

Du dire spontané à l'oral réflexif : le débat interprétatif comme levier de construction des savoirs littéraires au secondaire

From Spontaneous Speech to Reflective Orality: The Interpretive Debate as a Lever for constructing Literary Knowledge in Secondary Education.

Auteur 1 : AHERDANE Abdelkarim.

Auteur 2 : BOUMAZZOU Ibrahim.

AHERDANE Abdelkarim, (ORCID : 0009-0006-2368-4785)

Université Ibn Tofail / Laboratoire : Langage et Société / Faculté des Langues, Lettres et Arts / Maroc

BOUMAZZOU Ibrahim, (Professeur de l'Enseignement Supérieur)

Université Ibn Tofail / Laboratoire : Langage et Société / Ecole Nationale des Sciences Appliquées / Maroc

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : AHERDANE .A & BOUMAZZOU .I (2026) « Du dire spontané à l'oral réflexif : le débat interprétatif comme levier de construction des savoirs littéraires au secondaire », African Scientific Journal « Volume 03, Num 36 » pp: 2726 – 2745.



DOI : 10.5281/zenodo.21107960

Copyright © 2026 – ASJ



Résumé

Dans la classe de littérature, l'oral demeure fréquemment réduit à des interventions spontanées ou à des commentaires descriptifs, sans réelle portée conceptuelle. Cette contribution interroge le rôle de l'oral réflexif dans la construction des savoirs littéraires, en l'envisageant à travers sa concrétisation didactique dans un dispositif spécifique : le débat interprétatif.

À partir de l'analyse comparative de deux séances de lecture : une séance relevant d'une pratique ordinaire et une séance intégrant un débat interprétatif structuré, l'objectif est d'examiner en quoi et sous quelles conditions ce dispositif peut constituer un véritable oral réflexif. Il s'agit de comprendre comment le débat interprétatif permet la transformation des significations premières des élèves en savoirs disciplinaires et contribue à la co-construction progressive d'une posture de sujet lecteur réflexif.

La recherche s'appuie sur une observation des pratiques ordinaires en classe de littérature en accordant une attention particulière aux gestes professionnels langagiers didactiques (Coulange, Jaubert & Lhoste, 2019). L'objectif est d'identifier les dysfonctionnements affectant l'enseignement de la littérature et de proposer une approche fondée sur les pratiques langagières (Bernié, 2002) pour y remédier.

Cette réflexion vise à ouvrir des perspectives didactiques accordant une place centrale à l'élève en tant qu'acteur actif et autonome. Il s'agit notamment d'envisager des modalités d'accès à l'œuvre qui prennent appui sur ses impressions et ressentis de départ, puis sur des échanges intersubjectifs visant à transformer ces réactions initiales en interprétations et compréhensions littéraires situées.

Mots-clés : Pratiques langagières ; gestes professionnels langagiers didactiques ; sujet lecteur ; communauté discursive ; oral réflexif.

Abstract

In literature classrooms, oral discourse is frequently reduced to spontaneous interventions or descriptive comments, with little conceptual scope. This paper examines the role of reflective oral discourse in the construction of literary knowledge, by investigating its didactic implementation through a specific instructional device: the interpretive discussion.

Based on a comparative analysis of two reading sessions : one reflecting ordinary classroom practice and the other incorporating a structured interpretive debate, this study aims to examine how and under what conditions this device can function as a genuine form of reflective oral discourse. More specifically, it seeks to understand how interpretive debate enables the transformation of students' initial meanings into disciplinary knowledge, and contributes to the progressive co-construction of a reflective reading stance.

The research is based on the observation of ordinary practices in literature classrooms, with particular attention paid to didactic language-related professional gestures (Coulange, Jaubert, & Lhoste, 2019). The objective is to identify the dysfunctions affecting the teaching of literature and to propose a remedial approach based on language practices (Bernié, 2002).

This reflection seeks to open up didactic perspectives that place the student at the centre as an active and autonomous agent. In particular, it explores ways of approaching literary works that build on students' initial impressions and responses, and then on intersubjective exchanges aimed at transforming these initial reactions into situated literary interpretations and understandings.

Keywords : Language practices; Didactic language-related professional gestures; Reader-subject; Discursive community; Reflective oral discourse.

Introduction

Certes, le langage constitue un outil déterminant dans le processus d'enseignement-apprentissage, dans la mesure où son rôle ne se limite pas à la simple communication, à la transmission ou à la restitution des savoirs liés à chaque discipline scolaire. Toutefois, en classe de littérature, cet oral se manifeste sous une forme paradoxale : omniprésent dans les interactions verbales, sa fonction demeure le plus souvent cantonnée à une fonction communicative ou centrée sur la vérification des propositions des élèves et de leur compréhension des textes étudiés, plutôt qu'à la création d'un véritable espace de construction collective et de partage des significations.

Dans cette perspective, il convient de s'interroger sur les modalités susceptibles de favoriser le passage d'un oral de surface, caractérisé par des interventions ponctuelles et peu élaborées, se réduisant, ainsi, à un simple échange de réponses, à un oral envisagé comme un véritable instrument de médiation cognitive (Vygotski, 1985). Un tel usage du langage permettrait de transformer les propositions initiales des élèves en élaborations plus structurées des savoirs disciplinaires.

Notre contribution vise à analyser l'impact de débat interprétatif, conçu comme un dispositif didactique susceptible d'introduire un oral réflexif (Jaubert & Rebière, 2002), en vue de co-construire les savoirs littéraires et instituer la classe de littérature du secondaire qualifiant en une véritable communauté discursive disciplinaires scolaire (Jaubert & Rebière, 2012).

