



HAL
open science

Le débat interprétatif en cycle 3

Pascal Dupont

► **To cite this version:**

Pascal Dupont. Le débat interprétatif en cycle 3 : D'une situation pédagogique à la didactique des disciplines. Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation, Sep 2008, Bordeaux, France. hal-00951146

HAL Id: hal-00951146

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-00951146>

Submitted on 24 Feb 2014

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

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

Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation.

Colloque international. 18, 19, 20 septembre 2008. Bordeaux

Question 2 : Du militantisme didactique aux idéologies pédagogiques : en quoi certaines formes d'appropriation de théories didactiques dans l'enseignement peuvent conduire à des effets contre productifs comme on peut parfois le constater avec certains usages du constructivisme, du concept de représentation, de la notion de compétence ...

Pascal Dupont, ESPE de Toulouse

Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) MA 122

Université de Toulouse 2-le Mirail, France

Le débat interprétatif en cycle 3 : d'une situation pédagogique aux références didactiques qui la sous-tendent

Résumé :

L'éducation à la littérature à l'école primaire française fait partie intégrante des programmes officiels. D'un point de vue pédagogique, il est notamment préconisé d'avoir recours à des débats interprétatifs au cycle 3. Si nombre d'enseignants sont convaincus de cette activité, beaucoup hésitent cependant à en développer une pratique régulière. L'origine de cette difficulté résiderait, à notre sens, dans la multiplicité des approches didactiques à laquelle cette activité d'enseignement renvoie : statut de l'oral, lecture littéraire singulière ou espace interprétatif collectif, nature des objets d'enseignement choisis. Notre hypothèse est donc que ce serait la coexistence de références composites à ces différentes théories didactiques qui rendrait de fait cette activité d'enseignement difficile à appréhender. L'analyse présentée porte sur des pratiques déclarées et des pratiques effectives. La mise en regard des éléments de ce corpus permet de reconstruire une trajectoire entre références didactiques convoquées et pratiques de classe, d'éclairer des partis pris de l'enseignante fondés didactiquement mais qui s'avèrent parfois contre-productif pédagogiquement. Aussi, au-delà de ces constats le didacticien est appelé à s'interroger sur l'articulation entre savoirs d'actions et savoirs didactiques et sur les compétences professionnelles nécessaires relatives à la création et à la gestion de ce contexte discursif spécifique.

Mots clés : didactique de l'oral, didactique de la lecture littéraire, débat interprétatif, contexte discursif, pratiques déclarées et effectives

Abstract :

Teaching literature in primary schools is an integral part of the French official programmes (curriculum). From a pedagogical point of view, it is recommended to organise interpretative debates in the third cycle (key stage). While many teachers are convinced of the efficacy of this activity, however, many are reluctant to develop it as a regular practice. The origin of this difficulty lies, in our opinion, in the multiplicity of teaching approaches brought into play by this educational activity: the status of oral, individual literary reading or collective interpretative space, the nature of the teaching objects chosen. Our hypothesis is that it is be the coexistence of composite references to these various educational theories that makes this teaching activity difficult to apprehend. The analysis covers declared and actual practices. Juxtaposing these findings allows us to build a path between didactical teaching references and classroom practice, to illuminate teacher biases based on didactics but which are sometimes pedagogically counter-productive. Thus, beyond these findings, the didactician has to question the relationship between knowledge of actions and educational knowledge as well as the professional skills necessary for the creation and management of this specific discursive context.

Keywords: teaching of oral, teaching of reading literary, interpretative debate, discursive context, declared and effective practices.

1. 1. Introduction

Cette contribution vise à examiner de quelle façon un enseignant débutant s'empare d'éléments épistémologiques de référence des didactiques de l'oral et de la lecture littéraire pour conduire une activité pédagogique préconisée par les programmes officiels de l'école primaire française, le débat interprétatif. Plus précisément, il s'agira d'observer la construction des relations entre la didactique des disciplines et l'activité d'enseignement dans le cadre de la classe à travers des pratiques déclarées et des pratiques effectives : Quelles sont les variables et les objets d'enseignement choisis ? Quels sont les résultats pédagogiques de ces choix ? Peut-on en tirer des perspectives de formation quant à la création et à la gestion de ce contexte discursif spécifique et aux objets effectivement enseignés dans ce type de situation pédagogique ? Ce questionnement nous amènera à nous interroger sur les fondements didactiques de ce type d'activité.

L'éducation à la littérature à l'école primaire française fait partie intégrante des programmes officiels (MEN, 2002, 2007 et 2008). D'un point de vue pédagogique, il est notamment préconisé d'avoir recours à des débats interprétatifs au cycle 3 pour « attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation » dont les principaux objectifs sont le développement de pratiques de lecture, la construction d'une culture commune et un travail de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. Cependant, malgré la mise en place de formations d'enseignants du premier degré sur la lecture d'œuvres littéraires dans les IUFM, nombre d'entre eux hésitent encore à mettre en œuvre ce

type d'activité comparativement à la lecture en réseaux qui rencontre, elle, un réel succès. L'origine de cette difficulté résiderait, à notre sens, dans la multiplicité des approches didactiques à laquelle cette activité d'enseignement renvoie : statut de l'oral comme outil ou objet d'apprentissage, apprentissage de l'oral intégré aux disciplines ou objet d'apprentissage autonome, lecture littéraire singulière ou espace interprétatif collectif, nature des objets littéraires choisis. Notre hypothèse est donc que ce serait la coexistence de références composites à ces différentes théories didactiques qui rendrait de fait cette activité d'enseignement difficile à appréhender et à conduire, voire qui s'avèrerait pédagogiquement contre-productive, notamment pour les enseignants débutants qui ne peuvent s'appuyer sur une solide expérience empirique pour se les approprier. De plus il n'existe pas de procédures collectives préexistantes qui permettent à un enseignant de s'appuyer sur une culture professionnelle (Y. Clot, 1999, La fonction psychologique du travail. PUF)

1. 2. Le débat interprétatif : un contexte discursif spécifique

Dans le cadre scolaire, toute situation d'enseignement est médiatisée par la langue orale. Celle-ci peut s'incarner dans des conduites discursives et interactionnelles organisées, le plus souvent, dans des formes de discours : les genres (Bakhtine, tr. fr. 1984) que l'on peut définir comme la représentation sociocognitive plus ou moins stabilisée qu'un groupe possède du déroulement d'un événement discursif. Ces échanges impliquant le maître et les élèves par lesquels les savoirs se construisent sont inscrits dans un temps scolaire et orientés par des finalités d'apprentissage. Le contexte discursif, ici du débat interprétatif, est donc définissable à la fois en tant que pratique sociale et dispositif cognitif (Goffman, 1987). La réitération plus ou moins fréquente tout au long de l'année de tel ou tel contexte discursif devrait permettre aux élèves, mais aussi à l'enseignant, de se construire petit à petit des repères communs parmi une multitude d'interactions possibles, d'en singulariser une particulière et d'interpréter les activités verbales d'autrui au sein d'une situation de communication donnée.

En proposant de mettre en place l'activité de débat comme moyen d'explorer un texte littéraire, les programmes spécifient un contexte discursif particulier qui renvoie à un genre oral à la sphère socialement reconnue et historiquement construite, le débat ; situé dans un domaine d'enseignement, la littérature ; et sous-tendu par une logique d'action, l'interprétation d'un texte. La manière dont le maître va appréhender cette activité d'enseignement dépend alors non seulement de sa maîtrise de ce genre discursif, mais plus globalement de l'insertion de celui-ci dans un genre d'activité. Or, dans tout genre scolaire, activité et langage sont « intimement liés » (Bernié, 2001, P. 158) ce qui invite le didacticien à s'intéresser non seulement aux références didactiques de ces champs mais surtout aux relations plus ou moins distantes qu'elles entretiennent.

