur connaît bien et avec laquelle il partage des habitudes de travail puisque la séquence expérimentale est menée en milieu d'année scolaire.

Protocole lié à la séance 1

Le premier protocole de recueil vise à identifier comment, lors de la première mise en œuvre, l'enseignant s'adapte en situation au dispositif, quels sont ses choix pour l'intégrer dans ses habitudes professionnels. La première séance a ainsi été filmée au moyen de lunettes-caméra dont Fred a été équipé⁵. Ce protocole est assis sur le paradigme varélien selon lequel les connaissances d'un individu émergent pendant un processus qui le relie à son environnement. Cette approche, dite énaïve, met en avant la notion de co-détermination (Depraz et al., 2011). Comme le dit Jean Christophe Valmalette (2018, p. 50), ce lien de causalité correspond à l'entendement de l'individu : « La pensée organise les événements au travers de ces liens personnels qui déterminent la façon d'un individu d'être au monde. La causalité est ce lien implicite par lequel l'individu se projette dans un futur par ce qu'il sait du passé, c'est son lien temporel propre ou ce que Hume appelle son "instinct" qui procède des habitudes. Mais c'est aussi ce qui détermine sa part de liberté, ce à quoi il croit et ce qui "peut" advenir ».

Notre dispositif accorde au sujet la liberté de filmer la séance pédagogique de sa perspective située. Les lunettes sont équipées d'une caméra permettant d'enregistrer tous les flux de son comportement⁶.

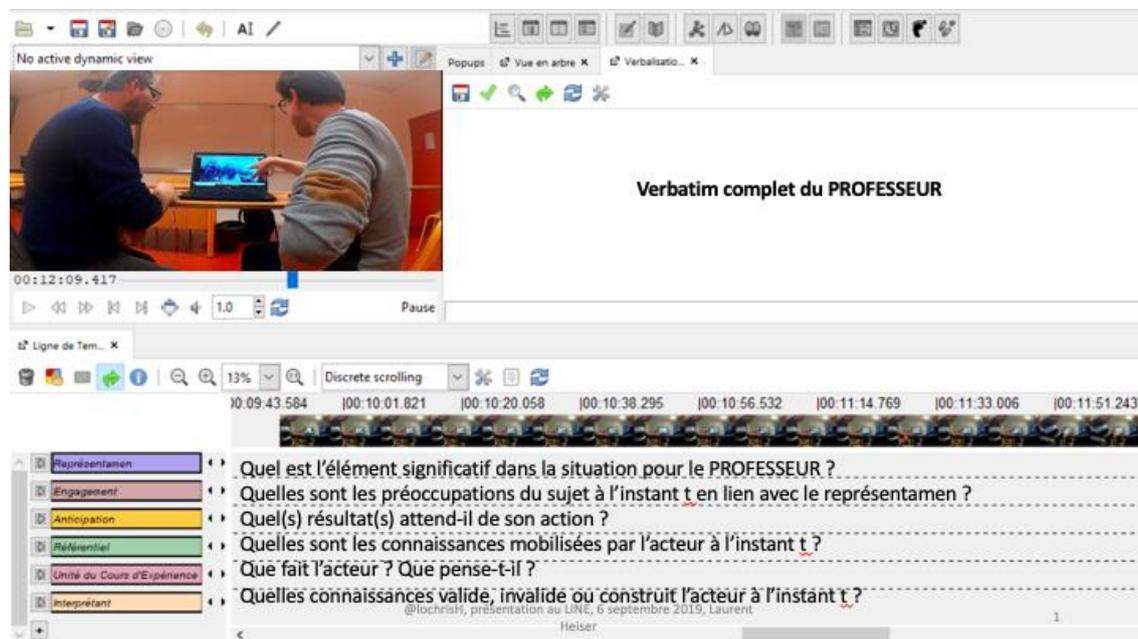
⁴ Dans le cadre du processus itératif de type recherche design que nous conduisons, un travail sera mené, lors de l'année 2, pour revenir sur les préoccupations de l'enseignant apparues dans les entretiens en les confrontant à certains extraits des vidéos de classe. Nous faisons l'hypothèse que cette mise en relation pourra nourrir l'évolution de la conception séquentielle future de l'enseignant.