Nous posons comme hypothèse que ce dispositif constitue un levier d'élaboration progressive des savoirs littéraires, en ce qu'il permet de structurer l'agir professoral au sein des interactions langagières. Par ses gestes langagiers didactiques (reprise, modification, reformulation, relance, demande de justification, pointage, mise en relation, etc.), l'enseignant soutient les gestes d'étude des élèves afin de favoriser, chez eux, un déplacement énonciatif. Ces derniers sont ainsi amenés à mobiliser des genres discursifs plus élaborés pour expliciter leurs lectures singulières, les confronter à celles de leurs pairs et développer une posture de lecteur réflexif, capable d'actualiser le sens des objets lus.

En ce sens, le débat interprétatif permettrait de ménager un espace d'échange où les élèves pourraient partager leurs impressions de lecture, les justifier en s'appuyant sur le texte et les transformer collectivement en interprétations plus riches et plus nuancées. Les expériences individuelles de lecture se trouveraient ainsi mises en discussion et retravaillées dans et par les interactions, se transformant progressivement en élaborations plurielles du sens au sein de la communauté discursive (Jaubert, Rebière, & Bernié, 2004) propre à la classe de littérature.

Dans cette optique, notre contribution s'organise en trois parties. La première est consacrée à l'exploration du cadre théorique relatif au rôle de l'oral dans les processus d'apprentissage ainsi qu'à la place du débat interprétatif en tant que dispositif réflexif favorisant l'appropriation des savoirs littéraires et des pratiques qui y sont associées. Nous éclaircirons ensuite quelques concepts mobilisés dans le cadre méthodologique mis en œuvre pour analyser les interactions langagières en classe, au regard de la construction de savoirs disciplinaires et du développement d'une posture réflexive chez les élèves.

Enfin, nous présenterons les résultats de l'analyse afin de mettre en évidence les processus par lesquels le débat interprétatif est susceptible de contribuer à la réalisation des objectifs qui lui sont assignés.

1. Cadre théorique : le langage comme instrument cognitif et culturel dans l'apprentissage de la lecture littéraire

Prenant appui sur les fondements théoriques de l'approche historique et culturelle développée par Vygotski (1985), ainsi que sur les théories énonciatives et pragmatiques du langage, de nombreux travaux et recherches en sciences de l'éducation ont mis en évidence la place centrale qu'occupe le langage dans l'élaboration des savoirs scolaires. Cette orientation envisage les interactions langagières, ancrées dans des situations d'enseignement et d'apprentissage, comme vecteur de co-construction, de circulation et de stabilisation des savoirs disciplinaires.

1.1. Le langage comme instrument de médiation cognitive et culturelle dans les apprentissages

Dans cette logique, Vygotski distingue deux types de concepts impliqués dans les processus d'enseignement apprentissage: les concepts quotidiens et les concepts scientifiques, que l'on peut mettre en lien avec la distinction établie par Bakhtine (1984) entre genres premiers de discours et genres seconds de discours. Les premiers se construisent dans et par les expériences ordinaires des individus ainsi qu'au sein des interactions sociales liées à leur environnement immédiat. Les seconds, en revanche, correspondent aux savoirs élaborés et systématisés dans le cadre des institutions scolaires.

Dans cette perspective, l'une des fonctions essentielles de l'école est d'opérer une rupture avec le contexte immédiat des élèves, étant donné que les énoncés de savoirs s'inscrivent dans des genres de discours seconds. L'école est ainsi amenée à favoriser le passage des genres de discours premiers vers des genres de discours seconds au sein desquels l'élève apprend à

s'essayer aux pratiques langagières disciplinaires (expliciter, justifier, argumenter, objecter, etc.). Ce processus est susceptible de transformer les expériences premières des élèves en savoirs plus élaborés et plus situés.

Une telle transformation conceptuelle et discursive implique un processus de secondarisation (Jaubert & Rebière, 2007) du discours et des pratiques, au cours duquel le langage devient un levier de transformation progressive des propositions initiales et intuitives des élèves en une véritable compréhension conceptualisée des objets de savoirs.

Dans le prolongement de cette réflexion, Jérôme Bruner (1987) souligne le rôle déterminant des interactions langagières dans les processus d'apprentissage. Selon lui, le développement cognitif de l'enfant s'opère dans ses interactions avec un partenaire plus expérimenté qui l'accompagne dans l'appropriation de nouvelles connaissances et dans le développement des pratiques qui en découlent. Ce processus est généralement décrit en termes d'étayage, notamment langagier, assuré par un adulte ou par un pair plus avancé.

Ainsi, par ses interventions langagières, l'enseignant guide les élèves à mobiliser progressivement des genres de discours variés tels que la reformulation, la relance, la demande de justification ou encore la mise en relation, et les initie à s'ancrer dans des formes de pensée et de raisonnement plus élaborées. Les gestes professionnels langagiers didactiques (Jaubert & Rebière, 2019) contribuent ainsi à instituer la classe en une communauté discursive disciplinaire, au sein de laquelle les énoncés de savoirs circulent. Par leur mise en mots, les élèves sont amenés à expliciter leurs représentations initiales, à argumenter leurs points de vue et à les confronter à ceux de leurs pairs pour parvenir à stabiliser collectivement les objets d'apprentissage au regard d'un cadre conceptuel relatif à la discipline concernée.

Dès lors, le langage apparaît comme un instrument central de médiation cognitive, permettant aux élèves de porter un regard plus réflexif sur les objets de savoir. Dans le cadre spécifique de lecture littéraire, cette médiation est particulièrement essentielle en ce qu'elle permet aux élèves de dépasser leurs difficultés de compréhension et d'interprétation des textes et de valoriser leur activité pour actualiser leurs sens. C'est-à-dire que par ses gestes langagiers didactiques, l'enseignant oriente l'activité interprétative des élèves pour élaborer collectivement des significations réfléchies et partagées des textes lus.

