

Le débat en lecture-littérature

Introduction

Comment est formalisé le débat en lecture-littérature dans les espaces de prescription, de recommandation et de recherche ?

Le débat *interprétatif* fait son apparition à l'école à partir de 2002 pour la littérature (*supra*, p. 55 et s.) en même temps que la lecture littéraire. Son inscription dans les programmes donne à la lecture littéraire une « existence didactique définitive » (Louichon, 2011, p. 197). De la même manière, le débat s'impose en 2002 comme une modalité pour travailler les textes littéraires à l'école (Tauveron, 1999a, 1999b, 2001a, 2002a ; Beltrami *et alii*, 2004) modifiant les pratiques enseignante de la lecture à l'école (Dias-Chiaruttini, 2010).

L'enjeu de ce chapitre est d'analyser comment le débat en lecture-littérature se formalise dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007), et plus précisément dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation.

Pour ce faire, nous commencerons par montrer en quoi la formalisation du débat se fonde sur les travaux de recherche en didactique (Tauveron, 1999, 2001a, 2001b, 2004 ; Beltrami *et alii*, 2004), ces travaux s'inscrivant dans la suite des théories de la lecture (Eco, 1985 ; Iser,

1985 ; Jauss, 1978). L'analyse du genre du débat s'appuyera également sur l'analyse des Instructions Officielles (MEN, 2002a, 2008) et des documents d'application des programmes (MEN, 2002c, 2003b, 2004) ainsi que sur l'étude de 18 éditions de manuels scolaires de français.

1. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de recherche

Parmi l'ensemble des recherches menées sur l'enseignement de la littérature à l'école, notre ambition consiste ici à rendre compte des travaux sur le débat *interprétatif*, pour nous débat en lecture-littérature, en didactique du français. L'affirmation d'une perspective théorique sur le débat en lecture-littérature construite du point de vue de la didactique du français et non de la didactique de la littérature s'inscrit dans une conception de celle-ci moins comme une discipline autonome du français que comme une discipline structurée et structurante par et pour la discipline du français (Daunay, 2007, 2010b)⁵³. Place et rôle particuliers dans la discipline français qui selon Dias-Chiaruttini (2007, 2010) se sont encore accrus avec l'apparition du débat en littérature à l'école en 2002. C'est donc aux modélisations disciplinaires du genre du débat en lecture-littérature dans l'espace de la recherche en didactique du français qu'est consacrée cette première partie.

1.1. Des débats théoriques aux fondements des modélisations didactiques du genre du débat

Selon nous, les modélisations du débat en lecture-littérature s'ancrent, tout en s'en distanciant, sur des débats théoriques que Jean-Louis Dufays (2007) rappelle et convoque pour expliquer les enjeux didactiques de la lecture littéraire à l'école (Daunay, 1999, 2007 ;

⁵³ A la suite de Bertrand Daunay (2007, p. 139), nous envisageons la didactique du français comme structurante pour penser les pratiques de lecture littéraire à l'école : « Concernant l'enseignement de la littérature, la didactique du français est essentiellement un champ de discussions théoriques, qui portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets ».

Dufays, Gemenne & Ledur, 2013 ; Reuter 2001 ; Rouxel, 1996). S'intéresser à la lecture littéraire a supposé de dépasser les réflexions portant essentiellement sur la structure du texte littéraire, sa production et ses propriétés pour s'intéresser au sujet-lecteur et ses activités, dans son rapport au texte littéraire. Sont ainsi pris en compte le fonctionnement de la réception des textes littéraires par le lecteur, ou encore, l'effet produit par des textes littéraires chez des lecteurs (*infra*, ci-dessous). Cette considération nouvelle pour le sujet lecteur et la reconnaissance de son activité de lecture ont pu ainsi conduire à réenvisager la place de la lecture littéraire à l'école et des activités de compréhension et d'interprétation du texte (*infra*, p. 75 et s.).

1.1.1. Les théories de l'effet et les théories de la réception : vers une conception du sujet-lecteur

Le but n'est pas ici de rendre compte des théories de l'effet et des théories de la réception mais de montrer en quoi ces théories ont un retentissement certain sur les pratiques de lecture à l'école. Ces théories ont marqué les années 60-70 ; Jean-Louis Dufays (2007, p. 75) évoque d'ailleurs ces années comme l'« avènement des théories de la lecture ». Ce virage épistémologique dans l'enseignement de la littérature, cette « rupture épistémologique profonde » pour reprendre l'expression d'Annie Rouxel (1996, p. 44), est à comprendre également dans le contexte socio-culturel de l'époque marqué par la « quadruple révolution que connaissent alors le monde de l'école et la critique littéraire » (Dufays, 2007, p. 75). Une révolution causée par une « évolution démographique et démocratique⁵⁴ » de la société, par une « révolution scientifique » des recherches en sciences humaines au niveau de la lecture, par une « révolutions des pratiques artistiques et littéraires » et enfin par une « révolution des pratiques de consommation culturelle » (*ibid*, pp. 75-76). C'est dans ce contexte pour le moins mouvant qu'émergent les théories sur la littérature et sur la réception des œuvres littéraires ; théories qui auront un écho retentissant chez les didacticiens du français autour de la lecture littéraire et du sujet lecteur.

L'autorité de l'auteur, jusqu'alors indiscutée et indiscutable, fut contestée par Roland Barthes (1968). L'affirmation de la « mort de l'Auteur » par l'auteur ouvra la voie à un

changement de perspective et déplace la réflexion de l'auteur vers le texte, à l'image des travaux d'Umberto Eco (1965, 1985). Le texte s'institua donc comme un objet de recherche tout comme l'activité de lecteur en réaction au texte littéraire (Eco, 1985 ; Iser, 1985 ; Jauss, 1978).

Les premières théories dites de l'effet, « théories internes » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2013, p. 63) ont porté sur les effets du texte littéraire lu. Dans ces théories centrées sur le texte, l'acte de lire est subordonné aux effets provoqués par le texte sur le lecteur ; ce serait le texte qui influencerait l'activité des lecteurs. Umberto Eco (1985, p. 63) considère le texte, jusqu'alors texte sacralisé, comme « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » et souligne que « celui qui l'a émis [l'auteur] prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc [...] ». Le lecteur, considéré comme un « lecteur modèle » (*ibid*) développe donc des stratégies pour comprendre, pour déchiffrer et construire le sens et pour interpréter le texte lu. Pour Umberto Eco (1985), lire reviendrait alors à pratiquer une « interprétation coopérative ». Pour le dire autrement le texte serait en fait une « machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » (Eco, 1985, p.29). Wolfgang Iser (1985) envisage quant à lui le lecteur comme un « lecteur implicite » qui ne fait que réagir aux sollicitations du texte ou de l'œuvre littéraire. Il précise d'ailleurs (Iser, 1985, p. 75) que :

Le concept de lecteur implicite est un modèle transcendant qui permet d'expliquer comment le texte de fiction produit un effet et acquiert un sens. Il désigne le rôle de lecteur imposé dans le texte, d'où le dédoublement structure du texte / structure d'action.

Les deuxièmes théories dites de la réception, « théories externes » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2013, p. 67) se sont centrées sur le lecteur et ses activités de lecture, notamment sur la construction du sens du texte par le lecteur à partir de la réception que ce dernier en fait (Iser, 1985 ; Jauss, 1978 ; Jouve, 1999 ; Picard, 1986). L'accent est effectivement porté sur les réceptions effectives construites par le lecteur. Hans-Robert Jauss (1978) crée ainsi une esthétique de la réception fondée sur le lecteur. L'une des idées force de l'auteur est de dire que la figure du lecteur est déjà inscrite dans l'œuvre, dans son rapport avec les œuvres précédentes. Jean Starobinski (1990, p. 13), préfaçant l'ouvrage de Hans-Robert Jauss (1978),

⁵⁴ C'est l'auteur qui souligne.

avance que le lecteur se créant un « horizon d'attente » (*ibidem*) est donc « tout ensemble (ou tour à tour) celui qui occupe le rôle du récepteur, du discriminateur (fonction critique fondamentale, qui consiste à retenir ou à rejeter), et, dans certains cas, du producteur, imitant, ou réinterprétant, de façon polémique, une œuvre antécédente ». Dans ces théories, le lecteur est compris comme un lecteur « empirique » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2013, p. 63), c'est-à-dire un être socio-culturel.