⁵ Le dispositif utilisé a fait l'objet d'une analyse de l'expérience vécue des élèves dans des classes confiées à des néo-professeurs dans le cadre d'une thèse (Heiser, 2019)

⁶ Le protocole du projet REMIND (Schmitt & Aubert, 2017) prolonge des travaux permettant de reconstruire le méca-

La vidéo subjective est enregistrée par l'enseignant sans la présence des chercheurs lors de la séance de cours. À la fin de celle-ci, le sujet est invité à commenter directement sa vidéo. Nos relances consistent à accompagner le sujet pour qu'il commente le plus naturellement possible son cours d'action. L'entretien est également filmé ce qui permet de tenir compte des gestes du sujet vers l'écran, comme nous le montrons ci-dessous :

Figure 1 - Le logiciel ADVENE servant au traitement des données de l'expérience



Les données de l'entretien font l'objet d'un repérage d'unités significatives de l'expérience⁷, c'est-à-dire d'une réduction des données prenant la forme d'une structure informationnelle (Prié, 2011). Cette dernière nous permet, au final, de construire le récit du cours d'expérience du sujet. Ce document décrit le plus précisément possible les émotions de ce dernier pendant l'action, tient compte de sa cognition et reconstruit les solutions qu'il a mises en œuvre en fonction des événements vécus. En d'autres termes, est ainsi conçue une forme de photographie de son expérience vécue.

Protocole lié à l'entretien post-expérimentation

L'entretien qui clôture la séquence vise à permettre à l'enseignant de revenir sur l'ensemble du dispositif expérimenté. Il a lieu quelques jours après la dernière séance, est mené conjointement par les deux chercheurs, a été transcrit et fait l'objet de l'analyse. Semi-dirigé, il vise à prendre appui sur les éléments évoqués par le sujet pour l'amener à les préciser. Ainsi, l'entretien permet à l'enseignant de revenir sur l'expérimentation dans son ensemble, mais aussi de mettre en perspective son action professionnelle lors de la première séance avec la façon dont il a mené la classe dans les dernières séances ou encore de confronter les pratiques qu'il a conduites pendant la séquence expérimentale avec ses pratiques habituelles. La dimension réflexive y est donc dominante.

Le traitement des entretiens s'effectue sous la forme de transcriptions qui constituent la base d'une analyse de discours : les observables que nous identifions sont donc à lier aux conditions de notre collecte, qui provient d'un entretien c'est-à-dire d'un sujet qui prend la parole devant un chercheur. Il s'agit de percevoir à travers la reconstruction discursive de ce sujet, transcrite sous la forme de verbatim, des marques linguistiques caractéristiques ou remarquables dont nous faisons le signe d'une préoccupation, d'un « dérangement » ou d'une « adaptation » te-

nisme de la production/compréhension d'œuvres artistiques (Schmitt & Blondeau, 2018).

⁷ Cf. les éléments traduits sous la forme de questions dans la figure précédente.

nant aux trois genèses au sein du système didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Dans une deuxième phase de traitement, nous confrontons les deux verbatims pour y repérer d'éventuelles récurrences dans les éléments de préoccupation évoqués ou encore des évolutions : en particulier, dans le verbatim du deuxième entretien, nous sommes très attentifs aux comparaisons auxquelles procède l'enseignant entre une pratique de fin de séquence et sa pratique lors de la première séance.

L'analyse de la récurrence des préoccupations de l'enseignant entre les deux recueils de données ainsi que celle des marques linguistiques interprétées comme les manifestations d'un « dérangement » ou d'une « adaptation » nous semble précieuse pour mieux identifier des points de vigilance à prendre en compte lors d'une deuxième phase de mise en place du dispositif avec de futurs enseignants. Plus largement, dans le contexte de la formation des enseignants et dans le cadre de discours institutionnels recommandant actuellement la généralisation de l'utilisation du numérique dans la classe (Plan numérique, 2015 ; MEN, 2015 ; MEN 2018), il nous apparaît que ces analyses peuvent contribuer à améliorer la compréhension des modalités d'appropriation professionnelle des TICE et de leurs difficultés.

