



Émergence d'un genre disciplinaire, le débat interprétatif : quels effets sur le format de la leçon de lecture ?

Ana Dias-Chiaruttini, enseignante et doctorante,
Université d'Artois, France.

Résumé : *l'émergence du débat interprétatif (DI) dans divers modèles didactiques à la fin des années 1990 a contribué à sa prescription en 2002, dans le premier degré de l'enseignement, en France. Dès lors, les enseignants intègrent dans leurs pratiques une certaine conception de ce genre disciplinaire, qui participe à l'évolution du format de la leçon de lecture, au cycle 3. L'enjeu de cette communication est de présenter cette évolution à partir de douze séances ordinaires de DI, en m'appuyant sur trois descripteurs : les tâches qui structurent l'activité des élèves ; le format de la communication et les activités discursives ; la construction des critères de validation du sens. Pour analyser les changements, je m'appuie sur des travaux antérieurs (Marchand, 1971 ; Mauffray 1995) qui permettent certains croisements des résultats. Sont alors éclairés des processus de recyclage, ainsi qu'une certaine évolution du format de la communication scolaire et l'élaboration du métatexte.*

Mon propos porte sur le débat interprétatif (désormais DI), un genre disciplinaire qui émerge à la fin des années 1990 dans certains modèles de l'enseignement de la compréhension (Dabène, Quet, 1999 ; Quet, 2001, Beltrami et alii., 2004) et ceux de la littérature (Tauveron, 1999 ; 2004). Il demeure, cependant, absent dans d'autres modèles qui n'appellent pas aux changements des pratiques, mais proposent d'autres modélisations des pratiques en vigueur, telles que le résumé ou le questionnaire de lecture (Goigoux, 2002). Cette émergence a lieu dans un contexte de valorisation du débat à l'école, au travers de nombreuses disciplines scolaires, et répond à une exigence de renouveau de « la leçon de lecture » qui favorise, d'après M. Dabène et F. Quet (1999, p. 115) : « une discussion plus ouverte qui suppose l'abandon de l'argument d'autorité et du monopole d'interprétation du maître, favorise les confrontations, incite à une hiérarchisation des possibles, organise une réflexion sur la compréhension et les limites de l'interprétation par la construction collective d'outils interprétatifs ». Elle témoigne aussi d'une prise en compte de compétences et des rôles du lecteur (Tauveron, 2004), impliqué dans un projet de lecture. L'émergence du DI peut, dès lors, apparaître comme une forme de contestation de certaines pratiques de classe, et devient force de propositions didactiques pour changer l'enseignement de la lecture et de la littérature. Dans

ce contexte, je cherche à identifier ce qui dans les pratiques ordinaires du DI, change, résiste, se transforme et permet de décrire les pratiques d'un genre disciplinaire.

Pour répondre à cet objectif, je m'appuie sur douze situations de classe déclarées être des DI par les enseignants. L'analyse s'appuie sur une étude pragmatique des interactions et de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; 1999). Pour déterminer des changements observables, je confronte les résultats obtenus à ceux de F. Marchand (1971) (désormais leçon 1969) et d'A. Mauffray (1995) (leçon 1995) qui analysent une séance de vocabulaire sur le même extrait du *Grand Meaulnes* d'Alain-Fournier (1913/1986). Les séances que j'observe ne visent pas un apprentissage explicite du vocabulaire, et portent sur des textes différents, toutefois, l'analyse des interactions peut être une donnée à croiser pour identifier l'évolution de la communication en classe de *français*.

La réflexion s'organise autour de trois descripteurs qui permettent de caractériser les séances de DI observées et leur spécificité par rapport aux leçons de 1969 et 1995 : les tâches qui structurent l'activité des élèves ; le format de la communication et les activités discursives ; et enfin la construction des critères de validation du sens.

