



**HAL**  
open science

# La négociation du sens d'un texte fictionnel : étude de l'intercompréhension au sein du groupe classe

Marc Weisser

► **To cite this version:**

Marc Weisser. La négociation du sens d'un texte fictionnel : étude de l'intercompréhension au sein du groupe classe. Degrés : revue de synthèse à orientation sémiologique, 2000, N° 102 - 103, p. i1-i27. hal-00495787

**HAL Id: hal-00495787**

**<https://hal.science/hal-00495787>**

Submitted on 29 Jun 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**La négociation du sens d'un texte fictionnel :  
étude de l'intercompréhension au sein du groupe  
classe.**

**Marc Weisser**

*Laboratoire Interuniversitaire  
des Sciences de l'Éducation et de la Communication  
(LISEC, EA 2310),  
Université de Haute Alsace, Mulhouse.*

Paru in *Degrés* n°102 - 103, Ed. Université Libre de Bruxelles, pp. i1-i27, 2000

Cet article a pour but de réfléchir sur les interactions observables en milieu scolaire lorsqu'il s'agit pour un groupe d'élèves de se mettre d'accord sur la signification d'un texte. La situation de négociation présente par conséquent un certain nombre de traits spécifiques que je me propose de détailler dans un premier temps.

L'étude du déroulement du débat, à travers les arguments utilisés, à travers les enchaînements réalisés (deuxième partie), nous permettra finalement de dresser un inventaire des caractéristiques possibles du contrat didactique favorisant ces situations de négociation (troisième partie).

### I. Un cadre particulier.

Une classe de Cours Moyen 2<sup>o</sup> année de l'école élémentaire française (cinquième année de l'enseignement obligatoire) est loin de figurer cet *auditoire universel* dont parlent Perelman et Olbrechts-Tyteca dans leur *Traité de l'argumentation* (1976).

Sa composition est particulière, tout d'abord : un groupe de vingt-et-un enfants de dix ans et un adulte, réunis en une communauté stable, vingt-six heures par semaine. Ce qui se traduit par une histoire commune, par une connaissance approfondie de chacun par tous, même si on en a rarement une conscience explicite.

Son but est particulier, ensuite : la mise en co-présence de ces personnes n'est légitimée que par le fait qu'elles ont des objectifs communs d'apprentissage. L'enseignant, en tant que représentant de la société et de l'une de ses institutions, est réputé maîtriser les contenus visés ; il est reconnu par les usagers (élèves et parents) comme ayant un rôle spécifique au sein du groupe, en ce qu'il est responsable de la mise en place des situations d'apprentissage et de leur évaluation.

- A l'intérieur de ce cadre, on peut s'interroger, à propos d'un travail en lecture
- sur l'effet des interactions au sein de la classe, s'agissant de la compréhension d'un texte ;
  - sur les capacités à argumenter présentes chez des élèves de cet âge.



La situation mise en place est dite d'*oral polygéré* (Golder 1992) en ce que les orateurs interagissent en permanence, chacun essayant selon ses possibilités mais aussi selon ses opinions, de compléter ou de réfuter ce que ses pairs ont affirmé. Les rôles sont donc indifférenciés en ce qui concerne les élèves, les positions d'émetteur (orateur) et de récepteur (membre de l'auditoire) sont occupées par tous successivement.

Si les arguments intervenant dans la négociation ont été préparés (voir ci-dessous), les discours qui les relient, qui les mettent en scène, ne le sont pas quant à eux : les interventions d'autrui interfèrent fréquemment, donnent une nouvelle impulsion au débat, le dévient vers des régions que tous n'ont pas explorées dans la phase individuelle préalable. L'échange, par son fort degré d'interactivité, a donc toutes les chances de déstabiliser les participants.

L'approche de l'argumentation développée dans ce qui suit ne relève par conséquent pas de l'idée de persuader quelqu'un en lui faisant adopter une opinion déjà fixée (Nonnon 1996). Ce qui est recherché par le biais de l'interaction orale, c'est bien plutôt une progression de la pensée à travers les vertus heuristiques de la mise en commun et de la confrontation des avis.

Encore fallait-il qu'il y ait matière à discussion. Le choix du texte est de ce point de vue d'une grande importance. Pour ouvrir un espace à la négociation, l'alternative suivante peut s'envisager :

- soit on retient un texte monosémique (documentaire par exemple) et le débat à propos de sa signification consiste à montrer laquelle de ses lectures est exacte, par opposition aux autres qui sont inexactes ;
- soit on retient un texte polysémique (fictionnel en général) et l'interaction a pour but de trouver un accord sur les interprétations qui sont recevables parmi d'autres, et par opposition à celles qui sont délirantes.

C'est la seconde voie qui a été retenue ici. Et il me semble opportun d'insister sur le fait que le caractère de fiction d'un écrit ne suffit pas à le rendre polysémique. C'est bien plutôt sa qualité esthétique, son degré d'ouverture qui entrent en jeu (Eco 1962). J'ai opté pour un album de Michel Tournier, *Pierrot ou les secrets de la nuit* (1979, Gallimard), qui à mon sens présente ces garanties.

Dans le texte, les fonctions cardinales suivantes peuvent être distinguées (Barthes 1985) :

1. Pierrot le boulanger et Colombine la blanchisseuse se connaissent ; ils ont en commun leur enfance et la couleur blanche.
2. Colombine évite Pierrot : elle a peur de la nuit, qu'elle imagine peuplée d'animaux effrayants.
3. Pierrot lui écrit, mais ne lui fait pas parvenir ses lettres.
4. Arlequin le peintre arrive au village avec sa roulotte et ses habits multicolores.
5. Il initie Colombine aux couleurs : il repeint sa boutique, il en fait une teinturerie.
6. Colombine est séduite et s'en va sur les routes avec le peintre nomade.

7. Avec la fin de l'été, les couleurs d'Arlequin passent, puis la neige rend tout uniformément blanc.
8. Colombine découvre un billet de Pierrot, qui lui décrit les couleurs profondes de la nuit.
9. Elle le rejoint, il l'accueille dans la chaleur de son fournil et pétrit une brioche à son effigie.
10. Arlequin, transi, demande lui aussi le gîte ; Pierrot accepte.
11. Tous trois mangent la brioche-Colombine.

Les oppositions significatives, saussuriennes, sont nombreuses :

Pierrot	Colombine	Arlequin
Autochtones sédentaires		H t r a r g e r n c r a d e e
Blanc		C c u l e u r s
Nuit	Jour	
Lune	Soleil	
(Loups, chauves-souris, rats)	Oiseaux	
Caché : timidité, cave.	(Oscillation : le second, comme un catalyseur, lui révèle le premier)	Apparent : beau parleur, roulotte.

Préalablement au débat, l'album a été lu aux élèves ; il leur a été demandé ensuite de rédiger un texte selon la consigne suivante : « *Qu'est-ce que cette histoire nous apprend pour nous mêmes, pour notre vie, en-dehors de ce qui arrive aux personnages ?* » L'enseignant a pris connaissance de ces écrits puis les a rendus aux élèves, sans aucune annotation, afin qu'ils puissent s'en servir le lendemain lors de la discussion.

## 2. Description de l'interaction.

L'étude de ce débat d'une durée de vingt minutes environ, durant lequel dix-sept élèves sur vingt-et-un prennent la parole, pourrait donner lieu à des développements extrêmement riches du fait de la pluralité des points de vue possibles. C'est pourquoi la transcription complète en est donnée en annexe (les passages significatifs y sont repris en italiques), afin que chacun puisse s'il le désire compléter l'analyse qui en sera donnée ici.