4. Analyses

Trois préoccupations saillantes, l'organisation de la séance en étapes, la gestion de la trace écrite et le rôle de l'enseignant apparaissent dans le discours de l'enseignant expérimentateur au sein des deux entretiens : nous les définissons comme saillantes car l'enseignant les évoque dans les deux recueils de données et qu'il précise, pour chacune de ces préoccupations, des éléments de justification de sa conduite ou fournit des exemples précis. Nous avons identifié, dans ces préoccupations, les trois dimensions de la situation didactique et avons ainsi choisi d'organiser notre analyse en fonction de ces trois genèses (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

4.1. La chronogénèse

La maîtrise de la chronogénèse (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) de la séance et de la séquence constitue une constante dans les préoccupations de Fred. Dès la première séance, il explique, dans le récit rétrospectif de la séance, qu'il anticipe bien avant le début de la séance sur l'utilisation du matériel qu'il va employer. Son attention semble plus sensible qu'à la normale à certains éléments perturbateurs, comme nous le confirme cette précision dans l'extrait du récit du cours d'expérience, où il explique qu'il a l'impression que l'élève Y lui « bouffe un temps monstrueux ». La préoccupation liée à la chronogénèse (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) reste prégnante dans le deuxième recueil, dans lequel l'enseignant revient sur l'organisation temporelle de la première séance, précisant qu'il était très attentif à bien le baliser et évoque également une autre séance, qui justement, a, selon lui, débordé du fait du manque de balisage :

*ça me tranquillise moi d'une certaine manière. En tout cas, je récapitule aussi pour moi et j'annonce à l'avance aux élèves dans quelle direction on va aller parce que j'espère que, eux aussi, vont essayer de suivre ce balisage. Après, c'est vrai, que j'ai particulièrement insisté à cette séance-là, pas forcément à cause du dispositif⁸, mais parce que j'abordais une nouvelle manière de travailler les textes avec eux. (À propos de la séance 1)
oui, il y a eu une séance, je ne sais plus laquelle, qui a, qui a débordé. [...] en fait, euh, j'ai, mais, là, je pense que c'est moi, j'ai mal, euh, j'ai mal balisé les étapes. (À propos d'une séance suivante)*

On identifie bien, au-delà de la seule question du débordement dans le temps, que le « balisage » que cherche à poser l'enseignant traduit un moyen de poser, par le biais du langage, des

⁸ L'enseignant fait référence là au dispositif techno-pédagogique d'utilisation du numérique dans la classe.

points de repère du scénario pédagogique à la fois pour les élèves et pour lui-même. Ce besoin de balisage est bien compréhensible dans le contexte de la mise en place d'activités nouvelles et le propos de l'enseignant permet de percevoir le fait que c'est moins l'aspect technologique (qu'il nomme dispositif pour désigner l'utilisation des téléphones portables) que la « nouvelle manière de travailler » les textes qui occasionne sa déstabilisation. C'est ce que confirme la suite de son propos au sujet de la séance considérée comme « ratée » :

j'ai mal balisé les étapes. J'ai même pas perçu la finalité de la séance, à mon avis, et du coup, quand je suis revenu avec eux la séance suivante, je me suis dit, ouais, il manque tout, donc il a fallu que la réintègre.

Finalement, dans sa gestion de la chronogénèse de la séance et de la séquence, l'enseignant semble rencontrer moins de difficulté à prendre en compte les nouveaux instruments technologiques sollicités dans la classe que la démarche didactique nouvelle qu'il met en œuvre. C'est en effet dans cette démarche consistant à mettre à disposition des élèves les ressources d'internet pour sélectionner eux-mêmes leur corpus qu'il insiste le plus : il apparaît qu'il parvient mieux à anticiper une nouvelle organisation chronogénétique au nouveau matériel numérique employé dans la classe qu'à organiser les étapes didactiques nécessaires à la poursuite d'un objectif didactique général.

