

Hélène Crocé-Spinelli
Maître de conférences, Sciences de l'Éducation,
IUFM de Basse Normandie,
Laboratoire CERSE
Université de Caen Basse Normandie,

Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire.

L'approche par compétences, développée dans le système éducatif depuis les années 90, est affirmée avec le décret de juillet 2006 relatif à la mise en œuvre en France du socle commun des connaissances et des compétences. Cette approche est-elle pertinente pour l'enseignement de la lecture littéraire à l'école élémentaire ? Poser cette question suppose, en premier lieu, que l'enseignement de la lecture littéraire a sa place à l'école élémentaire. Depuis les programmes de 2002, la littérature a fait son entrée comme nouvelle discipline de l'école élémentaire et, avec elle, l'enseignement de la lecture littéraire. Si les programmes de 2008 pour l'école élémentaire n'octroient plus une place identique à la littérature et à l'enseignement de la lecture littéraire, ils affirment cependant se situer en cohérence avec le texte du socle commun de 2006, et en cela, ils n'excluent pas le travail de la lecture littéraire. En effet, le texte du socle commun de 2006, quant à lui, se situe, par contre, en parfaite cohérence avec les programmes de 2002, dont il reprend les principes et les développe en termes de compétences et de connaissances comme le montrent Marcoin, D & Tauveron, C. (2008). Je pars donc du postulat que la formation du lecteur nécessite une formation à la lecture littéraire dès l'école élémentaire et que cette formation peut et doit toujours y trouver sa place.

Je réponds, par ailleurs, à cette question en choisissant d'étudier une situation didactique particulière, celle du débat littéraire, en m'appuyant sur des données issues de ma recherche de thèse (Crocé-Spinelli, H., 2007). Le choix de cette situation didactique est en rapport avec la conception de la lecture littéraire fondée à partir des travaux de théoriciens de la littérature : les théories de la réception de Jauss (1978) et de Iser (1985), mais surtout les travaux de Picard (1986) et son aire de jeu interprétative entre participation et distanciation, ainsi que ceux de Barthes (1968, 1973, 1976) qui permettent d'appréhender le rapport processuel d'un sujet lecteur au texte littéraire. Je m'inscris dans le courant de la didactique du français qui à la suite de Jorro (1999), de Bucheton (2000), de Dufays (2002) pense la lecture littéraire à partir du sujet lecteur en termes de postures de lecteurs, ce qui signifie que le sens se construit dans la relation entre un texte et un lecteur. Cette conception de la lecture littéraire et de son enseignement reconnaît le lecteur empirique, son processus d'élaboration de sens dont l'activité ne se réduit pas à une coopération guidée par le texte. Elle se situe en rupture avec la conception sous-tendue par l'enseignement traditionnel des textes littéraires, qui planifie par avance le questionnement propice à diriger la maîtrise du contenu textuel ou la découverte de la « bonne » interprétation du texte. Elle permet de concevoir la lecture littéraire comme relevant d'un processus où se conjugue une pluralité de systèmes de pensées d'un lecteur. En effet le lecteur, dans son rapport au texte et à ses multiples dimensions, investit une aire de jeu

interprétative de lectures psycho-affectives, émotives, projectives, mais aussi réalistes, symboliques, critiques, appréciatives. À la suite d'autres recherches en didactique du français, notamment celle de Beltrami et al.(2006), le débat littéraire est alors conçu comme un dispositif didactique au service de la lecture interprétative. Dans ma recherche, il est pensé comme favorisant la rencontre des lecteurs avec le texte, le partage de lectures empiriques ; il favorise aussi dans l'interaction l'investissement du texte et des lectures, la circulation entre des postures de lecteurs et la dynamique du processus interprétatif. C'est donc un dispositif permettant, dans l'interaction, de mobiliser et d'enseigner, simultanément et de façon intégrée, les multiples compétences que requiert la lecture littéraire et de prendre en compte la complexité du jeu littéraire.

Si les documents d'accompagnement des programmes de 2002 développent cette conception du débat littéraire, ils restent peu explicites sur les compétences de lecture littéraire visées et sur celles que l'enseignant doit mobiliser pour s'engager dans cette nouvelle approche.

Je choisis, pour cet article, d'illustrer mon propos en présentant l'analyse d'un court extrait d'un débat littéraire recueilli dans le cadre de ma recherche de thèse (Crocé-Spinelli, 2007), dans une situation pensée en accord avec les principes précédemment énoncés qui prend appui sur le dispositif de « cercle de lecture » de Vanhulle et al. (2001). Après une présentation du dispositif méthodologique de recueil des données, je mettrai au jour, à travers les propos des lecteurs, les postures de lecture agies ainsi que la multiplicité des compétences effectivement mobilisées par des élèves de cycle 3 dans la lecture collective d'un texte de littérature de jeunesse et leur conjugaison. Puis j'en viendrai, dans une seconde partie, aux gestes professionnels de l'enseignant qui ont permis à ces compétences de lecture de se manifester.

1. Préalables méthodologiques

Le débat interprétatif qui fait l'objet de l'analyse de cet article porte sur les quatre derniers chapitres d'un roman de littérature de jeunesse, « L'enfant océan » de Jean-Claude Mourlevat (1999), qu'il est nécessaire de présenter afin de pouvoir apprécier l'activité de lecture des élèves : Mourlevat entraîne le lecteur dans une triste famille de milieu populaire, les Doutreleaux, où Yann est le plus petit et le plus intelligent d'une fratrie de sept garçons. Il surprend un soir quelques mots d'une discussion animée entre ses parents « demain je vais les tuer tous les sept » et décide de partir, d'entraîner ses frères dans sa fuite vers l'océan. L'aventure se termine à Bordeaux où la fratrie se trouve séquestrée, jusqu'à l'arrivée des gendarmes, dans la résidence secondaire d'un riche industriel, Gilles Faivre qui a sept filles. Cette fuite permettra à Yann de réconcilier ses parents avec ses frères et de poursuivre son voyage vers l'Ouest. Elle est racontée tant par les enfants eux-mêmes que par les témoins qui les croisent. Ce texte se présente sous la forme d'un relais de narration.

Ce débat constitue le dernier des cinq que ce groupe d'élèves a vécus sur cette œuvre. Il s'agit du dénouement du roman, où la fratrie reprend contact par téléphone avec ses parents. Libérés de leur séquestration par les gendarmes, les six frères de Yann retrouvent leurs parents alors que ce dernier, instigateur de cette fugue, poursuit seul son voyage vers l'océan.

L'enseignante a pour visée de développer une approche interprétative du texte littéraire qui favorise le développement du processus interprétatif des élèves dans l'interaction, en évitant de déterminer par avance la nature de l'activité lectrice. Les huit élèves sont assis en cercle avec l'enseignante, ils ont lu individuellement le texte avant la séance. Le débat n'est ni ouvert, ni organisé autour de questionnements préalablement et stratégiquement déterminés, où sont ciblées les difficultés du texte et la compréhension de ses lieux d'indétermination.

L'enseignante commence par une lecture à haute voix du passage à l'ensemble du groupe et amorce l'échange à partir des réactions des élèves. Le texte est à disposition des élèves pendant le débat. Un affichage comportant une liste d'entrées dans le texte littéraire ou thématiques littéraires est affiché à portée du regard des élèves.

