



HAL
open science

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement : un levier socio-didactique efficace ?

Sophie Bénard

► To cite this version:

Sophie Bénard. Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement : un levier socio-didactique efficace ?. Education. 2015. dumas-01960315

HAL Id: dumas-01960315

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01960315>

Submitted on 19 Dec 2018

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.



Université de Rouen



ESPE

(Ecole supérieure du professorat et de l'éducation)

Académie de Rouen

Mémoire Master EERBEP 2^{ème} année

**Utiliser les débats interprétatifs pour
apprendre à comprendre en
enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ?**

Sophie Bénard

Session septembre 2015

Directrice de recherche : Véronique Miguel Addisu

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ?

Sommaire

Remerciements	4
Abréviations utilisées	5
INTRODUCTION.....	6
1/ Facteurs des inégalités scolaires.....	12
1.1/ Facteurs sociaux	12
1.1.1/ Un rapport au savoir conditionné par des <i>habitus socio culturels</i>	12
1.1.2/ Un rapport au savoir conditionné par les interactions pédagogiques.....	14
1.2/ Facteurs linguistiques.....	16
1.2.1/ L'influence des pratiques socio langagières : du langage au métalangage	17
1.2.2/ Un langage en décalage avec la norme scolaire : entre non appropriation du code et revendication identitaire	18
2/ Des réponses socio-didactiques pour l'enseignement de la lecture compréhension des élèves en grande difficulté scolaire et en fin de scolarité obligatoire	22
2.1/ L'utilisation du langage oral comme médiation entre culture de l'individu et culture littéraire commune.....	23
2.1.1/ Ambition et controverse	23
2.1.2/ Le langage oral à des fins d'apprentissage de la lecture : mise en place de débat interprétatif.....	24
2.2/ Éviter les ruptures et partir du déjà là	25
2.2.1/ D'un point de vue socio-didactique	25
2.2.2/ Qu'en est-il de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit ?.....	26
2.3/ Proposer un enseignement explicite de la lecture compréhension.....	28
2.3.1/ D'une démarche déductive à une démarche inductive : un tournant dans la recherche en didactique	28
2.3.2/ Un enseignement explicite de la lecture compréhension pour une transposition des savoirs.....	29
2.4/ Utiliser des textes littéraires comme support à l'apprentissage de la compréhension ..	31
2.4.1/ <i>Texte fonctionnel</i> versus <i>texte non fonctionnel</i>	31
2.4.2/ Pourquoi l'objet texte littéraire constitue-t-il un support pertinent pour travailler l'apprentissage des processus de secondarisation en compréhension lecture des élèves cibles ?.....	33
3/ Présentation du protocole.....	36
3.1/ Le recueil de données : les questionnaires	37
3.1.1/ Présentation	37
3.1.2/ Objectifs et limites	39
3.1.3/ Analyse des données	40
3.2/ Observation participante ou participation observante : Enregistrement et retranscriptions des séances d'apprentissage de lecture compréhension	41
3.2.1/ Présentation	41
3.2.2/ Objectifs et limites	42
3.2.3/ Traitement des <i>observables</i>	44
3.3/ Les entretiens semi-directifs et d'explicitation	45
3.3.1/ Présentation	45
3.3.2/ Objectifs et limites	47
3.3.3/ Traitement des <i>observables</i>	48

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ?

3.4/ Des dispositifs au service d'une recherche action ?	49
3.4.1/ Présentation	49
3.4.2/ Objectifs pour l'enseignement-apprentissage	50
3.4.3/ Limites.....	51
4/ Caractéristiques sociales et rapport à l'écrit des élèves de CAP deuxième année	54
4.1/ Renseignements généraux	55
4.1.1/ La répartition des élèves par filière	55
4.1.2 / L'âge et la catégorie socioprofessionnelle des parents	57
4.2 / Pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit.....	58
4.2.1/ La présence de l'écrit à la maison	58
4.2.2/ L'investissement	59
4.2.3/ Type d'investissement en lecture et production d'écrit	61
4.2.4/ Opinions et attitudes.....	62
4.2.5/ Les stratégies et conceptions	63
5/ Les dispositifs de la recherche action :	67
présentation et analyse	67
5.1/ Présentation des séances d'apprentissage de la compréhension	67
5.1.1/ Les enjeux de la recherche action	67
5.1.2/ La prise en compte de leviers socio-didactiques.....	68
5.1.3/ Le choix didactique des textes	71
5.2/ Analyse des dispositifs de recherche.....	74
5.2.1/ La construction d'une identité d'apprenant ?	75
5.2.1.2 / Une participation orale hétérogène	75
5.2.1.2/ Lien entre pertinence de la compréhension et fréquence de participation ?	76
5.2.2/ La construction d'une identité d'acteur social ?	82
5.2.2.1/ Une utilisation des procédures guidée.....	83
5.2.2.2/ ...mais pas toujours conscientisée	84
5.2.3/ Quelle efficacité ?	86
CONCLUSION	89
Une démarche réflexive à des fins d'évolution professionnelle	89
Le degré d'efficacité des dispositifs.....	90
Des ajustements à long terme nécessaires	92
Références	95
Sitographie	98
Table des Annexes	100

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Remerciements

Je voudrais remercier, tout d'abord, Véronique Miguel Addisu, directrice de cette recherche, pour le soutien et les précieux conseils qu'elle m'a apportés tout au long de ce travail. Sa pertinence m'a permis de construire une solide analyse portant sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension avec des élèves en difficulté scolaire. Ma réflexion professionnelle s'en est trouvée nourrie influant sur une évolution de ma pratique enseignante non négligeable.

Puis, je voudrais exprimer ma gratitude à l'égard de ces élèves de l'EREA Maurice Genevoix du Havre, sans qui, cette étude n'aurait pu être réalisée. Merci à eux dont la participation active et respectueuse a été porteuse d'idées mûrissantes.

Enfin, je remercie tout particulièrement ma famille proche qui a su non seulement m'encourager à chaque étape de l'élaboration de ce mémoire, mais aussi être conciliante en acceptant et en soutenant ces heures de réflexion parfois partagées mais souvent solitaires.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Abréviations utilisées

APH : Agent de Propreté et d'Hygiène

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAPA-SH: Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

CM2 : Cours Moyen deuxième année

ECLAIR : École Collège Lycée Ambition Innovation Réussite

EERBEP : Enseignement Éducation Remédiation Besoins Éducatifs Particuliers

EGPA : Enseignement Général Professionnel Adapté

EREA -LEA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté – Lycée d'Enseignement Adapté

MAC : Maçon

MBC : Maintenance des Bâtiments et Collectivités

MHL : Maintenance et Hygiène des Locaux

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

PISA : Program for International Student Assessment

(Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves)

RAR : Réseau Ambition Réussite

SM : Serrurier Métallier

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

ZPD : Zone Proximale de Développement

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

INTRODUCTION

Enseignante à l'EREA Maurice Genevoix du Havre depuis quatre ans, j'enseigne les disciplines relevant de la *culture humaniste* à savoir le français et l'histoire géographique. Les élèves dont j'ai la charge ont de 11 à 18 ans (sixièmes, cinquièmes, et CAP *dits réservés*¹, deuxième année). Ce sont des élèves en grande difficulté scolaire, à besoins éducatifs particuliers, relevant de l'enseignement général professionnel et *adapté*. La circulaire de 2006², complétée par celle de 2009³, sur les enseignements adaptés, décrit ces élèves comme présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables, cela malgré les aides apportées. L'internat éducatif justifie l'orientation d'élèves présentant également des difficultés sociales.

Auparavant, j'ai exercé pendant cinq ans dans une classe de CM2 (cycle 3, troisième année) d'une école de zone d'éducation prioritaire, faisant partie d'un dispositif RAR, réseau ambition réussite, (devenu ECLAIR à la rentrée 2011 : programme Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Ce réseau regroupe des écoles et collèges qui développent une politique de réussite éducative auprès d'élèves se trouvant pour beaucoup en difficulté scolaire. Un certain nombre d'entre eux sont issus de milieux socio-économiques défavorisés (critères pris en compte : catégories socioprofessionnelles défavorisées, élèves ayant des résultats faibles aux évaluations).

Ainsi, pendant ces quelques années de pratique avec des élèves ayant un niveau général scolaire de très faible à moyen, le fonctionnement et l'apprentissage de la lecture-compréhension / production d'écrit m'ont souvent interpellée, dans la mesure où ne voyant pas les effets immédiats de mon enseignement chez beaucoup d'élèves, je remettais en question ma pratique professionnelle. De plus, cette pluriactivité transdisciplinaire, qu'est la pratique de l'écrit est aussi un facteur de socialisation essentiel dans une société régie par ce que Bernard Lahire appelle les *formes sociales scripturales du langage*⁴. Savoir lire et savoir écrire, c'est indispensable à l'intégration

¹ Ce sont des CAP ouverts prioritairement aux élèves ayant suivi leur scolarité en enseignement adapté (EGPA), voire spécialisé (ULIS).

² Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA)*. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/1/MENE0502615A.htm> [consulté le 27 décembre 2013]

³ Ministère de l'Éducation Nationale (2009). *Enseignements adaptés. Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*.

<http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html> [consulté le 27 décembre 2013]

⁴ LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

sociale et professionnelle alors que 9,6 % des jeunes qui ont participé à la Journée d'appel de préparation à la défense en 2013 avaient des difficultés de lecture, 4,1% de graves difficultés⁵. Les enquêtes du reconnu *Program for International Student Assessment*, P.I.S.A.⁶ de 2012 montrent, quant à elles, que non seulement les transpositions des compétences scolaires au niveau social sont de plus en plus difficiles pour les Français « *On observe un accroissement régulier de la population d'élèves de faibles niveaux de compétences, dont la proportion est passée de 15,2 % en 2000 à 18,9 % en 2012. Ces élèves sont au-dessous du niveau 2, niveau considéré par l'OCDE comme un seuil à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent des compétences qui leur permettent de participer de manière efficace et productive à la vie en société.* » mais aussi que les écarts se creusent entre les faibles et les bons lecteurs. « *Cette répartition des élèves français avec des effectifs plus importants aux deux extrémités de l'échelle des compétences confirme les résultats de 2009* ». ⁷

Suite à ces constats issus de mon expérience professionnelle, j'ai choisi il y a deux ans, dans mon mémoire universitaire (master 1 EERBEP) et professionnel (CAPA-SH option F) de m'intéresser à la problématique de la lecture compréhension, sous une approche cognitive. L'année dernière, les résultats d'enquêtes citées ci-dessus, ont engendré une nouvelle réflexion. En partant de cet « état des lieux chiffré » des performances en compréhension de l'écrit de certains français âgés de 15 à 17 ans, je voulais comprendre pourquoi les lecteurs les plus en difficulté à l'école appartenaient surtout à la classe populaire, l'écart de compétences entre les bons et les mauvais lecteurs se creusant de plus en plus. J'ai donc choisi d'orienter mon travail de recherche sur la compréhension de l'écrit d'un point de vue sociolinguistique. Je voulais pointer les causes et les conséquences de l'évolution du langage sur le rapport à l'écrit des adolescents préparant un certificat d'aptitude professionnelle, issus de l'enseignement adapté et scolarisés au sein d'un EREA- LEA (Établissement Régional d'Enseignement

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale (2014). Les compétences en lecture des jeunes(JDC). *L'État de l'école 2014. Coûts Activités. Résultats.* n° 24. 58-59.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat24/95/5/DEPP_EE_2014_357955.pdf [consulté le 6 août 2015]

⁶ Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves est un ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Leur publication est triennale. Elle évalue les compétences des jeunes de 15 ans dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences depuis 2000. L'enquête dirigée par l'OCDE en 2009 couvre une soixantaine de pays dont une trentaine de membres de l'OCDE. Le domaine majeur en 2009 est la lecture.

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale (2014). PISA 2012 : compétences en compréhension de l'écrit et en culture scientifique. *L'État de l'école 2014. Coûts Activités. Résultats.* n° 24. 56-57

http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat24/95/5/DEPP_EE_2014_357955.pdf [consulté le 6 août 2015]

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Adapté, Lycée d'Enseignement Adapté⁸). Ces élèves ont dû faire face durant toute leur scolarité à des difficultés scolaires récurrentes. Ils sont en fin de scolarité *obligatoire* et le terme en italique résume bien leur façon de percevoir l'institution : souvent ils perçoivent le lycée comme une contrainte et ont du mal à trouver leur place, surtout en enseignement général.

En considérant ce pesant ressenti qu'a l'élève en difficulté à l'égard de l'école et les obstacles que je rencontrais lors des séances d'apprentissage de la compréhension, je me suis posée plusieurs questions socio-didactiques : comment donner du sens au rôle de l'écrit ? Cette légitimité facilite-t-elle la compréhension ? Je pensais aborder cette question du point de vue de l'« enseignant » : consignes données, formulation adaptée, objectifs fixés ou du point de vue de l'« élève apprenant » : motivation, envie de lire favorisées par l'accès à la compréhension. Les élèves cibles étaient les CAP deuxième année, pour qui en grande majorité, c'est la dernière année et avec qui la compréhension autonome de l'écrit reste difficile et synonyme d'échec. Cependant, puisque j'étais responsable de l'enseignement du français de ces élèves, il me paraissait judicieux d'inclure les premières années afin d'écarter, voire d'analyser par comparaison, les influences positives ou négatives, de la relation pédagogique. Mais, j'ai finalement opté pour une démarche compréhensive plus que comparative. Les analyses en seront différentes mais permettront de voir comment l'écrit réflexif à l'école peut être un vecteur d'apprentissage et de socialisation pour des élèves qui semblent fermés aux activités de lecture et d'écriture.

En m'appuyant sur différentes lectures, cette réflexion s'est trouvée affinée. La problématique de départ était : *En quoi les écrits scolaires non fonctionnels constituent-ils un obstacle à l'apprentissage des élèves relevant de l'enseignement professionnel adapté et préparant un certificat d'aptitude professionnelle ?* Cependant, force est de constater que de nombreux auteurs se sont déjà penchés sur cette question, notamment des enseignants chercheurs (R. Goigoux, S. Cèbe, M. Fayol, J. Giasson, C. Barré de Miniac, Y. Rochex) ou des sociologues (E. Bautier, B. Lahire), qui ont montré que les élèves ayant un passé scolaire difficile n'accèdent pas, pour la plupart, à l'implicite que suscitent les textes non fonctionnels résistants. Par conséquent, m'appuyant sur leurs résultats, j'ai orienté ce questionnement davantage sur les causes

⁸ Les *EREA LEA* (établissement régional d'enseignement adapté– lycée d'enseignement adapté), anciennement appelés *école autonome de perfectionnement* sont régis par la [circulaire du 17 mai 1995](#).

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

et les conséquences sociolinguistiques de ce qui serait une apparente résistance à la compréhension du texte littéraire. Ces lectures m'ayant convaincu à la fois de la force de ces facteurs sociolinguistiques et du peu d'importance qu'on leur accorde à l'école, j'ai compris que l'utilisation de ces textes non collaborationnistes pourrait permettre justement une construction identitaire plus efficiente hors et en milieu scolaire. Je voulais trouver alors des leviers didactiques permettant à ces élèves d'entrer dans les textes non fonctionnels écrits, afin qu'ils puissent y percevoir le sens non immédiat et une utilité socioculturelle dans une société fonctionnant sur des pratiques littératiées. Voici, alors, la question que je me suis posée : *Les écrits scolaires non fonctionnels semblent constituer un obstacle à l'apprentissage des élèves relevant de l'enseignement professionnel adapté et préparant un certificat d'aptitude professionnelle. Cependant, l'utilisation de textes littéraires dans un contexte didactique adapté, peut-il participer à la construction identitaire de ces apprenants et acteurs sociaux, en fin de scolarité obligatoire ?*

De cette problématique a découlé une hypothèse de réponse didactique.

Les interactions orales sous forme de débat interprétatif en classe permettent aux élèves de construire le sens second d'un texte littéraire adapté (partant de leur vécu, leurs idées, leurs compétences) et participent à la construction de leur identité d'apprenant et d'acteur social.

En effet, certains auteurs, comme E. Bautier, B. Lahire, ont montré que les élèves en difficulté scolaire ont un rapport au langage oral plus familier, mais contextualisé. Ainsi, partant de cet apport théorique, j'ai pensé qu'utiliser des interactions orales organisées et étayées par l'enseignant sur un nœud de compréhension pourrait leur permettre de rentrer dans l'apprentissage de la compréhension de textes résistants à des fins de transposition sur l'écrit social.

Pour vérifier cette hypothèse, j'ai donc utilisé un protocole qui s'appuie sur trois types de données et observables.

D'abord, de façon à préciser le profil sociolinguistique de ce public ayant un rapport à l'écrit peu scolaire, j'ai demandé à tous les élèves scolarisés en deuxième année de préparation du Certificat d'Aptitude Professionnelle de répondre à un questionnaire renseignant sur leurs pratiques et leurs représentations sociolinguistiques de l'écrit. L'analyse de ce document permet d'une part de vérifier si les caractéristiques du rapport à l'écrit de ces élèves cibles en grande difficulté scolaire correspondent à ce

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

qu'en disent les principaux auteurs ayant étudié la question et d'autre part de neutraliser les éventuelles différences entre les filières afin de mieux analyser les séances du dispositif.

Ensuite, m'appuyant sur les résultats de recherches existants concernant le rapport à l'écrit des élèves de milieux populaires, j'ai choisi une séquence de lecture compréhension de textes résistants sur un thème qui me semblait proche des préoccupations des élèves cibles. Ces séances avaient pour objectif de les amener à opérer une distance réflexive en ce qui concerne la lecture compréhension du texte littéraire, dont le sens n'est pas immédiat et nécessite de faire du lien entre les non-dits. Certains élèves autodidactes des classes les plus aisées ont appris cette démarche seuls par une fréquentation de l'écrit plus importante, mais ce n'est pas le cas des élèves de l'étude. L'analyse des résultats de ce dispositif montre dans la dernière partie de ce mémoire si par le levier des interactions orales, l'enseignement de ces processus de compréhension du sens second d'un texte est possible. L'analyse a été faite sur la retranscription de trois séances en tout, deux sur une classe et une sur un groupe particulier. La classe est celle des Serruriers Métalliers, choisie non seulement pour son aisance à l'oral, mais aussi pour le confort de son faible effectif (neuf élèves dont un régulièrement absent), facilitant les interactions langagières. Le groupe est celui des agents en Maintenance des Bâtiments et Collectivités au nombre de trois. Parti en stage avant les autres groupes, le groupe des MBC était disponible pour travailler sur le dernier texte. Ces trois élèves avaient bien sûr suivi le même enseignement apprentissage de la compréhension. L'ensemble des séances s'est déroulé de fin mars à début juin 2014.

Pour finir, je me suis entretenue avec huit des neufs élèves constituant la classe des Serruriers Métalliers. Ces huit entretiens semi-directifs et d'explicitation ont permis d'apprécier l'évolution des représentations de l'écrit de ces élèves, mais aussi de m'appuyer sur les explicitations des démarches de compréhension qu'ils avaient mises en place.

Le croisement de ces données (représentations de départ, pratiques de lecture scolaires, analyse de séances, représentations et explicitations finales) permettra de répondre à la problématique de départ et de vérifier la validité de l'hypothèse. Il semblerait que la mise en place de débat interprétatif sur un non dit d'un texte résistant *adapté*, c'est-à-dire correspondant à la ZPD des élèves cibles, participerait à leur

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

construction identitaire d'apprenant et dans une moindre mesure à leur identité d'acteur social, mais cette construction resterait disparate.

Ainsi, dans une première partie est mise en évidence l'influence des contextes sociaux et linguistiques sur le public cible, influence qui a des répercussions sur la construction de leur rapport au savoir et à l'écrit scolaires. A partir des éléments qui ressortent de l'analyse sociolinguistique, j'ai pu définir, dans une deuxième partie, des leviers d'actions socio-didactiques. Ces derniers ont pour objectif d'organiser des séances d'apprentissage de la compréhension efficaces, c'est-à-dire permettant aux élèves cibles d'accéder, autant que possible, aux pratiques sociales culturelles et à une approche plus fonctionnelle du texte littéraire. Pour ces élèves, devenir plus compétents dans la compréhension de textes résistants permettrait d'être des acteurs sociaux plus autonomes dans une cité et dans le monde professionnel qu'ils sont appelés à intégrer, lieux sociaux où la culture et les pratiques de l'écrit sont très présentes, même de façon peu visible – et peu scolaire. La partie suivante est consacrée aux choix du protocole mis en place dans le cadre d'une recherche que l'on peut qualifier de recherche action. Partant du constat que les élèves de CAP deuxième année semblaient fermés aux textes littéraires en enseignement général, j'ai voulu mettre en place un dispositif leur permettant d'accéder au sens second de ce type de texte. L'objectif de cette recherche action est de faire évoluer ma pratique professionnelle en mettant en place *un modèle ajustable* de séquence en lecture, dont l'objectif est un meilleur apprentissage de la compréhension des élèves ayant un profil similaire aux élèves cibles. Enfin, une dernière partie sera consacrée au traitement, à l'analyse et au croisement de trois types de données évoquées quelques lignes plus haut. Cette analyse permet ainsi de vérifier la validité de l'hypothèse et l'efficacité de la recherche action. Nous verrons, d'ailleurs, que l'invalidation partielle de l'hypothèse de départ engendrera de nouvelles réflexions pour une évolution de la pratique professionnelle et un ajustement du modèle mis en place.

1/ Facteurs des inégalités scolaires

Les enquêtes PISA de 2012, précédemment citées précisent que même si le score moyen des élèves français en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2012 reste stable, l'écart se creuse entre les élèves les plus performants et ceux les plus en difficulté, issus pour une grande majorité de catégories sociales défavorisées. L'objectif de cette sous partie est de montrer que les contextes **social** et **linguistique** de chaque individu sont liés et jouent un rôle fondamental dans une construction inégale du savoir scolaire. Ainsi, l'institution, qui se veut démocratisante se trouve-t-elle confrontée malgré elle, à des élèves singuliers, façonnés par leur environnement social et linguistique, environnements potentiellement producteurs d'inégalités scolaires. Prendre en compte ces facteurs sociolinguistiques pourrait permettre de trouver des moyens efficaces pour faire accéder les élèves en difficultés à la compréhension de textes résistants à des fins d'égalité dans la connaissance de la culture commune.

1.1/ Facteurs sociaux

1.1.1/ Un rapport au savoir conditionné par des *habitus socio culturels*

Après la deuxième guerre mondiale, l'allongement de la scolarité des classes populaires n'a pas réduit mais déplacé les inégalités au niveau supérieur. Ce concept de « démocratisation de l'enseignement » va être dénoncé dans les deux ouvrages de P. Bourdieu et J-C. Passeron⁹ *Les Héritiers* et *La Reproduction*. Il y est qualifié de « désenchanté », l'accès au secondaire reste plus difficile pour les élèves originaires des milieux populaires dans la mesure où ils ne bénéficient pas des mêmes *habitus culturels*. Certains baignent depuis leur naissance dans une culture aidant à la réussite scolaire ce qui facilite une prise de recul par rapport à leur apprentissage alors que d'autres, non confrontés à cette culture, doivent se l'appropriier en même temps qu'il leur est demandé de la solliciter pour donner du sens à ce qu'ils font. Le passage d'une école de classe à une école de masse a donc renforcé l'échec scolaire, malgré une volonté politique d'après-guerre de « démocratisation de l'enseignement ».

⁹ BOURDIEU P. et PASSERON J-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
BOURDIEU P. et PASSERON J-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Mais ce déterminisme social si prégnant dans les années 1960, est remis en cause par d'autres sociologues mettant en avant qu'un individu n'est pas un objet de reproduction sociale, mais un être singulier, capable de construire un rapport au savoir dépendamment de son cadre familial, certes, mais aussi d'autres cadres sociaux. En 1992, B. Charlot, E. Bautier et J-Y Rochex¹⁰ trois enseignants chercheurs de l'équipe ESCOL¹¹, relevant de disciplines différentes (philosophie, sociologie, linguistique), s'appuient sur la singularité de l'individu pour expliquer les difficultés scolaires d'adolescents appartenant aux mêmes catégories sociales. L'analyse des données de leur recherche montre que l'élève construit son rapport à l'institution scolaire sous l'impact de plusieurs cadres sociaux qui l'entourent, mais aussi en fonction de la particularité de son vécu. Façonné par ces influences, il attribue un sens au savoir scolaire. Pourtant, il en ressort que certains issus globalement d'un milieu social plus élevé attribuent un intérêt au *savoir pensé* en justifiant par le fait qu'il forge leur esprit critique, arme essentielle pour se faire une place dans la société au sens large, pas seulement scolaire. Ce sont des sujets intellectuels qui ayant été confrontés, dès leur plus jeune âge, aux *habitus culturels* de l'école, arrivent à décontextualiser les apprentissages. D'autres issus de milieux populaires, pour la plupart, entretiennent une certaine distance avec le savoir scolaire, ne trouvant pas vraiment leur place dans l'institution. Ces élèves pensent le savoir comme un *savoir utile*, un savoir faire, à effet immédiat, qui n'a de sens que dans le cadre scolaire, aucun lien n'étant fait avec le monde qui les entoure. Ils perçoivent l'apprentissage comme une pratique, un ensemble de tâches renvoyant à la maîtrise de formes institutionnelles (aller en cours, écouter le professeur, faire les devoirs pour les plus âgés s'exprimer, s'organiser, réfléchir). Souvent, ils assimilent la réussite scolaire à la condition d'avoir un métier, à une valeur instrumentale sans évoquer le caractère second du savoir scolaire. Quelques uns ne donnent aucun sens à ce qu'ils font à l'école. Ainsi, malgré tout, le rapport au savoir des élèves, même s'il est singulier, dépend en partie, de leur milieu social. Ce rapport au savoir a bien évidemment des conséquences sur leur littératie c'est-à-dire sur les pratiques sociales

¹⁰ CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

¹¹ L'équipe ESCOL (Education, Scolarisation) étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent. Cette préoccupation constante depuis la création de l'équipe en 1987 est transversale à toutes les recherches. Elle se traduit par le développement d'un cadre de pensée sociologique qui mobilise certaines des connaissances produites dans le champ des sciences du langage, de la psychologie, des études littéraires et des didactiques des disciplines scolaires.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

qu'ils ont de l'écrit (lecture et production d'écrit), pratiques qui elles mêmes entraînent des relations spécifiques de chaque individu avec son savoir.

Dans son article *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant*, C. Barré de Miniac ¹² remet en cause l'idée selon laquelle les jeunes enfants arrivent à l'école, égaux devant les pratiques littéraires. Ils ne sont pas tous dans une situation de découverte du langage écrit. Arrivés en maternelle, ils se sont déjà construit un rapport à l'écrit (affectif, cognitif, culturel et social) différent d'un individu à l'autre, au regard des habiletés langagières orales et métalinguistiques qu'ont pu leur transmettre certains médiateurs, hors contexte scolaire. Comme pour le savoir, les élèves se forgent différentes représentations de l'écrit. Certains assimilent l'écrit à une pratique uniquement scolaire. D'autres, un peu plus âgés, sortent du contexte formel pour produire de l'écrit tout à fait légitime et qui leur donne sens (copie de chanson, liste de copain, cahier d'amitié). C. Barré de Miniac utilise le terme de *déjà-là* pour désigner ces productions scripturales. Dans le milieu défavorisé, l'écrit est lié au contexte scolaire, sa maîtrise est uniquement associée à une réussite d'abord à l'école, puis sociale. Dans les milieux culturellement plus aisés, la distance entre l'écrit et l'école semble beaucoup plus marquée. C. Barré de Miniac insiste donc sur la nécessaire prise de conscience que doit avoir chaque enseignant à l'égard de ces activités afin d'organiser un enseignement explicite visant la construction d'un savoir commun. Le type d'écrit doit susciter un *investissement* positif : utiliser le *déjà-là* pour tenter de faire entrer les élèves les plus hermétiques dans l'écrit qui plus est scolaire. « *en s'attachant aux conditions pratiques d'usage du langage* », on a « *une chance de donner aux élèves les plus éloignés de l'univers scolaire les moyens d'entrer dans la logique socio-langagière de cet univers.* ».

1.1.2/ Un rapport au savoir conditionné par les interactions pédagogiques

Au sein de la classe, les différentes prédispositions des élèves à comprendre l'implicite que requièrent certaines activités cognitives peut fabriquer de l'inégalité scolaire. Dans l'article scientifique intitulé « *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle* », coécrit par

¹² BARRE DE MINIA C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Revue Eduquer*, n°2, T3.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Elisabeth Bautier¹³ et Roland Goigoux¹⁴ et publié dans le courant de l'année 2004, est posé le problème des difficultés d'apprentissage d'un point de vue socio-pédagogique. La question de recherche qui est posée porte sur le défaut de sens second que donnent les élèves en difficultés aux savoirs scolaires. En effet, nombre d'entre eux les assimilent aux tâches scolaires immédiatement réalisables, mais ne maîtrisent pas l'utilisation de ces savoirs dans d'autres disciplines ou hors contextes scolaires (*savoir utile*). Les auteurs, non sans prendre en compte les inégalités socio-langagières et socio-cognitives de l'élève, posent ici le problème des difficultés d'apprentissage comme difficultés à transposer des savoirs scolaires conscientisés. En effet, un individu singulier par essence n'appréhendera pas un objet de savoir de la même façon qu'un autre, différents facteurs scolaires ou non agissant sur la construction de sa connaissance. De plus certaines habiletés cognitives, nécessitant un niveau d'abstraction conséquent, sont exigées, mais ne sont pas enseignées. Certaines difficultés à l'école seraient dues, d'une part, au décalage sur la compréhension des visées d'apprentissage entre élèves, et entre l'élève et l'enseignant, et d'autre part, à l'implicite du processus de secondarisation, dont la maîtrise permet la transposition d'un objet de savoir.

D'ailleurs, l'une des raisons qui expliquerait la non prise de conscience du sens second d'un objet de savoir résiderait dans l'inadaptation des pratiques enseignantes influencées par l'effet pernicieux de l'évolution de la pédagogie. Dans un souci d'aides aux élèves les plus en difficultés, les enseignants emploient des termes proches de leur quotidien et pensent faire rentrer davantage ces élèves dans les apprentissages, les mettant en position de réussite, donc de mobilisation sur les tâches scolaires. Mais, les activités auxquelles ils les confrontent restent bien souvent trop morcelées et contextualisent les compétences. Elles les éloignent donc des généralisations, de l'abstraction, des catégorisations et les empêchent de faire ce que S. Bonnery¹⁵ appelle des « *sauts cognitifs* » : se détacher du concret pour penser et transposer un savoir à une autre discipline, un autre contexte. Cette pédagogie différenciée participerait à la

¹³ Elisabeth Bautier est sociolinguiste et chercheur en sciences de l'éducation. Ses principaux champs d'intervention sont le rapport au savoir à l'école notamment en milieu populaire et les zones d'éducatons prioritaires. Elle est cofondatrice, avec Jean Yves Rochex, du réseau RESEIDA (Recherche sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différentiations dans les Apprentissages), qui regroupe des chercheurs autour des questions des inégalités et des processus différenciateurs à l'école.

¹⁴ Instituteur de formation, actuellement chercheur et professeur en université, spécialiste de l'apprentissage de la lecture, thème sur lequel il a publié de nombreux ouvrages, dont celui à visées pédagogiques : *Lector, lectrix*. Depuis 1999, il dirige le laboratoire de recherche sur l'enseignement PAEDI de l'ESPE d'Auvergne, de l'université Blaise Pascal à Clermont Ferrand.

¹⁵ BONNERY S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir agir*, n°17. 11-20.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

formation de ce qu'Y. Rochex appelle des « *élèves par défaut* »¹⁶, c'est pourquoi il la qualifie d'*élitaire*. Les enseignants, soucieux d'adapter en aval leur pédagogie *les tâches, les supports, les thèmes de travail, la remédiation*, contournent en amont les objets didactiques empêchant une construction du savoir. Leur enseignement « *ne se fonde pas sur une analyse et une prise en charge de ce qui fait obstacle (...), conduit trop souvent à contourner l'obstacle plutôt qu'à l'affronter, en proposant à ces élèves des tâches de plus en plus morcelées, sans réel enjeu cognitif, (...) il n'y a pas véritablement apprentissage ou construction de savoir.* »¹⁷

Cette réflexion met bien sûr en avant l'enjeu que constituent les pratiques langagières. J. Crinon et J-Y. Rochex¹⁸ donnent une place importante au langage, qu'il soit écrit ou oral. Ils considèrent, en effet, que le langage doit transmettre non pas un état des lieux contextualisé des connaissances, mais il doit constituer un outil véritable pour *entrer dans le savoir* et participer à la *construction de la culture commune* à partir de la culture quotidienne.

1.2/ Facteurs linguistiques

Le rapport à l'écrit scolaire entraîne une relation entre l'élève et cet écrit. Cette relation passe par un rapport au langage au sens large (oral et écrit), construit par chaque individu en fonction de son vécu. Elle est donc singulière et n'est pas seulement façonnée au sein de l'école, lieu formel, mais se développe à différents niveaux contextuels, qu'il est important de considérer comme agissant ensemble et non indépendamment l'un de l'autre. Il s'agit des niveaux *du macro-contexte socio-culturel, du méso-contexte institutionnel et celui du micro-contexte interactif*¹⁹. Il est évident que ces pratiques langagières propres à chacun créent de l'hétérogénéité dans les rapports à l'écrit scolaire. L'objectif est ici de cibler les principales caractéristiques des pratiques langagières des élèves cibles afin de constituer des leviers didactiques permettant de remédier le plus possible à leurs difficultés d'apprentissage de la compréhension à des fins de construction identitaire. Ces leviers de nos jours ont fait l'objet de peu d'études.

¹⁶ ROCHEX J-Y et CRINON J. (2011) *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

¹⁷ Café Pédagogique. (2012). *La construction des inégalités scolaires : Dans la classe aussi ?* par Marcel Brun http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/23122012_ConstrInegalites.aspx [consulté le 10 août 2015]

¹⁸ ROCHEX J-Y et CRINON J. (2011). *Ibid.*

¹⁹ BAUTIER E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, n° 113-114, 41-54.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

C'est ce que conclut E. Bautier, en 2001, dans sa note synthèse sur les pratiques langagières et la scolarisation « *Mais il s'agit là d'un domaine de recherche encore faiblement exploré, il est peut-être celui qui permettrait aux chercheurs, plus de trente ans après avoir ouvert la question du rôle du langage dans la différenciation sociale et scolaire, de changer la nature de leurs réponses : moins centrées sur les raisons de cette différenciation et davantage sur les moyens d'y remédier.* »

1.2.1/ L'influence des pratiques socio langagières : du langage au métalangage

Même si d'étroites corrélations existent avec le développement cognitif de l'enfant, c'est sur le caractère sociolinguistique que nous nous attarderons pour comprendre comment les pratiques langagières influencent le rapport à l'écrit scolaire des élèves. La place de l'environnement familial et social d'un élève n'est pas négligeable dans la construction de son langage qu'il soit oral ou écrit, qu'il concerne des *activités* « métacognitives » ou des *pratiques* « contextualisées »²⁰. En effet, en France, il existe une diglossie, c'est-à-dire deux variétés linguistiques, l'une métacognitive représentant la norme, choisie pour transmettre le savoir, l'autre moins abstraite, s'attachant à la description des faits plus qu'à ces explications. B. Bernstein²¹ utilise les termes de *code élaboré* pour désigner un langage formel, vers lequel s'est tournée l'institution et de *code restreint* pour qualifier un langage publique, celui des classes ouvrières, qui, non sans être dépourvu de richesses, se construit par ses références brutes au monde. B. Bernstein²² justifie cette distinction par des différences de formes (complexité de la syntaxe), de contenus (degré lexical), de distance par rapport au texte (le code restreint s'appuie davantage sur le contexte alors que le code élaboré est plus indépendant, autosuffisant).

E. Bautier²³ fait le lien avec la scolarisation et n'assimile pas la cause des difficultés scolaires à un déficit langagier des milieux dits *défavorisés* mais elle pense que ces

²⁰ SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignements. *Repères recherche en didactique du français langue maternelle*. n° 15, 27- 40.

²¹ BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit. 191-222.

²² FORQUIN J-C. (1976). BERNSTEIN B. Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. *Revue française de la pédagogie*, vol.35, 44 – 48.

²³ BAUTIER E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie : la pédagogie et les savoirs : éléments de débats*. vol. 137.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

lacunes sont dues à une non appropriation du *code élaboré* de l'école, dans la mesure où ces élèves n'y sont pas ou peu confrontés hors contexte scolaire. « *Comme on le voit, et malgré les formulations de Bernstein en code restreint et code élaboré, une telle hypothèse éloigne d'une conception déficitaire de la langue des sujets issus de milieux défavorisés, pour la penser en termes de familiarité avec des situations de langage et de rapport à celui-ci et continue d'interroger l'institution scolaire sur la nature de ses exigences.* »

1.2.2/ Un langage en décalage avec la norme scolaire : entre non appropriation du code et revendication identitaire

Dans la même lignée qu'E. Bautier, B. Lahire²⁴ pense que l'école développe un rapport au langage spécifique qui demande une prise de conscience, une distance afin d'accéder à sa maîtrise. « *L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré per se, comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel)* ». Or, bien souvent, les élèves en difficulté scolaire n'ont pas ce *rapport scriptural scolaire* mais un *rapport oral et pratique*. Les activités de compréhension de texte et de production orale fonctionnelles à effet immédiat leur sont plus accessibles que les activités langagières nécessitant de l'écrit et l'accès à un sens second non immédiat et qui nécessite des connaissances linguistiques, référentielles, textuelles, stratégiques²⁵.... D'après ses résultats de recherche, les élèves des classes ouvrières n'ont pas de position d'*exotopie*, ne prennent pas conscience de *l'économie interne du texte qui en unit les différents éléments*. Peu de distance métalangagière est observée à travers les productions de ces élèves, qui s'attachent à leur langage de tous les jours, basé sur des situations de communications *fondues avec les actes, actions...* (*rapport oralo pratique*). Les élèves répondant aux attentes scolaires ont été socialisés avec des formes de langage qui privilégient l'explicitation verbale ce que B. Lahire, désigne par *objectivation des schèmes culturels*, alors que pour les élèves les plus en difficulté, *les schèmes culturels* ne sont, pour le coup, pas objectivés mais illustrés par la pratique, l'action, la situation sans retour métalangagier. Le langage dans ce dernier cas ne fonctionne alors que par le lien qu'il entretient avec une communication immédiate,

²⁴ LAHIRE B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de « l'expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 167 - 187.

²⁵ Connaissances en jeu dans les compétences de compréhension en lecture selon S. Cèbe et R. Goigoux
CÈBE S. et GOIGOUX R. (2009). *Lectrix & lector, Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

spontanée non décontextualisée. Les inégalités scolaires peuvent trouver leur explication dans le décalage entre les habitus du langage scolaire et les habitus socio langagiers des élèves dits en échec ou en difficultés.

E. Bautier²⁶ précise que cette diglossie, ce décalage entre le langage de la norme scolaire et le langage des classes populaires, peut également renfermer un enjeu de construction identitaire « *le langage prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à des enjeux identitaires et à la façon dont ils contribuent à ces mêmes enjeux* ». M. Erickson, dont les théories psychologiques sont reprises dans l'ouvrage de P.G. Coslin²⁷, précise que l'adolescence est une période transitoire qui est sujet à une quête d'identité. Elle correspond aux cinquièmes stades de développement pour passer de l'enfant à l'adulte et ce stade s'étendrait de l'âge de douze à dix-huit ans. « *L'adolescence est une période active de construction identitaire par interaction dialectique entre l'identité personnelle et l'identité sociale.* » Cette transition chrono biologique, ce passage d'un état à un autre n'est pas chose aisée car bien souvent sujet à de nombreuses instabilités notamment à cause de son caractère psychosocial : c'est ce qu'on appelle la crise de l'adolescence. C'est un temps de recherche où l'individu va construire sa vie d'adulte en fonction des identifications antérieures, c'est-à-dire *des imitations de l'enfant par intériorisation des attitudes et des comportements* (l'identité *intérieure*), mais aussi de l'impact de son environnement social (l'identité *sociale*). Le langage est donc un élément essentiel de la construction identitaire des adolescents dans la mesure où il permet la communication, il permet de tisser les liens entre l'individu et son environnement.

D'ailleurs ces adolescents, et qui plus est ceux dont la culture est éloignée de la culture scolaire, utilisent un langage assimilé, à tort selon E. Bautier²⁸, à des mots stigmatisants (insultes, verlan...). Même si certains d'entre eux sont révélateurs des représentations du monde qu'ont ces jeunes, E. Bautier précise que l'organisation de ces mots, la construction des phrases, la syntaxe ont tout autant leur importance. A ces caractéristiques linguistiques s'ajoute une correspondance de la langue à une culture, des habitudes sociales et cognitives. « *... ce qui se dit dans ces formes, c'est un rapport au langage, une façon de vivre et de comprendre le monde qui correspondent sans*

²⁶ BAUTIER E. (1997). USAGES IDENTITAIRES DU LANGAGE ET APPRENTISSAGE. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formation*, n° 108, 5 – 17.

²⁷ COSLIN P. G. (2002). « La perspective d'Erikson ». dans COSLIN P. G. (2002) *Psychologie de l'adolescent*. Paris: Armand Colin, pp. 151 -154.

²⁸ BAUTIER E. (1997). *Ibid.*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

doute à un conflit de valeurs avec celles qui sous-tendent les usages scolaires et les apprentissages ». Comme il l'est précisé dans cette citation, les adolescents manifestent leur volonté de ne pas se conformer à l'institution par la production d'une **interlangue** de communication. Pour P.G. Coslin et E. Bautier, ce sont des moyens de s'affirmer et de montrer son appartenance à une communauté, mais aussi une résistance à un autre groupe, le groupe de la norme institutionnelle, dont fait partie l'école et duquel ils se sentent exclus. Ainsi, dans un contexte scolaire de démocratisation et d'égalité à l'école, la question de la prise en compte par l'institution de la différence de langage à des fins de construction identitaire se pose alors. Doit-on banaliser des pratiques enseignantes naissantes, mais encore gênantes, car répondant à une démarche inductive, partant des caractéristiques sociolinguistiques des élèves afin de tenter de les faire construire activement un savoir commun ?

Comme nous avons pu le constater dans cette partie, le rapport à l'écrit des élèves en grande difficulté dépend de différents facteurs sociolinguistiques. Ce rapport est, en effet, façonné par la singularité du vécu culturel de chaque individu, mais aussi influencé par les pratiques langagières de leur environnement à grande dominante *orale pratique* donc éloigné du *scriptural scolaire*. L'écrit de l'école représente la norme, donc son rapport est confronté à des revendications identitaires d'appartenance à un groupe, se sentant exclu du langage utilisé par l'école, car ne le maîtrisant pas. Pour palier à ces difficultés, les enseignants se tournent davantage vers des pratiques pédagogiques favorisant une participation active des élèves en classe et une meilleure estime d'eux-mêmes. Mais, l'habillage pédagogique masque l'objet didactique de savoir qui reste pour beaucoup d'élèves en difficulté trop implicite donc non transposable à d'autres contextes. La prise en compte de ces facteurs m'a paru fondamentale pour penser la construction de séances apprentissage de la compréhension visant l'entrée du public cible adolescent dans le savoir et les compétences que nécessitent la compréhension d'un texte littéraire. Voici des leviers socio-didactiques que j'ai pu déduire de cette analyse :

- s'appuyer sur le *déjà là* (les centres d'intérêts mais aussi les connaissances de ces jeunes en difficulté scolaire), tout en gardant à l'esprit les exigences institutionnelles et l'objectif fondamental : atteindre les éléments de la culture commune.
- utiliser un langage oral organisé, « métalangagier » afin de familiariser les élèves avec ce type de langage réfléchi et non immédiat, contextualisé

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

- proposer un enseignement de la compréhension le plus explicite possible sur des textes non fonctionnelles qui semblent les bloquer car le message n'est pas immédiat afin qu'ils conscientisent autant que faire se peut, le savoir enseigné en compréhension à des fins de transpositions à d'autres situations hors et en contexte scolaire.

2/ Des réponses socio-didactiques pour l'enseignement de la lecture compréhension des élèves en grande difficulté scolaire et en fin de scolarité obligatoire

Dans la partie précédente, ont été mises en avant les caractéristiques sociales et linguistiques, facteurs potentiels des inégalités scolaires. L'objectif ici est de trouver des leviers socio-didactiques, en s'appuyant sur ces données, afin de pouvoir faire accéder les élèves en difficulté à la norme, au programme institutionnel, vers une culture commune et un statut de citoyen acteur. C'est ce que précise S. El Karouni.

« Plus fondamentalement, c'est le besoin de développer une didactique en phase avec les réalités sociolinguistiques du terrain scolaire dont il est question. La « socio-didactique » propose ainsi une vision didactique fondée sur la base des spécificités sociolangagières des élèves, prenant ainsi en compte le rapport à la langue des enfants issus de classes socio-culturellement défavorisées. (...) En somme, on est passé d'une approche déductive (normative) de la didactique du français en contexte scolaire linguistiquement hétérogène à une approche inductive (et pragmatique) reposant sur une prise en compte des réalités sociolinguistiques. »²⁹

La démarche ici est inductive. Le point de départ est le *déjà là*, c'est-à-dire la réalité des compétences et des connaissances des élèves, sur laquelle on s'appuie pour essayer d'atteindre la norme institutionnelle, les programmes scolaires, base de la culture commune de notre société. Quelles sont alors les pistes didactiques sur lesquels on peut s'appuyer pour faire rentrer ces élèves dans l'écrit *scolaire* à des fins d'accès au savoir ? Quels leviers socio-didactiques peut-on utiliser pour que ces élèves, en phase d'affirmation identitaire, puissent rentrer dans les processus de compréhension de textes et entretenir un regard distancié sur les connaissances et compétences en compréhension lecture ?

²⁹ EL KAROUNI S. (2012). L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels. *Revue généraliste de recherche en éducation et formation*. 149-165.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

2.1/ L'utilisation du langage oral comme médiation entre culture de l'individu et culture littéraire commune

2.1.1/ Ambition et controverse

L'oral très contextualisé demeure plus accessible aux élèves en difficulté que l'écrit, non immédiat et miroir de l'abstraction. En effet, il semble difficile, pour ces élèves, d'entretenir un rapport au langage écrit permettant un accès au savoir. On peut expliquer ce phénomène par des facteurs sociolinguistiques et cognitifs : soit ils s'y refusent, ayant construit leur identité sur des pratiques langagières orales d'un groupe auquel ils se revendiquent appartenir exclusivement, soit cela leur semble compliqué ayant baigné dans des pratiques essentiellement orales au sein de leur famille. Privilégier l'oral à l'écrit, et qui plus est reconnaître la langue de communication « *la langue des banlieues* » peut permettre aux élèves d'accéder aux connaissances et compétences transmises lors de séances d'enseignement-apprentissage.

Cependant, E. Bautier³⁰ expose les ambiguïtés que suscite ce levier. Tout d'abord, sa réflexion porte, sur les conséquences que l'on peut envisager suite à l'utilisation de certains vernaculaires au service de la didactique notamment du français. Certes, elle permettrait de faire entrer des élèves dans le savoir, mais pas tous. L'inégalité pourrait s'en trouver renforcer pour ceux qui demeurent distants avec les langues de communication des élèves des milieux dits *défavorisés*. Puis, ces pratiques, mettant en avant les habiletés des élèves scolairement en difficulté afin de les rendre plus actifs dans leurs apprentissages, s'appuient essentiellement sur l'oral, au détriment du rapport à l'écrit. Le danger est alors de surdoser l'oral et de renforcer *une marginalisation linguistique et sociale*. Cela signifie que les écarts se renforceraient entre d'une part un rapport à l'écrit (souhaitable pour acquérir des savoirs, donner du sens au monde, se construire) et d'autre part les habitudes d'écriture d'élèves qui ne reconnaissent pas la nécessité de ces activités d'écriture, restant dans l'action, l'immédiateté, le concret de l'oral.

Enfin, il est nécessaire de prendre en compte la diversité langagière. C'est ce que souligne J. Gumperz³¹, cité par E. Bautier. Pour lui, les interactions orales organisées

³⁰ BAUTIER E. (2001). *Ibid.*

³¹ GUMPERZ J. (1989). La sociolinguistique interactionnelle dans l'étude de la scolarisation. dans *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit..

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

en classe sont fondamentales pour accéder aux connaissances, mais celles-ci ne sont pas le seul facteur à un enseignement-apprentissage qui fonctionne. Chaque élève appréhendera ce qui se dit en classe en fonction de son vécu familial et social. Les pratiques langagières et culturelles des élèves sont donc également importantes.

« *Il est sans doute important de mettre à jour le caractère interactif des échanges verbaux (...) Nous avons besoin d'une théorie de la communication plus élaborée pour montrer (...) ce qui, dans l'origine linguistique et culturelle des participants, ainsi que dans leur idéologie en matière d'apprentissage, joue un rôle décisif sur leur aptitude à accomplir en classe des activités déterminées.* »

2.1.2/ Le langage oral à des fins d'apprentissage de la lecture : mise en place de débat interprétatif

Le langage oral est plus familier aux élèves en difficulté scolaire que le langage écrit. Ainsi utiliser le débat organisé dans le cadre de séance d'apprentissage de la lecture constitue un levier socio-didactique. D'ailleurs, ce débat est qualifié d'interprétatif. L'interprétation n'est pas synonyme de compréhension, même si elle y est associée. M. Tounier précise dans son livre, *Le bal des vampires* publié aux éditions Gallimard, « *Un livre n'a pas un auteur mais une infinité d'auteurs.* ». Cette citation met en avant « *la théorie de la réception* », théorie selon laquelle il existe une bipolarité de la compréhension construite sur la permanence du texte et sur la plurivocité de la lecture. La compréhension d'un texte se construit certes à partir de la textualité que lui a donnée son auteur, mais également à partir de la façon dont le perçoit le lecteur. Hans Robert Jaus, dans son ouvrage *Pour une esthétique de la réception* paru dans les années 1970, qualifie cette construction d'« *horizon d'attente* ». Le lecteur s'approprie de façon singulière le contenu d'un texte en se référant à son vécu et à ses connaissances.

En quoi alors la mise en place de débat interprétatif faciliterait l'apprentissage de la compréhension d'un texte avec des élèves en grande difficulté, pour lesquels l'entrée dans l'écrit scolaire reste chaotique ?

Dans un premier temps, il convient de lever l'amalgame entre compréhension et interprétation. Le débat interprétatif ne repose pas sur la compréhension du texte mais sur l'apprentissage d'habiletés en compréhension. En effet, avant de procéder au débat interprétatif, il faut s'assurer que la compréhension générale du texte écrit sur lequel repose le débat est maîtrisée. C'est alors que l'enseignant peut orienter les élèves vers

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

un non dit, un problème que peut poser le texte. L'objectif, alors, est de lancer un débat interprétatif permettant aux élèves de résoudre l'énigme suscitée par l'implicite, en argumentant sur la textualité de l'écrit. Ceci permet de travailler les habiletés visant la compréhension fine du texte, mais aussi la prise de parole et l'argumentation : un même texte peut être perçu différemment, il suffit de justifier sa prise de position. « *En d'autres termes, les interactions orales doivent tendre à faciliter le passage d'une lecture subjective, impliquée (Rouxel et Langlade, 2004), à une lecture distanciée, expliquée, mobilisant des savoirs de natures diverses.*³²»

C'est à l'enseignant de guider les élèves, de montrer la cohérence ou pas du contenu de leurs réponses avec la textualité. « *L'enseignant (...) veille alors à éviter les propositions trop fantasmatiques des élèves et à préserver l'élucidation de l'intentionnalité portée par le texte (Compagnon, 1998)*³³».

Une réponse est tolérable, si elle est justifiée à partir des éléments du texte et en partant des connaissances de l'individu, de son vécu. C'est pourquoi, il n'est pas négligeable de prendre en compte un autre levier socio-didactique : partir de textes correspondant aux références culturelles des élèves.

2.2/ Éviter les ruptures et partir du déjà là

2.2.1/ D'un point de vue socio-didactique

Une des propositions consiste à partir du *déjà là* pour aller au delà. C'est ce que propose M-C Penloup qui insiste sur la difficulté des élèves, en particulier des milieux défavorisés, à appréhender l'écrit scolaire en décalage par rapport à leurs propres habitudes langagières, plus proches de l'oral que de l'écrit. « *(...), la rupture entre la langue de l'école (...) et celle de la famille, (...) coïncide avec celle de deux mondes dont les cultures semblent parfaitement étanches, contraignant l'élève à une acrobatie douloureuse pour passer de l'une à l'autre*³⁴. » Partageant les idées de C. Barré de Miniac et E. Bautier elle propose des situations didactiques qui « *consistent à partir de ce que les élèves font en dehors de l'école, à utiliser des connaissances et des*

³² AHR S. et JOOLE P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. dans *Le Français aujourd'hui*, n° 168. Paris : Armand Colin. n° 168, 69-82.

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.htm>

³³ AHR S. et JOOLE P. (2010). *Ibid.*

³⁴ PENLOUP M-C. (2003). Pratiques langagières scolaires / non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit. *Etude de linguistique appliquée*, n° 130, 211-222.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

*compétences « déjà là »*³⁵ pour combler cet éloignement culturel et permettre aux élèves d'accéder aux savoirs. C'est pourquoi, est-il important d'éviter toutes ruptures, toute stigmatisation et de proposer un enseignement basé sur une continuité entre les pratiques de l'écrit et de l'oral hors et dans contexte scolaire.

2.2.2/ Qu'en est-il de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit ?

Pour que l'apprentissage de la compréhension soit effectif, c'est-à-dire pour que les élèves les plus en difficulté face à l'écrit, acquièrent de nouveaux savoirs et savoir faire, il est nécessaire que ces derniers aient un minimum de connaissances sur l'objet texte. En effet, ce document écrit, objet de savoir, doit avoir un sens pour eux. D'ailleurs, S. Cèbe et R. Goigoux privilégient la démarche structurée portant sur l'intégralité du texte, car ils estiment que le travail d'apprentissage compréhension est plus efficace sur un texte entier, tel qu'on est amené à le rencontrer dans la vie de tous les jours. Cette démarche est à opposer à la démarche modulaire³⁶ portant sur des textes transformés afin de travailler une compétence particulière de compréhension. « *Les textes proposés sont souvent simplifiés, parfois réécrits (...) cela réduit la complexité dans une tâche de groupe conduite par l'enseignant, préparant moins les élèves à se confronter à la difficulté des écrits divers qu'ils sont incités à fréquenter.* »³⁷

Ainsi travailler sur des textes entiers proches de la culture et des centres d'intérêts des élèves les plus en difficulté scolaires constituerait un levier pour l'apprentissage de la compréhension. S. Cèbe et R. Goigoux³⁸ proposent aussi d'autres pistes didactiques permettant d'éviter la rupture, le désintérêt de ces élèves :

- stabiliser les formats : c'est-à-dire organiser les activités d'apprentissage de la compréhension en suivant des déroulements de séance semblables et des consignes similaires.
- favoriser l'engagement : les élèves doivent être mobilisés « *Compte tenu de leur histoire scolaire souvent émaillée d'échecs et d'incompréhensions, les plus faibles*

³⁵ BAUTIER E. (2001) *Ibid.*

³⁶ A. Bentolila, initiateur du dispositif d'expérimentation R.O.L.L. (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture), sur les classes de cycle trois du primaire et sur les deux premières années du collège, préconise cette démarche modulaire.

³⁷ Inspection générale de l'éducation nationale. (2012). *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs P.A.R.L.E.R. et R.O.L.L. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale.* N° 2012 – 129.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/31/1/2012-129_254311.pdf

[consulté le 13 août 2014]

³⁸ CÈBE S. et GOIGOUX R. (2009) *Ibid.*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

lecteurs ont besoin d'être remobilisés pour accepter de poursuivre l'apprentissage de la lecture. (...) Pour permettre cette remobilisation, nous sommes attentifs à ne pas submerger par des demandes qui s'avèrent hors de leur portée et à ne pas les laisser, trop vite, trop seuls. » Le rôle de l'enseignant est donc fondamental. Il doit penser les activités et les interactions qu'elles susciteront, afin que les élèves puissent changer de niveau de zone proximale de développement, c'est-à-dire devenir plus autonomes pour utiliser des stratégies de compréhension qui devraient être automatisées « *Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* »³⁹.

La principale difficulté de cet enseignement repose sur l'étayage, c'est-à-dire sur le fait de poser les questions adéquates qui permettent aux élèves de prendre conscience de l'utilité de leurs activités d'apprentissage en compréhension pour une transposition des savoirs en compréhension de textes écrits. D'après J. Bruner⁴⁰ l'étayage est l'« *ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* ». L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul. Pour ce même auteur, un bon étayage remplit six fonctions.

- *l'enrôlement* : la mise en projet permettant aux élèves de rentrer dans la tâche.
- *le contrôle de la frustration* : faire en sorte de susciter l'intérêt et la mobilisation des élèves jusqu'à la résolution de la tâche.
- *le maintien de l'orientation* : l'enseignant guide, par ses questions, les élèves dans leur réflexion afin qu'ils restent sur des pistes pertinentes.
- *la réduction des degrés de liberté* : le cadre proposé aux élèves doit être structuré, pour que les élèves puissent se rendre compte par eux-mêmes s'ils sont ou pas sur une bonne piste.
- *la signalisation des caractéristiques déterminantes* : l'enseignant doit être explicite dans le choix de ses démarches.
- *la démonstration ou la présentation de modèle* : chaque séance doit permettre de travailler une seule habileté de façon explicite pour que les élèves puissent prendre

³⁹ VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La dispute. p. 355

⁴⁰ BRUNER J. (1998), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

conscience du fonctionnement du texte, dans une perspective de réinvestissement pour la compréhension d'autres objets textes.

2.3/ Proposer un enseignement explicite de la lecture compréhension

2.3.1/ D'une démarche déductive à une démarche inductive : un tournant dans la recherche en didactique

Ce changement dans les démarches utilisées en enseignement compréhension du français est la conséquence du tournant dans la recherche en didactique, dont l'objet était d'abord le texte, puis s'est tourné vers l'objet élève dans les années 1980. Avant, la didactique du français s'inscrit dans une démarche déductive. Elle pensait, d'abord, les difficultés dans les textes proposés à des élèves, contenant potentiels de connaissances plus ou moins identiques selon l'âge. Aujourd'hui, dans une démarche inductive, la didactique du français-compréhension s'intéresse davantage à l'élève, être singulier façonné par son environnement, ses interactions afin de penser ensuite les textes qui constitueraient des vecteurs d'apprentissage, d'accès au savoir. *« Loin de se poser centralement la question de l'aide aux élèves en difficulté, la didactique du français a accentué la disciplinarisation du français par le biais de la constitution d'un corps de connaissance, (...) On peut opposer à cette démarche celle que prône un courant plus récent de la didactique du français langue maternelle et des sciences de l'éducation (Bautier et Rochex, Bautier et Bucheton, Bernié, Goigoux, Nonnon, Rebières, Schneuwly déjà cités) qui consiste à se pencher sur l'activité de l'élève réel. »⁴¹*

Donc, ces chercheurs sociologues (E. Bautier, Y. Rochex, B. Lahire), didacticiens (R. Goigoux, S. Cèbe), pédagogues (J. Giasson, M. Fayol) considérant l'élève comme objet de leur recherche, ont montré par l'analyse des résultats de leurs dispositifs, les apports pour l'apprentissage, en compréhension lecture notamment, d'un enseignement explicite centré sur les besoins de l'élève, individu singulier façonné par les interactions avec son environnement.

⁴¹ E. BAUTIER (2001). *Ibid.*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

2.3.2/ Un enseignement explicite de la lecture compréhension pour une transposition des savoirs

L'enseignement explicite constitue une réponse didactique notamment pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension. Comme le précise A. Boissinot⁴² « *Un enseignement, pour être efficace et démocratique, doit être capable d'explicitier ses démarches et ses outils.* » Un enseignement dont les démarches restent tacites, obscures pour les élèves, mais qui est pensé évident, allant de soi par les enseignants, peut contribuer à la formation de la difficulté, voire de l'échec à l'école. « *C'est donc en s'attachant à expliciter les pratiques scolaires les plus banales qu'on a une chance de donner aux enseignants des éléments leur permettant de faire entrer les élèves les plus étrangers à l'univers scolaire dans la logique socio-langagière de cet univers.* »⁴³

Cet enseignement explicite est nécessaire pour rendre autonomes les élèves les moins familiarisés avec l'écrit, dans la compréhension de textes. Pour ces élèves, bien souvent lire, c'est décoder. Une fois le texte parcouru, déchiffré, ce qu'ils ont retenu de cette lecture littérale ne constitue pas les objectifs attendus du lire, du comprendre. A ce propos, C. Tauveron⁴⁴ souligne « *Pour les élèves en difficulté, Roland Goigoux montre comment des élèves de SEGPA croient, en particulier, que pour lire il suffit de décoder tous les mots d'un texte et que la compréhension va advenir de cette opération. Du coup, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale du texte (alors qu'un lecteur habile s'efforce de l'oublier !). Ils pensent qu'ils n'ont pas d'autre activité à fournir et Roland Goigoux ajoute que leur maître renforce ces représentations inopérantes, renforce le clivage entre déchiffrage et compréhension, entre compréhension littérale et inférentielle, en travaillant avec obstination la compréhension littérale.* » Par conséquent, il est important de dissocier comprendre un texte et apprendre à le comprendre. Bien souvent, l'acte de lire est considéré comme allant de soi par certains enseignants.

⁴² Eduscol Le Débat n° 110 (2002). *Entretien avec Alain Boissinot. Où en est l'enseignement du français ?* <http://www.atelier.eduscol.education.fr/D0033/FXNREN07.htm> [consulté le 12 août 2014]

⁴³ LAHIRE B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de « l'expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 167 - 187.

⁴⁴ TAUVERON C (1999). *Apprendre à entendre le murmure des textes*, mai 1999. Blois : Congrès de l'ANCP. <http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/12/Repository/Murmure-des-textes-Tauveron.pdf> [consulté le 12 août 2014]

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Une fois le déchiffrage maîtrisé, les élèves sembleraient capables de maîtriser le sens, le ou les messages explicites et implicites transmis par l'objet texte. Or, pour beaucoup d'élèves, particulièrement ceux en difficulté scolaire, dont la culture est éloignée de celle de l'institution, comprendre un texte sans apprentissage de la compréhension constitue un véritable obstacle, ne s'étant pas appropriés les habiletés, transposables d'un texte à l'autre, permettant d'accéder au sens des écrits. Ces habiletés reposent sur l'utilisation à bon escient des cinq compétences selon R. Goigoux⁴⁵ à savoir : *les compétences de décodage (identification des mots), des compétences linguistiques (syntaxe et lexique), des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores et connecteurs), des compétences référentielles (connaissances «sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes), des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève de son activité de lecture)*. La maîtrise de ces habiletés, dans l'activité de compréhension d'un texte, passe par la mise en place par l'enseignant du processus de secondarisation, précédemment évoqué. Or, comme le précise E. Bautier⁴⁶ citant R. Goigoux, ce travail du rapport distancié que nécessitent les postures de lecteur est évité voire méconnu des enseignants. *« D'autres travaux (Goigoux, 1998a, 1998b) considérant comme un acquis de la recherche cette difficulté de certains élèves « à passer de pratiques langagières étroitement liées à leur expérience immédiate à des pratiques de plus en plus décontextualisées et distanciées » étudient comment les pratiques enseignantes aident ou n'aident pas les élèves dans ce passage. Il apparaît que les enseignants sont bien démunis pour penser l'aide aux élèves, d'autant plus que le mouvement actuel vise plutôt à contourner les difficultés des élèves en évitant les démarches de décontextualisation. »*

L'objectif de ce processus repose sur la transposition des savoirs et savoir faire que les élèves se sont appropriés, dans un autre contexte, sur un objet texte différent afin d'en percevoir le sens second, c'est-à-dire non explicite. C'est pourquoi, les textes littéraires, par essence résistants sont des supports intéressants pour construire ce processus de secondarisation. Leur utilisation constitue donc un levier socio-didactique à condition que, comme il l'a été précisé, le *déjà là* soit pris en compte : la culture du texte est suffisamment proche de celle des élèves cibles pour qu'ils puissent rentrer dans

⁴⁵ CEBE S. et GOIGOUX R. (2009). *Lector et lectrix : Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.

⁴⁶ BAUTIER E. (2001) *Ibid.*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

l'activité d'apprentissage et les compétences que suscite l'activité d'apprentissage se situent dans leur zone proximale de développement.

2.4/ Utiliser des textes littéraires comme support à l'apprentissage de la compréhension

2.4.1/ Texte fonctionnel versus texte non fonctionnel

Les messages transmis par les textes fonctionnels sont immédiats. Les élèves cibles en deuxième année de préparation d'un certificat d'aptitude professionnelle semblent entretenir une relation utilitaire avec les textes, c'est pourquoi ces textes dits fonctionnels leur paraissent plus accessibles, et, bien souvent ils dénigrent la lecture des textes littéraires, en enseignement général, car ces derniers nécessitent une posture seconde, réflexive, de transformation cognitive qu'ils ont du mal à maîtriser. D'ailleurs dans les référentiels de l'enseignement professionnel des CAP préparés à l'EREA du Havre (MHL : Maintenance et Hygiène des Locaux, MAC : Maçons, MBC : Maintenance des Bâtiments et Collectivités, SM : Serrurerie Métallerie, PAR : Peintre Applicateur de Revêtement), les écrits sont secondaires et remplissent une fonction d'ordre « *pratique* », conditionnant une résolution de la tâche immédiate (savoir faire). La compréhension de ces écrits repose sur des compétences actionnelles. L'objectif est de lire pour agir. Ce sont des fiches techniques sur les appareils, des fiches de consignes sur l'activité à réaliser, des textes réglementaires, des plans... Dans plusieurs référentiels, on souligne le caractère aléatoire de la transmission de consignes qui peut être écrite ou orale. La lecture y est linéaire et souvent le vocabulaire familier.

Dans les référentiels de l'enseignement général, les fonctions des écrits reposent sur la transmission d'un savoir plus abstrait, le *savoir pensé*. Son but est de développer un esprit critique, permettant à chaque individu, singulier par essence, de se connaître et de s'armer pour se faire une place « *réfléchie* » dans la société informelle, à laquelle il sera confronté après le lycée. D'ailleurs, le programme de l'enseignement du français est divisé en capacités dont les titres utilisent la forme pronominale : *Se construire*, *S'insérer dans le groupe*, *S'insérer dans la cité*, *S'insérer dans l'univers professionnel*. Les écrits littéraires relevant de l'enseignement général nécessitent une lecture plus stratégique qui ne rentre pas dans les pratiques littéraires des CAP *réservés* (relevant de l'enseignement professionnel adapté).

