

Variations de l'activité lectrice dans des débats interprétatifs au cycle 3

La recherche présentée ci-dessous s'inscrit dans cette nouvelle approche des textes littéraires proposée par les instructions officielles¹. Elle se déroule dans une classe où l'enseignante permet le partage de points de vue singuliers sur le texte dans un débat interprétatif. Cette enseignante cherche à favoriser le développement du processus interprétatif singulier des élèves dans une situation d'échange.

Dans cette recherche² je poursuis un double objectif : tout d'abord de mettre à jour dans une situation d'échange, la nature de l'activité lectrice à l'œuvre dans l'interaction quand elle n'est préalablement pas déterminée, quand elle n'est pas guidée, mais accompagnée par l'enseignante. Je chercherai dans un second temps à comprendre les conditions du mouvement de cette co-construction de l'interprétation.

I/ Cadrage théorique :

Nous nous appuyerons sur des travaux théoriques qui relèvent de deux champs scientifiques différents : le champs littéraire et le champs de la didactique du français.

Dans le champ littéraire la réception singulière du lecteur de l'Ecole de Constance (Jauss H.R., 1990), l'« activité liseuse » du « lecteur ordinaire » de Michel De Certeau (De Certeau, 1990) mais surtout le déploiement du jeu postural de l'activité lectrice de Michel Picard (Picard, 1986) me fournissent le cadrage conceptuel de cette recherche.

Ce travail s'inscrit dans le courant de la didactique du français à la suite de Bucheton D., Bautier E., Jorro A., Langlade G. qui pense le rapport au texte littéraire d'un sujet lecteur en terme de posture.

A l'intersection de ces deux courants se trouve la grille que je rappelle ci-dessous, élaborée lors de mon DEA, (Croce-Spinelli, H., 2002) , enrichie et réécrite lors du colloque de Montpellier, 2003, (Jorro, A., Croce-Spinelli, H., 2003). Elle fut pensée à partir d'une lecture croisée de Michel Picard dans le champs littéraire et de l'analyse des postures de lecteurs dans des situations de lecture de textes informatifs faite par Anne Jorro dans le champs de la didactique (Jorro, 1999).

II/ Méthodologie

2.1 La grille d'analyse du jeu postural de l'activité lectrice

Quatre postures de lecteur sont identifiées :

¹ Le traitement de la lecture littéraire à l'école connaît actuellement de profondes modifications. Les textes officiels parus en 2002 prennent en compte l'évolution des théories littéraires et font une place au sujet lecteur, à l'hétérogénéité interprétative.

² Cf recherche Montpellier 2003, (Jorro, A., Croce-Spinelli, H., 2003) sur les gestes de l'enseignant qui favorisent la construction du point de vue de l'élève, le développement du processus interprétatif. Le regard sur les lecteurs concernait alors l'éventail des postures développées par l'ensemble du groupe.

- lecteur récitant
- lecteur évadé du texte
- lecteur interprète
- lecteur auto-critique

- « **Le lecteur récitant** » (Jorro, 1999) est ce lecteur « pris au piège du texte » ou des savoirs théoriques. Cette posture marque une impossible prise de distance avec l'objet textuel ou avec la norme des théories de l'analyse textuelle.

-« **Le lecteur évadé du texte** » est la seconde posture de « lecture hors jeu » qui définit l'autre limite de cette aire. Le texte ne sert plus ici, « que de tremplin, de piste d'envol », « le lecteur est pris au piège de son monde interne. » (Picard, 1986)

- **La posture le lecteur interprète** émerge avec l'évocation d'impressions subjectives. Ce processus de distanciation évolue en un processus d'autorisation -création dans les liens tissés avec d'autres textes, d'autres personnages, d'autres lieux...

Ce lecteur interprète peut-être aussi ce lecteur qui plongé dans le scénario n'y reste cependant pas piégé. Dans une circulation entre son imaginaire et le récit, il émet des hypothèses sur l'évolution du récit, réagit aux agissements de certains personnages, aux rapports qu'ils entretiennent entre eux, les évalue, en fait une interprétation symbolique ou réécrit l'histoire selon son propre point de vue.

