

## DU DEBAT INTERPRETATIF A L'ECOLE ?

Ana Dias-Chiaruttini  
IUFM Nord Pas de Calais, centre de Douai  
Équipe Théodile (ÉA 1764)

L'émergence et la prescription toutes récentes du débat interprétatif soulèvent bien des questions tant au niveau théorique que didactique, pédagogique, épistémologique et idéologique. Elles participent de récentes orientations accompagnant l'enseignement – apprentissage de la littérature qui, depuis les programmes de 2002, constitue un nouveau champ disciplinaire dans le domaine « langue française, éducation littéraire et humaine », ce qui reconfigure la discipline du français dans le premier degré.

La prescription des textes officiels interroge à la fois la nature de l'activité orale et de l'activité lectrice. Qu'est-ce que débattre en classe de littérature ? Qu'est-ce qu'interpréter à l'école ? Comment le couple comprendre et interpréter qui, à lui seul, a suscité tant de débats théoriques ces dernières années, trouve-t-il sa place à l'école ? Sont-ce deux processus lecturaux qui se complètent, se succèdent, s'entremêlent ? Dans ce cas, le débat qui est un genre oral très formalisé<sup>1</sup> par rapport au cours dialogué, favoriserait-il des échanges plus « élaborés » en classe, permettant la verbalisation d'interprétations possibles ou élaborant l'interprétation attendue par le maître, suggérée par le texte ?

Tel qu'il est prescrit le débat interprétatif pourrait convenir à toutes les situations orales au sujet du texte littéraire. C'est ce qui ressort des textes officiels

---

1. DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998) *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF.

qui emploient aisément les termes de « discussions », « d'échanges » pour le désigner<sup>2</sup>. Le débat accompagnerait la lecture et ce dès la phase de découverte d'un texte jusqu'à la fin d'une séquence :

... qui aura permis de parcourir entièrement une œuvre, il importe d'organiser un débat pour mettre à jour les ambiguïtés du texte et confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent<sup>3</sup>.

Selon les recommandations officielles, « le maître conduit ces débats »<sup>4</sup>. L'emploi du pluriel annonçant ainsi la pluralité de la « notion ». Mais que signifie conduire les débats et ne pas les animer ? En effet, le choix de ce verbe suggère une caractérisation assez forte du rôle primordial de l'enseignant et l'effacement d'une animation – participation des élèves dans la gestion du dispositif. Ces injonctions demeurent donc très restrictives quant à la forme du dispositif et de l'activité orale, d'autant qu'elles se complètent par une finalité qui renforce l'idée d'une gestion très magistrale de l'activité lectrice :

Il est absolument nécessaire que l'élève prenne conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le contenu même du texte<sup>5</sup>. [C'est moi qui souligne]

La référence ici au « Lecteur Modèle » d'Umberto Eco<sup>6</sup> est prégnante et enferme l'activité scolaire dans une conception du texte fermé, du sens prescrit par le texte qui, en situation scolaire, ne paraît pas être d'une extrême pertinence. Le terme de réception conviendrait davantage, à condition d'en préciser les enjeux en contexte scolaire. D'un point de vue didactique, expérimenter et interroger l'ouverture d'un texte, les sens possibles me paraît être une perspective d'apprentissage et de lecture plus intéressante. C'est pourquoi la pensée de Jacques Derrida<sup>7</sup> qui ouvre un espace où les sens du texte se font et se défont me semblerait être un principe pédagogique et didactique plus adéquat pour concevoir un débat sur le texte et la lecture.

Ce genre prescrit se caractérise à la fois par une homogénéité théorique (celle du texte fermé) mais également par une multiplicité de situations, d'enjeux et d'objectifs de débats interprétatifs pluriels qui, à mon sens, pose problème : toutes les situations orales à l'école ne produisent pas la même activité cognitive, les mêmes productions langagières, ni les mêmes apprentissages et selon les objectifs visés, certains dispositifs pourraient convenir mieux que d'autres.

Le débat amène en effet une discussion sur une question précise, un problème que pose le texte, l'étude d'un personnage, l'identification du genre, la justification

- 
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004) *Littérature 2. Cycle des approfondissements (cycle 3). Documents d'application des programmes*, CNDP.
  3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002) *Littérature 1. Cycle des approfondissements (cycle 3). Documents d'application des programmes*, CNDP, p. 8.
  4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003) *Lire et écrire au cycle 3. Documents d'application des programmes*, CNDP.
  5. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002), *op. cit.*, p. 8.
  6. ECO U. (1979), *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, Paris, Grasset (traduit de l'italien 1985).
  7. DERRIDA J. (1967) *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil.

d'une parodie etc. Mais lorsque les documents officiels envisagent le traitement de plusieurs questions divergentes que soulève le texte, on peut s'interroger sur la spécificité de ce dispositif par rapport au cours dialogué, ou par rapport à la séance d'une correction de questionnaire oralisée. Il me semble nécessaire de différencier l'étayage de l'enseignant dans toutes ces situations d'une question qui suscite le débat.

Dans le cadre du débat, les échanges sont caractérisés par l'expression de points de vue personnels qui se confrontent ou se complètent mais qui s'affirment singulièrement dans une démarche d'explicitation, de justification des propositions faites. Le débat interprétatif me semble être une situation de lecture spécifique et non, comme l'envisage Catherine Tauveron<sup>8</sup>, une activité prescrite par le texte. Ce n'est pas le texte qui, d'après moi, induirait un débat de type spéculatif ou délibératif selon qu'il est réticent ou proliférant mais la situation de classe, les questions qui émergent, les lectures précédentes, les encyclopédies personnelles<sup>9</sup> et collectives qui guideront les lectures et des réceptions différentes : le projet de lecture (de la classe et de chaque élève) plutôt que le texte lui-même.