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

C. Tauveron⁴⁷ distingue deux types de textes littéraires. Les textes réticents, qui posent des problèmes de compréhension délibérés et des textes proliférants jouant sur la polysémie possible de certains passages du texte. « *Nous distinguons deux formes de résistance, la « réticence » et la « prolifération ».* Par « réticence », nous entendons tout ce qui enrayer les automatismes de compréhension de l'intrigue ou en joue afin de leurrer le lecteur inattentif. Est « réticent » tout ce qui concourt délibérément à créer des énigmes. (...) Est « proliférant » un texte qui se laisse déployer de manière plurielle, parce que ses mots, ses phrases en plein, ses non-dits, ses ambiguïtés, ses contradictions sont susceptibles d'une lecture conjecturale sinon polysémique. »

La spécificité du texte littéraire repose donc sur une caractéristique essentielle : il est construit sur des non dits. Pour le comprendre, il est donc nécessaire d'utiliser des stratégies adéquates permettant de surmonter les difficultés que sa compréhension fine suscite. L'enseignant doit alors tenir compte des points de vigilance de la textualité dans les séquences d'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'informations non explicites, mais sur lesquelles s'appuie le sens du texte. Parmi les points de vigilance de la textualité des écrits littéraires, il y a :

- les inférences raisonnées sur le fonctionnement du texte ou par défaut sur les connaissances du lecteur
- les anaphores et substitut permettant la reprise d'un personnage, ou d'un argument de façon implicite.
- les connecteurs chronologiques et logiques
- le domaine lexical et culturel

C'est pourquoi, un enseignement explicite et répété de la compréhension sur ce type de textes résistants pourrait permettre aux élèves les plus en difficultés de s'approprier des savoirs et savoir faire qui les rendraient autonomes dans la compréhension de tout type de texte et leur permettrait d'être des acteurs sociaux moins dépendants dans une cité, où la culture et les pratiques de l'écrit sont très présentes.

⁴⁷ TAUVERON C. (2011). La lecture comme jeu, à l'école aussi. Dans Université d'automne. *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements.*

<http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>

[consulté le 14 août 2014]

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

2.4.2/ Pourquoi l'objet texte littéraire constitue-t-il un support pertinent pour travailler l'apprentissage des processus de secondarisation en compréhension lecture des élèves cibles ?

Le texte littéraire est un texte lacunaire c'est-à-dire ponctué d'implicites. Sa lecture est polymorphe, singulière et donc sujet à interprétation. Ces interprétations peuvent être vérifiables en utilisant les compétences en lecture selon R. Goigoux, précédemment citées. Ces textes sont dits résistants, c'est-à-dire qu'à la différence des textes collaborationnistes, le message transmis n'est pas offert ni immédiat et peut être sujet à controverses, en fonction de la culture du lecteur, mais aussi de son appropriation des habiletés en compréhension et de ces capacités à opérer des stratégies pour résoudre l'énigme que ce genre de texte induit.

Ces textes littéraires restent donc les plus adéquats pour confronter les élèves à l'expérience d'une posture seconde de mise en doute du texte et d'appropriation de la textualité à des fins de transposition sur d'autres textes. C. Tauveron souligne : « *Mais on a vu que comprendre un récit littéraire implique bien d'autres savoirs-faires, une règle du jeu plus complexe et plus ouverte, plus aventureuse et excitante pour l'esprit. L'enseignement de stratégies spécifiques doit au fond transcender la singularité de l'œuvre : il s'agit non seulement d'aider à comprendre un texte particulier, mais aussi et surtout de construire des conduites de lecture réutilisables, hors du contexte dans lequel elles ont été construites. Il est donc important de demander aux élèves d'exposer aux autres la stratégie qu'ils ont utilisée sur tel texte donné pour accéder à un sens, ce qui est une façon d'en prendre conscience soi-même et éventuellement d'en percevoir les limites.* ⁴⁸ »

La compréhension fine des textes résistants nécessite d'utiliser des compétences spécifiques en compréhension. Des séances d'apprentissage-compréhension adaptées, répétées et utilisant ce type de textes comme support permettent une familiarisation des lecteurs, même en difficulté, à des conduites stratégiques pour résoudre le problème suscité par l'écrit littéraire. Cet enseignement-apprentissage ne doit ni être ponctuel et ni

⁴⁸ TAUVERON C. (2011). La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture. Dans Université d'automne. *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. <http://eduscol.education.fr/cid46318/la-lecture-litteraire-voie-possible-de-re-conciliation-des-eleves-en-difficulte-avec-la-lecture.html> [consulté le 14 août 2014]

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

proposé sous la forme exclusive de débat interprétatif pour être efficace. Dans un premier temps guidées par l'enseignant, ces séances ont pour objectif de former les élèves à une prise de conscience de l'utilité de leur apprentissage et de les amener à une autonomie dans la compréhension des textes, autonomie possible grâce à une appropriation des savoirs et savoirs faire qui seront transposés sur d'autres textes : c'est ce qu'on entend par processus de secondarisation. La maîtrise de ce processus oriente vers des pratiques littéraires permettant une construction identitaire dans notre société régie par l'écrit : améliorer la prise de conscience de la construction des textes résistants pour améliorer la capacité voire l'envie de lire pour penser et non pas que pour agir.

J. P. Terrail dans son récent ouvrage, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*⁴⁹ pointe deux caractéristiques de la littératie. « *Savoir manier les signes graphiques est une chose, entrer dans la culture écrite grâce à leur usage en est une autre* ». Ainsi, la littératie est une pratique sociale qui repose, d'abord, en amont sur le fait de maîtriser le système alphabétique, et, en aval, sur le fait d'utiliser ces capacités de lecture et d'écriture à des fins de socialisation : comprendre le monde qui nous entoure, s'y repérer, qui plus est avoir un esprit critique sur toutes les informations reçues (écrites ou non).

Chargée de l'enseignement du français d'élèves scolarisés en CAP réservés depuis quatre ans, j'ai pu constater que ces élèves d'une manière générale semblaient avoir des difficultés à donner du sens aux textes littéraires. C'est pourquoi, m'étant penchée sur une approche psychologique de la compréhension dans mon mémoire de recherche première année, il me paraissait judicieux de me tourner vers la sociolinguistique afin de trouver d'autres leviers didactiques en lecture compréhension. L'objectif serait de permettre à ces élèves en fin de scolarité obligatoire, d'acquérir, autant que faire se peut, lors des séances d'apprentissages de la compréhension, des objets de savoir transposables leur permettant d'accéder au sens de textes plus ou moins résistants et de se forger un esprit critique dans notre société, où les pratiques de l'écrit sont conséquentes. Ainsi, me suis-je dans un premier temps penchée sur les causes des inégalités scolaires afin de comprendre ce qui bloquait ces élèves dans leur apprentissage. Il en est ressorti que même si l'individu est singulier et n'est pas exclusivement façonné par son environnement familial, le *micro contexte* présente tout de même une influence non négligeable sur le rapport au savoir et sur les pratiques

⁴⁹ TERRAIL J-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* Paris : La Dispute

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

langagières de l'individu. Les difficultés scolaires de compréhension de l'écrit pourraient être expliquées selon de nombreux auteurs par un décalage entre :

- un *savoir scolaire pensé* et un *savoir utile pratique*.
- des pratiques métalangagières scolaires scripturales et des pratiques langagières oralo-pratiques modelées par une quête de construction identitaire (utilisation de vernaculaires par les adolescents, élèves cibles)
- des interactions pédagogiques masquant les objets didactiques des séances d'apprentissage

Des résultats de ces recherches sociolinguistiques, j'ai pu déduire des pistes didactiques en lecture compréhension : utiliser une démarche inductive (tenir compte du vécu des individus, de leurs compétences pour choisir les textes), utiliser un oral organisé lors de débat interprétatif, rendre l'enseignement explicite en répétant les séquences et en mettant en avant des outils « pratiques », réutilisables pour comprendre des textes. Ces pistes m'ont permis de construire mon protocole de recherche et d'orienter le choix didactique de textes *adaptés*, c'est-à-dire correspondant à la ZPD des élèves, à leur capacité d'exécuter la tâche demandée avec de l'aide dans une perspective de maîtrise d'habiletés pour un accès à une autonomie plus importante concernant la compréhension fine des textes résistants. La mise en place d'interactions orales organisées et suscitées par une question sur un non dit du texte nécessite un accompagnement indispensable de l'enseignant.

Afin répondre à la problématique de vérifier la validité de l'hypothèse de départ, trois types de données ont été recueillis, analysés et croisés.

- les réponses de tous les élèves de CAP deuxième année à un questionnaire sur les pratiques et les représentations sociolinguistiques.
- la retranscription d'une séquence de trois séances d'apprentissage de la compréhension utilisant des textes littéraires a été retranscrite.
- la retranscription d'entretiens semi directifs et d'explicitation de huit élèves de la filière Serrurerie métallerie ayant participé aux deux premières séances d'apprentissage compréhension

3/ Présentation du protocole

Après avoir étayé la question d'un point de vue théorique, j'ai mis en place un protocole de recherche basé sur trois types de données. Leur présentation, leurs intérêts et limites feront l'objet des trois premiers paragraphes de cette partie. Enfin, il sera indispensable de préciser le statut particulier de l'enseignant chercheur dans ce travail de recherche en socio-didactique. En aval, celui-ci est impliqué en tant qu'enseignant, car sa pratique professionnelle fait émerger un besoin éthique de mise en œuvre d'un *objet didactique* pour enseigner des démarches facilitant ici la compréhension des textes non fonctionnels. En amont, en tant que chercheur, son implication repose sur *sa démarche scientifique* et sur *l'interprétation des résultats* aboutissant à cet objet. Cette posture de l'enseignant-chercheur relève de ce qu'on appelle une *recherche action* dont *la finalité (...) est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution.*⁵⁰ En tant qu'enseignant, j'ai constaté que les élèves relevant de l'enseignement professionnel adapté ont des difficultés à comprendre les textes littéraires. De ces constats a émergé une volonté d'élaborer scientifiquement des moyens, des nouvelles connaissances didactiques pour remédier à ces difficultés et faire évoluer ma pratique professionnelle.

Les méthodes utilisées sont :

- les questionnaires sur les représentations et pratiques sociolinguistiques des élèves.
- l'observation participante dans des séances d'enseignement-apprentissage de la compréhension sur des textes résistants.
- des entretiens qui se dérouleront à la fin de la séquence. Ces entretiens se veulent semi-directifs (le guide d'entretien reprend le questionnaire de départ) et d'explicitation portant sur la verbalisation des procédures utilisées lors des séances.

⁵⁰ MONTAGNE-MACAIRE D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4. 93-120

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

3.1/ Le recueil de données : les questionnaires

3.1.1/ Présentation

Tous les élèves scolarisés en deuxième année de préparation au certificat d'aptitude professionnelle à l'EREA du Havre, ont répondu par écrit, individuellement, à un questionnaire sur leurs représentations et leurs pratiques de l'écrit. Celui-ci est inspiré de l'article de C. Barré de Miniac⁵¹, sur le rapport des élèves à l'écriture (c'est-à-dire les tâches de production de l'écrit). Le fait de s'inspirer d'un article scientifique permet au chercheur, qui fait également partie de l'objet de la recherche, de prendre de la distance pour une analyse plus objective. C'est ce que souligne P. Blanchet : « *L'utilisation du questionnaire élaboré par d'autres chercheurs avec adaptation selon le besoin, permet également de réduire l'effet du chercheur hyper spécialisé.* »⁵² Le questionnaire est découpé en plusieurs parties⁵³ :

- les renseignements généraux sur la famille (scolarité, fratrie, CSP des parents)
- la présence de l'écrit à la maison.
- l'investissement, c'est-à-dire l'utilisation conscientisée que ces élèves ont de l'écrit en tant que lecteur et scripteur.
- le type d'investissement renseignant sur les supports et les contextes propices à l'utilisation de l'écrit. Ces données constituent d'ailleurs un moteur didactique sur lequel l'enseignant peut s'appuyer dans l'organisation de ces séquences et le choix de ses textes.
- les opinions et attitudes concernant ces pratiques contextualisées de l'écrit, leur comportement face aux réussites et échecs que suscitent ces activités scripturales. « *Il s'agit là des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, (...) pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle*⁵⁴. »
- les conceptions, c'est-à-dire la valeur donnée à ces actes de lecture ou d'écriture : valeur d'utilité immédiate « *savoir utile* » ou outil de réflexion « *savoir pensé* ».

⁵¹ BARRÉ DE MINIAC C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* n°113 / 114, juin 2002, pp. 29-39

⁵² BLANCHET P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes. p. 54

⁵³ Le questionnaire complet se trouve en Annexe 2.

⁵⁴ BARRÉ DE MINIAC C. (2002) *Ibid.*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Formation suivie*	Nombre d'élèves interrogés	Age, année de naissance				Fille / garçon	
		17 ans, né en 1997	18 ans, né(e) en 1996	19 ans, né en 1995	20 ans, né(e) en 1994	Nombre de filles	de Nombre garçons
<i>CAP</i>							
<i>Maintenance et Hygiène des Locaux</i>	7 23,4	0 0	5 71,5	0 0%	2 28,5%	4 57	3 43
<i>Serrurier Métallier</i>	8 26,6	0 0	7 85,5	1 14,5	0 0	0 0	8 100
<i>Peintre Applicateur de Revêtement</i>	5 16,6	0 0	5 100	0 0	0 0	0 0	5 100
<i>Maçonnerie</i>	5 16,6	1 20	4 80	0 0	0 0	0 0	5 100
<i>Maintenance des Bâtiments et Collectivités.</i>	5 16,6	1 20	3 60	1 20	0 0	0 0	5 100
Total	30 100	2 6,6	24 80	2 6,6	2 6,6	4 13,5	27 86,5

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Dans le tableau ci-dessus, sont recensés les élèves de deuxième année classés en fonction du CAP préparé, du sexe et de l'âge. Les nombres en italiques sont les pourcentages. On peut remarquer que la majorité des élèves a dix-huit ans et qu'il y a beaucoup plus de garçons que de filles (86,5 % contre 13,5 %). En effet, les élèves scolarisés en CAP *adaptés* ont pour la plupart suivi une scolarité en enseignement adapté et/ ou en enseignement spécialisé. Ils ont donc été maintenus au moins une année. De plus, seule la préparation au certificat d'aptitude professionnelle Maintenance et Hygiène des locaux attire la population féminine et l'internat éducatif de l'EREA Maurice Genevoix est exclusivement réservé aux garçons.

Les questions sont à la fois des questions ouvertes, semi ouvertes et fermées, permettant de recueillir le plus d'informations possibles sur l'ensemble des thèmes abordés.

3.1.2/ Objectifs et limites

Ce questionnaire se découpe en parties distinctes permettant de faire un état des lieux de ce que pensent ces élèves de l'écrit, de l'utilité qu'ils lui donnent hors et en contexte scolaire, du rapport qu'ils ont avec l'écrit (à la fois en tant que scripteur et lecteur). Le fait de recenser ces représentations permet d'avoir une vision globale de la *doxa* des sujets sur l'objet *lire et écrire*. On entend par *doxa*, l'ensemble des connaissances sociales non fondées, nuancées car construites par un individu en lien avec son environnement. D. Macaire, enseignante chercheuse à l'Université de Lorraine ne considère pas la *doxa* comme une connaissance. « *Ces ombres et ces opinions, la doxa, sont des croyances figées et qu'il convient de détruire ou de dépasser pour accéder à la connaissance.* »⁵⁵

Ces sujets appartiennent au même groupe dont les caractéristiques sociales sont similaires (catégories socio professionnelles des parents, difficultés scolaires). Ils ont donc évolué dans un environnement semblable. Le recueil de leurs idées consensuelles sur la lecture, permet de dresser un état des lieux de leurs connaissances fonctionnelles sur cet objet. C'est ce que J.-C. Abric⁵⁶ appelle le *noyau central* ou *structurant* de la représentation. Ces éléments cognitifs partagés (opinions, croyances, informations)

⁵⁵ MACAIRE D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche, *Les après-midis du LAIRDIL, numéro thématique : Didactique des langues, didactique des sciences*, n°17, 21-32

⁵⁶ ABRIC J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France. p.8

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

déterminent le sens et la valeur du concept « lecture » et influencent les pratiques de lecture des élèves cibles

Cependant, les pratiques relatées dans les questionnaires ne reflètent pas forcément la réalité des faits dans la mesure où elles peuvent être biaisées par la relation existante entre le professeur et l'élève et / ou l'institution et l'élève. Des élèves évoquent des pratiques de lecture qu'ils pensent adhérer le plus aux attendus de la norme institutionnelle, ou a contrario, dans un esprit de revendication identitaire, font part de pratiques en décalage par rapport à cette norme. C'est ce qu'évoque P. Blanchet⁵⁷ : « *Tenir compte de l'effet d'interaction et du contexte (autrement dit des relations de la situation), c'est (...) contourner ainsi les accommodations personnelles de l'informateur à l'enquêteur* »

Lors de la rédaction de ce questionnaire, il a fallu être vigilant sur le lexique employé qui devait correspondre le plus possible à celui des élèves. Quelques ambiguïtés demeurent notamment en ce qui concerne :

- les questions sur le métacognitif qui appellent à une réflexion sur le comment sont accomplies certaines activités de lecture. Ce sont principalement les questions sur les *stratégies*.
- les questions sur la définition de concept comme : *Pour toi, qu'est-ce qu'écrire ? Pour toi, qu'est-ce que lire ?* Ces questions qui demandent une prise de recul, restent difficilement appréhendables par ces élèves. D'abord, l'utilisation du langage écrit est plus difficile que celle du langage oral. Puis, ces élèves ont des difficultés à décontextualiser : ils s'attachent au sens utile, c'est pourquoi beaucoup d'entre eux répondent à ces questions ouvertes par des exemples concrets.

3.1.3/ Analyse des données

Le traitement des réponses à ce questionnaire s'est effectué au moyen d'un tableur EXCEL par filière. Puis afin de repérer les « tendances », d'autres tableaux synthétisent les données pour chaque « partie » du questionnaire et en fonction des filières. On utilise le terme « tendances » pour analyser les représentations et les pratiques de lecture de ces élèves de CAP deuxième année, car la représentativité n'est pas absolue dans une recherche en socio-didactique, dont l'objet d'étude repose sur la subjectivité des individus et dépend fortement du contexte et de l'interprétation du chercheur. P.

⁵⁷ BLANCHET P. (2012). *Ibid.* p. 54

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Blanchet⁵⁸ souligne à ce sujet : « *on ne prétend jamais à une représentativité absolue de l'ensemble d'une population ou de pratiques sociolinguistiques* »

Ces données sont complémentaires aux résultats des autres dispositifs et permettent de justifier si les représentations et pratiques en lecture sont cohérentes entre les groupes de travail choisis, mais aussi entre les élèves cibles et ce qu'en dit la théorie.

3.2/ Observation participante ou participation observante : Enregistrement et retranscriptions des séances d'apprentissage de lecture compréhension

3.2.1/ Présentation

Le chercheur y a une posture «*intérieure-extérieure*⁵⁹ » dans la mesure où il participe lui aussi aux situations d'échanges qu'il a organisées afin de répondre à la problématique ou au constat de départ. Cet ensemble d'interactions, de dialogues, de conversations entre le chercheur et d'autres personnes constituent le terrain de la recherche. La méthode utilisée pourrait même être qualifiée ici comme le précise P. Blanchet *de participation observante* dans la mesure où le chercheur est aussi l'enseignant initiateur et animateur de la situation d'échanges, son implication y est donc optimale.

Il s'agit ici, rappelons-le, d'étudier une situation socio-didactique qui permettrait aux élèves en fin de scolarité obligatoire, scolarisés en EREA, donc ayant un rapport à la lecture chaotique, d'accéder au sens second des textes littéraires. J'ai mis en place des séances organisées de lecture compréhension sous forme de débat interprétatif afin de faire émerger chez les élèves des interprétations justifiées, concernant les non dits de certains textes littéraires. Le groupement de trois textes⁶⁰ sur lequel s'appuient ces débats repose sur une finalité du programme d'enseignement général du français des élèves préparant un certificat d'aptitude professionnelle : *S'insérer dans la cité* et sur la problématique : *Découverte de l'autre et confrontation des valeurs*. Prévu au départ sur une période de sept semaines⁶¹, le débat sur le dernier texte n'a pas pu être fait avec le groupe cible les Serrurier Métallier, alors partis en stage. J'ai donc enregistré les

⁵⁸ BLANCHET P. (2012). *Ibid.* pp. 62-63

⁵⁹ BLANCHET P. (2012). *Ibid.* p. 46

⁶⁰ Cf. Annexes 4 à 6

⁶¹ Cf. Annexe 1 : Planning prévisionnel

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

interactions d'un autre groupe (Maintenance et Hygiène des Locaux) ayant suivi le même enseignement.

Le débat argumentatif et interprétatif se construit inéluctablement sur un texte dont le sens n'est pas immédiat, un texte non fonctionnel. L'enseignant en fait émerger une question, vecteur de réflexion sur un nœud de compréhension. La séance comporte plusieurs phases : individuelle, en binôme, en classe entière. Après une lecture orale écartant les difficultés de décodage des élèves, et permettant de mettre en avant le sens général du texte, le texte écrit est donné aux élèves pour une lecture individuelle. Ces derniers doivent alors répondre toujours en justifiant (par des mots ou phrases) à la question faisant débat d'abord seul, puis en binôme, puis en groupe et collectivement. L'objectif ici n'est pas tant de répondre que de justifier sa réponse en argumentant. La dernière étape repose sur la vérification du consensus en s'appuyant sur le texte et en utilisant les compétences de compréhension selon S. Cèbe et R. Goigoux. Pour le texte 2, il s'agit de travailler sur *les compétences linguistiques (syntaxe et lexique)*, pour le texte 3, les compétences référentielles (*connaissances sur le monde*) sont sollicitées. Le texte 4 constitue un support pour travailler la compétence stratégique où l'élève doit prendre conscience de la démarche qu'il a utilisée pour justifier sa réponse (prise d'indices dans le texte : pour expliquer une réponse, déduire une réponse).

La retranscription des interactions langagières lors de ces séances et leur synthèse interprétative permettrait de mettre en avant, scientifiquement, que les élèves en grande difficulté scolaire ne sont pas hermétiques à la compréhension du sens second d'un texte résistant, et, que certaines situations socio-didactiques favoriseraient l'accès à ce sens et une construction identitaire.

3.2 2/ Objectifs et limites

Dans notre recherche, l'objectif de l'observation participante est de comprendre si la situation socio-didactique du débat argumentatif et interprétatif est propice à l'apprentissage de stratégies pour que les élèves accèdent en autonomie au sens second de textes résistants. L'ensemble des interactions lors des séances d'enseignement-apprentissage de la compréhension sur des textes littéraires doivent être analysées, comparées et interprétées afin de vérifier la validité de l'hypothèse de départ. Chaque individu est pris en considération dans ses interactions en contexte, un lien pouvant être fait avec ses représentations et pratiques de lecture recueillies dans les questionnaires.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Ce type d'enquête permet de recueillir des données telles que le chercheur participe lui-même aux situations, ici les séances d'enseignement-apprentissage de la lecture dont il est l'initiateur. Pour une question de déontologie, les élèves ont été informés du sujet de la recherche et de l'enregistrement lors des séances 3 et 4. Ainsi, leur prise de parole peut s'en trouver influencée.

Cependant, la prise de recul de l'observateur, qui est également l'enseignant, peut se trouver restreinte. C'est ce que précise P. Blanchet⁶² : « *L'implication personnelle de l'observateur, qui peut parfois induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse).* »

Une question se pose sur la *représentativité* de la méthode de l'observation participante utilisée ici. En effet, le terrain est composé ici de huit élèves. Ainsi, peut-on considérer que cet échantillon est bien représentatif des autres élèves scolarisés en EREA et suivant un certificat d'aptitude professionnelle sachant que certains élèves ne prennent que très peu la parole ? Un des moyens déjà évoqués qui montrerait la cohérence ou pas de ces élèves est l'analyse quantitative qui sera faite concernant les questionnaires sur les représentations et les pratiques de lecture. Pour les élèves ne se manifestant peu ou pas lors des séances d'enseignement-apprentissage de la compréhension, des informations concernant leurs représentations et leurs démarches peuvent être recueillies lors des entretiens.

Pour finir, deux séances indiquées sur le planning prévisionnel⁶³, ne seront pas retranscrites. Je les considère, en effet, comme des séances exploratoires qui ne répondent pas aux objectifs de la recherche. Il s'agit de la séance sur l'étude de l'affiche publicitaire pour une Organisation non gouvernementale, pour laquelle il n'y a pas de vérification du consensus via les compétences de R. Goigoux et S. Cèbe et la séance sur l'étude d'un débat en classe, débat qui ne se servait pas du texte littéraire comme support, mais qui a permis d'introduire des notions lexicales utiles.

Ainsi, en tout, trois séances ayant le même « format »⁶⁴, déroulement seront retranscrites et les interactions analysées.

⁶² BLANCHET P. (2012). *Ibid.* p. 48

⁶³ Cf. Annexes 1 et 3

⁶⁴ Terme employé par S. Cèbe et R. Goigoux notamment dans leur présentation de Lector, Lectrix où ils prônent une stabilité des formats pour l'enseignement apprentissage de la compréhension.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

3.2.3/ Traitement des *observables*⁶⁵

Il est plus judicieux d'employer ici le terme d'*observables* que de *données*. On parle de *recueil de données* quand les informations sont recueillies telles quelles. Or l'observation participante permet de relever des informations qui concernent des actions effectuées dans un contexte particulier dont le chercheur est plus ou moins l'initiateur. P. Blanchet assimile cette notion d'*observables* à des « *phénomènes ordinaires, plus ou moins spontanés activés dans la vie sociale (...), plus ou moins suscités par le chercheur qui les rassemble de façon consciente et volontaire, avec un objectif précis, pour leur donner le statut d'informations à observer* »

Dans un premier temps, je pensais ne retranscrire que des passages. Mais finalement il m'a paru judicieux de retranscrire les séances dans leur intégralité dans la mesure où la fréquence d'interventions des élèves sur la séance entière constitue un observable essentiel pour l'analyse des séances. Les conventions de transcription utilisées sont les suivantes.

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

××× : inaudible

(*italiques*) : gestes qui accompagnent les paroles.

P : professeur

E n : élève

Pour préserver l'éthique de l'observation participante, l'anonymat est appliqué. Chaque élève est désigné par un code : la lettre E suivi d'un nombre : E n.

Les passages retranscrits doivent permettre de vérifier la validité scientifique de l'hypothèse, c'est-à-dire qu'ils montrent si cette hypothèse peut constituer un modèle transférable à d'autres contextes d'action répondant aux mêmes besoins. Ceci permet de répondre entièrement ou en partie à la problématique et de construire de nouvelles connaissances, un nouveau *modèle* d'enseignement-apprentissage pour la construction du sens second des textes littéraires en enseignement général du français, avec des

⁶⁵ Terme employé et défini par P. Blanchet. BLANCHET P. (2012). *Ibid.* p. 57

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

élèves en grande difficulté scolaire. P. Blanchet diffère ici clairement les notions de *théorie* issue des sciences expérimentales et de *modèle* issue des sciences humaines et sociales, «un modèle n'est pas exactement une théorie car il constitue bien une « description synthétique du réel interprété, consciemment schématisée selon des paramètres pertinents, en vue de faciliter la compréhension de l'action. »⁶⁶. La théorie a une portée plus générale que le modèle qui reste très contextualisé.

Il s'agit alors de repérer des tendances dans les interactions langagières des acteurs sociaux en contexte (élèves de CAP Serrurier métallier (textes 2 et 3), Maintenance des bâtiments et collectivités (texte 4)).

Ces tendances ont pour but de comprendre :

- comment ils perçoivent la compréhension des textes en contexte.
- si certains utilisent des stratégies pour donner du sens à un texte résistant et quelles sont alors leurs démarches.
- s'il y a une évolution de leurs représentations de la lecture dans un temps qui demeure assez restreint (séquence de sept semaines).

Pour cela deux procédures sont envisagées afin de traiter les *observables* :

- la comparaison des observables avec les données et observables des deux autres méthodes : questionnaires sur les représentations sociolinguistiques de la lecture et entretiens.
- la synthèse interprétative : il s'agit ici de saisir les tendances en tenant compte du micro-contexte (les interactions) et du macro-contexte (situation globale de groupe, organisation du débat), le premier étant conditionné par le deuxième.

3.3/ Les entretiens semi-directifs et d'explicitation

3.3.1/ Présentation

Ces entretiens ont été passés avec les élèves de la classe de C.A.P., Serrurier Métallier, dans laquelle a eu lieu l'observation participante pour les séances d'enseignement-apprentissage de la lecture compréhension sur les textes 2 (Chanson *Les Ricochets* et premier extrait 3 du roman *L'École Perdue* de Tahar Ben Jelloun.

⁶⁶ BLANCHET P. (2012). *Ibid.* p. 72

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Le guide d'entretien⁶⁷, rédigé avant la passation et l'analyse des entretiens, stipule que les entretiens sont exclusivement des entretiens d'explicitation, mais il s'avère qu'après passation de ces enquêtes, on distingue, en fait, deux formes d'entretien :

- l'entretien semi-directif sur l'apprentissage de la lecture et sur les pratiques de lecture (à partir des questionnaires remplis par les élèves une dizaine de semaines plus tôt, sur leurs pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit). Cet entretien repose sur une majorité de questions ouvertes, laissant à l'enquêté, une liberté dans ces réponses, tout en le recadrant si jamais l'élève s'écarte trop de ce qu'on lui demande. L'ordre des questions dans le guide d'entretien y est chronologique, on part du début de l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage de la lecture aujourd'hui avec certains effets de granularité, où l'enquêteur va effectuer des relances dans le but de rentrer davantage dans les détails.

- l'entretien d'explicitation sur les stratégies de lecture à partir des «traces». P. Vermesch⁶⁸ les définit «*comme des indices matériels plus ou moins permanents produits par l'activité. Par exemple, les brouillons, les réponses intermédiaires ou finales portées sur papier sont autant de traces.*» Il s'agit donc ici des questionnaires de lecture⁶⁹ remplies par les élèves à chaque étape du débat interprétatif. Cet entretien repose sur des questions commençant par l'adverbe interrogatif *comment* ? Est visée, en effet, la mise en mots des procédures pour effectuer les tâches demandées en séance d'apprentissage de la lecture.

Comme le montre le guide⁷⁰, l'entretien se divisait en trois parties qui reprenaient respectivement le questionnaire sur les représentations sociolinguistiques, et deux questionnaires sur les étapes de lecture de deux textes littéraires, objets de débat.

Chaque partie, correspondant à un questionnaire, était divisée en sous parties :

- **une partie « initialiser et focaliser »** : l'entretien a été mis en place six semaines environ après le remplissage du questionnaire sur les représentations sociolinguistiques et trois à quatre semaines après les débats sur les textes littéraires. Cette étape permet donc aux élèves de se remémorer ce sur quoi on va parler.

⁶⁷ Cf. Annexe 7

⁶⁸ VERMESCH, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. pp. 22-23

⁶⁹ Questionnaires vierges que l'on retrouve aux Annexes 4 et 5.

⁷⁰ Cf. Annexe 7

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

- **une partie « élucider »** : Elucider signifie rendre intelligible le déroulement d'une action donnée. Cette partie est alimentée par des questions de type *Comment ?*

- **une partie « réguler »** : Cette partie permet d'anticiper certains moments de l'entretien nécessitant une intervention de l'enquêteur pour réorienter l'enquêté dans sa réflexion.

3.3.2/ Objectifs et limites

Deux objectifs principaux incombent à la mise en place de ce protocole.

Le premier repose sur le fait que comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves dont il est question dans la recherche, ont un rapport avec l'écrit chaotique. Son utilisation reste donc problématique pour beaucoup d'entre eux qui ne le maîtrisent pas, de façon consciente ou non. C'est pourquoi, utiliser le langage oral dans des situations d'enquête en entretiens semi-directif et d'explicitation permet de recueillir davantage d'informations. Ces entretiens visent à verbaliser ce qui reste implicite dans les réponses écrites et dans les actions d'un sujet.

Le deuxième est de recueillir des informations plus riches et plus précises, l'enquêteur étant là pour relancer des réponses qu'il juge imprécises. De plus, ce dispositif étant mis en place à la fin des séances de débat argumentatif interprétatif sur les deux textes littéraires précédemment cités, une évolution des représentations et pratiques de lecture est attendue, mais de façon très incertaine. En effet, le temps imparti, c'est-à-dire sept semaines, pour faire évoluer les représentations et changer des pratiques, reste trop peu conséquent.

Une nuance est à apporter sur les buts attendus de ces deux types d'entretien. En prenant appui sur le questionnaire sociolinguistique, la description de l'action est une description dite « oblique ». L'enquêteur attend ici des informations sur le savoir, le jugement de l'élève en fonction de son vécu en tant qu'apprenti lecteur, puis lecteur. Ces informations permettent de mettre en lumière quelques données, importantes pour la recherche mais aussi pour la prise de conscience de l'élève, expliquant la construction de son rapport à l'écrit. Il s'agit d'un entretien semi-directif. Concernant les questionnaires sur les étapes de lecture, la description de l'action est dite « directe ». On vise ici la mise en mots des procédures, *du comment as-tu fait pour ...?* Il s'agit ici d'un entretien d'explicitation.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Là aussi, ces méthodes d'enquête semi-directive ou d'explicitation sont influencées par une présence non négligeable de subjectivité. Du côté de l'enseignant chercheur, les questions sont orientées par l'enquêteur, en fonction de ce qu'il pense des représentations et des pratiques de ces élèves. C'est pourquoi, les interventions et relances de l'enquêteur sont plus maîtrisées après deux ou trois entretiens passés. Du côté des enquêtés, faire plaisir à l'enseignant ou a contrario, avoir un comportement contestataire à l'égard de l'institution peut modifier la véracité des représentations.

3.3.3/ Traitement des *observables*

Pour qu'il y ait validité scientifique, c'est-à-dire pour que l'interprétation qu'on aura faite des données et observables construites par ce dispositif de recherche, soit *transférable* et *modélisable*, le croisement des données issues des différents entretiens, leurs synthèse et interprétation est nécessaire. Une fois ce traitement fait sur les entretiens, une mise en parallèle avec les résultats des autres protocoles : questionnaires et observation participante, renforce la rigueur scientifique des résultats de la recherche.

Il s'agit donc ici de croiser les données des différents entretiens retranscrits. Ces entretiens sont au nombre de huit, et, concernent les élèves qui ont suivi la formation du CAP Serrurier Métallier. Quatre thèmes sont abordés : les représentations de la lecture et son apprentissage, les pratiques de lecture, la compréhension de l'écrit (stratégies de lecture), l'évolution des représentations par rapport aux questionnaires de départ. Afin, de relever et de croiser les données issues des entretiens des huit élèves sur chaque thème mentionné ci-dessus, il s'agit de recueillir toutes les interactions des élèves en fonction des thèmes. Cette phase descriptive est suivie d'une phase analytique où l'enseignant-chercheur synthétise et interprète les propos des enquêtés.

Comme nous avons pu le constater, la recherche scientifique dont il est question ici, a nécessité la mise en place de deux types de dispositifs complémentaires.

- Le protocole relevant des méthodes hypothético-déductives. Il s'agit des questionnaires sur les représentations et pratiques sociolinguistiques de l'écrit dont le traitement des données est quantitatif, et dont l'objectif est d'expliquer le rapport à l'écrit non fonctionnel des élèves cibles en recensant leurs conceptions et attitudes initiales face à la lecture.
- Les protocoles relevant des méthodes empirico-inductives : il s'agit de l'observation participante lors de séances d'enseignement-apprentissage de la

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

compréhension et des entretiens semi-directifs et d'explicitation. Leur but est de comprendre le rapport à l'écrit non fonctionnel de ces élèves, pour agir, en tant qu'enseignant afin de modifier, ou pas ce rapport à l'écrit.

Cette recherche qui nécessite un complément de méthodes s'apparente à une recherche action tel que l'a définie D. Macaire : « *La recherche-action est fortement reliée à ses contextes d'intervention et s'inscrit dans un double champ, un champ exploratoire, descriptif et explicatif pour une part et un champ opératoire, compréhensif et à visée de changement pour une autre part.* »⁷¹

3.4/ Des dispositifs au service d'une recherche action ?

Notre recherche socio-didactique sur la compréhension lecture semble répondre aux caractéristiques d'une recherche action. Elle s'intéresse au domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue « *la recherche-action est une posture de recherche pertinente pour aborder les pratiques d'enseignement-apprentissage en langues* »⁷² et un de ses buts est le changement de la pratique enseignante, pour un meilleur apprentissage des élèves. « *Dans la logique de la recherche-action, les chercheurs sont impliqués et peuvent agir à côté d'autres acteurs d'un dispositif. Cette proximité de l'action confère une source de savoirs pour la recherche en termes d'aide au changement.* »⁷³

3.4.1/ Présentation

Il existe plusieurs types de recherche action, dans la mesure où son objet de connaissance est basé sur le social dont les caractéristiques sont multiples. Celle qui se rapproche le plus de la recherche action que nous avons mis en place est celle d'inspiration lewinienne ou post-lewinienne, à la différence près que dans la théorie de K. Lewin⁷⁴, le chercheur a une posture extérieure, ce qui n'est pas le cas dans notre recherche, où le chercheur est à la fois praticien car enseignant.

Si on reprend cette théorie, il faut prendre en compte :

- un terrain réel impliquant des acteurs de ce même terrain : il s'agit des interactions, des échanges lors de séance d'enseignement-apprentissage de la lecture compréhension

⁷¹ MACAIRE D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche, *Les après-midis du LAIRDIL, numéro thématique : Didactique des langues, didactique des sciences*, n°17, 21-32

⁷² MONTAGNE-MACAIRE D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, 93-115

⁷³ MACAIRE D. (2010). *Ibid.*

⁷⁴ Théorie telle qu'elle est présentée dans l'article de MONTAGNE-MACAIRE D. (2007).

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

avec des élèves préparant un certificat d'aptitude professionnel dit *adapté*, ce qui induit que ces mêmes élèves ont un passé scolaire difficile.

- un chercheur qui est à l'initiative de la recherche car confronté à un problème concret : les élèves semblent hermétiques à la compréhension des textes littéraires résistants.
- le chercheur doit s'impliquer pour résoudre le problème : une mise en place de protocole justifiant scientifiquement l'efficacité du débat interprétatif dans l'accès, par ces élèves, au sens second des textes non fonctionnels.

Adoptant une posture d'enseignant chercheur j'ai constaté que le sens second d'un texte était difficilement perçu par des élèves de CAP deuxième année et j'ai donc mis en place un *plan d'action*, le débat interprétatif dont les effets seront mesurés grâce à l'établissement de protocoles à visées qualitative (observation participante et entretiens) et quantitative (questionnaires). Du traitement des observables et données, pourront découler *des ajustements* et une nouvelle réflexion sur l'action pour améliorer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. C'est ce que K. Lewin appelle *les spirales de la recherche action*. Se suivent en cycle : l'observation, la situation problème, l'analyse en contexte, le plan d'action avec des ajustements, les effets du plan d'actions avec une nouvelle planification si besoin, puis trace écrite pour réguler et évaluer.

Des terrains différents entraîneront des recherches actions différentes. « *il n'y a pas deux recherches-actions qui se déroulent de manière identique, car celles-ci sont éminemment flexibles et fonction du contexte.* »⁷⁵ Cependant pour que ce type d'enquête fonctionne, soit utile, il faut en ressortir un modèle transférable, ajustable à d'autres séances d'enseignement-apprentissage. « *Il faut qu'existe une possibilité de décalque vers d'autres situations ou de nouvelles créations.* »⁷⁶

3.4.2/ Objectifs pour l'enseignement-apprentissage

L'objectif principal est un changement à visée métacognitive dans les pratiques de l'enseignant et dans celles de l'élève. Dans notre recherche, l'enseignant chercheur, face à une situation problème en compréhension lecture (blocage face au texte littéraire, résistant), intervient sur les dispositifs mis en place (organisation de séances débat

⁷⁵ MONTAGNE-MACAIRE D. (2007). *Ibid.*

⁷⁶ MONTAGNE-MACAIRE D. (2007). *Ibid.*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

interprétatif), afin que s'effectue une prise de recul sur les tâches suscitées par l'activité de compréhension, prise de recul qu'analysera le chercheur.

La recherche action ne se limite pas au changement dans les pratiques, mais le chercheur, à son issue, s'attache à analyser, synthétiser, interpréter les différentes variables : données et observables qui en ressortent dans le but de *modéliser* le plus possible la situation d'enseignement-apprentissage afin de la transférer dans d'autres contextes. D. Montagne Macaire parle de *produit validé*⁷⁷. S'en trouvent approfondies les connaissances de l'apprenant, les stratégies utilisées, leur relation avec l'objet textes littéraires.

La scientificité se construit sur les interactions sociales et sur les apports théoriques « *Il ne s'agit pas de « bricoler », mais d'objectiver des construits scientifiques solides qui prennent en compte à la fois les construits sociaux et les connaissances humaines.* »⁷⁸

Comme nous l'avons évoqué en conclusion de la partie précédente, cette recherche action est liée aux deux méthodologies l'une à visée déductive (questionnaires) et l'autre à visée heuristique (analyse comparative des comportements et interactions langagières). La recherche action prend en compte ces deux méthodologies de façon complémentaire pour alimenter non seulement la théorie mais aussi la pratique. « *Constituée de deux composantes, la recherche et l'action, la recherche-action tire sa légitimité de l'articulation (harmonieuse) des deux.* »⁷⁹

Cependant son approche a une *dimension modélisante*⁸⁰ dans la mesure où son objet d'études n'est pas isolé et dépend de différents facteurs.

3.4.3/ Limites

La recherche action est qualifiée de « *parent pauvre de la recherche* »⁸¹ car sa méthodologie est en décalage par rapport à la rigueur scientifique des sciences expérimentales. D. Macaire évoque une *méthodologie intuitive* car fortement basée sur le qualitatif, ce qui l'oppose aux méthodologies quantitatives, à la française, cartésiennes soucieuses de précisions. « *La scientificité des résultats, leur robustesse au*

⁷⁷ MONTAGNE-MACAIRE D. (2007). *Ibid.*

⁷⁸ MACAIRE D. (2010). *Ibid.*

⁷⁹ MONTAGNE-MACAIRE D. (2007). *Ibid.*

⁸⁰ MONTAGNE-MACAIRE D. (2007). *Ibid.*

⁸¹ GROSBOIS M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, 65- 81

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

regard de la méthodologie utilisée sont souvent mis en cause dans la recherche-action. »⁸²

Sont remis en cause dans la méthodologie de la recherche action :

- la posture du chercheur qui est aussi praticien. La question se pose sur l'influence d'une trop grande subjectivité dans l'interprétation des résultats. « *Le terme même d'intervention est sujet à caution dans le domaine des sciences exactes, dans la mesure où il laisse supposer une absence de recul critique et d'objectivité de la part du chercheur. »⁸³*

- la transférabilité des modèles contextualisés : peut-on réutiliser les modèles issus de la *quasi expérimentation* ? Peut-on les réutiliser tels quels devant d'autres individus, dans des situations différentes ?

- l'éthique du côté de l'apprentissage. Par *éthique professionnelle*, j'entends une réflexion que l'enseignant a sur l'apport de son enseignement équitable pour tous les élèves. Or, dans le dispositif de séances débats interprétatifs, tous les élèves ne sont pas forcément investis. Un ajustement sera donc à effectuer quant à cette pratique lors de la synthèse interprétative des observables.

- l'équilibre entre recherche et action : cette méthode mixte nécessite de construire un lien difficile car hasardeux entre une rigueur scientifique et une incertitude de la pratique.

Malgré ces limites, on peut noter que la recherche-action permet à l'enseignant d'agir en praticien réflexif et de répondre à son questionnement éthique. Ce type d'enquête permet, grâce aux ressources théoriques déjà en place, une réflexion objective de l'enseignant confronté à une situation problème relative à sa pratique d'enseignement apprentissage. « *Le recours à la théorie permet l'objectivation des intuitions issues de l'observation et de l'expérience impliquée. Il favorise la prise de distance critique et la réflexion distanciée. Le chercheur étant souvent au cœur de l'action, l'explicitation est un outil pour l'aider à penser et à construire. »⁸⁴*

⁸² MACAIRE D. (2010). *Ibid.*

⁸³ MACAIRE D. (2010). *Ibid.*

⁸⁴ MACAIRE D. (2010). *Ibid.*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Dans la partie suivante, il s'agira d'analyser, de traiter, de faire une synthèse interprétative des résultats relevés et/ ou observés suite à la mise en place des dispositifs présentés ci-dessus afin de vérifier la validité de l'hypothèse **Les interactions orales sous forme de débat interprétatif en classe permettent aux élèves de construire le sens second d'un texte littéraire adapté (partant de leur vécu, leurs idées, leurs compétences) et participent à la construction de leur identité d'apprenant et d'acteurs social.**, réponse à la problématique *Les écrits scolaires non fonctionnels semblent constituer un obstacle à l'apprentissage des élèves relevant de l'enseignement professionnel adapté et préparant un certificat d'aptitude professionnelle. Cependant, l'utilisation de textes littéraires dans un contexte didactique adapté, peut-il participer à la construction identitaire de ces apprenants et acteurs sociaux, en fin de scolarité obligatoire ?*

4/ Caractéristiques sociales et rapport à l'écrit des élèves de CAP deuxième année

La recherche répondant à une démarche inductive, il est important de dresser un « état des lieux » des représentations et pratiques sociolinguistiques des élèves constituant le corpus. A travers cette étude, nous verrons que ces élèves, issus d'un milieu populaire, ont un profil assez similaire à ce qu'en dit la théorie. Pour la plupart, ils donnent à l'écrit une utilité immédiate et associent les activités de lecture et d'écriture aux domaines scolaires et professionnels. Mais, on constate, malgré tout quelques divergences. Certains élèves lisent en dehors de l'école, ils pratiquent une lecture plaisir pas seulement sur l'ordinateur (magazine, recettes de cuisine, livre sur les bébés). Avec la banalisation des nouvelles technologies, l'écrit *non normé* à communication immédiate (les textos, les réseaux sociaux) fait désormais partie des habitudes socioculturelles de beaucoup de ces élèves. En bref, ces analyses montrent qu'il n'y a pas d'identité CAP absolue en ce qui concerne leur rapport à l'écrit, rapport qui semble ponctué de singularités.

Le corpus sur lequel porte la recherche regroupe tous les élèves de CAP deuxième année scolarisés à l'EREA Maurice Genevoix du Havre en 2013-2014. Ils préparent un certificat d'aptitude professionnel, formation qualifiante et diplômante de niveau 5. Ce niveau correspond au premier niveau de qualifications professionnelles et l'obtention du certificat valide l'acquisition de compétences et de techniques relatives à un métier. Les filières concernées sont les suivantes : MHL (Maintenance et Hygiène des Locaux), SM (Serrurerie Métallerie), PAR (Peintre Applicateur de Revêtement), MAC (Maçon) et MBC (Maintenance des Bâtiments et Collectivités). L'objectif de cette partie est d'avoir une vision plus fine du milieu social et du rapport à l'écrit de ces élèves. Cette étude permettra d'une part de repérer un éventuel décalage entre les groupes cibles (SM et MBC) ayant participé au dispositif de la recherche et le reste du corpus, mais aussi de comparer les données avec ce qu'en disent les principaux auteurs qui ont étudié les inégalités scolaires.

Dans un premier temps, j'analyserai les renseignements généraux de ces élèves de CAP deuxième année. Je présenterai la formation qu'ils suivent, leur âge puis leur origine sociale.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Dans un deuxième temps, je mettrai en avant leurs représentations et leurs pratiques sociolinguistiques de l'écrit. A partir d'un questionnaire écrit⁸⁵ inspiré de l'article de C. Barré de Miniac⁸⁶, je développerai cinq grands thèmes: la présence de l'écrit à la maison, l'investissement, le type d'investissement, les opinions et attitudes, les conceptions. Cette analyse permettra :

- de percevoir si les représentations et pratiques de l'écrit dépendent de la filière ou de l'identité CAP
- de repérer d'éventuelles incohérences entre les deux groupes cibles qui ont participé aux séances d'apprentissage-compréhension de la recherche (SM et MBC) et le reste des CAP deuxième année
- de faire une comparaison avec les données de la théorie.

4.1/ Renseignements généraux

4.1.1/ La répartition des élèves par filière

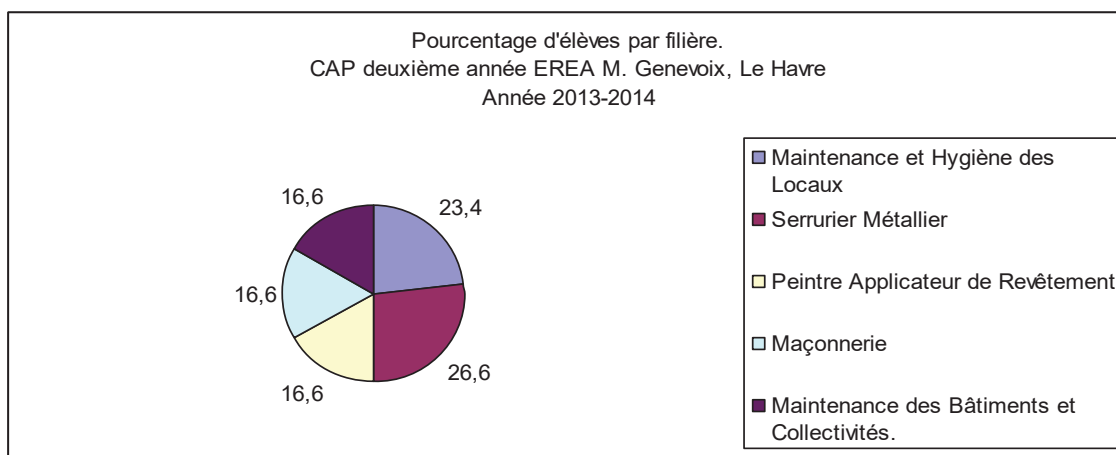
A la lecture du graphique ci-après (Document 1) représentant le pourcentage d'élèves par filière, on peut voir que les élèves de deuxième année de CAP se répartissent en cinq filières : MHL (Maintenance et Hygiène des Locaux), SM (Serrurerie Métallerie), PAR (Peintre Applicateur de Revêtement), MAC (Maçon) et MBC (Maintenance des Bâtiments et Collectivités). Deux filières ont un pourcentage d'élèves plus élevés : Serrurerie Métallerie et Maintenance et Hygiène des Locaux (maintenant APH : Agent de Propreté et d'Hygiène). Les autres filières se répartissent le reste des élèves équitablement.

⁸⁵ Cf. Annexe 8 : Recueil de données : Pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit.

⁸⁶ BARRÉ DE MINIAC C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* n°113 / 114, juin 2002, pp. 29-39

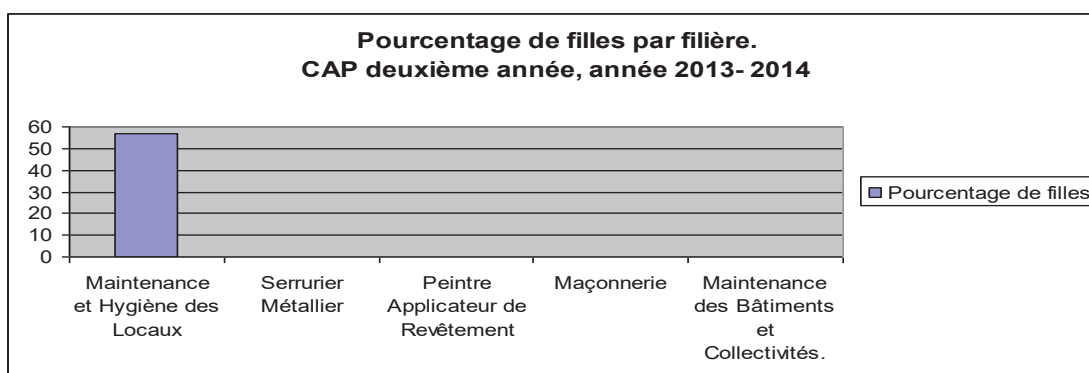
Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Document 1



Seule la filière MHL compte une présence féminine dépassant la moitié des effectifs dans cette filière (Document 2). Le pourcentage de filles en CAP est donc faible (13,5%). Pour expliquer ce faible pourcentage de filles, trois facteurs sont à prendre en compte. D'abord, les statistiques sur la Répartition des élèves de SEGPA en 2011-2012 selon les niveaux de classes et selon le sexe (France métropolitaine et DOM, public et privé)⁸⁷ montrent que l'effectif des filles scolarisées en SEGPA représente 38 % environ de l'effectif total. Au niveau national, les garçons sont donc plus scolarisés en enseignement général et professionnel adapté que les filles. Ensuite, l'internat éducatif de l'EREA du Havre est un internat qui ne peut accueillir que des garçons. Enfin, les formations qualifiantes et diplômantes de niveau V proposées à l'EREA du Havre attirent peu la population féminine.

Document 2



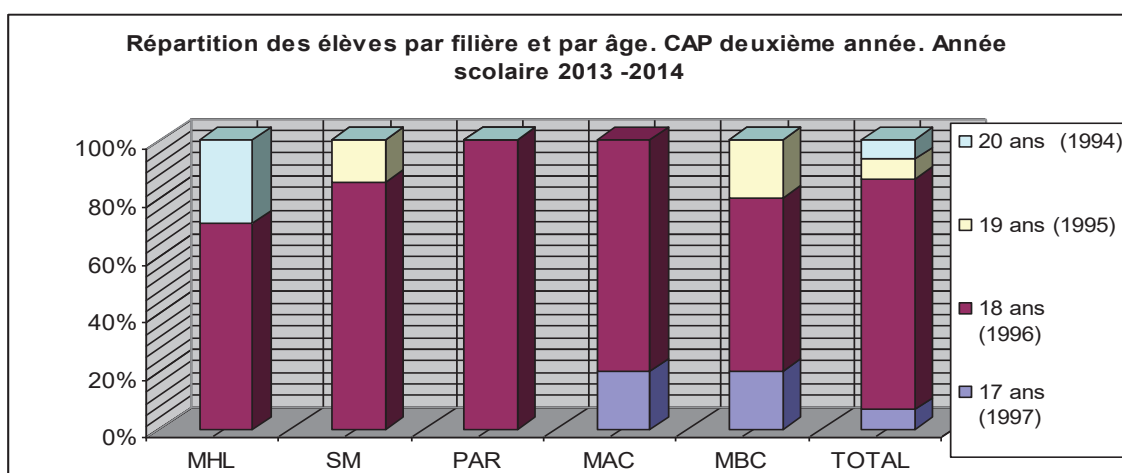
⁸⁷ Eduscol (2012). *Statistiques des élèves en SEGPA et EREA*. <http://eduscol.education.fr/cid48068/statistiques-des-eleves-en-segpa-et-erea.html> [consulté le 30 juillet 2015]

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

4.1.2 / L'âge et la catégorie socioprofessionnelle des parents

Comme le montre le **Document 3**, les élèves cibles ont pour beaucoup 18 ans. Cependant, l'âge va de dix-sept ans (MAC et MBC) à vingt ans. Ils ont tous été maintenus au moins un an, condition indispensable pour suivre un enseignement général et professionnel adapté. La circulaire du 29 août 2006⁸⁸ définit les modalités d'admission des élèves et précise à ce sujet qu'un « *allongement des cycles* » est nécessaire. Les élèves les plus âgés sont scolarisés en MHL. Il faut noter qu'une des élèves avait suivi avant son entrée en CAP, un enseignement FLE (Français Langue étrangère).

Document 3 :



En comparant, les données des questionnaires⁸⁹, il apparaît que ces élèves toutes filières confondues ont été scolarisés pour la plupart, jusqu'en troisième, en enseignement général professionnel adapté. Concernant la scolarité ou les activités de la fratrie, les données sont très hétérogènes : scolarisation en élémentaire, au collège ordinaire ou EGPA, en IMPRO et CLIS, préapprentissage, mais aussi seconde, lycée, université BTS, activité ou chômage. Le nombre de frères et sœurs est également variable allant de 1 jusqu'à 12.

La diversité des données ne se retrouve pas dans la catégorie professionnelle des parents qui sont tous des ouvriers qualifiés ou sans activité. De même ces élèves ont pour la plupart la nationalité française, excepté pour quatre élèves dont l'origine est soit

⁸⁸ Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA)*. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/1/MENE0502615A.htm> [consulté le 30 juillet 2015]

⁸⁹ Cf. Annexe 8

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

congolaise, mauritanienne ou algérienne. Une de ces élèves, comme il l'a été précisé quelques lignes plus haut, est une primo arrivante. Ainsi, pour cette élève scolarisée en MHL, le décalage culturel et celui de la langue, français langue seconde, ne permet pas de l'inclure dans le corpus de recherche.

L'analyse de ces renseignements généraux montre que les caractéristiques sociales correspondent bien à celles évoquées par les auteurs qui ont étudié les inégalités scolaires. En effet, ces élèves de CAP deuxième année pour la plupart de nationalité française et issus de la classe populaire entretiennent avec l'écrit un rapport utile. Quant aux élèves des deux groupes cibles, leur profil social est en adéquation avec celui des autres élèves du même niveau.

Dans un deuxième temps, j'ai synthétisé les données relatives au rapport à l'écrit des élèves. Cette partie a pour objectifs d'avoir une vision plus fine de la relation qu'entretiennent les élèves du corpus et les élèves cibles avec l'écrit et de souligner une éventuelle hétérogénéité des réponses d'individus appartenant au même milieu social. Ces données permettront aussi une analyse plus fine des séances d'apprentissage-compréhension, dispositif de la recherche action.

4.2 / Pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit

Pour faire cette étude comparative, j'ai synthétisé dans un tableau, pour chaque partie⁹⁰ du questionnaire, les réponses les plus citées par filière afin de percevoir les points communs et les différences concernant les pratiques et représentations de l'écrit des élèves de la recherche.

4.2.1/ La présence de l'écrit à la maison⁹¹

Ces données montrent que l'écrit est présent à la maison pour la majorité de ces trente élèves. C'est un écrit souvent accompagné d'images et dont le texte est court. L'image facilite la représentation mentale et la faible longueur du texte rassure la plupart de ces élèves qui ont une expérience de lecteur marquée de difficultés « *Un livre, c'est trop long, ça « gave »* ».

Le genre *bandes dessinées* revient souvent. Dans une BD les personnages parlent, l'action est immédiate et illustrée par l'image. Il s'agit ici de *pratiques*⁹² de lecture liées

⁹⁰ Cf. Annexe 8 : *Synthèse des pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit*.

⁹¹ Cf. Annexe 8 : *Synthèse des pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit* Partie 1

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

au contexte et qui ne nécessitent pas forcément une réflexion en amont pour accéder à la compréhension, on peut donc la qualifier de lecture plaisir. C'est un écrit dont la difficulté lexicale est moindre et qui s'attache à des situations de communications *fondues avec les actes, actions...* ce que B. Lahire⁹³ appelle un *rapport oralo pratique* au texte, rapport qui caractérise le langage des élèves en difficulté scolaire. On retrouve ce rapport oralo pratique dans les justifications de choix, « *Je préfère quand ça parle* », « *Je préfère parler avec des potes* ». L'élève E1 lors de l'entretien évoque une certaine interactivité qui faciliterait la compréhension de l'écrit, le lire pour agir, une coopération entre l'écrit et l'action imminente qu'il engendre (Entretien n° 711_0095, citation 28) « *Bah, ouais. C'est, comment dire, c'est plus facile car c'est interactif, enfin c'est euh...* ». Cette notion d'immédiateté des messages transmis par l'écrit à la maison se retrouve dans les autres types d'écrits qui sont fonctionnels et à utilité instantanée (jeux vidéo, courrier, et réseaux sociaux). Pour la plupart, il y a un ordinateur à la maison, mais la lecture sur l'ordinateur essentiellement ne fait pas l'unanimité. Beaucoup d'élèves aiment lire sur les deux supports.

4.2.2/ L'investissement⁹⁴

La lecture du tableau synthétisant les informations concernant l'investissement des élèves de CAP deuxième année dans l'acte de lire et écrire, permet de souligner plusieurs tendances.

Tout d'abord, les élèves ne différencient pas pour la plupart les questions portant sur les concepts *lire* et *écrire* (*Qu'est-ce que... ?*) et sur leur utilité (*A quoi ça sert ?*). Leurs réponses sont centrées sur l'utilité des actes de lire et écrire et sont construites à partir d'exemples concrets. Il est difficile pour ces élèves d'expliquer les démarches qu'ils effectuent en amont des actes de lecture et d'écriture. Ceci nécessite une prise de recul, des explications allant au-delà du simple constat auquel ils ne sont pas habitués. Ce langage qui leur est peu familier est qualifié par certains auteurs de *code élaboré*⁹⁵ ou *métalangage*⁹⁶.

⁹² Terme repris de l'article de SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignements. *Repères recherche en didactique du français langue maternelle*. n° 15, 27- 40

⁹³ LAHIRE B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de « l'expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 167 - 187

⁹⁴ Cf. Annexe 8 : *Synthèse des pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit* Partie 2

⁹⁵ BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit. 191-222

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Puis, le lire et l'écrire semblent constituer deux activités complémentaires : l'une permettant et favorisant l'autre et vice versa. Lire, *c'est visionner les mots pour éviter les fautes*. Écrire, *c'est mémoriser et comprendre*. Lire et écrire sont souvent liés à la notion d'*apprendre*. Les élèves questionnés rattachent ces deux activités aux domaines scolaire et professionnel. Ce constat conforte ce que disent certains auteurs comme C. Barré de Miniac⁹⁷, B. Charlot, E. Bautier et J-Y Rochex⁹⁸, la maîtrise de l'écrit, pour les élèves issus de la classe populaire, est associée à une réussite à l'école qui ouvre

Ensuite, la plupart des réponses données font référence à un *savoir utile*⁹⁹, c'est-à-dire qu'elles font référence à un ensemble de pratiques et de tâches à visée immédiate et obligatoires : *améliorer la lecture, apprendre, comprendre, lire les plans, à faire moins de fautes, lire les bulletins de paye, très embêtant*.

Enfin, très peu de liens sont faits avec le monde extra-scolaire et hors professionnel. Quelques remarques sont cependant à noter :

- un élève fait référence à la lecture plaisir pour *se distraire*.
- un élève assimile le fait de lire à *se cultiver* et donc fait référence à une lecture pour apprendre, à un *savoir pensé*, savoir qui n'est pas exclusivement scolaire et professionnel, donc pas exclusivement *utile* et contraint, mais offert.
- beaucoup évoquent l'acte de lire et écrire comme un moyen de communiquer via les nouvelles technologies par textos.

L'analyse de ces données concernant l'investissement des élèves de CAP dans l'acte de lire et d'écrire montrent qu'il y a une cohérence avec ce qu'en disent les auteurs qui se sont penchés sur le thème des inégalités scolaires : prédominance d'un *savoir utile*, à utilité immédiate, basé sur le concret, difficulté à utiliser un langage allant au-delà du constat, nombreux liens du lire et écrire avec le scolaire et le professionnel, mais peu de liens avec le monde qui les entoure. J'ai pu cependant remarquer une hétérogénéité dans certaines réponses non pas entre filières mais à l'intérieur des filières. Cela montre que l'individu reste singulier malgré tout et n'est pas

⁹⁶ BAUTIER E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie : la pédagogie et les savoirs : éléments de débats*. vol. 137, 117 -161

⁹⁷ BARRE DE MINIAC C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Revue Eduquer*, n°2, T3

⁹⁸ CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin

⁹⁹ CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y. (1992). *Ibid.*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

essentiellement façonné par l'école et son milieu familial. Ceci reprend ce qu'en dit E. Bautier. D'après elle, différents niveaux contextuels (*du macro-contexte socio-culturel, du méso-contexte institutionnel et celui du micro-contexte interactif*¹⁰⁰) agissent ensemble sur l'individu et son rapport à l'écrit.

4.2.3/ Type d'investissement en lecture et production d'écrit¹⁰¹

La fréquence de lecture des élèves en dehors de l'école varie mais pas en fonction des filières. Certains groupes ont des réponses très hétérogènes. Par exemple, les PAR lisent à la fois souvent, parfois, jamais, ou ne se prononcent pas. Ceci renforce l'idée que le *mésocontexte* institutionnel n'est pas le seul facteur qui influence les habitudes de lecture.

Concernant les genres de lecture et les occasions de lire en dehors de l'école, les réponses consolident ce qui a été dit précédemment. Les textes lus sont des textes fonctionnels dont l'objectif est de lire pour agir dans le monde : papiers, magazine, recette de cuisine, SMS, réseaux sociaux. Mais ce sont aussi des textes qui alimentent une lecture plaisir c'est-à-dire une lecture solitaire sans aucun rendement : BD, magazines sport et automobiles.

Les préférences de lecture à l'école sont hétérogènes et ne dépendent pas de l'appartenance à une filière. Globalement, sur les élèves de CAP deuxième année, certains préfèrent l'atelier car les écrits sont moins longs à lire et ce sont des écrits fonctionnels dont l'utilité est immédiate et ne demandent pas de réflexivité sur l'objet texte : « *Quasiment rien à lire* », « *Je lis les plans d'atelier* ». D'autres n'ont pas de préférence, et justifient par une volonté d'apprendre « *avoir une bonne note et connaître les bases* » ou « *On apprend des choses différentes et j'aime bien les découvrir* ». C'est le cas des élèves cibles. Les élèves de ces deux filières ne semblent pas totalement bloqués face aux textes « non utiles », « non fonctionnels » que leur propose l'enseignement général, et verbalisent une volonté d'entrer dans la textualité de ce type d'écrit. « *Comprendre les textes* », « *J'aime les cours* » (cours = cours d'enseignement général à opposer à l'atelier).

¹⁰⁰ BAUTIER E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, n° 113-114, 41-54

¹⁰¹ Cf. Annexe 8 : *Synthèse des pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit* Partie 3

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

La fréquence d'écriture est variée entre les filières mais aussi au sein de la même filière. Seule la filière SM a une fréquence d'écriture en dehors de l'école homogène. D'ailleurs pour cette filière l'écriture en dehors de l'école garde des fins d'apprentissage (*améliorer l'orthographe, devoirs*) mais aussi professionnelles (*CV, lettre de motivation*) alors que pour les autres filières, l'écriture en dehors de l'école permet de communiquer ou jouer via l'utilisation des nouvelles technologies.

Les préférences d'écriture elles aussi varient d'une filière à l'autre. En atelier, elles sont justifiées par un écrit moins long (*Quasiment rien à écrire.*), plus concret (*On fait de la pratique.*) Étonnamment, un élève de SM trouve le lexique en atelier plus compliqué qu'en enseignement général. Là encore, les données sont différentes d'un individu à un autre.

