



Revivifier l'exercice de la lecture analytique : la pratique du débat interprétatif en classe de seconde

Ikram Samahat

► To cite this version:

Ikram Samahat. Revivifier l'exercice de la lecture analytique : la pratique du débat interprétatif en classe de seconde. Education. 2017. dumas-02092922

HAL Id: dumas-02092922

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02092922>

Submitted on 8 Apr 2019

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

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

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention Encadrement Educatif

Parcours : Lettres modernes

**Revivifier l'exercice de la lecture analytique : La pratique du débat interprétatif
en classe de Seconde**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Ikram Samahat
le 22 mai 2017**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Sylvie Fontaine, directeur de mémoire
Catherine Louis, membre de la commission

Sommaire

Sommaire.....	p.2
Introduction.....	p.3
1. Cadre théorique : Le débat interprétatif, les origines de cette pratique.....	p.4
1.1 A nouvelles théories littéraires, nouveaux paradigmes didactiques.....	p.4
1.1.1 Un lecteur théorique.....	p.4
1.1.2 Le lecteur réel.....	p.5
1.2 Le débat interprétatif et les programmes scolaires.....	p.6
1.3 Le débat interprétatif : une solution aux dérives de la lecture analytique.....	p.7
1.4 Des moyens de revivifier l'exercice de la lecture analytique.....	p.8
1.5 Les caractéristiques du débat interprétatif.....	p.10
1.6 Le débat interprétatif : Des pièges à éviter.....	p.11
1.7 Question mise au travail.....	p.13
2. Cadre méthodologique : Expérimentation mise en place.....	p.14
2.1 Présentation de l'établissement.....	p.14
2.2 Méthodologie.....	p.14
2.3 Population visée.....	p.15
2.4 Mise en œuvre de la situation d'apprentissage.....	p.16
2.5 Descriptif des deux expérimentations.....	p.17
3. Présentation et analyse des données.....	p.19
3.1 Présentation et premières analyses.....	p.19
3.2 Analyses.....	p.38
3.2.1 Du côté de l'enseignant : la question du pilotage.....	p.38
3.2.2 Du côté des élèves : la question des postures.....	p.39
3.2.3 Retour sur les hypothèses initiales.....	p.40
Conclusion.....	p.42
Bibliographie.....	p.43
Annexes.....	p.45
Quatrième de couverture.....	p.69

Introduction

« L'élève doit être acteur de son savoir », « l'élève doit être amené vers une interprétation littéraire sans que celle-ci ne soit forcée par le professeur », tels sont des exemples de préconisations entendues qui sont de plus en plus données aux enseignants de Français. La direction est donnée : le cours de Français doit davantage devenir le lieu de la réflexion, et non pas celui de l'application mécanique, une dérive qui a pu peser dans l'enseignement de cette matière. Face à cet enjeu, des modalités d'enseignements nouvelles ont vu le jour. Ce mémoire s'intéressera à l'une d'elles : le débat interprétatif. Le débat interprétatif est ainsi une pratique assez nouvelle dans l'enseignement du français. Introduite dans les documents d'accompagnement du primaire dès 2002, cette modalité d'enseignement trouve ses sources dans l'attention nouvelle que la littérature prête au sujet-lecteur et dans l'intérêt que porte désormais l'enseignement à faire des élèves des acteurs de leur savoir. Ainsi, le débat interprétatif doit être « dans la lignée des recherches qui se sont développées en didactique de la littérature, qui prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. » (Ministère de l'Education nationale, 2016, p.1). La classe doit devenir « le lieu où peuvent émerger et se confronter ces différentes lectures individuelles en vue de construire une lecture commune ouverte à différentes interprétations. » (Ministère de l'Education nationale, 2016, p.1). Le débat interprétatif s'articule donc autour d'une co-construction du sens d'un texte ouvert à différentes interprétations, par des lecteurs en interaction.

Le débat interprétatif est d'abord une réponse aux programmes qui préconisent de faire passer les élèves d'une lecture intuitive à une lecture littéraire distancée. En raison de l'absence première de propositions de modalités d'apprentissage au sein des programmes, il a été une des modalités d'approche que beaucoup de professeurs ont mobilisée. Evoquée dans des cours à l'ESPE lors de mon Master 1, il m'a paru intéressant de m'attarder sur cette pratique tout d'abord en raison du flou qu'elle générerait : qu'était réellement un débat interprétatif ? Comment l'orchestrer pour construire du sens avec les élèves ? En tant que potentielle future professeur, l'idée m'avait convaincue mais je me suis beaucoup interrogée quant à la pratique réelle de cette modalité d'apprentissage : comment mener de manière pertinente un débat

interprétatif avec mes possibles futurs élèves ? Ma recherche a donc eu d'abord et surtout une visée de découverte. Ensuite, mes interrogations m'ont menée à me focaliser sur le professeur qui doit adopter une posture originale et complexe pour cet exercice, dans un souci didactique de réelle construction de sens littéraire.

Finalement en Master 2, ma réflexion m'a permis de prendre du recul et m'a conduite vers une problématique plus globale : En quoi le débat interprétatif permet de revivifier l'exercice de la lecture analytique ? Au cours de ce mémoire, il s'agira dans un premier temps de s'interroger sur les raisons de l'apparition de cette modalité d'enseignement (en lien notamment les nouvelles théories littéraires) et de proposer un regard sur ses caractéristiques et sur sa mise en œuvre. Puis, je proposerai un cadre méthodologique qui viendra éclairer les expérimentations que j'ai mises en place avec mes élèves autour du débat interprétatif. Enfin, il s'agira d'analyser les données récoltées et de vérifier les hypothèses qui découlent de ma question de recherche : Le débat interprétatif : un moyen de vivifier l'exercice de la lecture analytique ?

1. Cadre théorique : Le débat interprétatif, les origines de cette pratique

1.1 *A nouvelles théories littéraires, nouveaux paradigmes didactiques*

1.1.1 Un lecteur théorique

Les théories de la réception développées dans les années 70 ont offert un nouveau regard sur le sujet-lecteur. Ces nouvelles perspectives ont été explorées par la recherche sur la didactique de l'enseignement qui s'est ainsi renouvelée. Les années 70 voient en effet les « théories de la réception » se développer. Ces théories renversent la perception de la lecture en accordant une place plus restreinte au texte, ouvert au lecteur qui devient la source productrice de sens et qui actualise le texte. Le rôle du lecteur est essentiel en cela qu'il concrétise le texte en produit fini et qu'il fait passer le texte de l'indétermination à un système organisé de signes. Ainsi, Hans Robert Jauss (Jauss, 1972, cité dans Vibert, 2013, p.4) ne conçoit pas une œuvre littéraire en dehors de sa réception, laquelle répond à un « horizon d'attente » qui programme donc un lecteur. Wolfgang Iser, (Iser, 1976 cité dans Vibert, 2013, p.4.) dans la continuité, cherche à montrer qu'il existe dans le texte un lecteur programmé,

le lecteur implicite, directement mis à contribution par le texte qui l'implique en insérant « des lieux d'indétermination du texte », des « blancs » qui offrent un champ d'interprétations possibles multiples. Ainsi, « l'auteur et le lecteur prennent une part égale au jeu de l'imagination, lequel n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle du jeu ». (Iser, 1976, cité dans Vibert, 2013, p.4.) Le lecteur contribue donc à un produit final, un modèle qu'il aura co-construit avec le texte qui aura lui-même programmé en amont un lecteur et pré orienté sa réception. Umberto Eco quant à lui perçoit l'acte de lire comme une « coopération interprétative » (Eco, 1979, cité dans Vibert, 2013, p.4). Il conçoit également le texte comme incomplet et destiné à être soumis au regard actualisant du lecteur. Le texte programme alors un « lecteur modèle capable de coopérer » à cette actualisation. Le lecteur modèle participe de l'élaboration du sens, que ce soit pour des textes « fermés » qui n'offrent qu'une interprétation stricte à construire par le lecteur ou des textes « ouverts » qui autorisent et génèrent la multiplicité possible d'interprétations.

1.1.2 Le lecteur réel

Si les théories de Wolfgang Iser et de de Umberto Eco instituent un lecteur, il convient également de percevoir la réalité de ce lecteur théorique. Michel Picard (Picard, 1986, cité dans Vibert, 2013, p. 5) instaure le lecteur dans la complexité, celle d'instances différentes. D'abord, dans une perspective psychanalytique, il distingue la réception en deux modèles, celui du « playing » qui voit le lecteur s'identifier à une figure imaginaire et s'impliquer directement, se projeter comme dans un jeu de rôle et celui du « game » qui s'apparente à un jeu de règles, de stratégie, qui nécessite la mise à distance. Dès lors, la posture du lecteur peut être multiple et Michel Picard distingue trois instances qui coexistent et collaborent, « tout lecteur serait triple ». Le « liseur » est la personne considérée par son corps, celle qui maintient sourdement par ces perceptions sa présence au monde extérieur. Le « lu » se livre et s'abandonne aux émotions dans une illusion référentielle, jusqu'aux limites du fantasme. Quant au « lectant », il est le lecteur attentif et réfléchi qui pose un regard distancé et critique sur sa lecture. Ainsi, Michel Picard montre que la lecture est ce va-et-vient entre ces instances, un rapport dialectique qui suscite le plaisir de lecture de différentes façons. Dominique Bucheton quant à elle questionne le lecteur apprenant et fait compte d'expériences menées avec des élèves (Bucheton, 1999, cité dans Vibert, 2016, p.6). Elle définit les postures de lecture comme des « modes de lire intégrés, devenus non-

conscients, construit dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, de contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte », des postures donc inconscientes mais qui révèlent un rapport au texte particulier. Elle mène une expérience avec des troisièmes : les élèves lisent une nouvelle et doivent en faire un commentaire libre d'une page. A partir de ces résultats, Dominique Bucheton distingue quatre postures de réaction face au texte. Le « texte tâche » trouve sa définition dans une lecture ratée voire sabotée : l'élève ne perçoit pas l'activité autrement que comme une activité scolaire contraignante. Le « texte action » laisse lui place à un lecteur impliqué qui calque son système de valeurs sur celui des personnages et qui se laisse aller à une lecture psychologisante. Le « texte signe » fait du texte une métaphore du message de l'auteur qui est à découvrir par l'élève-lecteur et laisse place à un questionnement. La quatrième posture, celle du « texte tremplin » est l'occasion pour l'élève-lecteur de se laisser aller à des réflexions personnelles en se détachant du texte qui les a suggérées, c'est la manière dont l'élève se sort de sa réflexion menée dans le texte pour développer son propre point de vue. Enfin, la posture « texte objet » référence au lecteur qui « sort » du texte pour analyser ses structures et son fonctionnement de manière objective. Cette expérience a montré la pluralité des postures au sein du sujet-lecteur et donc la complexité à orchestrer en classe des modalités didactiques sur la lecture littéraire.

1.2 Le débat interprétatif et les programmes scolaires

Déjà, les programmes de 2008 du collège (Ministère de l'Education nationale, 2008, p.2) invitaient à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation en s'appuyant sur « une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée » lors de l'exercice de la lecture analytique. Les professeurs sont donc invités à favoriser les sujets-lecteurs que sont les élèves : l'émission d'hypothèses propres à chaque élève est par exemple une étape mentionnée dans les programmes ; puis, la lecture analytique doit se construire autour d'un échange oral qui infirme ou valide les hypothèses, c'est cet échange qui doit permettre le passage d'une lecture subjective à une lecture distanciée. Les programmes de 2009, bien qu'explicités quant à la direction à prendre, ne livraient pas de modalités d'approche pour construire avec les élèves ce va-et-vient entre lecture subjective et lecture raisonnée. Les documents accompagnant les programmes de

2016 du cycle 3 (Ministère de l'Education nationale, 2016, p.2), quant à eux, proposent le débat interprétatif comme moyen didactique reposant sur « une conception de la lecture littéraire qui donne toute sa place au sujet lecteur à qui il appartient, dans son activité de compréhension et d'interprétation, de remplir les non-dits ou les silences qui sont la condition même de tout texte. ».

1.3 Le débat interprétatif : une solution aux dérives de la lecture analytique

Patrick Laudet (Laudet, 2011) invite à réfléchir à la façon de mener une lecture analytique pertinente en questionnant les pratiques majoritaires des enseignants. Il existe selon lui une pratique canonique assez artificielle et techniciste. Afin d'appuyer son propos, Patrick Laudet cite Valère Novarina et sa piquante analyse sur ces pratiques technicistes que les professeurs font subir aux élèves et à la littérature (Novarina, 2006 cité dans Laudet, 2011, p.1) :

Un morceau de texte est là comme un cadavre sur la page, ouvert et prêt à être décortiquer... Juste à côté, la panoplie de scalpels : adjuvats séquentiels, dislocuteur-sujet, morphème vectorisant, charmeur sensoriel, moteur de temporalisation, levier métaphorique, pinces carnatives, transvaseur potentiel [...] Devant le cadavre – la page arrachée au livre et que l'on épingle, devenue un objet étale et fléché-livré aux Sciences de la Communication, élèves et professeurs deviennent médecins légistes. Tout le monde est rassemblé et les instruments sont prêts pour que s'ouvre une leçon de *Littérature légale*. Seul le cadavre sera atteint... L'utilité d'une dissection est surtout de nous enseigner comment la vie nous échappe : *l'esprit du texte* ne peut être touché par le scalpel...

Ainsi, les propos de Valère Novarina mettent en lumière les risques des dérives technicistes : le texte devient un « objet » et non une source de réflexion. Patrick Laudet avance une autre pratique qui pèse sur la lecture analytique, une pratique en lien avec cette « dissection » du texte : le professeur part souvent d'emblée « dans » le texte et centre le regard des élèves sur des procédés micro-textuels et les invitent donc à « décortiquer » le texte avant même de s'assurer de la compréhension littérale saine du texte par tous. Patrick Laudet regrette donc que la fonction poétique d'un

texte prenne toute la place de l'explication de texte au détriment de la fonction référentielle qui est laissée de côté. Ainsi, se pose la question de la pertinence d'une lecture analytique qui passerait à côté de l'élaboration première du sens. Patrick Laudet appelle donc à « déployer » le texte plutôt qu'à y opérer des prélèvements. Parmi d'autres pratiques qui ouvrent les portes aux dérives technicistes, Patrick Laudet mentionne les approches mécaniques telle l'application systématique d'un tableau d'analyse ou encore la proposition de questionnaires. Ce qui doit au contraire primer lors de l'étude d'un texte, c'est l'étude de sa singularité. Se pose ainsi la question de l'intérêt que développe l'utilisation systématique d'un plan lors de l'analyse d'un texte, quitte à nuire et détruire le mouvement du texte. Enfin, ce qui semble tout aussi dérangeant, c'est l'image que ces pratiques renvoient à l'élève, qui ne voit pas l'analyse d'un texte comme un moment de réflexion sur la littérature mais un prétexte pour opérer une explication de texte mécanique.

