

# Etude des phénomènes temporels lors de la lecture de *Candide*: un point de vue sur les interactions didactiques

**Sandrine Aeby Daghé**

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'Education,  
Section des sciences de l'éducation

Sandrine.Aeby@pse.unige.ch

Cet article présente une réflexion sur les interactions dans le cadre de leçons de lecture littéraire dans trois classes de fin de scolarité secondaire obligatoire. Il aborde, dans une perspective didactique, l'étude des interactions en fonction d'une triade composée de l'enseignant, des élèves et de l'objet d'enseignement, en mettant l'accent, selon une conception sociohistorique, sur la prédéfinition de l'objet de la lecture littéraire. L'intérêt porté aux interactions entre enseignants et élèves relativement à la lecture de textes intégraux en classe de français conduit à cerner les spécificités de l'insertion de cet objet dans le temps scolaire en s'appuyant sur l'hypothèse selon laquelle le temps scolaire est hétérogène dans sa durée, dans son rythme mais aussi dans sa forme.

La lecture d'œuvre intégrale, présentée sous les termes de *lecture suivie* en Suisse romande, est un objet récent dans la tradition scolaire. En tant que telle, elle cristallise les questionnements touchant à l'entrée de pratiques sociales dans la classe et aux transformations qu'elles y subissent. Afin de dégager quelques-unes des spécificités de cette pratique, la présente contribution s'intéresse à l'influence de son insertion dans un temps didactique dont Verret (1975) a souligné la dépendance à *ce qui* est appris, *qui* apprend à *qui* et *où* l'on apprend. En dénonçant le mythe d'une lecture qui s'effectue une fois pour toutes dans l'ici et le maintenant à l'instar de ce qu'il se passe dans les pratiques de lecture privées, elle vise à débusquer la manière dont les enseignants gèrent, dans l'action avec leurs élèves, les tensions qui surviennent entre les différents temps – l'avant, le pendant et l'après lecture – entre les différents lieux – la lecture à domicile et la lecture en classe – et entre les différentes postures de lecture (lire pour soi, lire pour d'autres). Comment l'enseignant anticipe-t-il le premier contact avec le texte? Comment s'assure-t-il que tous les élèves suivent le rythme de lecture imposé à la classe? Comment s'y prend-il pour vérifier et approfondir la construction du sens du texte? Comment établit-il l'articulation entre la lecture à domicile de chapitres imposés et le travail en classe?

D'un point de vue théorique, notre contribution prend appui sur deux modélisations complémentaires des rapports temporels relativement aux situations scolaires d'enseignement apprentissage. La première, celle de Chevallard (1985), permet de considérer le rôle moteur de la contradiction entre ancien et nouveau dans la progression du temps didactique, la seconde,

celle de Vygotski (1935/1985b), ouvre des pistes pour penser les rapports entre apprentissage scolaire et développement. D'un point de vue méthodologique, l'analyse de séquences d'enseignement – qui ont fait l'objet d'enregistrements audio et vidéo et d'une transcription intégrale – conduites dans des classes du secondaire obligatoire par trois enseignantes à partir d'un même texte, *Candide* de Voltaire, constitue notre matériau. Elle conduit, dans la partie empirique, à dégager des configurations temporelles caractéristiques de la lecture suivie au secondaire obligatoire, configurations temporelles à partir desquelles il est possible de dégager des gestions différentes de la temporalité, révélatrices des tensions constitutives du processus d'enseignement / apprentissage de la lecture littéraire.

## **1. La gestion du temps dans l'enseignement / apprentissage de la lecture littéraire**

Dans une perspective didactique, la gestion du temps dans l'enseignement de la lecture littéraire est abordée en fonction d'une double complexité liée à la nature de l'objet en jeu, la lecture d'un texte long reconnu comme littéraire, et à sa mise en œuvre dans le cadre d'un système didactique spécifique.

### *1.1 Du point de vue du temps didactique*

Dans les modélisations du système didactique, la prise en compte de la notion de temps autorise deux niveaux de distinction, entre le temps du savoir savant et le temps du savoir enseigné, d'une part, et entre le temps de l'enseignement et le temps de l'apprentissage, d'autre part. Dans son ouvrage consacré à *La transposition didactique*, Chevallard (1985) pose les bases d'une réflexion qui dépasse le cadre de la didactique des mathématiques dans laquelle elle s'inscrit initialement. Sa définition de l'objet de savoir comme objet à double face, élément moteur dans la progression didactique qui s'appuie sur la contradiction entre ancien et nouveau, est au cœur des théories didactiques.

Selon ce didacticien, le temps du savoir savant est marqué par la succession des problèmes qui jalonnent le parcours du chercheur et de leur résolution dans une progression forcément discontinue. De ce point de vue, il s'oppose au principe d'avance du temps du savoir enseigné – aussi appelé temps didactique – pour lequel ce ne sont pas tant les problèmes qui jouent un rôle moteur que la contradiction entre l'ancien et le nouveau. Cela revient à imputer l'avancement du temps didactique à un phénomène d'usure des savoirs dans les dispositifs didactiques. En classe, un savoir ne saurait être présenté plus d'une fois dans un même dispositif matériel. Il suffit de penser à un enseignant qui consacrerait plusieurs leçons à la lecture à haute voix d'un même texte par ses élèves. Pour qu'il y ait avancement du temps didactique et possibilité d'enseignement / apprentissage, il est nécessaire que l'enseignant modifie le dispositif en travaillant sur des dimensions spécifiques

de la lecture à haute voix (la prosodie, l'intonation pour rendre compte des émotions des personnages), contribuant ainsi à un renouvellement des savoirs. Le découpage de l'objet en une succession de sous-objets, chacun présenté en fonction d'une mise en scène qui en laisse apparaître la nouveauté et donc les potentialités à se constituer en objet d'apprentissage, est par conséquent une condition de l'avancement du temps didactique (Mercier, 1992). A un second niveau, Chevallard (1985: 68) distingue le temps de l'enseignement, structuré en fonction des programmes et des manuels et modèle dominant d'une "durée progressive, cumulative et irréversible" et le temps de l'apprentissage, caractérisé par l'absence de capacité d'anticipation. A la contradiction entre ancien et nouveau, s'ajoute donc une autre contradiction entre passé et avenir, imposant à l'enseignant de soumettre aux élèves des objets de savoirs qui – pour faire un lien avec la théorie vygotkienne – entrent dans leur zone de développement proximal. Autrement dit, ils ouvrent une brèche dans l'univers des connaissances à acquérir en se constituant comme des enjeux d'apprentissage. Pour reprendre notre exemple, si une première lecture à haute voix autorise une forme de prise de contact avec le texte, une seconde lecture à haute voix n'a de sens que si elle conduit à pointer un contenu d'enseignement spécifique, par exemple l'ironie, à laquelle la mise en voix du texte peut donner accès. De la différence dans le rapport à la durée du temps de l'enseignement et du temps de l'apprentissage découle la nature transactionnelle entre ancien et nouveau et entre passé et avenir de l'objet d'enseignement / apprentissage. Cet objet est pensé par Chevallard (1985) comme un objet à double face dont l'une est identifiable par les élèves comme faisant partie d'un univers de connaissances anciennes alors que l'autre opère une ouverture sur des connaissances nouvelles, enjeux d'apprentissage.

