



XXVI^{es} Rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature

L'imprévu dans les enseignements littéraires, de l'école à l'université

L'université de Poitiers, l'INSPÉ et le laboratoire FoReLLIS s'associent pour accueillir, avec le soutien de l'AIRDF, de l'AGEEM et de la MAIF, les XXVI^{es} Rencontres des chercheurs et des chercheuses en didactique de la littérature, consacrées à *l'imprévu dans les enseignements littéraires, de l'école à l'université*.

Du 15 au 17 octobre 2025, Université de Poitiers, INSPÉ

Responsabilité scientifique : Sandrine Diebolt (Université de Poitiers, INSPÉ, LIRDEF Montpellier et laboratoire FoReLLIS équipe B), Pierre Moinard, Laetitia Perret (Université de Poitiers, INSPÉ, laboratoire FoReLLIS équipe B).

S'intéresser à l'imprévu qui survient dans les enseignements littéraires rejoint des préoccupations relatives à l'agir enseignant, en sciences de l'éducation et de la formation (à titre d'exemples, Perrenoud, 1999 ; Benaïoun-Ramirez, 2001) comme en didactique du français. Dans ce champ, la réflexion sur la planification (Porcher, 1987 ; Mathis, 1997) a conduit à envisager « la conception d'un cours de français » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010/2019 : 99) comme un « équilibre entre l'ordre des raisons et l'ordre des occasions, une prévision et une imprévisibilité » (*ibid* : 100). Des didacticien.nes du français interrogent la « dimension sociale, adressée et conjointe » de l'agir professoral (Bishop et Cadet, 2015 :10).

Les questionnements sur l'imprévu peuvent aussi intéresser les chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature. Ainsi, dans la troisième partie des Actes des XXII^{es} Rencontres, dirigés par Shawky-Milcent et Claude (2024) sont réunis plusieurs articles qui évoquent, directement, des imprévus interprétatifs (Diebolt) et, plus largement, la confrontation des textes de lecteurs dans la classe (Louichon, Waszack, Genre et Similowski ; Sauvaire).

Des approches d'orientation ergonomique proposent de définir l'imprévu comme « toute action, réaction d'un élève de l'enseignant ou du monde extérieur à la situation de classe sortant de la planification de l'enseignant » (Jean et Etienne, 2011 : np) et montrent que son traitement convoque des « valeurs et logiques

profondes » (*idem*). Plus précisément, selon Chautard et Hubert (2001 : 81), l'imprévu correspond à

tout évènement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui introduit une perturbation dans la leçon en cours. Cette déstabilisation conduit celui-ci à la recherche d'un nouvel équilibre, immédiat ou différé, qui peut être productif sur le plan cognitif.

L'approche de l'imprévu est donc indissociable de l'analyse des écarts, parfois importants, entre pratique planifiée et pratique en acte. Ces écarts peuvent manifester des tensions, elles-mêmes révélatrices d'un processus de sédimentation (Schneuwly et Dolz, 2009), c'est-à-dire d'une « intrication de traits relevant de paradigmes divers et de conceptions de l'enseignement de la discipline "français" correspondant à des périodes historiques différentes » (Garcia-Debanc, 2021 : 4). Garcia Debanc (2008) souligne ainsi que « la gestion de l'imprévu peut conduire à convoquer des modèles disciplinaires profondément ancrés » (: 52).

Si la réflexion sur l'imprévu suppose l'examen des « ajustements » (Bucheton, 2009) que l'enseignant.e mobilise dans l'action, elle conduit également à porter intérêt à la planification. Celle-ci, en effet, engage une anticipation de la conduite de l'élève, envisagé comme un « archi-élève » (Ronveaux et Schneuwly, 2013), *i.e.* un élève Modèle, et non un élève réel, singulier de la classe. L'archi-élève renvoie donc à une zone de prévisibilité des réactions des élèves. À partir de cette notion, et en s'inspirant de travaux de Perrenoud (1999), Franck (2017) distingue des imprévus relatifs (compatibles avec l'image de l'archi-élève déjà construite par un.e enseignant.e) des imprévus radicaux, qui entrent en tension avec cette image et poussent à la modifier en improvisant. En cela, « les imprévus [peuvent être considérés] comme des lieux privilégiés où observer le rôle des élèves dans la co-construction de l'objet enseigné » (*ibid* : 271).