1.2. Langage, interactions et élaboration des savoirs en contexte scolaire

Force est de souligner que toute production langagière s'inscrit dans un réseau d'énoncés qui se construit nécessairement dans l'interaction avec l'autrui. Dans le contexte scolaire, cette distinction établie par Bakhtine (1984) entre genres premiers et seconds de discours, a

l'avantage d'examiner les processus par lesquels les élèves sont amenées reconfigurer leurs productions langagiers en fonction d'une sphère disciplinaire donnée. Ils sont donc conduits à s'initier progressivement aux genres discursifs propres à chaque discipline scolaire afin d'être en mesure de mobiliser des gestes langagiers qui leur sont inhérents : mettre en mots leurs propositions initiales, les confronter à celles des pairs, formuler, discuter et argumenter selon des modes de raisonnement plus élaboré.

Dans cette perspective, le langage est conçu comme un instrument fondamental d'élaboration de la pensée. Les verbalisations des élèves apparaissent comme des moyens privilégiés pour expliciter leurs idées, clarifier et réorganiser leur pensée, et la faire évoluer au contact des propositions de leurs pairs et des interventions de l'enseignant. Cette activité langagière leur permet de transformer progressivement une compréhension spontanée des objets d'apprentissage en une compréhension plus construite et plus conceptualisée.

Dans le prolongement de ces approches, les travaux de Jaubert et de Rebière montrent que l'apprentissage scolaire repose essentiellement sur l'appropriation et la mobilisation des pratiques langagières spécifiques à chaque discipline. Le rôle de l'enseignant ne consiste donc pas à transmettre des contenus préalablement constitués, mais à se positionner comme médiateur afin de permettre aux élèves de s'approprier des modes d'agir-parler-penser disciplinaires. Par ses gestes professionnels langagiers didactiques l'enseignant soutient l'activité cognitive des élèves pour les orienter progressivement vers l'accès à des formes discursives, qui contribuent à la structuration et à la stabilisation des savoirs disciplinaires.

Pour que cette entreprise puisse se déployer, la classe ne doit plus être envisagée sous sa forme traditionnelle d'espace de transmission des savoirs, mais plutôt comme une sphère d'activité à l'intérieur de laquelle les élèves s'essayent aux pratiques langagières propres à chaque discipline scolaire. La classe constitue donc une communauté discursive où les acteurs impliqués mobilisent des genres de discours variés : expliciter, justifier, argumenter, reformuler, etc, soutenus par les gestes professionnels langagiers didactiques de l'enseignant : reformuler, étayer, pointer, modifier, solliciter, guider, questionner, etc.. Ces pratiques favorisent l'engagement des élèves dans un travail d'élaboration collective des savoirs disciplinaires.

En classe de littérature, cette dynamique revêt une importance particulière en ce qu'elle permet aux élèves, non pas d'adopter une posture passive envers les textes étudiés, mais d'ouvrir un espace d'échange et de partage au sein duquel ils peuvent expliciter leurs lectures singulières, les confronter à celles de leurs pairs pour faire émerger les propositions interprétatives à partir

des textes lus tout en bannant les propositions aberrantes afin de garantir « les droits du texte » (Eco, 1994). Une telle approche contribue à la co-construction collective des significations et à l'institution de l'élève en un sujet lecteur, capable de porter un regard réflexif et critique sur ses lectures et sur celles des autres.

1.2. Langage, lecture littéraire et construction d'une posture réflexive

De nombreux travaux et recherche en sciences de l'éducation ont mis en lumière le rôle central du langage dans le processus d'apprentissage. Dans cet esprit, Lev Vygotski (1985) envisage le langage comme un instrument fondamental de médiation cognitive, dans la mesure où il établit une relation étroite et interdépendante entre pensée et langage. Selon lui la fonction du langage transcende la simple mise en mot de la pensée, car celle-ci s'élabore et évolue au travers l'activité langagière elle-même. Ainsi, par la formulation de la pensée, le langage contribue à la clarification, à l'objectivation et à la prise de conscience de la pensée. En contexte scolaire, cette conception conduit à considérer les interactions verbales comme vecteurs de transformation des expériences personnelles et immédiates des élèves en véritables objets de réflexion et de conceptualisation.

Cette conception vygotkienne est prolongée par les travaux de Jérôme Bruner, qui accorde un intérêt particulier à l'étayage de l'adulte au sein des formats interactionnels dans le processus d'apprentissage. Selon tous ces auteurs, l'accès aux savoirs scolaires repose essentiellement sur l'implication active des élèves dans des pratiques discursives spécifiques, susceptibles de favoriser leur appropriation progressive des modes d'agir-penser-parler propres à chaque sphère d'activité.

Dans le champ de la didactique du français, d'autres travaux ont approfondi cette orientation. Ainsi, Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié se sont intéressés particulièrement au rôle des pratiques langagières dans la construction des savoirs scolaires. Cette visée suppose selon eux la transformation du regard traditionnel porté sur la classe : celle-ci ne doit plus être conçue uniquement comme un espace de transmission des connaissances, mais comme une véritable communauté discursive au sein de laquelle les pratiques langagières sont structurées selon les exigences et les spécificités de la discipline concernée (Bernié, 2002).

Selon cette approche, l'acquisition des savoirs en chaque discipline repose majoritairement sur l'enrôlement des élèves dans des pratiques discursives particulièrement nécessaires pour favoriser leur ancrage dans un cadre d'activité au sein duquel ces savoirs se circulent et s'élaborent.

