



**HAL**  
open science

## Comprendre et interpréter un texte narratif de fiction : un exemple d'argumentation heuristique au Cycle III

Marc Weisser

► **To cite this version:**

Marc Weisser. Comprendre et interpréter un texte narratif de fiction : un exemple d'argumentation heuristique au Cycle III. Carrefours de l'éducation, 2006, 21, p. 31-52. hal-00493255

**HAL Id: hal-00493255**

**<https://hal.science/hal-00493255>**

Submitted on 18 Jun 2010

**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.



## Comprendre et interpréter un texte narratif de fiction : un exemple d'argumentation heuristique au Cycle III



Paru in *Carrefours de l'Éducation* n°21, juin 2006, pp. 31-52.

**Marc Weisser**

Université de Haute Alsace, LISEC (EA2310)

### 1. Problématique

#### 1.1. Compréhension / Interprétation d'un texte narratif de fiction

Les relations entre l'école et la littérature sont ambivalentes : les textes de fiction auraient des vertus particulières, et pourtant leur lecture ne ferait appel à aucune habileté spécifique ; ils poseraient des problèmes au lecteur, au niveau global, textuel (problèmes qui fondent justement leur qualité littéraire), et pourtant on s'acharne à les déchiffrer mot à mot, à les expliquer phrase par phrase. Tauveron (1999-10) dénonce en ce sens le mythe de la « lecture naïve ou de la transparence du texte » : on cherche en début de scolarité à initier les élèves à une compréhension littérale, pour ne passer que dans un second temps à la compréhension fine, « entendue comme capacité à faire des inférences simples ». En agissant de la sorte, les élèves les plus faibles entrent en 6<sup>e</sup> sans être à même de « se représenter les profits symboliques qu'ils pourraient retirer de leur contact avec les livres qui racontent des histoires. » N'est-il pas possible d'aller à une lecture plus proche des textes, voire spécifique à chacun, en adaptant la situation didactique, en choisissant des ouvrages appropriés, en faisant appel aux interactions entre apprenants ?

J'ai choisi pour cette étude de prélever un corpus d'étude à l'occasion d'une séquence de lecture qui s'écarte quelque peu de la conception critiquée ci-dessus. Un album, **Le Voyage d'Oregon** (Rascal, Joos, 1993, Editions de L'Ecole des Loisirs), vient d'être lu par l'enseignant à un groupe de huit élèves de CM1 (quatrième année de l'école élémentaire, enfants de 10 ans). Il leur propose alors de discuter de ce texte littéraire : « *Qu'est-ce qui est important à votre avis dans ce livre, dans cette histoire ?* », dans le but finalement de conseiller ou de déconseiller la lecture de l'ouvrage aux camarades de la classe. Ce travail de lecture n'est donc pas, contrairement à l'habitude, mené de façon individuelle. Il met en scène des échanges au sein d'un groupe relativement nombreux. La tâche de déchiffrage, d'oralisation de l'écrit a été prise en charge par un expert (ici, le maître ; ailleurs, un élève), qui présentait simultanément les illustrations de l'album. Ce qui laisse le temps et l'énergie à chaque lecteur – auditeur de concentrer son attention sur ce que lui dit le texte. Enfin, l'album est lu entièrement avant qu'on ne se pose des questions à son sujet. Les élèves perçoivent donc l'intrigue dans sa totalité et non phrase par phrase ou paragraphe par paragraphe.

Le projet de l'enseignant est, en s'appuyant sur les échanges entre pairs, de pousser les apprenants à approfondir la compréhension du texte, à en repérer les interprétations possibles, à prendre conscience des problèmes qu'il pose aussi. Est reprise en cela l'approche de Tauveron, qui définit la compréhension comme « le pouvoir d'identifier le positionnement et le rôle des personnages, et de dégager les grandes lignes de l'histoire », et l'interprétation comme répondant à « non point Qu'est-ce que dit le texte, mais Qu'est-ce que **me** dit le texte », quelle est sa morale, sa portée symbolique (Tauveron 1999-17 et 21). Cette démarche s'inscrit dans un paradigme socioconstructiviste, l'hypothèse étant que le degré d'ouverture

interprétative du **Voyage d'Oregon**, qui témoigne de son caractère littéraire, mènera le groupe à confronter des points de vue divergents tout en restant tous plausibles (voir aussi Weisser 2000, 2004).

## 1.2. Outils méthodologiques

J'essaierai dans mon analyse de mettre en évidence le rôle des relations sociales dans la construction des contenus cognitifs (Gilly, Roux et Trognon 1999), rôle du groupe de pairs, rôle de l'enseignant. Je me réfère pour cela à deux types d'outils. Ils relèvent de théories linguistiques et pragmatiques qui existent hors du champ scolaire, auxquelles il est fait appel ici pour rendre compte d'un processus d'enseignement – apprentissage.

Pour décrire le scénario conversationnel dans son ensemble, et l'évolution du contenu interprétatif produit par le groupe, j'utiliserai la logique naturelle de Grize (1990 et 1996), et plus particulièrement son approche de la construction des faisceaux d'objet. Il définit ce concept comme « un ensemble d'aspects normalement attachés à l'objet. Ses éléments sont de trois espèces : des propriétés, des relations et des schèmes d'action » (1990-78 ; 1996-83). Le faisceau d'objet n'existe pas a priori, c'est l'activité discursive des interlocuteurs qui le fixe, le déplace aussi, lors de négociations sans cesse reprises. Un minimum d'accord préalable est nécessaire, le texte entendu figure ce socle commun dans le cas présent. L'interaction qui suit l'audition va alors en reprendre des éléments, en inférer d'autres, les mêler à des sources externes, les mettre en regard, etc.

Je traiterai ensuite du lien entre ces modifications du sens donné au texte par les élèves, et les relations sociales au sein du groupe, en recourant à l'analyse interlocutoire. Si on admet avec de nombreux chercheurs que « les progrès cognitifs des élèves sont largement dépendants des conditions sociales de mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage » (Gilly, Roux et Trognon 1999-260), force nous est de nous interroger sur les rapports entre le Parler et l'Apprendre (cf. colloque « Faut-il parler pour apprendre ? », Arras 2004). Le langage, par ses fonctions à la fois de représentation et de communication (Roux 2003-531) constitue le facteur primordial de l'imbrication du social et du cognitif. La cognition est de ce point de vue considérée comme une activité distribuée, se traduisant en une « construction conjointe, originale, et émergeant d'une dynamique interactive » (Trognon, Almeida et Grossen, in Gilly, Roux et Trognon 1999-121).

L'analyse interlocutoire se donne justement pour objet d'étude cette dynamique des interactions sociales, c'est-à-dire des « successions d'illocutions dans leurs enchaînements interlocutoires ». Elle cherche à répondre à des questions traitant des modes de présentation d'un contenu donné à un interlocuteur, en tenant compte à la fois des intentions du locuteur (affirmer une croyance, faire état de ses sentiments, provoquer une action, etc.) et des possibilités de compréhension et d'acceptation de l'énoncé par son allocutaire (Gilly, Roux et Trognon 1999-23 et 24).

Comme en d'autres études relevant de la même approche (outre Gilly, Roux et Trognon 1999, voir par exemple Roux 2003, 2004), la situation analysée correspond à une activité scolaire habituelle dans la classe observée : il ne s'agit pas d'une construction expérimentale en laboratoire, mais d'un processus d'apprentissage prélevé in situ. De plus, elle ne met pas en scène une dyade (Maître / Elève ou Elève / Elève) mais un groupe bien plus nombreux (huit enfants et un adulte). Alors que l'analyse des conversations se centre prioritairement sur les dialogues (Kerbrat-Orecchioni et Plantin 1995-1), nous sommes là en présence d'un polylogue, ou plutôt, d'un trilogue (Giugliano et Schubauer-Leoni 2004 ; Witko-Commeau 1995).

En effet, une interaction scolaire de ce type voit se confronter les deux interlocuteurs L1 et L2 dont les tours de parole se succèdent, devant un tiers L3, constitué par tous les autres membres du groupe, instance collective mais fonctionnellement homogène (Kerbrat-Orecchioni et Plantin 1995-2). Leutenegger (2004) signale l'intérêt méthodologique qu'il y a à mobiliser cette catégorie du trilogue pour « rendre compte des interactions entre l'enseignant et chacun des élèves contrastés devant le reste de la classe ». Dans un dilogue, la seule variation possible s'agissant des tours de parole concerne la longueur des contributions respectives. Dans un trilogue comme le nôtre, on s'intéresse en outre au nombre de prises de parole, aux successeurs préférentiels, aux rôles joués par les uns et les autres, aux coalitions qui naissent et se défont, ... On se soucie aussi du statut de ce tiers momentanément muet, qui regroupe des participants tous ratifiés (puisque membres de la classe), mais tantôt destinataires directs, tantôt indirects ou surnuméraires, des interlocuteurs potentiels tous légitimes mais plus ou moins autorisés, plus ou moins probables. L'espace alloué à cet article ne suffit pas bien sûr à explorer toutes ces pistes.

