



HAL
open science

Le débat interprétatif

Simon Berthelot

► **To cite this version:**

| Simon Berthelot. Le débat interprétatif. Education. 2019. dumas-02406714

HAL Id: dumas-02406714

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02406714>

Submitted on 12 Dec 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par
Simon BERTHELOT

soutenu le 25 juin 2019

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »**
Discipline : français

Le débat interprétatif

Mémoire dirigé par :

Sylvie DARDAILLON

Professeur de français, Centre de formation de Fondettes

Jury :

Isabelle MAUNET-SALLIET

Professeur de français, Centre de formation de Fondettes

Magali LE ROLLAND

Maitre formatrice, Centre de formation de Fondettes

Remerciements

Je souhaite tout d'abord exprimer ma gratitude envers ma directrice de mémoire, madame Sylvie Dardaillon, professeure de français, pour m'avoir accompagné, aidé et guidé tout au long du projet. Je la remercie également pour son implication dans les transcriptions qui se trouvent en annexes de ce mémoire.

Je tiens à remercier mesdames Magali Le Rolland et Sylvie Poitevin, respectivement ma tutrice terrain et ma tutrice ESPE, pour leurs conseils et leur grande bienveillance tout au long de mon projet de reconversion.

J'ai une grande pensée pour madame Martincourt, directrice et professeure des écoles de l'école Mirabeau à Chinon avec qui j'ai partagé la classe durant l'année. Sa générosité, sa bienveillance et son adaptabilité ont permis à cette année de se dérouler dans les meilleures conditions possibles.

Pour finir, je tiens à remercier l'ensemble des élèves de CM2 de ma classe qui ont participé aux séances avec des captations sonore. J'ai une pensée particulière pour les élèves en activités pédagogiques complémentaires qui se sont beaucoup investis dans les séances et qui ont permis d'avoir des débats vivants et intéressants à analyser.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Avant propos

« Maître ? C'est quoi un débat interprétatif ? »

« C'est pour le débat que nous allons être filmés ? »

« C'était trop bien, maître, le débat ! »

« Moi je n'ai pas compris pourquoi on faisait ça ? »

Citations de mes élèves de CM2 au cours de l'année
2018-2019 durant les activités de débat interprétatif.

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 : Eléments théoriques	2
I. Qu'est ce qu'un débat interprétatif.....	2
II. Questionnement et problématique.....	5
Partie 2 : Le cadre de référence	7
I. Séance type	7
II. Préambule aux séances de débats interprétatifs	11
A. Les derniers géants de François Place	11
B. Journal d'un chat assassin de Anne Fine - Séance 1	12
C. Journal d'un chat assassin de Anne Fine - Séance 2.....	13
D. Bilan.....	14
III. Dispositif didactique	15
IV. Présentation du corpus	17
A. Journal du chat assassin d'Anne Fine	17
B. Loup-garou de Bernard Friot	17
C. Le martien de Bernard Friot	17
D. Allo de Bernard Friot	17
E. La barricade de Victor Hugo.....	18
F. Le plat du chien de Jean Pierre Chabrol	18
G. Moi et rien de Kitty Crowther	18
Partie 3 : Les résultats.....	19
I. Les données.....	19
A. Le recueil des données	19
B. Les Résultats	19
II. Discussion.....	21
A. Interprétation.....	21
B. Confrontation	28
Conclusion	31
Bibliographie	35
Annexes	36

Introduction

Ce présent mémoire a pour sujet le débat interprétatif (DI). Il s'inscrit dans le domaine scolaire de la littérature et de l'oral. Le sujet fut proposé par la directrice de ce mémoire, madame Sylvie Dardaillon. Je l'ai choisi car la littérature est un domaine que j'apprécie tout particulièrement, mais aussi car le débat interprétatif est une activité pédagogique qui m'était inconnue ; j'avais donc envie d'utiliser ce mémoire pour la découvrir. De plus, l'association littérature et oral au travers d'une activité paraissait d'une part, très intéressante et d'autre part, regroupant deux disciplines du métier que j'apprécie.

Il a pour cadre ma classe de professeur des écoles stagiaire, à savoir, une classe de CM2 à Chinon comportant 26 élèves de niveau hétérogène.

L'organisation du rapport s'articule en trois parties. La première s'attarde sur les aspects théoriques, la définition du débat interprétatif en littérature, tout cela basé sur des lectures didactiques. La deuxième est le cadre de référence qui définit la pédagogie mise en place pour les séances de DI mais également, qui présente le corpus de textes étudiés. Enfin, la troisième partie présente les résultats obtenus à l'issue des séances, des transcriptions et des analyses des différents DI.

La problématique sera développée à la fin de première partie. Les prénoms des élèves ont été modifiés.

Partie 1 : Éléments théoriques

I. Qu'est ce qu'un débat interprétatif

Le débat interprétatif est « un dispositif didactique qui a été introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire de 2002 » (Les documents d'accompagnement des programmes, 2016 : 1). Son but est l'amélioration des compétences des élèves dans la lecture littéraire par la construction du texte du lecteur.

Le texte du lecteur se construit grâce à l'interprétation que celui-ci fait du texte et plus particulièrement de ce que l'auteur ne lui dit pas. En effet, interpréter consiste à « donner à des propos, à un événement, à un acte telle signification, les comprendre en fonction de sa vision personnelle » (Dictionnaire Larousse). Il s'agit donc d'un processus cognitif personnel. Celui-ci s'appuie sur le schéma narratif que le lecteur se construit au fur et à mesure de la lecture ainsi que sur ses connaissances qui l'aident à se faire une image mentale de la situation à interpréter. D'après Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, « comprendre et interpréter entretiennent une parenté suffisante pour les considérer comme un seul et même objet d'apprentissage » (Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, 2004 : 26) ce qui permet de penser que la compréhension et l'interprétation se nourrissent l'une de l'autre. Selon ces mêmes auteurs, les interprétations sont le fait de combler les blancs du texte, de rendre explicite l'implicite afin que le lecteur arrive à se faire sa propre lecture du texte à partir des informations récoltées dans celui-ci. En effet, ils précisent que « l'interprétation travaille le contenu symbolique des textes : il s'agit de voir ce qu'ils nous disent métaphoriquement » (Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, 2004 : 25). Cela apparaît donc comme un travail intéressant à mener avec des élèves qui sont en pleine construction cognitive. Si le processus d'interprétation fait appel aux connaissances du lecteur et à sa vision du schéma narratif du texte, on peut alors admettre que chaque élève aura sa vision interprétative du texte, ou du moins que chacun va se construire des images mentales qui lui sont propres. On arrive alors à

des lectures polysémiques des textes littéraires et c'est justement l'objet des DI : recueillir les lectures des élèves et débattre autour de celles-ci, s'appuyer sur le texte pour étayer ses propos et réagir aux représentations de ses pairs.

Prenons l'exemple avec un texte de mon invention, un texte simple mais « résistant » dans le sens où si l'élève n'est pas capable de se faire les représentations mentales nécessaires à l'interprétation, la compréhension du texte ne sera pas correcte.

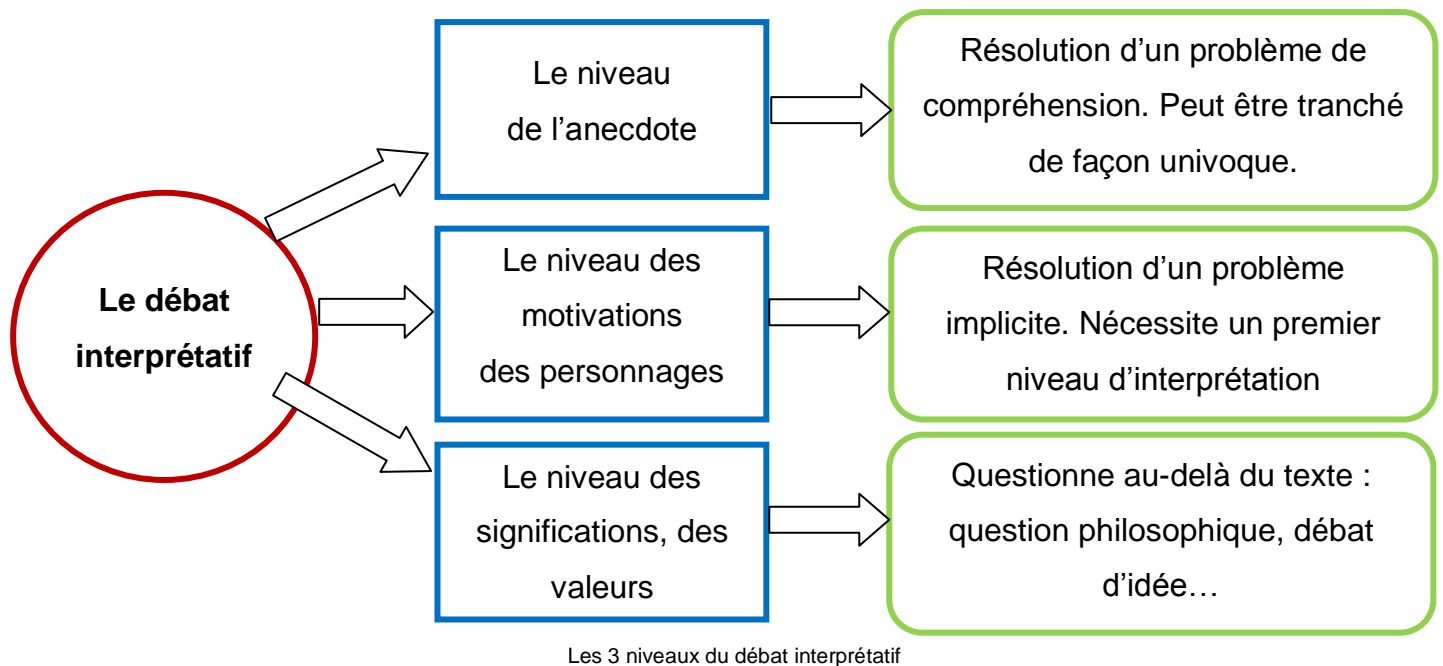
Ce matin, comme tous les jours, Paul va au travail en vélo. Sur la route, tout se passe comme d'habitude lorsque tout à coup, une voiture arrive très vite, trop vite.

Paul se réveille dans un lit qui n'est pas le sien, dans une chambre qui n'est pas la sienne. Celle-ci est entièrement blanche et divers appareils s'y trouvent. Une personne arrive, elle est habillée avec une blouse blanche. Elle entame la conversation...

Afin de comprendre un texte, il faut se construire des représentations mentales cohérentes et globales de son contenu. Dans le cas présent, l'enfant doit comprendre que Paul a été victime d'un accident de la route et qu'il est maintenant à l'hôpital, c'est dans la compréhension générale du texte. Pour cela il aura dû interpréter le fait de l'accident et l'endroit où il se trouve puisque ces données relèvent de l'implicite. Les inférences constituent donc des « opérations psycholinguistes déterminantes pour la compréhension » (Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, 2004 : 27) qui permettent de combler les parties implicites d'un texte. Pour résumer, nous serons tous d'accord pour admettre que Paul a eu un accident et qu'il se trouve à l'hôpital. La compréhension développe donc des significations qui sont incontestables. Inversement, nous ne serons sans doute pas d'accord sur les détails de l'accident. Comment cela s'est passé ? La voiture ou Paul étaient-ils bien à leur place sur la route ? Est-ce vraiment la voiture qui a provoqué l'accident ? L'interprétation développe donc des significations plus aléatoires, des significations ouvertes au débat. Suivant celles que l'on souhaite travailler, il existe plusieurs types de DI possibles.

Différentes recherches visent à mettre en évidence les différents DI. En effet, on peut s'intéresser à plusieurs aspects interprétatifs d'un texte littéraire et donc ne

pas se poser les mêmes questions. La figure ci-dessous montre ces différents aspects (Les documents d'accompagnement des programmes, 2016 : 2-3).



On peut alors se poser la question des moments où ces niveaux sont utilisés mais il apparaît que « les trois niveaux sont souvent confondus et on passe de l'un à l'autre au cours d'une même séance » (Les documents d'accompagnement des programmes, 2016 : 3). Le choix des œuvres par l'enseignant est donc primordial car si le texte ne laisse pas la place à l'interprétation, l'enseignant limitera alors la discussion à l'élimination des erreurs de compréhension, notamment les contresens. En revanche, si le texte laisse la place à l'interprétation, l'enseignant devra recevoir les différents avis et procéder à leur vérification par un retour au texte. Il doit alors guider les élèves dans la polysémie du texte. L'enseignant devra de plus être le médiateur du débat afin que les échanges se passent bien, être un régulateur qui veillera à ce que chacun ait un temps de parole et enfin un rôle d'animateur car il doit apporter un dynamisme aux échanges, relancer le débat et rechercher les « conflits interprétatifs [...] parce qu'ils favorisent l'argumentation et la recherche collective des justifications » (Beltrami, Quet, Rémond, Ruffier, 2004 : 21).

II. Questionnement et problématique

Au vu des lectures, il apparaît que le DI porte aussi bien sur des textes ouvrant le débat à l'interprétation qu'à des textes sans ouverture interprétative. On peut alors se poser la question de la pertinence du DI dans ce second cas. Cependant, un texte sans ouverture interprétative ne signifie pas que ce texte ne sera pas « résistant » à la compréhension de certains élèves. En effet, suivant leur capacité de compréhension, il peut être intéressant d'entamer un DI afin de lever des doutes sur la compréhension d'un texte et ensuite, seulement, de passer à des éléments relevant de l'interprétation pure une fois que l'on s'est assuré d'une vision commune du texte. Les documents d'accompagnement des programmes reviennent sur ce point : « Le débat interprétatif peut être introduit soit après un premier travail de compréhension (on peut considérer qu'avant d'échanger, il est nécessaire de s'assurer que toute la classe a compris les informations contenues dans le texte, qu'on parle bien de la même chose), soit, à l'inverse, pour confronter ce que les élèves ont compris du texte et élucider les difficultés qu'il présente. » (2016 : 4). Toutefois, « la compréhension et l'interprétation sont si étroitement liées qu'elles se nourrissent l'une de l'autre » (Tauveron. 2001 : 26) donc travailler l'une reviendrait à travailler l'autre. Or, la compréhension, notamment la compréhension de l'implicite, est une difficulté pour les élèves, jeunes lecteurs qui ne sont pas encore experts. Est-ce que le DI peut alors permettre d'améliorer la compréhension et spécifiquement les inférences et les interprétations ?

Dans leurs recherches, Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier admettent que « les stratégies qui permettent d'aller vers la compréhension ne sont ni explicitées, ni travaillées » (Beltrami, Quet, Rémond, Ruffier, 2004 : 14). Comment pouvons-nous alors aider les élèves en difficulté de compréhension ? Le DI ne serait-il pas un des ressorts qui permet l'explicitation de ces stratégies ? On peut supposer qu'avec des échanges sur les interprétations de chacun vont se construire des réponses nouvelles par imprégnation mais aussi des stratégies de compréhension et surtout, des représentations plus adaptées du texte et de la lecture. Les mêmes auteurs continuent dans ce sens : « ce ne sont pas les propositions interprétatives qui sont intéressantes en elles-mêmes [...] mais le jeu qu'autorise le débat : déplacement des points de vue, changement d'avis, prise en compte d'indices nouveaux, perception de stratégies différentes de la sienne. » (Beltrami, Quet, Rémond, Ruffier, 2004 : 21). Le rôle de l'enseignant est alors prépondérant, il ne doit pas conduire les élèves trop vite à la

solution mais plutôt instaurer une situation propice aux explorations systématiques des possibles de la lecture. Pour cela il peut par exemple faire lire à haute voix le texte en insistant sur la manière de le dire. Effectivement plusieurs interprétations peuvent être favorisées grâce à la lecture orale « théâtralisée », montrant des intentions de lecture.