LES TÂCHES EN SITUATION DE DI

Les séances que j'observe s'organisent autour de trois situations de lecture : la découverte initiale de l'œuvre ; le retour sur une lecture achevée de l'œuvre ; la lecture d'un passage d'une œuvre intégrale. L'analyse de l'enchaînement des tâches permet de distinguer des tâches *structurantes* et d'autres que je nomme *régulatrices*, qui s'imposent au fur et à mesure des échanges. Ces dernières découlent essentiellement de gestes évaluatifs. Elles peuvent constituer un détour pour effectuer la tâche structurante ou constituer un aparté pédagogique qui ne contribue pas à la réalisation de la tâche structurante. Elles peuvent être associées aux enjeux d'apprentissage du français qui trouvent une nouvelle place dans la pratique du DI : le déchiffrement correct du texte, le repérage du début d'une phrase dans un texte, mais elles peuvent aussi être associées de façon indirecte à un événement vécu dans la classe : une leçon de grammaire ; le texte d'une dictée où les élèves ont déjà rencontré un terme identique ; etc. Les tâches *structurantes*, identifiables à travers les séances concernent des tâches qui se recyclent à travers la pratique du DI. Certaines relèvent d'animations lecture (Poslaniec, 1990) et portent sur le péritexte ou l'expression de j'aime/je n'aime pas ; d'autres relèvent de manipulation du texte : le texte puzzle (Béguin, 1982) ; le questionnaire de lecture retrouve une place comme élément structurant les échanges ou en marge de la discussion. La lecture de l'image et le traitement de la compréhension du lexique sont aussi des objets qui structurent les discussions.

Ce catalogue des tâches, que j'observe à travers les douze situations analysées, montre que la séance de lecture évolue peu, cependant les *genres d'activité* qui se recyclent dans la pratique du DI sont parfois nouveaux (récents) dans les pratiques enseignantes. L'émergence du DI n'est pas sans effet sur les pratiques enseignantes et des gestes *nouveaux* apparaissent, traces de changement.

LE FORMAT DE LA COMMUNICATION ET LES ACTIVITÉS DISCURSIVES

Interventions des élèves

Le format de la communication évolue par rapport aux leçons de 1969 et de 1995. Les élèves s'expriment davantage. Le taux de tours de parole montre que les élèves prennent plus souvent la parole que les enseignants. Leurs interventions sont plus longues et plus construites qu'en 1969. Ils sont plus nombreux à intervenir ; seulement 4% des élèves ne s'expriment pas durant les séances de DI observées, alors que 30% interviennent entre dix et trente fois. Leurs interventions sont plus spontanées qu'en 1969 et ce ne sont pas uniquement des réponses individuelles adressées au maître : les élèves interagissent entre eux. En effet, je relève trois formes de co-interaction entre élèves (Gilly, 1995). Ils peuvent s'aider entre eux, exprimer leur accord et/ou leur désaccord, dont certaines formes relèvent de la contradiction. Ils recourent alors au déictique *je*, et

s'énoncent comme un locuteur singulier de la situation et l'auteur de leurs propos, ce qui n'est pas observable en 1969. Ces formats d'interaction permettent une co-élaboration qui parfois devient une co-construction du sens. Les formes de désaccord permettent de problématiser les échanges et de créer une situation de résolution de problème, assez représentative de la notion de débat, à laquelle se réfère le discours des enseignants et qu'ils favorisent par leurs gestes de gestion des interactions.

La confrontation des énoncés

A. Mauffray (1995, p. 51), en analysant le questionnement des enseignants, concluait qu'en 1969 l'enseignant posait des questions, alors qu'en 1995 il régissait la prise de parole. En situation de DI, l'intentionnalité des enseignants est autre : ils organisent principalement la confrontation des propositions des élèves. Différents gestes langagiers et corporels accompagnent cette intention. Dans l'une des classes observées, l'enseignant s'adresse tantôt à une rangée, tantôt à l'autre¹ et interroge les élèves avec l'intention de créer un désaccord ou de permettre qu'une autre réponse puisse se verbaliser :

C9 23. M : dans la chambre + rappelez-vous les chapitres précédents ++ dans la chambre ils sont couchés où ça ? [se tourne vers la rangée de droite]
C9 24 E8 : près de l'escalier
C9 25 M : alors O. E8 elle dit près de l'escalier/vous êtes d'accord vous ? [se tourne vers la rangée de gauche]
C9 26 E rangée de gauche : NON

Il y a ainsi dans cette classe une modalité de communication, certes implicite, mais dont les codes sont bien maîtrisés par les élèves. Les deux rangées fonctionnent comme deux acteurs du débat dont la finalité est de verbaliser des divergences.