Avant de passer à l'analyse du corpus en deux temps donc, tout d'abord le scénario conversationnel complet dans ses grandes articulations à travers l'évolution chronologique du faisceau d'objet, et ensuite l'étude détaillée des interactions sociales à l'occasion de quelques extraits représentatifs, il est besoin de présenter rapidement l'intrigue de l'album dont il est question :

*Oregon et Duke sont deux amis ; ils travaillent ensemble dans le même cirque, le premier comme ours savant, le second comme clown. Oregon, lassé de la vie en captivité, demande à Duke de l'aider à retrouver sa forêt natale. Les deux compères traversent les Etats-Unis. Ils y croisent notamment Spike, un routier noir, qui les prend en stop. Finalement, Oregon retrouve ses montagnes. La dernière image est dépourvue de texte : on y voit Duke qui s'éloigne laissant derrière lui son nez de clown. Qu'en penser ?*

## 2. Scénario conversationnel

Voyons quels ont été les déplacements du faisceau d'objet durant la discussion<sup>1</sup>, sur quels thèmes l'attention des apprenants s'est successivement focalisée durant les cent quatorze tours de parole. L'objet dont il s'agit présente des contours initialement très flous : il est construit en réponse à une intervention initiative de l'enseignant, « Voilà : je viens de vous raconter le Voyage d'Oregon. Vous avez vu la dernière image. Qu'est-ce qui est important à votre avis dans ce livre, dans cette histoire ? » A partir de là, nous allons assister à des oscillations entre Compréhension et Interprétation<sup>2</sup>, entre interprétations concurrentes. Un certain nombre de thèmes apparaissent, successifs ou enchâssés. Je les présenterai en suivant le fil du débat et sans pour l'instant me référer à l'identité des locuteurs : il s'agit dans un premier temps d'explicitier le savoir « présent dans le groupe » à l'occasion de ce travail de cognition distribuée.

L'incursion, qui figure la séquence interactive dans son ensemble, peut être divisée en deux transactions. Ces dernières sont définies comme des ensembles d'échanges présentant

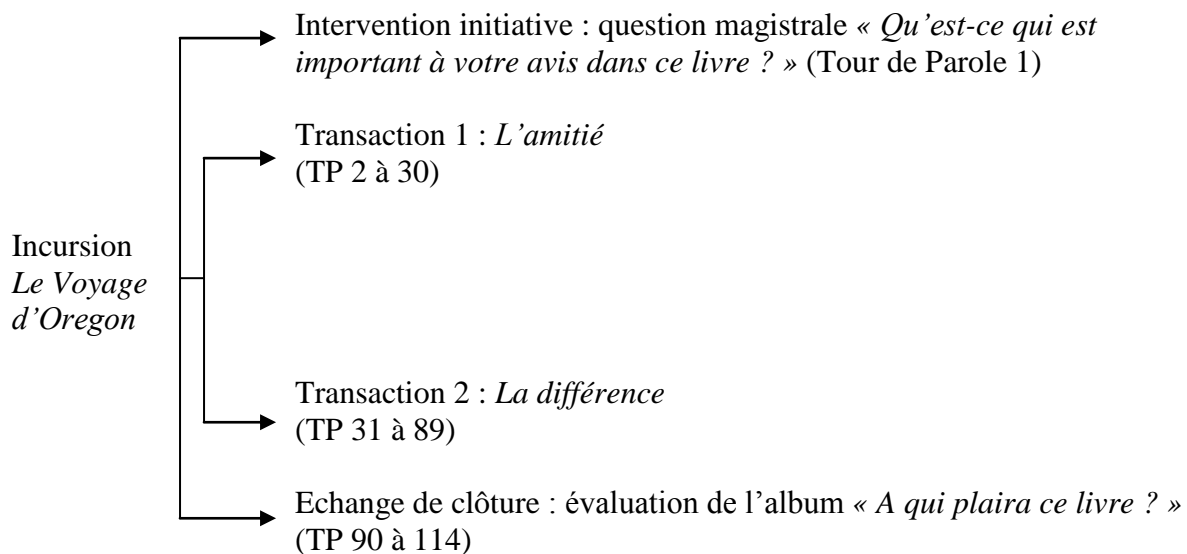
---

<sup>1</sup> On trouvera l'intégralité du débat en annexe.

<sup>2</sup> Tauveron (1999-18 à 23) définit la compréhension comme le type de problème que posent les textes littéraires réticents, par adoption d'un point de vue inattendu, par perturbation de l'ordre chronologique, etc. L'interprétation relève quant à elle des textes littéraires proliférants, qui présentent au lecteur de nombreux éléments potentiellement polysémiques, qui ont une portée symbolique forte. Un même ouvrage peut faire apparaître les deux types de problèmes, simultanément ou successivement.

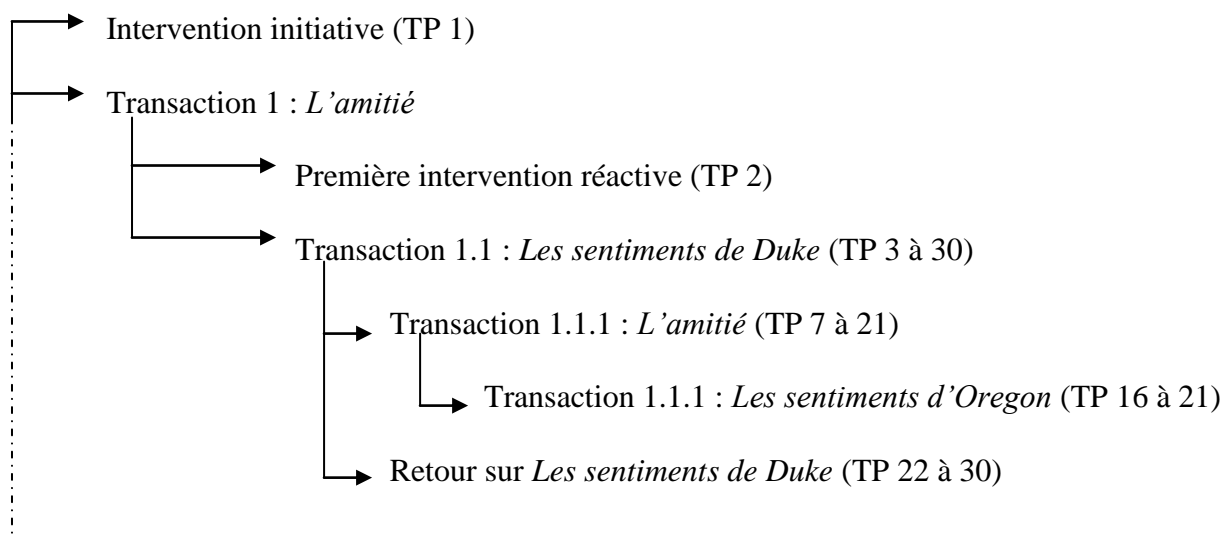
une unité thématique (Moeschler et Reboul 1994-479), l'une traitant de *l'Amitié*, l'autre de *la Différence*. Un échange de clôture est encore identifiable en toute fin de discussion.

Ce qui correspond en première approche au schéma suivant :



A ce grain d'analyse, notre faisceau d'objet réunit deux propriétés du contenu de l'histoire (on y parle d'amitié et de différence entre les êtres), et un schème d'action relatif à la réception de l'œuvre (cet album est à conseiller à ...).

Si l'on descend plus bas dans l'architecture de l'incursion, on relève plusieurs sous-thématisations dans la transaction 1 :



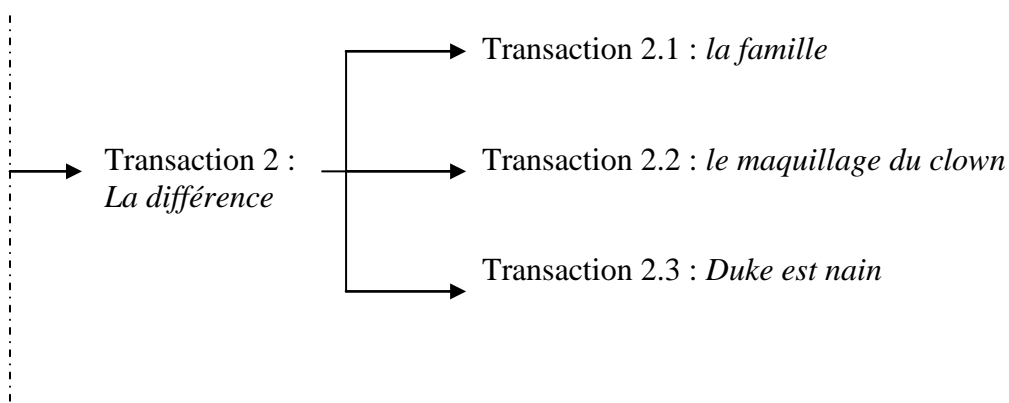
Le principe de récursivité (Moeschler et Reboul 1994-482) prévoit la possibilité d'enchâssements thématiques, donc dans notre terminologie, d'inclusion de transactions ; ce qui donne à l'ensemble une structure que l'on pourrait métaphoriquement qualifier de fractale. Métaphoriquement seulement, puisque nous nous arrêtons tout à l'heure au niveau des illocutions et des actes de langage (ce phénomène se rapproche d'ailleurs beaucoup de la procédure d'enchâssement par sous-thématisation que mentionne Adam 1992-93 à propos de la séquence descriptive prototypique, à l'écrit).