La séance étudiée a un objectif pédagogique double :

- d'une part, dans le domaine de la lecture, faire découvrir aux élèves que les interprétations d'un texte fictionnel peuvent être divergentes et tout de même recevables ;
- d'autre part, dans le domaine de la pratique de l'oral, favoriser les interactions entre les élèves sur des thèmes à propos desquels ils sont en désaccord, dans le but de les amener à s'écouter et à débattre, à la fois sans tensions mais aussi sans concessions.

D'où l'introduction de l'enseignant : « *En lisant vos cahiers, j'ai remarqué que tous les élèves n'étaient pas d'accord à propos de ce qu'il fallait comprendre dans ce texte (...) Qu'est-ce que vous en pensez ? Qui est-ce qui a raison ?* »

L'argumentation peut se concevoir sous deux aspects complémentaires (Golder 1996) :

- la *justification*, dans laquelle le locuteur fournit des raisons à l'appui de la position qu'il défend, construisant de la sorte un réseau d'arguments ;
- la *négociation*, qui de plus laisse une place aux éventuels contre-discours, qui intègre ou même devance les contre-arguments, qui marque donc une plus grande ouverture aux interlocuteurs.

Voyons alors dans un premier temps quelles sont les structures argumentatives auxquelles font appel des élèves de dix ans. Les plus élémentaires consistent en l'étayage d'un jugement par un argument unique : « *□a la changeait, parce qu'avec Pierrot, elle n'avait que du noir.* » La relation causale est clairement indiquée par le subordonnant



partagés qui constituent le fond (le fonds !) sur lequel se détache le débat présent. Ce n'est que grâce à cet accord préalable que l'intercompréhension s'amorce, même s'il comporte sans doute des préjugés qu'il faudrait expliciter afin de pouvoir les retravailler. Mais ceci est une autre histoire...

A la lecture de ces exemples, il apparaît que les arguments développés sont plus proches du *logos* que de l'*ethos* et du *pathos* (Reboul 1991), même quand le locuteur marque explicitement son engagement personnel : bien que passant par le canal de l'oral, qui plus est polygéré, ce qui exige co-présence, spontanéité, l'interaction se déroule sans tentatives de pression, sans jamais tomber dans le purement affectif. Cet aspect est encore plus frappant si l'on se penche sur les phases présentant des traces de contre-argumentation, c'est-à-dire de négociation.

La prise en compte des arguments d'autrui peut s'analyser selon un continuum qui va de l'accord à la tentative de conciliation, en passant par l'opposition, la concession et la dissociation.

*Accord.* « *Comme a dit Damien, ...* » : certains élèves éprouvent le besoin de se référer explicitement à autrui pour marquer leur adhésion à une thèse ; on peut interpréter cette attitude comme une marque de soumission, mais la suite de leurs interventions montre qu'il s'agit plutôt d'une volonté de consolidation d'une position partagée. C'est en tout cas la preuve qu'ils pratiquent l'écoute active et qu'ils saisissent toutes les nuances de ce qui se dit.

*Opposition.* De façon assez caractéristique, des embrayeurs marquent ici les tours de parole : à qui je me réfère, ce que j'en dis moi même : « *Romain avait dit que ..., mais si ..., eh ben en fait ...* ». Le locuteur que l'on désire contredire est d'abord cité, en même temps qu'est résumée sa position ; le jugement défendu est ensuite énoncé, étayé par des arguments. Il s'agit en l'occurrence d'une marque d'engagement réciproque, d'une volonté de publicité du débat, une même intervention reprenant les deux thèses qui s'affrontent, toujours sans animosité : les élèves se conçoivent mutuellement comme des *locuteurs*, comme des sujets qui acceptent d'endosser la responsabilité de ce qu'ils ont dit.

Cette opposition prend parfois des allures vygotkiennes, en ce qu'elle est alors *intériorisée* par l'énonciateur, qui prévient un contre-argument par ses manoeuvres discursives : « *Arlequin, il a quand même fait quelque chose de bien, moi je trouve ... parce qu'il a pris Colombine, mais au début du texte, eh ben c'était Colombine, elle vivait la journée, elle dormait le soir. Et Pierrot, c'était le contraire. Donc ils ne se voyaient jamais. Mais grâce à Arlequin, ils se sont vus quand même, à la fin.* » Traduisez : je sais bien qu'Arlequin a enlevé Colombine à Pierrot ; mais malgré cette mauvaise action, son arrivée dans le village aura eu des effets bénéfiques. Cet élève est incité par la situation d'oral mise en place à se décentrer et à jouer dans sa déclaration tour à tour de rôle de son contradicteur et son rôle propre.

*Concession.* Une expression revient régulièrement : *quand même* : « *Oui, quand même un peu* », « *Moi, je ne l'aurais quand même pas laissé entrer.* » Elle est la marque

de la concession (Chevalier, Garcia & Leclaire 1980), même si cette dernière prend normalement des formes plus élaborées comme « *Certes X, cependant Y* », ou bien « *X ; or Y* ». Dans ces énoncés, la thèse réfutée n'est pas explicitement reprise ; on lui accorde crédit, mais pour s'y opposer malgré tout, la raison invoquée n'étant pas jugée suffisante. L'élève prend position à propos d'une échelle de valeurs : bien que le fait X soit avéré (accord), je décide quand même que non-Y (opposition). Par exemple, le droit de se chauffer, le droit de se nourrir (c'est-à-dire, implicitement, le droit de survivre, pour Arlequin) sont jugés plus importants que la jalousie que Pierrot éprouve pour son rival : « *Moi, je l'aurais laissé quand même entrer parce que ce n'est pas parce qu'il lui a volé sa copine qu'il doit le laisser mourir, ne pas ouvrir, le laisser mourir de faim.* » L'enchâssement des subordonnées en *parce que* est la traduction grammaticale de la taxonomie axiologique du locuteur.

*Dissociation.* Le débat a des propriétés heuristiques certaines. Un exemple en est l'affinement, par dissociation, de certains arguments : « *Là où l'on voyait une réalité, il en surgit deux, l'apparente et la vraie* » (Reboul 1991). Romain établit le *distinguo* suivant : « *Colombine était partie avec Arlequin, et après, elle s'est rendue compte qu'elle était mieux avec Pierrot. Elle préfère Arlequin pour ses couleurs en fait ; mais en fait, elle ne l'aime pas trop, lui, la personne ; elle aime quand même Pierrot, en personne.* » Et la question dont on débat en sort transformée ; il devient possible à partir de ce moment de dépasser les apparences (celles dont parle Reboul ci-dessus), ou plutôt d'adopter une position critique à leur égard et de chercher, plus profondément, l'« essence » des personnages : « *Arlequin, je trouve qu'il est un peu frimeur, parce qu'il montre trop ses couleurs* », « *Pierrot, il n'a pas beaucoup de couleurs, mais ce sont des couleurs qui restent.* » Ce genre de distinctions n'apparaissent pas dans les textes rédigés individuellement la veille.