Les genres et les occasions d'écriture sont semblables pour toutes les filières excepté les SM. Ces derniers utilisent l'écriture à des fins scolaires et/ ou professionnelles alors que les quatre autres l'utilisent à des fins de communication via les nouvelles technologies (*SMS et réseaux sociaux*). Cette écriture qui permet de transmettre des messages sans se plier aux contraintes de la norme orthographique semble coïncider avec ce qu'E. Bautier¹⁰² appelle *une interlangue*. L'utilisation de cette *interlangue* est un moyen pour ces adolescents en phase de recherche identitaire de s'affirmer, en montrant d'une part leur appartenance à un groupe, celui d'adolescents en difficulté scolaire, et d'autre part leur opposition au groupe de la norme institutionnelle.

4.2.4/ Opinions et attitudes¹⁰³

Les données portant sur l'apprentissage de la lecture sont très hétérogènes pour tous les élèves de CAP, toutes filières confondues. Elles restent floues. Les âges d'apprentissage et les classes diffèrent mais ne mentionnent que les années de scolarisation en primaire. Le fait d'avoir oublié est récurrent dans les réponses données. Peut-être est-ce dû à la difficulté pour ces élèves de se remémorer un passé scolaire chaotique et teinté d'échecs ?

¹⁰² BAUTIER E. (1997). USAGES IDENTITAIRES DU LANGAGE ET APPRENTISSAGE. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formation*, n° 108, 5 - 17

¹⁰³ Cf. Annexe 8 : *Synthèse des pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit* Partie 4

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

La fréquence des difficultés demeure aussi très variable. Cependant, ceux qui évoquent des difficultés d'apprentissage de la lecture ont des réponses assez similaires : difficulté de décodage avec suivi orthophonique ou difficulté de compréhension du texte ou manque de motivation.

Concernant les pratiques de lecture et d'écriture en stage, les réponses restent assez homogènes. Les élèves disent ne pas lire et ne pas écrire en stage, ils ne sont donc pas jugés sur ces compétences, et ils justifient par le fait d'être jugés sur d'autres compétences professionnelles dont le lire et écrire sont écartés.

4.2.5/ Les stratégies et conceptions¹⁰⁴

Lorsqu'ils se retrouvent devant un texte à lire les élèves de CAP n'utilisent pas les mêmes démarches. D'abord, certains lisent le texte en entier, condition nécessaire *pour comprendre tout ce qui s'est passé du début jusqu'à la fin*.

D'autres ne lisent que le début ou la fin ou les passages pour répondre aux questions. Ici est de nouveau perçue une relation utilitaire à l'objet texte : lire pour trouver la réponse aux questions (et non pour comprendre). L'objectif pour les élèves est de remplir le contrat didactique. On peut penser que comme l'ont mis en évidence certains chercheurs S. Bonnery¹⁰⁵, J-Y Rochex¹⁰⁶ et J. Crinon, les consignes du professeur quant au savoir enseigné restent parfois trop implicites. Quelques-uns qui ne lisent pas toujours *en entier* justifient leur démarche par le peu d'intérêt qu'ils portent au texte. « *Ça dépend si ça m'intéresse ou pas* ».

En cas de non compréhension, beaucoup demandent de l'aide. Ce recours à l'aide est automatisé pour ces élèves en grande difficulté scolaire qui ont suivi leur scolarité du secondaire dans l'enseignement adapté. Il est précisé à ce sujet dans la circulaire de 2009¹⁰⁷ que *Cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogique*. La non compréhension entraîne pour certains une relecture du texte (*je relis* reste trop superficiel pour savoir si ces élèves régulent leur

¹⁰⁴ Cf. Annexe 8 : *Synthèse des pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit*. Parties 5 et 6

¹⁰⁵ BONNERY S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir agir*, n°17 11-20

¹⁰⁶ ROCHEX J-Y et CRINON J. (2011) *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

¹⁰⁷ Ministère de l'Éducation Nationale (2009). *Enseignements adaptés. Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*
<http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html> [consulté le 30 juillet 2015]

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

lecture), ou arrêtent (coût cognitif trop important ou perte de confiance due à une expérience de lecteur scripteur difficile).

Les conceptions c'est-à-dire la valeur qu'attribuent les élèves de CAP deuxième année aux actes de lire et d'écrire sont assez homogènes. La majorité des individus interrogés considère le lire comme un *savoir pensé* qui nécessite une réflexion alors qu'ils considèrent l'écrire comme un *savoir utile* à effet immédiat. Ils considèrent la lecture plus comme une activité de compréhension que de décodage, alors que l'écrit comme il a été remarqué dans les parties précédentes semble être un outil à des fins de communication brute immédiate plus qu'une activité nécessitant une réflexivité.

Cette partie a pour objectif de dresser « un état des lieux » sociolinguistique des connaissances sur l'objet « écrit » du corpus et des élèves cibles qui ont participé au travail de recherche. Le traitement de ces questionnaires engendre donc une vision plus fine du rapport à l'écrit de ces élèves qui vont interagir dans la classe lors des séances d'apprentissage compréhension, dispositifs de la recherche action que j'ai menée. Dans la mesure où la démarche de ce travail est inductive, cette analyse des données est essentielle. En effet, comme l'ont souligné certains chercheurs sociologues (E. Bautier, Y. Rochex, B. Lahire) et didacticiens (R. Goigoux, S. Cèbe) partir de l'objet élève, être singulier façonné par son environnement et ses interactions, afin de penser ensuite les objets d'apprentissage constitue un levier didactique.¹⁰⁸

Ces élèves relèvent d'un milieu social dit *défavorisé* dont les habitus culturels sont éloignés des habitus institutionnels. Mais leurs pratiques et représentations de l'écrit présentent à la fois des points communs et des points variants. J'ai pu constater que des divergences plus ou moins marquées s'opéraient entre individus préparant un CAP d'une même filière ou pas. Il n'y a donc pas d'identité absolue CAP que ce soit à l'intérieur d'une même filière ou entre filières, ce qui renforce cette idée de singularité de l'élève sur laquelle certains auteurs, dont B. Charlot, E. Bautier et J-Y Rochex¹⁰⁹ ont appuyé leur recherche. Les facteurs sociaux du *macro-contexte socio-culturel* et institutionnels *du méso-contexte* ne sont pas les seuls à agir dans la construction du rapport à l'écrit de ces élèves en grande difficulté scolaire. Il faut prendre en compte

¹⁰⁸ BAUTIER E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie : la pédagogie et les savoirs : éléments de débats*. vol. 137.

¹⁰⁹ CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

également la particularité du vécu de chaque élève, *le micro contexte*. D'ailleurs au sein d'une même filière, le décalage entre les réponses est parfois surprenant. Par exemple, dans un même groupe, celui des maçons, sur les questions concernant l'investissement, certains pensent que *lire c'est très embêtant et ne sert à rien*, alors que d'autres pensent que cela permet de *se cultiver et de lire plus rapidement*.

On retrouve des tendances similaires et analogues à ce qu'en disent les auteurs ayant étudié les inégalités scolaires. Pour tous les élèves, l'écrit est présent à la maison mais c'est plutôt un écrit fonctionnel, utile, pour agir socialement (*SMS, journal, livres de recettes*) ou plaisir ne nécessitant pas de réflexivité (*BD*). D'ailleurs, on retrouve comme l'a montré B. Lahire ¹¹⁰ des difficultés à utiliser un métalangage pour définir les concepts du lire et écrire, leurs réponses ne mentionnent que des actions liées à la pratique de ces deux actes : *améliorer la lecture, apprendre, comprendre, lire les plans, à faire moins de fautes, lire les bulletins de paye...* Les domaines d'action restent le scolaire et le professionnel. Pourtant de manière quasi unanime, ils disent ne pas pratiquer la lecture ni l'écriture pendant leurs stages, étant jugés sur d'autres compétences. Enfin, concernant leurs conceptions, ils assimilent la lecture à un *savoir pensé* qui nécessite une réflexivité, même s'ils ne la maîtrisent pas, au-delà du simple décodage. L'écriture est perçue comme un *savoir utile* qui permet une communication immédiate.

Certaines tendances sont cependant plus hétérogènes. Les fréquences de lecture hors école et les préférences de lecture à l'école sont très variables entre les filières et au sein d'une même filière. Concernant la fréquence, celle-ci varie selon les individus de *souvent* à *jamais* voire *aucune réponse*. Les préférences de lecture en milieu scolaire varient également : certains préfèrent l'atelier bloquant sur une lecture en enseignement général qu'ils disent *longue* alors que d'autres animés par une volonté d'*apprendre* choisissent l'atelier et l'enseignement général. Les fréquences et les préférences d'écriture sont semblables à celles de la lecture. Cependant, il n'est pas négligeable de souligner qu'une filière celle des SM, acteurs du dispositif de la recherche, associe l'écriture en dehors de l'école à des fins d'apprentissage scolaire et professionnelle (*C.V., lettres de motivation, amélioration de l'orthographe...*) alors que les quatre autres évoquent une utilité sociale de communication via les nouvelles technologies (*SMS*,

¹¹⁰ LAHIRE B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de « l'expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 167 - 187.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

réseaux sociaux). Les élèves ont des réponses très différentes concernant l'âge de leur apprentissage de la lecture mais pour les difficultés, que tous n'ont pas eues, ne ressortent que trois exemples : la non maîtrise de la compétence de décodage, la non maîtrise des stratégies pour comprendre un texte, et le manque de motivation pour apprendre à comprendre.

Concernant les élèves cibles, leur profil sociolinguistique est similaire à leurs pairs avec quelques divergences, la subjectivité ne pouvant pas être absolue. Est à noter que les SM semblent avoir une identité d'apprenant plus affirmée. Dans leurs réponses, se dessine une volonté d'*apprendre* scolairement et professionnellement, d'opérer une *réflexivité* que l'on retrouve moins ou peu dans les réponses des autres filières, dont les MBC participants aussi au dispositif, où les élèves semblent se projeter comme acteurs sociaux à part entière ayant un rapport à l'écrit plus fonctionnel.

Tout en tenant compte des profils de ces élèves, dans la partie suivante je présenterai les séances et j'en analyserai le déroulement en croisant les données : retranscriptions des trois séances, retranscriptions des entretiens semi directifs et d'explicitations avec les élèves de Serrurerie Métallerie, trace écrites des questionnaires, et notes prises pendant les séances ou hors séances.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

5/ Les dispositifs de la recherche action : présentation et analyse

Avant de présenter les dispositifs c'est-à-dire les séances d'apprentissage de la compréhension, il me paraît pertinent de souligner les enjeux d'une recherche action pour l'enseignant chercheur et pour les élèves.

5.1/ Présentation des séances d'apprentissage de la compréhension

5.1.1/ Les enjeux de la recherche action

Cette recherche action a été motivée par un besoin de modifier ma pratique professionnelle face un problème récurrent que j'ai pu constater en classe. La recherche action n'implique pas un changement radical de ma pratique mais une évolution conscientisée de celle-ci.

En effet, en tant qu'enseignante, je me suis trouvée confrontée à l'obstacle suivant : les élèves scolarisés en deuxième année de CAP semblaient hermétiques à la compréhension de textes non fonctionnels, résistants dont le message n'est pas immédiat.

Partant de ce constat et adoptant une posture de chercheuse, je me suis interrogée sur la possibilité de résoudre ce problème en utilisant une approche scientifique plutôt que pédagogique. De cette réflexion alimentée par les données théoriques a été construit un protocole permettant de justifier rationnellement que le débat interprétatif permettrait aux élèves cibles d'accéder au sens second d'un texte littéraire non collaborationniste.

Le terrain de la recherche ici est constitué des interactions lors de séances d'apprentissage de la compréhension entre ces élèves préparant un certificat d'aptitude professionnel dit *adapté* cela suppose que ces derniers ont un passé scolaire difficile.

Cette recherche s'appuie sur *un plan d'action* : le débat interprétatif dont les effets seront mesurés grâce au traitement des observables à visée qualitative, c'est-à-dire en

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

croisant les analyses des retranscriptions des séances et des entretiens. Le contexte de départ, mis en avant par l'analyse des questionnaires, sera aussi à prendre en compte.

Suite à ces analyses, des *ajustements* pourront être envisagés, afin de modéliser une situation d'enseignement-apprentissage efficace transférable à d'autres séances avec d'autres élèves, dont le profil sociolinguistique reste similaire.

Les dispositifs de cette recherche action reposent donc sur trois séances d'apprentissage de la compréhension construites et réfléchies par l'enseignant chercheur à partir de données théoriques. La finalité est de montrer scientifiquement si le débat interprétatif peut être un levier pour faire accéder au sens second des textes littéraires des élèves qui semblent fermés à ce type de texte qu'ils jugent non utiles. Je vais donc présenter ces séances, comment je les ai construites et pourquoi.

5.1.2/ La prise en compte de leviers socio-didactiques

D'abord suivre une démarche inductive, c'est-à-dire s'appuyer sur l'analyse des questionnaires sur les représentations et pratiques sociolinguistiques de l'écrit pour comprendre l'objet « élève » ses difficultés, ses capacités et connaissances. Ils entrent plus facilement dans un écrit court et fonctionnel à utilité immédiate et semblent bloqués lorsqu'il s'agit de travailler des textes plus résistants qui leur semblent non utiles même si certains (dont les SM) ont une identité d'apprenant plus affirmée car ils semblent moins hermétiques à l'apprentissage de la compréhension et à l'entrée dans une lecture réflexive. M'appuyant sur l'étude de ces données, j'ai choisi un groupement de trois textes¹¹¹ qui repose sur une finalité du programme d'enseignement général du français pour les élèves préparant un certificat d'aptitude professionnelle : *S'insérer dans la cité* et sur la problématique : *Découverte de l'autre et confrontation des valeurs*.

Puis partir d'un *déjà là*, c'est-à-dire de textes abordables et suscitant de l'intérêt pour les élèves afin de faciliter leur entrée dans l'écrit. Ces textes sont courts ou présentent des phrases redondantes (chanson avec refrains et vers qui se répètent), afin de minimiser les obstacles dus au décodage, mais aussi on le verra à la mémorisation des informations. Le lexique est adapté aux lecteurs cibles. Peu de mots ne sont pas connus. D'ailleurs, le premier texte est une chanson assez connue dont la syntaxe est très proche du langage oral, puisqu'elle est chantée, ce qui permettra aux élèves d'y entrer plus facilement.

¹¹¹ Cf. Annexes 4 à 6

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Ensuite, s'orienter vers une démarche structurelle prônée par S. Cèbe et R. Goigoux¹¹², c'est-à-dire que les textes choisis ne sont pas transformés et la compréhension est travaillée sur l'intégralité du texte, tel qu'on peut le trouver dans la vie de tous les jours. Cette démarche a pour objectif de favoriser ce que S. Bonnery¹¹³ appelle des « *sauts cognitifs* ». Doser l'adaptation et garder en tête l'objectif didactique (ici travailler sur les habiletés requises en compréhension pour accéder au sens second d'un texte littéraire) est nécessaire pour que l'apprentissage soit efficace et permette une transposition des savoirs.

Stabiliser le format des séances, comme le préconisent aussi S. Cèbe et R. Goigoux, c'est-à-dire conserver le même déroulement. Ces séances sont découpées en « *étapes* ». Le terme *étape* beaucoup utilisé en atelier est un terme qui leur est familier. Il connote un écrit fonctionnel ordonné pour lequel ils sont moins hermétiques. Ici, l'ordre n'est pas celui d'actions, mais celui de la réflexion. Ces étapes correspondent à des phases : individuelle, en binôme, en classe entière. Après une lecture orale écartant les difficultés de décodage des élèves, et permettant de mettre en avant le sens général du texte (*étape 1*), le texte écrit est donné aux élèves pour une lecture individuelle (*étape 2*), puis en binôme (*étape 3*), puis en groupe classe (*étape 4*). A chaque étape, les élèves doivent répondre à la même question sur un non dit du texte faisant débat, en se mettant d'accord et en justifiant, en prenant appui sur l'objet texte (relevé de mots ou phrases indices). Pour atténuer le « surdosage » de l'oral et ce qu'E. Bautier considère comme *une marginalisation linguistique et sociale*¹¹⁴ chaque élève écrit les réponses individuelles puis consensuelles sur un questionnaire écrit divisé selon les cinq «*étapes*». Le traitement de texte facilite le décodage et le repérage des élèves dans l'espace feuille : police Arial qui évite les fioritures et une interligne 1,5. La dernière étape *étape 5* repose sur la vérification du consensus en s'appuyant sur le texte et en utilisant les compétences de compréhension selon S. Cèbe et R. Goigoux. Une nuance est à préciser sur l'organisation de la dernière séance (texte 4). Afin de mesurer l'influence du débat sur la compréhension fine d'un texte littéraire, trois questions dont les réponses ne sont pas littérales, ont été posées aux élèves avant le débat puis après, le

¹¹² CÈBE S. et GOIGOUX R. (2009) *Lectrix & lector, Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

¹¹³ BONNERY S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir agir*, n°17. 11-20

¹¹⁴ BAUTIER E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie : la pédagogie et les savoirs : éléments de débats*. vol. 137, 117 -161

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Le texte est donné aux élèves et lu par l'enseignante. Ainsi, pour cette séance l'étape 1 est inutile et donc supprimé.

Utiliser le débat interprétatif favorise l'engagement de tous les élèves dans l'activité. Le langage oral est plus familier pour ces élèves que l'écrit et l'organisation (dont la discussion métacognitive à deux) fédère une participation plus active. Il s'agit ici de travailler l'interprétation à l'oral d'un non dit du texte en utilisant les habiletés et favoriser ainsi l'apprentissage de la compréhension. Le débat interprétatif est organisé et permet donc à mon sens de travailler de façon plus explicite les stratégies de lecture pour que les élèves en difficulté ayant un rapport à l'écrit chaotique puissent les conscientiser et les transposer à d'autres contextes. Suffit-il de travailler l'apprentissage de la compréhension avec ce type de séance de manière répétée mais non exclusive.

Enfin, étayer l'enseignement. Lors de ces séances, l'intervention de l'enseignante est indispensable pour guider les démarches des élèves en pointant les liens qu'il peut y avoir entre les différentes parties du texte. Il s'agit notamment selon J. Bruner¹¹⁵ de :

- mettre les élèves en situation de projet : exposer la finalité, la problématique en lien avec le programme de CAP, le lien avec la séance précédente, le déroulement de la séance et faire un bilan métacognitif en fin de séance pour qu'ils conscientisent ce qu'ils ont fait pendant l'heure.
- susciter l'intérêt des élèves par le choix des textes, l'organisation pédagogique qui varie durant la séance (phases individuelles, phase en binôme et phase collective), les relances récurrentes de l'enseignant pour les recentrer dans la tâche à résoudre, la
- guider les élèves dans leur réflexion afin qu'ils restent sur des pistes pertinentes.
- proposer un cadre structuré : il s'agit ici du questionnaire formé d'une question et de sa justification avec appui obligatoire sur la textualité des supports.
- proposer un enseignement explicite à des fins de conscientisation des habiletés en lecture compréhension via le débat interprétatif, levier socio-didactique permettant aux élèves cibles de rentrer dans l'écrit non fonctionnel auquel ils semblent fermés.
- travailler sur chaque séance une seule habileté de façon explicite dans l'objectif que les élèves agissent de plus en plus de façon autonomes et transpose cette compétence sur d'autres textes dans des contextes différents.

¹¹⁵ BRUNER J. (1998). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Pour que l'enseignement-apprentissage soit efficace, c'est-à-dire pour qu'il y ait des occasions d'utiliser des stratégies de plus en plus conscientisées, il a fallu que je sélectionne des textes en tenant compte de différents critères didactiques. Ceux déjà évoqués concernant le *déjà là*, mais je devais aussi trouver un texte qui s'appuie sur des non dits pour que les stratégies puissent être travaillées. Je devais parallèlement prendre en compte les points de vigilance de la textualité sur lesquels s'appuient les blancs du texte et la zone proximale de développement des élèves cibles, dans une perspective de maîtrise d'habiletés pour un accès à une autonomie plus importante concernant la compréhension fine des textes résistants.

5.1.3/ Le choix didactique des textes

Les textes utilisés sont des textes dits littéraires. Dans ce genre de texte, tout n'est pas dit, le message transmis n'est ni offert ni immédiat et peut être sujet à controverses. C'est l'utilisation stratégique des habiletés qui permet de lever les opacités. Soit le blanc du texte repose sur ce que C. Tauveron¹¹⁶ appelle *la prolifération* c'est-à-dire que le texte ouvre un éventail d'interprétations possibles notamment en fonction du vécu du lecteur (cas du texte 2 : *Les Ricochets*¹¹⁷). Soit le texte est *réticent*, c'est-à-dire que l'écrit suscite des blancs, des intrigues à résoudre en s'appuyant sur la textualité du texte (cas des textes 3 et 4¹¹⁸ : extraits de *L'école perdue* de Tahar Ben Jelloun).

Le choix didactique incombe à l'enseignant. Il doit anticiper en analysant les points de vigilance de la textualité qui permettent de lever les non dits et de justifier les interprétations afin que les dispositifs soient efficaces.

Dans le texte 2¹¹⁹, c'est-à-dire la chanson *Les Ricochets* interprétée par Paris Africa, le blanc du texte, vecteur du débat interprétatif porte sur l'identité du narrateur *je*. Il n'est pas précisé explicitement qui est *je*, mais des indices dans le texte permettent de l'interpréter. Les compétences selon R. Goigoux et S. Cèbe¹²⁰ nécessaires pour la résolution de ce problème sont les compétences linguistiques s'appuyant sur la syntaxe

¹¹⁶ TAUVERON C. (2011). La lecture comme jeu, à l'école aussi. Dans Université d'automne. *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*

<http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>

[consulté le 1^{er} août 2015]

¹¹⁷ Cf. Annexe 4

¹¹⁸ Cf. Annexes 5 et 6

¹¹⁹ Cf. Annexe 4

¹²⁰ CEBE S. et GOIGOUX R. (2009). *Lector et lectrix : Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

et le lexique du texte et référentielles faisant appel aux connaissances du lecteur sur le monde.

L'objet texte est construit sur des inférences pragmatiques ou par défaut se référant aux connaissances générales du lecteur : problème du manque d'eau en Afrique qui entraîne des conditions de vie difficile et une mortalité importante, existence des ONG (notion travaillée lors d'une séance précédente¹²¹).

Le texte fonctionne aussi sur des inférences raisonnées qui reposent sur les données textuelles. Dans un premier temps, est à prendre en compte l'utilisation des temps. Par exemple, le conditionnel passé qui exprime une action ayant été souhaitée mais qui ne se réalisera plus « *j'aurais voulu* ». La valeur de ce temps ne sera pas forcément perçue par les élèves, alors qu'elle permet une compréhension fine du texte. Cette forme verbale est proche de celle du futur antérieur, mais les élèves cibles éloignés de la construction de ces temps composés, vont s'attacher davantage au sens que prend cette proposition par rapport au reste du texte. Il y a aussi une alternance entre le passé avec l'imparfait qui exprime une durée dans le passé mais révolue et le présent qui exprime ce qui se passe actuellement. Ces trois temps s'attachent à des concepts différents : le regret (conditionnel), impuissance (imparfait), constat (présent). Dans un deuxième temps, d'autres blancs du texte nécessitent la conscientisation de compétences métalinguistiques par les élèves. Ces opacités naissent du lien implicite entre les pronoms *je, on, nous, vous* et les parties du texte qui leur correspondent, des faisceaux d'indices permettant d'émettre des hypothèses sur l'identité des personnages qualifiés par ces substituts. Je est à relier à *bout d'chou, même, veux pas l'aumône, veux pas déranger...Vous à creuser la terre mais pas des puits, verser des larmes qu'on a plus ici, On à n'a plus ici, Nous : un silence pèse sur nous.*

Le texte s'appuie aussi sur des réseaux lexicaux : celui de l'eau, celui du jeu, celui de la nature, l'impuissance, indices contribuant à donner une identité à *je*.

En ce qui concerne le texte 3¹²², premier extrait de *l'École perdue* de Tahar Ben Jelloun, la question qui amène le débat porte cette fois-ci sur le lieu où enseigne le narrateur. Ici la compétence travaillée est la compétence référentielle c'est-à-dire utilisant les connaissances qu'ont les élèves sur le monde. Le débat interprétatif

¹²¹ Cf. Annexe 3

¹²² Cf. Annexe 5

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

permettra la confrontation de ce que les élèves savent sur les écoles de pays défavorisés toujours en s'appuyant sur ce qu'en dit le texte.

Il est à noter que la construction de la phrase complexe : *Je devais me faire à l'idée que pour ces enfants, l'école, c'est comme le cirque qui passe par là une fois par an.* peut constituer un obstacle à la compréhension du texte. En effet, cette phrase est longue et la comparaison entre l'école et le cirque est difficilement perçue, pas du tout ou partiellement parce que :

- elle est noyée dans la complexité de la phrase.
- la représentation de l'école par les élèves cibles est totalement en décalage par rapport aux enfants du texte. Ils percevront pour la plupart que les enfants du texte vont rarement à l'école, comme le cirque qui donne des représentations dans une ville qu'une fois par an. Mais ils ne percevront sans doute pas ces sentiments de joie, de plaisir, de hâte qu'ont ces enfants quand ils vont à l'école, sentiments que les enfants occidentaux ressentent quand ils vont au cirque. Ces difficultés relèvent du connecteur logique « comme » mais aussi des inférences pragmatiques et raisonnées que suscite ce texte.

Ce texte ne présente aucune barrière lexicale. Tous les mots sont accessibles par les élèves.

L'objectif didactique du texte 4 extrait 2 de *l'École perdue* de Tahar Ben Jelloun¹²³ est le travail des compétences stratégiques, c'est-à-dire les habiletés à contrôler l'activité de lecture : réguler (accepter de revenir en arrière pour faire des liens entre les différentes informations), contrôler son activité de lecture (percevoir si l'information est contenue dans le texte ou si elle est déduite).

La question porte sur ce que pense l'auteur du travail des enfants. Des indices sont donnés dans le texte, mais il n'y a aucune information explicite. Le texte est plus long que les deux autres ce qui peut constituer un obstacle didactique. Le lexique est moins accessible aux élèves cibles : *sigle, millénaire, accent grave, fanatique, tolère*. Le texte fait dans sa deuxième partie référence à des concepts abstraits qui sont éloignés des habitus culturels des élèves : *ignorance, idées fortes et généreuses*. L'inférence suscitée par les phrases interrogatives du texte peut aussi poser problème à certains élèves. Ils peuvent être gênés par des automatismes : s'il y a des points d'interrogation, c'est

¹²³ Cf. Annexe 6

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

qu'une réponse est attendue, mais on ne précise pas dans le texte quels sont les destinataires de ces questions : le lecteur, le narrateur ?

Dans cette séance dont l'objectif est de travailler les habiletés stratégiques, le format diffère sensiblement dans la mesure où les élèves doivent répondre à trois questions avant le débat interprétatif et aux mêmes questions après le débat en renseignant sur leurs stratégies.

Ces séances ont pour objectifs d'apprendre aux élèves à comprendre en s'appuyant sur des textes résistants et de débloquent ainsi cet apprentissage en utilisant le débat oral. Ainsi, mon choix s'est porté sur trois textes *adaptés*, c'est-à-dire correspondant à la ZPD¹²⁴ des élèves, à leur capacité d'exécuter la tâche demandée avec de l'aide à des fins d'autonomie. Ces textes permettent donc de travailler des compétences de lecture différentes via le débat interprétatif. La mise en place d'interactions orales organisées et suscitées par une question sur un non dit du texte nécessite un accompagnement indispensable de l'enseignant.

Ainsi, dans la partie suivante seront analysées le déroulement des ces trois séances afin de vérifier l'hypothèse de départ. Cette analyse montrera si la mise en place de débat interprétatif organisé et étayé permet d'une part un *déblocage* des élèves cibles quant à l'entrée dans la compréhension fine de textes littéraires (construction d'identité d'apprenant), et d'autre part une conscientisation des habiletés de compréhension à des fins de transposition dans d'autres contextes de la vie de tous les jours (construction d'identité d'acteur social).

5.2/ Analyse des dispositifs de recherche

Pour faire cette analyse, je me suis appuyée sur le traitement et le croisement des observables issus de la retranscription des interactions langagières lors des séances d'apprentissage de la compréhension et sur les entretiens semi-directifs et d'explicitation. L'étude des observables m'a permis de vérifier d'une part si les dispositifs mis en place permettaient le déblocage ou pas des élèves vers une construction d'identité d'apprenant et d'autre part s'ils permettaient une conscientisation des habiletés de lecture plus efficace car construite sur des textes non collaborationnistes, dans une perspective de transposition.

¹²⁴ Zone Proximale de Développement issu de la théorie de Lev Vygotski VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La dispute. p. 355

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

5.2.1/ La construction d'une identité d'apprenant ?

Pour vérifier si les dispositifs mis en place permettaient la construction d'une identité d'apprenant j'ai calculé dans un premier temps la fréquence de participation de chaque élève. J'ai croisé les résultats obtenus avec le degré de pertinence des interactions lors des séances, qui montre que les élèves ont compris ou pas, avec la verbalisation des procédures lors des entretiens d'explicitations (passés avec le groupe SM) et avec leurs traces écrites (étape 5 : vérification du consensus pour les SM), questionnaire avant et après débat pour les MBC.

5.2.1.2 / Une participation orale hétérogène

Pour synthétiser la fréquence de la participation de chaque élève lors des séances, j'ai calculé le pourcentage d'interactions pour chaque élève sur chaque séance. Ces tableaux synthétisant la participation orale se trouvent en *Annexe 11* et sont commentés par des notes qu'il m'a semblé utile de préciser pour l'analyse.

D'une manière générale, à la lecture de ces tableaux synthétisant la prise de parole des élèves en pourcentage, on peut dire que tous les élèves participent lors des séances d'apprentissage de la compréhension, notamment à l'étape 4, lors de la phase du débat interprétatif. Cependant cette participation est hétérogène. Elle est soit spontanée (cas des élèves E1, E7, E10), soit sollicitée par l'enseignant (cas de l'élève E4, E5, E9), soit mixte (cas des élèves E2, E3, E8, E11) soit inexistante (E6). Quatre profils d'élèves se dégagent de l'étude de ces échanges. Ceux qui prennent la parole de façon conséquente, régulière et à chaque étape (E10, E1). Ceux qui ont une assez bonne participation sur la séance (E7, E11). Ceux qui interagissent de façon irrégulière soit en fonction des étapes, soit en fonction du texte (E2, E3, E8, E9). Et, ceux qui ont une participation quasi inexistante nécessitant soit des relances de l'enseignant soit des renseignements sur une reformulation de consignes (E6, E4, E5). Est-ce que la faible participation à l'oral influe sur la maîtrise de la compréhension fine des textes littéraires, non utiles ? D'une manière générale, est-ce que le débat interprétatif constitue une entrée à l'apprentissage de la compréhension pour tous les élèves à profil sociolinguistique similaire ?

Afin de répondre à ces questions, nous allons tenter de percevoir les *tendances* de fond, car pour construire une identité d'apprenant, il ne suffit pas que l'élève soit mobilisé sur la tâche et actif, il faut que ses interactions participent également à la construction de l'objet didactique de savoir : fabriquer le sens second d'un texte en

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

utilisant des stratégies adéquates. Pour cela, j'ai mené ma réflexion en deux temps sur les deux groupes qui n'ont pas suivi exactement le même protocole. Concernant les élèves E1 à E8, j'ai croisé différentes données : les interactions de chaque *type* d'élèves lors des séances, la verbalisation du nœud de compréhension lors des entretiens d'explicitations¹²⁵ qui ont eu lieu deux semaines après le travail sur les textes (quatre semaines pour E8) et l'évaluation de leur trace écrite lors de la vérification du consensus¹²⁶. Pour les élèves E9, E10 et E11, je vais comparer la fréquence, la pertinence de leurs interactions et de leurs réponses au questionnaire avant et après débat.

5.2.1.2/ Lien entre pertinence de la compréhension et fréquence de participation ?

► Première analyse : groupe des SM

Afin de faire une analyse de contenu la plus représentative possible, j'ai classé les élèves cibles en fonction de leur pourcentage de participation, puis j'ai relevé (en les surlignant)¹²⁷ dans chaque séance les propos que je considérais judicieux pour la compréhension du blanc du texte, j'y ai associé les éléments des entretiens d'explicitation et de l'évaluation écrite des consensus (étape 5)

Cas d'une forte participation

C'est le cas de l'élève E1. Lors de ces interactions en classe, ces réponses sont très pertinentes pour le texte 2, il verbalise les non dits en s'appuyant soit sur ses connaissances soit sur la textualité (Texte 2. 87 E1, 392 E1, 396 E1) en s'appuyant sur plusieurs éléments du texte qu'il associe (Texte 2. 295 E1). Pour le texte 3, il veut se démarquer de l'interprétation de ces camarades (Texte 3. 79 E1, 81 E1, 126 E1, 137 E1, 147 E1, 156 E1) et soutient une réponse différente mais incohérente par rapport au texte. D'ailleurs, il va revenir lui-même sur son inflexibilité car les relances de l'enseignant et de ses camarades vont l'amener à fournir des contre arguments à son interprétation pendant le débat (Texte 3. 158 E1). Lors de son entretien d'explicitation (**Entretien E1 n° 711_0095**), il est capable d'argumenter sur les deux textes et de donner une interprétation cohérente du sens second du texte littéraire. Il verbalise notamment les ambiguïtés soulevées lors du débat. (112 E1). E1 fait des liens avec les textes du même groupement. Il réinvestit le terme *cliché*. (216 E1) travaillé sur une

¹²⁵ Cf. Annexe 10

¹²⁶ Cf. Annexe 12

¹²⁷ Cf. Annexe 9

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

séance exploratoire non retranscrite (Texte 1, *Annexe 3*). L'évaluation écrite de sa compréhension reste assez bonne pour les deux textes. Il ne respecte pas les consignes, il donne des réponses cohérentes mais les mots utilisés ne sont pas relevés dans le texte.

Cas d'une participation moindre mais régulière

L'élève E7 n'a pas beaucoup participé à l'étape 4 du texte 3, mais pourtant il se rappelle des interprétations données et il sait les justifier en s'appuyant sur les indices du texte, qu'il a sous les yeux lors de l'entretien d'explicitation (**Entretien E7 n° 711_0101**). Si on analyse la qualité de ces échanges lors des séances, celles-ci ne sont pas toujours en cohérence avec le texte, mais les nombreuses relances de l'enseignant lui permettent de soulever certains blancs liés à la textualité des textes. Par exemple il dénoue le lien implicite entre le pronom *vous* et la partie du texte *verser des larmes*. (Texte 2. 379 E7 → 389 E7) Il s'appuie sur ses connaissances (Texte 2. 62 E7, 391 E7 / Texte 3. 71 E7). D'ailleurs il connaît bien le texte 2, peut-être est-ce pour cela qu'il participe plus à son débat. Il met en mots le réseau lexical de l'eau (Texte 2. 103 E7). Il réinvestit ce qui a été dit lors des séances précédentes, notamment sur la valeur des temps utilisés (Texte 2. 288 E7). Il associe différentes informations du texte (Texte 3. 74 E7) et fait également un lien entre les textes. Il fait référence au Texte 1 de la séance exploratoire non retranscrite (80 E7). Cependant, son évaluation écrite ne reflète pas la qualité des arguments fournis lors des débats.

Cas d'une participation irrégulière sur les textes

L'élève E2 connaissait la chanson *Les Ricochets* et sa compréhension générale. Ces interactions montrent qu'il a des difficultés de compréhension liées notamment à ses faibles compétences lexicales et d'inférences. (Texte 2. 161 E2) et cet élève change d'avis d'une interaction sur l'autre (Texte 2. 152 E2, 155 E2) sans fournir de justification cohérente. (Texte 2. 158 P -159 E2). Mais lors de l'entretien d'explicitation (**Entretien E2 n° 711_0096**), sur le même texte, il est capable de verbaliser, avec ses mots, comment il a fait et l'ambiguïté sur laquelle il a discuté avec ses camarades, ambiguïté qui portait sur l'âge de *je* : *adolescent* ou *adulte*. (124 E2). Par contre concernant le deuxième texte, où sa participation est faible, il ne donne aucune précision sur la réponse et son interprétation. Il dit même répondre *au hasard* (158 E2). Il réinvestit assez bien le sens du texte lors de la phase 5, mais a-t-il travaillé seul ?

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

L'élève E8 ne participe lui que très peu lors de la séance portant sur la compréhension du texte 2. L'entretien d'explicitation (**Entretien E8 n° 711_0103**) concernant ce premier texte montre que le sens second du texte n'est pas maîtrisé (86 E8 à 114 E8). Il ne réinvestit même pas le terme *ricochet* alors que deux camarades lui avaient rappelé le sens lors de la séance (Texte 2 : 327 E7, 328 E3). Il a été plus actif lors du débat interprétatif sur le texte 3. En analysant ses interactions, il s'avère que sa participation repose en partie sur des questions posées à l'enseignant sur les consignes (Texte 3. 22 E8, 24 E8, 26 E8), mais certaines remarques faites lors du débat sont judicieuses et font appelle à des compétences linguistique (*coranique*: Texte 3. 176 E8) et textuelle (il lève une des ambiguïtés de la phrase complexe contenant *comme un cirque* : Texte 3. 168 E8). Dans son entretien, il est capable de verbaliser et de justifier en s'appuyant sur des informations du texte 3, le nœud de compréhension sur lequel porte le débat, quatre semaines après la séance. Mais, l'évaluation écrite montre que la compréhension pour le texte 2 est insuffisante et reste moyenne pour le texte 3 avec quelques incohérences dans les réponses données.

L'élève E3 lors de son entretien d'explicitation (**Entretien E3 n° 711_0097**), sait répondre à la question sur lequel porte le débat pour le texte 2 (96 E3). Il réfute rapidement la réponse erronée qu'il avait trouvé avec E2, son binôme à l'étape 3. Cependant, il dit pratiquer une stratégie d'évitement laissant répondre son camarade (98 E3 / Texte 2. 149 E3) mais semble avoir été intéressé par le débat interprétatif (108 E3). Sa participation aux échanges repose essentiellement sur des prises d'indices cohérentes qui permettent d'argumenter le point de textualité travaillé. Pour le texte 3, où il ne participe que très peu, il a rempli toutes les étapes à l'écrit et justifie en disant que ce texte lui paraissait plus facile. Cependant, à aucun moment il ne verbalise la réponse, et l'explicitation de sa démarche reste très évasive dans son entretien : il dit dans un premier temps ne pas s'être appuyé sur le texte (140 E3), mais dans un deuxième temps trouver les informations dans le texte (146 E3). D'ailleurs, lors de la séance sur le texte 3, il verbalise le fait de s'appuyer sur le texte (Texte 3. 135 E3). L'analyse de ces observables montre qu'E3 construit une identité d'apprenant malgré. C'est d'ailleurs lui qui réinvestit le mieux le sens du texte lors de la vérification du consensus à l'écrit.

Cas d'une très faible participation

E4 ne participe que très peu lors des séances, ces prises de paroles sont soit fédérées par les relances de l'enseignant, soit par une nécessité de reformuler les

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

consignes pour compléter son écrit (Texte 2. 24 E4, Texte 3. 56 E4). Cependant, son entretien d'explicitation (**Entretien E4 n° 711_0098**) montre qu'il sait retrouver la réponse à la question, vectrice du débat, pour les deux textes. Pour le texte 2, il donne des éléments de justification et précise l'équivocité sur laquelle reposait l'identité du narrateur. (90 E4) Pour le texte 3, E4 verbalise le non dit du texte (120 E4) et sait expliquer ses procédures pour vérifier le consensus même s'il n'a rien écrit sur sa feuille par manque de temps. Une de ces interactions est d'ailleurs très pertinente. En effet, il met en mots une des ambivalences de l'expression *comme un cirque*, faisant appel à ses compétences linguistiques. (Texte 3. 170 E4). A l'étape 5, l'évaluation écrite est moyenne pour le texte 2, où des réponses sont incomplètes (très lent) et bonne pour le texte 3.

La faible participation d'E5 lors des séances repose sur des réflexions permettant la construction du sens second des textes (Texte 2. 184 E5, Texte 3. 161 E5). Cependant, lors de son entretien (**Entretien E5 n° 711_0099**), il mélange d'abord les textes (124 E5, 125 P, 126 E5). Il a des difficultés à verbaliser les réponses consensuelles et les démarches qu'il a utilisées. Nombreuses questions de l'enseignant restent sans réponse et il a besoin des relances de ses relances pour finalement verbaliser des remarques qui montrent qu'il a compris et réinvestit la subtilité du texte (140 E5), (156 E5) mais aussi qu'il a conscientisé ses procédures. (158 E5), (162 E5). Lors des échanges pendant les séances, certaines remarques peuvent être pertinentes. L'évaluation de l'étape 5 où il travaille seul montre pourtant un réinvestissement très moyen pour le texte 2, avec des incohérences dans les réponses et assez bon pour le texte 3.

E6 ne participe pas du tout au débat. Son entretien (**Entretien E6 n° 711_0100**) montre qu'il ne réinvestit pas le sens second du texte 2 et partiellement le sens du texte 3. Étant absent à la première séance de travail sur le texte 2 *Les Ricochets*, celui-ci ne s'en rappelait pas et justifie son manque de réponses, par un manque de motivation (84 E6), un manque d'intérêt pour le sujet du texte (114 E6), (156 E6). Ses stratégies reposent sur la copie de ce que fait le voisin (152 E6) ou sur l'attente que la réponse soit donnée (148 E6). Cependant, il n'est pas totalement fermé à l'apprentissage de la compréhension. Il donne des éléments de procédures qu'il a automatisés pendant sa scolarité, mais ces démarches correspondent aux textes fonctionnels : recherche d'informations dans le texte en relisant et sélectionnant les passages qui correspondent à ce qu'on demande de chercher (172 et 174 E6). Il évoque aussi ses difficultés de

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

mémorisation quand le texte est lu à l'oral par l'enseignant ou quand il est trop long (148 E6). La première partie de l'entretien (qui est semi directif) sur son rapport à l'écrit montre que cet élève est également fermé sur les textes non fonctionnels (58 E6 : *Oh, l'atelier c'est encore pire !*) Il explique son blocage en évoquant le caractère solitaire de la lecture, mais reconnaît son importance dans la vie de tous les jours (36 E6 : *Bah, lire ça sert déjà à mieux savoir lire, et à comprendre des choses.* 40 E6 : *Bah apprendre des nouveaux mots, savoir ce qu'on lit. Bah, si quelqu'un qui parle vraiment bien nous pose des questions, bah on va comprendre ce qu'il dit ?*)

► Deuxième analyse : groupe des MBC

Si on s'intéresse maintenant, au groupe des MBC (élèves E9 à E11), l'analyse de leurs interactions langagières lors de la séance d'apprentissage de la compréhension, montre que les élèves ont trois profils différents : E10 participe beaucoup et régulièrement sur chaque phase, E11 participe mais de façon moins régulière et E9 participe peu.

Concernant la qualité de leur réponse, E9 qui participe peu a des réponses pertinentes qui font avancer le débat (Texte 4. 97 E9, 152 E9, 154 E9) mais a une concentration variable. E10 et E11 participent beaucoup plus mais leurs réponses ont besoin de l'étayage régulier de l'enseignant pour atteindre le sens second du texte (Texte 4. 87 E10 → 108 E10), (85 E11 → 119 E11)

Ayant passé un questionnaire avant le débat et après le débat (le lendemain), un tableau synthétisant leurs réponses a été élaboré¹²⁸.

A la lecture de ce tableau¹²⁹, on peut remarquer que la question soulevée par le débat interprétatif (Q.2) n'est pas celles qui posent problème aux élèves. D'ailleurs, la retranscription de la séance montre que les interactions portent essentiellement sur les non dits des deux autres questions Q.1 et Q.3. Seul E10 répond à la question 3. Il remplit le contrat didactique et cherche une information dans le texte associée à *ignorance*.

Après le débat interprétatif, tous les élèves ont su répondre à plus de questions et de façon cohérente. Pour Q.1, E9 justifie avec un élément du texte qui est discutable, car Nike n'est pas la seule marque qui fabrique des baskets. Pour Q.3, E9 ne répond pas,

¹²⁸ Cf. Annexe 4

¹²⁹ Cf. Annexe 13

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

E11 cite une partie du texte et E10 essaie d'expliquer avec ses mots. D'une manière générale, les deux tableaux montrent que le débat interprétatif a permis une compréhension plus fine du texte littéraire, notamment sur des notions très abstraites qu'on aurait pu penser être en dehors de la ZPD des élèves. Concernant les stratégies utilisées, pour la question 3, on voit qu'E10 et E11 utilisent des procédures différentes pour répondre, l'un essaie d'expliquer avec ses propres mots, l'autre essaie de relever une phrase « indice », sans vraiment répondre à la question.

L'analyse comparative des observables montre que les élèves qui participent au débat interprétatif d'un texte littéraire en construisent le sens second (cas de E1, E7, E10, E11). L'analyse montre qu'ils interprètent le non dit de façon cohérente à l'oral. La participation orale est donc non seulement un indicateur pertinent pour l'enseignant mais aussi une modalité de construction des apprentissages qui paraît efficace pour ces élèves, qui peuvent être bloqués par l'écrit. D'ailleurs, E7 produit une évaluation écrite du consensus sur le texte 2 insuffisante, alors que ces réponses orales sont pertinentes. C'est lui qui met en mots le réseau lexical sur l'eau. (Texte 2. 103 E7) Dans son entretien d'explicitation, il verbalise, d'ailleurs, ces difficultés à utiliser le langage écrit (**Entretien E7 n° 711_0101**, 62 E7).

Pour les autres, il peut y avoir d'autres modalités moins visibles. On a pu noter que certains élèves qui ne participent que très peu sur les deux séances (E4 et E5) sont capables de réinvestir lors des entretiens d'explicitation le non dit du texte littéraire étudié et certaines procédures utilisées. N'étant pas à l'aise avec la verbalisation et la confrontation de leurs idées à l'oral, suivre même sans participer les étapes organisées du débat leur permet un accès réflexif au texte littéraire. Cependant, E5 n'est pas autonome dans sa réflexion. Lors de l'entretien, il verbalise le non dit des textes mais a besoin pour cela que l'enseignant le guide dans sa réflexion. Ce manque d'autonomie se retrouve lors de son passage à l'écrit où l'évaluation de la vérification du consensus reste très moyenne par rapport à E4.

Pour certains élèves dont la participation varie d'un débat à l'autre, on remarque qu'il ne maîtrise pas le sens second du texte sur lequel ils sont restés tacites lors des séances. Un élève, régulièrement absent, reste hermétique à l'entrée dans l'écrit non fonctionnel, justifiant son refus par un manque d'intérêt sur le sujet du texte. Cet élève a un profil sociolinguistique particulier, effacé par l'objectivité de l'analyse des questionnaires sur les représentations de l'écrit. Donc, cet élève qui est fortement

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

hermétique à l'écrit n'est pas rentré dans la compréhension du texte littéraire malgré les aménagements mis en place, invalidant ici l'hypothèse de départ. Le débat interprétatif, mis en place à court terme, ne permet pas une entrée dans la compréhension fine des textes résistants de **tous** les élèves. D'autres facteurs à prendre en compte entrent en jeu dont les *frustrations* occasionnées par la discipline voire par l'institution, la disposition des élèves à travailler sur le moment, l'entente entre élèves pendant la séance, la capacité de s'exprimer à l'oral, ...

Malgré tout, on peut remarquer que la plupart des élèves ont su reformuler le message transmis par les textes littéraires étudiés (SM) ou répondre de façon plus cohérente aux blancs du texte (MBC). Le débat interprétatif organisé permet donc une entrée dans l'écrit non fonctionnel, et la construction d'une identité d'apprenant d'élèves en difficultés scolaires ayant un rapport avec l'écrit plutôt négatif. Cependant, l'hypothèse de départ reste invalidée dans la mesure où ce dispositif semble engendrer une construction d'identité d'apprenant inégale, alors que l'objectif premier de ce travail était de lutter contre les inégalités. Des ajustements à cette recherche action seraient donc nécessaires, pour que le dispositif puisse favoriser l'apprentissage compréhension des textes littéraires pour **tous**.

Dans un second temps, je vais croiser les observables (retranscription des interactions langagières lors des séances et lors de l'entretien d'explicitation) pour percevoir si ce dispositif permet aussi aux élèves de construire une identité *d'acteur social*. Cette identité repose sur une conscientisation des habiletés nécessaires à la compréhension fine des textes littéraires mais aussi à une transposition par les élèves de ces procédures à d'autres textes, dans d'autres contextes de la vie de tous les jours à des fins de compréhension autonome.

5.2.2/ La construction d'une identité d'acteur social ?

L'analyse comparative des échanges a permis de mettre en évidence que certains élèves verbalisent avec leurs propres mots certaines démarches qu'ils ont utilisées lors de ces séances d'apprentissage de la compréhension. Ces observables montrent qu'une conscientisation des procédures s'opère, mais on ne peut pas affirmer que les élèves maîtrisent les stratégies, c'est-à-dire qu'ils sauront réutiliser ces démarches à bon escient dans d'autres contextes.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

5.2.2.1/ Une utilisation des procédures guidée...

L'analyse des observables montrent que plusieurs démarches nécessaires à la compréhension du sens second d'un texte littéraire sont utilisées par les élèves lors du débat.

La flexibilité : apprendre à changer d'avis et à accepter d'autres interprétations que les autres. L'exemple en est donné avec l'élève E1 qui a du mal à accepter les interprétations pourtant acceptables de ces camarades et finit par donner lui-même des contre arguments à son interprétation. (Texte 3. 156 E1→159 E8/ Entretien n° 711_0095 : 116. E1)

Les inférences : apprendre qu'un non dit ne se construit pas exclusivement sur une seule information mais sur le lien implicite de plusieurs indices du texte, ou des indices du texte avec les connaissances du lecteur. Pour le texte 2, des inférences raisonnées reposant sur les liens entre les substituts et les éléments du texte auxquels ils se rapportent sont mis en mots. Pour le texte 3, E1 émet l'hypothèse que le pays où enseigne le narrateur est la France, car en France certains enfants peuvent aussi souffrir de la faim. Cependant, un autre élève réfute cette interprétation en s'appuyant sur d'autres informations du texte. (Texte 3. 126 E1 → 129 E8). Sur le texte 4, afin de trouver ce que fabrique l'usine, les élèves relèvent tout d'abord des informations qui se situent près du mot usine dans le texte : bâtisse blanche, panneaux publicitaires. L'enseignant guide par des questions permettant d'affiner la réflexion. Des liens sont faits entre les indices : basket, accent grave, sigle afin de trouver une réponse la plus cohérente et précise possible. (Texte 4 : 74 P à 151 P).

Les compétences lexicales : apprendre de nouveaux mots ou s'appuyer sur les réseaux lexicaux pour trouver des non dits. Pour le texte 2, afin d'interpréter l'identité du narrateur, des compétences linguistiques étaient requises. D'ailleurs, un élève a verbalisé lui-même, à sa façon, l'importance pour la compréhension fine du champ lexical de l'eau. (Texte 2. 101 E1, 103 E7) Pour le même texte, le guidage de l'enseignant a permis d'orienter les élèves sur le champ lexical du jeu : (Texte 2. 138 E7-139 P).

Les compétences textuelles : apprendre à s'appuyer sur les temps des verbes pour construire une interprétation cohérente. Le texte 2 par exemple permet de travailler la valeur du conditionnel pour que les élèves prennent conscience de la subtilité entre *le*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

j'aurais pu être un môme... (action voulue mais non réalisée) et *je voulais ...* (action qui a duré dans le passé). (Texte 2 : 245 E5 → 256 P, 286 E7 → 288 E7). Le texte 3 avec la phrase à structure complexe.

Les débats interprétatifs organisés sur des textes littéraires permettent de travailler certaines compétences de lecture selon S. Cèbe et R. Goigoux. L'étayage de l'enseignant reste essentiel et permet de guider l'élève dans sa réflexion. Le pourcentage moyen de participation de P sur toutes les séances est de l'ordre de 43 %¹³⁰. Le but de cet étayage est de faire prendre conscience à tous les élèves, d'abord que le texte est indispensable pour interpréter et qu'il y a des informations non écrites dans le texte littéraire, mais que celles-ci peuvent être interprétées en s'appuyant sur un ou des indices du texte explicites ou induits. Ceci est possible grâce à des relances répétées de l'enseignant (Texte 2. 91 P : *Et qu'est-ce qui permet de dire dans le texte qu'il n'y a pas d'eau ?* / Texte 3. 136 P : *Et pourquoi dans un pays d'Amérique du Sud, ça ne serait pas la meilleure réponse ? Avez-vous des indices dans le texte qui vous permettent de situer le pays où se trouve cette école ?* / Texte 4 : 111 P : *Pourquoi d'après le texte tu peux affirmer que l'usine produit des baskets ? Qu'est-ce qui dans le texte te permet de le dire ? Est-ce que c'est marqué : l'usine fabrique des baskets ?*)

Cependant, les débats interprétatifs mis en place permettent-ils de transposer les démarches rencontrées sur d'autres textes de façon autonome ? Le dispositif de recherche ne nous permet pas de répondre. Cependant, la verbalisation des procédures lors des entretiens d'explicitation permet de voir si les élèves ont ou pas conscientisé certaines procédures. Le traitement de ces observables restent difficilement appréhendables, dans la mesure où des facteurs extérieurs et subjectifs agissent comme le manque de vocabulaire, des difficultés à verbaliser ce que l'on pense, la peur de dire des bêtises, la volonté de faire plaisir au professeur qui est celui qui interroge... (68 E 4 : *Ça ne s'est pas évident à expliquer. 136. E3 : Bah...// J'sais pas comment l'expliquer... 134. E7 : Ah je beugue là // J'sais pas.*)

5.2.2.2/ ...mais pas toujours conscientisée

Ayant relevé toutes les informations relatives à la mise en mot par les élèves de l'utilisation des procédures de lecture, voici ce qui ressort de mon analyse comparative. Les citations référencées ne sont tirées que des entretiens d'explicitation.

¹³⁰ Cf. Annexe 11

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Tous les élèves ayant participé aux entretiens verbalisent des procédures mais celles-ci ne favorisent pas toujours la compréhension du texte. Certains pensent que la réponse est automatiquement dans le texte (c'est le cas d'E2 et E6) qui garde une approche très fonctionnelle du texte. (149 P -150 E2 / 102 E2 / 148. E6)

Les autres verbalisent que la réponse n'est pas obligatoirement dans le texte mais on a besoin du texte pour y répondre. 86. E1 / 118. E3 / 86. E4 / 110. E5 / 86. E7 / 134. E8

Certains disent avoir besoin du texte sous les yeux pour repérer les informations car ils évoquent des problèmes de mémorisation : 76. E7 / 48. E4 / 148. E6, ou s'attachent à la forme littérale du texte. Pour eux, il est essentiel de lire le texte dans son intégralité. 110. E5. Il n'y a pas d'évolution pour cet élève E5 par rapport aux questionnaires de départ, où il pense qu'il faut lire un texte en entier pour le comprendre.

Certains font références à leurs connaissances encyclopédiques : 142. E7 / 80. E7 / 122. E1

Certains régulent, font des liens entre différentes parties du texte : 124. E5 / 108. E4 / 156. E8 / 88. E1

Certains font référence aux compétences lexicales : 168. E7 / 140. E5

L'utilisation du débat interprétatif guidé et la verbalisation des démarches lors des entretiens d'explicitation montrent que les élèves ont conscientisé certaines habiletés de lecture, mais de façon très hétérogène. Cette conscientisation reste très subjective. Malgré l'étayage de l'enseignant, les démarches utilisées ne sont pas toujours appropriées à l'accès au sens second du texte. Certains pensent trouver la réponse écrite dans le texte et s'attachent à une lecture littérale. Ces démarches peuvent donc être coûteuses cognitivement installant certains élèves dans la difficulté. Qu'en est-il alors de la vérification de l'hypothèse de départ ? L'hypothèse reste invalidée car le dispositif ne permet pas de rendre **tous** les élèves plus autonomes dans la compréhension de textes résistants. D'abord, le nombre de séances reste insuffisant pour qu'il y ait utilisation de stratégies et déconstruction de certains automatismes inefficaces. Certains élèves ont besoin d'un enseignement répété. Ensuite, les procédures sont guidées par l'enseignant, mais pour certains élèves ce n'est pas suffisamment explicite. Une autre entrée par l'écrit d'explicitation des procédures permettrait un apprentissage de la compréhension sur les textes résistants plus efficace. Par exemple, l'élaboration d'un cahier outils de

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

lecteur relevant les principales démarches utilisées en s'appuyant sur des phrases tirées des textes travaillés lors du débat interprétatif constituerait un levier didactique.

Ce dispositif ne permet pas de tester si les élèves sont capables de transposer les compétences de lecture sur d'autres textes réticents dans d'autres contextes d'apprentissage et de la vie de tous les jours.

5.2.3/ Quelle efficacité ?

D'une manière générale, j'ai pu observer que ce dispositif permet une mobilisation de la plupart des élèves sur l'écrit non fonctionnel, alors que ces derniers y sont habituellement hermétiques. (Texte 2 : 335 E7 : *Ah on va savoir si on avait raison, là ! Si on gagne ? On parie là allez, on parie... Texte 3 54 E7 : Ah, ça je kiffe ça madame.*) Le fait de passer par des échanges oraux permet de rendre l'activité de lecture *plus interactive* et moins solitaire. (Entretien n° 711_0100 34. E6 : *Bah, parce que dehors on est avec nos copains et quand on lit un livre, on est tout seul.* Entretien n° 711_0103 42. E8 : *L'action, l'image et le texte, tout.*) Ces élèves ont besoin d'agir pour réfléchir. Leurs questionnaires et entretiens le montrent (lecture en dehors de l'école sur les jeux vidéo, les mangas, les B.D). Le fait de passer par des *interactions* orales (le terme en italique dénote une *action en groupe*) favorise leur entrée dans la compréhension du texte implicite qui leur paraît inutile. Mais ces interactions doivent être cadrées par l'enseignant pour éviter toute interprétation parfois extravagante (cas d'E1) et maintenir une logique en lien avec la textualité et le réel.

Les textes n'étaient pas forcément adaptés. Partir le plus possible de leurs centres d'intérêt s'avère être également primordial. E6 est le seul à ne pas être rentré dans le sens des textes étudiés. Il se souvient de bribes incohérentes. Dans son entretien, il évoque la présence de clown dans le texte 3 l'ayant associé à *cirque* (122. E6). Il verbalise clairement le manque d'intérêt qu'il porte au sujet du texte, dit qu'il n'avait pas envie et s'enthousiasme à l'idée de travailler sur l'Amérique. (Entretien n° 711_0100 110. E6/ 114. E6). Beaucoup d'élèves évoquent aussi des problèmes liés à la mémorisation des informations (E2, E4, E5, E7, E8) dans leurs entretiens mais aussi lors des séances ceci malgré les différentes entrées à la fois orale et écrite. Selon l'objectif fixé, pour travailler les stratégies de façon plus efficace, il serait intéressant de varier la longueur tout en gardant une démarche structurée, c'est-à-dire utiliser des

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

textes non transformés. Les compétences de mémorisation peuvent être travaillées en parallèle dans d'autres séances d'apprentissage-compréhension.

Ces séances d'enseignement apprentissage n'ont pas permis une évolution de la représentation de l'écrit. La lecture comparative entre les entretiens et les questionnaires sur les représentations sociolinguistiques le montre. Quelques élèves comme E2, E4 et E7 qui disent lire un texte en entier pour le comprendre, verbalisent lors de leur entretien ne pas lire en entier à chaque fois, mais repérer des passages. Certains élèves dont E2 et même E3 orientent davantage leur préférence de lecture vers l'enseignement général dans leur entretien (E3 est un élève qui pourtant lors des séances semblait opérer des stratégies d'évitement en laissant les autres parler, mais ce n'était qu'apparence car il savait prendre position dans un groupe en s'appuyant sur la cohérence de leur réponse). Ces dispositifs, mis en place sur une trop courte durée, ne permettent pas une évolution des représentations.

De façon plus spécifique, les dispositifs de cette recherche action avaient pour objectif de faire rentrer **tous** les élèves dans le sens second d'un texte littéraire en utilisant le débat interprétatif. Qu'en est-il réellement ? Même si beaucoup semblent mobiliser par la tâche, ce qui est déjà non négligeable mais pas suffisant, la construction de l'identité d'apprenant reste inégale, comme nous avons pu le remarquer dans l'analyse pour ces élèves qui d'un point de vue sociolinguistique semblaient former un ensemble assez homogène. Mais, la représentativité ne peut pas être absolue, nous l'avons vu avec la particularité de l'élève E6 fortement hermétique au savoir institutionnel. Lui n'est pas du tout rentré dans les apprentissages, les dispositifs n'ont donc pas permis un enseignement apprentissage plus « égalitaire ». Qu'en est-il de l'identité d'acteur social ? Ces dispositifs ont permis aux élèves de verbaliser certaines de leurs procédures mises en jeu lors des séances, mais aucune réponse n'est donnée sur la transposition stratégique des habiletés dans d'autres contextes alors que c'est un des enjeux de la problématique.

Ainsi, ce modèle né d'une volonté d'adapter ma pratique professionnelle n'est pas sans intérêt mais doit évoluer pour permettre un meilleur apprentissage de la compréhension des textes résistants pour **tous**. D'ailleurs, suite aux résultats de cette recherche action, certains ajustements à mettre en place dans mes futures séances sont déjà pensés :

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

- consulter les élèves sur les thèmes sur lesquels il voudrait travailler en gardant un lien avec le programme, toujours vers un accès à la culture commune.

- pratiquer un enseignement plus explicite des stratégies avec une mise en place de fiches outils expliquant les démarches utilisées à partir d'exemples de points de vigilance de la textualité sur les textes étudiés.

- répéter davantage ces séances d'apprentissage de la compréhension sur des textes résistants soulevant un nœud de compréhension pour favoriser l'automatisation des habiletés et renforcer les compétences stratégiques. Ces textes implicites peuvent être de différentes natures et présents dans la vie de tous les jours des élèves cibles (affiche publicitaire, documentaire, article de journal...)

- proposer en parallèle d'autres types de séances en groupe ayant des objectifs différents : mémorisation, place de l'écrit.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

CONCLUSION

Ce travail de recherche action est né d'une volonté de faire évoluer ma pratique professionnelle en lien avec l'enseignement-apprentissage de la compréhension. Partant de constats mettant en avant le rapport chaotique qu'entretiennent les élèves en difficulté scolaire avec l'écrit, je me suis posée et me pose encore des questions sur comment aborder un enseignement le plus efficace possible. En effet, comme je vais le montrer dans cette conclusion, ce travail m'a permis de faire évoluer ma réflexion et donc parallèlement ma pratique, mais cette évolution n'est pas terminée et s'affinera au gré de mes années d'enseignement.

Une démarche réflexive à des fins d'évolution professionnelle

Ainsi, enseignant le français auprès d'élèves de CAP dits *réservés* deuxième année, j'ai remarqué que ces élèves considèrent les textes littéraires comme des textes non utiles dans leur vie de tous les jours. En plus, ces textes leur font obstacle et les ont mis dans des situations d'apprentissage difficiles pendant une bonne partie de leur scolarité. Donc, pour la plupart, ils leur portent peu d'intérêt évitant ainsi des situations trop pesantes pour eux. Quels leviers didactiques trouver alors pour faire rentrer ces élèves dans l'apprentissage de la compréhension fine de ces textes résistants auxquels ils pourront être confrontés plus tard dans une société où la pratique de l'écrit domine ? Pour trouver des réponses, je me suis tournée vers une approche sociolinguistique. J'ai choisi de m'appuyer sur les apports théoriques concernant les causes et les conséquences des inégalités scolaires. Je voulais comprendre pourquoi ces élèves issus principalement des classes populaires avaient tant de difficultés à rentrer dans l'écrit, qui plus est non fonctionnel, et je voulais aussi prendre conscience de la réalité des conséquences de cet hermétisme. Cette réflexion m'a donc amené à dresser un tableau de leurs représentations et pratiques de l'écrit. Il en ressort que ces élèves issus de milieux populaires ont des habitus culturels éloignés de ceux de l'école. Les écrits qu'ils fréquentent sont majoritairement des écrits fonctionnels pour agir socialement ou des écrits plaisir qui ne nécessitent pas de réflexivité. Le langage qu'ils utilisent vise d'ailleurs une communication immédiate, sans prise de recul (textos). Ils associent bien souvent les actes réflexifs du lire et écrire aux domaines scolaires. Cependant, leurs fréquences de lecture hors école et les préférences de lecture à l'école sont variables.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Certains disent lire souvent alors que d'autres jamais. De plus, contrairement à ce qu'on pourrait penser tous ne sont pas hermétiques aux lectures non fonctionnelles de l'enseignement général animé par une volonté d'apprendre à comprendre. De cette analyse de données, ont découlé des pistes socio-didactiques (utiliser un métalangage oral, des textes adaptés, un enseignement explicite...) que j'ai utilisées, dans une démarche inductive, afin de construire des séances d'enseignement-apprentissage de la compréhension, dispositifs d'une recherche action. L'hypothèse posée était alors **Les interactions orales sous forme de débat interprétatif en classe permettent aux élèves de construire le sens second d'un texte littéraire adapté (partant de leur vécu, leurs idées, leurs compétences) et participent à la construction de leur identité d'apprenant et d'acteurs social.**, réponse à la problématique *Les écrits scolaires non fonctionnels semblent constituer un obstacle à l'apprentissage des élèves relevant de l'enseignement professionnel adapté et préparant un certificat d'aptitude professionnelle. Cependant, l'utilisation de textes littéraires dans un contexte didactique adapté, peut-il participer à la construction identitaire de ces apprenants et acteurs sociaux, en fin de scolarité obligatoire ?*

Le degré d'efficacité des dispositifs

Pour vérifier la validité de l'hypothèse, j'ai croisé plusieurs données : observables (interactions lors des séances d'apprentissage, verbalisations lors des entretiens semi directifs et d'explicitation...), données issues des questionnaires, trace écrite des élèves. Partant de l'analyse complémentaire de ces résultats, il apparaît que l'hypothèse de départ est en partie invalidée. En effet, l'étude montre que ces élèves sont, pour une grande majorité, mobilisés par la tâche suscitée dans le débat interprétatif, mais qu'ils construisent différemment le sens second du texte littéraire en utilisant des stratégies de façon hétérogène, soit en faisant preuve d'autonomie dans leur réflexion, soit en s'appuyant sur l'étayage de l'enseignant. Ce dispositif permet donc une entrée dans la compréhension du sens second d'un texte résistant à des fins de construction identitaire d'apprenant et d'acteur social, mais cet accès à l'implicite et les moyens d'y parvenir restent variables d'un élève à l'autre, alors que l'objectif est une construction du savoir commun égalitaire. Qu'en est-il alors de la pertinence du débat interprétatif dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension avec ces élèves en difficultés scolaires ayant un rapport à l'écrit disparate ?