1.4 Des moyens de revivifier l'exercice de la lecture analytique

Patrick Laudet mentionne la nécessité de vérifier la compréhension littérale d'un texte par les élèves avant d'avancer dans son analyse. Il précise son propos en ajoutant qu'il ne s'agit pas là de promouvoir la paraphrase dans l'exercice de l'explication de texte mais de faire de la compréhension littérale un levier, un médiateur afin d'aller plus loin dans l'exercice de l'analyse. Ce que met en avant Patrick Laudet, c'est ce va-et-vient entre compréhension et interprétation qui génère du sens. Patrick Laudet ajoute également l'idée de procéder de la singularité du texte : la singularité du texte doit imposer la singularité de son étude et de la mise en œuvre d'une conception de situation d'apprentissage. Être disponible à la singularité d'un texte, c'est selon l'auteur se montrer ouvert aux ressources que propose celui-ci, être prêt à se saisir du « détail », du « grain » qui servira de levier pour une lecture analytique plus ouverte et moins formatée. Patrick Laudet termine son propos en mettant en avant l'importance du professeur en tant que sujet-lecteur. Celui-ci doit s'investir et s'impliquer en sélectionnant tout d'abord des textes de façon libre : il ne s'agit pas de sélectionner un texte qui est d'usage mais un texte qui est choisi au regard de nos préférences et de l'intérêt des élèves. Pourquoi se priver de ce que l'on aime quand la possibilité s'offre à nous ? Ainsi, par des choix réels, il est plus aisé pour l'enseignant de s'impliquer dans une appréciation esthétique et donc plus légitime d'attendre en retour celle des élèves.

Anne Vibert, (Vibert, 2013) dans la même perspective que Patrick Laudet, souhaite voir l'exercice de la lecture analytique revivifié et propose des principes pour mettre en place une situation d'enseignement pertinente. Tout d'abord, elle va contre les idées reçues : porter un regard positif sur ce qui peut sembler être de l'investissement personnel ne nuit aucunement à l'exercice de la lecture analytique. Elle cite les programmes scolaires du collège de 2008 (Ministère de l'Education nationale, 2008 dans Vibert, 2013) qui insistent sur la construction de sens afin d'éviter les dérives formalistes et technicistes. Elle met en garde contre ces dérives mentionnées dans les programmes : « Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets en eux-mêmes, ils sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens » (Ministère de l'Education nationale, 2008 dans Vibert, 2013, p. 13). Elle finit par convoquer les programmes du lycée qui mentionnent une lecture analytique « qui consiste en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves à partir de leurs réactions et de leurs propositions ». (Ministère de l'Education nationale, 2008 dans Vibert, 2013, p. 15) Ainsi, Anne Vibert insiste sur la nécessité de créer des situations d'apprentissage qui favorisent l'élève en tant que sujet-lecteur et non en tant que lecteur passif. Pour ce faire, Anne Vibert insiste sur la posture enseignante. Cette posture doit être complexe : il faut éviter l'entrée dans un texte par des réponses à un questionnement que l'enseignement aurait minutieusement préparé afin d'orienter (parfois même inconsciemment) la lecture des élèves vers « la » lecture de l'enseignant pré-construite. Cette entrée n'engage en rien, ou du moins faussement, la lecture effective des élèves en tant que sujets-lecteurs. Anne Vibert pose toutefois une limite opposée : il ne s'agit pas non plus de donner aux élèves un texte et de naïvement leur demander de réagir. Une telle pratique désarçonnerait complètement les élèves qui généralement (et parfois légitimement) ne savent que dire, faute de cerner les attentes. Il est en réalité question de modifier le type de questionnement afin de déclencher un engagement plus important dans la lecture. Il faut inviter les élèves à prendre parti sur le texte, à formuler une idée, à justifier une opinion et à la défendre. Ainsi, les élèves sont guidés dans la construction de sens et non dans l'application mécanique d'un parcours unique de lecture analytique.

Anne Vibert achève son propos en proposant notamment le débat interprétatif comme réponse à ses préconisations. Elle conçoit l'exercice comme un moyen de

conjuguer lecture subjective et communauté interprétative et également le moyen d'éclairer et de donner du sens aux relations entre compréhension et interprétation. En effet, le débat interprétatif porte sur les points d'incertitude du texte qui génèrent justement le débat, ainsi compréhension et interprétation sont vues dans un rapport non hiérarchique mais dialectique. Anne Vibert pose finalement plusieurs intérêts au débat interprétatif. Tout d'abord, « on comprend mieux à plusieurs que seuls » : le débat force à proposer une interprétation et ensuite à la réévaluer en retournant notamment au texte et à le réinterroger au cours du débat. Le débat interprétatif permet également un réel travail approfondi sur le texte puisque défendre une lecture c'est l'argumenter sans cesse et la nourrir par des allers-retours au texte. Pratiquer le débat interprétatif, c'est également autoriser les lectures plurielles et spontanées des élèves en mettant à l'écart le professeur qui observe le parcours interprétatif des élèves. Le professeur n'est néanmoins pas passif : il anime le débat, peut demander des précisions, proposer des questions de relance... Enfin, le débat interprétatif peut trouver sa conclusion dans un moment de rédaction de synthèse par les élèves.

1.5 Les caractéristiques du débat interprétatif

Pierre Billouet (Billouet, 2007) précise dans son ouvrage que le débat interprétatif repose sur les élèves en tant que sujets-lecteurs, les élèves sont considérés comme des êtres sensibles ayant à développer leurs capacités d'expressions subjectives et d'élaboration de ces expressions en lien avec la compréhension du texte. L'objet du débat est un texte soigneusement choisi en fonction de sa « résistance », ou du moins de sa source d'émotions et de réflexions, sans que l'élaboration de son sens ne soit totalement soumise et dissoute dans l'expression subjective arbitraire. Le débat interprétatif a pour contenu l'échange des élèves qui formulent à la fois des impressions et des avis en prenant en compte les postures de sujets-lecteurs de leurs camarades. La visée de ce débat interprétatif est celle de mener les élèves à construire un jugement esthétique et personnel, à prendre conscience des incidences subjectives que peut révéler un texte. L'élève met en réseau un texte avec sa culture, son regard subjectif et sa culture littéraire de lecteur. L'aboutissement du débat est celui de la progression de sa réflexion personnelle, sous l'éclairage de l'ouverture et du débat avec les autres élèves. L'enseignant a ici pour rôle essentiel d'offrir aux élèves le droit

de s'ouvrir à un texte et de se l'approprier en garantissant son respect et le respect des autres sujets-lecteurs. L'enseignant peut avoir un rôle de relance, il renvoie au texte si nécessaire et peut suggérer des pistes de réflexion.

Toujours selon Pierre Billouet, le texte amène une réflexion personnelle qui se poursuit par l'échange avec les autres élèves en petits groupes. Ce temps d'échange entre petits groupes est un nouveau temps de réflexion qui est marqué par des allers-retours au texte et des transformations (ou non) des représentations initiales. Ce temps d'échange en petits groupes donne place à une présentation en grand groupe de l'opinion dégagée, ce qui peut susciter et créer de nouveaux axes interprétatifs.

1.6 Le débat interprétatif : des pièges à éviter

Comme le notent Danielle Dubois-Marcoin et Catherine Tauveron (Dubois-Marcoin, Tauveron, 2008, p.22) au sujet du débat interprétatif :

Un premier problème vient des confusions qu'établissent de nombreux professeurs débutants entre les divers types d'échanges et de débats qui se nouent autour et à partir d'une œuvre littéraire, alors même qu'ils ne visent pas les mêmes apprentissages et qu'ils impliquent, de la part des enseignants, des postures différentes par rapport aux élèves, mais modifient aussi celles des élèves entre eux et de la classe par rapport aux œuvres.

En effet, Danielle Dubois-Marcoin et Catherine Tauveron éclairent deux points de tensions quant à la compréhension chez les professeurs de ce qu'est un débat interprétatif et donc de sa mise en œuvre.

Premièrement, le débat interprétatif est bien souvent confondu avec le débat philosophique : le second vient noyer le premier et le texte ne sert plus qu'un débat sur des valeurs.

Surtout, le débat interprétatif est confondu avec le débat délibératif. A la différence du débat délibératif qui se développe à partir d'un problème de compréhension et qui amène à une résolution unique, le débat interprétatif ne sanctionne pas les différentes approches et vise même à les confronter, avant de clore sur la récapitulation des idées. Néanmoins, si le débat délibératif n'est guidé que par une seule résolution finale et a pour but de recadrer les élèves, le débat interprétatif ne s'y oppose pas de manière

manichéenne : nulle question ici de se laisser entraîner dans des hypothèses de lectures invraisemblables, toutes les hypothèses ne se valent pas. Le débat interprétatif ne peut en effet se fonder ni sur le « sûr » ni sur « l'impossible » qui n'offrent aucune ouverture sur le texte. Danielle Dubois-Marcoin et Catherine Tauveron s'attardent sur ce point et nous proposent une expérience de pratique qui illustre la complexité de cette distinction (Dubois-Marcoin, Tauveron, 2008, p.23) :

On peut ainsi observer une classe de CP lisant *L'Afrique de Zigomar* de Corentin où l'errement d'un enfant (*peut-être que Zigomar rêve ?*), soit pour nous un *impossible*, est opposé, dans un débat d'allure spéculative, à une autre thèse, en l'occurrence un *sûr*, *Zigomar s'est trompé de direction*. Au terme de la séance, l'errement d'un seul enfant, institué en hypothèse, est devenu la certitude de la moitié de la classe..., quand le seul débat spéculatif possible aurait dû porter sur le couple d'hypothèses : Zigomar a-t-il conscience de s'être trompé tout en refusant de le reconnaître vs Zigomar est-il aveugle jusqu'au bout ?

Mener de façon efficace et constructive une lecture analytique en classe n'est pas toujours chose aisée.

Un autre amalgame entre « compréhension » et « interprétation » est visible et inconscient dans les pratiques des professeurs lors de l'exercice de la lecture analytique (Dubois-Marcoin, Tauveron, 2008, p.22). Le texte soumis à l'élève pose problème : quelles sont les modalités et les attentes claires ? Bien souvent, derrière le mot « interprétation » se cache dans les pratiques professorales un vrai et simple exercice de compréhension et de vérification. Cette tendance soulève alors la question qui occupe le domaine de la recherche didactique, celle de savoir quelle place donner au texte littéraire qui ne doit pas servir de prétexte.

Le débat interprétatif est également difficile à mener en cela qu'il suscite plusieurs dialogues, celui de l'élève avec le texte, celui de l'élève avec les autres élèves, celui de l'élève avec le professeur et celui de la classe avec le professeur. Danielle Dubois-Marcoin et Catherine Tauveron interrogent donc cette pratique et les doutes qu'elle soulève (Dubois-Marcoin, Tauveron, 2008, p.24) :

Faut-il s'abandonner aux hasards des interventions des élèves, ou faut-il donner un point de départ, des passages obligés et une orientation au débat ? Comment enrôler les élèves, donner la parole à chacun tout en contrôlant que le débat avance et qu'il arrive à des conclusions ? Jusqu'où le débat doit-il être organisé voire évalué et réorienté ? Faut-il mettre en place des techniques de retour au texte ou de questionnement qui limitent les dérives interprétatives ? Comment peut-on comprendre une intervention, comme une digression ou une formulation provisoire ? Comment maintenir la lecture en JE à côté et parfois contre une lecture en NOUS voire en IL(S) ?

Un autre problème est pointé du doigt (Dubois-Marcoin, Tauveron, 2008, p.24) : « cette religion d'un socioconstructivisme mal compris » qui touche les jeunes professeurs et gèle leurs réactions en les empêchant de proposer aux élèves une nouvelle interprétation non perçue, d'expliquer un sens, de faire une synthèse sur un point peu compris, d'arrêter une interprétation faussée. En effet, les jeunes professeurs peuvent parfois être tellement obnubilés par l'idée que l'élève doit être un acteur de son savoir jusqu'à en oublier la logique didactique. A la tendance inverse, certains cours basés sur le débat interprétatif se résument à un simple cours dialogué au cours duquel les élèves répondent aux questions du professeur institué comme détenteur absolu du savoir. Ces écarts sont encore une fois symptomatiques du parcours universitaire du professeur qui a fait de lui un lecteur expert, maître dans la pratique de l'explication de texte mais également de son souci des examens finaux (DNB, EAF) qui imposent des « lectures modèles ».

1.7 Question mise au travail.

Il s'agira donc dans la suite de ce mémoire de se questionner sur le débat interprétatif et sur ses apports. A partir de notre question de recherche qui interroge le débat interprétatif comme moyen de revivifier l'exercice de la lecture analytique, je pose trois hypothèses de recherche qui découlent du cadre théorique.

- Le débat interprétatif bouscule la façon d'aborder le texte des élèves.
- Le débat interprétatif lutte contre la dérive techniciste et permet d'interroger davantage le sens.
- Le débat interprétatif permet aux élèves de co-construire leurs interprétations.

2. Cadre méthodologique : Expérimentation mise en place.

2.1 Présentation de l'établissement.

Je suis, pour cette année de stage affectée au sein d'un lycée, dans lequel j'ai mené mes expérimentations et recueilli mes données de recherche. Le lycée Joubert Maillard est un lycée Général Professionnel et Technologique situé à Ancenis. Etant le seul lycée public des environs, l'établissement accueille un nombre important d'élèves, presque mille au Lycée Général Joubert, dont beaucoup viennent des petites villes environnantes. Le public est globalement issu de la classe moyenne. Le projet d'établissement du lycée se développe autour de trois axes : donner une meilleure lisibilité et valoriser les actions menées dans le domaine de l'ouverture internationale comme dans celui de l'ouverture culturelle, prévenir et lutter contre le décrochage scolaire et enfin améliorer le « vivre ensemble » dans l'établissement. Au sein de cet établissement, je suis en charge de deux classes de secondes, dont l'une est un peu plus difficile que l'autre, tant en termes de gestion de classe que de niveau. Globalement, le public est agréable et les conditions de travail restent assez favorables, malgré une tendance aux bavardages. Mes deux classes de seconde sont majoritairement constituées de garçons (2/3 pour 1/ 3 de filles sur les deux classes).

2.2 Méthodologie

Parmi les devis proposés par Pierre Paillet (Paillet, 2007, p. 140), j'ai choisi celui qu'il appelle « conception d'activités d'apprentissage », il s'agit de proposer une conception d'activités d'apprentissage autour de 8 étapes (Paillet, 2007, p.140):

1. Explication du cadre conceptuel des activités
2. Choix des moyens d'apprentissage
3. Mise au point des stratégies d'apprentissage
4. Préparation des situations d'apprentissages
5. Conception du scénario pédagogique
6. Vérification de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel en tant que tel
7. Réflexion sur le travail de conception en tant que tel
8. Indication des limites des activités et de leur prolongement possible

Pierre Paillé explique que l'activité d'apprentissage nécessite une réflexion et une organisation précise en amont. Pour cela, la situation d'apprentissage doit s'inscrire au sein d'un cadre conceptuel qui soit clair. Ici, notre cadre conceptuel est celui du socioconstructivisme et doit donc prendre en compte l'idée que le savoir n'existe pas en soi et qu'il ne se « donne pas aux élèves » mais qu'il est issu d'une construction d'ordre multiple. Ce choix de cadre conceptuel a une incidence sur tout ce qui suit et qui doit être prévu par l'enseignant : le choix des moyens d'apprentissages, la mise au point des stratégies d'apprentissages, le scénario général des activités... Pierre Paillé insiste sur l'idée de faire un aller-retour constant entre ce que l'on propose, ce que l'on attend et le cadre conceptuel. Enfin, les étapes finales consistent à se placer dans une posture réflexive au regard de ce qu'on a proposé et d'interroger les produits des activités, les méthodologies qui les ont générées, leurs intérêts et leurs limites.

Le cadre conceptuel ayant été posé, ma démarche a donc été la suivante : j'ai choisi de faire mener des débats interprétatifs à mes élèves selon deux scénarios pédagogiques précis et différents, et de suivre plus précisément certains groupes. Puis, j'ai analysé les enregistrements de ces différents débats afin de les interroger au regard des interrogations qui nourrissaient ma recherche.

