

Le débat littéraire interprétatif

« Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. » Michel Tournier, *Le Vol du Vampire*, Mercure de France, 1981, pp. 10-11.

Qu'appelle-t-on « débat interprétatif » ?

Le débat interprétatif est un dispositif didactique qui a été introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire de 2002 pour développer les compétences de lecture littéraire, à côté, notamment, des lectures en réseau et du carnet de lecteur. Dans la lignée des recherches qui se sont développées en didactique de la littérature, la pratique du débat interprétatif prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. La classe est le lieu où peuvent émerger et se confronter ces différentes lectures individuelles en vue de construire une lecture commune ouverte à différentes interprétations, mais néanmoins respectueuse de ce que Umberto Eco nomme les « droits du texte » : ceux-ci circonscrivent les limites de l'interprétation, car il n'est pas possible de faire tout dire à un texte.

Dans ce cadre, le débat interprétatif repose sur une conception de la lecture littéraire qui donne toute sa place au sujet lecteur à qui il appartient, dans son activité de compréhension et d'interprétation, de remplir les non-dits ou les silences qui sont la condition même de tout texte. Comme l'écrit Hélène Crocé-Spinelli (2009), cette approche « se situe en rupture avec la conception sous-tendue par l'enseignement traditionnel des textes littéraires, qui planifie par avance le questionnement propice à diriger la maîtrise du contenu textuel ou la découverte de la « bonne » interprétation du texte ». À rebours de cette conception, le débat interprétatif veut permettre, dans l'interaction, de mobiliser et d'enseigner les multiples compétences que requiert la lecture littéraire, conçue comme une expérience interprétative où se croisent des lectures « psycho-affectives, émotives, projectives, mais aussi réalistes, symboliques, critiques, appréciatives » pour reprendre les termes d'Hélène Crocé-Spinelli.

Contrairement aux textes fonctionnels, le texte littéraire est en effet très rarement monosémique. L'œuvre, ou certains de ses passages, peuvent être compris et interprétés différemment selon l'expérience du monde, les repères culturels ou les connaissances encyclopédiques du lecteur : chaque lecture est singulière, (r)appelle des émotions, évoque des connaissances, une histoire personnelle. Le débat mobilise, dans l'interaction, différentes postures de lecture. Par exemple, en ce qui concerne les fables, l'action est le plus souvent identifiable (le renard attrape le fromage, la fourmi renvoie la cigale...), mais les interprétations peuvent être fort différentes en ce qui concerne la « morale » ou le sens de la fable. L'une

des caractéristiques de la lecture littéraire est précisément d'accepter qu'il n'y ait pas de réponse univoque à certaines questions posées par le texte et de pouvoir en proposer une interprétation que l'on pourra défendre mais aussi faire évoluer lors d'échanges organisés, étant entendu que le texte et le débat lui-même demandent toujours à être situés pour éviter surinterprétations et propositions aberrantes.

Comme son nom l'indique, le débat interprétatif vise à développer chez les élèves une compétence d'interprétation, mais compréhension et interprétation ne peuvent facilement être séparées, en particulier pour de jeunes lecteurs qui rencontrent des difficultés de compréhension (identification des personnages, inférences, mots ou expressions inconnus). Là où le lecteur expert sait trouver dans le texte ou dans ses connaissances les réponses pour résoudre des questions de compréhension, le lecteur en formation peut être amené à faire des hypothèses pour donner du sens à ce qu'il lit et donc à interpréter, alors même que le texte est sans ambiguïté ni obscurité pour le lecteur expert. D'autres textes, en revanche, ont une part importante d'implicite, laissent subsister une part d'indétermination ou d'ambiguïté, suggèrent sans expliquer, bref demandent au lecteur de faire des choix d'interprétation pour comprendre. On pourra enfin parler d'interprétation lorsqu'il s'agit d'aller au-delà du texte et d'en rechercher des significations secondes.