Le lecteur interprète peut aller au-delà de ce processus interprétatif en appréciant la textualité d'une histoire et devenir « le lecteur critique littéraire ». Dans ce cas, Picard introduit la posture du «lectant» parce qu'elle suppose une activité de questionnement du texte d'une nature particulière

- **Le lecteur auto-critique**, qui apprécie les qualités de sa lecture ou qui à l'occasion de la lecture, parle de son activité de lecture, se comprend en tant que lecteur..

2.2 Complexité de l'analyse

Une simple analyse du jeu postural de cette activité lectrice me paraît cependant réductrice si l'on veut appréhender la complexité de cette activité et en comprendre sa dynamique. Ainsi je procéderai selon les points suivants :

- une analyse du mouvement global de la séance en repérant des unités de sens au sein de la discussion.
- une analyse plus fine du jeu postural d'une unité
- une analyse du discours de certaines séquences sémantiques

III/ Le dispositif :

C'est à partir d'un enregistrement vidéo d'une séance interprétative conduite en cycle 3 avec 8 élèves et de sa retranscription que j'ai procédé à une analyse qualitative de cette activité lectrice.

Ce corpus fait partie du recueil de données de ma thèse³ beaucoup plus complexe. Cette communication a pour objet l'analyse du troisième débat qui porte sur les

³ Mon dispositif de recherche comprend une étude longitudinale de cinq débats conduits hebdomadairement avec un même groupe de huit élèves de cycle 3 sur cinq passages de « L'enfant océan » de Jean-Claude Mourlevat.

chapitres VI, VII et VIII de la deuxième partie de « L'enfant océan » de Jean-Claude Mourlevat.

Les élèves ont eu à lire individuellement ce passage le jour qui précède la séance. Ils sont réunis autour de l'enseignante qui commence par faire relire la liste des sujets de discussion possibles à propos d'un texte littéraire lu ensemble. Cette liste a été élaborée collectivement. Elle poursuit par une lecture orale du passage à l'ensemble du groupe et n'amorce l'échange que par une simple question permettant de faire valoir leurs impressions. Les tours de parole entre les élèves ne sont pas préétablis. Le texte reste à disposition des élèves durant le débat.

IV/ Analyses :

4.1 L'enchaînement des sujets de la discussion :

La question à laquelle nous essayons de répondre est : Comment s'enchaînent les différents sujets de la discussion ? ou bien, Comment progresse la discussion commune ?

L'analyse du mouvement général de cet échange présente sept grandes unités composées de séquences sémantiques que je ne développe que pour la première unité.

Unités	Séquences	Elèves
I/ Rôle essentiel de Yann dans le récit, héros ou personnage principal ?	1) Rôle essentiel de Yann dans le récit 2) Rapprochement avec le rôle du Petit Poucet 3) Yann, héros ? Certainement ! Et pourtant ça se discute ! 4) Technicité de l'organisation entre les frères 5) Déplacement de la définition du héros 6) Dynamique du rapport affectif entre le lecteur et Yann	Romain Fleur, Valentin, Lorine, Margaux, Nicolas, Nils
Unités (suite)		Elèves (suite)
II/ Complicité de Valérie Massamba		Nils Lorine Romain, Fleur, Valentin, Nicolas, Aurore
III/ Comparaisons entre cette lecture et leurs lectures habituelles : contenus textuels et modes de transmission de récits		Margaux, Nils, Nicolas, Lorine, Romain, Valentin, Fleur Romain Lorine, Fleur
IV/ Nature des rapports entre Valérie Massamba et Yann		Valentin, Lorine, Romain, Nicolas, Margaux, Fleur,
V/ Réactions de plaisir à certains passages		Nicolas, lorine, Fleur, Nils, Valentin, Margaux
VI/ Retours sur leurs difficultés de compréhension		Nicolas, Fleur Valentin, Margaux Romain, Nils, Fleur Aurore Lorine
VII/ Evocation de thématiques lues dans le texte Débrouillardise, complicité...		Nils, Romain, Lorine, Nicolas Romain, Nicolas, Lorine, Valentin, Fleur, Aurore, Nils

Ce premier stade d'analyse permet déjà de mettre à jour la richesse des postures adoptées lisibles à travers la diversité des sujets développés. Chaque unité a été analysée en séquences sémantiques à travers lesquelles se dessine la progression thématique. Cette analyse ne figure que pour la première unité. Ces séquences sémantiques montrent la subtilité de la lecture, de nombreux sujets développés par les élèves ne sont en effet qu'implicites dans le texte.