2.3 Population visée.

J'ai choisi de mener cette question de recherche avec mes deux classes de seconde. Ce sont des classes assez dynamiques lorsqu'il s'agit de travailler à l'oral (lors de débats par exemple). Les premières lectures analytiques menées avec eux en classe ont été élaborées selon une méthode assez canonique. Dans un premier temps, les élèves faisaient part de leurs impressions de lecteur par écrit, avant qu'un plan de soit co-construit (à partir du recueil de leurs impressions) en cours dialogué, un plan qui généralement correspondait à celui que j'avais pré élaboré. Les élèves travaillaient ensuite systématiquement sur un support-tableau « procédé /citation/analyse » pour « remplir » leurs axes de lecture. Ainsi, les élèves avaient leurs 'droits' momentanés sur le texte. Cependant, je m'interroge quant à la façon dont je les ai guidés lors du cours dialogué, « leurs plans » correspondant étrangement au mien. Peut-être les ai-je trop guidés/ aiguillés ? ... J'ai regretté d'avoir souvent

fonctionné de la même façon et donc de ne pas varier les modalités d'entrée dans la lecture analytique. Mes secondes ont donc eu l'occasion de sortir des sentiers battus et ont pu expérimenter le débat interprétatif. L'exercice du « débat » ne leur est néanmoins pas totalement inconnu. En effet, ils ont eu l'occasion de s'y exercer deux fois. Lors d'une séance sur l'argumentation autour de la peine de mort¹ et lors de la fin d'une séquence sur l'œuvre intégrale *Thérèse Raquin*², les élèves ont pu pratiquer le débat. Ainsi, il a été l'occasion pour eux d'aller plus loin dans l'exercice. Les débats menés pour le moment n'étaient en effet pas des débats interprétatifs mais plutôt des débats philosophiques, comme nous les présentions plus tôt dans ce mémoire. En effet, un débat interprétatif pertinent ne peut se mener qu'à partir des questions d'interprétation des textes. De fait, l'argumentation des élèves s'essouffle très vite sans relances ni, plus largement, orchestration réelle du débat.

2.4 Mise en œuvre d'une situation d'apprentissage.

J'ai fait le choix de construire une situation d'apprentissage à partir de l'objet d'études « Genre et formes de l'argumentation au XVII et au XVIIIème siècle ». Ma situation d'apprentissage, par sa nature, exige un choix de textes bien pensé. En effet, Patrick Laudet (Laudet, 2011) et Anne Vibert (Vibert, 2013) insistent dans leur propos sur la sélection pertinente des textes lors des séances de lecture analytique. J'ai fait ici le choix de deux textes, l'un que l'on peut considérer comme très moderne, quasi-contemporain (*Matin Brun*, Pavloff, 1998) et l'autre que l'on peut dire « canonique », « classique », « De l'esclavage des nègres » (*De l'Esprit des lois*, Montesquieu, 1748). Je pense que la situation d'apprentissage va d'abord plaire aux élèves pour le premier texte. Pour ce qui est du second, le débat créé à partir de ce texte, peut venir « dépoussiérer » cette page assez célèbre de la littérature. Surtout, la résistance de ce texte tient à son ironie qui peut mener les élèves vers une interprétation complètement erronée du texte. De fait, le texte peut être interprété, dans un premier niveau de lecture, comme un racisme affiché.

¹ « Donnez des arguments pour ou contre la peine de mort » (puis débat)

² « Qui selon vous est le plus coupable ? »

Il s'agira donc au cours de ces situations d'apprentissage de « vivifier » la lecture de ce texte : mener les élèves à l'actualiser en favorisant leur posture de sujet-lecteur par le débat interprétatif.

2.5 Descriptif des deux expérimentations

J'ai décidé de mettre en place mes situations d'apprentissages lors des créneaux de demi-groupes avec mes élèves de seconde 3 et de seconde 4. Ces créneaux de demi-groupe permettent au débat de se mener plus facilement puisque les élèves sont moins nombreux et qu'il est possible de suivre un groupe plus précisément sans que les autres ne se dissipent. J'ai décidé de construire tout d'abord des groupes à niveaux hétérogènes et d'en suivre un précisément dans chaque séance, de guider ou de relancer le débat si nécessaire mais surtout d'enregistrer celui-ci.

Première expérimentation :

La première situation d'apprentissage a été menée en classe en janvier. Le débat interprétatif s'est créé à partir de la nouvelle *Matin Brun* (Pavloff, 1998) qui est une nouvelle à chute « ouverte », qui accepte plusieurs interprétations. Le débat a été orchestré en trois étapes.

Expérimentation 1	Supports pédagogiques	Consignes	Modalités de recueil des données
	>La nouvelle <i>Matin Brun</i>, (Pavloff, 1998) >La chanson <i>Roméo kiffe Juliette</i> (Grand corps malade, 2010) à partir de la 3^{ème} étape	Etape 1 : Quel sens donnez-vous à cette nouvelle ? Etape 2 : Quels sont les éléments du texte qui vous ont permis de construire ce sens ? Etape 3 : Que lien faites-vous entre le texte et la chanson ?	Les élèves étaient par groupe de quatre. J'ai enregistré les échanges d'un des groupes pour pouvoir les transcrire et les analyser.

Dans un premier temps, les élèves débattaient autour de la question « Quel sens donnez-vous à cette nouvelle ? ». A l'étape 2, ils devaient débattre sur les éléments du texte qui leur ont permis de construire ce sens. Enfin, à la dernière étape, les élèves écoutaient la chanson *Roméo kiffe Juliette* de Grand corps malade et devaient répondre à la question : « Quel lien faites-vous entre cette chanson et le texte ? La construction de ces étapes répondait à une envie de rendre progressives leurs interprétations et de notamment les enrichir par un retour précis au texte en deuxième étape, avant de les confronter à un autre document en dernière étape et donc de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

Deuxième expérimentation :

Dans un premier temps, j'ai donné le texte à lire par les élèves individuellement en occultant la première phrase (soit « Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais : »). Les élèves ont dû choisir une hypothèse de lecture pour entrer dans le débat. A partir de la question « Que pense Montesquieu de l'esclavage ? », trois hypothèses de lecture étaient proposées :

- Montesquieu revendique l'esclavage
- Montesquieu propose certains avantages à l'esclavage
- Montesquieu dénonce l'esclavage.

Les élèves ont choisi leur hypothèse de lecture et l'ont défendue dans le débat interprétatif par groupe. Puis, lors de la deuxième phase, j'ai introduit un indice projeté au tableau : Montesquieu est un auteur du siècle des lumières. Les élèves sont alors repartis en débat au regard de leurs (éventuelles) nouvelles hypothèses. Enfin pour l'étape 3, j'ai dévoilé aux élèves cette première phrase et ils sont de nouveau entrés dans le débat à partir des trois hypothèses possibles.

Expérimentation 2	Supports pédagogiques	Consignes	Modalités de recueil des données
	> « De l'esclavage des nègres » (Montesquieu, 1748)	Etape 1 : Débat à partir des hypothèses de lectures différentes <i>Indice puis...</i> Etape 2 : Retour au débat <i>Première phrase du texte dévoilée puis...</i> Etape 3 : Retour au débat	Les élèves étaient par groupe de quatre. J'ai enregistré les échanges d'un des groupes pour pouvoir les transcrire et les analyser.

3. Présentation et analyse de données.

3.1 Présentation et premières analyses.

J'ai choisi de recueillir mes données sous forme tabulaire. Il s'agit de voir ce qui s'est joué dans les débats, et quels ont été les moments forts au regard des dispositifs que j'avais mis en place. La forme tabulaire reprend les « moments forts du débat » qui sont en lien avec les dispositifs mis en place pour chaque expérimentation. C'est à partir de ces moments forts que j'ai relevé des indicateurs qui éclairent mes hypothèses de départ, des indicateurs que j'ai ensuite analysés dans la dernière entrée de ces tableaux. J'ai suivi au total quatre groupes pour chaque expérimentation.

Expérimentation 1, groupe 1

Moments forts du débat (échange, débat des élèves en lien avec les dispositifs extérieurs)	Indicateurs	Interprétations
Etape 1 : Quel sens donnez-vous à ce texte ?	* « E1 : Je sais pas si j'ai tout compris -Professeur : De quoi le texte parle ? -E2 : Bah y a deux personnages, l'un a un chien, l'autre un chat. Ils parlent d'une loi contre les chiens qui sont pas de la bonne couleur » * « E3 : Y a une loi bizarre... C'est absurde, y a aucun sens. Franchement c'est débile. -Vous pensez que ça s'arrête là, que le récit est gratuit ? E2 : Bah non c'est fait pour nous faire réfléchir ». * « E2 : Bah non c'est fait pour nous faire réfléchir. E3 : Oui c'est fait pour nous faire réfléchir sur la différence. E2 : Ah carrément, non tu pars trop loin là. » * « Professeur : Peut-être qu'élève 3 peut développer son propos ?	*Avant d'entrer en débat, les élèves vérifient leur compréhension littérale du sens ensemble. *E3 annonce une dimension essentielle du texte (l'absurdité) et E2 (grâce à ma relance, dont il n'avait pas nécessairement besoin) prend un peu plus de distance par rapport au texte et lance une première idée qui commence à éclairer la question de l'étape 1 (quel sens donnez-vous au texte ?) *E2 a lancé une idée sur laquelle E3 rebondit. E2 n'est pas d'accord avec la façon dont E3 se ressaisit de sa remarque en la développant puisque ce n'est pas ce qu'il envisageait. *E1, E3, E4 ne semblent pas convaincus par le sens qu'E2 donne au texte. Néanmoins, ils ne donnent pas de leur côté de sens à ce texte, ce qui les empêche d'entrer dans le débat avec E2 et de développer leurs propos.

	Elève 3 : Bah la loi est faite pour que tout le monde se ressemble, c'est débile. Elève 2 : Ouais... Professeur : D'autres hypothèses à part celle de l'élève 3 ? E1, E3, E4 : Non... »	Mon intervention (qui a été comprise par les élèves comme une validation de l'hypothèse d'E2) a également sans doute été parasite puisqu'elle a en quelque sorte coupé la réflexion des élèves et leur débat.
Etape 2 : Quels sont les éléments qui vous ont permis de construire ce sens ?	* « E3 : Dans le texte, tout ce qui est pas de la bonne couleur est tué. E2 : Ouais ça fait penser aux nazis. E3 : Oui c'est absurde. » * « Professeur : Creusez cette idée de l'absurde. E1 : Bah c'est bizarre. E2 : C'est basé sur un truc scientifique à moitié et qui est bête ». * « Professeur : D'accord. Que pouvez-vous dire sur les personnages et leur rapport à la loi ? E1 : Bah y en a un au début qui est triste mais après il oublie son chat au final. E2 : Oui au début il trouve ça absurde et après il est d'accord. »	*Les élèves font mutuellement progresser leur réflexion : E2 pense seulement confirmer le propos d'E3 alors qu'il ajoute un nouvel élément intéressant. E3 répond à cette nouvelle remarque sans la faire avancer puisqu'il revient sur une idée d'absurde. *A partir de la relance, E2 ignore l'intervention d'E1 et développe un nouvel élément *E1 psychologise en quelque sorte les personnages et E2 pensant seulement confirmer les propos d'E1 prend un peu plus de distance par rapport au texte et lie sa réponse à la notion d'absurde avancée jusqu'à présent.
Etape 3 : Quel lien faites-vous avec cette chanson ? (Roméo kiffe Juliette, Grand corps malade)	* « E3 : Franchement y a pas de lien. E2 : Bah si, c'est sur la différence, quand on n'accepte pas les autres. »	E3 ne perçoit pas le lien avec le texte tandis qu'E2 semble l'avoir compris et explique son interprétation aux autres.

Expérimentation 1, groupe 2

Moments forts du débat (échange, débat des élèves en lien avec les dispositifs extérieurs)	Indicateurs	Interprétations
Etape 1 : Quel sens donnez-vous à ce texte ?	* « E1 : C'était compliqué à lire, enfin c'était bizarre quoi. E2 : Ouais c'était trop bizarre. » * « E2 : Ouais c'était trop bizarre. E1 : On dirait que la répétition du mot brun c'est le but de la nouvelle. Professeur : Le but de la nouvelle ? E1 : Bah déjà y a le titre et ils en parlent beaucoup. * « E1 : La loi est bizarre, elle est passée super vite, ils ont même pas eu le temps de... E3 : Bah oui mais eux ils sont d'accord avec la loi. » * « E3 : Bah oui mais eux ils sont d'accord avec la loi. E4 : Non c'est pas ça, ils sont trop soumis en fait. E1 : Ils avaient pas le choix, ils devaient accepter. »	*Les élèves s'accordent sur l'étrangeté du texte et lient cette étrangeté du texte à une certaine complexité, ce qui les laisse un peu silencieux en ce début de débat. *E2 et E3 s'accordaient sur l'étrangeté du texte et E1 pousse leur propos en s'attardant sur un phénomène répété du texte qui selon lui construit cette étrangeté : la répétition du mot brun. E1 prend également une certaine distance par rapport au texte en le mettant en relation avec son titre. *E1 commence une remarque avec laquelle E3 n'est pas d'accord, E3 ne laisse pas E1 finir sa phrase. E1 semble vouloir dire que les personnages n'ont pas eu le temps de dire non à cette loi tandis qu'E3 estime qu'ils sont d'accord avec celle-ci. * Les élèves continuent à interroger les personnages : E4 vient appuyer le propos précédent d'E1 en s'opposant à l'idée d'E3, qui voudrait que les personnages soient d'accord avec cette loi. E4 va plus loin qu'E1 qui disait seulement que les personnages n'avaient pas eu le temps de réagir. E1 tempère l'intervention d'E4 en déclarant que les personnages n'ont pas eu le choix. Cet échange est intéressant

	* « Professeur : Quel sens donnez-vous à cette nouvelle finalement ? E4 : Bah c'est une histoire d'animaux. Professeur : Pas plus ? E1, E2, E3, E4 : Bah non. Professeur : Si vous deviez donner un autre titre à la nouvelle, quel serait-il ? E2 : La discrimination des animaux. E1, E3, E4 : Oui.	puisqu'il éclaire une dimension du texte autour de la liberté et du libre arbitre que les élèves perçoivent assez bien. *Les élèves, qui semblaient avoir abordé une réflexion intéressante sur le texte, se trouvent déstabilisés face à ma question (à objectif formalisant, et sans doute inutile). Ils oublient ce qu'ils avançaient précédemment et donnent un sens assez plat au texte en cette fin d'étape. Néanmoins ils utilisent le terme « discrimination » qui révèle qu'ils ont perçu plus qu'une « histoire d'animaux » dans ce texte.
Etape 2 : Quels sont les éléments qui vous ont permis de construire ce sens ?	*« E1 : Bah déjà dans le texte y a la répétition du mot « brun » * « E3 : A la fin y a la milice qui vient, celle qui interdit les animaux. Professeur : Pourquoi ? E1 : Sûrement pour les arrêter Professeur : Pour quelles raisons ? E2 : Bah leur animal est pas de la bonne couleur. E1 : Mais c'est absurde, parce que c'était avant, ils l'ont plus l'animal maintenant.	*E1 s'attarde sur un phénomène répété du texte qui valide son interprétation. *Les élèves s'attardent spontanément sur une zone précise du texte : sa chute. E1, E2 et E3 construisent leur réflexion ensemble en se ressaisissant des propos des uns et des autres. Ils ajoutent ainsi un nouvel élément à leur idée « d'absurde ». La loi initiale est absurde et celle qui veut que les gens qui possédaient un animal de la mauvaise couleur par le passé soient arrêtés l'est autant. Ils enrichissent donc leur idée autour de l'absurde.
Etape 3 : Quel lien faites-vous avec cette chanson ? (Roméo et Juliette, Grand corps malade)	* « E1 : C'est une personne qui en aime une autre comme avec l'animal. E4 : Non mais la prof elle va pas nous faire lire des trucs de zoophiles.» <i>Rires</i> * « Professeur : Quel est le message ? E1 : Bah c'est comme pour le chat, on a le droit d'aimer qui on veut. E2 : Oui, c'est un message d'amour en fait.	*Les élèves perçoivent que l'interprétation d'E1 n'est pas assez poussée et en rient. Ils se rendent donc compte que le texte va plus loin. *E2 reprend la remarque d'E1 qu'il ne trouve finalement pas si bête pour la déployer et la généraliser davantage.

