

# Master MEEFF PLP Lettres – Histoire / Géographie

## Mémoire de recherche didactique

### La coopération entre élèves en situation de débat interprétatif



Présenté par **ARRIEU—COSCULLUELA Théo**

<b><u>Mémoire encadré par :</u></b>	
<b>Directrice de mémoire</b>	<b>Co-directrice de mémoire</b>
NEDELEC Gaëlle Formatrice en Didactique des Lettres	DARDILL Élise Formatrice en Lettres
<b><u>Membres du jury de soutenance :</u></b>	
<b>NOM et Prénom</b>	<b>Statut</b>
NEDELLEC Gaëlle	Formatrice en Didactique des Lettres
DARDILL Élise	Formatrice en Lettres

<b><u>Soutenu le :</u></b>	12/06/2023
----------------------------	------------

# 1 Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toute l'équipe de formation de l'INSPE, qui m'a accompagné durant les deux années de formation passées dans le but de me préparer à la fonction enseignante. En particulier Rebecca Dahm, qui a participé à m'initier au travail de recherche en vue de démarrer la réflexion menée dans le cadre de ce mémoire, ainsi que mes deux directrices de mémoire ; Gaëlle Nédelec et Élise Dardill ; qui m'ont suivi tout au long de mon travail de recherche, en nourrissant ma réflexion et mon raisonnement par leurs retours critiques et bienveillants.

Je tiens également à signifier ma reconnaissance à l'égard de Séverine Castex et de ses élèves de première *Management, commerce, et vente*, qui m'ont accueilli l'an dernier, sur deux périodes de trois semaines, me permettant de mettre en œuvre une première ébauche de mon dispositif expérimental dans les meilleures conditions.

Pour finir, je remercie sincèrement Sandra Fabrizzi qui fut ma tutrice en établissement cette année, et avec qui nous avons élaboré, au prix de longues heures de travail, la séquence au cours de laquelle j'ai pu réaliser mon dispositif expérimental, ainsi que mes élèves de première *Aéronautique Structure* qui ont participé à sa mise en œuvre, en jouant le rôle de groupe expérimental.

# Table des matières

Remerciements .....	1
1 Genèse du projet de recherche et cadre théorique .....	3
2 Cadre méthodologique .....	7
2.1 Problématique et hypothèses .....	7
2.2 Le dispositif expérimental (variable indépendante) et protocole .....	7
2.2.1 Première situation de coopération du protocole expérimental .....	9
2.2.2 Seconde situation de coopération du protocole expérimental .....	10
2.3 La mesure des effets du dispositif expérimental (variable dépendante) .....	12
2.3.1 Vérification de la première hypothèse (H1) .....	13
2.3.2 Vérification de la deuxième et de la troisième hypothèses (H2 et H3) .....	16
2.4 Conclusion et perspectives .....	20
3 Annexes .....	22
Annexe 1 .....	22
Annexe 2 .....	24
Annexe 3 .....	25
Annexe 4 .....	25
Annexe 5 .....	30
Références bibliographiques .....	33

Engagé au sein de l'association de scoutisme laïque les Éclaireuses Éclaireurs de France depuis quelques années, j'ai eu la liberté d'éprouver les bienfaits de la coopération en situation d'autonomie sur le développement des jeunes, ces principes étant au centre de la pédagogie co-éducative mise en œuvre par ce mouvement d'éducation populaire. Cela m'a donné l'envie d'explorer l'effet du travail en autonomie et celui de la pédagogie coopérative en situation d'enseignement ; plus précisément, d'étudier leur influence sur le développement de compétences liées à l'apprentissage par les élèves. C'est après mes deux périodes d'observation dans la classe de première professionnelle de Mme Castex, au lycée Raymond Naves, dans le cadre des Stages d'observation et de pratique accompagnée effectués en master 1, que la volonté d'étudier l'impact de la coopération entre élèves dans l'enseignement des lettres s'est déclarée. En effet, la prise de conscience du rapport difficile qu'entretiennent la majorité des élèves du lycée professionnel avec la littérature ; souvent perçue comme inaccessible ; conjuguée à l'habitude partagée par de nombreux élèves d'appréhender les textes littéraires comme s'ils ne pouvaient donner lieu qu'à une interprétation unique ; dont découlerait la « bonne » compréhension du texte ; m'ont poussé à démarrer un travail de recherche sur la mise en œuvre du débat interprétatif et sur ses effets. Par la suite, de nombreuses lectures scientifiques m'ont conforté dans cette voie.

## 2 Genèse du projet de recherche et cadre théorique

Après quelques lectures sur le « plan de travail » (Connac, 2016 ; Raymond, Barry et Plourde, 2018) et sur les avatars du concept d'autonomie (Raab, 2016) j'ai choisi d'orienter mon entreprise de recherche vers l'étude de l'impact de la coopération entre élèves sur le développement de leurs compétences, jugeant que cette modalité de travail, puisqu'elle met les

élèves en situation d'autonomie, recoupe cet aspect-là même si la présente étude n'a pas vocation à démontrer son incidence. En effet, l'autonomie scolaire traduit l'aptitude des élèves à devenir acteurs de leurs apprentissages et celle de réinvestir par eux-mêmes ces apprentissages dans une volonté de progression personnelle ; elle participe en ce sens à motiver leur engagement et leur responsabilisation dans cette démarche (Connac, 2016). Toutefois, le processus d'autonomisation peut mener à deux tendances antithétiques : l'autonomie concurrentielle et l'autonomie relationnelle (Raab, 2016). C'est donc pour tendre vers la seconde de ces tendances et parce que l'interactionnisme vygotkien fait de l'autonomie « un processus social » où l'interpersonnel tient une place importante (Raab, 2016) que j'ai préférée m'intéresser au principe de coopération entre élèves plutôt qu'à celui d'autonomie en tant que telle.

La coopération désigne l' « action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune », selon la définition donnée par le Centre National des Ressources Textuelles et Linguistiques (CNRTL). Toutefois, il convient d'en préciser les contours par rapport au concept de collaboration, car les deux termes s'ils sont souvent employés comme synonymes, peuvent aussi recouper des réalités différentes selon les acceptions. Ainsi, dans ce travail, le parti a été pris de définir la collaboration comme la répartition de tâches au sein d'une équipe ; dans une perspective d'accroissement de la performance ; en vue de réaliser un projet commun dont chaque membre retirera un bénéfice individuel. La coopération, elle, sera considérée comme étant la combinaison ; dans une perspective de solidarité ; des actions des membres d'un groupe confrontés à une situation problème commune, en vue de progresser dans leurs apprentissages, dans une démarche de projet, ou non. (Connac, 2021b). Le principe de coopération présente dès lors un intérêt pour l'apprentissage dans le sens où la situation coopérative, suivant ses modalités de mise en œuvre, peut être à l'origine de l'émergence de conflits socio-cognitifs entre les participants. Ces conflits socio-cognitifs contribuent à une mutualisation des solutions de résolution de la problématique commune rencontrée et peuvent conduire à l'affleurement, chez chaque participant, d'un conflit cognitif ; c'est-à-dire à la remise en question des conceptions personnelles initiales au profit d'éléments de compréhension et de stratégies de résolution plus développées (Connac et Rusu, 2021). Pour favoriser l'émergence de conflits socio-cognitifs parmi les sujets étudiés, j'ai donc décidé d'orienter mes recherches sur l'étude de l'impact du travail en groupe : situation coopérative symétrique définie comme étant « l'ensemble des situations où des élèves sont encouragés à produire ou à apprendre avec d'autres : au sein d'une

action combinée, avec une intentionnalité et la possibilité reconnue par tous d'en tirer un bénéfice individuel (Connac, 2017b). » (Connac 2018). Par ailleurs les activités de travail en groupe permettent de faciliter l'enrôlement des élèves, même les plus faibles, par rapport aux attentes de l'enseignement dispensé dans la mesure où la situation de coopération entre pairs favorise cette posture. L'implication des pairs dans la remédiation peut ainsi pallier aux limites de la différenciation pédagogique qui contribue parfois à cristalliser les difficultés des élèves (Connac et Rusu, 2021).