La participation active des élèves à l'ensemble des différents sujets est également manifeste.

Nous allons détailler l'unité 1 pour en dégager la richesse de l'activité lectrice.

4.2 L'activité lectrice :

4.2.1 Analyse de l'activité lectrice de la première unité.

Celle-ci peut-être découpée en six séquences . Je choisis de ne présenter l'analyse que les deux premières séquences en dégagant la nature de l'activité lectrice des propos des élèves.

UNITE I : à propos de Yann			
Séquences	Elèves	Propos des élèves	Activité lectrice
1/ Rôle essentiel de Yann dans le récit	Romain :	C'est rigolo de savoir que Yann il sert un peu à quelque chose en fait, à part comme boussole ! Là il sert, il sert à, j'sais pas !	Evoque sa réaction subjective à l'évolution de l'activité d'un personnage dans le récit, explique, Interprète symboliquement l'activité de ce personnage dans les passages précédents ;
	Valentin :	incompréhensible	
	Romain :	Voilà ! à prendre, à prendre des choses, parce que sans lui, ils seraient jamais montés dans le train, ils seraient jamais partis	Explique par une reformulation à partir du scénario sans Yann
	Romain :	Ils auraient jamais vécu ça !	Anticipe synthétiquement
	Valentin :	C'est une partie importante !	évalue l'importance d'un personnage dans le récit
2/ Rapprochement avec le rôle du Petit Poucet	Romain :	Voilà ! Yann c'est, c'est, c'est, c'est comme un Petit Poucet, s'il n'y avait pas lui, euh, rien ne se serait passé quoi ! En fait, ils n'auraient pas pu prendre les billets aussi facilement euh..	Compare Yann avec le « Petit Poucet », anticipe synthétiquement, Explique par une reformulation à partir d' un scénario sans Yann
	Romain :	A manger, comme ça euh, en prenant dans le sac	Poursuit sa reformulation
	Romain :	Sans lui, ils ne seraient rien ! quoi !	Anticipe synthétiquement le résultat de son hypothèse
	Fleur :	Euh, ben moi, j'ai bien comme dit Romain, et ben euh, c'est vrai que sans, sans Yann ils ne seraient pas dans le train parce que c'est lui qui a pris les trois autres billets, parce que si non il y en avait que trois qui montaient et les autres qui couraient après le train	Cite, évalue, justifie et explique par une reformulation de passages de l'histoire, anticipe
	Fleur :	Et après, ben il fallait qu'ils se remplissent le ventre, donc aussi	Narre (reformule) et évalue le rôle de Yann
	Fleur :	Après il fallait qu'ils se remplissent le ventre donc heureusement qu'il y avait Yann, par ce que sinon...	Narre, apprécie la fonction de Yann
	Fleur :	C'est la plus importante des parties parce que euh, dans le petit groupe, c'est lui le	évalue l'importance de Yann dans la fratrie
	Fleur :	S'il avait, c'est comme, c'est comme dans le Petit Poucet, c'est lui qui est le cerveau, tous les autres ils ont les pétoches et et lui il dit il faut aller là bas, j'ai, j'ai, j'ai posé des petits cailloux	Reprend la comparaison avec le Petit Poucet, Interprète symboliquement narre

Cette activité en terme de posture se situe majoritairement au sein de cette aire interprétative. L'analyse de l'activité lectrice de cette unité se développe dans les différents registres langagiers de l'évaluation, de l'évocation, de la comparaison, de la citation, de la définition, de l'explication, de l'anticipation, de la narration, de l'interprétation et de l'appréciation. Ces diverses opérations définissent la posture interprétative que j'essaie de cerner à travers ses diverses facettes. Elle se caractérise entre autre par la capacité à faire des allers retours entre le texte lui-même et sa mise à distance critique.

Dans cette activité lectrice se tissent deux modalités de lecture, une lecture subjective et une lecture plus objective dont les déplacements me paraissent intéressants à analyser pour comprendre la dynamique de l'activité lectrice.