À partir de l'exemple du texte de Victor Hugo qui suit (extrait de *L'Année terrible*, 1871), on peut distinguer trois niveaux possibles de débat qui interviennent à des degrés divers dans la caractérisation littéraire de ce texte, sans préjudice d'autres éléments (il s'agit d'un poème en alexandrins narratif et dialogué qui donne à voir une scène saisissante à l'enjeu émotionnel particulièrement fort, etc.) :

Sur une barricade, au milieu des pavés
 Souillés d'un sang coupable et d'un sang pur lavés,
 Un enfant de douze ans est pris avec des hommes.
 — Es-tu de ceux-là, toi ? — L'enfant dit : Nous en sommes.
 — C'est bon, dit l'officier, on va te fusiller.
 Attends ton tour. — L'enfant voit des éclairs briller,
 Et tous ses compagnons tomber sous la muraille.
 Il dit à l'officier : Permettez-vous que j'aie
 Rapporter cette montre à ma mère chez nous ?
 — Tu veux t'enfuir ? — Je vais revenir. — Ces voyous
 Ont peur ! Où loges-tu ? — Là, près de la fontaine.
 Et je vais revenir, monsieur le capitaine.
 — Va-t'en, drôle ! — L'enfant s'en va. — Piège grossier !
 Et les soldats riaient avec leur officier,
 Et les mourants mêlaient à ce rire leur râle ;
 Mais le rire cessa, car soudain l'enfant pâle,
 Brusquement reparu, fier comme Viala,
 Vint s'adosser au mur et leur dit : Me voilà.
 La mort stupide eut honte, et l'officier fit grâce.

- Le niveau de **l'anecdote** ou du scénario qui peut-être plus ou moins explicite ou qui peut offrir quelques résistances pour des raisons diverses (souvent de vocabulaire mais pas seulement). Par exemple à la fin du texte, l'enfant s'adosse au mur des fusillés dans l'attente de son exécution. Et le poète écrit : « La mort stupide eut honte, et l'officier fit grâce ». Que se passe-t-il vraiment à ce moment-là ? L'intervention de la mort personnifiée, son attitude — la honte —, l'expression « faire grâce » ne sont pas parfaitement limpides pour un jeune lecteur contemporain. Mais c'est aussi l'ensemble de la scène ici racontée, à travers un échange de paroles dont il faut inférer qui les prononce, qui peut être difficile à reconstituer pour le lecteur novice.

Retrouvez Éduscol sur



- Le niveau des **motivations** des personnages, quand il est implicite, prête lui aussi à discussion : pourquoi l'officier laisse-t-il l'enfant partir ? Pourquoi l'enfant revient-il alors qu'il aurait pu s'échapper ? Pourquoi les soldats rient-ils ? Et finalement, pourquoi l'officier l'épargne-t-il ? Les réponses ne figurent pas explicitement dans le texte et cela mérite aussi discussion.
- Enfin, on peut se demander quelle est la signification de ce texte, et sur la base de quelles **valeurs**. Quelles places respectives y occupent la représentation de la violence guerrière, celle de l'enfance, celle de l'héroïsme ? On peut éclairer ce débat en recourant à d'autres textes du même auteur (la mort de Gavroche dans *Les Misérables*) ou d'autres auteurs. Et inévitablement, quand il s'agit de valeurs,

Ces trois niveaux permettent de distinguer *trois types de débats* :