C'est lors de mon premier Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée que j'ai trouvé, en échangeant avec ma tutrice sur mon projet de recherche ; après avoir vécu une situation d'enseignement lors d'une séance portant sur l'étude du poème *Le Soleil* de Charles Baudelaire ; une application plus concrète, parce que liée à un champ disciplinaire, de l'étude que je souhaite mener. Ainsi, j'ai choisi d'observer l'impact du travail en groupe sur l'apprentissage des élèves dans l'enseignement du français – plus précisément de la littérature –, à travers le prisme du débat interprétatif. Ce dispositif didactique participe à la co-construction, par les lecteurs, de la compréhension du texte lu. En effet, lors d'un débat interprétatif, les élèves en posture de lecteurs discutent des différentes interprétations qu'ils formulent autour du sens du texte, pour les confronter entre elles et questionner individuellement leurs hypothèses de compréhension personnelle. En ce sens, le premier niveau de compréhension du texte littéraire étudié est nourri par une comparaison avec la diversité des interprétations échafaudées par tous les participants, donnant lieu à une compréhension collective du texte (Dias-Chiaruttini, 2015), bornée, d'une part par les « droits du texte », et d'autre part, par l'interprétation individuelle de chacun des « sujets lecteurs » incarnés par les participants. Les « droits du texte » représentent les limites de l'interprétation produites par ce que dit plus ou moins explicitement le texte – et n'est donc pas sujet à interprétation – ou ce qu'il ne permet pas de présumer – empêchant la surinterprétation –. Ces limites impliquent ainsi un certain degré d'univocité dans l'interprétation d'un texte (Eco, 1990). Le concept de « sujet lecteur » désigne, pour sa part, le lecteur dans l'aspect subjectif de sa lecture ; subjectivité permise par l'actualisation personnelle du texte lu (Lemarchand, 2017). Les « droits du texte » et le « sujet lecteur » se rencontrent ainsi dans une relation réciproque nécessaire à la compréhension d'un texte littéraire, au sens où cette dernière apparaît comme une succession d'allers-retours entre interprétations, interrogations, et validations par une confrontation au texte, de la part du lecteur, pour « construire progressivement du (des) sens à affecter au texte » (Marcoin, Calame-Gippet, 1999). Dès lors, le débat interprétatif a pour vocation d'amener les

élèves à confronter leurs interprétations d'un texte avec tout ce que cela implique ; une hétérogénéité en matière de connaissances littéraires, de sensibilités face à l'œuvre, d'expériences personnelles, etc... ; pour interroger et réinterroger la compréhension de leur lecture, cela en entrant dans une démarche analytique par le biais de l'argumentation à partir du texte (Dias-Chiaruttini, 2015). C'est parce que le débat interprétatif permet de prétendre à l'entrée dans un degré de compréhension du texte plus poussé qu'il m'est apparu évident que cette étude devait tendre à traduire l'impact du débat interprétatif sur le développement de la compétence *Devenir un lecteur compétent et critique* ; au sens où ce dispositif pousse les élèves à *expliquer des textes littéraires en formulant des hypothèses de lecture*, ainsi qu'à *interpréter et à faire des inférences*. Toutefois, il met aussi en œuvre les compétences *Maîtriser l'échange oral* et *Confronter des connaissances et des expériences pour se construire*, ainsi que la compétence du socle commun *Apprendre à coopérer* dont le développement ne sera pas observé dans la présente étude.

## 3 Cadre méthodologique

### 3.1 Problématique et hypothèses

Le présent travail de recherche amène donc à questionner l'impact de la pédagogie coopérative, sur l'apprentissage de la littérature. Ainsi, le travail en groupe sous forme de débat interprétatif a-t-il une influence sur le développement de la compétence *Devenir un lecteur compétent et critique* chez les élèves ? En d'autres termes, la pratique du débat interprétatif permet-elle aux élèves d'entrer dans une interprétation fondée sur le texte, et raisonnée, pour développer un degré supérieur de compréhension de ce texte ?

Au regard des lectures scientifiques, des concepts et des postulats développés dans le cadre théorique, il est possible de formuler les hypothèses suivantes :

H1 : Le débat interprétatif permet aux élèves de confronter leurs interprétations du texte pour construire une compréhension collective du texte cohérente avec sa nature univoque.

H2 : Le débat interprétatif permet aux élèves de remettre en question leurs interprétations personnelles pour interroger leur compréhension du texte.

H3 : Le débat interprétatif permet aux élèves d'entrer dans une lecture analytique du texte pour étayer l'argumentation de leurs interprétations.



### 3.2 Le dispositif expérimental (variable indépendante) et protocole

Intervenant dans une classe de première professionnelle au lycée polyvalent Saint-Exupéry durant cette année scolaire, j'ai décidé de mettre en œuvre mon dispositif expérimental sur l'Objet d'étude *Créer, fabriquer : l'invention de l'imaginaire*, et plus précisément, dans le cadre d'une séquence portant sur l'étude, en œuvre intégrale, du recueil Le Crève-cœur de Louis Aragon. La volonté de mener mon travail de recherche sur l'étude d'une œuvre intégrale a résulté de l'intention de donner aux élèves des références sur les textes faisant l'objet d'un débat interprétatif, au fur et à mesure de l'étude de l'œuvre, pour favoriser le repérage des inférences récurrentes dans Le Crève-cœur, menant à la construction de la compréhension de ces textes par un foisonnement d'interprétations. Parmi les poèmes que compte ce recueil, trois d'entre eux ont fait l'objet d'un travail coopératif sous forme de débat interprétatif : « Vingt ans après », le poème liminaire de l'œuvre ; « Le Printemps » ; et « Les Lilas et les roses » (Annexe 1). Le choix de ces textes comme supports, et de la poésie comme genre littéraire étudié, dans le cadre de cette recherche, tenait à la nécessité de proposer aux élèves des textes qui soient suffisamment résistants, pour les conduire à chercher et à découvrir « la polysémie des interprétations » permise par le texte, lors du débat interprétatif, sans qu'ils ne soient pour autant trop difficiles d'accès à la compréhension des élèves par leur hermétisme (Lemarchand, 2017). Ainsi, les trois poèmes sélectionnés offrent plusieurs degrés de compréhension ; certains étant tout à fait explicites, d'autres plus implicites ; permis non seulement par le pouvoir figuratif de la poésie, mais surtout par l'univers littéraire « aragonnien ». De plus, le genre poétique impose souvent au lecteur de développer ce que Bertrand Gervais (1993) nomme une « compréhension en profondeur » du texte – entendue comme la mesure de la polysémie, de l'ambiguïté ou encore de la portée symbolique d'un texte –, pour bâtir une « compréhension fonctionnelle » – c'est-à-dire superficielle, basée sur la compréhension lexicale et des inférences simples – de ce même texte (Tauveron, 1999). Cependant, les trois textes sélectionnés, s'ils participent à ce processus à certains égards, offrent tout de même une « compréhension fonctionnelle » accessible, de manière à ne pas décourager les élèves à entrer dans les textes dans une visée interprétative.

En ce qui concerne le public visé par le dispositif expérimental à l'œuvre, une grande disparité de niveaux en matière de lecture et d'expression est à relever. Si les élèves de la classe en question sont tous de « petits lecteurs », certains parviennent à prendre un peu de recul au cours de leur lecture afin de porter un esprit réflexif et critique sur les textes. Ainsi, il est à noter que les groupes formés pour les situations de coopération, dans le cadre des débats interprétatifs,

l'ont été de manière à assurer une certaine hétérogénéité de niveau dans chacun d'entre eux, afin de favoriser la confrontation dans les échanges (Connac, 2017). Sur le plan motivationnel, l'implication de la classe dans le travail demandé lors des activités réalisées sur l'année est apparue comme variable et irrégulière. En ce sens, varier les modalités des activités en situation de coopération, dans une volonté d'entretenir l'intérêt des élèves ou, à défaut, de limiter les biais liés au désintérêt de certains élèves pour l'activité proposée, a semblé pertinent. D'autre part, la participation aux situations de coopération n'a pas été imposée aux élèves qui ne souhaitaient pas travailler en groupe, dans la même perspective de limiter les biais liés au désinvestissement des élèves qui n'auraient pas adhéré à la démarche coopérative (Connac et Rusu, 2021).

