



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2^e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs

Chercheuse principale

Marion Sauvaire, Université Laval

Cochercheurs et autres chercheurs

Judith Émery-Bruneau, Université du Québec en Outaouais

Érick Falardeau, Université Laval

Partenaires du milieu impliqués

Monique Lachance, Conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Capitale

Nancy Harvey, Conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Capitale

Sandra Roy-Mercier, Conseillère pédagogique, Commission scolaire des Navigateurs

Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais¹

Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais²

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2018-LC -211015

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Annexes

Table des matières

Liste des tableaux et figures	5
Annexe A. Programme de la formation avec les enseignantes	11
Annexe B. Canevas d’entrevue postérieure aux débats interprétatifs.....	13
Annexe C. Canevas d’entrevue préalable aux débats interprétatifs	16
Annexe 1. Analyse des pratiques déclarées par les enseignantes concernant les activités préparatoires et de réinvestissement du débat interprétatif (entrevues PRÉ)	18
Introduction.....	18
1.1. Description synthétique des activités préparatoires et de réinvestissement du DI.....	18
1.2. Temps consacré à la séquence didactique sur chacune des œuvres par les enseignantes.....	28
1.3. Modalités et activités de découverte de l’œuvre littéraire.....	29
1.4. Analyse des activités préparatoires au DI.....	30
1.5. Analyse des activités de réinvestissement du DI.....	37
Synthèse de l’analyse des pratiques déclarées par les enseignantes concernant les activités préparatoires et de réinvestissement du débat interprétatif (entrevues PRÉ)	39
Annexe 2. Analyse des pratiques d’enseignement du débat interprétatif : les objets enseignés	42
Introduction.....	42

2.1. Analyse des objets enseignés selon leur fréquence en nombre de mots et pourcentages dans tout le corpus (« orientée variable »)	44
2.2. Analyse des objets enseignés selon leur fréquence en nombre de mots et en pourcentages par enseignante (« orientée site »)	45
2.3. Analyse des objets enseignés selon leur fréquence en nombre de mots et pourcentages par œuvre (« orientée cas »)	48
Synthèse de l'analyse des objets enseignés dans tout le corpus	53
Annexe 3. Analyse des pratiques d'enseignement du débat interprétatif : les gestes didactiques	55
3.1. Analyse des gestes didactiques selon leur fréquence en nombre de mots et pourcentages dans tout le corpus (« orientée variable »)	56
3.2. Analyse des gestes didactiques selon leur fréquence en nombre de mots et en pourcentages par enseignante (« orientée site »)	60
3.3. Analyse des gestes didactiques selon leur fréquence en nombre de mots et en pourcentages par œuvre (« orientée cas »)	79
3.4. Séquentialités des gestes didactiques dans les scénarios	88
Documents complémentaires	94
Annexe 4. Analyse des pratiques d'enseignement du débat interprétatif : les interactions langagières	117
4.1. Interactions langagières par gestes didactiques	132
4.2. Interactions langagières : retour sur le cas particulier de l'étayage	137
4.3. Interactions langagières par compétences enseignées	141
4.4. Retour sur le cas particulier de la validation/invalidation des interprétations	148
Synthèse et interprétation des résultats concernant les interactions langagières	154
Annexe 5. Analyse des parcours des enseignantes (entrevues POST)	162
Introduction et méthodologie	162
5.1. Parcours d'Anne	168
5.2. Parcours de Béatrice	172