Il semble aussi que, « du côté des élèves » (Daunay et Dufays, 2014), faire face à des imprévus relève de tentatives d'adaptation à la tâche et, partant, révèle des gestes d'étude entendus comme « une multitude de petites décisions [prises dans l'action] de manière rapide et autonome » (Morel et al., 2015). En effet, l'étonnement qui rend compte d'un imprévu est l'« initiateur de l'activité réflexive, c'est à travers lui que l'acteur [...] s'engage dans une démarche d'acquisition de nouveaux savoirs et de transformation de soi » (Thiévenaz, 2017 : 14) car l'étonnement vient « bousculer le prévisible, le prévu et le certain, pour le sujet » (*ibid.* : 76).

En somme, l'imprévu, est au cœur de toute situation d'enseignement-apprentissage et s'envisage comme une dynamique dans laquelle les enseignant.es comme les élèves sont impliqués.

Origines d'une réflexion sur l'imprévu dans les enseignements littéraires

La réflexion sur l'imprévu a connu un approfondissement dans les recherches en didactique de la littérature sous l'influence des trois tendances suivantes.

1. Les travaux sur le sujet lecteur et sur les interactions entre élèves lecteurs et scripteurs

Les théorisations de l'activité du lecteur réel (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015 ; Rouxel et Langlade, 2004) et dans leur sillage les modélisations d'enseignements

fondées sur les interactions entre élèves lecteurs et scripteurs conduisent à s'intéresser à la notion d'imprévu. En effet, les travaux sur le sujet lecteur valorisent « l'évènement de lecture [...] imprédictible et hasardeux » (Cambron et Langlade, 2020 : 247). La défense de démarches « ascendantes » de lecture interprétative (Dufays, 2017), les recherches sur les cercles de lecteurs (Terwagne et al., 2003), le débat interprétatif (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010 ; Dias-Chiaruttini, 2015) et sur les usages des carnets de lecteur (Ahr et Joole, 2010, 2013) modifient le sens et la place donnés aux imprévus. Inspirées par le paradigme de la lecture subjective, les notions d'appropriation des textes littéraires (Shawky-Milcent, 2016) et d'écritures de la réception (Le Goff et Fourtanier, 2017) conduisent aussi à accepter une certaine imprévisibilité des verbalisations de lectures singulières (Claude et Shawky-Milcent, 2024). Elles valorisent, dans des réactions non prévues, les manifestations d'un engagement cognitif et sensible dans la lecture-écriture. La « didactique des écritures créatives » (Biagioli, 2020 : 295) favorise également une reconnaissance du rôle des imprévus par le développement d'activités impliquant à la fois une attention à des usages inattendus de la langue et une ouverture aux trouvailles d'autrui (Petitjean, 2024). L'animateur d'ateliers d'écriture trouve une énergie dans l'imprévu propre à l'acte créatif et se rend attentif aux textes des élèves, plus ou moins imprévus. (Rouvière et Shawky-Milcent, 2024).

Il apparaît donc utile d'examiner la place et le rôle des imprévus dans les enseignements de la littérature comme pratiques, dans les classes comme dans des situations de médiation non scolaires.