### 3.2.1 Première situation de coopération du protocole expérimental

Sur le plan de la mise en œuvre pédagogique, mon dispositif expérimental s'est déroulé en trois phases. Il a débuté avec l'étude du poème « Vingt ans après » qui s'est déroulé lors de la deuxième séance de ma séquence. Une première séance était dédiée à une introduction au genre poétique, et à l'entrée des élèves dans le recueil, avec la formulation d'hypothèses concernant les thématiques abordées par l'œuvre à partir du titre, de la dédicace de l'auteur, et du sommaire. Après une lecture du poème par l'enseignant, les élèves ont relu le poème individuellement et ont réalisé une activité permettant une approche sensible du texte, à partir de questions telles que « Quelles couleurs m'évoque ce poème ; Je dessine ce que j'imagine à la lecture de ce poème ; Quels souvenirs m'évoque ce poème ? ; Quels sentiments ou quelles émotions me viennent à lecture de ce poème et pourquoi ? ». Cette activité a permis aux élèves de revêtir une posture de « sujets lecteurs », en mettant en œuvre au moins trois des cinq formes de l'« activité fictionnalisante » théorisée par Marie-José Foutanier et Gerard Langlade – la concrétion imageante ; la cohérence mimétique ; l'activité fantasmatique –, afin de les engager dans l'activité de lecture et de les faire entrer dans un processus d'« actualisation » du texte (Eco, 1979) ; préalable nécessaire à la démarche interprétative. Cette activité se concluait par la réponse des élèves à la question « Selon moi, quelles sont les thématiques abordées par ce poème ? Je justifie ma réponse à partir de citations du texte. », qui avait vocation à servir de pré-test à cette première phase du dispositif expérimental mis en œuvre. Ce pré-test, devait permettre d'évaluer l'aptitude des élèves à justifier leurs hypothèses de lecture à partir du texte, d'une part, et à développer des interprétations cohérentes avec les « droits du texte » d'autre

part. Un temps de mise en commun a ensuite conduit à collecter les différentes hypothèses émises par les élèves, qui serviraient de base à l'activité coopérative intervenant dans cette première phase du dispositif expérimental. Parmi ces hypothèses, les thèmes suivants ont émergé : « La souffrance du poète exprimée grâce à la poésie et l'espoir d'un avenir meilleur », « Une histoire d'amour heureuse ou malheureuse ». À ceux-là, un troisième thème a été ajouté par l'enseignant en vue de l'activité coopérative : celui du « désespoir de l'auteur face au retour de la guerre en Europe ». Par la suite, lors de deux heures en demi-groupes, quatre élèves dont le niveau de compréhension d'un texte littéraire et d'expression orale était assez élevé par rapport au reste du groupe classe, ont reçu la responsabilité de référents d'un thème, tandis que le reste de la classe a été réparti par groupes de trois. Cela devait permettre de mettre en œuvre une activité *Word Café*, dont le principe est d'organiser plusieurs phases de discussion successives autour de différents thèmes en un temps imparti ; dans le cas présent, cinq minutes par phase de discussion, afin de ne pas enrayer le dynamisme de l'activité (Connac et Rusu 2021) ; amenant les groupes constitués à traiter les thématiques les unes après les autres, en changeant de table de discussion dans le sens des aiguilles d'une montre ; les référents des différents thèmes étant chacun assis à une table différente. Lors de chaque phase, les référents participent aux échanges et notent la synthèse des discussions autour de la thématique en jeu sur une feuille commune à tous les groupes à chaque passage d'un groupe. Cela offre aux référents un certain recul sur le thème discuté, et leur permet de restituer la réflexion des groupes précédents au groupe suivant, afin que les élèves de ce dernier puissent partir de cette réflexion pour étayer leur discussion. Au terme de toutes les phases d'échanges – c'est-à-dire lorsque tous les groupes ont traité toutes les questions –, une mise en commun est faite pour exposer à tous les élèves le résultat obtenu coopérativement pour chacune des thématiques traitées (Baron, Chudy et Férir, 2017). Chaque phase de discussion des différents groupes a fait l'objet d'un enregistrement audio afin de pouvoir apprécier la remise en question, par les élèves, de leurs interprétations individuelles par la confrontation avec d'autres interprétations, et de voir si cette confrontation était argumentée et étayée grâce à un appui raisonné sur le texte (H2 et H3). Le relevé et l'analyse des synthèses des discussions réalisées par chaque référent devaient notamment servir à mesurer l'émergence d'une compréhension collective respectant la nature univoque du texte, grâce au débat interprétatif (H1). Au préalable du *Word Café*, lors de l'explication de la consigne et du déroulé du temps d'activité, une attention particulière a été portée à expliquer aux élèves les enjeux du débat interprétatif : l'importance du respect de la parole et de l'avis de chacun, la valorisation des désaccords pendant l'activité, la perspective

de dédramatisation de l'erreur, l'existence possible d'une compréhension équivoque du texte, la nécessité de fonder ses interprétations sur le texte (Dias-Chiaruttini, 2017 / Connac et Rusu, 2021). Ces précisions quant aux attendus et aux enjeux du débat interprétatif ont été répétées en amont des deux activités de la seconde phase du protocole expérimental.

### 3.2.2 Seconde situation de coopération du protocole expérimental

Après avoir replacé *Le Crève-cœur* dans son contexte historique et dans le projet littéraire de son auteur, à travers l'étude de la biographie de Louis Aragon, et de son essai *La rime en 1940* en lien avec l'étude du poème « La Petite suite sans fil », une quatrième séance a porté sur l'étude des poèmes « Le printemps » et « Les Lilas et les roses », donnant lieu à la seconde situation de coopération. Cette seconde phase s'est déroulée durant deux heures en demi-groupes, de manière à diviser la classe en un groupe témoin ; qui n'a pas vécu la situation de débat interprétatif, puisque les élèves ont réalisé les activités en individuel ; et un groupe expérimental, qui a été mis en situation de coopération à travers une nouvelle expérience de débat interprétatif. Le fait de mener les mêmes activités, selon des modalités différentes, avec le groupe témoin et le groupe expérimental devait permettre de comparer les données recueillies dans chacun des groupes, afin d'établir l'incidence de la situation de débat interprétatif sur le développement ou non de la compétence *Devenir un lecteur compétent et critique* chez les élèves ; cela, en écartant le biais relatif à l'effet potentiel de la seule situation d'enseignement.

En premier lieu, après deux lectures poème « Le Printemps » ; l'une par l'enseignant, l'autre individuelle ; les élèves de chaque groupe ont réalisé une activité permettant de faire émerger une lecture sensible du poème, conformément à celle proposée dans la première situation coopérative du protocole expérimental. Ils devaient ensuite répondre à la question « En une phrase, je résume ce que raconte le poème « Le Printemps », qui devait faire office de pré-test. À cette activité opérée individuellement, a succédé une activité au cours de laquelle les élèves devaient confirmer ou infirmer des propositions d'interprétations élaborées par l'enseignant (

Annexe 2). Il leur était demandé de justifier chacune de leurs réponses en citant le texte, et de proposer, en cas de démenti des propositions, des contre-interprétations. Si les élèves du groupe témoin ont pris part à cette activité de manière individuelle, ceux du groupe expérimental étaient répartis par groupes de quatre, dans le but de varier les effectifs des groupes par rapport à la première situation coopérative, tout en conservant un nombre adéquat

pour susciter une richesse dans les échanges et en minimisant les problèmes liés à la gestion de la communication ainsi que les risques de mise en retrait (Connac, 2017). À la fin de cette deuxième activité portant sur le premier poème étudié, les élèves des groupes témoin et expérimental étaient amenés à apporter individuellement une nouvelle réponse à la question « En une phrase, je résume ce que dit réellement le poème « Le Printemps », en guise de post-test.

En second lieu, c'est le poème « Les lilas et les roses » qui a fait l'objet d'une situation de coopération, dans le cadre d'une activité de débat interprétatif, vécue par le groupe expérimental. De la même façon que dans la première étape de la seconde phase du protocole expérimental, l'étude du poème a été précédée par un temps permettant aux élèves d'entrer dans le texte par une lecture sensible, de manière individuelle. Tandis que les élèves du groupe témoin ont réalisé l'activité suivante (Annexe 3) individuellement aussi, les élèves du groupe expérimental ont été répartis en groupes de six, toujours dans la perspective de varier les modalités de la situation de coopération. Cette fois, les groupes constituant le groupe expérimental ont chacun reçu un « placemat » (Danquin et Mattes, 2015) dans le but de diminuer la charge cognitive du travail coopératif pour les élèves (Connac et Rusu, 2021). Chaque élève du groupe expérimental a dû réfléchir individuellement aux réponses à apporter dans le cadre de l'activité, afin d'avoir des éléments d'interprétation à fournir dans leur groupe lors du temps de discussion. Ces éléments de réponse ont été reportés sur les « placemats », et les groupes ont dû échanger, en se fondant sur le texte, pour décider d'une réponse consensuelle.