La problématique des rapports temporels entre apprentissage scolaire et développement est abordée par Vygotski (1935/1985b) selon une approche qui remet en cause les conceptions essentiellement ascendantes de la conceptualisation. Dans le chapitre 6 de *Pensée et Langage*, le savant pose trois cas de figure correspondant à trois théorisations différentes du lien entre le processus d'enseignement / apprentissage et le processus de développement interne des concepts scientifiques<sup>1</sup>: soit l'apprentissage scolaire est à la remorque du développement, soit les deux processus sont considérés identiques et, dans ce cas, évoluent en synchronie, soit, et ce troisième point n'invalide pas les deux autres, l'apprentissage scolaire peut apporter au développement quelque chose de plus que ses résultats

---

<sup>1</sup> Vygotski donne l'exemple du concept scientifique de "loi d'Archimède" qu'il oppose au concept quotidien de "frère".

immédiats. C'est ce troisième cas de figure qui est développé par Vygotski<sup>2</sup>. En cherchant à décrire l'apparition – progressive – de nouvelles formes de développement psychique (les concepts scientifiques), Vygotski insiste sur l'articulation et la réorganisation des fonctions psychiques déjà existantes, qui subsistent, mais sont transformées, donnant lieu à un maniement plus conscient et plus volontaire des premières. En posant que "la conscience se développe comme un tout, modifiant à chaque nouvelle étape toute sa structure interne et la liaison des parties, et non comme la somme des modifications partielles intervenant dans le développement de chaque fonction isolée" (ibid.: 238), il admet que le développement des différentes fonctions psychiques prend appui sur des phases de révolution au cours desquelles de nouvelles fonctions psychiques apparaissent. Une fois apparue ce qu'il désigne sous le terme de nouvelle "structure de généralisation", celle-ci est transférée à tous les domaines de pensée. Concrètement, l'apprentissage d'une nouvelle méthode de pensée, d'un nouveau type de structure, ne donne pas seulement la possibilité de pratiquer cette activité qui a été l'objet d'apprentissage mais, bien plus encore, elle donne la possibilité d'aller au-delà des résultats immédiats de l'apprentissage. C'est en ce sens que le savant russe affirme que ce développement n'est ni linéaire ni cyclique. L'apprentissage scolaire en tant que "processus structural pourvu de sens" (ibid.: 253) n'implique dès lors pas que des effets immédiats mais peut avoir des effets lointains modifiant et transformant de nombreux autres points.

L'originalité de la pensée vygostkienne réside, comme le relève Schneuwly (1994, 1995), dans le postulat apparemment contradictoire d'un auto-mouvement et d'une conception des fonctions psychiques relevant d'un construit historico-culturel basé sur des fonctions sémantiques qui ne peuvent venir que de l'extérieur: "The new stage emerges not by virtue of what is already potentially contained in what was before, but from a real conflict between organism and environment and from active adaptation to the environment" (Vygotski, 1935/1985b). Le développement est ainsi conçu comme le résultat de mouvements de dépassement de contradictions qui comprennent, d'une part, un pôle personnel, à savoir le degré de maîtrise de potentialités déjà développées et, d'autre part les conditions sociales, le pôle situationnel, auxquelles un enfant est confronté à un moment donné. Dans cette optique, ce sont les signes ou systèmes sémiotiques. Partant du principe que "le seul bon enseignement est celui qui précède le développement"

---

<sup>2</sup> Vygotski nie d'entrée de jeu, pour des raisons théoriques et pratiques qu'il serait trop long d'exposer ici, la thèse d'une assimilation mécanique directe des concepts scientifiques dans l'apprentissage scolaire en soulignant le danger d'un pur verbalisme. Cela ne signifie pas qu'il renonce à toute possibilité d'intervention dans ce processus, autrement dit à toute possibilité d'enseignement de ces concepts.

(Vygotski, 1935/1985b), Schneuwly pose la nécessité de créer une tension entre extérieur et intérieur, une contradiction à la base de tout mouvement:

"there is on one hand a fictitious time of teaching, that in which it is as though the pupil followed step by step a teaching that breaks down the complex psychological systems into different capacities to make them accessible. This fiction is necessary for giving access to, for constructing these systems with pupils. The pupils, when following this fiction, using the ingredients given, immersing themselves in the situations proposed, learning them quickly, themselves build their new psychological systems according to a logic which, contrary to that of step by step teaching, proceeds by abruptly restructuring at certain moments whole planes of their functioning. They have to do what they do not (yet) know how to do; the requirements are beyond their present capabilities and therefore they can respond to them, at least partly, because of the didactic setting: breakdown of systems, simplification and grading of situations, regulation of learning by various forms of formative evaluation (Schneuwly & Bain, 1993). There are therefore two rates, two chronologies which come together, which are mutually productive but never merge" (Schneuwly, 1994: 287).

Dans cette optique, les différents maillons de l'enseignement peuvent avoir une importance inégale pour le développement de l'élève, ouvrant la possibilité que l'un d'entre eux soit décisif pour la compréhension de l'élève et – dans une "expérience déclic" – influe sur les maillons suivants mais aussi sur les maillons précédents du programme. Dès lors, "l'apprentissage et le développement ont chacun leurs moments cruciaux, qui dominent la série des moments précédents et suivants" (Vygotski, 1934/1985: 267), chacun leur tempo, leur rythme dont il s'agit de mettre en évidence les relations complexes.

## 1.2 *Du point de vue de l'objet "lecture littéraire"*

Définir l'objet d'enseignement de la lecture littéraire implique de prendre position dans un vaste champ de questions. Faut-il en effet considérer que la littérature se rapporte à un corpus de textes et d'auteurs? à des types ou des genres textuels? à un champ institutionnel? à une certaine manière de lire? Corpus, champ littéraire et manière de lire sont-ils distincts ou s'agit-il de composantes d'un même objet? A ces questions, les didacticiens ont apporté des réponses fort diverses. Toutes doivent être situées par rapport à la remise en cause de l'enseignement littéraire traditionnel – basé sur l'étude des grands textes et des grands auteurs, par le biais d'un exercice unique: l'explication de texte – intervenue dès la fin des années 1970. Cette "crise" a été accompagnée de l'introduction dans la classe de nouveaux savoirs: l'analyse structurale, la typologie des textes, le travail sur les personnages. Elle est associée à une diversification des supports de la lecture et une extension des pratiques, orientée vers la lecture de textes longs, censés être plus motivants pour les élèves.