Cette conception renouvelée de l'espace classe implique une redéfinition et une réorganisation des rôles des acteurs engagés lors de leurs interactions langagières. Martine Jaubert et Maryse Rebière (2019) insistent sur l'importance des gestes professionnels langagiers didactiques de l'enseignant dans la structuration des dimensions matérielles et discursives de l'activité des élèves. Cette reconfiguration suppose une réversibilité des rôles de l'enseignant et des élèves. La posture enseignante ne se limite plus à la simple transmission des savoirs préexistants, mais s'oriente vers l'organisation des situations didactiques en vue de faciliter l'entrée progressive des élèves dans les pratiques langagières propres à chaque discipline. Cette dynamique permet d'articuler les interventions langagières de l'enseignant et celles des élèves, toutes deux orientées vers l'appropriation des énoncés de savoirs (Jaubert & Rebière, 2019).

Ainsi le déploiement des gestes professionnels langagiers vise à faire émerger, chez les élèves, des gestes d'études nécessaires à la transformation de leurs positions énonciatives. Un tel déplacement témoigne de l'ancrage des élèves dans l'activité cognitive et leur assimilation progressive des genres de discours propres à la discipline.

In fine, ce processus nécessite un passage progressif de l'usage d'un langage centré sur l'expérience immédiate à un langage plus réflexif, fondé sur des indices textuels et enrichi par des échanges intersubjectifs entre les acteurs de la classe.

En classe de littérature, la mise en mots des expériences de lecture est essentielle pour actualiser le sens des textes. Suivant la conception de Jean-Louis Dufays (2013), l'acte de lire s'inscrit dans un double mouvement complémentaire: D'une part, une lecture singulière qui, par le déploiement de l'activité « fictionnalisante » (Langlade, 2007), permet à l'élève de s'instituer en sujet-lecteur capable d'investir ses impressions et sa sensibilité pour comprendre les significations du texte et combler ses zones d'indéterminations. Par sa subjectivité lectrice l'élève parvient à coopérer avec le texte pour construire ses significations possibles et en assurer la validité sémantique; d'autre part, une lecture distanciée plus objective et plus réflexive qui vise la transformation de ces impressions initiales en objets de réflexion partageables. Ce mouvement dialectique est crucial pour légitimer la pluralité interprétative des textes tout en prémunissant le lecteur contre les interprétations aberrantes qui frôlent autour des droits du texte.

A cet égard, le passage des dires spontanés à un oral réflexif en classe de littérature nécessite la mise en place d'un dispositif didactique à même de créer un espace de négociation et de partage de significations au sein de la communauté interprétative (Fish, 1980) que constitue le groupe-classe. Sous cet angle, le débat interprétatif en tant que forme d'oral réflexif, permettrait de

favoriser la co-construction des savoirs littéraires par la circulation et la confrontation des propositions des élèves, tout en les justifiant pour construire conjointement le sens du texte. A travers ces échanges verbaux les élèves apprennent à s'appropriier les modes d'agir-penser-parler propres à la communauté discursive littéraire.

Ainsi, le débat interprétatif ne constitue pas seulement un moment d'échange d'opinions, mais un dispositif d'apprentissage, dans lequel le langage joue un rôle central dans la construction des savoirs et dans l'appropriation des pratiques culturelles de la lecture littéraire.

1. Cadre pratique: dispositif didactique et analyse des pratiques

La première séance de lecture observée est consacrée à l'étude du poème « Le dormeur du val » d'Arthur Rimbaud et a pour objectif de lire, de comprendre et d'interpréter le sens général du texte. Notre analyse vise à interroger la place accordée aux interactions langagières pour construire les savoirs disciplinaires en classe de littérature. Il s'agira d'examiner les gestes professionnels langagiers didactiques mobilisés, les gestes d'étude émergés et les indicateurs d'oral réflexif permettant d'introduire la secondarisation de discours et la conceptualisation des objets de savoirs disciplinaires.

1.1. Analyse des interactions verbales en classe ordinaire

1.1.1. La pratique ordinaire de la lecture littéraire : une dynamique interactionnelle centrée sur l'enseignant

L'analyse des interactions didactiques de cette première séance met en évidence la mise en œuvre d'une démarche qui prend appui sur le procédé classique de question/réponse/validation. Cette configuration interactionnelle est fortement centrée sur l'enseignante. Celle-ci domine largement l'espace discursif de la séance et relègue le rôle de l'élève au second plan lors de la construction des savoirs visés. Ainsi, les interventions des élèves apparaissent souvent sous forme de réponses courtes non développées et se limitent au repérage et à l'énumération de segments lexicaux:

Enseignante : « *Est-ce que vous pouvez me dire ce qui montre la description du paysage ?* »

Elèves : « *Une rivière* », « *la montagne* », « *le soleil* », « *un petit val* ».

Bien que ces réponses soient pertinentes, elles demeurent fragmentaires et descriptives et n'impliquent aucune activité interprétative de la part des élèves. Ces prises de parole qui s'inscrivent dans une relation verticale entre les acteurs de la classe inhibent toute tentative d'impliquer les élèves en tant que sujets lecteurs capables de co-construire les significations possibles du texte. Les élèves adoptent une posture passive qui se manifeste par leur silence,

leurs réponses qui se réduisent à des bribes de mots ou des phrases isolées, témoignant ainsi d'une faible mobilisation de l'oral réflexif comme par exemple dans l'exemple suivant: « *Pourquoi le poète a utilisé cette contradiction?* ».

Devant cette question de l'enseignante, le groupe classe reste silencieux, attestant par-là de leurs incapacités de formuler des hypothèses interprétatives et d'aller au-delà des données explicites du texte.