Cette analyse confirme la position de Devauchelle qui souligne que la seule introduction d'un appareil numérique ne peut suffire à faire évoluer une situation d'enseignement : dans le cas de notre expérimentation, c'est justement parce que cette introduction est associée à une nouvelle façon d'aborder l'objet enseigné que l'enseignant rencontre une difficulté, difficulté qu'il parvient d'ailleurs peu à peu à identifier plus précisément.

4.2. La mésogénèse

Un deuxième élément saillant des préoccupations de l'enseignant tient à la mésogénèse : elle réside dans la manière dont il a pris en charge la trace écrite, support traditionnel central de la transmission en cours de littérature, au cours des moments qu'il nomme « synthèses ». Les deux recueils de données en témoignent. Dans le premier, le récit d'expérience, Fred souligne l'importance des « traces écrites » qui fixent pendant la séance les objets enseignés, en l'occurrence, la définition des mouvements réaliste et naturaliste. Il y revient également dans le second recueil, à propos de la première séance, mais aussi à l'échelle de la séquence.

si je voulais qu'il y ait toute la classe ensemble qui travaille dans la même direction, en tout cas sur les mêmes, sur les mêmes éléments du texte à chercher, il fallait qu'on se mette d'accord sur les termes qu'on allait utiliser dans la séquence. Donc, c'est aussi pour ça qu'il a fallu faire cette synthèse. (À propos de la séance 1)

À travers cet extrait, nous pouvons analyser la difficulté que rencontre l'enseignant à gérer les tâches prescrites en fonction de l'objet d'enseignement : tandis que la tâche effective des élèves les conduit à prendre note d'éléments de définition différents saisis sur tel ou tel site internet, l'enseignant veut transmettre un objet de savoir unique, commun. Il a alors du mal à faire « synthétiser » des traces écrites diverses en un seul « texte de savoir » là où il était habitué à délivrer lui-même les termes du savoir à apprendre. Ici, c'est le modèle transmissif traditionnel de l'analyse des textes (Bazile et al., 2017) qui se trouve remis en cause du fait d'une sollicitation d'internet associée à l'appui sur des définitions émanant des recherches des élèves pendant la séance.

Nous identifions, dans la transcription du deuxième recueil de données, un autre type de difficulté relevant également, selon nous, de la mésogénèse : celui de n'avoir plus *matière à trace écrite*, lors des séances consacrées à la recherche et à la sélection d'informations trouvées sur

internet. L'enseignant souligne que cette préoccupation l'a déstabilisé durablement tout autant que ses élèves :

je pense que certains élèves ont été déstabilisés ; [...] j'ai eu du mal à formaliser une trace écrite, en fait, c'était, on était très dans la, euh, dans la recherche de données, euh, dans la collecte de textes analytiques⁹ et du coup j'avais l'impression moi que très concrètement tout ce qu'ils avaient qui était complètement dématérialisé, euh, je n'avais plus moi de trace écrite concrètement dans la séance, ce qui m'a un peu déstabilisé au début.

Puis, Fred précise comment il a adapté cette difficulté :

Alors, après, j'ai trouvé une combine, c'est-à-dire que les tâches qu'on avait prévues dans la séance, c'était ça, en fait, que j'allais leur faire noter comme balisage, mais, là, c'est un balisage écrit, [...] du coup, là aussi, tu peux raccrocher des élèves qui n'auraient pas perçu, euh, les premières méthodes qu'on avait étudiées dans l'année.

L'enseignant souligne le fait que les séances menées n'occasionnent pas l'enseignement de notions littéraires, comme il en a l'habitude. Il perçoit alors, intuitivement, que l'objet enseigné est autre. À travers le terme « combine », il révèle combien, le bricoleur créatif (Levi-Strauss, 1962) qu'il est, parvient intuitivement à percevoir d'autres objets à enseigner (sans que ceux-ci soient, dans le verbatim, explicitement nommés) : en effet ce qu'il enseigne, à travers le balisage des tâches réalisées au cours de la séance, ce sont les procédures à réaliser, nommées encore « méthodes » pour effectuer une recherche ou une sélection d'informations, ce sont des compétences de lecture et de navigation numériques (De Smedt, 2012 ; Lebrun et al. 2012).