5.3. Parcours de Colette	176
5.4. Parcours de Delphine	180
5.5. Parcours d'Elvire.....	184
5.6. Parcours de Fanny	188
5.7. Parcours de Gabrielle	193
5.8. Parcours d'Hélène	198
Annexe 6. Analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les débats interprétatifs.....	202
6.1. Analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI (orientée VARIABLE : TOUT LE CORPUS)	205
Synthèse de l'analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI (« orientée variable »).....	207
6.2. Analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI (orientée SITE : 4 ENSEIGNANTES ET LEURS ÉLÈVES).....	208
6.2.1. Analyse des indicateurs de réussite pour chaque élément de la compétence des élèves en lecture littéraire par classe selon leur fréquence en nombre d'occurrences et en pourcentages (« orientée site »)	209
Synthèse de l'analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI par classe (« orientée site »)	219
6.3. Analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI (orientée CAS : 3 OEUVRES)	220
6.3.1. Analyse des indicateurs de réussite pour chaque élément de la compétence des élèves en lecture littéraire par œuvre littéraire selon leur fréquence en nombre d'occurrences et en pourcentages (« orientée cas »).....	222
Synthèse de l'analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI par œuvre littéraire (« orientée cas »)	227
Annexe 7. Analyse des interactions du retour au texte par les élèves dans les débats interprétatifs.....	228
7.1. Analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI (orientée VARIABLE : TOUT LE CORPUS).....	229
7.2. Analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI (orientée SITE : 4 ENSEIGNANTES ET LEURS ÉLÈVES)	231
Synthèse de l'analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI par classe (« orientée site »)	238

7.3. Analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI (orientée CAS : ŒUVRES).....	238
Synthèse de l'analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI par œuvre (« orientée cas »).....	241
Annexe 8. Analyse des échanges intersubjectifs entre les élèves dans les débats interprétatifs.....	242
8.1. Analyse des échanges intersubjectifs entre les élèves dans les DI (orientée VARIABLE : TOUT LE CORPUS).....	243
Synthèse de l'analyse des interactions des échanges intersubjectifs dans les DI (« orientée variable »)	244
8.2. Analyse des échanges intersubjectifs entre les élèves dans les DI (orientée SITE : 4 ENSEIGNANTES ET LEURS ÉLÈVES)	246
Synthèse de l'analyse des interactions des échanges intersubjectifs dans les DI par classe (« orientée site »).....	250
8.3. Analyse des échanges intersubjectifs entre les élèves dans les DI (orientée CAS : ŒUVRES).....	251
Synthèse de l'analyse des interactions des échanges intersubjectifs dans les DI par œuvre (« orientée cas »)	253
Annexe 9. Interprétation des données analysées (débats interprétatifs et entrevues).....	254
9.1. Le débat interprétatif : contribution aux connaissances sur cette activité scolaire au secondaire québécois	254
9.1.2. Quelles sont les compétences en lecture enseignées dans les DI?.....	254
9.1.2. Comment les enseignantes mènent-elles les DI?.....	255
9.1.3. Comment les élèves interagissent-ils oralement durant les DI?	262
Synthèse : qu'est-ce que le DI au secondaire québécois?.....	265
9.2. À la recherche d'un « effet enseignante ».....	268
9.2.1. L'effet enseignante sur la préparation au DI et ses prolongements	268
9.2.2. L'effet enseignante sur la conduite des DI	270
9.2.3. L'effet enseignante sur les compétences en lecture littéraire des élèves pendant les DI	278
Synthèse : l'effet enseignante	281

9.3. L'effet œuvre	282
9.3.1. L'effet œuvre sur la préparation au DI.....	282
9.3.2. L'effet œuvre sur la conduite des DI	283
9.3.3. L'effet œuvre sur les compétences en lecture des élèves pendant les DI	288
Synthèse : l'effet œuvre	292
Documents complémentaires	293

Liste des tableaux et figures

Tableau 1. Activités préparatoires et de réinvestissement pour le DI sur Inconnu à cette adresse.....	19
Tableau 2. Activités préparatoires et de réinvestissement pour le DI sur <i>Incendies</i>	21
Tableau 3. Activités préparatoires et de réinvestissement pour le DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	24
Tableau 4. Temps consacré à la séquence par enseignante et par œuvre	28
Tableau 5. Modalités de la première lecture par œuvre et par nombre d'enseignantes.....	29
Tableau 6. Activités préparatoires aux DI regroupées en catégories	31
Tableau 7. Détail des activités réalisées par œuvre pour certains objets	32
Tableau 8. Modalités de réalisation des activités par œuvre pour certains objets	34
Tableau 9. Activités de réinvestissement du DI déclarées par les enseignantes pour chacune des œuvres.....	37
Tableau 10. Activités de réinvestissement du DI déclarées par les enseignantes	38
Tableau 11. Fréquence des objets enseignés par œuvre et pour l'ensemble des œuvres (en nombre de mots et pourcentages).....	44
Tableau 12. Fréquence des objets enseignés par enseignante en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentage)	46