Par ailleurs, au moment où les propositions interprétatives émergent de la part des élèves, ils se réalisent difficilement au moyen d'un étayage excessif de l'enseignante. Celle-ci a réussi à emmener ses élèves à interpréter le sommeil du soldat: « *il est mort* » et « *il est blessé* », non pas en créant un véritable espace de négociation et de partage de significations entre élèves, mais en recourant au procédé de reprise-modification ou en confirmant ou infirmant de manière immédiate leurs propositions:

L'enseignante : On trouve toujours des poèmes ?

Une élève : Tragiques.

L'enseignante : oui

Une autre élève : en relation avec les sentiments

L'enseignante : en relation avec les sentiments, oui, qui expriment l'amour, qui expriment la joie.

Un élève : la tristesse aussi

L'enseignante : Oui bien sûr, on trouve aussi des poèmes qui expriment la tristesse et la souffrance.

L'analyse des échanges met en évidence un ensemble de gestes langagiers déployés par l'enseignante pour accompagner l'activité interprétative des élèves. Elle utilise essentiellement des gestes de guidage au moyen de questionnement qui structure les échanges didactiques. Les questions successives posées aux élèves ciblent l'orientation de leur attention vers certains éléments du poème:

« *Qu'est-ce qu'on a ici ?* »

« *Description de quoi ?* »

« *Qu'est-ce que ça veut dire tête nue / cresson ?* »

Ce type de questions est majoritairement centré sur la compréhension littérale du poème, sur la vérification des connaissances lexicales ou sur l'identification des procédés stylistiques, ce qui ne favorise pas la création d'une véritable situation d'apprentissage au sein de laquelle les

élèves sont amenés à utiliser des stratégies de compréhensions (anticipation du sens, recours aux connaissances antérieures, questionnement du poème, etc.)

Devant les difficultés observées chez les élèves pour répondre à quelques questions posées et face au mutisme apparents de la majorité d'eux, l'enseignante intervient d'elle-même pour fournir des réponses et expliciter les éléments lexicaux et stylistiques : « *La rivière ne chante pas... on a une personnification.* » / « *Le lit vert, c'est l'herbe.* »

Tout en favorisant la compréhension du texte et la visibilité de certaines de ses données, l'explication et la reformulation magistrales relèguent l'activité des élèves au second plan dans la construction de son sens. Ils ne leur permettent pas de mettre en relation les éléments lexicaux pour combler les blancs textuels et ses zones d'indétermination. C'est ce que met en évidence la difficulté qu'ils éprouvent à répondre entre autres, à cette question : « *Froid, pâle, deux trous rouges... il nous fait signe de quoi ?* »

Par ailleurs, les réponses des élèves sont souvent évaluées et validées immédiatement par l'enseignante : « *Très bien.* », « *Oui, très bien.* », et sont ensuite inscrites au tableau, ce qui marque leur transformation en savoirs légitimés : « *Donc on a dans la première strophe la description de la nature...* ». Cette institutionnalisation intervient souvent de manière unilatérale ou dans le meilleur des cas de manière bilatérale, sans pour autant qu'elle soit partagée et justifiée collectivement par l'ensemble de la classe, ce qui limite la dimension réflexive des interactions didactiques.

1.1.2. Identification des indicateurs d'oral réflexif

Plusieurs indicateurs langagiers sont repérés attestant de la présence de certaines opérations discursives relatives à l'oral réflexif dans cette séance. L'analyse a notamment repéré l'usage limité et ponctuel de la reformulation, de la justification, des connecteurs argumentatifs ou du retour explicite au texte.

Pour ce qui est de la reformulation, elle est notamment observable lorsque les élèves reprennent simplement certaines idées déjà évoquées : « *la description d'un soldat* ». Néanmoins, les reprises sont peu développées, ne sont pas accompagnées d'explications raisonnées et ne favorisent pas la construction et la transformation des hypothèses et des propositions initiales des élèves.

Rares sont les moments où les élèves justifient leurs propositions par des indices textuels. L'affirmation d'un élève « *il est mort* » par exemple n'est pas fondée sur un argument tiré du texte, et c'est l'enseignante qui assume l'activité argumentative en présentant toujours des

indices pour établir des liens de causalité en se basant du texte: « *froid, pâle, deux trous rouges...* »

Le poème constitue toujours le support essentiel autour duquel s'organisent les échanges. Le retour fréquent au texte s'effectue notamment pour identifier des procédés stylistiques, tels que la personnification ou la comparaison, ou encore pour procéder à un repérage lexical, plutôt que pour asseoir un véritable débat interprétatif entre les élèves:

« *Regardez bien ici : "C'est un trou de verdure où chante une rivière* »

Cette absence de mise en réseau des éléments textuels se traduit concrètement par l'usage peu fréquent de liens exprimant les différents rapports logiques. Les productions orales des élèves prennent majoritairement la forme de mots isolés ou de phrases brèves, ce qui témoigne d'une structuration discursive limitées.

1.1.3. Discussion : limites de l'oral réflexif

L'analyse des verbatim de cette séance met à nu les limites qui inhibent toute émergence de l'oral réflexif. Cela est dû prioritairement au modèle interactionnel dominant, caractérisé par la verticalité des échanges où la parole circule majoritairement entre l'enseignant et les élèves. Lequel modèle réduit l'autonomie des élèves à émerger leurs lectures singulières et empêche toute possibilité de débat interprétatif nécessaires pour élaborer les savoirs disciplinaires visés. D'ailleurs, le sens du poème n'est pas construit conjointement par la communauté de la classe, mais imposé par l'enseignante dont les interventions tendent souvent à l'anticiper et à le stabiliser immédiatement, éliminant ainsi toute exploration de la pluralité interprétative des élèves. Cela est clairement manifeste par exemple par l'identification de la mort du soldat qui est progressivement préparée et construite par le dévoilement, par l'enseignante, d'un ensemble d'indices qui l'insinue.