Pour achever la seconde phase du protocole expérimental, tous les élèves de la classe ont dû rédiger individuellement, un court texte argumenté, visant à comparer les deux conceptions du printemps, selon Louis Aragon, à l'œuvre dans « Le Printemps » et « Les Lilas et les roses », avec pour seul support les deux textes. Cette dernière activité devait permettre de mesurer l'incidence du débat interprétatif sur chaque élève du groupe expérimental, au sens personnel, afin d'écartier le biais qu'aurait pu représenter le poids de l'opinion majoritaire sur certains individus, dans les groupes. D'autre part, la comparaison entre les productions des élèves du groupe témoin et du groupe expérimental avait pour vocation de mesurer l'effet du débat interprétatif sur l'affinage de la compréhension des textes par les élèves, et sur leur compétence à argumenter leur propos à partir du texte pour justifier leurs interprétations ou celles formulées lors de la situation de coopération.

### 3.3 La mesure des effets du dispositif expérimental (variable dépendante)

Le dispositif expérimental mis en œuvre à travers la démarche pédagogique explicitée ci-dessus a permis de mesurer l'influence du débat interprétatif sur le développement de la compétence *Devenir un lecteur compétent et critique* par les élèves. Dès lors, l'analyse des productions élaborées lors des deux séances organisées dans le cadre de ce projet de recherche a contribué à déterminer d'une part, si le débat interprétatif permet aux élèves de confronter leurs réceptions personnelles d'un texte dans le but de construire une interprétation collective respectant l'univocité du texte (H1) ; d'autre part, si cette confrontation pousse les élèves à interroger leur compréhension du texte (H2) ; enfin, si le débat interprétatif pousse les élèves à entrer dans une lecture analytique et réflexive pour argumenter leurs interprétations, grâce au texte ainsi qu'aux fruits de leurs discussions (H3).

#### 3.3.1 Vérification de la première hypothèse (H1)

Pour traiter la première hypothèse (H1), il a tout d'abord été possible d'analyser les enregistrements audios produits par les référents et les groupes d'un des demi-groupes, lors de la première situation de coopération ; les référents de l'autre demi-groupe ne m'ayant pas transmis leurs enregistrements. Les synthèses des discussions des différentes phases du *Word Café* n'avaient pas d'intérêt particulier, puisqu'elles reprenaient certains des éléments apparaissant dans les enregistrements audios dont les retranscriptions en verbatims figurent en Annexe 4. Ensuite, il a été possible de s'attarder sur les post-tests produits à l'issue de la première situation de coopération par le demi-groupe étudié. Enfin, c'est l'analyse des « placemats » réalisés lors de la seconde étape de la seconde situation de coopération, qui a participé à la vérification de la première des trois hypothèses (H1).

Concernant l'analyse des échanges du demi-groupe étudié, lors du *Word Café*, deux traitements des données ont permis d'éprouver la première hypothèse, l'un dans une démarche quantitative, l'autre dans une démarche qualitative. Ainsi, lors de l'analyse de échanges, une attention a été portée sur deux critères pour l'approche quantitative :

- Les élèves ont exprimé leurs interprétations personnelles au reste de leur groupe ou remis en question l'interprétation avancée par l'un de leurs camarades durant les phases de discussion (C1).

- Les élèves ont pris en compte les interprétations proposées par les autres membres de leur groupe lors des phases de discussions pour rebondir, ou nourrir leur réflexion (C2).

Les deux critères suivants ont été retenus dans l'approche qualitative :

- Chaque phase du *Word Café* a donné lieu à un consensus autour d'une proposition de réception du texte, dans chacun des groupes.

- L'hypothèse de compréhension du texte qui a fait consensus à la fin de chaque phase du *Word Café* respectait l'univocité du texte

	Phase de discussion n°1		Phase de discussion n°2		Phase de discussion n°3	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2
<b>Groupe n°1</b>						
<b>Élève A</b>	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>Élève B</b>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
<b>Élève C</b>	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>Groupe n°2</b>						
<b>Élève A</b>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>Élève B</b>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>Élève C</b>	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui
<b>Groupe n°3</b>						
<b>Élève A</b>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>Élève B</b>	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>Élève C</b>	Non	?	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>Référents</b>						
<b>« La guerre »</b>	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
<b>« L'amour »</b>	Non	Non	Non	?	Non	?

« <b>La souffrance</b> »	Non	?	Oui	Oui	Oui	Oui
--------------------------	-----	---	-----	-----	-----	-----

Cette analyse qualitative nous montre bien que la situation de débat interprétatif sous forme de *Word Café* a conduit la majorité des élèves à confronter leurs réceptions personnelles d'un texte dans le but de construire une interprétation collective, puisque tous, à l'exception d'un des référents – celui chargé d'animer les échanges sur le thème « Une histoire d'amour heureuse ou malheureuse ? » –, ont exprimé leurs interprétations personnelles au reste de leur groupe ou remis en question l'interprétation avancée par l'un de leurs camarades (C1) en tenant compte des interprétations proposées par les autres membres de leur groupe lors des phases de discussions, pour rebondir ou nourrir leur réflexion (C2), dans au moins deux des trois phases de discussions. En ce qui concerne le référent qui n'a jamais pris part à la confrontation d'interprétations, et qui n'a pas donné de preuve significative de prendre en compte les interprétations proposées par les autres élèves durant les échanges, il est possible d'émettre deux hypothèses. La première, c'est que la teneur de son rôle de référent n'était pas claire ; il aurait alors pensé qu'il ne devait que consigner les échanges entre ses pairs, et animer les discussions sans prendre part au débat interprétatif. La seconde, c'est que le rôle de référent a pu représenter une charge cognitive trop importante pour lui permettre de participer activement aux échanges. Quoi qu'il en soit, il est possible de penser que son manque d'implication dans le débat interprétatif relève avant tout de facteurs exogènes à la situation de coopération et au dispositif de débat interprétatif.

Pour ce qui est de l'approche qualitative dans la première phase de coopération, le traitement des données confirme également l'hypothèse selon laquelle le débat interprétatif permet aux élèves de confronter leurs réceptions personnelles d'un texte dans le but de construire une interprétation collective respectant l'univocité du texte (H1), puisque chaque phase de discussion s'est achevée sur un consensus – au moins relatif, dans le sens où aucun désaccord notable n'apparaît – (cf. Annexe 4). Par ailleurs, chaque proposition de compréhension du poème, construite coopérativement par les groupes, respecte l'univocité du texte, dans la mesure où ce dernier oppose une résistance assez importante (voir le premier poème figurant en Annexe 1) ; celle-ci ne pouvant être surpassée que difficilement sans certaines inférences que les élèves ne possédaient pas au moment de l'activité – en particulier la date de rédaction



du recueil qui aurait pu leur suggérer la participation de Louis Aragon aux deux conflits mondiaux et donc, les pousser à comprendre le sens du titre du poème étudié –.

Concernant l'analyse des post-tests produits par le demi-groupe étudié au terme de la première situation de coopération (Annexe 5), ils fournissent une démonstration supplémentaire de l'incidence du débat interprétatif quant à la capacité des élèves à construire une interprétation collective respectant l'univocité du texte. Bien que seul un élève des groupes 1 et 2 formés dans le cadre du *Word Café* ait joué le jeu du dispositif expérimental jusqu'au bout, en répondant à la question faisant office de post-test, la réponse identique des trois élèves du groupe 3 montre bien que le débat interprétatif permis par le *Word Café* a poussé les élèves en question à construire une compréhension collective du texte étudié qui respecte son univocité, alors même que leurs réponses au pré-test étaient différentes et tordaient le sens du poème.

Enfin, pour ce qui est de l'analyse des « placemats » produits lors du débat interprétatif sur le poème « Les Lilas et les roses » ; au cours de la seconde situation de coopération ; elles participent aussi à confirmer la première hypothèse avancée (H1). En effet, les éléments de réception du texte apportés individuellement par les élèves en réponse à la consigne « Désigne ces sentiments et relève les expressions qui traduisent l'un et l'autre » – l'activité est consultable en Annexe 3 – étaient sensiblement différents de la réponse, collective et consensuelle, construite par les échanges au cours de la discussion et proposée, au terme du débat, au reste de la classe par les portes parole de chaque groupe, lors d'un temps de mise en commun. En effet, par manque de temps lors de cette séance, les élèves n'ont pu achever de compléter leurs « placemats », ce qui en explique l'absence dans le présent compte rendu de recherche.