La formalisation du genre du débat à l'école est empreinte de ces théories. Le sujet lecteur à l'école est un sujet empirique aux prises d'un texte littéraire qu'il reçoit, comprend et interprète. On retrouvera notamment ces conceptions du rapport à l'activité du sujet lecteur chez les didacticiens (Tauveron, 1999a, 2001a, 2002a).

1.1.2. Compréhension vs interprétation : « un couple infernal »

Les théories de la lecture mettent au jour, selon nous, l'activité du sujet-lecteur face aux textes, notamment dans ses activités de compréhension et d'interprétation.

Ces « relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation », pour reprendre les termes de Catherine Tauveron (2001a, p.5), donnent à voir une ambiguïté dans la construction de la compréhension qui trouve des effets dans la programmation de son enseignement dans le système éducatif français. L'interprétation est en effet longtemps restée l'apanage du collège et du lycée dans les classes de littérature (Bishop, 2010). Il a fallu attendre les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) pour que le travail lié à l'interprétation des textes littéraires devienne un objet d'apprentissage en tant que tel ; l'école se cantonnant jusqu'alors au seul travail autour de la compréhension. Les travaux de Michel Dabène et François Quet (1999) ainsi que ceux de Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2002a) autour des conceptions de la compréhension et de l'interprétation ne sont pas étrangers à ce changement scolaire.

Il ne s'agit plus de considérer la compréhension comme un préalable au travail d'interprétation des textes littéraires. Le modèle de compréhension proposé par Michel Dabène et François Quet (1999) suppose une continuité entre la compréhension et l'interprétation. François Quet (2001, p.24) évoque l'idée de « continuum inférentiel » car les compétences inférentielles développées par le lecteur au cours de la compréhension d'un texte

se prolongent au cours de l'interprétation. Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2002b), quant à elle, envisage le travail de compréhension au travers l'activité d'interprétation. Elle propose ainsi deux niveaux d'interprétation des textes : une interprétation de niveau 1 et une autre de niveau 2, l'interprétation de niveau 1 reposant sur la compréhension immédiate du texte et l'interprétation de niveau 2 sur l'interprétation. L'interprétation de niveau 1 consiste à comprendre le texte à la fois à partir de ses implicites et des « blancs des textes » (Eco, 1985) qu'il suffirait de remplir. Le lecteur doit donc formuler une interprétation du texte afin d'en comprendre l'intrigue. L'interprétation de niveau 2 est postérieure à la compréhension ou ouvre la voie à une interprétation du symbolique du texte littéraire. Catherine Tauveron (1999, p. 17) précise ainsi que :

Nous disons [...] avec Vandendorpe que la compréhension (au sens étymologique : « action d'embrasser comme un tout, de saisir une totalité ») peut être le produit d'un processus interprétatif plus ou moins complexe et, avec les herméneutes, qu'elle peut aussi être la source d'un second processus interprétatif. Autrement dit qu'il existe deux types d'interprétations (INT1 et INT2) pour lesquels il faudrait sans doute inventer deux mots différents, et qui ne se développent pas nécessairement sur le même type de texte. L'une correspond grossièrement au processus mis en œuvre par le « lectant jouant » de Jouve (1992), l'autre au processus mis en œuvre par le « lectant interprétant ».

On retrouve au travers la conception que Catherine Tauveron (*ibid*) fait de la compréhension et de l'interprétation, l'idée d'un lecteur coopérant avec le texte lu (Eco, 1985). Notons que la deuxième interprétation repose sur une prolifération du sens (*infra*, p. 79 et s.), l'interprétation supposant de choisir l'interprétation la plus pertinente et cohérente au regard des droits du texte. Le lecteur est ainsi invité à choisir une interprétation en fonction de ses encyclopédies (Eco, 1985).

Ce « couple infernal » compréhension/interprétation (Tauveron, 2001b, p. 5), reconsidéré par les chercheurs (Dabène & Quet, 1999 ; Quet, 2001 ; Tauveron, 1999a, 2002a) en lien avec les théories de la réception (Iser, 1985 ; Jauss, 1978) constitue un point d'ancrage sur lequel ou contre lequel des formalisations du débat en lecture-littérature vont être modélisées. Ces modélisations ont des retentissements dans les autres espaces constitutifs de l'École, notamment par le fait que nombre des acteurs de se retrouvent dans plusieurs de ces espaces (Reuter, 1999, p. 251). C'est précisément pour cette raison que nous avons choisi de nous centrer sur deux conceptions du débat *interprétatif*, pour nous, débat en lecture-littérature, pour mettre en évidence la perméabilité des espaces. Nous avons effectivement choisi de

retenir les formalisations didactiques, voire les deux modélisations⁵⁵ du genre du débat (Beltrami *et alii*, 2004 ; Tauveron, 1999a, 2001a, 2002a), car les chercheurs sont représentés dans d'autres espaces, notamment dans les espaces de recommandations, ces derniers ayant contribué à l'élaboration de manuels scolaires en français.

1.2. Le débat comme apprentissage de la compréhension

Identifions une première modélisation du débat en lecture-littérature dans les travaux de Beltrami *et alii* (2004). Les auteurs, à la suite des travaux de Michel Dabène et François Quet (1999) et de ceux de Martine Rémond (2001), proposent la mise en œuvre du débat interprétatif en classe pour travailler la compréhension. Bien que Daniel Beltrami, François Quet, Martine Rémond et Josianne Ruffier (2004) reconnaissent les évolutions dans l'enseignement de la lecture, ils déplorent toutefois que « le questionnement des textes reste le plus souvent peu satisfaisant » et que l'enseignement de la littérature repose à l'école sur « un apprentissage de la compréhension qui n'explique jamais ni ses outils ni ses attentes » (Beltrami *et alii*, p. 15). Compte-tenu du fait que cet enseignement relève d'une nécessité, les auteurs proposent une démarche reposant sur trois principes fondamentaux (*ibid*, p. 17) :

- L'idée d'un enseignement explicite de la compréhension ;
- l'idée de séances de lecture à caractère problématique ;
- l'idée d'un enseignement par les pairs.

Le dispositif plébiscité par les auteurs, modélisé par une séance-type (*ibid*, p. 45), consiste à mettre les élèves dans des situations de « lecture à caractère problématique » (*ibid*, p. 17) au cours desquelles les élèves seront amenés à « construire des savoirs sur les textes et des savoirs sur la lecture, en tant qu'activité cognitive spécifique » et à « construire une attitude réfléchie, une vigilance globale à l'égard des textes, de développer des stratégies pertinentes de compréhension/interprétation » (*ibidem*).

Le choix des textes retenus par les auteurs s'oriente vers des textes problématiques, des textes qui résistent à une compréhension immédiate ou des textes qui suscitent plusieurs

⁵⁵ Nous empruntons ici le terme de modélisations aux didacticiens des sciences et notamment à Christian Orange (2003) pour désigner la manière dont est configuré le débat en lecture-littérature et la manière de prescrire des

interprétations, des textes résistants ou proliférants dirait Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2002a), interprétations pouvant être soutenues, discutées voire débattues par les élèves. L'idée n'est pas tant pour les auteurs de mettre en évidence la symbolique d'un texte, comme ce que vise la compréhension de niveau 2 envisagée par Catherine Tauveron (1999a), mais de susciter des « conflits interprétatifs » pour faire argumenter les élèves autour de positions diverses et variées sur le texte et d'en mesurer les écarts. Les textes ainsi regroupés sont choisis pour les problèmes de compréhension qu'ils soulèvent ; problèmes relevant entre toutes autres choses, de l'exploration de l'implicite, de la présentation et de l'évolution des personnages dans un récit et du cadre de l'action, à savoir, l'énonciation, le lieu de l'action ainsi que le repérage dans la chronologie.