Au regard de ces lectures et questionnements, on s'aperçoit que le DI peut avoir plusieurs fonctions mais il permet surtout aux élèves de s'écouter, de construire des discussions, de débattre à propos d'interprétations et donc pourquoi pas de réviser sa propre lecture du texte en fonction des apports de ses pairs. On peut alors imaginer également que cela permettrait aux élèves faibles compreneurs de progresser dans les compétences de compréhension, par écoute, assimilation et réemploi.

Deux questions ressortent alors et seront les problématiques développées par la suite :

- Dans quelle mesure les échanges d'un DI permettent-ils de réviser ses interprétations ?
- Dans quelle mesure le DI permet-il de faire progresser les élèves faibles compreneurs ?

Partie 2 : Le cadre de référence

I. Séance type

SEANCE TYPE

Durée d'une séance

Chaque séance ne doit pas excéder un temps de 45 à 50 minutes, lecture du texte comprise. La phase de débat collectif doit être privilégiée ; on lui consacrerait au moins 20 minutes.

Organisation matérielle

Pour le temps de travail de groupe, on privilégiera un groupe restreint à un maximum de 5 élèves. Cette modalité n'est bien entendue en rien une obligation. Selon la composition de la classe, ses habitudes de travail, les possibilités de déplacer le mobilier, l'enseignant favorisera le plus possible la communication entre les élèves. Pour le temps de débat collectif, on essaiera, autant que les conditions le permettent, de disposer la classe de manière à ce que les élèves puissent se voir pour échanger.

Matériel nécessaire

Une photocopie du texte pour chaque élève.

Eventuellement, un rétroprojecteur et un transparent du texte, pour la phase de débat collectif.

De la place sur le tableau, ou un paper-board pour noter les réponses proposées par les élèves après le temps de travail en petit groupe.

Le déroulement

- L'enseignant prend un temps de rappel collectif des différentes connaissances et procédures utilisées dans les séances précédentes, ainsi que des stratégies mises en œuvre pour les gérer.
- Les élèves lisent le texte qui leur est proposé et répondent individuellement par écrit aux questions qui leur sont posées.
- Les élèves travaillent en petit groupe pour s'accorder sur une réponse commune. Les réponses sont consignées par écrit par l'enseignant (sans que celui-ci prenne position) sur le tableau ou sur un paper-board.
- Après ce recensement, l'enseignant demande aux élèves de justifier leurs réponses devant le collectif. Ces justifications portent sur les indices prélevés dans le texte, sur les autres moyens employés pour fournir ces réponses (recours aux connaissances personnelles par exemple), sur les stratégies mises en œuvre pour les construire. L'enseignant organise un débat autour de leur pertinence, favorisant pour le plus grand nombre l'explicitation des cheminements qui les ont conduits à telle ou telle interprétation. Ce n'est donc pas seulement l'exactitude ou la qualité des réponses qui importe, mais surtout la prise de conscience de la nécessité d'un raisonnement, et de la nécessaire mise en place de stratégies.

- Collectivement, on essaie de rechercher la réponse à la question posée, en mettant en œuvre la ou les stratégies qui, parmi celles qui ont été proposées par la classe, paraissent la plus intéressantes. On vérifie la validité des indices repérés, à la lumière des connaissances apportées par chacun, on confronte les interprétations proposées à la réalité du texte.
- On fait une synthèse des différents processus et stratégies employés.
- L'enseignant relit le texte à haute voix.

Séance type d'un débat interprétatif
(Beltrami, Quet, Rémond, Ruffier, 2004 : 45)

L'encadré ci-dessus explique une séance type de DI tel que Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier la conçoivent dans leur publication de 2004. On peut remarquer que les auteurs précisent que les élèves, avant le débat, passent par un travail écrit afin de s'accorder sur leurs réponses. C'est pourquoi « de nombreux dispositifs que la recherche a répertoriés utilisent l'écriture comme moyen de construire la compréhension ou l'interprétation » (Tauveron, 2002 : 167) donc je suis également passé par une phase écrite lors des séances de DI. De plus, avant de réellement mettre en place cette activité pédagogique, j'ai testé plusieurs dispositifs, qu'ils soient écrits ou oraux et pas seulement en littérature. Je demandais aux élèves de réfléchir à une situation (par exemple une observation de la langue en grammaire) et chaque fois que je demandais de passer par l'écrit avant une discussion orale, les échanges étaient tout le temps plus riches et plus d'élèves participaient. A l'inverse, une modalité de travail directement orale ne favorisait pas la réflexion et la participation de tous. Pour la réflexion des élèves et de tous les élèves, il me paraît donc important de passer par cette phase écrite et de lui donner de l'importance en tant que moment personnel de questionnement.

La phase de lecture est aussi très importante. En effet, c'est par celle-ci que les élèves parviennent à se forger une représentation, « une interprétation symbolique » (Tauveron, 2002 : 322) de leur lecture. Grâce à cette interprétation symbolique, le lecteur parvient à se rendre compte de l'importance du traitement cognitif que le texte demande et ainsi ajuster sa lecture. Il convient que ce moment soit traité pour ce qu'il est, un moment de lecture. Il pourra aussi devenir, en deuxième lecture, un premier accès à l'interprétation grâce à une lecture, soit par l'enseignant, soit par les élèves, soit les deux ; qui insistera sur l'incarnation, la théâtralisation. La séance de littérature sera avant tout une séance de lecture comme le précisent Chabanne JC.

Desault M. Dupuy C. et al « un moment clé de tout séance de littérature est constitué par le moment même de lecture de l'œuvre » (Chabanne JC. Desault M. Dupuy C. et al. 2008 : 237). Ces mêmes auteurs précisent que ce moment de lecture pour lui-même se nomme « lecture pleine » (Chabanne JC. Desault M. Dupuy C. et al. 2008 : 238). Ils le distinguent d'un autre moment de lecture qu'elle appelle « relecture de travail » (Chabanne JC. Desault M. Dupuy C. et al. 2008 : 238) qui a pour objectif de relancer le débat et de réorienter l'analyse par une relecture d'un point précis du texte.

Voici une version modifiée du déroulement de la précédente séance type qui tâche de prendre en compte les éléments soulevés précédemment.

SEANCE TYPE
(Modifiée)

Le déroulement

- Rappel collectif des connaissances et procédures utilisées dans les séances précédentes ainsi que des stratégies mises en œuvres.
- Lecture pleine et personnelle des élèves
- Lecture pleine et orale des élèves et/ou de l'enseignant. La focale est portée sur une langue orale riche dans le ton et qui donnerait accès à une première interprétation.
- Réponse personnelle et écrite à la question posée ou aux questions posées. La focale est portée sur la réflexion de chacun.
- La phase de débat est entamée. L'enseignant demande aux élèves d'explicitier et de justifier leurs réponses devant le collectif. Ces justifications portent sur les indices prélevés dans le texte, sur les autres moyens employés pour fournir ces réponses (recours aux connaissances personnelles par exemple), sur les stratégies mises en œuvre pour les construire. L'enseignant organise un débat autour de leur pertinence, favorisant pour le plus grand nombre l'explicitation des cheminements qui les ont conduits à telle ou telle interprétation. Ce n'est donc pas seulement l'exactitude ou la qualité des réponses qui importe, mais surtout la prise de conscience de la nécessité d'un raisonnement, et de la nécessaire mise en place de stratégies.
- Collectivement, on essaie de rechercher la réponse à la question posée, en mettant en œuvre la ou les stratégies qui, parmi celles qui ont été proposées par la classe, paraissent la plus intéressantes. On vérifie la validité des indices repérés, à la lumière des connaissances apportées par chacun, on confronte les interprétations proposées à la réalité du texte.
- Le groupe fait une synthèse des différents processus et stratégies employées.
- L'enseignant relit le texte à haute voix.

J'ai préféré retirer la partie de discussion au sein du groupe car j'estime que toutes les discussions, tous les débats font partie du débat général. Il y a sûrement des discussions entre pairs qui seront très pertinentes et c'est pourquoi je ne souhaite pas les cantonner au groupe mais plutôt les ouvrir à l'espace classe.

Bien entendu les modalités de travail vont varier suivant les séances. Je me suis aperçu rapidement, via des travaux préparatoires sur l'album *Les Derniers Géants* de François Place, que les débats en classe entière étaient compliqués à mener. Effectivement, je suis dans une classe de 28 élèves, il apparaît alors difficile d'être à l'écoute de tous et que tout le monde ait son moment de parole lors d'une séance de débat. Ces travaux préparatoires aux séances de DI furent très enrichissants de ce point de vue car ils me permirent de mettre en tension la réalité de la classe avec mes intentions et objectifs. Je réajuste donc mes intentions de départ à des débats de moitié de classe voir de 2 groupes pour les moments de classe entière mais également à des travaux lors des activités pédagogiques complémentaires (APC). Lors des ces dernières, je souhaite travailler plus spécifiquement sur les difficultés de compréhension avec un groupe réduit d'élèves (maximum 6 élèves). Ce sera donc l'occasion d'un moment privilégié autour de textes ouvrant sur l'interprétation. Le faible nombre d'élèves devrait permettre une bonne écoute et une prise de parole facilitée.

II. Préambule aux séances de débats interprétatifs

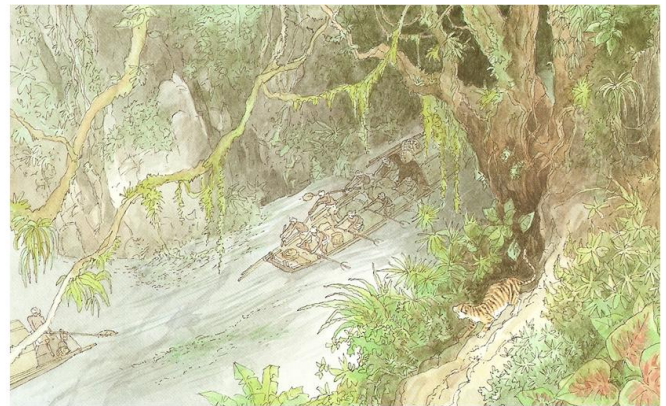
A. *Les derniers géants de François Place*

Au cours des périodes 1 et 2, nous avons étudié en classe l'album *Les Derniers Géants* de François Place. C'est un album fantastique qui place un explorateur au cœur d'une aventure que constitue sa quête de découverte des derniers géants sur Terre. Le retour des élèves quant à l'appréciation de l'album fut mitigé car un certain nombre d'entre eux n'adhère pas au côté fantastique et d'autres au destin funeste des géants. Au final c'est un ratio de 50% des élèves qui ont apprécié l'album.

Ce travail m'a surtout permis de voir comment se plaçaient les élèves face à l'interprétation. En effet, cet album nécessite une grande part d'interprétation car l'auteur écrit et décrit l'aventure avec de nombreuses images.

Les falaises se rapprochant dans le cours supérieur du fleuve, le courant devint de plus en plus impétueux, bondissant à travers une série de rapides. Il fallut décharger, porter des bagages au prix de mille difficultés le long des rives escarpées et halier à force de bras nos esquifs ballottés entre les écueils. Deux hommes périrent dans cette malheureuse affaire, happés par le tourbillon des eaux sombres.

En amont de ce passage, les falaises disparaissaient sous une végétation luxuriante. La jungle nous submergea de ses miasmes fétides, saturés d'odeurs lourdes d'humus et de moisi. Parfois, un tigre rôdait sur la berge, nous adressant au passage un feulement réprobateur, puis s'évanouissait dans l'épaisseur des taillis.



Les Derniers Géants, François Place. 1992 : pages 16-17.

Cet extrait de l'album est un exemple significatif de la construction du récit qui demande au lecteur de se construire une image mentale précise du déroulé. D'après le texte, l'expédition remonte le fleuve sur les deux bateaux puis doit les halier et continuer en marchant sur la rive à cause du courant trop fort. Ensuite, le texte ne dit pas que les personnes remontent dans les navires. En revanche, le lien entre le texte et l'image intervient seulement maintenant, alors que le tigre apparaît, nous permettant de comprendre que l'expédition à continuer par la voie fluviale. La complexité intervient ici dans l'aller-retour fleuve-berge et les raisons pour lesquelles l'expédition fait ceci. Comme il n'est pas dit dans le texte que l'expédition remonte sur les bateaux, si on ne fait pas le lien avec l'image, on ne comprend pas pourquoi

les esquifs sont tirés. Ce lien est donc important et il appartient à l'enseignant de le mettre en avant afin d'aider à la compréhension.

La difficulté réside donc dans la capacité qu'a le lecteur de se saisir du texte, de se faire les bonnes images mentales et de ne pas être désarçonné par le vocabulaire parfois difficile. Les résultats furent également mitigés et ce, du côté des élèves comme du mien.

Des élèves tout d'abord ; la classe fut en quelque sorte coupée en deux. D'un côté ceux qui comprenait le fil de l'histoire tandis que l'autre moitié était perdue car incapable de passer outre un mot inconnu, une image incompréhensible pour eux telle que : « Les rameurs, pour garder la cadence, chantaient d'une voix âpre et rauque une mélodie lancinante renvoyée en écho par les lugubres falaises de la dent du dragon. » (François Place. 1992 : 18). C'est une très belle phrase qu'a écrit François Place mais comment faire passer cette image, tant visuelle que sonore, auprès des élèves ?

J'en viens à aborder ce second aspect des résultats, à savoir, les miens. Je fus parfois réellement en difficulté face aux réactions des élèves car je ne les avais pas prévues, enseignant débutant voire néophyte que je suis. Le côté positif c'est que durant chaque séance de littérature, j'apprenais à mieux anticiper les difficultés des élèves et au fur et à mesure de la lecture cela s'est mieux passé. J'ai organisé des discussions dans la classe pour aider à la compréhension de tous sur certains passages, nous sommes parfois passés par la théâtralisation d'extraits, notamment pour celui de la double page 16-17. J'ai également donné quelques résumés de passages vraiment complexes pour éviter des difficultés et se concentrer sur d'autres points. Pour résumé, j'ai tâché de varier les activités et les modalités afin que chaque élève s'y retrouve.

B. Journal d'un chat assassin de Anne Fine -

Séance 1

La lecture et le travail sur le roman jeunesse d'Anne Fine constituait un souhait de ma part. En effet, je connaissais de réputation cette œuvre et lors de sa lecture en début d'année, j'ai pensé que cela ferait une lecture intéressante en classe. Les deux enjeux principaux du livre sont la compréhension du caractère de

son narrateur et personnage principal, le chat Tuffy, et la compréhension de son plaidoyer au travers de genre littéraire induit par le titre : le journal intime. En effet, celui-ci tente régulièrement de se faire plaindre par ses maîtres alors qu'il « assassine » ses proies même si parfois il est innocent. L'ambivalence du personnage est donc au cœur de l'intrigue et constitue donc le ressort humoristique principal qui n'est pas évident à saisir pour les élèves peu habitués à ce genre d'humour qu'est l'ironie. On est clairement dans une littérature qui joue avec son lecteur, le narrateur essaie de nous emmener où il souhaite et tente de brouiller les pistes. De plus le rapport texte/images est contrasté car il reflète les pensées extrêmes du chat et non pas ce qui se déroule réellement.