Mon propos consistera, ici, à confronter les présupposés des textes officiels avec ce que j'ai observé lors d'une séance de littérature à *dominante orale*<sup>10</sup>. Ce qui me permettra de dégager le sens et les ambiguïtés que soulève le débat interprétatif. En défendant l'idée que la parole de l'élève évolue lors d'une séance de littérature<sup>11</sup> à dominante orale, j'envisage des échanges de natures différentes qui ne prennent pas nécessairement la forme de débat. En quoi les activités et pratiques langagières sur le texte relèvent-elles de discussions, de débats<sup>12</sup> ? Quels savoirs, quelles connaissances mobilisent, produisent ces activités ? Quelle place, lors de ces séances de littérature, est octroyée aux activités que je qualifierai plus *traditionnelles* – sans jugement de valeur ? Quelle place pour les questionnaires ? Pour la production écrite ?

Je propose d'analyser une séance à dominante orale que j'ai récemment observée dans une classe du cycle trois. Il s'agit d'un CM1-CM2, d'un bon niveau social et scolaire, d'une petite ville du Pévèle. La collègue qui me reçoit débute dans le métier et expérimente des situations d'apprentissage et de lecture dans lesquelles ses élèves, « sont », « seraient », « devraient être actifs ». (Je mets les guillemets, ici, pour souligner ses propos.) C'est une séance de lecture/littérature où le sens du texte se construit dans : « l'immédiateté de l'interaction didactique »<sup>13</sup>. Je voudrais

---

8. TAUVERON C. (2004) « La lecture comme jeu, à l'école aussi », dans TAUVERON C. (dir.) *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Les Actes de la Desco, CRDP de Versailles.

9. ECO U. (1979), idem.

10. Je désigne ainsi des séances dont la moitié du temps est consacré à l'oral.

11. Le terme lecture n'est plus précisé dans les prescriptions du cycle 3.

12. J'adhère assez aisément à la distinction que propose Catherine Kerbrat Orecchioni : « La discussion ayant pour spécificité de comporter une composante argumentative importante : il s'agit pour les partenaires en présence d'essayer de se convaincre les uns des autres à propos d'un objet de discours particulier. (...) Le débat est une discussion plus organisée, moins informelle : il s'agit encore d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier mais qui se déroule dans un cadre préfixé. » (Kerbrat Orecchioni C., 1990, *Les interactions verbales*, tome 1, Arman Colin, p. 118).

13. DABÈNE L. (1990) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier, p. 23.

identifier et analyser les différentes interactions qui, selon moi, produisent tantôt des discussions tantôt un débat et des rapports différents au texte. Comment les élèves vont-ils prendre place dans une activité collective orale ? Comment le sens va-t-il se construire dans l'interactivité collective et pour chacun ? Qu'est-ce qui caractérise l'activité de l'enseignante dans les différentes phases de la séance ?

## **1. RECIT D'UNE SEANCE A DOMINANTE ORALE EN LITTERATURE**

La séance que je présente est la deuxième portant sur l'album, *Histoire à faire peur* de Magdalena Guirao Julien et Françoise Muller<sup>14</sup> (1996). La semaine précédente les élèves ont découvert le texte seul, imprimé sur une feuille, ils ont identifié les personnages et l'opposition entre l'histoire que raconte la maman et celle que Romain souhaiterait entendre. Cette séance s'est terminée par une activité écrite. Il s'agissait de rédiger le portrait de l'une ou l'autre des sorcières à partir de deux images de l'album : la sorcière de l'histoire racontée par la maman et la sorcière de l'histoire qu'imagine Romain. Chaque élève n'ayant à travailler que le portrait d'une seule sorcière. Un retour sur ces productions est prévu mais la deuxième séance se consacrera essentiellement à la réception – compréhension de cet album que les élèves vont alors découvrir.

La séance d'aujourd'hui est à dominante orale et se découpe en deux temps : quarante-cinq minutes, avant la récréation, sont consacrées à la lecture et à des échanges dialogués qui visent à faire émerger la compréhension des élèves. Puis les quarante minutes suivant la récréation seront consacrées à une activité écrite qui amène les élèves à produire un texte à visée argumentative dans lequel ils expriment leur avis sur la question suivante : « *Histoire à faire peur* : est-ce une constatation ou une revendication ? » Cette activité écrite est suivie d'une mise en commun gérée par un élève. Du point de vue de l'enseignante, il s'agit là d'une activité de structuration où chaque élève aura à exprimer son point de vue en fonction de sa réception de l'œuvre. C'est aussi un moyen d'évaluation de ce que ces échanges auront permis à chaque élève de construire en terme de « représentation », « d'appropriation du texte », « de réception de l'album ». (Ce sont les termes choisis par l'enseignante). Elle exprime, comme nombreux autres enseignants, cette frustration qu'ils associent aux situations orales : tous les élèves ne s'expriment pas. Ce qui ouvre un espace de doute sur l'efficacité collective de ces séances.

Ce matin, dans cette classe, le choix est fait de consacrer du temps à la lecture de ce texte et de déroger quelque peu à l'emploi du temps habituel. Les élèves sont par ailleurs très demandeurs, puisque pendant la récréation un tiers de la classe poursuit, de façon informelle, la discussion et nous interpelle, l'enseignante et moi-même.

Lors du second temps de la séance, les élèves suggèrent de voter, un choix leur étant proposé. Les deux termes de la consigne (constatation et revendication) sont amplement expliqués et les élèves mis en activité. Avant de confronter les différents

---

14. GUIRAO-JULIEN M., MULLER F. (1996) *Histoire à faire peur*, Paris, Kaléidoscope.

arguments, l'enseignante propose à un élève de faire le relevé des votes et de distribuer la parole pour que les avis puissent s'exprimer. C'est alors qu'il y a plus de votes exprimés que de votants ! Ils sont vingt quatre élèves présents et trente deux avis sont exprimés ! Certains sont accusés de voter deux fois, ce qu'ils revendiquent, ayant des arguments pour les deux propositions. Le *débat* est alors vif et porte sur le droit de ne pas choisir ou de choisir les deux propositions. « *Un texte peut-il être deux choses ?* » interroge une élève. « *Je ne suis pas d'accord qu'on choisisse les deux* » affirme un autre élève. L'élève animateur, malheureux dans cette fonction, appelle l'enseignante à l'aide, qui ne tranchera pas au grand désespoir de certains. Ces derniers s'opposent à un vote double pour des motifs différents : « *Quand on vote, il n'y a qu'un gagnant.* » « *Même si on est pas contre /une constatation/ on est quand même plus pour une revendication.* » Un élève affirmera : « *C'est une revendication parce que quatorze élèves l'ont choisie !* »