- le premier vise à résoudre un **problème de la compréhension** (à partir, par exemple, de la question « Que se passe-t-il dans ce texte ? ») et peut être tranché de façon univoque (nous savons ce que veut dire « l'officier fit grâce ») ;
- le deuxième concerne les données implicites du texte et nécessite un premier type d'**interprétation** : nous pouvons faire des hypothèses sur les motivations des personnages, des hypothèses plus ou moins assurées qui s'appuient sur l'ensemble du texte ou sur des observations de plus en plus fines. Mais la mobilisation de savoirs extérieurs peut s'avérer aussi très éclairante : des savoirs historiques (à quel moment ce texte a-t-il été écrit ? à propos de quel événement ?), des savoirs concernant l'écrivain, sa biographie, son œuvre, des savoirs sur les types de personnage, etc. La mise en réseau de plusieurs textes ou œuvres permet, grâce à la comparaison, d'émettre de nouvelles propositions interprétatives. Dans l'exemple proposé, la mise en réseau avec d'autres textes de l'auteur peut être très éclairante. Répondre aux questions soulevées ci-dessus, c'est peu à peu éclaircir le propos de l'auteur, percevoir son point de vue sur les événements qu'il raconte, les valeurs qu'il défend.
- D'autres questions surgissent ainsi à un troisième niveau, questions qui ne trouvent pas de réponses dans le texte ni même autour du texte : qu'aurions-nous fait à la place de l'enfant ? à la place de l'officier ? Dans ce cas, le texte peut conduire à un débat d'idée, qu'on pourrait qualifier de **philosophique**, où le texte est un point de départ pour évoquer des questions d'éthique ou de politique. Ces questions touchent parfois très vivement le lecteur, et *a fortiori* l'élève-lecteur (à la place de la fourmi, que répondrions-nous à la cigale ? à la place de Yakouba¹, aurions-nous choisi de tuer le lion blessé ? etc.). Il ne s'agit pas de les éluder.

On peut distinguer ces trois types de débat et mettre l'accent tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre. Dans l'usage ordinaire, les trois niveaux sont souvent confondus et on passe de l'un à l'autre au cours d'une même séance, à la faveur d'une question ou d'une remarque d'élève : on interroge à la fois le texte, son sens, et les réactions qu'il inspire aux uns et aux autres. Notons toutefois que la formulation de *justifications* reste un objectif essentiel du débat, quel qu'il soit. Dans le débat « littéraire », les justifications proposées s'appuient de façon privilégiée sur le texte. Le débat « philosophique », pour qu'il soit formateur, ne se réduit pas à l'expression de sentiments ou de convictions : il implique lui aussi des *justifications*, une argumentation étayée, la mobilisation de connaissances, une réflexion à la fois personnelle et collective².

1. Voir l'album de Thierry Dedieu, *Yakouba*, Seuil Jeunesse, 1994.

2. Yves Soulé, Michel Tozzi, Dominique Bucheton, *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Sceren-Crdp Montpellier, 2008.

Le document *Lire et écrire* au cycle 3 (CNDP, 2003) proposait ainsi, pour la lecture d'une œuvre longue et/ou complexe, de ménager « des moments d'échange relatifs :

- aux zones d'ombre qui peuvent constituer des obstacles à la compréhension et générer des interprétations diverses ;
- aux jugements esthétiques et éthiques sur les actes et les motivations des personnages ;
- aux liens établis avec d'autres textes, des expériences personnelles, l'actualité, etc. » (p. 28).

L'enjeu du débat doit être en tout cas clairement défini ; le débat lui-même peut être suscité par une question soigneusement choisie à partir de l'analyse préalable du texte ou de l'œuvre par l'enseignant, afin d'y repérer ce qui peut susciter des interprétations divergentes, ou, comme le propose Sylviane Ahr, [à partir de la lecture des carnets par l'enseignant en amont du débat, afin de lui permettre de repérer les axes de lecture qui offrent les orientations les plus divergentes](#). Même si elle prend appui sur un passage limité du texte ou de l'œuvre (par exemple, dans l'exemple ci-dessus, le sens du dernier vers), voire sur un mot, cette question doit engager la compréhension et l'interprétation d'ensemble du texte ou de l'œuvre.

Mise en œuvre pédagogique

Le débat interprétatif peut être introduit soit après un premier travail de compréhension (on peut considérer qu'avant d'échanger, il est nécessaire de s'assurer que toute la classe a compris les informations contenues dans le texte, qu'on parle bien de la même chose), soit, à l'inverse, pour confronter ce que les élèves ont compris du texte et élucider les difficultés qu'il présente.

En ce qui concerne le débat comme genre de l'oral, la manière de l'organiser et les compétences qu'il permet de développer, on se référera aux ressources du cycle 3 sur le langage oral, « [S'exprimer à l'oral](#) » / « [Le débat](#) ».

