



HAL
open science

La validation du sens en situation de débat interprétatif dans l'enseignement de la littérature à l'école

Sophie Maiche

► **To cite this version:**

Sophie Maiche. La validation du sens en situation de débat interprétatif dans l'enseignement de la littérature à l'école. Education. 2014. dumas-01071552

HAL Id: dumas-01071552

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01071552>

Submitted on 6 Oct 2014

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

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

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**
Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 en alternance

Année universitaire 2013 – 2014

**UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE
SEMESTRE 4**

Prénom et nom de l'étudiant : Sophie MAICHE

Intitulé du rapport: La validation du sens en situation de débat interprétatif dans l'enseignement de la littérature à l'école.

Prénom et nom du directeur de mémoire : Mme Florence GAIOTTI

Site de formation : Espé de Villeneuve d'Ascq

Section : M2-1 Alternants



Sommaire.....	2
I] Domaine/intérêt	4
II] Problématique/hypothèses.....	4
II] État des lieux théorique.....	4
I) La littérature de jeunesse au service de l'apprentissage de la lecture...5	
1) La légitimation de ce corpus spécifique.....5	
a) La critique des professionnels de la lecture.....5	
b) La prescription du genre à l'école.....6	
2) Des textes qui se donnent à lire.....8	
3) Le débat interprétatif comme lieu d'échange privilégié.....9	
II) La construction du sens en situation de débat interprétatif.....12	
1) La co-construction du sens par la communauté d'apprenants12	
a) L'apport des cercles de lectures12	
b) La zone proximale de développement comme lieu de co- construction des apprentissages.....13	
2) La validation du sens comme objectif de la situation de débat interprétatif14	
a) Lectures plurielles et cheminement du sens..... 14	
b) La validation du sens.....15	
c) Éclairages linguistiques.....18	
Partie empirique du mémoire.....	24
I] Le choix du livre : Yakouba de Thierry Dedieu.....	24
1) Présentation générale de l'ouvrage.....	24
2) Résumé de l'histoire	25
3) Raisons philosophiques de ce choix.....	25
4) Raisons didactiques de ce choix.....	26
II] Présentation de l'école et de la classe où ont été collectées les données...27	

III] Présentation de la séquence.....	28
IV] Méthodologie prévue.....	31
V] Observations préliminaires sur la tenue des débats.....	31
Analyse des retranscriptions :	32
I] Réflexion autour des instances de validation du sens.....	32
a) La découverte du livre.....	32
b) La lecture du livre.....	38
c) Les ellipses narratives.....	49
II] Vers une analyse interactionnelle : Quelques tendances.....	55
a) En cas d'expression d'un accord.....	57
b) En cas de désaccords.....	59
c) En cas de désaccords argumentés avec changement d'avis.....	60
Conclusion.....	63
Bibliographie.....	64
Annexes :	66

I] Domaine/intérêt

La littérature de jeunesse constitue un corpus spécifique et qui a trouvé ses lettres de noblesse grâce aux critiques des professionnels de la lecture, mais surtout grâce à la prescription du genre en 2002. Ce corpus présente des caractéristiques particulières qui font de chacune de ses pages une « aire de jeu », un « lieu d'incompréhensibilité programmée » qui ont remis en question la définition de l'acte de lire.

Face à ces textes aux interprétations multiples et dépassant le simple questionnaire de lecture, le format du débat interprétatif peut constituer un lieu d'échange privilégié autour d'un texte. Sa prescription dans les instructions officielles de 2002 a permis de faire évoluer le format de la leçon de lecture et sa pratique est devenue largement valorisée. En effet, le débat interprétatif modifie les conceptions de l'enseignement-apprentissage en prenant en compte le fruit des lectures individuelles de chacun, et en leur permettant de prendre part à l'élaboration d'un sens se construisant au sein d'une communauté d'apprenants, participant ainsi à une modification du rapport à la lecture.

Le débat demeurant une situation argumentative, il reste, malgré la pluralité des sens possibles, un espace de négociation, d'expression orienté vers autrui où l'interaction sociale devient lieu de construction de connaissances dans une perspective socio-constructiviste et où la validation du sens représente l'objectif, l'enjeu de la situation de débat interprétatif.

II] Problématique et hypothèses

Suite à ces constats, il est intéressant de se demander **dans quelle mesure se constituent les critères de validation du sens lors des débats interprétatifs ?**

Ce dernier aspect est celui qui m'a davantage intéressée car c'était à mon sens l'enjeu principal de ces situations de débats. Il a également soulevé de nombreuses interrogations qui se sont vues complétées par mes lectures théoriques :

- Tout d'abord, s'agit-il réellement d'une co-construction du sens ou de cheminements plus singuliers ?
- Sur quels critères s'appuie l'argumentation des élèves ?
- Quelle est l'influence de la verbalisation et de la structuration des échanges verbaux dans la construction de ces critères ?

Je voudrais en effet comprendre comment ces échanges participent, à chaque étape du débat, à la construction d'un sens, comment ils interviennent, depuis la découverte d'un livre, à la formulation des questions se posant après la lecture, jusqu'à la verbalisation de leurs interprétations en vue de la validation d'un sens.

Je pose l'hypothèse que selon ces différentes étapes, au sein même du débat, la forme de ces échanges variera, j'entends par là, la structuration des énoncés.

Ainsi, je pense que l'oral constituerait un médiateur de la validation du sens en classe. De cette manière, je voudrais m'interroger sur la forme que prennent ces échanges verbaux, étudier les événements discursifs des élèves pour tenter de comprendre la logique d'énonciation de leurs critères. L'enchaînement des énoncés me paraît important à analyser car je voudrais parvenir à comprendre la logique interne qui sous-tend ces interactions lors de la justification de ces critères.

III] État des lieux théorique

I] La littérature de jeunesse au service de l'apprentissage de la lecture en classe

1) La légitimation de ce corpus spécifique.

a- La critique des professionnels de la lecture

Pendant très longtemps, la lecture privée des enfants est restée sous l'unique influence de la famille. Les bibliothèques n'étant pas adaptées à un public très large mais se cantonnant plutôt à la diffusion d'ouvrages savants. L'école quant à elle privilégiait la lecture d'œuvres classiques du patrimoine littéraire. Ce n'est qu'à partir de 1942 avec la création de la bibliothèque de l'Heure Joyeuse notamment, première bibliothèque municipale de France créée spécialement pour la jeunesse, et le développement à partir de la fin des années 60 des sections *jeunesse* des bibliothèques publiques, qu'apparaissent de nouveaux médiateurs entre l'enfant et les livres. Max Butlen, fondateur de la revue *Argos* (1988) et directeur adjoint du CRDP de l'Académie de Créteil précise que, grâce aux nouveaux moyens de diffusion modernes, une minorité de bibliothécaires « *ont repensé la profession avec l'objectif de faire en sorte que l'offre publique de lecture corresponde aux évolutions des pratiques sociales de la lecture et aux exigences populaires de distraction, d'instruction et de renseignements trop peu prises en compte.* » Ces médiateurs sont centrés sur la personne même de l'enfant.

Beaucoup d'entre eux, comme l'écrit Butlen émettent « *des doutes répétés quant à l'efficacité de l'école en matière de formation de lecteur* »¹ d'où le souhait, souvent exprimé par ces mêmes bibliothécaires, de créer une collaboration étroite entre école et bibliothèque pour une meilleure articulation des deux approches de la lecture. A la fin des années 60, les critiques de certains militants pédagogiques, par exemple de la pédagogie Freinet, rencontrent celles de certains bibliothécaires et dénoncent l'écart entre les lectures scolaires et les lectures privées.

De plus, ils accusent l'école d'éloigner les jeunes de la lecture. C'est ce mouvement qui donnera naissance aux premiers BCD dans les écoles primaires en 1985.

Certes, le mouvement n'est pas tout récent, néanmoins, il ne faudrait pas nier que de plus en plus, on assiste à une reconnaissance de ces lectures qui ont longtemps été ignorées notamment par le cadre institutionnel. Cette reconnaissance pourrait être corrélée à la rédaction du plan Migeon en 1989 qui traduit bien la nécessité de « *l'éducation nationale qui petit à petit est amenée à intégrer ces remarques à ses analyses.* »

b- La prescription du genre à l'école.

Le plan Migeon a été à l'origine d'une série de Plans Lecture reconnaissant l'importance de la littérature de jeunesse et participant à son institutionnalisation. Ce n'est qu'à partir de là que la littérature de jeunesse fut réellement prise en compte. Les dix années qui suivront ne seront pas marquées par un essor fulgurant du recours aux albums de littérature de jeunesse, et ce n'est qu'avec les programmes de 2002 que ce corpus gagnera ses titres de noblesse. En effet les programmes du cycle 2 stipulent : « *l'élève de l'école maternelle a pu, sans savoir encore lire, s'imprégner d'une riche culture littéraire. Au cycle 2, la fréquentation de la littérature de jeunesse doit demeurer une priorité* »² où la littérature de jeunesse « *fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. A cet égard, elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier.* »³

La littérature de jeunesse fait aujourd'hui partie intégrante du paysage scolaire français. En effet, les programmes de 2008 stipulent que « *grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.* » Ainsi dès la maternelle, cette littérature est recommandée et occupe une place importante dans l'apprentissage du langage ainsi que dans la découverte de l'écrit. Les élèves doivent non seulement savoir se repérer dans

¹ BUTLEN M, (2004), « *Lire en bibliothèque, lire à l'école* », *BBF*, n° 1, p. 5-10. P. 6

² Ministère de l'Éducation nationale, Programme du cycle 2, B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002

³ Ministère de l'Éducation nationale, actes de la DGESCO, http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf, p 5.
http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf.

un livre, se familiariser avec cet objet, mais également « *percevoir sa spécificité* » pour pouvoir le situer dans « *le(s) genre (s) littéraire (s) au (x)quel (s) il(s) apparten(nen)t.* » Cette familiarité avec les textes, lus quotidiennement, l'imprégnation des œuvres du patrimoine littéraire ainsi que « *la découverte des supports les plus fréquents hors et en dehors de l'école* » permettent de multiplier les modes d'accès aux livres et par là même, contribuerait à développer le goût de lire des élèves.⁴

De plus, le socle commun de connaissances et de compétences de 2006 précisait d'ores et déjà que « *la fréquentation de la littérature [...] e(s)t[ait] un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue.* ».

L'utilisation de cette littérature est réaffirmée au cycle 2 puisque « *La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinées aux jeunes enfants, [...] permet d'accéder à une première culture littéraire.* » Cette culture littéraire commune travaillée à l'école résulte de textes et d'albums qui constituent une référence parmi les livres de littérature de jeunesse et qui sont proposés aux enseignants pour leurs qualités constitutives. Ainsi, la littérature de jeunesse ne permet pas uniquement d'acquérir des compétences dans les domaines de la lecture et de l'écriture mais bien aussi d'encourager l'enrichissement d'une culture humaniste. Ana Dias Chiaruttini parle d'une culture scolaire qu'elle définit comme « *une culture à laquelle l'école veut former et qu'elle fait sienne : celle qui s'apprend à l'école pour répondre aux exigences contemporaines de l'Europe en faveur d'une culture patrimoniale, commune et humaniste.* »

Pourtant comme le signale Tauveron, il faut éviter l'écueil qui consisterait à penser que c'est au livre ainsi qu'à l'enseignant que reviendrait la responsabilité unique de faire acquérir ce goût de lire dont la littérature de ces dernières décennies abonde. En effet, il ne faut pas omettre l'implication indispensable du lecteur qui doit « *apporter une part importante de lui-même* » mais également se rendre compte que « *le plaisir esthétique, intellectif et culturel, loin d'opérer par magie se construit.* »⁵

La littérature de jeunesse en ce sens propose des situations « *d'incompréhensibilité programmées* »⁶ susceptibles de permettre un certain investissement du lecteur.

⁴ TAUVERON C, « *Lire la littérature à l'école* », Hatier, Paris p. 14.

⁵ TAUVERON C, « *Lire la littérature à l'école* », Hatier, Paris p. 14.

⁶ ISER W, (1985), « *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* », Mardaga, Bruxelles.

2) Des textes qui se donnent à lire

« Lire, c'est comprendre, nous dit-on. »⁷ Bien entendu, cette courte phrase ouvre à de larges interrogations. Qu'est ce que lire ? Comment apprend-on à comprendre ? Qu'est ce que comprendre ? Il faut dire que les réponses à ces questions épineuses ne vont pas de soi.

La compréhension s'enseigne t-elle ? Identifier la somme des mots d'un texte, est-ce réellement cela lire ? L'identification des différents mots constitutifs d'une phrase, d'un texte, permet-elle réellement de comprendre ? Tauveron, postule bien au contraire que le déchiffrement ne suffit pas à la bonne compréhension d'un texte. Elle dénonce l'idée selon laquelle la compréhension serait un processus automatisé et illustre son point de vue en rappelant que certains apprentis lecteurs, une fois la somme des mots identifiés, ne parviennent toujours pas à en dégager la signification, ce qui conduirait selon elle à diffuser auprès de ces jeunes lecteurs des « *textes sans épaisseurs, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-sol, textes plats qui s'épuisent dans la littéralité de leur dit* »⁸, textes dont la bonne compréhension serait dans la majeure partie des cas vérifiée par le traditionnel questionnaire de lecture.

Pourtant, le récit littéraire et « *le sens d'un texte quel qu'il soit, [...] excède toujours la somme du/des sens des mots qui le composent.* »⁹

Catherine Tauveron a en effet caractérisé le récit de fiction comme « *constitutivement lacunaire* ». Selon celle-ci, le texte nécessiterait un comblement de la part du lecteur qui aurait pour mission d'achever l'œuvre de l'auteur. En effet, s'il est lacunaire, le texte de littérature l'est tout d'abord stratégiquement. Le texte devient alors, par ses béances et ses allusions à un hors texte, ses ambiguïtés et ses accidents sémantiques, une aire de jeu où l'enfant est appelé à faire des inférences et à prendre des initiatives. De cette manière, dans son ouvrage, Catherine Tauveron cite Iser qui caractérise le texte comme le lieu d'une « *incompréhensibilité programmée* »¹⁰

Cette incompréhensibilité est renforcée par certains procédés appelés résistances. Elle en distingue deux principales¹¹ :

- Le texte réticent qui crée délibérément des énigmes que le lecteur aura à résoudre. Ils peuvent prendre la forme de silences, d'ellipses, de clins d'œil culturels.

⁷ TAUVERON C, (2002) « Lire la littérature à l'école », Hatier, Paris p.13

⁸ TAUVERON C, (2002) « Lire la littérature à l'école », Hatier, Paris p.13

⁹ TAUVERON C, (2002) « Lire la littérature à l'école », Hatier, Paris p.15

¹⁰ ISER W, (1985), « L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique », Bruxelles, Mardaga

¹¹ 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 », Versailles, CRDP de Versailles. Version en ligne.

- Le texte proliférant quant à lui est un texte qui peut être lu de manière plurielle, c'est-à-dire de manière polysémique. Ces variations peuvent toucher aux personnages, aux enjeux symboliques et moraux. Ces textes appellent donc à une interprétation et c'est dans ce cadre que chacun aura à exprimer son point de vue en fonction de sa réception de l'œuvre.

Le jeu interprétatif n'admettrait donc pas une résolution unique mais une pluralité d'interprétations différentes. Le débat pourrait alors être considéré comme le lieu privilégié d'un échange autour du texte.

2) Le débat interprétatif comme lieu d'échange privilégié

Le débat tel que le perçoivent Dolz et Schneuwly est un genre bien connu notamment par les élèves car fortement médiatisé. Selon ces derniers, ces situations argumentatives rendues publiques leur permettraient de bien en connaître les enjeux, les règles, et ce sont d'ailleurs sur ces représentations assez élaborées des élèves que devrait s'appuyer le modèle du débat en classe. Le débat se caractériserait par « *une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions ou les attitudes d'un auditoire, il peut être envisagé comme un moyen d'atteindre un consensus ou comme la manifestation d'un désaccord irréductible entre les adversaires. Généralement, il précède et prépare une prise de décision.* »¹²

Dans cette situation dialogale, Robert Vion¹³ et Christian Plantin¹⁴ ajoutent une caractéristique supplémentaire en précisant que l'enjeu n'est pas uniquement de convaincre son opposant mais également sinon plus, son public. L'un des cas illustrant parfaitement leur précision quant à cette définition pourrait s'illustrer dans les débats politiques encore nombreux à ce jour. Ainsi :

« Les situations argumentatives reconnues comme fondamentales, le débat politique et la confrontation au tribunal, sont trilogales. La parole argumentative y est systématiquement pluri-adressée, le destinataire n'étant pas seulement ou pas forcément l'adversaire-interlocuteur, mais dans un cas le juge, dans l'autre le public et son bulletin de vote. »

Ana Dias Chiaruttini, émet toutefois des réserves quant à l'utilisation du débat télévisé comme son modèle de référence pour une pratique scolaire.

Pour elle, il ne s'agirait pas d'un « prototype » adapté puisque « *le débat en classe puise ses sources dans ses propres champs de référence que sont les pratiques sociales référées aux savoirs enseignés, les modèles pédagogiques et didactiques et leurs présupposés théoriques qui*

¹² DOLZ J. SCHNEUWLY B. (1998), « Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école », Paris, ESF, p 163.

¹³ VION R. (2009), « Séquentialité, interactivité et instabilité énonciative », Cahiers de praxématique. Version en ligne.

¹⁴ PLANTIN C. (2006), « L'Argumentation », Paris : PUF, collection Que sais-je ? , p. 64.

*circonscrivent les enseignements disciplinaires. »*¹⁵

-La prescription du débat interprétatif

Le terme de débat interprétatif, est apparu dans les années 90 notamment par la modélisation de séquences didactiques en littérature et a été prescrit pour la toute première fois dans les programmes de 2002 du premier degré.

Cette prescription émerge dans une période où était présente la volonté de faire évoluer le format de la leçon de lecture et où sa pratique en classe était largement valorisée. Enfin elle témoigne bien de « *l'évolution des conceptions de l'enseignement apprentissage* »¹⁶ et donc de la prise en compte des compétences du lecteur.

Les bénéfices de son utilisation peuvent être multiples. Il permettrait aux élèves de développer leur esprit critique, d'apprendre à persuader et de connaître quelques-uns des ressorts des stratégies argumentatives.

Ana Dias Chiaruttini avait posé l'hypothèse que certains descripteurs caractéristiques du débat interprétatif auraient des incidences notamment sur le format de communication.¹⁷ Elle a observé que les élèves parlaient beaucoup plus, plus longtemps et même davantage que le professeur. De plus, les échanges n'étaient plus frontaux entre l'enseignant et les élèves puisque ces derniers s'interrogeaient entre eux, ce qui comme on peut le penser, modifie la forme de leurs propos.

De cette manière, ils utilisent davantage le déictique « je » et d'autres marques de la première personne, ce qui traduit bien leur investissement dans le débat et qui n'était pas le cas dans les anciens formats de lecture. De plus, l'élève s'individualise au sein du groupe classe et se place dans une posture particulière où il s'assume comme « *un locuteur singulier de la situation* ».

¹⁵ Dias CHIARUTTINI A. (2010), « *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école* », p.20.

¹⁶ REUTER Y. (2001), « *La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : Problèmes et enjeux* » in Revue Repères n°23, Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves, Lyon, INRP,p9-31

¹⁷ DIAS CHIARUTTINI A, (2011) « *Émergence du débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture/ littérature à l'école primaire française* », La lettre de l'AIRDF n°49, p.10-14

Les pratiques enseignantes ont également été modifiées. Au terme de ses observations Ana Dias Chiaruttini avait remarqué que le professeur n'était plus en position haute puisqu'il ne s'agissait plus de pédagogie frontale, les élèves n'ayant plus à répondre aux questions de l'enseignant et pouvant interagir entre eux.

Néanmoins, elle a constaté que selon les prescriptions « *le maître conduit ces débats* » et souligne donc bien l'ambiguïté du rôle de l'enseignant dans cette tâche. Le verbe « conduire » traduisant bien la position haute que devrait occuper l'enseignant par rapport à ses élèves.

Le rôle du maître est de régir la parole des élèves, ce qui traduit vraiment un changement dans la conception de l'enseignement. Par la médiation de « *gestes langagiers et corporels* », il doit pouvoir les accompagner dans cette confrontation d'idées, rendre publics les désaccords de certains pour en faire verbaliser d'autres, reformuler pour mieux faire réagir et au besoin « *avancer des contre-arguments à une compréhension erronée, organiser la confrontation et l'évaluation des interprétations complémentaires ou divergentes* ». ¹⁸

La reformulation tient en effet une place non négligeable pour le bon déroulement des situations de débats interprétatifs puisqu'elle permet de singulariser chaque point de vue en utilisant des formules telles que : « *Tu veux dire que* », « *Tu penses que* ». Par ce procédé, l'enseignant pourra distinguer les avis divergents des uns et des autres, permettre une progression thématique, et satisfaire narcissiquement l'élève auteur de cette interprétation. Catherine Tauveron postule donc que la pratique de débats interprétatifs pourrait être d'une aide non négligeable envers les élèves en difficulté. ¹⁹

En effet, « *un espace d'expression et de négociation de sens* » représenterait une variable didactique capable de modifier le rapport à la lecture habituellement observé lors des séances de littérature traditionnelles.

Cette sécurité lectorale serait due au fait que ce ne serait non plus l'élève qui présenterait des difficultés, mais bien le texte. Ce qui les déchargerait, de manière symbolique, de leurs difficultés en lecture. De plus, le fait de pouvoir laisser à ces élèves l'initiative de l'interprétation les valoriserait et les responsabiliserait intellectuellement, leur contribution ayant été jugée comme nécessaire à l'avancée du débat.

¹⁸ 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 », Versailles, CRDP de Versailles. Version en ligne.

¹⁹ TAUVERON C, (2004), « *La lecture littéraire, voie possible de (ré) conciliation des élèves en difficulté avec la lecture* », dans TAUVERON C. (dir.) « La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements », Versailles, CRDP. Version en ligne

C'est dans cette singularisation que chacun pourra observer les divergences pour pouvoir réagir à sa suite, et expliciter sa propre interprétation du texte. De plus, le fait de mettre ainsi en avant des avis contraires peut permettre aux élèves de s'appuyer dessus pour démontrer, fonder leur argumentation, expliciter leurs désaccords.

L'enseignant a donc tout de même un rôle primordial et, par son étayage, doit offrir aux élèves des situations propices à une co-construction du sens.

La prescription du genre débat interprétatif a donc permis, dans une certaine mesure, de reconfigurer la discipline français, et interroge l'activité orale et lectrice au sein même de l'enseignement-apprentissage de la littérature.

Tel qu'il est prescrit, le débat interprétatif pourrait être utilisé à n'importe quel moment de la séance de littérature. Même si C. Tauveron partage ce point de vue, Ana Dias Chiaruttini pense que le débat est une situation spécifique de lecture par rapport au texte et non 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 et proliférant, mais la situation de classe, les questions qui émergent, les lectures précédentes, les encyclopédies personnelles et collectives qui guideront les lectures et des réceptions différentes : le projet de lecture plutôt que le texte.* »

II] La construction du sens en situation de débat interprétatif

1) La co-construction du sens par la communauté d'apprenants

a) L'apport des cercles de lectures

Terwagne, Vanhulle, et Lafontaine ont largement décrit le dispositif de cercle de lecture. Ces derniers le définissent comme « *un dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées.* »²⁰ Les cercles de lecture mettent donc en avant l'idée d'une transaction entre lecteurs qui partirait d'une lecture active et individuelle mais qui serait « *orientée vers l'échange avec autrui.* » C'est à partir de ces transactions que les élèves vont, ensemble, tenter de dénouer les fils du texte, les implicites qu'a volontairement laissé l'auteur derrière lui, de telle sorte que le lecteur soit responsable de l'achèvement du texte et comble « *des pans entiers de la réalité [faisant] défaut.* » Ainsi « *le sens du texte ne préexiste pas à sa lecture. Le lecteur participe à sa finition (et à son ouverture).* »²¹

²⁰ LAFONTAINE A et al. (2006) « *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur* », Bruxelles, De Boeck Supérieur « Outils pour enseigner », p.7

²¹ TAUVERON C, (2002) « *Lire la littérature à l'école* », Hatier, Paris p.16

Néanmoins, il serait illusoire de croire que l'album de littérature de jeunesse soit le seul à organiser la confusion. Les 3 auteurs cités précédemment postulent que « *la lecture est un double mouvement, qui va du lecteur au texte et du texte au lecteur. Elle emmène le lecteur dans une série de « transactions » affectives et intellectuelles.* »²² Dabène et Quet ajoutent qu'en plus de ces variations individuelles et de la variable du texte s'ajoute une variable correspondant à « *la dimension sociale et interactive de la compréhension de l'écrit.* »²³ L'idée même de considérer la classe comme un lieu d'interaction sociale et non plus comme un lieu où les sujets sont soumis au bon vouloir de l'enseignant permet d'approcher le groupe classe de la notion de « communauté d'apprenants » décrite par Brown et Campione et qu'ils définissent de la sorte :

« Dans les classes habituelles, les élèves sont considérés comme des récipients relativement passifs du savoir dispensé par les professeurs, les livres ou d'autres supports. Dans la classe constituée en communauté d'apprenants, les élèves sont encouragés à se consacrer à l'apprentissage auto-réflexif et à la recherche critique d'informations. Ils agissent comme des chercheurs responsables, dans une certaine mesure, de la définition de leurs propres compétences. »²⁴

Ainsi, l'interaction sociale devient « *lieu et moyen de construction de connaissances* » où la verbalisation va occuper une place primordiale notamment pour approcher la notion de zone proximale de développement décrite par Vygotsky.

b) La zone proximale de développement comme lieu de co-construction des apprentissages

La zone proximale de développement décrite par le socioconstructiviste Vygotsky est un concept central. Il peut se définir comme la différence entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il pourra réaliser avec l'aide d'un adulte et/ou ici, dans le cadre de notre étude d'un enfant ayant déjà accédé à un stade supérieur, en collaborant avec ce dernier. Ainsi, les pairs n'apparaissent non plus comme des personnes à convaincre, de possibles détracteurs mais comme des personnes « ressources » avec lesquelles et grâce à tous ces derniers vont pouvoir co-construire leur propre zone proximale de développement.

²² LAFONTAINE A et al. (2006) « *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur* », Bruxelles, De Boeck Supérieur « Outils pour enseigner », p.7

²³ DABÈNE M. & QUET F. (1999), « *La Compréhension des textes au collège* », Grenoble, CRDP de Grenoble – Delagrave, p.12

²⁴ BROWN, A.L. et CAMPIONE, J. C. « *Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques* », Revue française de pédagogie, n°11, 1995.

Ainsi les interactions sociales ou discussions apparaissent comme conditions nécessaires à l'établissement de tout apprentissage.

Néanmoins, dans le cadre des débats interprétatifs, Dabène et Quet posent l'hypothèse que « *la verbalisation par les lecteurs (à l'oral comme à l'écrit) pouvait jouer un rôle central pour leur permettre de stabiliser, de définir leur propre lecture.* »²⁵ Cette objectivation de leurs lectures au sens où l'entendent les deux auteurs, c'est-à-dire comme des *représentations objectivées* mais *provisoires* serait importante avant même la mise en commun car elle permettrait de construire du sens et de pouvoir se positionner au sein de la communauté d'apprenants. De cette manière, les différentes lectures du texte une fois révélées par les pairs pourraient s'évaluer mutuellement dans l'échange et le débat.