### 3.3.2 Vérification de la deuxième et de la troisième hypothèses (H2 et H3)

Pour vérifier les hypothèses H2 et H3, à savoir, si le débat interprétatif pousse les élèves à interroger leur compréhension personnelle du texte par la confrontation avec les interprétations du texte formulées par les autres élèves, et s'il amène les élèves à entrer dans une lecture analytique et réflexive pour argumenter leurs interprétations, grâce au texte ainsi qu'aux fruits de leurs discussions, il a tout d'abord été possible de s'attarder sur l'analyse des enregistrements audio réalisés lors de la première situation de coopération, au cours de l'activité *Word Café*. Puis, c'est à l'évolution entre le pré-test et le post-test qu'il a fallu s'intéresser. Il aurait ensuite été possible d'observer les évolutions entre le pré-test et le post-test de la première

étape de la seconde situation de coopération, ainsi que les justifications et « autres interprétations » fournies dans le cadre de l’activité de débat interprétatif, pour le groupe témoin et pour le groupe expérimental, mais l’activité n’a pas fonctionné, puisque les élèves n’ont pas, ou partiellement, rempli le support proposé (Annexe 2). Enfin, il aurait fallu étudier et comparer les productions réalisées à la fin de la seconde phase du protocole expérimental par les groupes témoin et expérimental, mais cette activité n’a malheureusement pas été exécutée de façon rigoureuse par la grande majorité des élèves qui n’ont semble-t-il pas du tout adhéré. Ainsi, leurs productions n’ont pas pu être exploitées dans le présent compte rendu de recherches.

En ce qui concerne l’analyse des enregistrements audios rendant compte des échanges des différents groupes du demi-groupe classe étudié – les référents de l’autre demi-groupe ne m’ayant pas communiqué leurs enregistrements –, c’est en s’intéressant au nombre de fois où les élèves ont réévalué leur compréhension du texte, après avoir été confrontés à une proposition d’interprétation proposée par leurs pairs, qu’il a été possible d’éprouver la deuxième et la troisième hypothèse. Ainsi, il a été possible de s’arrêter sur le nombre de marques d’hésitation pouvant être le signe de l’émergence de conflits socio-cognitifs, lors des échanges (C3), ainsi que sur tous les cas où un élève a formulé une nouvelle interprétation sur le texte, après que son interprétation initiale ait été remise en cause par un ou plusieurs de ses pairs (C4). Il a également été question de relever toutes les fois où se sont appuyés sur le texte pour soutenir leurs interprétations face à leur groupe (C5).

	Phase de discussion n°1			Phase de discussion n°2			Phase de discussion n°3		
	C3	C4	C5	C3	C4	C5	C3	C4	C5
<b>Groupe n°1</b>									
<b>Élève A</b>	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<b>Élève B</b>	0	0	1	0	1	0	0	0	1
<b>Élève C</b>	0	0	0	1	1	1	0	0	0
<b>Groupe n°2</b>									
<b>Élève A</b>	0	0	0	1	1	1	0	1	0
<b>Élève B</b>	0	0	1	0	0	1	0	0	0

<b>Élève C</b>	1	1	1	0	1	0	0	1	0
<b>Groupe n°3</b>									
<b>Élève A</b>	0	0	0	0	0	0	1	1	1
<b>Élève B</b>	0	0	1	0	0	1	0	1	0
<b>Élève C</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0
<b>Référents</b>									
<b>« La guerre »</b>	0	0	0	1	0	0	1	1	1
<b>« L'amour »</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>« La souffrance »</b>	0	0	0	1	1	0	0	0	0

Les données recueillies nous montrent que les marques d'hésitation pouvant être la manifestation de conflits sociaux-cognitifs (C3) sont récurrentes dans les échanges de la première situation de coopération. En effet, si tous les élèves n'en ont pas exprimé, il est possible d'en repérer dans les interventions d'au moins la moitié des élèves du groupe faisant l'objet de l'expérimentation. Par ailleurs, il est à noter que des conflits sociaux-cognitifs ont pu émerger sans qu'ils soient incarnés par des marques d'hésitation dans le discours des élèves. L'analyse des pré-tests et des post-tests produits lors des deux situations de coopération permettra d'approfondir cette première observation. D'autre part, il est à noter que seuls quatre élèves sur l'ensemble des groupes et des référents n'ont pas formulé de nouvelle hypothèse interprétative, après que leur première hypothèse ait été remise en question lors des phases de discussions. Là encore, il conviendra de mettre ces résultats en relation avec ceux résultant de l'analyse des pré-tests et des post-tests produits au cours des deux situations de coopération, mais il est d'ores et déjà possible d'établir que le débat interprétatif a un impact sur la capacité des élèves à interroger leur compréhension personnelle du texte par la confrontation avec les interprétations du texte formulées par les autres élèves (H2). Enfin, il apparaît que tous les élèves, à l'exception de deux référents, ont été amenés à argumenter leurs interprétations du poème en s'appuyant sur le texte, entrant ainsi dans une démarche analytique (H3), bien que le texte soit souvent pris comme prétexte plus que comme point de départ véritable de la construction des interprétations. Cela conduit donc à questionner la vérification de la troisième hypothèse formulée.

Pour ce qui est de l'analyse de l'évolution entre le pré-test et le post-test réalisés en amont et à l'issue de l'activité *Word Café*, elle participe à confirmer que le débat interprétatif,

parce qu'il permet aux élèves de confronter leurs interprétations du texte, pousse bel et bien ces derniers à interroger leur compréhension de ce texte. En effet, si lors de la phase de pré-test, les conceptions dominantes des thématiques abordées dans le poème « Vingt ans après » étaient les suivantes ; le poète évoque sa souffrance liée à une rupture, le poète écrit un poème pour reconquérir sa femme qui l'a quittée, le poète revient sur une relation amoureuse ou amicale vécue il y a vingt ans ; les interprétations du sens du poème dans les post-tests ont évolué, puisqu'il est à chaque fois question de séparation forcée à cause du départ en guerre de l'auteur, et du désespoir qui en résulte. En ce sens, le débat interprétatif a permis de conduire tous les élèves du demi-groupe étudié à construire une compréhension du poème respectant son univocité d'une part – ce n'était pas toujours le cas dans les pré-tests –, et à élaborer des inférences leur permettant une compréhension fine du poème d'autre part. Il en va de même si l'on s'attarde sur l'évolution entre les propositions d'interprétation formulées individuellement en amont de l'activité sur le poème « Les Lilas et les roses » et reportées sur les « placemats », et les deux propositions collectives qui ont émergé à l'issue du temps d'échanges. En effet, contrairement aux élèves du groupe témoin, dont la compréhension du texte a peu ou pas évolué entre le pré-test et le post-test, la compréhension du texte par les élèves du groupe expérimental semble avoir été nourrie par le débat interprétatif. En effet, dans les deux groupes formés par les élèves du groupe expérimental, les échanges ont permis de parvenir à un consensus interprétatif qui différait des propositions réalisées individuellement en amont de l'activité. Pour le premier groupe, les deux sentiments qui habitent l'auteur au moment où il écrit ce poème étaient « l'espoir et le désespoir », tandis que pour le second, il s'agissait de « l'espoir et la nostalgie ». Parmi les réponses individuelles formulées au préalable du débat interprétatif, les sentiments qui revenaient le plus étaient : la peur, la souffrance, la nostalgie, la tristesse, l'espoir, l'amour, la tristesse. Le débat interprétatif a donc poussé les élèves à questionner leur compréhension du texte par la confrontation des interprétations de chaque membre. De plus, il a été possible d'observer de manière informelle que la compréhension du texte s'affinait au fur et à mesure des échanges, tandis que les réactions des élèves s'orientaient vers une démarche analytique. Ainsi, il a par exemple été émis l'hypothèse que les roses symbolisaient le sang des soldats français morts sur le front, ou celle que le lilas était pour le poète, une représentation de l'espoir de victoire et de retour auprès de sa femme. En ce sens, même s'il est difficile de quantifier l'effet du débat interprétatif sur les élèves dans cette seconde situation de coopération, il apparaît tout de même qu'il encourage les élèves à entrer dans une lecture analytique et réflexive pour argumenter leurs interprétations, grâce au texte ainsi qu'aux fruits de leurs

discussions, en plus de les pousser à questionner leur compréhension du texte au fur et à mesure des confrontations avec des interprétations différentes que les leurs.