Expérimentation 1, groupe 3

Moments forts du débat (échange, débat des élèves en lien avec les dispositifs extérieurs)	Indicateurs	Interprétations
Etape 1 : Quel sens donnez-vous à ce texte ?	* « E1 : bah déjà j'ai pas compris la fin. » <i>E2 raconte l'histoire</i> * E1 : C'est idiot en fait E3 : C'est méchant surtout *« E1 : Et pourquoi les bruns ? E3 : La loi c'est n'importe quoi. E4 : Oui le problème c'est que du coup ils sont tous pareils. » * « E4 : Oui le problème c'est que du coup ils sont tous pareils. E3 : Puis la liberté de presse elle est pas respectée. * « E2 : Y a une sorte de gradation dans les évènements. Professeur : C'est-à-dire ? E2 : On va d'exagération en exagération. Professeur : Et que se passe-t-il à la fin ? E2 : C'est pas dit explicitement mais l'arrestation des personnages est suggérée »	*E2 prend en charge la compréhension littérale pour tous en ce début de débat. *E1 et E3 se confortent dans leurs premières impressions de lecteurs un peu naïves. *E1 dépasse le stade de la lecture naïve en posant une question en réaction face au texte. E3 y répond en mettant en avant l'absurdité de la loi. E4 va plus loin à partir de ces remarques, il perçoit un sens possible du texte sur la différence et l'importance de la différence. *E3 se détache du propos avancé par E4 et apporte un nouvel élément qui participe au « n'importe quoi » avancé par E3 au début de ce petit échange. E3 propose donc une nouvelle facette du texte. *E2 prend une certaine distance par rapport au texte et s'intéresse à un de ses aspects : sa structure narrative qui trouve son paroxysme dans la chute.

	* « Professeur : Et si vous preniez du surplomb par rapport au texte ? E2 : C'est une référence à la seconde guerre mondiale. E1 : Oui par rapport au racisme E2 : Oui les SS tout ça.	*E2 répond assez naturellement à ma question. Il semble qu'il avait déjà cette lecture en tête et qu'il n'avait pas encore pu en parler. La réaction d'E2 semble avoir débloqué la parole d'E1 qui intervient réellement pour la première fois en proposant une lecture autour du racisme.
Etape 2 : Quels sont les éléments qui vous ont permis de construire ce sens ?	* « E2 : le mot brun est répété mais il perd son sens, il revient sans cesse et en fait ça va au-delà de la couleur. <i>E3 cite des passages avec le mot « brun »</i> E2 : Oui en fait le mot brun il a un sens plus fort.» * « E4 : Ceux qui ont fait la loi ont pris le pouvoir en fait. E2 : Oui parce que le mot brun il prend toute la place dans le texte, ça s'accumule, même au niveau des événements. »	*E2 s'attarde sur le phénomène de répétition dans le texte. Intuitivement, il réalise que le mot « brun » est un prétexte dans le texte et que le texte propose une réflexion à partir de cela. Néanmoins il n'arrive pas à exprimer clairement ce qu'il entend dire. *E4 perçoit quelque chose d'intéressant dans le propos d'E2 qu'il essaye de développer. A partir de la relance d'E4, E2 reprend donc sa réflexion qu'il rabat vite à une répétition du phénomène qu'il avait déjà repéré dans le texte, sans le mettre en lien avec un sens clair.
Etape 3 : Quel lien faites-vous avec cette chanson ? (Roméo et Juliette, Grand corps malade)	* « E1 : Le lien c'est qu'ils acceptent pas la différence de couleur. E3 : Oui c'est du racisme. » *E2 : Oui mais y a une différence parce que dans le texte ils se soumettent alors que dans la chanson non E3 : Oui mais on cherche le lien, pas la différence. E2 : Oui bah c'est le même déroulement, le même fond, y a juste la fin de différente. » *E1 : En fait ça parle de liberté, qu'on devrait être libre de penser malgré les différences et le monde autour.	*E3 conforte E1 dans son interprétation *E2 fait une remarque intéressante sur la différence entre le texte et la chanson, il perçoit donc le lien entre les deux documents (il remarque une différence à partir du point commun). Malheureusement E3 perçoit sa remarque comme hors sujet (au regard de la consigne de l'étape 3) et ne met pas en valeur le propos de son camarade. *E1 laisse de côté les « chamailleries » d'E2 et E3 pour avancer sa propre hypothèse sur le lien avec les deux documents. Cette hypothèse éclaire un nouvel aspect du texte que les élèves n'avaient pas évoqué : une réflexion sur la liberté.

Expérimentation 1, groupe 4

Moments forts du débat (échange, débat des élèves en lien avec les dispositifs extérieurs)	Indicateurs	Interprétations
Etape 1 : Quel sens donnez-vous à ce texte ?	* « E1 : Bah le sens c'est que quand on laisse faire bah voilà... On donne ça et on te prend ça (gestuelle avec la main et le bras). La loi a pris en puissance et elle est partie trop loin. E2 : Oui c'est dans l'abus. » *E1 : On met quoi comme sens alors ? E2 : ta citation est bien, genre « tu donnes la main et on te prend le bras. » * « E1 : Oui, puis ils trouvent ça normal dans le texte. E2 : Mais oui tout le monde respecte. E3 : Puis, ils se font avoir. » * « Professeur : Et si vous essayiez d'élargir l'horizon ? Le sens n'est que celui- là ?	*E1 essaie de donner du sens au texte à travers une sorte de morale qui implique les personnages qui se seraient trop laissés faire. E2 rebondit sur le dernier élément qu'il annonce (après cette morale) et il conforte E3 dans l'idée d'excès du texte. *E1 cherche dès le début à formaliser le sens à donner au texte. Après avoir fait sa proposition, elle interroge les autres pour valider sa proposition ou la pousser. E2 répond à l'interrogation d'E1 en reprenant ces propos et en reformulant une sorte de « morale ». *La morale proposée par deux élèves tournait déjà autour des personnages. Ils vont plus loin en se confortant mutuellement dans leur idée et en « accusant » les personnages. Ces deux élèves ne trouvent pas « normale » la réaction des personnages qu'ils estiment trouver cette loi « normale ». E3 les rejoint et conclut sur le sort des personnages en fin de texte. *E4 prend un peu plus de distance que ses camarades

	E4 : Ça parle de la manipulation de la population. » * « E4 : Ça parle de la manipulation de la population. E1 : On peut pas dire que c'est de la discrimination mais un peu quand même. E4 : Si, c'est ça, mais c'est qu'ils se font embobiner surtout. » * « E2 : J'aurais fait comme eux. E4 : Bah oui, ils ont pas le choix. E1 : Ils ont des limites à pas franchir. »	face au texte en répondant à mon intervention. *E4 ouvre le champ des réflexions et permet à E1 d'élargir un peu son horizon puisqu'elle s'engage à reculons sur une nouvelle idée autour de la discrimination. E1 n'est pas convaincue parce qu'elle avance et E4 vient soutenir son propos. Néanmoins, selon lui, l'interprétation d'E1 n'en est qu'une possible et est moindre par rapport à un sens qui dominerait davantage, celui de la manipulation de la population, sens qu'il avait déjà annoncé. Le petit échange précédent semble avoir changé le regard des élèves sur les personnages. E2, E4 et E1 décident de se mettre à leur place et les voient désormais plus comme des victimes que comme des personnes qui « trouvent ça normal ».
Etape 2 : Quels sont les éléments qui vous ont permis de construire ce sens ?	* « E1 : c'est la fin du texte surtout. E4 : quand ils disent le mot « résister ». » * « E2 : Ah non je suis pas d'accord. C'est dans tout le texte. Dès le début y a un truc, on sait qu'ils sont manipulés. » *E1 : Oui mais au début, on sait pas jusqu'où ça ira. Au début	*E1 et E4 décident de s'attarder sur une zone précise du texte : sa fin. E4 évoque même un mot précisément mais ne développe pas son propos. *E2 n'est pas d'accord avec les propos d'E1 et E4 qu'il interprète comme une focalisation seulement sur la fin du texte (plutôt qu'une mise en valeur de celle-ci.) *Ce malentendu entre E1, E4 et E2 permet à E1 d'aller

	c'est bizarre et après ça progresse encore plus. » * « E3 : En fait on cherche des trucs dans le texte mais on a pas trouvé de sens clair eu texte. » * « Professeur : Qu'est-ce qui vous frappe dans ce texte ? E1, E2, E3 et E4 : la fin » * « Professeur : Que se passe-t-il à la fin ? E3 : Ya du suspense. On pense qu'ils sont être arrêtés. E1 : A la fin, ils se rendent compte qu'ils auraient dû résister, se méfier. Y a comme une morale »	plus loin (pour se justifier) et déclenche une analyse de la structure narrative du texte. *E3 vient couper l'échange entre les autres élèves pour leur rappeler que l'étape 2 sert à valider un sens trouvé en étape 1 qu'ils n'avaient pas clarifié (selon elle). *La relance permet de voir que les élèves s'accordent finalement tous sur l'importance de la fin du texte. *Les élèves perçoivent la fin du texte comme essentielle au sens puisqu'E1 la relie à l'idée de manipulation des personnages. E1 s'attarde encore une fois sur une idée de morale en fin de texte.
Etape 3 : Quel lien faites-vous avec cette chanson? (Roméo et Juliette, Grand corps malade)	* « E3 : Je vois pas de lien. » * « E1 : Bah si, mais c'est bizarre. Je dirais que dans les deux cas ils sont coincés par la loi, ils sont dans la même situation. » * « E1 : Bah si, mais c'est bizarre. Je dirais que dans les deux cas ils sont coincés par la loi, ils sont dans la même situation. E2 : Oui, c'est de l'amour en cachette. E1 : Oui c'est des stéréotypes qui affrontent les lois »	*E3 est déstabilisé. *E1 est aussi déstabilisé mais il arrive à formuler un lien entre les deux documents quasi au moment même où il parle, comme si l'absence de réaction d'E3 lui avait donné envie de lui retorquer quelque chose. *E2 semble par son « oui » seulement confirmer le propos d'E1 alors qu'il annonce une autre idée. Cette autre idée permet à E1 en retour d'affiner son propos.

Bilan intermédiaire : Pour ce premier débat, il y a des « moments forts » qui se sont joués au regard des dispositifs mis en place, des moments qui ont réellement interrogé ma conception d'activité tel que nous le verrons de manière plus détaillée par la suite. Néanmoins, les dispositifs et mes interventions ont parfois entravé la parole des élèves qui restait encore ainsi très guidée. Les élèves se sont parfois perdus entre les deux étapes. Quant à la dernière étape, elle a déstabilisé beaucoup d'entre eux et a été moins productive qu'escomptée.

Expérimentation 2, groupe 1

Cette heure de classe a été annulée à la dernière minute, je n'ai donc pas pu mener mon expérimentation.

Expérimentation 2, groupe 2

Moments forts du débat (échange, débat des élèves en lien avec les dispositifs extérieurs)	Indicateurs	Analyses
Etape 1 : Texte donné sans la première phrase (si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voilà ce que je dirais :...) Choix entre trois hypothèses de lecture : Montesquieu revendique l'esclavage Montesquieu trouve certains avantages à l'esclavage Montesquieu dénonce l'esclavage	* « E1 : Je pense qu'il revendique dans le début du texte, il dit que le sucre serait trop cher si on avait pas les esclaves et du coup sans les esclaves ce serait une denrée rare. Ils sont aussi utiles pour les travaux manuels comme le défrichage. E2 : Montesquieu dénonce l'esclavage, il montre ceux de l'Afrique en disant que l'esclavage est présent mais en même temps E1 a raison il revendique aussi. » *« E3 : Du coup c'est les deux, c'est certains avantages : les esclaves c'est gratuit, y a pas de main d'œuvre à payer. E2 : Il revendique pas, pas de cette manière, il est pas pour ce genre de manière. » * « E4 : Il dénonce parce que c'est abusé ce qu'il dit, c'est forcé, c'est montré du doigt. Professeur : Un exemple où c'est le cas ? E4 : « Ils ont le nez si écrasé qu'il est presque impossible de les plaindre. E2 : Alors c'est les trois en même temps.	E1 se saisit de certains éléments du texte pour confirmer son idée : il trouve des exemples qui l'illustrent. E2 quant à lui saisit d'une autre façon du texte : il perçoit les mêmes éléments qu'E1 mais ne leur donne pas exactement le même sens. Finalement, il valide la proposition d'E1 en se montrant un peu hésitant comme si la prise de parole d'E1 l'avait fait hésiter. *E3 se ressaisit de la parole d'E1 et d'E2 comme pour trouver un compromis. Il ajoute une interprétation du texte pour valider son idée. E2 a ainsi l'occasion de déployer son idée et il revient finalement sur son propos en disant que Montesquieu ne revendique pas l'esclavage. *E4 propose une nouvelle hypothèse qu'il réussit à illustrer par un exemple. E2 semble déstabilisé car convaincu par cette nouvelle hypothèse, tout autant que par les deux autres. E1 semble

	Professeur : Montesquieu serait tripolaire ? E1 : ça se trouve il avait juste un commentaire littéraire à faire, il savait pas quoi dire, il a juste développé. <i>Rire des élèves.</i>	également déconcerté par le texte et la question.
Etape 2 : Révélation d'un indice « Montesquieu est un auteur des lumières » Choix entre trois hypothèses de lecture : Montesquieu revendique l'esclavage Montesquieu trouve certains avantages à l'esclavage Montesquieu dénonce l'esclavage	*« Professeur : Vos hypothèses ? E2 : Il trouve certains avantages, je change pas par rapport à l'étape 1, je trouve que l'indice sert à rien. E3 : Avant l'étape 1, il trouve certains avantages mais j'hésite avec l'hypothèse « dénoncer ». E1 : Il revendique toujours. E4 : Au début c'était dénoncer maintenant j'hésite avec avantages et dénoncer. * « E1 : Mais en quoi il dénonce, pourquoi vous dites ça ? E4 : Il dénonce car il sous-entend. E3 : Quand E4 dit ça, il sous-entend, il se met à la place enfin je sais pas comment l'expliquer, il sous-entend que c'est pas normal. E1 : A ce moment-là c'était commun l'esclavage. * « Professeur : L'indice vous dit quelque chose ? E1 : La recherche et tout ça... Professeur : Pourquoi cet indice à votre avis ? Il ne vous sert pas ? E2 , E3, E4 : Non	*Après l'étape 1 et l'indice, 2 élèves sur 4 hésitent finalement sur leur hypothèse. *A l'écoute des nouvelles hypothèses, E1 réagit et demande à ceux qui pensent qu'il s'agit de dénonciation d'argumenter. E4 a donc l'occasion de justifier son choix. E3 vient confirmer et expliciter les propos d'E4. Il perçoit quelque chose dans le texte et a du mal à l'expliquer. E1 n'est toujours pas d'accord et avance un argument sur l'époque du texte *L'argument d'E1 sur l'époque me permet de relancer les élèves sur l'indice. E3 et E4 qui pourtant pensent que Montesquieu peut dénoncer l'esclavage ne se saisissent pas de la