2) La validation du sens comme objectif de la situation de débat interprétatif

a) Lectures plurielles et cheminement du sens

Il est évident que chaque individu, à la lecture d'un texte, ne le recevra pas de la même manière que son voisin. Nous avons rappelé les échanges, les transactions qui existaient entre un texte, son lecteur ainsi que son environnement, qui fait de chaque lecture un instant unique, vivant et non reproductible. La diversité de ces lectures fait du lecteur lui-même un être pluriel et soumis à « *un flux incessant de sentiments, d'émotions, d'idées, de souvenirs, que le lecteur vit sous l'influence de ses propres expériences, connaissances et représentations du monde et de lui-même.* »²⁶ De cette manière, le lecteur serait soumis à ses propres variations individuelles mais également aux produits de lecture de ses pairs, eux-mêmes pris dans des processus internes de variations, de transactions. Il paraît donc intéressant de se questionner sur la manière dont se construit ce sens, pour tous et /ou pour chacun afin de tenter de reconstituer les cheminements du sens du lecteur plutôt que de s'interroger sur « *les processus cognitifs à l'œuvre dans l'activité de lecture* » à propos desquelles « *les recherches sont essentiellement centrées aujourd'hui* »²⁷ mais qui ne permettent pas d'éclairer la manière dont les élèves comprennent. Il paraît impossible de reconstituer les motivations d'un lecteur et sa compréhension d'un texte de manière exhaustive néanmoins, Dabène et Quet ont fait le pari que par l'analyse fine des produits de lecture des élèves, il serait possible d'obtenir des éclairages sur les processus en

²⁵ DABÈNE, M. (coord.), « *Le Cheminement du sens* », Lyon, ENS éditions, 2001, p.22

²⁶ LAFONTAINE A et al. (2006) « *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur* », Bruxelles, De Boeck Supérieur « Outils pour enseigner », p.10

²⁷ DABÈNE M. & QUET F. (1999), « *La Compréhension des textes au collège* », Grenoble, CRDP de Grenoble – Delagrave, p.11

œuvre dans la construction du sens chez un sujet soumis à des variations individuelles. (1999, p 11) Avant de se lancer dans leur analyse, les deux auteurs ont clarifié leur position quant à la définition de la lecture qui ne fait pas encore aujourd'hui consensus. Pour ces derniers, il serait plus juste de parler de *situations de lecture* où la lecture serait considérée comme « *une activité langagière s'exerçant sur les manifestations scripturales de la langue et produisant du sens pour celui qui est engagé dans cette activité complexe.* » On retrouve donc bien ici l'idée partagée que la verbalisation joue un rôle central dans la production de sens.

b) La validation du sens

« *La validation du sens est l'enjeu de la situation de débat interprétatif 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* »²⁸

Il semble donc intéressant de comprendre comment s'élaborent les conditions de validation du sens ou les conditions des limites de l'interprétation. En effet, Ana Dias Chiaruttini rappelle que « *la liberté des lecteurs commence seulement où s'arrête celle du texte* »²⁹. Il ne s'agit pas de parler sur un texte dans un « *investissement subjectif débridé* » mais bien de produire du sens en collaboration avec le texte.

Le plus fréquemment, une réponse peut se justifier par l'apport d'une preuve ou d'indices directement relevés dans le texte. Néanmoins, Catherine Tauveron a montré combien le récit littéraire est « *constitutivement lacunaire* ».³⁰

Ainsi, le relevé d'indices textuels n'est pas toujours possible et les critères de validation du sens reposent sur des propositions qui doivent être justifiées par des connaissances déjà élaborées à partir du texte, ou à des connaissances référentielles qui pourraient dès lors constituer une possible alternative à la validation d'un sens particulier.

Parfois, la recherche d'indices dans les illustrations, à défaut d'en trouver dans le texte, peut également permettre d'asseoir une hypothèse.

Enfin, malgré la pertinence des propositions des élèves, subsistent des doutes qui mettent en avant les interrogations des élèves sur le texte.

Selon Ana Dias Chiaruttini, donc, il existerait 3 grandes instances de validation du sens : le texte, la lecture et le sujet lecteur.

²⁸ DIAS CHIARUTTINI A, (2011), « *Émergence du débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture/littérature à l'école primaire française* », La Lettre de l'AIRDF n°49, p. 111-115, (P. 113)

²⁹ TAUVERON C. (1999), « *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant* », Repères n° 19, Comprendre et interpréter les textes à l'école, Lyon, INRP, p. 26.

³⁰ (Infra p. 9)

Si erreur interprétative il y a, le plus souvent, l'enseignant l'anticipe, avant même qu'elle ne puisse se construire et être verbalisée. De plus lorsqu'elle est dite, elle ne peut jamais être considérée comme une erreur car elle est considérée comme « *une vérité du moment* » que la suite de la lecture de l'histoire permettra de faire évoluer grâce à des arguments valables.

Quant aux propositions abusives, elles sont « *le produit des interactions verbales et dans ce cas, l'interprétation ne porte pas sur le texte mais sur les énoncés des élèves* ». Elles peuvent d'ailleurs ne pas être évincées par les enseignants dont certains prônent avant tout l'expression de l'imagination et leur implication dans le débat.

A l'inverse, certaines propositions intéressantes sont tout bonnement oubliées ou mises volontairement de côté (par l'enseignant) et ne font pas l'objet d'un traitement en classe. « *Elles se retrouvent noyées dans la dynamique des interactions, à l'image de la sélection naturelle de toute situation conversationnelle.* »³¹

Enfin, d'autres énoncés peuvent être produits par les élèves et faisant écho à des événements personnels, des jugements, des impressions, etc. Néanmoins, bien que ces apports constituent parfois l'enjeu même du débat interprétatif, ces derniers sont parfois pris en compte sans être centraux ou même ignorés. Se pose ainsi la question des limites. Qui les fixe ? Comment et pourquoi ? Cette question met en avant différentes modélisations du débat interprétatif mais également différentes conceptions enseignantes.

On peut principalement distinguer deux pôles dans la validation du sens et donc dans la gestion des limites. Suivant certains théoriciens elles peuvent relever de la compétence de l'enseignant et pour d'autres de la communauté interprétative, c'est-à-dire, des interactants.

- Les limites induites par l'enseignant

Nous pouvons ici mettre en opposition les modèles de Catherine Tauveron (2004) et de Michel Dabène et François Quet.

En effet, pour la première l'enseignant endosse le rôle de l'arbitre, il prend des décisions quant à l'avancée du débat en orientant subtilement les élèves vers le sens du texte qui est attendu. Il est l'instance de validation du sens du texte par excellence et évite les divergences inutiles à la co-construction du sens, en recentrant les élèves sur le texte.

Catherine Tauveron définit ainsi cet arbitrage de l'enseignant :

« Arbitrer, c'est au besoin avancer des contre arguments à une compréhension erronée, organiser la confrontation et l'évaluation des

³¹ DIAS CHIARUTTINI A, (2007), Du débat interprétatif à l'école ?, dans Recherches n°46, Lille, ARDPF, p.161

interprétations complémentaires ou divergentes, être sans cesse sur le qui-vive, suivre avec attention les cheminements collectifs et individuels du sens, œuvrer au besoin à leur réorientation. »³²

Dans une toute autre perspective, Dabène et Quet postulent que le débat interprétatif constitue au contraire le moyen de placer les élèves face à une situation problème qu'ils auront d'abord à identifier puis à gérer par eux-mêmes en se constituant comme les arbitres du débat. Néanmoins, le rôle et les gestes du maître demeurent importants puisqu'un cadrage de sa part semble essentiel pour ne pas perdre de vue l'objet de la discussion.

Le premier point de vue peut être particulièrement propice à la tenue de débats en cycle 1 ou en début de cycle 2 ; en début d'année pour que les élèves puissent s'approprier les codes du genre pour se libérer progressivement de l'arbitrage du maître. En effet, cette autonomisation me semble importante puisque la tenue de débats interprétatifs vise justement à modifier le format de la leçon de lecture. Un guidage trop actif reviendrait à proposer des situations de lecture plus traditionnelles où la vérification de la bonne compréhension serait l'objectif principal. Or, nous avons rappelé les dérives d'une telle conception de la lecture.

Pour terminer sur ce point on peut ajouter que dans le cadre de sa thèse, Ana Dias Chiaruttini avait effectué des entretiens et questionnaires auprès de 65 enseignants déclarant mettre en place des débats interprétatifs. Or, 28 d'entre eux revendiquaient un mode dirigiste où la référence au texte était la seule source de validation pour 19 qui privilégiaient le rôle d'animateur où l'interaction entre les élèves validait ou non les interactions. Enfin 18 d'entre eux déclaraient ne tenir qu'un rôle de gestionnaire des échanges, et de distributeur de parole.

- Les limites gérées par la communauté interprétative.

Beltrami lui ne voit pas le débat interprétatif comme le moyen « *d'apporter des réponses définitives aux problèmes d'interprétation qui se sont posés en cours de séance* ». Selon lui ce sont « *les indices retenus par les élèves pour produire le sens (indices morphosyntaxiques, hypothèses sur la cohérence du texte, connaissance du monde, etc.) et la validité des stratégies mises en œuvre* »³³ qui doivent être valorisés. Cette conception permet aux élèves de mettre en avant les différentes lectures/réceptions individuelles d'un texte et de

³² 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*, Versailles, CRDP de Versailles, p 28.

³³ BELTRAMI D., QUET F., REMOND M. & RUFFIER J. (2004), « *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif* », Paris, Hatier, p 44.

les confronter, modifier, préciser tout en essayant de percevoir les logiques dont elles dépendent. Bucheton parle alors d'une réception participative en ce que les critères s'élaborent au sein de la communauté interprétative.

Bien que différentes, ces deux modélisations du genre semblent s'accorder sur le fait que le débat interprétatif ne doit pas être la porte ouverte à toutes les interprétations et que les déviations interprétatives doivent être signalées. De plus, on peut ajouter que ces deux postures dépendent de la conception que l'enseignant a de l'enseignement de la littérature et qui valorisera de manière différente le texte et la dimension communicative des interactants. En effet, le débat interprétatif permet l'élaboration de discours adressés et dont la linguistique nous fournit certains outils ; pour mieux comprendre les dynamiques conversationnelles d'un tel genre.

3) Quelques éclairages linguistiques

Bien que cette discipline ne me soit pas familière, il me semble qu'elle pourrait me fournir des outils, des indices pour parvenir à isoler certains déterminants d'une situation de validation du sens, voire quelques invariants.

- Dynamiques conversationnelles et structure des interactions

Le débat interprétatif permet d'ouvrir un espace de négociation de sens où chacun est amené à verbaliser son propre ressenti pour un même texte dans une dynamique interactionnelle.

Aussi, Evelyne Bedoin a exploré les relations entre l'activité littéraire et les activités langagières au sein d'une communauté discursive d'élèves de cycle 3.³⁴

Il existerait une articulation entre coopération interprétative et coopération entre pairs. De cette manière, le sens donné à l'objet littéraire et les interactions entre élèves s'élaboreraient conjointement.

Dans le cadre des débats interprétatifs, la lecture est un jeu interactif où c'est à la communauté de lecteurs que revient la tâche de donner du sens au texte. Encore faut-il que celui-ci pose de véritables problèmes de compréhension et qui peuvent être pluriels pour ouvrir un débat interprétatif de type spéculatif.

C'est dans ce cadre, que peut s'avérer intéressant d'ouvrir au sein de la classe un espace

³⁴ BEDOIN E, (2006), La coopération en contexte littéraire, Carrefours de l'éducation 1/2006 (n° 21), p. 3-16

de négociation, où les hypothèses des uns pourront être confrontées à celles des autres. « *C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affirme, se corrige ou se rencontre la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte* ».

Bedoin ajoute à ce propos que cet échange, cette confrontation d'idées favorise « *L'objectivation de la pensée et la négociation du sens* ». ³⁵

On peut donc se demander quels rôles tiennent les interactions verbales dans l'explicitation et la justification « d'espaces problèmes interprétatifs ». Evelyne Bedoin a interrogé les modèles de structures d'interaction pour en dégager les pertinences et les limites. Elle cite les travaux de Michel Gilly ³⁶ qui a tenté de définir différents types de dynamiques co-élaboratrices et qu'elle synthétise sous forme de ce tableau :

Type de dynamique	Caractéristiques principales
Co-élaboration acquiescante	L'un des deux sujets élabore seul une solution et la propose à son camarade, qui ne manifeste pas d'opposition mais fournit des feedbacks d'accord.
Co-construction	Les deux apprenants élaborent au fur et à mesure, dans un échange alterné, une solution commune.
Confrontation avec désaccord non argumentés	Un sujet n'accepte pas les propositions de son camarade sans pour autant argumenter ou proposer d'autres alternatives.
Confrontation contradictoire ou avec désaccord argumentés	Un apprenant réagit par désaccord argumenté à une proposition. Il s'agit ici d'une véritable dynamique de conflit sociocognitif.

A la vue de ces différents types de dynamiques, on peut remarquer que ceux qui paraissent participer à l'établissement d'un raisonnement collectif sont la co-construction d'une part puisque le sens est élaboré entre les pairs par une succession de propositions.

Ensuite, la confrontation contradictoire car doivent être mises en place des stratégies argumentatives, des prises de positions bien marquées, une reprise des propositions des autres élèves pour pouvoir étayer son propos ou infirmer le leur.

Néanmoins, elle pose les limites d'une telle typologie car ni la place du référent textuel dans ces dynamiques co-élaboratrices, ni l'impact de ces dynamiques sur l'objet littéraire ne sont interrogées.

Suite à ses observations, Evelyne Bedoin a conclu qu'il existait « *une incidence des rôles discursifs de la situation d'argumentation sur la dynamique interactive* » ainsi qu'une

³⁵ BEDOIN E, (2006), La coopération en contexte littéraire, Carrefours de l'éducation 1/2006 (n° 21), p. 4

³⁶ GILLY, M. (1995). « Approches socio-constructives du développement cognitif », GAONAC'H, D., GOLDER, C. (coord.), Profession enseignant, Manuel de psychologie pour l'enseignement, Paris : Hachette éducation, p. 149.

« incidence des enjeux argumentatifs sur les scénarios résolutifs ».

De plus, l'objet textuel trouve sa place au sein des dynamiques co-élaboratives. Son rôle est double : il sert de preuve et d'argument mais il peut aussi tromper, dérouter le lecteur dans ce que Tauveron nous rappelait des caractéristiques du texte littéraire proliférant ou réticent.

Le lecteur doit donc être actif et réagir en adoptant diverses postures de lecture ou de modes de réception de la lecture littéraire.

La notion de posture de lecture pourrait donc être envisagée comme une interface entre la stratégie textuelle et les dynamiques de résolution de problème assez représentatives de la notion de débat.

Par la notion de posture, Dominique Bucheton entend « *un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. [...] La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte de lecture donnée, mais aussi du côté de l'objet.* »³⁷

La participation reposerait donc sur des postures de lectures variées qui vont permettre au sens de se construire collectivement dans la prise en compte du discours de l'autre.

Ainsi, la verbalisation et les échanges verbaux constituent un pôle essentiel dans une dynamique dialogale en proie à plusieurs dimensions, sociale, affective, et identitaire.

Ils « *interviennent de façon centrale dans les apprentissages, pas seulement comme condition favorable ou défavorable, mais comme dynamisme constitutif, comme lieu même où les démarches intellectuelles et les connaissances s'élaborent* ». ³⁸

- Approche interactionnelle des conversations

Catherine Kerbrat-Orecchioni a beaucoup travaillé sur l'approche interactionnelle en partant du postulat que « *tout discours est une construction collective* »³⁹. Par cette formulation, l'auteur met en avant le caractère social et adressé de la parole. En effet, hormis le cas particulier du monologue, tout acte de parole implique une allocution et donc l'existence d'une tierce personne plus communément appelée destinataire. Ainsi elle démontre que « *celui-ci se trouve déjà inscrit dans le discours de l'émetteur, explicitement parfois, implicitement toujours, dans la mesure où l'émetteur tient compte en permanence de l'image qu'il s'est construite de*

³⁷ BUCHETON D. (1999), « Les postures de lecture des élèves au collège », dans *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP, Grenoble, p137-150, (P. 138)

³⁸ NONNON E, (1998), *Interactions et apprentissages*, dans *Le français aujourd'hui*, n° 113, version en ligne

³⁹ C KERBRAT-ORECCHIONI, « Les interactions verbales », tome 1, 3^{ème} édition, 1998, Paris, p13.

son destinataire et des compétences qu'il lui prête. » Les actes de paroles se caractérisent donc d'une part par le fait de s'exprimer à quelqu'un mais également par le fait que le « tu » se convertit ensuite en « je », c'est-à-dire par la production d'une réponse. On peut ainsi parler d'interlocution. Mais plus précisément encore elle parle d'interaction en ce que les différents participants à l'échange, (appelés interactants), « *exercent les un sur les autres un réseau d'influences mutuelles- parler c'est échanger et c'est changer en échangeant.* » En effet, elle définit la conversation comme « *un moyen d'agir sur l'autre et de changer certaines données du réel.* » Dans cette mesure, les élèves adopteraient, selon elle, différents comportements manifestant la prise en compte des propos d'autrui, autrement dit des signes d'engagement dans l'interaction. Elle dégage dans son ouvrage quelques unes des influences mutuelles qu'exercent entre eux les participants d'un échange communicatif :

- Un système de signaux d'engagement mutuel, de marqueurs d'accord ainsi que ce qu'elle a appelé les « procédés de validation interlocutoires ».

Cette ratification réciproque permet aux participants de se constituer comme membres à part entière de la conversation et de signifier qu'il est attentif à ce qui lui est dit s'il est le destinataire et qu'il prend en considération son destinataire et ses compétences s'il est le locuteur. Catherine Kerbrat Orecchioni relève différents marqueurs de cette validation interlocutoire : pour le parleur :

- ✚ Orientation du corps (non verbal)
- ✚ Direction du regard (non verbal)
- ✚ Production de marqueurs verbaux d'allocation
- ✚ Production de captateurs (hein, tu sais, dis, etc.)

On parle de procédés phatiques entendus comme « *l'ensemble des procédés dont use le parleur pour s'assurer l'écoute de son destinataire.* »⁴⁰

⁴⁰ C KERBRAT-ORECCHIONI, « Les interactions verbales », tome 1, 3^{ème} édition, 1998, Paris, Armand Colin p. 18

Pour le récepteur :

✚ Regards, hochements de tête, bref sourire, changement postural

✚ Vocalisations

✚ Verbalisations

On parle de régulateurs ou de signaux d'écoute.

Par ces procédés les différents interactants se signifient qu'ils se considèrent comme des interlocuteurs valables en ajustant en permanence leurs comportements respectifs. On parle d'intersynchronisation. De plus cette attention mutuelle traduit bien le lien déterminant entre la phase d'émission et la phase de réception qui se commandent mutuellement. En effet, un locuteur agit sur son destinataire en effectuant certaines hypothèses sur ses compétences, son interprétation ou ses possibles réactions ce qui impactera directement la phase d'encodage du locuteur.

Ce double mouvement continu entre les interactants montre bien que tous doivent être actifs dans l'échange et que la distinction émise dans la linguistique traditionnelle entre émetteur/ récepteur peut être discutée. En effet, à un même moment :

A parle en émettant des unités verbales et non verbales (phatiques) et il reçoit les régulateurs (signaux d'écoute) de **B**

B écoute et reçoit les signaux verbaux et non verbaux de **A** tout en produisant de nombreux régulateurs verbaux, vocaux ou non verbaux.

Ils sont donc tout deux en position d'émetteur et de récepteur.

- le système des tours de parole

On a vu que l'interlocution était caractéristique des interactions verbales. Ce principe d'alternance est acquis très tôt chez l'enfant bien avant même qu'il soit en mesure de produire de vraies phrases grammaticalement correctes. En effet, des observations ont montré que

l'enfant de quelques mois cessait ses vocalisations lorsque sa mère s'adressait à lui pour ne les reprendre qu'une fois sa phrase terminée.

Ainsi, les interactants d'une situation de communication sont soumis à un certain nombre de droits et de devoirs.

Catherine Kerbrat Orecchioni en distingue plusieurs :

- 1) La fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs et de manière relativement équilibrée.
- 2) Une seule personne doit parler à la fois.
- 3) Il faut toujours qu'une personne soit en train de parler.

Comment dans ce cas peut donc être réglée cette alternance ?

La plupart du temps en contexte scolaire, la parole est distribuée par l'enseignant lui-même qui endosse dès lors la responsabilité du bon fonctionnement du débat.

Pour des élèves plus avertis et habitués aux débats interprétatifs, les tours de paroles peuvent être négociés directement par les membres du groupe. Dans ce deuxième cas, comment savoir à quel moment la parole peut se transmettre et qui doit la reprendre ?

Le changement de tour s'effectue après des signaux qu'émet le locuteur et qui sont appelés « points de transitions possibles » en linguistique. Ils consistent en fait en des signaux de fins de tour que l'auteur regroupe en 3 catégories :

- ✚ Les signaux de nature verbale.
- ✚ Les signaux de nature phonétique ou/et prosodique (courbe intonative/débit/intensité).
- ✚ Signaux mimo-gestuels (regards/ relâchement musculaire).

Quand l'enseignant occupe le poste d'arbitre, soit chez près de 28% des enseignants interrogés par Ana Dias Chiaruttini, plusieurs choix s'offrent à lui. Favoriser la parole de petits parleurs ou au contraire de grands parleurs pour permettre l'avancée du débat. Il peut aussi donner la parole aux élèves manifestant l'envie de s'en emparer (main levée, réaction simultanée aux propos d'un autre élève, agitation, etc.)

Néanmoins cette liste non exhaustive peut être complétée par des événements survenus au cours de l'échange par exemple lorsqu'un interactant exprime son vif désir de réagir à ce qui vient d'être dit ou encore quand quelqu'un coupe la parole au milieu d'un énoncé le plus souvent commençant par une conjonction de coordination. En plus de la négociation du sens, le débat interprétatif serait donc également soumis à une négociation de la parole et du changement de tour.

Partie empirique du dossier

Pour pouvoir répondre aux questions que je me suis posées dans la partie théorique de ce travail, il me fallait étudier des données concrètes. J'ai donc construit une séquence de littérature qui donnait la part belle à la pratique du débat interprétatif. Néanmoins, je disposais de quelques limites notamment en terme :

– de temps puisque l'enseignement de la lecture/ littérature ne fait pas partie de mes attributions au sein de la classe et que ces séances que j'allais mener avec mes élèves empièteraient sur les apprentissages que je dois mener à terme dans d'autres disciplines. De plus, l'étude d'un album, sa compréhension, nécessite du temps. D'autant plus si l'on met en avant l'expression des hypothèses, la confrontation des idées et l'étude fine de l'album. Après discussion avec le titulaire du poste, j'ai donc pu effectuer 4 séances de 45 minutes chacune qui m'ont tout de même permis de relever bon nombre de données qui seront utilisées pour l'analyse.

– D'autre part, c'est à regret que j'ai dû renoncer au caractère filmé des séances, et ce, pour diverses raisons. L'enseignant à qui j'ai exposé mon projet s'est montré réticent à ce que l'image des élèves soit récoltée car d'autres projets d'étudiants ayant filmé des séances de classes se sont mal passés. Notamment par l'accueil des parents qui sont assez procéduriers dans l'école. Il m'a également dit que de nombreux parents d'élèves de la classe, suite à cet épisode (une petite dizaine), avaient refusé, dans les papiers d'informations de début d'année, l'autorisation de recueillir des images de leurs enfants. J'ai donc dû laisser cet outil de côté et me rabattre sur la simple utilisation d'un magnétophone.

I] Le choix du livre : Yakouba de Thierry Dedieu

1) Présentation générale de l'ouvrage.

Mon choix s'est rapidement arrêté sur le magnifique album de Thierry Dedieu intitulé

Yakouba. Il fut publié en 1994 aux Éditions Seuil Jeunesse. Il apparaît de plus dans la liste des ouvrages recommandés par l'éducation Nationale. Cet album est présenté à la manière d'un conte africain et met en scène un enfant appelé Yakouba dont le portrait apparaît sur la page de couverture. Il se retrouve à une étape charnière de sa vie puisqu'il va devoir passer un rite initiatique qui le fera passer d'un héros « immature » à un individu qui sortira grandi de cette épreuve et qui acquerra le statut de guerrier. On peut donc rattacher son histoire tantôt au récit anthropologique, qui met en scène les us et coutumes d'une tribu africaine ; tantôt au conte de par sa structure narrative. Les rites de passage se définissent donc par le passage d'un statut à un autre pour un individu qui passe par trois états : « *Une phase de séparation, où l'individu sort de son état antérieur, une phase de latence, où l'individu est entre deux statuts et une phase d'agrégation, où la personne acquiert son nouvel état* » (P. Bonte et M. Izard, Dictionnaire de l'Ethnologie et de l'anthropologie, p633, 1991). Le héros de cet album vivra ces trois phases au sein de cette histoire.

2) Résumé de l'histoire.

Aujourd'hui, c'est un grand jour pour Yakouba. Il va subir le rite de passage qui permet aux jeunes garçons de sa tribu de devenir des guerriers et donc, être considérés comme des adultes. Pour cela, il doit tuer le lion. Quand il se retrouvera devant le lion, ce dernier lui expliquera qu'il s'est blessé suite à un combat qui avait duré toute une nuit contre un rival féroce. Il est donc à bout de forces. Un problème d'ordre moral se pose donc à Yakouba, et qu'il arrive à lire dans les yeux du lion : « *Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs.* » Après une nuit de réflexion, Yakouba choisira de ne pas tuer le lion. Il ne sera donc pas reconnu par les adultes de sa tribu comme un guerrier mais deviendra responsable des troupeaux à l'écart de son village. Néanmoins, depuis ce temps, : « *le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions* ». De cette manière, on comprend que si Yakouba n'acquiert pas le respect des adultes il obtient néanmoins celui des lions.

3) Raisons philosophiques de ce choix.

L'album par les questions d'ordres morales qu'il pose peut également s'apparenter à un album philosophique. En effet il souligne des questions importantes sur des sujets aussi divers que le choix, le courage, le destin, etc. En effet que doit faire Yakouba ? Respecter la tradition de ses ancêtres ou désobéir et laisser la vie sauve au roi des animaux ? Pourra-t-il se dire courageux d'avoir tué un lion alors qu'il n'aura pas eu de mérite dans ce face à face, qu'il n'aura

pas risqué sa vie ? Ici, la situation est inversée puisque c'est précisément en ne tuant pas le lion que Yakouba fera preuve de plus de courage. Mais cela, personne ne le saurait à part lui. Il fait donc ce choix pour lui même, pour ne pas baser son mérite et le respect qu'on lui porte sur un mensonge. Quoi qu'il en soit, on découvre dans le livre qu'il en paiera les conséquences en passant pour un lâche auprès de ses pairs.

L'album permettra donc aux élèves d'exercer leurs jugements moraux sur les choix de Yakouba dans le récit. Ces jugements constituent un premier pan de ce que pourront exprimer les élèves durant les débats. Bien qu'ils n'atteindront pas tous le même niveau de réflexion et de distanciation, on peut formuler l'hypothèse que tous entreront dans un cheminement propice au dépassement de leurs pensées initiales.