La voix de ceux qui défendent le droit de ne pas trancher et d'accepter que le texte puisse être à la fois une constatation et une revendication a bien du mal à se faire entendre, même si l'enseignante tente de leur donner la parole. Une élève leur dira « *Non, non/non/ Lire c'est choisir, vous devez choisir. Vous, vous pensez que c'est... mais une histoire à faire peur qu'est-ce que c'est ?* » C'est finalement l'appel de la cantine qui clôturera la discussion... au moins pour un certain temps !

Plusieurs facteurs sont à l'origine de cet échange animé. Le premier concerne le vote qui a induit dans l'esprit des élèves un résultat gagnant. En second lieu, la consigne, telle qu'elle est proposée aux élèves ouvre des entrées différentes, et si, dans une première approche, elle aurait pu sembler assez réductrice par rapport au sens du texte, finalement elle interroge bien la réception de ce dernier. Les réponses écrites des élèves en témoignent. L'enseignante visait la confrontation des arguments pour l'une ou l'autre des propositions. Les élèves ayant d'une certaine façon « détourné » le débat, ces arguments n'ont pas pu s'exprimer, ils auraient pu montrer des lectures différentes qui ne s'opposaient pas et amener une autre réflexion sur le texte et sur la lecture.

La posture en retrait de l'enseignante lors de cette phase a permis à un élève de faire la synthèse des votes et de tenter de distribuer la parole. Ce petit espace de liberté où les élèves n'avaient pas à répondre à l'enseignante, leur a sans doute permis des échanges dans lesquels ils se sont positionnés comme interlocuteurs les uns des autres. Cette situation nouvelle a permis de modifier le contenu et la forme de leurs propos.

Enfin, la conception que ces élèves ont déjà du texte et de leurs droits de lecteur influe ou s'exprime lors de la discussion. Une conception qui me semble très personnelle et que certains élèves vont défendre très vivement. Une majorité des élèves de la classe a tranché entre les deux propositions et ne conçoit pas que l'on puisse comprendre un texte dans une certaine acception et dans une autre, contraire. Ces élèves acceptent qu'il y ait des lectures plurielles dans la classe mais certains attendent de l'enseignante la bonne réponse et pour d'autres une lecture plurielle renvoie à des lecteurs au pluriel. Or les élèves qui ne tranchent pas conçoivent simplement des entrées différentes dans l'œuvre, leurs productions écrites témoignent d'une réflexion et d'une grande cohérence dans ce double choix.

J'analyserai maintenant quelques caractéristiques de cette séance qui me permettent d'éclairer à la fois l'activité lectrice et l'activité langagière produisant des

réceptions individuelles et collectives de cet album et révélant certains rôles, voire postures particulièrement intéressants pour comprendre et caractériser les situations orales en littérature.

## 2. DESACCORD ET COOPERATION : LES CONDITIONS D'UNE RECEPTION COLLECTIVE ?

L'expression de désaccords entre élèves est de nature différente dans les deux phases de la séance.

Le désaccord observé lors de la seconde phase a changé la structure des échanges et permis des activités cognitives et lectrices différentes. Une position énonciative forte<sup>15</sup> s'affirme : « *je ne suis pas d'accord...* » Jusqu'alors les élèves n'avaient pas recours à cette marque énonciative à travers l'usage du pronom personnel de la première personne du singulier. Les propos d'élèves se juxtaposaient y compris dans la contradiction, seul un élève recourra au pronom personnel sujet « je », dans la première phase de la séance. De même que les élèves vont communiquer, autrement, entre eux et s'adresser la parole en employant les déictiques : « *vous, vous pensez...* ».

Si ce désaccord a suscité un conflit où les représentations des élèves sur la lecture se sont exprimées et confrontées pour la première fois, la divergence d'opinions n'a pas suscité de négociation pour clore la discussion. Cette clôture ne peut donc se faire que de manière individuelle et, dans ces conditions, on peut penser que chacun campe sur ses positions premières. Si un consensus n'est pas possible, pas envisagé, pas envisageable, il me semble qu'une phase de clôture ritualisée plaçant les interlocuteurs et les idées des uns par rapport à celles des autres serait nécessaire pour formaliser et donner du sens aux interprétations possibles.

Lors de la première partie des désaccords apparaissent mais ils n'engagent pas de débat ou des échanges d'explicitation, d'affirmation de position. Cet extrait en est un exemple parmi d'autres :

55	E3	Non, la gentille sorcière c'est la maman.
56	M	Alors M. [l'enseignante nomme l'élève E3] nous dit que la gentille sorcière c'est la maman. On va bien regarder. [projection de l'album]
7	E3	Si, elle a la même robe.
58	E6	Non c'est pas la même !
59	M	Alors c'est la même ou pas ?
60	E7	Si, mais c'est pas la même couleur.
61	M	Bon, alors on est en train de se rendre compte que la sorcière c'est la maman.

15. J'emploie l'adjectif « forte » pour désigner l'énonciation afin de distinguer l'énonciation produite par l'intervention même des élèves et la façon dont ils s'inscrivent en tant que sujet dans ces échanges collectifs. Cf. la différence que Vignaux opère entre les opérations prédicatives et les opérations énonciatives : VIGNAUX G. (1988), *Le discours acteur du monde. Énonciations, argumentation et cognition*, Paris, Éditions Ophrys, p. 103-104.