4.2.2 Analyse du subjectif et de l'objectif présents dans les propos des élèves

Faisons un zoom sur les séquences 3 et 4 de l'unité 1 pour illustrer nos propos

Réactions subjectives singulières Réactions subjectives partagées	Reformulations, réécritures du scénario objectives qui appuient un point de vue singulier Liens avec d'autres textes	Déplacement de son propos vers un propos qui prend un statut objectif au sein du groupe	Références à un savoir théorique expert Déplacement de ce savoir, construction d'un savoir objectif
1/ C'est rigolo (sous entendu moi je trouve ça rigolo) 4/Euh et ben moi j'ai ben comme dit Romain 10/Ah, là, là, c'est bon !	2/ Il sert à prendre quelque chose	3/ C'est comme un Petit Poucet 5/c'est lui le plus important Non...il s'est trompé 8/C'est le héros(subjectif) mais il se trompe ! Il assume	<u>Savoirs théoriques mobilisés :</u> 6/C'est normal, c'est le héros 7/un héros ne se trompe pas <u>Savoirs objectifs construits:</u> 9/Un héros peut se tromper s'il assume son héros et s'il parvient à conduire à une issue positive, s'il retrouve la sympathie du lecteur à la fin(critères implicites)

L'analyse des propos des élèves en terme d'objectivité et de subjectivité dans ce passage met à jour une dynamique. Un mouvement part 1/d'une réaction subjective première « c'est rigolo », 2/explicitée par des reformulations de passages de nature objective. Ce mouvement se poursuit par 3/une comparaison objective avec le Petit Poucet, car reprise d'un débat précédent où elle avait fait consensus « c'est comme un Petit Poucet ». Ce premier point de vue exprimé dans des propos où l'objectif sert à expliciter le subjectif va être repris par un autre lecteur, 4/ « et ben moi...comme dit Romain ». Un avis présenté comme objectif va naître de cette entente, 5/« c'est lui le plus important ». 6/Un savoir théorique est alors mobilisé par un autre élève pour appuyer l'objectivité de ce point de vue. Une tension apparaît, objectivement, les qualités de ce personnage ne correspondent pas aux qualités du héros 7/« un héros ne se trompe pas » et pourtant le ressenti singulier des lecteurs attribue ce statut à ce personnage, 8/« c'est le héros, mais il se trompe ! ». De cette tension naît 9/une redéfinition des caractéristiques du héros qui acquière un statut objectif au sein du groupe et qui 10/met fin à cette tension ce qui est ressenti subjectivement.

Cette analyse montre comment le subjectif explicité par de l'objectif est le catalyseur de constructions objectives au sein d'un groupe de lecteurs. Et comment une objectivité collective se construit dans le partage de points de vue subjectifs individuels.

Cette circulation entre le subjectif et l'objectif apparaît de façon manifeste sur le plan langagier. On oscille en permanence entre l'emploi du pronom personnel dans « je trouve », « moi je trouve » et l'emploi du pronom démonstratif dans « c'est » à valeur générale.

Autant l'analyse de l'enchaînement des sujets de la discussion que l'analyse de l'entrelacement du subjectif et de l'objectif ont montré l'importance du groupe de lecteurs, de ses interactions dans la dynamique de l'activité lectrice.

Je me propose d'analyser la nature de l'activité langagière des élèves pour comprendre le rôle qu'elle joue dans cette co-construction de l'interprétation.

4.2.3 Analyse de l'activité langagière

Ce corpus recueilli présente de nombreux procédés langagiers qui font évoluer les postures de lecteurs. Nous en avons choisi quatre : la construction de la chaîne sémantique, les rebonds langagiers, la présence du discours de l'autre, les marqueurs de l'activité argumentative

Construction de la chaîne sémantique :

Je choisis d'analyser la construction de la chaîne sémantique sur le corpus de la séquence un de la première unité