Tableau 13. Fréquence des objets enseignés par enseignante, toutes œuvres confondues (en nombre de mots et en pourcentages)	47
Tableau 14. Fréquence des objets enseignés par œuvre en fonction des enseignantes (en nombre de mots et en pourcentage)	49
Tableau 14b. Fréquence des objets enseignés par œuvre (simplifié) (en nombre de mots)	50
Tableau 14.1. Fréquence des objets enseignés pour <i>Inconnu à cette adresse</i> en fonction des enseignantes (en nombre de mots et pourcentages)	51
Tableau 14.2. Fréquence des objets enseignés pour <i>Incendies</i> en fonction des enseignantes (en nombre de mots et pourcentages).....	51
Tableau 14.3. Fréquence des objets enseignés pour <i>Bleuets et abricots</i> en fonction des enseignantes (en nombre de mots et pourcentages)	52
Tableau 14.1b. Fréquence des objets enseignés pour <i>Inconnu à cette adresse</i> (en nombre de mots).....	54
Tableau 14.2b. Fréquence des objets enseignés pour <i>Incendies</i> (en nombre de mots).....	54
Tableau 14.3b. Fréquence des objets enseignés pour <i>Bleuets et abricots</i> (en nombre de mots)	54
Tableau 15. Fréquence des gestes didactiques par œuvre et pour l'ensemble des œuvres (en nombre de mots et pourcentages).....	57
Tableau 16. Fréquence des gestes didactiques par enseignante (en nombre de mots et en pourcentage)	61
Tableau 16.1. Nombre de gestes différents observés par enseignante	61
Tableau 17. Fréquence des gestes didactiques par enseignante en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages).....	62
Tableau 17.1. Fréquence des gestes didactiques d'Anne en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)	64
Tableau 17.2. Fréquence des gestes didactiques de Béatrice en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)	66
Tableau 17.3. Fréquence des gestes didactiques de Colette en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages).....	68
Tableau 17.4. Fréquence des gestes didactiques de Delphine en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)	70
Tableau 17.5. Fréquence des gestes didactiques d'Elvire en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages).....	72
Tableau 17.6. Fréquence des gestes didactiques de Fanny en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages).....	74
Tableau 17.7. Fréquence des gestes didactiques de Gabrielle en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)	76
Tableau 17.8. Fréquence des gestes didactiques d'Hélène en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)	78

Tableau 18. Fréquence des gestes didactiques convoqués dans <i>Inconnu à cette adresse</i> en fonction des enseignantes.....	80
Tableau 19. Fréquence des gestes didactiques convoqués dans <i>Incendies</i> en fonction des enseignantes.....	82
Tableau 20. Fréquence des gestes didactiques convoqués dans <i>Bleuets et abricots</i> en fonction des enseignantes	84
Tableau 21. Représentativité des gestes didactiques par œuvre (en nombre d’occurrences)	86
Figure 22. Représentativité des gestes didactiques par œuvre (en nombre d’occurrences)	87
Tableau 23. Alternance des gestes didactiques (nombre de fois où les enseignantes changent de geste durant un DI)	89
Figure 24. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur <i>Inconnu à cette adresse</i>	90
Figure 25. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	91
Figure 26. Alternance des gestes didactiques d’Anne dans son DI sur <i>Inconnu à cette adresse</i>	94
Figure 27. Alternance des gestes didactiques d’Anne dans son DI sur <i>Incendies</i>	95
Figure 28. Alternance des gestes didactiques d’Anne dans son DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	96
Figure 29. Alternance des gestes didactiques de Béatrice dans son DI sur <i>Inconnu à cette adresse</i>	97
Figure 30. Alternance des gestes didactiques de Béatrice dans son DI sur <i>Incendies</i>	98
Figure 31. Alternance des gestes didactiques de Béatrice dans son DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	99
Figure 32. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur <i>Inconnu à cette adresse</i>	100
Figure 33. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur <i>Incendies</i>	101
Figure 34. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	102
Figure 35. Alternance des gestes didactiques de Delphine dans son DI sur <i>Inconnu à cette adresse</i>	103
Figure 36. Alternance des gestes didactiques de Delphine dans son DI sur <i>Incendies</i>	104
Figure 37. Alternance des gestes didactiques de Delphine dans son DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	105
Figure 38. Alternance des gestes didactiques d’Elvire dans son DI sur <i>Inconnu à cette adresse</i>	106