Nous pensons qu'il est possible d'appréhender ces composantes en fonction d'une triade composée a) de l'appropriation des dimensions de la diégèse, de la saisie de l'enchaînement des événements et des réseaux de personnages; b) de la focalisation sur des dimensions spécifiques du texte pouvant être

constituées en objets d'étude, de commentaire; c) de la prise en compte des dimensions communicatives de la lecture en lien avec l'insertion du texte dans un contexte de production et de réception spécifique. Cette conception triadique confirme, en même temps qu'elle la complexifie, la distinction établie entre la lecture scolaire, lecture lente, répétitive, impliquant une prise de distance par rapport au texte, et la lecture dite des bibliothèques, lecture participative, centrée sur l'adhésion des élèves (Chartier & Hébrard, 2000). Elle permet, en particulier, de reprendre l'idée de la contradiction entre ancien et nouveau comme moteur du processus d'enseignement / apprentissage en considérant la relation de succession qui lie les composantes de l'appropriation des dimensions de la diégèse et celles qui ont trait au commentaire de dimensions spécifiques du texte. En effet, pour qu'un texte puisse faire l'objet d'un travail en classe, encore faut-il que les élèves l'aient préalablement lu, ou du moins qu'ils en aient une compréhension minimale.

Ces éléments de justification – empiriques et théoriques – sont à la base de notre approche dialectique de l'enseignement / apprentissage des pratiques de lecture dont il s'agit de mettre à l'épreuve l'intérêt pour décrire et comprendre les phénomènes temporels intervenant au cours de leçons de lecture littéraire. Notre hypothèse est que la lecture suivie d'œuvres intégrales, par son objet – la lecture de texte long – et son déploiement dans le système didactique – sur un temps long –, constitue un lieu d'observation privilégié pour rendre compte de phénomènes temporels complexes et porter un regard spécifique sur les points de rencontre ou de tensions entre deux systèmes, la fiction de la linéarité du temps de l'enseignement et ses ruptures, tensions et adaptations aux contraintes du système didactique.

## 2. Méthodologie et questions de recherche

Notre recueil de données repose sur un corpus<sup>3</sup> constitué de trois séquences d'enseignement de 9 à 13 leçons de 45 minutes. Ces séquences ont été conduites par trois enseignantes, désignées par les prénoms – fictifs – de Sarah, Julie et Maud, oeuvrant au degré 9 (élèves âgés de 15 à 16 ans) du secondaire obligatoire du canton de Vaud. L'ensemble de ces leçons portant sur la lecture du classique *Candide* de Voltaire a donné lieu à des enregistrements audio et vidéo et a fait l'objet d'une transcription intégrale selon les conventions de l'équipe GRAFE (Groupe de recherche et d'analyse du français enseigné).

---

<sup>3</sup> Il s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la mise en œuvre de cinq textes dans quatre classes de 9<sup>e</sup> année; cf. Aeby Daghé (2008).

Sur la base de ces transcriptions, un résumé séquentiel et hiérarchique, désigné sous le terme de synopsis, a été élaboré pour chaque séquence. Élaboré dans le cadre d'un projet FNRS dirigé par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly<sup>4</sup>, le synopsis est un outil qui permet de condenser une grande masse de données en une unité appréhendable et de taille appropriée, de manière à rendre comparables et analysables des séquences d'enseignement thématiques sur un objet délimité. Concrètement, le document permet une description des principales parties et actions et des principaux contenus abordés dans les séquences (cf. Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006). Parallèlement à l'élaboration des synopsis des séquences, une analyse du texte à lire – *Candide* de Voltaire – a été effectuée. Elle a mis en évidence une pluralité de lectures, romanesques et parodiques, du texte, et les possibilités offertes par l'édition commentée à disposition des élèves de lire à la fois le texte principal et les notes de bas de page, de lire de manière plurimodale le texte et l'iconographie, de lire pour le plaisir, de lire pour l'étude et pour l'évaluation et, enfin, de lire en instaurant un dialogue permanent entre la globalité du texte et ses parties.

L'analyse du texte à lire et l'élaboration des synopsis des trois séquences d'enseignement sont des passages obligés pour rendre compte de la manière dont opèrent conjointement les contraintes du texte à lire et celles du système didactique. Ils permettent de dégager, par la comparaison entre les séquences, des configurations temporellement articulées spécifiques de la lecture d'un texte intégral en classe. L'ensemble de la démarche est guidé par le questionnement suivant:

- quelles sont les configurations temporellement articulées spécifiques de la lecture en classe d'un texte intégral qui émergent de la comparaison entre les séquences?
- ces configurations temporellement articulées se présentent-elles différemment selon les séquences? du point de vue des dimensions traitées? du point de vue des théories de l'apprentissage sous-jacentes?

Notre démarche s'articule en deux temps. Elle implique une focalisation sur le découpage et l'enchaînement des contenus dans les trois séquences d'enseignement afin de rendre compte a) des similitudes dans les découpages proposés du point de vue des relations au texte en jeu, similitudes nous conduisant à dégager des configurations temporellement articulées spécifiques de la lecture en classe d'un texte intégral; b) des différences dans les modes d'articulation de ces configurations

---

<sup>4</sup> Projet FNRS n° 1214-068110 "La construction de l'objet enseigné en français" (octobre 2002 - septembre 2005).

temporellement organisées que nous interprétons comme des manières différentes de résoudre les problèmes de temporalité (et de spatialité) posés par la lecture de textes longs. Le fait que le corpus est constitué d'enregistrements de séquences d'enseignement et non de leçons isolées ainsi que les caractéristiques propres à l'objet d'enseignement / apprentissage concerné – la lecture d'une œuvre intégrale en classe – constituent des éléments indissociables de notre démarche qui vise à montrer en quoi le temps didactique mis en place présente un caractère hétérogène, syncopé, feuilleté.

### **3. Partie empirique**

#### **3.1 Résumés des séquences**

Voyons maintenant comment s'organise la séquence dans chacune des trois classes que nous avons filmées.