Lors de la première séance j'ai proposé deux temps. Un premier de découverte de l'œuvre avec les horizons d'attente et un second temps avec un questionnaire qui explore l'explicite, l'implicite et le résumé. Au vu des réponses des élèves, la compréhension et les inférences du chapitre n'ont pas posé de problème. Cependant, une élève m'a interpellé sur une des questions : « Maître, je ne comprends pas la question ... ». Cette élève a régulièrement des difficultés en ce qui concerne l'implicite et la compréhension en général. Je l'ai constaté lors de l'étude de l'œuvre de François Place mais également lors de la lecture des autres textes, pas seulement en français. Pour l'aider je lui ai simplement demandé de me résumer à voix haute le texte, chose qu'elle a faite ; puis, je lui ai reposé la question et là, elle a su répondre, et répondre correctement, avec un grand sourire de satisfaction personnelle. On peut alors se poser la question suivante : sur quoi repose cette réponse ? Sur quoi repose sa non réponse précédente ? J'imagine que mon étayage par la reformulation du texte l'a aidée et que le fait de remobiliser sa compréhension pour le résumer lui a permis d'enrichir son schéma narratif et d'accéder à l'implicite.

C. Journal d'un chat assassin de Anne Fine -

Séance 2

Cette séance fut la première séance véritable de DI. Les modalités pédagogiques étaient de séparer la classe en deux groupes, une moitié sur un questionnaire écrit en autonomie et l'autre moitié, avec moi, sur le débat. J'avais installé mon téléphone en mode captation sonore et mon appareil photo en mode

captation sonore et vidéo. C'était la première fois que j'utilisais ce dispositif de captation, je venais tout juste d'obtenir les autorisations nécessaires. Les résultats des captations furent très décevants car ils furent inutilisables à cause du manque de puissance des appareils et du faible niveau sonore des élèves. Depuis, j'ai bien entendu résolu ce problème.

Cependant, ce qui est ressorti de cette séance fut intéressant. Tout d'abord, je dois affiner mes questions pour le DI, être plus précis dans leurs formulations afin que les élèves s'éparpillent moins. Proposer également moins de questions pour condenser plus le débat dans le temps et enfin l'animer davantage : savoir rebondir sur les propos des élèves, mieux faire tourner la parole, dynamiser les échanges. D'après Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, « le débat exige donc de l'enseignant beaucoup de souplesse et de réceptivité » (2004 : 18) ; je m'en rends bien compte et je tâche d'en faire preuve même si c'est une activité complexe, déstabilisante, et qui demande énormément de concentration.

En termes de résultat, certains élèves ont compris l'humour du chat même s'ils n'arrivaient pas à poser un nom sur celui-ci. Je n'ai pas été suffisamment réactif pour rebondir sur tous les points du débat et donc mettre autant que possible les désaccords en avant. D'autres n'ont pas participé et ne sont pas entrés dans le débat.

D. Bilan

Au travers de ces séances préambules et préparatrices, je me suis rendu compte que l'enseignant avait un rôle important et notamment celui de faire varier les modalités de travail. Il y a certes, la « séance type » vue précédemment, mais il peut faire évoluer ses modalités pédagogiques dans le but de susciter la motivation, la discussion entre élèves, et les questionnements. Dans cette optique, je serai amené à faire travailler les élèves sur des textes qui provoqueront des émotions que l'on tâchera de capter lors du débat parce que c'est probablement ce qui les fera réagir le plus. En outre, je me suis également aperçu de la nécessaire préparation du matériel avant une séance et surtout du test de celui-ci afin de se concentrer entièrement à la séance à venir.

III. Dispositif didactique

Il est donc basé sur la « séance type modifiée » (cf page 9) lui-même basé sur les travaux de Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier en 2004 dans leur publication. Il est également la conséquence des séances préambules vues dans le chapitre précédent. De plus, si je m’aperçois en cours de séance que le contexte est propice à une évolution, je tâcherai de modifier en direct le cadre fixé mais cela dans des limites restreintes. Le but de ces modifications serait simplement un apport de flexibilité si le besoin s’en fait sentir, si les élèves, pour des raisons x ou y ne sont pas dans les mêmes facilités que d’habitude.

Les captations sonores sont au nombre de dix. Il y a donc dix séances que j’ai préparées sous la forme de débat interprétatif. Voici la liste des séances, leur date et les textes en jeu.

DATE	TITRE DU TEXTE	MODALITES
07/02/19	<i>Journal du chat assassin</i> d’Anne Fine – Chapitres « Mardi » et « Mercredi »	Demi-classe (14 élèves)
28/02/19	<i>Journal du chat assassin</i> d’Anne Fine – Chapitre « Jeudi »	Demi-classe (14 élèves)
28/02/19	<i>Loup-garou</i> de Bernard Friot	APC (Activité pédagogiques complémentaires) (5 à 7 élèves)
07/03/19	<i>Journal du chat assassin</i> d’Anne Fine – Chapitres « Vendredi » et « Toujours vendredi »	Demi-classe (14 élèves)
07/03/19	<i>Le martien</i> de Bernard Friot	APC (5 à 7 élèves)
14/03/19	<i>Allo</i> de Bernard Friot	APC (5 à 7 élèves)
21/03/19	<i>Journal du chat assassin</i> d’Anne Fine – Chapitre « Samedi »	Demi-classe (14 élèves)
21/03/19	<i>La barricade</i> de Victor Hugo	APC (5 à 7 élèves)
28/03/19	<i>Le plat du chien</i> de Jean Pierre Chabrol	APC (5 à 7 élèves)
04/04/19	<i>Moi et rien</i> de Kitty Crowther	APC (5 à 7 élèves)

Tableau des séances de captations sonores des débats interprétatifs

Les annexes 1 à 4 s'arrêtent sur un des dispositifs mis en place. Il s'agit de celui utilisé pour la captation du texte « Loup Garou » de Bernard Friot. L'annexe 4 présente le questionnaire écrit auquel les élèves doivent répondre afin que tous réfléchissent sur le sujet et soient capables d'en parler avec leur camarade. Ces questions ont pour objectif de se mettre dans la peau d'Antoine puis du maître afin de mieux entrer dans la lecture mais surtout pour justifier la narration de Bernard Friot. Si les élèves arrivent à l'expliquer c'est que le texte est compris et que la supercherie du maître est révélée. L'idée est donc de les faire réfléchir sur les choix de l'auteur.

Dans la revue *Repères INRP* numéro 44, Dias-Chiaruttini affirme dans son article que « la pratique du débat interprétatif revisite l'activité de questionnaire de lecture » (2011 : 121). Il s'agit effectivement, dans ce cadre, de se servir du questionnaire écrit comme d'un levier pour dynamiser le débat car les élèves auront construit une pensée qu'ils sont amenés à dérouler dans la phrase de débat mais aussi à faire évoluer par les représentations de leurs pairs. Dias-Chiaruttini abonde en ce sens : « le questionnaire n'est plus conçu comme une finalité pour évaluer la lecture mais devient un prétexte pour mener une discussion qui valide les réponses des élèves. » (2011 : 121).

L'analyse est portée sur les dires des élèves mais aussi sur les dires de l'enseignant. En effet, les lectures concordent vers un rôle très important de l'enseignant. D'après Dias-Chiaruttini, « les styles enseignants influent sur la participation des élèves, sur les modalités de gestion des apprentissages et sur les performances observables des élèves » (2011 : 121). On peut donc en déduire qu'un guidage trop important, ou pas assez, aura de fortes conséquences sur les captations. C'est pourquoi l'accent sera aussi mis sur cet aspect du travail lors de l'analyse.

IV. Présentation du corpus

A. Journal du chat assassin d'Anne Fine

La présentation du roman est faite dans la partie « Préambule aux séances de débats interprétatifs » cf. page 12.

B. Loup-garou de Bernard Friot

Cette nouvelle, extraite du roman *Nouvelles histoires pressées*, utilise la figure archétypale du loup-garou au sein d'un univers contemporain fantastique puisque le maître de la classe est un loup-garou. Son intérêt littéraire réside dans le contexte très connu par les enfants puisqu'il s'agit d'une scène dans une salle de classe. Cela permet aux élèves de mieux entrer dans l'histoire. De plus, l'auteur la parsème d'indices qui nous informent de la véritable nature du maître. Un des obstacles à la compréhension peut être ce contexte familier car les élèves, se sentant en terrain connu, seront alors moins attentifs aux détails. C'est justement ces détails qui seront à retrouver et portés à l'analyse des élèves.

C. Le martien de Bernard Friot

La nouvelle est extraite du roman *Nouvelles histoires pressées*. Son intérêt littéraire réside notamment dans son humour. En effet le petit garçon de l'histoire s'est fâché avec ses parents et il se trouve maintenant sur Mars, l'apprenant à ses parents par une lettre. La distance prise par le fait que ce soit une lettre rend les faits complètement réels. Comme pour la nouvelle *Loup-garou*, il faut être attentif aux indices laissés par l'auteur et qui permettent de comprendre que le petit garçon s'est en fait réfugié dans le grenier de la maison, endroit propice à l'imaginaire de celui-ci. Avec la lettre, il prend également le lecteur à témoin et les enfants entrent facilement dans l'histoire.

D. Allo de Bernard Friot

La nouvelle est extraite du roman *Tous pressés*. Le suspens est ici au centre de l'histoire tout comme une certaine mise en abîme, parfois compliquée à comprendre par les élèves. Cette histoire d'échange téléphonique met en évidence

le lien qu'entretient le lecteur avec son histoire, à quel point se laisse-t-il emmener par l'auteur et transporter dans son histoire.

E. La barricade de Victor Hugo

Ce poème, plus complexe par sa langue et sa ponctuation repose dans un contexte historique qu'il convient d'aborder avec les élèves pour la bonne compréhension de celui-ci. Son intérêt réside notamment dans les diverses interprétations possibles que peut avoir un enfant. Pourquoi le gamin du texte est-il revenu ? Pourquoi les soldats rient-ils aux agissements de l'enfant ? Qui tend un piège à qui ?

Il convient également d'accompagner les élèves sur le vocabulaire résistant afin qu'il ne fasse pas blocage à la compréhension.

F. Le plat du chien de Jean Pierre Chabrol

L'intérêt de ce texte réside dans la compréhension de la stratégie des personnages. Chacun des deux protagonistes a un objectif en tête mais en opposition l'un par rapport à l'autre. Il convient alors de retracer leurs stratégies et de savoir qui à jouer un tour à l'autre. Lequel des deux est le plus malin ? C'est la question posée aux élèves. Le texte ne paraît pas très compliqué mais il demande tout de même de faire des hypothèses et d'interpréter les agissements des personnages afin de ne pas être sur une fausse piste.

G. Moi et rien de Kitty Crowther

Cet album aborde le thème du deuil. La mère de Lila est en effet décédée et la petite fille se sent bien seule. A travers le livre, les thèmes du deuil, de l'amitié et de la solitude sont abordés. Un des intérêts concerne Rien, un personnage central de l'histoire, ami imaginaire de Lila, et qui est la source d'interprétations diverses. Qui est cet ami imaginaire ? Existe-t-il vraiment ? Est-ce un legs de sa maman ?

Partie 3 : Les résultats

I. Les données

A. Le recueil des données

Les recueils de données se sont déroulés sur une période de deux mois, entre le 7 février et 4 avril, durant toute la période 4 de l'année scolaire. Ils sont au nombre de dix et divisés en deux catégories : ceux effectués en classe complète avec un groupe représentant la moitié de la classe et ceux effectués lors des activités pédagogiques complémentaires (APC). Le demi-groupe de la classe qui faisait l'objet du débat interprétatif et de la captation sonore alternait à chacune des séances alors que l'effectif des APC était quasiment stable.

Lors des séances je prévenais les élèves que mon téléphone servait à capter et enregistrer le son de la séance pour un travail de recherche. Je me suis aperçu qu'ils étaient au début un peu sur la défensive mais l'émotion est rapidement passée et ils oubliaient la présence du dispositif de captation, si bien que je peux affirmer que celui-ci n'influe pas sur la qualité des débats. De plus, chaque séance fut l'objet de plusieurs phases de captation. En effet, les séances sont organisées autour de questions auxquelles les élèves devaient répondre à l'écrit avant de passer au débat. Ainsi, seules les phases de débat faisaient l'objet de captation

B. Les Résultats

Le traitement des résultats est présenté sous la forme de transcriptions de débats, soit des tableaux représentant les numéros des interventions, les intervenants et le discours des intervenants. Ces transcriptions sont les représentations les plus fidèles possibles à un détail près : l'intégralité des débats n'est pas transcrite. En effet, il y a plus de trois heures de débat donc je n'ai retranscrit que les passages qui me paraissaient les plus pertinents après réécoute et analyse de ceux-ci. Ils sont compilés entre l'annexe 5 et l'annexe 12.

Les résultats sont présentés selon 3 axes :

- Comment l'enfant comprend.
- Comment l'enseignant étaye la lecture de l'enfant.
- Comment la convergence des deux aboutit à la résolution.

II. Discussion

A. Interprétation

L'interprétation des résultats se déroule donc en 3 axes. Le premier est comment l'enfant comprend.

Afin de construire des représentations mentales qui permettront à l'enfant de comprendre, l'élève est amené à utiliser ses connaissances. C'est le cas d'Marius « Moi je ne pense pas qu'il va se faire tuer car c'est le héros du livre. Normalement le héros il survit, il fait quelque chose » (Annexe (A) 9 : Intervention (I) 21). Il se fait la réflexion, qu'en effet, il est étrange que le héros du texte puisse être tué car c'est peu fréquent en littérature. C'est une représentation construite sur la base de sa culture littéraire et cinématographique actuelle. Dans cette même transcription, Brice fait de même et résout un problème de compréhension sur l'origine de l'appel dans *Allô* de Bernard Friot : « Je ne trouve pas ça possible que le numéro de son père... généralement on doit l'enregistrer dans ses contacts. » (A 9 : I 33). Il répond à la remarque d'Sarah qui pense que c'est le père du garçon qui appelle mais qui n'a pas compris ou enregistré que c'était une voix d'enfant qui appelait le petit garçon.

Parfois les connaissances peuvent aussi être un frein à la compréhension. Dans l'annexe 10, la transcription du débat interprétatif du chapitre « Samedi » du *Journal d'un chat assassin*, Sarah répond négativement au fait que le chat puisse parler car, dit elle « les chats cela fait miaou » (A 10 : I 8). Sa connaissance des chats l'empêche de poursuivre sa compréhension du récit et même de se rappeler que Tuffy parlait aux lecteurs dans les chapitres précédents, qu'il nous interpellait directement. Je me pose alors la question pour cette élève du rapport entre ses connaissances et sa construction mentale du récit. En effet, je savais que cette élève avait des difficultés de compréhension (d'où sa présence aux APC) mais je minimisais le poids, la force des connaissances par rapport au texte mais également la difficulté qu'elle a à se détacher du réel.