2.1 Une multiplicité d'approches didactiques

L'activité du débat interprétatif renvoie explicitement à deux champs didactiques distincts, celui de l'oral et celui de la lecture littéraire.

Dans le numéro 39/40 de la revue *Enjeux* (Vers une didactique de l'oral ? 1996-1997), Bernard Schneuwly tout en faisant état de la naissance possible de la didactique de l'oral pose la question de ses fondements qui apparaissent sinon contradictoires, du moins fortement divergents : « Faut-il, à l'intérieur de la classe de français, un enseignement autonome de l'oral, avec des objets et contenus clairement définis ? Ou le travail sur l'oral doit-il se faire de manière intégrée là où l'oral se pratique de toute façon à l'école, dans les multiples lieux de son usage ? » (P. 7). Dès ce texte originel fondateur, deux orientations épistémologiques majeures du travail sur l'oral se dessinent reposant soit sur la didactisation de savoirs transmissibles relatifs à des formes orales codées, soit sur la dimension cognitive de l'oral et son rôle dans la construction des savoirs. L'une conduit à délimiter des objets autonomes d'enseignement, les genres modélisés (l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé), dans le sens où l'oral est « abordé comme objet en soi » (Dolz & Schneuwly, 1998, P. 69) et à construire une démarche systématique d'apprentissage à partir de ces modèles didactiques sous la forme de séquences qui articulent communication et structuration. L'autre se propose comme objet d'étude « les échanges en classe, sous toutes leurs formes, impliquant le maître et les élèves, les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissage par lesquels les savoirs se construisent » (Grandaty & Turcot, 2001, P.8). A cet égard, le numéro 17 de la revue *Repère* (« L'oral pour apprendre », 1998) qui souligne la relation entre langage oral et pensée en construction, a un titre programmatique. L'oral y est présenté à la fois comme un moyen d'enseignement et comme un objet d'apprentissage intégré aux différents champs disciplinaires. Les objectifs d'enseignement sont alors centrés sur des tâches langagières à surmonter (Nonnon, 2001) ; des conduites langagières : raconter, décrire, expliquer, argumenter, permettant de réaliser ces tâches (Grandaty, 1998 ; ou bien encore des dimensions métacognitives de la langue comme la reformulation (Garcia-Debanc, 2000.). Ces deux orientations, sans être incompatibles, divergent tout du moins quant aux dispositifs d'apprentissage à mettre en place.

Tout comme celui de la didactique de l'oral, le cadre didactique de la lecture littéraire est également pluriel. Jean-Louis Dufays (2005, P. 90-95) en retient quatre conceptions. La première, la moins construite, qui envisage la lecture littéraire comme la simple lecture de textes littéraires ; la seconde, distanciée, qui se

caractérise par l'exploration des virtualités du texte et l'activation maximale de sa polysémie ; la troisième, fusionnelle, qui privilégie au contraire l'adhésion aux textes et l'éveil au goût de lire. La quatrième conception, qui a été développée par Michel Picard (1986) inclut les deux précédentes. Les relations entre le texte et le lecteur sont décrites à travers deux formes de jeux : le *playing* qui s'enracine dans l'imaginaire du sujet et implique l'adhésion ; et le *game* qui désigne les jeux réflexifs nécessitant une mise à distance. La lecture littéraire renvoie donc ici à un va-et-vient dialectique, double mouvement d'identification et de distanciation auquel se livre le lecteur.

Dans tous les cas, ces conceptions placent le lecteur au cœur de l'activité de lecture. Ce lecteur n'est pas virtuel ou « Modèle » (U. Ecco, 1979/1985) mais bien un lecteur réel, un sujet qui a sa manière de lire et sa subjectivité propre. Cependant, au sein d'une classe et dans une finalité d'apprentissage, ces lectures singulières et ces subjectivités ne peuvent demeurer juxtaposées. Il s'agit, à partir des histoires lues par chacun d'élaborer une autre histoire, celle des lectures d'un groupe, afin que la classe de lecture devienne « un lieu d'écoute de soi et de l'autre » et « un lieu d'intersubjectivité » (C. Tauveron, 2002. P. 21), ce qui nécessite l'élaboration progressive d'une communauté discursive (Bernié, 2002) et interprétative. Enfin, les objets d'enseignement abordés dans ce type d'activité sont hétérogènes : anthologie de textes, technique et processus de lecture, connaissances ayant trait à des techniques narratives, à des stéréotypes culturels, à des symboles, à l'objet livre, à des genres ou encore à l'intertextualité. La didactique de la lecture littéraire apparaît donc comme un complexe de possibles pédagogiques.

2.2 Didactique de la lecture littéraire et de l'oral : proximité et éloignement

Dans le domaine de la lecture littéraire à l'école primaire, la nécessité de partager les lectures pour construire une culture commune semble une évidence : « La lecture littéraire appelle naturellement l'échange » (Tauveron, 2002). Cependant, il peut apparaître quelque peu dangereux de s'en remettre exclusivement à un apprentissage naturel. Sans apprentissage explicite, le contrat didactique du débat interprétatif risque fort de demeurer opaque pour les élèves. Au-delà, une conception écologique des relations entre lecture orale et lecture littéraire a l'inconvénient de minorer la réflexion sur les conditions d'efficacité des modes d'organisation des dispositifs où les élèves travaillent en groupe ainsi que sur la parole du maître qui doit à la fois faire parler et laisser parler. Force est de constater que si les interactions lecture/écriture ont donné lieu à de nombreuses recherches (Reuter, équipe Théodile de Lille, 1995), il n'en est pas de même quant au rôle de l'oral dans la lecture littéraire.

De son côté, dans le cadre de la recherche de l'INRP, dès que la didactique de l'oral s'est donnée des enjeux praxéologiques de production d'outils, le domaine d'enseignement du français s'est vu mis à l'écart de crainte que l'enseignement/apprentissage du français ne deviennent une sous-branche disciplinaire. « Afin qu'il n'y ait pas de confusion entre la discipline d'enseignement et l'objet de recherche, la décision a été prise d'exclure toutes les situations ressortissant au domaine du français dans ses dimensions aussi bien textuelles que linguistiques [...] peu à peu s'est imposé le domaine des savoirs scientifiques et technologiques. » (Grandaty & Turcot, 2001). L'objectif premier ayant été de dégager des caractéristiques comparables au-delà de la diversité des disciplines, de faire clairement émerger la dimension transversale de la langue ; les relations entre interprétation d'un texte par l'oral n'ont été que peu explorées. De même, si Dolz et Schneuwly (1998, P. 69) soulignent que la scolarisation des genres oraux suscite inévitablement des transformations, les modèles didactiques des genres proposés n'intègrent pas de manière formelle les connaissances disciplinaires autres que celles touchant à la grammaticalisation.

Ainsi, si la didactique de la lecture littéraire ne s'est pas complètement emparée de la question de l'activité langagière des élèves et du maître au sein d'un genre enseignable, la didactique de l'oral n'a pas pris pleinement en compte la différenciation de l'activité langagière selon son cadre socio-discursif et ses finalités, ni défini des genres spécifiques aux différentes disciplines scolaires. Les deux champs didactiques évoqués sont pourtant étroitement liés et convergents et constituent l'ancrage de l'activité de débat interprétatif. La mise en œuvre par une enseignante de cette activité pédagogique va nous permettre d'interroger la façon dont ces références didactiques coexistent et sous-tendent de manière implicite l'action d'enseignement.