Les productions langagières des élèves demeurent, aussi, peu élaborées sur le plan discursif. Elles se caractérisent par une faible mobilisation de procédés argumentatifs et par l'absence de justification explicite.

Ces éléments permettent de conclure que l'oral mobilisé dans cette séance apparaît comme un outil de vérification de la compréhension plutôt que comme un espace de construction réflexive du savoir littéraire.

1.2. Le débat interprétatif : un dispositif favorisant l'émergence d'un oral réflexif

La deuxième séance dispensée par Nissrine auprès du même groupe-classe, s'est fixé comme objectif d'étudier le poème « Colloque sentimental » de Paul Verlaine, en vue de dégager la visée du poète et d'en interpréter les significations possibles. Sur le plan méthodologique, cette

séance vise la mise en œuvre du débat interprétatif afin d'examiner la manière dont ce dispositif favorise ou non l'émergence d'un oral réflexif en classe de littérature et contribuer à l'institution des élèves en véritables sujets lecteurs.

Ainsi, l'observation des échanges entretenus à l'issue de cette nouvelle approche témoigne d'un revirement notable des postures des élèves. Comparativement à la séance précédente, ceux-ci commencent progressivement à prendre la parole, à formuler des hypothèses de lecture et à les justifier, quoique de manière encore embryonnaire, par des retours fréquents au texte. Ces mises en mots constituent à la fois des indices tangibles de leur appropriation des pratiques discursives spécifiques à l'analyse littéraire et de l'institution progressive de la classe en une véritable communauté discursive disciplinaire scolaire.

1.2.1. La confrontation des interprétations : un espace de mise en circulation des hypothèses

Les premiers indices apparaissent dès l'amorce de la séance, lorsque l'enseignante sollicite ses élèves afin de formuler des hypothèses concernant la thématique du poème. Leurs représentations initiales, largement ancrées dans le topos de l'amour, attestent d'emblée d'une pluralité interprétative. A travers la question introductive « *que pensez-vous de l'amour?* », L'enseignante cible la préparation des élèves à l'exploration de ce thème pour faire ressortir leurs représentations initiales, lesquelles pourront être ultérieurement confrontées à celles du poète.

En engageant une discussion autour de la permanence du sentiment amoureux, Nissrine parvient émerger les impressions des élèves ainsi que leurs visions du monde: certains considèrent l'amour comme un sentiment durable, tandis que d'autres estiment que sa pérennité dépend des circonstances:

Un élève : S'il y a des conditions.

L'enseignante : oui ? S'il y a des conditions ? Pour avoir un amour éternel votre camarade dit qu'il faut avoir des conditions,

Une autre élève : il faut que ça soit inconditionnel, parce que si on dit conditionnel ce n'est pas un vrai amour.

Cette diversité de positions joue un rôle central dans le processus interprétatif en ce qu'elle permet aux élèves de mettre à disposition leur subjectivité pour accéder au texte. Le débat interprétatif contribue ainsi à instaurer un espace de discussion au sein duquel les élèves explicitent et confrontent leurs représentations individuelles, tout en ouvrant la voie à leurs transformation progressive au contact de celles de leurs pairs.

Lors de l'analyse du poème cette confrontation des positions se poursuit, notamment quand la discussion porte sur la caractérisation des personnages désignés tour à tour comme « spectres » ou « formes ». Dès lors, les propositions des élèves se révèlent diverses et variées : elles évoquent tantôt l'absence de l'amour, tantôt expression d'un état physique et sentimental, ou encore une vision pessimiste des relations amoureuses.

La classe est ainsi envisagée comme un espace de circulations et de mise en partage d'interprétations plurielles. Grâce à cette configuration interactionnelle, le sens du texte n'est plus transmis et imposé immédiatement par l'enseignant, mais présenté comme le produit d'une lecture collective, fondée sur la coopération entre les acteurs de la communauté de la classe.

1.2.2. Le retour au texte : un processus de secondarisation du discours

Ce processus interactif ne se réduit pas à la formulation ni à l'énumération des propositions spontanées autour du texte; il engage un véritable travail d'élaboration, de justification et de validation des possibles du texte. Un tel aspect se manifeste notamment par le recours fréquent des intervenants au texte pour étayer et illustrer leurs propos:

L'enseignante : dans le vieux parc solitaire et glacé. C'est la description du lieu. Donc le poète a essayé de décrire le lieu oui bien l'espace ? Comment il a essayé de décrire cet espace ?

Les élèves : vieux, solitaire, glacé.

Le rôle de l'enseignante s'avère, dès lors, déterminant, en ce qu'elle oriente et guide les échanges en signalant, au besoin, les éléments pertinents de la situation et en réduisant le degré de liberté afin de recentrer l'attention des élèves sur ce qui est jugé essentiel.

Par son étayage constant, elle incite les élèves à justifier leurs formulations en s'appuyant sur les données textuelles, et c'est ce dont témoigne la question récurrente : « qu'est-ce qui le montre dans le texte ? »

Ce geste professionnel langagier didactique favorise le processus de secondarisation de discours Jaubert et Rebière (2002), envisagé comme un passage d'un genre de discours premiers et spontané à un genre de discours distancié, d'avantage ancré dans le champ disciplinaire. Cette dynamique se traduit notamment lorsque les élèves analysent collectivement les éléments lexicaux du poème propres à la description du décor, tels que « dans le vieux parc solitaire et glacé » afin d'interpréter l'atmosphère qui s'en dégage. Cette démarche les conduit à identifier la dimension symbolique du lieu où évoluent les protagonistes, reflétant la froideur et la désillusion qui caractérisent leur relation:

« Le deuxième personnage ne donne pas de l'importance à cette relation »

« Une relation froide, et cela est symbolisé dans le texte par « parc solitaire et glacé »

De même, à travers leurs retours au texte, les élèves ont pu mobiliser les procédés textuels susceptibles de les aider à construire le sens général du poème. Ainsi, l'analyse du dialogue entre les deux personnages du poème leur a permis de repérer certains indices linguistiques significatifs, tels que la brièveté des répliques et l'opposition entre le vouvoiement et le tutoiement. C'est donc à la base de ces repères qu'ils parviennent progressivement à affiner leurs interprétations :

L'enseignante : oui, le décor, la façon dont il répond le deuxième personnage, comment il répond ?