Le désaccord sur la robe que porte le personnage de la mère et la sorcière de l'histoire inventée par la mère n'entraîne pas d'explication supplémentaire de la part des deux élèves qui ne sont pas d'accord. L'enseignante demande de trancher et c'est une autre élève qui résout le désaccord en proposant un consensus (elle assumera régulièrement ce rôle durant toute la séance) : il s'agit bien de la même robe, seule la couleur varie. L'élève E7 a une explication à ces ressemblances. Elle mobilise, alors, ses propres connaissances sur la lecture et les livres. Chaque illustrateur a sa signature, il est reconnaissable, il reproduit des illustrations similaires. Elle affirme donc : « *C'est normal c'est le même illustrateur.* » Cet énoncé est un acte explicatif, il s'agit d'une inférence que l'élève E3 reprend, s'approprie et modifie. Ainsi, pour elle, le personnage de la mère et de la sorcière de son histoire est un seul et même personnage, elle s'approprie donc le raisonnement engagé par E7 pour défendre le sien : « *C'est normal, c'est la maman qui raconte.* » Bien que ces deux affirmations soient indépendantes et même différentes, elles se juxtaposent dans un raisonnement collectif, sans qu'il y ait des positions fermes qui s'affirment. Pourtant, ce sont des lectures et des points de vue différents qui s'expriment.

Cette analyse du personnage de la mère, qui ne sait satisfaire la demande de son fils relève à la fois d'une lecture qu'on pourrait qualifier de « symbolique » et d'une compréhension/identification pour ces élèves du cycle trois. Certains élèves me le confirmeront, après la séance : « *Elle agit comme une maman !* »

Romain veut une histoire à faire peur et refuse systématiquement l'histoire édulcorée de la mère qui transforme la sorcière en un joli, gentil personnage habitant un château rose... Un monde rassurant et enfantin au possible qui ne confronte pas l'enfant à ses peurs. Cette lecture peut amener une réflexion sur la relation mère/enfant, sur les peurs de Romain, la volonté qu'il éprouve de grandir... Cette réflexion sur la relation qu'entretiennent ces deux personnages pourrait amener une lecture qui interroge le sens, la volonté de ce texte et de ses auteurs. La lecture des illustrations participe de cette lecture inférentielle et interprétative. Les élèves soulèvent ici, ce qui peut être un enjeu du texte, que certains verbalisent individuellement alors que, pour d'autres, le sens se construit progressivement à travers les propos échangés. Mais l'avis de ces derniers vient renforcer cette interprétation timide, en cours d'élaboration...

Dans le passage suivant, les propos de l'élève E1 montrent l'élaboration d'une compréhension personnelle<sup>16</sup> à travers la réception des propos collectifs : « *J'ai compris, oui* » puis il verbalise cette compréhension : « *Oui, j'ai compris, elle s'y croit, elle se prend pour une gentille sorcière* ». La compréhension du texte se construit au moins pour cet élève-ci, à travers une réception et interprétation du discours entendu sur le texte. Ce qui l'amène à exprimer son enthousiasme et à s'inscrire dans les échanges, ainsi, il va non seulement interroger ses camarades mais aussi le texte : « *Oui, et Romain ?* ». L'activité lectrice et la compréhension, réception du texte se construisent dans l'interactivité des énoncés des élèves et des

---

16. Je tiens à préciser ici que c'est le seul élève qui emploie le pronom personnel « je » dans cette phase des échanges. Il s'inscrit, s'affirme dans sa compréhension et dans les échanges verbaux de la classe.

retours qu'ici l'élève propose au sujet du texte. Sachant que la référence au texte est, le plus souvent, faite à l'initiative de l'enseignante.

Cette situation est à la fois très particulière et aussi représentative des échanges observés qui éclairent une dimension, une prise en compte de l'altérité collective. Le discours émerge dans un processus d'interaction entre une conscience individuelle et d'autres, qui l'inspirent et à qui elle répond. Cet autre étant à la fois les pairs, l'enseignante et le texte. L'élève E1 (mais d'autres aussi, à d'autres moments) construit son discours dans, par et à travers la parole des autres. C'est dans la confrontation de ces échanges, dans la prise en compte de la parole de l'autre que sa propre parole prend forme (un peu comme l'effet de miroir chez Lacan).

62	E7	C'est normal c'est le même illustrateur.
63	E3	C'EST NORMAL c'est la maman qui raconte l'histoire.
64	M	Oui, alors ?
65	E7	Bah, elle se prend pour la sorcière, c'est elle qui invente l'histoire à ne pas faire peur.
66	E3	La maman elle invente une histoire à ne pas faire peur, alors elle se compare à elle.
67	M	Elle se compare ?
68	E1	J'ai compris, oui
69	E7	Oui, c'est l'histoire qu'elle veut raconter telle qu'elle veut être : <u>une gentille</u>
70	E1	<u>Oui j'ai compris</u> , elle s'y croit, elle se prend pour une gentille sorcière
71	M	Elle a envie que ce soit elle l'héroïne de l'histoire qu'elle raconte ?
72	E1	Oui, et Romain ?
73	E3	Romain ce serait le petit du géant.

Si l'on peut parler ici, d'une certaine interaction qui favorise la circulation et l'émergence d'idées, d'hypothèses sur le texte (l'usage du conditionnel en est un signe), d'autres élèves vont construire leur lecture, un peu de manière parallèle à cette dynamique, pour finalement l'intégrer.

Certains élèves font des propositions qui permettent d'avancer dans la progression thématique, mais on peut remarquer de manière générale, en reprenant le corpus des interventions des élèves ayant le plus participé, qu'ils restent concentrés sur leurs idées, et par exemple, ne formulent jamais de contre exemple ou une idée opposée. Les idées se succèdent et s'enrichissent mutuellement.

Ainsi, les interventions<sup>17</sup>, pourtant espacées, de cette élève montrent le cheminement de sa pensée :

95	E14	Il n'y a pas de livre dans les mains.
108	E14	Par terre, dans la chambre il y a un livre blanc et des dragons. Peut-être que c'est au fur et à mesure qu'ils racontent l'histoire, ils l'écrivent.