A ce deuxième niveau, on se rend compte de l'évolution du travail cognitif dans la construction du faisceau d'objet inclus, qui concerne la notion d'Amitié. Le groupe commence par inférer ce que ressent le clown : il est triste (TP 3), puis par justifier ses actes : il est dévoué : « *Je sais pas si tous les clowns auraient fait ça* » (TP 5). Apparaît alors, par un troisième locuteur la dénomination qui subsume les points précédents : « *Parce que c'était son ami* » (TP 7). Cette nouvelle sous-thématisation enchâssée est reprise par le groupe, qui énonce successivement un schème d'action (un ami quitte son emploi s'il le faut), une propriété (un ami est généreux), une relation (deux amis voyagent ensemble), puis une autre encore (deux amis achètent leur nourriture en commun). Toutes ces preuves constituant la définition de l'amitié sont extraites du texte au fil de l'interaction.

Cette dénomination superordonnée ayant été négociée et acceptée par la communauté des lecteurs, le groupe l'applique dans un second temps à l'ours, qui est content parce qu'il a retrouvé son espace naturel (TP 17), mais qui est malheureux parce qu'il s'est séparé de Duke : « *C'est ce que je voulais dire : c'est un peu oui... non. Oui parce que ... il est retourné chez lui. Et en peu non, parce qu'il tenait peut-être ... Il aimait bien le clown aussi sûrement. Alors ...* » (TP 21).

Ce sentiment mitigé est immédiatement réinvesti sur le premier personnage, comme si les élèves voulaient s'ingénier à trouver également des motifs de satisfaction chez le clown, de façon symétrique : « *Il était content parce que c'était son ami. Il a aidé son ami à ... à revenir chez lui* » (TP 25). La réciprocité comme autre propriété du faisceau de l'objet Amitié : c'est sur ce point que se clôt la première transaction.

La transaction 2 traite de la notion de *Différence*. Mais contrairement à ce qui se passait précédemment, ce thème n'est jamais actualisé comme tel par les élèves : la responsabilité de la dénomination en incombe au chercheur, et sans doute à l'enseignant, j'y reviendrai plus bas. Elle peut se subdiviser comme suit :



Le sous thème de la famille est introduit à propos de la compréhension d'un passage de l'album : « *Nous (Duke, et Spike le chauffeur noir) étions de la même famille.* » Et les lecteurs hésitent : une première tentative d'élucidation passe par une opération de

spécification ; il s'agit de la famille du cirque, l'ours et le clown lui appartiennent (TP 32 à 34). Mais le texte est têtue : c'est de Spike qu'il parle. On en infère une propriété peu plausible de Spike : c'est sans doute l'un des ouvriers qui construisent le chapiteau (TP 38 et 39), alors que la rencontre s'effectue longtemps après le départ des deux héros : « *Dès l'aube, on s'est fait prendre en stop par Spike* ». Le fait que le narrateur, Duke, nommé Spike d'emblée, est utilisé comme argument pour prouver qu'ils se connaissaient déjà : « *Sinon, il aurait dit : Un chauffeur nous a pris, et il s'appelait Spike* » (TP 41). On oscille ainsi entre liens du sang (« *C'est peut-être un cousin* » TP 37) et communauté professionnelle ; l'idée de « famille des exclus » n'est jamais effleurée (Spike est noir, Duke est nain).

L'enseignant introduit alors le sous thème du maquillage de Duke, « *qui lui colle à la peau* », comme autre propriété du faisceau de l'objet *Différence*. Là encore, les élèves explorent sa proposition en de multiples directions : le nez est réellement collé sur le visage du clown, le maquillage est un masque car Duke est noir, le maquillage est un artifice car Duke est nain, le maquillage est un outil professionnel pour un clown. Certains vont jusqu'à se demander si Duke est réellement nain ou s'il simule. Des arguments paratextuels finissent par les convaincre : une image le montre juché sur un tabouret pour pouvoir se maquiller, une autre à côté de Spike.

Que retenir de cette dernière analyse ? La question initiale était suffisamment imprécise pour pouvoir tout à la fois servir de déclencheur à l'interaction sans pour autant la confiner dans un espace trop réduit, dans une approche trop littérale.

Le travail de compréhension de l'histoire a été considérablement approfondi grâce à la discussion, par référence au texte, aux illustrations, voire à l'intertexte (les animaux parlent dans les livres pour enfants : TP 109 à 111). Des points ambigus (à quelle famille fait-on référence ?) ont été mis en évidence, contribuant ainsi à expliciter l'un des problèmes que pose le texte. Tauveron (1999-17) considère d'ailleurs que la lecture littéraire est une activité de résolution de problèmes, « problèmes que le texte pose de lui-même ou que le lecteur construit dans sa lecture ».

Quant au travail d'interprétation, il se repère à deux niveaux. Tout d'abord, celui d'inférences élémentaires, décrivant tout particulièrement les sentiments des personnages aux différentes phases de l'intrigue. Mais ensuite, il a été question également de construire des notions présentant une valeur axiologique : Duke et Oregon sont deux amis, et le clown fait des sacrifices pour l'ours ; Duke et Spike se sentent différents des autres, et ils ont du mal à s'accepter comme ils sont. Cette dernière idée n'a été qu'approchée, on l'a vu.

Il semble par conséquent difficile dans une telle séquence de lecture de procéder à une formalisation *a priori* de la tâche, formalisation qui guiderait infailliblement la gestion de l'activité du groupe par le maître. Il est sans doute possible de modéliser les attitudes espérées des élèves (par rapport au texte, par rapport à leurs pairs). Il est plus délicat de faire de même s'agissant des contenus interprétatifs que l'on désire faire actualiser. Et c'est peut-être très bien ainsi...

### **3. Analyse interlocutoire de quelques transactions**

Avant d'entrer dans le vif du sujet, et maintenant que nous nous occupons également des locuteurs et de leurs relations, je voudrais signaler pour commencer que les cent quatorze tours de parole se répartissent en vingt-huit interventions de l'enseignant et quatre-vingt-six pour les élèves (respectivement 25 et 75 %). Ce qui constitue, comparativement aux séquences scolaires habituelles, un taux très faible de parole magistrale. Taux qui diminue



encore si on prend en compte d'une part le nombre de mots prononcés, et d'autre part le fait que très souvent, le maître – locuteur ne fait que répéter ou reformuler les paroles d'un élève, et que par conséquent il n'a pas alors le statut d'énonciateur responsable de ce qui se dit.

L'analyse interlocutoire nous apprend que le social et le cognitif sont étroitement imbriqués. Cette intrication se traduit dans les trois propriétés de localité, de surdétermination et de processualité (Trognon, in Gilly, Roux et Trognon 1999-72 et 73).

La notion de localité signifie que chaque tour de parole qui en suit un autre contribue, rétroactivement, à en proposer une lecture, une signification. D'une certaine manière, l'interprétation d'un énoncé échappe à son auteur, elle est négociée dans la suite de l'interaction.

La surdétermination insiste sur le caractère à la fois social et cognitif de toute intervention. Nous venons de voir que les échanges au sein du groupe des locuteurs infléchissent les contenus cognitifs évoqués ; réciproquement, l'actualisation de tels contenus et le sort réservé à cette actualisation peuvent modifier les relations entre les personnes.

La processualité enfin « renvoie à l'idée que les éléments microscopiques ou macroscopiques d'une séquence conversationnelle sont progressivement élaborés au fur et à mesure du déroulement de la séquence » (*ibid.*).

Dans le cas présent, du fait du nombre conséquent d'interlocuteurs légitimes, ces trois caractéristiques des échanges oraux fonctionnent de manière relativement complexe : comment un auditeur ratifié s'autosélectionne-t-il pour accéder au statut de locuteur ? pour quelle raison ? A qui adresse-t-il son intervention dans cette situation de trilogie : à l'enseignant ? à ses camarades ? à certains de ses camarades ? etc. Nous tâcherons d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions à travers l'analyse de trois extraits. Le premier concerne la mise en route de l'échange, le deuxième montre quelques renversements d'alliances, le troisième se centre sur l'évolution d'un élève en particulier.