2.3 Etude de cas d'un débat interprétatif mené à l'école primaire en cycle 3 par une enseignante débutante.

Notre objectif est, à partir de la mise en regard de l'écrit de préparation professionnel, des pratiques observées et de l'entretien, de reconstruire une trajectoire entre références didactiques convoquées, pratiques de classe et analyse réflexive ainsi que d'essayer d'éclairer des choix concernant la trace écrite, le dispositif ou la parole du maître.

L'analyse présentée porte sur une séance conduite par une enseignante en formation (en deuxième année d'IUFM) et un questionnaire oral réalisé « à chaud » après la séance. Elle a été menée dans la classe d'un maître formateur, et est la première d'une séquence de trois. Le texte support choisi est un album qui présente une version parodique du conte Les Trois Petits Cochons. Plusieurs éléments ont présidé à ce choix : l'appui sur une culture commune déjà là et partagée, la fréquence de ce type de réécriture dans la production littéraire de

jeunesse actuelle, l'existence d'écarts entre une norme, celle du conte originel et le conte refait. La parodie, dans la littérature de jeunesse, présente le plus souvent un conflit entre des valeurs classiques et des valeurs « modernes ». Dans les Trois Petites Cochonnes, le sexe des personnages est changé. Au début de l'histoire, leur mère leur donne une dot afin de trouver un mari. Chacune va alors acquérir une maison dont la présentation chronologique est inversée (de la maison en brique à celle en paille). Le loup, déguisé en prétendant, croque les deux premières cochonnes. Mais la troisième cochonne, qui habite la maison en paille, se déguise elle-même en loup. Qui croyait prendre est alors pris ...

Cette séance s'inscrit dans le travail de mémoire professionnel de fin d'année dans lequel s'est engagée l'enseignante. Le corpus réuni de notre recherche comprend donc des pratiques déclarées : une fiche de préparation, un questionnaire oral, un mémoire professionnel et des pratiques effectives : l'enregistrement vidéo de la séance menée en classe et sa transcription.

1. 3. Des pratiques déclarées aux pratiques observées.

1. 3.1 Les variables didactiques et les objets d'enseignement choisis : la fiche de préparation

La fiche de préparation d'une séance est une forme de planification de l'activité d'enseignement qui revient pour l'enseignant à « constituer un réseau complexe de relations entre différents niveaux d'expériences » (Tochon, 1993, P. 79) relativement à la gestion de contenus : objectifs, compétences attendues, et à la gestion du groupe classe : consignes, déroulement, formes de travail, temporalité. La présentation synthétique de l'activité d'enseignement dans ce type de document conduit donc non seulement à catégoriser des variables d'enseignement mais également à les hiérarchiser.

Il apparaît ici clairement que le genre est le macro-élément qui structure la séance. Son titre « Le débat interprétatif », séance 1, ne renvoie pas au domaine d'enseignement de référence, la littérature, mais au genre oral qui est donc affiché comme objet d'enseignement explicite tout en renvoyant à l'activité pédagogique elle-même. Bien que le temps dévolu au débat ne représente qu'un tiers environ de la séance, celui-ci est désigné comme l'objet d'enseignement premier, tant par la position hiérarchique qu'il occupe dans la fiche que dans sa place dans la temporalité d'enseignement : en clôture, il est bien la finalité qui sous-tend l'ensemble des tâches effectuées par les élèves.

Les compétences et objets d'enseignements indiqués relèvent des champs didactiques de l'oral et de la littérature :

Les compétences sont formulées de la façon suivante :

- - s'écouter et prendre en compte la parole d'autrui
- - s'intégrer dans un débat littéraire
- - exprimer ses propos en argumentant

Les objets d'enseignement sont formulés de la façon suivante :

- - Définir les termes de débat, de morale et de parodie.

Des objectifs plus larges que le temps de la séance sont également évoqués :

- - Mettre en pratique les règles de vie, conditions préalables au débat interprétatif.
- - Créer un début de culture commune.

Enfin, le rôle de l'enseignant est précisé, ce qui témoigne de l'attention portée à la parole du maître et à son implication nécessaire dans l'interaction. L'enseignante prévoit d'être en recul, c'est-à-dire de modifier le statut de sa parole pendant le moment du débat pour laisser parler les élèves, et de réguler le débat pour soutenir la tâche langagière des élèves.

Ces intentions didactiques et pédagogiques s'incarnent dans le déroulement prévu qui comprend quatre étapes principales :

- L'explicitation des enjeux de la séance et des objets d'enseignement visés.
- La mise en place d'une culture commune à travers la lecture magistrale successive des deux œuvres appelant la recherche d'analogies et d'écarts.
- La réalisation d'un écrit de travail sous la forme de la rédaction d'une courte morale exemplifiant le conte refait.
- La confrontation de ces morales afin de déclencher le débat interprétatif.

Ainsi, l'enseignante, pour construire sa séance, utilise des références multiples empruntées aux champs de la didactique de l'oral et de la lecture littéraire. La conception du dispositif est didactiquement orientée à la fois par l'enseignement explicite d'un objet oral autonome, le débat interprétatif, et par l'enseignement d'un oral intégré proposant une tâche langagière, confronter des points de vue à partir d'écrits de travail, nécessitant des conduites argumentatives. L'adhésion au texte est sollicitée par les lectures magistrales, tandis que l'écriture d'une morale appelle une prise de distance vis à vis du conte refait et l'expression de la subjectivité du lecteur.

3.2 Quels sont les résultats pédagogiques de ces choix ? : Les pratiques observées

L'écrit de préparation professionnel propose un cadre, une logique d'action qui est mise à l'épreuve des pratiques langagières et sociales lors du déroulement du débat interprétatif lui-même. C'est son actualisation,

à travers les interactions qui se déroulent en classe, qui rend observable sa gestion et sa dynamique. Ainsi, le travail de l'enseignant et les tâches effectuées par les élèves ne sont pas uniquement consécutives à la planification de l'activité d'enseignement et à sa pertinence didactique a priori « d'où découlerait de façon univoque les pratiques et leurs effets sur l'apprentissage » (Goigoux, Nonnon, 2007) mais aussi à la tension entre pratiques sociales et logique d'action dans l'interaction mise en œuvre par un enseignant avec ses élèves. La pratique enseignante en situation n'est donc pas une dégradation de la pratique construite et pensée en amont. Elle prend forme en adaptant au fur et à mesure du déroulement d'une séance les variables didactiques et les objets d'enseignements au contexte, adaptation qui peut être rendue plus complexe, voire s'avérer contre-productive pédagogiquement lorsque les références didactiques sont composites et les objets d'enseignement multiples. L'analyse du corpus du débat interprétatif fait apparaître nettement une nouvelle hiérarchisation des variables didactiques.

3.3 Une réorganisation des références didactiques

Le statut dans le débat interprétatif de la parole du maître qui doit à la fois laisser parler et faire parler ainsi que la possibilité donnée aux élèves d'exprimer la subjectivité de leur lecture et de communiquer entre eux est au centre des préoccupations de l'enseignante. La dimension communicative devient ainsi une variable didactique prépondérante :

- L'enseignante insiste sur l'enrôlement dans la tâche des élèves, elle met en avant la communication au sein du groupe en installant les élèves en cercle et en soulignant leur droit à la parole :

1. M : [...] vous allez débattre ensemble [...], [...] vous parlez entre vous[...] on se souvient des règles qu'on a énoncé en début de séance [...]