Dans *Le martien* de Bernard Friot, les élèves présents en APC ont à plusieurs reprises eu recours à leurs connaissances pour résoudre les énigmes de compréhension posées par l'auteur et notamment celle de la supercherie du lieu où se trouve l'enfant. Marius est le premier à mettre en doute le lieu où se trouve le

héros (A 8 : I 19). Brice abonde : « Oui c'est vrai, parce qu'il n'a pas l'argent pour aller sur Mars ». Cette remarque est intéressante car malgré l'évidence qu'un voyage sur Mars coûte très cher, ses connaissances ne l'ont pas poussé à penser que ce voyage est pour l'instant, sinon impossible, très compliqué. Pablo, va de surcroît dans le sens d'Brice : « Mais c'est juste impossible qu'il envoie une lettre de là-haut, il n'y a pas de facteurs » (A 8 : I 23). Cette intervention fait bien entendu sourire mais elle souligne l'appropriation du texte. Quel que soit le texte, le lieu de l'action, ici Mars, les élèves s'approprient le récit en le transposant dans leur quotidien, et tant pis, ou même tant mieux, si c'est sur Mars car l'enrôlement est facilité par cet univers inconnu. Enfin, André et Brice concluent avec deux exemples de connaissances mise au service de la recherche de la compréhension du texte. L'un évoque les lettres qui brûleraient en arrivant dans l'atmosphère quand l'autre évoque le manque, l'absence d'oxygène sur Mars et donc l'in vraisemblance de cette histoire (A 8 : I 25 et 56).

La nouvelle *Loup-garou* de Bernard Friot fut une source importante de références communes aux élèves. Les élèves présents en APC ont d'abord pensé que le maître d'Antoine portait un déguisement, qu'il était « en mode loup-garou » (A 6 : I 44). Cette référence évoque sans doute Halloween et la coutume du déguisement dont le loup-garou est l'une des possibilités. C'est une hypothèse que je fais mais cela signifierait que les élèves prennent l'histoire pour réelle avant, peut-être, de se laisser aller à l'imaginaire comme le dit André « Ben peut-être qu'il dit la vérité et qu'il a vu un VRAI loup-garou » (A 6 : I 46). Lorsque l'imaginaire est installé, il laisse alors libre les références aux autres monstres comme les dinosaures auxquels Brice fait référence « Il fait comme les T-Rex... il passe entre ses pieds... » (A 6 : I 89). L'objet de la discussion réside dans la fuite d'Antoine devant le loup-garou. Mais comment un enfant, un adolescent peut-il réussir à s'enfuir face à un monstre tel que le loup-garou ? Faire appel aux connaissances communes est là un moyen de réponse. Tous les enfants visualisent un T-Rex et approximativement sa taille même si c'est un animal disparu depuis extrêmement longtemps et forcément, tout le monde visualise ainsi la fuite de l'enfant ; même si cela semble surnaturel. Comme dans le *Journal du chat assassin*, les connaissances peuvent être vectrices de davantage de questions et même mener à un nœud interprétatif : « Oui, mais dans le texte, il dit qu'il a pu échapper au loup-garou, alors... mais un loup-garou, normalement ça court vite... dans les livres, les loups-garous ça court vite. » (A 6 : I 134). Pascal

mentionne la fuite d'Antoine face au loup-garou mais en soulevant l'incompréhension de cette même possibilité quant à la différence de capacité physique entre un enfant et un loup-garou. Encore une fois, on compare le réel avec le surnaturel et les élèves ne sont pas perturbés car leurs connaissances font le lien entre les deux mondes pourtant bien différents.

Le deuxième axe est la façon dont l'enseignant étaye la lecture de l'élève et l'aide. A plusieurs reprises dans les transcriptions, je suis intervenu afin d'aider les élèves dans leurs conduites discursives. Le débat est un exercice difficile qui demande une grande concentration de la part de l'enseignant mais aussi des élèves. Dans les interventions 2 et 3 de l'annexe 10, mon étayage est purement gestuel, simplement une mimique de désapprobation car l'élève n'a pas bien écouté avant. En effet sa réponse est incorrecte alors que nous en avons parlé peu de temps auparavant d'où « Le maître fait la moue » qui est une façon de donner un *feed-back* à l'élève.

Dans l'étayage, il y a également la fonction de maintien, c'est-à-dire la mobilisation ou remobilisation des élèves dans la tâche mais c'est également une intervention qui permet aux élèves d'aller plus loin dans leur réflexion. Plusieurs exemples de cette fonction dans l'annexe 12 : « On réagit, c'est parti » (I 11) ; « Qu'est-ce que tu penses après tout ce qui a été dit ? Qu'est-ce que c'est à ton avis ? » (I 24) ; « C'est-à-dire ? » (I 26) ; « Mais encore ? ... On réagit ! Continuez ! » (I 28) ; « C'est-à-dire ? Elle fait comme ? Que veux-tu dire par là ? » (I 31) ; « Continue, explique pourquoi. » (I 40). On s'aperçoit que cette fonction est celle qui est la plus représentée dans cette transcription. On peut alors se poser la question de la cause. Est-ce lié à l'album, à l'attention des élèves à cette date ou même à ma propre concentration, humeur ?

Dans l'intervention 39 de l'annexe 11 qui correspond au texte *Le plat du chien* de Jean Pierre Chabrol : « J'ai entendu que le touriste l'abandonne » ; je relève un élément du discours de l'élève, sans dire s'il est juste ou erroné et cela me permet de demander ensuite ce que les élèves en pensent. Il s'agit alors d'une fonction de *feed-back* mais également de maintien puisque je demande une précision, une explication en soulignant simplement les dires. Je me suis aperçu que la demande d'explicitation prend une part importante dans les interventions de l'enseignant. Les

enfants justifient assez rarement or la pratique du débat en littérature demande de s'appuyer sur le texte étudié. « Très bien Arnaud, il s'appuie sur le texte » (A 12 : I 64). Je montre ici, par une fonction de finalisation, que Arnaud a répondu aux attentes d'explicitation puisqu'il a cité le texte afin de justifier sa réponse. La fonction de finalisation permet en effet de reformuler : « Donc c'est une fugue (A 8 : I 37), d'apporter une conclusion à un échange (A 6 : I 178), d'expliquer les attentes : « Sarah tu en penses quoi ? Tes camarades pensent que c'est aussi pour se faire pardonner. Qu'est-ce que tu en penses ? » (A 8 : I 96).

A d'autres reprises, j'utilise cette fonction afin de spécifier mes attentes. Il apparaît comme très important de justifier son discours interprétatif par des appuis textuels. Dans la nouvelle *Loup-garou* de Bernard Friot, l'emploi de cette fonction est récurrent : (A 6 : I 119), « Brice, on s'appuie sur le texte » (A6 : I 131), « On en est pas là...on reste sur notre question...quelles autres informations on a dans le texte ? » (A6 : I 135), « On reste sur le texte ! » (A6 : I 137), « *D'une voix affirmée* : Autres informations dans le texte...Arnaud ? » (A 6 : I 145).

Encore une fois, la nouvelle *Loup-garou* est très intéressante pour l'analyse des étayages. « Essaie, essaie, vas-y » (A 8 : I 51). Cette intervention montre bien tous les étayages possibles du maître. Il s'agit ici de contrôler la frustration de l'élève, de lui signifier qu'il travaille dans un climat de confiance. D'ailleurs, un élève va dans le même sens que moi « On est là pour ça » (A 8 : I 52) et montre bien qu'il a compris l'enjeu de la séance d'APC : se réunir en groupe de besoin et utiliser le faible nombre d'élèves pour essayer, se tromper, réessayer et ainsi de suite. Parfois, l'étayage repose sur les dires des élèves comme éléments déclencheurs : « Ah je te remercie de poser cette question ! Pascal nous dit qu'il n'y a pas vraiment d'informations ! *Murmures...* Qu'est-ce que vous en pensez ? » (A 6 : I 108). L'objet de l'intervention est de mettre en avant une remarque d'un élève qui va permettre de relancer le débat. L'intervention de Pascal montre qu'il n'a pas compris cette partie du texte, c'est pour cela que je souhaite rebondir sur ses dires mais aussi afin de faire réagir ses pairs, de les amener à le contredire en s'appuyant sur le texte ; tout cela dans le but que Pascal révise son discours.

Une autre forme d'étayage consiste à prendre en charge des éléments de la tâche demandée à l'enfant. L'intervention 127 de l'annexe 6 répond à une erreur de compréhension de la part des élèves. Pour cela, je reprends le texte en appuyant bien, par la voix, sur les éléments à faire ressortir : « *Relit la phrase en détachant*

clairement « lui ». Donc là, c'est le maître qui enfonce son bonnet, le sien... ». On voit nettement l'impact de cette oralisation car Marius a une prise de conscience et s'étonne de sa nouvelle compréhension (A 6 : I 130). De plus, parce qu'un débat peut-être long et assurément coûteux pour les élèves en ressources cognitives, la remotivation est parfois nécessaire : « On a parlé... des lunettes noires et de la nuit... est-ce qu'il y a d'autres informations ? Si, si il y en a d'autres, on essaie de trouver » (A 6 : I 143). Dans la même optique, si le débat s'enlise, j'ai parfois donné un élément à analyser directement par les élèves. Il s'agit alors de mettre de côté la phase de recherche et se concentrant directement sur la tâche, comme pour l'intervention 155 de l'annexe 6 : « Hum... ligne 10... *Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !* ... Quelle est la réaction du maître ? ». On arrive en fin de débat, la concentration est en baisse donc l'idée est d'aller à l'essentiel.

Les étayages de l'enseignant sont donc nombreux et variés. Leur but est d'amener les élèves vers la compréhension du texte en les guidant grâce aux éléments dont ils ont besoin.

Le troisième axe est la convergence des deux premiers dans le but de la construction du sens du texte. Elle peut donc aboutir à plusieurs choses : la résolution d'un problème de compréhension, une évolution du discours, une prise de conscience des indices semés dans le texte par l'auteur ou encore la construction commune du sens du texte.

Dans la nouvelle *Le Martien* de Bernard Friot, on peut observer une évolution du discours d'Sarah entre les interventions 70 et 96 (Annexe 8). Cette évolution repose sur deux éléments. Le premier est qu'elle tient compte des réponses de ses camarades à la question « Pourquoi Félicien écrit-il cette lettre ? » et le second est l'apport des interventions de l'enseignant : faire tourner la parole (I 83, 90 et 92), reformulation de la question en suspens (I 85), demande de reformulation (I 88) et enfin bilan des dires des camarades et demande de synthèse à Sarah (I 95). Tous ces éléments concourent à une synthèse correcte de sa part (I 96). Cette compréhension est dite « explicite » car toute la démarche est, en effet, expliquée par ses camarades (prise d'indices dans le texte, interprétations et tour de table) et synthétisée par l'enseignant et l'élève.

Dans le texte *Le plat du chien* de Jean Pierre Chabrol, on peut observer cette même évolution dans un discours. Il s'agit ici de celui de Pascal. Nous sommes en fin de débat, le texte est relativement long et la question posée est ouverte : Qui est le plus malin entre le touriste ou le vieux breton ? Les élèves s'évertuent alors à expliquer pourquoi il y a des chiens abandonnés à quelques kilomètres après un virage. Les camarades de Pascal cherchent la réponse et essaient de la trouver. Lui, ne réussit pas à apporter sa réponse au groupe (A 11 : I 48). C'est un garçon discret, qui peut s'effacer face au groupe ; il convient donc de lui offrir un espace sûr de parole, chose que je permets avec les interventions 53, 55, 57 et 59. Je fais cela car je pressens un enlisement du débat avec ses camarades et au contraire une ouverture intéressante grâce à Pascal. En effet, grâce aux apports de ses camarades et de cet espace de parole bienveillant, il parvient à résoudre le problème de compréhension en question : « Bah du coup ils l'abandonnent parce qu'ils remarquent qu'ils n'ont pas le bol en porcelaine » (A 11 : I 60).

Ce troisième axe aboutit aussi à la prise de conscience que dans les textes, les auteurs sèment des indices à l'attention des lecteurs. C'est le cas dans les dernières interventions de l'annexe 6 de la nouvelle *Loup Garou*. Dans ce bilan qui se déroule entre les interventions 168 et 178, les élèves s'aperçoivent que c'est en quelque sorte comme « une enquête », un jeu de piste dans lequel on doit être attentif aux indices du texte. Comme le dit Arnaud « chaque mot compte » (A 6 : I 175) et il a bien compris la philosophie. En l'occurrence, il faut être attentif aux mots importants et essayer de déjouer les plans de l'auteur, car lui, va chercher à mener son lecteur sur de fausses pistes, à jouer avec lui. C'est dans ce sens que ces interventions sont explicites, elles permettent aux élèves de se rendre compte des processus nécessaires afin d'affûter sa compréhension de texte en leur disant exactement comment il faut faire pour mieux comprendre.

Parfois un élément surprend dans un débat. Une réflexion qui sort du cœur, une intervention salvatrice, des convictions fortement affirmées. Lors du débat autour de l'album *Moi et Rien* de Kitty Crowther ce fut le cas. Il était alors question de la nature réelle ou irréelle du personnage de « Rien » (Interventions 1 à 6). Alors que ces camarades s'entendaient sur sa nature irréelle, Pascal eut cette intervention inattendue : « Mais dans l'histoire, Rien c'est un personnage. C'est ça qui fait le

charme de l'histoire. Sinon cela serait juste une histoire banale avec un enfant qui vit sa vie cela serait un peu triste » (Annexe 12 : I 6). J'ai choisi de la classer dans ce troisième axe car elle est le résultat des prises de position de ses camarades et sans doute, de cette histoire qui le touche personnellement. Cette intervention aboutit à un argument qui épuisa le débat, tellement il était fort et profond. Ses camarades ne trouvèrent rien à redire et je dus simplement passer à une autre question.

La seconde partie de l'annexe 12 est également très intéressante pour ce troisième axe. Assurément, de l'intervention 10 à 64, les élèves montrent une progression due à une capacité d'écoute et de prise en compte des argumentations de chacun et aussi de mes étayages. C'est le dernier débat que j'ai mené donc le système pédagogique était rôdé du côté des élèves. La question était ouverte : « Que se passe-t-il dans cette histoire ? ». On s'aperçoit que les élèves se l'approprient rapidement afin de parler de l'ambiguïté du personnage de « Rien » et de la « poupée » que l'on aperçoit à la fin. J'ai alors laissé la « magie » du débat opérer dans le sens où j'ai saisi cette main tendue et m'en suis servi pour alimenter et étayer les débats (I 13 et 27). Avec différentes fonctions d'étayage, j'ai tâché de réguler le débat : fonction de motivation (I 11, 28 et 47), distribution de la parole afin de la prise en compte de tous les avis (I 15, 18, 22, 24, 34, 37, 43, 45 et 51), fonction de reformulation/précision (I 24, 26, 31, 40, 49 et 51), fonction de bilan (I 64). Les élèves ont alors fait plusieurs interprétations sur la nature de « Rien » et sur la « poupée » comme Marius l'a appelée dans l'intervention 12. Au cours de ces échanges, il est apparu diverses interprétations autour de « Rien » et de ladite « poupée » :

- « la poupée est une représentation de Rien » (I 12).
- « ...fille et mère n'avaient pas d'amis [...] et elles ont fabriqué un ami imaginaire (I 19).
- la poupée est « un doudou » (I 25).
- « Rien s'est transformé en poupée » (I 29).
- Rien est un esprit, « il était avant dans l'esprit de la mère et BAM il est allé dans l'esprit de la fille » (I 35).
- Rien était l'ami de la mère de Lila et lorsqu'elle est morte elle a donné cet ami à sa fille (I 41).

On s'aperçoit que ces échanges sont d'une grande richesse car ils sont portés par la pluralité des sens du texte. Celui-ci offre diverses interprétations dont les élèves s'emparent et produit un terrain de jeu idéal pour le DI. On s'aperçoit également que mes interventions sont plus de l'ordre de la régulation et non de la validation/invalidation. Certes, le texte est ouvert aux interprétations, mais j'ai préféré ne pas interférer avec mon avis et laisser le champ libre aux élèves. De la sorte, je ne réponds pas du tout aux interprétations de chacun et passe simplement à la question suivante au rythme que me permet le débat (I 45).