## 4 Conclusion et perspectives

En conclusion, il convient tout d'abord de revenir sur le désengagement des élèves lors de la première et de la troisième étape de la seconde situation de coopération, qui a entravé le recueil des données nécessaires à la construction d'une réponse étayée à la problématique posée dans le présent travail de recherche. En effet, si l'analyse des données recueillies grâce à la première situation de coopération ainsi qu'à la deuxième étape de la seconde situation de coopération a fournis des résultats qui permettent de valider les trois hypothèses formulées pour mesurer l'effet du débat interprétatif sur le développement, chez les élèves, de la compétence *Devenir un lecteur compétent et critique* – nous y reviendront plus bas –, l'analyse des données manquantes aurait permis de voir si les modalités des situations de coopérations avaient une incidence sur l'effet du débat interprétatif, si la référence au texte dans la formulation des interprétations se faisait plus systématique au fur et à mesure que les élèves étaient amenés à formuler des interprétations et à les argumenter face à leurs pairs, si les élèves étaient vraiment moins susceptibles de remettre en question leur réception du texte lorsqu'ils n'étaient pas conduits à vivre une situation de débat interprétatif, enfin, si les élèves étaient en capacité de

réinvestir les attitudes et les mise en cause de leur compréhension des textes, mises en œuvre lors des temps d'échanges, de manière individuelle dans la rédaction d'un texte argumentatif. Le désengagement dont il est ici question peut s'expliquer de diverses manières. D'une part, les consignes de l'activité n'ont pas été posées assez clairement, les élèves n'ont pas saisi les enjeux ou l'objectif des activités proposées. D'autre part, la gestion de la classe par l'enseignant n'était pas propice à assurer un cadre de travail serein pour les élèves ; il aurait alors peut-être fallu mener ces étapes du protocole expérimental une seconde fois, avec un autre groupe classe encadré par un collègue plus expérimenté.

En ce qui concerne la vérification des trois hypothèses formulées pour mesurer l'effet du débat interprétatif sur le développement de la compétence *Devenir un lecteur compétent et critique* chez les élèves ayant pris part à la présente expérimentation, il apparaît tout de même que le dispositif expérimental mené dans le cadre de la recherche présentée ici a contribué à valider au moins les deux premières. En effet, à travers l'analyse des données recueillies lors de la mise en œuvre du dispositif expérimental, il est apparu que le débat interprétatif permet aux élèves de confronter leurs interprétations du texte pour construire une compréhension collective du texte cohérente avec sa nature univoque (H1), tout en les poussant à remettre en question leurs interprétations personnelles pour interroger leur compréhension du texte (H2). Cela renvoie aux attendus de seconde, de première, et de terminale, suivants, qui déclinent la compétence *Devenir un lecteur compétent et critique* en français : *Repérer des éléments textuels afin d'élaborer une interprétation de textes littéraires ; Replacer des œuvres dans leur contexte historique et littéraire ; Repérer la tonalité d'un texte ; Réaliser des inférences entre les textes et sa propre culture*. La troisième hypothèse ne peut pas, pour sa part, être complètement validée puisque l'utilisation du texte par les élèves pour argumenter leurs interprétations, même si elle existe, était trop souvent cantonnée à l'illustration sans véritable perspective d'analyse littéraire du propos, et les citations étaient généralement sorties de leur contexte littéraire ; les élèves opérant dans une démarche de butinage, le sens du texte ne faisait que trop rarement l'objet d'une vision globale.

Par ailleurs, il est à noter qu'il aurait été intéressant de prendre plus de temps, en amont de la mise en œuvre du protocole expérimental, pour éduquer les élèves, à la coopération d'une part ; la charge cognitive pesant sur les référents des thèmes discutés lors du *Word Café* aurait probablement été moins grande, et leur aurait permis de plus participer aux échanges ; et au triptyque qui existe entre, « les droits du texte », la pluralité des interprétations possibles d'un

texte littéraire, et la nécessité de faire preuve de méfiance envers le message de l'auteur afin de dépasser le premier niveau de lecture d'un texte (Tauveron, 1999)

Il en reste que le débat interprétatif semble être un outil tout à fait approprié pour encourager les élèves à développer des compétences de lecture et d'échange oral, puisqu'en plus d'être relativement engageant, il pousse les élèves à envisager d'autres perceptions d'une même lecture, pour questionner la leur.

## 5 Annexes

### 5.1 Annexe 1

#### VINGT ANS APRÈS

Le temps a retrouvé son charroi monotone  
Et rattelé ses bœufs lents et roux c'est l'automne  
Le ciel creuse des trous entre les feuilles d'or  
Octobre électroscope a frémi mais s'endort

Jours carolingiens Nous sommes des rois lâches  
Nos rêves se sont mis au pas mou de nos vaches  
A peine savons-nous qu'on meurt au bout des champs  
Et ce que l'aube fait l'ignore le couchant.

Nous errons à travers des demeures vidées  
Sans chaînes sans draps blancs sans plaintes sans idées  
Spectres du plein midi revenants du plein jour  
Fantômes d'une vie où l'on parlait d'amour

Nous reprenons après vingt ans nos habitudes  
Au vestiaire de l'oubli Mille Latudes  
Refont les gestes d'autrefois dans leur cachot  
Et semble-t-il ça ne leur fait ni froid ni chaud

L'ère des phrases mécaniques recommence  
L'homme dépose enfin l'orgueil et la romance

11

O mon amour ô mon amour toi seule existes  
A cette heure pour moi du crépuscule triste  
Où je perds à la fois le fil de mon poème  
Et celui de ma vie et la joie et la voix  
Parce que j'ai voulu te redire Je t'aime  
Et que ce mot fait mal quand il est dit sans toi

13

Qui traîne sur sa lèvre est un air idiot  
Qu'il a trop entendu grâce à la radio

Vingt ans L'espace à peine d'une enfance et n'est-ce  
Pas sa pénitence atroce pour notre aïnesse  
Que de revoir après vingt ans les tout petits  
D'alors les innocents avec nous repartis

Vingt ans après Titre ironique où notre vie  
S'inscrivit tout entière et le songe dévie  
Sur ces trois mots moqueurs d'Alexandre Dumas  
Père avec l'ombre de celle que tu aimas.

Il n'en est qu'une la plus belle la plus douce  
Elle seule surnage ainsi qu'octobre rousse  
Elle seule l'angoisse et l'espoir mon amour  
Et j'attends qu'elle écrive et je compte les jours

Tu n'as de l'existence eu que la moitié mûre  
O ma femme les ans réfléchis qui nous furent  
Parcimonieusement comptés mais heureux  
Où les gens qui parlaient de nous disaient Eux deux

Va tu n'as rien perdu de ce mauvais jeune homme  
Qui s'efface au lointain comme un signe ou mieux comme  
Une lettre tracée au bord de l'Océan  
Tu ne l'as pas connu cette ombre ce néant

Un homme change ainsi qu'au ciel font les nuages  
Tu passais tendrement la main sur mon visage  
Et sur l'air soucieux que mon front avait pris  
T'attardant à l'endroit où les cheveux sont gris

12



J'écoutais les longs cris des chalands sur l'Escaut  
Et la nuit s'éveillait comme une fille chaude  
La radio chantait Elle ne blesse qu'au  
Cœur ceux qu'atteint cet air banal où l'amour rôde

Une fille rêvait sur le pont d'un bateau  
Près d'un homme étendu mais moi-même rêvais-je  
Une voix s'éleva qui disait A bientôt  
Une autre murmurait qu'on mourait en Norvège

O frontaliers ô frontaliers vos nostalgies  
Comme les canaux vont vers la terre étrangère  
La France ici finit ici naît la Belgique  
Un ciel ne change pas où les drapeaux changèrent

Nous l'avons attendu bien longtemps cette année  
Le joli mois où les yeux sont des violettes  
Où c'est un vin qui vit dans nos veines vannées  
Et le jour a des fleurs de pommier pour voilette

Nous l'avons attendu ce renaissant Messie  
Ce Dieu qui meurt d'amour avant la fénaison

33

## LES LILAS ET LES ROSES

O mois des floraisons mois des métamorphoses  
Mai qui fut sans nuage et Juin poignardé  
Je n'oublierai jamais les lilas ni les roses  
Ni ceux que le printemps dans ses plis a gardés

Je n'oublierai jamais l'illusion tragique  
Le cortège les cris la foule et le soleil  
Les chars chargés d'amour les dons de la Belgique  
L'air qui tremble et la route à ce bourdon d'abeilles  
Le triomphe imprudent qui prime la querelle  
Le sang que préfigure en carmin le baiser  
Et ceux qui vont mourir debout dans les tourelles  
Entourés de lilas par un peuple grisé

Je n'oublierai jamais les jardins de la France  
Semblables aux missels des siècles disparus  
Ni le trouble des soirs l'énigme du silence  
Les roses tout le long du chemin parcouru  
Le démenti des fleurs au vent de la panique  
Aux soldats qui passaient sur l'aile de la peur  
Aux vélos délirants aux canons ironiques  
Au pitoyable accoutrement des faux campeurs