### 3.1. Premiers échanges (TP 1 à 15)

- 1) **M** : Voilà : je viens de vous raconter **Le voyage d'Oregon**. Vous avez vu la dernière image. Qu'est-ce qui est important à votre avis dans ce livre, dans cette histoire ? Qu'est-ce que vous avez compris d'important ?
- 2) **Morgan** : Ben, c'est l'ours ... qui a ... demandé au clown s'il pouvait le ramener dans la forêt. Et après, le clown, il a laissé son nez rouge et il est reparti dans le pays. Il va faire sa vie ... enfin ... (*La dernière image, sans texte, montre le clown qui s'éloigne en ayant laissé son nez rouge derrière lui, dans la neige.*)
- 3) **Anthony** : C'est euh ... l'ours, il veut rentrer chez lui, parce que ... je crois qu'il en a un peu marre d'être un ours de cirque. Alors, il demande au clown de rentrer chez lui. Et puis quand il rentre chez lui, le clown, il est triste, parce qu'il l'a quitté, et puis c'était bien, son voyage avec lui, alors ... il voulait rester un peu avec lui.
- 4) **M** : Ce qui est important ... Qu'est-ce qu'on va retenir alors, de cette histoire ?
- 5) **Nathalie** : Ben déjà que ..., on va retenir que le clown, il est quand même parti très loin, ... très loin pour rejoindre le ... pour ramener l'ours dans la forêt qui le lui avait demandé, et puis ... Je sais pas si tous les clowns auraient fait ça. Et puis aussi, il est triste parce qu'il l'aimait bien. Il faisait des beaux numéros peut-être.
- 6) **M** : Et pourquoi est-ce qu'il a fait tout ça ? Pour euh ... pour l'ours, à votre avis ?
- 7) **Alexis** : Parce que c'était son ami.
- 8) **M** : Et il a fait de grands sacrifices ?
- 9) **Alexis** : Il a quitté le cirque, il lui a donné tout son argent.
- 10) **Nathalie** : Et puis aussi, il a fait beaucoup de chemin. Le stop, et tout. C'est quand même un sacré truc, non ?

- 11) **Morgan** : Ben il a fait ça pour l'ours. Parce que ... parce que l'ours, il a dû lui demander ça depuis longtemps. Et puis il a fait ça parce que c'était son ami, et ... et il avait peut-être envie de ... puis l'ours, il avait plus envie de faire des numéros et tout ça. Alors euh ...
- 12) **Anthony** : Et puis alors, parce que c'était son ami, comme ... Si ç'avait pas été son ami, il lui aurait pas acheté trois cents sandwiches ...
- 13) **M** : Ah oui : il lui a acheté trois cents hamburgers.
- 14) **Cyrielle** : Si c'était pas son ami, il l'aurait pas emmené dans la forêt.
- 15) **Nathalie** : L'histoire nous dit aussi que le clown tenait quand même beaucoup à l'ours : pour le ramener chez lui ... Et puis il est quand même triste à la fin, de repartir.

**1M** : intervention initiative de toute l'incursion. Il s'agit d'un directif magistral : l'enseignant indique clairement qu'il désire une réponse à ses questions. L'utilisation trois fois réitérée de la deuxième personne du pluriel indique aux élèves qu'il s'adresse à tout le groupe. Le contenu propositionnel est relativement imprécis (voir ci-dessus).

**2 Morgan** : première intervention réactive. 1 M est donc réussie (Roux 2003-532) : Morgan a saisi qu'on le questionnait. Son intervention se situe au niveau de la compréhension littérale globale du texte. Cet assertif exprime ce que l'élève croit avoir repéré d'important dans le livre. Il satisfait donc 1 M en proposant un contenu propositionnel acceptable, de son point de vue du moins. L'intervention se termine par un « *Enfin...* » directif : le locuteur exprime, plus timidement que son professeur, son désir qu'un autre participant ratifié s'autosélectionne pour prendre la suite.

**3 Anthony** : il ratifie l'assertion précédente en la reprenant à son propre compte : accord tacite, 2 Morgan est réussie et satisfaite. Il reconnaît par la même occasion un statut de porte-parole à Morgan (déclaratif). Il termine son tour de parole par la proposition d'un nouveau contenu propositionnel, la tristesse du clown, et justifie son assertion par deux arguments cotextuels : il a quitté son ami, le voyage lui a plu. S'ouvre ainsi un échange subordonné traitant de la tristesse du clown (voir ci-dessus).

**4 M** : l'enseignant cherche à relancer la discussion par une nouvelle intervention. Mais veillant à rester neutre au plan cognitif, il reprend presque à l'identique sa formulation initiale. Détail remarquable : « *Vous* » a laissé la place à « *On* » ; nous aurions donc affaire à un commissif, le professeur s'incluant dans l'ensemble des interlocuteurs potentiels et s'engageant par là même à participer à la recherche d'une réponse.

**5 Nathalie** : le trope communicationnel est dénoncé (Kerbrat-Orecchioni et Plantin 1995-6) : c'est le destinataire réel (une élève) qui a pris la parole. Le directif implicite est satisfait. Les enfants, professionnels de l'institution scolaire, savent bien que l'une des lois incontournables de n'importe quel contrat didactique spécifie que les enseignants passent leur temps à poser des questions dont ils détiennent la réponse. « *Je sais pas si...* » : en fin d'intervention, Nathalie fait état de son admiration pour Duke (expressif).

**6 M** : l'enseignant choisit de considérer 5 Nathalie comme l'intervention conclusive de l'échange « *Clown triste* », du fait sans doute de sa symétrie avec 3 Anthony. Pour lui, le sujet est épuisé, on ne peut que se répéter désormais. Qu'en pensent les élèves ? Nous sommes bien là dans la négociation sociale (ou dans le coup de force ?) : l'un des interlocuteurs propose de clore, et passe à un autre thème. Il le fait par un directif qui encourage une dénivellation discursive : sur le « *tout ça* », il va falloir généraliser, abstraire.

**7 Alexis :** ce bref assertif satisfait 6 M : la dénomination recherchée par l'enseignant est actualisée.

**8 M :** l'enseignant enchaîne sur la déclaration d'Alexis : il en livre ainsi une évaluation positive implicite. Les sacrifices consentis sont autant de marques d'amitié.

**9 à 15 :** le groupe dans son ensemble s'engouffre dans la thématique de l'amitié, chacun y allant de sa preuve cotextuelle : l'échange proposé par l'enseignant et Alexis rencontre l'adhésion de tous, la compréhension de l'album s'approfondit par la mise en relation, sous le même concept d'amitié, de différentes péripéties discrètes.

A noter au passage :

**10 Nathalie :** « *C'est quand même un sacré truc, non ?* » : l'élève reprend sous une autre forme son expressif précédent (5 Nathalie). Elle le double d'un directif : « *Non ?* », demandant l'assentiment du groupe. Cet acte est réussi et satisfait par 11 Morgan.

**13 M :** un assertif qui reprend à l'identique 12 Anthony : l'enseignant reste cognitivement neutre.

### 3.2. Tentatives magistrales (TP 31 à 42)

- 31) **M :** Regardez : là, j'ai retrouvé la page où ils rencontrent le chauffeur, Spike. *Alors Spike me dit : "Pourquoi gardes-tu ce nez rouge et ce masque blanc ?" "Ils me collent à la peau : ce n'est pas facile d'être nain." "Et d'être noir dans le plus grand pays du monde ?" Nous étions de la même famille. Je n'avais rien à ajouter. Cette famille, ... ?*
- 32) **Morgane :** La famille du cirque.
- 33) **Anthony :** Oui, celle du cirque.
- 34) **Nathalie :** L'ours et le clown sont de la famille du cirque.
- 35) **M :** Mais là, ce n'est pas de l'ours et du clown que le texte parle.
- 36) **Morgan :** De Spike, le chauffeur de camion.
- 37) **Anthony :** Spike, comme c'est un chauffeur de camion, il connaît peut-être le clown. C'est peut-être son petit frère, ou son cousin. Ou alors, il est de la famille du cirque, avec l'ours et le clown.
- 38) **Nathalie :** Je sais pas ... C'est peut-être le camion du cirque. Si ça se trouve, il travaille là-bas, il fait les préparatifs.
- 39) **Morgan :** Ou alors, c'est un ouvrier du chapiteau ou euh ...
- 40) **M :** Regardons le texte : *Dès l'aube, on s'est fait prendre en stop par Spike.*
- 41) **Morgan :** On s'est fait prendre par Spike : il a déjà dû le savoir. Puisque euh ... Sinon, il aurait dit "Un chauffeur nous a pris, et il s'appelait Spike." Parce que dès qu'il entre dans le truc ... dans le camion, ben il dit : "Spike nous a pris". Alors, il devait peut-être le connaître.
- 42) **Nathalie :** Ou peut-être que Spike passait comme ça, en camion, il les a vu marcher. Il leur a dit : "Est-ce que je peux vous emmener quelque part ?" Ou quelque chose comme ça, peut-être.