*Conciliation.* Un élève, enfin, essaie de concilier les positions antagonistes, résumant bien le point auquel est arrivé le processus de négociation : « *Arlequin a fait quelque chose de bien et de pas bien. Parce qu'avant, Colombine était toujours en blanc et n'était pas trop heureuse. Tandis qu'après, quand elle avait les couleurs, elle était heureuse. Mais pour Pierrot, ce n'était pas bien, ce qu'il a fait, Arlequin. Parce qu'il est parti avec Colombine.* » Et de conclure : « *Alors, je ne sais pas ...* » La complexité des relations humaines devient imaginable par la classe. Ou, plus précisément, la compréhension actuelle du texte permet aux élèves de réinterpréter les situations qu'ils vivent parfois personnellement dans leur famille. C'est bien là l'un des effets de la lecture des textes littéraires prévus par Jauss (1978) : « *La fonction sociale de la littérature ne se manifeste dans toute l'ampleur de ses possibilités authentiques que là où l'expérience littéraire du lecteur intervient dans l'horizon d'attente de sa vie quotidienne, oriente ou modifie sa vision du monde et par conséquent réagit sur son comportement social.* »

\*

La dernière partie du débat, placée après la coupure de la récréation, figure une sorte de reprise métacognitive des objectifs pédagogiques de la séance. Une question de l'enseignant sert de prétexte : « *Pourquoi est-ce que je n'ai pas noté vos textes ?* »

Ce qui apparaît tout d'abord, explicitement, c'est un accord sur la possibilité, la légitimité ... des désaccords : « *Dans ce texte, ce n'était pas une réponse à donner, une réponse juste* (sous-entendue : unique) *qu'on devait tous avoir. Chacun donnait son opinion.* » Ou plus bas : « *On peut croire ce qu'on veut, on peut croire ce qu'on veut. Dans un texte, on peut croire ce qu'on veut, on n'est pas obligé de comprendre quelque chose* (sous-entendu : quelque chose de précis). » Epanalepse ou indice d'une réflexion qui se poursuit simultanément à une énonciation ? ...

La négociation s'instaure là entre les élèves et le maître, qui met en jeu l'un des attributs de son pouvoir, la note. La communauté des lecteurs que forme la classe se rend compte que la langue permet de comprendre autrui, ce qui peut nous donner des idées nouvelles, sans pour autant les accepter, sans pour autant que l'on ait obligatoirement à adopter son point de vue : « *Ce n'est pas parce que vous* (le maître), *vous n'y avez pas pensé que c'est faux* », « *Moi, je n'avais pas pensé à la patience ; mais pour comprendre que la nuit n'est pas dangereuse, il faut de la patience.* »

Mais ce désaccord à propos du sens du texte ne peut pas prendre n'importe quelle forme, l'interprétation atteint ses limites (Eco 1992) quand elle confine au délire : « *On peut déjà enlever des points pour les fautes d'orthographe. Mais aussi, si on a parlé de chiens, ou de chats, eh bien, on peut enlever des points aussi. Dans le texte, il y en a peut-être qui ont marqué des choses qu'on ne peut pas du tout mettre.* » Le problème est bien entendu de juger du moment où ces limites sont franchies. Comme le suggère Lipman (1995), il est pédagogiquement pertinent d'attribuer ce rôle au groupe classe<sup>2</sup> : même si le jugement d'adéquation porté par la communauté des lecteurs ne correspond pas forcément à celui de l'enseignant, le processus dialogique qui y mène est autrement plus formateur s'agissant de l'acquisition d'une lecture critique et adulte.

Ce qui apparaît ensuite dans cette dernière partie métacognitive, c'est la mise en place progressive de ce que j'appellerais une *attitude citoyenne*. Par le biais d'une négociation autour de l'interprétation qu'il faudrait donner à un album fictionnel<sup>3</sup>, la classe est amenée à construire ce que Golder (1996) nomme l'espace de l'interaction sociale. Et ce, en répondant, implicitement ici, aux questions suivantes :

- Quelles sont les pratiques sociales du lieu ? (spécification : qu'est-ce que l'école ?)
- Quel est le but du discours ? (spécification : quel jeu y joue-t-on ?)
- Comment fonctionne le couple énonciateur - destinataire ? (spécification : quels sont les statuts respectifs des élèves ? du maître ? du savoir scolaire ?)

---

2

Voir en annexe les passages sur la nuit, sur la patience.

3

Mais d'autres thèmes s'y prêtent également : le débat de preuve après une expérimentation en physique, le choix d'une méthode pour aboutir à la solution d'un problème arithmétique, etc.

Et il me semble que des progrès conséquents sont réalisés lors du débat, comme par ricochet : l'école est un lieu dans lequel le savoir est reconstruit par le groupe des apprenants, au travers d'interactions entre pairs ; le maître est responsable de l'organisation de ces situations ; il est d'autre part le garant de la sécurité physique mais aussi psychologique des élèves, ce qui amène ces derniers à accepter en échange une insécurité cognitive accrue : on ose réfléchir quand on ne se sent pas en permanence agressé ou bien évalué. Comme le dit fort justement Reboul (1991) : « *Ce qui sauve la rhétorique* (ici, dans son acception d'argumentation, entre démonstration scientifique et incompréhension totale), *c'est que l'orateur n'est pas seul, que la vérité se trouve et s'affirme à l'épreuve du débat. Soit avec les autres, soit avec soi-même.* »

### 3. Contrat didactique et négociation.

Quelles sont, finalement, les conditions qui facilitent l'apparition de situations de confrontation, de négociation entre les élèves ? J'en retiendrai deux.

D'une part, il faut que quelque chose soit négociable. Et ce qui semble constituer dans cette déclaration une évidence mérite d'être réfléchi : il s'agit bien d'*ouvrir* aux élèves un espace problème qu'ils vont pouvoir parcourir à leur guise. Ce qui présuppose que la pédagogie mise en place ne soit pas purement impositive, ou de simple application. Le problème n'est problème qu'en ce qu'il pose des questions inédites, pour lesquelles on ne dispose encore que de pistes de résolution. La situation devient alors motivante, soit parce qu'elle touche les élèves en tant que personnes (cas de la séance décrite ici), soit parce que coexistent au sein de la classe différentes hypothèses explicatives qu'il s'agit de confirmer ou d'infirmer (cas du débat de preuve en sciences expérimentales). L'existence d'un espace problème signifie que la situation didactique mise en place par l'enseignant reste partiellement inorganisée (Weisser 1997), si on veut qu'elle autorise une régulation par le recours aux systèmes de signes, au langage parlé en l'occurrence. Dans le cas contraire, les mécanismes de l'intercompréhension ne sont pas sollicités, tout étant joué d'avance : des savoirs pourraient alors être transmis, mais en aucune façon *acquis* et *réinterprétés* par des élèves considérés comme des sujets autonomes ; seuls subsisteraient des comportements d'affiliation.

Le rôle de l'enseignant, d'autre part, est déterminant. Il porte en premier lieu la responsabilité de son *effacement cognitif* (voir ci-dessus) : on parle parfois de situation a-didactique. Mais ce a- privatif ne doit pas faire illusion. Ne pas apporter, explicitement ou implicitement, les informations qui manquent aux élèves pour résoudre leur problème n'empêche pas de maîtriser le processus de résolution. A cet égard, il convient en particulier de souligner l'importance du travail de rédaction individuelle demandé à chaque élève la veille du débat ; cet écrit a eu pour fonction de clarifier les idées de chacun, mais surtout d'ancrer l'interaction orale en constituant une première prise de position, fixée mais non figée, sur laquelle on a pu s'appuyer par la suite. Durant le débat, le maître s'est contenté de distribuer la parole, en essayant à la fois de retenir une

intervention qui se situait dans le fil de la discussion (conservation du thème), et de faire participer la majorité des élèves (conservation d'une communauté de lecteurs). Il en a profité pour reformuler de façon aussi claire que possible les opinions des uns en direction des autres, pour relancer un point resté insuffisamment traité, pour rappeler la question en cours.