40

Mais je ne sais pourquoi ce tourbillon d'images  
Me ramène toujours au même point d'arrêt  
A Sainte-Marthe Un général De noirs ramages  
Une villa normande au bord de la forêt  
Tout se tait L'ennemi dans l'ombre se repose  
On nous a dit ce soir que Paris s'est rendu  
Je n'oublierai jamais les lilas ni les roses  
Et ni les deux amours que nous avons perdus

Bouquets du premier jour lilas lilas des Flandres  
Douceur de l'ombre dont la mort farde les joues  
Et vous bouquets de la retraite roses tendres  
Couleur de l'incendie au loin roses d'Anjou

41

5.2

5.3 Annexe 2

**Parmi les propositions d'interprétation du poème, proposées ci-dessous, avec lesquelles es-tu d'accord ou pas ? (Entoure oui ou non) A chaque fois, tu dois justifier ta réponse en citant le texte, et proposer une autre interprétation si tu n'es pas d'accord avec celle de l'enseignant.**

- **Ce poème parle du retour du printemps. Oui / Non**  
Justification :.....  
.....  
Autre interprétation selon moi :.....  
.....
- **À travers ce texte, Louis Aragon rend un hommage au printemps. Oui / Non**  
Justification :.....  
.....  
Autre interprétation selon moi :.....  
.....
- **Dans ce poème, le poète raconte qu'il a passé l'hiver aux côtés de sa femme Elsa. Oui / Non**  
Justification :.....  
.....  
Autre interprétation selon moi :.....  
.....
- **Avec ces vers, Louis Aragon justifie les raisons de la guerre. Oui / Non**  
Justification :.....  
.....  
Autre interprétation selon moi :.....  
.....
- **Dans ce texte, le retour du printemps apparaît comme la saison du renouveau par Louis Aragon. Oui / Non**  
Justification :.....  
.....  
Autre interprétation selon moi :.....  
.....
- **Dans ce poème, le printemps est présenté comme un symbole d'espoir pour le poète. Oui / Non**  
Justification :.....  
.....  
Autre interprétation selon moi :.....  
.....

**En une phrase, je résume ce que dit réellement le poème « Le Printemps » :**

.....

## 5.4 Annexe 3

**Deux sentiments habitent les souvenirs d'Aragon au moment où il écrit ce poème. Un sentiment est lié à son départ au front, l'autre à son retour.**

**Désigne ces sentiments et relève les expressions qui traduisent l'un et l'autre :**

**Premier sentiment :.....**

**Expressions qui l'expriment :.....**

.....

.....

.....

**Second sentiment :.....**

**Expressions qui l'expriment :.....**

.....

.....

.....

6

## 6.1 Annexe 4

### Verbatims des discussions sur le thème « Le désespoir de l'auteur face au retour de la guerre en Europe ? »

Les parasitages durant les discussions de chaque groupe ont été supprimés de la retranscription dans un souci de clarté.

#### Groupe n°1 :

*Référent* : « Alors moi j'ai le thème... euh... du désespoir de l'auteur face au retour de la guerre en Europe. Vous en pensez quoi ? »

*Élève A* : « Euh... À aucun moment il est signe qu'il va à la guerre ! »

*Élève B* : « Non, c'est juste avec sa meuf ils se sont séparés et il essaie de la reconquérir. C'est pour ça il dit « redire je t'aime ». »

*Élève A (probablement au référent du thème)* : « Vas-y, marque ça ! »

*Référent (probablement à l'élève C)* : « Et toi, t'es d'accord ? »

*Élève C* : « Euh... Ouais, il y a pas marqué qu'il part à la guerre... »

*Référent* : « Vous avez d'autres trucs à dire ? »

*Élève B et C* : « Non... »

*Élève A* : « Vas-y faut tourner de toute façon. »

### **Groupe n°2 :**

*Référent* : « Bon, le groupe 1 il a dit que ça parlait pas de la guerre et qu'il était juste dèg parce qu'il s'est séparé de sa meuf. Vous en pensez quoi vous ? »

*Élève A* : « C'est vrai que ça parle pas trop de la guerre... »

*Enseignant* : « Il faut que vous cherchiez des indices dans le texte ! »

*Élève B* : « Là y a marqué « qu'on meurt au bout des champs » ! ... »

*Élève C (probablement au référent)* : « T'as écrit ? »

*Référent (probablement à l'élève C)* : « Ouais, presque ! »

*Référent* : « Mais... euh... c'est chelou parce qu'il écrit une lettre à son ex alors qu'elle l'a quitté quand même... »

*Élève A* : « Dans tous les cas c'est fini, faut tourner ! »

### **Groupe n°3 :**

*Référent* : « Alors... euh... le groupe 1 il a pas trouvé que ça parlait de la guerre, et... euh... il croyait que l'auteur il s'est fait quitter par sa meuf. Le groupe 2 il est d'accord, euh... mais ils ont vu que ça parlait un peu de la guerre parce qu'... euh... il y a des morts dans les champs, donc... euh... ils croient qu'il écrit juste à son ex parce qu'... euh... il a peur de mourir. Mais c'est bizarre qu'il écrit à la meuf qui l'a quitté... »

*Élève A* : « Ouais en plus à l'autre table on a dit que... euh... il a l'espoir qu'elle lui écrit ! Euh... Là c'est marqué ! »

*Référent* : « Ah ouais ! »

*Élève B* : « Ouais mais s'il l'aime encore c'est normal qu'il a envie qu'elle lui réponde à sa lettre. Même si elle l'a quitté. »

*Élève A* : « Euh... Mais peut-être c'est lui qui l'a quitté et maintenant qu'il est à la guerre, il est dèg et il a envie de lui dire ces derniers mots parce qu'il a peur de mourir ! Euh... C'est un peu un texte d'adieu. »

*Référent* : « Ah ouais c'est sûr ! Et même que c'est pour ça qu'il dit qu'il veut lui « redire je t'aime » ! »

*Référent* : « T'es d'accord toi ? »

*Élève C* : « Euh... ouais... »

*Référent* : « Vas-y, je note ça ! »

*Enseignant* : « Je peux regarder ce que vous avez écrit ? C'est bien, mais est-ce que le fait qu'ils soient séparés veut forcément dire qu'ils ne s'aiment plus ? Est-ce que la séparation ne peut pas juste être physique ? »

*Référent* : « Euh... »

*Élève B* : « Ah ouais ils sont séparés parce qu'il est parti à la guerre, genre il y avait des décrets qui disaient aux hommes de partir à la guerre ! »

*Élève A* : « Ouais et les hommes, quand ça partait à la guerre, ils écrivaient souvent des textes d'adieu pour leurs femmes et tout ! »

## Verbatims des discussions sur le thème « Une histoire d'amour heureuse ou malheureuse ? »

Les parasitages durant les discussions de chaque groupe ont été supprimés de la retranscription dans un souci de clarté.

### Groupe n°2 :

*Référent* : « Ici le thème c'est... euh... « Une histoire d'amour heureuse ou malheureuse ? ». Est-ce que le poème il parle de ça ou pas ? »

*Élève A* : « Ouais, elle lui a brisé le cœur donc c'est une histoire malheureuse ! »

*Référent* : « Vas-y je note ça ! »

*Enseignant* : « D'accord, c'est une idée, mais il faut que tu cherches des indices qui attestent qu'elle lui a brisé le cœur dans le texte ! »

*Élève A* : « Euh... Là, c'est marqué il est triste ! »

*Élève C* : « « A cette heure pour moi du crépuscule triste » ... euh... ça veut pas dire forcément qu'elle lui a brisé le cœur. »

*Élève A* : « Euh... Non, mais ça... euh... on doit le savoir, c'est pas écrit ! »

*Élève B* : « Ouais, le livre il s'appelle « Crève-cœur » ! et là y a marqué « j'ai voulu te redire je t'aime Et que ce mot fait mal quand il est dit sans toi ». »

*Élève A* : « T'as noté ? C'est fini ! »

*Référent* : « Ouais, ouais, c'est bon ! »

### Groupe n°3 :

*Référent* : « Sur le thème de... euh... l'histoire d'amour heureuse ou malheureuse, le groupe 1 il a dit que sa femme elle lui a brisé le cœur, donc c'est une histoire malheureuse, même que le livre il s'appelle le Crève-cœur ! »

*Élève A* : « Nous à l'autre table on a dit que le poète il souffrait parce que c'est une histoire d'amour malheureuse mais... euh... peut-être il va reconquérir sa femme dans vingt ans donc... euh... c'est aussi une histoire heureuse. »