Les élèves : ses réponses sont courtes et froides.

L'enseignante : très bien ses réponses sont courtes et froides.

Une autre élève : et l'utilisation de vous, de pronom personnel vous.

1.2.3. Les gestes d'étayage de l'enseignante et la construction du débat interprétatif

La tenue de débat interprétatif en classe de littérature suppose un guidage ajusté de la part de l'enseignante. Dans cette perspective, les interventions langagières de l'enseignante interviennent régulièrement pour reformuler, modifier, relancer les propositions réflexives des élèves, ainsi que pour solliciter leur développement et leur justification.

Ces interventions langagières de l'enseignante constituent une forme d'étayage, au sens développé par Jérôme Bruner en assumant plusieurs fonctions complémentaires. Le soutien apporté par l'enseignante à l'activité interprétative des élèves vise ainsi à orienter leurs attentions vers les caractéristiques les plus déterminantes du poème, tout en favorisant la mise en commun et la confrontation des différentes propositions :

L'enseignante : Pourquoi le premier personnage a utilisé le tutoiement et l'autre le vouvoiement ?

L'enseignante : Normalement l'amour est lié à tout ce qui est bonheur, joie, tendresse, l'espoir, une personne heureuse mais par contre Verlaine ? l'a évoqué avec ?

Pour illustrer cette dynamique, l'enseignante mobilise notamment le geste de reformulation, qui permet de transformer une proposition individuelle en objet de discussion collective. Cela se manifeste, par exemple, lorsque face à l'hypothèse formulée par une élève : « le poète peint une vision sombre de l'amour », l'enseignante reprend cette idée et engage l'ensemble de la classe pour l'affirmer ou l'infirmer : « êtes-vous d'accord avec elle ? ».

Ce mouvement dialectique, articulant sagement lecture singulière et lecture plurielle, est également soutenu par un questionnement visant à inviter les élèves à se positionner par rapport aux personnages afin d'élucider les dimensions cachées de leurs attitudes et de leurs caractères :

« De quel côté êtes-vous ? ». Ce type de questions incite les élèves à exprimer et à justifier leurs points de vue, tout en créant un espace de partage et de confrontation nécessaires pour soutenir la construction progressive d'une identité lectorale.

2. Discussion des résultats

Le va-et-vient entre lecture subjective et lecture distanciée apparaît de manière particulièrement marquée dans cette deuxième séance menée par Nissrine. L'analyse du processus à l'œuvre a démontré une transformation notable au niveau des interventions langagières des élèves : partant de l'expression de leurs ressentis individuels comme point d'accès à l'univers du poème et aux intentions du poète, ils parviennent progressivement à une élaboration collective d'une signification partagée, fondée à la fois sur des indices textuels et sur les échanges intersubjectifs. Ce processus met en lumière le rôle du débat interprétatif en tant que forme d'oral réflexif qui favorise à la fois la co-construction du sens du poème et le développement de la posture critique chez les élèves.

La mise en place de ce dispositif en classe de littérature observée a contribué subséquemment à la transformation de la classe en une communauté discursive disciplinaire scolaire, au sens de Jean-Paul Bernié. Les élèves commencent ainsi à s'appropriier certains modes d'agir-parler-penser propres à l'analyse littéraires: expliciter leurs hypothèses de lecture, mobiliser un langage approprié pour les rendre dicibles et les justifier, ainsi qu'effectuer des retours au texte afin d'étayer leurs interventions par des indices textuels.

C'est dans cette optique qu'apparaît le rôle structurant du débat interprétatif comme un espace aménagé pour échanger autour des textes littéraires et permettre l'appropriation progressive des pratiques langagières propres à la discipline.

L'analyse a certes mis en évidence le rôle central du débat interprétatif dans l'appropriation des savoirs disciplinaires propres à la classe de littérature, ainsi qu'au développement de l'identité lectorale de l'élève. Toutefois, certaines limites sont également observées pour cette approche. L'interaction au sein de la communauté de lecteur demeure étroitement dépendante de la médiation de l'enseignante, en l'absence de laquelle les échanges directs entre élèves tendent à se réduire.

Par ailleurs, la plupart des élèves ne semblent pas encore en mesure de s'appropriier ces pratiques comme des automatismes transférables à d'autres situations de lecture, notamment en dehors du contexte scolaire. Cette difficulté entrave le développement de compétences susceptibles d'être décontextualisées puis recontextualisées dans de nouveaux cadres.

Enfin, les verbalisations des élèves restent souvent brèves et fragmentaires, se limitant à des énoncés courts et isolés, sans réelle construction argumentaire solide. Cela atteste de la fragilité de leur appropriation de pratiques discursives disciplinaires.

Ces constats mettent le doigt sur la nécessité de repenser et d'optimiser les conditions pédagogiques et didactiques de mise en œuvre du débat interprétatif, notamment en ce qui concerne l'insuffisance du temps alloué aux échanges, la gestion de la circulation de la parole, ainsi que la nature et l'intensité de l'accompagnement apporté aux élèves.