17. Bien que l'étude des corpus des énoncés de chaque élève soit d'une pertinence limitée puisque, comme le rappelle Elisabeth Nonnon, « ...c'est plutôt la façon dont il s'inscrit dans la tâche commune en enchaînant ses propos à ceux d'autrui qui importe, ainsi que la façon dont ses énoncés aident à déplacer, enrichir le thème ou recentrer les apports sur lui », ils ne sont pas démunis de tout intérêt, s'ils ne constituent pas la seule approche d'analyse des propos. Cf. NONNON É. (1999) « Interaction et apprentissage. », *Le français aujourd'hui* n° 113.



115	E14	Oui, c'est comme ça que l'histoire s'écrit à partir de ce qu'il y a dans sa chambre et de l'histoire qu'invente maman.
119	E14	Les images donnent plus d'informations.
140	E14	C'est quand on voit que des images dans le texte disent. Les images... C'est voir.
146	E14	Oui, c'est lire les images.

Cette élève, à partir d'un constat : « Il n'y a pas de livre dans les mains », va émettre une hypothèse, le livre blanc, qui est par terre, est peut-être celui qui sera écrit tout au long de l'histoire. Elle va chercher des indices dans les illustrations, puisque le texte ne lui permet pas de trouver les indices qui conforteraient son idée, bien que celui-ci ne s'y oppose pas, dans la mesure où l'histoire que raconte la maman est sans cesse corrigée par Romain. Lors de sa deuxième intervention, elle demande la parole avec insistance alors que l'enseignante commence à clôturer la discussion. Elle va ainsi relancer les échanges :

106	M	Bon alors on va...
107	E9	Ça passe vite quand on parle des livres...
108	E14	Par terre, dans la chambre il y a un livre blanc et des dragons. Peut-être que c'est au fur et à mesure qu'ils racontent l'histoire, ils l'écrivent
109	E3	En fait dans sa chambre il y a les objets de l'histoire à faire peur.
110	M	Oui il veut des histoires à faire peur
111	E3	Oui c'est le titre
112	E8	Il veut des histoires à faire peur
113	E7	Et il invente ses histoires à faire peur parce qu'il n'aime pas les histoires de sa mère

L'élève (E14) valorise la lecture des illustrations où elle cherche les éléments pour construire sa compréhension de l'album. Dans le tour de parole [108] elle passe par une phase descriptive qui lui sert de preuve et qui lui permet de formuler une hypothèse : « Peut-être... ». La suite de ses propos, comme on le voit dans l'extrait précédent, va développer, affirmer, inférer cette lecture, qu'elle partagera avec certains élèves de la classe.

Si l'on observe sa production écrite, on retrouve ses idées, cette fois-ci organisées et assumées, avec des marques énonciatives fortes, puisqu'elle utilise deux formes, atone et tonique, du pronom personnel à la première personne : « *moi, je dis* ». De plus, elle recourt à une instance d'autorité pour asseoir une idée qui lui est chère : « *la classe a remarqué que* ». Ainsi, selon elle, ce texte est une constatation lorsqu'elle s'appuie sur son acte de lecture : elle a constaté que les objets de la chambre de Romain vont intervenir dans les histoires imaginées... alors qu'elle s'appuie sur les éléments du texte pour justifier qu'il s'agit aussi d'une revendication : Romain est perçu comme un personnage revendicatif.

E14 : <i>Une histoire à faire peur</i> Est-ce que c'est une constatation ou une revendication ? Moi je dis que c'est une revendication parce que Romain veut changer l'histoire de la mère. La mère dit que tout est beau et Romain change tout ; moi
---

je dis aussi que c'est une constatation parce qu'on trouve beaucoup de choses par rapport à l'illustration par exemple la classe a remarqué que l'histoire de la maman et de Romain est racontée par des objets de la chambre de Romain (la maman ressemble à la gentille sorcière et Romain au bébé ogre.)

La coopération entre les élèves apparaît sous diverses formes, à travers l'expression d'accords et de désaccords et, certains rapprochements consensuels qui permettront aux élèves de proposer à l'écrit une lecture personnelle, argumentée. Certes, pour cette élève et pour d'autres élèves de la classe, l'exemple illustrant l'argument, n'est pas toujours très pertinent et en adéquation mais il y a un effort pour argumenter, expliquer son point de vue, l'apprentissage de l'argumentation n'étant pas, pour autant, finalisé.

### **3. LA NATURE DES INTERACTIONS INFLUE-T-ELLE SUR LE PROCESSUS D'ELABORATION DU SENS ?**

Les énoncés des élèves, comme je l'évoquais précédemment, sont de natures très différentes dans la première et la deuxième phases de cette séance. Certes, durant toute la discussion il y a une participation active des élèves qui prennent la parole (les deux tiers s'exprimant ce matin-là, au moins une fois). Dans ces deux situations, les élèves prennent en compte les énoncés des autres, mais les formes que prend l'interaction évoluent ainsi que leur position énonciative. Lors de la première phase les élèves sont les interlocuteurs de l'enseignante, ils ne se considèrent pas comme interlocuteurs entre eux. Ainsi les idées se construisent collectivement et individuellement dans la collectivité.

La nature des échanges est, donc, très spécifique dans chacune des phases de la séance. Dans la première, l'objectif de l'enseignante est, je cite sa fiche de préparation : « Reformuler une histoire déjà lue, entendue et interprétée » puis « découverte du livre, des illustrations et vérification des premières hypothèses émises ». Dans la phase suivante, elle demande aux élèves de prendre position et d'affirmer ce qu'ils ont compris du texte. Le travail énonciatif et argumentatif sera d'une toute autre nature. La position de l'enseignante est différente dans les deux temps de la séance.

Dans le premier temps, l'enseignante convoque le souvenir des élèves, étaye leur propos pour que l'histoire soit rappelée et structure les idées. Elle utilise à deux reprises la conjonction « donc », qui marque la conclusion du raisonnement mené par les élèves. Elle reformule peu ce que les élèves disent, leur maîtrise de la langue orale étant dans l'ensemble correcte, mais paraphrase beaucoup leurs propos. Elle exprime ainsi son intention d'assurer un niveau de compréhension pour l'ensemble de la classe.