5. M [...] il faut dire aussi ce que vous pensez vous de ce que vos camarades disent et ce que vous pensez aussi [...]

9. M [...] il faut aussi essayer de développer parce que vous me dites une phrase [...]

- Elle donne également un statut spécifique à l'enseignant lors ce moment d'apprentissage , physiquement, en se positionnant à l'extérieur du cercle formé par les élèves – 2. M : moi je reste sur le côté - et langagièrement en se présentant non comme faisant partie intégrante de la communauté discursive et interprétative mais en limitant sa parole à des médiations régulatrices, ce qu'elle indique clairement en début de séance – 1. M : vous vous organisez ensemble / Moi je serai là pour distribuer la parole -

Celles-ci prennent la forme :

Du rappel des règles communes régissant les échanges dans la classe

4. M : plus fort / plus fort / pour que tout le monde t'entende

67. M : shhht / on lève le doigt /

D'encouragements à la prise de parole

20. M : allez-y / allez-y / dites à Marine ce que vous pensez /

42. M : quelqu'un a une autre morale / quelque chose de différent à dire/ Maxime tu veux dire quelque chose / vas-y

De la création d'un climat sécurisant d'écoute et d'accueil de la parole des élèves

Oui en 8, 18, 36, 40, 78, 87

Mmmh en 14, 16, 26, 64, 66, 71, 78, 89

44. M : ben c'est pas grave / dis ce que tu as marqué / les autres on pourra le reprendre avec toi / c'est pas grave hein

D'incitations à confronter les points de vue

18. M : oui / vous êtes d'accord avec cette morale

20. M : dites à Marine ce que vous pensez / qui est d'accord / qui n'est pas d'accord /

36. M : oui / qu'est-ce que vous pensez / est-ce qu'il y a quelqu'un qui a quelque chose à dire par rapport à ce qu' a dit /c'est quoi ton prénom déjà

74. M : Idjrati qu'est-ce que tu veux répondre à ce qu'a dit Pierre / vas-y Idjrati

Ainsi tout au long de la séance, l'enseignante veille scrupuleusement à ne pas occuper l'espace interactionnel afin de laisser s'exprimer la subjectivité des élèves et favoriser la participation de chacun.

D'autre part, le déroulement des tâches prévues dans la préparation écrite conduit à ouvrir le débat par la lecture des morales écrites précédemment par les élèves afin de les porter à la connaissance de la classe. Ceux-ci d'ailleurs, bien qu'ayant formé un cercle et ne se trouvant plus devant un pupitre, ont conservé leur cahier sur les genoux. Parmi les objets d'enseignement prescrits, la notion de morale devient l'élément thématique récurrent de l'échange alors qu'initialement elle ne devait en être que le déclencheur. En voici quelques exemples proposés par les élèves :

3. Sonia : il faut se méfier de ce qu'on dit / il ne faut pas faire de mal aux gens sinon on vous le rend

9. Quentin : les méchants doivent se tenir correctement sinon ils auront des malheurs

33. Cloé : il ne vaut mieux pas se déguiser car il y a toujours quelqu'un de plus malin / que / que nous

Les propositions formulées par les élèves correspondent bien dans la plupart des cas aux caractéristiques formelles attendues pour ce type d'écrit : forme brève, utilisation du présent, de tournure impersonnelle, de verbes prescriptifs, exposition de principes de conduite. Cependant quelques élèves maîtrisent plus difficilement

cette notion. S'ils conservent une forme courte, ils n'exemplifient pas le récit mais en présente des aspects factuels :

45. Maxime : le loup a mangé une petite cochonne / puis il / euh / puis il va à l'autre cochonne

57. Coline : le loup s'est fait avoir par la cochonne parce qu'elle s'est déguisée

Les élèves s'aperçoivent de ces écarts :

48. Alexis : en fait c'est pas une morale parce que là / il est en train de raconter l'histoire

L'enseignante les relève également :

50. M : vous pensez que c'est une morale ça.

Mais la notion de morale, en tant qu'objet d'enseignement, demeure simplement citée sans être explicitée et sans qu'apparaisse sa fonction heuristique, initialement prévue, dans le cadre du débat interprétatif. Tout se passe comme si l'objectif initial disparaissait au détour d'un glissement thématique (Kerbrat-Orrechioni, 1990) qui s'avère fréquent dans les conversations ordinaires.

3.4 Des références didactiques pédagogiquement contre productives

Si la pratique enseignante en situation conduit à modifier l'organisation des éléments didactiques posés en amont, leur coexistence produit des effets de masquage, l'attention de l'enseignant se focalisant alors sur une autre variable didactique, ou simplement d'oubli, l'enseignant ne pouvant prendre en compte l'ensemble des variables qu'il avait lui-même déterminées au préalable. L'écosystème de la conversation ordinaire reprend alors le dessus, écosystème constitué de glissements thématiques successifs. Ainsi, dans le corpus analysé, on relèvera plusieurs effets de ce type :

- Effets de masquage

L'utilisation d'un écrit de travail, la rédaction d'une courte morale destinée à exemplifier le récit comme élément déclencheur du débat, rend opaque la tâche langagière attendue. Si l'enseignante décrète, « 2.M : donc maintenant vous allez débattre », les élèves se cantonnent tout d'abord à la lecture de leur texte. Les relances réitérées sur le thème de la morale

30. M : quelqu'un a une autre morale / d'autres morales

42. M : quelqu'un a une autre morale / quelque chose de différent à dire / vont contribuer à brouiller le contrat didactique entre l'enseignante et les élèves.

Ce premier effet de masquage est renforcé par le statut donné à la parole du maître. Ainsi que nous l'avons vu, les médiations de l'enseignante sont centrées essentiellement sur leur fonction régulatrice, l'accueil et l'écoute de la parole des élèves, comme si le dispositif mis en place se suffisait à lui-même pour produire naturellement des interactions. Or, même si celui-ci est pertinent, l'enseignante peine à susciter des prises de paroles autres que la lecture du texte écrit. Ses interventions en début d'échange le soulignent

6. M : il faut dire aussi ce que vous pensez vous de ce que vos camarades disent et ce que vous vous pensez aussi et l'expliquer aux autres

10. M : nous on comprend cette morale mais pourquoi / d'accord / vous développez / vas-y

12. M : c'est-à-dire / pourquoi avez-vous écrit cette morale / expliquez

En outre, l'enseignante ne soutient pas la tâche langagière en reformulant des propositions, en les mettant en regard les unes avec les autres ou en les validant. Son souci permanent d'être en retrait ne permet pas une progression de l'interaction. La clôture du débat marque le caractère circulaire de l'échange,

93. M : et donc par rapport à la question que je vous ai posée / sur quoi vous vous êtes appuyés / qu'est-ce qui a fait / dans l'histoire que vous avez envie d'écrire cette morale ///

cette dernière question pouvant être une question initiale. Les lectures singulières peinent donc à se constituer en espace interprétatif collectif.

Concernant l'objet oral signalé dans la préparation, les conduites argumentatives, l'enjeu heuristique de la séance est clair pour l'enseignante. Il s'agit de confronter les différentes leçons issues de la lecture du texte pour explorer le système de valeur du conte parodique. Plusieurs obstacles entravent le développement de ces conduites : la juxtaposition de la lecture des textes que l'enseignante, confinée dans son rôle régulateur, ne reformule pas ni ne questionne ; la difficulté pour les élèves de justifier les principes de conduite énoncés sans avoir compris que l'enseignante attendait qu'ils reviennent aux textes pour étayer leur proposition. Ce n'est qu'après la discrète intervention du maître formateur en 64 – qui « souffle » une question de relance que le débat sera réorienté par une clarification du contrat didactique,

65. M : qu'est-ce qui dans l'histoire fait que vous ayez écrit ces morales / sur quoi vous vous êtes appuyés sur l'histoire pour écrire par exemple / il ne faut pas se fier aux apparences.