2. Les études sur les pratiques d'enseignement effectives de la littérature

Les études sur les pratiques d'enseignement en contextes écologiques ont conduit les didacticien.nes de la littérature à s'intéresser de près aux imprévus. Quatre ouvrages ambitieux ont multiplié les réflexions sur leur surgissement et leur traitement, à différents niveaux d'enseignement de la littérature (Ronveaux et Schneuwly, 2018 ; Louichon, 2020 ; Ahr et de Peretti, 2023 ; Brunel, Dufays et al., 2024). Ces recherches cernent aussi des facteurs qui déterminent les surgissements d'imprévus au cours de séances de lecture de littérature. Elles caractérisent ainsi trois dimensions principales des imprévus dans des enseignements littéraires : des imprévus liés à l'émergence d'interprétations inattendues voire difficiles à concilier (Raux et Soulé, 2020 ; Daumet, 2020) ; des imprévus liés à « la résistance des élèves devant les instruments du professeur » (Ronveaux et Schneuwly, 2018 : 116), en particulier quand des élèves interprètent plus vite ou autrement que prévu, et enfin des imprévus rendus possibles par une faible prévision par l'enseignant.e des lectures possibles d'un texte étudié (*ibid.*).

Ces études de pratiques effectives engagent donc une caractérisation de divers imprévus dans les séances de littérature et une réflexion sur l'imprévisibilité de certains événements. Elles montrent que l'imprévu devient un « puissant révélateur de dynamiques fortes de l'enseignement, [puisque son] analyse [...] met [...] en évidence l'effet des variables textes et degrés et le processus de disciplination » (Ronveaux et Schneuwly, 2018 : 212). L'imprévu du côté de l'élève n'est pas oublié dans ces études qui montrent aussi comment ces derniers se confrontent à des tâches dont le sens ne leur apparaît pas d'emblée et que leurs lectures de textes narratifs se caractérisent par une appréciation de prévisibilité. Émery-Bruneau, Florey et Capt font ainsi remarquer à propos de la chute d'une nouvelle de Gary que des élèves « ont exprimé leur appréciation négative de la

nouvelle, en raison même de la chute, souvent en raison de son caractère considéré comme prévisible » (Brunel, Dufays et *al.*, 2024 : 122). Les recherches sur les pratiques effectives suggèrent donc qu'il serait utile d'opérationnaliser la notion d'imprévu dans les enseignements-apprentissages littéraires.

3. Les travaux sur les usages du numérique pour l'enseignement de la littérature

Les travaux portant sur les usages du numérique pour enseigner la littérature ont aussi favorisé la réflexion sur l'accueil des propositions imprévues de lecture et d'écriture. Brunel note, sur la base de ses observations de professeurs de lettres de lycée, que les usages de nouvelles technologies peuvent accentuer la crainte d'imprévus organisationnels ou techniques, ce qui « compliqu[e] le travail de conception didactique en nécessitant d'envisager une double configuration » avec ou sans les outils numériques (2021 : 99). De surcroît, l'introduction d'outils et d'environnements numériques modifie les interactions dans la classe (Brunel, 2021), ce qui peut entraîner des modifications réfléchies du contrat didactique (Claude et Shawky-Milcent, 2021) pour laisser place aux propositions diverses des élèves lecteurs. À propos des usages de forums scolaires de lecteurs dans le secondaire, Moinard (2020) note une tension entre les tentatives pour accueillir « des remarques imprévues » (§42) publiées en ligne et la tentation de les limiter ou de les canaliser en fonction d'une lecture attendue. À une échelle plus macro, des travaux récents, documentent les réactions aux imprévus créés par l'arrivée brutale des Intelligences Artificielles Génératives (Acerra, Gervais et Petitjean, 2024). Parce qu'elles examinent de près des processus adaptatifs chez les acteurs de la relation didactique, ces recherches offrent une voie intéressante pour examiner différentes formes d'imprévus et leurs effets.

Questionnement général du colloque

Si la notion d'imprévu semble traverser de nombreuses recherches, elle n'a pas fait l'objet d'un travail en soi en didactique de la littérature. Le présent appel entend interroger la valeur heuristique de l'imprévu dans ce champ.