Dans ce cadre, le débat *interprétatif* est présenté par les auteurs comme un moyen d'apprentissage et d'enseignement de la compétence de compréhension. Après des questions problématisant les textes lus posées par l'enseignant, les élèves sont invités à débattre ensemble, au cours de chacune des séances proposées (Beltrami *et alii*, 2004, p. 45) :

L'enseignant demande aux élèves de justifier leurs réponses devant le collectif. Ces justifications portent sur les indices prélevés dans le texte, sur les autres moyens employés pour fournir ces réponses (recours aux connaissances personnelles par exemple), sur les stratégies mises en œuvre pour les construire. L'enseignant organise un débat autour de leur pertinence, favorisant pour le plus grand nombre l'explication des cheminements qui les ont conduits à telle ou telle interprétations. Ce n'est donc pas seulement l'exactitude ou la qualité des réponses qui importe, mais surtout la prise de conscience de la nécessité d'un raisonnement, et de la nécessaire mise en place des stratégies.

Le rôle de l'enseignant est, dans cette démarche, essentiel car il lui incombe de conduire les débats. La question posée par l'enseignant vise donc à mettre en exergue le problème sur lequel les élèves ont à discuter par rapport au texte. La conduite du débat exige de fait de l'enseignant « de la souplesse et de la réceptivité » (*ibid*, p. 18) par rapport aux différentes interprétations formulées par les élèves. Les demandes de justifications, dans une juste mesure pour ne pas freiner les élèves dans leurs interprétations, formulées par l'enseignant, permettront aux élèves de mobiliser leurs connaissances, voire leur encyclopédie du monde (Eco, 1985) pour développer une meilleure compréhension des textes narratifs.

Cette première formalisation du débat à l'école repose ainsi sur une activité problématisante que les élèves vont apprendre à résoudre à l'aide des pairs et de l'enseignant.

1.3. Le débat comme travail interprétatif : une « aire de jeu(x) »

La deuxième modélisation du débat en littérature que nous retenons est celle proposée par Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2001b, 2002a). Rappelons que pour l'auteure, l'interprétation est travaillée à deux niveaux. A la différence de Daniel Beltrami *et alii* (2004), Catherine Tauveron n'envisage pas le débat interprétatif comme une situation de lecture spécifique, mais pose le débat interprétatif comme une activité prescrite par le texte. Le texte occupe donc une place essentielle dans la modélisation que fait Catherine Tauveron (1999a) du débat interprétatif. Pour le dire autrement, le texte supposerait des activités de lecture différentes. Reprenant à son compte la distinction opérée par Umberto Eco (1985) entre « texte ouvert » et « texte fermé » puis à celle de Dominique Maingueneau (1990, p. 38) entre texte « proliférant » et texte « réticent », l'auteure (Tauveron, 2002a, pp. 26-27) avance que les textes résistants « conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée » ou « empêchent délibérément la compréhension immédiate » alors que les textes proliférants proposent des problèmes d'interprétation « programmés délibérément par le texte » (*ibid*, p. 30). La classification de ces textes est importante pour Catherine Tauveron (2002a, p. 29) car ces textes appellent la mise en œuvre de débats différents : des débats « spéculatifs » ou des débats « délibératifs », la lecture des textes proliférants, soit des textes ouverts à une pluralité d'interprétations, pouvant donner lieu à des débats spéculatifs.

Le débat *interprétatif* est selon Catherine Tauveron (1999a, 2001b, 2002a) un débat spéculatif et non pas un débat délibératif. Ce faisant le débat interprétatif devient une « aire de jeux » (Jouve, 1999) et suppose des sujets lecteurs de nombreuses capacités. Le lecteur doit effectivement être tour à tour « détective », « orpailleur », « archéologue », « vagabond » et « tisserand » (Tauveron, 2002a, p. 40-41). Ces expressions ne sont pas sans rappeler l'idée de coopération du lecteur avec le texte d'Umberto Eco (1985).

A la suite de cette modélisation du débat, Catherine Tauveron (2002a) propose des dispositifs de présentation, de questionnement et de mises en réseaux des textes littéraires pour travailler la lecture littéraire et favoriser le débat *interprétatif*. On retrouve d'ailleurs

cette conception du débat dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) et dans les textes d'application des programmes accompagnant ces programmes (MEN, 2002c, 2003b, 2004).

Eléments de conclusion

Le débat en lecture-littérature se formalise donc dans les espaces de recherche à partir de conceptions de la compréhension et de l'interprétation, ces conceptions s'ancrant également sur les théories de la lecture (Eco, 1965, 1985 ; Iser, 1985 ; Jauss, 1978 ; Jouve, 1999). Il semble ici que le genre du débat en lecture-littérature soit un genre spécifiquement disciplinaire. Le débat n'est pas seulement un genre scolaire de modalité d'échange scolaire, mais est au contraire, une modalité spécifique pour lire des textes, le débat en lecture-littérature prenant effectivement en compte à la fois la spécificité des textes lus, ici les textes littéraires, et le lecteur, en tant que lecteur empirique.

2. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de prescription

L'analyse des espaces de prescription (Reuter et Lahanier-Reuter, 2004/2007) repose sur les documents de cadrage et de prescription de la discipline. A la différence d'Yves Reuter et Dominique Lahanier-Reuter (*ibid*) qui considèrent les documents d'application et d'accompagnement des programmes comme constitutifs des espaces de recommandation, nous les comprenons comme des éléments de prescription. Plus précisément, les documents d'application et d'accompagnement des programmes complètent les textes officiels. On y retrouve par ailleurs des éléments littéralement repris.

Pour analyser la place du débat dans les espaces de prescriptions, sont ainsi pris en compte les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) et de 2008 (MEN, 2008) et les documents d'application des programmes (MEN, 2002c, 2003a, 2004). Parmi ces documents d'application, nous distinguons deux types de ressources pour les enseignants : d'une part un document de clarification sur les enjeux de la discipline ainsi que des propositions de mises en œuvre pédagogiques (MEN, 2003b) et d'autre part deux documents reprenant des listes

d'ouvrages préconisés dans l'enseignement de la littérature à l'école élémentaire (MEN, 2002c, 2004). Bien que les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) ne soient plus d'actualité, nous choisissons de les traiter car ces textes officiels nous paraissent essentiels dans l'émergence de la discipline *littérature* à l'école, la discipline ne faisant son apparition explicitement dans les textes officiels qu'à partir de ce moment-là (*supra*, p. 54). La mise en évidence de la place donnée/laissée au débat dans les Instructions Officielles de 2002 et 2008 (MEN, 2002a, 2008) sera un indicateur précieux, à mettre en perspective avec les espaces de recommandation et de pratiques.

2.1. Le débat *interprétatif* : un objet émergent en 2002

En 2002, la littérature fait son apparition explicite dans les textes officiels (MEN, 2002a) (*supra*, p. 54). La finalité de cette discipline y est posée à la fois comme un développement de la culture littéraire mais aussi comme un travail de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. Parmi les modalités de mise en œuvre de la discipline, le débat y est présenté comme une pratique privilégiée. Il est notamment précisé que les séances de lecture « se poursuivent par des échanges et des **débats**⁵⁶ sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation » (MEN, 2002a). Le débat est ainsi présenté comme une modalité de travail pour interpréter les textes littéraires à l'école élémentaire.

Remarquons tout d'abord que le débat est associé à diverses formes d'oral dans ces textes officiels (MEN, 2002a). Comme le souligne Ana Dias-Chiaruttini (2007, p.151), le débat *interprétatif* se formalise sous différentes formes dans les textes prescriptifs, notamment dans le document d'application des programmes de 2004 (MEN, 2004):

Tel qu'il est prescrit le débat interprétatif pourrait convenir à toutes les situations orales au sujet du texte littéraire. C'est ce qui ressort des textes officiels qui emploient aisément les termes de « discussions », « d'échanges » pour le désigner⁵⁷.

⁵⁶ C'est nous qui soulignons dans le texte.

⁵⁷ Citation extraite du document d'application des programmes (MEN, 2004).

De plus, la dénomination-même du débat dans ces textes est interrogante. Relevons ces dénominations du débat dans les textes officiels pour voir comment est le débat y est configuré. On note dans les documents d'application (MEN, 2002c, 2003b, 2004) de multiples dénominations comme « débat » (66 occurrences), « débat interprétatif » (15 occurrences), « débat argumentatif » (1 occurrence) et « débat philosophique » (1 occurrence)⁵⁸. A la suite à ce constat, on peut se demander comment est considéré le débat dans les espaces de prescription : est-il construit comme un genre scolaire ou un genre spécifiquement disciplinaire ?