Nous identifions ici que le dispositif introduit non seulement des procédures nouvelles pour aborder les objets d'enseignement traditionnels mais qu'il fait apparaître de nouveaux objets à enseigner, que l'on pourrait qualifier, à ce stade de première mise en oeuvre, de « cachés »¹⁰.

4.3. La topogénèse

Le troisième aspect saillant, que nous retrouvons d'un entretien à l'autre, touche au positionnement de l'enseignant : c'est la topogénèse (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) qui est interrogée sur le plan topographique (déplacement, occupation de l'espace) comme sur le plan symbolique (rôle des différents acteurs dans la situation).

Dans les deux recueils de données, l'enseignant souligne l'importance des échanges interpersonnels avec les élèves, qui l'amènent à se déplacer auprès d'eux. Le premier intérêt de ces moments, qu'il perçoit dès la première séance, est celui de prendre conscience des compétences réelles des élèves, dans un domaine d'activité qu'il n'a jamais observé ni évalué :

tu vois je me mets accroupi je me mets à leur niveau et là on va commencer une discussion sur voilà sur tout ça. Là en fait il me dit qu'il y a des sites qu'il ne faut pas croire, je lui dis sur quels critères ?

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

Ainsi, l'enseignant prend la mesure d'un état de compétence jusque-là ignoré, pourtant central pour l'activité qu'il propose et qu'il n'avait pas pensé à mesurer. De même, il identifie le fait que la recherche documentaire donne lieu à plusieurs stratégies et fait ainsi évoluer ses croyances

⁹ L'enseignant désigne les explications de textes trouvées sur internet par les élèves. Ceux-ci ont pour tâche de sélectionner dans ces documents numériques les éléments qui répondent à la problématique posée collectivement en classe.

¹⁰ Nous utilisons ce qualificatif en référence à l'emploi du terme dans le syntagme « curriculum caché ».

didactiques pendant qu'il vit le processus. L'introduction du dispositif et sa dimension numérique l'obligent à mesurer « la position de ses élèves à propos de l'objet de savoir » (Schubauer-Leoni & Leutenegger), nécessité qui se traduit notamment par ses déplacements.

Un autre enjeu topogénétique se joue, dès la première séance, celui de la relation entre enseignant et élèves. S'il est peu conscientisé dans le récit du cours d'expérience, il apparaît tout de même, notamment dans l'opposition que Fred dessine entre le moment de « discussion » et les moments de « plénière », magistraux.

J'ai un retour immédiat avec les élèves par leur réaction et puis là on a vraiment une discussion quand t'es en plénière t'as une posture qui est hyper distanciée, mais j'aime ce contact-là aussi.

Mais, dans le deuxième recueil de données, cette posture collaborative apparaît bien plus nettement :

en fait, tu travailles en collaboration avec eux, voilà, ça c'est vachement bien, parce que tu n'es plus, ben, comme tu disais, comme on disait tout à l'heure avec C1, tu n'es plus le prof qui gère une plénière, qui gère des attentes, en fait, tu es, tu découvres en même temps qu'eux, moi, euh « qu'est-ce que vous avez trouvé, où est-ce qu'on va, qu'est-ce qu'on fait ? », et tu fais ça en même temps qu'eux. Et, en fait, c'est quand même super intéressant. Franchement. C'est vrai.