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Comme l'ont précisé certains auteurs dont B. Charlot, E. Bautier, J-Y. Rochex¹³¹, les élèves sont façonnés par différents contextes (*le macro social et culturel, le méso institutionnel et le micro interactif* à l'échelle de l'individu) qui les rendent singuliers, même si certaines caractéristiques communes sont à prendre en compte pour établir un enseignement de la compréhension plus efficace auprès de ces élèves dits en difficultés scolaires et socialement défavorisés. Par exemple, l'analyse sociolinguistique montre qu'utiliser le langage oral qui leur est plus familier, partir des thèmes proches de leurs centres d'intérêts pour aller vers la construction d'un savoir commun, proposer un enseignement le plus explicite possible seraient porteurs pour la construction de leurs connaissances. Mais, tenir compte des spécificités du groupe n'est pas suffisant. Il ne faut pas oublier la particularité de l'individu (son *vécu*, ses *compétences*, ses *idées*) qui influe dans son apprentissage, dans la construction ici du sens second des textes résistants à des fins de transposition dans la vie de tous les jours. Les résultats de cette étude montrent que la représentativité du groupe reste relative car chaque personne fonctionne différemment. Par ailleurs, des effets autres que l'origine sociale et les habiletés cognitives peuvent influencer sur l'apprentissage et les inégalités scolaires. On parle d'« effet établissement » ou d'« effet maître » qui nuancent le fatalisme social de l'élève issu des classes populaires comme cause essentielle des difficultés scolaires. Les écarts de performance scolaire pourraient dépendre aussi "toutes choses égales par ailleurs"¹³² pour le premier du type d'établissement fréquenté et pour le deuxième de la pratique enseignante. M. Duru Bellat¹³³ précise à ce sujet que l'« effet maître » a des conséquences sur la construction inégale des connaissances plus imposantes que l'« effet établissement ». Elle explique qu'« *Il y a en fait beaucoup plus de différences au sein des écoles qu'il n'y en a d'une école à l'autre* » car selon elle « *Cet effet maître, qui peut aller jusqu'à expliquer, selon les recherches, entre 10 et 15% de la variance des progressions une année donnée, est en outre durable.*»

L'hypothèse de départ est donc à nuancer dans la mesure où le débat interprétatif *participe* bien à la construction du sens second d'un texte littéraire *en partant du vécu, des compétences, des idées* des élèves, même s'il ne *permet* pas la construction pour **tous**, après la mise en place des dispositifs de la recherche (trois séances seulement).

¹³¹ CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin

¹³² C'est-à-dire qu'on s'appuie pour mesurer ces effets sur des élèves comparables socialement et scolairement.

¹³³ DURU BELLAT M. Effets maître, effets établissement, quelles responsabilités pour l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°23, 321-337

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Chaque élève a donc des besoins particuliers, son entrée dans la connaissance d'un objet de savoir en dépend. Cette analyse montre donc qu'il n'y a pas de déterminisme social pur. Même si le débat interprétatif utilise des moyens encourageant la prise de conscience des démarches pour accéder à la compréhension pour un maximum d'élèves, il ne doit pas être le seul levier en jeu dans l'apprentissage de la compréhension. Les idées développées par J. Gumperz¹³⁴, vont dans ce sens quand il précise que les interactions orales organisées en classe sont fondamentales pour accéder aux connaissances, mais pas le seul facteur à un enseignement-apprentissage qui fonctionne. Des ajustements dans l'enseignement sont alors à penser pour un apprentissage plus égalitaire.

Des ajustements à long terme nécessaires

En effet, le modèle de cette recherche action doit évoluer et doit s'adapter au profil sociolinguistique et cognitif de tous les élèves, qui même s'il présente des points convergents, reste néanmoins très dépendant non seulement de la singularité de chacun, mais aussi des influences contextuelles (variant d'un instant à l'autre, d'un groupe classe à l'autre). Plusieurs ajustements ont déjà été pensés, et évolueront en fonction. D'abord, l'enseignement pourrait être davantage explicite avec une entrée par l'écrit, une trace écrite métacognitive matérialisant les procédures utilisées en prenant exemple sur des phrases de textes étudiés. Ces procédures seraient répertoriées dans un cahier outils auquel l'apprenti lecteur pourrait se référer au fil de son apprentissage, s'il en ressent la nécessité. Ensuite, comme le précisent S. Cèbe et R. Goigoux¹³⁵, ces élèves ont besoin d'un enseignement répété avec des séances présentées sous le même format. Habitué au déroulement de la séance, ils se concentreront davantage sur l'objectif didactique. Dans notre analyse, on a pu constater que beaucoup d'élèves perturbés par la compréhension des consignes et la forme de la séance (E4, E10, E8) oublient l'objet de savoir enseigné. Puis, comme l'a précisé E. Bautier¹³⁶, il ne faut pas *surdoser l'oral*, car la maîtrise de l'écrit tient une place importante dans la culture commune. Ces séances utilisant le débat interprétatif doivent donc être complémentaires à d'autres séances où l'écrit est plus présent évitant ainsi *toute marginalisation sociale et*

¹³⁴ GUMPERZ J. (1989). La sociolinguistique interactionnelle dans l'étude de la scolarisation. dans *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.

¹³⁵ CÈBE S. et GOIGOUX R. (2009). *Lectrix & lector, Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

¹³⁶ BAUTIER E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie : la pédagogie et les savoirs : éléments de débats*. vol. 137.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

linguistique de l'acte d'écriture. Il est important d'amener ces élèves vers des pratiques langagières plus scripturales et réfléchies, des pratiques scripturo scolaires selon B. Lahire¹³⁷. Pour cela, les familiariser au préalable, avec un langage oral réfléchi, effectuer des retours métacognitifs réguliers sur le *comment on a fait pour répondre* à la fin et au début de chaque séance est efficient et permettra a fortiori à ses élèves d'entretenir une position d'*exotopie*¹³⁸ par rapport au texte. Et, visant une transposition des compétences, il n'est pas négligeable non plus de varier les genres de textes et de s'attacher à des écrits implicites de la vie de tous les jours (affiches publicitaires, de cinéma, synopsis de film...) toujours en gardant à l'esprit les finalités et problématiques du programme de CAP. Travailler un objectif par séance est également essentiel car l'engagement de ces élèves dans la tâche nécessite une adaptation réfléchie par l'enseignant en fonction de leur ZPD. *Pour permettre cette remobilisation, nous sommes attentifs à ne pas submerger par des demandes qui s'avèrent hors de leur portée et à ne pas les laisser, trop vite, trop seuls*¹³⁹. Lors des séances, d'autres difficultés sont verbalisées par les élèves et observées par l'enseignant. Celles-ci sont à prendre en compte et à travailler en parallèle dans des séances de remédiation complémentaires.

Ainsi, l'analyse sociolinguistique a été essentielle car elle a nourri une réflexion didactique visant la mise en place d'une séquence d'apprentissage de la compréhension *adaptée* au groupe d'élèves cibles. Même si l'efficacité des dispositifs de cette recherche action reste inéluctablement variable face à la diversité des besoins particuliers de chaque élève dit en difficulté scolaire, il s'avère que le débat interprétatif sur le sens second d'un texte littéraire *participe* à une construction d'identité d'apprenant. S'élabore également, grâce à ces dispositifs, une construction d'identité d'acteur social. Cependant, les niveaux atteints dans cette construction ne sont pas les mêmes pour **tous** au regard du temps qui était imparti (une dizaine de semaines avec seulement trois séances d'apprentissage). La maîtrise des savoir faire n'est pas immédiate et s'opère différemment d'un élève à l'autre, élève singulier par essence. Les effets de l'enseignement-apprentissage semblent donc plus visibles sur certains qui ont conscientisé les procédures à utiliser pour dénouer le blanc du texte, seuls ou avec l'aide

¹³⁷ LAHIRE B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de « l'expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 167 - 187.

¹³⁸ LAHIRE B. (1992). *Ibid*

¹³⁹ CÈBE S. et GOIGOUX R. (2009). *Ibid*

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

de l'enseignant, alors que d'autres ont besoin de plus de temps pour construire, voire déconstruire pour reconstruire, ces compétences. Ce modèle mérite donc d'être pensé sur un temps plus long pour en voir les véritables effets, notamment en ce qui concerne la transposition du savoir des élèves dans d'autres contextes, avec une autonomie plus marquée et à des fins de socialisation dans une société où les pratiques de l'écrit dominant.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Références

- ABRIC J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- AHR S. et JOOLE P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. dans *Le Français aujourd'hui*, n° 168. Paris : Armand Colin. n° 168.
- <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.htm>
- BARRE DE MINIAC C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Revue et Education*, n°2, T3. [dernière consultation le 1^{er} août 2014]
- BARRÉ DE MINIAC C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, n°113 / 114.
- BAUTIER E. (1997). USAGES IDENTITAIRES DU LANGAGE ET APPRENTISSAGE. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formation*, n° 108.
- BAUTIER E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie : la pédagogie et les savoirs : éléments de débats*. vol. 137.
- BAUTIER E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, n° 113-114, 41-54.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- BLANCHET P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BONNERY S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir agir*, n°17.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- BRUNER J. (1998), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

CÈBE S. et GOIGOUX R. (2009). *Lectrix & lector, Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

COSLIN P. G. (2002). La perspective d'Erikson. dans COSLIN P. G. (2002) *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.

DURU BELLAT M. Effets maître, effets établissement, quelles responsabilités pour l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°23, 321-337

EL KAROUNI S. (2012). L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels. *Revue généraliste de recherche en éducation et formation*.

FORQUIN J-C. (1976). BERSTEIN B. Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. *Revue française de la pédagogie*, vol.35.

GROSBOIS M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, 65- 81.

GUMPERZ J. (1989). La sociolinguistique interactionnelle dans l'étude de la scolarisation. dans *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.

LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

LAHIRE B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de « l'expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 167 - 187.

MACAIRE D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche, Les après-midis du LAIRDIL, numéro thématique : Didactique des langues, didactique des sciences, n°17.

MONTAGNE-MACAIRE D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, 93-115.

PENLOUP M-C. (2003). Pratiques langagières scolaires / non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit. *Etude de linguistique appliquée*, n° 130, 211-222.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

ROCHEX J-Y et CRINON J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignements. *Repères recherche en didactique du français langue maternelle*. n° 15.

TAUVERON C (1999). *Apprendre à entendre le murmure des textes*, mai 1999. Blois : Congrès de l'ANCP.

<http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/12/Repository/Murmure-des-textes-Tauvenon.pdf>

[consulté le 12 août 2014]

TAUVERON C. (2011). La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture. Dans Université d'automne. *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*.

<http://eduscol.education.fr/cid46318/la-lecture-litteraire-voie-possible-de-re-conciliation-des-eleves-en-difficulte-avec-la-lecture.html>

[consulté le 14 août 2014]

TAUVERON C. (2011). La lecture comme jeu, à l'école aussi. Dans Université d'automne. *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*.

<http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>

[consulté le 14 août 2014]

TERRAIL J-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* Paris : La Dispute

VERMESCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La dispute.

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Sitographie

► Café Pédagogique. (2012). *La construction des inégalités scolaires : Dans la classe aussi ?* par Marcel Brun

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/23122012_ConstrInegalites.aspx

[consulté le 10 août 2015]

► Eduscol Le Débat n° 110. (2002). *Entretien avec Alain Boissinot. Où en est l'enseignement du français ?*

<http://www.atelier.eduscol.education.fr/D0033/FXNREN07.htm>

[consulté le 12 août 2014]

► Eduscol (2012). *Statistiques des élèves en SEGPA et EREA.*

<http://eduscol.education.fr/cid48068/statistiques-des-eleves-en-segpa-et-erea.html>

[consulté le 30 juillet 2015]

► Inspection générale de l'éducation nationale. (2012). *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs P.A.R.L.E.R. et R.O.L.L. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale n° 2012- 129.*

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/31/1/2012-129_254311.pdf

[consulté le 13 août 2014]

► Ministère de l'Éducation Nationale (1995). *Établissements régionaux d'enseignement adapté.* http://dcalin.fr/textoff/erea_1995.html.

[consulté le 27 février 2014]

► Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA).*

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/1/MENE0502615A.htm>

[consulté le 27 décembre 2013]

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

► Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). *Enseignements adaptés. Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.*

<http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html>

[consulté le 27 décembre 2013]

► Ministère de l'Éducation Nationale (2014). Les compétences en lecture des jeunes(JDC). *L'État de l'école 2014. Coûts Activités. Résultats.* n° 24. 58-59.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat24/95/5/DEPP_EE_2014_357955.pdf

[consulté le 6 août 2015]

► Ministère de l'Éducation Nationale (2014). PISA 2012 : compétences en compréhension de l'écrit et en culture scientifique. *L'État de l'école 2014. Coûts Activités. Résultats.* n° 24. 56-57

http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat24/95/5/DEPP_EE_2014_357955.pdf

[consulté le 6 août 2015]

Utiliser les débats interprétatifs pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ?

Table des Annexes

Annexe 1 : Planning prévisionnel	3
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves	4
Annexe 3 : Texte 1, <i>Affiche publicitaire CCFD</i>	10
Annexe 4 : Texte 2, <i>Les Ricochets</i>	14
Annexe 5 : Texte 3, <i>L'École perdue 1</i>	18
Annexe 6 : Texte 4, <i>L'École perdue 2</i>	21
Annexe 7 : Guide d'entretien	25
Annexe 8 : Recueil de données	29
Synthèse des pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit	29
Filière Maçon	34
Filière Maintenance des Bâtiments et Collectivités	38
Filière Maintenance et Hygiène des Locaux	42
Filière Peintre Applicateur de Revêtement	48
Filière Serrurerie Métallerie	52
Annexe 9 : Retranscription des séances	58
Texte 2 : Chanson Les Ricochets, Paris Africa	59
Texte 3 : Extrait 1 de Tahar BEN JELLOUN (2007)	83
Texte 4 : Extrait 2 de Tahar BEN JELLOUN (2007)	95
Annexe 10 : Entretiens semi directifs et d'explicitation	109
Entretien E1 n° 711_0095	109
Entretien E2 n° 711_0096	122
Entretien E3 n° 711_0097	130
Entretien E4 n° 711_0098	137
Entretien E5 n° 711_0099	144
Entretien E6 n° 711_0100	153
Entretien E7 n° 711_0101	161
Entretien E8 n° 711_0103	170
Annexe 11 : Tableaux synthétisant la participation orale des élèves lors des séances	180
Annexe 12 : Vérification du consensus (étape 5)	184
Annexe 13 : Synthèse des réponses aux questionnaires, avant débat et après débat	185



Université de Rouen



ESPE

(Ecole supérieure du professorat et de l'éducation)

Académie de Rouen

Mémoire Master EERBEP 2^{ème} année

**Utiliser les débats interprétatifs pour
apprendre à comprendre en
enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ?**

Annexes

Sophie Bénard

Session septembre 2015

Directrice de recherche : Véronique Miguel Addisu

Table des Annexes

Annexe 1 : Planning prévisionnel	3
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves	4
Annexe 3 : Texte 1, <i>Affiche publicitaire CCFD</i>	10
Annexe 4 : Texte 2, <i>Les Ricochets</i>	14
Annexe 5 : Texte 3, <i>L'École perdue 1</i>	18
Annexe 6 : Texte 4, <i>L'École perdue 2</i>	21
Annexe 7 : Guide d'entretien	25
Annexe 8 : Recueil de données	29
Synthèse des pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit.....	29
Filière Maçon	34
Filière Maintenance des Bâtiments et Collectivités	38
Filière Maintenance et Hygiène des Locaux	42
Filière Peintre Applicateur de Revêtement	48
Filière Serrurerie Métallerie	52
Annexe 9 : Retranscription des séances	58
Texte 2 : Chanson Les Ricochets, Paris Africa	59
Texte 3 : Extrait 1 de Tahar BEN JELLOUN (2007).....	83
Texte 4 : Extrait 2 de Tahar BEN JELLOUN (2007).....	95
Annexe 10 : Entretiens semi directifs et d'explicitation	109
Entretien E1 n° 711_0095	109
Entretien E2 n° 711_0096	122
Entretien E3 n° 711_0097	130
Entretien E4 n° 711_0098	137
Entretien E5 n° 711_0099	144
Entretien E6 n° 711_0100	153
Entretien E7 n° 711_0101	161
Entretien E8 n° 711_0103	170
Annexe 11 : Tableaux synthétisant la participation orale des élèves lors des séances	180
Annexe 12 : Vérification du consensus (étape 5).....	184
Annexe 13 : Synthèse des réponses aux questionnaires, avant débat et après débat	185

Annexe 1 : Planning prévisionnel

Groupement de texte :

S'insérer dans la cité

Découverte de l'autre et confrontation des valeurs.

Texte 1 : Affiche : compétences encyclopédiques

Texte 2 : Ricochets : compétences lexicales

Texte 3 : extrait 1 de Tahar BEN JELLOUN (2007). *L'École perdue*. Paris : éditions Gallimard JEUNESSE : compétences encyclopédiques

Texte 4 : extrait 2 de Tahar BEN JELLOUN (2007). *L'École perdue*. Paris : éditions Gallimard JEUNESSE : compétences stratégiques

Planning de mise en place des dispositifs sur 7 semaines (14 heures)	
Première semaine	Passation du questionnaire sur les représentations sociolinguistiques et les pratiques de l'écrit (toutes les classes de CAP) → compte rendu des remarques pertinentes
Deuxième semaine	Sur une heure texte sur la technique du débat : texte et questions adaptés, tiré du fichier : M-C. Guernier (2010). <i>Participer à un débat</i> . Français, CAP. Vanves : éditions Foucher. 152 - 153 Objectif : définir débat, rôle, déroulement, règles Sur une heure débat 1 affiche
Troisième semaine	Débat 2 sur Ricochet
Quatrième semaine	Questions pour vérifier la compréhension sur texte 1 affiche.
Cinquième semaine	Débat 3

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves

Afin de mieux connaître ce que vous pensez de l'écrit en général : activités d'écriture, de lecture, son utilité pour vous à l'école ou en dehors de l'école, merci de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

Quand les réponses sont en bleu, vous devez entourer votre ou vos choix. S'il vous manque de la place pour finir de rédiger vos réponses vous pouvez écrire au verso de la feuille, en numérotant la réponse.

Bonne réflexion.

S. Bénard

Renseignements généraux

Nom Prénom :

Classe :

Age :

Date de naissance :

Nationalité :

As-tu des frères et sœurs ? oui non

Sœurs : Frères :

Age	Classe		Age	Classe

Profession du père :

Profession de la mère :

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Avant ton CAP, tu étais dans quel collège ? :

Nom :

Ville :

Au collège tu étais scolarisé en : **EGPA / enseignement ordinaire**

Présence de l'écrit à la maison.

Y a-t-il des ouvrages à lire à la maison ? **OUI NON**
Quels types ? **roman magazine journal BD livres de recettes**
Autre(s) :

Y a-t-il un ordinateur à la maison ? **OUI NON**

A la maison, tu préfères lire :

- ▶ *dans un livre*
- ▶ *en te servant d'internet*
- ▶ *les deux*

Autre(s) :

Comment expliques-tu tes choix ?
.....

Investissement

(tu peux répondre en faisant des phrases ou en listant des mots clés)

Pour toi, qu'est-ce qu'**écrire** ?
.....

A quoi cela te sert ?.....
.....

Pour toi, qu'est-ce que **lire** ?.....
.....

A quoi cela te sert ?.....
.....

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Type d'investissement

Quel(s) genre (s) de texte préfères-tu lire ?

Chanson Roman Poésie Article de journal BD
Conte Pièce de théâtre Monologue humoristique Magazine
Recettes

Autre (s) :

En dehors de l'école :

Ecris-tu en dehors de l'école ? *jamais / parfois / souvent*

A quelles occasions écris-tu en dehors de l'école ?

.....

Lis-tu en dehors de l'école ? *jamais / parfois / souvent*

A quelles occasions lis-tu en dehors de l'école ?

.....

A l'école

Tu préfères lire en : *atelier / enseignement général / les deux*

Explique pourquoi. :

.....

.....

.....

Tu préfères écrire en : *atelier / enseignement général / les deux*

Explique pourquoi. :

.....

.....

.....

Opinions / attitudes

A quel âge as-tu appris à lire ? En quelle classe ?.....
.....

As-tu rencontré des difficultés lors de ton apprentissage de la lecture ?

jamais / parfois / souvent

Quelles difficultés, donne des exemples.....
.....
.....

A quel (s) métier(s) prépare ton CAP ?

Combien de stages as-tu effectués pendant tes années de CAP?.....

Quelles tâches as-tu effectuées pendant ces stages ?.....
.....
.....

Lors de ces stages, as-tu écrit ? *jamais / parfois / souvent*

Quoi, quel type de document ?.....
.....

Lors de ces stages, as-tu lu ? *jamais / parfois / souvent*

Quoi, quel type de document ?.....
.....

Lors de ces stages, penses-tu qu'on a pu te juger sur la manière dont tu lis ou
tu écris?

OUI NON

Pourquoi ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Quand tu n'arrives pas à effectuer une tâche de lecture ou d'écriture tu vas :

- *arrêter*
- *attendre que l'on vienne t'aider*
- *demander de l'aide*
- *essayer de résoudre le problème seul avec l'aide d'outils (fichiers, affichage...)*

Les conceptions

Entoure l'affirmation qui correspond **le plus** à ce que tu penses de l'acte de lire.

▶ *Lire, c'est identifier / reconnaître des mots écrits pour pouvoir les dire à l'oral ou dans sa tête.*

▶ *Lire, c'est comprendre une histoire, un événement qui fait sens....*

Entoure l'affirmation qui correspond **le plus** à ce que tu penses de l'acte d'écrire.

▶ *Ecrire permet de communiquer avec d'autres personnes.*

▶ *Ecrire permet de réfléchir, d'organiser ses idées.*

Stratégies

Suffit-il de lire le texte **en entier** ou **à peu près** pour le comprendre?

.....

Pourquoi ?

.....

Quand tu ne comprends pas un texte, comment fais- tu pour y arriver ?

.....

.....

.....

.....

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Quand tu n'arrives pas à rédiger un écrit
(Suite d'une histoire, d'une pièce de théâtre, opinion à écrire, ...), que fais-tu ?

.....

.....

.....

.....

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Annexe 3 : Texte 1, Affiche publicitaire CCFD

Etude d'une affiche publicitaire pour l'aide humanitaire, en lien avec l'analphabétisme : rapport à l'écrit.



Texte littéraire ? présence d'écrits résistants sur l'affiche : notion de cliché / sud (pays défavorisé) / Bogota / cause humanitaire / illétrisme / analphabétisme
Les réponses écrites ont été ramassées, la séance de débat enregistrée.

1^{ère} étape : lecture individuelle silencieuse avec écriture de la réponse à la question sur la feuille et des arguments.

Question qui est cette femme ?

Pourquoi ?

2^{ème} étape : en groupes de 3 élèves, débat à partir des réponses et des arguments de chacun pour arriver à une réponse argumentée du groupe, notée sur la feuille par un élève.

Remarque : il est important que les élèves fixent leurs conclusions en les écrivant à chaque étape.

3^{ème} étape : collectivement, débat à partir des réponses des groupes. L'enseignante note au tableau les réponses de chaque groupe en colonnes puis, au fur et à mesure, les arguments forts donnés pour défendre chaque réponse.

4^{ème} étape : synthèse des arguments pour arriver à une réponse commune à toute la classe. (tableau photographié)

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

5^{ème} étape : questions de compréhension sur le document (cf. fichier p. 135 :

M. Sendre-Haidar (2012). *Les nouveaux cahiers de Français CAP*, Malakoff : Foucher)

- ▶ Identifiez l'émetteur de cette affiche. Quel est le but de cette campagne publicitaire ?
- ▶ Observez l'affiche : Quelles idées reçues ou clichés cherche-t-elle à dénoncer ?
- ▶ Citez deux noms d'ONG ou associations humanitaires que vous connaissez. Dites si vous aimeriez vous engagez auprès l'une d'entre elles.

Ouverture sur les autres textes du groupement :

Pourquoi l'alphabétisation est-elle considérée comme une cause humanitaire ?

Importance de l'écrit.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Évaluation : compréhension d'un document.

CAP deuxième année

Nom/ Prénom :Date : 8/04/2014

Répondez aux questions en faisant des phrases.

1/ Qui est cette femme ?.....

.....

2/ Pourquoi pensez-vous cela ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?

.....

.....

.....

3/ Sur l'affiche est écrit : ***Le sud mérite mieux que nos clichés.***

Que signifie **clichés**? Entourez UNE proposition.

▶ des photographies.

▶ des idées reçues que l'on a sur la vie des gens.

4/ Expliquez ce que signifie :

Le sud mérite mieux que nos clichés.

Faites un don pour les projets nés là-bas.

.....

.....

.....

.....

.....

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Vous pouvez vous appuyer sur la caricature de Plantu, représentant les inégalités entre les pays du Nord et les pays du Sud.



5/ En t'aidant des précédentes réponses, de quel type de document s'agit-il ?

.....

.....

.....

6/ Quel message est transmis aux lecteurs de ce document ?

.....

.....

Annexe 4 : Texte 2, Les Ricochets

Titre :

Auteurs :

J'aurais pu être un même
Un bout de chou qui sourit
Et se fout d'être mouillé
Comme de la dernière pluie.

Mais ici y a pas d'eau,
Qu'un silence ordinaire
Qui ne cesse de peser
Sur nous comme un enfer.

Moi, ce que je voulais c'est jouer
Mais pas avec ma vie
Et je vous regarde verser
Des larmes qu'on n'a plus ici,

Moi ce que je voulais c'est danser
Pour faire tomber la pluie
Et je vous regarde creuser
La terre mais pas des puits.

Je veux pas l'aumône
Je veux pas déranger
Mais juste un peu d'eau
Pour faire des ricochets, pour faire des ricochets, pour faire des ricochets.

J'aurais pu être un même
Comme un autre qui grandit
Sans avoir à scruter
Un ciel qui vous oublie

J'demande pas un ruisseau
Encore moins une rivière
Je veux seulement jeter
Des bouteilles à la mer.

Moi, ce que je voulais c'est jouer
Mais pas avec ma vie
Et je vous regarde verser
Des larmes qu'on n'a plus ici.

Moi ce que je voulais c'est danser
Pour faire tomber la pluie
Et je vous regarde creuser
La terre mais pas des puits.

Je veux pas l'aumône
Je veux pas déranger
Mais juste un peu d'eau
Pour faire des ricochets, pour faire des ricochets, pour faire des ricochets.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Nom :

Enigme : Qui est je ?

Etape 1 :

Après lecture orale du texte.

Votre avis : Je est

Pourquoi ?.....

.....

Etape 2 :

Après lecture individuelle du texte.

Votre avis : Je est

Pourquoi ?.....

.....

Etape 3 :

Après discussion avec ton camarade.

Votre avis : Je est

Pourquoi ?.....

.....

Etape 4 :

Après mise en commun du groupe, consensus.

Votre avis : Je est

Pourquoi ?.....

.....

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Etape 5 :

Vérification du consensus.

Relève des indices qui vont te permettent d'identifier je.

LIEU	ACTIONS que JE fait	ACTIONS que JE voudrait faire.
3 indices	3 indices	3 indices

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Les champs lexicaux :

Eau	Enfance / jeu	Nature
Désolation	Impuissance	

Annexe 5 : Texte 3, L'École perdue 1

Je devais me faire à l'idée que pour ces enfants, l'école, c'est comme le cirque qui passe par là une fois par an. Que représente l'école pour un enfant qui ne mange pas à sa faim ? Comment lui expliquer qu'il est nécessaire de passer par là pour ne plus souffrir de la faim un jour ?

J'ai distribué aux élèves des cahiers et des crayons envoyés par la France, et des buvards venus de Belgique. Il y avait trente enfants, garçons et filles. Tous étaient passés par l'école coranique. Certains savaient lire et écrire. (...) Les élèves étaient assis par terre. On m'avait dit que les tables et les chaises devaient arriver dans le courant du mois. Ce serait le cadeau des Canadiens. Pour le moment, il fallait se débrouiller. Et le tableau noir ? Ce serait le cadeau du menuisier le plus riche de la ville. On l'attendait. (...)

Cette école qui ne ressemble pas encore à une école devrait inscrire sur les murs les noms de tous les donateurs, de toutes les personnes généreuses qui font la charité.

Extrait de Tahar BEN JELLOUN (2007). *L'École perdue*. Paris : éditions Gallimard
JEUNESSE

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Nom :

Enigme : où enseigne je ?

Etape 1 :

Après lecture orale du texte.

Votre avis : Je

Pourquoi ?.....

.....

Etape 2 :

Après lecture individuelle du texte.

Votre avis : Je

Pourquoi ?.....

.....

Etape 3 :

Après discussion avec ton camarade.

Votre avis : Je est

Pourquoi ?.....

.....

Etape 4 :

Après mise en commun du groupe, consensus.

Votre avis : Je

Pourquoi ?.....

.....

Annexe 6 : Texte 4, *L'École perdue 2*

Sur les murs [de la bâtisse blanche - l'usine] étaient accrochées des affiches de publicité où l'on voyait un grand sportif noir s'apprêter à courir. Le sigle de la marque ressemblait à un grand accent grave peint en blanc sur fond noir. Que représentait cet accent grave ? Un oiseau sans tête ? Un pied arraché ? Une vague, ou une simple flèche mal dessinée ? Je n'en savais rien mais j'ai lu : « Les baskets du troisième millénaire », « L'esprit de la victoire. »

Quelle victoire ? Celle qui fait travailler des enfants, celle qui les détourne de l'école pour les exploiter parce qu'ils sont pauvres et ne peuvent pas se défendre ? (...)

[Article 4 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme](#), dont on commémore les 60 ans (1948-2008) : « Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude ; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

Faire travailler des enfants au lieu de les laisser aller à l'école, quel malheur ! C'est de l'exploitation et de l'esclavage. (...)

Je voulais vous raconter ces histoires pour que vous compreniez à quel point l'ignorance est pernicieuse¹, à quel point elle endort l'esprit et réduit l'intelligence. L'être humain ignorant ne se pose plus de questions, il vit avec des certitudes et se ferme sur lui-même au point de devenir un fanatique, quelqu'un qui ne tolère rien d'autre que ses propres affirmations. Il se ferme à tout ce qui vient de l'extérieur et devient borné comme un âne qui fait toujours le même chemin. On peut même en mourir. Car certains se battent et meurent pour défendre des valeurs, des idées généreuses et fortes, quand d'autres meurent bêtement pour de petites idées très étroites. Et tout ça est de la faute de l'ignorance, l'ignorance, la pire chose au monde.

Extraits 2 de Tahar BEN JELLOUN (2007). *L'École perdue*. Paris : éditions Gallimard JEUNESSE

¹ Nuisible, dangereux

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

(Avant le débat : lecture autonome du texte)

Réponds aux questions en t'appuyant sur le texte.

1/ A ton avis à quelle marque appartient l'usine dont on parle dans le texte ?
Relève les indices

.....
.....
.

2/ Comment l'auteur qualifie le travail des enfants ?

.....
.....

3/ Pourquoi l'auteur pense que l'ignorance peut-elle mortelle ?

.....
.....

(Avant le débat : lecture autonome du texte)

Réponds aux questions en t'appuyant sur le texte.

1/ A ton avis à quelle marque appartient l'usine dont on parle dans le texte ?
Relève les indices

.....
.....

2/ Comment l'auteur qualifie le travail des enfants ?

.....
.....

3/ Pourquoi l'auteur pense que l'ignorance peut-elle mortelle ?

.....
.....
.....

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Nom :

Enigme : Que pense l'auteur du travail des enfants ?

Etape 1 :

Après lecture orale du texte. Votre avis : Il pense que

.....

Pourquoi ?.....

.....

.....

Etape 2 :

Après lecture individuelle du texte. Votre avis : Il pense que

.....

Pourquoi ?.....

.....

Etape 3 :

Après discussion avec ton camarade. Votre avis : Il pense que

.....

Pourquoi ?.....

.....

Etape 4 :

Après mise en commun du groupe, consensus. Votre avis : Il pense que

.....

Pourquoi ?.....

.....

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Etape 5 :

Vérification du consensus.

1/ A ton avis à quelle marque appartient l'usine dont on parle dans le texte ?
Relève les indices.




.....
.....

2/ Comment l'auteur qualifie le travail des enfants ?

.....
.....

3/ Pourquoi l'auteur pense que l'ignorance peut-elle mortelle ?

.....
.....
.....

1 - 	J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.	
2 - 	J'ai trouvé la réponse à partir d'indices écrits dans le texte.	
3 - 	J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.	

Annexe 7 : Guide d'entretien

Guide d'entretien : Entretien d'explicitation

CAP deuxième année, Serrurier métallier.

► **A/ A partir du questionnaire sur [les représentations sociolinguistiques](#) :**

Initialiser

Il y a six semaines tu as rempli un questionnaire sur le rapport à l'écrit, sur ce que tu penses de l'acte de lire et celui d'écrire.

Est-ce que tu t'en souviens ?

Focaliser

Aujourd'hui on va reprendre quelques unes de ces questions à l'oral car ça m'intéresse de savoir comment tu fais quand tu lis un texte littéraire en enseignement général, un texte dont le sens n'est pas immédiat, c'est-à-dire qu'on ne le comprend pas forcément tout de suite.

Q2/ Es-tu d'accord pour me répondre afin que je comprenne mieux la façon dont tu procèdes pour répondre ?

Élucider

Q3/ A quel âge, dans tes souvenirs, as-tu appris à lire ?

Q4/ Est-ce que cela t'a paru difficile ? Comment tu peux l'expliquer ?

Q5/ En dehors de l'école, aujourd'hui, il t'arrive de lire ?

Est-ce que tu lis souvent, jamais ou parfois ?

Q5/ Quels supports utilises-tu le plus souvent pour lire en dehors de l'école ?

les écrans (l'ordinateur) ou le support papier : livre, journal, bandes dessinées, roman, magazine....

Q6/ Comment tu peux expliquer ces choix ?

Comment tu sais que pour toi, il est plus facile de lire sur

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Qu'est-ce qui se passe dans ta tête qui t'amène à utiliser plus un support que l'autre ?

Q7/ Donc, pour toi, qu'est-ce que lire ?

A quoi cela te sert ? Comment tu le sais ? Ça m'intéresse de savoir pour essayer de mieux comprendre vos habitudes de lecture.

Maintenant nous allons revenir à la pratique de la lecture et ce que tu en penses au lycée. Est-ce que ça te convient toujours, tu es d'accord ?

Q8/ Au lycée, tu préfères lire en atelier, en matière générale ou les deux.

Comment tu le sais ?

Qu'est-ce qui se passe dans ta tête qui te fait préférer telle ou telle matière ou les deux ? J'aimerais savoir.

Q9/ Tu as effectué trois stages, je crois, en CAP ?

Lors de tes stages, est-ce qu'on t'a jugé sur la manière dont tu lisais ?

Comment tu le sais ?

Qu'est-ce qui te permet de dire cela, j'aimerais que tu m'aides à comprendre.

Réguler : Relances possibles :

Alors là qu'est-ce que tu as vu ?

Qu'est-ce que tu t'es dit ?

Tu entends quoi dans ta tête ?

Tu vois quoi ? Tu sens quoi ? Qu'est-ce que tu voyais autour de toi ?

Comment sais-tu ce qui est important ?

A quoi tu vois qu'il fallait chercher avec quel mot ça allait ?

Comment tu sais que ça va avec ce mot-là, que c'est sûr, pas sûr ?

Aide-moi à comprendre.

Pour toi en quoi ça consiste de faire ça ou ça ?

Comment tu sais que tu ne sais rien ? Qu'est ce qui te permet de dire cela ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

► **B/ A partir des deux questionnaires sur les textes littéraires**

Initialiser / Focaliser

Q10/ En classe, maintenant, tu te rappelles, la semaine dernière nous avons travaillé sur la compréhension de textes : une chanson [les Ricochets](#) et un extrait de roman « [L'École perdue](#) » où il s'agissait de l'histoire d'un professeur qui parlait d'une école particulière, sans chaises, avec peu de matériel située fort probablement dans un village ayant peu de moyens à consacrer aux écoles ? Ça m'intéresse de savoir comment tu as fait pour répondre aux questions. Es-tu d'accord pour me répondre ?

Élucider

Peux-tu me dire comment tu as fait pour répondre à la première question de l'étape 1 : tu te rappelles seul et sans le texte ?

(Relances : Es-tu d'accord pour me dire comment tu as fait ?

Qu'est – ce qui te fait dire cela ? A quoi tu le vois ? Comment tu as fait pour répondre à la question et pour trouver les arguments ?)

2 : Peux-tu me dire comment tu as fait pour répondre à la question de l'étape 2 : tu te rappelles seul et avec le texte ?

3 : Peux-tu me dire comment tu as fait pour répondre à la question de l'étape 3 : tu te rappelles avec un camarade et avec le texte ?

4 : Peux-tu me dire comment tu as fait pour répondre à la question de l'étape 4 : tu te rappelles avec la classe et avec le texte ?

Réguler : Relances possibles :

Alors là qu'est-ce que tu as vu ?

Qu'est-ce que tu t'es dit ?

Tu entends quoi dans ta tête ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Tu vois quoi ? Tu sens quoi ? Qu'est-ce que tu voyais autour de toi ?

Comment sais-tu ce qui est important ?

A quoi tu vois qu'il fallait chercher avec quel mot ça allait ?

Comment tu sais que ça va avec ce mot-là, que c'est sûr, pas sûr ?

Aide-moi à comprendre.

Pour toi en quoi ça consiste de faire ça ou ça ?

Comment tu sais que tu ne sais rien ? Qu'est ce qui te permet de dire cela ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Annexe 8 : Recueil de données

Synthèse des pratiques et représentations sociolinguistiques de l'écrit

Partie 2 : Investissement					
	SM	MBC Un seul élève a répondu	MHL	MAC	PAR
écrire ?	apprendre (orthographe) exprimer remplir papier	0 communiquer	écrire des messages apprendre comprendre	remplir des papiers	écrire lettres apprendre mémoriser
à quoi ça sert ?	améliorer la lecture, remplir des papiers, savoir communiquer , apprendre, pour le travail plus tard, aider nos enfants.	0 envoyer une carte postale	faire les courses messages textos mémoriser mots / éviter fautes d'orthographe comprendre lettres de motivation	remplir papier	faire courses. lettres de motivation / CV. améliorer ses phrases pour faire des phrases correctes. rechercher sur internet
lire ?	apprendre comprendre me distraire imaginer l'histoire a faire moins de faute d'orthographe	0 C'est important.	regarder et retenir comprendre lire des messages	Je n'aime pas. Très embêtant. se cultiver	c'est important. visionner les mots pour éviter fautes.
à quoi ça sert ?	apprendre lire les plans et les papiers comprendre des messages (téléphone, affiche) au travail	0 lire le courrier.	retenir ce que tu as écrit connaître des choses comprendre des mots difficiles connaître l'histoire.	à rien à lire plus rapidement .	comprendre e savoir lire des bulletins de paye faire recherche et jeux sur internet.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Partie 3 : Type d'Investissement en lecture					
	SM	MBC	MHL	MAC	PAR
lecture en dehors de l'école	parfois	parfois	souvent parfois	souvent parfois	divers : 0 souvent, jamais, parfois
genre / occasions	sms mangas BD magazines auto sport	PS3 mangas BD téléphone portable PC	textos manga magazine recette	facebook mangas sms	SMS papiers pour les cours
préférence de lecture à l'école	atelier + enseignement général	atelier + enseignement général	atelier + enseignement général	atelier	Divers : 0 atelier atelier + enseignement général
pourquoi ?	C'est pas pareil. Comprendre la lecture de plan, comprendre les textes	En atelier, les écrits sont moins longs. J'aime lire les plans et les cours d'atelier.	On apprend des choses différentes et j'aime bien les découvrir.	Quasiment rien à lire. Je lis les plans d'atelier.	Je préfère la pratique. Avoir une bonne note, connaître les bases.
Type d'Investissement en production d'écrit					
	SM	MBC	MHL	MAC	PAR
écriture en dehors de l'école	parfois	souvent jamais	souvent parfois	souvent parfois	Divers : 0 souvent jamais parfois
genre / occasions	CV Lettres de motivation Devoirs Pour apprendre l'orthographe	SMS PC	SMS devoirs RDV	jeux vidéo réseaux sociaux PC	SMS devoirs
préférence d'écriture à l'école	Atelier + enseignement général	Atelier + enseignement général	Atelier	Atelier	Atelier + enseignement général
pourquoi ?	En atelier il y a des mots compliqués. On fait des fiches donc	J'aime le français, les maths. J'aime écrire.	On n'écrit presque rien. Ça m'intéresse. J'y arrive mieux.	En enseignement général, on écrit beaucoup.	On fait de la pratique.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

	on n'écrit pas beaucoup.	En atelier, c'est moins long.		Quasiment rien à écrire.	Ecrire pour réviser.
Partie 4 : Opinions et attitudes					
	SM	MBC	MHL	MAC	PAR
âge	2ans 7ans non renseigné J'étais petit.	6 ans 3 ans Je ne sais plus.	6 ans 7 ans 6ans	6 ans 7-8ans 9-10ans	non renseigné
classe d'apprentissage de la lecture	maternelle CE1 Je ne m'en rappelle plus.	CP 2 ^{ème} année de maternelle	CP	CP mais j'ai redoublé CE1 CM1	CP Clis car CP trop compliqué
difficultés	jamais parfois souvent	parfois jamais souvent	parfois	souvent parfois	non renseigné + un parfois
exemple de difficultés	mots compliqués (orthophonistes) / manque de motivation	mélange de lettres et de sons / lire des textes / je ne m'en souviens plus	écrire des mots / comprendre / lecture de mots compliqués / orthophonistes	dyslexie / difficulté à lire / confusion des sons.	non renseigné + lecture de sons
lecture en stage / type	parfois jamais / plan, consignes	parfois jamais / plan, livret de stage	jamais + un parfois / des fiches	parfois, jamais / plan	non renseigné + jamais / 0
écriture en stage / type	parfois jamais / journal de stage, document pour être payé, questionnaires sur l'entreprise.	jamais	jamais + un souvent / rapport sur ce que je faisais	parfois / rapport de stage	non renseigné / 0
jugement sur les capacités à lire	Non	Non	Non	Non	0 + un non
pourquoi ?	Pas important. On parle d'autres choses.	Je n'ai rien lu.	Je n'ai jamais lu ni écrit.	On me juge sur mon travail et non sur ma façon de lire et écrire.	Parce que je n'ai jamais lu.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Partie 5 : Stratégies					
	SM	MBC	MHL	MAC	PAR
lire un texte entier / à peu près	Entier + deux à peu près	entier	Entier + deux à peu près	A peu près	A peu près
pourquoi ?	Rater des choses	Pour comprendre tout ce qui s'est passé du début jusqu'à la fin.	Avoir toutes les informations Tout comprendre. Si on n'a pas compris, pas besoin de tout lire.	Juste les passages pour répondre aux questions. Il y a des phrases qui ne servent pas. Je ne lis que les morceaux intéressants	Le début et la fin sont importants. Ça dépend si ça m'intéresse ou pas.
Que fais-tu si tu n'arrives pas à lire ?		Demande d'aide à un pair. Demande aide à la prof. Arrête. Relis.	Aide de la prof pour comprendre le passage difficile. Relis.	Arrête Relis Attends de l'aide	Arrêt. Relis tout si ça m'intéresse . Demande de l'aide à un prof ou un camarade.
Que fais-tu si tu n'arrives pas à écrire ?		Je ne sais pas. Je prends le tableau de conjugaison.	Relis plusieurs fois les consignes. Souligne les mots. Demande de l'aide.	Arrête si pas d'intérêt. Demande d'aide. Utilise outils.	Réfléchir. Inventer. Se mets à la place de la personne qui joue un rôle. Demande d'aide. Chercher des phrases. Arrête.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Partie 6 : Conceptions					
	SM	MBC	MHL	MAC	PAR
Acte de lire	méta	méta utile	méta utile	méta	utile
Acte d'écrire	utile	utile	méta utile	utile	méta

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Filière Maçon			
renseignements généraux			
CAP MAC	Année de naissance	Fratrie (nombre) / Scolarité	Scolarité EGPA
MAC 1	1996	3	oui
MAC 2	1996	2	0
MAC 3	1996	9 / CE1 en activité	oui
MAC 4	1996	2 / CM1- CM2 CP	oui
MAC 5	1997	4 / animatrice, mère au foyer, chômeur, 6ème	oui
CAP MAC	Profession père	Profession mère	Nationalité
MAC 1	retraite	restauration	France
MAC 2	décédé	en arrêt maladie	France
MAC 3	concierge	femme de ménage	France
MAC 4	boucher	opératrice	France
MAC 5	couvreur	mère au foyer	Algérie
présence de l'écrit à la maison			
CAP MAC	Écrit à la maison	Types	Présence ordinateur
MAC 1	non	rien	oui
MAC 2	oui	BD	oui
MAC 3	oui	0	oui
MAC 4	non	0	oui
MAC 5	oui	0	oui
CAP MAC	Préférence lecture	Autre	Justification des choix.
MAC 1	Je n'aime pas lire	0	0
MAC 2	sur un livre	manga	J'aime lire de temps en temps.
MAC 3	internet	réseaux sociaux	Je n'aime pas lire je préfère parler à des potes.
MAC 4	rien	rien	Je ne lis pas.
MAC 5	0	Le Coran	0

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

investissement				
CAP MAC	Qu'est-ce qu'écrire ?	A quoi ça sert d'écrire ?	Qu'est-ce que lire ?	A quoi ça sert de lire ?
MAC 1	J'aime bien écrire	?	Je n'aime pas lire.	?
MAC 2	Remplir des papiers importants	A faire des lettres, remplir des papiers.	Se cultiver, apprendre à lire.	A lire plus rapidement.
MAC 3	Juste remplir des papiers.	A pas grand-chose remplir des papiers.	Très embêtant.	A rien oui à me souler.
MAC 4	0	0	0	0
MAC 5	0	0	0	0
type d'investissement en lecture				
CAP MAC	Lecture en dehors de l'école	Genre de textes préférés / Occasion (s)	A l'école, tu préfères lire en	Pourquoi ?
MAC 1	jamais	Je ne lis jamais chez moi.	atelier	Je lis les plans d'atelier.
MAC 2	parfois	Je préfère la poésie et les mangas.	enseignement général + atelier	J'aime bien lire les plans.
MAC 3	souvent	Statuts et textes des réseaux sociaux	enseignement général + atelier	Parce que j'ai mon téléphone à la main.
MAC 4	souvent	Téléphone portable facebook	atelier	Quasiment rien à lire.
MAC 5	parfois	0	0	0
type d'investissement en production d'écrit				
CAP MAC	Écriture en dehors de l'école	Occasion(s) d'écriture en dehors de l'école	A l'école, tu préfères écrire en	Pourquoi ?
MAC 1	parfois	portable / PC / parfois cahier	atelier	En cours d'atelier : feuille de préparation.
MAC 2	jamais	à part sur la PS3 et le téléphone portable	enseignement général + atelier	En atelier on écrit parfois, en enseignement général, on écrit beaucoup.
MAC 3	souvent	J'écris que sur clavier.	enseignement général + atelier	J'aime bien répondre aux gens qui m'envoient des messages.
MAC 4	souvent	portable facebook	atelier	Quasiment rien à écrire.
MAC 5	parfois	Quand je joue à la play station ou sur la tablette.	0	0

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

opinions attitudes				
CAP MAC	Age d'apprentissage de la lecture	Classe d'apprentissage de la lecture	Difficultés rencontrées	Exemple de difficultés
MAC 1	7-8 ans	CP CE1	parfois	à cause de la lecture
MAC 2	6 ans	CP mais j'ai redoublé	souvent	0
MAC 3	9-10 ans	CM1	souvent	Tout parce que je suis dyslexique
MAC 4	6 ans	CP	parfois	Je confondais des lettres.
MAC 5	6 ans	CP	souvent	J'avais du mal à lire.
CAP MAC	Lecture pendant les stages	Type de document lu	Écriture pendant les stages	Type de document écrit
MAC 1	parfois	plan	souvent	0
MAC 2	jamais	0	parfois	Sur mon téléphone, le midi
MAC 3	souvent	plan	parfois	cartes
MAC 4	jamais	0	parfois	mon rapport de stage
MAC 5	0	0	0	0
CAP MAC	Jugement sur les capacités de lire / écrire		Pourquoi ?	
MAC 1	NON		Je n'ai pas remarqué ça.	
MAC 2	NON		Sur mon téléphone c'est privé. Ils m'ont jugé sur ma manière de travailler.	
MAC 3	OUI / NON		Parce que des fois je ne comprends pas.	
MAC 4	NON		Parce qu'on me juge sur mon travail et non sur ma façon de lire et d'écrire.	
MAC 5	0		0	

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

stratégies		
CAP MAC	Lire un texte entier / à peu près	Pourquoi ?
MAC 1	à peu près	Juste les passages qui permettent de répondre aux questions.
MAC 2	Si c'est un livre oui sinon non.	Parce que ce n'est pas nécessaire.
MAC 3	à peu près	Parce qu'il y a des phrases qui ne servent pas.
MAC 4	à peu près	Je ne lis que les morceaux qui m'intéressent.
MAC 5	entier	Pour mieux comprendre.
CAP MAC	Que fais-tu si tu n'arrives pas à lire un texte ?	Que fais-tu si tu n'arrives pas à écrire un texte ?
MAC 1	Attendre que l'on vienne m'aider, relire, laisser tomber.	0
MAC 2	Je relis jusqu'à temps que je comprenne si ça m'énerve j'arrête de lire.	Je demande de l'aide ou je m'arrête si ça ne m'intéresse pas.
MAC 3	Aide de la prof / arrêter	J'arrête parce que plus j'essaie, plus ça m'énerve.
MAC 4	Appel de la prof pour aide / arrêter	J'attends qu'on m'aide.
MAC 5	Je relis plusieurs fois.	J'utilise un tableau de conjugaison.
conceptions		
CAP MAC	Acte de lire (utile / méta)	Acte d'écrire (utile / méta)
MAC 1	méta	utile
MAC 2	méta	utile
MAC 3	méta	utile
MAC 4	méta	utile
MAC 5	utile	utile

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Filière Maintenance des Bâtiments et Collectivités			
renseignements généraux			
CAP MBC	Année de naissance	Fratrie (nombre) / Scolarité	Scolarité EGPA
MBC 1 E9	1996	1 / 4ème	non ordinaire
MBC 2 E10	1995	8 / 0	0
MBC 3 E11	1996	7 / avec et sans activité, 3ème, maternelle	0
MBC 4	1997	7 / Collège lycée et sans activité	0
MBC 5	1996	1 / 4ème	0
CAP MBC	Profession père	Profession mère	Nationalité
MBC 1 E9	menuisier	assistante personnes âgées	France
MBC 2 E10	électricien sans activité	sans activité	France
MBC 3 E11	0	sans activité	France
MBC 4	retraite	mère au foyer	France
MBC 5	sans activité	femme de ménage	France
présence de l'écrit à la maison			
CAP MBC	Écrit à la maison	Types	Présence ordinateur
MBC 1 E9	oui	BD, mangas	non
MBC 2 E10	0	roman	0
MBC 3 E11	oui	BD	oui
MBC 4	non	0	0
MBC 5	oui	journal, BD, livre de recette	oui
CAP MBC	Préférence lecture	Autre	Justification des choix
MBC 1 E9	ordinateur et livre	jeux vidéo	0
MBC 2 E10	0	ordinateur portable	0
MBC 3 E11	ordinateur et livre	jeux, vidéo	Les BD m'attirent parce qu'il y a des dessins.
MBC 4	0	0	0
MBC 5	ordinateur internet	livres d'animaux	0

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

investissement				
CAP MBC	Qu'est-ce qu'écrire?	A quoi ça sert d'écrire ?	Qu'est-ce que lire ?	A quoi ça sert de lire ?
MBC 1 E9	0	0	0	0
MBC 2 E10	communiquer	envoyer carte postale	C'est important.	Lire le courrier.
MBC 3 E11	0	0	0	0
MBC 4	0	0	0	0
MBC 5	0	0	0	0
type d'investissement en lecture				
CAP MBC	Lecture en dehors de l'école	Genre de textes préférés / Occasions	A l'école, tu préfères lire en	Pourquoi ?
MBC 1 E9	parfois	B.D. , mangas	enseignement général + atelier	0
MBC 2 E10	parfois	pas des livres sur la PS3	atelier	J'aime bien lire les plans.
MBC 3 E11	souvent	BD	enseignement général	J'aime lire.
MBC 4	parfois	téléphone portable	enseignement général + atelier	J'aime lire les cours et les plans.
MBC 5	parfois	un peu le soir sur le PC	atelier	C'est moins long.
type d'investissement en production d'écrit				
CAP MBC	Écriture en dehors de l'école	Occasion(s) d'écriture en dehors de l'école	A l'école, tu préfères écrire en	Pourquoi ?
MBC 1 E9	souvent	SMS	atelier + enseignement général	0
MBC 2 E10	souvent	J'écris mais sans stylo avec le portable (PC).	atelier	Je préfère, c'est mieux que les autres cours.
MBC 3 E11	jamais	0	enseignement général	J'aime écrire en classe.
MBC 4	souvent	portable	enseignement général	J'aime le français, la chimie, les maths.
MBC 5	jamais	pas le temps	atelier	C'est moins long.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

opinions attitudes				
CAP MBC	Age d'apprentissage de la lecture	Classe d'apprentissage de la lecture	Difficultés rencontrées	Exemple de difficultés
MBC 1 E9	0	CP	0	Je ne m'en rappelle plus.
MBC 2 E10	6 ans	CP	parfois	Je mélangeais des des lettres et des mots.
MBC 3 E11	3 ans	2ème année de maternelle	parfois	à lire quelques textes
MBC 4	Je ne sais plus.	CP	jamais	0
MBC 5	0	CP	souvent	J'ai du mal à lire des livres.
CAP MBC	Lecture pendant les stages	Type de document lu	Écriture pendant les stages	Type de document écrit
MBC 1 E9	parfois	les plans de chantier	jamais	0
MBC 2 E10	parfois	dans mon livret de stage	parfois	Quand le patron me demandait de lire des trucs.
MBC 3 E11	jamais	0	jamais	0
MBC 4	jamais	0	jamais	0
MBC 5	jamais	Je n'ai vu aucun document à lire.	jamais	Je n'ai eu aucun document à écrire.
CAP MBC	Jugement sur les capacités de lire/ écrire pendant le stage		Pourquoi ?	
MBC 1 E9	NON		Je lisais avec mes maîtres de stage.	
MBC 2 E10	NON		Le patron ne m'a pas fait lire ou écrire.	
MBC 3 E11	NON		0	
MBC 4	NON		0	
MBC 5	NON		Je n'ai ni écrit ni lu.	

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

stratégies		
CAP MBC	Lire un texte entier / à peu près	Pourquoi ?
MBC 1 E9	entier	C'est mieux pour comprendre.
MBC 2 E10	entier	Pour comprendre tout ce qui s'est passé et connaître tous les personnages.
MBC 3 E11	entier	Pour comprendre du début jusqu'à la fin.
MBC 4	entier	Comprendre du début jusqu'à la fin.
MBC 5	0	0
CAP MBC	Que fais-tu si tu n'arrives pas à lire un texte?	Que fais-tu si tu n'arrives pas à écrire un texte ?
MBC 1 E9	J'arrête, je demande de l'aide à d'autres personnes pour y arriver.	Ça dépend.
MBC 2 E10	Je le relis, je demande de l'aide, je prends le fichier outils.	Je prends le tableau de conjugaison.
MBC 3 E11	Je demande ou j'attends de l'aide de la prof.	Je ne sais pas.
MBC 4	Aide de la prof	0
MBC 5	0	0
conceptions		
CAP MBC	Acte de lire (utile / méta)	Acte d'écrire (utile / méta)
MBC 1 E9	utile	utile
MBC 2 E10	utile	utile
MBC 3 E11	méta	utile
MBC 4	méta	utile
MBC 5	0	0

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Filière Maintenance et Hygiène des Locaux			
renseignements généraux			
CAP MHL	Année de naissance	Fratrie (nombre) / Scolarité	Scolarité EGPA
MHL 1	1995	1/ 3ème	0
MHL 2	1996	2 / 3ème, CM2	oui
MHL 3	1996	5 / IMPRO, apprentissage, CLIS	oui
MHL 4	1994	3 / Collège, en activité	0
MHL 5	1996	2 / EGPA, CE2	oui
MHL 6	1996	2 / 4ème, BTS	oui
MHL 7	1996	2 / en activité	oui
CAP MHL	Profession père	Profession mère	Nationalité
MHL 1	manœuvre	sans	Mauritanie
MHL 2	peintre	cuisinière	France
MHL 3	mécanicien	mère au foyer	France
MHL 4	sans	vendeuse	Congo
MHL 5	manœuvre	sans	France
MHL 6	ingénieur	agent d'entretien	France
MHL 7	non renseignée	sans (chômage)	France

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

présence de l'écrit à la maison			
CAP MHL	Écrit à la maison	Types	Présence ordinateur
MHL 1	oui	journal, recettes cuisine, magazine	oui
MHL 2	oui	BD	oui
MHL 3	non	0	oui
MHL 4	oui	0	oui
MHL 5	oui	manga	oui
MHL 6	oui	0	oui
MHL 7	oui	roman, BD, livre de recettes	oui
CAP MHL	Préféren ce lecture	Autre	Justification des choix
MHL 1	internet	courrier	Facile : on peut chercher ce qu'on veut.
MHL 2	internet		Il suffit d'indiquer dans la barre ce qu'on recherche.
MHL 3	non	0	Je n'aime pas lire.
MHL 4	internet	courrier, livre de bébé	C'est plus facile de chercher sur internet des infos. / Pour que mon enfant comprenne mieux le français.
MHL 5	internet	0	0
MHL 6	internet	magazine de sport	Je lis un peu tout ça dépend.
MHL 7	internet + livre	0	Dans un roman, par exemple, c'est comme si tu lis une aventure. Sur internet, c'est différent.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

investissement				
CAP MHL	Qu'est-ce qu'écrire?	A quoi ça sert d'écrire ?	Qu'est-ce que lire ?	A quoi ça sert de lire ?
MHL 1	lire connaître des choses	connaître, mémoriser, faire les courses	0	comprendre des choses
MHL 2	envoyer message internet	message recherche internet	regarder et retenir	retenir ce que tu écris
MHL 3	écrire des messages et lettres	envoyer des messages et lettres	je ne lis pas	à rien
MHL 4	comprendre avant d'écrire	mémoriser des mots / comprendre des choses	comprendre ce qu'on est en train de lire	connaître des choses / apprendre à lire
MHL 5	lire et écrire des feuilles	apprendre à mieux écrire les mots	comme un livre qui a été écrit	apprendre à mieux écrire les mots
MHL 6	écrire des messages	écrire des messages, des lettres de motivation	lire des messages et des lettres de motivations	à plein de choses
MHL 7	sert à apprendre et à comprendre	à ne pas faire de fautes d'orthographe	savoir lire et comprendre	comprendre des mots difficiles et comprendre l'histoire

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

type d'investissement en lecture				
CAP MHL	Lecture en dehors de l'école	Genre de textes préférés / Occasion(s)	A l'école, tu préfères lire en	Pourquoi ?
MHL1	souvent	article de journal, recette, magazine	enseignement général + atelier	0
MHL 2	souvent	messages internet, textos	atelier	C'est plus intéressant.
MHL 3	jamais	0	0	0
MHL 4	souvent	courrier, livre de bébé, journal, internet	enseignement général + atelier	0
MHL 5	parfois	manga	enseignement général + atelier	Parce que j'arrive plus à comprendre.
MHL 6	souvent	messages / magazine	enseignement général + atelier	0
MHL 7	parfois	chanson, poésie, magazine, recette,	enseignement général + atelier	On apprend des choses différentes et j'aime bien les découvrir.
type d'investissement en production d'écrit				
CAP MHL	Écriture en dehors de l'école	Occasion(s) d'écriture en dehors de l'école	A l'école, tu préfères écrire en	Pourquoi ?
MHL 1	parfois	0	enseignement général + atelier	0
MHL 2	souvent	textos	atelier	Ça m'intéresse.
MHL 3	jamais	0	atelier	On n'écrit presque rien.
MHL 4	parfois	RDV devoir	enseignement général + atelier	0
MHL 5	souvent	messages sur le portable	atelier	J'y arrive mieux.
MHL 6	parfois	messages sur le portable	atelier	0
MHL 7	souvent	J'écris des chansons.	enseignement général + atelier	En atelier on écrit des trucs sur notre métier et en enseignement général, on écrit d'autres choses qui pourraient nous servir plus tard.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

opinions attitudes				
CAP MHL	Age d'apprentissage de la lecture	Classe d'apprentissage de la lecture	Difficultés rencontrées	Exemple de difficultés
MHL 1	6 ans (arabe) 16 ans (français)	FLE	parfois	écrire des mots / compréhension
MHL 2	6 ans	CP	jamais	0
MHL 3	6 ans mais un peu	CP	souvent	du mal à écrire et lire / suivi orthophonique
MHL 4	0	0	0	0
MHL 5	7 ans	CP	parfois	des mots que je ne comprends pas
MHL 6	6 ans	CP	parfois	0
MHL 7	4 ans	grande section	parfois	des mots compliqués comme international
CAP MHL	Lecture pendant les stages	Type de document lu	Écriture pendant les stages	Type de document écrit
MHL 1	jamais	0	jamais	0
MHL 2	jamais	0	jamais	0
MHL 3	jamais	0	jamais	0
MHL 4	0	0	0	0
MHL 5	parfois	des fiches	jamais	0
MHL 6	jamais	0	jamais	0
MHL 7	jamais	0	souvent	sur un rapport ce que je faisais
CAP MHL	Jugement sur les capacités de lire / écrire		Pourquoi?	
MHL 1	NON			
MHL 2	NON		Je n'ai jamais écrit ni lu.	
MHL 3	NON		Je n'ai jamais écrit ni lu.	
MHL 4	0		0	
MHL 5	NON		0	
MHL 6	NON		0	
MHL 7	OUI		Comme on allait vite, on écrivait à l'arrache.	