Mais il est garant également de la sécurité affective des élèves. Tout d'abord en renonçant à être simultanément animateur et évaluateur : les élèves sont inhibés quand ils sentent que leurs productions sont évaluées sans cesse et de façon non officielle, sauvage, ou pire, quand l'adulte a tendance à confondre les personnes avec leurs productions (une copie est mauvaise, pas l'élève qui l'a rédigée). Ensuite, en évitant les agressions, physiques ou verbales, des élèves par les élèves. Il convient là de les amener à s'adresser les uns aux autres en se considérant comme des sujets et non comme des moyens, à communiquer non par intérêt mais en se manifestant une confiance réciproque.

Qu'est-ce qui caractérise dès lors la pédagogie mise en place ? Je dirai que c'est une pédagogie de la négociation, mais de la négociation coopérative, mais de la négociation communicationnelle et non pas stratégique (au sens de Habermas 1987).

Ce qui suppose au premier chef une *prise de parole* des élèves : il est vain à mon sens de se fier à une sorte d'immédiateté rousseauiste de l'enfant qui garantirait la qualité de sa réflexion. Ce n'est au contraire - et l'exemple analysé le montre encore - que dans le rapport à autrui que le jeune apprenant est capable d'acquiescer méthode et sens critique. Seuls les mots, la mise en discours autorisent la prise de distance : par rapport aux événements narrés dans le texte lu, par rapport aussi aux interprétations qui en ont été données. Et force nous est de constater que le développement biologique du jeune humain se révèle incapable d'assurer pleinement le progrès de ses facultés intellectuelles ; ce qui est primordial, c'est cet interactionisme socio-discursif réclamé par Bronckart (1996) par lequel se construisent à la fois la pensée et les moyens de la communiquer. On a d'ailleurs pu relever ci-dessus en quelques points du débat des indices d'une conscience auto-réflexive naissante, à travers la prise en compte des contre-arguments d'autrui et la décentration que cela implique. L'apparition des marques d'engagement confirme ce fait en ce qu'elles explicitent la singularité d'un énonciateur prêt à endosser la responsabilité de ce qu'il avance. On passe ainsi progressivement de la *présentation* de faits, dans laquelle la langue est comme transparente aux yeux des interlocuteurs tant elle paraît adhérer au référent, à la *réflexion* sur les faits selon des critères de plus en plus logiques, intersubjectifs : « Il n'y a d'objectivité que là où il n'y a pas de pensée, car c'est seulement en apparence que les faits parlent d'eux-mêmes, à l'exclusion de toute voix. Ils seraient muets sans le narrateur qui les fait parler » (Jauss 1978 p. 93).

Le principe peircéen de sémiotique illimitée nous explique cette capacité particulière des langues dites naturelles : les premiers interprétants du texte lu ont été formulés à l'écrit, individuellement ; lors du débat, ils ont été à leur tour interprétés comme autant d'énoncés originels, et ainsi de suite. Tout apprentissage en ce sens consiste par conséquent en une ré-interprétation de l'imprévu, de l'insoupçonné par l'apprenant, en une paraphrase avec ses propres mots : dans ce processus de traduction interne à une langue, on transforme de l'information en signification. Et ce d'autant plus que l'album

choisi dans cette séance empêche de clore la chaîne sémiotique par le recours à ce que Peirce nomme l'*interprétant logique final* (1978 pp. 189 et 220). En effet, cet interprétant final ne peut avoir d'existence sans l'assentiment d'un groupe social qui en serait le garant intersubjectif (Eco 1992p. 381) ; or ce qui a été décrit plus haut s'achève sur un seul accord, celui sur la légitimité des désaccords. Plus spécifiquement ici, en accord avec les thèses de l'Ecole de Constance, chaque réception du texte narratif s'est enrichie des réceptions antérieures, qui lui donnent relief et consistance, ne serait-ce qu'en ce qu'elles s'opposent en certains points. Et comme l'argumentation a été organisée sur le mode de l'oral polygéré, le débat a pu progresser en temps réel, de façon très flexible. C'est d'ailleurs la première des *variables didactiques* sur lesquelles il a été judicieux d'agir lors de l'organisation de cette situation de négociation.

Je veux dire par là que si la langue présente un certain nombre de prédispositions (et c'est le moins qu'on puisse dire) à favoriser le progrès de la pensée à travers sa mise en commun, il reste à *aménager* le contexte de l'interaction pour que de jeunes apprenant puissent en profiter pleinement.

Il semble tout d'abord évident que l'enfant de dix ans n'est pas encore capable tout à fait de s'abstraire pour réfléchir métalinguistiquement à son activité sémiotique ; mais il peut par contre la vivre, *agir* dans ce domaine. L'oral implique la co-présence des interlocuteurs ; et comme dans le cas présent ils ont tous le même statut, tout laisse à penser qu'ils présentent des structures cognitives proches sans être cependant semblables. Ce qui correspond bien aux circonstances d'utilisation de ce que Vygotski (1985) nomme *zone proximale de développement*, qui permet de tirer l'apprenant hors de ce qu'il sait déjà, mais sans aller trop loin, sans le noyer sous un flot d'informations inconnues. L'écueil de la circularité, par lequel la classe ne renverrait au groupe que sa propre image, est évité par la mise au centre du débat de ce corps étranger et polysémique qu'est le texte narratif fictionnel. Il introduit un *écart esthétique* dû à la distance entre l'horizon d'attente du lecteur et le sien propre (Jauss 1978 p.53).

On aurait pu viser plutôt une négociation directe entre lecteur(s) et auteur ; mais là encore, l'âge et le statut des apprenants rend difficile une véritable attitude critique : à leurs yeux, auteur rime avec autorité. La confrontation avec des pairs est un moyen d'éviter cette soumission cognitive. Et comme elle débouche sur l'acceptation de la polysémie, elle contribuera, qui sait, à modifier quelque peu le caractère intouchable de la chose imprimée. Nous nous plaçons là dans ces *actions communicationnelles* où « les plans d'action des acteurs participants ne sont pas coordonnés par des calculs de succès égocentrique, mais par des actes d'intercompréhension » (Habermas 1987 p. 295). Ce que confirme par exemple le respect des maximes conversationnelles de Grice (1979) : à travers le débat, très peu de sous-entendus ont circulé, et encore moins de sous-entendus volontaires (allusions, ironie, ...) :

- personne ne donne plus d'informations qu'il n'est requis (Quantité) ;
- les jugements ne sont pas avancés sans preuves mais sont étayés par des arguments (Qualité) ;
- on ne saute pas du coq à l'âne, le thème est maintenu (Relation) ;
- les énoncés sont clairs, le lexique commun (aux deux sens) (Modalité).

Chacun des interlocuteurs a accepté que ses jugements puissent être remis en question par la communauté de lecteurs que figure à ce moment-là la classe ; il est prêt à en négocier la prétention à la validité, à se justifier. Et d'ailleurs, aucun des actes de parole n'a été rejeté comme étant non vrai (ordre du savoir), non juste (ordre de la relation entre interlocuteurs) ou non véridique (ordre du locuteur) (Habermas 1987 p. 361), chaque demande de validation ayant été honorée. Sous la pression du groupe, la négociation passe ainsi par les stades suivants :

- explicitation de la compréhension de chacun ;
- ajustement de ces énoncés à la structure cognitive d'autrui par reformulation, paraphrase ;
- modification de ces jugements, c'est-à-dire apprentissage.