4) raisons didactiques de ce choix

Le livre de Thierry Dedieu est très riche sur bien d'autres aspects, notamment de par les ellipses narratives qui laissent au lecteur le travail de décryptage des blancs narratifs. On doit alors inférer sur les décisions de Yakouba et les actes qui en découlent.

Que s'est-il passé entre :

- ➔ « *S'armer de courage et s'élaner pour combattre* » à « *alors Yakouba croisa le regard du lion* »
- ➔ De « *Tu as la nuit pour réfléchir* » à « *au petit matin , Yakouba ramassa sa lance* » ?
- ➔ Entre « *Tous l'attendaient* » et « *Un grand silence accueillit Yakouba* »
- ➔ Entre « *un grand silence accueillit Yakouba* » et « *ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous* »
- ➔ Entre « *on confia à Yakouba la garde du troupeau* » et « *c'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions* »

Comme nous l'avons précisé dans la première partie théorique, les textes appartenant au corpus de la littérature de jeunesse sont très riches. Yakouba en est un parfait exemple. Car son texte est exceptionnellement lacunaire et comme Catherine Tauveron l'avait souligné, il est réticent. Ici, il ne s'agit pas, en comblant des pans entiers de l'histoire, d'un travail d'interprétation mais bien de compréhension. Yakouba n'a pas tué le lion. Il a décidé de rester en

accord avec lui même, et ce malgré le risque d'être banni. L'élève ne peut prétendre le contraire. Il s'agirait d'un contre sens. Pour aider les élèves dans leur travail de lecteur, l'album est illustré de manière très parlante. Ce sont d'ailleurs ces illustrations qui vont pouvoir valider les hypothèses des élèves, notamment dans les dernières pages. Celles ci sont de grandes tailles et occupent parfois des doubles pages entières. Elles sont réalisées au fusain/ crayon graphite. Une attention particulière a été portée à chacune d'entre elles durant la séquence qui a été mise en œuvre dans la classe. Néanmoins, les illustrations organisent aussi a confusion notamment au petit matin, quand Yakouba se retrouve face au lion, complètement avachi sur le sol.

II] Présentation de l'école et de la classe où ont été collectées les données.

J'ai effectué mes enregistrements dans l'école Yves Montand à Neuf Berquin. Il s'agit d'une petite école de village et qui compte 5 classes allant de la TPS au CM2. Je suis quant à moi en charge de la classe de CP/ CE1. Classe difficile à prendre en charge car charnière dans le parcours scolaire des élèves mais aussi de par le cours double qui n'est pas toujours facile à gérer ; les CP n'étant pas encore autonomes. La classe est organisée en petits groupes de 4 élèves pour favoriser l'entraide et les recherches collectives.

La classe en chiffres :

Elle compte 15 CP et 7 CE1.

6 enfants sont suivis par le RASED.

1 élève est suivi par une AVS.

2 élèves de CP sont des redoublants.

1 élève dispose d'un contrat avec l'enseignant à cause de problèmes comportementaux graves.

Cette cohorte n'est pas toujours facile à gérer mais dispose aussi de quelques très bons éléments. Le public de la classe est donc extrêmement hétérogène.

III] Présentation de la séquence : (Voir annexe)

Comme indiqué plus haut, j'ai dû me résoudre à n'effectuer qu'une séquence de 4 séances et qui, pour me permettre de récolter le maximum de données, s'est majoritairement réalisée à l'oral.

Je joins néanmoins sa première partie au corps du mémoire, celle qui positionne la séquence par rapport aux exigences des programmes nationaux ainsi que celles posées par le Socle commun de connaissances et de compétences.

J'ai intentionnellement choisi de ne pas élaborer de séquence trop minutée et précise pour ne pas entraver la parole des élèves et m'adapter aux discussions soulevées par ces derniers.

Léquence : Yakouba - Thierry Dedieu

Cycle : 2

Classe : CP/CE1

Durée : 4X45minutes

Champ disciplinaire : Français

Sous domaine : Lecture/ Littérature

<u>Compétences du socle :</u>	Maîtrise de la langue Française	<p>L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ; - lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ; - dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court ; - écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.
	Culture humaniste	<p><i>L'élève est capable de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts ; - découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays.
	Compétences sociales et civiques	<p><i>L'élève est capable de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - respecter les autres et les règles de la vie collective ; - appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à

		l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe ; - participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication.
	Autonomie et initiative	<i>L'élève est capable de :</i> - écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ; - échanger, questionner, justifier un point de vue ; - travailler en groupe, s'engager dans un projet.

Objectifs de la séquence :

-  Participer à un débat sur la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire elliptique
-  Vérifier ce qui permet ou interdit une interprétation défendue.
-  Guider les élèves dans leur effort de compréhension

<u>Compétences visées :</u>	CP	CE1
<i>Être capable de</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire. • Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter et lire des œuvres intégrales courtes. • Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu. • Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins). • Lire ou écouter lire des œuvres

	reformuler son sens. • Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse	intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.
--	--	--

IV] Méthodologie prévue.

Pour mener à bien cette étude, j'ai choisi d'effectuer des observations et d'enregistrer les situations de classe à l'aide d'un magnétophone. Une fois enregistrées, j'ai retranscrit les séances menées à l'écrit et me suis attachée à leur analyse pour comprendre l'organisation sous-jacente des prises de paroles des élèves et étudier comment le sens évoluait au sein du groupe classe.

Durant les séances de littérature, j'ai choisi de me positionner face à eux, assise sur une chaise, les élèves étant assis sur des bancs ou au sol, dans le coin regroupement de la classe.

La première eu lieu le 18 mars 2014 et la dernière le 15 avril 2014 . Elles eurent lieu pour la première à 10h45, la deuxième à 14h, la troisième à 10h45 et la dernière à 14h également.

V] Observations préliminaires sur la tenue des débats.

Les séances m'ont globalement pris plus de temps que ce que je n'avais envisagé mais les élèves furent très inspirés par cet album et je n'eus aucun mal à les faire participer aux échanges ; au point parfois où je ne maîtrisais plus moi même les échanges entre ceux-ci.

Je sais que l'enseignant doit aussi savoir être spectateur de tels échanges pour mieux animer plus tard et proposer des relances aidantes. Néanmoins, plusieurs élèves parlaient en même temps et je devais leur rappeler sans cesse que ce qu'ils se disaient pouvaient être intéressant pour tout le groupe. Notamment parce qu'il s'agissait des élèves « moteurs » de la classe.

Certains élèves plus petits parleurs, et ne prenant pas naturellement la parole étaient interrogés pour la reformulation de ce qui avait déjà été vu lors des séances précédentes notamment ; de sorte que tous les élèves ont participé aux échanges à un moment ou à un autre.

Analyse des retranscriptions :

I] Réflexion autour des instances de validation du sens.

1) Découverte du livre (Séance 1)

La découverte de l'album a commencé par la lecture du titre et la production d'inférences, pour anticiper ce dont sur quoi pourrait parler l'album. Malgré la présence d'éléments aidants sur la couverture : peintures décoratives du cadre, police du titre, physionomie de l'enfant, lance et bouclier, large collier à rangs, maquillage ; les élèves ont assimilé les peintures du visage de Yakouba à celles des indiens et cette interprétation les a vite convaincus puisque certains d'entre-eux ont eu du mal à modifier leurs représentations initiales, et ce, même après la lecture du texte qui gommait toutes les incertitudes possibles. Cette première observation m'a donc permis de comprendre que certaines interprétations initiales pouvaient être très tenaces chez les élèves et difficiles à faire évoluer.

M5 : Est ce que c'est un nom que vous avez déjà entendu ?

Classe entière : Non !

Sauf Thomas et Adrien qui disent : Oui !

M6 : Alors Thomas où as tu déjà entendu ce mot ?

Thomas1 : Bah une fois, quand je regardais la télé, j'ai vu un film sur les indiens.

Adrien 2 : Oui.

M7 : Est ce que vous pensez que c'est un livre sur les indiens ?

Classe entière : Oui !/ Non !

On voit ici qu'au début, personne n'arrivait à identifier l'origine du prénom de Yakouba puisque la classe répond unanimement « Non » à cette question. Deux élèves, néanmoins, répondirent positivement à ma demande. Thomas est un élève très cultivé et poussé par sa famille, qui accorde beaucoup d'importance à l'école. Dès le début de l'année, il a su me montrer l'étendue de ses connaissances encyclopédiques, très impressionnantes pour son âge et sur des sujets très divers. Les autres élèves de la classe le savent aussi. L'école étant petite, cette cohorte se suit depuis la maternelle dans la même classe. Et il savent que Thomas a «souvent raison ».

Quand il indique ici avoir déjà rencontré le prénom Yakouba dans un film sur les indiens, on voit qu'immédiatement que, quand je pose la question « *Est ce que vous pensez que*

c'est un livre sur les indiens ? », une partie des élèves le suit dans cette interprétation. (Bien qu'ici on puisse difficilement croire que Thomas ait réellement vu un personnage de ce nom dans un film d'indien.)

Adrien, quant à lui, est un élève agité qui a de gros problèmes de comportement. Il a énormément de mal à se tenir dans la classe et désire toujours se faire remarquer, par des manières qui sont très rarement louables. Il est donc difficile de juger de ses propos tant son esprit de contradiction est important. D'ailleurs, les élèves semblent le savoir puisqu'il n'est pas rare qu'en classe, quand Adrien dit certaines choses dénuées de sens, les élèves lui répondent qu'il fait ça uniquement pour embêter le monde et faire son intéressant. On avait donc à faire à deux profils très différents. D'ailleurs, Adrien a juste ajouté un « *oui* » après la justification de Thomas.

Les autres élèves ayant suivi cette interprétation ont ensuite cherché à trouver des indices allant dans le sens de cette idée. Le maquillage de Yakouba, similaire, il est vrai, à ceux des indiens peut également avoir contribué à organiser la confusion chez les élèves.

Il m'a semblé également durant cette phase, que les élèves ont eu des difficultés à faire le lien entre les différents éléments observés, pour en arriver à une conclusion. Il est vrai qu'à l'intersection des éléments repérés sur la couverture, l'identification de l'origine africaine de Yakouba peut sembler évidente. D'autant plus que cette hypothèse a été énoncée par Thomas, un peu plus loin. Pourtant, ce point est resté problématique jusqu'en fin de séquence pour certains élèves.

M21: Au carnaval, oui. Mais des gens d'autres pays ?

Thomas 2 : Les africains ?

M22 : Les africains, oui !

(rires de quelques élèves)

M23 : Si, les africains se maquillent aussi beaucoup ! Vous n'avez jamais vu de documentaires à la télévision ?

Thomas 3 : En plus, ils ont les mêmes, ils ont la même petite arme et le même petit bouclier.

Thomas, ici, a pu faire avancer le débat de manière significative, d'autant plus qu'il fut le seul à faire ce lien entre les différents éléments de l'illustration (Thomas 3). On verra pourtant que, durant cette même séance, et après la lecture du texte qui indique explicitement que

l'histoire se passe au cœur de l'Afrique, il subsistera des difficultés qui persisteront jusqu'en séance 3.

Plus tard, une première divergence d'opinion prit place au sein du groupe classe à propos du sexe de Yakouba. Ici, il n'y avait pas d'autre choix que de se pencher sur l'analyse de l'illustration.

M46: Et maintenant, on va parler de cette personne puisque l'on n'en a pas encore dit grand chose.

Adrien 16 : Non, il est chauve !

Louis 5 : (rires)

Clémence 1 : C'est pas marrant hein...

M47: Il est chauve. Qu'est ce que cela veut dire qu'il est chauve ?

Adrien 17 : Ça veut dire qu'il a pas de cheveux !

M48 : Alors tu as dit « il » ça veut dire que tu penses que c est un ?

Classe : Garçon.

Luka 3 : Parce qu'il est chauve et que les filles elles sont pas chauves.

Noham 1 : Parce que les filles. Ils ont des ; quand elles grandissent, elles ont les cheveux longs.

Ici, on remarque que des connaissances, mêmes lacunaires, satisfassent les élèves puisqu'elles vont dans le sens de leur idée (pour Noham et Luka). Ils se focalisent sur la longueur des cheveux pour déterminer le sexe d'une personne. Plutôt que de leur demander si les filles ne pouvaient avoir des cheveux courts, j'ai préféré mettre à mal leurs idées très stéréotypées en ajoutant une information à laquelle ils n'avaient pas encore prêté attention.

M49: Oui, mais cette personne, qu'est ce qu'elle a au cou ?

Adrien 18 : Un collier d'indien.

(Ici, on remarque encore une fois que les élèves ont davantage été marqués et convaincus par l'interprétation assimilant Yakouba à un indien. J'ai préféré noter leurs hypothèses au tableau pour les retravailler ensuite et les considérer comme des « vérités provisoires » qui seront mises à l'épreuve de la lecture de l'album.)

?: Non.

(brouhaha un collier en or/ un bout de plume).

Luka 4 : Non, une fille, ça met pas de collier !

Adrien 19 : Si !

Luka 5 : Pourquoi j'en ai pas alors ?

M50: Un collier, donc. Est ce une fille ou un garçon ? Qu'en pensez vous ? Levez la main ceux qui pensent que c'est une fille ? 1, 2 3 ; 3 personnes pensent que c'est une fille ?

Dylan 4: Moi aussi, moi aussi !

M51: D'accord, d'accord. On verra en ouvrant, d'accord ? Donc, certains pensent que c'est une fille, d'autres pensent que c'est un garçon. On a dit qu'il avait du maquillage, un collier, qu'il était chauve. Il tient aussi une lance et un bouclier. Ce sont les 5 informations que l'on a pour le moment.

Là encore, Luka réagit de manière catégorique et stéréotypée. Il ne peut envisager qu'un garçon puisse porter un collier comme celui ci. Adrien lui rétorque l'inverse mais ne justifie pas sa réponse en ne lui répondant qu'un « si » ; ce qui ne donne pas énormément de poids à son propos. On voit d'ailleurs que Luka n'est pas convaincu et il retourne le problème en se demandant pourquoi, alors, se sachant garçon, il n'en porterait pas. Il considère ici le collier comme un attribut définitoire du genre féminin. Là encore, Adrien ne su quoi lui répondre. Il a tendance à davantage nuancer ses propos par rapport au port d'un collier mais n'arrive pas à expliciter sa pensée, qui est pourtant vraie. On verra qu'au fur et à mesure de ses prises de paroles, Adrien enrichira ses propos et prendra conscience de l'intérêt de fournir des justifications à son interlocuteur.

Dans cette première phase de découverte de la couverture, comme explicité plus tôt, j'ai préféré ne pas entraver leur imagination pour favoriser la discussion et les échanges et leur montrer que toutes leurs idées pouvaient être intéressantes. Je voulais qu'ils décèlent, dans cette organisation inhabituelle, qu'il s'agissait d'un mode de communication différent de ce qui avait été mis en place précédemment. Néanmoins, les hypothèses ont été notées et redébatues au fur et à mesure de la séquence. Certaines ont été effacées de manière symbolique après justification par des éléments reconnus comme indiscutables ou parfois après des débats plus problématiques.

Ce qui m'a semblé le plus prégnant dans cette première partie de séquence, c'est que les élèves ne se sont finalement que très peu appuyés sur la couverture même, mais ont plutôt eu tendance à se focaliser sur un détail porteur de sens pour eux et qu'ils avaient parfois du mal à remettre en cause.

Il faut dire que l'anticipation de l'histoire et le décodage de l'illustration reposaient beaucoup ici sur des connaissances encyclopédiques antérieures. Dans cette première phase, il s'agissait surtout d'effectuer des hypothèses de lecture qui avaient été présentées comme des idées dont nous allons vérifier l'exactitude durant la poursuite de la séquence. Il n'y a donc pas vraiment eu de débats en tant que tels puisque les élèves n'étaient pas encore dans une phase de confrontation d'idées. L'argumentation y est donc assez pauvre et ne peut pas s'appuyer sur des éléments objectivables.

D'autre part, la forte guidance dont j'ai fait preuve ne laissait pas aux élèves le moyen de se répondre, car je cherchais à faire avancer la séance, voyant le temps tourner. On peut également remarquer que je fais référence au texte comme moyen de vérifier les hypothèses, comme instance de validation future comme en :

M51 « On verra en ouvrant ! » ;

M55 « On va bien voir en le lisant ! »

Néanmoins, je sollicite aussi leurs connaissances préalables et fait appel à leurs souvenirs notamment à propos d'éclairages sur du vocabulaire :

M29 : Qui peut expliquer, Thomas ? Tu veux expliquer ? (a propos de la fourche)

ou d'autres connaissances culturelles.

M5 : Est ce que c'est un nom que vous avez déjà entendu ?

M10 : Il a du maquillage. Est ce qu'il n'y a que les indiens qui ont du maquillage ?

M23 : Si, les africains se maquillent aussi beaucoup ! Vous n'avez jamais vu de documentaires à la télévision ?

M27 : Quelle est cette arme a ton avis ? A quoi ça ressemble ?

M41 : A quoi ça sert un bouclier ?

M72: Mais est ce que vous pensez que cet enfant est déguisé ou alors que c'est comme ça qu'ils sont tous, là où il habite ?

M77: Bien ; et que trouve t-on d'autre comme information sur un livre ?

On remarque aussi que les échanges directs entre élèves sous formes de questions/ réponses sont limités. Mais cela peut s'expliquer par le fait que pour le moment, il ne s'agit que

de ressentis non totalement objectivables. Comme ici :

Justin 5 : Moi, moi, moi ! Peut être qu'il habite au Maroc et qu'il va essayer de sauver des gens !

M67: Est ce que quelqu'un veut lui répondre quelque chose ? Oui, Clémence ?

Clémence 4 : Bah, moi je pense qu'il habiterait pas au Maroc.

M68: Pourquoi? Il faut me dire pourquoi.

Clémence 5 : Parce qu'ils ne se maquillent pas comme ça.

M69: Alors, selon Clémence, les marocains ne se maquilleraient pas de cette façon sur les joues

Justin 6 : Si, si.

Ici encore, pas d'argumentation de la part de Justin, qui, comme Adrien plus tôt, n'utilise que des adverbes seuls.

La retranscription de la découverte de la couverture de l'album m'a fait prendre conscience que je prenais beaucoup la parole, ne laissant que peu d'occasions aux élèves pour discuter entre-eux. Ici, c'est moi qui ait mené la discussion pour arriver là où je voulais. De cette manière, j'effectuais une forte recentration de la discussion qui n'encourageait pas encore ni la coopération ni la confrontation d'idées.

Pour cette première partie, j'ai trouvé que les élèves n'avaient finalement que très peu fait mention du livre lui même et de l'illustration. J'ai dû les amener à considérer certains détails qu'ils ne prenaient pas en compte. Notamment car cela venait gêner leur idée première. Le fait de n'avoir qu'à considérer une illustration et un titre m'a fait prendre conscience du fossé qui pouvait exister entre plusieurs élèves en fonction de ce qu'ils avaient déjà rencontré dans leur vie. L'idée de construire une solide culture scolaire humaniste dès le plus jeune âge des enfants a donc pris tout son sens ici, pour moi. L'école doit au maximum essayer de combler les manques, les différences entre élèves. La rencontre d'œuvres de littérature de jeunesse variées offre alors, à mon sens, un moyen non négligeable de contribuer à la construction de cette culture humaniste de part les nombreux aspects culturels, philosophiques, syntaxiques, etc qu'elles offrent.

2) Analyse de la lecture du livre (Séance 1, 2, 3,4)

La lecture de la première partie de l'album a permis de reprendre certaines idées énoncées par les élèves et a donné de la profondeur et de la richesse aux discussions. En ajoutant des éléments précis sur lesquels les élèves pouvaient fonder une interprétation et se référer. En jouant avec le parallèle texte/ image de cet album, aussi.

Pour commencer le travail, il nous fallait situer le lieu où se déroulait l'histoire. Et faire un point sur les éléments de base du récit, pour pouvoir ensuite considérer les questions relatives aux ellipses narratives, en possédant les informations nécessaires. Notamment par rapport au vocabulaire et à la compréhension des illustrations.

Nous avons vu plus tôt à quel point les élèves avaient du mal à reconsidérer la proposition initiale de Thomas ; qui avait cru voir un indien en Yakouba. C'est par là que notre travail de vérification des hypothèses a commencé.

M98: Alors, où est ce que ça se passe ? Déjà, on va pouvoir répondre à quelques questions que l'on s'était posées...

Théo 3 : En Afrique.

M99: ... et puis valider des hypothèses que l'ont avait écrites au tableau. Euh Théo.

Tu as dit ça se passe en Afrique. Comment sais-tu que ça se passe en Afrique ?

Théo 4 : Au début de l'histoire, bah, ils disent que ça se passe en Afrique.

M100: Oui, c'est vrai. Au début de l'histoire, il est écrit : « au cœur de ... ? »

Classe : L'Afrique !

M 101 : L'Afrique. Donc on sait que ça se passe en Afrique. Alors à votre avis, ce petit garçon ?

Maëly 4 : Il habite en Afrique.

M102: Il habite en Afrique, c'est un...

Classe : Africain !

On voit ici que Théo répond sans détour à ma question et fonde sa justification sur le texte lui même. Ici, le texte apparaît clairement à Théo comme un moyen de valider son propos.

La relecture du passage a mis tout le monde d'accord, à ce moment là. Pourtant Théo avait eu bien du mal à se détacher des origines indiennes de Yakouba. En effet, ses deux premières participations avaient été marquées par cette évidence qui était sienne, et ce, malgré

les nuances émises par la classe et par moi même.

Théo 1 : Il habite en Inde.

Théo 2 : Peut être qu'il met des taches comme ça pour montrer que c'est un indien !

Ces deux interventions ont eu lieu après le lien qui avait pourtant été fait par Thomas entre son apparence et ses attributs dans l'illustration.

Même si le problème semblait résolu pour Théo, certains élèves ont continué à avancer la théorie de l'origine indienne de Yakouba. Mais cette fois, d'autres enfants ont toujours su leur répliquer l'argumentation nécessaire. Que ce soit avant la lecture :

Théo 1 : Il habite en Inde.

[...]

Flavie 2 : On a dit qu'on savait pas parce qu'il y avait plusieurs personnes qui pouvaient se maquiller.

ou bien après : (séances 2 et 3)

M129: Il y a des maisons. A votre avis, ce sont les maisons de qui ?

Adrien 29 : De Yakouba.

Noa 5 : De, de, des indiens.

M130: Alors est ce que ce sont des indiens ?

Clémence 8 : Non, des africains. **On avait trouvé des indices dans le texte.**

M4 : Que pouvez vous me dire de plus sur cette personne ?

Adrien1 : C'est un chauve, c'est un indien.

M5: C'est un indien ?

Classe : Non !

Adrien 2 : Un africain.

M6 : Alors pourquoi tu dis que c'est un africain ?

Louis 1 : Parce qu'il habite en Afrique.

M7 : Parce qu'il habite en Afrique. Comment on sait qu'il habite en Afrique ?

Justin1 : **Ils l'ont dit.**

M8 : Qui ils ? Qui l'a dit ?

Justin 2 : bah l'histoire, le créateur.

Par ces mots, on voit bien l'importance qu'accorde Justin au texte et qui place les mots de l'auteur comme vérité indiscutable. Si il l'a dit, alors cela ne peut pas être autrement.

Les illustrations quant à elles, mêmes si elles semblent aidantes, ne le sont que si l'enfant dispose de connaissances préalables à la lecture du livre. Dans le cas contraire, elles lui permettront de construire de nouvelles connaissances relatives aux tribus africaines et à leur mode de vie, qui seront mobilisables à l'avenir et lui permettront de faire des inférences, des références à un hors texte dans le cadre de la lecture en réseau notamment.

Ici, les élèves n'ont pas fait référence aux tipis, cases, peintures africaines et la validation par le texte leur a semblé suffisante. Il a servi d'instance de validation de l'hypothèse.

Plus tard dans la séance, nous avons encore eu recours à une relecture d'un passage du texte. Mais ce retour au texte relève pour moi d'un autre aspect.

M103: Bien, on est tous d'accord ? Et est ce que c'est une fille ou un garçon ?

Classe : Un garçon !

M104: Et comment sait-on que c'est un garçon ?

Adrien 24 : Vu qu'il a pas de cheveux.

M105: Il a pas de cheveux alors... Luka ?

Adrien 25 : Alors, il est chauve.

Luka 7 : Sinon, ce serait une africaine.

M106: Et quel indice on a encore ?

Adrien 26 : Il ou elle ?

M107: Alors justement, on utilise le « il ou le elle ?

Sasha1 et Théo 5 : Le « il ».

M108: Alors, attendez. On va vérifier.

Cette fois, on voulait en finir avec la question du sexe de Yakouba. On cherchait un indice supplémentaire qui permettrait de trancher avec la problématique cheveux chauves/colliers qui avait notamment posé problème à Luka et qu'Adrien n'avait su convaincre. Ce sont ces deux élèves que l'on retrouve dans l'échange ci-dessus. Néanmoins, cette fois Adrien cherche un moyen de donner une preuve irréfutable du sexe de Yakouba. Il se penche tout de suite sur une vérification par le texte en proposant de rechercher les pronoms personnels

reprenant Yakouba. Certes, le texte ne reprend jamais Yakouba par un pronom personnel néanmoins, la conduite d'Adrien témoigne d'une certaine prise de conscience. D'abord que pour convaincre son interlocuteur, il faut lui fournir une preuve mais également que le texte peut constituer une instance de validation du sens qui peut être difficilement discutable.

Parallèlement ici, l'illustration de Yakouba semblait trompeuse pour certains élèves. Ceux-ci ont donc du chercher des informations ailleurs. Flavie, lors de sa quatrième participation a réussi à trouver une information qui a su convaincre unanimement les autres élèves.

Flavie 4 : L'histoire dit qu'ils cherchent des guerriers.

M110 : Oui, et qui va faire la guerre dans ce village ?

Classe : Les garçons !

Là, c'est à la fois le recours au texte ainsi qu'aux représentations stéréotypées dominantes qu'on doit la validation de cette information. On peut aussi penser, bien qu'ils n'y aient pas fait explicitement mention ; que la double page où l'on voit les guerriers devant Yakouba a renforcé leur adhésion à l'idée de Flavie.

Les représentations fort stéréotypées qu'ont les élèves ont parfois eu, nous l'avons vu, tendance à les induire en erreur. Comme la discussion autour du collier de Yakouba en parallèle avec ses cheveux chauves. Mais ils s'en sont servi pour justifier, parfois à tort leurs propos. En voici un troisième exemple :

M113: C'est Yakouba ou pas ?

Classe : non

M114: Pourquoi ça ne pourrait pas être Yakouba ?

Adrien 27 : Parce que les garçons, ils savent pas cuisiner.

M115: Ah bon ! Est ce que vous n'avez jamais vu votre papas vous faire à manger ?

Classe :Si !

Ici, Adrien, ne justifie pas son choix par une quelconque référence à l'album. Il puise sa justification dans des représentations stéréotypées de la distribution du travail. Bien évidemment, il s'agit d'un enjeu du livre que de comprendre le rôle de chacun dans cette tribu et nous y sommes revenus plus tard. Néanmoins, ici, il ne semble pas parler des hommes de la tribu mais bien de l'ensemble des hommes de genre masculin. Ici encore, j'ai cherché à nuancer

son propos en lui montrant ses limites et pour encourager la réaction des autres élèves.