- Effets d'oubli

A ces effets de masquage viennent s'ajouter des effets d'oublis d'éléments didactiques pourtant pointés comme important dans la préparation. Ainsi, en dehors de la consigne initiale, il n'est plus fait référence explicitement au cours de l'interaction au genre oral enseigné. On aurait pu attendre notamment qu'en fin de séance il y ait un retour sur l'échange qui venait de se dérouler. Le genre oral apparaît donc ici davantage comme un cadre de pratique que comme un véritable objet enseigné.

Autre oubli majeur, celui du texte lui-même pendant les deux tiers de l'interaction. L'attention des élèves est centrée sur la morale et leur propre expérience personnelle. Les timides tentatives de retour au texte ne sont

guère encouragées :

23. Julie : ben moi je suis d'accord

24. M : pourquoi

25. Tom : ben parce que : euh /on dit quelque chose comme ça dans le / dans le livre

26 M : mmmh

Ce n'est qu'après la relance en 66 M que s'ouvriront véritablement les premiers espaces interprétatifs

Ainsi la valorisation d'une attitude distanciée du sujet lecteur occulte la possibilité de fusion du lecteur avec le texte. Le besoin pour des élèves de cet âge de pouvoir simplement raconter l'histoire, de se l'approprier en la reformulant, de passer par une première étape de compréhension du récit est ici négligé. Privés d'appuis sur le récit, les élèves rencontrent des obstacles pour rassembler la matière nécessaire à la justification de leur propos. La distinction opérée entre morale et histoire dans ce contexte

49. Idrajti : c'est la cochonne qui croit que le loup est un cochon

50. M : vous pensez que c'est une morale ça

51. E (s) : non

52. M : Marine vas-y

53. Marine : là c'est pareil / elle reraconte un peu l'histoire

contribue à gêner le mouvement dialectique entre le corps du texte et l'expression de subjectivités au cœur de la lecture littéraire, entre compréhension et interprétation.

Enfin, on notera l'oubli de la notion de parodie à la fois comme objet littéraire enseigné et comme moyen d'explorer une œuvre en mettant en évidence des écarts. La version originelle du conte présentée en tout début de séance est complètement abandonnée ce qui ne permet pas d'interroger l'inversion du système de valeur dans le conte refait (masculin-féminin, prédateur-victime ...) bien que les élèves aient manifestement et à plusieurs reprises identifié les motifs du déguisement et du faux semblant des apparences dans « Les Trois Petites Cochonnes ».

L'ultime relance en 93 de l'enseignante restant sans réponse, elle décide avec l'accord du maître formateur de conclure l'échange, ce qu'elle fait sous la forme d'un simple remerciement en 94 sans que des avancées soient formellement constatées. De fait, le sens de l'activité pédagogique du débat interprétatif risque d'avoir échappé aux élèves qui pourraient ne le comprendre que comme un temps de parole régit par des règles collectives de communication, une conversation ordinaire à partir d'opinions, ce qui est bien en deçà des objectifs initiaux de l'enseignante.

1. 4. Des pratiques observées aux pratiques déclarées

Le questionnaire et des éléments prélevés dans le mémoire professionnel viennent compléter le corpus des pratiques déclarées et s'inscrivent dans la perspective professionnelle d'analyse réflexive des pratiques. Ils permettent d'observer les convergences ou les contrastes entre la planification de l'activité d'enseignement, sa mise en œuvre et la perception qu'en a l'enseignante rétroactivement.

Le questionnaire oral a été réalisé aussitôt après la séance. Il était composé de quatre questions :

1. Quels étaient les axes que vous souhaitiez aborder avec les élèves lors de ce débat ?
2. Quelles procédures avez-vous mis en place pour les travailler ?
3. La production orale des élèves correspond-elle à ce que vous attendiez ?
4. Du point de vue de l'enseignant et du point de vue des élèves, qu'est-ce qui vous paraît réussi dans ce débat ?

Le mémoire professionnel rédigé et soutenu en fin d'année de stage associe une problématique pédagogique élaborée à des éclairages théoriques, enrichis de l'expérience auprès des élèves. « Dans la mesure où il impose le recul critique, l'étayage documentaire et l'entraînement à une forme d'écriture longue, il représente l'aboutissement de la démarche réflexive développée au cours de la formation. » L'enseignante a choisi de travailler sur cette problématique car selon ses propos elle considère le débat interprétatif comme l'objectif prioritaire de la lecture littéraire.

1. 4.1 Les convergences entre pratiques déclarées et pratiques effectives

La conception de la lecture littéraire qui sous-tend la logique d'action de l'enseignante renvoie à la seconde, exposée par Jean-Louis Dufays, à savoir une lecture distanciée centrée sur la polysémie des textes. Comme nous l'avons vu, l'enseignante a prévu d'utiliser l'écriture d'une morale qui conduit à passer d'une expérience singulière à une leçon de vie comme élément déclencheur du débat. Au cours de celui-ci, elle continue à porter son attention sur l'exemplification du récit et l'enseignement que l'on peut en tirer. Elle constate dans le questionnaire que cette notion a pu être un obstacle pour certains élèves : « le terme n'avait pas été compris par tous les élèves. Donc certains m'ont expliqué l'histoire au lieu de donner une morale qui correspondait à l'histoire des « Trois Petites Cochonnes ». Dans le mémoire, en continuité avec la pratique d'enseignement, la place donnée au débat interprétatif dans la lecture est celle d'un « au-delà » de la simple compréhension du texte, l'interprétation étant présentée comme une activité de lecture postérieure à la compréhension apportant un surplus de signification au texte.

Autre point de convergence, marque d'une première expertise professionnelle, le souci de mettre en place une culture commune au sein du groupe classe. Cet objectif, cité dans la fiche de préparation, donne lieu à la

lecture des deux contes choisis lors de la séance. Cette culture commune au groupe est envisagée comme moyen dans l'entretien post séance : « j'ai donc choisi deux livres donc : un conte traditionnel et une œuvre parodique et ensuite j'ai proposé la lecture des deux œuvres aux élèves pour les amener au fur et à mesure de l'histoire sur l'idée de morale ». L'écrit professionnel revient sur cette variable didactique puisqu'il y est affirmé que la culture commune de la classe est l'une des conditions essentielles de l'échange, à la fois nécessaire au débat et créée dans le débat.

1. 4.2 Les contrastes entre pratiques déclarées et pratiques effectives

Cependant, comme nous l'avons montré précédemment, il existe une tension entre la planification de l'activité pédagogique et les interactions en classe. C'est d'ailleurs l'un des fondements majeurs de la formation des enseignants et de l'analyse des pratiques que d'en rendre compte.