Et au fur et à mesure des débats, tout au long de sa scolarité (mais aussi dès le berceau), l'enfant voit que par le langage, il agit sur autrui, et qu'il peut en fait de la même manière agir sur lui-même.

\*

En guise de conclusion, j'avancerai que plus que jamais, il convient d'enseigner non pas des solutions, mais les moyens d'y parvenir : les capacités sémiotiques avérées de l'élève interdisent toute pédagogie béhavioriste dans laquelle à tout stimulus, même verbal, ne correspondrait qu'une seule réponse. Et les textes fictionnels présentant une réelle qualité esthétique (Eco 1962) ont un rôle prépondérant à jouer dans ce cadre-là, en ce qu'ils peuvent « rendre possible une autre perception des choses, en préfigurant un contenu d'expérience qui s'exprime à travers la littérature avant d'accéder à la réalité de la vie » (Jauss 1978 p.76).

Grâce à eux, l'enfant opère une sorte de révolution culturelle quand il comprend que

- par le langage, les idées d'autrui me sont accessibles ;
- il n'a pas les mêmes idées que moi, et nos opinions respectives sont discutables ;
- la négociation peut favoriser le progrès de tous plutôt que la prise de pouvoir des uns sur les autres.

Prieto (1975 p.52) nous rappelle d'ailleurs que « c'est dans le dire de l'émetteur et le comprendre du récepteur, et non pas dans le convaincre de l'un et l'accepter de l'autre, que se situe la communication. »

Il apparaît donc finalement que compréhension, apprentissage et sens critique sont liés et s'engendrent mutuellement pour peu que les situations didactiques soient suffisamment ouvertes. Le travail au sein d'une discipline scolaire a alors des effets sur le savoir-être, sur l'attitude citoyenne des élèves : « *L'apprentissage de la démocratie suppose une démocratisation des apprentissages, c'est-à-dire une pédagogie qui donne aux élèves un réel pouvoir de choix de leurs manières d'apprendre, qui respecte leurs*

*façons de penser et d'agir, qui les traite en sujets responsables, qui favorise les échanges et la confrontation entre eux et avec l'enseignant » (Galichet 1998).*

*Ouvrages cités :*

**Barthes R.**, 1985,

*L'aventure sémiologique*, Seuil, Paris.

**Bronckart J.-P.**, 1996,

*Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

**Chevalier J. C., Garcia C. & Leclaire A.**, 1980,

Quelques éléments pour une étude de la concession, in revue *Pratiques* n° 28, pp. 62-76, Metz.

**Eco U.**, 1962,

*L'œuvre ouverte*, Seuil, Paris.

**Eco U.**, 1992,

*Les limites de l'interprétation*, Grasset, Paris.

**Galichet F.**, 1998,

*L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris.

**Golder C.**, 1992,

Justification et négociation en situation monogérée et polygérée, in revue *Enfance* n° 1-2, pp. 99-112, PUF, Paris.

**Golder C.**, 1996,

*Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

**Grice H. P.**, 1979,

Logique et conversation, in revue *Communications* n°30, pp. 57-72, Seuil, Paris.

**Habermas J.**, 1987,

*Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard, Paris.

**Jauss H. R.**, 1978,

*Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris.

**Lipman M.**, 1995,

*A l'école de la pensée*, De Boeck, Bruxelles.

**Nonnon E.**, 1996,

Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration, in revue *Langue française* n°112, pp. 67-87, Larousse, Paris.

**Peirce Ch. S.**, 1978,

*Ecrits sur le signe*, Seuil, Paris.

**Perelman Ch. & Olbrechts-Tyteca L.**, 1976,  
*Traité de l'argumentation*, Vrin, Bruxelles, Paris.

**Prieto L. J.**, 1975,  
*Pertinence et pratique*, Minuit, Paris.

**Reboul O.**, 1991,  
*Introduction à la rhétorique*, PUF, Paris.

**Vygotski L. S.**, (1934), 1985,  
*Pensée et langage*, Editions sociales, Paris

**Weisser M.**, 1997,  
*Pour une pédagogie de l'ouverture*, PUF, Paris.

**Annexe : transcription intégrale du débat.**

<p><b>Maître :</b> J'ai relu vos cahiers du jour et j'ai remarqué que tous les élèves n'étaient pas d'accord à propos de ce qu'il fallait comprendre dans le texte Pierrot ou les Secrets de la Nuit. Par exemple, certains disent que Colombine a appris à se méfier des choses agréables que disent les flatteurs, et qu'elle a eu raison de retourner chez Pierrot. Mais il y en a d'autres qui ont dit qu'il n'y a pas que le noir et le blanc de Pierrot qui existent, mais qu'il y a aussi les couleurs d'Arlequin qui existent, que c'est bien aussi. <i>Qu'est-ce que vous en pensez ? Qui est-ce qui a raison ?</i></p> <p><b>Romain :</b> le noir et le blanc de Pierrot, c'est des vraies couleurs. Les couleurs d'Arlequin, elles partaient sous la neige. Tandis que les couleurs de Pierrot, elles ne partaient pas, sous la neige.</p> <p><b>M :</b> les couleurs d'Arlequin partaient quand il y avait de la neige, et alors ce n'étaient pas des vraies couleurs.</p> <p><b>Maxime :</b> c'étaient des couleurs chimiques, qui sont, comment dire ? faites dans des usines, pas comme ... c'est pas naturel comme les couleurs de Pierrot.</p> <p><b>M :</b> alors qu'est-ce que vous en pensez ? C'est mieux ? Les couleurs de Pierrot sont naturelles, alors c'est mieux ?</p> <p><b>Mathieu :</b> à la fin, il a dit que Pierrot avait écrit un petit mot à Colombine ; et c'était écrit : mon four est doré ; alors il n'avait pas que le noir et le blanc.</p> <p><b>M :</b> même Pierrot avait d'autres couleurs. Pas que le noir et le blanc. Vous vous rappelez de quelque chose qui ressemble à ça ? D'autres couleurs pour Pierrot : le four qui est doré ... ?</p> <p><b>Yann :</b> la nuit, elle est bleue.</p> <p><b>M :</b> la nuit est bleue pour Pierrot. D'autres couleurs encore ? ... Mais, est-ce que ça nous raconte seulement une histoire de couleurs, ce texte ? Par exemple, certains pensent qu'il ne faut pas faire des voyages avec des gens qu'on ne connaît pas. Là, c'est plus une histoire de couleurs. Qu'est-ce que vous en pensez ? Colombine a appris ça ?</p> <p><b>Julie :</b> moi, je pense qu'au début, elle croyait que les couleurs d'Arlequin, c'étaient des vraies, je pense. Ça la changeait, parce qu'avec Pierrot, elle avait que du noir. Elle aimait bien.</p> <p><b>M :</b> Colombine aimait bien parce que ça la changeait de ce qu'elle connaissait d'habitude. Ah oui. Est-ce que nous, ça nous arrive aussi de bien aimer ... ? Qu'est-ce que vous en pensez, vous ? Vous aimez bien quand ça change de l'habitude ? Vous êtes contents ? Ou bien vous préférez que ce soit comme d'habitude ?</p>	<p><b>Romain :</b> On préfère quand même quand le ciel, il est bleu que quand le ciel, il est gris. C'est une plus belle couleur, le bleu. Par exemple là, entre Pierrot et Arlequin, eh bien Pierrot, il a peut-être des pas trop belles couleurs, des couleurs un peu tristes ; Arlequin a des couleurs un peu plus vives, par contre, elles tenaient pas bien, on pouvait pas les garder tout le temps.</p> <p><b>M :</b> qu'est-ce qu'il veut dire Romain par là ? Il dit d'un côté que Pierrot, il est triste, toujours blanc ou noir ; et puis de l'autre côté, Arlequin, il a des couleurs très vives, mais qui ne tiennent pas. Qu'est-ce qu'il faut préférer alors ? Qu'est-ce que vous auriez fait à la place de Colombine ?</p> <p><b>Quentin :</b> moi, j'aurais gardé les vraies couleurs.</p> <p><b>M :</b> alors c'est lesquelles, les vraies couleurs ?</p> <p><b>Quentin :</b> le blanc.</p> <p><b>Julie :</b> Eh bien moi, je pense que si j'avais toujours du blanc, et puis un jour, je rencontre quelqu'un plein de couleurs, j'y vais !</p> <p><b>Damien :</b> si je connais que le blanc et le noir, et il y a un monsieur qui vient avec plein de couleurs, je préfère partir avec le monsieur pour voir comment ... quelles sont les couleurs, et puis tout.</p> <p><b>M :</b> pour quelles raisons ?</p> <p>Damien : mais, ça change de voir toujours du blanc et du noir.</p> <p><b>Romain :</b> je serais resté avec Pierrot. Parce que après, elle était partie avec lui, et elle s'est quand même rendue compte qu'elle était mieux avec Pierrot. Elle préfère Arlequin pour ses couleurs en fait ; mais en fait elle ne l'aime pas trop, lui, la personne ; elle aime quand même Pierrot, en personne.</p> <p><b>M :</b> ah oui. Alors toi, tu nous dis qu'elle est partie pour les couleurs : c'est pas la personne d'Arlequin qu'elle préférerait, mais c'est ses couleurs qu'elle préférerait.</p> <p><b>Julie :</b> ben moi ce que j'aurais fait aussi, vu que j'étais allée avec Arlequin pour les couleurs, ben j'aurais pu ramener de la couleur, porter des habits avec un peu plus de couleur, ...</p> <p><b>M :</b> elle aurait pu rajouter des couleurs sur ses vêtements, sur sa maison, ...</p> <p>Julie : et continuer avec le blanc.</p> <p><b>M :</b> et continuer avec Pierrot ou avec Arlequin alors ?</p> <p><b>Julie :</b> ben plutôt avec Pierrot, parce que c'était son ami d'enfance, et puis, il est pas comme elle l'avait dit au début.</p>
<p><b>Damien :</b> Romain, il avait dit que elle aimait pas trop Arlequin et elle est partie juste pour les couleurs. Mais</p>	<p><b>M :</b> oui, et même de manger, puisqu'il vient de faire une brioche. Qu'est-ce que vous en pensez, de ça ?</p>