En effet, l'agir enseignant ne saurait être uniforme tout au long de la séance ; il gagne à s'ajuster en fonction des difficultés rencontrées par les élèves et à se retirer progressivement, pour favoriser une forme de dévolution propice à l'automatisation des activités interprétatives.

Conclusion

Il convient de rappeler que l'intérêt de ce travail est d'examiner la nature du langage mobilisé en classe de lecture littéraire au secondaire qualifiant ainsi que le rôle accordé à l'activité langagière de l'élève dans la construction des savoirs disciplinaires. L'analyse comparative des deux séances révèle un écart significatif quant aux configurations interactionnelles mises en œuvre. La première séance est largement caractérisée par une modalité de questions-réponse-validation. Ce schéma tripartite tend à favoriser un oral de surface qui se limite à la vérification de la compréhension des élèves, réduisant ainsi le degré de leurs verbalisations développées et argumentées.

A l'inverse, l'instauration d'un débat, lors de la classe de la deuxième séance, a visiblement impacté les attitudes des élèves. Ceux-ci commencent à expliciter leurs hypothèses de lecture et à les confronter à celles de leurs pairs tout en effectuant des retours au texte afin de les étayer par des indices textuels. L'émergence de ces nouvelles pratiques langagières constitue un indice d'ancrage progressif des élèves dans le champ disciplinaire de l'analyse littéraire, tout en témoignant d'un passage du dire spontané à un oral réflexif.

La mobilisation de genres discursifs propres à la discipline atteste également du processus de secondarisation des discours et de transformation des postures énonciatives des élèves. En tant que tel, l'introduction de débat interprétatif favorise l'émergence d'un oral réflexif, au sein duquel les élèves co-construisent, par eux-mêmes, les significations possibles du poème et s'initient aux modes d'agir-parler-penser disciplinaires.

Ce dispositif constitue donc un levier didactique fortement favorable à l'institution de la classe en un véritable espace de circulation, de confrontation et de validations collectives des propositions interprétatives. Dans cette dynamique, l'élève est progressivement institué en sujet-lecteur, capable de porter un regard critique aux textes lus en articulant savamment lecture subjective et lecture distanciée.

Toutefois, les limites observées invitent à nuancer ces résultats et à interroger les conditions de mise en œuvre de ce dispositif. Les gestes professionnels langagiers de l'enseignant doivent être finement ajustés afin de ne pas supplanter les gestes d'étude des élèves, évitant ainsi une dépendance excessive à la médiation de l'enseignant. Cette démarche doit être repensée pour permettre aux élèves de dépasser les difficultés liées au transfert de ces pratiques en dehors du contexte scolaire.

De surcroît, une attention particulière doit être accordée également à la fragilité des compétences argumentatives des élèves qui constitue un frein à l'émergence d'un l'oral pleinement réflexif.

Ces limites conduisent à concevoir l'implémentation de l'oral réflexif, non pas comme un une pratique immédiate et spontanée, mais comme un acquis stable, à décontextualiser et à recontextualiser dans d'autres situations de lecture littéraires. Cette entreprise suppose un accompagnement progressif, ajusté et différencié, impliquant un travail de profondeur sur les pratiques discursives des élèves.

Dans cette perspective, plusieurs pistes d'amélioration peuvent être explorées. Cela passe prioritairement par la formation professionnelle des enseignants, laquelle devrait viser le développement et l'ajustement réflexifs de leurs gestes professionnels langagiers didactiques, l'intégration d'une réflexion approfondie sur les modalités d'étayage et de dévolution, ainsi que sur la gestion des interactions didactiques, notamment langagières, en classe. Elle devrait également permettre aux enseignants de réguler leur agir en instaurant un équilibre entre moments de guidage et moments de retrait. Cela est susceptible de favoriser l'autonomisation progressive des élèves dans leurs activités langagières, ainsi que dans leur actualisation des sens des textes lus.

Par ailleurs, les modalités de l'évaluation, notamment formative, de l'oral réflexif gagneraient à être repensées. Il ne s'agit plus seulement d'apprécier la justesse des réponses des élèves, mais également de prendre en compte les processus discursifs qu'ils mobilisent. Une telle approche suppose l'élaboration des critères adaptés : formuler des propositions développées et justifiées par des données textuelles explicites, interagir avec celles des pairs. Cela permettrait de concevoir des outils d'évaluation susceptibles de rendre visibles les déplacements énonciatifs des élèves dans l'appropriation des pratiques langagières propre au champ de littérature.

En somme, le débat interprétatif apparaît comme un levier de renouvellement des pratiques en classe de littérature, à condition de l'inscrire dans une conception élargie de l'enseignement-apprentissage. Cette perspective permet de penser le langage non pas uniquement comme un outil de communication et de restitution mais notamment comme un véritable instrument cognitif et culturel au service de la construction des savoirs scolaires et de développement de la posture critique chez les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : Un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77–88.

Coulange, L., Jaubert, M., & Lhoste, Y. (2019). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : Fondements théoriques et méthodologiques – Études de cas en mathématiques et en français. *eJRIEPS. E-journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (numéro spécial 1).

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77–88.

Eco, U. (1994). *Les limites de l'interprétation*. Librairie générale française.

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : Comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 163–186). Presses Universitaires de France.

Jaubert, M., Rebière, J., & Bernié, J.-P. (2004). L'hypothèse communauté discursive. *Les Cahiers Théodile*, (4).

Jaubert, M., & Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoir : L'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2019). Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : L'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Dans K. Balslev, B. Lenzen, & C. Ronveaux (Éds.), *Raisons éducatives* (n° 23, pp. 153–176).

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (145), 64–67.

Rouxel, A., & Langlade, G. (Éds.). (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Éditions sociales. (Ouvrage original publié en 1934)