Interrogeons-nous encore sur l'ambivalence du terme « débat » dans ces textes (MEN, 2002a, 2002c, 2003b, 2004). Le débat est tout d'abord considéré comme un moment d'échanges et « confrontation entre pairs » autour d'œuvres littéraires (MEN, 2002c, p. 28). Mais au-delà de la conception du débat comme un « dispositif pédagogique » (MEN, 2003b, p. 28), il est aussi envisagé comme un objet d'apprentissage des règles d'échanges et d'argumentation (*ibidem*) :

Ils [les débats interprétatifs] ont pour but :

- de situer et d'interpréter les points de résistance du texte, ses ambiguïté (dès le titre) ;
- **de confronter** les lectures et/ou les hypothèses et les questions ;
- **d'argumenter et de justifier les choix**⁵⁹ en ayant recours au texte et aux images.

Ainsi, considérer le débat en tant que modalité et régulation des échanges entre élèves, laisse à penser que les contenus visés relèveraient de la pratique du débat scolaire, sans variation disciplinaire. Nous pourrions alors avancer que ce serait le genre scolaire du débat qui serait visé dans ces textes officiels. Or une lecture des compétences visées dans le cadre de lecture invite à une autre interprétation (MEN, 2002a) :

Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de **vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue**⁶⁰.

Dans le cadre de la discipline pré-citée, il s'agit de mettre en œuvre des débats interprétatifs, l'enjeu résidant dans la confrontation des interprétations des élèves autour des

58 Nous reviendrons sur la présence du débat philosophique dans les documents d'application des programmes au chapitre 4 (*infra*, p. 151 et s.).

59 C'est nous qui soulignons dans le texte.

textes littéraires. Les documents d'application des programmes (MEN, 2002c, 2003b, 2004) précisent que ces débats peuvent porter sur les résistances qui empêchent délibérément la compréhension, sur des impressions suscitées par le texte ou encore sur des « jugements esthétiques et éthiques » (MEN, 2002c, p. 28). Au-delà des finalités visées par le débat interprétatif, le débat se caractérise aussi par les postures attendues des élèves. Il est effectivement question pour les élèves lors des débats interprétatifs d'adopter une « posture interprétative » (MEN, 2003b, p. 28), posture se comprenant comme la capacité à vérifier dans le texte la pertinence des propositions avancées.

Le débat apparaît, nous semble-t-il, dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a) et les documents d'application des programmes (MEN, 2002c, 2003b, 2004) s'y afférant, à la fois comme un contenu mais aussi comme un contenant⁶¹. Un contenu d'une part car la pratique du débat devient un objet d'apprentissage et d'enseignement en tant que tel, mais également comme un contenant le débat offrant aux élèves des occasions de construire d'autres contenus que nous identifions comme relevant d'apprentissages liés à la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

2.2. Le débat: un objet en voie de disparition en 2008

En 2008 (MEN, 2008), la place du débat change dans les textes officiels, la dimension disciplinaire du débat disparaissant. Alors que le débat était mobilisé dans plusieurs disciplines en 2002 (*supra*, p. 46), la seule mention faite au débat se retrouve au niveau du français, dans sous-discipline « langage oral ».

⁶⁰ C'est nous qui soulignons dans le texte.

⁶¹ Nous empruntons une nouvelle fois la distinction contenu/contenant à Nathalie Denizot (*à paraître*).

On relève ainsi une rubrique « débattre » dans les tableaux de progressions proposés (MEN, 2008) au niveau de la sous-discipline pré-citée:

CE2	CM1	CM2
<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander et prendre la parole à bon escient. - Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé. - Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de politesse. 	<p>Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication.</p>

Tableau 4: Instructions Officielles de 2008 pour la sous-discipline "langue orale"

Dans ces tableaux, le débat est présenté à la fois comme une modalité d'échanges scolaire mais aussi comme une situation scolaire d'apprentissage visant et permettant la construction-même du débat. On peut d'ailleurs identifier des contenus d'ordre socialisant (l'écoute, respect des règles de politesse), des contenus d'ordre langagier (utiliser à bon escient des conduites discursives attendues dans le débat : justifier, répondre et questionner) et des contenus d'ordre argumentatif (argumenter).

Eléments de conclusion

Dans les espaces de prescription, le débat en littérature se formalise donc différemment entre 2002 (MEN, 2002a, 2002c, 2003b, 2004) et 2008 (MEN, 2008). Alors qu'en 2002, le débat apparaît comme un élément significatif de la discipline *littérature*, la référence disparaît en 2008 pour cette même discipline. Rappelons encore que le débat en 2002 se spécifie de manière disciplinaire, dans le cas de la littérature, par les contenus disciplinaires visés. Les contenus visés en 2008 ne relèvent pas, quant à eux, d'une discipline en tant que telle, mais s'apparentent davantage à une forme scolaire du débat. L'analyse des espaces de prescription laisse ainsi à penser que le débat en lecture-littérature se formaliserait davantage comme un genre disciplinaire en 2002 et comme un genre scolaire en 2008.

Notons tout de même que si le débat ne se formalise plus de manière disciplinaire dans les textes officiels de 2008, cela n'engage pas pour autant sa disparition dans les autres espaces constitutifs de l'École. Le débat en littérature reste en effet une pratique représentée disciplinairement dans les espaces de recommandation comme les manuels scolaires encore après 2008, comme la suite de notre exposé le montrera (*infra*, ci-dessous).

3. Formalisation du débat en lecture-littérature dans les espaces de recommandation

La formalisation du genre du débat dans les espaces de recommandation repose sur l'analyse des manuels scolaires de français, ces manuels étant des outils accompagnant, encadrant voire recommandant les pratiques enseignantes. Selon Alain Chopin (1999), le manuel scolaire aurait différentes fonctions. Au-delà d'un simple « outil pédagogique », le manuel serait un « vecteur idéologique et culturel » mais également le « dépositaire d'un contenu disciplinaire » (Chopin, 1999, p. 19). Notre analyse portera essentiellement sur ce dernier point : les manuels scolaires de français recommandent-ils la pratique du débat en lecture-littérature, et si oui, comment se formalisent-ils ?

3.1. Les choix de constitution du corpus

Afin d'analyser la place du débat dans les espaces de recommandation, nous avons choisi de prendre en compte les manuels scolaires de français publiés depuis les textes officiels de 2008 (MEN, 2008). Quelques manuels se référant aux textes officiels de 2002 (MEN, 2002), donc publiés entre 2002 et 2008, ont toutefois été gardés dans le corpus, les maisons d'édition proposant toujours ces manuels à la vente. Le fait que ces manuels soient parmi les manuels les plus utilisés par les enseignants a également orienté notre choix. Ce dernier point explique d'ailleurs pourquoi certaines maisons d'édition ne sont pas représentées dans notre corpus *Manuels*. Précisons encore que nous avons analysé, dans la mesure du possible, les manuels des classes de CE2, CM1 et CM2 ainsi que les manuels uniques pour le cycle 3. Il nous semble effectivement intéressant de voir s'il y a une progression dans la place laissée au débat

en lecture-littérature, compte-tenu du fait que dans les textes officiels de 2008 (MEN, 2008) le débat vise des contenus différents selon les classes.