**31 M :** l'enseignant clôt abruptement la transaction 1 *Amitié* (voir ci-dessus) par une réorientation thématique. Il cite un extrait du texte et termine son intervention initiative par un directif : « *Cette famille ?...* »

**32 Morgane :** ce directif est réussi et satisfait par Morgane, qui procède par spécification : elle précise le contenu propositionnel en le réduisant au monde du cirque. Elle aime par la même occasion une acception particulière du terme « *famille* », qui lui semble convenir au cotexte.

**33 Anthony :** assertif qui reprend le précédent. Je propose d'y voir un déclaratif plutôt : par cette marque d'accord, Anthony s'allie à Morgane, il fait exister une coalition de locuteurs au sein d'un trilogue (Bruxelles et Kerbrat-Orecchioni 2004).

**34 Nathalie :** nouvel assertif qui explicite 32 Morgane. Déclaratif implicite : Nathalie rejoint la coalition. Le trilogue se stabilise provisoirement entre l'enseignant – médiateur, les tenants de la « famille du cirque », et ceux qui ne se sont pas encore exprimés. La cohésion du sous-groupe renforce le contenu propositionnel sur lequel il s'accorde.

**35 M :** l'enseignant change d'attitude, sort de sa neutralité cognitive pour faire respecter les droits du texte, et apporte ainsi la contradiction. Assertif : il se fonde sur l'écrit pour contre argumenter ; déclaratif implicite : il crée par ces mots une coalition adverse, rompant l'organisation du trilogue.

**36 Morgan, 37 Anthony :** les deux élèves rejoignent par ces assertifs / déclaratifs le groupe d'opposition. Anthony ouvre de plus un espace d'entente à la fin de son intervention.

**38 Nathalie :** après une prise en charge énonciative et une modalisation signes de prudence « *Je ne sais pas ... C'est peut-être...* », Nathalie en tant que porte-parole de la première coalition, se rallie à la position médiane : Spike est un chauffeur de camion ... mais d'un camion du cirque !

**39 Morgan :** reddition identique du second groupe... Par ce nouveau jeu d'alliances, le maître se trouve isolé face au front des élèves : tous tiennent désormais pour la famille du cirque, élargie aux routiers ; lui seul pense à la famille des exclus, qui réunit Duke le nain et Spike le noir (voir ci-dessus).

**40 M :** l'enseignant recherche alors l'alliance ... du texte. Il se focalise dans sa citation sur « *Dès l'aube* », cherchant par là à prouver que l'événement s'est produit loin du cirque et que, par conséquent, Spike ne saurait y travailler.

**41 Morgan :** l'élève exploite la même source argumentative, mais se fonde sur l'usage anaphorique de « *Spike* » : si Duke l'appelle de suite par son patronyme, c'est qu'il le connaît déjà. L'enseignant est battu avec ses propres armes : échec et mat. Il n'a plus, en ligne 43, qu'à introduire un nouveau thème.

Cette dernière paire d'interventions adjacentes (40 – 41) est tout à fait caractéristique des phénomènes interprétatifs qu'engendre la lecture d'un texte littéraire. Quels sont en effet les ressorts de la confrontation ? Deux voix se superposent, celle de Duke – narrateur et celle de Duke – personnage. Pour l'enseignant, celui qui dit « *Dès l'aube, on s'est fait prendre en stop par Spike* », c'est le narrateur, au moment donc de la narration, ultérieurement aux événements racontés ; pour l'élève, c'est le personnage qui est l'énonciateur, au moment même où la rencontre se joue. L'un se situe dans le récit, l'autre dans l'histoire.

Ce deuxième extrait nous montre à l'envi comment les interactions sociales se réorganisent sans cesse en systèmes d'alliances à l'occasion d'un trilogue, construisant dans le même mouvement le contenu propositionnel objet du débat. On peut insister sur la grande sincérité des interlocuteurs : tous les changements d'opinion, tous les infléchissements du faisceau d'objet sont justifiés au plan cognitif. On invoque des arguments par référence au texte en général, par référence à la définition des termes aussi (les différents sens de

« famille »). La négociation des places discursives (Cosnier et Kerbrat-Orecchioni 1991) se fait de manière assez transparente. C'est l'enseignant, fort de son pouvoir institutionnel, qui impose le type d'interaction : il s'agit d'un débat autour d'un album lu en commun. Il introduit par la même occasion un certain nombre de thèmes qui lui semblent pertinents eu égard au texte. Par contre, dans l'évolution de l'interaction, il laisse ses élèves occuper successivement les positions hautes (chacune des coalitions à son tour) : les élèves parlent le plus souvent, le plus longuement, leurs arguments sont accueillis avec bienveillance et acceptés s'ils sont plausibles. Et surtout, c'est au groupe que l'enseignant laisse la responsabilité de discuter, d'évaluer les contributions de chacun. Plutôt que d'imposer de façon autoritaire un contenu propositionnel donné, il préfère favoriser une attitude d'examen critique des raisons de chacun. En d'autres termes, si les énoncés des élèves ne satisfont pas ses directifs au niveau du contenu actualisé, ils le satisfont s'agissant de leur engagement dans l'analyse de l'écrit.

### 3.3. Le cas Alexis (TP 79-113)

Je voudrais rendre compte rapidement de ce dernier extrait. J'ai choisi cette fois de centrer mon attention sur un seul individu, l'élève Alexis, pour mettre en lumière les changements cognitifs qui s'effectuent chez un individu au fil d'un épisode. Ce passage se situe en toute fin d'incursion, à l'articulation entre la transaction 2 « *La différence* » et l'échange évaluatif final « *A qui plaira ce livre ?* ».

80) **Alexis** : *Il va peut-être rentrer chez lui.*

81) **Anthony** : Oui, dans sa maison. Il va quitter le cirque. Parce qu'il a compris que l'ours, il en avait marre d'être au cirque. Et lui aussi, il en avait marre. Il voulait retourner dans sa famille.

82) **Cyrielle** : Il a dit "chez lui" ; mais pour lui, c'était le cirque.

83) **Morgan** : Ben ouais. Ou alors, il retourne chez ses parents. Parce que la roulotte, c'est sa maison. Les gens du cirque, ils dorment dans une roulotte, ils se maquillent, ils n'ont pas d'autre maison.

84) **Nathalie** : Au cirque, leur roulotte, c'est pas très très grand. Ils ont de quoi passer la nuit. Mais ...

85) **Alexis** : *Moi, la même chose.*

86) **M** : Mais vous croyez qu'il a envie de retourner à sa roulotte ?

87) **Cyrielle** : Moi, je pense pas : pourquoi est-ce qu'il aurait jeté son nez ?

88) **Alexis** : *Il va peut-être retourner avec l'ours. Ou sinon, il va retourner chez ses parents, comme il l'a dit, Morgan.*

89) **Nathalie** : Sinon, soit il pourra plus marcher, parce qu'il est tellement épuisé, et puis sinon ...

90) **M** : Comment vous la trouvez, cette histoire ? On la recommande aux camarades de la classe ? Ou bien on leur dit "plutôt pas" ? ...

91) **Cyrielle** : On leur dit qu'elle est bien.

92) **Alexis** : *On le conseille à ceux qui aiment bien les mystères.*

93) **M** : Ah bon ? Et qu'est-ce qui est mystérieux dans cette histoire ?

94) **Alexis** : *Ben, la ressemblance entre Spike et le clown, ... Ce qu'il va faire après avoir ramené l'ours à la forêt, ...*

95) **Morgan** : Moi, déjà ..., c'est déjà pas le clown, le héros.. Parce que le titre, c'est **Le voyage d'Oregon**. Et puis Oregon, c'est l'ours. Alors, peut-être qu'Oregon, il va faire quelque chose aussi, pour le clown. Après, ils vont se ... Il va ... Ou alors, le clown va revenir... Ou alors, ce sera l'ours ... et l'ours, il va lui dire « Maintenant, je fais quelque chose pour toi », et ...

96) **Morgane** : On le conseille à ceux qui aiment les voyages.

97) **M** : On le recommande à ceux qui aiment les voyages !

98) **Morgan** : A ceux qui aiment les histoires qui sont euh ... les histoires où à la fin, c'est un peu triste.

99) **Nathalie** : Ouais, les histoires qui sont un peu tristes et en même temps heureuses, parce que le clown, si ça se trouve, il est heureux pour l'ours. Et il est triste parce qu'il va le quitter.

100) **Laura** : A ceux qui aiment les mystères. A la fin, on ne sait pas vraiment ce qui se passe, où le clown va aller.

101) **M** : Qu'est-ce que vous auriez fait, à la place du clown.