La méthodologie doit permettre d'appréhender l'activité lectrice des élèves et celle de l'enseignante. Pour cela, la séance a fait l'objet d'un enregistrement vidéo qui a été transcrit et de deux entretiens d'autoconfrontation vidéo conduits avec l'enseignante et les élèves qui ont également été retranscrits, ceci afin de recueillir le point de vue des acteurs.

L'analyse comprend donc les deux volets de l'activité de lecture des élèves et celle de l'enseignante. L'activité de lecture des élèves est analysée à partir des compétences de lecture mobilisées par les élèves, mais également à partir des postures de lecteur. Celles-ci ont été définies à partir des travaux de Picard (1986), notamment à partir de son « aire transitionnelle » qui délimite l'étendue des façons de jouer le jeu de la lecture littéraire. Le terme de posture signifie la position qu'occupe un lecteur qui se situe dans un rapport dynamique avec le texte littéraire à l'intérieur de l'espace de jeu. Celle-ci peut varier de la posture de « lecteur évadé du texte » ou de « lecteur récitant », à la posture de « lecteur interprète » (Jorro, 1999), selon que le lecteur, piégé dans son monde interne, projette ses fantasmes sur le texte ou qu'il reste centré sur le texte, pris par la littéralité du récit ou qu'il se mette à distance du texte, entre autres, par des généralisations. L'analyse de l'activité enseignante en termes de gestes professionnels permet, à la suite de Jorro (2002), de penser la pratique enseignante autrement qu'en termes de stratégie et de technicité et de reconnaître dans l'action formative l'importance de la dimension humaine et symbolique d'un sujet porté par des valeurs et inscrit dans son corps. La professionnalité se manifeste au travers du langage de l'enseignant dans ses dimensions verbales et non verbales, je me centrerai principalement dans cette recherche sur l'étude du langage verbal.

La méthodologie ainsi présentée, j'en viens à l'analyse de l'activité des élèves.

2. La caractérisation du genre littéraire du texte ou la synthèse d'un processus interprétatif collectif

L'extrait choisi permet de mettre particulièrement en valeur la manifestation d'une compétence complexe - la caractérisation du genre littéraire du texte – ainsi que le processus interprétatif collectif qui en a permis le développement. Cet extrait concerne les cinq dernières minutes du dernier débat. Il présente une évolution manifeste des postures de lecteurs et de l'activité de lecture :

- Il commence par des réactions embryonnaires, peu explicitées, qui se situent aux extrémités de l'aire interprétative, avec d'une part une réaction subjective (625)/ *j'ai pas trop aimé la fin* / du « lecteur réactif » et d'autre part une réaction portant sur la compréhension des mots du texte (815)/ *ben moi j'ai trouvé un petit peu qu'il y avait beaucoup de mots qui étaient assez compliqués à comprendre* / du « lecteur récitant, attaché à la littéralité du texte ».

- La fin de l'extrait présente une interprétation portant sur le fonctionnement du texte, son genre, qui apparaît comme un événement interprétatif (865)/ *moi j'ai trouvé un truc / c'est Valentin / il y a une histoire qui se rapproche plutôt de la réalité et une autre qui s'éloigne de la réalité !* / qui relève, elle, de la posture du « lecteur interprète créatif ». Cette interprétation est de plus développée et argumentée par des données textuelles reprises aux précédentes prises de paroles des autres élèves et réorganisées grâce au recours à l'image métaphorique de la double feuille : (871)/ *on a d'un côté de*

la feuille / on a l'histoire qui se passe dans la réalité / avec Yann comme dit Romain y a du magique / et de l'autre côté de la feuille et ben il y a la vraie vie avec tous ces mots vulgaires et tous ces sentiments et quand on replie ces deux feuilles / elles se correspondent /. Nous pouvons apprécier la pertinence de cette interprétation ; lors de la présentation des préalables méthodologiques, le texte avait d'ailleurs été situé « entre conte et récit réaliste ». Bien que cette lecture apparaisse alors, en se référant à Eco (1992), comme une interprétation attendue, programmée par le texte, elle n'en demeure pas moins un acte de création d'un lecteur.

Une telle évolution, en si peu de temps, de l'activité de lecture des élèves et des postures de lecteurs mérite de chercher à comprendre le processus qui l'a favorisée, les compétences de lecture qui l'ont permise. Il semblerait au travers de cette évolution que cet événement interprétatif ne soit pas le fait d'un seul élève mais qu'il procède d'une construction collective.

Pour répondre à ces interrogations je vais analyser l'activité lectrice qui précède l'évènement interprétatif mentionné ci-dessus. Je repère, dans cet extrait, cinq mouvements :

- Un premier mouvement naît d'une réaction appréciative qui porte sur la fin du récit (625) / *j'ai pas trop aimé la fin* /. Il se développe à partir d'un avis porté sur cette fin (677) / *pour moi l'histoire elle est pas terminée* / par lequel l'élève appréhende le caractère ouvert de cette fin de récit en établissant une distinction entre la fin du récit et la fin de l'histoire. Il convoque ses savoirs sur les dénouements des récits (687) / *autant une fin qui fasse réellement un déclic pour euh / pour vraiment qu'on finisse l'histoire* / en faisant appel à ses expériences de lecture / *comme par exemple Sacrée sorcière* / pour comparer les effets produits par ces types de fin sur la lecture / *c'est plus facile* / et aboutir à l'appréciation du caractère magique de cette fin / *là c'est plus magique* / et de son inscription dans le monde des contes merveilleux (696) / *là / on dirait quelqu'un qui sort d'un conte merveilleux* /.

- Le second mouvement se développe lui aussi à partir de cette même réaction appréciative portée sur la fin du récit (707) / *j'ai pas trop aimé la fin du récit* / mais les explications données par les élèves font prendre à ce mouvement une toute autre direction. C'est une réaction affective produite par l'évènement final du récit qui pour une élève est à l'origine de cette appréciation (729) / *c'est triste* / (709) / *ben parce que Yann il part* /, alors qu'une autre élève mettant en rapport son appréciation de la fin du récit avec celle qu'elle porte au début du récit (719) / *moi aussi ça m'a pas vraiment plu / j'ai beaucoup préféré le début* / fera évoluer ce mouvement vers une comparaison des rythmes des parties du texte (722) / *ben parce que jusqu'aux chats il y avait de l'action / que après je trouve que ça a commencé à être triste (...)* / *puis lent* /. Une discussion s'engage alors entre les élèves sur les effets que ces différences de rythmes produisent sur la lecture (752) / *ben justement ils disent que c'est lent / c'est triste / il n'y a plus d'action / ben justement au moins ça fait une petite pause / il faut une pause et d'un seul coup / là / il y a les policiers qui arrivent et puis Yann il s'est échappé / (...)* *ça repart dans l'aventure quoi / ça laisse un peu respirer* /.