Quelle opérationnalisation de la notion d'imprévu peut servir aux recherches sur l'enseignement de la littérature et sur la formation des enseignants (Chabanne et *al.*, 2008) ?

Quelles sont les formes d'imprévus liées aux enseignements littéraires ?

Que révèlent l'émergence et le traitement d'imprévus dans l'enseignement de la littérature ?

Dans quelle mesure l'imprévu offre-t-il une opportunité de relancer la réflexion des lecteurs-scripteurs en formation ?

En quoi la réflexion sur l'imprévu au cours des séances de lecture en classe peut-elle constituer une ressource pour la formation ?

Les communications attendues porteront sur les enseignements littéraires en FLM comme en FLE dans des contextes et à des niveaux d'enseignement différents, du préélémentaire à l'université, ou encore sur des médiations extrascolaires.

Axes et questionnements spécifiques

Les propositions pourront s'inscrire dans les axes suivants.

AXE 1. Approche théorique

Les propositions réunies dans ce premier axe interrogeront :

- l'inscription de la notion d'imprévu dans le champ de la didactique de la littérature ;
- la pertinence d'une caractérisation de l'imprévu comme vecteur de découvertes dans l'action didactique et/ou comme catalyseur d'apprentissages.

Quels transferts des théorisations de l'imprévu, disponibles dans les recherches en éducation, en didactique professionnelle et en ergonomie permettent de préciser une définition de la notion en didactique de la littérature ?

Quels apports d'inspiration sociologique contribuent à une définition de l'imprévu dans les enseignements littéraires ? Quels liens établir entre imprévu et « malentendus scolaires » (Bautier et Rayou, 2009) ?

Quels résultats de recherche est-il possible de construire à partir de l'analyse de l'émergence et du traitement d'imprévus ?

En quoi les théorisations didactiques de l'activité du lecteur aident-elles à penser certaines formes d'imprévu dans la relation didactique en littérature ?

Comment (re)définir l'imprévu selon les différentes activités de lecture-écriture proposées aux élèves ?

L'imprévu peut-il être redéfini en tant que levier dans des enseignements renouvelés de la lecture-écriture littéraires (ateliers d'écriture, échanges entre lecteurs-interprètes...) ?

Une formation à l'utilisation des imprévus peut-elle être théorisée ?

Comment définir ce qui apparaît imprévu du point de vue des élèves, dans les apprentissages de la lecture-écriture ?

Axe 2. Approche méthodologique

La question qui se pose au chercheur est celle de savoir comment identifier un imprévu sans interpréter abusivement des paroles ou des attitudes des acteurs de la situation didactique. Certaines recherches intéressées par l'agir enseignant (Louichon, 2020) utilisent par exemple l'autoconfrontation (Theureau, 2010, Leblanc, 2020) pour saisir ce que l'acteur lui-même identifie comme un imprévu et les réflexions que cette identification entraîne.

Quels outils méthodologiques (entretiens, enquêtes écrites...) se révèlent-ils intéressants pour identifier rigoureusement des imprévus vécus par les enseignants et comprendre leur émergence ? Quelles formes d'entretien retenir : individuels ou collectifs, par l'auto-confrontation ou l'explicitation (Vermersch, 2019/2000) et avec quelles adaptations ? Le synopsis (Sensevy, 2011 ; Ronveaux et Schnewly, 2018) est-il un outil adapté pour circonscrire un surgissement

d'imprévus dans le flux d'une action ? Comment croiser ces procédures avec les observations de l'action pour envisager les imprévus ?

Corrélativement, comment, les chercheuses et chercheurs appréhendent les imprévus perçus par les élèves et leurs effets sur les apprentissages de la lecture et de l'écriture ? Comment saisir le devenir de ces imprévus sur l'engagement et la réflexion des élèves. Ceux-ci ne pourraient-ils pas être révélateurs de gestes d'étude ?

Les usages d'outils et d'espaces numériques permettent-ils de disposer de traces nouvelles qui pourraient aider à la description d'imprévus comme à la réflexion sur l'imprévu ?