- 1) E2 : Alors vos impressions sur ce passage ? Romain ?
- 2) Romain : c'est rigolo de savoir que Yann il sert un peu à quelque chose en fait, à part comme boussole ! Là il sert, il sert à, j'sais pas !
- 3) Valentin : ++++ (propos incompréhensibles)
- 4) Romain : voilà, à prendre, à prendre des choses parce que, sans lui, sans lui, ils seraient jamais montés dans le train, ils seraient jamais partis !
- 5) E2 : oui, donc euh
- 6) Romain : Ils auraient jamais vécu ça !
- 7) Romain : C'est une partie importante
- 8) Romain : Voilà ! Yann c'est, c'est, c'est, c'est comme un Petit Poucet, s'il n'y avait pas lui euh, rien ne se serait passé quoi ! en fait, ils n'auraient pas pu prendre les billets aussi facilement euh...
- 9) E2 : Mum, mum, alors déjà...
- Romain : à manger comme ça euh, en prenant dans le sac
- 10) E2 : Déjà, c'est lui qui est à l'origine de leur départ
- 11) Romain : oui
- 12) E2 : et tu dis que, en fait...
- 13) Romain : sans lui ils ne seraient rien quoi !
- 14) E2 : D'accord ! Fleur ?
- 15) Fleur : euh ben moi j'ai bien comme dit Romain, et ben euh, c'est vrai que sans, sans Yann ils ne seraient pas dans le dans le train parce que c'est lui qui a pris les trois autres billets, parce que sinon il y en avait que trois qui montaient les autres qui couraient après le train
- 16) E2 : Mum, mum, d'accord !
- 17) Fleur : et après, ben il fallait qu'ils se remplissent le ventre, donc aussi
- 18) E2 : et après, j'ai pas entendu ?
- 19) Fleur : après il fallait qu'ils se remplissent le ventre donc heureusement qu'il y avait Yann parce que sinon
- 20) E2 : Mum, mum, bon donc vous voyez Yann là, vous dites c'est important parce que, il a un rôle important
- 21) Fleur : c'est la plus importante des parties, parce que euh dans le petit groupe c'est lui le plus important parce que enfin après...
- 22) E2 : Oui
- Fleur : s'il avait, c'est comme, c'est comme dans le Petit Poucet, c'est lui qui est le cerveau, tous les autres ils ont les pétoches et et lui il dit il faut aller par là bas j'ai, j'ai, j'ai posé des petits cailloux

On peut apprécier le déplacement qu'il existe entre le statut implicite que Romain attribuait à l'activité de Yann dans sa première intervention et le statut de cerveau qui lui est conféré en fin de séquence. Il est possible de suivre le fil de la construction de la chaîne sémantique qui a permis ce déplacement.

« Prendre des choses » a évoqué la prise des billets de train et donc le départ en train. A partir de là des conséquences de l'absence de Yann ont été anticipées . Le « donc » de l'enseignante a eu comme conséquence une évaluation « c'est une partie importante » qui a suscité la comparaison avec le *Petit Poucet*. Le terme de « rôle » de l'enseignante a provoqué l'apparition de l'article défini « le » à la place de « une » dans « le plus important » et le terme de « cerveau » qui manifeste une interprétation de nature symbolique.

Cette analyse montre que le sens est co-construit dans les interactions et que la nature de l'activité lectrice se déplace.

Rebonds langagiers, reprises ou reformulations:

Je choisis ici encore de procéder à cette analyse sur le corpus des séquences 1 et 2 de la première unité:

- 23) E2 : Alors vos impressions sur ce passage ? Romain ?
24) Romain : *c'est rigolo de savoir que Yann il sert un peu à quelque chose en fait, à part comme boussole ! Là il sert, il sert à, j'sais pas !*
25) Valentin : +++++ (propos incompréhensibles)
26) Romain : *voilà, à prendre, à prendre des choses parce que, sans lui, sans lui, ils seraient jamais montés dans le train, ils seraient jamais partis !*
27) E2 : oui, donc euh
28) Romain : *Ils auraient jamais vécu ça !*
29) Romain : *C'est une partie importante*
30) Romain : *Voilà ! Yann c'est, c'est, c'est, c'est comme un Petit Poucet, s'il n'y avait pas lui euh, rien ne se serait passé quoi ! en fait, ils n'auraient pas pu prendre les billets aussi facilement euh...*
31) E2 : Mum, mum, alors déjà...
Romain : *à manger comme ça euh, en prenant dans le sac*
32) E2 : Déjà, c'est lui qui est à l'origine de leur départ
33) Romain : *oui*
34) E2 : et tu dis que, en fait...
35) Romain : *sans lui ils ne seraient rien quoi !*
36) E2 : D'accord ! Fleur ?
37) Fleur : *euh ben moi j'ai bien comme dit Romain, et ben euh, c'est vrai que sans, sans Yann ils ne seraient pas dans le dans le train parce que c'est lui qui a pris les trois autres billets, parce que sinon il y en avait que trois qui montaient les autres qui couraient après le train*
38) E2 : Mum, mum, d'accord !
39) Fleur : *et après, ben il fallait qu'ils se remplissent le ventre, donc aussi*
40) E2 : et après, j'ai pas entendu ?
41) Fleur : *après il fallait qu'ils se remplissent le ventre donc heureusement qu'il y avait Yann parce que sinon*
42) E2 : Mum, mum, bon donc vous voyez Yann là, vous dites c'est important parce que, il a un rôle important
43) Fleur : *c'est la plus importante des parties, parce que euh dans le petit groupe c'est lui le plus important parce que enfin après...*
44) E2 : Oui
45) Fleur : *s'il avait, c'est comme, c'est comme dans le Petit Poucet, c'est lui qui est le cerveau, tous les autres ils ont les pétoches et et lui il dit il faut aller par là bas j'ai, j'ai, j'ai posé des petits cailloux*

Deux catégories de reprises et de reformulations apparaissent dans le corpus :

- dans le premier cas c'est l'énonciateur lui-même qui reprend son propos,
- dans le second c'est un pair qui assure la reprise.

- Reprise par l'énonciateur lui-même :

Romain par exemple reformule et reprend « sans lui » au cours d'interventions successives. (cf.corpus) Dans la dernière reprise, Romain résume et généralise son propos. Sa posture de lecteur interprète se déplace, d'une réécriture du scénario dans sa première intervention, il conclut par une interprétation symbolique. En effet cette dernière intervention synthétique apparaît comme conclusive, le marqueur « quoi » le manifeste.

- Reprise par un pair :

Pour illustrer la seconde catégorie de reformulation, je reprends deux exemples de Fleur : « sans Yann, sans yann » Fleur reprendra cette formulation dans l'intervention qui suit mettant en exergue les liens de causalité et conclut son développement par une reformulation inversée : « donc heureusement qu'il y avait Yann » .

Cela lui permet d'enchaîner sur une deuxième reprise, elle reprend alors l'intervention de Romain « c'est une partie importante » et huit interventions plus loin « c'est la plus importante des parties, parce que », et se faisant effectue un premier déplacement en reprécisant le thème « c'est lui le plus important ».

Elle reprend l'enchaînement importance/comparaison avec le Petit Poucet « *c'est lui le plus important* »...*c'est comme dans « le Petit Poucet »* ce qui la conduira par une abstraction à une interprétation symbolique du rôle de Yann « *c'est lui qui est le cerveau* ». Cette double reformulation a permis à Fleur de déplacer sa posture de lecteur interprète, pour accéder à une interprétation symbolique.

Les reformulations omniprésentes dans le corpus leur permettent de ne pas en rester au statut de simple répétiteur, en apportant au propos repris une touche argumentative, elles occasionnent des déplacements de sens, donc de postures de lecteurs . Le sens se crée dans l'interaction, par la reformulation, les postures de lecteurs évoluent. Ces reformulations apparaissent être un indice de la co-activité interprétative.