##### **3.1.1 Séquence conduite par Sarah**

Dans la classe de Sarah, la lecture de *Candide* occupe 9 périodes d'enseignement et s'étend sur un peu plus d'un mois, du 5 avril au 12 mai 2005. Toutes, sauf la dernière période consacrée à la rédaction d'une note critique de lecture sur *Candide*, ont été filmées. L'établissement du synopsis permet de dégager 9 épisodes suivant d'assez près le découpage institutionnel en périodes. Le premier est consacré à une réflexion sur le sens qu'a pour les élèves de la lecture d'un classique. Dans cette optique, c'est l'activité de construction du sens à partir des intérêts du lecteur et des codes dont il dispose qui est mise en évidence dans ce début de séquence (Jaubert, Rebière & Duguet, 2004). Les épisodes centraux (deux à six) sont consacrés à l'analyse d'une sélection de chapitres et à un questionnaire sur les derniers chapitres du livre. L'enseignement est donc conçu ici sous la forme d'une focalisation sur des chapitres emblématiques dans les différentes tranches de lecture effectuées à domicile par les élèves: le chapitre 1 (l'identification du narrateur, la caractérisation des personnages pour saisir l'ironie), le chapitre 3 (la critique des horreurs de la guerre), le chapitre 6 (les procédés comiques pour dénoncer l'intolérance), 17 et 18 (les valeurs défendues par Voltaire), et, enfin, les chapitres finaux abordés sur la base d'un questionnaire. A quoi s'ajoute un épisode consacré à la mise en réseau de l'Eldorado de Voltaire avec *L'Utopie* de Thomas More. Le dernier épisode rend compte, par la production d'une note critique de lecture, de l'appropriation critique et outillée de pratiques caractéristiques d'une communauté littéraire.

##### **3.1.2 Séquence conduite par Julie**

Dans la classe de Julie, la lecture de *Candide* s'étend sur deux mois entre le 4 mars et le 3 mai 2005 et donne lieu à 17 périodes d'enseignement dont 5 ont fait l'objet de reconstitution. L'établissement du synopsis permet de dégager

une construction de la séquence en 12 épisodes. Le premier abord du texte prend appui sur sa matérialité dans une activité guidée par un questionnaire sur la présentation, l'organisation et les contenus de l'édition de *Candide*. Après la lecture du chapitre 1, la lecture s'effectue à domicile selon un découpage du texte en tranches de 5 à 7 chapitres (1 à 6; 7 à 12; 13 à 18; 19 à 23; 24 à 30), soit lecture a) du chapitre 1 ou incipit pour lui-même, puis lecture b) du départ forcé de la baronnie à l'autodafé; c) des retrouvailles avec Cunégonde à la fin du récit des malheurs de la vieille; d) de la séparation avec Cunégonde au départ de l'Eldorado; e) de la rencontre avec le nègre de Surinam à l'arrivée à Venise, et f) du retour en Europe aux retrouvailles dans la métairie. Ce découpage correspond au rythme des séparations et retrouvailles entre Candide et d'autres personnages clés du récit (Pangloss, Cunégonde, Cacambo entre autres), jouant ainsi sur la tension narrative du conte. Il donne lieu en classe à une alternance entre des épisodes centrés sur le commentaire de texte et sur l'étude des procédés stylistiques, répondant à un principe de variation pédagogique. Dans ce commentaire en continu du texte par tranches de plusieurs chapitres, la difficulté repose dans le découpage du texte et le repérage des passages dignes d'un commentaire. En fin de séquence, trois leçons sont consacrées à des échanges sur le livre, à l'interprétation du sens et de la portée de *Candide*. On trouve, enfin, une production de texte de type dissertation littéraire qui se présente comme un prolongement à la lecture.

### 3.1.3 Séquence conduite par Maud

Dans la classe de Maud, la lecture de *Candide* s'étend sur 13 leçons, du 22 février au 3 mai 2005. Sur les 13 leçons, 12 ont été filmées, une a été reconstituée sur la base des notes de l'enseignante. L'établissement du synopsis permet de dégager 16 épisodes. Le premier est consacré à l'exploration de la matérialité de l'édition de *Candide*. Ensuite, la séquence se construit dans un premier temps sur une alternance entre la lecture en classe d'un ou deux chapitres de *Candide* et l'étude de dimensions contextuelles sur la base des lectures effectuées à domicile de l'avant-texte de l'édition commentée à disposition des élèves: lecture du chapitre 1, étude du contexte historique dans lequel s'inscrit *Candide* ou l'optimisme, lecture des chapitres 2 et 3 (début), résumé et étude de la biographie de Voltaire, analyse de la fin du chapitre 3. Dans un deuxième temps, la lecture des chapitres alterne avec l'étude ciblée des procédés de style et la mise en œuvre d'un questionnaire de lecture: lecture des chapitres 4 et 5, lecture du chapitre 6 sur l'autodafé, étude des procédés de style pour dégager la critique implicite de Voltaire dans les chapitres 13 à 16, lecture des chapitres 17 et 18 sur l'Eldorado pour dégager la critique du monde dans lequel Voltaire vit au travers de l'exagération, questionnaire sur le chapitre 19.

D'un point de vue général, le temps accordé à la lecture de *Candide* varie et se développe sur respectivement 9 (Sarah), 13 (Maud) et 17 (Julie) périodes

d'enseignement, une période d'enseignement étant définie comme une unité administrative de 45 minutes, soit quasiment du simple au double dans le cas de Sarah et Julie. La question est alors la suivante: peut-on établir un lien entre le type d'approche de l'œuvre complète et le nombre de séances accordées à l'étude de l'œuvre. Autrement dit, une œuvre complète est-elle abordée différemment selon qu'on lui consacre 9 ou 17 séances?

### 3.2 *Des configurations temporellement articulées*

Nos premières analyses conduisent, par la comparaison entre les différentes séquences, à dégager des configurations temporelles caractéristiques de la lecture d'œuvre intégrale en classe. Cette comparaison prend appui sur les dimensions de l'objet d'enseignement abordées. Nous les présentons ici successivement avant de nous intéresser à la manière dont elles s'articulent dans une première ébauche de ce qui constitue un modèle de la lecture suivie d'œuvre intégrale en classe.

#### 1) Temps d'ouverture

La constitution du temps d'ouverture implique l'instauration en milieu scolaire d'une temporalité longue par la définition d'un temps cadre qui détermine l'ensemble de la séquence. En début de séquence, ce temps cadre est lié à la mise en place d'un lieu favorisant la discussion sur les valeurs ou l'horizon d'attente du texte et les prises de position personnelles sur le texte. Dans les théories de la réception, le concept d'horizon d'attente est défini comme un système de normes et d'attitudes caractérisant un lecteur ou un public à un moment historique précis. C'est en fonction de ce système que le lecteur concrétise le sens du texte à partir des intentions de l'œuvre.