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

stratégies		
CAP MHL	Lire un texte entier / à peu près	Pourquoi ?
MHL 1	entier	avoir toutes les informations
MHL 2	entier	pour tout comprendre
MHL 3	entier	pour comprendre du début à la fin.
MHL 4	à peu près	si on n'a pas compris, pas besoin de tout lire
MHL 5	entier	pour comprendre tout le texte
MHL 6	entier	0
MHL 7	à peu près	pour en faire un résumé
CAP MHL	Que fais-tu si tu n'arrives pas à lire un texte?	Que fais-tu si tu n'arrives pas à écrire un texte ?
MHL 1	Aide de la prof : comprendre le passage difficile	Lire plusieurs fois les consignes, souligner mots, demander de l'aide
MHL 2	Je le relis.	Je me débrouille avec le texte.
MHL 3	Aide de la prof	Je réfléchis et je demande de l'aide.
MHL 4	Je le lis plusieurs fois si j'aime l'histoire car j'oublie vite.	Je lis les consignes, j'essaie plusieurs trucs
MHL 5	Je demande de l'aide.	Je demande de l'aide pour certains textes que je ne comprends pas.
MHL 6	Je demande de l'aide.	0
MHL 7	Je le relis puis je demande de l'aide.	Je demande de l'aide, j'essaie de comprendre comment je pourrais faire pour l'écrire.
conceptions		
CAP MHL	Acte de lire (utile / méta)	Acte d'écrire (utile / méta)
MHL 1	utile	méta
MHL 2	utile	méta
MHL 3	méta	méta
MHL 4	méta	utile
MHL 5	utile	utile
MHL 6	utile	utile
MHL 7	utile	méta

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Filière Peintre Applicateur de Revêtement			
renseignements généraux			
CAP PAR	Année de naissance	Fratrie (nombre) / Scolarité	Scolarité EGPA
PAR 1	1996	2 / université, en activité	0
PAR 2	1996	5 / en activité, 6ème, CM2	oui
PAR 3	1996	6 / en activité, 4ème	0
PAR 4	1997	5 / en activité, CAP, CM2, préélémentaire	oui
PAR 5	1996	1/ 5ème	oui
CAP PAR	Profession père	Profession mère	Nationalité
PAR 1	retraite	retraite	France
PAR 2	0	femme de ménage	France
PAR 3	retraite	retraite	France
PAR 4	0	surveillante cantine	France
PAR 5	chauffeur routier	restauration	Algérie
présence de l'écrit à la maison			
CAP PAR	Écrit à la maison	Types	Présence ordinateur
PAR 1	non	0	oui
PAR 2	oui	BD	oui
PAR 3	oui	magazine, journal	oui
PAR 4	oui	magazine, roman, livre de recette, BD	oui
PAR 5	oui	magazine (sport, voiture)	oui
CAP PAR	Préférence lecture	Autre	Justification des choix.
PAR 1	livre + ordinateur	0	C'est plus facile de trouver des définitions sur internet...
PAR 2	internet	0	Internet, c'est plus moderne et c'est mieux.
PAR 3	livre + ordinateur	0	0
PAR 4	livre + ordinateur	0	Je préfère lire sur les deux, j'aime bien, pour l'orthographe et la compréhension.
PAR 5	internet	faire des jeux et des recherches	0

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

investissement				
CAP PAR	Qu'est-ce qu'écrire?	A quoi ça sert d'écrire ?	Qu'est-ce que lire ?	A quoi ça sert de lire ?
PAR 1	Mémoriser	Faire les courses	évaluer à lire	Comprendre, apprendre.
PAR 2	C'est important.	A faire des lettres de motivation, des C.V.	C'est important.	Pour lire les bulletins de paye.
PAR 3	Mémoriser, feuilles, stylo.	A comprendre, écrire à quelqu'un.	?	A comprendre et savoir.
PAR 4	Pour comprendre ce que je suis en d'écrire	Améliorer son écriture en faisant des phrases correctes.	Permet de visionner les mots pour éviter de faire des fautes.	Bien comprendre l'histoire.
PAR 5	Écrire des lettres, des papiers en cours.	Pour faire des recherches sur internet.	Lire des magazines.	Un ordinateur sert pour faire des recherches ou des jeux.
type d'investissement en lecture				
CAP PAR	Lecture en dehors de l'école	Genre de textes préférés / Occasion (s)	A l'école, tu préfères lire en	Pourquoi ?
PAR 1	non renseigné	non renseigné	non renseigné	non renseigné
PAR 2	souvent	Pour lire les messages reçus.	atelier	Parce qu'on fait de la pratique aussi.
PAR 3	non renseigné	non renseigné	non renseigné	non renseigné
PAR 4	parfois	Révision pour une évaluation et puis je lis chez moi.	atelier + enseignement général	Avoir une bonne note à l'évaluation, connaître les bases
PAR 5	parfois	0	atelier + enseignement général	Les cours et la techno.
type d'investissement en production d'écrit				
CAP PAR	Écriture en dehors de l'école	Occasion(s) d'écriture en dehors de l'école	A l'école, tu préfères écrire en	Pourquoi ?
PAR 1	non renseigné	non renseigné	non renseigné	non renseigné
PAR 2	souvent	Quand on écrit des messages.	atelier	Parce qu'on fait de la pratique aussi.
PAR 3	non renseigné	non renseigné	non renseigné	non renseigné
PAR 4	jamais	Écrire ce que j'ai fait de ma journée.	atelier + enseignement général	Je préfère écrire pour réviser et comprendre aussi.
PAR 5	parfois	Comme des papiers pour les cours.	0	0

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

opinions attitudes				
CAP PAR	Age d'apprentissage de la lecture	Classe d'apprentissage de la lecture	Difficultés rencontrées	Exemple de difficultés
PAR 1	non renseigné	non renseigné	non renseigné	non renseigné
PAR 2	6 ans	CP	0	0
PAR 3	non renseigné	non renseigné	non renseigné	non renseigné
PAR 4	pas d'âge	en CLIS car en CP trop compliqué	parfois	la lecture de sons
PAR 5	0	0	0	0
CAP PAR	Lecture pendant les stages	Type de document lu	Écriture pendant les stages	Type de document écrit
PAR 1	non renseigné	non renseigné	non renseigné	non renseigné
PAR 2	0	0	0	0
PAR 3	non renseigné	non renseigné	non renseigné	non renseigné
PAR 4	jamais	0	jamais	0
PAR 5	0	0	0	0
CAP PAR	Jugement sur les capacités de lire / écrire		Pourquoi ?	
PAR 1	non renseigné		non renseigné	
PAR 2	0		0	
PAR 3	non renseigné		non renseigné	
PAR 4	NON		Parce que je n'ai jamais lu ni écrit en stage.	
PAR 5	0		0	

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

stratégies		
CAP PAR	Lire un texte entier / à peu près	Pourquoi ?
PAR 1	Ça dépend.	Ça dépend du sujet du texte dont on parle.
PAR 2	non renseigné	non renseigné
PAR 3	à peu près	Au début, je lis tout et après je lis les choses importantes.
PAR 4	à peu près	Parce que le début est important et la fin aussi.
PAR 5	à peu près	Si on a compris, pas besoin de tout lire.
CAP PAR	Que fais-tu si tu n'arrives pas à lire un texte ?	Que fais-tu si tu n'arrives pas à écrire un texte ?
PAR 1	Soit j'arrête de réfléchir ou je demande de l'aide au prof ou à la prof.	Je réfléchis, j'essaie d'inventer etc...
PAR 2	non renseigné	non renseigné
PAR 3	Je lis plusieurs fois jusqu'à comprendre.	Je réfléchis et j'invente.
PAR 4	Je relis le texte plusieurs fois et si je n'y arrive pas je demande à la prof ou à un autre élève.	J'essaie de mettre la personne qui joue un rôle, si je n'arrive pas je demande au prof.
PAR 5	Je relis plusieurs fois. Si on aime l'histoire, on lit jusqu'au bout. Si on n'aime pas on lit la moitié.	J'e lis les consignes, je cherche des phrases, des fois, j'abandonne.
conceptions		
CAP PAR	Acte de lire (utile / méta)	Acte d'écrire (utile / méta)
PAR 1	utile	méta
PAR 2	non renseigné	non renseigné
PAR 3	utile	méta
PAR 4	utile	méta
PAR 5	méta	utile

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Filière Serrurerie Métallerie			
renseignements généraux			
CAP SM	Année de naissance	Fratrie (nombre) / Scolarité	Scolarité EGPA
SM E1	1995	2/ sans activité, préapprentissage	oui
SM E2	1996	2/ en activité (fleuriste, ouvrier usine)	oui
SM E3	1996	1/ 3ème	oui
SM E4	1996	2 / 0	0
SM E5	1996	0	0
SM E6	1996	4 / en activité, mère de famille	0
SM E7	1996	2 / en activité, 3ème	oui
SM E8	1996	12 / en activité, seconde	ordinaire puis EGPA
CAP SM	Profession père	Profession mère	Nationalité
SM E1	patissier	aide à domicile	France
SM E2	conducteur d'engin	sans	France
SM E3	0	sans	France
SM E4	tuyauteur	0	France
SM E5	invalidité	sans	France
SM E6	docker	femme au foyer	France
SM E7	ouvrier dans les travaux publics	nourrice agréée	France
SM E8	comptable	sans	France

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

présence de l'écrit à la maison			
CAP SM	Écrit à la maison	Types	Présence ordinateur
SM E1	oui	magazine, journal, BD	non
SM E2	oui	magazine, livre de recettes, BD, journal	oui
SM E3	non	0	oui
SM E4	oui	magazine, roman, livre de recettes, BD, journal	oui
SM E5	oui	BD, livre de recettes, documentaire	oui
SM E6	oui	magazine, roman, livre de recette, BD, journal	oui
SM E7	oui	magazine	oui
SM E8	oui	magazine, roman, BD, journal	oui
CAP SM	Préférence lecture	Autre	Justification des choix.
SM E1	livre + ordinateur	jeux vidéo	Dans les jeux vidéo, c'est différent, on ne peut pas perdre, c'est sous titré.
SM E2	internet	0	Un livre c'est trop long.
SM E3	internet	films manga traduits (sous titré)	Je préfère quand ça parle.
SM E4	livre	internet	Sur les livres, ça raconte des histoires, ça m'apprend l'orthographe quand je lis.
SM E5	livre + ordinateur	console, films VO sous titré	On n'a pas la même sensation.
SM E6	0	aucun	
SM E7	internet	magazine	"Les livres, ça gave"
SM E8	livre + ordinateur	0	Être au courant de ce qui se passe.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

investissement				
CAP SM	Qu'est-ce qu'écrire?	A quoi ça sert d'écrire ?	Qu'est-ce que lire ?	A quoi ça sert de lire ?
SM E1	C'est s'exprimer.	A lire en même temps, à s'améliorer.	C'est apprendre.	A apprendre des choses.
SM E2	Apprendre à écrire.	Pour le travail, plus tard.	Apprendre à lire.	A lire les plans et les papiers importants.
SM E3	Apprendre pour répondre à des questions.	Remplir des papiers importants.	Comprendre.	A comprendre des messages sur le téléphone, des affiches sur les murs, les messages à longue distance.
SM E4	Connaître l'orthographe.	A savoir dialoguer.	C'est comprendre.	A apprendre l'orthographe.
SM E5	Remplir des papiers.	Apprendre des choses.	M'informer et me distraire	A apprendre et comprendre pour ne pas te faire embobiner.
SM E6	C'est important pour les papiers etc...	Si on a un enfant, on peut l'aider à apprendre.	A faire moins de faute et à comprendre les choses.	A comprendre ce que tu lis: s'il y a une pancarte par exemple.
SM E7	Exprimer	Au travail.	Imaginer l'histoire.	Au travail.
SM E8	Apprendre à faire quelque chose.	Ça me sert à comprendre.	Comprendre un sujet.	A beaucoup de choses, surtout communiquer.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

type d'investissement en lecture				
CAP SM	Lecture en dehors de l'école	Genre de textes préférés / Occasion (s)	A l'école, tu préfères lire en	Pourquoi ?
SM E1	parfois	Mangas, monologue humour, les jeux vidéo et les pubs	atelier + enseignement général	Parce que ce n'est pas pareil.
SM E2	parfois	Quand je reçois des messages.	atelier	Je préfère lire en atelier.
SM E3	parfois	Quand j'envoie et je reçois des messages.	atelier + enseignement général	Je me débrouille dans les deux.
SM E4	parfois	Mangas, petits romans	atelier + enseignement général	Comprendre plus les pièces (atelier). / Comprendre les textes (enseignement général)
SM E5	parfois / souvent	documentaires, BD, livre de recettes	atelier + enseignement général	Lecture de plan et les exercices.
SM E6	souvent	mes SMS	0	aucun
SM E7	parfois	Les SMS, magazines autos	atelier	Le plan des pièces
SM E8	parfois	A la bibliothèque magazine sport	0	0
type d'investissement en production d'écrit				
CAP SM	Écriture en dehors de l'école	Occasion(s) d'écriture en dehors de l'école	A l'école, tu préfères écrire en	Pourquoi ?
SM E1	parfois	Pour répondre à des sondages et à la journée d'appel.	enseignement général	En atelier, il y a des mots compliqués.
SM E2	parfois	Quand j'envoie des messages.	atelier	Parce qu'on fait des fiches et des plans.
SM E3	parfois	CV, lettres de motivation, devoirs parfois	atelier	En atelier, on n'écrit pas beaucoup on fait des fiches.
SM E4	parfois	Des textes pour apprendre l'orthographe	atelier + enseignement général	Pour savoir écrire, apprendre à s'expliquer.
SM E5	parfois	Les chéquiers à remplir	atelier	C'est plus rapide.
SM E6	souvent	Les SMS	enseignement général	Ça passe le temps.
SM E7	parfois	Les devoirs	atelier + enseignement général	Il n'y a rien qui change.
SM E8	parfois	A la maison	enseignement général	Les cours se passent bien, on ne risque pas de se blesser.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

opinions attitudes				
CAP SM	Age d'apprentissage de la lecture	Classe d'apprentissage de la lecture	Difficultés rencontrées	Exemple de difficultés
SM E1	non renseigné	J'ai commencé chez moi et en maternelle.	jamais	Manque de motivation, ça ne m'attirait pas.
SM E2	2 ans	En maternelle.	jamais	0
SM E3	non renseigné	En primaire maternelle	parfois	Des mots compliqués
SM E4	pas d'âge	En maternelle	souvent	A lire les mots, je suis allé chez l'orthophoniste.
SM E5	J'étais petit.	Je ne m'en rappelle plus.	parfois	J'allais chez l'orthophoniste, je jouais.
SM E6	7 ans	CE1	souvent	Je prononçais mal les mots.
SM E7	non renseigné	Je ne sais pas.	souvent	Difficultés à lire.
SM E8	pas d'âge	Depuis le début de la maternelle jusqu'à maintenant.	parfois	Des mots que je ne comprends pas.
CAP SM	Lecture pendant les stages	Type de document lu	Écriture pendant les stages	Type de document écrit
SM E1	jamais	0	jamais	à
SM E2	parfois	Quand on écrivait sur les isolations.	jamais	0
SM E3	parfois	document et plan	jamais	0
SM E4	parfois	Les consignes, ce que je devais faire ou pas.	parfois	Questionnaires sur l'entreprise
SM E5	parfois	Plan pour fabriquer une pièce et document pour savoir comment on branche un moteur de portail.	parfois	document pour être payé
SM E6	jamais	0	jamais	0
SM E7	jamais	Rien à lire.	souvent	journal de stage
SM E8	jamais	0	jamais	0
CAP SM	Jugement sur les capacités de lire / écrire		Pourquoi ?	
SM E1	NON		Parce que ce n'est pas important.	
SM E2	NON		Parce qu'on parle d'autres choses.	
SM E3	NON		Personne ne contrôle ce que j'ai mis.	
SM E4	NON		On ne m'a jamais dit des choses sur mon écriture ou ma lecture.	
SM E5	NON		Parce que je n'ai presque pas lu ni écrit.	
SM E6	NON		Je n'ai pas lu ni écrit.	
SM E7	NON		0	
SM E8	OUI		Je m'applique dans mon travail.	

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

stratégies		
CAP SM	Lire un texte entier / à peu près	Pourquoi ?
SM E1	Il faut le lire plusieurs fois.	On peut rater des choses.
SM E2	non renseigné	Quand c'est trop long, je lis la moitié des mots.
SM E3	à peu près	Parce que c'est trop long.
SM E4	en entier	0
SM E5	en entier	Pour le comprendre.
SM E6	à peu près	S'il est trop long.
SM E7	en entier	Mais par étape.
SM E8	en entier	Sinon, on connaîtra jamais la fin.
CAP SM	Que fais-tu si tu n'arrives pas à lire un texte ?	Que fais-tu si tu n'arrives pas à écrire un texte ?
SM E1	Je fais des recherches ou je demande à quelqu'un.	Je réfléchis, je demande à quelqu'un ou je m'imagine l'histoire.
SM E2	Je demande au professeur.	J'essaye de comprendre puis je demande de l'aide.
SM E3	Je cherche dans le dictionnaire si c'est un mot et si je ne comprends rien du tout je demande de l'aide.	Je relis plusieurs fois et je demande de l'aide.
SM E4	Pour les mots, je cherche dans le dictionnaire et pour le texte je demande de l'aide.	Je demande de l'aide et/ou j'essaye de résoudre le problème avec des outils.
SM E5	Je relis et si je ne comprends pas je demande de l'aide.	Je demande de l'aide ou j'arrête.
SM E6	On demande à quelqu'un qui l'a compris de nous l'expliquer.	On demande à quelqu'un qu'il nous l'explique ou on s'aide avec des outils.
SM E7	Je le relis en demandant de l'aide.	Je demande de l'aide si je n'y arrive pas.
SM E8	Si une phrase je ne la comprends pas, je cherche la définition dans le dictionnaire.	Je demande de l'aide souvent car ça je n'arrive pas.
conceptions		
CAP SM	Acte de lire (utile / méta)	Acte d'écrire (utile / méta)
SM E1	méta	méta
SM E2	méta	utile
SM E3	méta	utile
SM E4	utile	utile
SM E5	utile	utile
SM E6	méta	utile / méta
SM E7	méta	utile
SM E8	utile / méta	utile

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Annexe 9 : Retranscription des séances

Le surlignement de certaines phrases dans les retranscriptions suivantes est lié à l'analyse dans le cadre de la recherche action. Voici leur signification :

	Phases pertinentes pour la compréhension du sens second
	Phrases incohérentes pour la compréhension du sens second
	Renseignements sur les procédures utilisées

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Texte 2 : Chanson Les Ricochets, Paris Africa

Séance d'apprentissage de la compréhension n° 711_0088 2 et 711_0089 3

Étude de texte effectuée sur une séance en deux temps.

→ Première partie : le 1^{er} avril 2014 (49 min environ.)

Sept élèves et deux absents dont E6

P : Professeur

E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8

→ Deuxième partie : le 8 avril 2014 (36 min 45)

Huit élèves et un absent

P : Professeur

E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8

Filière : SM (Serrurerie Métallerie)

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

xxx : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

Première partie : Le 1^{er} avril 2014 (10 min 34 à 50 min 19)

10 min 34

1 P : Donc, dans un premier temps, je vais vous lire un texte, ensuite je vous donnerai ce texte. L'objectif est de trouver, d'après les informations données par le texte et ce que vous connaissez, qui parle. D'accord. Donc dans un premier temps je vous lis le texte et après vous devrez répondre à un questionnaire, individuellement sans le texte. Ensuite, je vous donnerai le texte, et il va falloir que vous répondiez de nouveau à la même question mais avec le texte sous les yeux, vous allez peut être changer d'avis avec le texte sous les yeux. La troisième étape, vous allez vous mettre par deux et vous allez confronter vos idées. C'est-à-dire que vous allez voir si vous avez trouvé la même réponse ou pas. Et, là il va falloir vous mettre d'accord sur

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

une réponse commune en vous appuyant sur des indices du texte. Ensuite on en discutera ensemble.

Donc je répète : première étape : je lis le texte à l'oral, mais vous n'avez pas le texte, vous devez répondre à deux questions liées sans avoir le texte sous les yeux.

Pour l'instant, le texte je ne vous le donne pas.

(Lecture du texte par l'enseignant)

2 E1 : Je connais.

3 E7 : Mais oui. On peut la chanter sinon.

4 E1 : Dès la première phrase j'ai reconnu. Moi, dès le premier mot, j'ai reconnu direct.

5 P : Pour l'instant on se tait on respecte les étapes. Avez-vous déjà travaillé sur ce texte là ?

6 E7 : Non, mais j'ai entendu moi.

7 P : Sur la feuille, vous mettez votre nom.

8 E7 : C'est un grand rappeur qui l'a faite.

9 E1 : Y a plusieurs chanteurs.

10 P : Vous répondez au stylo, donc alors le personnage qui parle il dit *je*. Ce que je vous demande c'est de trouver d'après ce que j'ai lu qui est *je* ? Alors est-ce que c'est un policier, un pompier, ... ? D'après le texte, qu'est-ce que vous pouvez en dire ? Pas son nom. Vous ne l'avez pas dans le texte son nom, mais est-ce que c'est un enseignant... ? D'après le texte que je vous ai lu qu'est-ce qu'on peut en dire ? Je vous relis deux paragraphes pour vous aider, si vous ne savez toujours pas, vous ne mettez rien. Si vous avez ne serait-ce qu'une petite idée, notez la même si après ça change. J'vous relis une partie du texte :

J'aurais pu être un môme

Un bout de chou qui sourit

Et se fout d'être mouillé

Comme de la dernière pluie.

Mais ici y'a pas d'eau,

Qu'un silence ordinaire

Qui ne cesse de peser

Sur nous comme un enfer.

Voilà maintenant vous pouvez répondre à la première étape.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

11 E7 : De quoi ?

12 P : Sur le questionnaire étape 1, tu réponds à la question qui est *je* ? Et vous dites pourquoi.

13 E7 : Quoi *je* est, *je* est mais c'est ...

14 P : *Je* est-ce que c'est un enseignant ? *Je* est-ce que c'est un policier ? *Je* est-ce que c'est un infirmier ? ... Par rapport à ce que j'ai lu qu'est-ce qu'on peut dire de *je* celui qui raconte son histoire dans le texte ?

Il est temps de sortir son stylo E5 !

15 E7 : J'aurai voulu être un artiste...Ah, non j'rigole. Il faut faire une phrase non ? Parce que *je* est ... ?

16 E1 : Moi j'connais le truc. En plus, elle est connue.

17 E3 : Moi, j'connais rien du tout.

18 P : Et bien, si tu ne sais pas tu n'écris rien du tout.

19 E7 : Elle est passée sur TF1 en plus.

20 E1 : Ouais.

21 P : Est-ce que vous avez tous répondu ?

22 E7 : Bah, non parce que j' sais pas.

23 P : Et bien si tu ne sais pas tu mets un trait aux deux questions.

24 E4 : Faut mettre un trait ?

25 P : Oui, si vous ne savez pas répondre aux deux questions de l'étape 1 ? Vous mettez un trait aux deux réponses.

26 E3 : Un trait où ?

27 E2 : Là comme ça.

28 P : A l'endroit où tu devais répondre. Sur les lignes là (*en montrant sur la feuille*).

19 min 22

Alors maintenant deuxième étape ! Vous êtes toujours tout seul, c'est-à-dire qu'on évite de regarder la réponse du voisin ! Alors, j'vous donne le texte, bien sûr il n'y a ni le titre ni l'auteur, sinon ce serait trop facile.

29 E1 : Comme par hasard !

30 P : Maintenant avec le texte, vous allez essayer de répondre aux mêmes questions à la différence, que là vous avez le texte sous les yeux.

31 E7 : Ah, c'est mieux !

32 P : Pourquoi c'est mieux ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

33 E7 : Bah, on va pouvoir lire. On va pouvoir voir surtout avec nos petites têtes de euh...

34 E1 : Y a plus d'informations ! C'est plus concret.

35 E7 : C'est vrai en plus hein ! Bah, oui là on voit bien !

36 E1 : On répond pareil ?

37 P : Et bien, ça dépend si le texte sous les yeux t'apporte des informations différentes, tu peux changer ta réponse. Mais si le texte ne change pas ce que tu penses, tu réponds la même chose.

38 E1 : En fait dans ces questions il faut chercher la personne ?

39 P : Oui, il faut, d'après les informations que tu as dans le texte, chercher la personne qui peut parler comme ça.

(Temps de réflexion et d'écriture : une trentaine de secondes)

40 E1 : Fini.

41 P : Donc vous retournez vos feuilles une fois que vous avez répondu.

Si vous ne savez pas répondre vous mettez des traits sur les lignes qui servent à répondre.

22 min (E1, E7 et E8 / E2 et E3 / E4 et E5)

Donc pour la prochaine étape vous vous mettez par deux ou trois pour un groupe.

Donc à l'étape 3, il faut trouver une réponse commune.

43 E4 : Et si on trouve pas madame ?

44 P : Et bien, il faut que vous réfléchissiez tous les deux, vous discutez entre vous, et là vous essayez de trouver qui est ce je ?

(Discussion entre élèves)

Comment tu sais ça ?

45 P : Vous pouvez discuter tous les deux. Tu as le droit de dire ce que tu penses.

46 E3 : Mais il m'l'a dit.

47 P : D'accord, mais est-ce qu'il t'a expliqué pourquoi il avait trouvé cette réponse ? Par rapport au texte. Quels sont les indices dans le texte qui te permettent de répondre ainsi ? // Vous surlignez dans vos textes les mots indice qui permettent de répondre à la question.

48 E3 : Comment tu sais ?

49 E2 : Ah, on répond pas pourquoi ? Alors ?

50 P : Non tu vas surligner les mots dans le texte, et tu vas utiliser ces mots pour répondre à ta question pourquoi.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

51 E3 : Mais pourquoi tu dis ça toi aussi, c'est marqué où ton Unicef ton machin ?

52 P : Alors E4 et E5, je vais vous relire le texte une fois et pendant que je vous le relis, vous essayez de bien repérer les indices dans le texte qui vous permettra de dire qui est-ce qui parle. D'accord ? Qui est-ce qui pourrait dire ça ?

(Relecture du texte à l'oral par l'enseignant pour les deux élèves. Discussion en fond des autres élèves)

53 E3 : On peut la chanter aussi, hein ?

54 P : Alors à votre avis, qui a pu dire ça ?

55 E5 : Ouais mais moi j'l'ai jamais entendu ce texte.

56 P : Oui, mais E5, même sans l'entendre, ce texte il a une signification, même si tu ne l'as jamais entendu. Dans ce texte, qui peut parler ? Et quels sont les indices qui te permettent de deviner qui parle dans ce texte ?//

57 E5 : xxx

58 P : Donc vas-y dis moi, que veut-il ?

59 E4 : De l'eau.

60 P : Donc d'après toi de qui s'agit-il ? Qui peut bien vouloir de l'eau ?

//

Donc c'est quelqu'un qui veut de l'eau, donc vous pouvez répondre ça, mais vous relevez dans la question *pourquoi*, les mots qui vous ont permis de trouver cette information.

61 E2 : Bah regarde. Tu verras.

62 E7 : Pas du tout, c'est un truc humanitaire.

63 E1 : C'est pas les *Enfoirés*, hein !

64 E3 : Oui c'est que les *Enfoirés* ! Ils l'ont chanté.

65 P : Donc est-ce que vous avez fini votre étape 3 ?

66 E7 : Ouais ça y est ! On peut dire qui chante ?

67 P : Non attendez, pour l'instant ce qui nous intéresse, c'est pas de savoir qui chante mais qui est *je*, c'est-à-dire qui pourrait raconter cette histoire ?...

68 E3 : Un petit.

69 E2 : Un enfant.

70 P : Et pourquoi, vous pensez ça d'après le texte ? Pour l'instant les chanteurs, les interprètent ne nous intéressent pas.

71 E2 : C'est une association.

72 E1 : Et alors ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

73 E7 : Y a des chanteurs. Tu crois que l'Unicef...

74 P : Attention ! E2, il s'exprime. Je vous rappelle que lorsqu'on expose ses idées lors d'un débat, on attend d'avoir la parole et on respecte la parole de l'autre. Donc E7, s'il te plaît tu laisses E2 terminer, même si tu n'es pas d'accord avec lui.

75 E7 : Non j'suis pas d'accord !

76 P : Pour l'instant E2, quelles questions te pose t - on dans l'étape 3 de ton questionnaire ?

77 E2 : Bah, de chercher des informations dans le texte...

78 P : Oui, qui est *je* ? et Pourquoi ? Donc est-ce que pour l'instant les personnes qui chantent nous intéressent ?

79 E3 : Bah, c'est un enfant, non ?

30 min

80 P : Donc étape 4, maintenant, il va falloir qu'on trouve un consensus. Qui peut me rappeler ce que signifie un consensus ?

81 E1 : C'est euh... un accord.

82 P : Oui il va falloir que l'on se mette d'accord sur les deux réponses aux questions qui est *je* et pourquoi ?

83 E1 : Entre nous deux ou...

84 P : Non à l'étape 4, il s'agit de toute la classe.

Tiens à propos E4 et E5, finalement, vous vous êtes mis d'accord, car je ne vous ai pas vu beaucoup discuter ?

85 E5 : Bah, je rame.

86 P : Tu rames E5 ? Donc il va falloir que tu écoutes bien ce qu'on dit à l'oral, pour comprendre davantage. Alors qui veut commencer à prendre la parole ? E1 ?

87 E1 : Moi j'dis qu'c'est un p'tit garçon parce que dans le texte il dit que j'aurais pu être un même qui sourit.

88 E7 : Ah non c'est pas ça !!!

89 P : Attends qu'il termine pour prendre la parole.

90 E1 : Et, il peut dire ça parce que comment dire ? C'est un même qui n'a pas le sourire car en fait y a pas d'eau.

91 P : Et qu'est-ce qui permet de dire dans le texte qu'il n'y a pas d'eau ?

92 E3 : Bah...

93 P : Attends tu lèves le doigt et dès qu'il aura terminé tu parleras.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

94 E1 : Bah dans le texte c'est marqué que le ciel l'oublie et qu'il aimerait avoir une rivière et j'eter une bouteille à la mer.

95 P : Et qu'est-ce qui te permet de dire dans le texte qu'en fait il aimerait ?

96 E1 : Bah parce que comment dire ?

97 E3 : (*lève le doigt et veut prendre la parole*) J'ai une crampe hein ?

98 E7 : Bah attends hein !

99 E1 : Bah parce qu'il dit les larmes qu'on n'a plus ici.

100 P : Et que signifie cette phrase d'après toi ?

101 E1 : Bah, vu qu'y a pas d'eau, il boit pas et vu qu'les larmes c'est un peu d'eau donc voilà.

103 E7 : Tout tourne sur l'eau là.

104 P : Oui effectivement E7, il y a beaucoup de mots qui nous font penser à l'eau. Est-ce que tu peux m'en donner quelques uns ?

105 E7 : Bah, les larmes déjà, mouillé, pluie, ...

106 E2 : Puits...

107 E1 : Ouais dans le clip on l'voit ça !

108 P : Oui, parce que toi tu as déjà vu le clip de la chanson mais certains de tes camarades non. E3 ? A toi ?

109 E3 : Bah, maintenant j'sais plus quoi dire.

110 P : Alors quelle est la différence entre les phrases :

« J'aurai pu être un môme. » et « Je suis un môme. » Oui E2, est-ce que tu peux parler plus fort ?

111 E2 : Bah parce que dans le texte le personnage c'est un adulte et il voudrait retourner dans son enfance.

112 E7 : Ouais, il a raison. C'est ce que j'allais dire en plus.

113 P : Les autres, vous êtes tous d'accord ou pas ?

114 E1 : Non.

115 E7 : Un p'tit qui a eu une enfance difficile dans son pays qui n'a pas eu d'eau.

116 P : Qu'est-ce qui te permet de dire ça en t'appuyant sur les informations du texte ?

117 E7 : Bah, parce que ça parle de l'eau on l'a déjà dit, ils n'ont pas d'eau. J'crois que c'est en Afrique en plus.

118 P : Qu'est-ce qui te permet de dire que c'est en Afrique ?

119 E7 : Bah, parce que là-bas y a pas beaucoup d'eau !

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

120 E3 : On a vu des images à la télé.

121 E7 : Y a pas de pluie.

122 P : Et d'après le texte ?

123 E2 : Là dans le deuxième paragraphe : *Y a pas d'eau.*

124 E1 : Et un *ciel qui nous oublie*. Y a plus de soleil que de pluie. Donc ils manquent d'eau pour s'hydrater.

126 E7 : Et l'Afrique, c'est p't être humide en dessous mais au dessus c'est sec hein !

127 P : Donc très bien, on a repris l'essentiel, mais vous n'êtes pas d'accord en ce qui concerne la quatrième étape.

Alors, il y en a qui pense que *je* est un adulte alors que d'autres pensent que c'est un enfant. Alors E1, toi qui pense que c'est un enfant, essaie de me trouver des arguments qui permettent de le prouver en t'appuyant sur le texte.

128 E3 : Alors là on est trois contre toi là !

129 E1 : Bah, il n'arrête pas de dire que *j'aurais pu être un même*.

130 P : D'accord, mais ce pourrait être un adulte qui pense à son enfance.

131 E1 : Ouais, mais il aurait pu aussi dire que quand il est né il aurait pu être un même qui sourit mais que comme y a pas d'eau, il sourit pas. Il aurait pu dire que quand il était plus petit et bah, il n'avait pas le sourire car y avait pas d'eau !

132 P : Alors si tu regardes le texte, qu'est-ce qui te permet de dire que ce ne peut pas être un adulte ?

133 E1 : Euh ?

134 E3 : C'est un demi adulte, un demi enfant.

135 E7 : C'est un adolescent.

136 E1 : Voilà, c'est un adolescent.

137 P : Et pourquoi ce ne pourrait pas être un adulte dans le texte ? Parce que il va falloir que vous vous mettiez d'accord.

138 E7 : Parce que une fois que t'es grand, tu ne penses plus à la jeunesse !

139 P : Et dans le texte qu'est-ce qui nous fait penser à la jeunesse ?

140 E2 : Bah, il dit *moi ce qu'j'avais c'est jouer*.

141 E1 : Il dit j'veux jeter des bouteilles à la mer.

142 E7 : Et en plus, les ricochets c'est quoi. C'est les p'tits cailloux plats là qu'on jette dans l'eau et qui font des bonds comme ça. J'ai jamais réussi.

(Rires) A chaque fois, ils font gloop !

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

143 P : Alors est-ce qu'il y a d'autres mots qui vous font penser au jeu, comme pour l'eau toute à l'heure ?

144 E1 : C'est ce que j'voulais c'est danser aussi.

145 E2 : Et jouer mais pas avec sa vie.

146 E7 : Bah, les ricochets, c'est un jeu.

147 P : Donc maintenant, est-ce que c'est un adulte, un enfant ou un adolescent ?

148 E1 : Moi j'dis c'est soit un enfant soit un adolescent.

149 E3 : Ouais, moi j'dis pareil qu'E1.

150 E1 : Parce que quand on grandit, bah on devient adulte, et bien on a du mal à se rappeler de ce qu'on faisait quand on était petit. Vu qu'à l'adolescence ça fait pas longtemps qu'il était enfant, il se rappelle plus de tous les jeux.

151 P : D'accord. Donc les autres vous êtes d'accord avec E1 ?

152 E2 : J'suis d'accord avec E1.

153 P : Donc que met-on comme réponse à l'étape 4 ? Je vous écoute.

154 E7 : Bah, c'est un adolescent qui aurait voulu jouer avec de l'eau.

155 E2 : Moi j'dirais plutôt un adulte hein.

156 E1 : Mais c'est un adolescent oh...

157 E3 : Et bah là on r'garde carrément le clip et bah voilà.

158 P : Pourquoi penses-tu que c'est un adulte E2 ?

159 E2 : Bah parce que c'est marqué « J'ne demande pas un ruisseau. »

160 P : Et peux-tu expliquer pourquoi cette phrase, elle montre que je est un adulte ?

161 E2 : Bah un ruisseau c'est la mer.

162 P : Oh non ce n'est pas tout à fait la mer !

163 E2 : Euh, c'est comme une rivière.

164 P : Un ruisseau c'est un cours d'eau effectivement, mais c'est plus petit qu'une rivière. C'est pour cela que dans le texte, il précise encore moins une rivière. Bon tu n'as toujours pas répondu à la question. Pourquoi je est un adulte d'après cette phrase ?

165 E2 : Bah parce qu'il veut jeter une bouteille à la mer.

166 P : Et euh... Il n'y a que les adultes qui jettent les bouteilles à la mer ?

167 E2 : Bah vous avez déjà vu des enfants jeter des bouteilles à la mer ?

168 E3 : Bah oui des bouteilles en plastique ou quoi ?

169 P : Qu'est-ce qu'ils mettent dans les bouteilles ?

170 E7 : Un papier.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

171 E1 : Des dessins, des p'tits mots...

172 P : Et quand jette-t-on des bouteilles à la mer ?

173 E7 : Quand on est perdu.

174 P : Et vous pensez que le personnage, il est perdu ?

175 E2 : Bah, non il est sur sa terre.

176 E1 : Non, il est déboussolé.

177 E7 : Parce qu'il n'a pas d'eau.

178 E1 : Il est déboussolé car il n'a pas d'eau et comme il n'arrive pas à en avoir, il est triste. Ce qui fait qu'il envoie des messages dans des bouteilles pour prévenir des autres personnes qu'ils l'aident.

179 P : Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que E1 dit ?

180 E7 : Ce sont des arguments là.

181 P : Pourquoi le personnage envoie t-il des bouteilles à la mer E4 ? As-tu entendu ce que ton camarade a dit ? Tu as déjà vu dans des films quand on jette une bouteille à la mer, qu'est-ce qu'on met dedans ? Vas-y E5 tu veux prendre la parole ?

182 E5 : Bah soit une petite lettre, soit une petite carte.

183 P : Pour quoi faire ?

184 E5 : Bah, pour prévenir d'autres personnes.

185 P : Les prévenir de quoi ? Particulièrement dans ce texte là ?

186 E3 : Bah, qu'il manque d'eau.

187 P : Et les autres c'est qui d'ailleurs ?

188 E2 : Bah, les gens du village.

40 min 15

189 E1 : Mais non les gens du monde, les gens du village ils savent qu' y a pas d'eau.

Vu que la mer s'éparpille partout, ça veut dire que la bouteille elle peut arriver en Amérique.

190 E2 : Mais si y a pas d'eau y a pas de mer.

191 E1 : Autour du pays y a de la mer.

192 E2 : Il doit faire des kilomètres et des kilomètres pour aller chercher la mer. Par exemple, s'il est au milieu du continent, il va falloir qu'il descende tout en bas pour aller près de la mer !

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

193 P : Donc toi tu penses qu'un pays qui manque d'eau ne peut pas être à côté de la mer ?

194 E2 : Non mais s'il se trouve au milieu du continent.

195 P : Oui mais ce peut être un pays près de la mer et dont la population manque quand même d'eau. Car l'eau de mer ne peut pas se consommer comme ça, il faut la dessaler et ça coûte cher.

Bon allez. On remplit le questionnaire étape 4.

Alors *je* c'est qui ?

196 E7, E1, E3 : Un adolescent.

197 P : Soyez plus précis.

198 E7 : Il manque d'eau.

199 P : D'accord, il manque d'eau. Alors, maintenant pourquoi ?

200 E5 : Madame, *je est un adolescent* ? Hein, c'est bizarre.

201 P : Oui, ça te choque parce que avec *je* on dit *suis*, mais là on parle du personnage, pour nous c'est un adolescent, c'est le personnage *je* qui parle dans le texte.

202 E5 : Ouais.

203 E1 : C'est un adolescent parce que le passé est tout frais dans sa tête.

204 P : Est-ce que c'est forcément de son passé dont il parle ?

205 E3 : Bah, non il peut parler de son présent.

206 P : Quels indices dans le texte permettent de le dire ça ? Trouver dans le texte, une phrase qui montre que ce qu'il fait c'est au présent.

207 E1 : Il dit : *Et je vous regarde creuser*

208 P : D'accord et donc *je regarde*, c'est quel temps ?

209 E3, E1 : C'est du présent.

210 E1 : Il dit *je veux pas l'aumône*.

211 E3 : *J'veux pas un ruisseau*.

212 E7 : C'est quoi l'aumône déjà ?

213 E1 : Il veut pas faire pitié aux gens.

214 E2 : Il veut pas faire la manche.

215 P : Tiens et dans *Je veux pas*, il n'y a rien qui vous choque dans la construction de la phrase ?

216 E1 : Je voudrais pas l'aumône ? J'sais pas moi.

217 P : Il manque quelque chose : Je **veux** pas.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

218 E1 : Je **ne** veux pas.

219 P : Voilà. Pourquoi dans ce texte là, il est écrit comme ça *je veux pas* ?

220 E7 : Parce que c'est une musique en fait. Je **ne** veux pas, c'est nul.

Ça a plus de style : *je veux pas*.

221 E1 : C'est plus direct.

222 P : Donc quel est ce type de texte ?

223 E1 : C'est une musique.

224 P : Non ce n'est pas le bon mot.

225 E2 : C'est euh...

226 E1 : C'est une musique.

227 P : Non, c'est pas une musique ! Une musique, c'est un ensemble de sons.

228 E1 : C'est comment dire, c'est les paroles.

229 P : De quoi ?

230 E1 : Bah, d'une chanson.

231 P : Et les chansons se disent ...

232 E1 : à haute voix

233 P : Et souvent quand vous faites des phrases négatives, la négation est incomplète, on ne prononce pas souvent le *ne*. Souvent, on l'oublie : par exemple : *Prends pas ton portable* ou *J'y arrive pas*.

Mais à l'écrit le ne il ne faut pas l'oublier : **Ne** prends pas ton portable. Je **n'y** arrive pas.

Alors *Je* est un adolescent qui manque d'eau. Alors pourquoi ? Je vous écoute.

234 E1 : Parce que c'est tout frais dans sa tête les souvenirs. C'est récent.

235 P : (*en écrivant au tableau*) Parce que ses souvenirs sont récents.

Quels temps sont utilisés ?

236 E4 : Le présent.

237 E7 : Et y a le passé ! Moi, j'dirais.

238 E5 : Le passé.

239 P : D'accord, prouvez – le avec les phrases du texte.

240 E7 : Oh punaise !

241 P : Ah bah oui, si tu penses quelque chose du texte, et bien il faut que tu argumentes derrière. Donc trouve dans le texte ton ou tes verbes au passé.

242 E7 : //

243 P : Oui vas-y E5, tu as un élément de réponse ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

244 E7 : Un argument !

245 E5 : *J'aurais pu.*

246 P : *J'aurais pu.* Les autres qu'est-ce que vous en pensez ?

247 E1 : Un jour il y a dix ans j'aurais pu.

248 P : Est-ce que c'est un temps du passé ?

249 E1 : Bah oui.

250 P : Mais quand on dit j'aurais pu : est-ce que ça s'est réellement passé ?

251 E1 : Bah non, c'est si j'aurais fait ça, si...

252 P : Quel est ce temps qui exprime une action qui ne s'est pas réalisée vraiment ?

253 E7 : Du futur.

254 P : Et bien non, vu que c'est un temps du passé, on a dit. Alors quel est ce temps qui exprime quelque chose qui ne s'est pas réalisée ?

J'aurais pu être.

255 E1 : Par exemple : *J'aurais pu être.*

Sonnerie

256 P : Bon nous n'avons pas terminé c'est fort dommage nous reprendrons ce texte la semaine prochaine.

Deuxième partie : Le 8 avril 2014

257 P : Donc aujourd'hui, nous allons retravailler sur le texte de la semaine dernière.

258 E7 : (*en chantonnant*) Ah oui, c'est faire des ricochets, faire des ricochets.

259 P : Alors nous nous étions arrêtés à l'étape 4, sur laquelle au départ, on n'était pas d'accord.

260 E1 : Ouais parce que E2 il disait que c'était un adulte et nous on était des adolescents.

261 P : Donc vous reprenez tous vos feuilles.

262 E6 : J'ai pas de feuilles Madame.

263 P : Donc E6, comme tu n'étais pas là la semaine dernière, tu passes directement à l'étape 4.

E1, E7 chantonnent

Donc on fait un rappel de notre étape 4. Je vous écoute, qui est *je* ? C'est-à-dire qui est la personne qui parle dans le texte ?

264 E1 : C'est un ado.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

265 E7 : Moi j'suis d'accord c'est un ado.

266 P : On n'a pas d'autres informations sur *je* ?

267 E1 : Bah, il jouait, il danse euh...

268 P : Oui mais là tu réponds en quelque sorte à la question Pourquoi, E1 ? Mais alors on ne peut donner aucune précision sur cet adolescent ? C'est un adolescent comme vous ?

269 E4 : Non bah non.

270 E1 : Non il vient d'un pays défavorisé.

271 E7 : Non, c'est qu'il envoie des messages aux gens comme il a pas d'eau dans une bouteille.

272 E1 : Il est dans un pays euh...

273 P : Oui alors attends E1. C'est bien tu participes beaucoup, mais alors là, on va laisser les autres réfléchir un peu.

Que peut-on dire de cet adolescent ? Est-ce que c'est un adolescent comme toi, comme ce qui est écrit, E5?

274 E5 : Ouais.

275 P : Oui, tu penses que c'est un adolescent comme toi qui vit dans le même pays et qui a les mêmes habitudes de vie etc...

276 E3 : Non, il vit dans un pays pauvre.

277 P : Pourquoi tu dis ça ?

278 E3 : Parce que y a pas beaucoup d'eau.

279 P : Et comment tu le sais d'après le texte ?

280 E3 : *Mais ici y a pas d'eau.*

281 P : (*en notant au tableau*) Donc un adolescent qui manque d'eau et qui vit dans un pays pauvre. Alors *pourquoi* ? Je vous écoute. Vous n'êtes pas obligés de faire des phrases. Vous pouvez écrire des mots indices dans le texte.

Quels sont les mots dans le texte qui permettent de prouver que *je* est un adolescent qui manque d'eau et qui vit dans un pays défavorisé ? Alors E4, qu'en penses-tu ?

282 E4 : *Ici y a pas d'eau.*

283 P : Ok, donc je note *pas d'eau*.

284 E7 : *J'aurais voulu...*

285 P : Pourquoi *J'aurais voulu...* ?

286 E7 : C'est du passé.

287 P : Tout à fait donc ? Qu'est-ce que ça exprime *j'aurais voulu* ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

288 E7 : Bah, parce qu'il n'a pas eu une enfance euh... bien pour lui.

Lui il aurait voulu jouer tout ça...

289 P : Donc ça exprime des actions ...

290 E7 : Qu'il n'a pas fait quand il était plus petit. C'est bien expliqué ou pas ?

291 E1 : Il dit qu'il voulait creuser des puits alors que dans les pays plus riches, on a des robinets. Y a moins de technologie.

292 P : (*en écrivant au tableau*) Ok, donc on peut écrire *j'aurais voulu* car c'est un adolescent qui aurait voulu faire certaines choses quand il était petit, mais il n'a pas pu. Le *J'aurais voulu* exprime un regret.

//

On peut noter *puits* pour expliquer que le pays n'est pas développé avec l'arrivée d'eau par les robinets.

Alors tiens E5 trouve dans le texte un mot qui permette de dire que le *je* est un adolescent.

293 E5 : *J'aurais voulu être un môme ?*

294 P : *J'aurais voulu être un môme*. Les autres, qu'en pensez-vous ? Est-ce que cette phrase montre que *je* est un adolescent ?

295 E1 : Non faut plus développer. Parce que soit ils disent il aurait voulu être un môme, ça veut dire que ça peut être soit une personne âgée, soit un adulte...

296 P : Donc tu penses qu'il faut d'autres indices avec cette phrase là pour dire que c'est un adolescent.

297 E1 : Ouais.

8 min 16

298 P : Alors quels indices peut-on rajouter ?

299 E1 : Donc déjà il dit *j'aurais voulu être un môme*, mais il dit il *aurait pu jouer, lancer des bouteilles à la mer, faire des ricochets...* Et quand il dit ça on, ..., on dirait que c'est tout frais dans sa tête. Vu comment il dit ça.

300 P : Donc pour toi, il exprime des souvenirs récents : quand il dit qu'il aurait voulu jouer, faire des ricochets... (*en notant au tableau*)

301 E1 : Ouais.

302 P : Donc allez -y vous finissez de noter la réponse à la question *pourquoi ?* de l'étape 4 et ensuite nous allons passer à l'étape 5.

10 min 17

(*Quelques minutes pour noter la trace écrite : calme*)

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

303 P : Alors ça y est vous avez terminé de recopier la réponse à la question 4 ? E8 ? Nous allons passer à l'étape 5, pour vérifier notre consensus, c'est-à-dire notre réponse commune.

Donc dans l'étape 5, l'objectif est de relever dans le texte, trois indices sur le lieu qui prouvent qu'on est dans un pays pauvre. Trois indices sur ce que fait réellement le personnage qui parle c'est-à-dire *je* ? Ce qu'il fait **réellement** hein ! Et trois indices sur ce qu'il aurait voulu faire. Ce n'est pas pareil.

D'accord ? Allez –y donc. Vous relevez trois indices pour chaque colonne : sur le lieu où il vit, sur ce qu'il fait, sur ce qu'il voudrait faire.

304 E1 : Est-ce qu'on fait des phrases ou on relève seulement des mots ?

305 P : Non, ça peut être un mot, ou un peu plus d'un seul mot. Ça peut être une phrase, c'est à toi de voir.

306 E2 : J'comprends rien.

307 P : Alors, je réexplique. Vous avez un tableau. Il va falloir que vous remplissiez ce tableau avec les mots du texte. Ces mots du texte doivent être des mots indices sur le lieu où vit le personnage qui parle c'est-à-dire *je*, première colonne (*en montrant sur une feuille*), sur ce que fait *je*, deuxième colonne, sur ce que voudrait faire *je*, troisième colonne.

Les indices de la première colonne, par exemple, devront porter sur le lieu. Quand vous m'avez dit ensemble ce que vous pensiez du personnage qui parle *je*, vous m'avez dit que c'est un adolescent qui habite dans un pays pauvre, donc dans le texte, il faut trouver trois indices qui montrent que *je* habite dans un pays pauvre. Après il faudra relever trois indices qui montrent ce que ce personnage *je* fait réellement dans le texte, et ce que ce personnage aurait voulu faire mais qu'il n'a pas fait.

12 min 30

Les élèves complètent le tableau par écrit.

13 min 57

308 P : C'est bon E1 ? Tu n'oublies pas de me rendre ton travail.

14 min 15

309 E8 : Ça m'énerve tout ça là !!!

310 P : (*en montrant sur la feuille de l'élève*) Dans le texte, il faut que tu relèves trois indices sur le lieu, c'est-à-dire que nous on avait trouvé que le personnage *je* habite

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

dans un pays pauvre, et bien dans le texte, il faut que tu trouves trois indices, des mots ou des phrases, qui le montrent.

311 E8 : Regardez madame, regardez ce mot.

312 P : Si tu penses que c'est un indice tu l'écris dans la colonne correspondante.

Trois indices, une fois que tu en as trouvé trois tu arrêtes même s'il y en a plus !

Après trois indices qui montrent ce que fait celui qui parle dans le texte, c'est-à-dire *je*. Ce qu'il voudrait faire.

313 E8 : xxx

314 P : Il voulait jouer, mais est-ce qu'il le fait réellement ?

315 E8 : Bah, non.

316 P : Donc là on notera davantage dans cette colonne là. Attention à ces deux colonnes ici *je* le personnage fait réellement, ici, il voudrait faire mais il ne fait pas. Il faut bien que tu regardes les phrases.

317 E4 : Oh, il faut écrire tout ça Madame.

318 P : Non seulement trois indices, une fois que tu as les trois tu arrêtes, même s'il y en a d'autres.

319 E4 : Oui, mais l'indice, il fait tout ça ?

320 P : Et bien ça dépend, l'indice ça peut être un mot un ensemble de deux trois mots ou ça peut être une phrase, c'est à toi de choisir ce qui te paraît le mieux.

(*en lisant le feuille de E1*) Où est-ce que tu lis ça dans le texte ?

321 E1 : Bah, c'est pas marqué !

322 P : Oui, mais là tu ne réponds pas à la consigne ! Il faut que les informations soient notées dans le texte. Toi tu écris ça parce que tu as déjà vu le clip, mais tu n'as pas le droit d'écrire ça, il faut que ce soit écrit dans le texte.

323 E1 : Ah, il faut que ce soit écrit !

324 P : Les indices doivent être obligatoirement écrits dans le texte ! Vous n'avez pas le droit d'écrire des mots qui n'apparaissent pas dans le texte !

325 E2 : Moi j'ai fini.

326 E8 : C'est quoi des ricochets.

327 E7 : Bah les cailloux qu'tu jettes là ! C'est dans d'eau.

328 E3 : Même que ça r'bondit sur l'eau !

329 E7 : (*en mimant*) Tou...Tou...Tou...

330 E8 : Ah quand tu jettes des cailloux plats dans l'eau là, ça s'appelle des ricochets.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

331 P : Voilà ça s'appelle des ricochets.

16 min 43

332 P : Euh, E6, tu tournes ta feuille s'il te plait et t'essaies de trouver trois indices pour chaque colonne, même si tu étais absent il y a des réponses que tu es capable de trouver.

333 E8 : Ah...

334 P : Bon j'vous laisse encore deux ou trois minutes après je ramasse vos feuilles et on mettra les réponses en commun. Et j'vous donnerai le titre et le nom des chanteurs du coup.

335 E7 : Ah on va savoir si on avait raison, là ! Si on gagne ? On parie là allez, on parie...

336 E1 : C'est dur le lieu Madame.

337 P : Pour le lieu, tu n'as pas trouvé trois indices ?

338 E2 : Moi j'ai trouvé.

339 E1 : **Y a enfer, ici...**

340 P : Oui enfer OK, mais le lieu on avait trouvé un pays pauvre, si tu mets seulement *ici*, est-ce que ça prouve que c'est un pays pauvre ? Quel mot dans le texte montre que le pays est pauvre, qu'il est difficile d'y vivre... ?

341 E1 : **Il pleut pas.**

342 P : Oui, *il pleut pas*.

343 E1 : **Y a pas d'mer.**

344 P : Comment tu le sais ?

345 E1 : Bah, là, il dit : *je veux seulement jeter des bouteilles à la mer*.

346 P : Et bien, je **veux**, il le fait ou il ne le fait pas ? Je **veux** seulement. C'est possible qu'il le fasse encore ? C'est j'aurais voulu, où ce n'est plus possible.

347 E4 : On peut écrire ça deux fois, Madame ? Pas dans la même colonne.

19 min 50

348 P : Bon alors, nous allons faire la correction, alors il faut que vous écriviez trois indices dans chaque colonne. Vous tirez un trait tout de suite sous vos propres réponses afin que je sache ce que vous avez répondu seul.

(*Vérifiant que chaque élève tire un trait en dessous ses réponses.*)

Alors trois indices qui prouvent que *je*, celui qui raconte l'histoire de la chanson, habite dans un pays pauvre, un pays défavorisé ? (*E7 donne ses réponses sans demander la parole.*) Attends, attends.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Alors E3 ?

349 E3 : *Mais ici y a pas d'eau.*

350 P : *Mais ici y a pas d'eau.*

351 E2 : Mais on fait quoi là ? C'est le lieu c'est ça ?

352 P : Oui, ça prouve que ... Qu'est-ce que nous avons trouvé ensemble, nous avons trouvé qu'il habitait où ?

353 E2 : Bah, dans un village.

354 E7 : En Afrique ! Moi j'dirai plus au Sénégal quelque chose comme ça.

355 P : Oui en Afrique dans un pays pauvre. Maintenant il faut trouver dans le texte des éléments qui permettent de le montrer ça. E3 a trouvé : *Mais ici y a pas d'eau.*

Quel autre indice ?

356 E2 : *Un ruisseau ?*

357 P : Alors *un ruisseau* ? *Un ruisseau* seul ça ne suffit pas, il faut que tu sélectionnes un peu plus d'indices pour donner des renseignements sur le lieu et montrer qu'on est bien dans un pays pauvre qui manque d'eau.

Un ruisseau ? Est-ce qu'il y en a un ou pas ?

358 E1 : Y en a pas !!!

359 P : Alors E2, quels éléments du texte faut-il en plus pour prouver que le pays manque d'eau ?

360 E2 : *J'demande pas un ruisseau ?*

361 P : Donc il faut que tu mettes la phrase en entier ! *J'demande pas un ruisseau*

362 E3 : *Encore moins une rivière*

363 P : Oui *Encore moins une rivière*, ça signifie que dans le pays, il n'y a pas d'eau. Si tu mets seulement un ruisseau E2, ou une rivière, les informations ne sont pas suffisamment précises, on pourrait croire qu'il y a un ruisseau et une rivière où il habite justement. Mais ce n'est pas le cas, donc il faut bien mettre plus d'informations. Si on met *J'demande pas un ruisseau*, *Encore moins une rivière*, bah, là on sait qu'il n'y a ni ruisseau ni rivière là où je habite. (*Notant les réponses au tableau.*) Un autre indice ?

//

E4 ?

364 E4 : *Et je vous regarde creuser*

365 P : *Et je vous regarde creuser* seulement ? Bah, là tu ne vas pas avoir assez d'éléments pour savoir vraiment où on est. Il faut que tu précises davantage.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

366 E4 : creuser la terre ... ?

367 P : Pour ?

368 E4 : *mais pas des puits*, non ?

369 P : Donc il creuse la terre mais est-ce que c'est pour trouver de l'eau ?

370 E4 : Non

371 P : Donc en fait c'est bien ce que tu as trouvé. Mais il faut bien donner toutes les informations, si tu écris seulement *Et je vous regarde creuser* bah ça peut être n'importe quoi, il est important d'associer *mais pas des puits* toujours pour qu'on montre que ce pays manque d'eau. *mais pas des puits*, ça peut montrer qu'il creuse mais que même en creusant, il n'y a pas forcément d'eau. Est-ce que tu peux me redire la phrase ? (*P écrit les phrases au tableau.*)

372 E4 : *Et je vous regarde creuser, La terre mais pas des puits.*

373 E3 : J'avais déjà marqué ça.

374 P : E3 tu avais noté *mais pas des puits* aussi ? C'est bien car le mot *puits* est important. Qu'est-ce qu'on peut associer au mot *puits* ?

375 E7 : L'Afrique tout.

376 P : Et bien ça a un rapport avec l'eau.

377 E7 : Bah, c'est tout le temps la flotte... oh dès... La flotte bah y en a pas en Afrique, bah voilà...

378 P : Alors tiens E7, donne trois indices sur ce que *je* fait. Pas ce qu'il voudrait faire, mais ce qu'il fait réellement.

379 E7 : Bah, il verse une larme non ?

380 P : Alors est-ce que c'est marqué dans le texte ? Il faut que tu t'appuies sur des mots ou sur des phrases du texte.

381 E7 : Bah c'est marqué dedans hein !!!

382 P : Et bien alors, prends le texte, et trouve la phrase.

383 E7 : *je vous regarde verser des larmes*

384 P : (*en notant au tableau*) *je vous regarde verser des larmes*

A ton avis E7, à qui *je* s'adresse quand il dit *je vous regarde verser des larmes*

385 E7 : Bah j'sais pas moi.

386 E1 : A ses amis !

387 E4 : Aux personnes du village !

388 P : Non je ne suis pas d'accord car il y a une phrase du texte qui montre que ce ne sont pas les larmes des gens qui habitent avec *je* ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

//

389 E7 : Ah bah ouais après, *qu'on n'a plus ici*. Les gens là-bas ils n'pleurent plus ils savent que ça sert à rien. Ils économisent l'eau en plus.

390 P : Alors qui pleurent ?

391 E7 : Moi ? Les touristes ?

392 E1 : Les voyageurs ?

393 P : Et pourquoi les touristes pleureraient-ils ?

394 E1 : Parce qu'ils ont une poussière dans l'œil.

(Rires) Ils ont carrément le sable dans l'œil !

395 P : Oui, pas mal comme blague. Mais à votre avis pourquoi des touristes pourraient-ils avoir la larme à l'œil ?

396 E1 : Bah parce qu'ils sont tristes de la situation.

397 P : Oui parce qu'ils sont tristes de la situation exactement.

Bon, une autre phrase pour exprimer ce que je fais.

398 E3 : *Je veux pas l'aumône, Je veux pas déranger*

399 P : Oui, E3, peux-tu expliquer ce que cela signifie alors ?

20 min

400 E1 : Je sais !!!

//

401 P : Pourquoi dit-il ça cet adolescent qui habite dans un pays d'Afrique ? A qui s'adresse t-il ?

402 E1 : Bah aux autres...

403 P : A quelles personnes ?

404 E1 : Bah ceux qui ont les moyens d'aider les gens.

405 P : Donc qu'est-ce qui versent des larmes ? A qui s'adresse t-il vraiment ce je dans la chanson ?

406 E1 : Bah à ceux qui ont les moyens d'aider et qui sont tristes par la situation.

407 P : Donc faire l'aumône c'est demander de l'aide

408 E1 : C'est faire la manche.

409 P : Donc E3, quand il dit : *je veux pas l'aumône, je veux pas déranger* à qui je s'adresse ?

410 E3 : Aux voyageurs, aux touristes...

411 P : Oui aux voyageurs, aux touristes, aux personnes qui pourraient les aider.

// (P note au tableau les réponses)

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Allez, dernière colonne. Qu'est-ce que *je* aurait voulu faire ? Mais qu'il n'a pas fait

412 E1 : *Danser, jouer et faire des ricochets.*

413 P : Pourquoi n'a-t-il pas dansé ?

414 E1 : Parce qu'il est triste.

415 P : Parce qu'il est triste, les autres qu'en pensez-vous ?

416 E4 : Bah c'est bien.

417 P : C'est bien qu'ils ne puissent pas danser ?

418 E4 : Bah non.

419 E1 : Bah t'es un en... toi !

420 E4 : Mais non j'ai dit c'est bien l'idée de E1.

421 P : Donc tu es d'accord avec E1 ?

422 E4 : Bah ouais.

30 min 12

423 P : Alors E2 ? Qu'est qu'il aurait voulu faire ?

//

424 E3 : Y a aussi *J'aurais pu être un môme.*

425 P : Oui alors là dis en un peu plus.

426 E3 : Bah j'ai noté aussi j'avais joué et danser.

427 P : Alors pourquoi E3 à ton avis il n'a pas été un môme un bout de chou qui sourit ? C'est ce qu'il aurait voulu être mais qu'il n'a pas été.

428 E1 : Bah parce que son enfance a été ruiné parce qu'il n'avait pas d'eau.

429 P : E1 on va lui couper la langue. Il donne toutes les réponses trop rapidement et sans lever le doigt ! Donc ce que E1 a dit peut être une interprétation, les autres êtes-vous d'accord ou pas ?

//

Alors E3, toi qui étais normalement interrogé, alors pourquoi *je* dans le texte dit qu'il aurait voulu être *un bout d'chou qui sourit* ?

//

Alors tu sais ce qui signifie bout d'chou ?

430 E3 : / Bah, un petit et il sourit pas.

431 P : Et pourquoi, il ne sourit pas ?

432 E3 : Bah comme il pleut pas il ne peut pas jouer avec ses potes j'sais pas...

433 P : Oui comme il manque d'eau, et bien, il ne sourit pas car la vie qu'il mène ne lui permet pas d'être joyeux car il a d'autres préoccupations, c'est pour ça qu'il ne

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

danse pas, ne joue pas ... Alors maintenant, est-ce que vous voulez connaître le titre ?

434 E7 : L'UNICEF.

435 P : Le titre, vous le connaissez ?

436 E1 : *Les Ricochets*.

437 P : Et les interprètes ? Quel est le groupe qui chante cette chanson ?

438 E7 : L'UNICEF ? Jean-Jacques Goldman ?

439 P : Non le groupe c'est le Collectif Paris- Africa, et cette chanson elle a été créée pour l'UNICEF, à votre avis à quoi sert-elle ?

440 E7 : Pour les dons.

441 P : Les bénéfiques ...

442 E1 : ... de l'album sont reversés à l'UNICEF.

443 E7 : Et y a plusieurs chanteurs qui chantent.

444 P : Oui il ya plusieurs chanteurs.

445 E7 : Ouais, y a Soprano

446 E1 : Y a M. Pokora, y a Tal, y a Magic System aussi...

447 P : Oui alors le but de cette chanson là ?

448 E1 : C'est de recueillir des fonds.

449 P : Pour ?

450 E3 : Aider les gens en Afrique.

451 P : Quel est le lien avec l'affiche (*texte 1*) que nous avons étudiée la dernière fois ? Celle -là (*En la montrant vidéo projetée.*)

452 E3 : Appel aux dons !

453 P : Donc quel est le message transmis par l'affiche et par la chanson ?

454 E1 : Bah dans les deux on parle de dons et y a des enfants.

455 P : Oui le but de ces documents c'est de transmettre un message aux lecteurs celui de faire des dons pour aider des enfants en souffrance dans certains pays défavorisés soit parce qu'ils manquent d'éducation ou d'eau.

456 E7 : Bah ça sert à rien de faire des dons on sait pas où que ça va !

457 E1 : Ça va à l'état.

458 P : Non pourquoi ça ne va pas à l'état ? Comment appelle t-on l'UNICEF et le CCFD- terre solidaire ?

459 E1 : Des associations humanitaires !

460 P : Oui et on les appelle aussi comment des O... ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

461 E1 : Des oculistes.

462 P : Non des ONG, on l'avait vu quand on avait étudié l'affiche, des ONG, et qu'est-ce que signifie ONG ?

463 E7 : C'est les casques bleus !

464 P : Non là tu confonds avec l'ONU, Organisation des Nations Unies, ONG signifie Organisations non gouvernementales. Que signifie non gouvernemental ?

465 E7 : Ça veut dire qu'on donne rien à l'état.

466 E1 : Ce n'est pas bénéfique au gouvernement.

467 P : Bon vous voulez l'écouter ?

Sonnerie

Et bien on l'écouterà la prochaine fois, ça sera l'occasion de rappeler brièvement ce qu'on a dit.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

**Texte 3 : Extrait 1 de Tahar BEN JELLOUN (2007).
L'École perdue. Paris : éditions Gallimard JEUNESSE**

Séance d'apprentissage de la compréhension n° 711_0094 5 10 04

10 / 04 / 2014 : 9h00 / 10 h00

Huit élèves et absent

P : Professeur

E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8

Filière : SM (Serrurerie Métallerie)

45 minutes d'enregistrement

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

xxx : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

1 P : Donc je vais faire l'appel, vous regardez la feuille que je viens de vous distribuer (*questionnaire*) et on va en discuter après.

Donc je vous rappelle que pour faire mon travail de recherche je vous enregistre.

Bon alors aujourd'hui, que pouvez-vous dire de ce que vous avez sous les yeux ?

2 E1 : Un questionnaire.

3 P : Que peut-on en dire ?

4 E1 : Y a des étapes.

5 P : Ok, qui peut rappeler comment ça va se dérouler ? Que se passe t-il dans la première étape ?

6 E4 : Vous allez lire.

7 P : Je vais lire d'accord et est-ce que vous allez avoir le texte sous les yeux ?

8 Plusieurs élèves : Non.

9 P : D'accord et vous allez devoir répondre aux deux questions. Qui peut me les lire ? Attention, la première n'est pas la même que pour les *Ricochets*, ça ressemble beaucoup mais ce n'est pas la même.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

10 E8 : Moi j'veux bien. Etape 1 c'est ça ?

11 P : Oui.

12 E8 : *Après lecture orale du texte, votre avis : Je.....et Pourquoi ?*

13 P : Et quel est le titre de la feuille ? Que faut-il chercher ? Quelle est l'énigme ?

14 E8 : *Où enseigne je ?*

15 P : *Où enseigne je ?* Donc, attention, ici, on ne vous demande pas *Qui est je ?* Mais où il enseigne.

16 E7 : Bah, c'est un prof.

17 P : Peut être, quel est l'indice qui te permet de dire ça ?

18 E7 : Enseigne.

19 P : Pourquoi c'est un indice ?

20 E7 : Bah, parce que enseignant tout ça, qui apprend quelque chose.

21 P : Oui, c'est le sens du mot *enseigne* qui te donne des informations sur le *je*. Bon vous êtes prêts ? Je lis.

(Lecture du texte par l'enseignant)

6 min 12

Donc à vous maintenant. Vous répondez aux deux questions d'après ce que je viens de lire. *Où enseigne je et pourquoi ?*

22 E8: Madame, madame, madame. Euh... Mais, moi j'ai capté, mais genre comme le *je* ça commence par *je*, bah j'crois que j'peux pas dire avec *je*. ?...

23 P : On te demande ici où enseigne le personnage qui raconte l'histoire ? Et après, on te demande de t'appuyer sur des éléments, des informations du texte pour expliquer pourquoi.

24 E8 : Ah ! // Bah, par contre, madame, j'ai pas compris le pourquoi.

25 P : A la question pourquoi, on attend que tu trouves des éléments du texte qui permettent de prouver que *je* enseigne ici à l'endroit que tu auras trouvé. Par rapport à ce que j'ai lu, quelles sont les informations que tu as retenues, qui permettent de dire que *je* enseigne à l'endroit que tu as trouvé.

26 E8 : Madame, vous pouvez r'lire une fois.

(Deuxième lecture du texte par l'enseignant)

8 min 57

27 E8 : Euh madame est-ce que j'peux écrire ça euh... ?

28 P : Ecris ce que tu penses pour l'instant, d'après ce que tu as entendu et après tu pourras peut être changer d'avis avec les autres étapes.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Une minute de réflexion, calme...

Donc est-ce que tout le monde a répondu à l'étape 1. Oui, donc on va passer à l'étape 2.

29 E7 : Bah moi, j'ai rien écrit parce que j'ai pas eu le temps.

30 P : Tu laisses ton étape 1 et tu vas essayer de répondre aux questions à l'étape 2.

Mais alors, là il faut jouer le jeu, vous ne devez plus toucher aux réponses de l'étape 1. Alors qui peut rappeler ce qu'il s'agit de faire à l'étape 2 ?

31 E1 : On va avoir le texte.

32 P : Oui, vous allez avoir le texte sous les yeux pour répondre aux questions.

Texte distribué. Une minute environ de réflexion, calme...

33 E8 : Madame, là j'sais pas si j'suis bon mais ...? Est-ce que j'suis bien parti là ?
J'sais pas ?

34 P : Attention, *Où enseigne je* ? Là tu ne réponds pas. *Où il enseigne* ?

Temps de réflexion. Une deux minutes Quelques échanges.

35 P : Attention la question ce n'est pas comme pour les *Ricochets Qui est je* ? Mais *Où enseigne je* ? Dans quel endroit il enseigne ?

36 E8 : Ah !

37 E6 : Dans la deuxième étape aussi ?

38 P : (*en insistant sur les mots en gras*) Donc d'après les éléments du texte, trouvez *Où enseigne je* ? **Je** c'est celui qui raconte l'histoire, le narrateur.

39 E7 : Bah, c'est pas marqué non plus.

40 P : Mais est-ce qu'il n'y a pas des informations, des indices dans le texte qui te permettraient de répondre à *Où enseigne je* ?

41 E8 : Oh bah là, j'ai pas compris non plus.

42 P : Les questions sont les mêmes que dans la première étape, mais là tu as le texte sous les yeux, donc que peux-tu faire en plus par rapport à la première étape ?

43 E8 : Bah, ça m'aide plus quoi...

44 P : Et pourquoi, cela t'aide plus ?

45 E8 : Bah, y a les mots écrits là devant moi.

46 P : D'accord, donc, quand c'est moi qui lis le texte, est-ce qu'on peut revenir en arrière pour vérifier des informations quand tu n'as pas compris quelque chose ?

47 E8 : Quand vous lisez et que je vois pas ? Non.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

48 P : Par contre quand tu as le texte sous les yeux toi, quand tu n'as pas compris quelque chose est-ce que ça t'arrive de revenir en arrière ?

49 E8 : Bah oui.

50 P : Donc peut être qu'à l'étape 2, tes réponses vont changer car avec le texte sous les yeux, tu auras des informations plus précises ou différentes, est-ce que tu vois ce que je veux dire ?