102) **Morgane** : Moi je serais restée avec l'ours.

- 103) **Cyrielle** : Moi aussi, comme Morgane, avec l'ours.
- 104) **Anthony** : En fait, c'est un peu mystérieux, parce qu'un ours qui parle, j'ai jamais vu ça.
- 105) **Cyrielle** : Dans les dessins animés.
- 106) **Morgan** : En fait, la première fois où l'ours, il dit ... enfin ... Déjà, Duke, il raconte toute l'histoire, ce qui s'est passé. Et à la deuxième page, là, "*mes pitreries terminées, je le raccompagne jusqu'à sa cage. Un soir, Oregon m'a parlé*" Il ne savait peut-être pas qu'il parlait, déjà. Duke, il reste comme ça, il est surpris. Et puis après, dans sa roulotte, eh ben ...
- 107) **Alexis** : *Il réfléchit.*
- 108) **Morgan** : Ouais, il réfléchit.
- 109) **Cyrielle** : Là, c'est marqué "*comme dans les livres pour enfants*".
- 110) **Morgan** : Ben ça, c'est un livre pour enfants.
- 111) **Nathalie** : Il a dit que Oregon parle comme dans les livres pour enfants.
- 112) **M** : Alors ça, c'est un livre pour enfants qui parle de livres pour enfants ...
- 113) **Alexis** : *Un mystère en plus ...*

**80 Alexis** : en réponse au directif 79 M, un assertif qui avance une première hypothèse : Duke va rentrer chez lui.

**85 Alexis** : cette première hypothèse se précise : chez lui, ce n'est plus au cirque. Un infléchissement qui s'opère en réaction aux interventions de ses pairs, de 82 à 84 : les interactions sociales modifient l'interprétation individuelle.

**88 Alexis** : il introduit dans le groupe une seconde hypothèse, inédite jusque là : Duke va peut-être rejoindre Oregon. Il est à noter que les changements de contenu propositionnel chez Alexis (précision en 85, invention en 88) sont à chaque fois la conséquence d'un assertif négatif de Cyrielle (82 : « *chez lui* », ça ne peut plus être le cirque ; 87 : sans son nez, Duke n'est plus un clown), élève qui joue en la circonstance un rôle d'aiguillon.

**92 Alexis** : encore une réaction à Cyrielle, coupable cette fois d'un énoncé trop imprécis. Alexis procède à une première dénivellation discursive : la coexistence des deux hypothèses impose à ses yeux la catégorie du mystère.

**94 Alexis** : dénivellation en sens inverse, du genre à ses espèces. Alexis rappelle le premier des « mystères », l'avenir de Duke, et en ajoute un deuxième, apparu plus haut dans la discussion, le lien de famille existant entre le clown et Spike. Il enchaîne sur 93 M où l'enseignant s'étonne (feint de s'étonner) de sa proposition.

**113 Alexis** : dix tours de parole plus loin, la collection de mystères d'Alexis s'enrichit d'un dernier élément, métatextuel. Le groupe vient de procéder à une sorte de mise en abyme : l'album lu, qui est un livre pour enfants, parle lui-même de livres pour enfants. Cette capacité à désigner du dehors un ensemble auquel on appartient semble bien étrange à notre élève...

Du point de vue de son statut de locuteur, nous avons observé un Alexis ouvert aux propositions d'autrui, qu'il entend, qu'il accepte, et grâce auxquelles il retravaille sa propre position. Du point de vue maintenant de son statut de lecteur, il apparaît que cet élève est devenu si perplexe quant à son interprétation du Voyage d'Oregon que finalement, ce qui caractérise le mieux cet ouvrage à son avis, c'est le mystère... Une attitude somme toute assez saine devant un texte littéraire, qui n'est peut-être pas la plus répandue chez les élèves, et encore moins chez les enseignants...

#### 4. Conclusion

Rappelons brièvement quelques conclusions s'agissant des effets de l'interprétation d'un texte littéraire au sein d'une communauté de lecteurs, à travers les compétences développées par cet exercice.

Se construit tout d'abord du côté des élèves une posture disciplinaire de lecteur. La compréhension de l'album s'est affinée au fil des échanges : certains points ont été acquis (les sacrifices de Duke), d'autres explorés (l'appartenance familiale). Les élèves ont de plus pris conscience des questions esthétiques ou existentielles que soulèvent les interprétations de l'ouvrage : le statut du héros et par-delà, celui du narrateur, les relations entre texte et illustration pour les premières ; l'amitié, la recherche des racines pour les secondes. Leurs savoir-faire en lecture s'enrichissent de la capacité à émettre des hypothèses quant aux significations plurielles d'un "album mille-feuilles" (Stoecklé 1999), de l'habitude à revenir au livre pour y puiser l'information, de l'idée enfin qu'une même interprétation ne s'impose pas à tous.

Tout au long de la discussion, leur maîtrise de l'oral a été affermie. Leurs propositions ont été étayées par des arguments explicites, fondés tantôt sur le cotexte, tantôt sur leurs savoirs intertextuels, tantôt sur leurs représentations personnelles. Ils ont en général pris en charge leurs énoncés, les situant fréquemment dans le modalité épistémique du probable et du plausible. Une telle attitude a pour effet d'ouvrir à l'interlocuteur un champ de négociation, chaque position étant présentée comme discutable (Weisser 1997, 2001-162 à 166).

De façon plus large, au niveau des compétences transversales relevant de la relation à autrui, le groupe d'apprenants adhère à ce que l'on pourrait appeler une déontologie de l'argumentation heuristique : l'influence du social n'est pas bannie de l'échange, mais elle intervient sur le plan du *logos* plus que du *pathos* ou de l'*ethos*. On attaque un énoncé, pas son énonciateur (voir ci-dessus les coalitions et leurs remaniements), on étaye ses affirmations par des arguments. Les élèves construisent intersubjectivement un objet de débat, l'exploration conjointe de cet espace étant plus importante finalement dans le cas présent qu'un éventuel accord sur un contenu propositionnel qui s'imposerait à tous. Le contrat didactique en ces moments parie sur la confrontation critique plus que sur un savoir exhaustif et définitif.

L'enseignant est bien entendu responsable de cette modification de la coutume scolaire (sur le rôle du maître dans la gestion des débats, voir Weisser 2003). On a vu au travers de son attitude lors de la transaction 2 « *famille* » qu'il préférerait renoncer à faire admettre autoritairement son interprétation personnelle du Voyage d'Oregon. Cette concession n'est que momentanée peut-être : la mise en réseau de plusieurs albums sur la base du thème commun de l'exclusion lui permettra sans doute de réussir dans son entreprise (Stoecklé 1999-40). C'est toute l'analyse *a priori* de la tâche des élèves qui est mise en cause lors de la lecture de textes littéraires : si on peut prévoir des façons d'assurer la médiation de telles discussions, il est beaucoup plus délicat d'arrêter quelle sera la « bonne » interprétation. Ce qui ne semble pas souhaitable d'ailleurs.

Le corpus analysé dans cette recherche montre à tout le moins qu'il n'y a aucune raison de ne pas faire confiance à la sagacité des élèves, quand elle est étayée par des interactions sociales sereines.

## **Bibliographie**

Adam Jean-Michel, 1992, **Les textes : types et prototypes**, Nathan

Bruxelles Sylvie, Kerbrat-Orecchioni Catherine, 2004, Coalitions in polylogues, in **Journal of pragmatics**

Cosnier Jacques, Kerbrat-Orecchioni Catherine (dir.) (1991), **Décrire la conversation**, P.U. Lyon

Gilly Michel, Roux Jean-Paul, Trognon Alain, 1999, **Apprendre dans l'interaction**, PU Nancy, Publications de l'Université de Provence

Grize Jean-Blaise, 1990, **Logique et langage**, Ophrys

Grize Jean-Blaise, 1996, **Logique naturelle et communications**, PUF

Giugliano Arianna, Schubauer-Leoni Maria Luisa, 2004, Polylogues, trilogues et temporalité d'enseignement en classe de mathématiques et d'italien, in **Actes du colloque « Faut-il parler pour apprendre ? »**, IUFM d'Arras, Université de Lille

Kerbrat-Orecchioni Catherine, Plantin Christian (dir.), 1995, **Le trilogue**, PU Lyon

Leutenegger Francia, 2004, Le discours des élèves comme révélateur de leurs rapports au temps et contrat didactiques, in **Actes du colloque « Faut-il parler pour apprendre ? »**, IUFM d'Arras, Université de Lille

Moeschler Jacques, Reboul Anne, 1994, **Dictionnaire encyclopédique de pragmatique**, Seuil

Roux Jean-Paul, 2003, Episodes inter-discursifs maître-élève(s) et construction de connaissances dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de type socioconstructiviste en CM1, in **Bulletin de psychologie** tome 56 (4) 466, pp. 531-544