La situation de communication évolue, cependant, dès que l'enseignante confronte les élèves à l'album. Régulièrement, elle les amène à vérifier leurs hypothèses, elle les renvoie plusieurs fois au texte et reformule leurs propositions à plusieurs reprises sous la forme interrogative en s'adressant à la classe, c'est ainsi qu'elle favorise une construction du texte à plusieurs voix.

Parfois, les propos des élèves se succèdent, s'enchaînent si vite, qu'elle intervient pour recadrer sur une thématique, ou relancer la discussion sur autre

chose. Parfois au détriment de propositions intéressantes qui se retrouvent ainsi noyées dans la dynamique des interactions, à l'image de la sélection naturelle de toute situation conversationnelle<sup>18</sup> :

29	M	Alors, N. (désigne un élève) est-ce que c'est ce qu'on a dit ?
30	E9	Oui, la semaine dernière c'est le résumé de l'histoire qu'on a lu
31	M	Un résumé, N. nous dit que c'est un résumé
32	E10	Ou c'est la quatrième page de couverture
33	M	Alors qu'est-ce que c'est ça ?
34	E3	À un moment on voit un alligator, un éléphant et un vampire
35	E7	Dans la chambre
36	E3	Oui alors moi ça me fait penser à une poésie qu'on a déjà vue
37	M	D'accord ça ressemble à une poésie que vous avez déjà lue et qu'est-ce que c'est d'autre ?

Le substantif « d'accord » exprime, ici, à la fois une entente, elle accepte les propos précédents des élèves mais marque aussi une rupture, elle souhaite passer à autre chose. Le rythme des échanges n'est donc pas seulement imposé par le rythme des interventions des élèves, il est aussi induit par les interventions de l'enseignante qui régule une certaine cohérence thématique en évinçant certaines propositions et en en retenant d'autres. Ce que les élèves font aussi, ils ne répondent pas systématiquement à ses questions et font d'autres propositions. Le discours métatextuel que produisent les élèves est à la fois personnel (dans l'ordre où ils construisent leurs idées) et guidé par l'enseignante et la discussion elle-même. Ce discours ne respecte ni une structure linéaire, ni une structure organisée. Le questionnement substantiel de l'enseignante favorise un libre échange et s'appuie sur les paroles des élèves, aucune autre activité ayant préparé, structuré la parole et la compréhension des élèves lors de ce premier travail oral.

Les propositions qui sont en contradiction avec le texte, sont toujours traitées de la même façon lors de cette séance. L'enseignante renvoie à l'élève en le nommant, son énoncé, là encore sous forme de question. Le plus souvent c'est un autre élève qui propose la correction, la remédiation, la reformulation, comme on peut l'observer dans l'extrait ci-dessous :

8	E4	En fait, c'est l'histoire de Romain qui dit que la sorcière habite un château hanté
9	M	Elle habite un château hanté ? [désigne un élève (...)]
10	E3	Non, il y en a un rose celui de la maman
11	E5	de la sorcière de la maman
12	E6	Non c'était deux versions
13	M	Donc, il y a deux versions avec un château rose et un vieux château. Il y a deux histoires ? C'est ce que tu dis M ?
14	E7	Non, c'est une histoire mais deux versions.

18. *Idem.*

Ainsi elle gère la discussion, favorise les interventions et veille à la progression thématique. Malgré tout elle sélectionne par ses interventions ou non-intervention les propos intéressants sur lesquels il est pertinent de poursuivre. L'erreur n'est pas traquée, n'est pas soulignée, elle est gérée comme une proposition que la classe ne retient pas ou modifie, comme une proposition qui confrontée au texte évolue, s'oublie ou est soumise à discussion.

Bertrand Daunay en proposant de considérer la lacune comme une situation – problème en lecture, concluait :

La vérification du texte original n'a pas valeur de corrigé : il ne s'agit pas de trouver le vrai, mais de confronter des choix textuels – ceux de l'auteur et ceux du lecteur. C'est en actes que, par des démarches de ce type, la lecture devient construction active de sens, non réception passive d'un sens déjà là<sup>19</sup>.

Il me semble que cette séance s'inscrit, à bien des égards, dans cette démarche.

Cette analyse des interactions éclaire, et c'est l'intérêt que je vois à ce travail, les rôles des uns et des autres pour que collectivement une lecture singulière puisse s'exprimer.

#### **4. DE QUELQUES ROLES D'ELEVES**

Mon objectif n'est pas ici de dresser une typologie de rôles d'élèves lors de ces séances à dominante orale portant sur le texte littéraire, je voudrais en identifier quelques-uns qui me semblent particulièrement caractéristiques de la séance observée.

Comme je l'ai spécifié précédemment, certains élèves ne s'exprimeront pas. D'autres n'interviendront que sous les sollicitations de l'enseignante, d'autres sans être sollicités participeront aux échanges, certains pour reprendre les propos des autres, pour proposer une nouvelle idée, une avancée thématique. D'autres élèves interviendront en marge de ce qui pourrait être considéré comme la tâche de cette activité : participer à la construction du sens du texte. C'est pourquoi, je retiens la distinction que propose Robert Vion<sup>20</sup> des rôles institutionnels et des rôles occasionnels, c'est-à-dire les rôles attendus et ceux moins souhaités mais à gérer pour l'enseignant.

##### **4.1 Des rôles occasionnels**

Les deux élèves suivants se situent en marge de la discussion et ne s'y intègrent pas. Ils assument un rôle que Robert Vion pourrait qualifier d'occasionnel, à savoir qu'ils ne sont pas directement en relation avec une position sociale officielle, je dirai la position attendue par la situation scolaire.