51 E8 : Ouais mais...

52 P : Bon essaie de répondre, sinon ce n'est pas grave on va passer à la prochaine étape. Est-ce que tout le monde a terminé cette deuxième étape ?

//

Non E6, c'est individuel, joue le jeu, ne regarde pas sur ton voisin pour répondre, ça ne m'intéresse pas du tout ! C'est terrible ça !

Une minute environ de réflexion.

16 min 19

53 P : Bon maintenant vous allez vous mettre par deux. Donc vous allez vous déplacer.

Allez donc E1 avec E8, d'accord, ensuite allez E4 et E7 vous vous mettez ensemble ? E3 tu te déplaces. Donc vous répondez à l'étape 3. L'objectif est de se mettre d'accord par groupe de deux sur la même réponse.

54 E7 : Ah, ça je kiffe ça madame.

55 P : Allez, je vous laisse cinq minutes pour vous mettre d'accord. Allez E3 et E5, on réfléchit à partir des premières étapes, pour se mettre d'accord.

(Relances récurrentes du professeur pour recentrer les élèves sur le questionnaire. Agitation suite aux déplacements.)

56 E4 : J'réécris ce que j'ai écrit à l'étape 1 ?

57 P : Et, bien ce n'est pas à moi qu'il faut le dire, il faut que tu en discutes avec ton camarade. Tu n'as rien changé à l'étape 2 ? C'est-à-dire que le fait d'avoir le texte sous les yeux n'a rien changé dans tes réponses. Donc à l'étape 3, tu t'appuies sur tes réponses et tu te mets d'accord avec ton camarade sur une réponse commune.

58 E7 : *(En s'adressant au duo E1 et E8.)*

Bah, moi c'est ce que je suis entrain de faire avec E4 hein...

59 P : Alors est-ce que vous vous êtes mis d'accord ?

60 E8 : Moi, j'suis d'accord. Mais, il parle de n'importe quoi lui, il parle de plage etc...

61 E1 : Mais non.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

62 P : De plage, et bien si tu trouves dans le texte un indice qui permet de prouver que cela peut se passer à la plage pourquoi pas. Utilise le texte pour justifier. Alors y a-t-il une information dans le texte qui permet de dire que nous sommes au bord de la plage ?

63 E1 : Non.

Après environ, deux minutes d'échanges.

64 P : Alors, l'étape 3, allez, vous vous mettez d'accord, **Où enseigne je**, le narrateur celui qui raconte l'histoire ?

65 E7 : Dans une école.

66 P : D'accord, mais peux-tu être plus précis ?

67 E7 : Oh, dans quelle école, mais on n'a pas le nom ! On sait pas où qu'elle est, euh...

68 P : Mais à ton avis dans quel genre de pays cela pourrait être ?

69 E7 : En Afrique.

70 P : Et pourquoi, dans un pays d'Afrique ?

71 E7 : Bah, parce que là-bas, il manque d'écoles.

72 E1 : Raciste. Pourquoi l'Afrique tout le temps ?

73 P : E1, tu pourras donner ton avis après, là tu le laisses finir. Qu'est ce qui te permet de dire dans le texte que c'est une école en Afrique ?

74 E7 : Bah, les dons.

75 E8 : Ouais, c'est vrai pourquoi, l'Afrique tout de suite là !!! D'où tu parles de l'Afrique comme ça !

76 P : Ce n'est pas forcément un pays d'Afrique certes, mais que pourrait-on dire du pays où se trouve cette école ? Tiens E1, toi qui n'étais pas d'accord.

77 E1 : Bah, c'est un pays, euh, ça peut être un pays normal.

78 P : Un pays normal, c'est-à-dire, sois plus précis. Donne plus d'informations en t'appuyant sur les éléments du texte, par exemple.

79 E1 : Bah, ça peut être, bah j'sais pas moi, c'est pas obligé que ce soit un pays défavorisé.

80 P : Et pourquoi ?

81 E1 : Ça peut être un pays normal en temps de guerre.

82 P : Et qu'est-ce qui te permet de dire ça dans le texte ?

83 E1 : Et bien, ils disent euh... Non bah, c'est pas ça que j'voulais dire.

84 P : Pourquoi c'est pas ça ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

85 E1 : Parce que c'est impossible.

86 P : Et pourquoi c'est impossible ?

87 E1 : Parce qu'ils disent : *Que représente l'école pour un enfant qui ne mange pas à sa faim ?*

88 P : Donc qu'est-ce que montre cette phrase là du texte ? Est-ce que en France tous les enfants mangent à leur faim ?

89 E1 : Non.

90 P : Donc ça pourrait être en France ?

91 E1, E8 : Non.

92 P : Pourquoi ?

93 E1 : Bah, parce que là ils disent : *J'ai distribué aux élèves des cahiers et des crayons envoyés par la France,*

94 P : Donc dans quel pays est cette école ? Et quand vous répondez au pourquoi, vous relevez des mots qui vous permettent de justifier votre réponse.

95 E1 : Mais ça pourrait être à Bogota par exemple,

96 P : Ça pourrait être à Bogota, mais après dans le texte, il faut que tu relèves des informations qui te permettent de répondre.

23 min 13

97 P : Donc étape 4 : mise en commun, alors *Où enseigne je ?* E3 et E5, qu'est-ce que vous avez trouvé comme réponse ?

98 E3 : *Dans une école.*

99 P : Ok, E2 et E6, qu'avez-vous trouvé vous ?

100 E2 : *Dans une école, dans un pays pauvre.*

101 P (*notant les réponses au tableau*) : Donc vous avez ajouté une information, *Dans une école dans un pays pauvre.*

102 E4 : Voilà.

103 E6 : Ouais. Moi madame, j'ai marqué à l'école...

104 P : Donc toi E6, tu es avec E2, donc normalement tu devrais avoir la même réponse.

E4 et E7, pouvez-vous dire ce que vous avez répondu ?

105 E7 : Bah, dans une école en Afrique pour les dons.

106 P : D'accord, mais là je ne souhaite avoir la réponse qu'à la première question. Tu donnes également la justification.

107 E7 : Bah, non mais c'est ce que j'ai marqué là.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

108 P : Donc maintenant, E1 et E8, qu'avez-vous répondu ? Attention c'est la réponse commune pour laquelle vous vous êtes mis d'accord.

109 E1 : Moi, c'est euh, il travaille dans une école défavorisée.

110 P : Qu'est-ce que vous entendez par une école défavorisée ?

111 E1 : C'est comment dire ? Euh... ? C'est un bâtiment, y a pas d'chaises, y a pas d'tables, y a pas d'tableaux. Et ils s'en servent comme une école.

112 P : Et donc où elle pourrait se trouver cette école défavorisée ?

113 E1 : Bah, en bas là (*en montrant le planisphère accroché dans la classe*).

En Amérique du Sud ou dans le Sahara, pour ceux qui habitent dans le désert, oh comment ils s'appellent là ? Les nomades non ?

114 P : Que sont des nomades ?

115 E1 : Des gens qui voyagent dans le désert, ils sont dans les tentes.

116 P : Oui, est-ce que tu crois qu'on peut installer des écoles pour des gens qui voyagent tout le temps ?

117 E1 : Non, mais c'est parce qu'ils disent, (*relisant le texte*).

Non, bah, non.

118 P : Donc, est-ce que vous êtes d'accord avec la toute première réponse donnée ?

119 E1 : Non, c'est trop simple.

120 P : Pour la deuxième, dans *une école en Afrique*, est-ce que vous êtes d'accord ?

121 E1 : Non.

122 P : Pourquoi ?

123 E2 : Bah, ça peut être dans n'importe quel pays du monde.

124 E1 : Ça peut être au Brésil, en Amérique du Sud.

125 P : Comment tu le sais ? Est-ce que c'est précisé ?

126 E1 : Non, c'est pas précisé, mais ça peut être la France.

127 E8 : Non, ça peut pas être la France.

128 P : Et pourquoi, c'est impossible ?

129 E8 : Bah, parce que c'est écrit. Attendez madame.

//

La France elle envoie des cahiers et des stylos. : *des cahiers et des crayons envoyés par la France.*

130 P : Donc à votre avis à tous, quelle est la réponse la plus complète ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

131 E3 : La deuxième.

132 P : Pourquoi ?

133 E3 : Bah, parce que *je* enseigne dans un pays pauvre.

134 P : Et pourquoi en Afrique ça ne conviendrait pas ?

135 E3 : Bah, parce que y a rien qui dit que ça se passe en Afrique ou pas.

136 P : Et pourquoi dans un pays d'Amérique du Sud, ça ne serait pas la meilleure réponse ? Avez-vous des indices dans le texte qui vous permettent de situer le pays où se trouve cette école ?

137 E1 : Pays pauvre, pays pauvre, bah on n'sait pas si c'est un pays pauvre non plus.

138 P : D'accord alors vas-y E1, justifie ce que tu veux dire.

139 E1 : Et, bien c'est pas parce qu'ils disent qu' y a des enfants qui mangent pas, bah en France, y a des enfants qui mangent pas non plus, hein.

140 P : D'accord, mais est-ce que tu ne peux tenir compte que de cette phrase-là ?

141 E1 : Bah, non.

142 P : Qu'y a t-il comme autre phrase importante ?

143 E1 : *J'ai distribué aux élèves des cahiers et des crayons envoyés par la France*, y a pas que en Afrique, en Amérique ou quoi, que la France envoie du matériel.

144 P : D'accord, mais si l'école manque de matériel, qu'est-ce que ça montre ?

145 E1 : Bah, peut être qu'ils viennent d'ouvrir.

146 E3 : Non, ils ont déjà des élèves.

147 E1 : Ou alors de l'Inde ?

148 P : Dans le texte, quelles informations te permettent de dire que ce peut être une école qui se situe en Inde ?

149 E1 : Bah parce qu'en Inde, euh, ils sont pas très, euh..., comment dire ? Bah, c'est une école qui n'a pas beaucoup d'argent et ils sont en sureffectif vu qu'ils sont trente dans la classe.

150 P : (*En insistant sur les mots en gras.*) Donc c'est une école qui n'a pas beaucoup de moyens là tu es d'accord.

Ça va nous permettre de répondre à la question pourquoi ? Pourquoi *je* enseigne t-il dans une école qui a peu de moyens ?

151 E7 : Donateurs

152 E2 : Un menuisier offre un tableau donc dans cette école, y a pas de tableaux.

153 E3 : Y a pas d'chaises, y a pas de tables.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

154 E1 : Ça peut être un village, hein, Madame.

155 P : Mais un village comment, un village comme en France ?

156 E1 : Ben oui, un p'tit village.

157 P : Donc dans nos villages en France, les enfants s'assoient par terre à l'école sans chaises ?

158 E1 : Non mais j'veux dire dans les p'tits villages, genre Afrique.

159 E8 (*En riant.*) : Hé, E1, tu t'es retourné, tu t'es retourné contre toi-même ! Madame, il s'est retourné contre lui-même.

160 P : Donc un autre indice, pourquoi cette école se trouve fort probablement dans un pays pauvre.

161 E5 : *ne mange pas à sa faim.*

162 E1 : Ah ça y est je sais pourquoi, ça peut pas être un pays pauvre. Bah parce que dans le texte, c'est écrit : *l'école, c'est comme le cirque qui passe par là une fois par an.*

163 P : Et donc ?

164 E1 : Faut d'argent pour faire venir le cirque.

165 P : (*En insistant sur les mots en gras.*) Attention, dans le texte, c'est écrit *l'école, c'est comme un cirque*. Que signifie cette phrase ?

166 E8 : Non, t'as pas compris la phrase. L'école c'est genre et bah, comme là-bas y a pas tout le temps euh... J'sais pas moi, comment expliquer ça ?

167 P : Pourquoi l'école est-elle comparée à un cirque ?

168 E8 : Bah, parce que l'école est pas tout le temps là.

169 P : Oui et quand les enfants ils y vont, que ressentent-ils ?

170 E4 : Ils sont contents comme s'ils allaient au cirque. (*inquiété par la validité de ces réponses écrites*)

Madame, pour justifier, *assis par terre*.

171 P : Oui assis par terre, très bien.

172 E1 : Ouais, mais ils disent le menuisier le plus riche.

173 P : Non E1 ; ce n'est pas le menuisier dont on parle, c'est la ville à côté qui est la plus riche. Et à propos, on a une autre indication dont vous ne m'avez pas parlé.

//

174 E8 : On parle *d'école coranique*.

175 P : Donc que peut-on dire du pays ? Quelle religion est importante ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

176 E8 : C'est un pays musulman. Madame, ça peut être le Maroc, ça peut être l'Algérie.

177 P : Oui donc là, on peut ajouter que c'est un pays ou tout au moins un village pauvre et musulman. Parce que dans le texte on parle d'enfants qui vont tous à l'école coranique.

(Bruits de fond : discussion des élèves sur un autre sujet que le texte)

178 E1 : Mais c'est pas bon vu que les élèves et bien ils étaient dans un xxx avant.

179 P : Alors explique-moi pourquoi les élèves sont assis par terre, pourquoi l'école n'a pas de tableau ?

180 E1 : Bah parce qu'ils n'ont pas de finances.

181 P : Et pourquoi, ils n'ont pas de finances ?

182 E1 : Bah, parce que l'Etat leur donne pas d'argent.

183 P : Et qu'est-ce que ça montre si l'Etat ne donne pas d'argent pour l'éducation des enfants ?

184 E1 : Ils ont pas assez de sous pour payer du matériel, mais c'est pas obligé que ce soit un pays pauvre hein, l'argent peut être utilisé pour les militaires, hein...

185 P : Oui, d'accord E1, mais l'éducation est quand même une priorité, pas pour certains pays pauvres justement parce qu'ils n'ont pas les moyens. Donc ça c'est un indice qui montre que le pays est peu développé. Dans les pays industrialisés, l'éducation est une priorité, par exemple en France, un enfant doit être scolarisé de quel âge à quel âge ?

186 E6 : De quatre ans jusqu'à dix-huit ans.

187 P : En France, la maternelle n'est pas obligatoire.

188 E7 : Non on a le droit de rentrer à l'école à trois ans.

189 P : Oui, quand tu rentres en maternelle, mais je viens de dire que l'école maternelle n'est pas obligatoire.

190 E6 : A quatre ans madame.

191 P : Non six ans.

192 E6 : Jusqu'à seize ans.

193 P : Oui seize ans.

194 E6 : En gros, on fait dix ans de cours !

195 P : Non c'est dix ans d'années obligatoires. Tu peux aller à l'école plus longtemps.

Bon vous mettez vos prénoms sur les feuilles.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Donc quelle réponse on choisit ?

196 E4 : La deuxième.

197 P : (*En insistant sur les mots en gras.*) Oui la deuxième, **je** enseigne dans un pays pauvre et musulman

198 E1 : Non, la dernière.

199 P : Oui mais E1, d'accord ça peut être en Amérique du Sud mais tu ne l'as prouvé.

200 E1 : Ouais, mais c'est peut être un pays musulman, mais c'est pas forcément un pays pauvre.

201 P : Mais pourquoi les enfants ne mangent pas à leur faim ?

202 E6 : Bah, parce qu'il n'y a pas beaucoup à manger.

203 P : Qu'est-ce que ça signifie si les enfants ne mangent pas à leur faim E1 ? De plus, il n'y a pas de chaises à l'école, il n'y a pas de tableau, cela signifie bien que le pays n'a pas les moyens de financer le matériel pour l'école et que la population souffre de la faim également.

37 min 42

Allez, dernière étape : vous remplissez le tableau. Tout le tableau doit être rempli par tout le monde avant que vous partiez.

204 E4 : Pourquoi *enfant* ?

205 P : Il faut trouver dans le texte des indices qui donnent des renseignements sur les enfants. Qu'est-ce qu'on sait sur les enfants ?

206 E6 : Bah, c'est pas xxx

207 P : Il faut que tu recopies des mots du texte. Sur les fournitures scolaires, trois indices.

209 E8 : (*faisant des remarques sur les réponses écrites de son camarade*)

Mais t'es fou toi, ça c'est pour là.

210 E1 : Mais. Non.

211 P : Et la dernière colonne : le narrateur qu'est-ce qui pense de l'école et les enfants qu'est-ce qu'ils pensent de l'école ?

212 E1 : C'est là : pourquoi ?

(*Réflexions : aucun bruit pendant environ deux minutes*)

213 E7 : Madame j'ai fini.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

214 P : D'accord, tu as bien répondu à toutes les questions : comment est perçue l'école par celui qui raconte puis par les enfants ? Tu as bien trouvé la réponse dans le texte ? Tu t'es appuyé sur les mots qui sont dans le texte.

215 E7 : Oui.

216 P : D'accord, tu mets ton prénom sur la feuille s'il te plaît.

(Réflexions : aucun bruit)

Allez E1. Indices sur les enfants, indices sur les fournitures scolaires, indices sur comment est perçue l'école par le narrateur et par les enfants ? Tout est écrit dans le texte. Allez E1, je suis sûre que tu es capable de répondre même si tu n'es pas tout à fait d'accord avec la réponse finale.

217 E4 : Il m'en manque un là et un là.

218 P : Alors, dans le texte, qu'est-ce que *je* il dit par rapport à l'école, qu'est-ce qu'il en pense. Il faut que tu relèves un passage dans le texte qui te permet de dire comment le narrateur, c'est-à-dire celui qui raconte l'histoire, comment il perçoit l'école.

Sonnerie

On terminera demain.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

**Texte 4 : Extrait 2 de Tahar BEN JELLOUN (2007).
L'École perdue. Paris : éditions Gallimard JEUNESSE**

Séance d'apprentissage de la compréhension n° 711_0104 6 15 05

Texte 4 : Extrait 2 de Tahar BEN JELLOUN (2007). *L'École perdue*. Paris : éditions Gallimard JEUNESSE

15/ 05/ 2014 : 8h00 / 10h00

3 élèves et 1 absent

P : Professeur

Elèves E9, E10, E11

Filière : MBC (Maintenance des Bâtiments et Collectivité)

50 minutes d'enregistrement

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

xxx : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

1 P : Alors aujourd'hui nous allons travailler sur un texte. Nous avons déjà travaillé sur le thème de ce texte mais ça remonte car c'était avant votre départ en stage en classe entière (*c'est-à-dire avec les maçons*). Vous rappelez-vous, nous avons travaillé sur une chanson ?

2 E9, E10, E11 : Oui.

3 P : Pouvez-vous me rappeler de quoi parler cette chanson ?

4 E10 : Avec celui qui ne voulait pas aller à la guerre.

5 P : Alors oui effectivement nous avons étudié en début d'année une chanson intitulée *Le déserteur*. Et dans cette chanson, l'homme qui racontait l'histoire, c'est-à-dire le narrateur ne voulait pas aller à la guerre, c'est vrai. Mais là il ne s'agit pas de cette chanson. C'est une chanson que l'on a étudiée après.

6 E9 : Pour faire des ricochets, pour faire des ricochets (*en chantant.*)

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

7 P : Oui, il s'agit des Ricochets. Donc quelqu'un est-il capable de rappeler de quoi parle cette chanson ?

8 E11 : Des pauvres.

9 E10 : Non des Africains.

11 P : Vous êtes tous les trois d'accord sur pauvres et Africains.

12 E9 : Pas obligatoirement des Africains.

13 P : Pourquoi E9 pas obligatoirement des Africains ?

14 E9 : Bah, parce que y a pas qu'en Afrique, qu' y a pas d'eau. Y a aussi dans d'autres endroits du monde.

15 E10 : Ouais mais c'est le pays où y en a le moins !

16 P : L'Afrique n'est pas un pays mais un continent, et, c'est pas forcément là où il y a moins d'eau, mais c'est un continent dont on parle beaucoup car un grand nombre de ses habitants manque d'eau.

17 E10 : Ouais.

18 P : Est-ce que dans le texte il y avait des indices qui permettaient de dire que la chanson concernait l'Afrique ? //

Vous avez le droit de reprendre le texte. Vous l'avez normalement.

(Relecture individuelle du texte par les élèves pour se le remémorer : une trentaine de secondes)

Dans les indications concernant le lieu qu'on avait trouvé, est-ce qu'il y avait des mots qui permettaient de dire que le texte parlait de l'Afrique ?

(Une dizaine de secondes.)

19 E10 : Ah oui : *danser pour faire tomber la pluie*. C'est obligatoirement dans un lieu où il pleut pas.

20 P : D'accord. Qu'en penses-tu E9 ?

21 E9 : J'suis pas d'accord.

22 P : Pourquoi ?

23 E9 : Bah, parce que y a pas qu'en Afrique où il ne pleut pas beaucoup.

24 P : Et tu peux donner un exemple ?

27 E9 : Bah. L'Antarctique.

28 P : Mais d'après le texte, est-ce que ça pourrait être l'Antarctique ?

29 E9 : Non genre les pays tropicaux.

30 E10 : Mais encore pire, il pleut là-bas.

31 E9 : Il pleut pas beaucoup.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

32 E10 : Il pleut beaucoup !

33 E9 : Non.

34 P : En fait, c'est en fonction des saisons où il y a de fortes averses. Mais certains pays d'Afrique sont des pays tropicaux car ils se situent entre les Tropiques (*en montrant sur le planisphère*).

35 E9 : Bon allez j'suis pour l'Afrique allez hop.

36 P : Alors, le texte que vous allez lire maintenant reste dans le même thème que *les Ricochets*. Vous allez essayer de comprendre pourquoi. Je vous explique comment on va travailler.

D'abord, je vous donne le texte et je vous laisse cinq minutes pour le lire seul, ensuite je vous le lirai une fois et après vous allez répondre à un questionnaire.

5 min 40

(Après distribution des textes : lecture individuelle : difficultés de concentration de E9, auquel P. fait plusieurs remarques)

10 min 07

37 P : Vous avez fini de lire ?

38 E9, E10, E11 : Oui.

39 P : Donc, je vais vous le lire une fois à l'oral et après vous allez répondre à trois questions sur ce texte.

40 E10 : Mais elles sont bizarres vos questions.

41 P : Mais tu ne les as pas encore.

(Rire de E9.)

42 E10 : Mais j'pensais que c'était ça là avec les points d'interrogation.

43 P : Et bien, ça fait partie du texte.

44 E10 : Bah, pourquoi ils ont mis des points d'interrogation ?

45 P : Et bien parce que l'auteur se pose des questions.

46 E10 : Ah ... Qu'il n'arrive pas à répondre lui-même.

47 E9 : Donc en fait, il demande au lecteur s'il peut répondre à sa place.

48 E10 : Mais c'est ça qui est bizarre. *Un oiseau sans tête* ? Avec un point d'interrogation.

49 P : Bon j'vous lis le texte une fois et après je vous donne les questions auxquelles vous allez répondre sans avoir discuter sur le texte pour l'instant.

(Lecture orale par l'enseignant du texte)

14 min

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Je vous donne les questions.

50 E11 : En fait, là, ça parle de l'esclavage, là en fait.

51 P : Donc pour l'instant, on n'en parle pas, on va en discuter après, tes idées tu les garde dans ta tête pour l'instant. Vous mettez vos prénoms sur les feuilles et je les ramasse après. Allez E9.

16 min 40

52 P : Allez E9 fais un effort pour répondre aux questions.

53 E9 : J'm'en rappelle plus.

54 P : Mais tu as le texte sous les yeux.

55 E10 : Madame, pourquoi il a dit : comment l'auteur qualifie (*en buttant sur le mot*) le travail des enfants ? Qualifie ?

56 P : Comment ? Qu'est-ce qu'il pense du travail des enfants ?

57 E10 : Bah, que les enfants, ils méritent pas de travailler, ils méritent d'aller à l'école.

58 P : Et, bien essaie de répondre en écrivant sur ta feuille. Essaie de trouver dans le texte à quel endroit on pourrait avoir des informations pour pouvoir répondre à cette question.

Bon j'vous laisse encore deux trois minutes, parce qu'il faut qu'on termine ce qui est prévu.

59 E9 : Madame, qu'est-ce qu'on fait après ?

60 P : Après, on va discuter sur le texte ensemble, et à la fin vous devrez répondre aux mêmes questions. Donc comme ça on verra si vos réponses changent en fonction du débat sur le texte qu'on aura fait.

61 E10 : Ah il est vraiment bizarre votre texte.

62 E9 : Mais non il n'est pas bizarre.

63 P : Tu penses qu'il est bizarre ?

64 E10 : Bah, en fait j'avais mal lu la question là : à ton avis à quelle marque appartient l'usine dont on parle ?

65 P : Tu veux que j'essaie de te réexpliquer cette question avec d'autres mots ?

66 E10 : Ouais.

67 P : Alors *Pourquoi l'auteur pense que l'ignorance peut-elle mortelle ?*

Par cette question on te demande en t'appuyant sur le texte, de montrer que l'auteur pense que lorsqu'on est ignorant, c'est-à-dire qu'on ne connaît pas grand-chose, parce que par exemple on ne va pas suffisamment à l'école. Pourquoi ça peut être

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

mortel d'après lui ? Pourquoi ça peut conduire à la mort ? Le fait de connaître que très peu de choses sur la vie de tous les jours, sur la vie dans d'autres pays ou sur la vie d'autrefois, pourquoi ça peut entraîner la mort de certaines personnes. Tout ça en t'appuyant sur le texte. Donc si vous bloquez, vous laissez, de toute façon, vous allez avoir l'occasion de revenir sur ces questions là.

68 E10 : Moi j'ai tout répondu.

69 P : Vous mettez vos prénoms et E10 je veux bien que tu ramasses les feuilles.

20 min 56

70 P : Donc maintenant, on va essayer de bien comprendre le texte, en respectant plusieurs étapes. Les trois premières étapes vont en constituer que une parce que d'une part vous avez déjà pris connaissances du texte et d'autre part à l'étape 3, il faut travailler par deux sauf que vous n'êtes que trois dans la classe. Donc vous pouvez d'ores et déjà barrer les étapes 2 et 3. On va fonctionner sur trois étapes seulement, l'étape 2 et l'étape 4, puis l'étape 5 où il faudra que vous répondiez aux mêmes questions que tout à l'heure. Donc je vais relire le texte une fois à l'oral, vous vous avez le texte sous les yeux. Il va falloir que vous répondiez aux deux questions de l'étape 1. Une fois que vous aurez répondu, on mettra en commun vos idées et on essaiera de trouver, de se mettre d'accord sur une réponse commune. Et une fois ce travail terminé, il faudra de nouveau que vous répondiez aux questions de départ afin de voir si vous avez changé d'avis, après le débat oral. Pour l'instant, je relis le texte.

(Relecture du texte par l'enseignant)

25 min 15

Donc après la lecture orale et individuelle, vous allez répondre à la question : *à votre avis que pense l'auteur du travail des enfants ?* Donc vous répondez individuellement et après on mettra en commun vos réponses.

(Relecture des questions de B. à voix basse)

Que pense l'auteur du travail des enfants ? Il pense que : ...

Et il faut justifier la réponse en expliquant pourquoi et en s'appuyant sur des parties du texte.

Tu as une petite idée E9 sur ce que l'auteur pense du travail des enfants ?

71 E9 : Bah, ...pff...

72 P : Ecris ce que tu penses et après on mettra en commun, de toute façon ta réponse pourra peut être changée.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

(Réflexion et réponses aux questions des élèves)

28 min

C'est bon tout le monde.

73 E10 : Ouais.

74 P : Donc on va mettre vos réponses en commun, mais avant de mettre en commun ces réponses, j'aimerais revenir au texte. J'aurai voulu savoir, d'après vous, l'usine dont on parle dans le texte fabrique quel genre de produits ?

75 E11 : *La bâtisse blanche.*

76 P : Ici il s'agit de la description de l'usine, comment elle est. Mais que fabrique t-elle à votre avis ?

77 E10 : Bah, y a des esclaves dedans.

78 P : Qui travaillent dans cette usine ?

79 E9, E10, E11 : Des enfants.

80 P : Pourquoi dites-vous que ce sont des esclaves ? Qu'est-ce qui dans le texte le montre ?

81 E11 : Bah, parce qu'ils ne doivent pas travailler.

82 P : Quelle information dans le texte te permet de dire cela ?

83 E11 : *// (relisant le texte afin de chercher l'information) Faire travailler des enfants au lieu de les laisser aller à l'école, quel malheur ! C'est de l'exploitation et de l'esclavage.*

84 P : D'accord, donc maintenant revenons à ce que fabrique l'usine dont on parle dans le texte.

85 E11 : Des panneaux publicitaires.

86 P : Alors qu'est-ce qui te permet de dire ça ? Quelle information dans le texte t'a servi ? Dans le texte qu'est-ce qui te permet de dire que l'usine fabrique des panneaux publicitaires ?

87 E10 : Non, des baskets du troisième militaire.

88 P : Militaire ?

89 E9 : Mais, non *millénaire*.

90 E11 : Millénaire.

91 P : Que signifie *millénaire* ?

92 E10 : L'esprit de la victoire.

93 E11 : L'an trois mille.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

94 P : Non, c'est pas l'an trois mille, on ne te dit pas le quatrième millénaire, on te dit le troisième millénaire.

95 E9 : Bah, c'est nous, c'est tout de suite là.

96 P : Oui. Ce sont des années deux mille aux années deux mille neuf cent quatre – vingt- dix-neuf. Ça, c'est le troisième millénaire, d'accord ? Donc que fabrique l'usine dont on parle dans le texte.

97 E9 : Des baskets.

98 P : Pourquoi fabrique-t-elle des baskets ? Qu'est-ce qui dans le texte vous permet de dire qu'elle fabrique des baskets ? Est-ce que c'est marqué dans le texte : l'usine fabrique des baskets ?

99 E10 : Non.

100 P : Alors, qu'est-ce qui vous permet de dire que l'usine fabrique des baskets ?

101 E11 : C'est marqué.

102 E10 : Parce que regardez : *étaient accrochées des affiches de publicité où l'on voyait un grand sportif noir s'apprêter à courir. S'il s'apprête à courir, c'est justement pour faire voir ce qu'il a sur les pieds. Peut être des baskets.*

103 P : Donc tu dis des baskets, mais ça pourrait être son t-shirt qu'il montre ?

104 E10 : Ouais, son t-shirt.

105 P : Est-ce que c'est suffisant ce que nous donne comme indice pour répondre ?

106 E10 : Non.

(Relecture du texte par E11 à voix basse)

107 P : Les produits que fabrique l'usine ont un rapport avec quoi, obligatoirement ? Ça a un rapport avec quel domaine ?

108 E10 : Le sport.

109 P : Oui le sport. Maintenant quel produit en lien avec le sport fabrique-t-elle ?

110 E11 : Bah des baskets.

30 min 54

111 P : Pourquoi d'après le texte tu peux affirmer que l'usine produit des baskets ? Qu'est-ce qui dans le texte te permet de le dire ? Est-ce que c'est marqué : l'usine fabrique des baskets ?

112 E10, E11 : Non.

113 P : Alors d'après le texte toujours, quelles sont les informations qui montrent que l'usine fabrique des baskets ?

114 E10 : Parce que les sportifs, ils sponsorisent toujours des marques.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

115 E11 : Le sigle de la marque ressemblait à un... *Que représentait cet accent grave ? Un oiseau sans tête ? Un pied arraché ?...*

116 P : Est-ce que vous pouvez prouver avec le texte que cette usine fabrique des baskets ?

//

117 E10 : *Le sigle, la marque ressemblait à un grand accent grave peint en blanc sur fond noir. C'est quoi sigle déjà ?*

118 P : Le sigle c'est le dessin qui représente la marque. Et je pense que cette marque vous la connaissez.

119 E11 : Nike.

120 P : Qu'est-ce qui te permet dans le texte de dire que ce serait Nike ?

121 E11 : Bah, j'sais pas c'est une marque. Ah, *un oiseau sans tête, un pied arraché, une flèche mal dessinée.*

122 E10 : Ça peut pas être Nike hein ? // Parce que Nike c'est comme ça.

123 E11 : Ouais, j'sais.

124 P : Est-ce que tu peux essayer de dessiner au tableau le sigle de Nike au tableau ?

125 E9 : Le sigle ?

126 P : Le sigle. (*En insistant sur la dernière syllabe*)

127 E9 : C'est quoi le sigle ?

128 P : On l'a dit. Le sigle c'est un dessin représentant la marque, un symbole.

129 E11 : Alors si c'est un oiseau sans tête, un pied arraché...

130 E10 : Justement c'est ça, attends je vais te montrer, ouais c'est comme ça. (*E10 dessine le sigle de Nike au tableau*)

131 E11 : Ouais.

132 P : Donc par rapport au texte, l'auteur se pose des questions. Est-ce qu'il connaît la marque ?

133 E10 : Non.

134 E11 : C'est pour ça qu'il dit *un oiseau sans tête, un pied arraché.*

135 P : Comme il ne connaît pas la marque il essaie de décrire son symbole avec ses propres mots. Alors dans le texte, c'est écrit : *Le sigle de la marque ressemblait à un grand accent grave peint en blanc sur fond noir.* Pouvez rappeler ce qu'est un accent grave ?

136 E10 : Un accent grave ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

137 P : Alors E10 tu peux en faire un au tableau.

138 E10 : C'est celui là non ?

139 P : Ça c'est l'accent... Les autres, vous êtes d'accord avec ce qu'il a dessiné ?

140 E10 : Non c'est l'accent circonflexe.

141 E9 : Aigu.

142 E10 : Aigu, j'avais dit.

143 E11 : C'est de l'autre côté.

144 P : Et regarde ce que tu viens de tracer.

145 E10 : Ah ouais c'est ça !

146 E11 : J'avais raison, c'est Nike.

147 P : L'auteur ne connaît pas Nike ou tout simplement il ne veut pas citer la marque, donc en fait il décrit ce qu'il voit avec des mots à lui. Donc le signe il le compare à un accent grave, à un oiseau sans tête, il faut imaginer, un pied arraché, c'est-à-dire un pied tout seul sans la jambe, une vague.

148 E11 : Ah ouais, une vague.

149 P : Ou une simple flèche mal dessinée.

150 E10 : Ça me disait quelque chose.

151 P : Donc cette usine, qu'est-ce qu'elle fabrique et à quelle marque appartient-elle ?

152 E9 : C'est une usine qui fabrique des baskets Nike.

153 P : Et comment sais-tu que ce sont probablement des baskets ?

154 E9 : C'est marqué : *Les baskets du troisième millénaire.*

155 P : Alors d'après le texte, que peut-on dire de cette fameuse usine ?

156 E10 : Elle fait travailler des enfants.

157 P : Et où devraient être ces enfants ?

158 E11 : A l'école ?

36 min 37

159 P : Donc pourquoi l'auteur parle-t-il d'ignorance après ? Quel est le lien avec le début du texte ?

160 E10 : C'est que comme par exemple, dans l'usine, y a des grandes personnes aussi y a pas que des enfants. Et ces grandes personnes là, ils savent que les enfants ne doivent pas être là. Et c'est l'ignorance, ils continuent à faire semblant tout ça.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

161 P : Donc pour toi, l'ignorance c'est ça ils font les ignorants, mais ils ne le sont pas réellement ?

162 E10 : Non. Ils savent vraiment que c'est pas bien de faire ça.

163 P : Alors penses-tu que dans le texte, l'ignorance dont on parle est bien celle-là ? De quelle ignorance il peut s'agir ?

164 E10 : C'est à la fin qu'il dit (*en butant sur les mots*) : *Et tout ça est de la faute de l'ignorance, l'ignorance, la pire chose au monde.*

165 P : Alors pouvez-vous dire ce qu'est *la faute de l'ignorance* ? Que veut dire l'auteur quand il écrit c'est la faute de l'ignorance ?

//

166 E10 : C'est que ils prennent les p'tits et que les p'tits ils ne savent qu'un truc : ce qu'ils doivent faire dans l'usine. Ils savent pas d'autres choses, ce qui se passe dans le monde extérieur... La politique...

167 P : Et que se passe-t-il pour ces enfants quand ils deviennent adultes ?

168 E11 : Bah, ils ne savent pas lire, ils ne savent pas écrire !

169 E10 : Bah, ils peuvent mourir bêtes.

170 E11 : Bah, ils ont pas de vie quoi, avec les machines qu'il y a dans les usines, ils peuvent attraper des maladies.

171 E10 : Non, c'est pas vraiment ça.

172 P : Alors l'auteur écrit que l'ignorance peut tuer. Pouvez expliquer pourquoi il dit cela ? Pouvez donner un exemple qui permette de comprendre que l'ignorance peut tuer des gens ?

173 E10 : Quand par hasard, il achète des trucs, et il les connaît pas vraiment et il l'utilise mal, et ça peut tuer.

174 P : Alors toi tu penses que par exemple, une personne peut acheter un produit et comme elle le connaît mal et qu'elle ne peut pas lire la notice, ça peut la tuer. Oui ça peut être un exemple de conséquence de...

175 E10 : ... ignorance.

176 P : Mais y en a une autre ignorance qui peut tuer. Je vais vous donner un mot indice.

Si je vous dis *manifestation*.

177 E11 : Manifestation ... ? La colère ?

178 P : Que fait-on quand on manifeste ?

179 E10 : Bah, c'est quelque chose qu'on veut qui s'arrête.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

//

180 P : On manifeste où souvent ?

181 E11 : Dans la rue.

182 P : Et ça se passe comment parfois ?

183 E11 : Ah, ouais, les guerres tout ça !

184 P : Ça dépend. Imaginez quelqu'un qui n'a aucune connaissance. Si on lui demande de manifester pour une idée est-ce qu'il sera capable d'analyser les raisons pour lesquelles il manifeste ? Et parfois, ce sont des idées qui ne méritent pas qu'on y laisse sa vie. Dans les guerres, c'est pareil tous les soldats qui participent à la guerre n'en connaissent pas forcément les raisons. Ils vont à la guerre parce qu'on leur dit d'aller à la guerre. Certains peuvent être tués parce qu'ils défendent des idées qu'ils ne connaissent pas forcément, et si ça se trouve ces idées là seraient contre leurs propres opinions, s'ils avaient un peu plus de connaissances.

C'est pour ça que l'auteur dit que l'ignorance peut tuer. Quand on n'a pas de connaissances et bien parfois on peut être endoctriné, c'est-à-dire que certaines personnes « *gonflent la tête* » à d'autres qui n'ont pas assez de connaissances pour juger que ces idées ne sont pas forcément bonnes. Alors, je ne sais pas si vous avez déjà vu dans des documentaires à la télé dans certains pays où les enfants ne vont pas à l'école, certains adultes les utilisent pour quoi faire ?

185 E10 : Pour travailler.

186 P : Oui, mais de quelle façon là ? Que font certains adultes pour exploiter ces enfants parce que ces enfants sont ignorants et obéissent sans réfléchir vu qu'ils ont peu de connaissances ? Si on reprend le texte : *On peut même en mourir. Car certains se battent et meurent pour défendre des valeurs, des idées généreuses et fortes, quand d'autres meurent bêtement pour de petites idées très étroites.*

Que donne t-on à ces enfants pour se battre ?

187 E11 : Des fusils, des armes.

188 P : Oui, dans certains pays on donne des armes aux enfants pour qu'ils combattent pour des idées, on les appelle les enfants soldats. Mais est-ce que ces enfants ont conscience des idées pour lesquelles ils se battent ?

189 E10 : Non.

190 P : Non parce qu'ils sont jeunes déjà, et ils n'ont pas pris de recul par rapport à la vie donc on les endoctrine. On leur donne des armes, on leur dit il faut combattre

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

telle ou telle personne, mais ils ne savent pas pourquoi. Ils agissent seulement sans réfléchir à ce qu'il y a derrière car ils n'ont pas assez de connaissances pour.

Donc l'ignorance peut tuer, c'est ça que l'auteur veut transmettre comme message.

Si vous n'avez pas de connaissances transmises notamment par l'école, et bien on peut faire de vous n'importe quoi, et vous pouvez vous faire tuer. Mais il n'y a pas qu'à l'école qu'on apprend, en dehors de l'école qu'est-ce qui vous permet d'apprendre ?

191 E10 : Le sport, la télévision, mais elle ne dit pas tout le temps la vérité aussi.

192 P : Bien E10. Donc qu'est-ce qui est nécessaire quand on regarde la télévision justement ? Qu'est-ce qui est important pour chaque individu qui regarde la télévision justement ?

193 E10 : Quand on regarde la télévision ?

194 E11 : Bah des films.

195 P : Oui, les films c'est pareil, vous analysez les films en fonction de ce que vous connaissez.

196 E10 : Mais les films c'est pas forcément vrai.

197 P : Et qu'est-ce qui te permet de dire que ce n'est pas vrai ?

198 E10 : Bah, comme Superman il vole. Y a pas d'humains qui volent dans la vraie vie.

199 P : Oui, alors là on appelle ça la fiction des films, c'est l'imaginaire. Mais par exemple, si vous regardez les informations à la télé. Pensez-vous que tout ce qui est dit dans les informations c'est vrai ?

200 E10 : En fait, il faut être intelligent pour comprendre !

201 P : Et ton intelligence tu la travailles où ?

202 E10 : Bah, avec ce que je vois dans la vraie vie. Après faut voyager, faut connaître, faut savoir...

203 P : Oui, qu'est-ce qui est important dans notre société à nous ? Pour se repérer, pour vivre en société...

204 E10 : Bah, l'éducation, on a la chance y a beaucoup d'écoles.

205 P : Quand vous êtes perdus dans une ville, qu'est-ce que vous faites ?

206 E11 : Bah, on demande aux gens.

207 P : Et si personne ne peut te répondre.

208 E11 : Bah, y a la carte.

209 P : Et avec la carte que fais-tu ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

210 E11 : Bah, j'regarde où on est ?

211 E10 : Bah, déjà, il faut savoir la lire !

212 P : Donc qu'est-ce qui est important dans notre société ?

213 E11 : Ben savoir lire et écrire !

214 E10 : En plus quand on sait lire on peut aller partout.

215 P : Oui, mais il faut connaître les autres langues.

216 E10 : Non en France, seulement en France.

217 P : Bon, alors maintenant vous avez tous compris ce que l'auteur veut transmettre comme message quand il dit que l'ignorance peut tuer. Donc on va faire l'étape 4 ensemble. On met en commun. Qu'est-ce que l'auteur pense du travail des enfants ?

218 E11 : Bah, qu'ils ne doivent pas travailler.

219 E10 : Ils doivent aller à l'école.

220 P : (*en écrivant au tableau*) Donc vous notez : « Les enfants ne doivent pas travailler, ils doivent aller à l'école »

//

Alors pourquoi ? Quels sont les éléments du texte qui vous permettent de donner cette réponse ?

221 E10 : Car il a dit : *Faire travailler des enfants au lieu de les laisser aller à l'école, quel malheur, c'est de l'exploitation et de l'esclavage.*

222 P : C'est la phrase qui vous permet le plus de justifier la réponse que vous avez donnée ?

223 E10, E11 : Ouais.

224 P : Il parle de mort E11, c'est pas la même phrase ?

225 E10 : Non mais on peut mettre ça car ça reste l'ignorance ?

226 P : Alors E11, quels sont les indices dans le texte qui te permettent d'évoquer la mort ?

Qu'est-ce qui t'a permis dans le texte de comprendre que l'ignorance pouvait entraîner la mort ?

227 E11 : Bah, *certain se battent et meurent pour défendre des valeurs, des idées généreuses et fortes, quand d'autres meurent bêtement pour de petites idées très étroites.*

Sonnerie

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

228 P : Bon vous gardez bien cette feuille car on finira demain. Vous répondrez de nouveau aux trois questions et on reprendra l'étape 5 demain comme ça je verrai ce dont vous vous rappelez.

Annexe 10 : Entretiens semi directifs et d'explicitation

Entretien E1 n° 711_0095

Elève E1, 18 ans, CAP serrurerie / métallerie

Mercredi 16 avril 2014

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

××× : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

P : professeur

E1 : élève

Transcription

1. P : Bonjour E1., donc, euh, aujourd'hui, on va faire un entretien sur tes pratiques de lecture à l'école et en dehors de l'école, car j'aimerais comprendre ce qui se passe dans ta tête quand tu lis et tu essaies de comprendre un texte littéraire, c'est-à-dire un texte où il faut deviner des informations d'après ce qui est écrit, car tout n'est pas écrit, le sens n'est pas immédiat OK ? Pour cela je vais t'enregistrer, pour pouvoir revenir après sur ce que tu m'auras euh, tu m'auras expliqué ? Est-ce que tu es d'accord pour que je t'enregistre ?

2. E1 : Ouais.

3. P : Donc c'est bon, on peut commencer ?

4. E1 : Euh, ouais.

5. P : Alors, tu te rappelles, il y a six semaines on a rempli un questionnaire sur ce que tu penses de l'acte de lire et celui d'écrire. Tu t'en souviens ? On va revenir dessus car comme à l'écrit, des fois, vous écrivez rapidement, il y a peu d'informations. A l'oral c'est parfois plus facile d'expliquer ce qu'on pense. Dans un premier temps, c'est ce qu'on va faire et dans un deuxième temps, tu vas essayer de m'expliquer comment t'as fait pour trouver les réponses sur les deux textes que l'on a travaillé en classe lors de débats. D'accord ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

6. E1 : D'accord.

7. P : Alors à quel âge, dans tes souvenirs, as-tu appris à lire ?

8. E1 : Euh, j'en sais rien.

9. P : A peu près.

10. E1: A peu près... ?

11. P : Est-ce que tu te rappelles de certaines choses concernant l'apprentissage de la lecture, des premiers moments où tu réussissais à lire des mots écrits ?

12. E1 : 9-10 ans par là.

13. P : 9-10 ans. Donc en CP, pour toi, tu n' savais pas lire ?

14. E1 : En CP ?

15. P : Oui, parce qu'en CP, tu as six- sept ans...

Donc, c'est à partir de quel âge que tu as commencé à lire ?

16. E1 : J'en sais rien.

17. P : Tu ne t'en rappelles plus ?

18. E1 : J'ai appris, euh, j'ai commencé à apprendre chez moi.

19. P : D'accord. Comment as-tu appris chez toi ?

20. E1 : En lisant, euh, en lisant euh, en regardant la télé...

21. P : Donc à force de regarder la télé et de lire des livres, tu as commencé à apprendre à lire.

22. E1 : Ouais.

23. P : A l'école, as-tu rencontré des difficultés à lire ?

24. E1 : Comme il y avait des exercices que j'avais jamais fait ou pas encore, ça dépendait de si je savais déjà la réponse ou si je devais chercher.

25. P : Comment tu peux expliquer que c'était plus difficile de lire à l'école ?

26. E1 : Ben, quand on est chez soi, on n'est pas obligé de travailler. On n'a pas besoin de faire des exercices des choses comme ça, alors que chez soi on peut regarder la télé, euh....

27. P : Tout en lisant ?

28. E1 : Bah, ouais.

C'est, comment dire, c'est plus facile car c'est interactif, enfin c'est euh...

29. P : Et, qu'est-ce que tu entends par interactif ?

30. E1 : Euh, bah, j'sais pas c'est soit des séries, soit des dessins animés où qu'on peut apprendre des choses quand on est jeune, ou autre chose comme des pubs, des trucs comme ça.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

31. P : Et, Comment tu peux expliquer que ça serait plus facile d'apprendre à lire avec des dessins animés ou des séries ?

32. E1 : Bah, j'sais pas, quand il y a du mouvement ou des couleurs, des trucs comme ça, ça aide à apprendre. Ça stimule le cerveau, on va dire.

33. P : En dehors de l'école, aujourd'hui, est-ce qu'il t'arrive de lire ?

34. E1 : En dehors de l'école ? Oui.

35. P : Est-ce que tu lis souvent, parfois ou jamais ?

36. E1 : Parfois.

37. P : Quels supports tu utilises ? Alors, les supports, tu sais ce que ça veut dire ?

38. E1 : Ouais, alors sur l'ordinateur, sur des livres, sur la télé ou des jeux vidéo.

39. P : Donc tu lis sur tous les supports, papier et écran.

40. E1 : Oui sur tout et n'importe quoi.

41. P : D'accord, alors comment peux-tu expliquer que tu lis sur tous les supports ?

42. E1 : Ben, c'est pas la même chose. C'est pas les mêmes lectures. Dans les jeux vidéo, c'est un dialogue ou une histoire. Dans les livres, c'est plus des dialogues, des histoires mais sans images ou avec des images, des bulles ou quoi, à la télé c'est plus des pubs.

43. P : Alors que lis-tu comme genre de livres ?

44. E1 : Des livres avec des dialogues mais sans illustrations, des romans.

45. P : Dans les romans, il n'y a pas que des dialogues. Tu sais ce que c'est un dialogue, tu peux m'expliquer.

46. E1 : Ouais, c'est quand deux personnes parlent.

47. P : Toi, c'est ce qui t'intéresse dans les livres, les dialogues ?

48. E1 : Moi j'aime bien quand il y a de l'action, des choses comme ça. Il ne faut pas que ça reste statique.

49. P : Donc pour toi, d'après tout ce que tu viens de dire, qu'est-ce que lire ? A quoi ça sert, comment tu le sais que ça sert à ça ? Ça m'intéresse pour mieux comprendre tes habitudes de lecture.

50. E1 : Lire, c'est apprendre et... apprendre l'orthographe des mots, bien écrire certains mots, apprendre certains mots qu'on connaît pas. Des choses comme ça.

51. P : Donc d'après toi, lire ça permet aussi d'écrire.

52. E1 : Ouais. Parce que ça permet à force de lire, de mémoriser l'orthographe des mots, des choses comme ça, des mots comment ça s'appelle.

53. P : Donc là, on va revenir sur tes pratiques de lecture mais que au lycée. D'accord ?

54. E1: Ouais.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

55. P : Au lycée, tu préfères lire en atelier, en matière générale ou dans les deux ?

56. E1: Euh... En matière générale.

57. P : Pas en atelier ?

58. E1 : Non pas vraiment.

59. P : Et comment tu le sais ça, qu'est-ce qui te permet de dire ça, dans ta tête, qu'est-ce qui se passe qui fait que tu préfères lire en matière générale plutôt qu'en atelier ? Comment tu peux l'expliquer cela ?

60. E1 : En matière générale, les textes sont plus simples alors qu'en atelier c'est plus technique, c'est plus compliqué à comprendre, certains mots sont difficiles à retenir, à comprendre, des trucs comme ça.

61. P : C'est une question de vocabulaire, le vocabulaire est plus compliqué pour toi en atelier ?

62. E1 : Ouais, y a plus de mots que j'comprends en matière générale qu'en atelier.

63. P : Tu as effectué trois stages jusqu'alors, n'est-ce pas, en formation CAP ?

64. E1 : Ouais.

65. P : Lors de ces stages, est-ce qu'on t'as jugé à ton avis sur la manière dont tu lisais ?

66. E1 : Moi, personnellement, j'sais pas parce que je trouve que je lis bien.

67. P : Est-ce que les personnes qui t'encadraient te jugeaient sur la manière dont tu lisais ?

68. E1 : Non, parce que j'lisais pas du tout dans les stages. Je n'avais rien à lire.

69. P : Tu n'avais rien à lire ? Pas de consignes ?

70. E1 : Non, je n'avais pas de consignes, pas de tableau, rien du tout.

71. P : Donc comment tu savais ce qu'il fallait faire ?

72. E1 : Bah, on m'donnait des consignes à l'oral et je devais faire ce qu'on m'avait dit.

Il n'y avait pas d'écrit, y avait rien.

73. P : Donc, on ne pouvait pas te juger sur la manière dont tu lisais, vu que tu n'as pas lu. Alors, là, on va revenir plus sur ce qu'on a fait en classe. Tu sais sur les deux textes sur lesquels on a travaillé en débat.

74. E1 : Sur le chant et le truc comme ça.

75. P : Sur le chant « *Les Ricochets* » et sur l'extrait du roman « *L'école perdue* ».

Tu te rappelles ?

76. E1 : Ouais.

77. P : Alors, ça m'intéresse de savoir comment tu as fait pour répondre aux questions. Tu te rappelles, que nous avons fonctionné par étape, alors là, on va fonctionner de la même façon, je vais te poser des questions sur les différentes étapes.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Tu es toujours d'accord pour répondre, E1 ?

78. E1 : Ouais.

79. P : On va prendre d'abord le premier texte, ce texte là, (*l'enseignant montre le texte*) t'en rappelles-tu ? Te rappelles-tu du titre?

80. E1 : « Les Ricochets »

81. P : Comment appelle t-on ce genre de texte ?

82. E1 : C'est une chanson.

83. P : C'est une chanson effectivement. A l'étape 1, quelles étaient les conditions de cette étape? //

84. E1 : Euh, vous deviez lire le texte et on devait répondre à une question euh qui suis-je ?

85. P : A deux questions : *Qui est-je ? et Pourquoi on pense que ce je est cette personne ?*

Je est un petit garçon et tu as justifié par : Je suis un môme qui sourit.

Comment as-tu fait pour répondre à cette question sachant que tu n'avais pas le texte et c'est moi qui ai lu ? Je vais te relire ce que tu as répondu.

86. E1 : Bah, dans le texte quand ça faisait référence à un enfant, je retenais dans ma tête l'information.

87. P : D'accord, et comment tu faisais après pour répondre ?

88. E1 : Et après, je rassemblais toutes les informations que j'avais et puis bah, j'ai trouvé que un môme, un enfant ça se rapprochait plus qu'autre chose.

89. P : D'accord, est-ce que tu as écrit les réponses en même temps que j'ai lu le texte ou tu as attendu que j'ai fini ?

90. E1 : En même temps.

91. P : En même temps, comment tu expliques cela ?

92. E1 : Parce qu'au début quand vous avez commencé à lire, les premières informations, ça conduit directement à l'enfant.

93. P : Dans la deuxième étape, je vous avais donné le texte et il fallait que vous répondiez aux mêmes questions mais avec le texte sous les yeux. Alors, comment avais tu fait pour répondre ?

94. E1 : J'avais marqué quoi déjà ?

95. P : Tu avais répondu :

Je est un enfant pour la première question.

Et tu avais justifié : *Il veut faire des ricochets et jouer dans l'eau.*

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

96. E1 : Vu que quand on lit à l'oral, on retient pas forcément tout, tout, et quand on a le texte sous les yeux, on peut relire plusieurs fois. Ça fait que y a des informations que j'avais pas retenues que j'ai pris pour argumenter mon travail.

97. P : D'accord E1. Merci pour ces informations. Après à l'étape trois, te rappelles-tu des conditions ?

98. E1 : Non, pas trop.

99. P : Alors, à l'étape trois, il fallait que vous vous mettiez par deux et que vous vous mettiez d'accord sur votre réponse. Après discussion, avec ton camarade tu as répondu :

Je est un enfant.

Et tu as justifié : *Il dit : « J'aurai pu être un môme. »*

Apparemment, alors, tu n'as pas changé ta réponse, tu as changé juste ta justification.

100. E1 : Ouais.

101. P : Peux-tu me dire comment tu as fait pour répondre ?

Comment vous avez fait pour vous mettre d'accord ?

102. E1 : Bah, parce que euh, comment dire ? J'étais avec qui déjà ? J'sais plus.

103. P : Tu étais avec E7.

104. E1 : Bah, j'ai argumenté ce que je voulais dire. J'ai dit que c'était un enfant parce qu'il voulait jouer, parce que ... Comment dire ? Parce qu'il dit j'aurai pu être môme. Et moi, j'ai retenu le mot môme. Et moi, autour de ce mot là, j'ai mis jouer, ricochet, des choses comme ça. Et, ça fait que je suis resté sur la même euh.../

105. P : la même interprétation ?

106. E1 : Ouais.

107. P : Et comment tu t'es mis d'accord avec ton camarade ?

108. E1 : Parce que lui, il n'avait pas d'argument et moi, oui. Donc il a choisi mon option.

109. P : Il était d'accord avec tes arguments.

110. E1 : Ouais.

111. P : Donc, par contre dans la dernière étape, il y a un petit changement.

Vous avez changé la première réponse. Vous vous êtes mis d'accord avec toute la classe et là, vous vous êtes mis d'accord sur le fait que je est un adolescent et pas un enfant, et que c'est un adolescent dans un pays pauvre. Comment peux-tu m'expliquer le choix de cette réponse ?

112. E1 : : Bah, quand j'ai entendu d'autres arguments, j'ai changé d'avis.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Un enfant, plutôt que de dire, *j'aurai pu être un môme*, il aurait pu dire *je suis un môme* qui sourit. Mais euh c'est pas .../

J'ai dit que c'était un adolescent parce qu'il dit que *J'aurai pu être un môme*, donc c'est un adolescent qui se souvient de son passé. Comme c'est frais dans sa tête et bien, et bah, c'est plus fluide. Alors que quand on est adulte, je pense que les souvenirs sont plus vagues.

113. P : D'accord, alors, comment tu peux expliquer, qu'à la question pourquoi, vous avez mentionné, « *Il est dans un pays pauvre.* »? Comment tu peux expliquer que vous avez écrit cette réponse là pour expliquer que c'est un adolescent ?

114. E1 : Parce que dans le texte, il dit qu'il y a pas d'eau dans son pays.

Il les regarde creuser la terre mais pas des puits, vu qu'il y a beaucoup de morts.

115. P : Mais que penses-tu du choix d'*adolescent* et *pays pauvre*?

116. E1 : Je pense que c'est une bonne réponse. Adulte, je dirai que c'est possible mais peu probable, parce que ses souvenirs sont vagues.

117. P : Oui, mais un adolescent, un adolescent de n'importe quel pays ?

118. E1 : Non, du pays dont on parle.

119. P : Et quel est le pays dont on parle ?

120. E1 : Moi je pense que c'est un pays pauvre d'Afrique.

121. P : Et comment tu le sais que c'est un pays d'Afrique ?

122. E1 : Et, bien parce que, quand on regarde des documentaires, des reportages et des choses comme ça. Si on regarde bien, et si on écoute ce qu'ils disent, dans certains pays d'Afrique, y a pas beaucoup d'eau, y a pas beaucoup d'argent. Pour aller chercher de l'eau, ils doivent faire des kilomètres pour aller chercher de l'eau. Et, euh //

123. P : Et, comment peux-tu t'appuyer sur le texte pour dire cela ?

124. E1 : Dans le texte, il dit *ici y a pas d'eau* et il *veut faire des ricochets*, mais vu qu'il y a pas d'eau il ne peut pas en faire. Il *veut jeter des bouteilles à la mer*, mais comme y a pas d'eau bah, il peut pas.

125. P : Dans aucun pays d'Afrique, il n'y pas de mer ?

126. E1 : Il y a des mers, mais euh, dans le texte comme il dit qu'il veut jeter des bouteilles à la mer, ça veut dire euh, comment dire, que dans le pays où il se trouve, il doit faire des kilomètres et des kilomètres pour aller jeter sa bouteille à la mer.

127. P : Bien, donc si tu es toujours d'accord, E1, on va continuer, car ça m'intéresse de savoir comment tu as fait pour répondre à l'étape 5. Tu es toujours OK ?

128. E1 : Ouais.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

129. P : Donc te rappelles-tu des conditions de l'étape 5 ? Que fallait-il faire ?

130. E1 : Pas trop.

131. P : (*P s'appuie sur le travail, le questionnaire et les réponses de l'élève pour amener ses questions*)

Il fallait vérifier les réponses de l'étape 4. C'est-à-dire qu'il fallait vérifier avec des éléments du texte si la réponse commune, le consensus trouvé ensemble, correspondait à ce que dit le texte. On vérifiait en cherchant des mots indices sur le lieu, sur l'action que le *je* fait, et sur l'action que le *je* voudrait faire.

Peux-tu me dire comment tu as fait pour répondre à cette question là ?

Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête quand tu as fait cet exercice ?

132. E1 : Pour le lieu j'ai cherché dans le texte.

133. P : Tu as cherché. Alors, comment t'y es-tu pris, comment tu as cherché ?

134. E1 : Euh.. euh, bah, j'ai cherché paragraphe par paragraphe.

135. P : Paragraphe par paragraphe, tu as tout relu ?

136. E1 : Oui,

137. P : D'accord.

138. E1 : En rapport avec les lieux.

139. P : Tu repérais les mots en rapport avec les lieux ? Et, tu n'as fait que les lieux dans un premier temps.

140. E1 : Je faisais que les lieux et après je remplissais la suite.

141. P : Tu remplissais colonne par colonne et est-ce que tu relisais le texte pour chaque colonne ?

142. E1 : Oui.

143. P : Est-ce que ça t'a paru difficile ?

144. E1 : Non.

145. P : Tu repérais facilement les mots ?

146. E1 : Oui.

147. P : Donc pour ce texte là, c'est fini.

17'10

On va reprendre l'autre texte (*P montre le texte en question : extrait de « L'École perdue »*).

Ce texte là, où tu as exprimé que tu n'étais pas d'accord avec le reste de la classe.

148. E1 : Je ne suis toujours pas d'accord.

149. P : Te rappelles-tu de ce texte ? Peux-tu me rappeler vaguement de quoi il parle ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

150. E1 : C'est une école dans un pays, l'école n'est pas beaucoup riche, ils ont besoin de donations pour des stylos, des cahiers, un tableau...

151. P : Ok, Merci. Donc on va reprendre les différentes étapes de travail de ce texte, car cela m'intéresse de savoir comment tu as fait pour répondre.

Les questions de l'étape 1, où tu devais répondre seul et sans le texte, puisque c'est moi qui lisais, étaient

Où enseigne je ?

Pourquoi ?

Peux-tu m'expliquer comment tu as fait pour répondre à ces questions là ?

152. E1 : J'avais dit que c'était une prof, parce qu'euh//

153. P : Alors, les questions étaient : Où enseigne je ? Et Pourquoi ?

154. E1 : J'avais dit que c'était une prof et dans une école.

155. P : On peut deviner que c'est une prof car la question est *Où enseigne je ?*

Mais alors, tu ne réponds pas à la question si tu dis que c'est une prof ?

156. E1 : Ben oui. J'ai dit qu'elle enseigne dans une école.

157. P : C'est tout ?

158. E1 : Ouais.

159. P : Alors, moi j'ai ici comme réponse, dans une école défavorisée. (*P fait référence aux réponses écrites sur le questionnaire de l'élève*)

160. E1 : Ouais, pareil, c'est la même chose.

161. P : D'accord, donc ça m'intéresse de savoir comment tu as fait pour trouver cette réponse là ?

162. E1 : Bah, dans le texte, il disait qu'il y avait des donations pour l'école, qu'il y avait pas de chaises pour s'asseoir, qu'ils étaient obligés de s'asseoir par terre, qu'il y avait pas de tableau.

163. P : Donc toutes ces informations tu les as repérées quand j'ai lu à l'oral ?

164. E1 : Ouais. J'ai repéré ça dans ma tête.

165. P : Alors, te rappelles-tu comment tu as fait pour répondre à la deuxième étape sur ce texte là, je te rappelle les conditions, seul et avec le texte ?

Alors, là tu as ajouté des informations, c'est écrit : *Je travaille dans une école défavorisée* et à la question pourquoi, tu as écrit : *parce que les élèves sont assis par terre et ils demandent la charité.*

166. E1 : Bah, j'ai regardé le texte, j'ai relu le texte plusieurs fois, et ben je me suis concentré en particulier sur l'école par rapport à, avec les élèves, les choses comme ça.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

167. P : D'accord, donc là, à cette étape, tu es toujours d'accord pour penser que l'école est une école défavorisée, mais toi tu n'as pas donné de pays.

168. E1 : Non.

169. P : (*s'appuyant sur le questionnaire écrit*)

Alors, après discussion avec ton camarade, tu restes toujours sur ta position de départ, dans une école défavorisée, et là tu as ajouté une information : il est bénévole.

170. E1 : Ouais

171. P : D'accord donc pour toi, l'enseignant, il est bénévole, qu'est-ce qui te permettait de dire cela ?

172. E1 : Bah, parce qu'il disait dans le texte // je m'en rappelle plus...

173. P : Tiens le texte est là si tu veux.

174. E1 : (*consultant le texte, et prenant appui dessus pour justifier sa réponse*)

Parce qu'il disait : « Je devais me faire à l'idée », et comme il vient d'arriver à mon avis, c'est pour ça qu'il dit « Je devais me faire à l'idée ».

175. P : Donc ce sont ces mots indices qui te permettent de dire que c'est un bénévole qui vient d'arriver dans une école défavorisée, c'est ça ?

176. E1 : Ouais.

177. P : C'est ton interprétation, mais tu sais qu'un bénévole ne gagne pas d'argent et il faut donc imaginer que la personne dont on parle si elle est bénévole, c'est qu'elle a assez d'argent pour subvenir à ses besoins, et là on ne le dit pas dans le texte.

Donc, après tu précises que c'est dans un pays musulman. Qu'est-ce qui te permet de dire cela ?

178. E1 : Bah, parce qu'ils disent qu'euh... C'est marqué où ? Ils disent que : « tous étaient passés par l'école coranique »

179. P : Donc comment peux-tu m'expliquer, que cette phrase explique que l'on est dans un pays musulman ?

180. E1 : Bah, dedans y a coranique.

181. P : Et, coranique ça te fait penser à quoi ?

182. E1 : Coran.

183. P : Et qu'est-ce que le Coran ?

184. E1 : C'est comme la Bible, mais chez les Musulmans. C'est le livre sacré des Musulmans.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

185. P : Donc pour justifier on avait mis des mots indices ; mais rappelle toi, toi, tu n'étais pas d'accord avec tes camarades ? Notamment avec le pays. Parce que toi tu pensais que ce n'était pas forcément un pays d'Afrique. Comment tu peux l'expliquer ?

186. E1 : Bah, parce qu'il parle de *cirque* et d'autres choses.

187. P : Donc c'est le mot *cirque* qui te fait penser qu'on ne se trouve pas ici dans un village d'Afrique.

188. E1 : Oui, parce qu' en Afrique, dans les petits villages, y a pas de cirque qui passe. Euh, bah oui, dans les petits villages, y a pas de cirques.

189. P : D'accord, mais regarde là qu'est-ce qu'on dit sur le cirque dans le texte ?

« Je devais me faire à l'idée que pour ces enfants, l'école c'est comme le cirque qui passe par là une fois par an ».

Donc, là, tu penses que, cette phrase là du texte, permet de dire que les enfants savent ce qu'est un cirque. C'est ça ?

190. E1 : Ben, non, ils ne savent pas vu que, vu que, déjà, c'est je qui parle, donc c'est le professeur ou la professeure et à mon avis, vu que si ça aurait été dans un petit village d'Afrique, le cirque passe pas. S'il ya trois huttes ou des choses comme ça, le cirque ne va pas passer pour trois huttes, donc les enfants ne connaissent pas le cirque.

191. P : Alors comment tu peux expliquer la phrase *« Je devais me faire à l'idée que pour ces enfants, l'école c'est comme le cirque qui passe par là une fois par an »* ?

192. E1 : Ben, c'est je qui parle, c'est le professeur ou la professeure, donc il connaît le cirque.

193. P : Comment expliques-tu une fois par an ?

194. E1 : Ben le cirque dans une ville, il passe pas souvent, et l'école dans le village n'est pas souvent non plus.

195. P : Et, comment tu peux expliquer que tu n'étais pas d'accord avec l'ensemble de tes camarades, pour cette question?