De façon plus explicite la confrontation se crée par la construction de la singularité des énoncés des élèves. Régulièrement, les enseignants reformulent les énoncés des élèves en leur attribuant un statut singulier : « tu veux dire » ; « tu dis que » ; « tu es d'accord » ; « tu penses que ». Cette singularisation soumet l'énoncé à la discussion et permet d'identifier les opinions divergentes, comme dans l'extrait ci-dessous :

C6 9 M : Alors/les avis sont partagés/on a C. E2/J. E4 et S. E3 qui sont d'accord sur le dessin/si vous parlez tous en même temps on n'entend rien /
C6 10 M : S. E3 + l'histoire des dessins
C6 11 E3 : Ben c'est nul
C6 12 M : Et pourquoi ?

¹ Les tables disposées de chaque côté de la classe laissent une rangée centrale importante où l'enseignant est le plus souvent placé pendant la situation de lecture. Lors de la séance de géographie, également observée, l'enseignant était prêt du tableau où se trouvaient les cartes et les documents. Sa place dans l'espace de la classe, évolue en fonction des situations d'apprentissage.

- C6 13E2 : ouais avec les grands là ::: qui comprennent rien
- C6 14 M : tu veux dire les parents/ils ne comprennent pas/ OH ::: on ne va pas s'entendre ! [silence, 15"] ALORS S. E3 tu dis que ça ressemble à un chapeau
- C6 15 E5 : non ce qui est gênant c'est les grandes personnes/comme C. E2
- C6 16 M : d'accord/toi tu es d'accord avec C. E2/tu n'as pas apprécié que les grandes personnes ne comprennent pas
- C6 17 E2 : ouais/ce n'est pas normal des parents qui ne comprennent pas/ça fait drô::le
- C6 18 M : tu penses que ce n'est pas gentil pour les adultes/des parents qui ne comprennent pas ?
- C6 19 E2 : ben ::: les parents qui comprennent pas le petit garçon/c'est pas rassurant des adultes qui savent pas comprendre et en plus là:: ça fait méchant pour lui parce qu'il se sent mal

L'étayage de l'enseignante contribue non seulement à l'explicitation des idées des élèves, mais aussi à mettre en évidence les avis contraires, les arguments des uns et des autres. La construction de ces divergences anime la discussion. Dans les douze classes observées ce geste est récurrent, alors qu'il n'est pas observable dans les leçons de 1969 et 1995, c'est lui qui permet aux élèves de s'impliquer de façon plus singulière et subjective dans leurs énoncés et crée les situations de co-construction du sens, précédemment évoquées.

La forme hypothétique des énoncés

Conjointement à cette modalité de gestion des interactions, les énoncés ont très souvent une forme hypothétique, qui se caractérise essentiellement par trois marqueurs linguistiques utilisés par les élèves et les enseignants : *peut-être* est la formule la plus courante, puis l'usage du conditionnel et enfin la conjonction de subordination : *si*. Les enseignants reformulent régulièrement les énoncés d'élèves sous cette forme. Il s'agit d'une valeur explicitement attribuée au discours des élèves.

On peut distinguer les hypothèses sur l'épitéxte, qui sont des inférences contextuelles (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 312) ; elles anticipent la lecture à partir « de départs de lecture obligés » (Otten, 1987, p. 344), des hypothèses sur le texte ou la suite du texte, qui constituent des prédictions non vérifiables au moment même où elles sont formulées, mais elles peuvent être discutées (elles peuvent être recevables ou irrecevables). Il s'agit comme le dit J. Valenti (2007, p. 77) d'imprimer « une orientation aux signes qui sera ultérieurement confirmée ou infirmée par les effets contextuels qu'il sera possible d'enregistrer ». Cette forme linguistique du métatexte produit en situation de DI est déterminante de l'élaboration du sens, qui se retrouve dans une autre tâche : la validation des hypothèses.