L'élève E15 ne répond jamais verbalement aux sollicitations de l'enseignante qui le questionne à deux reprises et l'interpelle trois fois pour qu'il se retourne. En

---

19. DAUNAY B. (1996) « Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ? », *Recherches* n° 25 p. 220.

20. VION R. (1992) *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, p. 81.

effet, il participe de manière isolée, il commente auprès de ses copains les propos des autres. Il a du mal à entrer dans la conversation collective, la discussion en grand groupe. Pourtant, lors de la dernière phase, il sera très en colère contre ce vote qui ne désigne pas un gagnant et l'exprimera à l'ensemble de la classe. Tout le temps consacré à l'explication de la consigne : « *Est-ce une constatation ou une revendication ?* », il le passe le nez dans le *Bescherelle*, un livre qu'il a dans son casier... Finalement, il arrive au constat que cet outil (mal identifié) est inefficace pour cette tâche.

129	E15	Il faut chercher dans le dictionnaire [l'élève prend son <i>Bescherelle</i> ]
153	E15	C'est pas dans le dictionnaire [il ferme le <i>Bescherelle</i> ]

Il rencontrera quelques difficultés pour entrer dans l'écrit mais sous les sollicitations de l'enseignante, il explicitera oralement qu'il s'agit, selon lui, d'une constatation puisque ce n'est pas une histoire qui fait peur. Ce qu'il écrira sur sa feuille.

L'élève E1 présente un autre profil de ce rôle et montre la complexité de cette dichotomie entre des rôles occasionnels et institutionnels, puisque cet élève assume successivement les deux rôles dans la première phase de la séance.

Il répond aux sollicitations de l'enseignante lors des trois premières interventions. Dans l'énoncé 30, il convoque sa lecture de la semaine précédente qu'il compare à un résumé, alors qu'il s'agissait du texte intégral. L'enseignante lancera la discussion sur cette proposition qui ne sera pas reprise par les élèves. Les trois dernières interventions de l'élève sont différentes, il participe aux échanges sans être sollicité, ses propos sont un peu plus en décalage. Au tour de parole 107, il exprime son ressenti sur la séance, le seul acte expressif de la matinée, puis fait des propositions qui sont erronées et, qui ne seront ni retenues ni traitées.

2	E1	Une histoire qui fait peur
17	E1	Romain
30	E1	Oui, la semaine dernière c'est le résumé de l'histoire qu'on a lu
107	E1	Ça passe vite quand on parle des livres...
151	E1	Revendiquer c'est revendre
164	E1	Quelqu'un lit les bulletins

Le cas de ces élèves est intéressant en ce qu'il montre qu'ils n'ont pas saisi l'enjeu d'un débat, ils ne sont pas réfractaires à l'activité mais ne percevant pas les enjeux, ils composent selon certaines habitudes, certaines représentations de ce qu'ils pensent que l'on peut attendre d'eux. Participer à une discussion et/ou à un débat est un apprentissage qui demande un temps d'appropriation, de maîtrise progressive des règles du jeu qui se doivent d'être explicites.

#### 4.2 Des rôles institutionnels

Les trois élèves suivantes sont actrices de la discussion, elles participent très régulièrement et leurs énoncés font évoluer la discussion collective.

L'élève E7 régule la discussion. Elle fait peu de nouvelles propositions thématiques si ce n'est celle du vote. Elle répond régulièrement aux questions de l'enseignante dès qu'il s'agit de questions collectives. Elle est celle qui résout les désaccords qui se forment. Elle a un discours très structuré, ses énoncés relèvent essentiellement d'actes illocutoires déclaratifs à visée explicative. Elle utilise quatorze fois le présentatif : « c'est » et recourt régulièrement à des connecteurs logiques tels que : « donc », « parce que », « en fait ». Elle complète volontiers les propos parfois maladroits de ses camarades, en ce sens elle facilite l'émergence de nouvelles idées, qu'elle approfondit, écarte ou soutient.

L'élève E3 fait de nombreuses propositions, hypothèses sur sa lecture de l'album. Elle commente les illustrations et fait des analogies avec ses lectures précédentes, elle convoque son encyclopédie personnelle ! Ainsi, elle rappelle à la classe une poésie déjà étudiée que l'enseignante ne connaît pas et n'approfondira pas. Cependant l'élève poursuit son idée au sujet des objets qui servent à construire les histoires dans une démarche et lecture très personnelles.

L'élève E6 est dans une posture d'élève répondeur, elle répond aux questions collectives, s'insère dans les propos des autres qu'elle intègre et complète. Ses énoncés sont essentiellement assertifs, ils justifient ses réponses.

La participation des élèves lors de cette discussion collective repose sur des rôles et des postures assumés individuellement, même si les idées, les propos se construisent collectivement à l'aide de reprise, d'intégration du discours de l'autre, en verbalisant de nouvelles idées qui seront reprises et intégrées par les autres. La diversité des rôles assumés par les élèves, qu'ils soient occasionnels ou institutionnels, est probablement ce qui spécifie chacune de ces séances de littérature et amène des lectures, des réceptions différentes. Apprendre aux élèves à trouver leur place dans ces échanges est sans aucun doute un défi pédagogique.

Avant de conclure, je voudrais dire quelques mots sur les productions écrites des élèves auxquelles je me suis référée plusieurs fois.

## **5. LA PLACE DE L'ACTIVITE ECRITE DANS UNE SEANCE A DOMINANTE ORALE ?**

L'activité écrite est, à mon avis, importante et participe de la dynamique de l'oral. Si dans la première partie de la séance nous étions sur un oral plus spontané et se construisant collectivement, la seconde partie de la séance sera, par certains aspects, un oral plus organisé (au niveau des arguments) parce qu'il est préparé. C'est d'ailleurs une raison pour laquelle l'enseignante s'autorise à se retirer un moment des échanges et à confier la tâche d'animation à un élève. Cependant la discussion menée lors de la première phase contribue à la qualité des productions écrites. J'insisterai sur cet enrichissement mutuel des activités orales et écrites qui place l'élève dans des enjeux d'apprentissage variés et des activités verbales, cognitives et lectrices complémentaires.