	E1 : Bah si, les mentalités changent ». * « E4 : L'indice me fait douter parce que si c'est les lumières, je pense que c'est dénoncer mais dans le texte je vois pas ce qui peut montrer ça donc je change pas. »	perche tendue. E1, qui pense que Montesquieu dénonce l'esclavage, quant à lui propose un éclairage intéressant. *E4 se saisit avec perspicacité de l'indice, un indice qui le fait douter mais qu'il n'arrive pas à mettre en lien direct avec le texte.
Etape 3 : Révélation de la première phrase du texte Choix entre trois hypothèses de lecture : Montesquieu revendique l'esclavage Montesquieu trouve certains avantages à l'esclavage Montesquieu dénonce l'esclavage	* « E1 : Il revendique parce que y a le « si », c'est le fait de dire ça s'il devait le dire, c'est ce qu'il dirait, y a une condition avec le si, y a son point de vue, c'est pas ce qu'il pense réellement, c'est « si ». » E2 : Il revendique, avec la première phrase ça veut dire qu'il voulait avec le si...J'ai fait toutes les hypothèses moi ! E3 : Je suis pas d'accord ! Je change, il dénonce ! S'il avait le droit, il aurait fait autre chose ! ça m'énerve, je sais pas comment l'expliquer... Je suis pas d'accord avec E1, c'est l'opposé. Le texte qui suit c'est s'il avait à... ». * « E1 : Si on changeait la phrase « si je soutiens, voilà ce que je dis, » là on peut dire qu'il revendique mais là c'est pas ça... c'est une hypothèse. E2 : Mais en posant son hypothèse, il pose son avis, il revendique. E1 : On le connaît pas son avis... La question c'est quoi ? Le texte ou l'avis de Montesquieu ?	*Après la révélation de la phrase en début de texte, les élèves s'y attardent pour trouver le sens général au texte. E1 y trouve une interprétation autour du « si » qui validerait son hypothèse (dénoncer). E2 change d'hypothèse et le rejoint dans la même interprétation. E3 n'hésite plus entre certains avantages et dénoncer, il interprète cette phrase en se focalisant également sur le « si j'avais ». E3 lui donne un autre sens que celui donné par E1 et E2. *Au moment où E1 prend la parole et manipule le texte en y faisant une transformation pour convaincre ses camarades, il réalise qu'il n'est plus tellement en accord avec sa propre hypothèse. E2 essaie de le ramener à leur hypothèse commune mais E1 n'est pas convaincu et interroge le rapport entre l'auteur et son texte.

	E3 : Bah il donne quelques indices le texte, on comprend que c'est pas normal, qu'ils devraient pas travailler péniblement.	E3 vient répondre à E1 et n'est pas totalement d'accord avec E2 : il le rejoint dans l'idée que l'auteur pose son avis, il n'est par contre pas d'accord avec E2 sur la nature de cet avis.
Etape 4 : Débat collectif 6 élèves pensaient que Montesquieu revendiquait l'esclavage et 8 qu'il le dénonçait	Ea « On n'a que ses pensées donc dans le texte on a pas ce qu'il dit. Eb Mais le « si » est essentiel, ça montre qu'il fait semblant, qu'il est pas avec eux. Ec : Oui. Eb : Ça reste quand même un grand philosophe, c'est Montesquieu. Ed : La phrase veut dire qu'il prépare ce qu'il va dire si on s'oppose à l'esclavage. Ec : Si ça avait été son idée, il aurait mis au présent « si j'ai ». Eb : Mais il aurait même pas dit « si » ! »	Le débat collectif s'est centré autour d'un petit groupe d'élèves. Ils se sont principalement interrogés sur une zone précise du texte : la première phrase. Des interprétations opposées ont été posées sur cette phrase. Eb a orienté l'échange en rabattant les arguments des autres à chaque fois, ce qui a nourri le débat.

Expérimentation 2, groupe 3

Moments forts du débat (échange, débat des élèves en lien avec les dispositifs extérieurs)	Indicateurs	Analyses
Etape 1 : Texte donné sans la première phrase (si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voilà ce que je dirais :...) Choix entre trois hypothèses de lecture : Montesquieu revendique l'esclavage Montesquieu trouve certains avantages à l'esclavage Montesquieu dénonce l'esclavage	* « E1 : C'est certains avantages E3 : Pas d'accord, je pense qu'il revendique. E4 : Il dénonce. E2 : Quels avantages ? Ils souffrent les noirs, c'est du racisme, je comprends pas pourquoi on peut trouver des avantages. » * « E1 : C'est pas la question c'est pas dans le texte. Dans le texte, il donne des avantages, le sucre est moins cher. Il dit par rapport à Dieu aussi comme argument. E4 : Oui c'est des exemples, après le truc de Dieu, c'est pas trop un avantage. E1 : Bah si, il dit qu'ils ont pas ça parce que Dieu a voulu. E4 : Ah oui j'ai compris. E3 : En débattant, je trouve l'hypothèse des avantages mieux E1 : Bah oui il défend les avantages. »	*Les élèves ont des hypothèses différentes. E2 se distingue en ne prenant pas de recul par rapport au texte. *E1 ramène E2 au texte et illustre son hypothèse par le texte. E4 semble convaincu par E1. E3 intervient pour dire qu'après les propos tenus, il pense que l'hypothèse est celle de « trouver certains avantages »
Etape 2 : Révélation d'un indice « Montesquieu est un auteur des lumières » Choix entre trois hypothèses de lecture : Montesquieu revendique l'esclavage Montesquieu trouve certains avantages à l'esclavage Montesquieu dénonce l'esclavage	* « E1 : Il dénonce finalement. E4 : j'hésite avec dénonce et donne certains avantages E3 : pareil » * « E1 : Le texte est sur le ton de l'ironie, il dit tout ça mais pense l'inverse. E2 : Oui il veut passer un message à ceux qui disent des trucs bêtes, c'est tourné vers l'ironie. E3 : Il fait partie du siècle des lumières, c'est un siècle où on	*E1 change d'hypothèse après l'indice donné. E3 et E4 sont encore hésitants. *E1 s'affirme et développe son idée en lien avec l'indice. Cela permet à E2 et E3 d'aller dans son sens en mobilisant leurs propres intuitions et

	dénonce beaucoup, donc il dénonce avec de l'ironie. ... E4 : Bah moi j'hésite toujours. »	connaissances. E4 hésite toujours et n'est pas convaincu par E1
Etape 3 : Révélation de la première phrase du texte Choix entre trois hypothèses de lecture : Montesquieu revendique l'esclavage Montesquieu trouve certains avantages à l'esclavage Montesquieu dénonce l'esclavage	* « E4 : Du coup moi je reviens sur avantages. E1 : Moi pareil. E3 : J'hésite entre avantages et dénonce. E3 : Moi je sais pas... * « Professeur : Retournez au texte, mettez en lien le début et la suite. E1 : Il dit si « j'avais », il trouve des avantages, il le dirait s'il le devait, c'est pas qu'il revendique, il le fait pas ! E4 : Il soutient quand même mais juste avec des avantages. E2 : Oui mais il pourrait dire des trucs après, des trucs contraires. * « E2 : Bah il donne son opinion mais c'est pas la vraie, il... c'est ... E1 : Oui t'as raison ! Ah si ! S'il avait à le soutenir, s'il était forcé... Maintenant peut-être qu'il pense pas ça . E3 : Ou alors c'est de l'ironie. E2 : Bah oui c'est exagéré, c'est trop.	*La partie du texte dévoilée n'a pas permis aux élèves de confirmer leurs hypothèses sur lesquelles ils s'interrogent de nouveau. *E1, E4 et E2 débattent et ne portent pas le même sens sur le « si j'avais » en début de texte. *E1 qui n'est pourtant pas d'accord avec E2 perçoit assez facilement ce qu'E2 a du mal à clairement dire. E1 rejoint donc E2 en développant son propos. E3 rejoint leur réflexion en ajoutant la notion d'ironie. E2 développe son idée.
Etape 4 : Débat collectif 5 élèves pensaient que Montesquieu revendiquait l'esclavage, 7 qu'il trouvait certains avantages à celui-ci et 5 qu'il le dénonçait	* « Ea : Avantages parce que sur la première phrase du texte il dit que les Africains sont des objets pour déchiffrer. Eb : Avec le « si j'avais », il donne des choses bien sur l'esclavage mais lui pense pas ça. Ec : Avantages car il dit que l'homme noir peut pas être l' élu de Dieu. Ed : Il dénonce, il dit « si j'avais ».	Les hypothèses et les avis sont très mitigés. Les élèves restent sur leurs positions respectives.

Expérimentation 2, groupe 4

Moments forts du débat (échange, débat des élèves en lien avec les dispositifs extérieurs)	Indicateurs	Analyses
Etape 1 : Texte donné sans la première phrase (si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voilà ce que je dirais :..) Choix entre trois hypothèses de lecture : Montesquieu revendique l'esclavage Montesquieu trouve certains avantages à l'esclavage Montesquieu dénonce l'esclavage	* « E2 : Je suis pour que Montesquieu dénonce. E3 : Oui, dénonce. E1 : Il revendique. E4 : Il revendique. E1 : Il dénonce parce que ses propos sont exagérés ! Il dit des trucs par rapport à la religion sur Dieu alors que Dieu dirait l'inverse. E1 : Il revendique parce que dans le texte il dit beaucoup de choses vraies (...). Je cite « font plus de cas d'un collier de verre que d'or », ça montre qu'ils prennent les noirs pour des sous-humains. E4 : Je pense comme E1 ! Par exemple il dit « des esprits exagèrent l'injustice ». E3 : Moi je rejoins le côté d'E1, quand il parle des roux et des Egyptiens ça montre aussi l'exagération. * « E2 : Moi je reste sur mon idée, le truc avec Dieu, les références à Dieu ça montre justement que ceux qui sont pour ne respectent pas la religion. E1 : Dans la phrase qu'E1 vient de dire, je suis pas d'accord parce que Montesquieu dit ça mais	*E2 et E3 sont d'accord sur une hypothèse et les deux autres élèves sur une autre. Chacun justifie son hypothèse en convoquant le texte. E1 se démarque en ajoutant du « bon sens » à sa lecture du texte. *E2 et E1 s'opposent sur une phrase précise du texte en lui donnant deux sens différents en fonction de leurs hypothèses. E1 se contente du sens littéral tandis qu'E2 va plus loin.

	pour dire qu'un corps noir n'est pas fait pour être sympa...	
Etape 2 : Révélation d'un indice « Montesquieu est un auteur des lumières » Choix entre trois hypothèses de lecture : Montesquieu revendique l'esclavage Montesquieu trouve certains avantages à l'esclavage Montesquieu dénonce l'esclavage	« * E2 : L'indice sur les lumières renforce mon idée car tous les philosophes des lumières ont essayé de changer les choses, ce sont des révolutionnaires, ils apaisent les relations entre les hommes donc je pense qu'il dénonce. E3 : Je rejoins l'idée de E2 : Il met des paroles d'autres personnages en même temps dans le texte pour les critiquer. Professeur : Les autres ? E4 : D'accord Professeur : Pourquoi ? E1 : Bah c'est les lumières... * « E1 : Dans son texte y a plein de petites phrases qui ont pas de rapport entre elles ... E2 : Il en rajoute pour faire ça aberrant ! Enfin c'est pour que les gens prennent conscience, il veut les choquer » * « E3 : Je suis pas d'accord avec E2 enfin si mais je pense que ça va plus loin... Il dénonce des gens aussi, c'est pas juste qu'il dénonce l'esclavage. E4 : Oui puis c'est pas que l'esclavage, il montre que c'est plein de choses qui sont injustes aussi, y a les roux aussi. E2 : Oui il dénonce le racisme globalement.	*E2 se mobilise de ses connaissances sur le siècle des lumières pour valider son hypothèse. E3 va dans son sens et valide l'hypothèse d'E2 en allant plus loin puisqu'il montre en quelque sorte comment le texte aurait pu être compris à l'inverse. E4 et E1 après cet indice et les interventions d'E2 et E3 les rejoignent assez naturellement. *E1 et E2 analysent maintenant la structure du texte et l'effet recherché par l'auteur pour valider leurs hypothèses. E3 et E4 se ressaisissent des propos d'E2 pour élargir l'horizon du texte. Il se détache de la recherche d'un sens en rapport avec l'esclavage (donné en consigne) pour entrer dans une réflexion plus poussée sur le texte, une réflexion qu'E2 valide.
Etape 3 : Révélation de la première phrase du texte	* « E2 : ça confirme l'hypothèse ! Il dit « si j'avais », il part dans	La partie du texte révélée permet à tous les élèves

Choix entre trois hypothèses de lecture : Montesquieu revendique l'esclavage Montesquieu trouve certains avantages à l'esclavage Montesquieu dénonce l'esclavage	l'hypothèse ! Il dit pas « je veux soutenir » E4 : Pareil E1 : Il dit ça en début pour faire comprendre qu'il le pense pas, il veut faire comprendre que c'est pas bien ce qu'il va dire après. E3 : Je pense que c'est ça, oui !	de se conforter dans leurs hypothèses.
Etape 4 : Débat collectif 1 élève pensait que Montesquieu revendiquait l'esclavage, 1 qu'il trouvait certains avantages à celui-ci et 12 qu'il le dénonçait	Ea en s'opposant aux autres élèves : On dénonce pas en donnant des avantages Eb : Bah si, c'est pour montrer ça aberrant en fait !	Il n'y a pas réellement eu de débat puisque les 2 élèves à contre-courant n'ont pas vraiment pris la parole.

Bilan intermédiaire : Ce deuxième dispositif semble avoir davantage porté ses fruits que le premier. Les élèves étaient plus à l'aise avec les étapes, qui fixaient un objectif précis et clair. On remarque que les étapes ont permis de relancer les élèves et leurs discussions pour pouvoir réellement s'interroger sur le texte. La progression du dispositif a permis aux élèves de mieux s'interroger sur des zones précises du texte, qui étaient sujettes à différentes interprétations.

3.2 *Analyse*

3.2.1 Du côté de l'enseignant : la question du pilotage

Les expérimentations ont plus ou moins bien fonctionné selon ce que j'appelle les « interventions » extérieures. Il semble qu'à cet égard, la première expérimentation a été plus efficace que la seconde. En effet, après la première expérimentation, j'ai modifié le dispositif qui présentait plusieurs écueils en termes de pilotage de la séance.

Lors du premier dispositif, la première étape a parfois été compliquée pour les élèves, sans doute parce que la question qui leur était posée sur le « sens » qui était une question bien trop vaste et qui manquait de précision. De plus, la distinction entre les deux étapes (sens/éléments qui ont construit le sens) n'a pas toujours porté ses fruits puisque les élèves n'ont soit pas perçu la nuance entre les

deux étapes, soit avaient déjà mobilisé le texte en étape 1. Enfin, la dernière étape (en lien avec la chanson de Grand Corps Malade) a été très courte et assez difficile pour les élèves qui n'ont pas spontanément perçu le lien (comme je l'avais idéalement imaginé). Cet écueil est sans doute dû à un mauvais choix de ma part. J'avais choisi cette chanson en me disant qu'elle plairait et « parlerait » aux élèves, mais sans réfléchir suffisamment à l'aide ou aux obstacles qu'elle susciterait.