Après une nouvelle observation de l'illustration, nous avons pointé le turban de la femme africaine et Adrien a réussi à fournir une justification solide bien qu'appartenant à un élément hors-texte.

M117: Elle a aussi une très belle coiffure comme les femmes africaines en font parfois.

Vous avez déjà vu les femmes africaines qu se mettaient des turbans très colorés?

Adrien 28 : Sur la mère de Sofiane.

Ici Adrien, fait référence à une maman d'élève. Sofiane est le seul élève de couleur de l'école et son nom de famille est très semblable au prénom de Yakouba à la la différence de la dernière voyelle du prénom. La sonorité du nom aurait d'ailleurs pu les aiguiller étant donné que cet élève a déjà présenté des exposés sur son pays d'origine ainsi que des photos.

Une autre fois encore nos eûmes recours a une vérification extérieure à l'album. Il existait une ambiguïté avec le mot Afrique que les élèves avaient du mal à se représenter.

M12 : Yakouba que peut-on dire d'autre de lui ? Adrien ?

Adrien4 : Yakouba, il a fait une fête.

Flavie 2 : C'est tout ceux qui habitent en Afrique.

Thomas1 : Mais non, dans le village de Yakouba pas dans toute l'Afrique.

M14 : Je montre sur une carte le continent africain et fait le parallèle continent/pays/village avec notre position géographique : Europe/France/Neuf Berquin

Vraisemblablement ici, Flavie ne fait pas bien la distinction entre continent, pays, ville, village, etc. Il me semble que ce rappel ne fut pas vain, et ce pour toute la classe car nous n'entendrons plus ensuite l'hypothèse des racines indiennes de Yakouba se réitérer.

Les références à des éléments extérieurs semblent donc importantes surtout en début de travail. Elles permettent l'avancée du débat en se basant sur des éléments visibles ou non et donnent plus de profondeur aux discussions. Ici, Thomas fait référence à un reportage qu'il aurait vu et qui lui a permis de donner une nouvelle idée qui n'aurait pu être que difficilement trouvée par l'illustration seule.

M8 : A votre avis qu'est ce qu'il arrive à lire dans ses yeux ? Oui Noa ?

Noa1 : Bah si euh il va le tuer !

Alissa 1 : Bah moi je pense qu'il a l'air fatigué.

M9 : Est ce que quelqu'un d'autre trouve qu'il a l'air fatigué ?

Classe : Oui /non

Thomas 1 : Oui parce qu'il est couché et il est en dessous d'un arbre et quand ils sont comme ça sous les arbres ça veut dire qu'ils sont fatigués ou qu'ils se reposent.

M10 : C'est bien comment sais tu ça ?

Thomas 2 : Bah, j'ai vu un reportage à la télé.

La référence au reportage ici semble plausible et plus encore que la référence au film d'indien de la première séance. Néanmoins son point de vue alimente les deux interprétations possibles. Peut être qu'il se repose après s'être battu avec Yakouba. Peut être qu'il est effectivement mal en point...

Quoi qu'il en soit, cette information n'a pas permis aux élèves de trancher. Révan s'est appuyé sur des données de l'illustration pour défendre son point de vue. Selon lui, la taille des deux adversaires serait inégale et justifierait la défaite de Yakouba. A cela, Flavie lui ajoutera que les lions sont plus rusés.

Clémence à leur suite à davantage été séduite par la justification de Thomas. Elle a considéré la référence extérieure comme convaincante et Thomas a bien su lui donner son sens dans sa justification. Elle reprend donc une partie de son raisonnement pour valider l'hypothèse de Thomas, à son tour. A savoir que le lion est mal en point, et qu'il n'a pas le cœur à combattre. Néanmoins, elle indique qu'il s'agit d'une impression lui étant venue subitement dans sa tête.

Clémence 2 : Bah en fait moi, je suis pas d'accord, parce qu'en fait on dirait qu'il a trop chaud et qu'il veut se mettre à l'ombre et avec Révan je pense qu'ils ont pas encore commencé le combat. En fait il avait pas envie de combattre, il avait trop chaud alors il est parti se mettre à l'ombre et Yakouba il a lu dans ses yeux peut être qu'il est gentil, il a pas envie de se battre.

M14 : Et qu'est ce qui te fait dire ça Clémence?

Clémence 3 : Je sais pas, c'est ça qui est arrivé dans ma tête.

M15 : Donc c'est une impression, d'accord.

Justin, après elle, a réagit assez violemment en lui affirmant qu'elle avait « tout faux »

Justin 2 : Clémence elle a tout faux, il a arrêté de combattre parce euh qu'il attaquait les hommes parce qu'on voyait qu'il avait envie de les manger après je pense qu'il a arrêté et qu'il les a mangé

[...]

Clémence 4 : je suis pas d'accord !

[...]

Clémence 5 : Bah en fait peut être que le lion il a ouvert la bouche mais qu'après il a pensé et qu'il a décidé de ne plus le faire parce qu'il ne voulait pas ce jour là. Peut être qu'après ils vont être amis, je sais pas.

Justin poursuit son propos de manière relativement désordonnée. On ne sait pas bien où il veut en venir. Seuls les derniers mots nous indiquent qu'il pencherait plutôt pour la victoire du lion. Clémence, quant à elle, exprime encore une fois son désaccord. Elle semble tenir à la version de non agression mutuelle mais accepte de modifier son idée après Justin en prenant davantage en compte l'illustration du face à face de Yakouba et du lion. Elle indique néanmoins qu'il ne s'agit que d'une hypothèse puisqu'elle ajoute « je sais pas ». Elle a bien identifié qu'il s'agissait d'une phase d'anticipation qui ne peut se justifier de manière certaine.

Alissa, marquera aussi le caractère personnel de sa lecture en disant :

Alissa 3 : **C'est comme ça que je comprends l'histoire.** Il se dit oh il est fatigué, je vais pas le tuer ! Je vais le laisser tranquille.

Flavie 2 : Oui. Là, il était décidé à combattre mais quand il a vu le lion, il a dit ah il a l'air fatigué donc je vais pas combattre.

Alissa mimait la scène en prenant différentes petites voix. Cette mise en situation a de toute évidence convaincu Flavie qui marque son accord en reformulant la proposition d'Alissa. Procédé que j'utilisais également beaucoup pour fixer les nouvelles idées validées.

En même temps que la validation du sens par le texte, l'illustration, les encyclopédies

personnelles, les références extérieures et l'autorité du maître, j'ai vu se dessiner des profils d'élèves dont la parole faisait autorité dans la classe et que je n'avais pas encore envisagé durant ma recherche.

Lors de la première séance, nous avons étudié la page où la femme préparait le festin pour le jour sacré. Là encore, j'ai ressenti la très grande influence que certains élèves possédaient sur leurs pairs au détriment d'autres. Dans cet extrait, on retrouve Thomas et Adrien dont les portraits ont déjà été effectués ci-avant.

On retrouve également Dylan. Cet enfant présente de très lourdes difficultés. Il est arrivé en cours d'année et présente de nombreux retards autant en terme de langage, de motricité. Il est très immature sur le plan affectif notamment. Il est suivi par le RASED et un suivi est en cours pour déterminer l'origine de ses difficultés. Il est très vite devenu le bouc émissaire de l'école et les élèves, de cycle 3 notamment le cherchent ou essayent de le violenter dès que possible. Tous refusent de lui donner la main lorsque l'on se range, etc.

Enfin, Clémence fut l'un des éléments moteur de la discussion en exprimant ses désaccords et ses points de vue. Elle a toujours relevé de manière très fine les contradictions présentes dans les hypothèses d'autres élèves et l'album. Elle fait partie des très bons élèves de la classe et se distingue en compréhension notamment.

Ici, je demandais aux élèves ce que pouvait être en train de faire cette femme.

Dylan 5 : **Elle est en train de couper, parce qu'elle a un couteau dans les mains.**

M133: Chut, je vous entends trop les garçons.

Alissa 7 : Elle se prépare pour aller là bas ?

M134: Tu penses qu'elle aussi, veut devenir guerrière ? Alors les autres est ce que vous êtes d'accord ? Thomas.

Thomas 18 : Bah, tu vois un peu, on a l'impression que, elle fait un petit déguisement parce qu'on disait que c'était une fête.

M135: Alors, on a dit que c'était une fête justement. Qu'est ce qu'elle est en train de faire ?

Adrien 30 : **Elle découpe une girafe.**

Clémence 9 : Un joli habit pour son garçon.

M136: Tu penses qu'elle prépare un habit pour son garçon ?

Clémence 10 : Pour aller à la fête.

Ici, on repère le phénomène inverse que pour Thomas tout à l'heure. Alors que Dylan analyse bien l'illustration au regard du texte, personne ne le suit dans son interprétation hormis Adrien, qui, lui aussi, va dans ce sens. Thomas et Clémence pensent quant à eux qu'elle réalise un déguisement. Nous aurons eu besoin de relire le texte et d'analyser plus finement l'illustration pour parvenir à faire le lien entre le couteau, la dépouille de l'animal mais aussi le mot « festin » dont certain élèves ne connaissaient pas exactement la définition.

Pourtant lors de la seconde séance, Justin a retenu l'hypothèse de Thomas et Clémence.

Justin 1 : La maman, euh, elle tricotait, euh, pour son fils, euh, un déguisement.

m6 : Est ce qu'on avait vu ça ?

Classe : Non !

Révan 1 : On a jamais vu ça !

Cela confirme un point que j'avais remarqué précédemment. Certains élèves semblent avoir beaucoup plus de poids que d'autres comme si leur crédibilité se jouait aussi avant les discussions et en dehors d'une argumentation solide. Ici, la classe a néanmoins su recentrer le propos de Justin en montrant son désaccord dans un premier temps puis en rappelant la présence du couteau. La page a ensuite été remontrée pour que Justin visualise bien son erreur. Ici, l'illustration vient vérifier/prouver les propos du groupe classe puisque ceux-ci se souvenaient de ce qui avait été vu lors de la précédente séance. L'illustration a donc été montrée de nouveau pour satisfaire Justin et faire en sorte qu'il retrouve les éléments qui ont permis aux élèves d'affirmer cette interprétation.

Plus tard encore, le groupe classe suit l'interprétation de Thomas alors même qu'il ne fournit que peu de justifications. Luka a exprimé son désaccord en hochant la tête et a avancé une autre interprétation qui a été vérifiée en relisant le texte. Le lecture a rétabli la vérité chez les autres élèves mais pas chez Thomas.

M147: Maintenant, j'aimerais que l'on parle de cette image tous ensemble.

Thomas 22 : C'est des guerriers.

M148: Ce sont des guerriers. Où sont les guerriers sur cette illustration ? Viens me montrer.

Thomas 23 : Là, c'est le commandant : (montrant Yakouba)

M149: Est ce que vous pensez tous que c'est le commandant ?

Thomas 24 : Oui, parce qu'il est à l'envers, il est à l'envers.

M150: Tout le monde est d'accord !

Classe : Oui, oui, oui !

M151: Luka n'est pas d'accord, explique nous pourquoi Luka ?

Luka 9 : C'est Yakouba. Il est plus petit que les autres.

M152: Alors écoutez, écoutez, je vais relire les phrases qui précèdent cette page puisqu'il n'y a pas de texte sur celle ci. On ouvre grand ses oreilles « le clan... pour Yakouba c'est un grand jour »

Justin 12 : Donc là, c'est Yakouba.

Thomas 25 : Bah non.

De manière générale, le recours à la relecture de la page ou à l'observation de l'illustration a été utilisé de nombreuses fois. Et même si au départ, il émanait de moi, certains élèves en on fait explicitement la demande et demandaient à revoir telle ou telle page pour asseoir une hypothèse ou venaient directement tourner les pages du livre pour illustrer leurs propos. Comme ici lors de la séance 2 :

Luka 1 : Parce qu'il était noté au début de l'histoire, regardez !

En séance 3 :

M38 : Tout le monde n'est pas encore d'accord on dirait ! Est ce que l'image répond à notre question là ?

Classe : non !

M39 : Comment savoir ?

Classe : Il faut tourner la page !

M40 : Alors on tourne la page !

Alissa 7 : oui !

(je tourne la page)

Durant cet échange, en posant explicitement la question 38, je veux leur montrer que parfois, l'illustration peut être trompeuse ou insuffisante et qu'il faut considérer conjointement d'autres éléments. Ici, les élèves sont conscients que la discussion ne peut aller plus loin. Ils plébiscitent alors unanimement l'apport de nouvelles informations, qui se trouvent dans la suite

de l'histoire.

En séance 4 :

Sacha2 : Oui mais à la page d'avant (il retourne en arrière) on voit que Yakouba il a mis sa lance dans son ventre !

Ici, le retour en arrière en montrant l'illustration n'a pas convaincu ses pairs. L'effet d'optique du dessin n'a pas été bien perçu par Sacha qui pense à un suicide. Les élèves lui fourniront alors une double explication : Clémence mimera le scène et mettra en avant que c'est un effet de l'image et que donc Yakouba ne s'est pas tué. Justin se basera sur le texte et déclarera : « **en plus**, il est marqué pour combattre » Par son propos, il valide la première explication de Clémence et lui donne encore plus de poids. Sacha a semblé convaincu par cette hypothèse puisqu'il dira « qu'il n'avait pas vu ».

Les élèves furent longtemps partagés par les hypothèses avancées par chacun. Dans toutes, il y avait du vrai et les questions sont donc restées en suspens pour savoir si un combat avait déjà eu lieu ou non. La réponse arriva plus tard dans la séance.

Luka 2 : Non il l'a pas mangé, parce qu'à la page suivante, il est encore vivant.

M33 : [...] Comment tu le sais qu'il est encore là ?

Luka 3 : Parce qu'il voit dans ses yeux !

Clémence 9 : Oui, Luka a raison !

Le retour au texte aura ainsi permis à certains élèves de trancher, avant même d'avoir tourné la page. Cette justification sera également reprise plus tard dans la séquence.

M62 : [...] Du coup, par rapport à ce qu'on avait dit sur cette image (page précédente) est ce qu'on avait raison ?

Classe : oui !

Sacha 7 : Non

M63 : Pourquoi non Sacha ?

Sacha 8 : Parce que on avait aussi pensé que Yakouba il avait déjà été mangé par le lion.

M64 : Et donc est ce que c'est possible ?

Noa 3 : Bah non puisqu'il est en train de lui parler.

Alissa 9 : **Noa a raison** parce qu'il est pas tué parce que il regarde dans ses yeux et il arrive a lui parler comme ça.

Ce fut donc le plus souvent par le texte que les idées des élèves furent validées durant cette phase de travail. La plupart du temps, les illustrations les induisaient en erreur et ils eurent parfois du mal à reconsidérer leurs hypothèses. Un effort dû être fait pour les inciter à chercher au delà de leur idées premières, en fouillant partout où cela était possible à la recherche d'un indice ou d'une preuve de ce que tel ou tel enfant avançait. Néanmoins, ces résultats ne peuvent pas être généralisables.

D'abord parce qu'à certaines exceptions, les élèves s'appuyèrent sur les illustrations qui suffirent à valider de manière certaine une idée.

Révan 5 : Il est peut être caché derrière l'arbre pour le tuer ?

Clémence 10 : Moi je pense pas que Révan il a raison, je pense pas qu'il serait caché.

Parce que s'il serait caché on aurait vu un peu sa tête.

De plus, cela serait omettre la place du référent textuel dont les illustrations organisent particulièrement la confusion dans cet album. Il faut bien entendu connaître et comprendre le double visage du texte et des illustrations qui peuvent à la fois être aidants mais également leur poser des pièges. Pour cela, la rencontre fréquente d'œuvres de littérature de jeunesse, d'auteurs aux univers différents leur permettront de mieux appréhender ce corpus spécifique.

3) Discussion autour des ellipses narratives (Séance 4)

C'est à la fin de l'album que celui ci révèle sa richesse et ce qui fait sa spécificité principale. Après le dilemme qui se présente à Yakouba, l'auteur a choisi de ne pas annoncer explicitement le choix effectué par l'enfant. Les élèves doivent donc, à la lumière de ce qui a été vu plus tôt, inférer sur la nature de la décision de Yakouba. Pour cela, ils peuvent s'appuyer sur le texte, qui est peu présent à la fin de l'album mais qui donne de précieuses informations sur son choix, de manière détournée. Mais aussi, sur les illustrations, qui sont compréhensibles uniquement si l'enjeu a lui même été bien compris.

Les élèves ont été fortement troublés par l'image du lion avachi au sol au retour de

Yakouba au petit matin. Cette image a happé les élèves parfois davantage que le texte puisque certains ont affirmé que Yakouba avait bel et bien tué le lion alors que le texte n'indiquait aucunement qu'il était mort.

M75 : Alors que s'est-il passé à la fin de l'histoire ? Qu'est ce que Yakouba a décidé de faire ? Je vous écoute.

Maëlysa 4 : Bah, il a choisi de pas le tuer.

M76 : Qu'est ce qui te fait dire qu'il a choisi de ne pas le tuer ?

Maëlysa 5 : Parce que le lendemain qui est arrivé, hé bah le lion on dirait qu'il était mort.

Flavie 6 : Le lion il était vraiment malade alors il est mort le lendemain.

M77 : Réagissez les autres. Oui Clémence.

Clémence 12 : Bah je pense qu'il l'a tué mais que quand il est devenu un guerrier il s'en est voulu et qu'il a décidé de ne plus jamais tuer de lions.

Ici, Maëlysa, Flavie et Clémence vont dans le même sens. Néanmoins, elles interprètent différemment les circonstances de la mort du lion. Pour les deux premières, le lion serait mort de ses blessures de la nuit précédente. Pour Clémence, il l'aurait tué mais se serait repenti et aurait donc fini banni, car refusant de tuer de nouveau des animaux. Clémence se sert donc de l'illustration du lion allongé au sol pour justifier la mort du lion mais prend également en compte les images suivantes, ainsi que le texte. Elle a compris que si Yakouba avait tué le lion, alors il aurait été guerrier. Elle a donc cherché une histoire plausible qui expliquerait tout de même que Yakouba soit tenu « à l'écart du village »

Quant à Flavie, elle vient donner ses précisions quant à la théorie de Maëlysa. Elle s'appuie sur son propos pour l'enrichir et lui donner davantage de poids dans une dynamique de co-construction.

Après ces premières réflexions, une nouvelle relecture m'a semblé nécessaire pour que les élèves « digèrent » toutes ces informations délivrées d'un bloc et qui nécessitent tout de même un travail d'interprétation important. Pourtant, il s'est avéré que cette relecture ne leur a pas permis de faire le lien entre le mot « épuisé » qui montre que le lion est tout de même encore vivant ni celui entre cette page qui les a particulièrement troublés avec les illustrations et le texte qui place Yakouba en décalage par rapport à ses pairs.

J'ai été très étonnée de voir à quel point ce passage fut problématique. J'ai d'ailleurs lu le texte en amplifiant le mot « épuisé » et les autres mots aidants du texte pour les

aider à faire le lien et à ressortir les informations importantes. Ce n'est qu'après que la discussion a pu reprendre.

(Relecture accentuée)

Alissa 12 : Il est pas mort.

Clémence 13 : Il l'a pas tué !

Flavie 8 : Le lion il dort peut être, vu qu'il est fatigué.

Clémence 14 : Il a fait son choix.

Ici, on remarque une réaction « en chaîne » entre ces trois élèves. Alissa s'est de toute évidence détachée de l'illustration pour s'attacher aux mots. Elle y a trouvé la réponse et les autres élèves sont venues justifier son choix sans même qu'on ne leur demande. Si le lion n'est pas mort, c'est alors que Yakouba a décidé de ne pas le tuer. Mais il reste épuisé car il était blessé (malade). Cela signifie que Yakouba a réussi à faire son choix (et qu'il en paiera les conséquences).

Pour comprendre cette double page, il était indispensable d'accorder davantage d'importance aux mots. Or, j'ai remarqué ici que les élèves avaient tendance à faire confiance aux images. Pour certains, la lecture reste difficile et ne s'apparente pas à un plaisir. Par contre, l'observation d'illustration l'est. Lors des temps libres, ils adorent prendre des livres et tourner les pages pour découvrir de nouveaux univers et s'inventer leurs propres histoires.

Seulement la littérature de jeunesse est, nous l'avons dit, un corpus spécifique très riche qui nécessite une implication importante du lecteur. Ils ont ici un triple travail de lecteur : lecture de texte, bien entendu, lecture d'image, qui sème le doute. Mais aussi et surtout, lecture entre les lignes qui, comme nous le montre ce travail, est loin d'être inné et se construit par la fréquentation d'œuvres littéraires présentant « des portes secrètes, des souterrains » que l'élève prendra plaisir à emprunter pour participer à l'achèvement de l'histoire et se retrouver co-auteurs, après avoir été petits détectives cherchant des indices.

Les élèves se sont donc trouvés déroutés face à ces illustrations au double visage. Elles ont semé le trouble plus d'une fois durant la fin de la séquence.

Ici, Louis et Justin ne perçoivent pas la distance symbolique qui sépare Yakouba des autres jeunes garçons devenus guerriers.

M83 : On avait dit quoi? Il avait 2 choix. Soit il tuait le lion...

Justin 6 : Oui.

Zoé 3 : Non, il devient pas un guerrier Justin.

M84 : Qu'est ce qui te fait dire qu'il devient un guerrier ?

Révan 7 : Il est où ici ?

M85 : Il est où Yakouba sur l'image ?

Classe : Là, (en pointant.)

M86 : Est ce qu'il est avec les guerriers ?

Classe : Non !

Louis 2 : Oui !

Révan 8 : Ils sont chacun sur une page. Ils sont pas pareils. Ils ont une lance, eux.

Louis et Justin ont présenté depuis le début de la séquence de multiples difficultés de compréhension. Difficultés qui se retrouvent aussi dans d'autres disciplines et qui ont d'ailleurs valu à Louis de se faire suivre par le RASED. Même si Justin a su démontrer sa compréhension en fin de séance, je ne suis pas certaine que Louis ait perçu toutes les subtilités du texte. L'implicite. Comme si il avait trop d'informations contradictoires en tête et qu'il n'arrivait pas à les relier ensemble. Il ne prendra d'ailleurs plus la parole.

Ses pairs tentent de le convaincre en soulignant la distance qui les sépare sur l'image. Notamment Révan qui semble percevoir l'effet symbolique de l'auteur/ illustrateur de placer Yakouba sur une page en parallèle. La pliure du livre symbolisant le fossé qui existe entre ces enfants qui étaient encore des semblables la veille.

Louis semble avoir considéré la page entièrement. Néanmoins, il est vrai que les images jouent particulièrement avec le lecteur dans cet album et peuvent le faire douter de son interprétation. Les débats interprétatifs doivent donc permettre aux élèves de se construire des convictions.

En comprenant les règles de ce nouveau format de lecture, les élèves vont peu à peu comprendre l'intérêt d'apprendre à justifier leurs idées, pour convaincre leurs interlocuteurs, à envisager le texte et les illustrations conjointement en sachant que ça et là, l'auteur et l'illustrateur auront semé des pièges. C'est à mon sens dans cette mesure que l'on peut envisager la lecture comme jeu. Comme une course poursuite avec la vérité, avec le plaisir, en plus, d'apporter sa contribution à la classe et de convaincre son auditoire, situations très valorisantes et accessibles à tous les élèves, même ceux en difficultés.

Pour accentuer la conviction des élèves et surtout celle de Luka, j'ai relu le texte de cette

page. Car en plus de la distance représentée, les mots de l'histoire traduisaient bien la mise l'écart de Yakouba, et ce, de manière plus définitive que ce que nous montrait l'image.

Alissa 13 : Il s'en va.

Sacha 12 : Il l'a pas tué !

Thomas 16 : Du coup, il doit garder les troupeaux, voilà !

Clémence 15 : Bah en fait il a pas tué le lion parce qu'il est à l'écart. Si il l'aurait tué il serait avec.

Alissa, Thomas et Clémence semblent avoir bien perçu la conséquence de son acte et semblent comprendre la difficulté de sa position. D'ailleurs Thomas déclarera un peu plus tard :

Thomas 18 : Bah il a été courageux, moi j'aurais pas osé parce que toute sa vie maintenant il garde les vaches.

Clémence a fait le lien entre le dilemme du lion, la décision de Yakouba et la conséquence de celle ci sur sa position dans la tribu. Je ne sais pas si elle s'est à ce moment là, aidée du schéma au tableau mais elle semble avoir acquis la compréhension fine de ce texte. Les liens ont été fait entre le dit, le non dit et le représenté.

Sacha quant à lui semble avoir compris grâce au texte la décision de Yakouba. Il semble avoir à cet instant précis, recollé les pièces du puzzle entres elles.

Restait à comprendre la phrase finale de l'album.

Clémence 17 : Bah que euh ils avaient peut être aussi mal au cœur de les tuer ?

Thomas 19 : Bah euh parce que Yakouba il a laissé...

Alissa 15 : La vie sauve au lion !

Thomas 20 : Oui voilà ! Et du coup pour le remercier bah ils ont décidé de plus les attaquer, euh le bétail.

M94 : Qui a décider de ne plus attaquer ?

Classe : Les lions !

M95 : Bah oui !

Justin 7 : Parce qu'il a été gentil !

M96 : Exactement. Comme Yakouba lui a laissé la vie sauve, eh bien les lions, pour le

remercier ont décidé de ne plus jamais les attaquer. Parce qu'il a été gentil avec eux.

Clémence semble par sa quinzième prise de parole avoir tout à fait compris l'implicite du texte. Elle reste toutefois attachée à la dimension affective dont elle avait fait effet plus tôt et justifie la dernière phrase par le fait que les lions aussi, peuvent avoir mal au cœur de tuer d'autres animaux. Bien entendu, des pactes entre lions et humains sont inenvisageables en réalité mais en affirmant cela, elle méconnaît le besoin vital pour les lions de manger et de chasser. Leur nature profonde.

Les autres élèves eux, comprennent bien la raison de cette accalmie et Alissa termine même la phrase de Thomas qui la revalide ensuite et poursuit son explication.

Justin quant à lui semble avoir finalement compris la fin de l'album en ajoutant cette dernière phrase qui montre qu'à son tour, il a réussi à démêler les fils de l'histoire.

A la fin de la séquence, Alissa a même tenu à nuancer mes propos en soulignant :

Alissa 16 : Oui, mais peut être que le village se fait attaquer parce que eux ils ont tué des lions vu qu'ils sont des guerriers.

M97 : C'est vrai Alissa, tu as raison, d'ailleurs dans le texte, on nous dit bien que c'est le troupeau qui ne se fait plus jamais attaquer mais on ne nous parle pas du village. Pourtant on avait vu que tous les autres enfants du village étaient devenus des guerriers « respectés de tous » Donc on ne sait pas ce qu'il se passe dans le village.

Alissa 17 : Parce que c'est lui qui le garde aussi, c'est pour ça.

Ici, elle justifie son propos par le texte en rappelant le fait qu'ils étaient devenus des guerriers respectés de tous et je valide son argument en y revenant aussi. Cela montre bien l'analyse fine et les nuances qu'elle accorde à tous les détails de l'histoire. Elle semble avoir compris que tous les éléments sont susceptibles d'être porteurs de sens, et qu'ils peuvent être utiles pour comprendre l'album dans son intégralité et donc, dans sa richesse.

Dans cette dernière phase, le référent textuel fut donc très important pour dépasser les ambiguïtés soulevées par les illustrations.