Figure 39. Alternance des gestes didactiques d'Elvire dans son DI sur <i>Incendies</i>	107
Figure 40. Alternance des gestes didactiques d'Elvire dans son DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	108
Figure 41. Alternance des gestes didactiques de Fanny dans son DI sur <i>Inconnu à cette adresse</i>	109
Figure 42. Alternance des gestes didactiques de Fanny dans son DI sur <i>Incendies</i>	110
Figure 43. Alternance des gestes didactiques de Fanny dans son DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	111
Figure 44. Alternance des gestes didactiques de Gabrielle dans son DI sur <i>Inconnu à cette adresse</i>	112
Figure 45. Alternance des gestes didactiques de Gabrielle dans son DI sur <i>Incendies</i>	113
Figure 46. Alternance des gestes didactiques de Gabrielle dans son DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	114
Figure 47. Alternance des gestes didactiques d'Hélène dans son DI sur <i>Incendies</i>	115
Figure 48. Alternance des gestes didactiques d'Hélène dans son DI sur <i>Bleuets et abricots</i>	116
Tableau 49. Catégories pour le thème des interactions langagières, définitions et exemples	117
Tableau 50. Interactions dominantes par geste didactique dans tout le corpus (en nombre d'occurrences)	129
Figure 51. Vue d'ensemble de la répartition des interactions dans tout le corpus (en nombre d'occurrences)	131
Tableau 52. Interactions les plus fréquentes au sein du geste d'étayage (triées par pourcentage de couverture).....	133
Tableau 53. Accent sur les interactions présentes dans le geste d'étayage par enseignante (en nombre d'occurrences)	137
Tableau 54. Interactions dominantes par compétences enseignées (en nombre d'occurrences et pourcentages des interactions)	139
Figure 55. Comparaison des 10 interactions dominantes par compétence enseignée (et leurs pourcentages relatifs).....	142
Tableau 56. Interactions dominantes par œuvre littéraire (en nombre d'occurrences et pourcentages des interactions)	146
Tableau 57. Interactions présentes dans le geste de validation/invalidation des interprétations (en nombre d'occurrences)	148
Tableau 58. Interactions liées à la validation/invalidation des interprétations en lien avec les gestes didactiques (en nb d'occurrences).....	151
Tableau 59. Interactions liées à la validation ou à l'invalidation des interprétations en lien avec les compétences enseignées (en nombre d'occurrences et en pourcentage du nombre de mots consacrés à la compétence).....	152