<p><i>si elle aimait pas trop Arlequin , eh ben, en fait, elle est revenue, mais elle pouvait pas savoir si elle allait revenir ou partir ... si les couleurs, elles allaient s'enlever. Elle pouvait pas le savoir. Alors ... je sais pas.</i></p> <p><b>M</b> : oui, au début, elle ne savait pas si les couleurs allaient tenir ou pas. C'est ça ?</p> <p>Damien : oui.</p> <p><b>M</b> : il y en a qui ont mis, par exemple : tout le monde est différent, et le plus important ne se voit pas. Alors, qu'est-ce que ça veut dire, ça ? Qu'est-ce que ça apprend à Colombine, et qu'est-ce que ça apprend aussi à celui qui lit l'histoire ? Tout le monde est différent, le plus important ne se voit pas. Pourquoi est-ce qu'un de vos camarades a pensé à ça à votre avis ?</p> <p><b>Romain</b> : ben parce que ce qui n'est pas trop important, c'est les couleurs, mais ça se voit. Mais le plus important, c'est les personnes, comment elles sont au fond d'elles. Par exemple, si elle aimait bien Pierrot ou si elle préférerait Arlequin. Ca se voyait pas, ça. Celui qu'elle préférerait vraiment.</p> <p><b>Emmanuelle</b> : ben moi, je regarderais pas seulement ses habits, je regarderais la personne.</p> <p><b>M</b> : et il y a quelque chose qui te dérange dans la personne d'Arlequin ?</p> <p><b>Laurent</b> : ben ouais, le seul truc qu'il fait, c'est dormir et puis par exemple quand il ... à un moment du texte, lui il dormait dans la charrette et puis Colombine, elle devait tirer la charrette.</p> <p><b>Justine</b> : moi je trouve qu'il est un peu frimeur parce qu'il montre trop ses couleurs. Il se vante un peu trop parce qu'il veut faire croire à Colombine que ses couleurs sont plus belles que celles de Pierrot. Alors il se vante un peu. Il se vante de trop, moi je trouve.</p> <p><b>M</b> : ah oui. Il se vante de trop.</p> <p><b>Mathieu</b> : c'est ce que je voulais dire.</p> <p><b>M</b> : tu es d'accord avec Justine.</p> <p><b>Damien</b> : moi je pense que si Colombine elle serait pas partie... Par exemple au début du texte, pour venir, je pense qu'il fait que trois trucs : il peint, il dort, et il pousse une roulotte. Et il a voulu ... Il était un peu méchant, je trouve. Il était ... ouais, il a voulu se vanter. Parce qu'il a pris Colombine de Pierrot.</p> <p><b>M</b> : c'est vrai qu'il y en a beaucoup qui disent que Pierrot, il est malheureux, il est triste parce que Colombine est partie. Il y en a même qui mettent : il a de la haine pour Arlequin. Et puis après, il y en a quand même certains qui écrivent que, à la fin du livre, Pierrot n'est plus jaloux, il se réconcilie avec Arlequin puisqu'il lui permet d'entrer dans la boulangerie et de se ...</p> <p><b>Maxime</b> : et de se réchauffer.</p>	<p>Vous êtes d'accord avec qui, là ? Vous auriez laissé entrer Arlequin ? On peut poser la question autrement : vous croyez que Pierrot avait raison de laisser entrer Arlequin, ou pas ?</p> <p><b>Maxime</b> : moi non ; je l'aurais pas fait. <i>Parce qu'il était un peu méchant quand même</i> avec lui. Il lui a tout piqué, comment dire ? C'était pas très gentil. S'il me demandait de le pardonner, je lui aurais pas pardonné.</p> <p><b>Nathalie</b> : mais si, moi, je l'aurais fait entrer.</p> <p><b>M</b> : toi, tu l'aurais fait entrer ? Donc tu n'es pas d'accord avec Maxime.</p> <p><b>Yann</b> : moi je l'aurais aussi fait entrer.</p> <p><b>M</b> : toi aussi ! Et pourquoi est-ce que tu aurais décidé ça ?</p> <p><b>Yann</b> : ben, même s'il lui avait pris Colombine, il avait aussi le droit de se réchauffer et de manger.</p> <p><b>Anthony</b> : oui, mais il a une roulotte. Il fait peut-être chaud dans sa roulotte.</p> <p><b>M</b> : donc s'il vient, qu'il frappe à la porte, tu lui réponds ... Va dans ta roulotte.</p> <p><b>Maxime</b> : va dormir dans ta roulotte, va te réchauffer dans ta roulotte.</p> <p><b>Yann</b> : moi, je pense pas qu'il puisse se réchauffer, parce que, si la roulotte, elle est en bois, s'il s'y réchauffe, ça prend feu. (rires)</p> <p><b>Mathieu</b> : <i>eh ben, moi, je l'aurais laissé quand même rentrer; parce que c'est pas parce que ... il a volé sa copine qu'il doit le laisser mourir; pas ouvrir, le laisser mourir de faim.</i></p> <p><b>M</b> : le laisser mourir de faim ou le laisser mourir de froid dehors.</p> <p><b>Laurent</b> : moi, je l'aurais non plus pas laissé rentrer. Parce que, comme Mathieu il l'a dit, il était méchant, et puis, c'est comme s'il enlevait ... par exemple, Colombine, elle aimait bien le noir et le blanc, et puis il lui a tout fait changer d'avis : elle aime plus le blanc, tout ce qu'elle aimait avant, elle l'aime plus.</p> <p><b>Julie</b> : avant, tout était normal, ils étaient amis. Et tout à coup, il y a quelqu'un qui vient et tout change : elle aime les couleurs, ... Et après, elle part avec Arlequin. Mais lui, il était quand même triste, parce que lui aimait peut-être Colombine.</p> <p><b>M</b> : Pierrot était triste, ou Arlequin ?</p> <p><b>Julie</b> : Pierrot était un peu triste.</p> <p><b>Damien</b> : <i>moi, je l'aurais laissé entrer; parce que personne n'est bon, on fait toujours quelque chose de mal. Et puis, Arlequin, il a quand même fait quelque chose de bien : moi je trouve ... parce qu'il a pris Colombine, mais au début du texte, eh ben c'était Colombine, elle vivait la journée, elle dormait le soir, comme nous. Et Pierrot c'était le contraire. Donc ils se voyaient jamais. Mais grâce à Arlequin, ils se sont quand même vus. A la fin.</i></p>
<p><b>M</b> : alors Damien, lui, il pense qu'Arlequin était utile pour Pierrot et pour Colombine. Qu'est-ce que vous en pensez ? Parce que ça, personne ne l'a écrit dans les</p>	<p><b>Damien</b> : <i>moi, je crois pas ce qu'ils ont dit, qu'Arlequin n'était pas utile. Parce que Pierrot, il aurait pu envoyer des lettres. Mais il les mettait dans</i></p>