Le corpus se compose de 18 éditions de manuels scolaires différentes, dix de ces manuels étant des livres uniques de l'enseignement du français et huit étant spécifiques de l'enseignement de la littérature. Le corpus se constitue comme suit :

	Titre du manuel	Editeur	Classe	Année de publication
<i>Livre unique de français</i>	<i>Pépites</i>	Magnard	CE2	2011
			CM1	2012
			CM2	2013
	<i>Facettes</i>	Hatier	CE2	2009
			CM1	2011
			CM2	2011
	<i>Mille-feuilles</i>	Nathan	CE2	2011
			CM1	2012
			CM2	2013
			Cycle 3	2013
	<i>Lire et dire - Français</i>	SEDRAP	CE2	2008
			CM1	2008
			CM2	2008
	<i>Mot de passe</i>	Hachette	CE2	2009
			CM1	2010
	<i>Caribou – Français</i>	Istra	CE2	2011
			CM1	2009
			CM2	2010
<i>Tout le français</i>	Hatier	CE2	2013	
<i>Mots d'école</i>	Sed	CE2	2010	
		CM1	2011	
		CM2	2012	
<i>Littéo</i>	Magnard	CE2	2005	
		CM1	2004	
<i>A livre ouvert</i>	Nathan	CM1	2007	
		CM2	2009	

Tableau 5: Constitution du corpus *Manuels* (manuels de français unique) pour le débat en lecture-littérature

	Titre du manuel	Editeur	Classe	Année de publication
<i>Livre spécifique de littérature</i>	<i>Littéo</i>	Magnard	Cycle 3	2007
	<i>Le goût de lire</i>	Nathan	CE2	2003
			CM1	2004
			CM2	2004
	<i>Nature à lire</i>	SEDRAP	CE2	2003
			CM1	2003
			CM2	2004
	<i>Mosaïque Lectures pour le cycle 3</i>	Hatier	Cycle 3	2004
	<i>A la page</i>	Belin	CE2	2005
	<i>Fil à fil</i>	Istra	CE2	2013
<i>Français – De la lecture à l’écriture</i>	Hatier	CE2	2012	
		CM1-CM2	2011	
<i>Entrer en littérature</i>	Bordas	CM2	2004	

Tableau 6 : Constitution du corpus *Manuels* (manuels spécifique de littérature) pour le débat en lecture-littérature

Notons que les livres uniques de français sont tous publiés depuis les programmes de 2008, sauf le manuel *Littéo* publié chez Magnard alors que les livres spécifiques à la littérature sont antérieurs à ces textes, à l’exception du manuel *Français – De la lecture à l’écriture* publiés chez Hatier en 2011 et 2012 et du manuel *Fil à fil* publié chez Istra en 2013. Cela s’explique sans doute par la place minorée de la littérature faite dans les textes de 2008 (MEN, 2008), où à la différence des textes de 2002 (MEN, 2002a), la littérature était une sous-discipline significative du français.

Pour déterminer la place du débat en lecture-littérature dans les documents de recommandation que constituent les manuels scolaires, les critères retenus pour l’analyse sont la configuration du débat, les objets du débat ainsi que la forme du questionnement. Nous empruntons ces critères d’analyse à Ana Dias-Chiaruttini (2010) afin de pouvoir comparer les résultats à l’analyse que la chercheuse a pu mettre en évidence lors de son travail de thèse.

3.2. Une configuration peu claire du débat en littérature

3.2.1. L'identification du débat

Notons d'abord une ambivalence dans la configuration du débat en lecture-littérature dans les manuels scolaires, cette ambivalence reposant essentiellement sur un usage relativement flou des termes employés pour déterminer les moments ou les sollicitations au débat dans ces manuels. En effet, bien que les moments d'oral soient très représentés dans les manuels scolaires de français et de littérature depuis 2002 (Dias-Chiaruttini, 2010), le débat y est suggéré sans pour autant être explicitement formalisé.

Le manuel scolaire spécifique à l'enseignement de la littérature *Entrer en littérature* (CM2) publié en 2004 nous semble manifeste dans l'ambivalence de l'emploi des dénominations liées au débat. A la suite de chacun des dix groupements d'extraits ou de textes littéraires, une page est consacrée à des activités orales sur ces textes⁶². Cette page intitulée « Exprime-toi » s'organise en cinq rubriques : « Donne ton avis », « Donne ton interprétation du texte », « Lis de façon expressive », « Donne ton opinion sur le livre » et « Discute des idées du texte ». Relevons que le débat n'est pas mentionné bien qu'il le soit explicitement dans le guide du maître. Comment comprendre alors la configuration du débat en lecture-littérature : le débat est-il un moyen pédagogique retenu pour la mise en œuvre de l'enseignement de la littérature ou est-il un objet d'enseignement en tant que tel ? Qu'en déduire sur la formalisation du débat ?

⁶² Ana Dias-Chiaruttini faisait également ce constat dans son travail de thèse (2010).

En regardant les consignes données sous chacune de ces rubriques, le débat est suggéré comme une modalité de confrontation entre les élèves. Il est effectivement peu raisonnable de penser que les questions posées ne donnent pas lieu à une confrontation entre les élèves (*Entrer en littérature, Livre de l'élève, CM2*⁶³, 2004, p. 53) :

Donne ton opinion sur ces contes :

Choisis l'un des deux contes, *La Fille du Charbonnier* ou *Le Prince Guépier*. Recherche tous les arguments pour dire que tu as aimé ou que tu n'as pas aimé le conte.

Pour t'aider :

- Classe sur ton cahier d'essai tes arguments en deux colonnes.
- **Présente tes arguments à tes camarades**⁶⁴.

On peut aussi se demander si le débat en lecture-littérature ne sous-entendrait pas l'ensemble de ces différentes modalités de questionnement des textes littéraires. Le débat serait ainsi constitué de moments au cours desquels les élèves donneraient leur avis, leur opinion, leur interprétation du texte et discuteraient des idées du texte ensemble. Cette hypothèse est à retenir.

3.2.2. Une ambivalence dans les rubriques suggérant le débat dans les manuels uniques de français

On relève cette même ambivalence dans le choix de dénomination des rubriques dans les autres manuels scolaires du corpus *Manuels*. Dans les pages consacrées à la lecture de textes littéraires, on retrouve dans huit des dix manuels uniques de français des rubriques, plus ou moins explicites, suggérant la mise en œuvre de débats sous diverses dénominations : « Débattre » (*A livre ouvert*), « Je débats » (*Caribou*), « Débat » (*Mot de passe ; Facettes*), mais aussi « Je donne mon avis » (*Millefeuilles*), « Je discute » (*Facettes ; Tout le français ; Français – lecture, écriture*). Nous associons les deux derniers intitulés de rubriques à la pratique du débat car les guides du maître précisent que les modalités d'échanges et de confrontations des élèves autour des questions posées dans ces rubriques relèvent du débat (*Millefeuilles, Guide du maître, CE2*, p. 10) :

⁶³ Nous précisons pour les références des manuels scolaires cités, le titre du manuel scolaire en précisant s'il s'agit du livre de l'élève ou du guide pédagogique ainsi que la classe. Nous prosèderons ainsi pour la suite de notre exposé.

Le lecteur s'approprié le texte, il le fait sien ou le rejette. L'élève, il est vrai, ne se sent peut-être pas vraiment en mesure de rejeter les textes que l'enseignant propose. Mais il peut réagir, donner son avis et on ne peut que l'y encourager. Chaque lecture est donc suivie d'un **débat** qui permet de **confronter les interprétations**, d'**aller plus loin que le texte et d'échanger à l'oral**. Le débat peut porter sur le thème de texte : *Penses-tu qu'il est important de trier les déchets ? Pourquoi ?* (unité 5, page 55 du manuel). La consigne peut aussi amener l'élève à exprimer ce qu'il ressent : *Cette scène te semble-t-elle humoristique ?* (unité 9, page 103 du manuel) ou à revenir sur un point de compréhension : *A ton avis, Bernard cherchait-il la bagarre ?* (unité 1, page 7 du manuel).

Notons également que ces rubriques sont liées aux types de textes à l'étude. En effet, certains types de textes comme les textes documentaires ne donnent pas lieu à des activités de débat ou de discussion comme dans les manuels scolaires *Facettes*, *Tout le français*, *Français – lecture, écriture*, alors qu'elles le sont toujours pour les textes littéraires.