- Le troisième mouvement prend lui naissance dans la réaction à la compréhension des mots du texte (815) / *ben moi j'ai trouvé un petit peu qu'il y avait beaucoup de mots qui étaient assez compliqués à comprendre* /. Il se déploie au travers d'échanges portant sur le lexique utilisé dans ce passage en établissant des liens avec les autres parties du texte (823) / *les mots ils étaient pas différents que dans les autres chapitres* / ainsi qu'avec leur vécu et avec d'autres textes pour conduire les lecteurs à échanger

autour de l'effet produit par l'emploi de ce lexique et à appréhender le caractère réaliste du roman (825)/ *ben c'est comme une histoire vraie ça au moins !/.*

- Au sein du quatrième mouvement est discuté le caractère vraisemblable de ce récit, la présence dans ce texte des deux univers du merveilleux et du réalisme en interrogeant les liens d'intertextualité de ce texte avec le *Petit Poucet* (832)/ *mais dans le Petit Poucet c'est pas possible/.*

- Pour finir, le mouvement qui précède l'évènement interprétatif dont j'essaie de comprendre l'émergence, porte sur le processus d'écriture de l'auteur en lien avec les effets produits sur le lecteur (844)/ *Jean-Claude Mourlevat (...) il a dû se passer quelque chose dans sa vie (...) il a voulu le mettre dans son livre (...) pour nous faire passer tous ces sentiments /.* Si les mouvements précédents présentaient les prémices d'un regard sur l'écrit en tant que signifiant par l'exploration des relations entre le texte et le lecteur, ce mouvement donne lui à voir, de façon certes embryonnaire, l'accès à l'expérience esthétique par l'investissement de l'écriture dans ses liens avec la lecture.

Cette analyse met au jour que ce processus interprétatif est le fruit d'une activité lectrice plurielle et collective. Cette activité est plurielle dans le sens où elle porte sur différents aspects du récit, du texte, mais aussi du fait qu'elle se développe dans les différents registres langagiers de l'évaluation, de l'évocation, de la comparaison, du questionnement, des émissions d'hypothèses, de l'explication, de l'appréciation et qu'elle se déploie dans les relations soit binaires, soit ternaires, entre les trois pôles du lecteur, du texte et de l'auteur. Ces résultats sont également mis en lumière dans les travaux de Battistini (2008). Nous avons pu apprécier que, dans cet extrait, les réactions subjectives immédiates, ou les réactions portant sur la compréhension des mots du texte apparaissent comme des leviers d'un processus interprétatif collectif qui mûrit au sein d'une circulation entre des postures de lecteur, dans des liens tissés avec d'autres contextes, d'autres textes, pour permettre l'émergence d'un évènement interprétatif. Un tel évènement apparaît clairement comme l'aboutissement d'un processus par « saisie interprétative » (Jorro, 1999). L'analyse met en relief le fait que cet évènement interprétatif procède d'une synthèse interprétative des précédents mouvements pris en charge par d'autres élèves. Il est le fruit d'un lecteur qui faisant preuve d'initiative, réorchestre de façon innovante les différents points de vue énoncés précédemment pour produire une interprétation de portée générale.

Il ressort de cet exemple d'analyse sur un corpus restreint qu'une approche du texte favorisant, dans l'interaction, le partage des réactions des lecteurs au texte, a permis à une compétence complexe de se manifester grâce à la mobilisation et à la conjugaison de diverses compétences s'inscrivant dans l'aire de jeu de la lecture littéraire.

Si j'ai choisi ce corpus c'est parce qu'il met en valeur, en peu de tours de paroles, le processus collectif qui permet l'émergence d'une compétence complexe, ici la caractérisation du genre de texte, mais ce choix soulève la question des autres compétences complexes de la lecture littéraire. C'est pourquoi il m'importe de préciser que l'analyse d'autres parties du corpus recueilli dans le cadre de ma recherche de thèse font voir des processus identiques qui ont permis à d'autres compétences complexes de se manifester (Crocé-Spinelli, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009). Ainsi : l'interprétation de la psychologie des personnages, de leurs mobiles, des rapports entre eux, de leurs valeurs et de celles de l'auteur ; mais aussi la compréhension du fonctionnement du texte, des jeux de l'écriture littéraire, ainsi que de la situation historique de ce texte dans son rapport au texte du *Petit Poucet*, enfin la compréhension par l'élève de son propre processus de lecture ...

Il m'appartient maintenant d'étudier, dans ce corpus, les gestes professionnels de l'enseignante qui ont favorisé ce processus collectif.

3. Les gestes professionnels favorables au développement du processus interprétatif

L'analyse du langage verbal de l'enseignante dans ce corpus met en relief, dans la continuité du travail de Jorro (2002), trois gestes professionnels favorables au développement de ce processus interprétatif et conforte ainsi des résultats de recherches portant sur d'autres corpus (Jorro, A. & Crocé-Spinelli, H., 2003 ; Crocé-Spinelli, H., 2007, 2009). Il s'agit de la valorisation de la posture du lecteur, de l'amplification de la parole interprétative et de l'instauration d'une communauté de lecteurs. L'importance de ce dernier geste dans le développement du processus interprétatif a été également mise en relief dans les travaux de recherche de Bichi (2005). Ainsi je vais caractériser ces trois gestes professionnels à travers leurs différentes actualisations. L'analyse révèle par ailleurs qu'une posture de « retenue éthique » (Jorro, 2002) irrigue l'ensemble des adresses de l'enseignante aux élèves et contribue au développement de cette activité interprétative.

3.1. La valorisation de la posture du lecteur

Ce geste professionnel suit un processus en deux temps. Il commence par des gestes d'accueil de la parole du lecteur qui donne à voir l'ouverture à l'imprévu par l'enseignante que requiert une approche du texte littéraire qui cherche à favoriser les réactions des élèves. Il se poursuit par des gestes d'accompagnement de la parole du lecteur qui vont permettre à celui-ci de développer sa pensée. Ainsi l'analyse montre comment le geste de valorisation de la posture du lecteur par son amplitude suscite, autorise l'activité du lecteur et en accompagne le développement jusque dans ses dimensions réflexives, favorisant ainsi la mobilisation de différentes compétences de lecture.

L'accueil de la parole du lecteur

Le corpus dénote deux modalités d'accueil de la parole individuelle : soit une attitude muette et corporelle d'attente collective, soit une réponse de l'enseignante à tel élève qui demande la parole ; deux modalités qui apparaissent également s'enchaîner dans le corpus : par exemple, lorsque l'enseignante commence par un regard circulaire vers la classe pour encourager les élèves à prendre la parole et continue par une adresse personnelle si elle voit qu'un élève fait mine de parler. L'importance de ces gestes d'accueil est confirmée par l'enseignante elle-même lors des entretiens post-séance :

..... / ce genre de séquence je le vois//// on écoute je pense qu'il faut que j'accueille tous leurs propos, que je sois attentive à tout ce qu'ils me disent / (...)

L'accueil des demandes de chacun traduit l'ouverture de l'enseignante à la prise en compte de l'imprévu - l'enseignante donnant la parole à celui qui la demande. Grâce aux variations de ce geste d'accueil, l'enseignante semble également s'ajuster aux différentes dispositions de chacun à prendre la parole et permettre à chacun d'occuper une place au sein du groupe incité à ne pas craindre la prise de parole devant autrui.

Mais l'enseignante ne s'en tient pas à accueillir la parole, à la faire émerger ; elle en favorise le développement, et cela, sous différentes modalités.

L'accompagnement de la parole

L'analyse du corpus fait voir toute l'amplitude du geste d'accompagnement dans ses modalités verbales et non verbales et qui se déploie du soutien en apparence le plus neutre, parfois sonore mais non verbalisé, à l'encouragement explicite ; il peut aussi s'en tenir à la parole émise ou aller jusqu'à des demandes d'explicitation réflexive.