Ici, l'un des contrastes les plus flagrants entre pratiques déclarées et pratiques effectives est celui qui concerne la conception de l'oral enseigné. Si la notion de genre oral structure l'architecture de la préparation et constitue le champ de référence didactique de l'analyse de la pratique dans le mémoire, cette notion n'apparaît explicitement ni au cours de la séance, ni lors de l'entretien. L'enseignante interrogée sur ce qui lui semble réussi dans son débat insiste sur le dispositif spatial qu'elle a institué : « j'ai mis en place un dispositif particulier qui a permis aux élèves de débattre. Voilà donc le dispositif en « U » est selon moi beaucoup plus favorable qu'un dispositif frontal où les élèves ne pourraient pas se voir pour débattre. Voilà ce qui aurait été maladroit de ma part ». Cette préoccupation de donner un autre statut à la parole de l'élève se retrouve dans l'écrit professionnel dans lequel il est fait référence au socioconstructivisme : « placer l'élève au centre des apprentissages », « ouvrir un espace d'interaction dans lequel les élèves auront l'opportunité d'exprimer ce qu'ils pensent ». Contrairement aux références affichées, se fait donc plutôt jour une conception écologiquement de l'oral, la situation de classe produisant naturellement les échanges. Le débat interprétatif apparaît alors davantage comme cadre d'activité que comme objet d'enseignement.

Le second contraste que l'on peut relever concerne les enjeux discursifs et littéraires du débat. Si l'enseignante perçoit bien le décalage entre ses attentes, le développement de conduites argumentatives - objet d'apprentissage également mis en avant dans le mémoire : « construire des compétences argumentatives », « utiliser des connecteurs logiques pour structurer le raisonnement » - et la production orale des élèves pour laquelle elle reconnaît que son objectif n'est que partiellement atteint (« En partie oui, parce que certains élèves ont argumenté lors du débat mais j'ai observé que d'autres élèves ne s'étaient vraiment pas intégrés dans le débat et au lieu d'argumenter avait soit expliqué ... ») ; elle ne revient par contre pas sur les enjeux littéraires du débat. L'essentiel de ses remarques lors de l'entretien porte sur les variables didactiques de l'oral sans que soient évoquées celles de la lecture littéraire. Les intentions relatives à la notion de parodie et à l'exploration des valeurs du conte refait ne parviennent à se traduire ni dans l'action pédagogique ni dans son analyse a posteriori. Le poids relatif de l'activité et de la discipline d'enseignement dans lequel s'inscrit le genre bien que considéré comme un élément essentiel et spécifique (dans le mémoire il est fait par exemple un distinguo entre les contextes disciplinaires des mathématiques, de l'éducation civique et de la littérature) est de fait minoré.

Conclusion

Afin d'interroger les fondements didactiques d'un type de situation pédagogique spécifique, le débat interprétatif, nous avons essayé d'examiner ici comment une enseignante débutante s'empare d'une pluralité de références didactiques à sa disposition pour planifier, mettre en œuvre et analyser son action pédagogique. Le corpus analysé témoigne de la difficulté à la fois de se situer vis à vis des différentes orientations des champs didactiques de l'oral et de la lecture littéraire et de faire coexister ces différentes références dans un même temps d'enseignement. L'amplitude de l'empan didactique qui apparaît très important dans les pratiques déclarées les plus construites (fiche de préparation et mémoire) se trouve considérablement diminué dans les pratiques effectives et son analyse immédiate au plus proche du ressenti (questionnaire oral). Les convergences entre pratiques déclarées et pratiques effectives, une conception distanciée de la lecture littéraire et la nécessité de construire une culture commune, sont probablement la marque d'une forme d'appropriation d'éléments didactiques. On peut faire par ailleurs l'hypothèse que les contrastes relevés, s'ils sont en partie le résultat de l'adaptation des variables didactiques choisies au déroulement de la séance, sont également dus à la mise en concurrence des deux champs didactiques et de leurs différentes variables. Celles-ci produisent des effets de masquage ou de simple oubli créant des points aveugles qui modifient profondément l'activité pensée et entraînent une dissolution progressive de l'objectif initial. Ainsi, les difficultés des enseignants à mettre en œuvre ce type d'activité ne seraient pas liées aux ressources dont ils disposent mais à leur mobilisation à bon escient dans des situations concrètes d'enseignement (Dupont, 2007).

C'est pourquoi l'étude des fondements épistémologiques d'une situation pédagogique comme le débat interprétatif est indispensable car, comme nous l'avons montré, certaines formes d'appropriation de théories didactiques ou les références composites d'une activité d'enseignement peuvent avoir des effets contre productifs. Dans une perspective de formation des enseignants, il s'agirait pour le formateur non de faire état du panorama didactique d'une activité telle que le débat interprétatif, mais de dégager les éléments d'une expertise professionnelle nécessaire à la mise en œuvre d'une telle activité notamment concernant la gestion des échanges

dans le cadre d'un genre et d'un champ disciplinaire définis afin d'éviter les illusions d'optiques telle que la participation des élèves comme unique critère d'évaluation de l'action pédagogique. Car c'est bien le genre social du débat, au sens large, qui interfère ici sur les attentes de l'enseignante au cours de l'activité.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (tr. Fr. 1984). *Esthétique de la création verbale*. Ed. Gallimard.
- Bernié, JP (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. In *Apprentissage, développement et significations*. Presse Universitaire de Bordeaux
- Bernié, JP (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursives » : un apport à la didactique comparée ? In *Revue Française de Pédagogie*. 141, pp 77-97.
- Clot, Y (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF
- Dolz, J & Schneuwly, B (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (pp 163-169). Paris : ESF
- Dufays, JL & Gemene, L & Ledur, D (2005). *Pour une lecture littéraire*. Ed. De Boeck.
- Dupont, P. (2007, mars). Effets des médiations de l'enseignant sur les pratiques langagières des élèves dans un débat littéraire. Actes du colloque international du pôle Nord-Est, *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, (CDROM). Colloque International du Pôle Nord-Est – IUFM de Franche-Comté. Besançon, France.
- Ecco, U (1979, 1985) *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Grasset. Collection Biblio Essais. Le livre de poche.
- Garcia Debanc, C & Volteau, S (2007). Formes linguistiques et fonction des reformulations dans les interactions scolaires. In *Revue Recherches Linguistiques* n° 29.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Ed. de Minuit
- Goigoux, R. & Nonnon, E. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. In *Revue Repères* n°36, pp 5-36.
- Grandaty, M & Turcot, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (Rapport final de recherche). Paris. IRNP.
- Grandaty M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In B.Schneuwly, T.Thévenaz-Christen (direction) *Analyses des objets enseignés, le cas du français* (pp. 93-110). Bruxelles : De Boeck.
- Grandaty, M & Dupont, P (2008). Médiations de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire : Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans la cadre scolaire ? In C. Garcia-Debanc, A. Terrisse (direction) *Analyses de pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Grenoble. La Pensée Sauvage.
- Kerbrat-Orrechioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome 1. Ed. Armand Colin.
- Langlade, G (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'oeuvre. In *Le sujet lecteur – lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presse Universitaire de Rennes.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Ed. CNDP / XO.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Nouvelle édition. Bulletin officiel hors-série n° 5 du 12 avril 2007.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Les nouveaux programmes de l'école primaire*. Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008.
- Picard, M (1986). *La littérature comme jeu*. Ed. du Seuil.
- Schneuwly, B (Décembre 1996/Mars 1997). Vers une didactique du français oral. In *Revue Enjeux* n° 39/40, pp 3-11

- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description, in Grandaty M & Tucot G. (coord.).
L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire, Paris : INRP.
- Reuter, Y. (1995). *Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique*. In Revue Pratiques, n° 86, pp 5-23.
- Tauveron, C (1999). Le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In Revue *Repères*, n°19, pp.9-38.
- Tauveron, C (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Ed. Hatier.
- Terwagne, S & Vanhulle, S & Lafontaine, A. (2002). *Les cercles de lecture*. Collection Savoirs et pratiques. Ed. De Boeck-Duculot.
- Tochon, F.V (1993). *L'enseignant expert*. Collection Les repères pédagogiques. Ed. Nathan.