B. Confrontation

Cette partie a pour but de confronter cette interprétation avec des critiques qui permettront de nuancer les résultats précédemment explicités. Plusieurs aspects donnent matière à confrontation.

Le premier est le fait que les transcriptions que l'on retrouve en annexes sont le fruit d'une analyse préalable de ma part et sont donc subjectives. J'entends par là qu'il y a assurément des parties non transcrites des débats qui seraient pourtant pertinentes à l'analyse. Dans le même temps, il fallait faire un choix des éléments qui me paraissaient les plus cohérents et forcément, qui dit choix personnel, dit subjectivité, regard personnel.

Le second relève de la difficulté de mener un débat. Effectivement, mon expérience de classe se résume à cette année de master 2. J'ai donc appris directement en classe à mener un débat avec des élèves. Comme expliqué dans le paragraphe « Préambule aux séances de débats interprétatifs » de la partie 2, cet apprentissage fut très intéressant et compliqué car il me permit de mieux prendre conscience des attentes des élèves, de la posture enseignante très compliquée à trouver, des difficultés à gérer la classe lors de deux travaux différents et des contraintes matérielles à ne pas négliger. Il en résulte malgré tout des compétences discursives personnelles qui n'ont eu de cesse de s'améliorer tout au long des débats. Les lectures didactiques m'ont permis d'avoir une base de réflexion sur les gestes professionnels à faire et à éviter. Ainsi un simple « Ah bon ? » à une intervention d'élève permet de lancer une explicitation de sa réponse en un minimum de mots et

donc une influence minime sur le débat. Ainsi, d'après Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier « le débat exige donc de l'enseignant beaucoup de souplesse et de réceptivité » (2004 : 18) et je m'en suis très vite rendu compte. De la réceptivité car il s'agit de très bien connaître l'ouvrage proposé aux élèves afin d'être capable de réagir à toutes les situations et de la souplesse car parfois, le débat nous emmène vers des propos auxquels nous n'avions pas pensé et là, il faut savoir faire un choix : ramener le débat ou le laisser continuer car il va peut-être aboutir à une issue très intéressante et insoupçonnée. Egalement dans les difficultés de mener un débat, on peut se poser la question de la fréquence nécessaire des interventions et étayages de l'enseignant. A titre d'exemple, environ un tiers des interventions de l'annexe 12 sont des interventions de l'enseignant. Comme le précisent Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, « faire la différence entre le nécessaire tâtonnement des enfants et l'enlèvement, entre le détour et la dérive, est difficile. » (2004 : 18) si bien que se positionner par rapport à un nombre d'interventions idéal est impossible. Suis-je trop cadrant ? Pas assez ? Est-ce que les élèves ont un espace de parole suffisamment important ? Mes interventions ne limitent-elles pas le temps de parole des élèves et brident donc le débat entre eux ? Chabane, Desault, Dupuy et Augoin montrent la difficulté de mener un débat pour l'enseignant car « étayage et contre étayage » (2008 : 230) sont définis comme le fait de savoir guider les élèves en disant juste ce qu'il faut ; ni trop, ni trop peu.

Le troisième aspect qui me permet de nuancer les résultats est le choix du corpus. Celui-ci est un choix personnel hormis l'album *Moi et Rien* qui est un conseil de Sylvie Dardaillon, directrice de ce mémoire. J'ai également essayé de varier les supports (album, nouvelle, roman, poème) et les registres (comique, fantastique, suspense, tragique) afin d'offrir une diversité des écrits pour les élèves. Cela dit, cette sélection étant personnelle, elle ne convient peut-être pas aux élèves ; et on sait la difficulté que l'on peut avoir à « entrer » dans un texte que l'on n'apprécie pas. Cependant, le contrat didactique avec les élèves était clair, je leur propose des textes et on débat autour de ceux-ci dans le but de mettre en avant des capacités de compréhension. A l'avenir, en parallèle de ma sélection, je pourrais donner l'occasion à chacun de choisir ses propres textes et de les partager avec ses pairs.

Le quatrième aspect concerne le débat autour de l'album *Moi et Rien* et sa transcription, l'annexe 12. Comme évoqué dans la partie précédente « Interprétation », j'ai laissé les élèves faire part de toutes leurs interprétations du personnage de Rien et de la « poupée » que l'on voit à la fin de l'album. Si influence de ma part il y a eu, elle ne concerne que étayages de reformulation et de demande de précision car je n'ai pas validé ni invalidé les interprétations. Les élèves non plus n'ont pas eu à faire cela. J'ai préféré les laisser libre de penser, de réfléchir, de se faire leur propre idée de la question. Je trouve l'idée intéressante qu'à la lecture, chaque élève ait sa vision personnelle de l'ouvrage, cela rend le livre plus vivant à mon sens car polysémique. Je me pose tout de même la question de mon choix. Certes, j'ai trouvé les diverses interprétations plausibles mais devais-je prendre un temps pour n'en garder que deux ou trois afin d'invalider les autres avec l'appui du texte ? Cette démarche aurait assurément relancé les débats autour du personnage de Rien puisque l'on se serait contraint à invalider certaines interprétations.

Le cinquième et dernier aspect est celui de l'évolution des élèves suite à ces travaux. Comme analysé précédemment, on peut s'apercevoir d'une évolution dans le discours de certains mais en revanche je n'ai pas pu mettre en place un processus afin d'observer une évolution sur le long terme. Je me suis longtemps posé la question de l'évaluation du DI sans pour autant réussir à apporter une réponse pour l'instant.

Conclusion

Le retour à la littérature didactique est intéressant après l'analyse des résultats. Comme perçu dans les lectures, on remarque véritablement que la difficulté des étayages et interventions en général de l'enseignant est bien présente. Pour rappel, les auteurs du corpus bibliographique suggéraient des pistes de travail et mettaient en avant les difficultés de l'exercice du DI. Globalement, ces lectures ont été un point de départ salvateur afin de construire cet enseignement.

D'après Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, « une interaction a lieu entre les informations données dans le texte et le modèle mental qui se modifie, et s'enrichit progressivement au fur et à mesure des informations déjà construites et révisées. » (2004 : 23). Les débats et discours de chacun ont de suite permis de se rendre compte de ce fait. D'ailleurs cela faisait partie de mes consignes données aux élèves et des bilans des séances : « Ecoutez-vous, captez ce que disent vos camarades, affinez votre vision du texte, affinez votre interprétation. En résumé, nourrissez-vous du discours de vos camarades pour compléter le votre ».

A la lumière des résultats de la partie 3, on s'aperçoit que les élèves sont parfois capables de revenir sur leurs discours après avoir assimilé celui de leurs pairs. En effet, même si cette capacité est difficile, je l'ai aperçue plusieurs fois dans la dizaine de débats menés avec la classe ou en APC. Etant donné que c'était la première fois que je menais ces activités, je ne doute pas dans l'avenir de plus réussir à amener les élèves à davantage s'écouter et donc à faire évoluer les discours au fur à mesure du déroulement du débat. Il en est ainsi de la responsabilité de l'enseignant de faire en sorte que tous les élèves comprennent bien qu'ils doivent s'écouter afin de mieux construire leur compréhension et interprétation de l'écrit proposé.

Comme évoqué dans la section « Confrontation » de la partie 3, je ne suis pas en mesure de présenter des résultats chiffrés et analysés de l'évolution des élèves faibles compreneurs. Cela dit, si les élèves s'écoutent, affinent et révisent leur compréhension des textes grâce à leurs pairs mais aussi à l'enseignement explicite

par l'enseignant, il est logique que de textes en textes, ils progressent dans leur capacité à les comprendre. En effet, les bilans proposés par l'enseignant permettent de mettre en avant une compréhension explicite recommandée par plusieurs auteurs cités dans ce mémoire (cf. page 5) et qui permettent à l'enfant d'avoir des points de repères lors de la lecture d'un texte.

Quels sont les enseignements à tirer de ce travail ? Ils sont nombreux et tout d'abord, le choix des textes est prépondérant. Effectivement, il existe une grande différence entre le débat de l'album *Moi et Rien* de Kitty Crowther et les nouvelles de Bernard Friot que j'ai utilisées. Ces dernières étaient parfois résistantes à la compréhension donc l'enjeu du DI relevait de la levée des problèmes de compréhension. L'album de Crowther en revanche est un texte proliférant dans la mesure où il offre de multiples interprétations, aspect aperçu dans la transcription du débat. Dans un futur proche, lorsque je serai amené à faire d'autres DI, je tâcherai de mieux répartir la quantité de texte proliférant et non proliférant afin d'équilibrer les types de débat et que chacun se nourrisse de l'autre comme vu dans les aspects théoriques.

Un autre enseignement à tirer est le fait que ces débats sont d'une grande richesse pour tous les participants, l'enseignant comme les élèves. Ils m'ont permis d'énormément progresser dans mes compétences orales et les étayages donnés en plus de la grande réjouissance de les mener. Pour les élèves ce sont des moments de partages oraux, moments trop peu présents aujourd'hui à l'école donc forcément intéressants et riches pour eux. La compréhension et l'interprétation sont notamment construites par leurs connaissances si bien que chacun apporte celles-ci au groupe et permet de faire avancer le débat.

Enfin, cette activité menée en APC permet aux « petits parleurs » d'avoir un terrain privilégié d'expression orale, il permet donc un accès à tous à la compréhension. Autrement dit, le DI est une activité intéressante qui prend en compte la diversité des élèves, qu'ils soient « faibles compreneurs », « faibles parleurs » ou « forts compreneurs » ou « forts parleurs ».

Pour terminer, je souhaiterais aborder les différentes suites à apporter à ce mémoire. Tout d'abord, j'ai constaté que la pratique langagière de l'oral n'était que très peu utilisée pour la littérature. En effet, les traditionnels questionnaires de

lectures sont, d'après ce que j'ai pu voir, encore prépondérants alors que les auteurs du corpus didactique préconisent ceux-ci comme des compléments aux activités de débat (cf. page 16). Fort de ce constat et du travail accompli, j'essaierai de démontrer que la pratique du débat en littérature peut-être d'une grande aide pour les élèves sans prendre forcément la place du questionnaire de lecture mais plutôt venir en appui de celui-ci.

Ensuite, les débats en APC m'ont permis de découvrir les élèves sous un autre aspect. Véritablement, nous étions un petit groupe composé de six élèves au plus et moi-même. En outre, l'activité orale permet une découverte de chacun favorisée par le dynamisme des échanges. Je les trouve également très riches comme travail de classe donc, au final, je retiens cette pédagogie comme très intéressante et je la renouvellerai dans ma future pratique professionnelle

Enfin, lors des séances en classe entière, le dispositif mi-classe questionnaire en autonomie et mi-classe débat avec l'enseignant fut pratique mais j'ai tout de même constaté que des groupes restreints en débat étaient préférables à des groupes de treize élèves comme ce fut le cas. Partant de ce constat, pourquoi ne pas instaurer des ateliers tournants comme au cycle 1. Je n'ai que peu de pratique de ce cycle pour l'instant donc cela serait difficile de le faire mais je ne doute pas que dans mon enseignement futur je serai amené à aller en maternelle. Fort de cette expérience, je pourrai alors proposer des séances de DI en cycle 2 et 3 sous la forme d'un atelier dirigé pendant que les autres élèves seraient répartis dans d'autres ateliers en autonomie.

D'autres questionnements auraient pu être abordés lors de ce mémoire comme par exemple la question du DI comme entrée dans la lecture ou le DI comme vecteur de compétences orales telles que l'argumentation, la révision de son point de vue et la prise en compte du point de vue de l'autre. Même si ces points ont été abordés, ils l'ont été succinctement et pourraient faire l'objet d'analyses plus poussées

Pour conclure, le débat interprétatif est une activité qui présente de nombreux intérêts et qui m'a permis de fortement améliorer ma pratique de jeune professeur des écoles. La prise en compte de la diversité des élèves, le choix large de textes

proposés, la montée en compétences orales des élèves, tous ces aspects participent à faire de ce travail, un pilier des pratiques littéraires à mon sens.

Bibliographie

CHABANNE JC. DESAULT M. DUPUY C. et al. « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation ». *Repères INRP*. 2008. N°37. p.227-260.

DIAS-CHIARUTTINI A. « Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants ». *Repères INRP*. Décembre 2011. N° 44. P.117-134

BELTRAMI D. QUET F. REMOND F et al. *Lectures pour le cycle 3 : enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier, 2004.

MIRI N. RABANY A. *Enseigner aujourd'hui : Littérature : Album et débat d'idées : cycle 3*. Paris : Bordas pédagogie, 2003.

TAUVERON C. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2001.

TAUVERON C. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002.

LES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES. « Le débat littéraire interprétatif » [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, mars 2016. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/> (consulté le 05/01/2019)

Annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation séance du 28 février pour les APC.....	37
Annexe 2 : Loup-Garou – Texte élève.....	38
Annexe 3 : Loup-Garou – Texte enseignant.....	39
Annexe 4 : Loup-Garou – Questionnaire élève.....	40
Annexe 5 : Transcription du débat du 28 février en demi-classe.....	41
Annexe 6 : Transcription du débat du 28 février en APC.....	42
Annexe 7 : Transcription du débat du 7 mars en demi-classe.....	49
Annexe 8 : Transcription du débat du 7 mars en APC.....	50
Annexe 9 : Transcription du débat du 14 mars en APC.....	53
Annexe 10 : Transcription du débat du 21 mars en demi-classe.....	56
Annexe 11 : Transcription du débat du 28 mars en APC.....	57
Annexe 12 : Transcription du débat du 4 avril en APC.....	59

Annexe I : Fiche de préparation séance du 28 février pour les APC

Français - Littérature			Cycle 3 – CM2
Activité pédagogique complémentaire – Débat interprétatif			
<u>Objectif de séance</u> Comprendre un texte littéraire à travers le débat interprétatif	<u>Objectif de compétence</u> Ecouter le groupe Régir aux propos du groupe	<u>Domaine(s) du socle</u> 1, 3	<u>Attendu de fin de cycle</u> Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
Loup-Garou de Bernard Friot (Captation sonore)			
<u>Déroulement</u>			<u>Différenciation</u>
<p>Phase 1 – Phase de découverte et horizons d'attente</p> <ul style="list-style-type: none"> Explication du titre : homme-loup Les élèves expriment leurs horizons d'attente <p>Lectures</p> <ul style="list-style-type: none"> Lecture autonome Lecture par le maître <p>Travail écrit sur les questions</p> <ol style="list-style-type: none"> Qui est Antoine ? D'après toi, pourquoi Antoine raconte-t-il qu'il a été poursuivi par un loup-garou ? Que pourrait dire ou faire le maître ? <p>Débat</p> <p>Phase 2 – Dévoilement 1</p> <p>Lectures</p> <ul style="list-style-type: none"> Lecture autonome Lecture par le maître <p>Travail écrit sur les questions</p> <ol style="list-style-type: none"> Que pourrait « marmonner » le maître quand il regarde Antoine ? <p>Débat</p> <p>Phase 3 – Dévoilement 2</p> <p>Lectures</p> <ul style="list-style-type: none"> Lecture autonomie Lecture par le maître <p>Travail écrit sur les questions</p> <ol style="list-style-type: none"> Pourquoi le maître dit ça ? <p>Débat</p> <p>Phase 4 – Bilan</p> <ul style="list-style-type: none"> Comment l'auteur sème des indices nous indiquant la nature du loup-garou ? Un jeu de piste, une enquête... Il faut être particulièrement attentif aux indices du texte 			<p>-----</p> <p style="color: red;"><u>Matériel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li style="color: red;">Les textes <li style="color: red;">Les questionnaires

Loup-Garou

Antoine entre en courant dans la classe.