#### 2) Temps de l'appropriation du texte

Le temps de l'appropriation est celui de la confrontation à la linéarité du texte. Il se présente essentiellement sous trois formes: la lecture à domicile, la lecture à haute voix en classe et le résumé. En proposant une lecture le plus souvent fragmentée du texte, la lecture à domicile intègre une composante de la lecture privée qui est la découverte progressive de la totalité de l'œuvre selon un découpage fondé sur la diégèse. Quant à la lecture à haute voix en classe, elle est une des formes de prise de contact avec le texte qui joue le plus sur la théâtralisation du texte et, par là, la mise en évidence d'un contenu d'enseignement tel que l'ironie, par exemple (Dolz & Ronveaux, 2006). Le résumé, qui constitue un lien entre la pratique de lecture à domicile et la lecture en classe, peut être considéré comme une sorte de réduction du roman à un sommaire, en termes genettiens, c'est-à-dire à sa diégèse. Il est le lieu de vérification de la pertinence (voire de l'existence) de la lecture effectuée.

### 3) Temps du commentaire

Le temps du commentaire du texte se présente sous la forme d'un commentaire de chapitres sélectionnés qui traverse les séquences d'enseignement impliquant un arrêt du temps didactique. Temps de l'étude et du travail sur le texte, il se décline en deux modalités, la première herméneutique ou interprétative; la deuxième plus technique, basée sur des savoirs transférables et attachée à faire émerger des éléments de grammaire textuelle (les marques de l'ironie ou de l'humour, par exemple). Dans les séquences observées, il passe par deux mouvements, le premier part de la confrontation avec le texte pour dégager un objet d'enseignement, souvent des savoirs, voire des valeurs (la critique de l'intolérance), auxquels les élèves peuvent se référer tout au long de la séquence; le second part de la définition de l'objet d'enseignement, instrumentalisé par le recours à un métalangage spécifique qui porte essentiellement sur les procédés stylistiques (l'antiphrase, le paradoxe, l'exagération) à repérer dans le texte.

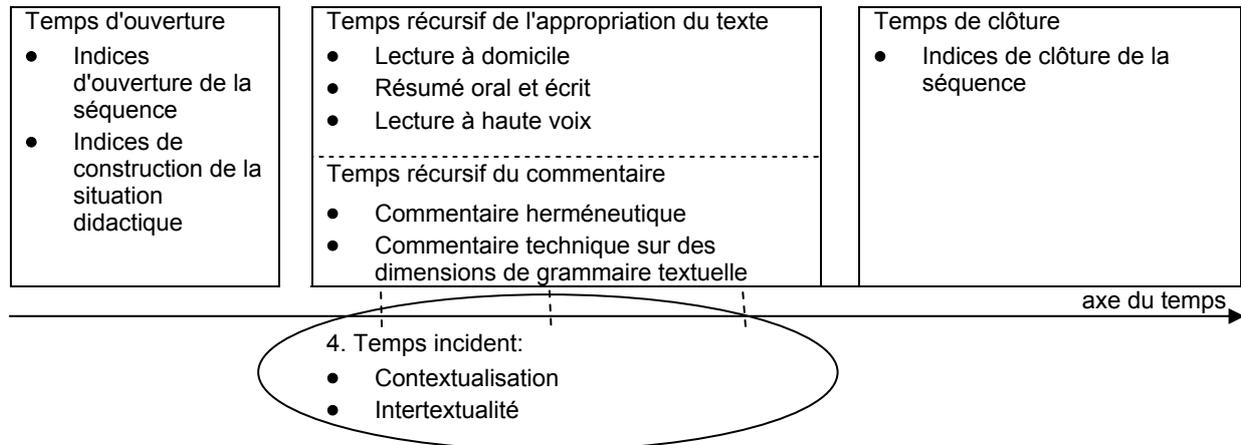
### 4) Temps indéterminé de la contextualisation et de l'intertextualité

La contextualisation du texte et l'intertextualité sont attachées à un temps indéterminé intervenant de manière sporadique. La connaissance des éléments du contexte historique et de la biographie de l'auteur permet l'inscription historique du texte lu. Quant à l'intertextualité (ici la mise en réseau avec un extrait de *l'Utopie* de Thomas More), elle ne se présente pas tant comme l'étude d'objets relevant de systèmes différents que comme la convocation d'adjuvants à la compréhension du texte. Ces modalités de lecture constituent, au-delà de la référence traditionnelle à l'auteur, des éléments marginaux mais structurant du travail en cours qui contribuent à la construction d'un horizon d'attente partagé. Veck (1997: 114) réfère ici à la mise en place d'un "système appelé à sous-tendre l'étude et l'interprétation à venir".

### 5) Temps de clôture

Le temps de clôture de la séquence convoque des activités d'interprétation globale du texte, des activités de production de textes ou de comparaison avec d'autres textes. Qu'il s'agisse de l'interprétation de la fameuse phrase "Il faut cultiver notre jardin", de la production d'une dissertation ou d'une note critique ou de la comparaison entre les différentes lectures en cours d'année, le temps de clôture de la séquence questionne les finalités de la lecture d'une œuvre complète en classe: l'étude d'une œuvre – toujours unique – est-elle une finalité en soi? Quelle place accorder à l'acquisition d'outils métalangagiers et disciplinaires spécifiques? Quelle place pour les exercices scolaires traditionnels tels que la dissertation? Ces tensions nous apparaissent constitutives d'une discipline en émergence.

Ces différents aspects de l'activité scolaire s'inscrivent dans une temporalité que nous schématisons de la manière suivante:



Le temps d'ouverture et le temps de clôture délimitent les bornes de la séquence, les moments du premier contact et du dernier contact du moins dans l'institution scolaire. Il s'agit de moments privilégiés où se manifestent, dans l'espace intersubjectif et historiquement constitué de la classe, les conventions propres à une pratique culturelle particulière qu'est la lecture scolaire d'une œuvre intégrale. Ces bornes sont marquées, pour la constitution d'un temps d'ouverture, par la prise en compte de la matérialité du texte et de son horizon d'attente, par l'établissement d'une relation privilégiée entre lecteur et texte et par la construction de la situation didactique sur un temps long (production de traces écrites / documents de travail utilisables dans le cours de la séquence). Le texte y est abordé dans sa matérialité et dans sa globalité. La séquence est ensuite constituée par la double temporalité récursive de l'appropriation et du commentaire, indissociablement liées, dont l'enchevêtrement constitue une des spécificités de la lecture scolaire. Alors que l'appropriation implique le découpage du texte et sa saisie dans la matérialité de sa diégèse, le commentaire vise à en pointer les éléments nouveaux considérés comme enjeux d'apprentissage. Cette temporalité double est émaillée par le temps indéterminé de la contextualisation et de l'intertextualité, intervenant sporadiquement, qui met en jeu les valeurs culturelles et sociales des textes et leur inscription dans un champ littéraire historiquement et socialement constitué d'attribution de valeurs au texte.