Annexe 1. Fiche de préparation

<p><u>SEANCE N°1</u> : Le débat interprétatif.</p> <p><u>Livres supports</u> : <u>Les Trois Petits Cochons</u> et <u>Les Trois Petites Cochonnes</u></p>	<p>Classe de 24 élèves de CM1. Millau janvier</p>	
<p><u>OBJECTIFS</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que les élèves s'écoutent et prennent en compte la parole d'autrui. - Définir les termes de débat et de parodie. - Créer un début de culture commune. 		
<p><u>COMPETENCES</u> : l'élève doit être capable</p> <ul style="list-style-type: none"> • - Mettre en pratique les règles de vie, condition préalables au débat interprétatif. • - De s'intégrer dans un débat littéraire voire d'exprimer ses propos en argumentant. 		
<p><u>PRE REQUIS</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • - que les règles de vie de la classe soient 		

<p>appliquées par tous les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la définition de ce qu'est une morale. 		
<p><u>DEROULEMENT :</u></p>		
<p>a. 1) J'explique au groupe classe que je vais lire deux livres dont une œuvre parodique. Je</p>	<p>Coll</p>	<p>5'</p>
<p>donne la définition de la parodie. Je leur dis également qu'ils vont débattre et je leur explique comment.</p>	<p>Coll</p>	<p>5'</p>
<p>a. 2) J'explique le déroulement de la séance : « Je vais donc</p>	<p>Coll</p>	<p>5'</p>
<p>vous lire deux livres qui s'intitulent <u>Les Trois Petits Cochons</u> et <u>Les Trois Petites Cochonnes</u>. À partir de ces livres, je</p>	<p>Par 2</p>	<p>10'</p>
<p>vais vous poser quelques questions puis à la fin de la séance vous débattrez entre vous ».</p>	<p>Coll</p>	<p>15'</p>
<p>a. 3) Lecture au grand groupe de l'histoire des <u>Trois Petits Cochons</u></p>		
<p>a. 4) Lecture au grand groupe de l'histoire des <u>Trois Petites Cochonnes</u></p>		
<p>a. 5) Travail sur l'idée de la morale qui est un élément déclenchant du débat interprétatif. Consigne : «Après la lecture de ces deux livres, quelle morale peut-on retenir de l'histoire des <u>Trois Petites Cochonnes</u> ?». Je demande aux élèves, par groupe de deux, de rédiger une courte morale. Les élèves</p>		

travaillent par deux.		
a. 6) Mise en commun des morales. Les élèves lisent leur morale et débattent. Je suis en recul et je régule le débat.		

Annexe 2. Le débat interprétatif en classe

1 M : alors on pose le stylo // alors vous écoutez tout le monde // donc maintenant / euh / vous avez réfléchi sur une idée de morale pour quelle morale peut-on retenir de l'histoire des Trois petites cochonnes // vous allez débattre ensemble / donc vous vous organisez ensemble / moi je serai là pour distribuer la parole mais vous parlez entre vous / donc on se souvient des règles qu'on a énoncées en début de séance / d'accord / allez c'est parti

[installation des chaises en cercle]

2 M : donc maintenant vous allez débattre / moi je reste sur le côté / donc vous parlez entre vous et moi je distribue la parole / d'accord / allez vas-y / vas-y on t'écoute

3 Sonia : il faut se méfier de ce qu'on dit

4 M : plus fort / plus fort / pour que tout le monde t'entende

5 Sonia : il faut se méfier de ce qu'on dit / il ne faut pas faire de mal aux gens sinon on vous le rend

6 M : sinon on vous le rend / mmmh / il faut dire aussi ce que vous pensez vous de ce que vos camarades disent et ce que vous vous pensez aussi et l'expliquer aux autres / d'accord

7 Pierre : il faut se méfier de l'apparence des gens

8 M : oui

9 Quentin : les méchants doivent se tenir correctement sinon ils auront des malheurs

10 M : il faut essayer aussi de développer parce que vous me dites une phrase mais/ euh/ peut être que tous vos camarades ne comprennent pas ce que vous / ce que vous / ce que vous dites tellement/ il faut expliquer /on a dit / nous on comprend cette morale mais pourquoi / d'accord / vous développez / vas-y

11 Gaétan : il faut pas faire du mal / parce que après on le rend

12 M : c'est à dire / pourquoi avez-vous écrit cette morale / expliquez

13 Gaétan : si quelqu'un / on fait mal à l'autre / il le rend

14 M : mmmh

15 Gaétan : on le rend

16 M : mmmh

17 Marine : il faut toujours se méfier des inconnus

18 M : oui / vous êtes d'accord avec cette morale

19 Es : oui / oui

20 M : allez-y / allez-y / dites à Marine ce que vous pensez / qui est d'accord / qui n'est pas d'accord / allez-y

21 Es : moi d'accord / oui d'accord

22 M : oui / Julie qu'est-ce que tu en penses / qu'est-ce que tu en penses de ce qu'elle a dit

23 Julie : ben moi je suis d'accord

24 M : pourquoi

25 Tom : ben parce que : euh /on dit quelque chose comme ça dans le / dans le livre

26 M : mmmh

27 Amandine : moi je suis d'accord parce que / euh / dans le livre si on se méfie pas des inconnus / on peut se faire euh / quelqu'un peut nous faire mal/euh/ des choses comme ça / et là dans le livre il fallait qu'elle se méfie

28 M : mmmh

29 Chloé : je / je suis tout à fait d'accord parce que ça peut nous arriver à nous / si jamais il y a / il y a quelqu'un qui passe / qui nous dit vient je te ramène chez toi / ils peuvent nous enlever / sauf que là c'était pas pareil seulement / c'était qu'elle se faisait manger la petite cochonne