196. E1 : Parce qu'ils disaient que c'était un pays défavorisé en Afrique ou des choses comme ça, alors que dans le texte, ils disent pas qu'il fait chaud, ils disent pas que le pays est défavorisé, ils disent pas qu'euh /

197. P : Alors, il y a quand même des indices dans le texte qui te permettent de dire que l'école est une école qui manque de ressources.

198. E1 : Ouais, mais ils disent pas dans le texte que le pays est défavorisé.

199. P : Pour toi, dans le texte, il n'y a aucun indice qui permet de dire que le pays est un pays pauvre.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

200. E1 : Et j'suis toujours pas d'accord.

201. P : Même avec l'exemple des pays donateurs qui aident à mettre en place des choses dans l'école, tu n'es toujours pas d'accord pour dire que *Je enseigne* dans une école d'un pays défavorisé.

202. E1 : Pas du tout. Ça aurait pu être le Pérou. Ou un autre pays.

203. P : Et le Pérou n'est pas un pays défavorisé ?

204. E1 : Le Pérou, c'est pas totalement hein... Ça aurait pu être un petit village dans, enfin j' vais pas être vulgaire, dans le fin fond du Pérou. Un petit village qui n'a pas de mairies rien. Il y a juste des maisons.

205. P : Et, ils ne vivent pas dans la pauvreté ?

206. E1 : Ben, c'est... Ben oui, ils vivent dans la pauvreté mais, le Pérou, c'est pas pauvre, pauvre. Il y a des villes aussi.

207. P : Oui, et c'est ce qu'on dit dans le texte. Il y a une ville près du village dont le menuisier va donner un tableau, je ne sais pas si tu te rappelles.

208. E1 : Oui, le menuisier le plus riche de la ville ou un truc comme ça.

209. P : Oui, mais en Afrique, c'est pareil. En Afrique tu as des villes un plus riches que les autres.

210. E1 : Ouais, mais on ne dit pas qu'il manque d'eau dans le texte. Ils disent qu'ils ont faim. Ouais ça serait en Afrique, dans le texte, ils se seraient plaint qu' y a pas d'eau.

211. P : Mais, tu as certaines villes de certains pays en Afrique qui ne manquent pas d'eau etc ? Comment tu peux expliquer ça ?

212. E1 : Ouais mais, euh, comment dire euh/

Il faut que je réfléchisse.

Les pays d'Afrique se plaignent tout le temps qu'il n'y a pas d'eau, d'argent des choses comme ça, et tout.

Mais au Pérou, il y a de l'eau. Dans les petits villages, y a pas d'argent.

Donc ça aurait pu être un petit village du Pérou ou autre part, ou en Inde...par là.

213. P : Donc, toi, ce qui te dérange, c'est de dire que c'est obligatoirement un pays d'Afrique. Mais tu es d'accord pour dire que ça se passe dans une ville ou un village qui n'a pas beaucoup d'argent pour son école.

214. E1 : Ouais, pour moi, ça c'est un cliché.

215. P : Peux-tu m'expliquer ce que tu entends ici par cliché ?

216. E1 : Ben, de dire que c'est seulement en Afrique que ça se passe ce genre de texte.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

217. P : Bon, je te remercie E1 pour ta participation, et tes remarques qui ont été très intéressantes.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Entretien E2 n° 711_0096

Elève E2, 17 ans, CAP serrurerie / métallerie

Mercredi 16 avril 2014

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

××× : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

P : professeur

E1 : élève

Transcription

1. P : Bonjour E2, alors tout d'abord, est-ce que tu te rappelles, il y a six semaines, je vous ai fait passer un questionnaire qui permettait de renseigner sur tes pratiques de lecture et d'écriture au lycée mais aussi à l'extérieur. Donc on va revenir un peu là-dessus et dans un deuxième temps, je vais te poser des questions sur les textes qu'on a travaillés ensemble. Ce qui va m'intéresser, ce n'est pas les réponses que tu as données, mais comment tu as fait pour y répondre. Es-tu toujours d'accord ?

2. E2 : Oui.

3. P : Alors, on commence. Peux-tu me dire à quel âge, dans tes souvenirs, tu as appris à lire ?

4. E2 : Euh... / J'étais en maternelle, je crois. Ouais, à la fin de la maternelle...

5. P : En fin de maternelle, d'accord. Alors, est-ce que cela t'a paru difficile d'apprendre à lire ?

6. E2 : Non, bah, non.

7. P : Non, aucune difficulté, du tout ? Donc, comment peux-tu expliquer que pour toi c'était facile ?

8. E2 : Bah, je sais pas.../

9. P : Comment tu sais que tu ne sais pas ?

10. E2 : Bah, apprendre à lire pour moi c'était facile quand j'étais petit.

11. P : Donc quand tu étais petit, tu n'as eu aucune difficulté à rentrer dans la lecture ? Comment peux-tu l'expliquer ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

12 E2 : Bah, j'apprenais plus vite.

13. P : D'accord, et donc quand tu as vieilli, cela t'a paru plus difficile ?

14 E2 : Hum, oui.../

15. P : Qu'est-ce qui t'as paru plus difficile quand tu as vieilli ? Saurais-tu m'expliquer pourquoi ça t'as paru plus compliqué ?

16 E2 : Bah, quand j'étais plus petit, déjà, y avait moins de trucs à lire, donc c'était mieux, et plus j'ai grandi, plus y avait des choses à lire, donc c'était plus compliqué.

17. P : Donc là, c'est la quantité qui te posait problème ? Plus il y avait de lignes à lire, plus cela te paraissait difficile ?

18 E2 : Oui.

19. P : Et comment tu peux expliquer que plus il ya de choses à lire, plus c'est difficile ?

20 E2 : Bah, en fait j' retenais pas grand chose de ce que je lisais.

21. P : Tu ne retenais pas grand chose, il y avait trop d'informations à mémoriser et tu n'y arrivais pas ?

22 E2 : Ouais, c'est ça.

23. P : OK., merci.

Alors, en dehors de l'école, aujourd'hui, est-ce qu'il t'arrive de lire ?

24 E2 : Des fois.

25. P : Si tu devais choisir entre jamais, parfois, souvent tu choisirais donc *parfois* ?

26 E2 : Non, souvent.

27. P : *Souvent*, d'accord, donc c'est plus *souvent* que *parfois* ? Peux-tu m'expliquer ?

28 E2 : Je lis un peu, une heure ou dix - quinze minutes par jour le soir.

29. P : Et, est-ce que tu peux me dire quel genre d'écrit tu lis ?

30 E2 : Le journal.

31. P : Le journal, d'accord et quel journal lis-tu ?

32 E2 : Le Havre libre.

33. P : *Le Havre libre*, d'accord, et comment peux-tu m'expliquer que tu apprécies lire le journal *Le Havre Libre* ?

34 E2 : Bah, en fait, je lis que les faits divers.

35. P : D'accord et comment peux-tu expliquer que tu lis que cette partie là ? Qu'est-ce qui t'intéresse ?

36 E2 : Bah des fois, y a des trucs de ma famille dedans ? Ouais y a pas longtemps que mon cousin, il s'est fait arrêter, c'est pour ça. J'ai découpé le texte pour lui.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

37 P : D'accord, mais ce n'est pas tous les jours quand même qu'il y a des articles sur ta famille dans le journal ?

38 E2 : Non, non, mais je trouve ça bien.

39 P : Alors là, tu utilises le support papier pour lire, est-ce que cela t'arrive de lire sur d'autres supports que le papier ?

40 E2 : Oui, l'ordinateur.

41 P : L'ordinateur OK et alors est-ce que tu peux m'expliquer quel type de lecture tu as sur l'ordinateur ?

42 E2 : Bah, je regarde si je trouve des annonces pour un apprentissage, parfois ça m'arrive.

43 P : D'accord, c'est tout ?

44 E2 : Bah, y a pas grand chose après.

45 P : Les jeux ? Tu ne joues pas sur internet, cela ne t'intéresse pas ?

46 E2 : Non, j'ai ma PS3.

47 P : Tu préfères jouer sur la PS3. Est-ce qu'il y a de la lecture sur la PS3 ?

48 E2 : Un peu.

49 P : Et c'est quoi comme genre de lecture ?

50 E2 : La lecture du jeu, quand les personnages, ils parlent, les paroles qu'ils disent.

51 P : Et est-ce que cela te paraît difficile à lire, à comprendre ?

52 E2 : Non.

53 P : Et pourquoi, comment peux-tu l'expliquer ?

54 E2 : Y a pas grand chose à lire en fait, y a une ou deux phrases.

55 P : Donc pour toi, il est plus facile de lire sur quel support ? Sur l'ordinateur, sur le journal, ou sur la PS3... ?

56 E2 : Moi je lis sur le journal, parce que c'est mieux, c'est plus intéressant.

57 P : Et comment peux-tu m'expliquer que c'est mieux, c'est plus intéressant ?

58 E2 : Ya plus d'informations à lire.

59 P : Et tu ne te perds pas dans les informations ?

60 E2 : Non.

61 P : Comment fais-tu alors pour lire le journal ?

62 E2 : Bah, je lis article par article.

63 P : Là, pour le coup, il y a beaucoup de textes à lire. Tu lis tous les articles en entier ?

64 E2 : Ouais.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

65 P : Ça doit te prendre beaucoup de temps ! Est-ce que parfois ça t'arrive de lire qu'un morceau d'article ?

66 E2 : Oui, des fois quand c'est trop long.

67 P : Quelle partie lis-tu alors ?

68 E2 : //

69 P : Tu sais comment c'est fait un article de journal, tu as en haut un résumé, qu'on appelle le chapeau souvent écrit en gras et dans lequel il y a l'essentiel de l'information, et après tu as un texte plus détaillé. Et donc quelle partie lis-tu-toi alors ?

70 E2 : Bah, moi je lis plus le bas ou le haut ça dépend ce qui est le plus intéressant.

Parce qu'en fait le bas, ils expliquent ce qu'il y a eu alors que le haut, ils font un résumé.

71 P : Merci, alors maintenant, d'après toi qu'est-ce que lire ? A quoi ça te sert et comment tu sais que ça te sert à ça ?

72 E2 : Déjà apprendre à lire il faut le faire. Moi, je dis que c'est important parce que pour plus tard, il faut le faire : pour lire des contrats, des lettres et tout...//

74 P : Donc lire, savoir lire est important pour pouvoir lire et comprendre les contrats et les lettres qu'on peut recevoir, c'est tout ? Par rapport à ce que tu viens de dire ?

75 E2 : Bah, y a plein trucs à lire. //

76 P : Oui... Et, peux-tu m'expliquer comment tu t'en sers ?

77 E2 : Ben, //. Comme ça, j'enregistre les informations dans ma tête et comme ça quand j'en ai besoin, j'peux m'en resservir.

78 P : D'accord, donc le fait de lire ça te permet de mémoriser des informations pour t'en resservir après, c'est ça ?

79 E2 : Ouais.

80 P : Ok. Donc maintenant, on va revenir à la pratique de la lecture, mais au lycée. Est-ce que tu préfères lire en atelier, en enseignement général ou dans les deux cours ?

81 E2 : Ça dépend. Parce qu'en atelier on lit que des plans, et c'est que des chiffres et en cours normal, c'est que des textes et ça m'améliore en lecture.

81 P : Concernant les textes écrits, qu'est-ce qui t'intéresse le plus, les écrits en matière générale ou les écrits en atelier ? Et comment tu peux expliquer ton choix ?

82 E2 : En enseignement général, car déjà on écrit plus, comme ça m'améliore en écriture, et en fait en atelier on n'écrit pas beaucoup.

83 P : Et au niveau de la compréhension des textes ? Qu'est-ce que tu peux dire ?

84 E2 : Et bien, je comprends mieux en cours qu'en atelier.

85 P : Et comment peux-tu l'expliquer cela ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

86 E2 : Bah, en cours vous nous expliquez des fois et en atelier c'est des chiffres. Et des fois, les chiffres je me perds dedans.

87 P : Et tu ne te perds pas dans les textes que tu lis en français ou en histoire géographie ?

88 E2 : Non, parce que là, je lis une phrase par une phrase. Alors qu'en atelier c'est un plan avec plein de chiffres.

89 P : Donc, il n'y a pas d'ordre, c'est à toi de trouver l'ordre.

90 E2 : Il y a juste des gros chiffres : repères 1, 2, 3 et 4. Et, je me perds toujours dedans.

91 P : Merci E2, c'est très intéressant. Maintenant, nous allons reparler des textes que nous avons fait en classe. Te rappelles-tu des deux textes que nous avons étudiés ensemble ? On va parler d'abord du premier puis du deuxième. Donc, est-ce que tu te rappelles du premier texte que l'on a fait ensemble ?

92 E2 : Oui, c'est sur une chanson.

93 P : C'était une chanson effectivement, est-ce que tu te rappelles comment on avait fonctionné pour travailler sur la compréhension de ce texte ?

94 E2 : Oui, déjà, on avait lu le texte.

95 P : Oui, est-ce que c'était vous qui aviez lu le texte en premier ?

96 E2 : Non, c'était vous d'abord qui avez lu le texte.

97 P : Oui, donc en fait, on avait fonctionné par étape. Et si tu es toujours d'accord, on va reprendre toutes les étapes, pour essayer de comprendre comment tu as fait pour répondre.

98 E2 : D'accord.

99 P : Donc la première étape c'était : je vous lisez le texte et il fallait que vous répondiez à deux questions. Votre avis : *je est ...* et pourquoi vous pensez que *je* c'est cette personne là. Est-ce que tu te rappelles comment tu as fait pour répondre ?

100 E2 : Bah, déjà j'avais relu dans ma tête. Quand vous lisiez, j'essayais de mémoriser, comme ça, ça m'a permis de répondre.

101 P : Tu avais lu avant que je lise les questions ?

102 E2 : Ouais, et j'essayais quand vous avez lu de repérer la réponse.

103 P : Donc ensuite, te rappelles-tu la deuxième étape ?

104 E2 : Oui, il fallait que nous lisions le texte à notre tour.

105 P : Donc en fait, je vous donnais le texte et il fallait répondre aux mêmes questions, est-ce que tu as changé ta réponse ?

106 E2 : Non.

107 P : Il y a des choses que tu as changées, sur ta feuille, je vois que tu as changé le pourquoi ? Comment peux-tu expliquer ce changement ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

108 E2 : Parce qu'en fait la première et la deuxième réponse ce n'était pas la même.

109 P : Oui, et comment tu peux expliquer que tu as changé cette réponse ? Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête pour que tu changes ?

110 E2 : Bah, je me suis dit dans ma tête que ça ne devait pas être ça donc j'ai mis autre chose.

111 P : Sur quoi t'es-tu appuyé ?

112 E2 : Sur le *je suis*.

113 P : Mais tu te rappelles dans la première étape, c'est moi qui lisais et dans la deuxième, c'était à toi de lire ?

114 E2 : Bah, en fait, j'ai relu le texte après, et j'ai vu que ce n'était pas ça.

115 P : Pour toi, c'était plus facile à l'étape 1 qu'à l'étape 2

116 E2 : L'étape 1.

117 P : Et comment tu peux l'expliquer cela ?

118 E2 : Bah, j'avais le temps de réfléchir à la réponse que j'allais mettre.

119 P : Et dans la deuxième étape ?

120 E2 : Dans la deuxième étape, j'ai relu le texte mais, j'ai eu un peu de mal à comprendre en fait, parce qu'il ya avait beaucoup d'informations.

121 P : D'accord, merci E2. Ensuite, te rappelles-tu, il fallait discuter avec un camarade ? Il fallait se mettre d'accord sur la réponse et comment as-tu fait là ? Est-ce que t'étais d'accord avec ton camarade ou pas du tout ?

122 E2 : Bah, en fait c'est moi qui ai trouvé la réponse, lui il ne réfléchissait pas, il a réécrit ce que j'avais écrit.

123 P : Donc ton camarade n'avait pas d'arguments, il a accepté ta réponse. Et la dernière étape, toi tu n'étais pas d'accord avec tes camarades, alors comment tu peux l'expliquer cela ?

124 E2 : Bah, en fait je pensais que c'était un adulte car il a dit comme ça *j'aurais voulu être un même*.

125 P : Donc en t'appuyant sur cette phrase, tu pensais que c'était un adulte, et comment tu peux l'expliquer cela.

126 E2 : Bah, en fait quand il dit *j'aurais voulu être un même* on pourrait croire qu'il voulait retourner dans son enfance.

127 P : Et tes camarades, ils n'étaient pas d'accord avec toi, te rappelles-tu pourquoi ?

128 E2 : Oui, parce qu'ils ont dit que c'était un adolescent.

129 P : Tu te rappelles quels arguments ils ont fourni ? Comment ils ont expliqué leur désaccord ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

130 E2 : Non, je m'en rappelle pas.//

131 P : Et bien, en fait, ils ont expliqué que ce ne pouvait pas être un adulte car les souvenirs étaient très présents, et que plus on vieillit, plus les souvenirs, ils s'effacent. Donc, ça ne pouvait pas être un adulte.

Et bien, ça c'était pour le texte, *Les Ricochets*. Maintenant, te rappelles-tu du deuxième texte, *L'école perdue*, un extrait de roman ?

132 E2 : Oui.

133 P : Donc à l'étape 1, après ma lecture, comment as-tu fait pour répondre ? Il fallait trouver où enseigne « je » et pourquoi on pense cela ?

134 E2 : Et bien, en fait, pour la première étape, vous nous avez demandé si vous avez besoin de lire si on voulait le lire seul.

135 P : Alors, en fait, à la première étape, c'est moi qui lisais.

136 E2 : Ah oui, c'était la deuxième étape.

137 P : Alors à la question *où enseigne je ?*, tu m'as répondu, *je est un adulte* à la première étape *et à l'école* à la deuxième étape. Qu'en penses-tu ? Comment as-tu fait pour répondre ?

138 E2 : Quand vous avez lu le texte et bien, je l'ai relu mais dans ma tête, et après, j'ai pu répondre.

139 P : Et après, le fait de relire le texte, est-ce que ça t'a apporté autre chose ?

Et, comment as-tu fait pour répondre aux questions, quand tu avais le texte ?

140 E2 : Et, bien, j'ai relu le texte et j'avais des réponses plus précises.

141 P : Et, est-ce que tu as relu le texte en entier ?

142 E2 : Non, j'ai lu des trucs.

143 P : Des trucs ? Tu veux dire des passages ?

144 E2 : Ouais.

145 P : Et comment les as-tu trouvés ces passages ?

146 E2 : Bah, j' regardais le texte et qu'est-ce qui m'intéressait, je le relisais.

147 P : Et comment tu le savais que cela t'intéressait ?

148 E2 : Et bien, j' regardais phrase par phrase et qu'est-ce qui était plus près de la réponse, bah j' regardais. Et dès que j'avais trouvé quelque chose, et bien je relisais.

149 P : Et comment faisais-tu pour repérer ce qui t'intéressait ?

150 E2 : Avec mes yeux.

151 P : Oui, mais dans le texte, qu'est-ce qui te permettait de repérer ?

152 E2 : Bah, les mots.

153 P : Tu reconnaissais des mots en lien avec ce qui était demandé, c'est ça ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

154 E2 : Ouais.

155 P : Et dans la dernière étape, il fallait mettre en commun ses idées et il fallait que tu te mettes d'accord avec des camarades.

156 E2 : Et bien, c'est moi qui avais raison.

157 P : Et comment peux-tu expliquer cela ?

158 E2 : Et bien moi, j'avais écrit une réponse au hasard.

159 P : Mais tu ne pouvais pas réellement mettre une réponse au hasard dans la mesure où, tu avais déjà répondu dans les premières étapes. Oui, mais là tu as repris les mêmes réponses que dans les précédentes : *dans une école, dans un pays pauvre musulman.*

Est-ce que tu as réussi à te mettre d'accord avec tes camarades ?

160 E2 : Bah, c'était eux plutôt qui étaient d'accord avec moi.

161 P : D'accord OK , je te remercie beaucoup E2 pour ton aide.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Entretien E3 n° 711_0097

Elève E3, 17 ans, CAP serrurerie / métallerie

Mercredi 16 avril 2014.

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

××× : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

P : professeur

E3 : élève

Transcription

1. P : Bonjour, E3. D'abord je te remercie de bien vouloir m'aider dans mon travail de recherche et de bien vouloir répondre à mes questions.

Tout d'abord, je vais te poser des questions sur tes pratiques de lecture et d'écriture. Tu te rappelles, il y a six semaines, vous avez rempli un questionnaire à l'écrit. Donc, dans un premier temps, on va en reparlé ensemble à l'oral, car parfois à l'écrit c'est plus difficile pour vous de répondre. L'oral vous permet de dire davantage de choses. Donc tu es toujours d'accord pour que je te pose des questions, afin que je comprenne mieux la façon dont tu lis et tu écris.

2. E3 : Ouais.

3. P : Donc première question, à quel âge as-tu appris à lire, est-ce que tu t'en souviens ?

4. E3 : Non.

5. P : Pas du tout, tu n'as aucun souvenir ?

6. E3 : Non, ça fait très longtemps !

7. P : Dans le questionnaire écrit, tu m'avais mis, en primaire ou maternelle. Donc, tu ne sais plus trop à quel âge.

8. E3 : Ouais.

9. P : Est-ce que tu te souviens d'avoir eu des difficultés quand tu as appris à lire ou à écrire ?

10. E3 : Ouais, je confondais des lettres.

11. P : D'accord, donc ça t'a paru difficile ou pas d'apprendre à lire, malgré tout.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

12. E3 : Non, ça va.

13. P : Comment peux-tu expliquer que malgré tes confusions, cela ne t'a pas paru trop difficile d'apprendre à lire et à écrire ?

14. E3 : // Je sais pas comment...

15. P : En dehors de l'école, est-ce qu'il t'arrive de lire ?

16. E3 : Non.

17. P : Jamais, jamais ?

18. E3 : Juste quand j réponds aux messages c'est tout.

19. P : Quels messages ?

20 E3 : Bah, ce que je reçois sur mon téléphone.

21. P : Donc, ça t'arrive de lire quand tu utilises ton téléphone. Donc quels supports tu utilises, essentiellement le téléphone ?

22. E3 : Ouais.

23. P : Tu n'as pas d'ordinateur ?

24. E3 : Si, j'en ai un chez moi.

25. P : Et tu l'utilises ou pas ?

26. E3 : Non.

27. P : Du tout, tu ne fais jamais des jeux ou des recherches sur internet.

28. E3 : Non.

29. P : Donc tu ne lis que sur ton portable en dehors de l'école. Il n'y a pas d'autres moments où tu lis ?

30. E3 : Ah, non.

31. P : Jamais.

32. E3 : Jamais.

33. P : Mais apparemment tu vas passer le code bientôt ?

34. E3 : Après le CAP.

35. P : Mais il y a de la lecture ?

36. E3 : Ouais mais là j'ai le temps !

37. P : Alors comment tu peux expliquer que tu n'aimes lire sur aucun support. Tu ne t'es jamais posé la question ?

38. E3 : J'sais pas.

39. P : Et, comment tu sais que tu ne sais pas ?

40. E3 : // J'sais, j'aime pas lire.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

41. P : D'accord, mais il y a bien une raison. Qu'est-ce qui dans l'acte de lire te rebute tant que ça ? C'est compliqué, tu ne comprends pas les textes quand tu lis, ça prend trop de temps... ?

42. E3 : Ouais, j'comprends, mais c'est trop long à lire. C'est mieux quand c'est abrégé.

43. P : D'accord, donc pour toi quand tu as un texte long, tu ne prends pas plaisir à le lire parce que c'est trop long, il y a trop d'informations à retenir.

44. E3 : Ouais.

45. P : Donc pour toi, maintenant, est-ce que tu peux me dire, qu'est-ce que lire, à quoi cela te sert, et comment tu sais que ça te sert à cela ?

46. E3 : A quoi ça te sert de lire ? A comprendre ce qu'il y a dans un texte.

47. P : A comprendre ce qu'il ya dans le texte, d'accord et comment tu le sais cela.

48. E3 : //

49. P : Donc lire te sert seulement à comprendre.

50. E3 : Non aussi à écrire, car quand on écrit, on lit en même temps ce qu'on écrit.

51. P : Donc tu penses toi que les deux activités sont complémentaires, quand tu écris ça t'aide à lire et quand tu lis ça t'aide à écrire. ?

52. E3 : Ouais.

53. P : Donc, maintenant, on va s'intéresser à ce qu'on fait en lecture au lycée. Au lycée, tu préfères lire en atelier, en matière générale ou les deux.

54. E3 : En atelier, c'est mieux.

53. P : Comment peux-tu l'expliquer ?

54. E3 : Y a moins de choses.

55. P : D'accord et si tu compares ce que tu lis en enseignement et en atelier, comment tu peux expliquer que toi, tu préfères lire en enseignement général ?

56. E3 : Bah, en atelier, c'est ce qu'on veut faire plus tard aussi.

57. P : Donc, il y a un lien avec ce que tu veux faire plus tard. Et en enseignement général, il n'y a aucun lien ?

58. E3 : Bah, si quand même pour les papiers ou quoi.

59. P : De quels papiers, il s'agit ?

60. E3 : Bah, quand on a des papiers à remplir que c'est important quoi.

61. P : Donc pour toi, ce que tu fais en enseignement général ne va te permettre seulement que de t'aider à remplir des papiers plus tard ?

62. E3 : //

63. P : Tu ne sais pas répondre ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

64. E3 : Non.

65. P : Donc pour toi, lire c'est plus utile de lire en atelier car ça va plus te servir plus tard, c'est ce que tu m'as dit, n'est-ce pas ?

66. E3 : Ouais.

67. P : Alors, tu as fait trois stages jusqu'alors pour valider ton CAP ?

68. E3 : Ouais.

69. P : Pendant ces stages, est-ce qu'on t'a demandé de lire ?

70. E3 : Non jamais.

71. P : Tu n'as pas dû lire des consignes rien du tout, des plans ?

72. E3 : Non.

73. P : Donc, maintenant, nous allons parler des textes que nous avons faits ensemble. *Les Ricochets* et l'extrait de *l'Ecole perdue*, tu t'en rappelles ?

74. E3 : Ouais.

75. P : Donc, je vais te poser des questions sur les étapes de chaque texte et on va les faire un par un. Est-ce que tu te rappelles que lorsqu'on faisait ces textes là, on procédait par étape ?

76. E3 : Ouais.

77. P : Donc dans l'étape 1, vous deviez répondre à une question, vous deviez expliquer pourquoi vous répondiez ainsi, et c'était moi qui lisais le texte. Et je vois là que tu n'as rien répondu du tout. Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as fait pour essayer de répondre ? Et, puis comment tu peux expliquer que tu n'as pas réussi à répondre ?

78. E3 : Bah, parce que j'ai pas compris le texte. //

79. P : D'accord, et dans la deuxième étape, tu avais le texte et tu n'as toujours pas répondu.

80. E3 : Ouais.

81. P : Comment tu peux expliquer qu'avec le texte sous les yeux, tu n'as toujours pas trouvé la réponse ?

82. E3 : Euh...J'sais pas. //

83. P : Aucune idée ?

84. E3 : Non.

85. P : Par contre, dans la troisième étape, tu as réussi à répondre quelque chose. Comment peux-tu l'expliquer ?

86. E3 : Bah, on était à deux aussi.

85. P : Et, comment ça s'est passé ? Avec qui étais-tu ?

86. E3 : Avec E2. //

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

87. P : Donc comment ça s'est passé ?

88. E3 : //

89. P : Comment ça s'est passé ? Vous aviez discuté ensemble pour trouver la réponse ?

90. E3 : Ouais, donc moi j'lui ai demandé la réponse, il m'a dit t'as qu'à mettre ça, et j'ai écrit ce qu'il m'avait dit.

91. P : Donc toi t'as mis que *je* c'était UNICEF, qu'en penses-tu ?

92. E3 : Ouais, il avait mis ça.

93. P : Es-tu toujours d'accord avec ta réponse ?

94. E3 : Non.

95. P : Et, comment tu peux l'expliquer ? Qui était *je* alors dans la chanson ?

96. E3 : C'était un petit garçon, un ado quoi.

97. P : Et à pourquoi, tu as répondu : *C'est une musique pour une association*. Comment peux-tu l'expliquer ?

98. E3 : C'est E2 qui m'a dit d'écrire ça.

99. P : Et toi, tu ne pouvais pas donner ton avis toi-même ?

100. E3 : Non. //

101. P : Et comment peux-tu l'expliquer cela ?

90. E3 : J'sais pas. // J'comprenais pas.

101. P : Comment peux-tu expliquer que tu n'as pas réussi à rentrer dans le texte ?

Le texte était trop long ? Il y a des mots que tu ne comprenais pas ?

102. E3 : Non. //

103. P : Et donc, la dernière étape, te rappelles-tu ce qu'il fallait faire ?

104. E3 : On était en groupe, on était toute la classe quoi.

105. P : Je vois que là, tu as noté la réponse. Étais-tu d'accord avec les autres ?

106. E3 : Ouais avec E1 et E7.

107. P : Comment tu peux expliquer alors que tu étais d'accord avec tes camarades, alors que tu disais ne pas avoir compris le texte ? Au départ tu n'avais rien noté et à la dernière étape ? tu as noté une réponse.

108. E3 : Bah, j'sais pas. On a tous parlé et après, j'ai noté la réponse.

109. P : Donc qu'est-ce que ça t'a apporté de parler avec tes camarades ?

110. E3 : //

111. P. : Regarde, les premières étapes, il n'y a pas de réponse, après tu as répondu, donc si tu notes c'est que tu es d'accord ?

112. E3 : Ouais.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

113. P : Comment tu peux l'expliquer cela ? Qu'est-ce que cela t'a apporté ?

114. E3 : La réponse. La réponse à la question.

115. P : Et, comment as-tu fait pour vérifier que la réponse était bonne ?

116. E3 : Bah, après dans le texte.

117. P : Dans le texte, précise.

118. E3 : Bah, y avait des passages.

119. P : Donc tu n'as pas relu tout le texte ?

120. E3 : Non. //

121. P : Il y avait des passages qui te permettaient de répondre à cette question.

122. E3 : Ouais.

123. P : Donc ces questions concernaient le texte *Les Ricochets*, il y avait un autre texte.

124. E3 : Ouais.

125. P : Donc par contre dans l'autre texte, tu as répondu dès l'étape 1. Comment peux-tu l'expliquer cela ?

126. E3 : Le texte m'a paru plus facile, j'ai plus compris le texte.

127. P : Comment tu expliquer cela ?

128. E3 : J'sais pas. //

129. P : Qu'est-ce qui t'a paru plus facile ? Le texte était plus court ? Peut-être étais-tu plus attentif ?

130. E3 : Ouais, j'étais plus attentif.

131. P : Pour l'étape 1 et l'étape 2, il n'y a pas les mêmes réponses. Comment peux-tu l'expliquer ?

132. E3 : Bah, dans l'étape 2 j'ai relu le texte et j'ai eu plus de réponses que dans l'étape 1. Bah, quand on a le texte sous les yeux, on peut avoir plus d'informations.

133. P : D'accord et avec tes camarades, est-ce que vous vous êtes mis facilement d'accord ou pas ?

134. E3 : Bah, y en a qui n'avait rien marqué, donc j leur ai parlé et ils ont dit oui.

135. P : Comment tu as fait pour leur expliquer et qu'ils soient tous d'accord ?

136. E3 : Bah...// J'sais pas comment l'expliquer...

137. P : Tu ne t'es pas appuyé sur quelque chose pour justifier ta réponse.

138. E3 : Non. Je leur ai juste dit et ils m'ont dit ouais c'est bon.

139. P : Tu ne t'es pas appuyé sur le texte ?

140. E3 : Non. //

141. P : Et puis, donc à l'étape 4 ? Étais-tu d'accord avec le reste de la classe ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

142. E3 : Ouais.

143. P : Qu'est-ce qui t'a permis d'être d'accord ?

144. E3 : Bah...// J'sais pas. C'était à peu près pareil que c'que j'disais.

145. P : Alors comment as-tu fait pour justifier ce que tu as écrit. ? Je te rappelle ; tu as écrit : « *dans une école, dans un pays pauvre* », comment as-tu fait pour justifier cela ?

146. E3 : Bah, dans l'information, dans le texte, ils le disent.

147. P : Donc, dans cette étape, tu t'es servi du texte, tu as prélevé des informations.

148. E3 : Bah, ouais...//

149. P : Bon, OK, on va s'arrêter là, je te remercie E3 pour l'aide que tu m'as apportée.

146. E3 : Bah, dans l'information, dans le texte, ils le disent.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Entretien E4 n° 711_0098

Elève E4, 17 ans, CAP serrurerie / métallerie

Mercredi 16 avril 2014

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

××× : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

P : professeur

E4 : élève

Transcription

1. P : Bonjour E4, donc, te rappelles-tu, il y a six semaines, je vous ai posé des questions via un questionnaire, celui-ci (*tend la feuille à l'élève et lui montre*). Là, on va reprendre certaines questions. Es-tu toujours d'accord pour répondre à mes questions à l'oral ? (*E4 fait oui de la tête*) Pourquoi les reprendre ? Et bien, parce que, cela me permettra d'avoir plus d'informations sur les réponses. En fait, ces questions là vont me permettre également de comprendre comment vous faites pour comprendre un texte. Donc, on commence.

Alors, est-ce que tu peux me dire dans tes souvenirs, à quel âge tu as commencé à lire ? Je ne te demande pas une réponse très précise mais à peu près.

2. E4 : A peu près quel âge que j'ai commencé à lire ? Euh...//

3. P : A peu près, je ne te demande pas une date très précise.

4. E4 : Bah, en dernière année de maternelle.

5. P : En dernière année de maternelle, d'accord. Est-ce que tu te souviens de certaines activités que tu faisais ?

6. E4 : Bah pas trop. Mais j'sais qu'on faisait des jeux avec des lettres tout ça. Et, en fin d'année, on commençait un tout petit peu à écrire tout ça, car après, il y a avait le CP.

7. P : Est-ce que cela t'a paru difficile d'apprendre à lire ?

8. E4 : Bah, au début oui.

9. P : Comment tu peux l'expliquer ça, que ça t'a paru un peu difficile ?

10. E4 : Bah, parce que déjà, on ne savait pas trop comment prononcer et on n'a pas aussi le geste pour faire la lettre.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

11. P : Donc ça c'était pour écrire, et pour lire, quelles difficultés as-tu eu ?

12. E4 : Et, bien, déjà j'étais assez lent et en plus de ça, les textes étaient assez durs à lire, les premières fois vu qu'on connaissait à peine les mots.

13. P : D'accord, donc tu étais assez lent et tu n'arrivais pas à déchiffrer certains mots car tu avais des difficultés à déchiffrer les mots, à dire les mots qui étaient écrits.

14. E4 : Ouais.

15. P : Merci. Donc, en dehors de l'école, est-ce qu'il t'arrive de lire ?

16. E4 : Oui.

17. P : D'accord, donc est-ce que tu peux m'expliquer sur quels supports tu lis ? Donc les supports, ça peut être le papier, ça peut être l'écran... A quelles occasions lis-tu ? Et sur quels supports ?

18. E4 : Bah, je lis sur des livres.

19. P : D'accord donc quel genre de livres lis-tu ?

20. E4 : Des mangas.

21. P : Et comment peux-tu expliquer que tu aimes bien les mangas ?

22. E4 : Parce que sur les mangas, y a des bulles avec le personnage ce qu'il dit et en plus y a l'image avec le personnage ce qu'il fait et donc ça me permet de mieux comprendre.

23. P : Donc le fait d'avoir l'image, ça te permet de mieux comprendre ce que tu lis ?

24. E4 : Oui.

25. P : Et tu ne lis que des mangas alors ?

26. E4 : Non parfois je lis des livres avec que des textes.

27. P : Et qu'est-ce que tu préfères lire ?

28. E4 : Bah, les mangas.

29. P : Et comment peux-tu l'expliquer ?

30. E4 : Bah, on voit les actions, c'est pour ça et on se représente plus dans la tête l'histoire.

31. P : D'accord, merci. Donc pour toi qu'est-ce que lire ? A quoi ça te sert ? Et comment sais-tu que ça te sert à cela ?

32. E4 : Ben, déjà lire c'est très important, ça nous sert pour toute notre vie. //

33. P : D'accord, donc, comment tu peux expliquer que c'est très important ?

34. E4 : Parce que pendant toute notre vie, on aura toujours des choses à lire.

35. P : C'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu auras à lire ?

36. E4 : Des affiches ou des panneaux des choses comme ça.

37. P : D'accord, c'est tout ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

38. E4 : Bah, non, pour plus tard, faut savoir lire pour pouvoir lire le contrat des choses comme ça.

39. P : C'est tout, qu'est-ce que tu pourrais dire d'autres ?

40. E4 : Bah, ça peut nous servir pour chez nous. En général, chez moi c'est pour lire des livres ou jouer à la playstation, car en général y a de la lecture, donc je lis pour comprendre ce que ça veut dire.

41. P : D'accord, merci. Donc maintenant, on va s'intéresser à tes pratiques de lecture mais au lycée. Est-ce qu'au lycée, tu préfères lire en matière générale, en atelier ou les deux ?

42. E4 : Les deux

43. P : Les deux, d'accord. Alors, comment tu peux l'expliquer que tu aimes bien lire dans les deux ?

44. E4 : Bah, déjà en atelier, ça me plaît parce que c'que j'fais comme métier ça me plaît. Et puis, quand y a de la lecture, ça m'intéresse ce que j'fais dans ce métier-là donc du coup j'm'intéresse plus. Et puis, en matière générale, comme j'aime bien en général, bah, j'suis aussi intéressé.

45. P : D'accord, comment peux-tu expliquer que tu es intéressé en matière générale ?

46. E4 : //

47. P : Qu'est-ce qui te paraît le plus difficile la lecture en matière générale ou en atelier ?

48. E4 : / Bah, en matière générale y a plus de chose à lire, à retenir.

49. P : Et en atelier ? La lecture est sous forme de textes aussi ?

50. E4 : Non, c'est des informations sous forme de côtes des choses comme ça, des mesures.

51. P : Donc tu ne lis jamais de textes en atelier ?

52. E4 : Ben, ça dépend.

53. P : Ok, merci. Donc, maintenant on va revenir sur deux textes qu'on a étudiés ensemble. On va reprendre chaque texte un par un et on va essayer de comprendre comment tu as fait pour répondre aux questions. D'accord ?

54. E4 : D'accord.

55. P : Le premier texte, t'en rappelles-tu ?

54. E4 : // Euh, sur l'aumône non ?

55. P : Oui, effectivement, il y avait le mot « aumône » dedans. Te rappelles-tu ce que signifie ce mot ?

56. E4 : Euh...

57. P : Quand on demande l'aumône à quelqu'un, qu'est-ce que cela veut dire ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

58. E4 : Euh... de l'aide ?

59. P : Oui, quand on *demande l'aumône* à quelqu'un c'est quand on demande de *l'aide*. Donc, je vais te rappeler les différentes étapes de travail quand on a étudié le texte. L'étape 1 ? je lisais, vous répondiez, l'étape 2, je vous donnais le texte et vous répondiez de nouveau aux mêmes questions soit en changeant vos réponses, soit en les gardant. A l'étape 3...

60. E4 : On le faisait à deux et on changeait pour se mettre d'accord, et l'étape 4, c'était toute la classe entière.

61. P : Oui, et l'étape 5, on faisait un petit exercice pour vérifier que ce qu'on avait répondu était cohérent. Comment as-tu fait pour répondre à l'étape 1 ? Tu te rappelles, c'est moi qui lisais, tu n'avais pas le texte, et il fallait que tu répondes à deux questions. Est-ce que tu as su répondre et peux-tu expliquer comment tu as fait pour répondre à l'étape 1 ?

62. E4 : J'ai pas répondu, j'crois...//

63. P : Tu n'as pas répondu d'accord, alors comment peux-tu l'expliquer ? Attention E4, je ne te juge pas, tu n'as pas répondu je le sais j'ai ta feuille sous les yeux. Je veux essayer de comprendre comment tu as fait et qu'est-ce qui t'a bloqué ?

64. E4 : En fait, c'est parce que j'avais en tête de trouver pourquoi ce texte il disait ça. //

65. P : Tu devais trouver qui était *je* et *pourquoi* ?

66. E4 : Ouais, c' est ça et j' me suis concentré là-dessus et de le coup bah, je n'ai pas compris tout le texte. J'étais un peu perdu...

67. P : D'accord, alors ensuite, te rappelles-tu, je vous donnais le texte, et il fallait que vous répondiez aux mêmes questions de nouveau. Et là, tu n'as toujours pas répondu, alors comment peux-tu l'expliquer ?

68. E4 : Ça c'est pas évident à expliquer...

69. P : Tu avais le texte dans cette étape, et tu avais la question sous les yeux alors comment tu peux expliquer que tu n'as pas réussi à répondre ?

70. E4 : // J'sais pas.

71. P : Comment tu sais que tu ne sais pas ?

72. E4 : Bah, parce que quand vous avez lu le texte ou quand on a lu le texte, ben comme j'avais du mal à le comprendre, j'n'arrivais pas à trouver.

73. P : Comment peux-tu expliquer que tu n'arrivais pas à le comprendre, qu'est-ce qui bloquait ta compréhension ?

74. E4 : J'sais pas, j'pense que c'est la façon qu'il parlait.

75. P : La forme du texte, la façon dont il était écrit. Est-ce que tu le connaissais ce texte-là ?

76. E4 : Non pas du tout.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

77. P : Après discussion avec ton camarade, à l'étape 3, tu m'as répondu *je, il veut de l'eau*.

Et à la question *Pourquoi ?*, tu n'as pas répondu. Alors avec qui étais-tu comme camarade ?

78. E4 : Quand on était à deux ?

79. P : Oui, à l'étape 3.

80. E4 : Avec E5.

81. P : D'accord, donc vous avez réussi à donner des éléments de réponse à la question *Qui est je ?*, mais pas sur *Pourquoi ?* Alors comment peux-tu l'expliquer ?

82. E4 : Alors au début, j'arrivais pas à dire pourquoi mais après, j'me suis rendu compte que ce ne devait pas être un enfant puisqu'il parle un peu du passé.

83. P : D'accord, mais à l'étape 3, tu m'as mis *je, il veut de l'eau*. Est-ce que tu réponds à la question là ? On te demande *Qui est je ?* et tu réponds *je, il veut de l'eau*.

84. E4 : Bah, non, pas vraiment.

85. P : Est-ce que tu peux m'expliquer alors comment tu as fait pour répondre, qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête pour que tu répondes cela ?

86. E4 : Bah, parce que dans le texte, à force qu'il dise je fais des ricochets, chez nous, y a juste des puits, donc du coup ça me faisait penser à l'eau, c'est pour ça.

87. P : D'accord, donc on va passer à la quatrième étape où il fallait qu'on mette tout en commun. Est-ce que tu t'en rappelles ? Qui était *je* finalement, à cette étape ?

88. E4 : C'était un adolescent.

89. P : Et maintenant comment tu peux expliquer cette réponse : *Je* est un adolescent. Par rapport au texte, qu'est-ce qui nous permettait de le dire ?

90. E4: Bah, parce qu'il parle de ce qu'il aurait pu faire en étant enfant, donc c'était récent, il pouvait pas être adulte, les souvenirs étaient trop précis.

91. P : Dans quel continent ou pays vit-il cet adolescent ?

92. E4 : En Afrique.

93. P : Alors tu dis en Afrique, est-ce que c'est marqué dans le texte ?

94. E4 : Non.

95. P : Alors comment peux-tu expliquer ta réponse ?

96. E4 : Bah, parce qu'en Afrique, y a beaucoup de sécheresse, y a pas d'eau.

97. P : Donc cela te fait penser à certains pays d'Afrique, c'est ça ?

98. E4 : Ouais.

99. P : Donc après, il fallait relever des éléments des indices dans le texte sur le lieu, sur l'action, et sur ce qu'il voudrait faire. Est-ce que cela t'a paru difficile, cette vérification ?

100. E4 : Euh, non, ça va...

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

101. P : Comment as-tu fait pour trouver les indices dans le texte, afin de vérifier *Qui est je ?* et *Pourquoi ?*

102. E4 : Ça m'a pas beaucoup dérangé. Ya certaines réponses que j'ai dit, bah, j'ai répondu de ce que j'ai compris du texte et certaines réponses bah, j'me suis aidé du texte, de c'qu'était écrit dans le texte, j'ai trouvé des phrases.

103. P : Donc comment as-tu fait pour les retrouver dans le texte, ces phrases, ces indices ?

104. E4 : Et, bien, parce que j'ai relu quelques épisodes.

105. P : Des épisodes, c'est-à-dire, tu n'as pas relu tout le texte, tu n'as relu que des parties ?

106. E4 : Ben vu que j'avais déjà relu plusieurs fois, je savais à peu près où ça se situait.

107. P : D'accord, merci E4, donc on va faire le dernier texte. Alors te rappelles-tu l'autre texte que l'on a étudié est un extrait de roman « *L'École perdue* ». Là tu as répondu à la première question. C'est-à-dire à l'étape 1, après que j'aie lu à l'oral, tu as répondu à la question. Voici ta réponse : *Je est un enseignant et Pourquoi ? J'ai distribué des colles et des crayons*. Alors là comment as-tu fait pour répondre ?

108. E4 : Bah, comme il distribuait des cahiers et des crayons, j'ai deviné que c'était un enseignant.

109. P : Donc tu as repéré des indices dans le texte. Par contre, après, quand j'ai distribué le texte, tu n'as rien répondu là (*montre la feuille réponse à l'élève*). Comment peux-tu l'expliquer, ça ?

110. E4 : // Bah, j'avais à peu près les mêmes idées donc du coup bah...

111. P : Donc du coup tu n'as rien réécrit. Et le fait d'avoir le texte sous les yeux...

112. E4 : Ça m'a permis d'être d'accord sur ce que je pensais.

113. P : Cela t'a permis de vérifier ce que tu avais écrit à la première étape. Y a-t-il d'autres informations en plus quand tu as eu le texte ?

112. E4 : Oui, quelques-unes...

113. P : Et tu ne les as pas utilisées ?

114. E4 : Non, j'ne les ai pas utilisées pour pourquoi, mais j'ai deviné que ça allait bien avec l'enseignant.

115. P : Donc à l'étape 3, après discussion avec tes camarades, tu as mis *Je est une école d'Afrique*. (*en montrant la feuille réponse*). Donc à l'étape 1 ? tu as écrit *Je est un enseignant*, à l'étape 2, tu n'as rien mis car pour toi ça ne changeait pas et à l'étape 3, après discussion avec tes camarades, tu as écrit : *Je est une école d'Afrique*. Alors comment peux-tu m'expliquer ce changement de réponse ?

116. E4 : // Euh.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

117. P : Tu travaillais avec E7. Est-ce que tu peux m'expliquer comment vous vous êtes mis d'accord ?

118. E4 : Bah E7, il n'avait rien écrit, donc du coup il était d'accord avec moi. Et, puis aussi j'ai changé parce que je pensais aussi à l'Afrique.

119. P : D'accord et comment peux-tu expliquer cela ?

120. E4 : Bah, parce qu'en Afrique, ils n'ont pas beaucoup d'écoles et en général, quand ils ont des affaires comme une table ou des choses comme ça, ils sont très contents. Ils en reçoivent pas beaucoup. Ce qui est écrit dans le texte, bah, ça m'a fait penser à là-bas.

121. P : Bon là, à la mise en commun tu n'as rien noté, à l'étape 5. Comment peux-tu l'expliquer ?

122. E4 : Euh//

123. P : Et à la fin, il fallait relever des indices dans le texte pour vérifier le consensus. Il fallait relever des indices sur les enfants, sur comment était perçu l'école... Comment as-tu fait pour relever les indices ?

124. E4 : Bah, j'ai regardé dans le texte pour trouver les indices qui me permettaient de trouver la réponse d'une école en Afrique.

125. P : D'accord, donc il fallait relever des indices sur... ?

126. E4 : Sur les enfants, les fournitures scolaires...

127. P : Donc comment as-tu fait pour relever ces indices ?

128. E4 : Bah, j'me suis appuyé sur le texte

129. P : Comment as-tu fait ? Tu l'as lu en entier ou tu n'as lu que des passages ?

130. E4 : Je l'ai relu une fois en entier puis j'repérai les endroits qui permettaient de répondre à peu près à ça.

131. P : E4, je te remercie pour les informations que tu as pu me fournir.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Entretien E5 n° 711_0099

Elève E5, 17 ans, CAP serrurerie / métallerie

Mercredi 16 avril 2014

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

××× : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

P : professeur

E5 : élève

Transcription

1. P : Bonjour E5, donc si tu es toujours d'accord, je vais te poser des questions qui vont me servir à travailler sur un mémoire que je prépare. Les informations que tu vas me donner n'auront pas d'impact sur ta formation, en plus je ne te citerai même pas par ton prénom mais par un code. Es-tu toujours d'accord pour passer cet entretien ?

2. E5 : Ouais.

3. P : Alors, premièrement, tu te rappelles, il y a six semaines environ, je vous ai fait passer un questionnaire sur le votre rapport à l'écrit et sur la lecture ?

4. E5 : Ouais.

5. P : Donc on va reprendre ce travail à l'oral, car souvent à l'oral, il y a plus d'informations données. Donc, dans tes souvenirs, à peu près à quel moment as-tu appris à lire ?

6. E5 : Bah, j'sais plus. J'étais à peu près haut comme ça (*fait un geste avec la main*).

7. P : A quel âge à peu près ?

8. E5:// En maternelle, ouais vers le CP.

9. P : Au CP, d'accord, te rappelles-tu alors des activités que tu faisais pour apprendre à lire ?

10. E5 : //

11. P : Non, tu ne te rappelles pas des activités que tu as pratiquées pour apprendre à lire, non ?

12. E5 (*fait non de la tête*)

13. P : Est-ce que tu as eu des difficultés ?

14. E5 : Ouais. //

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

15. P : Peux-tu me dire quelles difficultés tu as eues et comment tu peux expliquer que tu avais ces difficultés ? Sur quels types d'activités ?

16. E5 : Bah, au niveau de la lecture.

17. P : D'accord, mais qu'est-ce qui te posait problème ? Tu n'arrivais pas à lire des mots, tu confondais des lettres, tu confondais les sons, tu ne comprenais pas ce que tu lisais ?

18. E5 : J'n'arrivais pas à lire des mots.

19. P : Et comment tu peux expliquer cela ? Qu'est-ce qui t'empêchait d'après toi de lire les mots ?

20. E5 : // J'sais pas là.

21. P : D'accord, on va prendre la suite. Donc, en dehors de l'école, est-ce qu'il t'arrive de lire ?

22. E5 : Bah, oui.

23. P : D'accord. Peux-tu me dire sur quel support tu lis : sur l'ordinateur, sur le support papier ? Quel genre de texte lis-tu ?

24. E5 : A la maison. Des documentaires.

25. P : Sur support papier ou sur l'ordinateur ou sur la tablette ?

26. E5 : Sur les deux.

27. P : Et quel support préfères-tu : l'ordinateur ou le support papier ?

28. E5 : N'importe.

29. P : Peu importe. Et tu lis des documentaires sur quel sujet ?

30. E5 : Bah, sur les trains.

31. P : D'accord. Alors tu ne lis que des documentaires ou ça t'arrive de lire autre chose que des documentaires ?

32. E5 : Ouais ça m'arrive.

33. P : Quelle autre chose ?

34. E5 : // Bah les devoirs de mes petits frères et mes petites sœurs pour les aider.

35. P : Donc, pour toi qu'est-ce que lire ? Comment tu le sais que c'est ça ? Comment tu sais que ça va te servir à ça ? Comment tu peux expliquer ta réponse ?

36. E5 : Bah ça me sert à apprendre pour plus tard.

37. P : D'accord et comment la lecture te permet-elle d'apprendre pour plus tard ?

38. E5 : //

39. P : La lecture, tu vas t'en servir dans la vie de tous les jours, dans ta vie professionnelle ?

40. E5 : Ah, bah, dans ma vie professionnelle.

41. P : Donc, d'après toi tu ne liras que quand tu travailleras.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

42. E5 : Ah, et à la maison.

43. P : Peux-tu m'expliquer quel genre de documents, d'après toi, tu liras plus tard à la maison ?

44. E5 : //

45. P : Tu ne liras que des documentaires sur les trains ? N'y a-t-il pas d'autres documents que tu pourrais lire, d'après toi, plus tard ?

46. E5 : Le journal.

47. P : D'accord, le journal. Qui est-ce qui lit le journal à la maison ?

48. E5 : Personne.

49 P. : Donc, il n'y a aucun journal à la maison.

50. E5 : Si pour les cochons d'Inde, on les récupère, mais on ne les lit pas.

51 P. : Donc vous ne lisez pas le journal à la maison ?

52. E5 : Si y a mon père mais une fois tous les trente-six de l'année. C'est exceptionnel.

53 P. : Et, est-ce que tes parents lisent autre chose, d'autres documents ?

54. E5 : Sur le bon coin / Les livres de cuisine.

55 P. : D'accord merci pour tes réponses, alors là on va parler du lycée. Tu préfères lire en atelier, en enseignement général ou les deux ?

56. E5 : Bah, les deux.

57. P. : D'accord alors comment tu peux m'expliquer cette réponse ?

58 E5 : Bah en atelier c'est normal, il y a la lecture de plan. Et en enseignement général, c'est pareil.

59. P. : C'est-à-dire est-ce que tu peux m'expliquer, tu lis des plans aussi en enseignement général ?

60. E5 : Non pas des plans, des textes.

61. P. : Pour toi, c'est plus difficile de lire en atelier ou en enseignement général ?

62. E5 : En enseignement général.

63. P. : Et comment tu peux expliquer que tu as plus de difficultés en enseignement général qu'en atelier ?

64. E5 : //

65. P. : Pourquoi les textes sont plus difficiles en enseignement général, pourquoi les textes sont plus durs ?

66. E5 : En atelier, on regarde les dessins et les côtes pour fabriquer un objet. On n'est pas obligés de lire, alors qu'en enseignement général, on est obligés de lire.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

67. P. : Alors, comment d'après toi, tu peux expliquer que tu comprends mieux le dessin en atelier ?

68. E5 : Bah, après quand je lis le dessin et bien je sais beaucoup mieux faire la pièce.

69. P. : D'accord, merci E5. Alors jusqu'alors tu as effectué trois stages en CAP ?

70. E5 : Ouais.

71. P. : D'après toi est-ce qu'on te juge sur ta façon de lire en stage ?

72. E5 : Non.

73. P. : Alors comment peux-tu expliquer qu'on te juge pas sur ta façon de lire ?

74. E5 : Bah, parce qu'on n'a pas de trucs à lire.

75. P. : Jamais on ne te donne d'écrits à lire, les consignes par exemple comment on te les donne ?

76. E5 : Ah, bah, à l'oral.

77. P. : Donc jamais vous avez de l'écrit à lire ?

78. E5 : Non.

79. P. : Mais vous avez des plans à lire parfois ?

80. E5 : Ouais parfois.

81. P. : Et ce n'est pas de lecture les plans ?

82. E5 : Non ça va.

83. P. : Qu'est-ce que tu veux dire par « non ça va » ? Est-ce que les plans c'est de la lecture ou pas pour toi ?

84. E5 : Non c'est juste à visionner.

85. P. : D'accord, donc quelle est la différence avec un texte ?

86. E5 : Bah, avec le texte y a que du bla bla.

87. P. : Donc, qu'est-ce que tu entends par bla bla ?

88. E5 : //

83. P. : Tu penses que quand tu lis un texte, ce qu'il y a dedans n'a pas d'importance ?

84. E5 : Bah après ça dépend de ce qu'il y a dans le texte.

85. P. : D'accord ça dépend du sujet, et parfois c'est peut être plus difficile à comprendre.

86. E5 : Ouais.

87. P. : Et d'après toi, peux-tu m'expliquer pourquoi c'est un peu plus compliqué à comprendre ?

88. E5 : Bah, parce qu'il faut lire.

89. P. : D'accord, mais le plan il faut le lire aussi ?

90. E5 : Oh, bah c'est vite fait.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

91. P. : Comment peux-tu expliquer que c'est plus rapide à lire qu'un texte ?

92. E5 : Bah, y a que des chiffres.

93. P. : D'accord, merci. Bon maintenant, on va revenir sur les deux textes que nous avons faits en classe : la chanson « Les Ricochets » et un extrait de roman intitulé « L'école perdue ». Est-ce que tu te souviens de ces deux textes ?

94. E5 : Bah oui.

95. P. : Donc, on a fonctionné par étape. L'étape 1 ?

96. E5 : C'est la lecture sans le texte.

97. P. : Oui, la lecture de l'enseignant sans que les élèves aient le texte. L'étape 2 ?

98. E5 : On avait le texte sous les yeux et il fallait répondre aux mêmes questions.

99. P. : Te rappelles-tu de ce qu'il fallait faire à l'étape 3 ?

100. E5 : Il fallait discuter avec son camarade d'à côté et se mettre d'accord.

101. P. : Tout à fait et à l'étape 4 ?

102. E5 : L'étape 4, c'est se mettre d'accord tout le monde.

103. P. : Et l'étape 5.

104. E5 : // Euh...

105. P. : Et bien on faisait un petit exercice pour vérifier, en s'appuyant sur le texte, que ce qu'on avait dit était correct. D'accord ?

(E5 acquiesce de la tête)

Donc pour le texte, les Ricochets, je posais la question *Qui est je ?* Tu t'en souviens ?

106. E5 : Bah oui.

107. P. : Donc, toi, après la lecture orale, toi tu n'as rien. Comment peux-tu expliquer cela ? Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête pour que tu n'aies rien répondu ?

108. E5 : Bah, parce que moi j'avais jamais entendu le texte. J'l'avais jamais lu ni écouté.

109. P. : Donc ? Comment tu peux expliquer que tu n'as pas répondu ? Qu'est-ce qu'il aurait fallu pour que tu puisses répondre ?

110. E5 : Bah, que je l'apprenne avant, il aurait fallu que je l'écoute plusieurs fois. Il aurait fallu que j'aie l'auteur, tout ce qu'il faut pour le texte.

111. P. : Peut être qu'il aurait fallu que tu aies le texte sous les yeux ?

112. E5 : Non ça c'est pas un problème, mais c'est l'auteur, le titre.

113. P. : Donc toi ce qui t'a bloqué, c'est le fait de ne pas avoir l'auteur ni le titre, tu penses que si tu avais eu le titre et l'auteur tu aurais eu assez d'informations pour répondre. C'est ça ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

114. E5 : Ouais.

115. P. : Donc à l'étape 2, tu n'as toujours pas répondu, mais tu avais le texte sous les yeux, donc comment as-tu fait pour ne pas répondre ?

116. E5 : //

117 P. : Quels obstacles as-tu rencontrés ? Comment as-tu fait pour ne pas répondre ? Tu avais le texte sous les yeux.

118. E5: //

119 P. : Je ne te juge pas là E5. J'essaie juste de comprendre comment tu as fait pour ne pas répondre ? Je te rappelle tu avais le texte sous les yeux et tu n'as rien répondu. Que s'est-il passé alors ?

120. E5: //

121 P. : Tu n'arrives pas à répondre, comment tu l'expliques ? Tu ne sais pas répondre ?

122. E5: Non.

123 P. : Après discussion avec ton camarade, c'est-à-dire à l'étape 3, tu étais avec E4 et là vous avez répondu : *Je est il veut de l'eau*. Mais vous n'avez pas expliqué pourquoi.

Comment avez-vous fait pour répondre ?

124. E5: Ouais, parce qu'il voulait des ... Le monsieur, il voulait des tables, des chaises... Et puis euh, les enfants, ils ne mangeaient pas à leur faim.

125 P. : Alors là ce n'est pas le bon texte.

126. E5: Ah non c'est les *Ricochets*.

127 P. : Donc vous avez répondu, avec E4, *Il veut de l'eau*. Comment avez-vous fait pour trouver cette réponse ?

128. E5: Parce qu'en fait avant, quand il était petit, il voulait faire des Ricochets dans la mer.

129 P. : Donc ça explique ta réponse *Il veut de l'eau* ?

130. E5 : Ouais, parce que pour faire des Ricochets, il faut de l'eau. Et puis, un moment, il a dit il voyait des hommes creuser mais pas des puits.

131 P. : D'accord et qu'est-ce que ça signifiait cela ?

132. E5 : Bah en fait, ils creusaient des puits pour avoir de l'eau, parce qu'il y avait les nappes phréatiques.

133 P. : Est-ce qu'ils creusaient vraiment des puits, regarde le texte ? (*en montrant le texte de la chanson*) Pourquoi est-ce marqué *pas des puits* ? Ils creusent la terre mais ce n'est pas des puits à ton avis qu'est-ce que cela peut bien être ?

134. E5 : //

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

135 P. : Tu ne vois pas ce que ça pourrait être d'autres ?

136. E5 : Non.

137 P. : Donc l'étape 4 ?

138. E5 : Ouais, on mettait en commun toute la classe.

139 P. : Et on a trouvé une réponse différente de la votre. On a trouvé que *Je est un adolescent*. Comment peux-tu expliquer cela ?

140. E5 : Ouais parce qu'un adolescent, bah il se souvient encore bien de ce qui s'est passé quand il était petit.

141 P. : Donc tu n'as rien noté à cette étape. Comment peux-tu l'expliquer ? C'était noté au tableau ?

142. E5 : //

143 P. : Tu écoutais, t'étais attentif c'est pour ça ? Tu n'as pas eu le temps de noter ?

144. E5 : Ouais.

145 P. : Alors pour vérifier que ce qu'on avait dit coïncider avec le texte. Te rappelles-tu de la cinquième étape ?

146. E5 : //

147 P. : On avait relevé des indices. Des indices dans le texte. Est-ce que tu peux m'expliquer comment on vit fait cela ?

148. E5 : //

149 P. : Des indices sur le *lieu*, sur *l'action* que *je* fait et sur ce que *je* voudrait faire, mais que *je* ne fait pas. Là tu ne m'as rien écrit d'ailleurs. Mais comment as-tu fait pour relever les autres indices ?

150. E5 : En fait, j'ai regardé dans le texte, et puis j'ai lu tout le texte, et après j'ai pris des bouts du texte pour les mettre dans le tableau.

151 P. : N'importe comment ?

152. E5 : Non, ceux qui me plaisaient.

153 P. : Ceux qui convenaient le plus. Donc, là on va revenir sur le deuxième texte. Le texte dont tu parlais toute à l'heure, c'est l'extrait de *l'Ecole perdue*. Donc à l'étape 1, tu as répondu. Tu devais répondre à une question *Où enseigne je ?* Mais tu n'avais pas le texte sous les yeux, alors comment as-tu fait pour répondre ?

154. E5 : Bah parce qu'au début il disait que c'était un enseignant puis... /

155 P. : Est-ce que c'était marqué dans le texte que c'était un enseignant ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

156. E5 : Oui .../ et puis c'était une petite école dans un petit village. Et puis, ils avaient pas trop de sous. Alors et bah, ils demandaient de l'aide à d'autres pays.

157 P. : A l'étape 2, avec le texte sous les yeux, tu n'as rien répondu. Comment peux-tu l'expliquer ?

158. E5 : // Bah en fait j'ai répondu aux deux questions. Bah en fait, j'avais pas envie de répondre la même chose que dans la première question.

159 P. : D'accord, donc avec le texte écrit sous les yeux, tu n'as pas changé ta réponse. Tu n'as eu aucune information nouvelle avec le texte écrit sous les yeux. Le texte lu à l'oral t'a suffi. Est-ce que tu t'es appuyé quand même sur le texte écrit ou pas ?

160. E5 : Non, j'l'ai pas relu.

161 P. : Et comment tu peux expliquer que tu ne l'as pas relu ?

162. E5 : // Bah, j'ai pas relu parce que // bah parce que vous avez lu le texte, et dans le texte y avait déjà toutes les réponses.

163 P. : Donc, le fait de l'écouter, tu n'as pas eu besoin de le relire, car tu pensais que tu pouvais répondre à la question avec ce dont tu te rappelais, c'est ça que tu veux dire ?

164. E5 : (fait un signe d'affirmation avec la tête) Hum.

165 P. : D'accord, je te remercie pour ces réponses. Donc, ensuite à l'étape 3, je te rappelle, il fallait que tu te mettes d'accord avec un camarade, et bien là, ta réponse a changé. Tu as écrit : « *Je est un enseignant et je est dans une école* ». Je te rappelle la question était « *Où enseigne je ?* » Comment peux-tu expliquer que tu aies changé quand tu t'es mis d'accord avec ton camarade ?

166. E5 : Bah, c'est la même chose.

167 P. : *Je est un enseignant et je est dans une école*. Donc pour toi, c'est pareil, il n'y a pas de différence ?

168. E5 : Bah ouais. Bah, un enseignant il est dans une école.

169 P. : Alors, quand on te pose la question : *Où enseigne je ?* Peux-tu répondre *je est un enseignant* ?

170. E5 : // Bah non.

171 P. : Pourquoi ?

172. E5 : Bah parce qu'on le sait, c'est écrit dans la question.

173 P. : Donc, si la question avait été *Qui est je ?* comme dans le premier texte, tu aurais pu répondre *Je est un enseignant*, mais là on te pose la question *Où enseigne je ?* Donc ici la réponse adéquate est bien *dans une école*. Tu étais avec E3. Est-ce que vous vous êtes mis d'accord rapidement ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

174. E5 : Bah, oui.

175 P. : Est-ce que ton camarade avait une autre réponse ou avait relevé d'autres informations ?

176. E5 : Bah non.

177 P. : Dans ta réponse se trouve, dans une école dans un pays. Comment peux-tu expliquer cette réponse ?

178. E5 : //

179 P. : Dans la mise en commun, on parle de pays pauvre. Pour vérifier si la réponse était correcte, il fallait relever des indices dans le texte, c'est l'étape 5. Les indices portaient sur les enfants, sur les fournitures scolaires, sur les représentations de l'école. Comment as-tu procédé, as-tu fait pour répondre ?

180. E5 : Bah, avec le texte à côté. Bah, j'ai choisi des morceaux. Des morceaux qui pouvaient remplir le tableau.

181 P. : Et ces indices tu les as repéré facilement ou c'était compliqué ?

182. E5 : // Bah, j'les ai repérés facilement.

183 P. : Bon, et bien d'accord E5 ? nous avons terminé, je te remercie pour les renseignements que tu m'as fournis.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Entretien E6 n° 711_0100

Elève E6, 17 ans, CAP serrurerie / métallerie

Mercredi 16 avril 2014

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

xxx : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

P : professeur

E6 : élève

Transcription

1. P : Bonjour E6, donc si tu es toujours d'accord, je vais te poser des questions qui vont me servir à travailler sur un mémoire que je prépare. Es-tu toujours d'accord pour que je t'enregistre?

2. E6 : Oui.

3. P : Alors, te rappelles-tu après les vacances de février, je vous ai fait passer un petit questionnaire ?

4. E6 : Oui.

5. P : Donc, nous allons le reprendre pour que tu me donnes un peu plus de renseignements sur ce que tu as écrit car souvent c'est plus facile de donner des informations à l'oral qu'à l'écrit. Ce travail va me permettre notamment de comprendre comment tu fais pour comprendre un texte en français. D'accord ?