Dans cet extrait de transcription de l'entretien, cette posture est présentée non plus comme liée à la volonté bienveillante de l'enseignant, mais comme une réalité inhérente au dispositif. Ainsi, le professeur cerne le fait que proposer aux élèves de travailler avec internet pour y chercher des éléments d'information et la progression de la séquence en fonction de leurs propres choix (de définitions, de corpus, d'ordre des textes étudiés, de documents complémentaires) modifie son rôle de « transmetteur de savoir » et l'oblige à exercer un autre type de rôle mobilisant de nouvelles compétences professionnelles. Le professeur n'en reste pas à un rôle d'accompagnateur et l'utilisation du pronom « on » en constitue un indicateur précieux¹¹. Fred se situe plutôt comme un acteur parmi d'autres acteurs, puisqu'à chaque étape, il est effectivement placé au même niveau de découverte des corpus ou des textes que l'ensemble de la classe. Pour autant, il n'est pas le même acteur que ses élèves, et sa tâche est spécifique et fondamentale : il s'agit d'une part de relier les différentes activités au sens de ce que l'« on fait » - c'est-à-dire à l'objectif méthodologique de rendre les élèves capables de rechercher, sélectionner et s'approprier avec pertinence des ressources issues d'internet, mais également à l'objectif littéraire de faire mieux maîtriser les mouvements réaliste et naturaliste¹². La topogénèse traditionnelle de la séance d'explication de texte en est bouleversée puisqu'il ne peut plus y avoir de « discours professoral » au sens strict du terme pourtant, le statut de l'enseignant n'est jamais remis en cause et son rôle d'étayage reste central. Ces nouveaux gestes professionnels rendent particulièrement vif un aspect de l'agir enseignant, celui qui consiste à « accueillir et à traiter comme événements porteurs de sens ce que les élèves apportent », l'événement, l'imprévu étant conçu « comme une des sources de la dynamique du sens se construisant » (Bucheton & Soulé, 2009, § 15).

¹¹ On notera le fort contraste avec l'usage très important des pronoms de première personne dans le verbatim du premier entretien : « je leur demande », mais surtout « ils vont me les restituer »...

¹² Plus précisément, les élèves ont cherché à percevoir comment les projets réaliste et naturaliste, à travers le roman ou la nouvelle, présentent une ambition de représentation du réel, toujours travaillée par la fiction (Gengembre, 1997 ; Pagès, 2000).

5. Bilan

Si nous cherchons à synthétiser les différents aspects analysés pour répondre à notre question, nous identifions bien que l'ensemble des dimensions de la situation didactique ont fait l'objet de préoccupations et d'évolutions de l'enseignant. C'est finalement l'ensemble du modèle scolaire, si l'on se réfère à Devauchelle, qui a été affecté : l'organisation du temps a conduit à une prise en compte spécifique des objets technologiques et surtout a occasionné une difficulté dans la gestion. Les types d'exercices se sont également modifiés, entraînant un bouleversement du modèle transmissif, notamment perçu à travers l'évolution de la gestion de la trace écrite. De même la maîtrise de l'enseignant s'oriente différemment : puisqu'il n'est plus placé en position d'anticipation, mais découvre les contenus travaillés en même temps que ses élèves, son rôle évolue vers une posture d'accompagnateur, qualifiée, après avoir été présentée comme déstabilisante de « super intéressante ». De manière concomitante, l'activité des lycéens a été placée « en premier plan »¹³ (Bazile et al., 2018). Dès lors, les règles d'apprentissage ont évolué, ce qui amène l'enseignant à repérer que ses élèves ont également été déstabilisés. Surtout, une forme de solidarité articule ces différentes dimensions : l'usage de l'outil fait apparaître de nouveaux besoins d'apprentissage (consacrer des séances à la navigation, expérimenter différentes stratégies pour trouver une définition), identifiés encore intuitivement lors de cette première mise en œuvre par l'enseignant. Corrélativement, cet usage le conduit à percevoir des compétences des élèves inconnues jusque-là – éléments d'un curriculum caché – puisque ces usages n'avaient jamais été sollicités dans la classe jusqu'à présent.

Ajoutons, enfin, que ces évolutions occasionnent parfois des ressentis plutôt négatifs, mais que semblent dominer des restitutions d'expériences positives, en particulier celles des collaborations avec les élèves. Enfin, plusieurs aspects de ces évolutions ne sont pas véritablement conscientisés ou explicités, notamment en ce qui concerne les apprentissages qui pourraient permettre aux élèves de dépasser leur rôle habituel d'utilisateurs du numérique. Nous faisons l'hypothèse que la poursuite de l'expérimentation pourra favoriser le développement de nouvelles compétences en littératie numérique des élèves avec leur appareil mobile notamment, du fait de leur explicitation et objectivation.