Soutenir la parole

Dans cet extrait, le visionnement de l'enregistrement vidéo permet de remarquer de très légers hochements de tête, à peine perceptibles, accompagnant, de façon synchrone, les paroles de l'élève, ainsi qu'un rythme des mouvements en accord avec celui de l'élève, et, de plus, une absence de tout signe d'empressement, d'attente ou de tension. Cette micro-gestuelle est la manifestation évidente d'une présence, d'une écoute attentive, et que l'on peut interpréter comme un geste de soutien au développement de la parole de l'élève, dans sa modalité la plus neutre. Si dans certains cas, c'est la micro-gestuelle qui traduit cette présence au discours de l'autre, dans d'autres cas, ce seront plutôt des manifestations sonores comme les / mum mum /, ou / oui /, très fréquents dans le corpus, et qui remplissent cette même fonction.

Les élèves sont conscients de ces gestes et de leurs significations quant à la qualité de l'écoute de l'enseignante. Lors des entretiens d'autoconfrontation, ils en livrent leur perception :

- X : elle nous écoute bien elle est attentive à tout ce qu'on dit
C : sa position qu'est-ce que vous en pensez ?
X : elle est attentive / elle **écoute avec passion** elle est passionnée par ce qu'on dit
Romain : là on voit qu'elle écoute tout ce que dit Nicolas / on voit bien qu'elle écoute tout ce qu'il dit dans le moindre détail elle regarde bien
X : elle regarde dans les yeux **pour réfléchir** à ce qu'il dit
Fleur : elle fait toujours les mêmes gestes des **gestes de concentration** {cligne les yeux / fait des mouvements de tête} **comme si jamais elle voulait lire dans nos pensées pour vraiment savoir ce qu'il pense /**
C : qu'est-ce que vous ressentez quand elle vous regarde comme ça ?
Margaux : et ben moi ça fait que **j'arrive plus à dire les choses**
Nicolas : en quelque sorte quoi / **elle nous donne de la confiance**

Ce que ces extraits montrent, plus que le rôle de soutien de la parole, c'est la perception par les élèves de l'intérêt accordé par l'enseignante à leur propos, de la qualité de son écoute et de sa concentration. Au-delà de ce soutien souvent spontané à la parole de l'élève, on repère des demandes de clarification, ainsi que des sollicitations d'une explicitation réflexive.

Solliciter une explicitation réflexive :

L'intérêt porté au développement du propos de l'élève peut aller, chez elle, jusqu'à essayer de comprendre l'origine du propos émis, en amenant l'élève à cette compréhension grâce à une demande d'explicitation réflexive :

847. Pourquoi tu dis ça ? pourquoi tu as cette impression
840. **qu'est-ce qui te fait dire ça ?**

Le questionnement porte sur l'origine de l'éprouvé de l'élève. La demande d'explicitation réinscrit le sujet disant, pensant et éprouvant dans l'énonciation et valorise ainsi le sujet lecteur. Ainsi l'enseignante engage implicitement l'élève à un retour au pôle du texte. Il semble que ce geste puisse favoriser le développement du processus interprétatif d'un lecteur capable de revenir sur son processus de lecture et capable de mettre en lien le pôle du texte à partir de sa subjectivité. Le corpus recueilli présente de nombreuses occurrences de ce type de reformulation, fortement corrélé au rapport privilégié du sujet lecteur au texte.

Les gestes de soutien, de demande de clarification, de demande d'explicitation réflexive ou de synthèse réflexive se développent au sein de l'écoute des enseignantes se déplaçant à la rencontre de la pensée d'autrui. Ces gestes ouvrent un espace de compréhension et accordent à chacune des paroles l'espace / temps nécessaire à son développement afin que l'élève en arrive à appréhender les dimensions du récit ou de la textualité à partir de sa subjectivité de lecteur. Ces gestes permettent à l'enseignante de valoriser la posture du lecteur, de reconnaître son activité de lecture et de prendre en compte le rôle de sa subjectivité comme ressort de l'ensemble du processus interprétatif et donc d'ouvrir la situation de lecture à l'hétérogénéité interprétative sans pour autant perdre le pôle du texte.

Le corpus montre, au-delà de ces gestes de valorisation de la posture du lecteur, des gestes d'amplification de la parole interprétative

3.2. L'amplification de la parole interprétative

Dans le prolongement de l'accompagnement de la parole individuelle, le corpus montre des moments où l'enseignante valorise une parole qui fait événement, pour faire entendre à l'élève et au groupe un processus de lecture, des synthèses interprétatives, des lectures à mettre en liens favorisant ainsi la mobilisation de nouvelles compétences par les lecteurs. L'analyse de ces moments met au jour le rôle qu'a joué l'enseignante dans l'émergence de la saisie interprétative précédemment analysée.

En effet, deux occurrences de ce geste d'amplification de la parole interprétative concernent notamment les réactions des élèves portant sur les dimensions magique et réaliste du roman ; deux aspects présents dans la synthèse interprétative qui a fait l'objet de l'analyse du processus de lecture. Ceci confirme le fait que ces gestes ont pu la favoriser.

On trouve en effet une demande d'explicitation réflexive où l'enseignante par la reformulation redonne à l'élève à entendre ses dires, sa propre réaction au caractère magique du texte, afin de lui permettre de compléter son propos et de l'amener à remonter à ce qui dans le texte, a pu provoquer cette impression :

- 691. E : pourquoi tu dis que ça devient plus magique à la fin ?
- 692. Valentin : ben / parce que / parce que / parce que justement /
- 693. E : ouais et /// d'accord et qu'est-ce qui te fait dire ça ?

En ce qui concerne le caractère réaliste du roman, l'enseignante relève, sans y paraître, par une formule questionnante / *comment ça ?* /, une parole interprétative qui fait événement et engage les élèves à creuser cette interprétation qui émerge des propos des élèves. Mon interprétation de la valeur d'amplification de cette formule questionnante est confirmée par le fait que, quatre tours de paroles plus loin, l'enseignante prend elle-même en charge la synthèse du processus de lecture d'un élève et accorde alors une nouvelle amplification à cette parole interprétative.

- 825. Nicolas : ben c'est comme une histoire vraie ça au moins !
- 826. X : non !
- 827. Nicolas : oui ça se rapproche d'une histoire vraie !
- 828. E : comment ça ?
- 834. E : est-ce que tu penses que euh / ça / ça / le fait qu'il y ait des mots grossiers / tu dis / ça se rapproche de la réalité / c'est ça ?

Une nouvelle occurrence du geste d'amplification interprétative de la parole d'un élève a précisément lieu à la suite de l'évènement interprétatif qui a fait l'objet de mon analyse du processus de lecture :

868. **Ah !** alors tu veux dire L'enfant océan se rapproche de la réalité / Le petit Poucet de // d'accord/

Nous pouvons noter que les / comment ça ?/, / ah ?/ dont le point commun est à la fois l'ouverture sémantique maximale et l'intonation interrogative, semblent marquer à la fois la surprise et l'intérêt que porte l'enseignante aux propos des élèves repérés comme des évènements interprétatifs.