Il est en retard, comme d'habitude.

- Monsieur, monsieur ! crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou.

- À la télé ? demande Céline.

- Mais non, en vrai !

- Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.

- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.

- Hou... hou... hou... loup-garou ! hurle Damien, pour rire.

Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.

- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !

- Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire.

Toute la classe s'esclaffe bruyamment.

Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.

Antoine s'énerve :

- Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouges, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...

Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.

- Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :

- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

Bernard Friot, « Loup-Garou », Nouvelles Histoires pressées, collection Milan

Loup-Garou

Antoine entre en courant dans la classe.

Il est en retard, comme d'habitude.

- Monsieur, monsieur ! crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou.

- À la télé ? demande Céline.

- Mais non, en vrai !

- Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.

- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.

- Hou... hou... hou... loup-garou ! hurle Damien, pour rire.

Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.

- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !

- Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire.

Toute la classe s'esclaffe bruyamment.

Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.

Antoine s'énerve :

- Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouges, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...

Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.

- Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :

- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

Bernard Friot, « Loup-Garou », Nouvelles Histoires pressées, collection Milan

Loup-Garou de Bernard Friot

1. Qui est Antoine ?
2. D'après toi, pourquoi Antoine raconte-t-il qu'il a été poursuivi par un loup-garou ?
3. Que pourrait dire ou faire le maître ?

4. Que pourrait « marmonner » le maître quand il regarde Antoine ?

5. Pourquoi le maître dit ça ?

Annexe 5 : Transcription du débat du 28 février en demi-classe – *Journal du chat assassin* d'Anne Fine – Chapitre « Jeudi »

Interventions	Intervenants	Discours
<i>Séance déjà commencée</i>		
1	M	Question numéro 2, Claire ?
2	Claire	Pourquoi Thumper est-il sale ? Parce qu'il l'a trainé par terre ?
3	M	C'est qui le « il » ? Il faut essayer d'être précis !
4	Claire	Parce que Tuffy l'a trainé par terre
<i>Passages non transcrits</i>		
10	M	Question suivante. Quelles sont les intentions des parents ?
11	Sarah	Les intentions des parents sont de laver Thumper.
12	M	Alors, est-ce que c'est une intention ? ... C'est dit dans le texte que les parents lavent Thumper. Là il faut aller un peu plus loin. Pourquoi veulent-ils faire ça ?
13	Anna	Ils ont l'intention de le ramener chez le voisin pour que le voisin ne se rende pas compte que Tuffy l'a tué.
14	M	Comment tu le sais ?
15	Mannec	A la fin du chapitre il dit qu'il ne peut pas passer par la haie donc c'est pour le ramener chez lui.
<i>Passages non transcrits</i>		

Annexe 6 : Transcription du débat du 28 février en APC – *Loup-garou* de Bernard Friot

Interventions	Intervenants	Discours
1	Maître	Alors c'est parti pour les questions sur <i>Loup-Garou</i> . Tu commences André ?
2	André	Qui est Antoine ? Antoine est le garçon qui a vu le loup garou.
3	M	Plus précisément ? Ou autre chose ? On complète ?
4	André	Qui a prétendu voir le loup garou.
5	Pascal	Antoine est le personnage principal.
6	M	Autre chose ?
7	Arnaud	Antoine est le narrateur.
8	M	Autre chose ?
9	Brice	Antoine est le personnage principal et le personnage qui se fait poursuivre par le loup garou.
10	M	Quand je dis « autre chose », on ne répète pas la même chose, on complète... Marius, on complète ?
11	Marius	<i>Pas de réponse.</i>
12	Brice	Après, c'est sur le narrateur parce que l'écrivain... c'est lui qui met le narrateur...
13	M	Question 3 ?
14	Brice	Que pourrait dire ou faire le maître ? Ben moi j'ai mis qu'il pourrait le rassurer parce que s'il croit qu'il a vraiment vu un loup garou ou... s'il a de l'imagination... le maître pourrait dire « oui, c'est ça, t'as vu ton loup garou... c'est pas très grave... » un truc comme ça (<i>tonalité condescendante</i>)...
15	Arnaud	Ben non !
16	Brice	...il peut pas lui dire « il ira dans ta chambre ce soir ! »
17		<i>Rires.</i>
18	M	Arnaud, Arnaud, vas-y...
19	Arnaud	Non mais le début de ta phrase, Brice, c'est un peu violent... c'est violent ce que t'as dit (<i>réactions d'approbations de deux élèves</i>).
20	Brice	Ben on... il peut pas dire ça mais...
21	Arnaud	Oui, un truc plus gentil.
22	M	Bon, alors, qu'est-ce qu'il pourrait dire, Arnaud, à ton avis le maître ?
23	Arnaud	Ben heu... « Arrête de t'inquiéter, il existe pas... »
24	M	André ?
25	André	Ne t'inquiète pas, t'as sûrement rêvé ou eu une hallucination ou t'as vu un loup et t'as cru que c'était un loup garou parce qu'il était sur ses deux pattes arrières.
26	M	Marius ?
27	Marius	Ben, il pourrait lui dire de se taire et de s'asseoir.

28	Arnaud	Ben, c'est violent aussi.
29	Marius	Ben non... t'arrives dans la classe et tu cries « y a un loup garou ! y un loup garou ! On va te prendre pour un imbécile.
30	Brice	On donne la parole à Pascal ?
31	Marius	Oui, enfin...
32	M	On donne la parole à Pascal ?
33	Pascal	Moi je pense qu'il pourrait dire à la classe de se taire parce que ... il arrive dans la classe en criant « ah m'sieur ah m'sieur, y a un loup garou ! » en criant dans toute la classe et...
34	Brice	Tous les commentaires vont dire « mais tu te prends pour qui, t'es un... »
35	M	Bon, on regarde juste la suite du texte... on déroule le 1 ^{er} niveau.
36		<i>Temps de lecture individuelle, réactions de surprise, oralisation par le maître, explicitation du mot « rauque » (grave).</i>
37		<i>Réponse à la question 4 (rapide questionnement sur « marmonner » => un enfant parle à voix basse, « parler dans sa moustache », propose un élève, « parler d'une certaine façon », reprend le maître), précise qu' « au besoin on peut relire un tout petit peu le texte ».</i>
38		<i>Les élèves écrivent...</i>
39	M	C'est parti, question 4. Qui veut commencer ? On rappelle la question, vas-y, Brice...
40	Brice	Que pourrait marmonner le maître quand il regarde Antoine ? Ben j'ai mis deux propositions, il pourrait dire : « Il est agaçant ce mioche » ou sinon « Il a trouvé mon secret », vu qu'avec les lunettes noires dans les films et parfois dans les livres... ils peuvent se déguiser en loup garou pour faire peur... parfois c'est ce qu'ils font dans les films ou dans les livres.
41	Marius	Ce qui est étonnant c'est que moi j'ai pas marqué pareil mais c'est presque pareil... j'ai marqué il marmonnait « Ah quel imbécile. » ou « Mince, il m'a vu. »
42	M	C'est-à-dire « Il m'a vu. » ? Qu'est-ce que tu veux dire par là ?
43	Brice	Ben il a vu son déguisement.
44	Marius	... il l'a vu en mode loup garou puisqu'il a dit qu'il avait vu un loup garou.
45	M	C'est-à-dire ?
46	Marius	Ben, par exemple, il dit qu'il a vu un loup garou, c'est le professeur... d'où lui il marmonne « Ah, il m'a vu. »
47	M	Arnaud, je vais interroger tes deux autres camarades et je te demanderai de réagir après, tu écoutes bien ?
48	André	Ben peut-être qu'il dit la vérité et qu'il a vu un VRAI loup garou...
49	M	Le maître pourrait dire ça ?
50	Pascal	Ben...
51	M	Essaie, essaie, vas-y.
52	Brice	On est là pour ça.
53	Pascal	Ben, il pourrait dire « Arrête de faire ton intéressant. »
54	M	Pourquoi tu penses ça ? Pourquoi est-ce qu'il peut dire ça à ton avis ? (<i>un autre élève tente d'intervenir</i>) J'ai demandé à Pascal ?

55	Pascal	Ben le professeur pourrait demander à Antoine d'arrêter de faire son intéressant.
56	M	On va demander à Arnaud de réagir à tout ça.
57	Arnaud	Ben moi, ce qu'a dit André, je pense pas que ça soit ça.
58	André	Moi j'ai pas dit ça, j'ai dit « peut-être qu'il dit la vérité et qu'il a vu un vrai loup garou ».
59	Arnaud	Je pense pas.
60	M	Alors vas-y, explique-nous un petit peu.
61	Arnaud	Ben parce que c'est pas possible qu'il vienne dans sa chambre comme ça.
62	M	Dans sa chambre ?
63	André	Pourquoi tu parles de chambre ?
64	M	On est dans une chambre, là ?
65	Arnaud	Non, mais il peut l'avoir vu comment ?
66	André	Peut-être qu'il habite près de la forêt et qu'il l'a vu dans la forêt ?
67	Brice	Ben, par la fenêtre... c'est possible s'il est dans sa chambre.
68	M	Est-ce que c'est dit où est-ce qu'il l'a vu ?
69	Les élèves	Non.
70	Brice	C'est peut-être à nous d'imaginer où ça s'est passé...
71	M	Donc, tu te dis que ce n'est pas possible qu'il l'ai vu dans sa chambre... imaginons que ce n'est pas dans la chambre, que c'est autre part, qu'est-ce que tu penses de ce que dit André alors ?
72	Arnaud	Ben moi je pense pas qu'il dise la vérité.
73	André	Ben c'est comme Marius et Brice du coup...
74	Marius	Imagine, il prend le car... non, il prend la voiture... c'est la nuit.
75	Les autres	Pourquoi c'est la nuit ?
76	Marius	Ah, ils disent que c'est la nuit.
77	Arnaud	Ben oui, sinon comment il le voit.
78	Brice	Il dit : « Monsieur, monsieur, cette nuit j'ai vu un loup...
79	Marius	Ah oui.
80	André	... garou ! »
81	Arnaud	Ou alors il va manger au restaurant.
82	Marius	Il revient de l'école un peu tard parce qu'il était à la garderie et... il est passé par une forêt... et là il voit un loup garou.
83		Oui mais il l'aurait dit à ses parents.
84	Marius	Mais on sait pas s'il le dit !...
85	André	Oui mais Marius, s'il voit un loup garou et que le loup garou le voit, il va le manger !
86	Pascal	Il l'a poursuivi.
87	Arnaud	Il l'a semé, je sais pas comment parce qu'un loup garou contre un homme...

88	M	Bon, ça s'est autre chose...
89	Brice	Il fait comme les T-Rex... il passe entre ses pieds...
90	M	Bon, je vous remercie, on passe à la dernière partie du texte... <i>Dévoilement de la dernière partie du texte</i> « Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ! »... Qui est-ce qui dit ça ?
91	Pascal	Le professeur.
92	M	Le professeur qui a marmonné « Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ! »... On passe à la cinquième et dernière question.
93	Brice	Ah ! C'était le loup garou.
94	M	<i>Relit le début de la phrase</i> : « Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il (<i>le maître</i>) regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents : Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ! »... On ne parle pas, on écrit et après on débat comme on vient de faire tout de suite [...].
95		<i>Les élèves écrivent...</i>
96	M	C'est parti, on se concentre. André, tu commences ? On répète la question, vas-y !
97	André	Pourquoi le maître dit ça ? Parce que le maître, c'est un vrai loup garou.
98	M	On réagit ? Arnaud ?
99	Arnaud	Parce que c'est lui le loup garou.
100	Brice	Le maître c'est le loup garou parce qu'il dit : « Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ! »... Parce que là peut-être qu'il a essayé et que c'était un arbre et il est tombé.
101	Marius	Car c'est le loup garou...
102	M	Pascal ?
103	Pascal	Parce que c'est peut-être lui le loup garou...
104	M	Peut-être ?... Explique.
105	Arnaud	Ben non, parce que c'est lui.
106	M	On va laisser Pascal s'expliquer et après on réagit, les autres.
107	Pascal	Ah... ben y a pas vraiment d'informations... donc bon c'est...
108	M	Ah, je te remercie de poser cette question ! Pascal nous dit qu'il n'y a pas vraiment d'informations ! <i>Murmures...</i> Qu'est-ce que vous en pensez ?
109	Pascal	Ben si !... y en a pas mal... mais pas énormément...
110	M	On va essayer du coup de trouver quelles informations est-ce que l'on a !
111	Brice	Une grosse information qui permet de tout de suite... la nuit à ce qu'il paraît il a vu le loup garou et le maître dit « la prochaine fois je te louperai pas » donc c'est automatiquement lui... puisqu'à ce qu'il paraît, il a pu semer le loup garou.
114	Arnaud	Oui.
115	Brice	Du coup, si ça se trouve, le maître, c'était lui, parce qu'il a dit « la prochaine fois je te louperai pas » donc y a quand même une grosse connexion.
116	André et Marius	Oui... en plus...
117	M	Bon d'abord André et après Marius.

118	André	Peut-être qu'il veut lui aussi le voir pour en être sûr.
119	M	Je vais te redonner la parole, par contre, tu t'appuies sur le texte, appuie-toi sur le texte ! Quelles sont les autres informations qui peuvent venir affirmer que le maître est un loup garou ? Quelles autres informations dans le texte ?
120	André	Ben déjà « la prochaine fois je te louperai pas » .
121	M	Oui, c'en est une ! Est-ce qu'il y a autre chose ? Vas-y André.... On attend trente secondes....
122	André	Ben déjà les lunettes noires.
123	M	Marius ?
124	Marius	Ben... le... hein... le maître en plus, il veut que... enfin dans le texte... dans la... neuvième ligne... vraiment que tout le monde croit que c'est faux, comme ça il se fait pas démasquer... « Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles. »... ça veut dire, il en rajoute.
125	M	Comment ça ?
126	Marius	Ben il dit « non, c'est pas ça...etc » .
127	M	<i>Relit la phrase en détachant clairement lui</i> Donc là, c'est le maître qui enfonce son bonnet, le sien...
128	Marius	...dans ses oreilles.
129	M	SUR ses oreilles.
130	Marius	Ah ! C'était pas une expression ? <i>Rires.</i>
131	M	Brice, on s'appuie sur le texte !
132	Brice	Justement, les lunettes noires, noires, épaisses, ils ont dit... c'était pour cacher ses yeux rouges... Une voix rauque, animale, c'est une voix grave un peu, les loups parfois quand ils font Aouhhhh... ça doit revenir à ça.
133	M	Autre chose ?
134	Pascal	Oui, mais dans le texte, il dit qu'il a pu échapper au loup garou, alors... mais un loup garou, normalement, ça court vite... dans les livres ou les films, les loups garous ça court vite.
135	M	On n'en est pas là... on reste sur notre question... quelles autres informations on a dans le texte ?
136	Brice	D'abord c'est la nuit et puis ils n'ont pas indiqué si c'était la pleine lune... si c'était la pleine lune, ça aurait été affirmé, ça c'est sûr.
137	M	On reste sur le texte !
138	Brice	Justement, ça aurait été la pleine lune, on aurait été sûrs que c'était le maître mais là...
139	M	La question est : « quelles autres informations nous disent que le maître est un loup garou ? »
140	Brice	Ben parce que c'est la nuit.
141	M	T'as parlé des lunettes noires pour cacher les yeux !
142	Brice	La nuit...
143	M	On a parlé... des lunettes noires et de la nuit... est-ce qu'il y a d'autres informations ? ...Si, si, il y en a d'autres, on essaie de trouver.
144	André	E : Ben, les loups garous, ils ne sortent jamais le jour...