Tableau 60. Grille d'analyse des entrevues post DI	162
Tableau 61. Fonctionnement des indicateurs de réussite et exemples tirés des DI.....	203
Tableau 62. Fréquence des éléments de la compétence en lecture littéraire et indicateurs de réussite atteints (en nombre d'occurrences et en pourcentages).....	206
Tableau 63. Fréquence des éléments de la compétence en lecture littéraire par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	208
Tableau 63.1. Indicateurs de réussite atteints en INTERPRÉTATION par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages).....	210
Tableau 63.2. Indicateurs de réussite atteints en COMPRÉHENSION par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	211
Tableau 63.3. Indicateurs de réussite atteints en RÉACTION par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	212
Tableau 63.4. Indicateurs de réussite atteints en APPRÉCIATION par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages).....	214
Tableau 64. Fréquence des éléments de la compétence en lecture littéraire par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	221
Tableau 64.1. Indicateurs de réussite atteints en INTERPRÉTATION par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	222
Tableau 64.2. Indicateurs de réussite atteints en COMPRÉHENSION par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	224
Tableau 64.3. Indicateurs de réussite atteints en RÉACTION par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	225
Tableau 64.4. Indicateurs de réussite atteints en APPRÉCIATION par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages).....	226
Tableau 65. Fréquence des éléments des interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte (en nombre d'occurrences)	230
Tableau 66. Fréquence des interactions du retour au texte par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	232
Tableau 67 : Fréquence du geste retour au texte par enseignante (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	233
Tableau 68. Fréquence des interactions du retour au texte par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	239
Tableau 69. Fréquence des éléments des interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	244
Tableau 70. Fréquence des interactions des échanges intersubjectifs par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	247
Tableau 71. Fréquence des interactions des échanges intersubjectifs par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)	251

Tableau 72. Rang de fréquence des gestes par enseignante (en pourcentage du nombre de mots)	272
Tableau 73. Comparaison intersites des compétences enseignées et apprises par classe	293
Tableau 74. Fréquence des compétences en lecture littéraire par œuvre et en fonction des classes (en nombre de mots et en pourcentage)	295
Tableau 75. Fréquence des compétences en lecture littéraire par œuvre et en fonction des classes (en nombre de mots et en pourcentage)	296
Tableau 76. Analyse de la compréhension des élèves par œuvre et par enseignante – comparaison des résultats du volet enseignantes et du volet élèves pour la compétence comprendre et interpréter	297
Tableau 77. L'enseignement et l'apprentissage de la réaction dans 4 classes, toutes œuvres confondues (en nombre de mots)	299
Tableau 78. L'enseignement de la réaction par enseignante et par œuvre (en nombre de mots)	299
Tableau 79. L'apprentissage de la réaction par enseignante et par œuvre (en nombre de mots).....	300
Tableau 80. L'enseignement et l'apprentissage de la réaction dans la classe de Colette (en pourcentages)	300

Annexe A. Programme de la formation avec les enseignantes

Formation proposée par Marion Sauvaire

UQO, Gatineau, 30 et 31 mai 2018

U. LAVAL, Québec, 7 et 12 juin 2018

Dans le cadre de la recherche

L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement
des compétences en lecture littéraire des élèves de 2e cycle du secondaire :

une approche pour intégrer la diversité des lecteurs

Activité financée par le FRQSC, Programme « Actions concertées » 2017-2020

Programme :

La formation est constituée de quatre blocs de trois heures chacun.

Elle vise l'équilibre entre des présentations de contenus théoriques et des pratiques du débat interprétatif sous la forme d'ateliers.

Vous pouvez intervenir en tout temps pour poser des questions, formuler des commentaires ou des suggestions.

Des documents d'accompagnement vous seront proposés lors de la formation et après.

Ils sont destinés à votre usage exclusif.

Merci de participer à cette recherche, votre contribution est inestimable!

Pour nous contacter :