Par ailleurs ce geste d'amplification interprétative peut avoir pour fonction de mettre en relief des points de vue divergents relançant ainsi l'activité des lecteurs, c'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

702. *Valentin : un peu magique*

703. E : est-ce que ça vous / est-ce que vous / vous avez pensé à ça comme Valentin ?

704. E : depuis / depuis qu'ils sont au bord de l'océan / là ça vous / vous trouvez ça trop triste / trop lent / trop ?

705. *Fleur : oui parce qu'il y a plus d'aventure / ils marchent plus / ils sont coincés dans / dans une maison*

706. E : tu veux dire qu'ils n'avancent / qu'ils n'avancent plus ! hein ! //et toi / toi Romain / toi ça te plaît ça / cette fin / dans la maison ? attends / dis-moi si j'ai bien compris mais / toi ça te plaît pourquoi alors ?

Il apparaît que, par ces gestes d'accompagnement, l'enseignante valorise la posture de chacun des lecteurs, amplifiant les divergences de lectures et dynamise par là-même le processus de lecture collectif, ce qui me conduit à l'étude des gestes d'accompagnement d'une communauté de lecteurs.

3.3. L'accompagnement d'une communauté de lecteurs

L'analyse de l'activité lectrice a révélé la construction collective du cheminement interprétatif qui a conduit à l'émergence de la compétence de lecture de caractérisation du genre. Le corpus montre que, au-delà des bases d'un rapport collectif à la lecture instauré par la circularité de la disposition spatiale et des regards de l'enseignante, des interventions favorisent la constitution d'une communauté de lecteurs et impulsent une dynamique collective.

Il est tout d'abord nécessaire de reprendre l'analyse qui a été faite de l'accueil de la parole interprétative individuelle sous l'angle de la dynamique collective. En effet, cet accompagnement permet, également, la mise en partage de cette pensée grâce à sa clarification et sa mise en relief. Mais c'est l'ouverture aux autres par le partage et l'interaction qui va donner de l'amplitude aux mouvements d'une pensée et à l'espace de jeu de la lecture littéraire dont nous avons pu apprécier, dans la partie précédente, l'investissement par les lecteurs. Ainsi l'enseignante accompagne la dynamique collective lors :

- de mises en partage de la lecture d'un élève :

699. Est-ce que **vous avez vu ça** aussi **les autres** ?

703. Est-ce que ça **vous** / est-ce que vous / **vous avez pensé ça** aussi **comme** Valentin ?

- de moments où l'enseignante donne à entendre au groupe une lecture qui fait consensus :

732. /le rythme était plus lent/ **vous avez trouvé**

744. /depuis qu'ils sont au bord de l'océan **vous trouvez** ça trop triste trop lent

- ou de relances de l'activité de lecture collective :

617. E : d'accord / bon /// euh /// bon **on** a parlé des impressions/ des passages / des personnages /// bon euh ///
618. cette fois c'était pas compliqué à comprendre
810. E : est-ce qu'**on** pourrait parler de l'auteur si c'était bien écrit / si les mots sont bien choisis.

Le rassemblement de la communauté des lecteurs, dans ces prises de parole, se traduit, sur le plan énonciatif, par l'emploi des pronoms fédérateurs *vous* ou encore *on*.

Mais, par ailleurs, les derniers extraits cités ci-dessus révèlent qu'outre la relance de la dynamique collective, c'est un rapport pluriel au texte que l'enseignante semble institutionnaliser par la ritualisation au sein d'un groupe de lecteurs. En effet, avant de relancer le débat sur les thématiques qui ont fait l'objet d'échanges dans le groupe tout en se rapportant, sur le plan du non verbal, à l'affiche visible par les élèves (617)/*bon on a parlé des impressions/ des passages / des personnages* /// elle met en relief les pièces maîtresses sur lesquelles repose son organisation du débat ce que renforce le recours à la lecture de l'affiche. Elle invite l'ensemble des lecteurs à investir et à réinvestir la lecture à partir des thématiques suivantes : impressions, titres, personnages, compréhension, liens avec le vécu et avec d'autres textes, écriture, thématique : (810) /*qu'on pourrait parler de l'auteur si c'était bien écrit / si les mots sont bien choisis*/. Avec ces gestes de relance de l'activité de lecture du groupe, elle aménage l'activité interprétative dans l'espace et dans le temps et ouvre les élèves aux différentes clés d'entrées possibles dans un texte littéraire. L'enseignante lors des entretiens d'autoconfrontation livre d'ailleurs le principe qui sous-tend cette structuration du débat par celle des thématiques littéraires. Elle cherche à aider les élèves, alors qu'ils « semblent avoir tout dit », à revenir sur des aspects du texte par de nouvelles entrées et à favoriser de cette façon le processus créatif de l'activité interprétative :

après moi je m'y réfère (aux entrées) pour euh ////////////// en me disant quand euh bon il y a plus rien /// qui sort en me disant bon avec avec avec une autre entrée /// il y a d'autres choses qui vont apparaître ou parfois on revient euh ////////////// on revient sur des passages ////////////// (..)et **puis en revenant** avec une nouvelle entrée ils vont plus loin / c'est ça// il y a **d'autres choses qui apparaissent** / c'est **ces retours qui permettent d'aller plus loin** dans l'interprétation / oui c'est ça / ça dynamise/(..) ! c'est ça (...) c'est qu'elles sont différentes mais quand on les fait /// **elles se croisent** / par exemple quand on parle des personnages / on parle des passages / quand on parle des passages on parle des personnages etc. / des liens avec (...)

Par l'organisation du débat qui propose un panel d'entrées dans le texte, elle donne ainsi accès aux élèves au fait de pouvoir « ruminer » (Barthes) le texte par les croisements permis par ces entrées. Les principes énoncés font, me semble-t-il émerger la modalité de lecture qui, selon Barthes, sous-tend la « dynamique de la signifiante ». Et c'est bien parce que cette diversité des entrées s'inscrit à l'intérieur de l'espace dialogique constitué par le débat que l'enseignante favorise cette modalité de lecture. Ainsi l'enseignante permet la constitution d'un habitus lectural pluriel au sein de cette communauté de lecteurs. Elle aide les élèves, dans l'interaction, à mobiliser les multiples compétences que requiert la lecture littéraire et à s'inscrire dans le jeu complexe de la lecture littéraire, c'est ce qu'on a pu constater avec les différentes lectures qui ont amené l'interprétation que fait Fleur du genre littéraire.

J'en viens, pour finir, à l'analyse de la posture de l'enseignante qui favorise l'entrée dans l'interaction des élèves et la dynamique interactive.

3.4. Une posture de « retenue éthique »

Les élèves peuvent s'engager dans l'interaction, parce que l'enseignante fait preuve d'une grande « retenue éthique » (Jorro, 2002), et de ce fait ceux-ci ne craignent pas de prendre la parole devant autrui. Ainsi, l'enseignante, de par cette retenue éthique, par des *mum, mum*, ou des *d'accord*, montre qu'elle encourage et respecte les propos du lecteur qui a pris la parole, et montre aussi la qualité de son écoute. A cette posture engageante s'allie la neutralité et la retenue. De fait aucune des interventions des élèves n'est ni validée ni invalidée et c'est, nous l'avons vu, avec une grande modération qu'elle amplifie une parole interprétative. Sa retenue se traduit par des interventions sur les modes de la proposition, du questionnement et non de l'assertion ainsi que par des demandes d'approbation par lesquelles l'enseignante s'assure de ne pas trahir la pensée de l'élève dans ses reformulations : */ c'est ça que tu veux dire/, / si j'ai bien compris/*. Ces modalités d'interventions bien différentes de gestes qui induiraient sa propre interprétation du texte apparaissent au contraire suscitées par la parole des élèves. En est pour preuve sa proposition de relance du débat. D'une part, celle-ci est exprimée sur le mode de la suggestion : (810) */ est-ce qu'on pourrait parler de (...), /est-ce que il y a des choses que vous voulez dire sur la façon dont c'est écrit ?* /et d'autre part elle s'appuie sur une orientation des propos déjà amorcée par un élève dans l'évolution du débat déjà en train de réagir au rythme de l'écriture et à l'effet produit sur sa lecture (757) */ça repart dans l'aventure quoi / ça laisse un peu respirer/*. Ainsi elle montre une souplesse dans la mise en œuvre de sa relance du débat qui, bien que s'appuyant sur la présence de pièces maîtresses préétablies, comme nous venons de le voir précédemment, est mobilisée au moment propice et permet de dynamiser le processus interprétatif collectif, alors qu'à l'inverse un geste de retour au référentiel qui serait agi de façon mécanique et planifié entraverait cette dimension processuelle en rabattant la lecture sur l'ordre procédural. Mon interprétation est d'ailleurs confirmée par l'enseignante elle-même lors de l'entretien d'autoconfrontation :