L'ensemble des productions témoigne d'une grande hétérogénéité des arguments retenus. Les élèves se sont majoritairement appuyés pour défendre leurs idées sur l'opposition entre les deux personnages : Romain et sa mère. Réinvestissant le travail de la séance précédente, ils ont tendance à résumer l'histoire

et ils sont assez nombreux à recourir au déictique de la première personne, se désignant ainsi dans une certaine singularité, comme le sujet de l'énonciation de l'idée, même si pour certains, il s'agit de la reprise et de l'appropriation des idées formulées par les autres. Celles-ci se trouvent, en quelque sorte, personnalisées. On peut y voir non seulement une certaine adhésion à la discussion mais aussi une compréhension du texte qui devient, me semble-t-il, personnelle.

Certaines réponses d'élèves auraient pu amener un débat intéressant sur leurs lectures singulières, et pourquoi pas sur ce que la classe autorise comme lecture et interprétation. L'enjeu de ces séances réside dans la construction du ou des sens du texte et par conséquent dans la compréhension de chaque proposition afin de la valider ou ne pas la valider. Je m'arrêterai donc sur quelques lectures – réceptions proposées par certains élèves parce qu'elles permettent d'ouvrir le débat de la recevabilité. Les élèves qui équilibrent l'acte de revendication entre les deux personnages, en conférant à la mère une volonté d'imposer son histoire et de changer celle de Romain, proposent une nouvelle lecture du personnage de la mère et peut-être formuleraient ici une interprétation que certains pourraient qualifier d'« abusive », dans la mesure où le texte laisse peu de place à l'expression d'une volonté particulière de la mère. Son histoire est sans cesse interrompue par son fils et, elle cède le récit de la fin de l'histoire à Romain, s'abandonnant, quant à elle, au sommeil. Néanmoins l'insistance de la mère à poursuivre une histoire qui ne fera pas peur à son fils peut être comprise comme une certaine revendication de son statut de maman et du statut de Romain en tant que petit garçon. Un quart de la classe formule cette compréhension de l'histoire, non verbalisée telle qu'elle, lors des échanges mais exprimée à l'écrit.

L'élève suivante, propose une lecture du texte qui retient mon attention puisqu'elle renverse le rapport de force entre les deux personnages.

Une revendication car maman veut que l'histoire change donc elle la modifie. Romain rectifie alors l'histoire. Il la raconte sans rien changer.
--

Je la rencontre à la fin de la séance pour lui demander d'explicitier sa compréhension des deux personnages qui est originale, dans la mesure où elle n'est pas verbalisée lors des échanges. Elle formule l'idée qu'une histoire de sorcière devrait faire peur, elle convoque donc ses connaissances sur l'archétype du personnage de la sorcière pour cerner laquelle des deux histoires proposées est la plus vraisemblable. La maman devient alors le personnage revendicateur et Romain celui qui rétablit l'histoire dans son acception collectivement partagée.

Ainsi ces élèves construisent, au-delà de ce qui est dit sur le texte et, recréent bien une représentation personnelle du texte. La recevabilité de ces interprétations appelle au débat. Que celui-ci puisse être autorisé en classe et non systématiquement réfuté par la lecture experte de l'enseignant me paraît nécessaire pour s'interroger et construire les droits du texte et ceux du lecteur.

## CONCLUSION

La première partie de la séance ressemble davantage à une situation de discussion<sup>21</sup> entre l'enseignante et la classe, alors que le second temps de la séance s'apparente quelque peu au genre oral du débat<sup>22</sup>. Le cadre institutionnel formalise les interactions et les rôles de chacun, en fonction des objectifs conférés à l'oral. Cependant, ici, la durée (assez longue) de cette séance observée et les différentes phases ont permis à des élèves de prendre place dans les échanges, d'assumer un rôle quel qu'il soit et d'enrichir leur lecture personnelle par l'interactivité collective pour finalement exprimer une réception très personnelle.

Je formulerai donc l'hypothèse que la parole de l'élève favorisée ou pas en classe de littérature varie en fonction de la conception du texte de l'enseignant et des objectifs qu'il octroie à l'activité orale et à la place de l'écrit lors de ces activités. En effet, l'écrit peut évaluer la compréhension construite lors des échanges oraux, il peut préparer les productions orales et en changer la forme. Apparaît alors le risque d'un oral qui en perdant de sa spontanéité deviendrait l'oralisation de productions écrites. On peut aussi considérer qu'en fonction des échanges favorisés, en fonction de l'interaction construite par l'enseignant, les élèves mobilisent des savoirs différents (qui relèvent de savoirs langagiers et de leur expérience de lecture) et construisent des apprentissages tout aussi différents<sup>23</sup>.

Enfin, l'une des grandes préoccupations des enseignants est de savoir si ces activités collectives et à dominante orale profitent à tous les élèves : je n'ai qu'une proposition naïve à formuler, cela n'a pas nuit davantage aux élèves que d'autres activités que j'avais déjà pu observer... Par ailleurs, il me semble que toute situation où les élèves coopèrent pour construire ensemble une lecture collective et personnelle où ils confrontent leurs représentations, leur rapport à la lecture aux autres, à L'Autre, ne peut que les aider à devenir un sujet-lecteur. Yves Reuter distingue quatre grands objectifs possibles à l'enseignement apprentissage de la littérature. Le dernier qu'il énonce retient tout particulièrement mon attention dans la mesure où ces activités à dominante orale pourraient y contribuer :

Il peut enfin contribuer à ce que les enfants (au moins certains d'entre eux) et l'école s'acceptent mieux : le sujet trouvant un espace pour se dire dans sa globalité, avec la médiation de la littérature ; l'école acceptant ici – à certaines conditions – la subjectivité de personnalités en construction sans l'opposer à la nécessité de s'approprier des savoirs. Ainsi conçu – à certains moments – l'enseignement – apprentissage du littéraire pourrait devenir un lieu transitionnel entre formation du sujet et formation scolaire<sup>24</sup>.

---

21. Cf. note 2

22. *Idem*.

23. NONNON É. (1993) « Postulats de cohérence et d'exigence didactique, travailler autour des mouvements discursifs. », *Le français aujourd'hui* n° 101, p. 45.

24. REUTER Y (1996) « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature », *Repères* n° 13.