Marion Sauvaire

Professeure

Université Laval

Pavillon des sciences de l'éducation, Bureau 826

2320, rue des bibliothèques,

Québec, Québec, Canada, G1V 0A6

Téléphone : (+ 1) 418 656-2131 poste 8144

marion.sauvaire@fse.ulaval.ca

Judith Émery-Bruneau

Professeure

Université du Québec en Outaouais

Dép. Sciences de l'éducation

283, boul. Alexandre-Taché, Bureau C-1337

Gatineau, Québec, Canada

J8X 3X7

Téléphone : 819-595-3900 poste 3810

judith.emery-bruneau@uqo.ca

Alexandra Gagné

Auxiliaire de recherche

Université Laval

Pavillon des sciences de l'éducation, Bureau 870

2320, rue des Bibliothèques

Québec, Québec, Canada G1V 0A6

Téléphone : 418 815-9169

alexandra.gagne.7@ulaval.ca

Journée de formation 1

Dates et heures	Activités	Durée (min)	Matériel
Jour 1 9 h à 12 h Bloc 1	9 h Tour de présentation des participantes	10	
	9 h 10 Présentation de la recherche	50	Diaporama 1
	10 h Discussion et questions	15	
	10 h 15 Pause	15	
	10 h 30 Présentation « Pratiques du débat interprétatif »	45	Diaporama 2
	11 h 15 Période de discussion	15	
	11 h 30 Mise en contexte du débat 1 sur <i>Inconnu à cette adresse</i>	15	<i>Inconnu à cette adresse</i>
	11 h 45 Temps de relecture et d'écriture individuelle sur <i>Inconnu à cette adresse</i> Quels sont, selon vous, les principaux enjeux de compréhension et d'interprétation posés par ce texte?	15	<i>Inconnu à cette adresse</i>
Pause midi			
Jour 1 13 h à 16 h Bloc 2	13 h Pratique du débat <i>Inconnu à cette adresse</i>	60	<i>Inconnu à cette adresse</i> Écrit individuel
	14 h Retour sur la pratique	15	
	14 h 15 Présentation « Planifier le débat »	15	Diaporama 3
	14 h 30 Pause	15	
	14 h 45 Atelier – Cercles de lecture et problèmes de lecture sur <i>Incendies</i>	45	<i>Incendies</i>
	15 h 30 Partage et retour sur les problèmes de lecture	15	<i>Incendies</i> Diaporama 3
	15 h 45 Période de discussion – Retour sur la journée	15	

Journée de formation 2

Dates et heures	Activités	Durée (min)	Matériel
Jour 2 9 h à 12 h Bloc 3	9 h Pratique du débat 2 sur <i>Incendies</i> à partir des questions soulevées par les cercles	50	
	9 h 50 Retour sur l'activité : difficultés observées ou anticipées	10	
	10 h Présentation « Mener le débat »	15	Diaporama 4
	10 h 15 Pause		
	10 h 30 Présentation « Évaluation formative »	30	Diaporama 5
	11 h Atelier sur l'évaluation formative et l'enseignement de la justification	45	Diaporama 5
Pause midi			
Jour 2 13 h à 16 h Bloc 4	13 h Mise en contexte du débat 3 – <i>Bleuets et abricots</i>	15	<i>Bleuets et abricots</i>
	13 h 15 Choix des poèmes pour le débat et analyse de la structure du recueil	30	<i>Bleuets et abricots</i>
	13 h 45 Pratique du débat 3	45	<i>Bleuets et abricots</i>
	14 h 30 Pause		
	14 h 45 Atelier – Pistes didactiques pour planifier le débat sur <i>Bleuets et abricots</i>	45	
	15 h 30 Retour sur la formation et planification de la poursuite de la recherche	30	

Annexe B. Canevas d'entrevue postérieure aux débats interprétatifs

Introduction

Bonjour,

Je me présente, [nom et prénom de la personne qui fait passer l'entrevue, je suis rôle dans la recherche] dans cette recherche intitulée *L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves de 2^e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs*.

L'entrevue sera enregistrée sur support audio et les informations dont tu vas me faire part demeureront confidentielles, conformément au formulaire de consentement que tu as signé.

Durant cette entrevue, nous allons aborder cinq thèmes de discussion.

En premier, nous allons revenir sur le débat tel que tu l'as planifié et mis en œuvre dans ta classe. C'est ta réflexion sur ta pratique qui nous intéresse ici.

En deuxième lieu, je te demanderai ton avis sur la qualité et la diversité des interprétations des élèves pendant le débat et sur l'évaluation de leurs interprétations (par toi-même et entre eux).

En troisième lieu, nous parlerons de l'influence de ce texte en particulier sur le débat et des questions éthiques et axiologiques qu'il a soulevées. Nous terminerons par quelques questions générales sur ta participation à cette recherche.