### 3.3 Articulation des configurations dans chacune des séquences

Voyons maintenant comment s'articulent ces configurations dans chacune des séquences observées:

#### 3.3.1 Séquence conduite par Sarah

<i>tps d'ouverture</i>		<i>tps du commentaire</i>				<i>tps du commentaire</i>		<i>tps de clôture</i>		
1 <sup>5</sup>	2	3	4	5	6	7	8	9		
1. Réflexion sur le sens de la lecture d'un classique	2. Commentaire du ch. 1: identification du narrateur, saisie de la situation initiale et caractérisation des personnages pour saisir l'ironie voltairienne		3. Commentaire du ch. 3 pour dégager la critique des horreurs de la guerre au travers des procédés de style mis en oeuvre	4. Etude des procédés comiques dans le ch. 6 pour dégager la critique de l'intolérance	5. Commentaire du ch. 17 pour dégager les valeurs prônées par V. au travers des marques de l'exotisme et du merveilleux	6. Commentaire du ch. 18 pour mettre en évidence les valeurs prônées par Voltaire et, par contraste, la critique de la société	* 7. Lecture d'un extrait de l'Utopie de T. More	8. Questionnaire sur les ch. 19 à 30: dénonciation de l'esclavage et discours de la tolérance	9. Production d'une note critique de lecture sur Candide	
Ch. 1-5 + pages 5-9	Ch. 1-6		Ch. 3-6	Ch. 6	Ch. 11-17	Ch. 18	Ch. 19-30			
<i>tps de l'appropriation du texte</i>										

Dans cette séquence, l'ouverture se développe sur une période d'enseignement autour de la réflexion sur le sens de la lecture d'un classique. La production par les élèves d'une note critique de lecture en fin de séquence relève d'une même optique, même si elle se rapproche, par son caractère écrit, des exercices traditionnels de l'exercice littéraire. En tout, trois périodes sont ainsi consacrées à la constitution des temps d'ouverture et de clôture de la séquence.

Le temps récursif de l'appropriation du texte prend la forme de la lecture à domicile du texte selon le découpage proposé par l'enseignante: chapitres 1 à 5 puis 1 à 6, puis 3 à 6, puis 6 à 10, puis 11 à 17, puis 18 et, enfin, 19 à 30. Quelle conception de la lecture à domicile se cache sous un tel découpage?

<sup>5</sup> Légende: la première ligne correspond au nombre de leçons au sens d'unités administratives de 45 minutes constituant la séquence; la deuxième ligne aux épisodes qui sont numérotés; la troisième ligne correspond aux chapitres et autres donnés à lire à domicile. Les épisodes correspondant à la mise en place des temps d'ouverture, de l'appropriation (grisé) et du commentaire de texte ainsi que de clôture sont signalés par des accolades; les épisodes correspondant au temps incident de la contextualisation et de l'intertextualité sont signalés par une astérisque (\*) et figurent en italique.

La possibilité offerte aux élèves d'une lecture de l'intégralité du texte avant le début de la séquence d'enseignement révèle l'importance accordée au respect des rythmes individuels de lecture. Dès lors, ce temps d'appropriation se présente d'emblée, pour les élèves, comme hétérogène par son objet (la lecture peut être intégrale, elle peut reposer sur un découpage de plusieurs chapitres ou se présenter comme la relecture des chapitres à étudier) et par sa nature (elle peut être une lecture de l'ensemble du texte, une lecture d'une succession de chapitres, ou une lecture de chapitres particuliers). Ce qui importe est la marge de liberté laissée aux lecteurs. Le temps de travail sur le texte repose sur une pratique de commentaire d'extraits le plus souvent limités à un chapitre emblématique (chapitres 1, 3, 6, 17 et 18) et complétés par un questionnaire portant sur les chapitres 19 à 30. Cette prédilection pour un travail sur l'unité "chapitre" peut s'expliquer dans le cadre de la tradition de l'analyse de texte. Comment le lien entre le double temps récursif de l'appropriation et du commentaire est-il assuré dans cette séquence? La relecture à domicile des chapitres sur lesquels porte le travail de commentaire paraît fonctionner comme un élément de cohésion de la séquence en assurant l'articulation entre le temps de la lecture à domicile – qui est l'essentiel de l'appropriation du texte – et le temps de la lecture en classe.

Enfin on relève la manifestation au cours de la septième leçon d'une temporalité incidente au travers du travail sur un extrait de l'*Utopie* de Thomas More.

Des tensions relevant de modèles disciplinaires différents traversent la séquence: à une approche centrée sur la relation des élèves au texte, développée au moment de l'ouverture de la séquence et renforcée par la grande latitude laissée aux élèves dans l'appropriation du texte, s'oppose un travail sur le texte qui relève de l'analyse d'extraits choisis selon une technique de "carottage".

### 3.3.2 Séquence conduite par Julie

*tps d'ouverture tps du commentaire tps du commentaire tps du commentaire tps de clôture*

1. Questionnaire sur la présentation, l'organisation et les contenus de l'édition de <i>Candide</i>			2. Commentaire du ch. 1 et découpage pour mettre en évidence les caractéristiques des personnages de <i>Candide</i> et du baron et l'évolution de l'action		3. Résumé des ch. 1 à 6	4. Commentaire des ch. 3 et 6		5. Questionnaire sur les ch. 7 à 12: le romanesque et les éléments liés à des situations sentimentales et leur parodie (ch. 7 et 8), les points de vue, jugements et appréciations du narrateur et de l'auteur (ch. 9 et 10), la remise en question de la théorie de Pangloss au travers du récit de la vieille (ch. 11 et 12)		6. Commentaire des ch. 13 à 18	7. Commentaire des ch. 17 et 18 sur l'Eldorado <i>*7bis. Lecture d'un extrait de More</i>		8. Etude des procédés stylistiques dans les ch. 19 à 23		9. Commentaire des ch. 24 à 30 en fonction de 3 pistes: le genre de texte (le conte philosophique et son dénouement), les personnages et leur évolution, la société et les jugements de Voltaire sur la société	10. Echanges d'appréciations générales et détaillées sur <i>Candide</i>	11. Activité interprétative sur le sens et la portée de l'oeuvre.	12. Production d'un texte argumentatif – un dialogue opposant deux conceptions du bonheur
			Ch. 1		Ch. 1-6		Ch. 7-12		Ch. 13-18	Ch. 17-18		Ch. 19-23		Ch. 24-30				

*tps de l'appropriation du texte*

L'analyse des configurations temporellement organisées dans la séquence de Julie fait apparaître l'importance accordée à la constitution des temps d'ouverture et de clôture de la séquence auxquels sont consacrées 3 périodes en début et 2 périodes en fin de séquence. Du point de vue des contenus d'enseignement, l'abord de la séquence par un questionnaire sur la présentation, l'organisation et les contenus de l'édition commentée de *Candide* atteste d'une orientation technique et de l'importance accordée à l'acquisition d'un métalangage spécifique. Cette orientation est présente au moment de la clôture de la séquence quand il s'agit, au-delà de l'échange d'appréciations générales et détaillées sur le texte, de se livrer à une activité interprétative sur le sens et la portée de l'oeuvre qui prend appui sur les outils fournis par l'édition scolaire. En fin de séquence, la lecture est prétexte à une dissertation sur le modèle des exercices scolaires classiques.