<p>cahiers.</p> <p><b>Naïma</b> : moi, je ne l'aurais quand même pas laissé entrer.</p> <p><b>M</b> : toi tu dis par exemple dans ton cahier : il ne faut pas partir en voyage avec des gens qu'on ne connaît pas assez. Comme quelqu'un l'a dit, on voit ses couleurs, mais on ne connaît pas vraiment la personne. Il y a d'autres élèves qui sont d'accord avec toi. Alors, Arlequin, il a été utile ou pas à Pierrot et à Colombine ?</p> <p><b>Christelle</b> : ouais, quand même un peu. Parce que comme il a dit, Damien, s'il n'était pas venu, ben ça aurait continué comme ça, et ils se seraient pas vus.</p> <p><b>M</b> : ils auraient continué à pas se voir ?</p> <p>Christelle : oui.</p> <p><b>Julie</b> : si Arlequin ne serait pas là, Colombine croirait encore que la nuit, il y a des sales bêtes. Il y avait Arlequin, et maintenant, elle sait que par exemple ... elle croyait que le four à pain de Pierrot, il était tout sombre, et maintenant, elle sait que c'est pas vrai, il a des couleurs dorées.</p> <p><b>M</b> : oui, grâce à Arlequin, elle le sait maintenant.</p> <p><b>Romain</b> : Pierrot, il était même gentil de faire entrer Colombine, parce qu'elle était partie. S'il l'avait pas fait entrer, ils se seraient pas revus.</p> <p><b>M</b> : toi, tu nous dis qu'il aurait même pu laisser Colombine à la porte.</p> <p><b>Romain</b> : oui, elle a pas bien fait elle aussi, elle est partie, alors ...</p> <p><b>Maxime</b> : comment dire ? Moi, je dis qu'Arlequin, il a rien fait de bien pour Pierrot. Pierrot, s'il avait voulu lui envoyer un message, il aurait pu le faire tout seul, sans qu'Arlequin aille chercher Colombine. Il aurait pu envoyer le message.</p> <p><b>M</b> : donc tu n'es pas d'accord avec Damien. Tu penses qu'Arlequin n'a rien fait de bien pour Pierrot et Colombine.</p> <p><b>Maxime</b> : oui.</p> <p><b>M</b> : qu'est-ce que vous en pensez ?</p> <p><b>Bob</b> : je suis d'accord avec Maxime. Je pense que Arlequin, il a pas fait grand chose ; il a fait beaucoup de mal surtout. Pour Pierrot surtout. D'ailleurs, Colombine, elle regrette aussi à la fin.</p> <p><b>M</b> : elle regrette ? Oui, qu'est-ce qu'elle regrette ?</p> <p><b>Bob</b> : elle regrette d'être partie avec Arlequin.</p> <p><b>M</b> : oui, parce que tu mets dans ton cahier que Pierrot invite Colombine et Arlequin à se réchauffer et à manger malgré le mal qu'ils lui ont fait. Tu les aurais laissés entrer aussi ? Tu penses que Pierrot a eu raison ?</p> <p><b>Bob</b> : ben ouais, il a eu raison, parce qu'à la fin, ils deviennent quand même amis.</p>	<p>des enveloppes, et il allait pas les envoyer.</p> <p><b>M</b> : et alors grâce à Arlequin ...</p> <p><b>Damien</b> : ouais, parce qu'il a mis une lettre sur l'échafaudage. Et Colombine, elle dormait la nuit, elle savait pas que la nuit, c'était comme ça, alors des fois, elle devait pousser la roulotte pendant la nuit. Et puis, elle voyait comment c'était, la nuit. C'était pas un trou noir.</p> <p><b>Mathieu</b> : Arlequin a fait quelque chose de bien et pas bien, parce que avant, Colombine, elle était toujours en blanc et elle était pas trop heureuse. Que après, quand elle avait les couleurs, elle était heureuse. Mais pour Pierrot, c'était pas bien ce qu'il a fait Arlequin. Parce qu'il est parti avec Colombine, et tout, il a changé le nom de sa façade, ... Alors, je sais pas...</p> <p><b>M</b> : alors qu'est-ce qu'on retient maintenant de cette histoire ? Maintenant qu'on a rediscuté de ce que vous avez écrit dans vos cahiers.</p> <p><b>Romain</b> : pour dire ce qu'en gros ça devrait être, on pourrait dire qu'Arlequin, ce serait un riche, et Pierrot, un pauvre. Si on voulait dire une morale. Et puis on dirait que c'est pas parce qu'il est riche, qu'elle va aller avec lui. Si elle préfère Pierrot, et bien, elle va rester avec lui.</p> <p><b>M</b> : Arlequin, il est riche en quoi, alors ?</p> <p><b>Laurent</b> : en couleurs.</p> <p><b>Anthony</b> : moi, je voulais dire, je pense pas qu'il est riche, Arlequin. Il a juste une petite roulotte avec des couleurs.</p> <p><b>Maxime</b> : je veux dire qu'Arlequin, il est plus beau, il a l'air comme ça, quand on le voit pour la première fois. Mais après, quand on a l'habitude de le voir, on sait quand même qu'il est moins bien que Pierrot.</p> <p><b>Damien</b> : moi, je pense qu'Arlequin, il est riche en quelque chose, et Pierrot aussi.</p> <p><b>M</b> : ah, Pierrot aussi, il est riche en quelque chose.</p> <p><b>Damien</b> : oui. Parce que Arlequin, il est riche en couleurs, il en a plus que Pierrot ; et Pierrot, il a peut-être moins de couleurs, mais il a plus de pain.</p> <p><b>M</b> : oui ; plus de nourriture, puisqu'à la fin, il les invite à manger. Il a plus de quoi aussi ? A la fin de l'histoire, il les invite à quoi aussi ?</p> <p><b>Morgan</b> : à se réchauffer. Il a plus de chaleur aussi.</p> <p><b>Quentin</b> : parce qu'il a plus de bois. Pour faire du feu.</p> <p><b>Julie</b> : on a dit, Arlequin, il est riche en couleurs ; mais ce sont des fausses couleurs ; Pierrot, il n'a pas beaucoup de couleurs, mais ce sont des couleurs qui restent.</p> <p><b>M</b> : oui. Donc des couleurs qui ne partent pas à l'eau. Il en a moins, mais elles tiennent mieux. On retient ça ?</p>
<p><b>M</b> : pourquoi est-ce que je n'ai pas noté vos textes ? Ou bien : qu'est-ce que je pourrais noter dans vos textes ?</p>	<p><b>M</b> : alors là par exemple, j'ai quelqu'un qui m'a écrit : il ne faut pas avoir peur de la nuit. C'est dans le texte ? C'est pas dans le texte ? C'est bon, c'est pas bon ? Ca</p>