As-tu des questions concernant le déroulement de l'entrevue? Es-tu d'accord pour poursuivre?

Thème 1 : Pratiques du débat avant, pendant et après

Avant le débat

1. Comme lectrice, comment t'es-tu préparée à ce débat?

Pendant le débat

2. Comment s'est passé ce débat selon toi?
3. Qu'est-ce qui a été différent de ce que tu avais prévu?
4. Qu'est-ce qui a bien fonctionné?
5. Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné?

6. As-tu atteint tes objectifs avec ce débat?

Après le débat

7. Quel retour as-tu (ou vas-tu) faire avec tes élèves après le débat?

8. À ton avis, qu'est-ce que les élèves devraient absolument retenir de ce débat?

9. Penses-tu faire des changements lors de la planification du débat suivant?

Thème 2 : Diversité et évaluation des interprétations

10. Que penses-tu de la variété ou diversité des interprétations proposées par les élèves?

11. Penses-tu que les élèves ont formulé des interprétations subjectives?

12. Penses-tu que les élèves ont formulé des interprétations recevables?

13. Pendant le débat, comment les interprétations ont été validées? (qui discutait de la pertinence des interprétations? quels critères ont été utilisés pour les évaluer? ont-ils été explicitement nommés pendant le débat?)

14. Comment as-tu l'impression que le débat a permis aux élèves de mieux comprendre/interpréter l'œuvre? Le débat aurait-il freiné les interprétations de certains d'entre eux?

Thème 3 : Effet du texte sur le débat

15. Quel est l'effet de ce texte en particulier sur le débat, selon toi?

16. Selon toi, quels sont les points forts et les points faibles de ce texte pour mener un débat?

17. Dans le futur, penses-tu refaire un débat pour travailler cette œuvre? Pourquoi?
Si non, quels facteurs motivent ta décision? Si oui, comment t'y prendras-tu?

Thème 4 : Enjeux éthiques

18. Avais-tu prévu des réactions éthiques ou morales des élèves par rapport à *titre de l'œuvre*?
Si oui, comment t'y étais-tu préparée ou avais-tu préparé tes élèves à ces questions?

19. Quels enjeux éthiques ou de valeurs as-tu observés pendant le débat?

20. Comment les as-tu abordés?

21. Es-tu satisfaite de la façon dont ces questions ont été abordées dans ta classe?

Thème 5 : Retour réflexif

22. À la suite de ce débat, as-tu l'impression de mieux comprendre ce qu'est un débat interprétatif?

23. En participant à cette recherche, est-ce que tu observes des changements dans ta manière d'enseigner la littérature?
Si oui, lesquels?

24. À la suite de ce débat, as-tu l'impression de mieux comprendre/interpréter l'œuvre à l'étude?

25. Y a-t-il d'autres éléments que tu voudrais ajouter?

26. As-tu des questions pour la suite des choses?

Je te remercie pour ta participation!

Annexe C. Canevas d'entrevue préalable aux débats interprétatifs

Une ou un membre de l'équipe de recherche remplit le questionnaire. L'entrevue se fait par téléphone, par Skype ou en personne, à la convenance de l'enseignante.

Introduction

Bonjour,

Je me présente, [nom et prénom de l'intervieweur], je suis [rôle dans la recherche] dans cette recherche intitulée L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves de 2^e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs.

Les informations dont tu vas me faire part demeureront confidentielles, conformément au formulaire de consentement que tu as signé. L'entrevue sera enregistrée sur support audio. As-tu des questions concernant le déroulement de l'entrevue? Es-tu d'accord pour poursuivre?