*Élève B* : « Ouais, et... euh... là y a marqué « Et j'attends qu'elle écrive et je compte les jours », donc ça veut dire... euh... peut-être elle va lui écrire une lettre, et ça va se finir bien ! »

*Référent* : « Ok, je note ça ! »

*Référent* : « D'autres choses ? »

Élèves A, B, C : « Non, non, c'est tout ! »

### **Groupe n°1**

*Référent* : « Bon, moi je vais vous faire un peu le résumé de tout ce qui s'est dit entre les groupes qui sont passés. Bon moi... euh... déjà je vais vous parler du thème de l'amour, et... euh... si c'est une histoire heureuse ou... euh... malheureuse. Donc déjà, le groupe 1 il a dit que ça lui brise le cœur que elle... euh... elle soit plus à ces côtés alors que lui il l'aime toujours. Et ensuite, le dernier groupe qui vient de passer, ils ont dit que.. euh... c'est une histoire malheureuse, mais que... euh... il va reconquérir sa femme et... euh... que elle, elle va lui écrire une lettre donc ça va bien se finir. »

*Élève B* : « Nous on croit pas trop que ça va bien se finir, euh... parce qu'avant... euh... on a dit que il est peut être parti faire la guerre. Donc quand il dit « Fantôme d'une vie où on parlait d'amour », euh... j'aimerais bien « te redire je t'aime », il parle de romance mais à côté il parle de regrets... »

*Élève C* : « Il est parti faire la guerre quoi, donc euh... il a le cœur brisé, comme l'a dit le groupe précédent, mais... euh... pas au même sens. Nous c'est pas trop une rupture, mais c'est plus une... euh... une séparation forcée t'as vu ! »

*Élève A* : « Ouais en gros pour nous, c'est pas une séparation c'est plus une lettre d'amour, parce que sa femme lui manque quand il est à la guerre, mais c'est une histoire malheureuse, parce qu'ils sont plus ensemble, et peut être il va mourir. »

*Référent* : « Attendez, attendez, faut que je note, répétez ! »...

Élève B : « Ah ouais, peut être il espère qu'elle va lui envoyer une lettre parce qu'elle a changé d'avis t'as vu ! »

Élève A (probablement au référent) : « T'as écrit ? »

Référent : « Ouais, c'est bon ! »

Enseignant : « Faites voir les hypothèses que vous avez émises... Très bien, il y a en effet des éléments qui laisse penser que le poète souffre dans le texte ! Il est aussi vrai qu'il espère que sa femme va lui écrire. Par contre, où voyez-vous que qu'elle l'a quitté dans le poème ? »

Élève B : « Euh... Il dit qu'il est triste et que il est mal sans elle ! »

Référent : « Ouais, mais... euh... peut être il est juste loin d'elle... euh... au moment où il écrit... »

Élève C : « Ah ouais, euh... peut être c'est genre le truc avec la guerre ! »

Élève A : « C'est fini les gars, faut tourner ! »

Élève B (probablement au référent) : « T'as marqué ? »

Référent (probablement à l'élève B) : « C'est bon ! »

### **Groupe n°2**

Référent : « Ok, là le thème c'est la souffrance du poète et l'espoir que... euh... il y a un avenir meilleur. Le groupe 1 il a trouvé que il y avait de la souffrance dans le poème et que... euh... peut être il allait genre reconquérir sa femme dans vingt ans. L'autre groupe, au début il était d'accord, et après il a dit que peut être il était pas triste parce qu'ils se sont séparés pour toujours, mais que... euh... c'est parce qu'il est parti à la guerre t'as vu ! »

Élève C : « En gros on doit dire pourquoi il souffre dans le poème ? »

Référent : « Ouais c'est ça ! Et si y a de l'espoir ! »

Élève A : « Donc en fait on va aller un peu sur ce qu'a dit le groupe précédent, que pour nous, comme on a fait l'atelier avant, on a eu une petite hypothèse. C'est qu'en fait, elle l'a quitté, mais lui il est parti pour aller faire la guerre. »

Élève B : « Ouais, et donc vu qu'il sait qu'il va mourir à la guerre, il écrit à son ex ! »

Référent : « Ouais, mais le groupe précédent il a dit que peut être en fait ils se sont pas séparé, c'est juste qu'il est parti à la guerre ! »

Élève C : « Aaah ! En fait il souffre parce qu'il veut pas mourir et qu'il veut rester avec elle en fait. »

Élève A : « Ah ouais, vas-y écrit ça c'est bien ! »

6.2 Annexe 5

Groupe n°1

**À mon avis, de quoi parle le poème « Vingt ans après » ?**

Le poème va parler qu'il a eu un retour positif de son  
poème ainsi qu'il s'est recouvert avec la personne qu'il  
évoque

**À la suite de l'activité « Word Café », je peux dire que les thèmes abordés dans ce poème sont :**

Comme quasi il y a une séparation forcée, le  
poème est pour sa bien aimé une lettre de désespoir.

**À mon avis, de quoi parle le poème « Vingt ans après » ?**

Ce poème parle de l'absence romantique

**À la suite de l'activité « Word Café », je peux dire que les thèmes abordés dans ce poème sont :**

les thèmes abordés dans ce poème sont  
triste car il y a question de désespoir  
amoureux

Groupe n°2



**À mon avis, de quoi parle le poème « Vingt ans après » ?**

Je suppose que le poème parle d'une  
rencontre amical 20 ans après.

**À la suite de l'activité « Word Café », je peux dire que les thèmes abordés dans ce poème sont :**

Le poème est triste car il y est question  
de désespoir amoureux. En effet le poète exprime  
la tristesse qu'il ressent d'être séparé de sa  
dulciné, alors qu'il part à la guerre.

**À mon avis, de quoi parle le poème « Vingt ans après » ?**

Se nomme que'il parle de retrouvaille 20 ans  
après la première fois.

**À la suite de l'activité « Word Café », je peux dire que les thèmes abordés dans ce poème sont :**

Le poème est triste car il y est question de  
désespoir amoureux. Le poète exprime la  
tristesse qu'il ressent d'être séparé de sa  
dulciné, alors qu'il part à la guerre.

À mon avis, de quoi parle le poème « Vingt ans après » ?

D'une histoire d'amour qui s'est passée il y a vingt ans.

7

À la suite de l'activité « Word Café », je peux dire que les thèmes abordés dans ce poème sont :

Ce poème est une question de mémoire amoureuse. En effet, le poème évoque une histoire qui s'est passée il y a vingt ans. Le poète se souvient de sa jeunesse et de son amour.

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

## 20 Références bibliographiques

- Baron, A., Chudy, A., & Férir, G. (2017). Enseigner Le français en lycée professionnel : Exemples de pratiques. *Le français aujourd'hui*, N° 199(4), 105-124. <https://doi.org/10.3917/lfa.199.0105>
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : Ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Education et socialisation*, (41). <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Connac, S. (2017). La coopération entre élèves. *Futuroscope*. Éditions Canopé.
- Connac, S. (2018). Ce que disent des élèves sur Les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, (50). <https://doi.org/10.4000/trema.4265>
- Connac, S., & Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activites*, (18-2). <https://doi.org/10.4000/activites.6705>
- Connac, S. (2021b, 12 février). *Coopération vs collaboration Sylvain Connac Académie de Montpellier Février 2021* [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=e-tlMaJWaG4>
- Danquin, R., & Mattes, W. (2015). 52 méthodes pratiques pour enseigner. *Futuroscope*. Éditions Canopé.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. R. Hassan & F. Bertot (dir.), *Didactique et enseignement de l'oral* (123-145). Éditions Publibook.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.
- Eco, U. (1990). *Les limites de l'interprétation*. Grasset.
- Gervais, B. (1993). À l'écoute de la lecture. *VLB eBooks*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA41165741>
- Lemarchand, S. (2017). Lecture résistante, résistance à la lecture. Construire le sujet lecteur au lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, (199), 41-50. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lfa.199.0041>
- Marcoin, D., & Calame-Gippet, F. (1999). Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école. *Repères*, 19, 61-101. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2291>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016, mars). *Le débat littéraire interprétatif, 2016*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/16432/download>

Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation*, (41). <https://doi.org/10.4000/edso.1663>

Raymond, G., Barry, S., & Plourde, Y. (2018). Le plan de travail:. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 42-55. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i1.131>

Rossignol, M., & Marin, B. (2011). Articuler construction des savoirs, pratiques écrites et orales au lycée : Le rôle du débat interprétatif délibératif en classe de français. *Recherches en éducation*, (HS3). <https://doi.org/10.4000/ree.8895>

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9–38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>