La mise au jour de la double temporalité de l'appropriation et du commentaire montre que le découpage des chapitres lus à domicile, qui suit la structure

narrative du texte de Voltaire, correspond au découpage des chapitres travaillés en classe au travers d'exercices de commentaire dont l'enjeu réside dans la sélection, à l'intérieur d'un ensemble des chapitres, des unités à commenter. Dans ce cas, les résumés demandés par l'enseignante avant d'entamer l'exercice de commentaire semblent assurer la continuité entre ces deux temps qui fonctionnent en parallèle.

La lecture de l'extrait de Thomas More insérée dans l'analyse des chapitres 17 et 18 de *Candide* portant sur l'Eldorado se présente ici comme une extension d'un travail sur le repérage thématique qui relève d'une temporalité incidente.

La spécificité de cette séquence repose dans le déploiement en parallèle de la double temporalité de l'appropriation et du commentaire sur le texte, texte dont la présence est assurée dans la classe par l'appel constant de l'enseignante au résumé des chapitres lus à domicile. Cette séquence paraît être le lieu de la mise en place d'un rapport technique – au sens positif du terme – au texte qui se traduit dès l'ouverture de la séquence et est repris, comme en miroir, par les activités proposées au moment de sa clôture.

### 3.3.3 Séquence conduite par Maud

Nos premiers constats touchent à l'intrication des différentes configurations temporellement organisées dans les limites des temporalités d'ouverture et de clôture.

tps d'ouverture			tps du commentaire					tps du commentaire			tps de clôture						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Devoir				
1. Exploration de l'édition de <i>Candide</i>	2. Lecture à haute voix du ch. 1		*3. <i>Étude du contexte historique dans lequel s'inscrit Candide</i> (p. 14-19)	4. Lecture à haute voix des ch. 2 et 3 (début) pour mettre en évidence l'ironie, l'exagération et décrypter les allusions au contexte historique	5. Résumé des chapitres 1 à 3 en fonction des actions et des thèmes	*6. <i>Étude de la biographie de Voltaire</i> (pp. 8-13)	7. Analyse de la fin du ch. 3	8. Lecture à haute voix des ch. 4 et 5	9. Lecture à haute voix du ch.6 sur l'autodaté	10. Etude des procédés de style pour dégager la critique implicite de Voltaire dans les ch. 7 à 12	11. Lecture des chapitres 17 et 18 sur l'Eldorado pour dégager la critique du monde dans lequel Voltaire vit au travers de l'exagération	*11bis. <i>Lecture d'un extrait de l'Utopie de Thomas More</i>	12. Questionnaire sur le ch. 19	13. Activité interprétative sur le ch.19	14. Echanges d'appréciations sur la phrase de bilan « il faut cultiver notre jardin »	15. Comparaison du conte philosophique avec d'autres lectures effectuées: <i>Le Cri de la Mouette</i> et <i>La Visite de la Vieille Dame</i>	16. Production d'un texte argumentatif
			Pages 14-19			Pages 8-13			Ch. 7-12	Ch. 13-18	Ch. 19-24	Ch. 24-30					

tps de l'appropriation du texte

Cette séquence est le lieu d'une construction progressive qui prend appui sur le temps d'ouverture correspondant à un peu moins d'une période et portant sur l'exploration de l'édition commentée du texte par chaque élève. Elle implique l'établissement d'un rapport personnel à la matérialité du texte. Une variété d'activités marque la clôture de la séquence, incluant l'interprétation globale du texte au travers de l'échange sur la phrase de bilan "il faut cultiver notre jardin", la comparaison avec les autres lectures réalisées durant l'année (*La visite de la vieille dame* de Dürenmatt et *Le cri de la Mouette* de Laborit) et la production d'un texte argumentatif. Cette variété contribue au développement d'une compétence interprétative et technique passant par l'acquisition d'un métalangage spécifique et d'outils sémiotiques pour appréhender une diversité de textes.

L'articulation des temps de l'appropriation et du commentaire de texte dessine une progression à l'intérieur de la séquence. La lecture à haute voix du texte en classe, chapitre par chapitre jusqu'au 6<sup>e</sup> chapitre de *Candide*, effectuée d'abord par l'enseignante puis par quelques élèves, peut être considérée comme une médiation facilitant l'accès des élèves au texte et relevant du temps de l'appropriation du texte. Ce temps s'inscrit dans l'espace doublement contrôlé de la classe du point de vue de l'accès au texte mais aussi de sa compréhension, par la saisie de l'ironie. Cette forme d'appropriation du texte se maintient jusqu'au 9<sup>e</sup> épisode (correspond à la huitième leçon). Dès le 5<sup>e</sup> épisode intervient cependant, en alternance avec cette appropriation du texte sous la forme de la lecture à haute voix, un travail spécifique d'étude du texte qui, dès le 10<sup>e</sup> épisode, s'autonomise de la lecture à haute voix, remplacée par la lecture à domicile. La lecture à domicile porte alors sur un découpage du texte fondé sur des unités plus étendues de 5 à 7 chapitres (chapitres 7 à 12, 13 à 18, 19 à 23 et 24 à 30) retravaillés en classe (chapitres 19 et 30).

Dans cette double temporalité de l'appropriation et du commentaire viennent s'inscrire à trois reprises des configurations temporelles incidentes. Il s'agit de compléments apportés par l'édition scolaire de *Candide* sur le contexte historique (épisode 3) et la biographie de Voltaire (épisode 6), qui permettent d'anticiper le champ des possibles ouvert par le texte et facilitent l'accès à un texte difficile, ainsi que d'un travail sur l'intertextualité par la lecture d'un extrait de *Utopie* de Thomas More (épisode 11bis).

En résumé, cette séquence présente une progression dans l'articulation de la double temporalité récursive de l'appropriation et du commentaire de texte: le recours à la lecture à haute voix en classe et la contextualisation constituent indéniablement des facilitateurs pour aborder un texte difficile, en misant sur l'articulation de configurations temporellement organisées autour de la lecture à haute voix. Par la suite, la lecture à domicile de plusieurs chapitres et le travail en classe sur ces chapitres relève d'un principe d'alternance.