Par ailleurs, mes interventions directes au sein du débat ont également en partie nuit à celui-ci. De fait, lors du premier dispositif, j'ai proposé beaucoup de relances aux élèves, par peur que leur parole ne se bloque. Or, mes interventions étaient parfois intempestives et coupaient la réflexion des élèves (surtout en étape 1 et 2), voire prenaient implicitement partie pour un élève qui avait la même interprétation du texte que moi (sur la tolérance notamment en étape 1). J'ai difficilement géré mon rôle dans ces premiers débats.

Après avoir modifié mon dispositif, je remarque que la deuxième expérimentation a mieux fonctionné que la séance première.

La deuxième séance était plus enrichissante car les élèves portaient de « quelque chose » à défendre (du fait de consignes plus précises) et n'avaient pas à proposer des hypothèses (parfois vagues comme lors de la première expérimentation). De plus, les étapes marquaient réellement des temps dans le débat puisqu'elles ont permis à beaucoup d'élèves de questionner, de remettre en cause leurs hypothèses de lecture. Par ailleurs, les élèves se sont davantage focalisés sur une zone précise du texte, son début et sa fameuse formule « si j'avais » (lors de l'étape 3) qui a généré plusieurs interprétations. Le débat a donc été plus riche et plus porteur. Par ailleurs, la meilleure efficacité du second dispositif m'a permis d'être moins présente et de moins intervenir dans le débat des élèves. En effet, lors du second dispositif, j'ai proposé moins de relances aux élèves, ma prise de parole n'a pas entravé leurs parcours réflexifs et le débat.

3.2.2 Du côté des élèves : la question des postures.

Ces débats ont été l'occasion de voir que les élèves pouvaient changer leur façon d'aborder un texte, cela m'a permis de mettre en lien leurs identités de sujets-lecteurs lors de ces débats et les postures de lecteur dont fait mention Dominique Bucheton (Bucheton, 1999, cité dans Vibert, 2013, p.6). Aucun élève n'a perçu le

texte comme un texte tâche (comme les élèves le font parfois en lecture analytique plus classique), tous se sont réellement confrontés au texte, aucun élève n'a « saboté » son travail. Peu d'élèves ont adopté la posture « texte action » en psychologisant les personnages ; lorsque c'était le cas, les autres élèves ont tout de suite décalé le débat et expliqué que la question n'était pas là (comme lors de l'expérimentation 2, groupe 3). Pour le dernier débat, quasi tous les élèves étaient en posture « texte signe » puisque le dispositif voulait que les élèves cherchent les intentions de l'auteur. Ainsi, les élèves se sont réellement confrontés au texte et cela a changé leur rapport au texte qu'ils ont perçu comme étant une énigme, ce qui les a motivés.

3.2.3 Retour sur les hypothèses initiales

Initialement, j'avais posé trois hypothèses qui découlaient de ma question de recherche :

- Le débat interprétatif bouscule la façon d'aborder le texte des élèves.
- Le débat interprétatif lutte contre la dérive techniciste et permet d'interroger davantage le sens.
- Le débat interprétatif permet aux élèves de co-construire un sens.

Avec du recul, il est possible de commenter ce choix d'hypothèses. En effet, il semble que la première hypothèse soit difficile à vérifier de manière aussi concrète que les deux autres, voire qu'elle recoupe partiellement, dans son contenu, les deux autres.

Pour ce qui est de la première hypothèse, l'on peut tout d'abord affirmer que les élèves ont aimé cette activité puisqu'ils me l'ont annoncé lors des deux séances. On note ainsi que les élèves ont apprécié changer de modalité pour analyser un texte. On retrouve cette idée dans les postures des élèves qui témoignent d'une envie d'analyser le texte plutôt que d'y échapper rapidement. Cette envie se retranscrit dans une attitude plus intéressée vis-à-vis des textes, dont ils se souviennent encore. L'activité d'apprentissage singulière a donc permis de mettre en valeur les textes aux yeux des élèves et de leur donner envie de réellement se mobiliser dans leurs analyses, en se confrontant directement au texte et avec un certain plaisir.

Concernant la deuxième hypothèse, il s'avère qu'elle a été en partie vérifiée. Les élèves ont perçu les textes comme une sorte de jeu qui devait aboutir à la découverte du sens du texte. Les élèves se sont donc efforcés de se confronter au sens du texte, à l'intention de l'auteur, ce qui leur a permis de prendre de la distance par rapport au texte. Aucun élève n'a « disséqué le texte ». Les citations des élèves ne servaient qu'à valider leurs hypothèses ou leurs propos du moment. On remarque notamment que pour l'expérimentation 1, un des groupes (le troisième) s'est efforcé de trouver « une morale » au texte, ce qui témoigne d'une recherche de sens plutôt qu'une recherche de procédés.

Enfin, les élèves ont également travaillé sur la co-construction du sens. Tout d'abord, il y a évidemment des groupes, mais aussi des expérimentations, où les hypothèses étaient plus divergentes que d'autres (et donc où il y a plus eu débat). Lorsqu'ils sont d'accord, on remarque que les élèves complètent assez facilement la parole des autres qui ont la même idée. Les élèves confirment souvent mutuellement leur propos et ne pensant que les confirmer, ajoutent bien souvent un nouvel élément en réalité. Les élèves qui s'opposent aux autres ont plus de mal à faire avancer le débat : ils réussissent à dire « non » mais ne prennent pas toujours en compte la parole de l'autre pour la déconstruire, ils disent seulement ce qu'ils pensent. Néanmoins, le débat est intéressant lorsque les élèves ont deux hypothèses différentes qu'ils vérifient tous deux par la même zone du texte. Enfin, pour le deuxième dispositif, les hypothèses ont changé au cours du débat, parfois grâce au débat entre les élèves mais surtout grâce à l'orchestration du débat et les différentes étapes. Pour ce qui est du premier débat, la co-construction a manqué de pertinence puisque les élèves percevaient plus les propositions des autres élèves comme des « bouées de secours » auxquelles il fallait se rattacher.

Conclusion

Ce travail de recherche m'a permis d'une part de connaître une situation d'apprentissage que j'avais vaguement découverte en master 1 et qui m'intriguais. J'ai pu davantage me documenter et enrichir mon approche de cette dernière. En effet, le débat interprétatif était une situation d'apprentissage qui me paraissait encore très floue. Par ailleurs, mes expérimentations mises en place lors des séances m'ont globalement convaincue. Il s'agit sans doute d'une situation d'apprentissage que je mettrai de nouveau en place au sein de mes futures classes. D'autre part, ce travail de recherche m'a permis de questionner ma pratique. En effet, j'ai pu m'interroger sur mon rôle en tant qu'enseignante au sein d'un tel dispositif. Cette situation d'apprentissage m'a permis de percevoir à quel point la préparation en amont est essentielle au bon déroulé d'une séance. J'ai été confrontée à des erreurs dans ma pratique, tant en termes de conception de séance que de gestion de l'immédiateté de la séance (et ce, essentiellement lors de la première expérimentation). Ce sont des écueils que j'ai pu rapidement constater au regard de mon recueil de données. La deuxième expérimentation m'a donc permis d'adopter une posture réflexive et critique à l'égard de ma pratique, d'améliorer celle-ci et ainsi de favoriser davantage la réflexion des élèves.

Bibliographie

- Ministère de l'Education nationale (2008). *Programmes du collège : Programme de l'enseignement du français*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf.
- Ministère de l'Education nationale, (2016). *Le débat interprétatif*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf
- Vibert, A., (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Repéré sur le site Ministère de l'Education, ressources Eduscol http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf
- Laudet, P., (2011). *Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier*. Repéré sur le site Ministère de l'Education, ressources Eduscol http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf
- Dubois-Marcoin, D., Tauveron, C., (2008). Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège. *Repères, numéro 37*, 2008, p.5-25. Repéré à <https://reperes.revues.org/417>.
- Billouet, P., (2007). *Débattre : pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, France : L'Harmattan.

- Paillé, P., (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte professionnalisant : douze devis méthodologiques exemplaires. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27%282%29/paille27%282%29.pdf
- Pavloff, F., (1998). *Matin Brun*. Paris, France : Cheyne
- Montesquieu, (1748). *De l'Esprit des lois*, Genève, Suisse

Annexes

Annexe 1, *Matin Brun*, Franck Pavloff, 1998

Les jambes allongées au soleil, on ne parlait pas vraiment avec Charlie, on échangeait des pensées qui nous couraient dans la tête, sans bien faire attention à ce que l'autre racontait de son côté. Des moments agréables où on laissait filer le temps en sirotant un café. Lorsqu'il m'a dit qu'il avait dû faire piquer son chien, ça m'a surpris, mais sans plus. C'est toujours triste un clebs qui vieillit mal, mais passé quinze ans, il faut se faire à l'idée qu'un jour ou l'autre il va mourir.

- Tu comprends, je pouvais pas le faire passer pour un brun.
- Ben, un labrador, c'est pas trop sa couleur, mais il avait quoi comme maladie ?
- C'est pas la question, c'était pas un chien brun, c'est tout.
- Mince alors, comme pour les chats, maintenant ?
- Oui, pareil.

Pour les chats, j'étais au courant. Le mois dernier, j'avais dû me débarrasser du mien, un de gouttière qui avait eu la mauvaise idée de naître blanc, taché de noir. C'est vrai que la surpopulation des chats devenait insupportable, et que d'après ce que les scientifiques de l'Etat national disaient, il valait mieux garder les bruns. Que des bruns. Tous les tests de sélection nombreuses et qu'ils mangeaient beaucoup moins. Ma fois un chat c'est un chat, et comme il fallait bien résoudre le problème d'une façon ou d'une autre, va pour le décret qui instaurait la suppression des chats qui n'étaient pas bruns. Les milices de la ville distribuaient gratuitement des boulettes d'arsenic. Mélangées à la pâtée, elles expédiaient les matous en moins de deux. Mon cœur s'était serré, puis on oublie vite. Les chiens, ça m'avait surpris un peu plus, je ne sais pas trop pourquoi, peut-être parce que c'est plus gros, ou que c'est le compagnon de l'homme comme on dit. En tout cas Charlie venait d'en parler aussi naturellement que je l'avais fait pour mon chat, et il avait sans doute raison. Trop de sensiblerie ne mène pas à grand-chose, et pour les chiens, c'est sans doute vrai que les bruns sont plus résistants.

On n'avait plus grand-chose à se dire, on s'était quittés mais avec une drôle d'impression.

Comme si on ne s'était pas tout dit. Pas trop à l'aise. Quelque temps après, c'est moi qui avais appris à Charlie que le Quotidien de la ville ne paraîtrait plus. Il en était resté sur le cul : le journal qu'il ouvrait tous les matins en prenant son café crème !

- Ils ont coulé ? Des grèves, une faillite ?
- Non, non, c'est à la suite de l'affaire des chiens.
- Des bruns ?
- Oui, toujours. Pas un jour sans s'attaquer à cette mesure nationale. Ils allaient jusqu'à remettre en cause les résultats des scientifiques. Les lecteurs ne savaient plus ce qu'il fallait penser, certains même commençaient à cacher leur clébard !
- · trop jouer avec le feu...
- Comme tu dis, le journal a fini par se faire interdire.
- Mince alors, et pour le tiercé ?
- Ben mon vieux, faudra chercher tes tuyaux dans les Nouvelles Brunes, il n'y a plus que celui-là. Il paraît que côté courses et sports, il tient la route. Puisque les autres avaient passé les bornes, il fallait bien qu'il reste un journal dans la ville, on ne pouvait pas se passer d'informations tout de même.

J'avais repris ce jour-là un café avec Charlie, mais ça me tracassait de devenir un lecteur des Nouvelles Brunes. Pourtant, autour de moi les clients du bistrot continuaient leur vie comme avant : j'avais sûrement tort de m'inquiéter.

Après ça avait été au tour des livres de la bibliothèque, une histoire pas très claire, encore. Les maisons d'édition qui faisaient partie du même groupe financier que le Quotidien de la ville, étaient poursuivies en justice et leurs livres interdits de séjour sur les rayons des bibliothèques.

Il est vrai que si on lisait bien ce que ces maisons d'édition continuaient de publier, on relevait le mot chien ou chat au moins une fois par volume, et sûrement pas toujours assorti du mot brun. Elles devaient bien le savoir tout de même.

- Faut pas pousser, disait Charlie, tu comprends, la nation n'a rien à y gagner à accepter qu'on détourne la loi, et à jouer au chat et à la souris. Brune, il avait rajouté en regardant autour de lui, souris brune, au cas où on aurait surpris notre conversation. Par mesure de précaution, on avait pris l'habitude de rajouter brun ou brune à la fin des phrases ou après les mots. Au début, demander un pastis brun, ça nous avait fait drôle, puis après tout, le langage c'est fait pour évoluer et ce n'était pas plus étrange de donner dans le brun, que de rajouter " putain con ", à tout bout de champ, comme on le fait par chez nous. Au moins, on était bien vus et on était tranquilles. On avait même fini par toucher le tiercé. Oh, pas un gros, mais tout de même, notre premier tiercé brun. Ça nous avait aidés à accepter les tracasseries des nouvelles réglementations. Un jour, avec Charlie, je m'en souviens bien, je lui avais dit de passer à la maison pour

regarder la finale de la Coupe des coupes, on a attrapé un sacré fou rire. Voilà pas qu'il débarque avec un nouveau chien !

Magnifique, brun de la queue au museau, avec des yeux marrons.

- Tu vois, finalement il est plus affectueux que l'autre, et il m'obéit au doigt et à l'oeil.

Fallait pas que j'en fasse un drame du labrador noir. À peine il avait dit cette phrase, que son chien s'était précipité sous le canapé en jappant comme un dingue. Et gueule que je te gueule, et que même brun, je n'obéis ni à mon maître ni à personne ! Et Charlie avait soudain compris.

- Non, toi aussi ?

- Ben oui, tu vas voir.

Et là, mon nouveau chat avait jailli comme une flèche pour grimper aux rideaux et se réfugier sur l'armoire. Un matou au regard et aux poils bruns. Qu'est ce qu'on avait ri. Tu parles d'une coïncidence !

- Tu comprends, je lui avais dit, j'ai toujours eu des chats, alors... Il est pas beau, celui-ci ?

- Magnifique, il m'avait répondu.

Puis on avait allumé la télé, pendant que nos animaux bruns se guettaient du coin de l'oeil. Je ne sais plus qui avait gagné, mais je sais qu'on avait passé un sacré bon moment, et qu'on se sentait en sécurité. Comme si de faire tout simplement ce qui allait dans le bon sens dans la cité nous rassurait et nous simplifiait la vie. La sécurité brune, ça pouvait avoir du bon. Bien sûr je pensais au petit garçon que j'avais croisé sur le trottoir d'en face, et qui pleurait son caniche blanc, mort à ses pieds. Mais après tout, s'il écoutait bien ce qu'on lui disait, les chiens n'étaient pas interdits, il n'avait qu'à en chercher un brun. Même des petits, on en trouvait. Et comme nous, il se sentirait en règle et oublierait vite l'ancien.

Et puis hier, incroyable, moi qui me croyais en paix, j'ai failli me faire piéger par les miliciens de la ville, ceux habillés de brun, qui ne font pas de cadeau. Ils ne m'ont pas reconnu, parce qu'ils sont nouveaux dans le quartier et qu'ils ne connaissent pas encore tout le monde.