C : tu dis que tu ne suis pas l'ordre alors comment fais-tu le choix de cette nouvelle entrée ?

E : comment **en suivant ce qu'ils viennent de me dire suivant ce sur quoi on a fini** j'essaie **qu'il y ait un lien** (...) pour qu'ils s'y réfèrent aussi (...) donc euh par **une autre d'entrée qui me semble propice** j'essaie de refaire dire

Ainsi nous venons de voir que l'ensemble des interventions de l'enseignante se caractérise par l'encouragement et le respect de la parole des élèves, la retenue de son propre point de vue, en d'autres termes la reconnaissance de la lecture de l'élève. L'enseignante favorise par ces gestes le respect de la pensée, l'implication des élèves dans leur pensée et valorise la posture de lecteur tout en aménageant l'aire interprétative ce qui semble favoriser l'engagement des élèves dans l'interaction et l'amplitude du processus interprétatif et par là même la mobilisation des compétences complexes de la lecture littéraire.

Eléments de conclusion

Cette analyse a permis de montrer, sur un corpus certes très restreint, que la situation de lecture complexe du texte littéraire engagée à partir du partage des réactions subjectives des lecteurs au texte a favorisé, dans la dynamique de l'interaction, grâce à des gestes professionnels très finement ajustés, l'investissement de l'étendue de l'aire interprétative par les élèves ainsi que la mobilisation et l'interaction de compétences complexes par les lecteurs dans le processus de lecture. C'est en effet le processus de lecture littéraire que les élèves apprennent dans l'interaction. Je profite de la conclusion pour aborder deux questions : celle de l'équité de l'approche par compétences dans une telle situation de lecture et celle de la présence ou de l'absence des savoirs littéraires dans cet enseignement du texte littéraire.

Est-ce que cette situation profite à tous les élèves ? Si dans le cadre de cet article je me suis davantage centrée sur le processus collectif de lecture, en y montrant certes le rôle joué par

chacune des lectures, l'extrait du débat analysé fait partie d'un corpus plus vaste recueilli dans le cadre d'une recherche longitudinale (Crocé-Spinelli, 2007) qui permet d'appréhender le processus de lecture des différents élèves sur la durée. Le suivi sur cinq débats du jeu postural de chacun des élèves a alors permis d'en montrer l'évolution et l'évolution des compétences de lecture littéraire qu'ils mobilisent. En est pour preuve le déplacement opéré par Fleur, responsable de la saisie interprétative mise en lumière par l'analyse dans ce dernier débat : ses interventions, au demeurant très rares dans les premières séances, se situaient presque essentiellement hors du jeu de la lecture littéraire, le texte ne paraissait être pour elle qu'un tremplin pour s'évader ; dans ses propos, les liens avec le texte n'étaient guère perceptibles. J'en viens à la question des savoirs littéraires.

Si dans mon analyse, les savoirs littéraires travaillés dans cette situation de lecture ne sont pas mis en évidence, et s'il n'apparaît, dans le recueil de données, aucun moment où l'enseignante les identifie explicitement, on sait avec Perrenoud (1998), qu'ils ne demeurent pas absents des compétences mobilisées par les élèves, mais également des gestes d'accompagnement de l'enseignante, notamment par son aménagement de l'aire littéraire. Et si ces savoirs ne sont pas explicitement identifiés comme tels par l'enseignante c'est que cet enseignement s'inscrit dans une « démarche de contre-transposition didactique » (Jorro, 2009) dans le sens où l'enseignante part de l'activité de lecture des élèves dans la situation didactique complexe que constitue le débat littéraire, en accompagne le développement pour tendre vers des contenus de savoirs. Ainsi c'est peut-être « dans un après-coup » comme le montre Bichi (2007) que l'enseignante pourrait revenir avec les élèves sur la situation vécue, et leur rendre alors disponibles leur processus de lecture et les savoirs littéraires effectivement convoqués.

Je souhaiterais, pour finir, revenir et insister sur les « dimensions qualitatives des gestes professionnels » (Jorro, 2002) délicats à mettre en œuvre pour que l'accompagnement du débat littéraire puisse réellement répondre à ses enjeux. Je souligne notamment, pour l'enseignante, l'importance du « sens du moment opportun » (Jorro, 2002) permis par une grande disponibilité aux propos des élèves et une posture de « retenue éthique » sans lequel nombre de ses interventions au lieu de favoriser le développement du processus interprétatif auraient risqué de l'entraver.

Bibliographie

Barthes, R. (1968, rééd. 1994). *La mort de l'auteur* (pp. 491-495). In Œuvres complètes, tome II. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1973, rééd.1994). *Le plaisir du texte* (pp. 1493-1534). In Œuvres complètes, tome II. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1976, rééd. 1995). *Sur la lecture* (pp. 377-385). In Œuvres complètes, tome III. Paris : Seuil.

Battistini, C. (2008). *Désir de littérature et pratiques didactiques*, thèse sous la direction d'Anne Jorro, Toulouse II Le Mirail.

Beltrami B. & Quet F.&, Rémond M. & Ruffier J., (2006). *Lectures pour*

Bichi, P. (2005). La communauté de lecteurs. In Lebrun, M., ed. *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Québec, Université Laval, actes en

lignes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005.

<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php>

Bichi, P. (2007). Enseigner la lecture littéraire au cycle 3 : un après-coup ? Actes en lignes du colloque international de l'AREF.

http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Paule_BICHI_444.pdf

Bucheton, D. (2000). Les postures de lecture des élèves au collège. In : M.J. Fourtanier, (coord.) & G. Langlade (coord.). *Enseigner la littérature* (pp. 201-213). Actes du Colloque : Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français. Paris .

Crocé-Spinelli, H. (2004). *Variations de l'activité lectrice dans des débats interprétatifs au cycle 3*. Lyon : 7^{ième} Biennale pour l'éducation et la formation.

Crocé-Spinelli, H. (2005). La lecture : du social au langagier. In Lebrun, M., ed. *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Québec, Université Laval, actes en lignes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005.

<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php>

Crocé-Spinelli, H. (2006). *L'accompagnement de débats littéraires au cycle 3, de la ritualisation à l'ajustement*, Lyon : 8^{ième} Biennale pour l'éducation et la formation.