Plus largement encore, l'imprévu fait partie du travail des chercheur·ses. Que faire avec des résultats de recherche imprévus ? À quelles conditions l'imprévu peut-il devenir un vecteur d'innovation conceptuelle et méthodologique ?

AXE 3. Approche praxéologique

Les propositions relatives à cet axe pourront interroger les effets de la gestion de l'imprévu sur les apprentissages, les enseignements et la formation.

Les différentes études qui prennent en compte l'imprévu montrent que celui-ci peut être pensé selon différentes perspectives praxéologiques qui peuvent bien entendu se croiser.

Du point de vue des enseignant·es : Quelles pratiques de lecture-écriture favorisent-elles la prise en compte de l'imprévu ? Quelle prise en compte – ou non – des imprévus y constate-t-on ? À quel moment (dès la planification, pendant les cours, après, selon les exercices retenus, etc.) ?

En quoi les imprévus émanant des élèves peuvent-ils être moteurs des modifications de la séquence (Franck, 2017) ?

Comment dans les pratiques effectives, les enseignant.es affrontent-ils l'imprévu radical ?

Que nous apprennent les raisons avancées par des enseignant.es pour ne pas prendre en compte l'imprévu (maintenir le rythme de la séance, représentation de l'enseignement des textes littéraires, etc.) ?

Quelles prises en compte de l'imprévu chez les enseignant·es débutant·es (Bucheton et Soulé, 2009 ; Jean, 2008), chez les chevronné·es (qui peuvent anticiper la conduite de leurs élèves durant la séquence) (Goigoux, Riou et Serres, 2015) ? Quels phénomènes de sédimentation l'imprévu révèle-t-il ?

Quelles prises en compte des imprévus selon que les enseignant.es ont une conception réformée ou classique de l'enseignement des textes littéraires (Franck, 2017) ? En particulier, quelle prise en compte des verbalisations imprévues lors des débats interprétatifs ? (Dias-Chiaruttini, 2008 ; Sauvaire et al, 2020). Dans la mesure où le discours scolaire sur les textes construit une réputation littéraire et rend plus ou moins prévisible leur lecture (Ronveaux et Schnewly, 2018 ; Bishop et Belhadjin, à paraître), comment les enseignant.es prennent en compte l'imprévu selon les textes étudiés ?

En quoi la prise en compte des imprévus peut-elle être un point d'ancrage pour la formation ? Comment et à quelles conditions la formation d'enseignants aide-t-elle à ajuster les traitements des imprévus et à improviser ?

Quelles transpositions de pratiques de médiation peuvent aider à l'exploitation des imprévus dans des situations scolaires ?

Du point de vue des élèves : Quels discours sur les imprévus recueille-t-on chez des élèves ? En quoi ces discours sont-ils révélateurs de leurs propres ajustements et de leurs apprentissages ? Dans quelle mesure les imprévus révèlent-ils l'émergence de gestes d'études chez les lecteurs-scripteurs en formation ? Un événement imprévu pour les élèves et mal identifié par l'enseignant.e ne pourrait-il pas générer des « malentendus scolaires » (Bautier et Rayou, 2009) ? Quel rapport à l'imprévu observe-t-on chez des élèves éloignés des attentes de l'école ? Quels imprévus surgissent-ils et comment sont-ils traités lors de la co-construction d'un texte de lecteur de la classe (Louichon, 2024) ?

Variations selon les segments scolaires : dans quelle mesure les imprévus diffèrent-ils selon les filières et les degrés scolaires, si l'on considère que la disciplinisation, c'est-à-dire « le processus à travers lequel des individus s'approprient les savoirs organisés dans et par une discipline » (Ronveaux et Schneuwly, 2018 : 88) progresse du primaire au secondaire (ibid.) ?

Les propositions pourront croiser les axes.