J'allais chez Charlie. Le dimanche, c'est chez Charlie qu'on joue à la belote. J'avais un pack de bières à la main, c'était tout. On devait taper le carton deux, trois heures, tout en grignotant. Et là, surprise totale : la porte de son appart avait volé en éclats, et deux miliciens plantés sur le palier faisaient circuler les curieux. J'ai fait semblant d'aller

dans les étages du dessus et je suis redescendu par l'ascenseur. En bas, les gens parlaient à mi-voix.

- Pourtant son chien était un vrai brun, on l'a bien vu, nous !

- Oui, mais à ce qu'ils disent, c'est que avant, il en avait un noir, pas un brun. Un noir.

- Avant ?

- Oui, avant. Le délit maintenant, c'est aussi d'en avoir eu un qui n'aurait pas été brun. Et ça, c'est pas difficile à savoir, il suffit de demander au voisin. J'ai pressé le pas. Une coulée de sueur trempait ma chemise. Si en avoir eu un avant était un délit, j'étais bon pour la milice. Tout le monde dans mon immeuble savait qu'avant j'avais eu un chat noir et blanc. Avant ! Ça alors, je n'y aurais jamais pensé ! Ce matin, Radio brune a confirmé la nouvelle. Charlie fait sûrement partie des cinq cents personnes qui ont été arrêtées. Ce n'est pas parce qu'on aurait acheté récemment un animal brun qu'on aurait changé de mentalité, ils ont dit. " Avoir eu un chien ou un chat non conforme, à quelque époque que ce soit, est un délit. " Le speaker a même ajouté " injure à l'Etat national ". Et j'ai bien noté la suite. Même si on n'a pas eu personnellement un chien ou un chat non conforme, mais que quelqu'un de sa famille, un père, un frère, une cousine par exemple, en a possédé un, ne serait ce qu'une fois dans sa vie, on risque soi-même de graves ennuis.

- Je ne sais pas où ils ont amené Charlie. Là, ils exagèrent. C'est de la folie. Et moi qui me croyais tranquille pour un bout de temps avec mon chat brun. Bien sûr, s'ils cherchent avant, ils n'ont pas fini d'en arrêter des proprios de chats et de chiens. Je n'ai pas dormi de la nuit. J'aurais dû me méfier des bruns dès qu'ils nous ont imposé leur première loi sur les animaux. Après tout, il était à moi mon chat, comme son chien pour Charlie, on aurait dû dire non. Résister davantage, mais comment ? Ça va si vite, il y a le boulot, les soucis de tous les jours. Les autres aussi baissent les bras pour être un peu tranquilles, non ? On frappe à la porte. Si tôt le matin, ça n'arrive jamais. J'ai peur. Le jour n'est pas levé, il fait encore brun au dehors. Mais, arrêtez de taper si fort.

Annexe 2, Des l'esclavage des nègres ,Montesquieu, 1748

« Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais :

Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.

Le sucre serait trop cher, si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves.

Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête ; et ils ont le nez si écrasé, qu'il est presque impossible de les plaindre.

On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout une âme bonne, dans un corps tout noir.

Il est si naturel de penser que c'est la couleur qui constitue l'essence de l'humanité, que les peuples d'Asie, qui font des eunuques, privent toujours les noirs du rapport qu'ils ont avec nous d'une manière plus marquée.

On peut juger de la couleur de la peau par celle des cheveux, qui chez les Égyptiens, les meilleurs philosophes du monde, était d'une si grande conséquence, qu'ils faisaient mourir tous les hommes roux qui leur tombaient entre les mains.

Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun, c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre que de l'or, qui chez des nations policées, est d'une si grande conséquence.

Il est impossible que nous supposions que ces gens-là soient des hommes, parce que, si nous les supposions des hommes, on commencerait à croire que nous ne sommes pas nous-mêmes chrétiens.

Des petits esprits exagèrent trop l'injustice que l'on fait aux Africains : car, si elle était telle qu'ils le disent, ne serait-il pas venu dans la tête des princes d'Europe, qui font entre eux tant de conventions inutiles, d'en faire une générale en faveur de la miséricorde et de la pitié. »

Annexe 3, Retranscription de la première expérimentation

SECONDE 4

Groupe 1 (4 élèves) :

Etape 1

Elève 1 : Je sais pas si j'ai tout compris.

Elève 2 : Oui, la fin est bizarre.

Professeur : De quoi le texte parle ?

Elève 2 : Bah y a deux personnages, l'un a un chien, l'autre un chat. Ils parlent d'une loi contre les gens qui ont des chiens qui sont pas de la bonne couleur.

Elève 3 : Oui, y a une loi bizarre... C'est absurde, y a aucun sens. Franchement, c'est débile.

Professeur : Ca s'arrête là ? Vous pensez que le récit est gratuit ?

Elève 2 : Bah non, c'est fait pour nous faire réfléchir.

Elève 3 : Oui c'est pour faire réfléchir sur la différence.

Elève 2 : Ah carrément... Non tu pars loin là.

Professeur : Peut-être qu' Elève 3 peut développer son propos.

Elève 3 : Bah la loi est faite pour que tout le monde se ressemble, c'est débile.

Elève 2 : Ouais...

Professeur : D'autres hypothèses à part celles d' Elève 3 ?

Elèves 1,2 et 4 : Non...

Etape 2 :

Elève 3 : Dans le texte, tout ce qui est pas de la bonne couleur est tué.

Elève 2 : Ouais, ça fait penser aux nazis...

Elève 3 : Oui, c'est absurde.

Professeur : Creusez cette idée de l'absurde.

Elève 1 : Bah c'est bizarre...

Elève 2 : C'est basé sur un truc scientifique à moitié et qui est bête.

Professeur : D'accord. Que pouvez-vous dire sur les personnages et sur leur rapport à cette loi ?

Elève 1 : Bah y en a un au début qui est triste mais il oublie le chat au final.

Elève 2 : Oui au début il trouve ça absurde en fait et après il est d'accord.

Professeur : C'est-à-dire ?

Elève 1 : Bah ils se sont habitués, ils avaient pas le choix en même temps.

Professeur : Et pour ce qui est de la chute ?

Tous les élèves : Bah y a quelqu'un qui frappe à la porte.

Elève 3 : C'est la milice je crois.

Elève 1 : C'est débile, chacun sa vie.

Elève 2 : Ils se sont pas battus, ils ont suivi alors ils se sont fait avoir.

Etape 3 :

Elève 3 : Franchement y a pas de lien.

Elève 2 : Bah si, c'est sur la différence, quand on n'accepte pas les autres.

Elève 1 : En fait, Roméo et Juliette ils sont séparés alors qu'ils s'aimaient, comme le chat et son maître.

Groupe 2 (4 élèves) :

Etape 1 :

Elève 1 : C'était compliqué à lire, enfin c'était bizarre quoi.

Elève 2 : Ouais, c'était trop bizarre.

Elève 1 : On dirait que la répétition du mot brun c'est le but de la nouvelle.

Professeur : Le but de la nouvelle ?

Elève 1 : Bah déjà y a le titre et en plus ils en parlent beaucoup.

Elève 2 : Ils veulent s'en débarrasser en fait. C'est n'importe quoi tout le long.

Elève 1 : Oui, la loi bizarre elle est passée super vite, ils ont même pas eu le temps de...

Elève 3 : Bah oui mais eux ils sont pas d'accord avec la loi.

Elève 4 : Non c'est pas ça, ils sont trop soumis en fait.

Elève 1 : Ils avaient pas le choix, ils devaient accepter.

Professeur : Quel sens donnez-vous à cette nouvelle finalement ?

Elève 4 : Bah c'est une histoire d'animaux .

Professeur : Pas plus ?

Tous les élèves : Bah non...

Professeur : Donc quel est le sens de la nouvelle ?

Tous les élèves : ...

Professeur : Si vous deviez lui donner un autre titre, ce serait lequel ?

Elève 2 : « La discrimination des animaux ».

Professeur : Vous êtes d'accord avec Elève 2 ?

Elèves 1, 3 et 4 : Oui.

Etape 2 :

Elève 1 : Bah déjà dans le texte, y a la répétition du mot « brun ».

Elève 3 : A la fin y a la milice qui vient, celle qui interdit les animaux.

Professeur : Pourquoi ?

Elève 1 : Sûrement pour les arrêter.

Professeur : Pour quelles raisons ?

Elève 2 : Bah leur animal est pas de la bonne couleur.

Elève 1 : Mais c'est absurde, parce que c'était avant, maintenant ils l'ont plus l'animal.

Elève 4 : Oui, puis on a le droit d'avoir l'animal qu'on veut, c'est n'importe quoi.

Etape 3 :

Elève 1 : C'est une personne qui en aime une autre, comme avec l'animal...

Rires des élèves

Elève 4 : Non mais la prof va pas nous faire lire des trucs de zoophile.

Professeur : De quoi parle la chanson ?

Elève 1 : Bah c'est des personnes qui s'aiment mais qui sont trop différentes.

Professeur : Quel est le message ?

Elève 1 : Bah c'est comme pour le chat, on a le droit d'aimer qui on veut.

Elève 2 : Oui, c'est un message d'amour en fait.

SECONDE 3

Groupe 1 (4 élèves)

Etape 1 :

Elève 1 : Bah déjà, j'ai pas compris la fin.

Elève 2 raconte l'histoire (les faits)

Elève 1 : C'est idiot en fait.

Elève 3 : C'est méchant surtout.

Elève 1 : Et pourquoi les bruns ?

Elève 3 : La loi c'est n'importe quoi.

Elève 4 : Oui le problème c'est que du coup ils sont tous pareils.

Elève 3 : Puis la liberté de presse, elle est pas respectée.

Elève 2 : Y a une sorte de gradation dans les événements.

Professeur : C'est-à-dire ?

Elève 2 : On va d'exagération en exagération.

Professeur : Et que se passe-t-il à la fin ?

Elève 2 : C'est pas dit explicitement mais l'arrestation des personnages est suggérée.

Professeur : D'accord. Et si vous preniez un peu de surplomb par rapport au texte maintenant ?

Elève 2 : C'est une référence à la seconde guerre mondiale.

Elève 1 : Oui par rapport au racisme.

Elève 2 : Oui les SS et tout ça .

Etape 2 :

Elève 2 : Y a deux choses dans le texte : le mot brun est répété mais il perd son sens, il revient sans cesse, et en fait ça va au-delà de la couleur. Le brun au final c'est tout et n'importe quoi.

Elève 3 cite des passages avec le mot « brun »

Elève 2 : Oui en fait le mot il a un sens plus fort...

Elève 4 : Ceux qui ont fait la loi ont pris le pouvoir en fait.

Elève 2 : Oui parce que le mot brun il prend toute la place dans le texte, ça s'accumule, même au niveau des événements.

Elève 1 : Oui y a une accumulation très brute des événements.

Elève 2 : Y a comme des stades qui augmentent.

Etape 3 :

Elève 1 : Le lien c'est qu'ils acceptent pas la différence de couleur.

Elève 3 : C'est du racisme.

Elève 4 : Dans le texte, le personnage aime son chien et il est obligé de le tuer même s'il l'aime.

Elève 2 : Oui mais y a une différence parce que dans le texte, ils se soumettent alors que dans la chanson non.

Elève 3 : Oui mais on cherche le lien là, pas la différence.

Elève 2 : Oui bah c'est le même déroulement, le même fond, y a juste la fin de différente.

Elève 1 : En fait ça parle de liberté, qu'on devrait pouvoir être libre de penser malgré les différences et le monde autour.

GROUPE 2 (4 élèves)

Etape 1 :

Elève 1 : Bah le sens c'est que quand on laisse faire bah voilà... On donne « ça » et on te prend « ça » (*gestuelle avec le bras*). La loi a pris en puissance et elle est partie trop loin.

Elève 2 : Oui c'est dans l'abus.

Elève 1 : On met quoi comme sens alors ?

Elève 2 : Ta citation est bien, genre « tu donnes la main et on te donne le bras ».

Elève 1 : Oui puis ils trouvent ça normal dans le texte.

Elève 2 : Mais oui, tout le monde respecte.

Elève 3 : Puis ils se font avoir.

Professeur : Et si vous essayiez d'élargir un peu l'horizon ? Le sens n'est que celui-là ?

Elève 4 : Ça parle de la manipulation de la population.

Elève 1 : On peut pas dire que c'est de la discrimination mais un peu quand même.

Elève 4 : Si, c'est ça. Mais c'est surtout qu'ils se font embobiner.

Elève 2 : J'aurais fait comme eux moi.

Elève 4 : Bah oui, ils ont pas le choix.

Elève 1 : Ils ont des limites à pas franchir.

Etape 2 :

Elève 1 : C'est la fin du texte surtout.

Elève 4 : Quand ils disent le mot « résister ».

Elève 2 : Ah non, je suis pas d'accord. C'est dans tout le texte. Dès le début y a le truc, on sait qu'ils sont manipulés.

Elève 1 : Oui mais au début on sait pas jusqu'où ça ira. Au début c'est juste bizarre et après ça progresse encore plus.

Elève 3 : En fait on cherche des trucs dans le texte mais on a pas trouvé de sens clair au texte là...

Elèves 1,2,4 : Oui...

Professeur : Qu'est-ce qui vous frappe dans le texte ?

Tous les élèves : La fin.

Professeur : Que se passe-t-il à la fin ?

Elève 3 : Y a du suspense. On pense qu'ils vont être arrêtés.

Elève1 : A la fin, ils se rendent compte qu'ils auraient dû résister, se méfier. Y a comme une morale.

Etape 3 :

Elève 3 : Je vois pas de lien.

Elève 1 : Bah si ,mais c'est bizarre... En fait je dirais que dans les deux cas ils sont coincés par la loi, ils sont dans la même situation.

Elève 2 : Oui, c'est de l'amour en cachette.

Elève 1 : Oui c'est des stéréotypes en fait qui affrontent les lois.

Annexe 4, Retranscription de la seconde expérimentation

SECONDE 4

Groupe 2 (4 élèves) :

Etape 1

Elève 1 : Je pense que Montesquieu revendique.

Professeur : Pourquoi ?

Elève 1 : Dans Le début du texte il dit que le sucre serait trop cher si on avait pas les esclaves et du coup sans les esclaves ce serait une denrée rare. Ils sont aussi utiles pour les travaux manuels comme pour le défrichage.

Elève 2 : Montesquieu dénonce l'esclavage, il montre ceux de l'Afrique en disant que l'esclavage est présent beaucoup mais en même temps Jimmy a raison, il revendique aussi ...

Elève 3 : C'est les deux, du coup c'est certains avantages : les esclaves c'est gratuit, y a pas de main d'œuvre à payer.

Elève 2 : Il revendique pas, pas de cette manière. Il est pas pour ce genre de manière.

Elève 1 : Il reste implicite, il dit pas très clairement, je crois pas qu'il donne un avis concret comme « je suis pour » ou « pas pour ».

Elève 4 : Il dénonce parce que c'est un peu abusé ce qu'il dit, c'est forcé, montré du doigt.

Professeur : Un exemple où c'est le cas ?

Elève 4 : « Ils ont le nez si écrasé qu'il est presque impossible de les plaindre ».

Elève 3 : C'est les trois en même temps.

Professeur : Montesquieu serait tripolaire ? *Rires*

Elève 2 : Il développe les idées sur les esclaves en ayant aucune idée en tête.