6. E6 : D'accord.

7. P : Alors, c'est parti, nous commençons. Alors, dans tes souvenirs, à quel âge à ton avis, as-tu appris à lire ?

8. E6 : En CE1.

9. P : Comment peux-tu expliquer que tu as appris à lire plus en CE1 qu'en CP ?

10. E6 : Bah, en CP, j' faisais rien.

11. P : Comment tu peux expliquer qu'en CP Tu ne faisais rien ?

12. E6 : Bah, j'comprenais rien avec la prof.

13. P : As-tu eu des difficultés quand tu as appris à lire ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

14. E6 : Oui.

15. P : Peux-tu expliquer quelles ont été ces difficultés ?

16. E6 : Bah, j'arrivais pas à prononcer les « r », c'qui fait que j'ai été chez l'orthophoniste, et après c'est bon.

17. P : En dehors de l'école, est-ce qu'il t'arrive de lire ?

18. E6 : Non.

19. P : A aucun moment, en dehors de l'école tu ne lis.

20. E6 : Si les messages !

21. P : Peux-tu me dire de quels messages il s'agit ?

22. E6 : Bah, les messages sur facebook ou sur mon portable.

23. P : D'accord, donc tu ne lis que sur les écrans, tu ne lis jamais sur le support papier ?

24. E6 : Non.

25. P : Comment peux-tu expliquer cela ?

26. E6 : Bah, parce que j'aime pas.

27. P : Comment peux-tu expliquer que tu n'aimes pas lire sur le support papier ?

28. E6 : Bah// Bah, parce que j'ne comprends pas.

29. P : Même quand il n'ya pas beaucoup d'écrits tu ne comprends pas.

30. E6 : Si parfois j'comprends mais j'n'aime pas. J'aime pas lire et ni écrire.

31. P : Comment peux-tu expliquer ça ?

32. E6 : Bah, j'préfère aller dehors que de rester chez moi lire un livre.

33. P : Et comment peux-tu expliquer cette préférence ?

34. E6 : Bah, parce que dehors on est avec nos copains et quand on lit un livre, on est tout seul. En plus, ouvrir un livre regarder et tout, j'aime pas, j'ai jamais aimé.

35. P : Donc tu m'as dit que tu lisais surtout en dehors de l'école sur ton ordinateur et sur ton portable. Alors pour toi donc, à quoi ça sert de lire ?

36. E6 : Bah, lire ça sert déjà à mieux savoir lire, et à comprendre des choses.

37. P : D'accord, et comment peux-tu expliquer que lire, ça sert à mieux savoir lire ?

38. E6 : Bah, plus on va lire, plus on va mieux savoir.

39. P : D'accord, donc plus on va lire, plus on s'entraîne et plus on maîtrise l'acte de lire. Ok, donc à quoi ça te sert d'autre de lire ?

40. E6 : Bah apprendre des nouveaux mots, savoir ce qu'on lit. Bah, si quelqu'un qui parle vraiment bien nous pose des questions, bah on va comprendre ce qu'il dit ?

41. P : D'accord, qui est ce quelqu'un qui te pose des questions ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

42. E6 : Ah non j' sais pas. Bah, quelqu'un qui nous parle, bah des fois, on n'a pas le même langage.

43. P : Donc, la lecture ça te permet de maîtriser de nouveaux mots de vocabulaire, c'est ça que tu veux dire ?

44. E6 : Oui. Et puis quand on écrit quelque chose sans faire de fautes.

45. P : Donc la lecture, d'après toi ça te permet aussi d'écrire sans faire de fautes, d'améliorer ton orthographe. C'est ça que tu veux dire ?

46. E6 : Oui.

47. P : D'accord, merci. Donc maintenant, si tu es toujours d'accord pour répondre, on va s'intéresser à la pratique de la lecture au lycée. Au lycée, tu préfères lire en enseignement général, en atelier ou dans les deux cours ?

48. E6 : Dans aucun.

49. P : Comment peux-tu expliquer que la lecture ne t'intéresse dans aucune des matières ?

50. E6 : // J'sais pas, mais j'aime pas.

51. P : Comment peux-tu expliquer que tu n'aimes pas ? Qu'est-ce qui te bloque ?

52. E6 : Bah, j'aime pas du tout lire en fait.

53. P Quand tu lis, tu comprends souvent quand même ?

54. E6 : Bah, oui.

55. P : Alors, comment peux-tu expliquer que tu n'aimes du tout lire ?

56. E6 : Bah, j'sais pas. L'histoire aussi, ça ne m'intéresse pas.

57. P : D'accord, mais quand tu es en atelier, il y a moins de choses à lire ?

58. E6 : Oh, l'atelier c'est encore pire !

59. P : Donc ça ne t'intéresse pas ce que tu fais, donc c'est pour ça que tu n'aimes pas lire au lycée.

60. E6 : Mais des fois avec vous je lis, hein !

61. P : Oui, parfois, tu lis quand le texte t'intéresse.

62. E6 : Non, c'est pour vous faire plaisir.

63. P : Ok, E6, mais tu ne travailles pas à l'école pour faire plaisir aux profs, pour qui travailles-tu ?

64. E6 : Bah, pour moi.

65. P : Et bien oui, c'est pour toi qu'il faut que tu lises, pour y arriver plus tard dans la vie de tous les jours, car tu auras besoin de la lecture : pour comprendre tes contrats de travail, et d'autres papiers (de la banque, des quittances de loyers...). Bon, tu as effectué trois stages jusqu'alors, tu les as faits ces stages ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

66. E6 : Ouais.

67. P : Pendant ces stages, est-ce qu'on t'a demandé de lire ?

68. E6 : Non.

69. P : Jamais, on ne t'a jamais donné de consignes écrites par exemple ?

70. E6 : Oui juste le premier jour, pour signer, pour voir si on est d'accord et tout et tout.

71. P : C'est de la convention de stage dont tu parles ?

72. E6 : Ouais.

73. P : Et, à ton avis, est-ce qu'on t'a jugé sur ta façon de lire ?

74. E6 : Non.

75. P : Et comment peux-tu l'expliquer cela ?

76. E6 : Bah, sinon, on m'aurait regardé bizarrement.

77. P : Ok, donc maintenant, on va passer aux textes qu'on a lus en classe, que tu as lu également, peut être pas en entier. Donc E6, est-ce que tu te rappelles du premier texte que l'on a étudié ? Celui-là (*en montrant la feuille papier avec le texte*).

78. E6 : Oui.

79. P : Est-ce que tu peux me dire de quoi ça parlait ?

80. E6 : Non.

81. P : C'était une chanson. Donc, j'avais lu le texte. C'était l'étape 1. Il fallait que vous répondiez à la question *Qui est je ?* sans avoir le texte sous les yeux.

82. E6 : Ah, oui !

83. P : Mais toi à cette première étape, tu n'as rien répondu. Comment peux-tu expliquer que tu n'as pas répondu ?

84. E6 : Bah, j'avais peut être pas envie. Bah, j'étais passionné à autre chose.

85. P : Donc tu n'as rien écouté ?

86. E6 : Bah si j'écoutais. Mais j'sais pas, j'avais pas envie.

87. P : Mais, d'après toi, est-ce que tu étais capable de répondre quand même ?

88. E6 : Oui. Peut être bien.

89. P : Donc, est-ce que tu me rappelais rapidement de quoi parle ce texte ?

90. E6 : Bah, non.

91. P : Donc tu n'as pas écouté.

92. E6 : Bah, si.

93. P : Donc à l'étape suivante, tu avais le texte sous les yeux. Mais quand on regarde ta feuille, tu n'as toujours rien répondu ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

94. E6 : Bah, parce que j'l'avais pas lu.

95. P : D'accord, et comment peux-tu expliquer que tu ne l'as pas lu, qu'est-ce qui t'a bloqué ?

96. E6 : Ben, j'avais pas envie en fait.

97. P : Donc à l'étape suivante, tu travaillais avec un camarade, et là, je vois que tu as répondu. Avec quel camarade travaillais-tu ?

98. E6 : Euh, ça devait être avec E3.

99. P : Alors tu as répondu, je lis ce que tu as marqué : *Je est UNICEF, c'est une musique pour une association*. Te rappelles-tu de cette réponse ?

100. E6 : Non.

101. P : Comment peux-tu expliquer que tu ne t'en rappelles pas ?

102. E6 : J'sais pas, bah j'ai écrit et après j'oublie.

103. P : Alors à l'étape 4, tu as répondu car que faisait-on à l'étape 4 ?

104. E6 : //

105. P : On mettait les réponses de la classe en commun.

106. E6 : Ah.

107. P : Donc la réponse commune qu'on avait trouvée, c'est que *Je était un adolescent dans un pays pauvre* car il parlait de ses souvenirs proches et qu'il manquait d'eau. Te rappelles –tu de ce débat qu'on avait eu ?

108. E6 : Non.

109. P : Et à l'étape 5 ? Tu n'as rien fait. Tu n'as relevé aucun indice, alors comment peux-tu expliquer cela ?

110. E6 : Et bien, j'avais pas envie. J'aime pas les trucs comme ça.

111. P : C'est dommage, car je pense que tu aurais été capable de le faire. Donc ce texte là, il ne t'intéressait pas ?

112. E6 : Bah, non.

113. P : Sur quoi aimerais-tu travailler alors ?

114. E6 : Travailler sur l'Amérique !

115. P : Ah bah, ce texte ne parlait pas de l'Amérique, mais de quel continent ?

116. E6 : L'Asie, non ?

117. P : Non, ça aurait pu mais ici les auteurs de la chanson, l'ont écrite pour les enfants d'Afrique, qui ont des difficultés d'accès à l'eau potable.

118. E6 : (avec entrain) Ah oui, ça me dit un truc !

119. P : Alors concernant le deuxième texte, où tu as un peu plus répondu.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Donc, te rappelles-tu de ce texte qui parlait d'une école un peu particulière ? Le titre de ce texte était : « *L'école perdue* ». Est-ce que tu t'en rappelles ?

120. E6 : Oui, ça me dit un truc.

121. P : (*montrant la feuille avec le texte*) Alors, à l'étape 1, après la lecture du texte orale de l'enseignant, tu as répondu « *Je est un adulte* ». La question était : « *Où enseigne je ?* » et tu as justifié « *Parce qu'il plaît pour les enfants.* » Alors comment as-tu fait pour répondre à ces questions ?

122. E6 : / C'était pas un clown ?

123. P : Un clown ?

124. E6 : Hum...

125. P : Non, c'était pas un clown. Alors, comment as-tu fait pour répondre ?

126. E6 : // J'sais pas.

127. P : Donc à l'étape 2, après ta lecture à toi, tu avais le texte sous les yeux. Tu as écrit : « *Je est à l'école* ». Comment peux-tu expliquer que tu n'as pas la même réponse dans les deux étapes ? (*en montrant le questionnaire*)

Là, tu réponds « *Je est un adulte* » et à la deuxième étape « *Je est à l'école* ».

128. E6 : Euh, j'sais pas... //

129. P : Comment as-tu fait pour répondre ? Pour cette question là, (*montre la réponse à l'étape 1 sur le questionnaire de l'élève*). J'avais lu le texte, et toi, tu avais juste la question. Comment as-tu fait pour répondre ?

130. E6 : Euh.../ J'ai peut être copié.

131. P : Tu as copié ?

132. E6 : Ben ouais, des fois, même si je sais le faire, mais j'ai pas envie, bah...Bah, j'prends la feuille de quelqu'un et puis je recopie.

133. P : Donc ici la réponse tu l'as copié sur quelqu'un ? Tu n'as pas réfléchi ?

134. E6 : Non, bah, sur c'lui là j'sais plus mais oui ça j'lai déjà fait.

135. P : Et te rappelles-tu comment tu as fait sur cette question là alors ?

136. E6 : Non j'm'en rappelle plus.

137. P : Donc, j'ai lu le texte et...

138. E6 : Bah, après j'ai peut être compris...

139. P : D'accord, donc comment as-tu fait pour comprendre alors ?

140. E6 : Bah, j'ai écouté.

141. P : Donc comment as-tu fait pour écouter ? Comment as-tu fait pour comprendre le texte que je lisais ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

142. E6 : Bah, j'me concentre.

143. P : D'accord, est-ce que tu peux m'en dire davantage ? Quand tu n'as pas un texte sous les yeux, et que tu dois répondre à deux questions. Comment fais-tu pour répondre ?

144. E6 : Bah, d'abord, avant que vous lisiez, je lis la première question. Bah, après j'attends d'avoir la bonne réponse quand vous lisez pour répondre même que vous n'avez pas fini de tout lire.

145. P : D'accord, donc tu attends de repérer les bonnes informations dans le texte qui te permettent de répondre aux questions. Ces questions tu les avais lues avant, c'est ça ?

146. E6 : Oui, tout le temps.

147. P : Donc à l'étape 2, ici (*en montrant la partie du questionnaire correspondante*), tu avais le texte sous les yeux et tu as changé ta réponse. Peux-tu expliquer, comment tu as fait pour répondre ? Comment peux-tu expliquer qu'avec le texte tu as changé tes réponses ?

148. E6 : Avec le texte, et bah, j'ai plus de temps pour répondre. Bah, j'lis pas tout d'un coup. J'lis que la première question et je cherche dans le texte, et après je marque. Et, avec la deuxième question j'fais pareil. Parce que si j'lis tout, bah j'm'en rappelle plus.

149. P : Donc, tu lis une question à chaque fois puis tu réponds au fur et à mesure ?

150. E6 : Ouais.

151. P : D'accord, c'est intéressant ce que tu dis. Donc, après à l'étape 3, avec ton camarade, vous avez trouvé une réponse commune. Donc, vous avez écrit : « *Je est à l'école pour un pays pauvre, parce que c'est un pays pauvre.* » Comment vous vous êtes mis d'accord ? Tu étais avec qui ?

152. E6 : P't être avec E2. Bah, j'ai pas du me mettre d'accord, j'ai du recopier sur lui.

153. P : Donc, tu as recopié sans donner ton opinion sur la réponse ?

154. E6 : Ouais, bah j'avais pas envie.

155. P : Et comment peux-tu expliquer que tu n'avais pas envie ?

156 E6 : Bah, j'préfèrais faire quelque chose de plus intéressant. Mais faut pas vous vexer.

157. P : Mais je ne me vexe pas, E6, j'essaie de comprendre comment tu fais pour travailler.

158. E6 : Et bah, j'lis d'abord la première question, puis je cherche la réponse dans le texte...

159. P : D'accord, tu m'as expliqué. J'essaie également de comprendre, ce qu'il se passe dans ta tête quand tu travailles, et comment ça se fait que pour certaines questions, tu ne réponds pas.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

160. E6 : Bah soit j'ai pas envie ou... Oui mais les trucs des verbes ? Vous vous rappelez ?

161. P : Oui, les exercices de conjugaison.

162. E6 : Bah, ça j'avais envie de le faire.

163. P : Oui, mais ce n'était pas de la lecture. Moi, j'essaie de comprendre comment tu fonctionnes quand tu fais des activités de lecture compréhension. Donc si on revient au texte, à l'étape 5, te rappelles-tu ce qu'il fallait faire ? Car là je vois que tu as répondu.

164 E6 : Oui ça j'm'en rappelle de ça.

161. P : Il fallait ici prélever des indices dans le texte pour vérifier que notre réponse finale était cohérente.

166. E6 : Oui et bien ça, ça fait pas si longtemps ça.

167. P : Donc pourquoi tout à l'heure tu me parlais du mot clown ?

A ton avis pourquoi les enfants, ils percevaient l'école comme dans un cirque.

168. E6 : Bah, parce qu'ils faisaient ce qu'ils voulaient non ?

169. P : Non, pas tout à fait.

170. E6 : //

171. P : Peut être parce que l'école était exceptionnelle. Comme quand un cirque vient dans un village. Peut être parce qu'ils ont hâte qu'il y ait école car ils aiment l'école, ils s'y amusent comme dans un cirque. Donc, comment as-tu fait pour relever les indices, est-ce que cela t'a paru dur ?

172. E6 : Bah, non. J'lisais le texte petit par petit et puis bah, j'ai trouvé ces réponses là.

173. P : Et tu as fait colonne par colonne ou tout d'un seul coup.

174. E6 : Colonne par colonne. J'relevais tous les indices sur les enfants, après l'autre pareil et pareil ...

175. P : D'accord, et comment faisais-tu pour relever les indices ? Est-ce que tu relisais le texte en entier pour chaque colonne ?

176. E6 : Oui.

177. P : Comment peux-tu expliquer cela ?

178. E6 : Bah, c'est mieux, parce que comme ça j'comprends mieux, j'ai peur d'oublier.

179. P : D'accord, E6, nous avons terminé. Je te remercie pour les informations que tu as données.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Entretien E7 n° 711_0101

Elève E7, 17 ans, CAP serrurerie / métallerie

Mercredi 16 avril 2014

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

xxx : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

P : professeur

E7 : élève

Transcription

1. P : Bonjour E7, donc si tu es toujours d'accord, je vais te poser des questions qui vont me servir à travailler sur un mémoire que je prépare. On va partir de ce questionnaire là (*en montrant le questionnaire de E7*) dans un premier temps, et dans un deuxième temps, je vais te poser des questions sur ces deux textes là (*en montrant les textes et questions réponses de E7*). Ce qui m'intéresse, c'est de savoir comment vous faites pour comprendre un texte, quelles procédures vous utilisez pour répondre aux différentes questions. Es-tu toujours d'accord pour répondre pour répondre aux questions ?

2. E7 : Oui.

3. P : D'accord, donc nous commençons. Alors, dans tes souvenirs, à quel âge as-tu commencé à lire ?

4. E7 : // J'ai commencé à lire en CM2. Parce que j'avais des difficultés, donc c'est là que j'suis allé à l'orthophoniste. Et c'est là que j'ai vraiment commencé à mieux lire que j'lisais avant.

5. P : D'accord, et tu n'es allé chez l'orthophoniste qu'en CM2 ?

6. E7 : Non, pendant sept ans.

7. P : A partir de quelle classe as-tu commencé l'orthophonie, est-ce que tu t'en rappelles ?

8. E7 : Plutôt CP, j'crois.

9. P : Donc pour toi, tu as vraiment commencé à lire en CM2. Pourquoi CM2 ?

10. E7 : Bah oui, mais j'avais du mal.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

11. P : Est-ce que tu peux me dire quelles difficultés tu avais ? As-tu des exemples ?

12. E7 : Bah oui, j'me trompais avec des mots. Par exemple le p avec le q, le m avec le n...

13. P : Les lettres, tu confondais certaines lettres ?

14. E7 : Oui, c'est pour ça que j'avais du mal. Et y a des mots qu'j'arrivais pas à lire.

15. P : D'accord, merci. Donc, en dehors de l'école, est-ce qu'il t'arrive de lire ?

16. E7 : Ah, oui. Oui, oui. Non mais c'est vrai en plus. Des magazines automobile.

17. P : Des magazines automobiles, ok. Est-ce que c'est le seul type de document que tu lis les magazines ou il t'arrive de lire d'autres ouvrages ?

18. E7 : Euh non des fois j'lis des livres sur des... Comme j'ai lu les histoires sur Le Mans, sur les histoires du Mans, les courses et tout ça.

19. P : D'accord, donc tu aimes bien lire des livres dont le thème est les voitures ?

20. E7 : Ouais. J'aime bien lire ça, c'est les passions tout ça.

21. P : Est-ce qu'il t'arrive de lire sur l'ordinateur ?

22. E7 : Non, j'lis que sur des bouquins. L'ordinateur, j'lis pas.

23. P : Et, est-ce qu'il t'arrive de lire sur le téléphone portable ?

24. E7 : Oui sur le téléphone portable je lis les textos, mais pas sur l'ordinateur.

25. P : Il ne t'arrive jamais de chercher des informations sur l'ordinateur, par exemple sur les voitures.

26. E7 : Non, jamais.

27. P : Et comment peux-tu expliquer cela ?

28. E7 : Des fois c'est faux ! Bah oui, parce que sur les bouquins, ils ont fait des reportages, ils ont demandé aux gens en direct, que sur l'ordinateur, les gens parfois, ils écrivent comme ça sans savoir.

29. P : D'accord, merci, donc on va continuer si tu es toujours d'accord. Alors, pour toi, qu'est-ce que lire ? A quoi ça te sert ? Est-ce que c'est important ? Comment tu sais que c'est important ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ... ?

30. E7 : Bah, c'est important pour le travail et tout. Si on a un plan à lire et bien y a des trucs à lire dessus. Voilà ça et puis, pour plus tard.

31. P : Peux-tu m'en dire un peu plus ? Comment peux-tu expliquer *pour plus tard* ?

32. E7 : Bah, si j'sais pas moi, euh, si on reçoit des lettres, faut bien les lire ! Et, j'sais pas moi, ...

33. P : Donc, qu'est-ce que signifie lire alors ? Lire ça signifie seulement dire à l'oral ce qui est écrit ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

34. E7 : Bah, non. //

35. P : Si tu reçois une lettre que devras-tu faire seulement lire savoir dire à l'oral ce qui est marqué ?

36. E7 : Bah, non, il faudra que je réponde après.

37. P : D'accord mais pour répondre, que dois-tu faire ? Il faut que tu...

38. E7 : Comprennes.

39. P : Voilà. Donc lire, c'est pouvoir dire à l'oral ou dans sa tête ce qui est marqué, mais c'est aussi comprendre.

40. E7 : Maintenant, on va revenir à la lecture au lycée. Jusqu'alors on a parlé de l'acte de lire dans la vie de tous les jours, ce que tu en penses, maintenant, on va parler de la lecture au lycée. D'accord ?

41. P : Alors, au lycée, tu préfères lire en atelier, en matière générale ou les deux ?

42. E7 : Les deux.

43. P : Les deux, d'accord, alors comment peux-tu expliquer que tu aimes bien lire dans les deux disciplines ?

44. E7 : Il faut lire pour comprendre d'abord quand on est en matière générale, en atelier aussi, donc euh j'comprends pas pourquoi on devrait pas lire ?

45. P : Donc tu n'as pas de préférence.

46. E7 : Non, bah, c'est pareil.

47. P : En atelier et en enseignement général, il y a les mêmes difficultés pour toi dans les textes que tu as à lire.

48. E7 : Bah, oui hein, des fois, on lit cinq feuilles en atelier ! Comme par exemple, une fois qu'on a fait une pièce, derrière on doit lire les consignes de travail et tout, les méthodes de travail : il faut dire combien on a fait et tout...

49. P : Donc, parfois tu as à répondre à des questions dont les réponses ne sont pas écrites ?

50. E7 : Bah, non pas tout le temps hein.

51. P : D'accord merci, alors tu as fait déjà trois stages ?

52. E7 : Oui.

53. P : Pendant ces stages, est-ce qu'on t'a demandé de lire ?

54. E7 : Oui à l'EDF.

55. P : Et est-ce qu'à ton avis, on peut te juger sur ta façon de lire pendant tes stages ?

56. E7 : Non parce qu'ils savaient.

57. P : Qu'est-ce qu'ils savaient ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

58. E7 : Que j'avais des difficultés pour lire. C'est mon parrain qui me l'a dit.

59. P : D'accord, donc ils ne t'ont pas jugé car ils te connaissaient ou connaissaient ta famille. Mais est-ce que tu penses que dans certains autres stages, on peut te juger sur ta façon de lire ?

60. E7 : Bah, oui.

61. P : Et comment tu peux expliquer ta réponse ?

62. E7 : Bah, parce qu'y en a qui lisent bien et tout, bah moi j'ai du mal. Et quand ils vont m'entendre lire et tout, ils vont voir que j'ai des difficultés et ils vont se moquer de moi et tout, ils vont dire que j'suis un illettré et tout.

63. P : Donc, toi tu penses, que dans les stages, on peut te juger sur ta façon de lire ?

64. E7 : Bah oui. On m'la déjà fait ça et plusieurs fois.

65. P : Lors de quels stages des stages en CAP ou tes stages de troisième ?

66. E7 : Non pas pendant les stages, quand j'allais en dehors à ...oh comment ça s'appelle...à la...la maison de l'ado.

67. P : D'accord, merci E7. Alors, maintenant, on va reprendre le travail qu'on a fait en classe. Te rappelles-tu nous avons fait deux textes lors de séances débat ? Est-ce que tu te rappelles du premier ? (*en montrant le texte écrit*)

68. E7 : Oui, la musique de ... Les Ricochets.

69. P : C'est ça, donc, en fait, j'aimerais bien essayer de comprendre comment tu as fait pour répondre, donc je vais te poser des questions sur la manière dont tu as procédé pour comprendre ce texte là. Comment tu as fait pour répondre aux questions ? Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête lorsque tu répondais ?

70. E7 : Mais j'l'a connaissais déjà la musique.

71. P : Tu connaissais déjà la musique, donc, ça te paraissait plus facile ?

72. E7 : Bah oui.

73. P : Alors il y avait plusieurs étapes dans la séance de compréhension. Te rappelles-tu de la première étape ? En quoi ça consistait ?

74. E7 : Oui, à savoir *qui est je ?* Mais y avait pas le texte, c'est vous qui avez lu.

75. P : Oui, c'est ça en fait il y avait deux questions *Qui est je ?* et *Pourquoi ?* C'est-à-dire pourquoi on pense que *je* est cette personne, quels sont les indices qui nous permettent de le dire dans le texte. Et là je vois que tu n'as rien répondu. Comment peux-tu expliquer qu'à ces questions tu n'aies rien répondu ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

76. E7 : Et bah, en fait dès le début j'comprendais rien. Bah, non, parce que j'n'ai pas le texte sous les yeux ! Et, quand j'ai le texte sous les yeux, et bah, parfois, j'jette un coup d'œil sur le texte. C'est mieux quand y a le texte sous les yeux.

77. P : Donc, le fait d'avoir le texte sous les yeux, ça te permet de mieux comprendre ?

78. E7 : Ouais.

79. P : Donc après par contre, à l'étape 2, quand tu avais le texte sous les yeux, tu as répondu. Voici ta réponse, tu as écrit que je c'est un prof, et que ça parle d'enfant. Alors comment peux-tu m'expliquer ces réponses à l'étape 2 ?

80. E7 : Bah, au début j'pensais que bah comme ça parlait d'enfants, c'était l'école et tout. Et, on avait déjà fait un truc comme ça sur les profs en Colombie à Bogota, donc bah, j'pensais que c'était pareil mais après quand on a bien relu et tout bah non. Après, on a vu qu'c'était autre chose.

81. P : Mais, là pourtant, tu avais le texte sous les yeux ? Comment peux-tu expliquer ta réponse, que c'était un prof ?

82. E7 : Comment ? //

83. P : Tu t'es appuyé sur le document que nous avons étudié avant pour répondre c'est ça, mais as-tu regardé des indices dans le texte ?

84. E7 : Bah, oui. Ça parlait d'enfants.

85. P : Donc, à l'étape 3 ? Tu étais avec un camarade, vous deviez vous mettre d'accord. Et là, ta réponse a changé et ta justification aussi. Comment peux-tu expliquer ton changement de réponse ?

86. E7 : Bah, j'étais avec E1. On a r'lu déjà. Déjà c'était bien de relire, et après, on a cherché, cherché. Et lui, il a dit que c'était un enfant et moi j'lui ai dit bah peut être hein, parce que j'aurai voulu être un même.

87. P : Donc en fait tu as repéré dans le texte, des indices, des mots, des phrases qui t'ont permis de changer d'avis et de dire qu'il s'agissait d'un enfant. Est-ce que c'est comme ça que vous avez fait ?

88. E7 : Ouais.

89. P : L'étape suivante, on a mis nos réponses en commun, et nous n'avions pas la même réponse que vous avez donnée à l'étape 2. Est-ce que tu t'en souviens ?

90. E6 : Ouais, un adolescent.

91. P : Alors comment peux-tu expliquer ce changement de réponse ?

92. E7 : Bah /, comment /, c'est quelqu'un qui a eu une enfance difficile, un adolescent comme nous.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

93. P : Et comment peux-tu expliquer, qu'on a changé et qu'on a mis en commun cette réponse d'*adolescent* ? De *enfant* vous êtes mis d'accord sur la réponse d'*adolescent* ? Comment peux-tu l'expliquer cela, d'après le texte ?

94. E7 : //

95. P : Tu ne t'en rappelles plus ?

96. E7 : Non.

97. P : Parce qu'à la justification c'est-à-dire pourquoi, tu n'as rien noté.

98. E7 : Non, c'est parce que j'savais pas.

99. P : Oui mais cette réponse avait été notée au tableau, donc peut être que tu n'écoutais pas à ce moment là.

100. E7 : Ouais, p'tête.

101. P : Et enfin, l'étape 5, pour vérifier que notre réponse trouvée en commun était correct, te rappelles-tu de ce que vous deviez faire ?

102. E7 : Oui, on d'vait relever des indices sur le lieu, sur l'action.

103. P : Oui, il fallait relever des indices trois sur le lieu, trois sur l'action que *je* fait et trois sur l'action que *je* voudrait faire mais qu'il n'a pas fait. Alors comment as-tu fait pour répondre ?

104. E7 : Bah, le lieu j'ai répondu le ciel qui oublie parce que c'est dehors...

105. P : Oui, mais là tu me dis ce que tu as répondu, mais tu ne me dis pas comment tu as fait pour répondre, comment as-tu procédé avec le texte ?

106. E7 : Et, bien, j'ai bien regardé. J'ai vu qu'y avait *ciel* et *ciel* c'est dehors.

107. P : D'accord.

108. E7 : Et l'eau et... un puits, j'crois qu'c'est ça.

109. P : Donc ça ce sont les indices relevés pour le lieu, mais pour l'action, est-ce que tu te rappelles comment tu as fait pour répondre ?

110. E7 : Non, ça fait longtemps.

111. P : Oui, mais te rappelles-tu : est-ce que tu as eu besoin de lire tout ?

112. E7 : Non, j'ai lu certains paragraphes car y avait tout d'dans. Y'en a certains avec tout d'dans et d'autres non.

113. P : D'accord, et comment les choisissais-tu ces paragraphes pour trouver l'information ?

114. E7 : //

115. P : Tu ne relisais pas tout le texte ?

116. E7 : Non.

117. P : Alors, comment tu repérais ce qu'il fallait que tu lises ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

118. E7 : Bah, au premier mot, par exemple si c'est ciel ou...

119. P : Donc tu relevais certains mots les premiers du paragraphe par exemple. Mais comment tu les relevais ces mots sans lire tout le texte ?

120. E7 : Bah, j'regardais le texte comme ça, j'le regardais, j'les visionnais.

121. P : D'accord. Ok, merci. Donc, on passe au dernier texte et après ce sera terminé, E7. Alors te rappelles-tu de ce texte là ? (*en montrant la feuille avec le texte*) C'est un texte sur une école un peu particulière.

122. E7 : Ah oui, même qu'ils leur donnaient des cahiers et tout là ?

123. P : Oui tout à fait on parlait de dons de cahiers notamment. Alors on avait procédé aux mêmes étapes que pour *Les Ricochets*. Donc, à la première étape c'est-à-dire sans le texte, tu as répondu que *Je* est un prof et tu avais justifié en relevant *les cahiers, les tables et les chaises*. Ici, tu n'avais pas le texte sous les yeux puisqu'il s'agit de l'étape 1, alors comment as-tu fait pour répondre ?

124. E7 : Bah, il disait des cahiers et tout euh...//

125. P : Et bien, dans ta tête, comment tu as fait pour pouvoir répondre cela, parce que là tu n'avais pas le texte sous les yeux ? C'était moi qui le lisais.

126. E7 : Mais j'crois qu'vous l'avez r'lu deux fois aussi ?

127. P : Oui, je l'ai lu deux fois. Donc une fois ça ne suffisait pas pour toi, il fallait que je le lise deux fois. Alors comment as-tu fait ?

128. E7 : Bah, à la deuxième fois, bah, j'ai bien écouté et j'ai entendu que d'dans y avait des chaises, des tables et après y avait aussi un tableau.

129. P : Et comment tu peux expliquer que tu as répondu que c'était un prof ?

130. E7 : Bah dans une école.

131. P : Mais est-ce que c'était marqué dans le texte que je *étais* un prof ?

132. E7 : Non.

133. P : Alors comment peux-tu expliquer cette réponse de *prof* ?

134. E7 : Ah je beugue là // J'sais pas.

135. P : D'accord, alors après à l'étape 2, par contre tu n'as presque rien répondu alors que tu avais le texte sous les yeux ? Comment peux-tu expliquer cela ? En plus tu as changé ta réponse, tu as écrit *je c'est l'école*.

136. E7 : / Ah, j'ai pas eu le temps. Parce que vous êtes vite passée à l'étape 3 hein. J'étais en train de lire le texte !

137. P : Donc comme tu n'as pas eu le temps de relire tout le texte, tu n'as rien répondu à la question pourquoi ? C'est pour ça ? A l'étape tu as mis *je est un prof* alors que la question

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

était *Où enseigne je ?*, puis à l'étape tu as mis *Je à l'école*. Comment peux-tu expliquer ce changement de réponse ? Là, il y a *prof* et là il y a *école*. Pourquoi as-tu changé ? Comment peux-tu l'expliquer ? Sachant que la question, c'est *où enseigne je ?*

138. E7 : Bah, à l'école... enseigne.

139. P : Donc là tu as mis *prof*. Et là tu as mis *école*. Comment cela se fait que tu as changé ici ?

138. E7 : Bah en fait ça (les questions) j'ai pas lu au début (à l'étape 1).

139. P : Et dans la deuxième étape, tu as lu la consigne, c'est ça ? Donc tu as changé ta réponse.

140. E7 : Oui.

141. P : Donc après avec ton camarade, tu as donné une réponse avec encore plus d'informations : *une école d'Afrique* et pour justifier, à la question pourquoi ? Tu as répondu, pour les dons de pays. Comment peux-tu expliquer ta réponse ?

142. E7 : Bah en fait j'ai écrit l'école d'Afrique parce qu'elle était perdue.

143. P : Donc pour toi, une école perdue, c'est une école qui peut se trouver en Afrique ?

144. E7 : Bah, souvent des fois hein. Ou parfois en Asie et tout, parfois elles sont perdues les écoles là dedans. Car souvent elles sont un peu pauvres et tout.

145. P : Et tu as mis « *pour les dons des pays* », alors comment peux-tu expliquer cela ? C'est ta justification, comment peux-tu expliquer cette justification ?

146. E7 : Les dons. Bah, les chaises, les cahiers et tout. Canada, France, y a tout ça dedans le texte.

147. P : Donc ce sont ces informations qui t'ont permis de dire que c'était fort probablement une école d'Afrique car les dons viennent de pays comme le Canada et la France.

148. E7 : Ouais.

149. P : Dans la dernière étape, tu n'as rien écrit. Tu sais, c'est quand on a tout mis en commun. Comment peux-tu expliquer que tu n'as rien écrit ?

150. E7 : Bah, j'ai pas eu l'temps.

151. P : Et donc dans la dernière étape. Te rappelles-tu de cet exercice ? (*en montrant la feuille à l'élève*)

152. E7 : Ouais.

153. P : Donc ici il fallait relever des indices qui prouvaient que ce que l'on avait dit c'était correct. Il fallait prélever : trois indices sur les enfants, trois indices sur les fournitures scolaires et trois indices sur la façon dont on voyait l'école. Comment as-tu fait pour trouver ces indices.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

154. E7 : // Bah, j'ai lu le texte encore, et après y avait des mots là.

155. P : Tu as repéré des mots qui pouvaient aller dans les colonnes ?

156. E7 : Ouais.

157. P : Alors comment as-tu fait ? Tu as relu tout le texte plusieurs fois pour chaque colonne ?

158. E7 : Non, j'ai répondu en une seule fois en fait. J'ai tout fait en même temps là.

159. P : Donc tu as relu le texte et à chaque fois que tu trouvais des indices pour les colonnes, tu les complétais ?

160. E7 : Ouais.

161. P : Et est-ce que cet exercice t'a paru difficile alors ?

162. E7 : Ouais un peu.

163. P : Et comment peux-tu expliquer cela ?

164. E7 : Bah parce que là comment est perçue l'école ? Le narrateur là ?

J'ai rien compris.

165. P : Mais pourtant tu as répondu et plutôt bien, le narrateur perçoit l'école comme une école *pauvre* et les enfants comme un cirque. As-tu trouvé ces réponses tout seul, ou ... ?

166. E7 : Oui. Mais j'croisais que c'était pas bon.

167. P : Comment peux-tu expliquer que tu pensais que tes réponses étaient fausses ?

168. E7 : Bah parce que j'comprendais pas tous les mots narrateurs, représentations

169. P : Et bien E7, je te remercie pour ta collaboration, on va s'arrêter là.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Entretien E8 n° 711_0103

Elève E8, 17 ans, CAP serrurerie / métallerie

Mercredi 7 mai 2014

Conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue

××× : inaudible

(italiques) : gestes qui accompagnent les paroles.

P : professeur

E8 : élève

Transcription

1. P : Bonjour E8, alors voici un questionnaire que tu as rempli il y a une dizaine de semaines. Est-ce que tu t'en rappelles ? *(en montrant le questionnaire sur les représentations et les pratiques sociolinguistiques de l'écrit)*

2. E8 : Oui. Je m'en rappelle.

3. P : Il s'agissait avec ce questionnaire de comprendre ton rapport à l'écrit, l'écrit écriture, l'écrit la lecture dans les activités scolaires à l'école et en dehors de l'école. T'en souviens-tu ?

4. E8 : Oui.

5. P : Aujourd'hui, nous allons reprendre ces questions à l'oral parce que parfois, à l'écrit, il vous manque du temps pour écrire des informations importantes ou parfois vous ne savez pas écrire certains mots et cela vous bloque. A l'oral, souvent on arrive à donner plus d'informations. Donc es-tu d'accord pour répondre à ces questions à l'oral ?

6. E8 : Oui, bah, oui.

7. P : Alors première question : à quel âge à ton avis, dans tes souvenirs as-tu appris à lire ?

8. E8 : A quel âge dans mes souvenirs j'ai appris à lire ?//

9. P : Est-ce que tu te rappelles de certains événements, faits en rapport avec ton apprentissage de la lecture ?

10. E8 : Mois j'dirai ... euh... quand j'ai commencé la petite section.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

11. P : Donc quand tu es rentré à l'école maternelle ?

12. E8 : Ouais, voilà.

13. P : D'accord. Est-ce que tu te rappelles des activités que tu faisais ?

14. E8 : // Ouah... ?

15. P : Qu'est-ce qui te permet de dire que tu as commencé en petite section ? C'est-à-dire que dès que tu es arrivé en maternelle tu as lu, qu'est-ce qui te permet de dire cela ?

16. E8 : Ouah mais madame maternelle quand même euh... ! On s'appelle plus de rien hein. Ben j'ai appris l'alphabétique déjà.

17. P : D'accord tu apprenais l'alphabet et quoi d'autres ?

18. E8 : Bah à écrire mon nom mon prénom et tout ça.

19. P : Est-ce que ces activités t'ont paru difficiles de ce que tu t'en souviens ?

20. E8 : Au début ? Au début bah, ouais, un p'tit peu difficile quand même, on va pas s'mentir. C'était la première fois que j'apprenais. Bah j'ai eu du mal.

21. P : Et est-ce que tu peux expliquer quelles difficultés tu as rencontrées avec tes mots à toi ?

22. E8 : Les mots. J'avais du mal à les prononcer.

23. P : C'est-à-dire ? Quand il y avait un mot écrit tu avais du mal à le dire à l'oral ?

24. E8 : Ouais c'est ça.

25. P : Et comment on t'aidait alors ?

26. E8 : Bah en fait les mots j'l'ai répété au moins cinq fois.

27. P : On te faisait répéter les mots pour que tu puisses les mémoriser c'est ça ?

28. E8 : Ouais.

29. P : Donc en dehors de l'école, est-ce que tu lis ?

30. E8 : Oui ça m'arrive des mangas, le journal, // et ça peut m'arriver de lire des infos bah sur la télé comme ça.

31. P : Sur la télé tu arrives à lire des choses ? Est-ce que tu peux m'expliquer ?

32. E8 : Mais sur la télé c'est que le foot. Parce que genre des fois bah Being sport, et bien quand ils mettent pas des vidéos ou des images et bah ils mettent des textes.

33. P : Donc tu as un écran avec de la lecture.

34. E8 : Mais en fait non c'est pas tous les jours une page de lecture. C'est genre par exemple en fait si un joueur a été vendu dans une autre équipe, bah en tout petit en bas. Bah vous entendez toujours le son, mais en tout petit en bas, ils marquent telle personne a été vendu dans une autre équipe et tout.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

35. P : Ok, donc ce que tu veux dire c'est que de temps en temps, ils donnent des informations écrites, qui ne sont pas dites à l'oral ?

36. E8 : Voilà.

37. P : D'accord. Donc est-ce que en dehors de l'école, il t'arrive de lire souvent, jamais ou parfois ? Quel mot tu choisirais pour qualifier ta fréquence de lecture ? Souvent, parfois ou jamais ?

38. E8 : Parfois.

39. P : Quel support utilises-tu le plus souvent pour lire ?

40. E8 : Les mangas.

41. P : Qu'est-ce qui t'intéresse dans les mangas ?

42. E8 : L'action, l'image et le texte, tout.

43. P : Donc tu aimes bien quand le texte est illustré par une image ?

44. E8 : Oui mais j'ai pu lire des livres qu'avec un texte par page où y a pas d'photos du tout.

45. P : D'accord. Donc pour toi qu'est-ce que lire ?

46. E8 : Lire c'est apprendre. A connaître des choses, à connaître la signification des mots qu'on connaît pas et puis bah, aider ceux qui ne savent pas.

47. P : Alors comment peux-tu expliquer cette réponse ?

48. E8 : Bah, parce que moi aussi j'ai commencé par ça.

49. P : Par quoi ?

50. E8 : J'ai commencé par des mots que j'ignorais pas.

51. P : Donc lire c'est aussi aider les autres pour toi, c'est ça ?

52. E8 : Ouais. On s'aide entre nous en fait. Bah parce que si aujourd'hui j'connais quelque chose et une autre personne ne connaît pas et bah, j'ai pu bien lui dire et si la personne connaît quelque chose que moi j'ne connais pas, et bien

53. P : Donc toi savoir lire ça te permet d'aider une personne qui ne saurait pas lire par exemple. Est-ce que cela t'est déjà arrivé ?

54. E8 : Oui, ça m'est arrivé une fois ou deux. Une mama africaine. Parce qu'en fait elle demandait pour avoir les tarifs sur les trucs à l'arrêt de bus. Et comme elle ne savait pas lire bah en fait elle m'a demandé. Parce qu'en fait elle savait pas très bien parler le français donc elle m'a demandé.

55. P : Donc lire cela te permet également de faire quoi d'après ce que tu viens de me dire ? Pense aux horaires de bus.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

56. E8 : Bah ça m'a permis d'aider et de connaître ce qui était marqué pour le partager avec la dame.

57. P : Oui et à quoi ça sert de pouvoir lire des horaires de bus, donc ?

58. E8 : Bah ça sert à se repérer pour savoir quel bus prendre pour aller là on veut.

59. P : D'accord, donc jusqu'alors nous avons parlé des pratiques de lecture à l'extérieur de l'école. Maintenant nous allons discuter sur les pratiques de lecture à l'intérieur de l'école. Au lycée, tu préfères lire en enseignement général, en atelier ou les deux.

60. E8 : Sans mentir, en enseignement général.

61. P : Comment peux-tu expliquer que tu préfères lire en enseignement général ?

62. E8 : Pour moi, j'aurais pu aussi dire l'atelier. Mais en fait l'atelier c'est quoi, tu lis et tu dois faire en même temps. Que en enseignement général, j'suis assis et la prof elle peut me questionner et moi j'peux apprendre, j'sais pas, j'suis dans mon élément quoi.

63. P : Et comment peux-tu l'expliquer que t'es dans ton élément ?

64. E8 : Bah, parce que j'suis bien dans mon coin. J'apprends, j'fabrique pas, j'soude pas je lis et j'apprends.

65. P : D'accord, alors tu dis que tu ne fabriques pas alors comment peux-tu expliquer que tu apprends en enseignement général ?

66. E8 : Bah p't être que j'apprends quelque chose de nouveau.

67. P : Et est-ce que c'est différent de l'enseignement en atelier ?

68. E8 : Oui c'est différent parce qu'en atelier on soude tout ça et en enseignement général bah on écrit et on répond.

69. P : D'accord alors peux-tu m'expliquer quels types de connaissance l'enseignement général t'apporte, pas seulement le français, cela peut être aussi l'histoire géo ?

70. E8 : // Bah ça m'apporte beaucoup de choses mais j'sais pas dire quoi, mais j' sais que ça m'apporte quelque chose. Que je sois en atelier ou en cours dans les deux déjà ça m'apprend quelque chose.

71. P : D'accord merci. bon lors de tes stages au nombre de trois pendant ton CAP, est-ce que tu penses qu'on t'a jugé sur ta façon de lire ? Est-ce qu'on t'a demandé de lire et est-ce qu'on t'a jugé sur la manière dont tu lisais ?

72. E8 : // Non. / Mais genre le premier stage que j'ai passé on m'a pas jugé sur ma façon de lire apprendre à lire ou un truc comme ça, on m'a jugé juste par apparence, par religion un truc comme ça. La personne elle m'a jugé parce que j'étais musulman. C'est juste ça.

73. P : D'accord. Est-ce qu'on t'a demandé de lire par exemple des consignes... ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

74. E8 : Bah en stage c'était plus math, parce que quand y a un tube à couper, il faut calculer quoi. C'était plus le calcul. A lire y avait pas marqué des grands mots des trucs comme ça.

75. P : Merci ; Donc maintenant on va reprendre le travail qu'on a fait en français. On va voir si tu te souviens du contenu des textes et ce que tu en as pensé, et comment tu as fait pour essayer de répondre. Moi c'est ça qui m'intéresse : essayer de voir comment vous faites pour répondre aux questions. Donc on a travaillé sur un texte, une chanson. Te rappelles- tu de quoi il s'agissait ? Te rappelles-tu du titre de la chanson ?

76. E8 : La chanson de la personne qui s'adresse au président ?*

**référence ici faite à un texte travaillé en début d'année : Le déserteur de Boris Vian*

77. P : Non ce n'est pas celle là. Celle dont tu parles le déserteur de Boris Vian, on l'avait fait en début d'année. Mais c'est bien tu t'en rappelles.

78. E8 : La deuxième j'm'en rappelle pas trop.

79. P : Tu ne t'en rappelles pas trop. Est-ce que tu étais présent ? (*feuilletant les questionnaires*) Oui tu étais là, mais tu as répondu qu'à l'étape 4. Tu n'as pas répondu aux autres étapes. Si je te dis Les Ricochets, est-ce que ça te dit quelque chose ?

80. E8 : //

81. P : Non tu ne t'en souviens plus. On fonctionnait par étape. Est-ce que tu te rappelles des étapes. // Non ?

82. E8 : Ah là par contre j'vais pas dire oui si c'est pas...

83. P : Tu ne t'en rappelles plus.

84. E8 : Voilà.

85. P : Donc j'vais faire un bref rappel. Il y avait la première étape où je lisais le texte toute seule et vous, vous écoutiez, et fallait répondre à une question et dire pourquoi on répondait à cette question par rapport à ce que j'avais lu. Ensuite il y avait une deuxième étape où je vous donnais le texte, donc fallait répondre à la même question et justifier la réponse dire pourquoi on répondait cela. Peut être qu'il va y avoir un changement puisque vous aviez le texte sous les yeux. Ensuite, il fallait répondre aux mêmes questions mais en discutant et se mettant d'accord avec un camarade. Il fallait trouver la même réponse

86. E8 : Ah ...

87. P : Tu t'en souviens un peu. Après il y avait une mise en commun de toute la classe.

88. E8 : Ah oui, j'm'en rappelle, j'm'en rappelle, j'm'en rappelle.

89. P : Donc tu n'as pas répondu aux premières étapes. Comment peux-tu l'expliquer cela, que tu n'as pas répondu aux premières étapes ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

90. E8 : Mais Madame, c'était pas un texte même sur la photo c'était une mère et...

91. P : Alors là tu parles de l'affiche.

92. E8 : Voilà l'affiche.

93. P : Alors, c'est vrai qu'on a commencé à travailler sur une affiche, c'était une affiche d'une Organisation Non Gouvernementale pour un appel aux dons afin de développer des écoles dans certains pays. Donc après on avait travaillé sur un texte intitulé *Les Ricochets*.

Ce texte parlait plus là du manque d'eau et de nourriture. Est-ce que tu t'en souviens un peu ?

94. E8 : Oui un peu.

95. P : Je vous avais posé la question : « *Qui était je ?* » et l'ensemble de la classe avait trouvé une réponse commune à savoir *je est un adolescent qi habite dans un pays pauvre* en justifiant avec des indices trouvés dans le texte. *j'aurai voulu, puits ...* Comment peux-tu expliquer que tu n'as rien répondu aux premières étapes ?

96. E8 : Ah ! A mon avis les premières questions tout ça j'étais pas trop concentré.

97. P : Mais là à l'étape 4, tu as répondu. Tu étais plus concentré alors ?

98. E8 : Là, j'étais peut être rentré dedans. Mais, en fait c'est pas la question que j'arrive pas à rentrer dedans, c'est en fait j'parle trop. J'bavarde trop et comme j'parle beaucoup, j'perds mon temps.

99. P : Donc si tu bavardais de trop, ça veut dire que le texte tu ne le trouvais pas intéressant. Comment peux-tu expliquer que ce texte tu ne le trouvais pas intéressant ?

100. E8 : C'est pas qu'il n'était pas intéressant, mais j'sais pas, j'fais que de parler.

101. P : Tu ne peux pas t'empêcher de parler et ça t'empêche de te concentrer sur ton travail.

102. E8 : Ouais.

103. P : Alors le texte, maintenant qu'on en a un peu reparlé est-ce que tu peux me redonner des éléments sur ce texte là ?

104. E8 : De l'enfant, je sais que c'était un appel au don quelque chose comme ça.

105. P : Alors toi tu évoques l'affiche ici.

106. E8 : Ouais, mais j'sais pas si c'est toujours sur le même sujet.

107. P : Ce n'est pas exactement sur le même sujet. C'est toujours sur l'aide aux pays défavorisés. En fait, l'affiche, c'est toujours sur des dons pour l'enseignement des enfants qui habitent dans des pays qui n'ont pas d'argent pour développer correctement l'enseignement. Et, là dans ce texte là qui est une chanson on parle d'une autre aide à leur apporter à ces pays défavorisés, on voulait sensibiliser les gens qui écoutaient le texte sur le fait que ces gens manquent de quelque chose.

108. E8 : A mon avis c'était la nourriture.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

109. P : La nourriture et l'eau. Te rappelles-tu ce que sont des ricochets ?

110. E8 : Non.

111. P : Et bien on lance un caillou léger dans l'eau, parfois il fait des petits bonds sur l'eau, ça s'appelle des ricochets.

112. E8 : Ah oui.

113. P : Dans ce texte il y avait d'ailleurs beaucoup d'éléments qui concernaient l'eau : on parlait de bouteilles, de ricochets, de puits...

114. E8 : Ah genre ils font des kilomètres pour aller chercher l'eau.

115. P : Entre autre oui. Donc maintenant, on va parler du deuxième texte que l'on a étudié. Alors dans ce texte on parlait de nouveau plus de l'école, de l'enseignement. Est-ce que tu t'en rappelles un peu ?

116. E8 : //

117. P : L'auteur, il évoquait une école un peu particulière ?

118. E8 : Ah, ouais je sais. Je sais dedans il parlait pas d'une école coranique tout ça.

119. P : Oui dedans on parlait d'une école coranique effectivement.

120. E8 : Ah, je sais c'est quoi ! c'est genre euh s'ils avaient plus de stylos, des cahiers tout ça, des tables. Ah des trucs qui étaient envoyés par des autres pays tout ça.

121. P : Voilà,, donc tu t'en rappelles, donc petites questions. (*en montrant la feuille avec les questions et les réponses*) A l'étape 1, j'ai lu le texte, mais vous ne l'aviez pas sous les yeux. La question posée était *Où enseigne je ?* c'est-à-dire celui qui raconte l'histoire, le narrateur. Tu m'as répondu : *je est là pour aider l'école* et à la question pourquoi *les enfants en difficulté*. Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as fait pour répondre à cette question là ?

122. E8 : J'me souviens, c'était un monsieur qui parlait là, c'était le prof j'crois. C'était un prof qui a lancé le sujet quoi, qui a dit bah, qui a dit j'crois qu'on va nous envoyer des affaires par des autres pays, mais j'sais pu quels pays et ... Et il disait bah en fait, le professeur il doit jouer bah son rôle quoi. Pour moi, bah je suis là pour aider l'école et pour aider les enfants en difficulté. Ça veut dire quoi. Bah, ça veut dire que bah les enfants qui ne savent pas parler beaucoup, bah ..., bah qui commence à apprendre quoi, qui ne savent pas beaucoup lire parce que y a pas beaucoup de matériel.

123. P : Alors d'accord, mais à l'étape 1 comment as-tu fait pour répondre à cette question sachant que tu n'avais pas le titre sous les yeux ?

124. E8: Déjà la question *Où enseigne je ?* et quand ça commence ça commence par *je*. Et le personnage dedans c'était un prof.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

125. P: Et comment tu as fait pour le savoir ça?

126. E8: Bah, parce que j'ai lu.

127. P: Et bien non puisque à l'étape 1. Tu n'avais pas le texte sous les yeux.

128. E8 : Bah parce qu'après on l'a lu nous... Non quand vous avez lu, bah après nous on a entendu. Bah, quand vous avez dit, euh, vous avez parlé vous avez dit un prof qui cherche à... j'sais pas comment dire ça mais j'sais que quand vous l'avez lu, ça parlait de l'école tout ça. Et déjà, on peut pas aller à l'école si y a pas de prof.

129. P : Comment as-tu fait dans ta tête pour répondre à cette question, pour repérer les informations ?

130. E8 : Bah, déjà j'me suis dit c'est un peu bizarre si y a je et si ya pas un truc à mon avis ça doit être le prof. Et j'ai écouté le texte là, j'parlais pas, c'est pour ça que j'ai réussi à répondre.

131. P : Après la lecture du texte, à l'étape 2, tu as dit que *je travaille dans une école*. Alors que dans l'étape 1, tu as dit qu'il aidait l'école.

Comment peux-tu expliquer que tu as changé ta réponse avec le texte sous les yeux ?

132. E8 : En fait, j'ai bien relu. Bah, j'ai bien lu. Peut être qu'en premier j'me suis trompé mais j'sais pas. Après j'me suis dit à mon avis non et j'vais marquer, je suis là pour travailler dans l'école. Parce qu'en fait au premier j'ai noté quoi, j'ai noté je suis là pour aider l'école. Mais j'peux pas savoir car j'suis pas là bas j'peux pas savoir comment c'est là-bas, comment ça se passe. Ça fait j'me suis dit bah à mon avis *je travaille dans une école*.

133. P : Est-ce que tu t'es servi du texte ?

134. E8 : Oui j'me suis servi du texte.

135. P : D'accord, après discussion avec ton camarade, tu n'as rien mis du tout. Est-ce que tu t'en rappelles, comment ça s'est passé ? Comment ça se fait que tu n'as rien noté après discussion avec ton camarade ? Avec qui étais-tu ?

136. E8 : J'crois que j'étais avec E1.

137. P : Alors comment peux-tu expliquer qu'à deux tu n'as rien écrit ?

138. E8: Oh, bah, madame E1. Bah, j'avais écrit mais j'ai tout barré.

139. P : Et comment peux-tu expliquer que tu as tout barré ?

140. E8 : Parce que E1 il m'a perturbé, parce que j'sais pas mes réponses à moi et ses réponses à lui n'allaient pas ensemble ! Et comme ça n'allait pas ensemble, chacun était pas d'accord, bah, j'me suis dit bah ça sert à rien que j'fasse ça, si lui il est pas d'accord et moi je n'suis pas d'accord sur son truc à lui.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

141. P : Et vous n'avez pas réussi à vous mettre d'accord du tout ?

142. E8 : On s'est pas mis d'accord du tout, c'est pour ça que j'ai tout barré.

143. P : Et donc dans la dernière étape, où on s'est mis d'accord ensemble, on avait mis *je travaille dans une école, dans un pays pauvre musulman*. Et pourquoi ? Parce que y a des mots comme : *donateur, ne mange pas à sa faim* etc... Alors toi étais-tu d'accord avec le consensus avec cette réponse commune ?

144. E8 : Ouais.

145. P : Et la dernière étape, ici, il fallait relever des indices, est-ce que tu t'en rappelles ?

146. E8 : Oui.

147. P : Comment as-tu fait pour relever ces indices ? Il fallait relever des indices sur les enfants, sur les fournitures scolaires et sur ce que les enfants pensaient de l'école. Tiens je montre ta feuille avec les réponses.

148. E8 : Pour répondre ?

149. P : Oui

150. E8 : Bah, déjà quand on sait que ils avaient pas de table tout ça, que bah j'me suis dit bah déjà c'est un peu pauvre.

151. P : Alors attention, lis bien la question. Comment as-tu fait pour répondre à ce questionnaire ? Pour relever les indices ?

152. E8 : Bah, j'ai lu le texte. Bah, y a des enfants j'l'ai marqué là, bah, y a des enfants qui n'allaient pas à l'école. Ya des enfants, ils sont en manque de nourriture comme j'ai marqué ici et ils sont pauvres.

153. P : Et tout ça était marqué dans le texte ?

154. E8 : Non

155. P : Alors comment tu as fait pour répondre ces questions ? Rappelle- moi ce qu'est un indice.

156. E8 (n'attendant pas la fin des consignes) : Bah déjà madame quand on lit un texte et qu'on voit qu'en cours y a pas de tables tout ça comme en France, on peut savoir direct que bah, là, ils sont en manque d'argent. J'me rappelle dans mon pays à moi où j'étais, y a côté bourge et côté campagne quoi. Et genre quand on est à l'école, y en a bah ils avaient des chaises tout ça et y en a ils avaient pas ça.

157. P : Et dans quel pays habitais-tu ?

158. E8 : Mes parents sont comoriens. J'habitais aux Comores.

159. P : Alors je reprends ma question, comment as-tu fait pour relever les indices dans la dernière étape ?

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

160. E8 : Bah les enfants, ils ont pas de fournitures tout ça.

161. P : Peux-tu me dire ce que sont des indices ?

162. E8 : Ce sont des choses entre parenthèses tout ça, non ? Mais madame je sais c'est quoi des indices !

163. P : Pense aux enquêtes policières.

164. E8 : C'est c'que j'allais dire madame, hein ! C'est on va dire, par exemple, euh, j'sais pas si ya quelqu'un qui a disparu ou j'sais pas quoi, bah, ils vont faire une enquête quoi, ...

165. P : Alors c'est quoi les indices dans le texte ?

166. E8 : Bah pour moi, c'est distribuer des cahiers aux élèves...

167. P : *(en montrant les différentes colonnes du questionnaire)* Donc ce sont des mots qui permettent qui prouvent que le texte parle d'enfants, de fourniture scolaire manquante et que ces enfants pensent quelque chose de l'école.

168. E8 : Voilà.

169. P : Comment as-tu fait pour relever ces mots, ces indices ?

170. E8 : Bah quand le prof a dit j'vais distribuer des cahiers aux enfants, c'est qu'ils en avaient pas.

171. P : D'accord donc avec des phrases des mots du texte tu as essayé de deviner ce qui n'est pas écrit forcément. Par exemple ce n'est pas écrit que les enfants n'ont pas de cahier mais on peut le deviner car le prof en distribue.

172. E8 : Oui.

173. P : D'accord Idriss et bien je te remercie pour ton aide et je te souhaite une bonne continuation.

174. E8 : De rien, merci.

Annexe 11 : Tableaux synthétisant la participation orale des élèves lors des séances

Texte 2: <i>Les Ricochets</i> , Paris Africa					
Participation par élève et par étape en %					
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
E1	13 %	38 %	5 %	24,2 %	19 %
E2	4 %	26 %	12 %	9 %	5 %
E3	8 %	0 %	17 %	12 %	7,5 %
E4	4 %	0 %	5 %	0,8 %	7,5 % (2)
E5	0 %	0 %	5 %	5 %	0 % (4)
E6	Abst	Abst	Abst	0,4 %	0 % (1)
E7	30 %	0 %	15 %	12,6 %	11 %
E8	0 %	0 %	0 %	0 %	4 % (3)
P	41 %	38%	41 %	36 %	46 %

(1) L'étape 4 s'est effectuée en deux temps avec une semaine de décalage. E6 n'était pas là lors de la première partie de la séance. Sa prise de parole repose sur la demande du questionnaire qu'il n'a pas eu.

(2) La prise de parole de E4 concernant la verbalisation des procédures de compréhension du texte a été sollicitée par les relances de l'enseignant. E4 ne prend pas part délibérément sur le débat. Sa participation « volontaire » orale repose

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

essentiellement sur une réexplication des consignes concernant la trace écrite, c'est-à-dire le questionnaire. Texte 2 : 24 E4 : *Faut mettre un trait ?*

(3) E8 a été mobilisé par le passage à l'écrit lors de la vérification du consensus. Il était bloqué par les consignes écrites. L'explication orale des démarches et du vocabulaire par l'enseignant et ses pairs ont permis son réinvestissement dans la tâche. Texte 2 : 309 E8 : *Ça m'énerve tout ça là !!!* 311 E8 : *Regardez madame, regardez ce mot.*

(4) E5 ne participent pas beaucoup mais sa participation est plus spontanée en lien avec la réflexivité qu'occasionne le débat sur le texte. Texte 2 : 181 P : *Pourquoi le personnage envoie-t-il des bouteilles à la mer... ?* 182 E5 : *Bah soit une petite lettre, soit une petite carte.* 184 E5 : *Bah, pour prévenir d'autres personnes.*

Alors tiens E5 trouve dans le texte un mot qui permette de dire que le je est un adolescent. 200 E5 : *Madame, je est un adolescent ? Hein, c'est bizarre.*

293 E5 : *J'aurais voulu être un môme ?* Texte 3 : 243 P : *Oui vas-y E5, tu as un élément de réponse ? (...)* 245 E5 : *J'aurais pu.*

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Texte 3 : Extrait 1 de <i>l'École perdue</i> , Tahar Ben Jelloun					
Participation par élève et par étape en %					
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5
E1	6,8 %	4,5 %	26,5 %	26 %	13 %
E2	0 %	0 %	0 %	3 %	0 %
E3	0 %	0 %	0 %	7 %	0 %
E4	6,8 %	0 %	2 %	3 %	20 %
E5	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %
E6	0 %	4,5 %	0 %	7 %	7 %
E7	13,9%	4,5 %	14 %	4%	13 %
E8	24,2 %	36,5 %	10,5 %	4%	7 %
P	48,3 %	50 %	47 %	45 %	40 %

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Texte 4 : Extrait 2 de <i>l'École perdue</i> , Tahar Ben Jelloun				
Participation par élève et par étape en %				
	Phase : rappel questionnaire préalable	Phase : Étape 2	Phase : Étape 4	Phase non enregistrée: consensus
E9	22,5 %	7 %	0 %	
E10	31,5 %	27,8 %	33,5 %	
E11	6,5 %	21,3 %	25 %	
P	39,5 %	43,9 %	41,5 %	

La séance sur le texte 4 ne s'est pas déroulée sur le même « *format* » que les deux précédentes, dans la mesure où

- le groupe n'était pas le même et n'était composé que de 3 élèves, ce qui ne permettait pas la mise en place de *l'étape 3* (travail en binôme).

- les élèves devaient répondre à trois questions avant le débat et après le débat. Ces questionnaires seront analysés ultérieurement afin d'apprécier l'impact du débat sur la compréhension fine du texte. C'est pourquoi, dès la première phase, les élèves avaient le texte sous les yeux et j'ai fait deux lectures orales du texte support du débat. Ce contexte atténue les obstacles dus au décodage et à la mémorisation. La séance s'est donc effectuée en quatre phases : rappel des séances précédentes sur le même texte (après six semaines : vacances + stage) et présentation du questionnaire préalable, phase correspondant à *l'étape 2* (travail individuel sur une question nœud de compréhension, ici *Que pense l'auteur du travail des enfants ?*, phase correspondante à l'étape 4 (débat oral avec confrontation des idées dans le but de trouver un consensus), phase 5 : vérification du consensus. Cette dernière phase n'a pas été enregistrée.

Les deux phases étape 2 et étape 4 sont grisées car dans la phase 2, un nœud de compréhension autre que celui soulevé par le questionnaire a été soulevé et a occasionné un débat interprétatif Texte 3 : **74 P** : (...) *J'aurai voulu savoir, d'après vous, l'usine dont on parle dans le texte fabrique quel genre de produits ?*

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté : un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

Annexe 12 : Vérification du consensus (étape 5)

	Texte 2	Texte 3
E1	Assez bon consignes	Assez bon consignes
E2	Assez bon réponses imprécises, incohérent	Assez bon consignes
E3	Bon	Assez bon : incomplet, consignes
E4	Moyen incomplet, incohérent	Bon
E5	Très moyen : incohérent + absence de réponse	Assez bon incohérent
E6	Non compris ? Absence de réponse	Assez bon consignes (a-t-il travaillé seul ?)
E7	Non compris ? consignes, incohérence	Assez bon consignes
E8	Non compris quasi absence de réponses	Moyen consigne incohérence

consignes : les réponses sont cohérentes, mais les mots ne sont pas relevés dans le texte.

incohérence : les mots relevés ne constituent pas des indices concernant les thèmes annoncés.

Utiliser le débat interprétatif pour apprendre à comprendre en enseignement adapté :
un levier socio-didactique efficace ? - Annexes

**Annexe 13 : Synthèse des réponses aux questionnaires, avant
débat et après débat**

Avant le débat	E9	E10	E11
Q1 : marque de l'usine ?	la bâtisse blanche	de la bâtisse blanche	l'usine appartient à la bâtisse blanche
Q2 : travail des enfants vu par l'auteur ?	Il pense que les enfants méritent d'aller à l'école.	Faire travailler les enfants au lieu de les laisser aller à l'école.	Les enfants ne doivent pas travailler et doivent aller à l'école ?
Q3 : ignorance mortelle ?	×	Car elle est pernicieuse	×
Après le débat (lendemain)	E9	E10	E11
Q1 : marque de l'usine ?	Nike baskets	Nike <i>cet accent grave</i>	Nike <i>un oiseau sans tête, un pied arraché, une flèche mal dessinée.</i>
Q2 : travail des enfants vu par l'auteur ?	Il pense que les enfants méritent d'aller à l'école.	Faire travailler les Ils doivent aller à l'école.	Les enfants ne doivent pas travailler.
Q3 : ignorance mortelle ?	×	Quand on connaît pas on peut se faire embobiner.	<i>certains se battent et meurent pour défendre des valeurs, (...) quand d'autres meurent bêtement pour de petites idées très étroites.</i>