### 3.4 *Des formes différentes de gestion de la temporalité*

Cette première analyse permet de dégager différentes configurations temporellement organisées qui interviennent lors de la lecture en classe de textes intégraux, configurations que les enseignantes gèrent et déclinent de manière contrastée. Ces logiques différentes qui émanent des trois séquences correspondent à des cheminements dans le texte et, on peut en faire l'hypothèse, des progressions contrastées dans les apprentissages:

- chez Sarah se manifeste une focalisation sur des chapitres emblématiques rendant compte d'un carottage dans le texte et permettant, par un travail sur les procédés de style dans certains chapitres, d'accéder aux valeurs défendues par Voltaire; dans cette classe, c'est l'étude de chapitres phares qui permet d'accéder aux valeurs du texte;
- chez Julie, les leçons prennent la forme de commentaires permettant de mettre en évidence des dimensions transférables autour de l'étude des personnages, de la parodie ou des phénomènes énonciatifs présents dans le texte;
- chez Maud, la compréhension du texte est médiatisée par la lecture à haute voix, les connaissances historiques et le repérage des procédés de style.

Ces logiques reflètent des gestions différentes de la double temporalité récursive: sous une forme disjointe chez Sarah, en parallèle chez Julie et conjointe chez Maud. Elles conduisent à l'hypothèse d'une fonction d'articulation entre l'appropriation du texte et son commentaire assumée par des activités telles que la relecture à domicile, le résumé, la lecture à haute voix. Ainsi, le caractère disjoint de la temporalité de l'appropriation à domicile du texte et du travail en classe sur le texte chez Sarah appellerait la *relecture à domicile des chapitres à étudier* comme un moyen de focaliser l'attention des élèves sur des chapitres particuliers en permettant la coordination des rythmes de lecture. Chez Julie, le passage par le *résumé* autorisant la vérification d'une première compréhension du texte serait une manière d'articuler la temporalité conjointe de l'appropriation et du commentaire. Enfin, chez Maud, la *lecture à haute voix en classe* des passages assurerait le caractère conjoint de la double temporalité de l'appropriation et du commentaire en rendant le texte présent dans la classe. Ces configurations temporellement organisées permettent de mieux saisir le processus dynamique de construction de l'objet enseigné et la dialectique qui s'établit entre une première compréhension du texte, non nécessairement interprétative, et un pointage de dimensions spécifiques en vue d'un enseignement / apprentissage. Elles rendent visible la manière dont s'opère la circulation d'une partie du texte au texte dans son ensemble et d'une page, d'un chapitre ou d'un ensemble de chapitre à un(e) autre. En ce sens, la gestion de la double temporalité récursive permet de rendre compte de la

progression dans le texte et dans la séquence. Elle donne sens, à partir d'une macro-analyse de la séquence d'enseignement, à des modes d'interaction spécifiques avec l'objet.

#### 4. Conclusion

Dans cette contribution, nous souhaitons défendre la pertinence didactique d'une première approche macroscopique des interactions réunissant l'enseignant, les élèves et l'objet d'enseignement. C'est en effet à ce niveau que se joue une première compréhension des modalités de construction de l'objet enseigné. Ces processus de construction interviennent dans un temps didactique organisé en configurations dans la séquence d'enseignement qui, tout comme le texte selon Picard (1989: 25), "ressemble à une partition, où le tempo et l'intonation indiquée par la clé imposent d'emblée une règle du jeu qui demeurera constamment présente".

Dans le cas de l'enseignement de la lecture littéraire à propos de textes longs, les fonctions assumées par ces différentes configurations – fonction de *construction d'un horizon d'attente commun sur le texte* pour la configuration d'ouverture, fonction d'*établissement d'une première compréhension du texte* non nécessairement interprétative pour la configuration d'appropriation, fonction de *pointage sur des composantes du texte pouvant devenir objets d'enseignement et d'apprentissage* pour la configuration du commentaire, fonction d'*aide à la compréhension et de contextualisation du texte* dans la configuration des discours sur la production et la réception du texte, fonction d'*initiation à une pratique interprétative littéraire et établissement de liens avec l'évaluation* dans la configuration de clôture – sont autant d'accès à la compréhension des modalités de construction de l'objet enseigné dans la séquence. Plus encore, ces configurations peuvent rendre visibles des fonctions plus spécifiquement pédagogiques autour de l'articulation entre appropriation du texte, souvent réalisée sous forme de lecture individuelle à domicile, et commentaire en classe de dimensions spécifiques du texte, fonctions qui sont assumées par des activités aussi diverses que la relecture de chapitres à domicile, le résumé ou la lecture à haute voix en classe.

#### Bibliographie

- Aeby Daghé, S. (2008): *Candide, La Fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture / littérature. Observations de leçons de lecture / littérature au secondaire obligatoire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.*
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (éds.) (2000): *Discours sur la lecture 1880-2000.* Paris (BPI, Centre Georges Pompidou; Fayard).
- Chevallard, Y. (1985): *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble (La Pensée sauvage).

- Dolz, J. & Ronveaux, Ch. (2006): Du texte littéraire à la tâche scolaire: travailler Novarina, du jeu au signe, du corps au sens. In: *Le langage et l'homme*, 41, 33-41.
- Dolz, J., Ronveaux, Ch. & Schneuwly, B. (2006): Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In: M. J. Perrin & Y. Reuter (éds): *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq (Presses Universitaires du Septentrion).
- Jaubert, M. Rebière, M. & Duguet, M. (2004): Parler et débattre pour repenser son enseignement au collège: une étude de cas. In: *Repères*, 30, 55-85.
- Mercier, A. (1992): L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique (Thèse de l'Université Bordeaux I), IREM de Marseille.
- Mercier, A. (2001): Le temps didactique [<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/mercier3/>].
- Picard, M. (1989): *Lire le temps*. Paris (Les Editions de Minuit).
- Schneuwly, B. (1994): Contradiction and development: Vygotsky and Paedology. In: *European Journal of Psychology of Education*, 9, 281-292.
- Schneuwly, B. (1995): De l'importance de l'enseignement pour le développement. *Vygotski et l'école*. In: *Psychology et Education*, 21, 25-37.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1993): Mécanismes de régulation des activités textuelles. Stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (éds.), *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel (Delachaux & Niestlé), 219-238.
- Veck, B. (éds.) (1997): *L'œuvre intégrale au lycée*. Paris (INRP).
- Verret, M. (1975): *Le temps des études (tome I)*. Paris (Honoré Champion).
- Vygotski, L. S. (1974): *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze (Guinti-Barbèra) (Original publié en 1930).
- Vygotski, L. S. (1985): Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (éds.), *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé), 95-117. (Original publié en 1935).
- Vygotski, L. S. (1985, 1997, 2003): *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris (Les Éditions sociales.). (Original publié en 1935).