Crocé-Spinelli, H. (2006). Lecture littéraire des élèves et variations des gestes de l'enseignant. *Les Dossiers des Sciences de l'Education 15*, 53-61. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Crocé-Spinelli, H. (2006). Un débat littéraire au cycle 3 : les gestes langagiers de l'enseignant. In P.Clermont & A.Schneider. *Littératures, oral et oralité* (pp. 285-296). Strasbourg : CRDP Alsace.

Crocé-Spinelli, H. (2007) *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*, thèse sous la direction d'Anne Jorro, Toulouse II Le Mirail.

Crocé-Spinelli, H. (2009, à paraître). Les interactions langagières entre pairs, lieu de la co-construction du processus de lecture littéraire : quels gestes professionnels de l'enseignant ?, *Psychologie de l'Interaction*. Paris : L'Harmattan.

Dubois-Marcoïn, D.& Tauveron,C. (2008). Texte de présentation, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège, *Repères* n,°37.

Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. I.U.F.M. Montpellier : *Tréma 19*, 5-16.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.

<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/documents-travaux-recherche-education/BR063.pdf>

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture*. Bruxelles : Mardaga.

Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Jorro A. & Crocé-Spinelli H. (2003). *Gestes du professionnel et activité interprétative des lecteurs de cycle 3*. Actes du colloque du CERFEE-ISA, Montpellier.

Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : P.U.F.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.

Jorro, A. (2009). La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun : valeurs, références, exigences. In *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Actes du colloque dirigé par Dubois-Marcoin D. Lyon INRP : 12-14 mars 2008.

le cycle III, Enseigner la compréhension par le débat interprétatif, Paris : Hatier.

Mourlevat, J. C. (1999). *L'enfant océan*. Paris : Pocket Junior.

Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? In *Résonances*. Mensuel de l'école valaisanne, n°3. Dossier « Savoirs et compétences », pp.3-7.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

Vanhulle, S. & Terwagne, S. & Lafontaine, D. (2001). *Les cercles de lecture à l'école*. Bruxelles : Deboeck Duculot.

Annexe

NB: Codage des transcriptions

E, note la prise de parole de l'enseignante ; X, note que l'auteur de la prise de parole n'a pas pu être identifié ; / marque une pause ; +++++ : des propos incompréhensibles.

Corpus

617. **E : d'accord ! euh // // // bon / on a parlé des impressions / des passages / des personnages // // // bon ! euh // // //**

618. *Romain : cette fois c'était pas compliqué!*

619. **E: c'était pas compliqué à comprendre cette fois**

620. *X : non !*

621. *Romain : pas du tout !*

622. *X : non !*

623. **E: non / vous avez bien compris / il y a rien qui vous a gêné comme parfois ?**

624. *X : non*

625. *Valentin : j'ai euh / pas trop aimé la fin quand même*

626. **E: tu l'as pas trop aimée la fin**

627. *Valentin : ben non j'ai pas vraiment aimé parce que //*

628. **E: pourquoi ?**

629. *Valentin : // c'était triste / non / j'ai pas trop aimé / j'ai préféré le début tout au début / ça me paraissait //(...)*

630. *Nicolas : c'était plus comique hein déjà !*

(...)

675. *Lorine : moi / ça m'a pas plu non plus la fin parce que il n'a pas le déclic de la fin*

676. *X : c'était bien*

677. *Lorine : // // // j'veux dire c'est pas la fin / là / pour moi l'histoire elle n'est pas terminée // // // pour moi / l'histoire elle est pas terminée / il manque un morceau de l'histoire pour vraiment finir*

678. **E: oui / oui**

679. *Lorine : parce que bon c'est //*

680. **E: tu trouves qu'elle a pas vraiment de fin**

681. *Lorine : non / moi je trouve pas / non !*

682. **E: et ça te plaît pas ?**

683. *Lorine : ben ! ça dépend le déroulement de l'histoire ! parce que je veux dire / là c'est triste / et c'est pas gai donc !*

684. X : si
685. Lorine : j'veux dire /
686. X : si
687. Lorine : *autant une fin qui/ qui fasse réellement un déclic pour euh / pour vraiment qu'on finisse l'histoire parce que les que les / les histoires plus marrantes / comme par exemple Sacrée Sorcière ou des choses comme ça / bon si il y a du suspense / pour nous c'est plus facile / moi / pour moi / j'trouve ça serait plus facile à écrire la fin que des choses comme ça ! parce que là //*
688. **E: tu trouverais ça plus facile//**
689. Lorine : oui
690. Valentin : *tandis que là c'est plus magique hein !!!!! ça devient plus magique à la fin*
691. **E: pourquoi tu dis que ça devient plus magique à la fin ?**
692. Valentin : *ben / parce que / parce que / parce que justement !*
693. **E: ouais et !!!! d'accord et qu'est-ce qui te fait dire ça ?**
694. Valentin : *ben déjà il y a / il y a le monsieur / là / j'sais pas une personne un peu âgée quand même /*
695. **E: ouais**
696. Valentin: */ qui / qui / là / on dirait quelqu'un qui sort d'un conte merveilleux tout le temps le sourire tout ça*
697. **E: oui**
698. Valentin : *je sais pas trop comment expliquer / c'est //*
699. **E: est-ce que vous avez vu ça aussi les autres ?**
700. X : oui
701. X : oui
702. Valentin : *un peu magique*
703. **E: est-ce que ça vous / est-ce que vous / vous avez pensé à ça comme Valentin ?**
704. X : *moi j'trouve pas*
705. X : *moi j'trouve pas*
706. **E: oui / alors pourquoi ? / ++++++++ Fleur ?**
707. Fleur : *ben moi / j'ai pas trop aimé la fin !*
708. **E: et toi / toi / tu trouves la fin triste ? pourquoi est-ce que tu la trouves triste ?**
709. Fleur : *ben / parce que Yann ///*
710. Valentin : *on peut pas dire qu'elle finit bien !*
711. Fleur : */// il part*
712. Valentin : *enfin / un petit peu d'un côté !*
713. **E: parce que Yann ne revient pas avec ses parents ?**
714. Valentin : *oui*
715. Fleur : *euh / oui*
716. **E: d'accord ! ça aurait été ça une fin plus / plus heureuse !**
717. Romain : *ouais !*
718. **E: euh/ Margaux ?**
719. Margaux : *euh moi // moi aussi ça m'a pas vraiment plu / j'ai beaucoup plus préféré le début*
720. Romain : *moi ça m'a plu*
721. **E: mum / mum**
722. Margaux : *et euh / pour que ça m'aurait plu / j'crois que / parce que moi ça m'a plu jusqu'aux chats / c'est-à-dire qu'on / qu'on arrête aux chats et qu'on / qu'on continue / mais autrement !*
723. **E: pourquoi est-ce que ça t'a plu jusqu'aux chats ? et pourquoi ça ne t'a plus plu après ?**