Le débat est bien une pratique suggérée en lecture-littérature même si il n'est pas toujours explicitement mentionné dans l'intitulé des rubriques. Notons aussi que les rubriques de débat ne sont pas seulement associées directement à l'enseignement de la lecture-littérature dans les manuels uniques de français. Par exemple, dans le manuel scolaire *Pépites* des moments de débat sont signalés au cours des moments de travail de compréhension de lecture mais sont un apprentissage en tant que tel. Le débat en tant que modalité d'échanges est alors considéré comme un objet d'apprentissage en et pour lui-même (*Pépites, Guide du maître, CE2*, p. 13) :

Pépites propose des activités permettant spécifiquement de travailler l'oral, repérables au pictogramme **Débat**⁶⁵. Par ailleurs, toutes les activités proposées en lecture sont à placer dans un **processus d'interaction langagière**, car elles ont bien aussi pour objectif **d'engager les élèves à expliquer, interpréter et justifier leurs réponses**.

Par exemple encore, le manuel *Mot de Passe* propose une rubrique « Débat » qui ne repose pas sur l'étude d'un texte littéraire. Une dizaine de double pages sont consacrées au débat dans le manuel et a pour but de faire débattre les élèves ensemble autour de thématiques diverses et variées. L'entrée se fait par une question générale, comme par exemple « Pourquoi l'homme imagine-t-il des créatures fantastiques ? » (*Mot de passe, CM2, Livre de l'élève*, p.

⁶⁴ C'est nous qui soulignons.

⁶⁵ C'est nous qui soulignons.

10). Une sous-rubrique « Je débats avec les autres » propose des questions pour guider le débat entre les élèves autour de la question principale. Le débat est dans ce manuel clairement un objet d'apprentissage en tant que tel et ne relève pas de la discipline *littérature*.

Il n'y a rien d'étonnant à trouver des conceptions différentes du débat dans ces manuels puisque, rappelons-le, le débat n'est plus spécifiquement disciplinaire dans les textes officiels de 2008 et devient un objet d'enseignement et d'apprentissage en tant que tel.

On retrouve également deux manuels de français qui proposent, outre un travail de compréhension des textes littéraires, des moments de débat en philosophie. C'est le cas du manuel *A la Page* qui propose une rubrique « Le coin philo » à la suite des groupements de textes thématiques ou encore le manuel *Lire, dire, écrire* avec ses rubriques « Débats philosophiques »⁶⁶.

La mise en œuvre du débat est donc, dans les manuels uniques de français, ambivalente car le débat est à la fois un contenu et un contenant. Un contenu en tant que tel puisqu'il est mis en place pour développer des apprentissages langagiers (apprendre à débattre, à argumenter), mais aussi un contenant, le débat permettant de développer des contenus plus disciplinaires liés à la lecture-littérature (apprendre à comprendre et à interpréter des textes littéraires).

3.2.3. L'absence de rubriques liées à l'oral dans les manuels spécifiques à la littérature

Dans les manuels scolaires spécifiques à l'enseignement de la littérature, édités après les textes officiels de 2002 et antérieurs à ceux de 2008, on ne retrouve pas de rubriques explicites à l'oral, même si l'oral occupe tout de même une place de choix. En effet, on relève le même type de questions, voire les mêmes formulations, que dans les rubriques que nous avons déterminées précédemment comme étant associées au débat, dans les manuels scolaires spécifiques à l'enseignement de la littérature. Ces questions ne font plus l'objet d'un

⁶⁶ Il serait intéressant de détailler dans ce chapitre les différences que l'on peut identifier entre le débat en littérature et le débat en philosophie. Nous choisissons pourtant, pour une plus grande clarté de l'exposé, de traiter de la spécificité de ces deux manuels dans le chapitre 4 consacré au débat en philosophie.

regroupement spécifique mettant en évidence une visée langagière mais sont regroupées sous des rubriques liées à la compréhension et à l'interprétation des textes littéraires, comme par exemple « Questions » (*A la page*), « A la rencontre du texte » (*Nature à lire*) ou encore « Comprendre et comparer » (*Fil à fil*). Le débat, comme modalité d'échange et de confrontation entre les élèves, contribue alors à la compréhension et à l'interprétation des textes littéraires. Le débat peut ainsi être considéré, dans les manuels spécifiques à l'enseignement de la lecture-littérature, comme un objet disciplinaire puisqu'il permet de construire des contenus disciplinaires. Pour le dire autrement, le débat n'est pas travaillé pour lui-même mais constitue un dispositif privilégié pour apprendre à lire des textes littéraires. En ce sens, le débat en lecture-littérature dans ces manuels est, selon nous, un contenu disciplinaire.

Un autre élément laissant penser que le débat en littérature est posé comme un objet disciplinaire repose sur les consignes données aux élèves. En effet dans certains manuels spécifiques à la littérature des sollicitations à argumenter en prenant appui sur le texte littéraire sont identifiables. Par exemple, le manuel *Nature à lire* (CM1, p. 15) demande aux élèves de justifier leurs propos avec et par des éléments du texte littéraire : « Vous participez tous ensemble à un débat sur les différentes interprétations. Vous justifierez vos remarques **avec des éléments du texte**⁶⁷ ». Au-delà de la sollicitation faite aux élèves d'articuler leur interprétation sur des faits textuels, nous identifions aussi un effet des textes de prescription, plus précisément des textes d'application des programmes de 2002 (MEN, 2002c, 2003b, 2004) qui donnent à voir le travail d'interprétation comme un travail de mise en lien avec le texte littéraire.

Le manuel *Lectures pour le cycle 3* manifeste, quant à lui, un intérêt manifeste pour le débat. Le débat *interprétatif* est en effet un dispositif retenu et plébiscité par les auteurs pour enseigner la compréhension (*supra*, p. 77 et s.). Les auteurs proposent d'ailleurs plusieurs séances à partir d'une séance type (*Lectures pour le cycle 3*, 2004, p. 45) au cours de laquelle les élèves sont amenés à confronter leurs interprétations au cours d'un débat collectif.

⁶⁷ C'est nous qui soulignons.

Le débat apparaît ainsi davantage dans les manuels spécifiques à la littérature comme un objet disciplinaire, liée et prenant en compte les contraintes du travail sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, dans le cadre de la discipline « Littérature ».

3.3. Les objets du débat en littérature

Pour l'identification des objets du débat en littérature, nous avons recensé les consignes données aux élèves dans les manuels scolaires. Seuls les manuels proposant une rubrique spécifique pour le débat ou pour des situations d'oral que nous apparentons à du débat⁶⁸ ont été pris en compte, excluant de fait les autres manuels scolaires du corpus. Notre choix se justifie pour deux raisons. Tout d'abord, les mêmes questions se retrouvent dans les manuels spécifiques à la littérature et les manuels uniques de français; seul le rubriquage diffère. Ensuite, puisque c'est l'organisation du débat par les concepteurs des manuels qui nous importe, nous ne voulions pas avoir des données organisées par le chercheur en didactique. Car choisir de relever quelques consignes parmi l'ensemble des consignes relève, selon nous, d'une interprétation que nous ferions. Le risque serait alors de ne plus donner à voir, la conception des auteurs des manuels, de manière objective.

Le relevé des consignes repose donc sur sept manuels scolaires (*Millefeuilles, Pépites, Facettes, Caribou, A livre ouvert, Tout le français, Français – De la lecture à l'écriture*). Le corpus se composant des manuels des classes de CE2, CM1 et CM2, le nombre total de manuels à l'étude s'élève donc à 18 manuels. Précisons encore que seul un manuel sur les sept (*Français – De la lecture à l'écriture*) est un manuel spécifique à la littérature. 604 consignes ont ainsi pu être relevées (cf. annexe n°3.2).

Pour identifier les objets de débat dans les consignes des manuels scolaires, nous empruntons les catégories d'analyse à Ana Dias-Chiaruttini (2010) pour la même analyse qu'elle fait des manuels scolaires entre 2003 et 2008. Cet emprunt me permettra de mettre en évidence d'éventuels effets des textes officiels de 2008 sur la production éditoriale des

⁶⁸ Nous faisons ici référence aux rubriques « Je discute » et « Je donne mon point de vue » recensées dans les manuels scolaires.

manuels scolaires. Précisons les catégories d'analyse retenues. Les objets de discussion/débat peuvent porter sur l'histoire, soit sur une réflexion sur les *personnages* rencontrés dans les textes littéraires, une *demande d'explication ou d'explicitation* ou *l'anticipation de la suite de l'histoire*, et, sur les *valeurs* véhiculées dans l'histoire. Ces objets peuvent également reposer sur d'autres éléments comme *l'effet* provoqué par le texte sur le lecteur et l'expérience de l'élève en tant que lecteur. Enfin ces objets peuvent porter sur le *genre du texte* proposé à l'étude, *l'intention de l'auteur* ainsi qu'une attention donnée aux *paratextes*.