LA VALIDATION DU SENS

La validation du sens est l'enjeu de la situation de DI que tous les modèles didactiques et la prescription officielle mettent en valeur : c'est à la fois induit par la notion de débat et intrinsèquement liée à celle de l'interprétation.

La quête de critère

La stratégie la plus récurrente de validation d'une réponse d'élève est le relevé d'indices du texte qui contribue à justifier une réponse. Il arrive que le texte ne puisse être cité parce que le traitement de la validation d'une proposition repose sur un blanc du texte. Dans ce cas apparaît une autre modalité de validation de la proposition : « c'est plausible », « c'est cohérent » en fonction des connaissances construites au sujet du texte. Quand il n'est plus de critères négociables, alors les connaissances référentielles sont une source de validation du sens du texte.

Certaines situations permettent aux élèves d'expérimenter la créativité du doute. « On ne sait pas », « on ne comprend pas » sont des constats récurrents que je relève à travers les séances, à l'exception de deux classes où le travail, mené à partir du questionnaire, vise plutôt à construire des réponses que le texte permet de valider. Dans les autres classes l'apprentissage du « doute créatif » (Burgos, 1996) est de rigueur. L'extrait ci-dessous porte sur l'œuvre du *Petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. Tous les élèves ont exprimé leur avis au sujet de la survie ou de la mort du personnage du Petit Prince. Les avis sont assez partagés, les arguments semblent pertinents, mais comment savoir s'ils sont tous recevables ? La quête d'un argument convainquant se fait sentir :

- C6 677. M : qu'est-ce qu'il faudrait faire alors + comment on pourrait savoir ?
- C6 678. E15 : on l'invente
- C6 679. M : on l'invente nous-mêmes + et sinon ?
- C6 680. E ? : on XX
- C6 681. M : qu'est-ce qu'il faudrait faire ?
- C6 682. E12 : on l'écoute &
- C6 683. E8 : & ou on interroge l'écrivain
- C6 684. M : on interroge l'écrivain mais l'écrivain ++ lui/il est ?
- C6 685. Cl : mort
- C6 686. M : il est mort
- C6 687. E2 : houlà :::
- C6 688. M : t'es pas d'accord C. 2 ?
- C6 689. E2 : houlà::: c'est que du compliqué/mada:::me/c'est drô::le ça
- C6 690. E10 : oui et puis il dit que le petit prince est mort ou pas mort mais on sait pas parce que de toute façon déjà sa planète <i> existe pas/alors s'il retourne sur sa planète ça veut dire qu'il va dans l'univers inconnu
- C6 691. E12 : ouais ++ c'est vrai il y a plein de choses qu'on comprend pas
- C6 692. E14 : il reste plein de questions qu'on comprend pas

« On ne comprend pas » est l'effet de cette situation qui montre que les élèves s'interrogent encore sur le texte et leur lecture. Ainsi, trois instances de validation du sens apparaissent : le texte, la lecture et le sujet lecteur.

La gestion de l'erreur interprétative

Dans les situations observées, jamais l'erreur interprétative n'acquiert un statut de « dysfonctionnement à valeur didactique » (Reuter, 2005) et n'est l'objet d'aucun apprentissage explicite. En effet, dans certaines situations, l'erreur interprétative ne peut se verbaliser en classe parce que les enseignants l'anticipent et la gèrent avant même qu'elle ne se construise. Quand elle se verbalise, elle n'est jamais reconnue comme telle, elle peut être validée parce qu'elle relève de « la vérité du moment » que les enseignants peuvent estimer comme suffisante. Par ailleurs, les propositions *abusives* peuvent être le produit des interactions verbales et dans ce cas, l'interprétation ne porte pas sur le texte mais sur les énoncés des élèves, et la cohérence de l'énoncé peut valider une proposition qui se trouve en contradiction avec le texte. Ces utilisations et détournements du texte sont valorisés par le discours de certains enseignants qui déclarent, lors des entretiens, favoriser l'imagination des élèves et leur implication dans la discussion.