Références bibliographiques

- Acerra, E., Gervais, B. et Petitjean, A.-M. (2024). *Le Français aujourd'hui*, 226 « Des robots dans la classe ». Armand Colin.
- Ahr, S. et Joole, P. (2010). « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège ». *Le français aujourd'hui*, 168 (1), 69-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.168.0069>.
- Ahr, S. et Joole, P. (dir.) (2013). *Cahier/carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université*. Presses Universitaires de Namur.
- Ahr, S. et de Peretti, I. (dir.) (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quels enjeux ?* UGA.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, coll. « Education et société ».
- Benaïoun-Ramirez, N. (2001). *Contribution à l'étude de la professionnalité enseignante. Des enseignants de collège face à l'imprévu en classe*. Thèse de doctorat : Éducation. Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- Biagioli, N. (2020). « Écritures créatives ». Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion, 292-296.
- Bishop, M.-F. et Belhadjin, A. (à paraître). « De la recherche à la formation : un outil didactique pour favoriser la lecture préparatoire des enseignants ». Dans M. Boucekourte, N. Denizot et S. Petrucci (ed.), *Les outils didactiques en question(s)*, Presses Universitaires de Namur, coll. AIRDF.
- Bishop, M.-F. et Cadet L. (dir.), 2015. « Circulations, usages et transformations des concepts en formation », *Le français aujourd'hui*, 188. 5-14.
- Brunel, M. (2021). *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique : études empiriques au collège et au lycée*. Presses Universitaires de Rennes.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Emery-Bruneau, J. et Florey, S. (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. PUR, Paideia.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3-3. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>.

- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Cambron, M. et Langlade, G. (2020). « Evènement de lecture ». Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion, 245-248.
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et Aigon, C. (2008). « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *Repères*, 37, 227-260.
- Chautard, P. et Huber, M. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leur [sic] compétences professionnelles ?* L'Harmattan.
- Claude, M.-S. et Shawky-Milcent, B. (2021). Numérique et lecture littéraire: quel contrat ? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/10.7202/1086916ar>.
- Dahllöf, U. S., et Lundgren, U. P. (1970). *Macro- and micro-approaches combined for curriculum process analysis : a Swedish educational field project. Reports from the Institute of Education*. University of Göteborg.
- Daumet, Y (2020). « Chapitre 6. Des moments éthiques ». Dans B. Louichon (dir.) *Un texte dans la classe Pratiques d'enseignement de la littérature cycle 3 en France*. Peter Lang, 167-197.
- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (dir.) (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck.
- Dias-Chiaruttini, A. (2008). « Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'EI erreur interprétative », *Les cahiers Théodile*, 9, Université de Lille.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- Diebolt, S. (2024). « Texte de lecteur enseignant et gestion de l'imprévu au cycle 2 ». Dans M.-S. Claude et B. Shawky-Milcent (dir.), *L'enseignant lecteur de littératures* (1). UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/12kdz>.
- Dufays, J.-L. (2017). « Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 29. <https://doi.org/10.4000/ree.2907>.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*, 3^e éd. revue et actualisée, De Boeck.
- Franck, O. (2017). *A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification : rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement* Thèse de doctorat : Université de Genève.
- Garcia-Debanc, C. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec J.-F. Halté », *Pratiques*, 137-138. 39-56.
- Garcia-Debanc, C. (2021). « Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première », *Pratiques* [En ligne], 189-190.
- Goigoux, R., Riou, J. et Serres, G. (2015). « La régulation de l'action des enseignants », *Travail et Apprentissages*, 15, 66-83. <https://doi.org/10.3917/ta.015.0066>.
- Jean, A. et Etienne, R. (2011). « L'analyse des traitements des imprévus au service du développement professionnel des enseignants ». Colloque international INRP, *Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques*