Roux Jean-Paul, 2004, Co-résolution de problèmes, médiations sémiotiques langagières et constructions cognitives : les apports de la théorie de l'analyse interlocutoire, in **Actes du colloque « Faut-il parler pour apprendre ? »**, IUFM d'Arras, Université de Lille

Stoecklé Rémi, 1999, **L'album à l'école et au collègue**, L'Ecole

Tauveron Catherine, 1999, Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, in **Repères** n°19, pp. 9-38

Weisser Marc, 1997, **Pour une pédagogie de l'ouverture**, PUF

Weisser Marc, 2000, La négociation du sens d'un texte fictionnel : étude de l'intercompréhension au sein du groupe classe, in **Degrés** n°102 - 103, Ed. Université Libre de Bruxelles, pp. i1-i27



Weisser Marc, 2001, **La lecture à l'école et au collège : entre psittacisme et délire**, L'Harmattan

Weisser Marc, 2003, La gestion didactique des situations d'argumentation orale, revue *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle* n°36/3, Caen, pp. 49-76

Weisser Marc, 2004, Apprendre la tolérance grâce au texte littéraire : de la compréhension littérale à l'interprétation axiologique, **Mediterranean Journal of Educational Studies**, Vol.9 n°1, Malte, pp. 121-134

Witko-Commeau Agnès, 1995, Du trilogue dans le polylogue, in Kerbrat-Orecchioni Catherine, Plantin Christian (dir.), 1995, pp.284-306

## Annexe : transcription intégrale du débat.

<p>M : Voilà : je viens de vous raconter <u>Le voyage d'Oregon</u>. Vous avez vu la dernière image. Qu'est-ce qui est important à votre avis dans ce livre, dans cette histoire ? Qu'est-ce que vous avez compris d'important ?</p> <p>Morgan : Ben, c'est l'ours ... qui a ... demandé au clown s'il pouvait le ramener dans la forêt. Et après, le clown, il a laissé son nez rouge et il est reparti dans le pays. Il va faire sa vie ... enfin ...</p> <p><i>(La dernière image, sans texte, montre le clown qui s'éloigne en ayant laissé son nez rouge derrière lui, dans la neige.)</i></p> <p>Anthony : C'est euh ... l'ours, il veut rentrer chez lui, parce que ... je crois qu'il en a un peu marre d'être un ours de cirque. Alors, il demande au clown de rentrer chez lui. Et puis quand il rentre chez lui, le clown, il est triste, parce qu'il l'a quitté, et puis c'était bien, son voyage avec lui, alors ... il voulait rester un peu avec lui.</p> <p>M : Ce qui est important ... Qu'est-ce qu'on va retenir alors, de cette histoire ?</p> <p>Nathalie : Ben déjà que ..., on va retenir que le clown, il est quand même parti très loin, ... très loin pour rejoindre le ... pour ramener l'ours dans la forêt qui le lui avait demandé, et puis ... Je sais pas si tous les clowns auraient fait ça. Et puis aussi, il est triste parce qu'il l'aimait bien. Il faisait des beaux numéros peut-être.</p> <p>M : Et pourquoi est-ce qu'il a fait tout ça ? Pour euh ... pour l'ours, à votre avis ?</p> <p>Alexis : Parce que c'était son ami.</p> <p>M : Et il a fait de grands sacrifices ?</p> <p>Alexis : Il a quitté le cirque, il lui a donné tout son argent.</p> <p>Nathalie : Et puis aussi, il a fait beaucoup de chemin. Le stop, et tout. C'est quand même un sacré truc, non ?</p> <p>Morgan : Ben il a fait ça pour l'ours. Parce que ... parce que l'ours, il a dû lui demander ça depuis longtemps. Et puis il a fait ça parce que c'était son ami, et ... et il avait peut-être envie de ... puis l'ours, il avait plus envie de faire des numéros et tout ça. Alors euh ...</p> <p>Anthony : Et puis alors, parce que c'était son ami, comme ... Si ç'avait pas été son ami, il lui aurait pas acheté trois cents sandwiches ...</p> <p>M : Ah oui : il lui a acheté trois cents hamburgers.</p> <p>Cyrielle : Si c'était pas son ami, il l'aurait pas emmené dans la forêt.</p> <p>Nathalie : L'histoire nous dit aussi que le clown tenait quand même beaucoup à l'ours : pour le ramener chez lui ... Et puis il est quand même triste à la fin, de repartir.</p> <p>M : Alors l'ours, à votre avis, il est content ?</p>	<p>Benjamin : Oui, il est retourné dans la forêt. Vu qu'il voulait retourner à ... dans la forêt, il est content.</p> <p>M : On le sait, ça ?</p> <p>Benjamin : Ben oui, vu qu'il a demandé au clown si il pouvait l'amener ...</p> <p>Cyrielle : Eh bien, ... il est content parce qu'il est dans la forêt, mais il peut être aussi malheureux, parce que le clown, il repart.</p> <p>Nathalie : C'est ce que je voulais dire : c'est un peu oui / non. Oui parce que ... il est retourné chez lui. Et un peu non, parce qu'il tenait peut-être ... Il aimait bien le clown aussi sûrement, alors ...</p> <p>Morgan : Moi, c'est la même chose : parce que ils ... ils s'aimaient bien, et puis ils étaient comme euh ... les meilleurs amis et ... puis euh ... le clown, il est triste, et quand même content, parce qu'il a libéré l'ours. Donc il est content pour lui. Et puis l'ours, il est content, mais il est aussi un peu triste, de plus revoir le clown.</p> <p>M : Mais le clown, lui alors, il a une raison d'être content, à la fin de l'histoire ?</p> <p>Alexis : Ben, que l'ours soit rentré chez lui. Parce qu'il a fait quelque chose pour quelqu'un.</p> <p>Anthony : Il était content parce que c'était son ami. Il a aidé son ami à ... à revenir chez lui. Nous desfois, on a des amis, on ose pas leur parler ... et faire quelque chose de bien pour eux ... Eh ben, il l'a fait.</p> <p>Morgane : Il est quand même un peu triste, que l'ours, il reste dans la forêt.</p> <p>M : Mais alors, tu crois que le clown, il se sent mieux quand même ? Ou alors, il est encore plus triste qu'avant ?</p> <p>Morgane : Je pense qu'il est encore plus triste qu'avant.</p> <p>Cyrielle : Moi, je dis qu'il est triste et content. Il est content parce qu'il a tenu sa promesse, et il est triste, parce que l'ours, il reste dans sa forêt et lui, il repart.</p> <p>Nathalie : Ouais ... Il est content parce qu'il a fait plaisir à l'ours, son ami, quoi ... Il est heureux, parce que l'ours maintenant, il va pouvoir euh ... vivre chez lui. Il est chez lui maintenant. Il fait ce qu'il veut. Il a plus besoin de faire des petits tours et tout. D'un côté, le clown, il est quand même triste, un peu, parce qu'il va le quitter.</p> <p>M : Regardez : là, j'ai retrouvé la page où ils rencontrent le chauffeur, Spike. <i>Alors Spike me dit : "Pourquoi gardes-tu ce nez rouge et ce masque blanc ?" "Ils me collent à la peau : ce n'est pas facile d'être nain." "Et d'être noir dans le plus grand pays du monde ?" Nous étions de la même famille. Je n'avais rien à ajouter.</i> Cette famille, ... ?</p>
--	--