Le choix des œuvres

Les entrées de culture littéraire et artistique proposées par le programme et les documents d'accompagnement constituent un guide pour choisir les œuvres ou les extraits. Le débat interprétatif est un dispositif parmi d'autres pour développer les compétences de compréhension et d'interprétation des textes littéraires et il n'a pas à être proposé systématiquement. Son choix suppose l'identification d'un véritable enjeu et la possibilité de lectures divergentes et/ou plurielles (en particulier, textes qui nécessitent l'élucidation d'inférences multiples, ou qui suggèrent plusieurs interprétations). Des échanges oraux plus brefs, à la suite de l'écoute d'un texte ou d'écrits recueillis dans des carnets de lecteur, peuvent être préférés lorsqu'il s'agit de se mettre d'accord sur la compréhension d'un passage ou d'échanger des impressions de lecture.

Le rôle de l'enseignant

Les règles du débat ayant été préalablement définies ou rappelées, l'enseignant pose la question qui va susciter le débat. Il est médiateur et régulateur des interactions entre les élèves, pour que chacun trouve sa place, mais il doit parler le moins possible afin de permettre aux élèves non de solliciter son approbation ou sa validation mais de confronter leurs lectures et de débattre véritablement les uns avec les autres. Il relance le débat par une autre question s'il constate que la discussion est dans une impasse ou n'avance plus. Il fait évoluer les modalités de débats interprétatifs (ateliers, petits groupes, classe entière) suivant le moment de l'année et les élèves, pour que chacun puisse s'exprimer, proposer sa lecture et construire sa pensée dans des conditions d'écoute bienveillante. Il apprend aux élèves à adopter une attitude de lecteur actif, participatif, qui justifie son point de vue en retournant au texte et explique ce qui l'a amené à le penser. L'enseignant reste en effet le garant des droits du texte et veille à ce que soient nommés les indices relevés dans le texte pour chaque proposition afin

Retrouvez Éduscol sur



d'en justifier la vraisemblance.

Pour conclure le débat, il faut qu'ait été distingué clairement ce que le texte donne à comprendre nécessairement de ce qui est de l'ordre de l'hypothèse, du possible et autorise plusieurs interprétations. Il faut également arriver à un consensus sur les diverses interprétations trouvées dans la communauté interprétative que constitue la classe.

Pour aller plus loin

Pour l'analyse de situations de débats dans le secondaire (à propos de Marguerite Yourcenar, « Comment Wang Fo fut sauvé »), on consultera un article de [Sylviane Ahr](#), « [D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ?](#) », 11ème rencontre des chercheurs en didactique de la littérature, Genève, Mars 2010.

Sur d'autres enjeux possibles autour d'un texte, [on consultera ces propositions de Jean-Louis Dufays](#) tirées de « Lire c'est aussi évaluer, Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture », *Études de linguistiques appliquées*, n° 119, 2000.

Autres références bibliographiques

Sylviane Ahr et Patrick Joole, « [Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège](#) », Le Français Aujourd'hui, n°168.

Daniel Beltrami, François Quet, Martine Remond, Josyane Ruffier, *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, 2004.

Hélène Crocé-Spinelli, « [Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire](#) ». Discussion en ligne à l'initiative de F. Quet : « Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ? », 31/03/2009.

[Lire et écrire au cycle 3, repères pour organiser les apprentissages au long du cycle](#), CNDP, 2003.

Catherine Tauveron, « [Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant](#) », *Repères*, 19, 1999, p. 9-38.

Catherine Tauveron, « [La lecture comme jeu, à l'école aussi](#) », Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements », 2002.

Yves Soulé, Michel Tozzi, Dominique Bucheton, *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Sceren-Crdp Montpellier, 2008

Vidéos

Académie de Versailles : « Différencier la lecture longue au cycle 3 - Mener un débat littéraire interprétatif dans la classe » (exemple de débat à partir de la question « [Que pensez-vous de l'attitude du roi singe ?](#) »)

ESPÉ de Strasbourg : dans le cadre d'un module « Lire une œuvre littéraire au cycle 3 », « [3. Organiser un débat interprétatif](#) », séquence filmée dans une classe de CE2.

Retrouvez Éduscol sur