Les propositions oubliées

Inversement, certaines compréhensions fines du texte ne deviennent jamais objet de la discussion, ne sont jamais reprises, interrogées, validées. Dans l'extrait suivant les élèves ont lu *Le secret de grand-père* de M. Morpugo. Le personnage du grand-père ne partage pas son secret, il est illettré, qu'avec deux autres personnages : sa femme décédée et son petit fils. Sa fille a fait des études supérieures et s'est empressée de quitter la maison familiale et évite d'y revenir. Pourtant cette absence ne fait l'objet d'aucun commentaire. Néanmoins un élève (E11) constate que d'autres personnages ne sont pas dans la confidence. L'identité de ces « autres » n'est pas interrogée :

- C5 48 M : tu as aimé qu'il se confie à son petit fils ?
c'est ça ? c'est la confiance qu'il a en son petit
fils/qui te plait ?
- C5 49 E11 : oui parce que :: il l'a pas dit aux autres et
puis à son petit fils il l'a dit
- C5 50 M : d'accord +++ c'est une idée importante ça
la confiance entre le grand-père et le petit fils ?
(...)
- C5 53 E5 : ben ouais moi j'suis d'accord pa(r)ce que
on dit pas des secrets à ceux qu'on aime pas !
(...)
- C5 63 E5 : moi je croyais les parents ils connaissaient
le secret

Il existe des conditions pour partager les secrets, et c'est précisément ces conditions qui pourraient ici être collectivement interrogées. Néanmoins ce constat amène l'élève E5 à réviser sa première

lecture, indépendamment du questionnement de l'enseignante qui oriente la discussion sur les éventuels secrets que les élèves partagent avec leurs aïeux. Ces deux élèves expriment une intuition, une compréhension en construction de l'histoire, que l'enseignante ne prend pas en compte, mais leur lecture se construit et se révisé à travers les interactions et au-delà...

CONCLUSION

L'activité et l'implication des élèves évoluent : ils sont plus sollicités et impliqués dans la construction du métatexte. Celle-ci se spécifie essentiellement à travers deux activités discursives : la confrontation des énoncés et l'émission d'hypothèses. La première caractérise l'activité enseignante, la seconde davantage celle des élèves. Enfin, les tâches observées qui structurent les activités des élèves se recyclent et se reconfigurent à travers la pratique d'un genre et caractérisent ainsi les pratiques ordinaires du DI où le projet de lecture de l'élève demeure secondaire par rapport à celui de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- Alain Fournier (1913/1986). *Le Grand Meaulnes*. Paris : Fayard.
- Béguin, A. (1982). *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*. Paris : Edition de l'École.
- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. & Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Dabène, M. & Quet, F. (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble/Paris : CRDP de l'Académie de Grenoble/Delagrave.
- Gilly, M. (1995). Approches socioconstructivistes du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. In D. Gaonac'h & C. Golder (Ed.), *Manuel de psychologie pour l'enseignant* (pp.130-167). Paris : Hachette.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 38, 115-134.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999/2006). *L'énonciation*. Paris : A. Colin.
- Marchand, F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Librairie Larousse.
- Mauffray, A. (1995). Le dialogue maître-élève, vingt cinq ans après *Le Français tel qu'on l'enseigne*. *Études de Linguistique Appliquée*, 99, 25-55.

- Morpugo, M. (2001). *Le secret de grand-père*. Paris, Éditions Gallimard Jeunesse.
- Otten, M. (1987/1995). Sémiologie de la lecture. In M. Delacroix, F. Hallyn & C. Angelet (Ed.), *Introduction aux méthodes littéraires* (pp. 340-350). Bruxelles : De Boeck.
- Poslaniec, C. (1990/2001). *Le goût de lire*. Paris : Le Sorbier.
- Quet, F. (2001). Débat interprétatif et didactique de la lecture en cycle 3 et au collège. *Réflexions et analyses pédagogiques*, 4, 29-42.
- Reuter, Y. (2005). Définitions, statuts et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, 31, 211-231.
- Saint-Exupéry, A. (1987) *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2004). La lecture comme jeu, à l'école aussi. In C. Tauveron (Ed.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (pp. 32-40). Versailles : CRDP de Versailles.
- Valenti, J. (2007) Lecture processus et situation cognitive. In B. Gervais & R. Bouvet (Ed.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (pp. 43-92), Québec : Presses de l'Université du Québec.