<p>Morgane : La famille du cirque.  Anthony : Oui, celle du cirque.  Nathalie : L'ours et le clown sont de la famille du cirque.  M : Mais là, ce n'est pas de l'ours et du clown que le texte parle.  Morgan : De Spike, le chauffeur de camion.  Anthony : Spike, comme c'est un chauffeur de camion, il connaît peut-être le clown. C'est peut-être son petit frère, ou son cousin. Ou alors, il est de la famille du cirque, avec l'ours et le clown.  Nathalie : Je sais pas ... C'est peut-être le camion du cirque. Si ça se trouve, il travaille là-bas, il fait les préparatifs.  Morgan : Ou alors, c'est un ouvrier du chapiteau ou euh ...  M : Regardons le texte : <i>Dès l'aube, on s'est fait prendre en stop par Spike.</i>  Morgan : On s'est fait prendre par Spike : il a déjà dû le savoir. Puisque euh ... Sinon, il aurait dit "Un chauffeur nous a pris, et il s'appelaït Spike." Parce que dès qu'il entre dans le truc ... dans le camion, ben il dit : "Spike nous a pris". Alors, il devait peut-être le connaître.  Nathalie : Ou peut-être que Spike passait comme ça, en camion, il les a vu marcher. Il leur a dit : "Est-ce que je peux vous emmener quelque part ?" Ou quelque chose comme ça, peut-être.  M : Pourquoi est-ce que Duke garde son nez et son maquillage blanc ? Parce que là, ça fait longtemps qu'il n'est plus dans le cirque. Pourquoi est-ce qu'il garde son maquillage ?  Alexis : Il dit qu'en fait, ça lui colle à la peau.  Nathalie : Ça veut sûrement dire qu'il n'arrive plus à l'enlever. Ou ...  Morgan : Moi, je crois que sous son masque, sous son maquillage, il est noir, comme ... le chauffeur. Parce que, il dit "Mon nez me colle au visage".  M : Là, sur cette image, on voit un petit peu ses mains.  Nathalie : Elles sont aussi blanches. Soit il les a maquillées pour qu'on n'y voie rien, soit c'est normal. Si qu'il y a d'un peu bizarre à la fin, c'est que son nez, il s'est décollé maintenant ?  Morgane : Peut-être qu'il a ôté son nez.  Morgan : C'était un faux nez de clown, juste collé.  Cyrielle : Ici, c'est marqué ... en fait ... il gardait son maquillage, parce que c'était pas facile d'être un nain, tout petit.  M : Et alors ... Il est moins petit, quand il a son faux nez et son maquillage ?...</p>	<p>Alexis : Moi, je sais pourquoi peut-être ... Ils ont un point commun : parce que les deux, ils ont pas la couleur comme d'habitude. Il y en a un qui est très blanc, et l'autre qui est très noir, alors ... En Amérique, les gens sont pas comme ça. Ils sont différents de tout le monde.  M : Ah oui : il y en a un qui est de couleur noire, c'est Spike ... Et puis Duke, ... ?  Alexis : Il est tout blanc.  M : Il a autre chose de spéciale encore, à part d'être tout blanc ?  Alexis : Il a un nez rouge.  Morgane : Et puis après, il enlève son nez rouge.  M : Mais alors, à la fin, pourquoi il laisse son nez rouge ? Qu'est-ce qu'il a peut-être enlevé, aussi ?  Cyrielle : Il a enlevé son nez rouge et son maquillage. Parce qu'il ne va pas retourner au cirque parce que ... Oregon n'est plus là.  Anthony : Oui, il a sans doute enlevé son maquillage.  Nathalie : Et puis, vous avez demandé avant, là où il y avait Spike ... s'il faisait plus grand avec le maquillage. En fait, les clowns, on les voit parfois petits.  Nathalie : Et maintenant qu'il a enlevé son nez, il reste un nain.  Laura : Il est toujours de la même taille.  M : Vous croyez qu'il est vraiment nain ? Ou bien c'est juste une expression ? "<i>Ce n'est pas facile d'être nain.</i>" C'est quelle famille, dont parlent Spike et Duke ?  Nathalie : C'est Spike et Duke. Parce que faire partie de la famille de l'ours ... C'est pas possible. Un ours, c'est un animal. Le clown, c'est un humain.  M : Il s'agit de quelle famille alors ? Duke et Spike, ils sont dans quelle famille ?  Morgan : Peut-être que Spike, il est maquillé aussi. Et que Duke, il fait semblant d'être nain. Alors, c'est peut-être les mêmes.  Nathalie : Mais le clown, je pense quand même que c'est un nain. Parce que par rapport à Spike, sur l'image, il est un petit peu petit.  Cyrielle : Moi, je pense que "C'est pas facile d'être un nain", c'est une expression. Ça veut dire, c'est pas facile d'être petit.  Alexis : Quand on le voit dans le camion, par rapport à Spike, il est tout petit.  Morgan : Et puis au début aussi ... Dans sa roulotte, là, eh ben, il est sur un tabouret, devant sa glace.  Morgane : Oui, quand il se maquille.</p>
---	---

<p>Nathalie : Alors, quand il dit qu'il n'arrive pas à se démaquiller, c'est peut-être vrai : là, peut-être qu'il essaie de se démaquiller pour partir avec Oregon, mais il n'y avait pas réussi.</p> <p>Alexis : Là on voit qu'il est petit.</p> <p>Benjamin : Et par rapport à l'ours aussi.</p> <p>Nathalie : Spike, il fait une tête de plus.</p> <p>Benjamin : Et quand ils sont assis sur le lit, Duke, ses pieds, ils touchent pas le sol.</p> <p>M : Et alors à la fin, il laisse son déguisement, et il s'en va. Et qu'est-ce qu'il va faire ?</p> <p>Alexis : Il va peut-être rentrer chez lui.</p> <p>Anthony : Oui, dans sa maison. Il va quitter le cirque. Parce qu'il a compris que l'ours, il en avait marre d'être au cirque. Et lui aussi, il en avait marre. Il voulait retourner dans sa famille.</p> <p>Cyrielle : Il a dit "chez lui" ; mais pour lui, c'était le cirque.</p> <p>Morgan : Ben ouais. Ou alors, il retourne chez ses parents. Parce que la roulotte, c'est sa maison. Les gens du cirque, ils dorment dans une roulotte, ils se maquillent, ils n'ont pas d'autre maison.</p> <p>Nathalie : Au cirque, leur roulotte, c'est pas très très grand. Ils ont de quoi passer la nuit. Mais ...</p> <p>Alexis : Moi, la même chose.</p> <p>M : Mais vous croyez qu'il a envie de retourner à sa roulotte ?</p> <p>Cyrielle : Moi, je pense pas : pourquoi est-ce qu'il aurait jeté son nez ?</p> <p>Alexis : Il va peut-être retourner avec l'ours. Ou sinon, il va retourner chez ses parents, comme il l'a dit, Morgan.</p> <p>Nathalie : Sinon, soit il pourra plus marcher, parce qu'il est tellement épuisé, et puis sinon ...</p> <p>M : Comment vous la trouvez, cette histoire ? On la recommande aux camarades de la classe ? Ou bien on leur dit "plutôt pas" ? ...</p> <p>Cyrielle : On leur dit qu'elle est bien.</p> <p>Alexis : On le conseille à ceux qui aiment bien les mystères.</p> <p>M : Ah bon ? Et qu'est-ce qui est mystérieux dans cette histoire ?</p> <p>Alexis : Ben, la ressemblance entre Spike et le clown, ... Ce qu'il va faire après avoir ramené l'ours à la forêt, ...</p> <p>Morgan : Moi, déjà ..., c'est déjà pas le clown, le héros. Parce que le titre, c'est <u>Le voyage d'Oregon</u>. Et puis Oregon, c'est l'ours. Alors, peut-être qu'Oregon, il va faire quelque chose aussi, pour le clown. Après, ils vont se ... Il va ... Ou alors, le clown va revenir... Ou alors, ce sera l'ours ... et l'ours, il va lui dire "Maintenant, je fais quelque chose pour toi", et ...</p>	<p>Morgane : On le conseille à ceux qui aiment les voyages.</p> <p>M : On le recommande à ceux qui aiment les voyages !</p> <p>Morgan : A ceux qui aiment les histoires qui sont euh ... les histoires où à la fin, c'est un peu triste.</p> <p>Nathalie : Ouais, les histoires qui sont un peu tristes et en même temps heureuses, parce que le clown, si ça se trouve, il est heureux pour l'ours. Et il est triste parce qu'il va le quitter.</p> <p>Laura : A ceux qui aiment les mystères. A la fin, on ne sait pas vraiment ce qui se passe, où le clown va aller.</p> <p>M : Qu'est-ce que vous auriez fait, à la place du clown.</p> <p>Morgane : Moi je serais restée avec l'ours.</p> <p>Cyrielle : Moi aussi, comme Morgane, avec l'ours.</p> <p>Anthony : En fait, c'est un peu mystérieux, parce qu'un ours qui parle, j'ai jamais vu ça.</p> <p>Cyrielle : Dans les dessins animés.</p> <p>Morgan : En fait, la première fois où l'ours, il dit ... enfin ... Déjà, Duke, il raconte toute l'histoire, ce qui s'est passé. Et à la deuxième page, là, "<i>mes pitreries terminées, je le raccompagne jusqu'à sa cage. Un soir, Oregon m'a parlé</i>" Il ne savait peut-être pas qu'il parlait, déjà. Duke, il reste comme ça, il est surpris. Et puis après, dans sa roulotte, eh ben ...</p> <p>Alexis : Il réfléchit.</p> <p>Morgan : Ouais, il réfléchit.</p> <p>Cyrielle : Là, c'est marqué "<i>comme dans les livres pour enfants</i>".</p> <p>Morgan : Ben ça, c'est un livre pour enfants.</p> <p>Nathalie : Il a dit que Oregon parle comme dans les livres pour enfants.</p> <p>M : Alors ça, c'est un livre pour enfants qui parle de livres pour enfants ...</p> <p>Alexis : Un mystère en plus ...</p> <p>M : Eh bien, nous présenterons ce livre à vos camarades en classe jeudi, à partir de ce que vous venez de dire. Comme ça, si d'autres élèves ont envie de le lire, ils sauront un peu à quoi s'en tenir.</p>
--	--