6. Conclusion

Le dispositif expérimental a été élaboré pour permettre d'étudier l'intérêt d'un renouvellement de pratiques d'étude de textes adossé à un environnement numérique disponible et souvent ignoré dans les classes de français. L'étude de sa mise en œuvre permet de mieux cerner comment peut se modifier la pratique d'un enseignant expérimenté et quelles sont les difficultés, mais également les intérêts d'un tel dispositif. Nous avons bien cerné qu'une évolution de la pratique actionne de manière intriquée les différentes dimensions de la situation d'enseignement. Nous avons également perçu une évolution de la réflexion et de l'évaluation de l'enseignant sur son expérience vécue, même s'il reste évident que ce processus d'évolution professionnelle devra s'inscrire dans le temps long (Uwamariya & Mukamurera, 2006).

Le bilan de l'étude permet d'envisager des pistes de prolongement de la recherche autour de la maîtrise de nouveaux objets à enseigner (compétences de navigation et de sélection notamment), mais également de nouveaux exercices et tâches à proposer aux élèves. Elle dessine ainsi des points d'attention pour la deuxième phase de la recherche et au-delà, qui pourront être observés pour identifier si une appropriation du dispositif s'opère.

Sur le plan méthodologique enfin, la focale privilégiée pour analyser l'expérimentation semble féconde : en effet, elle permet de cerner le fait que de nombreuses prises de conscience se pro-

¹³ Le choix des textes réalisés par les élèves est l'occasion d'exercer leur subjectivité dans la lecture : les supports des analyses trouvées sur internet constituent l'occasion de véritables débats qui les amènent à parler de leur propre positionnement esthétique ou éthique à l'égard des textes et ainsi à s'approprier leurs lectures.

duisent au moment même de la mise en œuvre. Dans le contexte d'une réflexion sur la formation, il apparaît que ces moments, saisis notamment à travers le protocole du récit du cours d'expérience en rappel stimulé, constituent des supports précieux pour l'analyse réflexive et le passage de l'intuition à la compréhension d'un phénomène, ou encore de l'approche implicite vers un enseignement explicite.

Références

AHR Sylviane (2018), *Former à la lecture littéraire*, Paris, Canopé éditions.

BARBIER Jean-Marie, CHAIX Marie-Laure & DEMAILLY Lise (1994), « Éditorial », *Recherche & Formation*, n° 17 (*Recherche et développement professionnel*), p. 5-8, www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1223

BASQUE Josianne (2015), « Un modèle méthodologique de recherche-design pour favoriser l'innovation pédagogique en enseignement supérieur », communication au colloque *CIRT@2015*, <http://r-libre.telug.ca/737/>

BAZILE Sandrine, BOUTEVIN Christine & PLISSONNEAU Gersende (2018), « La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves », *Repères*, n° 56, p 91-108, <https://journals.openedition.org/reperes/1197#quotation>

BERNARD Françoise (2018), « Penser et vivre « l'expérience » : apports pragmatistes de John Dewey », dans Leleu-Merviel Sylvie, Schmitt Daniel & Useille Philippe, *De l'UXD au LivXD design des expériences de vie*, STE Éditions Hermes Science Publishing Ltd, p. 33-46.

BRUNEL Magali, HÉBERT Sébastien & MONTEL Corine (2016), « Inverser la démarche de lecture analytique », présentation dans le cadre du plan national de formation, *Le rendez-vous des lettres, les métamorphoses de l'apprentissage et de la transmission*, Paris, Bibliothèque Nationale de France, 28 et 29 novembre 2016.

BRUNEL Magali & QUET François (2016) « Les ressources numériques et la littérature en classe, entre ambitions présomptueuses et adaptation aux besoins », *Recherches*, n° 64, p. 83-94.

BUCHETON Dominique & SOULÉ Yves (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

CHEVALLARD Yves (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

COLLET Laurent, DURAMPART Michel & PELISSIER Maud (2014), « Culture et acculturation au numérique : des enjeux clés pour les organisations de la connaissance », *Les Cahiers de la SFSIC*, n° 10, p. 148-153.

DEAUDELIN Colette, LEFEBVRE Sonia, BRODEUR Monique, MERCIER Julien, DUSSAULT Mard & RICHER Jeanne (2005), « Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 79-110.