L'analyse donne à voir les résultats suivants :

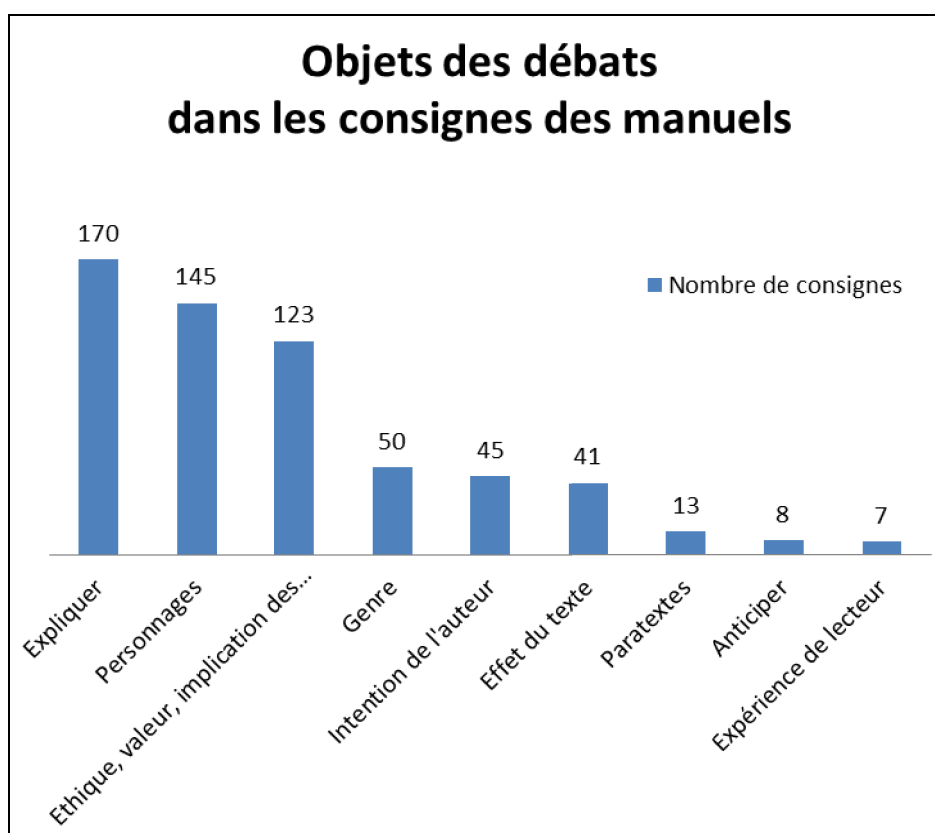


Figure 1 : Répartition des objets de débat dans les consignes des manuels scolaires

Au regard des résultats, les objets de débat portent essentiellement sur des demandes d'explication («Pourquoi Marc Alyn a-t-il transformé la pluie en personne dans son premier

poème ? », *Caribou, Livre de l'élève, CE2*⁶⁹), une réflexion sur les personnages (« De quelles qualités le jeune homme fait-il preuve ? », *Caribou, Livre de l'élève, CE2*), et sur les valeurs véhiculées dans les textes littéraires (« Penses-tu qu'on puisse atteindre la perfection ? », *Facettes, Livre de l'élève, CM2*). L'ensemble de ces consignes représentent plus de la moitié de l'ensemble des consignes. Ces consignes portent essentiellement sur l'analyse des textes littéraires. Ana Dias-Chiaruttini (2010, p. 149) avait déjà identifié ces mêmes objets de débat comme les plus représentés dans les manuels entre 2003 et 2008. Toutefois, l'ordre des réponses était inversé dans ce trio de réponses. Au-delà de ce constat, il est intéressant de souligner une relative permanence dans les objets de débat convoqués dans les manuels entre 2003 et 2008 puis après 2008.

Un deuxième groupe de consignes est également manifeste quantitativement dans les résultats. Ces consignes portent également sur le texte littéraire mais relèvent, selon nous, de contenus métacognitifs sur le texte littéraire. Ces objets de débat engagent effectivement une réflexion sur les genres et types de textes (« Qu'est-ce qui permet de dire que cette histoire appartient au genre policier ? », *A livre ouvert, Livre de l'élève, CMI*) et sur l'intention de l'auteur (« Que veut montrer Jules Renard dans ses Histoires naturelles ? », *Français – Lecture, écriture, Livre de l'élève, CMI/CM2*), et sur l'effet produit par ces intentions sur le lecteur (« Quels sentiments as-tu éprouvés ? », *Mille-feuilles, Livre de l'élève, CE2*).

Enfin des consignes plus disparates portent sur une réflexion sur les paratextes (« Explique le rôle et la place des deux premiers paragraphes dans ce récit. Quels titres pourrait-on leur donner ? », *Pépites, Livre de l'élève, CM2*), sur l'anticipation de la suite de l'histoire (« D'après toi que vont faire les marins après avoir aperçu des dodos ? », *Pépites, Livre de l'élève, CMI*) et sur l'expérience que le lecteur éprouve en lisant (« Est-ce qu'il t'est déjà arrivé d'être pris (bu) par un livre ? Peut-on se faire peur en lisant un livre effrayant ? », *A livre ouvert, Livre de l'élève, CMI*). Ces éléments sont finalement peu significatifs des objets de débat. En revanche, il est intéressant de noter leur faible représentation dans les consignes relevées.

L'analyse des objets du débat montre tout d'abord que les objets visés sont essentiellement disciplinaires. Il est en effet question de contenus visant la compréhension et l'interprétation

⁶⁹ Nous choisissons de ne donner qu'un seul exemple. En revanche, l'ensemble des énoncés des manuels est

des textes littéraires (les personnages et l'explicitation du texte) mais aussi des contenus métacognitifs sur l'acte de lire et d'écrire (intention de l'auteur, effets produits par les choix d'écriture et les intentions de l'auteur). Nous rattachons également les contenus métatextuels portant sur les types et genres des textes à l'étude à des contenus disciplinaires.

3.4. Un questionnement spécifique

La forme des questions posées aux élèves dans les consignes constitue également une spécificité disciplinaire. Les questions posées dans le cadre du débat en lecture-littérature dans les manuels scolaires n'ont effectivement pas la même forme que les questions posées pour le débat en sciences ou le débat en philosophie. Quelles sont ces spécificités ?

La première spécificité relève de l'adressage. En effet, sur les 604 consignes relevées, 405 d'entre elles s'adressent directement aux élèves. Précisons que seules trois consignes s'adressent à l'ensemble de la classe, par l'utilisation du « vous ». Les 402 autres consignes sont adressées à l'élève. Parmi ces 402 consignes, on distingue des consignes qui s'adressent directement à l'élève par l'emploi du pronom personnel « tu » et des consignes qui reposent sur des phrases impératives qui demandent à l'élève de faire une tâche précise.

Les 199 autres consignes posent des questions sur le texte sans que ces consignes ne soient adressées, comme par exemple :

- Pourquoi le jeune yéti est-il si triste après la mort de la flamme ? Qu'espérait-il ? (*Facettes, Livre de l'élève, CE2*)
- Qu'a-t-il certainement appris cette nuit-là ? Qu'ignore-t-il toujours ? (*Facettes, Livre de l'élève, CE2*)
- Pourquoi Madame Bartolotti a-t-elle peur ? (*Pépites, Livre de l'élève, CMI*)
- Les personnages de l'histoire neutralisent la bête. Pourquoi ne l'ont-ils pas tuée ? (*Mille-feuilles, Livre de l'élève, CMI*)
- Dans les formulettes, quels mots donnent des indices sur la région où ils sont racontés ? (*Français – Lecture, écriture, Livre de l'élève, CMI/CM2*)

Notons que ces questions ne s'apparentent pas spécifiquement à un travail oral sur le texte. On pourrait tout à fait les retrouver dans un questionnaire écrit de lecture, forme traditionnellement rencontrée dans les classes élémentaires pour les leçons de lecture. Le présent relevé des consignes montre, au travers la forme des consignes, que les questions posées interpellent directement l'élève. Précisons en quoi l'élève est-il interpellé dans les consignes.