Conclusion : Comme je l'avais indiqué dans mes hypothèses, les critères de validation du sens semblent avoir évolués au cours de la séquence. Si au départ les élèves ne se basaient principalement que sur des détails des illustrations et ne parvenaient pas à justifier leurs choix,

ils ont peu à peu pris conscience de l'importance d'apporter des fondements tangibles à leurs interprétations, et ce dans le but de convaincre leurs camarades. Peu à peu, il m'a semblé que la place du référent textuel se faisait de plus en plus importante, et ce, car ils ont pu prendre conscience que les illustrations de l'album pouvaient être trompeuses. Il ne faudrait néanmoins pas ignorer les autres instances de validation du sens qui ont permis, à un moment ou à un autre de faire évoluer le débat. Les références culturelles notamment, permettant d'anticiper de manière plus efficace certains éléments du récit, les illustrations qui participent autant que le texte à déterminer la spécificité du corpus de littérature de jeunesse.

La validation de certaines hypothèses ne s'est pas faite de manière linéaire. Certains points ont du faire l'objet de nombreux retours. D'autres part, il me semble que certains élèves, petits parleurs, ont peut être ressenti davantage de difficultés car ils n'ont pas eu l'occasion de confronter leurs idées au regard du livre et de leurs pairs. Or, la verbalisation des hypothèses de chacun a clairement permis de construire collectivement le sens du texte. C'est en considérant les différentes idées de leurs camarades que les élèves se le sont approprié ; ont appris à connaître ses secrets et à en tirer les justifications adéquates.

II] Vers une analyse interactionnelle : quelques tendances.

Pour finir de répondre à mon sujet, il me fallait également considérer la succession des énoncés des élèves. Cette analyse me permettra de percevoir de quelle manière les élèves s'appuient ou non sur ce qui a été dit pour faire avancer le propos. Cette partie me permettra donc plus spécifiquement d'envisager le cheminement du sens et de distinguer des marqueurs d'accords ou de désaccords au sein de cette dynamique interactionnelle.

Dans un premier temps je présenterai quelques tendances globales qui me sont apparues à la lecture du corpus que j'ai constitué. Puis il me semble intéressant d'envisager dans une seconde partie, des situations plus précises d'accords, de désaccords puis, enfin, une situation où un élève A a réussi à convaincre un élève B voire, la classe entière.

A la lecture des retranscriptions, la première chose dont je me suis rendue compte fut que je prenais beaucoup la parole, notamment

- en reformulant leurs idées,
- en leur demandant s'ils étaient d'accord avec ce qui venait d'être dit par un élève
- pour recentrer le débat

- pour les guider et faire avancer le débat.

Ces différentes fonctions se traduisent la plupart du temps par des tournures interrogatives dont les retranscriptions abondent. De plus, la plupart des questions leur étant posées ne favorisaient pas toujours l'expression des désaccords de manière argumentée mais prenaient plutôt la forme de questions commençant par « est ce que » et impliquant des réponses en Oui/ Non ; d'autant plus que je m'adressais souvent à la classe entière.

J'ai moi même utilisé de nombreuses fois ces adverbes d'opinion pour valider ou infirmer leurs hypothèses. Tout comme ils le firent en l'absence parfois, d'autres marques de validation.

M22 : Alors, à votre avis, qu'est ce qu'il pense à ce moment Yakouba ?

Zoé 1 : Il doit avoir peur !

Sacha 2 : Bah oui, de pas réussir. Il veut devenir un guerrier !

Zoé 2 : Bah oui !

L'autre majorité des questions commençait par l'adverbe « pourquoi » ce qui a impliqué à de nombreuses reprises des réponses utilisant la conjonction de subordination de cause :« Parce que ».

D'autre part, les élèves se sont exprimés à la première personne du singulier, ce qui annonce bien leur investissement dans le débat. Nous avons notamment vu l'exemple de Clémence et Alissa plus tôt qui utilisaient des tournures exprimant l'annonce d'avis personnels. En voici quelques unes :

Clémence 4 : Bah, **moi je pense qu'**il habiterait pas au Maroc.

Adrien 22 : Si, **moi je** sais !

Sacha 1 : **Moi je pense que** c'est le papa du lion !

Justin 3 : **Moi je crois que** Yakouba il s'est fait manger parce que regardez **je crois qu'**il se parce que **je pense qu'**il a mangé Yakouba parce qu'il se repose parce qu'il doit avoir mal au ventre.

Clémence 2 : Bah en fait **moi je** suis pas d'accord, parce qu'en fait on dirait qu'il a trop chaud et qu'il veut se mettre à l'ombre et avec Révan **je pense qu'**ils ont pas encore commencé le combat.

a) Exemples d'accords entre élèves :

Envisageons désormais l'analyse de quelques extraits pour essayer de comprendre la logique qui les sous-tendent.

Je leur demandais ici pourquoi le troupeau ne se fit plus jamais attaquer par les lions.

Thomas 19 : Bah euh, parce que Yakouba il a laissé...

Alissa 15 : La vie sauve au lion !

Thomas 20 : Oui voilà ! Et du coup pour le remercier bah ils ont décidé de plus les attaquer, euh le bétail.

M94 : Qui a décider de ne plus attaquer ?

Classe : Les lions !

M95 : Bah oui !

Justin 7 : Parce qu'il a été gentil !

M96 : Exactement comme Yakouba lui a laissé la vie sauve, eh bah les lions pour le remercier ont décidé de ne plus jamais les attaquer. Parce qu'il a été gentil avec nous.

Ici, Thomas annonce son hypothèse. Alissa marque son accord en finissant sa phrase. Il valide l'ajout de sa camarade par l'emploi de l'adverbe « oui » et accentue son accord par la préposition « voilà ». Ils écrivent conjointement leur hypothèse en ajoutant chacun leur tour une information pour donner du poids à leur idée et aller au plus loin dans l'argumentation.

Ils utilisent des liens de causes à effet « et du coup » pour structurer leur hypothèse et indiquent par là la genèse de leur réflexion. Les autres élèves n'ont donc eu aucun mal à accepter cette hypothèse car Thomas et Alissa, dans une logique de co-construction, leur ont donné la solution « clé en main ». Ils ont élaboré, au fur et à mesure, dans un échange alterné, une solution commune au flou créé par l'ellipse narrative. La classe entière semble être d'accord avec eux et l'échange se clôt ainsi par ma propre validation, ainsi que par l'ajout de Justin, qui par une reformulation simplifiée, montre qu'il a reçu leur hypothèse et qu'il est d'accord avec eux.

J'ai par ailleurs trouvé d'autres cas d'élèves manifestant leur accord par répétition ou reformulation des idées :

Alissa 3 : C'est comme ça que je comprends l'histoire. Il se dit oh il est fatigué, je vais

pas le tuer ! Je vais le laisser tranquille.

Flavie 2 : Oui. Là il était décidé à combattre mais quand il a vu le lion il a dit ah il a l'air fatigué donc je vais pas combattre.

L'accord peut aussi se traduire par l'ajout d'un argument comme ici :

M21: Au carnaval, oui. Mais des gens d'autres pays ?

Thomas 2 : Les africains ?

M22 : Les africains oui !

(rires de quelques élèves)

M23 : Si les africains se maquillent aussi beaucoup ! Vous n'avez jamais vu de documentaires à la télévision ?

Thomas 3 : **En plus** ils ont les mêmes, ils ont la même petite arme et le même petit bouclier.

(Par ces mots, Thomas valide sa nouvelle hypothèse. Elle lui paraît plus légitime que celle de l'indien car les autres éléments de la couverture font sens. De plus, il marque ainsi la reprise de l'idée précédente et inscrit son propos à la suite de celle-ci.)

Où là où apparaît un lien de cause à effet : (3ème séance)

M24 : Et pour prouver qu'ils ont capables de devenir des guerriers tu as dit qu'il devaient

Alissa 4 : chasser des lions. Et c'est pour ça qu'ils disent qu'il y a un grand festin parce que les enfants ils vont tous aller chasse un lion.

Thomas 3 : **C'est pour ça** que c'est un jour sacré.

Enfin, ici Clémence synthétise le cheminement du sens commun qui se produit entre Alissa, Sacha et Thomas. Le texte leur aura permis d'élaborer conjointement le sens de cette ellipse temporelle.

M87 : Lecture depuis « ses compagnons devinrent ... à l'écart du village »

Alissa 13 : Il s'en va.

Sacha 12 : Il l'a pas tué !

Thomas 16 : Du coup il doit garder les troupeaux, voilà !

Clémence 15 : Bah en fait il a pas tué le lion parce qu'il est à l'écart si il l'aurait tué il serait avec.

On voit qu'Alissa et Sacha accumulent leurs propositions sans faire de lien particulier les unes aux autres. Thomas, quant à lui exprime bien ici, comme précédemment un lien de cause à effet et marque par la la reprise des idée des deux autres élèves.

b) expression d'un désaccord entre deux élèves.

Justin 5 : Moi, moi, moi ! Peut être qu'il habite au Maroc et qu'il va essayer de sauver des gens !

Clémence 4 : Bah, moi je pense qu'il habiterait pas au Maroc.

M68: Pourquoi? Il faut me dire pourquoi.

Clémence 5 : Parce qu'ils ne se maquillent pas comme ça.

M69: Alors, selon Clémence, les marocains ne se maquilleraient pas de cette façon sur les joues

Justin 6 : Si, si.

Justin ici, émet une hypothèse. Clémence utilise un captateur pour s'engager dans la conversation et exprime son désaccord par la forme négative « ne... pas ». L'emploi du conditionnel renforce l'idée qu'il ne s'agit que d'un point de vue, mais qu'elle parvient tout de même à justifier en utilisant la conjonction de subordination « parce que ». Ce que Justin ne saura pas faire à sa suite puisqu'il ne lui répondra qu'un « si si ». On reconnaît ici une confrontation avec désaccord non argumenté de la part de Justin puisqu'il n'accepte pas les propos de sa camarade mais n'argumente pas et ne propose d'autres alternatives.

Ici, Luka n'exprime pas directement son désaccord par rapport à la proposition d'Adrien. A la différence de Clémence, il utilise une conjonction de coordination : « mais » pour souligner son opposition ainsi que l'adverbe non pour amplifier l'effet.

Adrien 9 : Ah ya sa lance ! Au sol !

Luka 3 : Mais non c'est sa queue !

Cette conjonction de coordination fut employée à de maintes reprises par les élèves,

notamment en fin de séquence. Cela traduit une prise de position mais également une structuration de leur pensée en s'opposant à l'idée de leur camarade.

Certains élèves ont également assumé de manière plus explicite leurs désaccords. Ce fut les cas entre Clémence et Justin qui déclarèrent en séance 4 :

Clémence 2 : Bah en fait moi je suis pas d'accord (en s'exprimant à Révan)
ce a quoi Justin répondit par :

Justin 2 : Clémence, elle a tout faux.

c) Expression d'un désaccord argumenté où l'une des deux parties est convaincue.

M147: Maintenant, j'aimerais que l'on parle de cette image tous ensemble.

Thomas 22 : C'est des guerriers.

M148: Ce sont des guerriers. Où sont les guerriers sur cette illustration ? Viens me montrer.

Thomas 23 : Là, c'est le commandant : (montrant Yakouba)

M149: Est ce que vous pensez tous que c'est le commandant ?

Thomas 24 : Oui, parce qu'il est à l'envers, il est à l'envers.

M150: Tout le monde est d'accord !

Classe : Oui, oui, oui !

M151: Luka n'est pas d'accord, explique nous pourquoi Luka ?

Luka 9 : C'est Yakouba. Il est plus petit que les autres.

M152: Alors écoutez, écoutez, je vais relire les phrases qui précèdent cette page puisqu'il n'y a pas de texte sur celle ci. On ouvre grand ses oreilles « le clan... pour Yakouba c'est un grand jour »

Justin 12 : Donc là, c'est Yakouba.

Thomas 25 : Bah non.

Clémence 11 : C'est les adultes qui choisissent qui sera peut être des guerriers.

M 153: Comment le sais tu ? Ils ont des lances, donc ici, on peut penser que le petit garçon, c'est qui ?

Classe : Yakouba !

Thomas 26 : Il lui touche l'épaule. Il lui dit bon courage ; oui vas-y, tu peux y aller.

M154: Très bien Thomas. Les guerriers lui donnent se chance.

Ici, Thomas interprète mal l'illustration et affirme que l'individu de dos est Yakouba. J'ai ensuite repris son hypothèse et l'ai exposée aux jugements de ses pairs. A la question posée en M149, Thomas répond à la place des autres élèves en ajoutant un argument qui pourrait les convaincre avant qu'ils expriment leur accord/ désaccord. Sa stratégie semble avoir payé car tous les élèves sauf Luka approuvèrent son interprétation. Il pointe à son tour Yakouba sur l'illustration et exprime son avis sans reprendre pour autant les propos de Thomas. Justin utilise la conjonction de coordination « donc » pour faire le point sur l'hypothèse de Luka et marque de cette façon, son accord. Néanmoins, cette explication ne semble pas avoir convaincu Thomas, qui, bien qu'en désaccord, n'ajoute pas d'arguments supplémentaires à son hypothèse. Clémence ajoute une autre information qui va dans le sens de l'hypothèse de Luka mais qui ne s'appuie pas sur son idée. Elle s'appuie davantage sur la trame de l'histoire plutôt que sur un élément précis de la double page. J'ai ainsi dans la phrase suivante ajouté des informations qui me semblaient aidantes et la classe, ainsi que Thomas ont finalement compris le sens de cette illustration. Tous sont finalement arrivés à un accord. Thomas ne marque pas la validation de ce sens par une interjection ou un adverbe mais montre qu'il a intégré l'hypothèse de Clémence en allant plus loin et en interprétant le geste de main des adultes sur Yakouba.

Il s'agit ici d'une confrontation contradictoire avec désaccords argumentés. Ce qui y ressembla le plus en tout cas dans mes transcriptions.

En effet, durant les échanges, il m'a semblé que les élèves avaient du mal à se répondre directement et à soutenir leurs idées à renforts d'arguments. Ils ont parfois réussi à nuancer leur propos mais je dû souvent intervenir pour marquer les désaccords et les faire réagir. Cela a provoqué des coupures dans la dynamique interactionnelle directe entre deux élèves et n'a pas favorisé les conflits socio-cognitifs que j'espérais.

Néanmoins, je pense que cette observation peut s'expliquer par le fait qu'ils n'avaient jamais eu à s'exprimer sur un tel mode. Cela démontre bien qu'en plus des enjeux littéraires, il existe un véritable apprentissage du genre du débat et de la logique interne des interactions qui la sous-tendent. Les élèves semblaient habitués à la validation par le maître et attendaient souvent mon assentiment pour continuer. J'ai donc également ma part de responsabilité dans cette conclusion. J'aurais sans doute dû les pousser davantage à s'adresser directement les uns aux autres, voire modifier le mode de regroupement. Je ne considère pas néanmoins cette séquence comme un échec. En effet, la majeure partie des élèves semble avoir compris les

ressorts, et les enjeux moraux du texte. Notamment à la fin de la séquence, où les élèves ont visiblement réussi à relier les pièces de ce puzzle ensemble.

De plus, je ne doute pas qu'en réitérant ce genre de séquences, les conversations inter-élèves seraient plus importantes et davantage argumentées. Les élèves en ont compris les enjeux et ont perçu le poids que prenaient leurs hypothèses dès lors qu'elles s'appuyaient sur des éléments précis et objectivables.

La validation du sens fait certes partie intégrante du débat interprétatif. Mais l'élaboration de cette séquence m'a également fait prendre conscience que cette validation ne pouvait se faire que si en amont, un travail régulier avait été réalisé en classe. Ici, les élèves n'exprimaient que très peu leurs désaccords dans une dynamique interactionnelle en s'opposant explicitement et directement à leurs pairs. Cela témoigne aussi à mon sens du changement du format de la leçon de lecture qui les a déroutés. En effet, nous ne nous plaçons habituellement jamais dans le coin regroupement. Les histoires leur sont habituellement lues d'une traite. L'enseignant ne permet pas l'expression de toutes les idées et encore moins les références issues du quotidien des élèves qui sont souvent stoppées avant même d'être verbalisées.

Cette analyse m'a également permis de constater que les élèves disposaient d'interprétations anticipées qui pesaient lourd dans l'évolution des idées, quitte à ne pas prendre en compte toute les informations du texte. Je ne peux donc pas dire que le sens s'est élaboré conjointement pour tous et surtout au même moment. Néanmoins, en prenant parfois des chemins différents, des élèves se sont retrouvés et ont réciproquement pu enrichir leurs idées des indices relevés par l'autre. Ces moments ont donné lieu à de véritables situations de co-construction de sens où les élèves furent capables de proposer une argumentation solide à leur auditoire. C'est à dire, au reste de la classe.

Conclusion :

Même si le dispositif du débat interprétatif n'est pas facile à mener, il me semble que les avantages qu'il offre ne sont pas négligeables et permettent de travailler de nombreuses compétences qu'elles soient du domaine du littéraire ou en leur permettant de comprendre et d'appréhender les ressorts des techniques argumentatives.

S'il m'a été difficile de déterminer les mécanismes de compréhension/ interprétation mis en œuvre, cette séquence et l'analyse qui a suivi a été riche d'enseignements.

Certes, la confrontation d'idée est souvent restée superficielle, néanmoins, ce dispositif à visée métacognitive a amené les élèves à éprouver de manière consciente leur propre activité de coopération interprétative de lecteur.

On ne saurait également nier la place du référent textuel qui à mon sens doit jouer un rôle prépondérant dans la forme que peuvent prendre les échanges et sur les instances de validation du sens mobilisées.

Sur cette dernière question, l'analyse a également révélé à quel point les élèves pouvaient être inégaux face à la compréhension des textes d'où l'intérêt renouvelé de proposer aux élèves, et ce dès leur plus jeune âge, des situations ayant pour but d'élaborer une culture scolaire commune leur permettant d'appréhender et de mieux comprendre le monde qui les entoure.

Bibliographie

- BEDOIN E, (2006), *La coopération en contexte littéraire*, Carrefours de l'éducation 1/2006 (n° 21), p. 3-16.
- BELTRAMI D., QUET F., REMOND M. & RUFFIER J. (2004), « *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif* », Paris, Hatier.
- BROWN, A.L. et CAMPIONE, J. C. "Concevoir une communauté de jeunes élèves. *Leçons théoriques et pratiques*", Revue française de pédagogie, n°11, 1995.
- BUCHETON D. (1999), « *Les postures de lecture des élèves au collège* », dans *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP, Grenoble, p137-150, (P. 138)
- BUCHETON D., BRENAS Y., CHABANNE J.-C. & DUPUY C. (2004), « *Parier sur la créativité* », Cahiers pédagogiques n° 420, Enseigner la littérature, Paris, CRAP, p.13-15.
- BUTLEN M, (2004), « *Lire en bibliothèque, lire à l'école* », *BBF*, n° 1, p. 5-10
- DABÈNE M. & QUET F. (1999), « *La Compréhension des textes au collège* », Grenoble, CRDP de Grenoble – Delagrave
- DABÈNE, M. (coord.), *Le Cheminement du sens*, Lyon, ENS éditions, 2001
- DIAS CHIARUTTINI A, (2007), *Du débat interprétatif à l'école ?*, dans *Recherches* n°46, Lille, ARDPF, P. 15 1-166.
- DIAS CHIARUTTINI A. (2010), *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, Tome 1.
- DIAS CHIARUTTINI A, (2011), *Émergence du débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture/littérature à l'école primaire française*, La Lettre de l'AIRDF n°49, p. 10-14
- DOLZ J. SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF,
- GILLY, M. (1995). *Approches socio-constructives du développement cognitif*, GAONAC'H, D., GOLDER, C. (coord.), *Profession enseignant, Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris : Hachette éducation.
- ISER W, (1985), « *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* », Mardaga, Bruxelles.
- LAFONTAINE A et al. (2006) « *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur* », Bruxelles, De Boeck Supérieur « Outils pour enseigner »,
- NONNON E, (1998), *Interactions et apprentissages*, dans *Le français aujourd'hui*, n°113.
- KERBRAT-ORECCHIONI C, (1998) « *Les interactions verbales* », tome 1, 3^{ème} édition,

Paris, Armand Colin.

- PLANTIN C. (2006), *L'Argumentation*, Paris : PUF, collection Que Sais-je ?
- POSLANIEC C, *Littérature et littérature de jeunesse à l'école à travers les textes officiels*, [http://lije.univ-lemans.fr/ColloqueLIJE/pdf/3 .pdf](http://lije.univ-lemans.fr/ColloqueLIJE/pdf/3.pdf)
- TAUVERON C. (1999), « *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant* », Repères n° 19, Comprendre et interpréter les textes à l'école, Lyon, INRP, p. 9-38.
- TAUVERON C. (2002), *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier, P. 15-16
- TAUVERON C, (2004), *La lecture littéraire, voie possible de (ré) conciliation des élèves en difficulté avec la lecture*, dans TAUVERON C. (dir.) *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Versailles, CRDP.
- 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*, Versailles, CRDP de Versailles.
- VION R, (2009), « *Séquentialité, interactivité et instabilité énonciative* », Cahiers de praxématique.

Textes du ministère de l'éducation nationale :

- Ministère de l'Education nationale, Programme du cycle 2, B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002
- Ministère de l'Éducation nationale, actes de la DGESCO,
- http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121_469.pdf

Annexe 1 : Tapuscrit de YAKOUBA Thierry Dedieu

De partout à la ronde, on entend le tam-tam.

Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se

maquille, on se pare. C'est un jour sacré. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge

de devenir dès guerriers.

Pour Yakouba, c'est un grand jour.

Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion.

Sous un soleil de plomb, marcher, franchir les ravins, contourner les collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu.

Le jour comme la nuit épier, scruter; oublier la peur qui serre le ventre, qui transfigure les ombres, rend

les plantes griffues et le vent rugissant Attendre des heures et puis soudain..

S'armer de courage et s'élancer pour combattre.

Alors Yakouba croisa le regard du lion.

Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux.

« Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais

donc aucun mal à venir à bout de mes forces.

Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie

sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir. »

Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur, le lion épuisé et prit le chemin du retour.

Au village, les hommes, son père, tous l'attendaient

Un grand silence accueillit Yakouba.

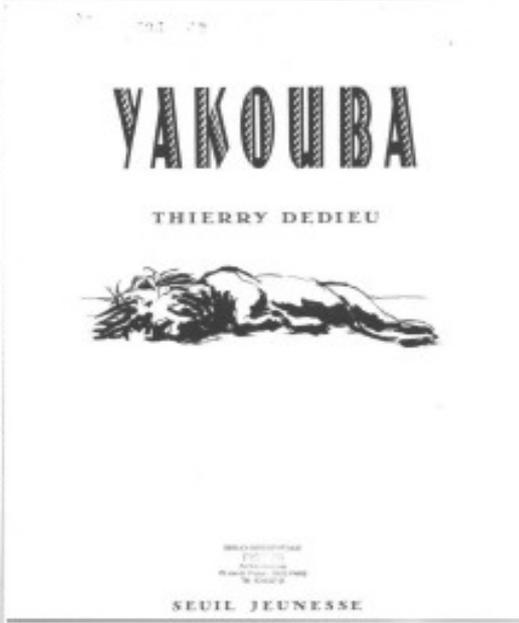
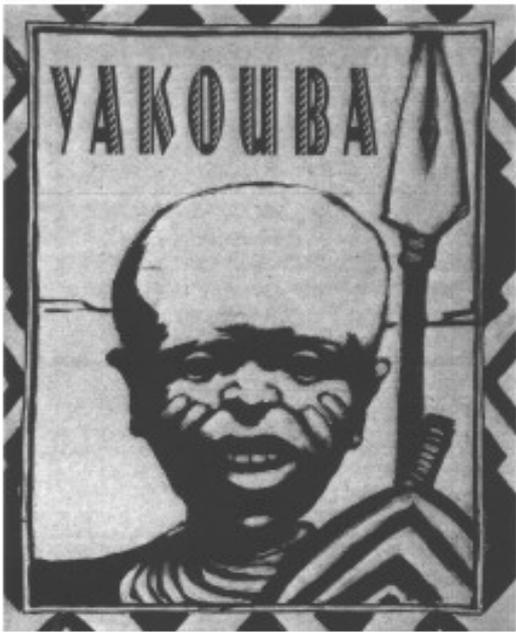
Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous.

A Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village.

C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions.

Texte intégral d'un album édité chez Seuil jeunesse

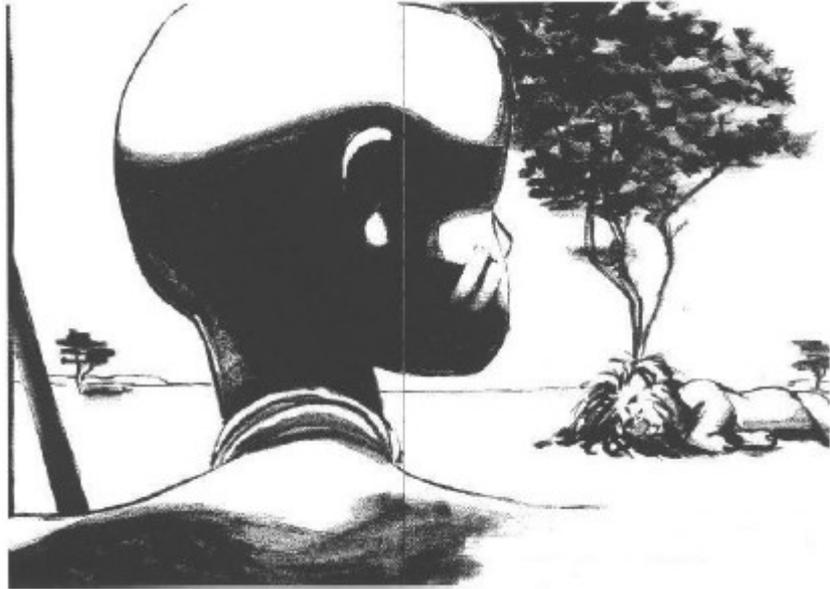
Annexe 2 : Illustrations du livre Yakouba de Thierry Dedieu.