<p><b>Bob</b> : dans ce texte, c'était pas une réponse à donner, une réponse juste qu'on devait tous avoir. Chacun donnait son opinion, donc on pouvait pas mettre une note, en général.</p> <p><b>Yann</b> : je suis d'accord avec Bob. Je voulais dire la même chose. Là, chacun pouvait trouver quelque chose de différent.</p> <p><b>M</b> : et c'est normal, ça ? On a entendu le même texte pourtant.</p> <p><b>Maxime</b> : on peut croire ce qu'on veut. On peut croire ce qu'on veut. Dans un texte, on peut croire ce qu'on veut, on n'est pas obligé de comprendre quelque chose... On nous donne un texte ... on peut comprendre si ça parle de couleurs, si ça parle de personnages, ... On peut comprendre n'importe quoi .</p> <p><b>M</b> : je me suis assis l'autre jour, j'ai pris mon stylo rouge, et puis je me suis dit : allez, je vais corriger les cahiers. Alors, j'en ai lus un, deux, trois, quatre, ... Je me suis dit : je ne peux pas noter. Alors, qu'est-ce qu'il faut faire, maintenant ?</p> <p><b>Julie</b> : vous corrigez les fautes d'orthographe et de grammaire. Et après, on verra si l'histoire est vraie, ce qu'on dit. C'est pas comme si on disait : Raconte cette histoire. Ici, il faut donner notre opinion. Et notre opinion, ... Par exemple, Quentin, eh ben, il sait pas de mon opinion ; donc, il peut pas noter. Il ne sait pas ce que je pense, donc il peut pas me corriger.</p> <p><b>M</b> : pourquoi ça, oui ?</p> <p><b>Julie</b> : parce que moi, je pense peut-être quelque chose, et lui, il pense d'autres choses.</p> <p><b>M</b> : mais moi aussi, je pense quelque chose de ce livre ; et alors, je ne pourrais pas corriger ton cahier ?</p> <p><b>Mathieu</b> : le livre, il veut dire qu'une seule chose ; on aurait dû marquer tous presque la même chose.</p> <p><b>M</b> : donc il y en a qui se sont trompés.</p> <p><b>Mathieu</b> : ouais ; tous, presque tous plutôt, parce qu'on n'a pas écrit tous pareil. Parce que Damien, il n'a pas écrit la même chose que moi. Et moi, j'ai pas écrit la même chose que lui, alors ...</p> <p><b>Anthony</b> : en fait, personne n'a la même chose, alors on ne peut pas voir qui a juste et qui a faux.</p> <p><b>Maxime</b> : moi, je dis qu'on peut pas corriger. D'accord, dans le livre, il n'y a qu'une histoire ; mais il y a pas qu'une chose qu'il nous explique.</p> <p><b>Julien</b> : on peut chercher dans plusieurs parties du texte. On ne va pas trouver tous la même chose.</p> <p><b>Romain</b> : on peut enlever déjà des points pour les fautes d'orthographe. Mais aussi, si on a parlé de chiens, ou de chats, et bien, on peut enlever des points aussi, des trucs comme ça. Dans le texte, il y en a peut-être qui ont marqué des choses qu'on ne peut pas du tout mettre. Qui n'ont rien à voir.</p>	<p>donne des points ? Ca en enlève ?</p> <p><b>Yann</b> : c'est bon :avant Colombine, elle connaissait pas la nuit.</p> <p><b>M</b> : donc ça, c'est bon. Quelqu'un m'a écrit : il faut de la patience. C'est dans le texte ? C'est pas dans le texte ?</p> <p><b>Laurent</b> : ben si. Par exemple, quand on doit aimer une fille, il faut de la patience. Comme Pierrot, par exemple, il a dû attendre des années. Tandis qu'Arlequin, il lui a repeint sa maison, et après, c'est bon, ils sont partis ensemble.</p> <p><b>M</b> : alors, avoir de la patience, c'est dans le texte aussi. Pourtant, il n'y a qu'un seul enfant qui m'a parlé de ça.</p> <p><b>Maxime</b> : c'est selon celui qui corrige.</p> <p><b>M</b> : mais alors, c'est gênant ça alors ? Il faut de la patience, moi, je n'y ai pas pensé, en lisant le livre. Alors qu'est-ce que je fais, maintenant qu'un élève a écrit ça ?</p> <p><b>Christelle</b> : je pense qu'il faudrait quand même le laisser, parce que c'est pas parce que vous, vous n'y avez pas pensé que c'est faux. Ca serait possible aussi.</p> <p><b>Mathieu</b> : elle a raison, hein. Moi, j'avais pas pensé à la patience ; mais pour comprendre que la nuit, elle est pas dangereuse, il faut de la patience.</p> <p><b>M</b> : alors maintenant que tu as entendu qu'il faut de la patience, tu dis : ah, je l'ai pas eue, cette idée, mais c'est une bonne idée ?</p> <p><b>Mathieu</b> : ouais.</p> <p><b>Yann</b> : moi, je trouve que c'est juste, parce que, pour noter, il faut essayer de trouver un rapport. Si on parle d'un chien, on peut pas trouver de rapport avec le livre. On peut donner des points pour la note même si on n'y a pas pensé, s'il y a un rapport.</p> <p><b>Romain</b> : on peut pas dire si c'est juste ou si c'est faux, chacun pense différemment. Il y en a un qui va dire Pierrot, il est bien ; un autre, Pierrot, il est pas normal. On sera jamais d'accord.</p> <p><b>M</b> : je vais donc reprendre vos cahiers, corriger les fautes d'orthographe, et donner une bonne note à tout le monde, sauf à ceux qui ont parlé du chien de Pierrot. C'est-à-dire de quelque chose qui n'a vraiment pas de rapport avec le livre.</p>
--	---