- et didactique professionnelle. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/36.pdf>.
- Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H. (2010). « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques* [En ligne], 145-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1527>.
- Leblanc, S. (2020) « Appropriation d'une méthodologie d'entretien innovante par un collectif de chercheurs en didactique de la littérature ». Dans B. Louichon (dir.) *Un texte dans la classe Pratiques d'enseignement de la littérature cycle 3 en France*. Peter Lang, 301-313.
- Le Goff, F. et Fourtanier, M.-J. (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*. vol. 2 : *Affects et temporalités*, Presses Universitaires de Namur.
- Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe Pratiques d'enseignement de la littérature cycle 3 en France*. Bruxelles, Peter Lang, ThéoCrit', Vol. 15.
- Louichon, B. (2024). Le texte de lecteur des enseignants : approche conceptuelle et méthodologique en contexte professionnel ordinaire. Dans B. Shawky-Milcent et M.-S. Claude, (dir.), *L'enseignant lecteur de littératures*. UGA Éditions. 209-221. <https://doi.org/10.4000/12kdz>. 189-208.
- Mathis, G. (1997). *Professeur de français. Les clés d'un savoir-faire*. Nathan.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B. Faucanié., H. et Laux., S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre les pratiques efficaces, *Le Français aujourd'hui*, 188, 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>.
- Moinard, P. (2020). « Les forums scolaires de lecteurs au service des approches analytiques des textes littéraires : intérêts et limites », *Pratiques* [En ligne], 187-188. <https://journals.openedition.org/pratiques/9072>.
- Petitjean, A.-M. (2024). « L'expérience de la création littéraire en cursus universitaire, à la lecture de John Dewey », *Elfe XX-XXI* [En ligne], 13. <https://doi.org/10.4000/11zmv>.
- Perrenoud, Ph. (1999). « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences ». *Éducation permanente*, 140, 123-144.
- Porcher L. (1987). « Ordre des occasions, ordre des raisons ». *Cahiers du CRELEF*, 25. 45-56.
- Raux, H. et Soulé, Y (2020). « Chapitre 10 : La parole des élèves dans la classe de littérature. Prise en compte et traitement des imprévus ». Dans B. Louichon (dir.), *Un texte dans la classe Pratiques d'enseignement de la littérature cycle 3 en France*. Peter Lang, 267-297.
- Ronveaux, C. et Schneuwly B. (2013). « Le principe dynamique de l'archi-élève lecteur dans l'enseignement de textes littéraires ». Dans C. Ronveaux et B. Schneuwly (éd.) *Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur*, colloque REF 2013, Université de Genève.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Rouvière, N et Shawky-Milcent, B. (2024). *De l'écrivain professeur au professeur écrivain. Quels apports pour la didactique de la lecture ou de l'écriture ?* UGA éditions.
- Rouxel, A et Langlade, G. (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2024). Les interactions des sujets lecteurs enseignants au cœur des débats interprétatifs. Dans B. Shawky-Milcent et M.-S. Claude, (dir.),

L'enseignant lecteur de littératures. UGA Éditions.255-270.
<https://doi.org/10.4000/12kdz>.

- Sauvaire, M., Falardeau, É, Gagné, A. et Émery-Bruneau, J. (2020). « Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire », *Repères*, 62, 215-243.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Les objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. PUF.
- Shawky-Milcent, B. et Claude, M.-S.(dir.) (2024). *L'enseignant lecteur de littératures. Quel feuilletage de l'identité littéraire et professionnelle?* UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/12kdz>.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (dir.) (2010/2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. De Boeck.
- Theureau, J. (2010). « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action" ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2 (2), 287-322.
<https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>.
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. De Boeck Supérieur.
- Vermersch, P. (2019/2000). *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences humaines.
- Waszack, C. ; Genre, S. et Similowski, K. (2024). Du sujet lecteur au dispositif didactique: quelles transactions pour l'enseignant ? Dans B. Shawky-Milcent et M.-S. Claude, (dir.), *L'enseignant lecteur de littératures*. UGA Éditions. 209-221.<https://doi.org/10.4000/12kdz>.