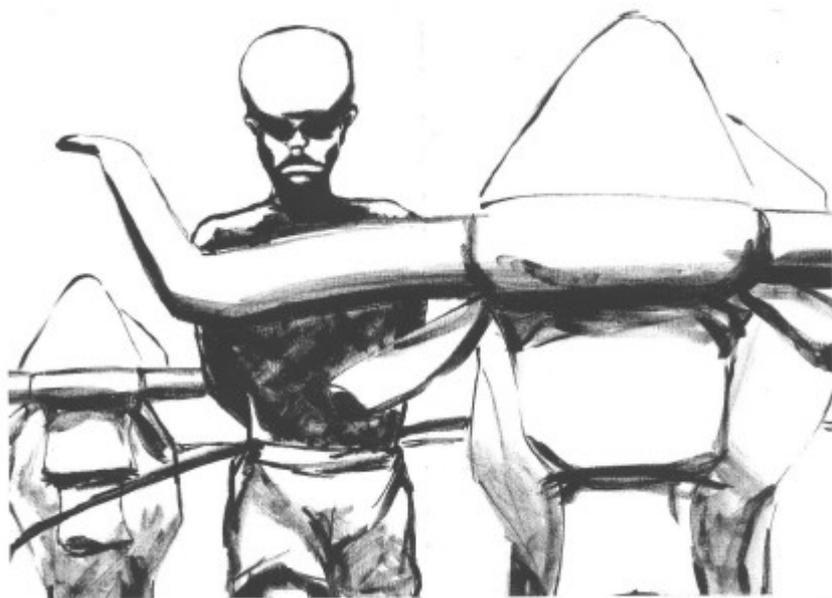
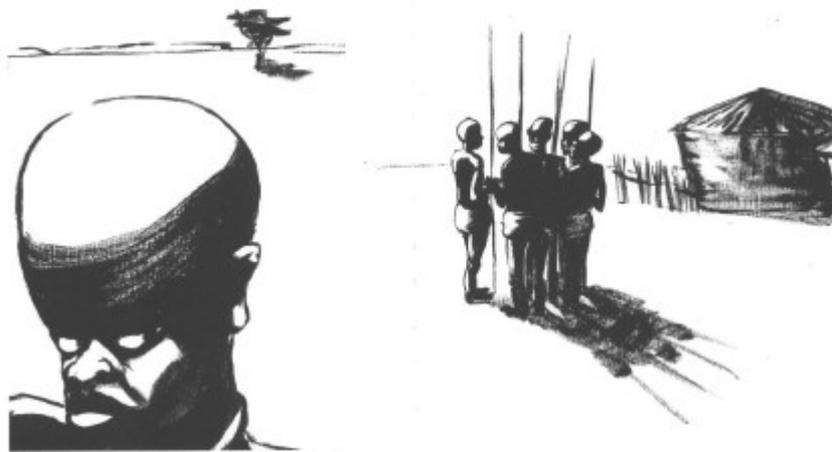












Annexe 3 : Séquence autour de l'album Yakouba de Thierry Dedieu

Séance 1 : Présentation de l'album aux élèves

Objectif : Entrer dans le livre et susciter l'intérêt des enfants

Durée : 45minutes

Lieu : En classe, les élèves sont disposés en demi cercle au coin regroupement.

Dispositif : Collectif, à l'oral.

1ère phase : Présentation de la couverture aux élèves.

-Verbalisation des différents éléments connus apparaissant sur les livres : titre, illustrations, illustrateur, auteur, éditeur, 4ème de couverture.

2ème phase : L'enseignant demande aux élèves : « Qu'est ce que vous voyiez ? »

Réponses attendues :

Lieu : en Afrique.

Personnage : un petit Africain, avec de la peinture sur le visage. (technique utilisée pour le dessiner)

Action : Il va chasser avec sa lance et se défendre avec son bouclier.

3ème phase : L'enseignant demande aux élèves « à votre avis, que va t-il se passer dans cette histoire ? »

Les élèves donnent leurs hypothèses et l'enseignant les note au tableau.

4ème phase : Lecture du passage annoncé (1 à 12)

Préciser que pour le moment on écoute sans rien dire et qu'après nous prendrons tout le temps nécessaire pour en parler.

Montrer les images après la lecture de chaque double page.

5ème phase : Découverte du début de l'histoire jusqu'à la page 12 : « Attendre des heures et puis soudain... »

6ème phase : Question de l'enseignant pour situer l'histoire et vérifier le compréhension :

- « Où se passe l'histoire ? »

- « Quels personnages avons-nous rencontrés ? »

- « Que se passe-t-il ? »

On peut commencer à mettre de côté de manière symbolique les hypothèses proposées en début de séance 1 et qui se sont vues invalidées dans le début de l'histoire.

Phase 7 : Lecture et analyse page par page.

L'enseignant vérifie que le vocabulaire est compris, fait le parallèle entre l'illustration et le texte.

Page 1 et 2 :

- Explicitation du vocabulaire : « totem, tam-tam, à la ronde... ».
- Travail du rapport texte/image : questions sur l'image qui n'est pas complémentaire du texte.

Page 3 et 4 :

- Explicitation du vocabulaire : « festin, se parer, sacré »
- Description de la femme africaine qui prépare à manger pour le festin.
- Comparaison avec nos propres habitudes pour préparer une fête, un grand jour.

Page 5 et 6 :

- Avant de montrer l'image, l'enseignant relit la page 3 puis dévoile l'illustration en double page.
- Les élèves donnent leurs impressions
- Réponses attendues :

Signification du geste du guerrier qui pose sa main sur l'épaule de Yakouba et qui souligne l'assentiment des hommes qui donnent sa chance à Yakouba de les rejoindre mais qui témoigne d'une certaine pression de part la position de dos de Yakouba, la différence de taille, les armes des guerriers ainsi que les ombres créées par le fusain qui donne un air grave aux visages des hommes.

Un lien peut être fait entre cette illustration pour montrer le décalage entre les hommes et les femmes au sein de la tribu : chacun tient un rôle déterminé. (Poids des traditions ancestrales, séparation hommes/femmes.) Société organisée avec distribution des tâches bien définie.

Séance 2 : poursuite de l'étude du livre et anticipation écrite de l'histoire

Objectif : Imaginer à l'écrit ce qui pourrait arriver après la phrase « et puis soudain »

Durée : 45minutes

Lieu : En classe, les élèves sont disposés en demi cercle au coin regroupement.

Phase 1 : Rappel de ce qui a été vu/ lu lors des précédentes séances.

Phase 2 : Poursuite de la présentation, analyse page par page

Page 7-8

- Explicitation du vocabulaire : « affronter »

Page 9-10:

Le coté poétique me semblant difficile à traiter avec les élèves et le peu de séances dont je disposais m'ont fait prendre la décision de ne pas consacrer beaucoup de temps à la comparaison de Yakouba au vent, à l'herbe et à l'eau. J'ai préféré me focaliser sur ce qu'ils ressentaient en voyant l'illustration.

Ne pas hésiter tout de même à faire une lecture poétique très scandée de ce passage qui me semble davantage être étudié avec des élèves de cycle 3

Page 11-12:

Objectif : Faire formuler des hypothèses d'interprétation.

Explication des mots : guetter, à l'affût, épier, scruter, transfigurer »

Phase 3 : Élaboration d'un écrit de travail : Dessin accompagné d'une phrase minimum.

Consigne : « Imaginez ce qui va se passer par la suite... »

Séance 3 : Débat interprétatif autour des ellipses narratives et de la décision de Yakouba

Objectif : Repérer et comprendre les lacunes du texte.

Compétence : Être capable de proposer des hypothèses sur la suite du récit.

Durée : 45minutes

Lieu : En classe, les élèves sont disposés en demi cercle au coin regroupement.

Avant la séance, analyser les productions des élèves en familles d'idées et en choisir

quelques unes représentant l'une des hypothèses générales. (Voir dessins et écrits en annexe)

Étape 1 : Rappel de la séance précédente par les élèves.

- le titre
- où ça se passe
- ce qui s'est passé dans ce qui a été lu.

Relire le passage sans les images pour se le remettre en tête.

Étape 2 : Travail sur l'anticipation de récit.

« Vous avez eu tous pleins d'idées. Mais comme je ne peux pas lire toutes vos productions, j'ai dû en choisir quelques unes. Mais vous allez tous pouvoir retrouver dans une de celles que je vais lire, une partie de vos idées. »

« Qui se retrouve dans cette hypothèse ; qui avait pensé la même chose ? »

Lire et décrire les productions choisies. Récapituler les différentes hypothèses imaginées par les élèves. (Généralisation)

Étape 3 : Travail sur la seconde illustration en double page (Yakouba s'élançant pour combattre)

Cacher le texte de manière visible et faire décrire la photo. Dans un second temps, lire le texte aux élèves. Confrontation du texte aux hypothèses de lecture.

Étape 4 : Travail sur la page illustrant un lion paisible.

(Souligner la contradiction d'avec l'illustration précédente)

Réaliser de nouvelles hypothèses d'anticipation.

Dans un second temps, lire le texte pour vérifier les idées énoncées par les élèves.

Étape 5 : Travail sur la double page symbolisant les yeux du lion.

Présenter la page de loin pour permettre aux élèves de comprendre la symbolique de cette page.

Laisser réagir les élèves et écouter leurs remarques.

Les amener à comprendre qu'il s'agit d'une représentation des yeux du lion.

Attention au vocabulaire :

- « banni »
- « frères »
- « pairs » (l'écrire au tableau)
- « soit...soit... » : le dilemme

Quelles hypothèses valide-t-on ? Il n'y a pas eu de combat.

Représenter le dilemme qui se présente à Yakouba sous forme schématique au tableau et sous leur dictée.

Séance 4: Lecture de la dernière partie de l'album et débat.

Objectif : Comblent l'ellipse narrative par une interprétation argumentée.

Comprendre le choix de Yakouba ainsi que ses conséquences.

Déroulement de la séance :

1ère étape : Phase de réactivation de la mémoire par les petits parleurs. Ne pas hésiter à y passer du temps pour que les élèves puissent appréhender l'ellipse narrative avec un maximum de clés en main.

Revenir sur le dilemme de Yakouba et refaire le schéma soit/soit au tableau.

Puis relire l'album dans son intégralité.

2ème étape : Le choix des élèves

On demande aux élèves : « Quel serait votre choix si vous vous trouviez dans la même situation ? »

-Discussion autour du « pourquoi ce choix ? »

3ème étape : discussion autour de l'ellipse narrative : Que s'est-il réellement passé ? Quelle décision a finalement pris Yakouba.

Annexe 4 : Quelques travaux d'élèves sur l'anticipation de l'histoire.



Le premier, de Bastien, est le seul qui va dans le sens d'une amitié, ou d'une alliance entre les deux. On retrouve les armes de Yakouba qui s'apparentent davantage à des flèches qu'à une lance. Ils se serrent la main.

Le deuxième est de Luka qui imagine la venue d'un autre lion. Toutefois, Yakouba sort vainqueur de ce combat puisque Yakouba « tir desu » (tire dessus)

On retrouve sur ce dessin, les marques de peinture de Yakouba et l'on peut dire que celui-ci témoigne de certaines connaissances sur les lions puisque les couleurs sont respectées.



Les deux dessins vont dans le sens d'une victoire de Yakouba. On voit l'enfant brandir son arme.

Zoé montre bien les bijoux de Yakouba, ainsi que sa lance et son bouclier. Elle le fait apparaître comme un guerrier qui a libéré sa tribu du lion « grâce à ».

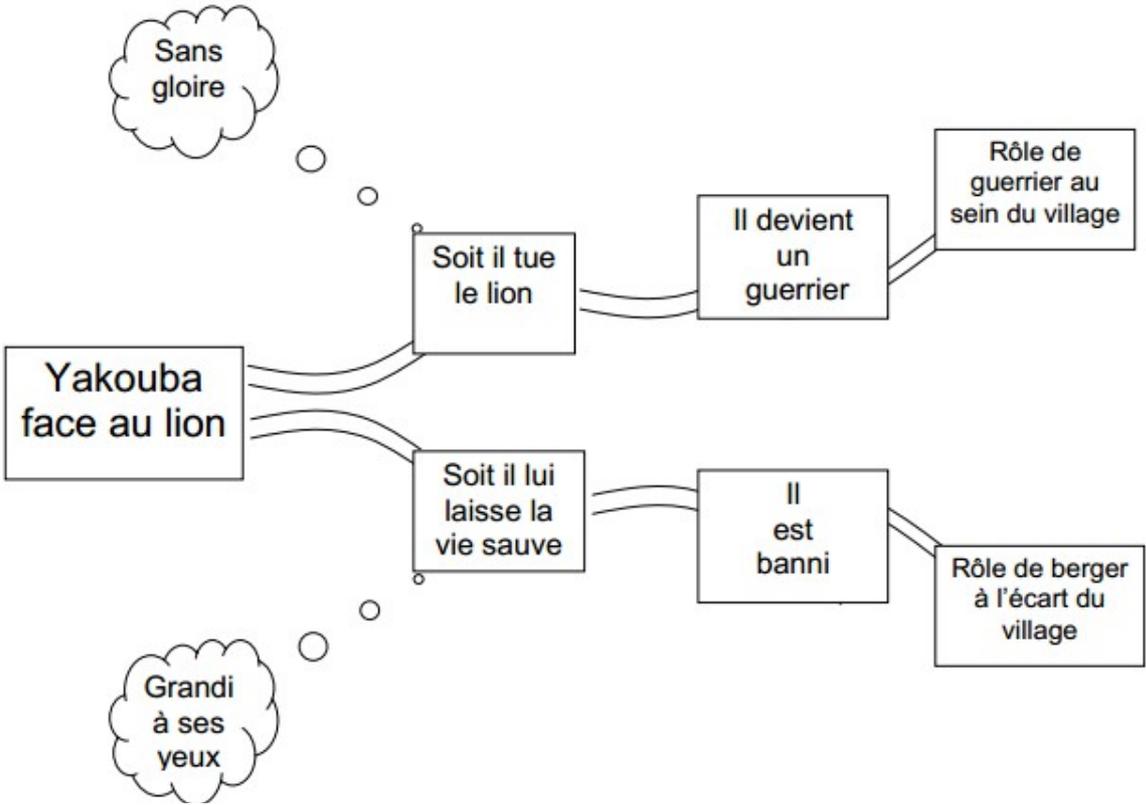
L'autre dessin a été réalisé par Flavie. Elle témoigne, de par sa phrase, de la compréhension du premier enjeu qui se présente Yakouba. Si il tue le lion, alors il deviendra un guerrier, et appartiendra au groupe des hommes.



La première production est celle de Maëlya. Mais bien que Yakouba sorte vainqueur du duel avec le lion, il reste une ambiguïté sur le mot « chasser ». Est-il à entendre au sens de « tuer », comme employé dans le texte ou alors « expulser » ? Ici, un doute persiste.

Le deuxième dessin est celui de Thomas qui, avec Anaïs, fut le seul à imaginer et mettre en scène la mort de Yakouba, bien visible par les annotations « sang » et « je suis mort !!! »

Annexe 5 : Schéma réalisé au tableau et synthétisant le dilemme de Yakouba.



Annexe 6 : Retranscription séance 1.

M1 : Alors, aujourd'hui je vais vous lire un nouveau livre. On va le découvrir ensemble et après on en parlera ; parce que c'est un livre qui est un peu spécial, vous allez voir... Ce qui sera important quand on en parlera ensemble ce sera d'être calme et d'écouter les autres. Allez c'est parti....

(Je montre la couverture aux élèves)

Sacha1 : YA-KOU-BA

M2 : Alors, on ouvre grands ses yeux et si l'on a quelque chose à dire, on lève le doigt.

Justin1 : Je vois rien !

M3 : Je vais le faire tourner. (Je fais tourner le livre) Alors Bastien, qu'est ce que tu vois ?

Bastien 1 : Un titre.

M4 : Alors, est ce que quelqu'un pourrait essayer de me lire ce titre ?

Adrien 1 : Yakouba

Louis 1 : Yaaakouuuuba.

M5 : Est ce que c'est un nom que vous avez déjà entendu ?

Classe entière : Nooon !

Sauf Thomas et Adrien qui disent : Oui !

M6 : Alors Thomas, où as tu déjà entendu ce mot ?

Thomas1 : Bah une fois, quand je regardais la télé, j'ai vu un film sur les indiens.

Adrien 2 : Oui.

M7 : Est ce que vous pensez que c'est un livre sur les indiens ?

Classe entière : Oui ! / Non !

M8 : Alors attendez, attendez, qu'est ce qui vous fait dire que c'est un livre d'indiens ?

Noa 1: Parce qu'il a du maquillage !

Justin 2 : A moi !

M9 : Oh, Justin ! Oui Noa ?

Noa 2 : Parce qu'il a du maquillage.

M10 : Il a du maquillage. Est ce qu'il n'y a que les indiens qui ont du maquillage ?

Classe entière : Oui ! / Non !

Adrien 3 : Non, il y a les indiennes !

M11 : Oui, il y a les indiens et les indiennes. Qui d'autre à du maquillage ?

Adrien 4 : Heeiin (en levant la main) Le carnaval !

M12 : Chut, ce n'était pas ton tour.

Luka 1 : Bah, les humains aussi.

Noa 3 : Oui, mais les indiens ce sont des humains aussi.

Dylan 1 : Bah oui !

M13 : Qui d'autre a du maquillage ?

Alissa 1 : Euh, les femmes !

M14 : Oui, les femmes, même moi je porte un peu de maquillage. Mais moi je n'ai pas de maquillage avec deux traits là ! Il n'y a pas que les indiens qui portent du maquillage. Dylan ?

Dylan 2 : Euh, les indiennes ?

M15 : On l'a déjà dit. Mathéo, qui d'autre a du maquillage ?

Mathéo 1 : La guerre.

M16 : La guerre ?

Bastien 2 : Non, ils ont pas de maquillage.

M17 : La guerre, ce n'est pas une personne. Elle ne peut pas porter de maquillage. Asseyez-vous devant sinon ceux de derrière ne verront plus et attendez d'avoir la parole, on ne s'entend plus !

Mathéo 2 : Mon papa, il met du maquillage.

Flavie 1 : Ah ouiii !

M18 : Qu'est ce qu'il fait ton papa ?

Mathéo 3 : Bah, il fait la guerre !

M19 : Ah, pour se camoufler ! Oui, il a raison ! Des fois, quand on va à la guerre, on se met du maquillage pour pouvoir se cacher. A votre avis, quelles couleurs utilisent-ils ?

Bastien 3 : Verte.

M20 : Du vert, du marron, pour pouvoir se cacher dans des buissons, dans la nature, et pour ne pas être vu par les gens qui se battent contre nous. Bon, d'accord. Mais quel autre peuple peut se maquiller ? Vous n'avez jamais vu ?

Bastien 4 : Les cow-boys ?

Classe : Non !

Alissa 2 : Au carnaval on met tous du maquillage.

M21 : Au carnaval, oui. Mais des gens d'autres pays ?

Thomas 2 : Les africains ?

M22 : Les africains oui !

(rires de quelques élèves)

M23 : Si, les africains se maquillent aussi beaucoup ! Vous n'avez jamais vu de documentaires à la télévision ?

Thomas 3 : En plus ils ont les mêmes, ils ont la même petite arme et le même petit bouclier.

M24 : Alors, cette petite arme ?

Adrien 5 : Un petit arc... une guitare.

Thomas 4 : Ça sert à tuer des animaux.

Adrien 6 :accroché(e).

M25 : Chacun son tour, sinon on ne s'entend plus. Quelle arme c'est ?

Adrien 7 : On dirait une guitare.

M26 : C'est une guitare ça ?

Classe : Non !

M27 : Quelle est cette arme a ton avis ? A quoi ça ressemble ?

Adrien 8 : Un marteau.

Bastien 5 : Une fourche.

M28 : Est ce que c'est ça une fourche ?

Classe : Non !

M29 : Qui peut expliquer, Thomas ? Tu veux expliquer ?

Thomas 5 : Une fourche, ça sert a faire le fumier. Ça ressemble à une grosse fourchette.

M30: Est ce que ça y ressemble ici ?

Classe : Non !

Bastien 6 : Non, il y a 3 pics.

Louis 2 : Une flèche !

M31: Alors, une flèche comme quand on s'en sert avec un arc ?

Louis 3 : Oui.

M32: Alors par contre, elle serait très très très très grande !

Bastien 7 : Une machette.

Adrien 9(répétant) : Une machette.

Sacha 2 : Une lance !

M33: Ça ressemble bien a une lance regardez ! Une lance, ça ressemble à un long bâton de bois avec au bout...

Bastien 8 : Un bouclier.

M34: Avec au bout, une sorte de couteau très très très pointu.

Sacha 3 : C'est très dangereux.

M35: Alors, on a trouvé que le livre s'appelait s'appelait Yakouba, ici on a pas beaucoup parlé de ce personnage...

Adrien 10 : Il a pas beaucoup de cheveux alors ça veut dire que c'est un garçon.

Louis 4 : Il a des colliers, il a des colliers !

Dylan 3 : Et une lance à incendie.

M36: Ah, j'ai entendu Dylan dire que c'était une lance à incendie ! Est ce que c'est une lance à incendie, ici?

Classe : Non !

M37: Attention, Dylan, hein, il ne faut pas confondre. Une lance à incendie, ça crache de l'eau pour éteindre le feu. Ici c'est une lance pour quoi à votre avis ?

Luka 2 : Tuer des animaux !

M38: Tuer des animaux.

Mathéo 4 : Ou faire mal à quelqu'un !

M39: Oui, aussi ! Donc on a dit que ce n'était pas une lance à incendie mais une lance pour chasser les animaux ou les gens. Et ici, qu'est ce que c'est ? Adrien ?

Adrien 11 : Un blouclier.

M40: un blouclier ?

Adrien 12+ la classe : Un bouclier !

M41 : A quoi ça sert un bouclier ?

Adrien 13 : C'est pour se protéger. Avec une épée.

M42: C'est pour se protéger, très bien. Il est comment son bouclier ?

Adrien 14 : Bah, il est en rectangle.

M43: Est ce que c'est un rectangle ça ?

Classe : Non !

M44 : Qu'est ce que c'est alors ? Ce sont des ?

Classe : Des triangles !

M45: Combien y a t-il de cotés dans un triangle ?

Adrien 15 : 4

Classe : 3

M46: 3 Comme ça. (figure au tableau). Donc il est bien décoré. Et maintenant, on va parler de cette personne puisque l'on n'en a pas encore dit grand chose.

Adrien 16 : Non, il est chauve !

Louis 5 : (rires)

Clémence 1 : C'est pas marrant hein...

M47: Il est chauve. Qu'est ce que cela veut dire qu'il est chauve ?

Adrien 17 : Ça veut dire qu'il a pas de cheveux !

M48 : Alors tu as dit « il » ça veut dire que tu penses que c est un ?

Classe : Garçon.

Luka 3 : Parce qu'il est chauve et que les filles, elles sont pas chauves.

Noham 1 : Parce que les filles. Ils ont des ; quand elles grandissent, elles ont les cheveux longs.

M49: Oui, mais cette personne, qu'est ce qu'elle a au cou ?

Adrien 18 : Un collier d'indien.

?: Non.

(brouhaha un collier en or/ un bout de plume).

Luka 4 : Non, une fille, ça met pas de collier !

Adrien 19 : Si !

Luka 5 : Pourquoi j'en ai pas alors ?

M50: Un collier donc. Est ce une fille ou un garçon ? Qu'en pensez vous ? Levez la main ceux qui pensent que c'est une fille ? 1, 2 3 ; 3 personnes pensent que c'est une fille ?

Dylan 4: Moi aussi, moi aussi !

M51: D'accord, d'accord. On verra en ouvrant, d'accord ? Donc, certains pensent que c'est une fille, d'autres pensent que c'est un garçon. On a dit qu'il avait du maquillage, un collier, qu'il était chauve. Il tient aussi une lance et un bouclier. Ce sont les 5 informations que l'on a pour le moment. Bien ? Qu'est ce que ça pourrait être ça ? Yakouba ?

Justin 3 : C'est un nom de garçon.

M52: On lève la main, Maëlya ?

Maëlya 1 : C'est un nom de garçon.

M53: Alors, c'est un nom de garçon. Est ce que quelqu'un pense que cela pourrait être autre chose ? Clémence ?

Clémence 2 : Son prénom.

M54: Donc peut-être que c'est le prénom de cette personne. Thomas ?

Thomas 6 : Bah, euh, oui. Parce que pour une fille, Yakouba, ça fait un peu bizarre.

M55: On va bien voir en le lisant ! Alors attendez, je vais maintenant vous poser une autre question. Je vais vous demander, à votre avis, de quoi pourrait parler ce livre ? Quelle pourrait être son histoire ? Alors, Justin ?

Justin 4 : Qu'il est peut être ds le désert (Je note les hypothèses au tableau)

Sacha 4 : Peut être que ça se passe ds la savane.

M56 : Ensuite, Clémence ?

Clémence 3 : Peut être qu'il va essayer de chasser des animaux, mais qu'il n'y arrive pas.

M57: Je note. Qui a d'autres idées ? Noham ?

Noham 2 : Peut être qu'il y a des méchants.

M58: Oui, il a peut être des ennemis. Qui a d'autres idées ? Théo ?

Théo 1 : Il habite en Inde ?

M59: Il habite en Inde ? Pourquoi il habiterait en Inde ?

Adrien 20 : Parce que c'est un homme.

M60: Et est ce que tous les hommes...

Classe : Non !

M61: Est ce qu'on avait dit que c'était un indien ?

Classe : Non !

Flavie 2 : On a dit qu'on savait pas parce qu'il y avait plusieurs personnes qui pouvaient se maquiller.

Adrien 21 : Peut être dans la forêt !

Sacha 5 : En Afrique !

M62: Donc on a dit : il est peut être indien. On a dit qu'il pouvait venir d'Afrique. On dit alors un afri... ?

Classe : cain !

M63: Alors, est ce que des enfant ont d'autres idées sur ce dont quoi pourrait parler l'histoire ?
Thomas. On écoute tous Thomas.

Thomas7: Bah, euh, qu'ils savent pas euh, se nourrir dans la forêt.

M64: Donc, ils n'auraient peut être pas assez à manger.

Thomas 8 : Dans la forêt, ils cherchent à manger.

M65: Alors, je note qu'ils cherchent peut être à manger dans la forêt.

Thomas 9 : Euh, non. Dans la savane.

M66: Dans la savane. On va arrêter là pour les idées.

Justin 5 : Moi, moi, moi ! Peut être qu'il habite au Maroc et qu'il va essayer de sauver des gens !

M67: Est ce que quelqu'un veut lui répondre quelque chose ? Oui, Clémence ?

Clémence 4 : Bah, moi je pense qu'il habiterait pas au Maroc.

M68: Pourquoi? Il faut me dire pourquoi.

Clémence 5 : Parce qu'ils ne se maquillent pas comme ça.

M69: Alors, selon Clémence, les marocains ne se maquilleraient pas de cette façon sur les joues
Justin 6 : Si, si.

M70: Maëlya ?

Maëlya 2 : Bah, peut être qu'il habite en France.

Sacha 6 : Parfois, on met du maquillage pour jouer.

Justin 7 : A une fête !

Alissa 3 : Ou pour faire la guerre.

M71: Peut être que c'est pour faire la guerre.

Théo 2 : Peut être qu'il met des taches comme ça pour montrer que c'est un indien !

M72: Mais est ce que vous pensez que cet enfant est déguisé ou alors que c'est comme ça qu'ils sont tous, là où il habite ?

Alissa 4 : C'est comme ça qu'ils sont tous !

M73: Pourquoi ?

Luka 6 : Parce que ce sont des indiens et puis souvent ; et puis souvent les indiens ils ont des traces rouges.

M74: Alors on a dit qu'on ne savait pas trop si c'était un indien, un africain pour le moment. On était par contre tous a peu près d'accord pour dire qu'il n'habitait pas en France.

Adrien 22 : Si, moi je sais !

M75: Bon. Comment ça s'appelle ça ?

Justin 8 : Un indien.

M76: Et sur un livre ? Flavie ?

Flavie 3 : Un titre.

M77: Bien et que trouve t-on d'autre comme information sur un livre ?

Bastien 9: L'éditeur.

M78 : Où est-il ?

Noa 4 : Sur le coté.

M79 : Ah ! Noa nous dit : peut être sur le coté, est ce que vous arrivez a lire ?

Adrien 23 : Là ! Seeeeuuuuu illl jeuuu ne sse !

M80 : Seuil jeunesse. C'est l'éditeur ; normalement qu'est ce qu'on a d'autre comme information : Justin?