145	M	<i>D'une voix affirmée</i> : Autres informations dans le texte... Arnaud ?
146	Arnaud	Heu.... Ben...
147	M	Si on reprend...
148	Brice	Les dents... Antoine il a dit que le loup garou il a des dents pointues mais le maître on voit pas qu'il a des dents pointues... ou alors, il peut mettre une sorte de dentier ou un truc comme ça.
149	M	Là t'es au-delà du texte, on s'appuie sur le texte... on reste sur le texte... la ligne 9 que disait Marius (<i>Relit</i>) pourquoi est-ce qu'il ferait ça ?
150	Marius	Aaaah !
151	André	Ah !... pour cacher ses oreilles... de loup garou.
152	Marius	Pour cacher ses oreilles pointues.
153	M	Bon... Autre chose, il y a d'autres choses dans le texte.
154	Brice	La prochaine fois je ne te louperai pas.
155	M	Hummm... ligne 10... « Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! »... Quelle est la réaction du maître ?
156	Brice	Ben il a mis un jean...
157	M	Quelle est la réaction du maître ?
158	André	Il a hurlé.
159	M	Non.
160	Brice	Ben il a mis un pantalon, il s'est caché, il a mis un bonnet.
161	M	Non, on reste sur le texte, là on cite le texte (<i>à la demande d'un enfant, le maître resitue le passage, le relit</i>) Un petit peu plus loin, le maître fait quelque chose... Marius ?
162	Marius	Alors, moi, j'ai pas lu mais y a marqué : « Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau. »... ça veut dire du coup, il cache... il a mis des gants pour cacher ses griffes...
163	M	D'accord.
164	Marius	Et y a... il a retroussé son manteau et... pour les poils.
165	André et Arnaud	Moi, je suis d'accord.
166	M	<i>Relit la phrase, en marquant à nouveau l'apposition.</i>
167	Marius	Ce n'est pas très discret !
<i>Changement de piste audio</i>		
168	M	Bon, on va s'arrêter là et faire un petit bilan sur le texte, Brice, qu'est-ce que tu disais ?
169	Brice	Ben au début on va lire un mot et après, on va s'apercevoir... du mot... que finalement c'était un indice.
170	M	Tout ça pour dire que l'auteur, là, Bernard Friot, il a semé des indices dans le texte qui au fur et à mesure nous disent que...
171	André	Que le loup garou il existe et que c'est le maître.
172	M	Et que c'est le maître.

173	André	En fait, c'est comme une enquête, c'est ça ?
174	M	Donc il faut être attentif aux détails pour après trouver un peu la solution, c'est pour ça qu'on est là aujourd'hui.
175	Arnaud	Chaque mot compte.
176	M	Voilà... c'est-à-dire qu'au début... si on prend la première partie du texte... il y avait déjà deux indices... vous voyez ? <i>Le maître montre son texte personnel dans lequel les indices sont en gras</i> . Dans le texte, les indices c'est ce qu'il y a en gras et pourtant personne n'avait compris.
177	Marius	Il y avait quelque chose en gras ?
178	M	C'est moi qui ait signalé les choses... en gras, il y avait deux indices sur la première partie de texte et pourtant personne ne les a vus... On a fait allusion à ça, ce n'est qu'après que vous avez compris... qu'il y avait deux indices qui disaient que le maître était le loup garou.

Annexe 7 : Transcription du débat du 7 mars en demi-classe – *Journal du chat assassin* d'Anne Fine – Chapitres « Vendredi » et « Toujours vendredi »

Interventions	Intervenants	Discours
<i>Séance déjà commencée</i>		
1	M	Question suivante : qui sont Bella, Tiger et Puskins ?
2	Brice	Ce sont les amis de Tuffy.
3	M	Comment tu justifies ta réponse ?
4	Brice	Ba...sinon il n'irait pas les voir. Moi si je ne connais pas la personne je ne vais pas venir la voir de cette façon là.
<i>Passages non transcrits</i>		
10	M	Question suivante : à quel moment de la journée se passe le chapitre Toujours vendredi ?
11	Ludivine	Là je n'ai pas tout compris.
12	M	Nous avons un chapitre qui s'appelle « Vendredi » et celui d'après qui s'appelle « Toujours vendredi ».
13	Alice	Cela se passe le matin.
14	M	Pourquoi, comment tu le sais ?
15	Alice	Parce que le père d'Ellie est toujours en pyjama.
16	M	C'est effectivement dit dans le texte que le père d'Ellie est toujours en pyjama.
17	Anne	Moi j'ai mis la nuit.
18	Pablo	Ou l'après midi.
19	Alice	La nuit il est en pyjama c'est sûr.
20	M	Anne, pourquoi penses-tu que c'est la nuit ce chapitre « Toujours vendredi » ?
21	Anne	Parce que Tuffy sort la nuit... <i>Cherche dans son livre...</i> Ah mais non c'est le matin vu qu'il dit que... (inaudible).
22	M	Il y a plusieurs indications qui nous disent que c'est le matin.
<i>Passages non transcrits</i>		

Annexe 8 : Transcription du débat du 7 mars en APC – *Le martien* de Bernard Friot

Interventions	Intervenants	Discours
1	M	La question que je vous pose est « qu'avons-nous appris dans le début de cette histoire, dans le début de cette lettre ? »
2	Sarah	Ba...le petit il est parti vu que ses parents lui on dit de ne pas aller au cinéma avec son copain.
3	Arnaud	C'est sadique.
4	Marius	Ils l'ont traité de sadique.
5	Brice	Il a traité ses parents de sadique et ses parents ont dit que c'était un gros mollasson.
6	M	D'accord, on continue, Marius ?
7	Marius	Bien...C'est un peu une réaction...enfin aller sur Mars juste parce qu'il ne pouvait pas aller au cinéma.
8	Arnaud	Bah il est bizarre ce petit.
9	André	Au moins c'est une bonne cachette.
10	Sarah	Ils sont en cosmonautes. <i>Rires</i>
11	Pascal	On apprend au début de l'histoire que le petit garçon est allé sur Mars...
12	M	Continue
13	Pascal	Et qu'il est 9h du soir.
14	André	Qu'il est 9h du soir ?
15	Arnaud	Qu'il est 21h quoi.
16	M	Autre chose ? Brice ?
17	Brice	Ces parents se sont un peu disputés car ils ne voulaient pas qu'il aille au cinéma avec son copain François. Peut-être qu'il l'a mal pris et qu'il est monté dans une sorte de fusée, on en sait pas encore. Il est monté sur Mars et il a dit « maintenant j'ai des caméras espions et tout. »
18	Pablo	<i>Reprise et paraphrase de ce qui a déjà été dit.</i>
19	Marius	Euh... peut-être qu'en fait c'est faux, qu'il est allé sur Mars mais en fait c'est faux, il est allé chez un copain.
20	Brice	Oui c'est vrai, parce qu'il n'a pas l'argent pour aller sur Mars.
21	M	André ?
22	André	Hum...euh... peut-être qu'il est dans la maison, qu'il s'est caché dans une pièce ? Que lui seul connaît, comme une cachette secrète ?
23	Pablo	Mais c'est juste impossible qu'il envoie une lettre de là-haut. Il n'y a pas de facteurs.
24	Brice	Il peut lâcher une lettre de l'espace et avoir de la chance...
25	André	Brice, quand elle rentre dans l'atmosphère elle brûle.
26	Pablo	Non mais c'est juste impossible qu'il y ait un facteur en vélo qui va dans l'espace.
27	M	Sarah vas-y.
28	Sarah	Un facteur de l'espace ?
29	André	Cela n'existe pas. Tu veux qu'il ait un petit <i>jet pack</i> ?
30	M	On va essayer de s'en tenir à ce que l'on sait. Les parents refusent qu'il aille au cinéma. Que fait-il alors ?

31	Les élèves	Il va sur Mars.
32	M	Comment peut-on dire ça autrement ?
33	Brice	Il est énervé.
34	André	Il va se cacher puis...il fuit.
35	Pablo	Il fugue.
36	Brice	C'est un fuyard.
37	M	Donc c'est une fugue.
38	Pablo	Comme ma chatte.
39	M	Donc qu'est ce que l'on sait sur les parents à part qu'ils se sont échangés des mots pas très gentils ?
40	Arnaud	Ils le traitent comme un gamin.
41	Marius	Qu'ils sont inquiets.
42	M	Que les parents sont inquiets.
<i>Passages non transcrits</i>		
50	M	Question suivante : pourquoi Félicien écrit-il à ses parents ? Sarah ?
51	Sarah	Parce que la Terre lui manque.
53	Arnaud	Bah... Non, parce qu'il dit qu'il est bien sur Mars donc... comme Harvey (<i>élève anglais de la classe arrivé l'année dernière</i>). Ces copains ne lui manquent pas.
54	André	Bah moi mes copains ils me manquent.
55	M	Brice ?
56	Brice	Peut-être pour donner des nouvelles car peut-être qu'il est bien sur Mars, même s'il n'y a pas trop d'oxygène ...
57	Arnaud	Et il a envie d'y rester...
58	Bricevoilà
59	Arnaud	...voir comment ça se fait les aliens quand...
60	Sarah	...ils naissent.
<i>Passages non transcrits</i>		
70	M	André, on rappelle la question et on y va.
71	André	Et maintenant, où penses-tu que se trouve Félicien quand il écrit sa lettre ?
72	Arnaud	Dans le grenier.
73	André	Je pense qu'il se trouve dans le grenier
74	M	Comment tu le sais ?
75	André	Car il a demandé que cela se pose devant le grenier.
76	M	Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?
77	Sarah	En fait il leur a menti. Il n'est pas du tout sur Mars.
78	M	Donc, on peut peut-être passer à la question d'après. Sarah, vas-y.
79	Sarah	Que veut Félicien finalement ? Pourquoi écrit-il cette lettre ? Bah...il veut à manger.
80	Les élèves	<i>Rires.</i>
81	Arnaud	Mais pourquoi vous rigolez, c'est vrai.
82	Sarah	Et il écrit cette lettre euh...parce qu'il a faim.

83	M	Pascal ?
84	Pascal	Euh...en fait j'ai mis à peu près la même chose...pour avoir de la nourriture.
85	M	Il écrit la lettre pour avoir de la nourriture ? Marius ?
86	Marius	Alors moi je suis d'accord pour le premier, il veut à manger mais par contre au deuxième, je pense que c'est plus pour se faire pardonner. Enfin non, pas pour se faire pardonner mais pour ne plus qu'il se fasse gronder parce qu'il y avait écrit euh...il disait « est-ce que c'est bon vous arrêter de me gronder ? ».
87	André	Bah...pour manger et pour qu'il regrette.
88	M	Ce n'est pas très français ce que tu dis, peux-tu reformuler ?
89	André	Pour avoir à manger et pour que les parents regrettent.
90	M	D'accord, Pablo, à toi ?
91	Pablo	Alors il se trouve dans le grenier, il a faim et puis il écrit la lettre pour s'excuser de tout ce qu'il a fait et pour que les parents se rendent compte de ce qu'ils ont fait.
92	M	Brice ?
93	Brice	Pour avoir un sandwich et de la nourriture et se faire pardonner mais surtout pour la nourriture.
94	Arnaud	Quoi ? Cela me donne envie de manger moi !
95	M	Sarah tu en penses quoi ? Tes camarades pensent que c'est aussi pour se faire pardonner. Qu'est ce que tu en penses ?
96	Sarah	Bah oui, vu qu'il a dit « est-ce que vous me pardonnez ? »

Annexe 9 : Transcription du débat du 14 mars en APC – *Allo* de Bernard Friot

Interventions	Intervenants	Discours
1	M	Je rappelle la question : que pensez vous qu'il risque d'arriver au garçon du roman qui téléphone, sans le savoir, à un tueur professionnel ? André.
2	André	Il va se faire tuer.
3	M	Marius.
4	Marius	Il va se passer plein d'histoires comme le tueur professionnel...il va venir chez le bonhomme.
5	Sarah	Moi j'ai mis que cela peut-être une arnaque et que personne ne répond. Le numéro fait peut-être parti du roman.
6	M	Qu'est-ce que vous en pensez ?
7	Arnaud	Je ne pense pas.
8	Marius	C'est faux parce que là on ne parle pas du petit garçon qui lit le livre mais du garçon qui est dans le livre. <i>L'élève relit la question...</i> Ce n'est pas le garçon qui lit le roman.
9	M	André, qu'est ce que tu penses de ça par rapport à ta réponse ?
10	André	<i>Il demande à Marius de répéter. Marius répète.</i>
11	Sarah	Oui mais ce que le maître a lu...bah le garçon...il...
12	Arnaud	Il a 11 ans, il est dans le roman. Donc...
13	Sarah	<i>S'adressant au maître</i> : Tu peux relire le texte ?
14	M	<i>Relecture de la 1^{ère} partie du texte.</i>
15	Arnaud	Ah, j'ai compris.
16	Sarah	Yvan il est vivant ou il est dans le livre ?
17	M	<i>Relecture de la question en insistant sur « du roman ».</i>
18	Pascal	Il va se faire localiser et tuer.
19	XXX	<i>Les élèves inventent des théories sur comment le garçon va se faire localiser et peut-être tuer.</i>
20	M	Alors nous n'en sommes pas là, on revient sur la question.
21	Marius	Moi je ne pense pas qu'il va se faire tuer car c'est le héros du livre. Normalement le héros il survit, il fait quelque chose.
22	Brice	Pas tout le temps.
<i>Changement de piste audio</i>		
30	M	Je rappelle la question, que va-t-il se passer maintenant ?
31	Sarah	C'est peut-être le père du garçon qui a répondu dans le téléphone. Il a écrit le livre et a mis son numéro de téléphone ?
32	M	On réagit ? Qu'est ce que vous en pensez ?
33	Brice	Je ne trouve pas ça possible que le numéro de son père...généralement on doit l'enregistrer dans ses contacts.
34	M	Alors d'accord, c'est une chose...on va essayer de réagir autrement. Il y a quelque chose qui m'a dérangé. Marius, est-ce que c'est possible ? Pourquoi ?
35	Marius	Bah non...enfin bah si mais il n'y a presque aucune chance parce que déjà il faut que...