DEPRAZ Natalie, VARELA Francisco Javier & VERMERSCH Pierre (2011), *L'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique*, <http://site.ebrary.com/id/10574227>

DEVAUCHELLE Bruno (2015), « Un modèle scolaire à réinventer », *Projet*, vol. 2 n° 345, <https://www.cairn.info/revue-projet-2015-2-page-10.htm>

DOLZ Joaquim & LACELLE Nathalie. (2017), « L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation des dispositifs », *AIRDF, La lettre de l'association*, n° 62, p. 5-9.

DUFAYS Jean-Louis (2017), « Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? », *Recherches en éducation*, n° 29, p. 11-21, <https://journals.openedition.org/ree/>

FASTREZ Pierre & DE SMEDT Thierry (2013), « Les compétences en littératie médiatique, de la définition aux nouveaux enjeux éducatifs », *Médiadoc*, n° 11, https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A168593/datastream/PDF_01/view

FRAISSE Emmanuel (2014), « Numérique et sciences humaines : un changement d'époque pour les humanités ? », Séminaire master class du collège doctoral de français du Moyen-Orient du 20 juin 2014, <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1992/files/2014/07/E-farisse-Conference-seminaire-Beyrouth-V2.pdf>

GENGEMBRE Gérard (1997), *Réalisme et naturalisme*, Paris, Seuil.

HEISER Laurent (2019), *Numérique et expérience vécue de l'élève en classe : un espace de communication en recomposition ?*, Thèse de doctorat, Université de Toulon.

HUBERMAN Michael Alan, GROUNAUER Marie-Madeline & MARTI Jurg (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel-Paris, Delachaux/Niestlé.

LEBRUN Monique, LACELLE Nathalie & BOUTIN Jean-François (2012), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses universitaires du Québec.

LEVI Strauss Claude (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015), *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018), *Programme de français de seconde et de première générale et technologique*, Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019, <https://www.education.gouv.fr/cid140434/les-nouveaux-programmes-du-lycee-general-et-technologique-a-la-rentree-2019.html>

PAGÈS Alain (2000), « L'espace littéraire du naturalisme », *Pratiques*, n° 107-108, p. 89-114, https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_107_1_1898

ROUXEL Annie (2004), « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 65-73.

SCHMITT Daniel & AUBERT Olivier (2017), « REMIND : une méthode pour comprendre la micro-dynamique de l'expérience des visiteurs de musées », *Revue des interactions humaines médiatisées (RIHM)/Journal of Human Mediated Interactions*, n° 17(2), p. 43-70.

SCHMITT Daniel (2018), « L'énaction, un cadre épistémologique fécond pour la recherche en SIC », *Les Cahiers du numérique*, vol. 15-2, p. 93-112.

SCHMITT Daniel & BLONDEAU Virginie (2018), « Un pas vers le design d'expérience dans les musées », dans Leleu-Merviel Sylvie, Schmitt Daniel & Useille Philippe, *De l'UXD au LivXD design des expériences de vie*, ISTE Éditions, Hermes Science Publishing Ltd, p. 225-237.

SCHNEUWLY Bernard & DOLZ Joaquim (dir.) (2009), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa & LEUTENEGGER Francia (2002), « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire" », dans Francia Leutenegger & Madelon Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 227-252.

THEUREAU Jacques (2015), *Le cours d'action : L'énaction et l'expérience*, Toulouse, Octares Éditions (1^{re} édition).

UWAMARIYA Angélique & MUKAMURERA Joséphine (2006), « Le concept de "développement professionnel" en éducation : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133–155, <https://id.erudit.org/iderudit/012361ar>

VALMALETTE Jean Christophe (2018), « L'intériorité, le rapport à l'espace et au temps », dans Éric Fiat & Jean Christophe Valmalette (éds.), *Le devenir de l'intériorité : à l'ère des nouvelles technologies*, Lormont, Le Bord de l'eau, p. 29-52.

YONEYAMA Masaru (2018), « La Polyphonie, le Web et le Mandala », dans Fiat Éric & Valmalette Jean Christophe (éds.), *Le devenir de l'intériorité : à l'ère des nouvelles technologies*, Lormont, Le Bord de l'eau, p. 149-170.