Justin 9 : Euh, des, euh l'auteur.

M81: Alors l'auteur. Est ce qu'on l'a ici l'auteur ?

Classe : Non !

Bastien 10: Sur le coté, sur le coté !

Clémence 6 : Thierry Dedieu.

M82: Le monsieur qui a écrit l'histoire s'appelle Thierry Dedieu d'accord ? Et comment s'appelle cette page là ?

Classe : La couverture.

Maëlysa 3 : La couverture !

M83: La couverture très bien, Maëlysa ! Attention, on se tient tous bien, je vais ouvrir le livre. Je vais lire l'histoire. Vous vous taisez pour le moment, je ne veux rien entendre. Par contre, nous en reparlerons tous après. Alors, je vous montre les pages avant. Ça vous donnera peut être des indices sur l'endroit où ça se passe.

(lecture une fois avec les images puis une plus rapide sans les images)

M84: Alors, attention !

Thomas 10 : Je peux poser une question ?

M85 : Bien sur Thomas !

Thomas 11 : Pourquoi c'est en noir et blanc ?

M86 : Alors, à votre avis, pourquoi c'est en noir et blanc ?

Thomas 12 : C'est une vieille histoire ?

M87: Non, ce n'est pas pour ça.

Thomas 13 : Parce que les vieux films, oui.

M88: C'est vrai que les vieux films sont en noir et blanc !

Thomas 14 : Ceux de maintenant, ils sont en couleur.

M89: Est ce que ce sont des dessins que vous avez l'habitude de voir dans d'autres livres ?

Classe : Oui/ non.

M90: Les traits, ils sont comment ?

Classe : Noirs !

Thomas 15 : Ils sont noirs et blancs.

M91: Oui, ils sont noirs et blancs mais ils sont fins, ils sont épais, ils sont comment ?

Louis 6 : Ils sont gros !

M92 : Est ce qu'on peut faire ça avec un feutre ?

Classe : Non !

Thomas 16 : Plutôt au pinceau.

M93: Ce n'est pas fait avec un feutre est ce que...

Classe : Au pinceau !

M94: C'est fait, je vais vous le dire, avec un fusain. Ça ressemble à un crayon très sec, très noir.

On pourra s'entraîner la prochaine fois à faire des dessins au fusain. Alors, c'est vrai que les dessins sont en noir et blanc mais est ce que ça veut forcément dire que ce sont de vieux dessins ?

Classe : Oui/ non.

Thomas 17 : Oui !

Louis 7 : Non, pas obligé.

M95: Non pas obligé, pourquoi pas obligé ? Qui a dit que ce n'était pas obligé ? Oui louis ?

Pourquoi ce n'est pas forcément une vieille histoire ?

Louis 8 : Parce que des fois, on voit que dans des histoires c'est, c'est en noir et blanc.

M96: Bah oui, il y a des histoires qui sont en noir et blanc. Mais ici, c'est juste que la personne qui a dessiné ça, elle a choisit que ce serait en noir et blanc d'accord ? Et puis regardez, il n'y a pas que les dessins qui sont en noir et blanc. Qu'est ce qu'il y a d'autre ?

Zoé1 : Les choses qui sont écrites !

M97: Il y a les choses qui sont écrites qui sont en blanc quand le fond est noir et en noir quand

le fond est ?

Classe : Blanc.

M98: Alors, où est ce que ça se passe ? Déjà, on va pouvoir répondre à quelques questions que l'on s'était posées...

Théo 3 : En Afrique.

M99: ... et puis valider des hypothèses que l'ont avait écrites au tableau. Euh Théo. Tu as dit ça se passe en Afrique. Comment sais-tu que ça se passe en Afrique ?

Théo 4 : Au début de l'histoire, bah, ils disent que ça se passe en Afrique.

M100: Oui, c'est vrai. Au début de l'histoire, il est écrit : « au cœur de ... ? »

Classe : L'Afrique !

M 101 : L'Afrique. Donc on sait que ça se passe en Afrique. Alors à votre avis, ce petit garçon ?

Maëly 4 : Il habite en Afrique.

M102: Il habite en Afrique, c'est un...

Classe : Africain !

M103: Bien, on est tous d'accord ? Et est ce que c'est une fille ou un garçon ?

Classe : Un garçon !

M104: Et comment sait-on que c'est un garçon ?

Adrien 24 : Vu qu'il a pas de cheveux.

M105: Il a pas de cheveux alors... Luka ?

Adrien 25 : Alors il est chauve.

Luka 7 : Sinon, ce serait une africaine.

M106: Et quel indice on a encore ?

Adrien 26 : Il ou elle ?

M107: Alors justement, on utilise le « il ou le elle ?

Sasha1 et Théo 5 : Le « il ».

M108: Alors, attendez. On va vérifier. Je vais vous relire, écoutez bien.

(relecture mais pas de trace du pronom « il » ou « elle »)

M109: Enfin, en tous cas, là, regardez, à votre avis, c'est une fille ou un garçon ? Regardez bien ses traits.

Classe : Garçon.

Flavie 4 : L'histoire dit qu'ils cherchent des guerriers.

M110: Euh oui, et qui va faire la guerre ?

Classe : Les garçons.

M111: Oui, c'est un garçon. Et puis, comme dit Flavie, dans l'histoire, on parle de chercher les enfants qui seront capables de devenir des ?

Classe : Guerriers !

M112: Alors, ici on voit une fille. A votre avis est ce que ?

Clémence 7 : C'est sa mère !

M113: C'est Yakouba ou pas ?

Classe : Non !

M114: Pourquoi ça ne pourrait pas être Yakouba ?

Adrien 27 : Parce que les garçons, ils savent pas cuisiner.

M115: Ah bon ! Est ce que vous n'avez jamais vu votre papa vous faire à manger ?

Classe : Si !

Anaïs 1 : Parce qu'elle a une robe !

M116: Là, c'est une fille, c'est sur oui ! Pourquoi ?

Alissa 5 : Elle a des boucles d'oreilles, une robe.

M117: Elle a aussi une belle coiffure comme les femmes africaines en font parfois. Vous avez déjà vu les femmes africaines qui se mettaient des turbans très colorés ?

Adrien 28 : Sur la mère de Sofiane.

M118: Alors, on va reprendre page par page parce qu'il y a peut-être des mots que vous n'avez pas compris.

(lecture 1ere page)

M119: Alors, qu'est ce qu'un tam-tam ? Oui, Flavie ?

Flavie 5 : C'est un instrument de musique.

M120 : Oui Flavie, c'est un instrument de musique.

Louis 9: Comme du tambour.

M121: Quel bruit il fait le tam-tam ? Est ce qu'on le voit sur l'image ?

Classe : Oui/ non.

M122: On lève la main.

Justin 10 : Oui, il est là !

M123: Est ce qu'on le voit sur l'image le tam-tam ?

Classe : Non !

Alissa 6 : C'est un totem.

M124: Qu'est ce que c'est un totem Maëlya ?

Maëlya 5 : C'est un grand truc où est ce qu'il y a des trucs, des têtes dessinées dessus.

M125: Oui. Alors c'est un totem. On a dit que les totems, c'était très grand. Qu'il y avait des têtes dessinées et sculptées dessus. C'est bien ça Maëlya ?

Maëlya 6 : Oui.

M126: Très bien. Donc, est ce que le texte nous décrit ce qu'on voit sur l'image là ?

Classe : Non !

M127 : C'est une image qui montre quoi à votre avis ? Qu'est ce que ça pourrait être ? Luka tu lèves la main ? Non ? Bastien ?

Bastien 11 : Il y a de la paille là. Le toit, c'est de la paille là.

M128: Alors, c'est le toit de quoi, justement ? Qu'est ce qu'on voit ?

Bastien 12 : Le toit des maisons.

M129: Il y a des maisons. A votre avis, ce sont les maisons de qui ?

Adrien 29 : De Yakouba.

Noa 5 : De, de, des indiens.

M130: Alors est ce que ce sont des indiens ?

Clémence 8 : Non, des africains. On avait trouvé des indices dans le texte.

M131: On a dit que l'histoire se passait où ?

Classe : En Afrique.

M132: Donc, l'histoire se passe en Afrique, le personnage principal est un petit garçon puisque l'on a vu qu'il voulait devenir guerrier et qu'il avait des traits de garçon, donc c'était bien un garçon. D'accord ? Alors, ici on va parler de cette illustration. Je vais vous relire le texte a coté. Ça va sans doute vous aider a m'expliquer ce que fait cette femme sauf si quelqu'un a déjà une idée de ce que peut être en train de faire cette dame. Oui Dylan ?

Dylan 5 : Elle est en train de couper, parce qu'elle a un couteau dans les mains.

M133: Chut, je vous entends trop les garçons.

Alissa 7 : Elle se prépare pour aller là bas ?

M134: Tu penses qu'elle aussi, veut devenir guerrière ? Alors les autres, est ce que vous êtes d'accord ? Thomas.

Thomas 18 : Bah, tu vois un peu, on a l'impression que, elle fait un petit déguisement parce qu'on disait que c'était une fête.

M135: Alors, on a dit que c'était une fête justement. Qu'est ce qu'elle est en train de faire ?

Adrien 30 : Elle découpe une girafe.

Clémence 9 : Un joli habit pour son garçon.

M136: Tu penses qu'elle prépare un habit pour son garçon ?

Clémence 10 : Pour aller à la fête.

M137: Justement, qu'est ce qu'on fait pour préparer une fête ?

Adrien 31 : Se maquiller.

Noa 6 : Mettre, préparer à manger.

Dylan 6 : On peut mettre des guirlandes.

Justin 11 : On peut mettre des gâteaux

M138: Donc, on prépare à manger d'accord ? A votre avis, est ce qu'il mettent des ballons aussi ?

Classe : Non !

M139: Comment ils préparent la fête là bas ? On a une image. Qu'est ce qu'il font, Thomas ?

Thomas 19 : Peut être qu'ils empalent des animaux et qu'ils les mettent en décoration.

M140: Peut être. On sait pas trop. Attention, je vais relire le petit texte.

« On prépare un grand festin » Qu'est ce que c'est un festin Zoé ?

Zoé 2 : Une fête ?

M141: Ah non, un festin ça n'est pas une fête. Ça veut dire quoi, un festin ? Luka ?

Luka 8 : C'est délicieux !

M142: Tu as raison. On dit : c'était un vrai festin quand on a mangé quelque chose de bon, que l'on s'est régalé. Mais un festin, c'est un grand repas. Attention, je continue « c'est un jour de fête, on se maquille, on se pare » « se parer ça veut dire quoi ?

(Silence)

M143: Se parer en fait, c'est se préparer, se faire beau. Ça peut être se maquiller, mettre des bijoux, par exemple. Attention, je continue. C'est un jour sacré.

Thomas 20 : Bah en fait, pour faire à manger, bah la girafe, elle l'a tuée.

M144: Alors, on ne sait pas trop ce que s'est.

Thomas 21 : Si, on voit, elle a des petites cornes, et il y a des taches.

M145 : Oui, mais est ce qu'une girafe aurait un coup si petit que ça ?

Classe : Non !

M146: Une girafe, ça a un cou immense. On se sait pas trop ce que c'est. En tout cas, elle prépare à ...

Classe : Manger !

M147: Maintenant, j'aimerais que l'on parle de cette image tous ensemble.

Thomas 22 : C'est des guerriers.

M148: Ce sont des guerriers. Où sont les guerriers sur cette illustration ? Viens me montrer.

Thomas 23 : Là, c'est le commandant : (montrant Yakouba)

M149: Est ce que vous pensez tous que c'est le commandant ?

Thomas 24 : Oui, parce qu'il est à l'envers, il est à l'envers.

M150: Tout le monde est d'accord !

Classe : Oui, oui, oui !

M151: Luka n'est pas d'accord, explique nous pourquoi Luka ?

Luka 9 : C'est Yakouba. Il est plus petit que les autres.

M152: Alors écoutez, écoutez, je vais relire les phrases qui précèdent cette page puisqu'il n'y a

pas de texte sur celle ci. On ouvre grand ses oreilles « le clan... pour Yakouba c'est un grand jour »

Justin 12 : Donc là, c'est Yakouba

Thomas 25 : Bah non.

Clémence 11 : C'est les adultes qui choisissent qui sera peut être des guerriers.

M 153: Comment le sais tu ? Ils ont des lances, donc ici, on peut penser que le petit garçon, c'est qui ?

Classe : Yakouba !

Thomas 26 : Il lui touche l'épaule. Il lui dit bon courage ; oui, vas-y, tu peux y aller.

M154: Très bien Thomas. Les guerriers lui donnent la chance de devenir un guerrier.

Thomas 27 : Et lui, on dirait le commandant parce qu'il a un grand bracelet.

M155: Peut-être, oui. On continuera l'histoire la prochaine fois et on saura ce que va devenir Yakouba, s'il deviendra ou non un guerrier....

Fin de la séance.

Annexe 7 : Retranscription séance 2.

m1 : Qui peut me rappeler ce que l'on avait lu sur le début de l'histoire, ce que l'on avait découvert sur cette histoire ?

Adrien 1 : Yakouba.

m2 : Qui peut me raconter ? Bastien vas y, parle bien fort (il lève le doigt)

Bastien 1: (silence)

m3 : Alors Bastien, que peux-tu nous raconter ?

Bastien 2 : (silence)

m4 : Noa !

Noa1 : On parlait d'un tam-tam.

m5: Alors on a parlé d'un tam-tam, oui, mais ça ne me raconte pas grand chose de l'histoire ! Si vous deviez raconter le début de l'histoire à quelqu'un qui n'était pas là, que lui diriez-vous ?

Oui, Justin ?

Justin 1 : La maman, euh, elle tricotait, euh, pour son fils, euh, un déguisement.

m6 : Est ce qu'on avait vu ça ?

Classe : Non !

Révan 1 : On a jamais vu ça !

M7 : Alissa ?

Alissa1 : Oui, on avait vu une dame.

m8 : Alors oui, on avait vu une dame. Est ce qu'on avait dit qu'elle était en train de tricoter quelque chose ?

Classe : Non !

Noham1 : Elle avait un couteau !

M9 : Elle avait quoi Noham ?

Noham 2 : Un couteau !

M10 : (On remontre l'illustration.) Est ce qu'elle tient bien un couteau ?

Classe : Oui !

M11 : Est ce qu'on tricote avec un couteau les enfants ?

Classe : Non ! (rires)

Thomas 1 : Avec des aiguilles en plastique !

M12 : Alors, les enfants, est ce que c'est ça l'histoire, une femme qui fait à manger ?

Classe : Non !

M13 : Alors, qui peut me la raconter cette histoire ?

Adrien 2 : Yakouba !

M14 : Qui est Yakouba ?

Adrien 3 : Un garçon africain.

M15 : Comment le sait-on déjà ?

Luka 1 : Parce qu'il était noté au début de l'histoire, regardez !

M16 : Oui, écoutez bien « au cœur de l'Afrique » Que veux-tu nous dire Alissa ?

Alissa 2 : On prépare un grand festin !

M17 : Oui ! Pourquoi ils allaient faire un grand festin ? C'était un jour comme les autres ?

Classe : Non !

Théo 1 : Les adultes, ils allaient choisir les enfants.

M18 : Pourquoi devaient ils choisir des enfants ? Oui Sasha ?

Sasha 1 : Ça raconte que Yakouba, il doit aller chasser le grand lion.

m19 : Alors, il va devoir aller chasser le grand lion et pourquoi doit-il aller chasser le grand lion ?

Adrien 4 : Parce qu'ils n'ont pas à manger ?

Classe : Non !

Sacha 1 : Peut être parce qu'il est méchant le grand lion ?

M20 : Oui, mais pourquoi il devait aller le chasser ce jour là ? On avait vu que c'était un jour particulier pour les enfants du village.

Noa2 : Il devait montrer qu'il pouvait gagner.

M21 : Voilà Noa ! Écoutez, je vais relire un passage de l'histoire qui confirme ce que vient de nous dire Noa : « Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion. » Donc dans cette tribu d'Afrique, pour devenir des guerriers et être considérés comme des adultes, les jeunes garçons du village doivent aller chasser le lion ! Voilà, et nous en étions restés à cette image.

On avait dit qu'on voyait des guerriers puisqu'ils tenaient des lances. On avait dit aussi que cette personne c'était ?

Adrien 5 : Yakouba !

Noa 3 : Yakouba !

Thomas 1 : Le chef des guerriers, il lui souhaite bonne chance à Yakouba. Il lui dit qu'il lui fait confiance.

M22 : Alors, à votre avis, qu'est ce qu'il pense à ce moment Yakouba ?

Zoé 1 : Il doit avoir peur !

Sacha 2 : Bah oui, de pas réussir. Il veut devenir un guerrier !

Zoé 2 : Bah oui !

M23 : Alors, maintenant attention, je vais vous lire. On en était resté à « il faut apporter la

preuve de son courage, et seul, aller affronter le lion. » pour devenir un ?

Classe : Guerrier !

M24 : Oui, pour devenir un guerrier et en même temps faire partie du groupe des adultes, devenir un adulte. Et les femmes tiens, que doivent elles faire dans cette tribu ? Est ce qu'elles doivent aller chasser ? Quel est leur rôle aux femmes ?

Clémence 1 : De s'occuper des enfants, de préparer.

M25 : De préparer quoi ?

Adrien 6 : A manger !

M26 : De préparer à manger et de s'occuper des enfants, d'accord. Donc vous voyez dans cette tribu les hommes et les femmes n'ont pas du tout le même rôle. Les femmes doivent s'occuper de la maison, des enfants et préparer à manger et ce sont les hommes qui partent chasser pour ramener de la nourriture au village. Alors on en était... je vais vous relire l'histoire et je vais vous montrer une nouvelle page. Ensuite ce sera à vous de réfléchir.

(lecture de l'histoire sans les images jusque « Attendre des heures et puis soudain... »)

Classe : Oh !

Thomas 2 : Ça fait pas peur !

Sasha 2 : Faut qu'il plante sa lance dans sa bouche.

M27 : Alors là, que se passe t-il ? On lève la main.

Dylan 1 : Euh, il y a des... le lion.

M28 : On voit le lion, est ce qu'il a l'air gentil ce lion ?

Classe : Non !

M29 : Comment est-il ? Il a l'air quoi ?

Classe : Méchant !

Luka 2 : Il est furieux.

Flavie1 : Il est cruel !

M30 : Alors il est méchant, furieux, cruel. C'est vrai qu'il ne fait pas un joli sourire. Comment est-il ?

Bastien 3 : Sa gueule est grande ouverte !

M31 : Regardez la taille de ses dents de ses crocs ! Alors, « Yakouba s'arma de courage et s'élança pour combattre » Maintenant je vais vous distribuer une petite feuille de papier vous allez essayer de deviner ce qu'il va se passer : vous aller faire un petit dessin et vous allez écrire à coté à votre avis ce qu'il va se passer ? Qu'est ce qu'il va arriver à Yakouba, qu'est ce qu'il va arriver au Lion. Je vais vous laisser 15minutes. Attention on peut tous avoir des idées différentes. Sortez vos crayons.

(dessin personnel plus idée à l'écrit obligatoire pour les CE1, encouragée pour les CP, même s'il ne s'agit que sous forme de mots)

Attention je veux qu'en regardant votre dessin on comprenne la suite de l'histoire. Je ne veux pas que d'un lion et Yakouba dessiné a coté !

Fin de la séance.

Annexe 8 : Retranscription séance 3.

M1 : Alors, qui peut me rappeler ce qu'on avait vu sur ce livre la fois dernière ? Tout ce dont vous vous rappelez. Alors, ça remonte un peu, c'est vrai, mais vous allez essayer de rechercher vos souvenirs. Noa, nous t'écoutons.

Noa1 : Ya un lion et...

M2 : Alors, on va commencer par le début. Maëlya ?

Maëlya1 : Bah, Yakouba il habitait en Afrique.

m3 : Alors qui est Yakouba ? Alissa ?

Alissa 1 : Yakouba, c'est une personne.

m4 : Que pouvez vous me dire de plus sur cette personne ?

Adrien1 : C'est un chauve, c'est un indien.

M5: C'est un indien ?

Classe : Non !

Adrien2 : Un africain.

M6 : Alors pourquoi tu dis que c'est un africain ?

Louis 1 : Parce qu'il habite en Afrique.

m7 : Parce qu'il habite en Afrique. Comment on sait qu'il habite en Afrique ?

Justin1 : Ils l'ont dit.

m8 : Qui ils ? Qui l'a dit ?

Justin 2 : Bah l'histoire, le créateur.

M9 : Alors comment s'appelle t-il, comme tu dis, le créateur, celui qui a écrit l'histoire ?

Louis 2 : L'éditeur !

M10 : Alors, ce n'est pas l'éditeur non, c'est..

Flavie1 : L'auteur !

M11: L'auteur, très bien Flavie !

Adrien 3 : L'auteur !

M12 : Yakouba, que peut-on dire d'autre de lui ? Adrien ?

Adrien4 : Yakouba, il a fait une fête.

Flavie 2 : C'est tout ceux qui habitent en Afrique.

Thomas1 : Mais non, dans le village de Yakouba, pas dans toute l'Afrique.

M14 : (Je montre sur une carte le continent africain et fait le parallèle continent/pays/village avec notre position géographique : Europe/France/Neuf Berquin)

Alors nous parlions donc du village de Yakouba.

Révan1 : On voit sa maman.

Louis3 : Sa maman, elle découpe une girafe.

M15 : Est ce que c'était sa maman ?

Adrien 5 : Oui, non, peut être.

M16 : Je vais vous remonter la page. Là voilà, on ne sait pas vraiment qui est cette personne ni ce qu'elle est en train de tuer.

Sasha1 : Une poule !

M17 : On ne peut pas savoir, on ne voit pas très bien ce que c'est mais en tout cas elle est en train de préparer à

Classe : Manger !

M18 : Et pourquoi ?

Flavie 3 : Parce qu'ils vont faire un festin.

M19 : Pour un festin.

Sacha 1 : C'est quoi un festin ?

M20 : Qu'est ce que c'est un festin ? Sacha aimerait savoir, il ne se souvient plus.

Noa2 : C'est une fête où on fait un gros repas.

Thomas 2 : Ya une grosse table et tu te sers.

M21 : Alors, que peut on dire d'autre ; Alissa ?

Alissa 2 : Bah en fait, c'est que les enfants qui vont aller chasser des lions.

M22 : Alissa nous dit que des enfants vont aller chasser des lions.

Alissa 3 : Pour prouver à leurs pères qu'ils sont caps.

M23 : Qu'ils sont caps de quoi ? De devenir des...

Classe : Des guerriers !

M24 : Et pour prouver qu'ils ont capables de devenir des guerriers, tu as dit qu'ils devaient...

Alissa 4 : Chasser des lions. Et c'est pour ça qu'ils disent qu'il y a un grand festin, parce que les enfants, ils vont tous aller chasser un lion.

Thomas 3 : C'est pour ça que c'est un jour sacré.

M25 : Oui, Thomas a raison. Ils disent que c'est un jour sacré.

Thomas 4 : Ça doit représenter beaucoup de choses pour eux

M26 : Oui c'est vrai Thomas. Comment tu peux dire ça Thomas ? Que ça représente beaucoup de choses pour eux ?

Thomas 5 : Parce qu'il est sacré du coup euh...

(brouhaha qui monte suite à l'arrivée de quelqu'un dans la classe)

M27 : Bien, alors je vais relire un peu jusque là où nous étions arrivés, euh, parce que ça fait longtemps. Sans vous montrer les images. Donc, vous écoutez bien. Je vous relis tout une fois. Attention, maintenant, je n'entends plus rien.

(lecture jusque « et puis soudain »)

Alors on s'était arrêté là et qu'avions nous fait ensuite ?

Alissa 5 : Un petit dessin !

M28 : Mais oui c'est bien ça ! Je vous avais dit que je les regarderai tous et vous avez eu différentes idées et c'est tant mieux ! On va regarder un peu les idées que vous avez eues. Vous aviez tous fait un dessin, je ne vais pas tous les remettre au tableau. Mais j'ai fait des familles de dessins puisqu'en tout vous avez eu trois idées différentes. Je vais donc en mettre deux ou trois qui reprennent la même idée au tableau et nous allons les étudier ensemble. (je les accroche au tableau) Vos dessins sont tous très beaux, j'ai envie de tous les mettre !

Hop alors je vais vous lire un petit peu ce qu'on écrit vos copains et on va commencer par Bastien. Alors Bastien, il a dessiné quoi ? Il a dessiné Yakouba et le lion. Regardez ce qu'on trouve dans ses mains ? Vous voyez ?

Maëlysa 1 : Des flèches, des flèches !

Théo 1 : Une lance !

M29 : Très bien Théo, une lance ! Et il a marqué ; écoutez bien car c'est le seul à avoir eu cette idée. Il a écrit « pardon Yakouba et pardon Lion » et on voit que les deux se serrent la main et qu'ils font la paix. Voici l'idée de Bastien. Le lion et Yakouba font la paix et ils deviennent copains.

Deuxième idée, « Yakouba chasse le lion, Yakouba a tué le lion, le lion va être mort, Yakouba va être choisi pour devenir un guerrier, Yakouba a tué le lion » donc là ce sont ceux qui croient que Yakouba va tuer le lion et va devenir un guerrier. Et ensuite, certains ont pensé que c'est le lion qui allait tuer Yakouba. Sur ce dessin on voit que Yakouba dit : « je suis mort » donc on voit que le lion a gagné.

Donc voilà vos 3 idées. Maintenant que l'on a vu les dessins qui peut me rappeler vos idées ?

Dylan1 : Yen a qui pensent que Yakouba et le lion, ils se font la paix.

M30 : Oui très bien, ensuite ? Oui, Maëlysa ?

Maëlysa 2 : Euh, Yakouba qui tue le lion.

M31 : Yakouba qui tue le lion et la troisième idée c'est ? Oui, Noa ?

Noa 3 : Que le lion, il gagne.

M32 : Oui, voilà nos 3 idées. Regardez tous, je vais tourner la double page.

Classe : Oh !!!

M33 : Alors, qu'est ce qu'il se passe ?

Alissa 6 : Le lion, il crie. (elle l'imite)

Luka 1 : Il a pas l'air content, hein !

Thomas 6 : Bah, on voit qu'il rugit le lion.

M34:Comment on le sait ?

Sasha 2 : On voit ses crocs !

M 35 : On voit ses crocs oui, sa gueule est grande...

classe : Ouverte !

M36 : Oui !

Dylan 2 : C'est quoi des crocs ?

Adrien 6 : C'est des dents pointues.

M36 : Oui ; c'est bien ça Adrien. Et Yakouba, comment est il là ?

Maëlysa 3 : Il est en position d'attaque.

M37 : A votre avis, est ce que Yakouba est mangé par le lion alors ?

Classe : Non/ oui !

M38 : Tout le monde n'est pas encore d'accord on dirait ! Est ce que l'image répond à notre question là ?

Classe : Non !

M39 : Comment savoir ?

Classe : Il faut tourner la page !

M40 : Alors, on tourne la page !

Alissa 7 : Oui !

(je tourne la page)

Classe : Oh !

M41 : Que se passe t-il ?

Clémence 1 : On le voit qui tue, il tue !

M42 : Alors Yakouba, autant sur l'image d'avant, est ce qu'on voit sa tête ?

Classe : Non !

M43 : Et là, comment est-il ?