724. Margaux : *ben parce que jusqu'aux chats il y a avait de l'action !*
725. **E: oui**
726. Margaux : *que après euh / j'trouve que ça a commencé à être triste !*
727. **E: mum / mum**
728. Valentin : *et puis lent et //*
729. X : *lent / c'est triste*
730. X : *ouais*
731. X : *alors après*
732. **E: le rythme était plus lent / vous avez trouvé**
733. Valentin : *comme ça / ils étaient tous désespérés !*
734. Nicolas : *moi / moi / je suis allé plus loin quand même que Margaux / moi je trouve que c'est plutôt jusqu'à ce qu'ils sortent de Bordeaux / après enfin / non ça a été jusqu'aux chats après / après / jusqu'à ce qu'ils font / qu'ils font le truc avec Yann là / Paul ou je sais plus qui c'est avec Yann / et après /*
735. X : *là où ils le jettent sur le toit*
736. Valentin : */ quand ils arrivent à la maison là / c'est là ! c'est par là*
737. Nicolas : *non / non / non / non ! non quand ils rentrent dans Bordeaux / quand ils vont prendre le train / pour pour Bordeaux !*
738. **E: quand ils prennent la camionnette de l'épicier ?**
739. X : *oui*
740. **E: c'est ça quand ils descendent du train ?**
741. Nicolas : *moi c'est / c'est du chat jusqu'à / jusqu'à quand il / quand euh / je sais plus qui c'est !*
742. Margaux : *moi c'est surtout la maison / la maison de Faivre*
743. X : *ouais*
744. **E: depuis / depuis qu'ils sont au bord de l'océan / là ça vous / vous trouvez ça trop triste / trop lent / trop ?**
745. Fleur : *oui parce qu'il y a plus d'aventure / ils marchent plus / ils sont coincés dans / dans une maison*
746. **E: tu veux dire qu'ils n'avancent / qu'ils n'avancent plus ! hein ! //et toi / toi Romain / toi ça te plaît ça / cette fin / dans la maison ? attends / dis-moi si j'ai bien compris mais / toi ça te plaît pourquoi alors ?**
747. Neels : *moi aussi*
748. Romain : *ben parce que //*
749. **E: toi aussi Neels ?**
750. Romain : *ben j'sais pas !*
751. **E: par rapport aux autres qu'est-ce que tu peux leur dire / parce qu'ils disent oui / c'est triste / il n'y a plus d'action / c'est lent**
752. Romain : *ben justement ils disent que c'est lent / c'est triste / il y a plus d'action / ben justement au moins ça fait un une petite pause / il faut une pause et d'un seul coup / là / il y a les policiers qui arrivent et puis Yann il s'est échappé ! là c'est / c'est //*
753. **E: mum/ mum**
754. Lorine : *là il y a vraiment de l'action dans la maison !*
755. Romain : *c'est que //*
756. X : *maîtresse ?*
757. Romain : *// ça repart dans l'aventure quoi / ça laisse un peu respirer (...)*
810. **E: // est-ce qu'on pourrait parler de l'auteur si c'était bien écrit / si les mots sont bien choisis ! pas tous / est-ce qu'il y a des choses**
811. Valentin : *oui c'est bien écrit / ça va !*

812. **E: est-ce que il y a des choses que vous voulez dire à ce sujet sur la façon dont c'est écrit ?**
813. *X : non pas trop !*
814. **E: Fleur**
815. *Fleur : ben moi j'ai trouvé un petit peu qu'il y avait beaucoup de mots qui étaient assez compliqués à comprendre*
816. **E: oui / comme ?**
817. *Fleur : non mais pas trop / trop mais euh*
818. **E: quelques mots difficiles à comprendre !**
819. *Fleur : oui*
820. **E: est-ce que tu as des exemples ?**
821. *Nicolas : manouches*
822. **E: manouche / oui c'est vrai que ça vous a posé problème l'autre fois ! euh / au niveau du vocabulaire ? euh Neels ?**
823. *Neels : ben moi je trouvais que c'était / les mots ils étaient pas vraiment différents que les autres chapitres / parce que comme dans les autres chapitres il y a des mots / euh / vos gueules et tout et tout là ! hein !*
824. **E: les mots grossiers ! oui**
825. *Nicolas : ben c'est comme une histoire vraie ça au moins !*
826. *X : non !*
827. *Nicolas : oui ça se rapproche d'une histoire vraie !*
828. **E: comment ça ?**
829. *Nicolas : possible / exactement ! possible !*
830. *Romain : plus que Harry Potter quand même du possible !*
831. **E: pourquoi tu dis ça ?**
832. *Valentin : mais dans le Petit Poucet c'est pas possible ! ils parlent bien gentiment*
833. *Fleur : ben il y a les bottes de sept lieues*
834. **E: est-ce que tu penses que euh / ça / ça / ça le fait qu'il y ait des mots grossiers tu dis / ça se rapproche de la réalité / c'est ça ?**
835. *Nicolas : ben oui / de la réalité / exactement !*
836. *X : je pense*
837. *Nicolas : même que ça s'est passé !*
838. *Valentin : ça peut se passer ! c'est possible hein !*
839. *Nicolas : je pense même que ça s'est passé*
840. **E: et pourquoi tu dis ça ?**
841. *X : que ça peut très bien se passer/ c'est vrai*
842. *Lorine : moi honnêtement je sais pas ! avec sept enfants / sept frères !*
843. **E: qu'est-ce qui/ qu'est-ce qui te fait dire ça Nicolas ?**
844. *Nicolas : ben parce que quand même / je trouve que quelque part Jean-Claude Mourlevat / il y était quand même il / il a dû se passer quelque chose comme ça dans sa vie / il a voulu le mettre dans un livre !*
845. **E: oui**
846. *Nicolas : et oui / Yann peut-être il s'est incarné dans le personnage !*
847. **E: pourquoi tu dis ça ? pourquoi tu as cette / cette impression ?**
848. *Nicolas : ben je sais pas trop !*
849. *Lorine : maîtresse ?*
850. **E: qu'est-ce qui peut faire qu'on a cette impression ?**
851. *Valentin : ben c'est parce que c'est d'avoir /*
852. **E: c'est quelque chose de vécu ?**
853. *Lorine : toute la description des sentiments /*

854. **E: oui**
855. *Lorine : ben / parce que on a dit / il faut vraiment avoir eu cette / enfin /*
856. **E: oui**
857. *Lorine : il faut vraiment avoir vécu cette histoire*
858. **E: oui**
859. *Lorine : pour avoir vraiment / pour nous faire passer tous les sentiments / les //*
860. **E: mum**
861. *Lorine : tout ça / parce que sinon / euh / j'veux dire ça ça casse un peu l'ambiance /
enfin j'veux pas dire ça mais ça nous donnerait pas autant ce //*
862. **E: oui**
863. *Lorine : de plaisir*
864. **E: Fleur ?**
865. *Fleur : moi j'ai trouvé un truc / c'est Valentin / il y a une histoire qui se rapproche
plutôt de la réalité et une autre qui s'éloigne de la réalité !*
866. **E: alors dis moi quelle histoire se rapproche de la réalité ?**
867. *Fleur : ben c'est L'Enfant Océan ! par exemple quand on plie une feuille / au milieu /
on compare les deux histoires / et puis il y en a une qui se rapproche de la réalité et
une qui s'éloigne*
868. **E: ah ! alors tu veux dire L'Enfant Océan se rapproche de la réalité / le Petit
Poucet de // d'accord !**
869. *Fleur : mais elles se relient quand même parce que quand on plie la feuille ben //*
870. **E: oui**
871. *Fleur : on a / d'un côté de la feuille / on a l'histoire qui se passe pas dans la réalité /
avec Yann comme dit Romain y a du magique / et de l'autre côté de la feuille et ben
il y a la vraie vie avec tous ces mots vulgaires et tous ces sentiments et quand on
replie ces deux feuilles / elles se correspondent /*