prise en compte du discours de l'autre

- 1) E2 : Alors vos impressions sur ce passage ? Romain ?
- 2) Romain : *c'est rigolo de savoir que Yann il sert un peu à quelque chose en fait, à part comme boussole ! Là il sert, il sert à, j'sais pas !*
- 3) Valentin : ++++ (propos incompréhensibles)
- 4) Romain : **voilà**, à prendre, à prendre des choses parce que, sans lui, sans lui, ils seraient jamais montés dans le train, ils seraient jamais partis !
- 5) E2 : oui, donc euh
- 6) Romain : *Ils auraient jamais vécu ça !*
- 7) Romain : *C'est une partie importante*
- 8) Romain : **Voilà** ! Yann *c'est, c'est, c'est, c'est comme un Petit Poucet, s'il n'y avait pas lui euh, rien ne se serait passé quoi ! en fait, ils n'auraient pas pu prendre les billets aussi facilement euh...*
- 9) E2 : Mum, mum, alors déjà...
- 10) Romain : *à manger comme ça euh, en prenant dans le sac*
- 11) E2 : Déjà, c'est lui qui est à l'origine de leur départ
- 12) Romain : *oui*
- 13) E2 : et tu dis que, en fait...
- 14) Romain : *sans lui ils ne seraient rien quoi !*
- 15) E2 : D'accord ! Fleur ?
- 16) Fleur : **euh ben moi j'ai bien comme dit Romain**, et ben euh, c'est vrai que sans, sans Yann ils ne seraient pas dans le dans le train parce que c'est lui qui a pris les trois autres billets, parce que sinon il y en avait que trois qui montaient les autres qui couraient après le train
- 17) E2 : Mum, mum, d'accord !
- 46) Fleur : *et après, ben il fallait qu'ils se remplissent le ventre, donc aussi*
- 47) E2 : et après, j'ai pas entendu ?
- 48) Fleur : *après il fallait qu'ils se remplissent le ventre donc heureusement qu'il y avait Yann parce que sinon*
- 49) E2 : Mum, mum, bon donc vous voyez Yann là, vous dites c'est important parce que, il a un rôle important
- 50) Fleur : *c'est la plus importante des parties, parce que euh dans le petit groupe c'est lui le plus important parce que enfin après...*
- 51) E2 : Oui
- 52) Fleur : *s'il avait, c'est comme, c'est comme dans le Petit Poucet, c'est lui qui est le cerveau, tous les autres ils ont les pétoches et et lui il dit il faut aller par là bas j'ai, j'ai, j'ai posé des petits cailloux*
- 53) E2 : D'accord !
- 54) Valentin : **c'est vrai mais...**
- 55) E2 : ça veut dire quoi c'est c'est le cerveau en fait
- 56) Valentin : *Dans « l'enfant océan », j'trouve que c'est pas pareil que dans « le Petit Poucet » parce que quand même là, les frères de Yann*
- 57) E2 : Mum, mum
- 58) Valentin : *ils sont quand même plus intelligents que les frères du Petit Poucet !*
- 59) E2 : Oui !
- 60) Valentin : *Les frères du Petit Poucet ils disent mais rien de rien de rien, ils ont toujours peur* **comme dit Fleur**
- 61) E2 : Oui
- 62) Valentin : *Alors que là quand même euh, ça va, ils ils essaient de faire des petites choses quand même*
- 63) E2 : Ils participent quand même à l'action !
- 64) Valentin : *oui*
- 65) Lorine : *Maîtresse ! c'est normal c'est le héros donc euh, de toute façon !*

- 66) E2 : oui ! Alors bon, est-ce qu'il a toutes les qualités du héros là ?
- 67) Romain : *Non, non quand même pas, parce que, vu qu'on apprend qu'il s'est trompé...*
- 68) Nills : *en général, les héros...*
- 69) Romain : *...c'est pas obligé...*
- 70) Nills : *oui*
- 71) Romain : *... il a pas toutes les qualités, parce que d'habitude un héros, oh ça se trompe jamais quoi !*
- 72) E2 : *Ah oui ?*
- 73) Romain : *puis là d'un seul coup quoi, enfin non, pas jamais mais bon, la plupart du temps*
- 74) Margaux : *Oui, mais il a raison*
- 75) Romain : *voilà la plupart du temps il a raison, puis là il se trompe*
- 76) Lorine : *oui, mais là pour l'instant c'est le héros quand même de l'histoire*
- 77) Romain : *oui c'est le héros...*
- 78) Lorine : *Voilà*
- 79) Romain : *... mais il se trompe*
- 80) E2 : *Nills ?*
- 81) Nills : *ben moi ils ont ils ont une sacrée technique pour euh, pour euh, pour quand ils sont dans le train, ils, euh, ils disent qu'ils ont changé de place, alors qu'il y a leur jumeau là bas !*
- 82) E2 : *Mum, mum, donc vous avez été impressionnés par leur façon de faire ! Nicolas, qu'est-ce que tu veux rajouter ?*
- 83) Nicolas : *oui, mais même, même s'il s'est trompé il assume quand même, il doit assumer quand même ce qu'il a fait même s'ils se sont trompés*