Elève 1: ça se trouve il a juste un commentaire littéraire à faire et c'est tout il savait pas quoi dire alors il a juste développé...

Rires des élèves

Etape 2 :

Professeur : Vos hypothèses ?

Elève 2 : Après je dis la 2, il trouve certains avantages, je change pas par rapport à fin de l'étape 1... Je trouve que l'indice sert à rien.

Elève 3 : Avant l'étape 1 il trouve des avantages, après l'étape 1 toujours celle-là mais j'hésite avec l'hypothèse dénoncer.

Elève 1 : Il revendique toujours.

Elève 4 : Au début dénoncer maintenant c'est avantages et dénoncer.

Elève 1 : Mais en quoi il dénonce, pourquoi vous dites ça ?

Elève 4 : il dénonce car il sous-entend.

Elève 3 : Quand Elève 4 dit « il sous-entend » il se met à la place, enfin je sais pas comment l'expliquer, il sous-entend que c'est pas normal.

Elève 1 : A ce moment-là c'était commun l'esclave.

Professeur : L'indice vous dit quelque chose ?

Elève 1 : La recherche et tout ça...

Professeur : Pourquoi cet indice à votre avis ? Il ne vous sert pas ?

Tous : Bah non...

Elève 1 : Bah si, les mentalités changent.

Elève 3 : Ils ont pas le même point de vue sur l'esclavage au 17^{ème} et au 18^{ème}, ils reviennent peut-être en arrière pour dire que l'esclavage c'est mauvais.

Elève 2 : Moi mon opinion ne change pas.

Elèves 3 et 4 : Pareil !

Elève 1 : L'indice me fait douter parce que si c'est les lumières je pense que c'est dénoncer mais dans le texte je vois pas ce qui peut montrer ça... donc je change pas.

Etape 3 :

Elève 1 : Le texte il revendique parce que y a le « si », c'est le fait de dire ça... s'il devait le dire, c'est ce qu'il dirait, y a une condition avec le « si », y a pas son point de vue, c'est pas ce qu'il pense réellement, c'est « si ».

Professeur : Donc il ne revendique plus ?

Elève 1 : Bah c'est bizarre.

Professeur : Les autres ?

Elève 2 : Il revendique, avec la première phrase ça veut dire qu'il voulait avec le « si ». Je fais toutes les hypothèses moi... *Rires*

Elève 3 : Je suis pas d'accord ! Je change, il dénonce ! S'il avait le droit, il aurait fait autre chose ! Ça m'énerve je sais pas l'expliquer... Je suis pas d'accord avec Jimmy, moi c'est l'opposé ! Le texte qui suit c'est s'il avait à...

Elève 1 : ... revendiquer ! C'est ce que je dis ! Mais en soit on sait pas c'est bizarre.

Elève 4 : Je suis pareil qu'eux avec le « si j'avais ».

Elève 1 : Y a une condition... si on changeait la phrase « si je soutiens, voilà ce que je dis », là on peut dire on revendique mais là c'est pas ça... C'est une hypothèse.

Elève 2 : Mais en posant l'hypothèse il pose son idée, il revendique...

Elève 1 : On le connaît pas son avis... La question c'est quoi ? le texte ou l'avis de Montesquieu ?

Elève 3 : Bah il donne quelques indices le texte, on comprend que c'est pas normal, qu'ils devraient pas travailler péniblement.

Elève 1 : J'ai une idée ! Il a fait deux textes, un pour dénoncer et un pour revendiquer, deux thèses contraires et on a pas le début. C'est comme un commentaire littéraire ou une dissert plutôt, y a deux idées, de l'argumentation des exemples...

Elève 3 : oui il illustre, il donne du poids, ça lui donne raison

Classe entière

6 élèves pensent que Montesquieu revendique l'esclavage, 8 élèves qu'il le dénonce.

Elève 3 : Euhh

Elève a : On a que le texte pas ses pensées donc dans le texte, on a que ce qu'il dit !

Elève b : Mais le « si » c'est l'essentiel, ça montre qu'i fait semblant, il est pas avec eux.

Elève c : Oui » !

Elève b : ça reste Montesquieu, c'est quand même un grand philosophe.

Elève d : La phrase elle veut dire qu'il prépare ce qu'il va dire si on s'oppose à l'esclavage.

Elève c : Si ça avait été son idée, il aurait mis au présent « si j'ai ».

Elève b : Mais non, y aurait pas de si !

Elève a : On n'a pas ses pensées.

SECONDE 3

Groupe 1 (4 élèves) :

Etape 1

Elève 1 : C'est certains avantages.

Elève 2 : Pas d'accord, je pense qu'il revendique.

Elève 3 : Il dénonce.

Elève 2 : Quels avantages ? Ils souffrent les noirs, c'est du racisme, je comprends pas pourquoi on peut trouver des avantages.

Elève 1 : C'est pas la question, c'est pas dans le texte ! Dans le texte il donne des avantages, le sucre est moins cher. Il dit aussi par rapport à Dieu comme argument ...

Elève 4 : Oui c'est des exemples... après le truc de Dieu c'est pas trop un avantage.

Elève 1 : Bah si, il dit qu'ils ont pas ça parce que Dieu a voulu.

Elève 4 : Ah oui j'ai compris !

Elève 2 : Pourquoi les noirs et pas les blancs ?

Elève 1 : Bah il dit que c'est normal ; c'est pareil pour les princes d'Europe, si y a pas c'est qu'il y a une raison.

Elève 3 : L'hypothèse 2 en débattant je la trouve mieux, y a plus d'avantages...

Elève 1 : Bah oui il défend les avantages.

Etape 2

Elève 1 : Il dénonce finalement

Elève 4 : J'hésite avec dénonce et donne avantages.

Elève 2 : Pareil !

Elève 1 : Le texte est sur le ton de l'ironie, il dit tout ça mais pense l'inverse.

Elève 2 : Oui il veut passer un message à ceux qui disent des trucs bêtes, c'est tourné vers l'ironie.

Elève 3 : Il fait partie du siècle des lumières, c'est un siècle où on dénonce beaucoup, donc il dénonce avec de l'ironie.

Elève 1 : Oui, il peut pas publier clairement qu'il est contre l'esclavage, pour éviter la censure.

Les autres élèves : Oui, voilà.

Elève 3 : Il prend des répliques, des expressions que les gens utilisent autour de lui !
Il les réutilise avec de l'ironie pour montrer que c'est bête, c'est plus puissant.

Elève 4 : Bah moi j'hésite toujours...

Elève 3 : Oui, ça dépend comment on le prend.

Elève 2 : Je pense pareil.

Etape 3

Elève 3 : Du coup c'est avantages.

Elève 1 : Moi pareil.

Elève 2 : J'hésite entre dénonce et avantages

Elève 4 : Moi je sais pas...

Professeur : Retournez au texte, mettez en lien début et la suite.

Elève 1 : Il dit si « j'avais », il trouve des avantages, il le dirait s'il devait, c'est pas qu'il revendique, il le fait pas !

Elève 3 : Il soutient quand même mais juste avec des avantages.

Elève 2 : Oui mais il pourrait dire des trucs après qui sont pas pareils, des trucs contraires.

Elève 3 : Oui mais il trouve des avantages.

Elève 1 : Il dit pas qu'il soutient mais il fait passer son idée sur les avantages sans trop s'engager.

Elève 3 : Il trouve pas que c'est bien mais il admet des avantages.

Elève 2 : J'ai aucune repartie c'est horrible, je suis juste d'accord.

Elève 3 : Bah il s'engage pas trop.

Elève 2 : Bah il donne son opinion mais c'est pas la vraie, il.. c'est...

Elève 1 : Oui t'as raison ! Ah si ! S'il avait à le soutenir, s'il était forcé... maintenant peut-être qu'il pense pas ça.

Elève 3 : Ou alors c'est de l'ironie ...

Elève 2 : Bah oui c'est exagéré, c'est trop ! C'est bref, c'est faux ...

Elève 1 : Ou alors il a été forcé ...

Elève 2 : C'est bizarre mais je reste sur revendique.

Elève 1 : Je suis sur la 2, des avantages, mais c'est pas qu'il est pour...

Elève 3 : Pareil.

Elève 4 : Je sais pas trop...

Classe entière

5 élèves pensaient que Montesquieu revendique l'esclavage, 7 qu'il y trouve des avantages et 5 qu'il le dénonce.

Elève a : Avantages parce que sur la première phrase du texte il dit 'les Africains comme objets pour défricher'.

Elève b : Comme je disais avec le « si j'avais », il donne des choses bien sur l'esclavage mais lui il pense pas ça.

Elève c : Je pense pareil, ça veut pas dire qu'il soutient.

Elève d : En plus ses arguments sont exagérés.

Elève a : C'est comme si on le forçait.

Elève e : Il dénonce parce qu'avec le dernier indice y a le « si », c'est genre si on le forçait il dirait ça, des trucs stupides.

Elève f : C'est avantages parce qu'il dit que l'homme noir peut pas être élu de Dieu.

Elève g : Il dénonce parce que dit « si j'avais ».

Professeur : Et l'indice sur le siècle des lumières ?

Elève h : On dénonce à ce siècle donc ...

Elève b : ... Donc il dit des trucs ironiques !

SECONDE 3

Groupe 2 (4 élèves) :

Etape 1

Elève 2 : Je suis pour que Montesquieu dénonce.

Elève 3 : Il dénonce.

Elève 1 : Il revendique.

Elève 4 : Il revendique.

Elève 2 : Il dénonce parce que ses propos sont exagérés ! Il dit des trucs par rapport à la religion sur Dieu alors que Dieu il dirait l'inverse.

Elève 1 : Il revendique parce que dans le texte il dit beaucoup de choses vraies : les américains viennent chercher des noirs en Afrique, je cite aussi « font plus de cas d'un collier de verre que d'or », ça montre qu'ils prennent les noirs pour des sous-humains et que les blancs sont mieux ! Montesquieu pense ça.

Elève 4 : Je pense comme Elève 1 ! Par exemple il dit « des esprits exagèrent l'injustice », il pense que c'est exagéré de la part de ce gens.

Elève 3 : Moi je rejoins le côté, quand il parle des hommes roux et des Egyptiens, ça montre aussi l'exagération de Montesquieu, un autre exemple exagéré.

Elève 1 : Il dit aussi que les noirs auraient pu éviter ça en se montrant supérieur.

Elève 4 : Comme ils ont pas saisi leur chance, il faut pas avoir pitié.

Elève 2 : Moi je reste sur mon idée, le truc avec Dieu ; les références à Dieu justement ça montre que ceux qui sont pour ne respectent pas la religion.

Elève 1 : Dans la phrase qu'Elève 2 vient de dire, je suis pas d'accord avec lui parce qu'il dit ça mais pour dire qu'un corps noir n'est pas fait pour être sympa, c'est forcément une mauvaise âme, les noirs sont différents.

Elève 2 : Je pense que la négation avec la phrase « impossible » est faite exprès, elle est en trop, on pourrait tourner la phrase sans négation et ça irait avec les droits de maintenant des noirs ! Il exagère pour montrer que c'est n'importe quoi.

Elève 1 : Je suis pas d'accord parce que la négation elle sert à dire qu'on les prend pas pour des humains normaux !

Etape 2

Elève 2 : L'indice sur les lumières renforce mon idée car tous les philosophes ont essayé de changer les choses, ce sont des révolutionnaires, ils apaisent les relations entre les hommes donc je pense qu'il dénonce.

Elève 3 : Je rejoins l'idée d'Elève 2 ! Il met les paroles d'autres personnes en même temps dans le texte pour les critiquer. Quand il parle de la couleur de la peau, il veut dire qu'il est pas d'accord, que c'est pas celle-là.

Professeur : Les autres ?

Elève 1 : On rejoint.

Elève 4 : Aussi.

Professeur : Pourquoi ?

Elève 1 : Bah c'est les lumières

Elève 4 : Le siècle des lumières c'est un pas en avant ! Là il veut faire prendre conscience aux lecteurs que c'est pas bien, que les hommes sont égaux.

Elève 3 : Elève 4 a dit qu'il dénonce c'est vrai parce qu'il cache ce qu'il dénonce en exagérant !

Elève 1 : Dans son texte y a plein de petites phrases qui ont pas de rapport entre elles ! C'est des courtes phrases qu'il a prises des autres en les critiquant, il les a collées pour dénoncer.

Elève 2 : Je pense que ce qu'il dit c'est possible, il en fait beaucoup, il rajoute pour faire ça aberrant ! Enfin c'est pour que les gens prennent conscience, il veut les choquer, c'est peut-être l'effet qu'il veut, que les gens se disent « non c'est pas ça ? c'est pas vrai ».

Elève 4 : Ouais il remet en cause la loi, à la fin y a écrit de l'esprit des lois donc il approfondit la question de la loi.

Elève 3 : Je suis pas d'accord avec Elève 1, enfin si mais je pense que ça va plus loin, parce que c'est plus que ça, il dénonce des gens aussi, c'est pas juste qu'il dénonce l'esclavage.

Elève 4 : Oui puis c'est pas que l'esclavage, il montre que c'est plein de choses qui sont injustes, y a les roux aussi.

Elève 2 : Oui il dénonce le racisme globalement.

Elève 4 : Dans chaque pays, y a un martyr : en Egypte c'est les roux.

Elève 1 : Il veut faire comprendre que y avait les esclaves oui mais pas que ça, même aujourd'hui y a des discriminations sur tout genre de choses.

Etape 3

Elève 2 : L'indice confirme l'hypothèse ! Il dit « si j'avais », il part dans l'hypothèse, il dit pas « je veux soutenir ».

Elève 4 : Pareil.

Elève 1 : Il dit « si j'avais », c'est vraiment que c'est une hypothèse, il dit ça en début pour faire comprendre qu'il le pense pas, il veut faire comprendre que c'est pas bien ce qu'il va dire après.

Elève 3 : Je pense que c'est ça oui ! Sa phrase du début elle permet aussi de prendre moins mal les phrases choquantes.

Elève 4 : La phrase elle change tout, elle met dans le bain direct, elle donne l'idée qu'il va dénoncer.

Elève 2 : Oui il soutient pas.

Elève 1 : Oui avec le « si », il se met à la place de ceux qui le pensent réellement et là c'est pour montrer que lui il s'oppose à ça.

Classe entière

Un élève pensait que Montesquieu revendique l'esclavage, un qu'il y trouve des avantages et 12 qu'il le dénonce.

Elève a : Avantages car le sucre serait cher et on pourrait pas défricher les terres.

Elève b : C'est pour dénoncer l'esclavage ; le fait qu'on les utilise en objet.

Elève a: On dénonce pas en donnant des avantages.

Elève b : Bah si c'est pour montrer ça aberrant en fait.

Quatrième de couverture

Mots clés : Lecture analytique – Débat interprétatif – Sens -
Oral- Interaction

Key words : Analytic reading – Interpretative debate – Meaning
– Oral- Interaction

Résumé :

Ce mémoire s'intéresse à la pratique du débat interprétatif en classes de lycée . La question de recherche proposée interroge cette situation d'apprentissage et ses modalités. Il s'agit, à partir de deux conceptions d'activités proposées en classe, de questionner leurs mises en œuvre et leurs apports pour les élèves : Le débat interprétatif permet-il de vivifier l'exercice de la lecture analytique ?

Abstract :

This thesis is about the interpretative debate in classes of high school. The research's question proposes to examine this learning situation and its modalities. It is, from two activity conceptions, to questionne their implementations and their contributions to students : Does the interpretative debate allows to invigorate the exercise of the analytic reading ?