36	M	Je t'arrête, je relis... <i>Relecture du passage.</i> Est-ce que c'est possible ce que tu as dit Sarah ?
37	Sarah	Oui, cela peut-être le père du garçon qui l'a écrit.
38	M	Tu as dit que c'était le père du garçon qui répondait aussi, est-ce que c'est possible ?
39	Sarah	Oui.
40	M	Qu'est ce que j'ai dit ? C'est une voix d'enfant (<i>voix insistante</i>) à l'autre bout du fil, 10 ou 11 ans, comme lui.
41	Sarah	Oui c'est possible.
42	M	Est-ce que son père peut avoir 10 ou 11 ans ?
43	Sarah	Non...mais le père du garçon qui a répondu.
44	Marius	Mais non ce n'est pas possible vu qu'il a répondu il a peut-être 10 ou 11 ans.
45	M	Qui est-ce qui appelle ?
46	Brice	Hum...un enfant.
47	M	Qui appelle qui ? Pascal.
48	Pascal	Un enfant qui appelle un autre enfant.
49	M	Qui appelle, là ?
50	XXX	Yvan.
51	M	Yvan qui appelle ?
52	Marius	Quelqu'un.
53	M	Et, qu'est ce que l'on sait sur ce quelqu'un ?
54	Arnaud	C'est un psychopathe.
55	Marius	Qu'il a peut-être 10 ou 11 ans.
56	M	Voilà, une voix d'enfant, 10 ou 11 ans, qui est censé être ... ?
57	Brice	Un psychopathe.
58	M	Non. Ce n'est pas le mot qui est utilisé. On va utiliser les mots du texte.
59	Brice	Un tueur...
60	M	Voilà.
61	Arnaud	...professionnel.
<i>Passages non transcrits</i>		
70	M	Qu'avons-nous appris sur Alya ?
71	Sarah	Moi j'ai mis que c'est elle qui a mis son numéro, que c'est elle ou quelqu'un qui a mis son numéro dans le roman.
72	André	Sauf que c'est un numéro de tueur en série.
73	XXX	<i>Approbation.</i>
74	M	C'est un numéro de tueur en série, effectivement.
75	André	C'est peut être elle la tueuse en série.
76	M	On ne sait pas.
77	Arnaud	A son âge ?
78	André	Hé ! C'est possible. Peut être que ses parents ont été tués par quelqu'un et du coup elle a pris le mauvais exemple.

79	Sarah	Peut être qu'Ivan et Alya se connaissent ?
80	Arnaud	Bah non.
81	André	Sinon il aurait dit « Bonjour Ivan » (<i>voix joyeuse</i>).
82	Sarah	Ou peut être qu'il est avec ses parents... Elle est avec les parents d'Ivan.
<i>Passages non transcrits</i>		
90	M	Je rappelle la question, comment comprenez-vous la fin de l'histoire ?
91	Arnaud	Je n'ai pas compris.
92	Marius	Bah en fait, c'est que là il était en train de lire le roman dont on parlait au début.
93	M	Développe.
94	Marius	Alya elle dit « c'est la fin ? c'est déjà fini ? »
95	Sarah	Non ce n'est pas elle qui dit ça.
96	Marius	Si.
<i>Passages non transcrits</i>		
100	M	On va revenir sur ce qu'Marius disait. Peux-tu redire ?
101	Marius	Je ne sais plus ce que je disais.
102	M	Que tu avais compris que c'était dans le livre, ou je ne sais plus exactement.
103	Marius	Ah oui en fait. Je pense qu'Ivan est arrivé à la fin du livre.
104	M	Pourquoi tu dis ça ?
105	XXX	Explication confuse des élèves... Fin de la séance...

Annexe 10 : Transcription du débat du 21 mars en demi-classe – *Journal du chat assassin* d'Anne Fine – Chapitre « Samedi »

Interventions	Intervenants	Discours
<i>Séance déjà commencée</i>		
1	M	Arnaud, on rappelle la question.
2	Arnaud	Pourquoi Tuffy nous a-t-il caché son innocence à la mort de Thumper ? Dans quel but ?
3	Justine	Parce qu'il ne pouvait pas parler. <i>Le maître fait la moue</i> Ah bah non...
4	M	Nous avons vu que Tuffy nous avait dit qu'il avait tué l'oiseau dans le 1 ^{er} chapitre. Pourquoi, là, il n'a rien dit. Sarah.
5	Sarah	Il ne peut pas leur dire parce que c'est un chat. Et les chats ça ne parle pas aux humains.
6	Justine	<i>Réponds à Sarah</i> Oui mais au début il nous l'avait dit.
7	M	Au début il nous (<i>insistance sur le nous</i>) a dit, à nous lecteur, qu'il avait tué l'oiseau.
8	Sarah	A Ellie et ses parents, il ne va pas leur parler vu que les chats cela fait « miaou » cela ne fait pas...
9	M	D'accord mais regarde la question, pourquoi Tuffy nous (<i>insistance sur le nous</i>) a-t-il caché à nous (<i>insistance sur le « nous lecteur »</i>) lecteur son innocence ? Il nous avait dit à nous lecteur (<i>insistance sur le « nous lecteur »</i>), qu'il avait bien tué l'oiseau.
10	Pascal	Pour faire durer le suspense.
11	M	C'est-à-dire ?
12	Pascal	Bah...Parce que si tu sais que c'est lui qui l'a tué, tu fermes le livre et voilà.
13	M	D'accord, dans quel but alors tout ça ?
14	Claire	Tuffy a juste déterré Thumper mais il ne voulait pas dire la vérité.
15	M	Pourquoi n'a-t-il pas voulu dire la vérité ?
16	Mannec	Parce que sinon le livre n'aurait aucun potentiel.
17	M	Potentiel c'est-à-dire ?
18	Mannec	Il commence et puis à moment il y a Thumper qui meurt. Tuffy dit que ce n'est pas lui et puis voilà c'est fini. Du coup il n'y pas de suspense, il n'y a rien.
19	M	Autre chose à ajouter ?
20	Sarah	Il ne l'a pas dit tout de suite car il voulait que l'on voit qu'il est plus fort que tout le monde, qu'il a réussi à tuer une personne plus grosse que lui.
<i>Passages non transcrits</i>		

Annexe 11 : Transcription du débat du 28 mars en APC – *Le plat du chien* de Jean Pierre Chabrol

Interventions	Intervenants	Discours
<i>Passages non transcrits</i>		
1	M	Pascal, on rappelle la question et on y va.
2	Pascal	Question, qui est le plus malin de l'histoire ? Moi je pense que le plus malin de l'histoire est le paysan car il lui dit d'aller dans un rayon de quelques kilomètres plus loin pour récupérer son chien.
3	Marius	Non.
4	M	Qu'est-ce que vous en pensez ?
5	XXX	Euh...
6	M	Il y a quelqu'un qui selon toi dit qu'il doit aller dans un rayon de quelques kilomètres ? C'est le paysan qui le dit ? Où vois-tu cela ? Quelle ligne ? Appuis-toi sur le texte. ... <i>Pascal cherche</i> ... Est-ce que cela ne serait pas ligne 39 ?
7	Pascal	Euh oui
8	M	Lis nous la phrase.
9	Pascal	<i>Il lit la phrase</i>
10	M	A ton avis est-ce que quelqu'un parle ici ?
11	XXX	Non... si...
12	Marius	C'est le narrateur.
13	Arnaud	Non c'est le touriste.
14	M	Est-ce que c'est le narrateur ou...
15	Marius	Le narrateur c'est le touriste.
16	M	...ou alors...
17	André	Ce n'est pas le touriste car il n'y a pas de petit tiret.
18	M	Voilà il n'y a pas de petit tiret. Donc ce n'est pas une parole qui va être, enfin ce n'est pas un échange entre les deux personnes : le touriste et le vieux breton. Là c'est le narrateur qui « parle ».
<i>Passages non transcrits</i>		
30	M	Comment expliquez-vous la dernière phrase. <i>Le maître relit la dernière phrase du texte.</i>
31	Pablo	Oh c'est là que le vieux breton les achète.
32	Brice	C'est là qu'il les achète comme ça...
33	M	C'est qui le « il » ? Il faut être précis.
34	Arnaud	Le paysan, il les achète là.
35	Marius	Non, il les prend...
36	Brice	Le paysan les achète, il les vend au...
37	Marius	...au touriste...
38	Brice	...et le touriste lui dit que vous avez oublié la pâtée ou un truc comme ça et du coup après il le paye. Et puis le touriste l'abandonne et puis...

39	M	J'ai entendu que le touriste l'abandonne.
40	Marius	Ah non ça ce n'est pas possible.
41	M	Qu'est ce que vous en pensez ? <i>Relecture du passage.</i>
42	Marius	En fait cela veut dire que le paysan, il en vend et après il va en récupérer auprès...
43	M	Mais ils viennent d'où ?
44	XXX	Ce sont des chiens errants !
45	Pablo	Dans un rayon de quelques kilomètres.
46	Marius	C'est un peu comme des loups, ce sont des chiens sauvages.
47	M	Pascal, qu'est ce que tu en penses ?
48	Pascal	...
49	M	Alors pourquoi Brice dit que le touriste abandonne les chiens ?
50	Marius	Pas du tout.
51	Arnaud	Bah si !
52	André	On n'en sait rien.
53	M	Réagissez à ça.
54	Pascal	Parce ce qu'il dit qu'après le virage c'est peut-être le virage dont on parle au début.
55	M	<i>Relecture de la phrase avec insistance sur « après ».</i> Donc c'est après l'endroit où l'on est dans l'histoire. Mais continue.
56	Pascal	Oui mais après le virage, à quelques km, peut être qu'ils abandonnent le chien.
57	M	Et donc ?
58	XXX	<i>Inaudible.</i>
59	M	Continue Pascal.
60	Pascal	Ba du coup ils l'abandonnent parce qu'ils remarquent qu'ils n'ont pas le bol en porcelaine.

Annexe 12 : Transcription du débat du 4 avril en APC – *Moi et rien* de Kitty Crowther

Interventions	Intervenants	Discours
<i>Passages non transcrits</i>		
1	XXX	Débat sur le nombre de personnages et notamment si « Rien » est un personnage ou non.
2	Brice	C'est un personnage imaginaire. Si on ne le voit pas dans le livre, on ne peut pas comprendre que c'est quelqu'un à part si on dit qu'il y a trois personnes et quelqu'un d'imaginaire. Mais si c'est quelqu'un d'imaginaire, ce n'est pas une personne comme...
3	André	Bah si, si on imagine qu'on a un ami imaginaire...et bah qu'on l'imagine sur le livre.
4	Brice	Comment dire ... ? C'est pas vraiment un personnage... Rien, si on enlève tous les meubles, tous les murs, tout ça ; et que l'on va dans quelque chose de tout blanc et bah c'est rien et là son ami va revenir.
5	M	Pascal ?
6	Pascal	Mais dans l'histoire, Rien c'est un personnage. C'est ça qui fait le charme de l'histoire. Sinon cela serait juste une histoire banale avec un enfant qui vit sa vie cela serait un peu triste.
<i>Passages non transcrits</i>		
10	XXX	<i>Tour de table sur la question suivante : que se passe-t-il dans cette histoire ?</i>
11	M	On réagit, c'est parti.
12	Marius	Moi en fait j'ai cru que la poupée c'était une représentation de Rien et du coup une représentation de sa mère.
13	M	On peut rester sur ce qu'Marius a appelé la poupée si vous voulez.
14	Arnaud	Ba la poupée elle ressemble à son ancien ami.
15	M	André.
16	André	Moi j'ai l'impression que la fameuse « poupée » était...la...la comment je vais dire ça...
17	Marius	...était Rien...
18	M	Laisse le parler.
19	André	...était Rien, était un autre Rien. Par exemple, sa fille et sa mère n'avaient pas d'amis non plus, toutes les deux, et elles ont fabriqué un ami imaginaire.
20	Sarah	Ah oui peut-être.
21	Marius	Ah mais oui.
22	M	Sur cette « poupée » comme vous l'avez appelée, Pascal ?
23	Pascal	Ah non c'était pour autre chose.
24	M	Qu'est ce que tu penses après tout ce qui a été dit ? Qu'est ce que c'est à ton avis ?
25	Pascal	Ba...un doudou...un souvenir de Rien.
26	M	C'est-à-dire ?
27	Pascal	Un souvenir de son ami imaginaire.
28	M	Mais encore ? ...On réagit ! Continuez !
29	Brice	Elle ressemble à Rien donc peut-être comme le dit André, plus tard sa mère, quand elle avait son âge, elle avait peut-être des amis imaginaires. Sinon c'est Rien qui s'est

		peut être transformé en poupée. Comme c'est un livre, il peut y avoir toute sorte...
30	Arnaud	Ba moi je dis que sa fille doit faire comme sa mère parce que sa mère elle a peut être eu accès à cette poupée là quand elle était petite et elle faisait comme Lila.
31	M	C'est-à-dire ? « Elle fait comme ». Qu'est ce que tu veux dire par là ?
32	Arnaud	Elle le trimbalait partout, elle ne mettait Rien dans son assiette.
33	André	Car c'est rien.
34	M	Marius ?
35	Marius	En fait Rien s'est interposé dans l'esprit de la mère. C'est-à-dire qu'avant il était dans l'esprit de la mère et BAM il est allé dans l'esprit de la fille
36	XXX	<i>Réactions inaudibles</i>
37	M	Sarah ?
38	Sarah	Moi je trouve que André il a raison.
39	André	Merci, je sais je suis fort.
40	M	Continue, explique pourquoi.
41	Sarah	Bah peut être que la mère de Lila avait aussi cet amie là, elle a fait une poupée et quand elle a su qu'elle allait bientôt aller dans le ciel elle a dit a son père « donne lui ce cadeau de ma part ».
42	Marius	Vu qu'elle allait bientôt mourir.
43	M	Brice ?
44	Brice	Peut être que c'est Rien aussi car elle croit qu'il est tout le temps imaginaire et tout ça. Et peut être que sa mère lui a donné la même poupée que elle ne l'aimait pas et que Rien c'est en quelque sorte pris comme ... <i>inaudible</i>
45	M	Alors si on part sur la maman, que pensez-vous de la maman ? Pascal.
46	Marius et Pascal	Elle est morte.
47	M	On réagit, on continue.
48	Marius	Elle est décédée.
49	M	C'est-à-dire ? Sarah tu disais qu'elle était partie dans les étoiles, il y a trente secondes.
50	Sarah	Elle est partie dans le ciel.
51	M	C'est-à-dire ?
52	Sarah	Elle n'est plus là, elle n'est plus en vie.
53	Marius	Elle a pris un vol pour Tokyo.
54	Arnaud	Oui je pense qu'elle n'est plus en vie.
55	Marius	Peut être qu'elle a pris un avion, enfin on ne sait pas. C'est dans le ciel. Ils ne précisent pas qu'elle est morte.
56	André	Peut être qu'elle est morte dans un crash d'avion.
57	M	Qu'est ce que dit le livre Brice ?
58	Arnaud	J'aimerais bien aller voir maman dans le ciel.
59	M	Brice.
60	Brice	Le père il est triste parce que tu es bien la fille à ta mère, tu es comme ta mère et en plus sa mère a peut être pris un avion, il aurait osé lui donner ça vu qu'elle n'est pas morte. Elle est peut être en train de se faire plaisir, ou au travail.

61	Marius	Peut-être qu'ils se sont quittés et elle a décidé de ne plus jamais les voir.
62	Brice	Moi par exemple si ma mère avait donné un cadeau à mon père je pense qu'il me l'aurait donné à moins que ma mère soit morte quoi. Là c'est comme ça qu'elle est morte. En plus il dit « t'es bien la fille à ta mère ».
63	Arnaud	Moi je dis qu'elle n'est pas vivante parce qu'à un moment il y a la petite fille elle dit « j'aimerais bien aller te voir dans le ciel maman ».
64	M	Très bien Arnaud, il s'appuie sur le texte.
<i>Passages non transcrits</i>		

Résumé français

Le débat interprétatif est une activité pédagogique qui consiste à débattre sur des textes littéraires. Les élèves discutent de leurs diverses interprétations et s'enrichissent les uns les autres afin de se mettre d'accord et de résoudre les problèmes de compréhension.

Mots clés

Littérature – Débat interprétatif – Français – Interprétation –
Compréhension - Lecture

Abstract

The interpretative debate is a pedagogical activity which consists in debating on literacy texts. Pupils discuss about their different interpretations and enrich themselves in order to agree and solve comprehension issues.

Keyword

Literature – French – Interpretative debate – Interpretation – Reading –
Understanding - Comprehension