La prise en compte du discours de l'autre est représentée au sein de chacune des unités de la séance. Elle se traduit de diverses façons :

- La fréquence d'emploi des « voilà » chez Romain signifie qu'il approuve l'intervention précédente, qu'elle lui permet de poursuivre son développement.
- Fleur, Valentin, Romain, manifestent par l'emploi de « *et bien moi, j'ai bien, comme dit Romain, c'est vrai que...* », « *comme dit Fleur* », « *...c'est vrai que* » qu'ils approuvent les idées développées par leurs pairs. Ces marqueurs annoncent une reformulation et nous avons vu que le sens se déplace dans la reformulation.
- D'autres marqueurs tels que « *c'est vrai, mais* », « *Oui, mais* », « *non c'est pas que ça Nicolas* » annoncent par contre des discours qui vont apporter des nuances aux propos précédents, des déplacements de sens. Ces marqueurs attestent d'une négociation du sens.

Les élèves situent leurs interventions par rapport au discours d'autrui pour présenter un point de vue qui conforte, précise, nuance ou s'oppose à ce qui a été dit précédemment Cette présence du discours de l'autre paraît être un indicateur supplémentaire de la co-construction du discours.⁴

Les marqueurs de l'activité argumentative

Enfin, l'activité argumentative se marque explicitement grâce à l'utilisation massive de ces connecteurs :

C'est vrai que sans...parce que parce que c'est lui...parce que si non
 donc aussi
 après.. ;donc .. ;parce que sinon
 c'est ...parce que..c'est lui..parce qu'enfin après
 Je trouve que c'est...parce que quand même...
 Alors que là

⁴ Une seule intervention apparaît se situer hors de ce cadre ne reprenant aucune intervention et ne semblant reprise immédiatement par aucune autre. Toutefois son propos aura une incidence dans la progression de la définition du héros, il permettra à Nicolas de trouver la qualité du héros manifeste chez Yann, « il assume ».

Non.. ; parce que, vu qu'

Des relations de causalité, de conséquence, de comparaison, sont exprimées. Ce procédé langagier se conjugue avec les précédents pour faire passer les élèves d'une posture de lecteur à une autre, par exemple de la posture de récitant à la posture interprétative donne au texte une dimension symbolique.

Conclusion :

Il ressort de cet exemple d'analyse sur un corpus restreint (une seule séance et un seul extrait dans cette séance) que l'activité lectrice du groupe loin de se figer à un niveau de la grille circule d'une posture à une autre. Ce déplacement est visible à travers la progression thématique et grâce à l'analyse linguistique des interactions. Celles-ci manifestent la co-activité interprétative du groupe. Il m'appartient maintenant d'étudier grâce à une recherche longitudinale les déplacements individuels et ce qui dans la posture de l'enseignant peut les favoriser.

Bibliographie :

- Bucheton D., Bautier E. Interactions: co-construction du sujet et des savoirs, *Le Français aujourd'hui* N° 113. p24-32
- Bucheton, D. *Les postures de lecture des élèves au collège*. In : Fourtanier, M.J. (coord.), Langlade G. (coord.). *Enseigner la littérature. Actes du Colloque : Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Paris : Delagrave, Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées, 2000, pp. 201-213.
- Jorro, A., *Le lecteur interprète*, Paris, P.U.F., 1999
- Jorro A., Croce-Spinelli H., *Gestes du professeur et activité interprétative de lecteurs de cycle3*, Colloque CERFEE-IRSA, Montpellier, 2003
- De Certeau M. *L'invention au quotidien, 1. arts de faire*, folio essais 2002, 1^{ier} dépôt légal, 1990
- Jauss H.R. *Pour une esthétique de la réception* , coll. Tel, éd. Gallimard, 2001, 1^{ier} dépôt dans la collection, 1990
- Picard, M. *La lecture comme jeu*, éd. de Minuit, Paris, 1986.