Sur les 405 consignes adressées, 65 d'entre elles commencent par l'expression « d'après toi » (54 occurrences) ou « selon toi » (15 occurrences). Un peu moins de 20% des consignes insistent donc ce renforcement dans l'adressage. L'élève est directement interpellé afin de donner son avis ou son point de vue, comme le montrent les exemples suivant :

- Qu'est-ce qui, **selon toi**⁷⁰, manquera le plus à Robinson sur son île déserte ? (*Mille-feuilles, Livre de l'élève, CM1*)
- **D'après toi**, pourquoi le narrateur affirme-t-il cela : « ... mais j'ai constaté que la vie était souvent plus dure pour les enfants que ce que croient les mamans. » (ligne 13) ? (*Pépites, Livre de l'élève, CM2*)
- **D'après toi**, qu'a voulu créer l'auteur en cachant le perroquet sur la première page ? (*Caribou, Livre de l'élève, CE2*)

Une deuxième spécificité repose sur les verbes recensés dans les consignes. Dans les consignes adressées, on identifie une récurrence dans les formes verbales avec sujet inversé, comme le montre le tableau n°7 ci-après.

⁷⁰ C'est nous qui soulignons.

Formes verbales	Nombre d'occurrences
Penses-tu	58
Aimerais-tu/aimes-tu	23
Connais-tu	18
Trouves-tu	14
Préfères-tu	7
Crois-tu	3
Es-tu d'accord	3
TOTAL	126

Tableau 7 : Relevé des formes verbales relevées dans les consignes adressées

Dans 126 consignes adressées, on retrouve ainsi des formes verbales qui permettent à l'élève de prendre position par rapport aux textes et aux idées véhiculées dans les textes, ou tout au moins, donner leur avis. A la suite de ce résultat, nous identifions une volonté des concepteurs des manuels scolaires de donner la parole aux élèves.

Un autre relevé des verbes dans les phrases impératives recensés dans le tableau n°8 ci-après, montre les principales actions prescrites aux élèves au cours des débats. « Expliquer » (54 occurrences) et « justifier » (41 occurrences) sont les principales actions mobilisées par les élèves puisque ces occurrences représentent près de la moitié du nombre total d'occurrences relevées. « Lire » est également une action prescrite au moment des débats. Ces principales actions participent à la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Verbes	Nombre d'occurrences
Explique	54
Justifie	41
Lis/relis	36
Dis	17
Cherche	15
Relève	12
Compare	8
Montre	8
Argumente	6
Repère	5
Donne des exemples	5
Interprète	5
Cite	2
Décris	1
Commente	1
TOTAL	217

Tableau 8 : Relevé des formes verbales dans les phrases impératives des consignes

Soulignons que nombre de ces verbes, comme « explique », « justifie », « compare », « montre », « argumente », « donne des exemples », « interprète », « décris » et « commente », ne sont pas considérés *a priori* comme des activités orales. Ces actions pourraient tout à fait donner lieu à un travail écrit des élèves. Ce n'est que parce que ces questions sont réunies sous des rubriques faisant référence à une situation orale qu'on peut préciser que ces actions donnent lieu à des activités orales. Seul le verbe « dis » ne peut être discuté puisqu'il renvoie précisément à une activité orale. Il est également intéressant de constater qu'aucune référence aux verbes « discuter », « échanger » ou même encore « débattre » n'est faite dans les 604 consignes recensées. Comment comprendre cette absence d'actions se référant à la situation d'oral visée ? Est-ce à dire que l'activité des élèves au cours du débat en lecture-littérature s'apparente de manière assez significative à une activité de lecteur ? La confusion est manifeste dans les manuels scolaires sur ce point.

Eléments de conclusion

L'analyse des manuels scolaires permet de mettre au jour la conception du débat en lecture-littérature véhiculées dans les espaces de recommandation. Le débat est finalement peu explicite dans ces manuels. Seuls quelques manuels font une référence explicite dans leur rubriquage, mais aucune référence n'est faite dans les consignes proprement dites. Est-ce à dire alors que le débat en lecture-littérature se constitue comme une activité globale qui comprend des activités orales de compréhension et d'interprétation des textes littéraires ? En revanche s'il y a une certaine ambivalence dans les termes et actions associées aux élèves, la posture des élèves recommandée au cours des débats est, quant à elle, clairement définie. L'analyse des objets du débat ainsi que la forme du questionnement met en évidence une posture de lecteur/débatteur au cours des débats en lecture-littérature. L'élève est ainsi sollicité personnellement pour donner son avis et son point de vue sur les textes littéraires. Il lui est également demandé de se positionner par rapport aux idées et valeurs véhiculées dans les textes. Peut-être peut-on voir là l'importance donnée à l'oral comme moyen d'expression de soi (Plane, 2004) et l'oral comme moyen d'apprentissage de contenus disciplinaires.

Conclusion du chapitre 2

L'enjeu de ce chapitre était de mettre en évidence les formalisations du débat en lecture-littérature dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation.

Précisons d'abord que la place du débat est fortement liée dans ces espaces à l'émergence de la lecture littéraire. La formalisation du débat dans les espaces de recherche (Touveron, 1999a, 2001a, 2002a ; Beltrami *et alii*, 2004) s'appuyant sur les théories de la lecture et l'activité du sujet-lecteur (Eco, 1985 ; Iser, 1985 ; Jauss, 1978) donne à voir le débat comme une activité inhérente à la lecture littéraire. Le débat est présenté comme un, voire le, dispositif pour comprendre et interpréter des textes littéraires à l'école. De même, le débat fait son émergence dans les textes officiels en 2002 (MEN, 2002a, 2002c, 2003b, 2004) en même temps que la « lecture littéraire » (MEN, 2002a, p. 187). Le débat est également présenté dans ces textes officiels comme une activité privilégiée pour ne pas dire prescrite pour travailler les

textes littéraires à l'école. Pour autant et à la suite de Brigitte Louichon (2011, p. 197), on s'interroger sur la formalisation de l'activité de la lecture littéraire dans les programmes de 2002, la lecture littéraire étant à la fois posée comme une « lecture distanciée », une « lecture de textes posés comme relevant du littéraire » ou encore comme un « mode de lecture à privilégier et parfois à éviter ». La formalisation du débat en lecture-littéraire repose sur ces ambiguïtés de formalisation de l'activité de lecture littéraire.

On retrouve également une ambiguïté dans la formalisation du débat dans les manuels scolaires de français, donc dans les espaces de recommandation. Le débat est effectivement posé comme à la fois comme une activité orale pour mener les échanges autour de textes littéraires et comme une activité spécifique de l'enseignement de la lecture-littérature. Cela s'explique, sans nul doute, par la place occupée par le débat dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008), le débat étant davantage posé comme une activité scolaire à travailler dans la sous-discipline du « langage oral » et non plus comme un dispositif disciplinaire. Pour autant, le débat reste en lecture-littérature un dispositif présent dans les manuels scolaires. Le fait que certains auteurs de manuels scolaires soient des acteurs des différents espaces constitutifs de l'Ecole expliquent également la présence du dispositif de débat interprétatif dans les manuels scolaires ; nous pensons notamment ici à Catherine Tauveron, Daniel Beltrami ou François Quet. On peut d'ailleurs se demander à la suite d'Yves Reuter (1999, p. 250) « à quelles conditions constituent-ils [les manuels scolaires] des facteurs d'évolution ou des facteurs d'inertie ? ». Bien que la place du débat dans les programmes officiels aient changé entre 2002 et 2008, la manuels scolaires confèrent à garder le débat comme une modalité d'apprentissage en lecture-littérature.

A la suite de ces analyses, nous avançons que le débat en lecture-littérature se formalise dans les différents espaces comme une pratique disciplinaire visant la construction de contenus disciplinaires bien que le débat ne soit plus présenté de manière disciplinaire dans les textes officiels de 2008 (MEN, 2008).