30 M : quelqu'un a une autre morale / d'autres morales ou des choses à dire / oui Charlotte
31 Charlotte : il faut se méfier
32 M : plus fort / plus fort
33 Charlotte : il faut se méfier des apparences des autres parce qu'ils se déguisent
34 M : mmmh
35 Cloé : il ne vaut mieux pas se déguiser car il y a toujours quelqu'un de plus malin / que / que nous
36 M : oui / qu'est-ce que vous en pensez / est-ce qu'il y a quelqu'un qui a quelque chose à dire par rapport à ce qu'a dit / c'est quoi ton prénom déjà
37 Chloé : Chloe
38 M : Chloe / pardon / oui vas-y
39 Amandine : moi je trouve qu'elle a raison parce que si / il y a toujours quelqu'un de plus malin / c'est vrai / mais dès fois l'autre il peut / il peut y avoir quelqu'un de malin / l'autre il peut faire quelque chose / après l'autre / il peut faire quelque chose de plus en plus malin / ça monte/
40 M : oui
41 Chloé : ce que je voulais dire / ce que je voulais dire c'est que / vu que le loup s'est déguisé il a été malin / mais la troisième petite cochonne elle a été encore plus maligne que lui / donc il y a toujours quelqu'un de plus malin
42 M : quelqu'un a une autre morale / quelque chose de différent à dire / Maxime tu veux dire quelque chose / vas-y
43 Maxime : le loup
44 M : quelqu'un a autre chose à dire par rapport à la morale / ben c'est pas grave / dis ce que tu as marqué / les autres on pourra le reprendre avec toi / c'est pas grave hein
45 Maxime : le loup a mangé une petite cochonne / puis il / euh / puis il va à l'autre cochonne
46 M : j'ai pas très bien entendu ta fin Maxime / excuse-moi
47 Maxime : je me suis trompé
48 Alexis : en fait c'est pas une morale parce que là / il est en train de raconter l'histoire
49 Idrajti : c'est la cochonne qui croit que le loup est un cochon
50 M : vous pensez que c'est une morale ça
51 E (s) : non
52 M : Marine vas-y
53 Marine : là c'est pareil / elle reraconte un peu l'histoire
54 M : quelle morale on peut alors retenir de cette histoire / qu'est-ce que vous en pensez/
55 E : moi je pense plutôt celle d'amandine
56 M : oui / quelqu'un / un groupe a marqué autre chose / non / vas-y
57 Coline : le loup s'est fait avoir par la cochonne parce qu'elle s'est déguisée
58 E (s) : non / non
59 Pierre : elle raconte l'histoire / parce qu'elle a dit / elle a dit que / du moment qu'elle parle du cochon et du loup / si elle raconte un petit peu / ben ça fait que déjà / elle s'est fait avoir si elle raconte
60 E : elle a dit / elle a dit que la cochonne s'était déguisée
61 Pierre : ben oui / si elle le dit / ça raconte l'histoire
62 M : c'est toi qui a levé le doigt / non / Tom / par rapport à la morale de l'histoire / qu'est-ce que tu as dit toi de cette histoire
63 Tom : ben j'ai trouvé comme morale que / il faut / il faut savoir ce qui nous attend quand on fait du mal
64 M : mmmh / qu'est-ce que tu voulais dire / mmmh ///
[intervention PEMF (tutrice) qui « souffle » une question de relance]
65 M : qu'est-ce qui dans l'histoire fait que vous ayez écrit ces morales / sur quoi vous vous êtes appuyés sur l'histoire pour écrire par exemple / il ne faut pas se fier aux apparences / ou /
66 E (s) : mmmh / mmmh / vers la fin
67 M : shhht / on lève le doigt / je ne t'ai pas interrogé / guillaume
68 Guillaume : nous pour avoir écrit / euh / qu'il fallait se méfier des apparences des autres / c'était qu'ils s'étaient tous / qu'ils s'étaient déguisés / qu'ils s'étaient déguisés euh / chacun en quelque chose donc il fallait se méfier parce que / par exemple il y en a / le loup s'était déguisé en cochon / donc les filles elles ont bien voulu ouvrir / et elles se sont fait manger / donc il faut se méfier un petit peu des apparences
69 M : je ne sais plus ton prénom
70 Chloé : ben / il vaut mieux pas se déguiser parce qu'après il y a toujours quelqu'un de plus malin parce que le loup s'était déguisé / mais après la cochonne elle s'est déguisée aussi / mais elle elle a pris une ruse pour pouvoir l'avoir donc après il s'est retrouvé derrière les barreaux
71 M : mmmh
72 Marine : euh / les / les / les petites cochonnes elles / les petites cochonnes se sont faites avoir par le loup et le loup s'est fait avoir par la cochonne
73 Pierre : on sait pas si / euh / pourquoi / on sait pas si la troisième petite cochonne savait si [inaudible] / et pourquoi elle s'était déguisée / on sait pas si / euh / si euh / on dit pas que la troisième petite cochonne savait
74 M : savait si le loup était déguisé / Idrajti qu'est-ce que tu veux répondre à ce qu'a dit Pierre / vas-y Idrajti
75 Idrajti : moi / moi je pense que / moi je pense que / c'est vrai que / la cochonne / euh

76 M : que la cochonne / qu'est-ce que tu veux nous dire
 77 Idjrati : que en fait / que le loup avait mangé les deux cochonnes et alors la petite cochonne elle s'est vengée
 78 M : mmmh / oui
 79 Coline : comment elle / comment elle a fait la cochonne pour savoir/ euh / que ses soeurs / elles s'étaient faites dévorer par le loup / à moins qu'elle les ait espionnées /
 80 Pierre : c'est ce que j'ai dit /
 81 E: mais
 82 Pierre : oui j'ai dit que / on peut pas que / que ses soeurs s'étaient faites dévorer/ que la troisième cochonne / le savait
 83 E : peut-être qu'elles étaient malignes
 84 E : mais sur l'image on voyait une autre photo où il y avait [inaudible]
 85 Amandine : les images ça ne veut rien dire / parce qu'on ne peut pas tout faire avec une image
 86 E(s) : on peut pas savoir
 87 M : et les autres / oui
 88 Chloé : et ça ne se peut pas qu'elle ait pu les espionner ou qu'elles aient pu faire leur maison ensemble parce qu'au début de l'histoire ils nous disent là / les trois petites cochonnes partirent chacune de leur côté / donc leur maison elles étaient pas à côté
 89 M : mmmh
 90 Chloé : il y en avait une à droite / une à gauche / et une au milieu
 91 E : la petite cochonne elle a vu quand le cochon qui était déguisé il est /s'il était en train de digérer alors
 92 Chloé : ben il aurait pu très bien manger un lapin
 93 M : et donc par rapport à la question que je vous ai posée / sur quoi vous vous êtes appuyés / qu'est-ce qui a fait / dans l'histoire que vous ayez envie d'écrire cette morale /// tout le monde a tout dit / c'est bon / oui /// d'accord / bien /
 [a parte avec PEMF : bon je pense que]
 94 M : je vous remercie pour cette séance et puis je reviendrai au mois de février avec de nouvelles histoires / voilà je vous remercie / on va remettre les chaises au fur et à mesure

Annexe 3. Le questionnaire oral

- a. 1. Quels étaient les axes que vous souhaitiez aborder avec les élèves lors de ce débat ?

Enseignante : Alors je souhaitais donc développer différents axes durant cette séance, donc amener différents termes comme la morale, l'idée de parodie et l'idée de débat même si les élèves de cette classe étaient déjà habitués à mener le débat.

- a. 2. Quelles procédures avez-vous mis en place pour les travailler ?

Alors quelles procédures. J'ai donc choisi, j'ai donc choisi deux livres donc : un conte traditionnel et une œuvre parodique et ensuite j'ai proposé la lecture des deux œuvres aux élèves pour les amener au fur et à mesure de l'histoire sur l'idée de morale par rapport à l'œuvre parodique. Donc à la fin de la séance, les élèves ont pu débattre sur l'idée de morale qu'ils avaient travaillée pendant une dizaine de minutes par groupe de deux. Voilà.

- a. 3. La production orale des élèves correspond-elle à ce que vous attendiez ?

En partie oui, parce que certains élèves ont argumenté lors du débat mais j'ai observé que d'autres élèves ne s'étaient vraiment pas intégrés dans le débat et au lieu d'argumenter avait soit expliqué et même je peux dire que par rapport au terme de morale, euh, le terme n'avait pas été compris par tous les élèves. Donc certains m'ont expliqué l'histoire au lieu de donner une morale qui correspondait à l'histoire des Trois Petites Cochonnes.

4. Du point de vue de l'enseignant et du point de vue des élèves qu'est-ce qui vous paraît réussi dans ce débat ?

Euh, donc déjà par rapport à ma pratique professionnelle je dirais que je reviendrais par rapport à l'argumentation où certains élèves ont argumenté leur propos et ont fait référence à l'idée de morale. Et aussi par rapport à ma pratique, j'ai mis en place un dispositif particulier qui a permis aux élèves de débattre. Voilà donc le dispositif en « U » est selon moi beaucoup plus favorable qu'un dispositif frontal où les élèves ne pourraient pas se voir pour débattre. Voilà ce qui aurait été maladroit de ma part