Flavie : Il est en attaque, il a l'air très méchant.

M44 : Il a l'air énervé, il a l'air méchant. Qu'est ce qu'il est en train de faire ?

Adrien 7 : Il a un couteau dans sa main, pour le mettre dans son ventre!

M45 : Oui, regardez on la retrouve. Elle était là aussi ; on en avait parlé. (page de couverture brièvement montrée)

Thomas 7 : Bah, elle est petite !

Luka 2 : Il a pas pris son bouclier !

M45 : Attention, regardez, je vous cache quelque chose sous ma main, c'est un texte qui accompagne l'image. (relecture de la page 11-12 puis 15-16 : « S'armer de courage et s'élancer pour combattre. »)

Et maintenant, que va t-il se passer ? Regardez l'image suivante. Qu'est ce qu'il se passe ?

Alissa 8 : Ya un autre lion !

M46 : Qu'est ce qu'il s'est passé ?

Thomas 8 : Ah, il est mort Yakouba !

M47 : Alors Thomas pense que Yakouba est mort. Est ce que tout le monde pense la même chose ?

Classe : Oui/ non !

Clémence 2 : Non, c'est un autre lion.

M48 : Ce serait un autre lion selon toi ?

Clémence 3 : Oui, qui va aider Yakouba !

M49 : C'est une autre idée ! Qui en a d'autres ?

Sacha 1 : Moi, je pense que c'est le papa du lion !

Alissa 9 : Peut-être que c'est juste un copain !

M50 : Alors peut-être que c'est un copain, peut-être que c'est un autre lion, peut-être qu'il a mangé Yakouba.

Thomas 9 : Du coup il se repose.

M51 : Peut-être qu'il se repose après avoir fait son festin, oui. Peut-être quoi d'autre ? Est ce qu'il a l'air en forme là ?

Classe : Oui/non !

Adrien 8 : Peut-être c'est un ami de Yakouba.

Justin 3 : Moi, je crois que Yakouba, il s'est fait manger parce que regardez, je crois qu'il se repose, parce que je pense qu'il a mangé Yakouba, parce qu'il se repose, parce qu'il doit avoir mal au ventre.

M52 : Donc personne ne pense que peut-être que Yakouba lui a fait du mal ?

Louis 4 : Ah si !

m53:Ah, vas y Louis !

Louis 5 : Il y a un trou là !

M54 : Peut-être qu'il lui a fait mal, peut-être qu'il est blessé alors ? Est ce que quelqu'un pense que Yakouba a pu lui faire quelque chose ?

Thomas:10 : Pour moi, il est mort !

Alissa 10 : Oui !

M55 : Noham ?

Noham 1 : Peut-être que le lion il veut manger Yakouba.

M56 : Oui, peut être qu'il veut le croquer !

Clémence 4 : Moi j'ai une autre idée !

M 57: On écoute tous clémence !

Clémence 5 : Bah en fait, peut-être que le lion il l'a mangé sans le mâcher mais qu'il avait encore la lance et qu'il l'a mangé sans mâcher et que Yakouba, il va le tuer !

M58 : Ah, peut-être nous verrons bien ! Nous allons lire ce qui est noté sur cette page !

(relecture des quelques pages avant jusque « Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux. »

Thomas 11 : Ah, bah il est mort !

Louis 6 : Ah, bah il est de l'autre coté !

Thomas 11 : Vous voyez, ça fait un peu euh, comme si c'était après.

Adrien 9 : Ah ! Ya sa lance ! Au sol !

Luka 3 : Mais non, c'est sa queue !

M59 : Mais tu as raison, de loin, ça peut ressembler !

Justin 4 : Bah ouais, parce qu'il y a une « pique » !

M60 : Bien. Nous allons continuer plus tard !

Fin de la séance.

Annexe 9 : Retranscription séance 4.

M1 : Alors, où est ce que nous en étions ?

Sacha 1 : Yakouba !

Théo 1 : Le lion !

M2 : Alors, on venait de lire « alors Yakouba croisa le regard du lion, un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux. » Qu'est ce que ça veut dire cette phrase ?

Louis 1 : Peut être qu'il voulait tuer le le lion ?

Adrien 1 : Yakouba !

M3 : Est ce que vous êtes d'accord avec Louis ?

Classe : Non !

Clémence 1 : Ça veut dire que Yakouba regarde bien dans les yeux du lion.

M4 : Est ce qu'on peut voir quelque chose quand on regarde dans les yeux de quelqu'un ?

Classe : Oui !

M5 : Que peut-on voir ?

Justin 1 : Du noir !

Zoé 1 : Oui, mais là, ça veut dire pour voir si on est gentil ou méchant !

M6 : Des fois, quand on regarde des gens dans les yeux, on arrive à dire s'ils ont l'air gentils ou non !

Pas avec de vrais mots mais on peut dire. Par exemple quand je fais ces yeux là, j'ai l'air ?

Classe : Énervée !

M7 : Et vous avez su le dire sans même que je ne parle ! Et Yakouba lui, il arrive à voir ce que pense le lion là ?

Classe : Oui !

M8 : A votre avis, qu'est ce qu'il arrive à lire dans ses yeux ? Oui, Noa ?

Noa1 : Bah, si euh, il va le tuer !

Alissa 1 : Bah moi, je pense qu'il a l'air fatigué.

M9 : Est ce que quelqu'un d'autre trouve qu'il a l'air fatigué ?

Classe : Oui /non !

Thomas 1 : Oui, parce qu'il est couché et il est en dessous d'un arbre et quand ils sont comme ça sous les arbres, ça veut dire qu'ils sont fatigués ou qu'ils se reposent.

M10 : C'est bien, comment sais tu ça ?

Thomas 2 : Bah, j'ai vu un reportage à la télé.

M11 : A votre avis sur cette image, chut ! A votre avis sur cette image, y-a t-il déjà eu un combat entre Yakouba et le lion ?

Révan 1 : C'est le lion !

M12 : C'est le lion qui quoi ?

Révan 2 : Le lion est plus grand que Yakouba , donc c'est lui qui va le manger.

M13 : Donc, Révan pense que la scène s'est déjà passée et que le lion a déjà mangé Yakouba.

Flavie 1 : Il est plus rusé.

Clémence 2 : Bah en fait moi, je suis pas d'accord, parce qu'en fait on dirait qu'il a trop chaud et qu'il veut se mettre à l'ombre et avec Révan je pense qu'ils ont pas encore commencé le combat.

En fait, il avait pas envie de combattre, il avait trop chaud alors il est parti se mettre à l'ombre et Yakouba, il a lu dans ses yeux, peut être qu'il est gentil, il a pas envie de se battre.

M14 : Et qu'est ce qui te fait dire ça Clémence?

Clémence 3 : Je sais pas, c'est ça qui est arrivé dans ma tête.

M15 : Donc, c'est une impression, d'accord.

Justin 2 : Clémence, elle a tout faux. Il a arrêté de combattre parce que euh, qu'il attaquait les hommes, parce qu'on voyait qu'il avait envie de les manger après. Je pense qu'il a arrêté et qu'il les a mangé.

M16 : Donc, toi tu penses que le lion n'est pas allé se reposer, mais qu'il l'a mangé.

Clémence 4 : Je suis pas d'accord !

M17 : Alors vas y clémence ! Ça m'intéresse aussi quand vous n'êtes pas d'accord ! Est ce qu'on sait de manière certaine ce qu'il s'est passé pour le moment ?

Classe : Non !

M18 : Donc, c'est intéressant de voir ce que chacun d'entre vous pense!

Clémence 5 : Bah en fait, peut-être que le lion il a ouvert la bouche mais qu'après, il a pensé, et qu'il a décidé de ne plus le faire parce qu'il ne voulait pas ce jour là. Peut-être qu'après ils vont être amis, je sais pas.

M19 : Nous verrons ça dans la fin de l'histoire ! Oui, Thomas ?

Thomas 3 : Moi je dirais que, dans le reportage j'ai vu qu'ils mangeaient que de la viande.

Sasha 1: Bah oui, mais nous, on est de la viande pour le lion !

M20 : Eh oui, Sasha a raison. Révan ?

Révan 3 : Peut-être que euh, euh , peut être que le lion est blessé à la patte ?

M21 : Tu penses que Yakouba a blessé le lion ?

Révan 4 : Oui.

M22 : Et pourquoi à la patte ?

Justin 3 : Bah oui, ya un trou là !

M23 : Alors, on ne voit pas très bien ce que c'est parce qu'on avait dit que les dessins étaient fait au fu-sain.

Luka 1 : Mais non, ce sont ses griffes !

M24 : Oui, peut-être aussi, tu as raison ! Vous avez entendu ce qu'a dit Luka ? Il dit que ce sont peut-être ses griffes.

Sacha2 : Oui, mais à la page d'avant, (on retourne en arrière) on voit que Yakouba il a mis sa lance dans son ventre !

M25 : Pourquoi dis tu ça Sacha ?

Sacha 3 : Bah parce que, il a sa son pique ici et qu'il le met dans son ventre !

M26 : Dans le ventre du lion ?

Sacha 4 : Non, dans son ventre !

M27 : Donc, Yakouba se serait tué devant le lion ?

Sacha 5 : Dans sa poitrine.

Clémence 6 : Bah sans faire exprès ? Mais moi, je pense pas, parce qu'en fait, là, il le tient comme ça (elle mime la scène) donc il se touche pas !

M28 : Je penche aussi pour l'explication de Clémence parce qu'à aucun moment on nous dit que Yakouba est triste et qu'il veut mourir.

Justin 4 : En plus, il est marqué « combattre » !

Sacha 6 : Ah oui, j'avais pas vu.

M29 : Oui en plus ! Oui Thomas ?

Thomas 4 : Oui, mais comme il ouvre très grand la bouche, c'est bizarre quand même. Parce que là il est au calme, et d'un coup.

M30 : C'est vrai qu'il ouvre grand sa gueule et qu'on dirait qu'il ne pourrait faire qu'une bouchée de Yakouba.

Clémence 7 : Bah non justement, à chaque fois le lion il ouvre la bouche pour lui faire peur.

M31 : Donc se serait pour lui faire peur ? D'accord ! Vous avez plein d'idées, c'est bien ! Maëlya ?

Maëlya 1 : Moi je trouve qu'il a mangé Yakouba !

M32 : Oui, et pourquoi tu dis ça ?

Clémence 8 : Tout le monde dit ça !

Luka 2 : Non, il l'a pas mangé parce qu'à l'autre page, il est encore vivant !

M33 : On va s'intéresser à ce que dit Luka. Il dit qu'il ne l'a pas mangé parce que Yakouba est encore là ! Comment tu le sais qu'il est encore là ?

Luka 3 : Parce qu'il voit dans ses yeux !

Clémence 9: Oui, Luka a raison.

M34 : (interruption pour punir 2 élèves) Je ne sais même plus où nous en étions du coup ! Il y a beaucoup d'enfants qui veulent participer ! Je vais commencer par donner la parole aux CP et

ensuite aux CE1. Alors Alissa.

Alissa 2 : Je pense qu'il a pas mangé parce que la page d'avant, (elle tourne le livre) tellement il a crié, il est fatigué. Et donc, lui il a dit : ah bah il se repose, je vais le laisser.

M35 : D'où te vient cette idée ?

Alissa 3 : C'est comme ça que je comprends l'histoire. Il se dit : oh il est fatigué, je vais pas le tuer ! Je vais le laisser tranquille.

M36 : D'accord. Vous avez entendu ce qu'a dit Alissa ?

Flavie 2 : Oui. Là il était décidé à combattre mais quand il a vu le lion, il a dit : ah, il a l'air fatigué, donc je vais pas combattre.

M37 : Voilà l'idée d'Alissa. C'est une nouvelle idée. Révan, à toi.

Révan 5 : Il est peut être caché derrière l'arbre pour le tuer ?

Clémence 10 : Moi je pense pas que Révan il a raison, je pense pas qu'il serait caché. Parce que s'il serait caché on aurait vu un peu sa tête.

M38 : Ah oui, c'est vrai que le tronc est fin. De toute façon, on va lire les pages suivantes et on va découvrir ce qu'il s'est passé, ce qu'il va se passer ! Thomas.

Thomas 5 : Moi, j'ai l'impression qu'il est tout seul dans la savane et qu'il sait pas comment se défendre. Parce que ils attaquent en groupe les lions.

M39 : C'est vrai que les lions vivent en groupe.

Thomas 6 : Et quand tu regardes autour, bah ya personne.

M40 : C'est vrai qu'il semble seul au monde ce lion. Il n'y a rien autour de lui.

Thomas 7 : Il a l'air un peu euh malade.

M41 : Bien, il est temps de tourner la page.

Classe : Oui !

M42 : Donc on en était resté à l'histoire des yeux, on avait dit qu'on pouvait lire certaines choses dans les yeux et que Yakouba, en tout cas, réussissait à lire dans les yeux du lion. Et il disait que son regard était profond et qu'il pouvait donc lire plein de choses.

(lecture de la double page symbolisant les yeux du lion.)

Alors dans ce que je viens de vous lire, il y a sans doute des mots que vous ne connaissez pas.

Alors avant de vous montrer l'illustration et de parler de ces pages, on va essayer un petit peu d'expliquer ce que veulent dire ces mots. Alors « comme tu peux le voir je suis blessé, j'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce » Qu'est ce que c'est un rival ? Dites moi.

Dylan 1 : Un rival, c'est une grosse bête.

M43 : Pas exactement .

Bastien 1 : Un rival euh, c'est un méchant.

M44 : Un rival c'est notre ennemi, c'est celui contre qui on se bat. Et féroce ?

Adrien 2 : Ça veut dire qu'il est dangereux.

M45 : Donc le lion a combattu toute la nuit contre son ennemi qui est très dangereux. Puis ensuite il lui dit « Tu n'auras aucun mal à venir au bout de mes forces. »

Thomas 8 : Ça veut dire qu'il sera facile à tuer. Clémence avait raison, il est fatigué.

M46 : Et toi aussi ! Tu avais dit qu'il avait l'air malade. Donc, on a compris ce que voulait dire la première page. La deuxième page et un peu plus compliquée. « Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme auprès de tes frères » est ce que vous savez ce que cela veut dire ?

Classe : Non.

Maëlysa 2 : Sans gloire ?

M47 : Sans gloire, ça veut dire sans honneur. Qu'il n'aura pas fait preuve de courage. Parce que ce serait trop facile. Pas d'autres difficultés pour cette phrase ? Bon je continue. Donc « Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme auprès de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux, tu sortiras grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. » Alors, que veut dire banni ? Tu sais Alissa ?

Alissa 4 : Ça veut dire qu'il doit partir.

M48 : Oui, ça veut dire qu'il doit partir. Qu'il est exclu. Comme quand parfois on peut vous exclure de la classe, là il serait exclu du village parce que justement il n'aurait pas réussi à battre le lion. Donc, s'il n'arrive pas à battre le lion, il sera banni de son village car il ne sera pas considéré comme un vrai homme, comme un guerrier. Et qu'est ce que c'est des pairs ? Quand on dit « tu seras banni par tes pairs », qu'est ce que cela veut dire ?

Révan 6 : Je sais pas.

Noa 2 : C'est son papa ?

Classe : Brouhaha.

M49 : Maintenant, vous allez vous taire, on ne s'entend plus, c'est n'importe quoi. Vous êtes assez grands pour comprendre qu'on ne doit pas parler en même temps que quelqu'un d'autre sinon on ne s'entend plus. On perd beaucoup trop de temps alors je vais expliquer moi même sinon on n'avancera jamais.

Des pairs, ce sont ceux qui sont autour de nous, avec qui on travaille, avec qui on vit. Par exemple, pour Yakouba, ce sont les autres membres de son village. Et Noa, le mot pairs de l'histoire ne veut pas dire la même chose que le mot père comme un papa. Ça ne s'écrit pas pareil. Regardez : (écriture des deux mots au tableau)

Bien, alors je vais vous relire à partir de la page d'avant et je vais vous montrer l'illustration ensuite. Vous essayerez ensuite de me dire ce que montre cette page, ce qu'elle peut symboliser.

(lecture)

Sacha 6 : C'est en forme de cadres.

M50 : Oui.

Alissa 5 : C'est ce qu'il voit dans ses yeux. Ce qu'il est écrit dedans.

M51 : Très bien Alissa. Regardez, on relit la phrase. « Alors Yakouba croisa le regard du lion. Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux. » Et tout à coup on arrive à une page comme ça, avec deux cadres. (je prends du recul pour que les élèves comprennent le symbole des yeux) Voilà ce que Yakouba voit dans ses yeux et chaque œil est représenté par un cadre. Nous aussi, on arrive à lire dans ses yeux grâce à la lecture. Est ce qu'un lion ça parle pour de vrai ?

Classe : Non !

Clémence 11 : Il l'a lu dans ses yeux !

M52 : Bah oui !

Zoé 2 : Oui, les deux cadres se sont les deux yeux du lion !

M53 : Bien. Maintenant, expliquez moi ce qu'il arrive à lire dans ses yeux. Il lui demande de faire un choix. Il a deux possibilités. Je vais vous relire la page et après vous me répondrez. (lecture) Alors il a le choix entre quoi et quoi ? Flavie ? (je note au tableau)

Flavie 3 : De le tuer et il devient un guerrier.

M54 : Alors, soit il tue (j'écris au tableau)

Alissa 6 : et il devient un guerrier.

M55 : Est ce que ce serait dur de le tuer ?

Classe : Non.

M56 : Soit quoi ?

Thomas 9 : Soit il le bannirait.

M57:Alors est ce que ce serait le lion qui le bannirait ?

Thomas 10 : Non, ses frères.

M58 : Écoutez, on va relire la page, encore une fois. (lecture) Alors quelle est la deuxième proposition ?

Justin 5 : Banni par ses pairs !

M59 : Banni par ses pairs s'il fait quoi ?

Théo 2 : S'il le tue pas !

M60 : Alors, on a dit que si il tuait le lion, il deviendrait un guerrier, et donc serait considéré comme un homme dans la tribu. Mais l'autre possibilité c'est quoi ?

Alissa 7 : Soit que ses pairs ils lui disent, voilà, t'es pas un guerrier.

M61 : Et dans quel cas ils lui diraient ça ?

Alissa 8 : Si il tue pas le lion !

M62 : Si il ne tue pas le lion. (j'écris sous leur dictée soit il ne tue pas le lion, donc il ne

deviendra pas un guerrier, il sera banni par ses pairs.) Hop. Du coup, par rapport à ce qu'on avait dit sur cette image (page précédente) est ce qu'on avait raison ?

Classe : Oui !

Sacha 7 : Non !

M63 : Pourquoi non, Sacha ?

Sacha 8 : Parce que on avait aussi pensé que Yakouba, il avait déjà été mangé par le lion.

M64 : Et donc, est ce que c'est possible ?

Noa 3 : Bah non, puisqu'il est en train de lui parler.

M65 : Alors, à ce moment certain pensaient que Yakouba avait déjà été mangé par le lion.

Alissa 9 : Noa a raison parce qu'il est pas tué, parce que il regarde dans ses yeux et il arrive a lui parler comme ça.

M66 : Eh oui ! Comment pourrait-il voir ses yeux si il était déjà dans son ventre ? Bien. J'ai tout lu dans cette page sauf la dernière phrase. Il lui dit le lion après lui avoir laissé le choix : « tu as la nuit pour réfléchir. »

Thomas 11 : Ah, donc il va revenir demain !

M67 : Tu as toute la nuit pour réfléchir. Alors. Si vous aviez été à la place de Yakouba. Vous, qu'est ce que vous auriez fait ? Je vais vous laisser réfléchir 1 minute dans votre tête ? Ce n'est pas une décision facile à prendre, je vous laisse réfléchir. Quelle décision auriez vous prise et surtout pourquoi vous auriez fait ça ?

Qu'est ce qui aurait été le plus important pour vous ? (On relit les propositions au tableau)

Alors je vais maintenant vous demander un peu ce que vous auriez fait. Sacha, vas y explique. On ne le coupe pas.

Sacha 9 : Bah au début, j'aurais dit je sais pas. Et puis après, j'aurais dit je le tue.

M68 : Et pourquoi aurais tu pris cette décision ?

Sacha 10 : Bah, parce qu'il est méchant.

M69 : Est ce qu'il a l'air méchant ? Est ce que vous pensez qu'il aurait été capable de tuer Yakouba après lui avoir dit ça ?

Classe : Non !

Thomas 12 : Bah moi, j'aurais dit oui. Je serais revenue le lendemain.

M70 : Mais qu'aurais tu fait ?

Thomas 13 : J'aurais décidé de le tuer. Parce que peut être que pendant le nuit, il aura guéri et qu'il aura pris des forces.

M71 : Oui, mais apparemment il s'est fort battu et il est gravement blessé.

Thomas 14 : Ah, donc il sera déjà mort peut-être.

Flavie 4 : Moi, j'aurais dit faut pas le tuer.

M72 : Pourquoi ?

Flavie 5 : Il serait encore plus blessé. Alors qu'il est déjà presque mort.

M73 : Et qu'est ce que vous pensez du fait de faire croire qu'on est courageux et fort alors qu'en réalité, ça a été très facile. Parce que si Yakouba tue le lion, il mentirait à sa tribu puisqu'il n'aurait pas été courageux du tout !

Alissa 10 : Moi, je l'aurais tué parce que des fois, on dit que quand une vache est trop vieille ou qu'elle a mal on la tue.

M74 : Ah, tu ferais ça mais pour qu'elle n'ait plus mal longtemps ?

Alissa 11 : Oui.

Maëly 2 : Moi, je l'aurais pas tué parce que je n'aime pas mentir.

Thomas 15 : Ouais, mais si c'est pour être exclu du village après, tu fais quoi ?

Maëly 3 : Je sais pas. Mais j'oserais pas le tuer.

M75 : Alors, je vais tourner la page. Je ne veux rien entendre. Je vous lis et après vous allez me dire la décision qu'a pris Yakouba.

(lecture jusqu'à la fin du livre) voilà, fin de l'histoire.

Alors que s'est-il passé à la fin de l'histoire ? Qu'est ce que Yakouba a décidé de faire ? Je vous écoute.

Maëly 4 : Bah, il a choisi de pas le tuer.

M76 : Qu'est ce qui te fait dire qu'il a choisi de ne pas le tuer ?

Maëly 5 : Parce que le lendemain qui est arrivé, hé bah le lion on dirait qu'il était mort.

Flavie 6 : Le lion, il était vraiment malade alors il est mort le lendemain.

M77 : Réagissez les autres. Oui, Clémence.

Clémence 12 : Bah, je pense qu'il l'a tué mais que quand il est devenu un guerrier, il s'en est voulu et qu'il a décidé de ne plus jamais tuer de lions.

M78 : Tout le monde est d'accord pour dire que Yakouba a tué le lion ?

Classe : Oui/ Non !

M79 : Noham, Théo aussi dit non. Levez la main ceux qui n'êtes pas d'accord. Explique nous Théo.

Théo 3 : Parce que quand il est arrivé le lendemain, il était couché par terre.

M80 : Oui, mais tu ne réponds pas à ma question Théo. Je vais relire la fin. Écoutez bien.

(lecture)

Flavie 7 : C'est peut-être un des autres enfants qui a tué le lion.

M81 : Alors, est ce que lion est mort ou non ?

Sacha 11 : Non, il était déjà mort !

M82 : Mais on l'a relu, qu'est ce qu'on nous dit ? Que le lion est épuisé !

Alissa 12 : Il est pas mort.

Clémence 13 : Il l'a pas tué !

Flavie 8 : Le lion, il dort peut être, vu qu'il est fatigué.

Clémence 14 : Il a fait son choix.

M83 : On avait dit quoi? Il avait 2 choix. Soit il tuait le lion...

Justin 6 : Oui.

Zoé 3 : Non, il devient pas un guerrier Justin.

M84 : Qu'est ce qui te fait dire qu'il devient un guerrier ?

Révan 7 : Il est où ici ?

M85 : Il est où Yakouba sur l'image ?

Classe : Là, (en pointant.)

M86 : Est ce qu'il est avec les guerriers ?

Classe : Non !

Louis 2 : Oui !

Révan 8 : Ils sont chacun sur une page. Ils sont pas pareils. Ils ont une lance, eux.

M87 : Lecture depuis « ses compagnons devinrent ... à l'écart du village »

Alissa 13 : Il s'en va.

Sacha 12 : Il l'a pas tué !

Thomas 16 : Du coup, il doit garder les troupeaux, voilà !

Clémence 15 : Bah en fait, il a pas tué le lion parce qu'il est à l'écart. Si il l'aurait tué, il serait avec.

M88 : S'il avait tué le lion ce serait devenu un guerrier ou pas ?

Classe : Oui !

M89 : Et sur cette illustration, est-il avec les autres guerriers ?

Classe : Non !

Alissa 14 : Mais peut-être que là, il va aller chercher un autre truc pour devenir un guerrier ?

M90 : A votre avis, ils peuvent essayer de devenir des guerriers quand ils veulent ?

Clémence 16 : Non , a un moment de leur vie.

Thomas 17 : C'était un jour spécial.

Flavie 9 : Sacré !

M91 : Eh, oui ! C'est un moment de leur vie où les adultes leur donne leur chance mais s'ils n'y arrivent pas, il est trop tard. C'est pour ça que le choix que Yakouba avait à faire était très difficile !

Thomas 18 : Bah, il a été courageux, moi j'aurais pas osé parce que toute sa vie maintenant il garde les vaches.

M92 : Justement, au début, on aurait pu croire qu'il fallait plus de courage pour tuer le lion et finalement on se rend compte que dans cette histoire, il faut plus de courage pour ne pas le tuer. Pour finir, j'aimerais qu'on s'intéresse à cette dernière phrase. « c'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions. » Alors, le bétail ce sont les troupeaux, ça veut dire la même chose. Alors pourquoi les troupeaux ne furent plus jamais attaqués par les lions ?

Flavie 10 : Parce que maintenant, à cette époque, on tue plus les lions.

M93 : Oui. Mais dans le livre ? Clémence ? C'est souvent Clémence hein.

Clémence 17 : Bah que euh, ils avaient peut-être aussi mal au cœur de les tuer ?

Thomas 19 : Bah euh, parce que Yakouba il a laissé..

Alissa 15 : .. La vie sauve au lion !

Thomas 20 : Oui voilà ! Et du coup, pour le remercier, bah ils ont décidé de plus les attaquer, euh le bétail.

M94 : Qui a décider de ne plus attaquer ?

Classe : Les lions !

M95 : Bah oui !

Justin 7 : Parce qu'il a été gentil !

M96 : Exactement ! Comme Yakouba lui a laissé la vie sauve, eh bah les lions pour le remercier ont décidé de ne plus jamais les attaquer. Parce qu'il a été gentil avec eux.

Alissa 16 : Oui, mais peut être que le village se fait attaquer parce que eux ils ont tué des lions vu qu'ils sont des guerriers.

M97 : C'est vrai Alissa, tu as raison. D'ailleurs, dans le texte, on nous dit bien que c'est le troupeau qui ne se fait plus jamais attaquer mais on ne nous parle pas du village. Pourtant, on avait vu que tous les autres enfants du village étaient devenus des guerriers « respectés de tous » Donc on ne sait pas ce qu'il se passe dans le village.

Alissa 17 : Parce que c'est lui qui le garde aussi, c'est pour ça.

M98 : Exactement ! Allez, retournez tous à votre place maintenant.

Fin de la séance.