Merci de participer à cette entrevue. Elle vise à nous informer des activités de préparation au débat que tu as menées dans la classe dans laquelle le débat sera filmé. Réponds aux questions au meilleur de tes connaissances et en toute honnêteté. Réponds aux questions pour la classe **dans laquelle aura lieu la captation du DI.**

Questions

1. As-tu accordé du temps aux élèves pour qu'ils lisent l'œuvre en classe? ☐ OUI ☐ NON

1.1. Si oui, combien de temps, en heures et en minutes? ____ heures, ____ minutes

1.2. Sinon, combien de jours les élèves ont-ils eus pour lire l'œuvre à la maison? ____ jours

1.3. À ta connaissance, combien d'élèves ont complété la lecture de l'œuvre?

☐ Aucun

☐ Entre 1 et 5 élèves

☐ Entre 5 et 10 élèves

☐ Entre 10 et 20 élèves

☐ 20 élèves et +

☐ Je ne sais pas

2. En excluant le DI, combien de temps, au total, as-tu consacré au travail sur l'œuvre en classe? ____ heures, ____ minutes

3. Quelles activités ont été réalisées en classe et à l'extérieur de la classe sur cette œuvre?

Indique, de préférence dans l'ordre, TOUT ce que tu as fait autour de l'œuvre ou demandé aux élèves de faire, en précisant pour chaque activité le nombre de temps approximatif alloué.

4. Les élèves ont-ils préparé des questions ou des problèmes de lecture pour ce DI? ☐ OUI ☐ NON

4.1. Si oui, quelle(s) activité(s) ou consigne(s) as-tu données pour préparer ces questions ou problèmes de lecture?

4.2. Quels sont ces questions ou problèmes de lecture?

5. As-tu observé des difficultés particulières de compréhension, d'interprétation, d'appréciation ou d'autres difficultés chez tes élèves par rapport à cette œuvre?

6. Penses-tu que tes élèves vont avoir de la facilité ou de la difficulté à participer au débat sur cette œuvre? Peux-tu décrire et expliquer tes anticipations? ☐ Facilité ☐ Difficulté

7. D'un point de vue personnel, te sens-tu à l'aise de mener le débat sur cette œuvre? ☐ OUI ☐ NON Pourquoi?

8. As-tu des éléments à ajouter?

Annexe 1. Analyse des pratiques déclarées par les enseignantes concernant les activités préparatoires et de réinvestissement du débat interprétatif (entrevues PRÉ)

Introduction

Dans cette annexe, nous analysons les entrevues menées avec les enseignantes avant chaque débat interprétatif (DI) sous l'angle de leurs pratiques déclarées. Nous abordons principalement quatre aspects des pratiques déclarées : 1) le temps consacré à la séquence didactique sur chaque œuvre; 2) les activités et les modalités de découverte du texte de littéraire (la première lecture); 3) les activités de préparation au DI et 4) les activités de réinvestissement du DI.

Au total, 23 entrevues pré ont été réalisées avec les enseignantes.

Les entrevues pré portaient sur des questions précises et factuelles visant à recueillir des informations pour contextualiser les DI :

- temps alloué pour la lecture de l'œuvre et modalités privilégiées (en classe, soit en groupe ou individuellement, à la maison...);
- activités réalisées en classe et temps consacré à chacune d'elles;
- difficultés des élèves observées par l'enseignante (compréhension, interprétation, appréciation et autres difficultés) et anticipation positive ou négative quant au déroulement du DI;
- aisance ou inconfort de l'enseignante concernant le DI à mettre en œuvre.

Les chercheuses ont consigné les réponses des enseignantes dans un formulaire puis les ont retranscrites de manière synthétique dans un tableau pour chacune des œuvres. Les données des entrevues pré ont été triangulées notamment avec les données des entrevues post, lesquelles ont fait l'objet d'une analyse de contenu dont il sera question dans un chapitre subséquent.

1.1. Description synthétique des activités préparatoires et de réinvestissement du DI

A. Inconnu à cette adresse

Le Tableau 1 expose de manière synthétique les activités réalisées par chacune des enseignantes en préparation au DI sur *Inconnu à cette adresse* et à la suite de celui-ci. Vis-à-vis des activités se trouve une indication du temps consacré à celles-ci et à toutes celles des tirets qui la précèdent, lorsque nous disposons de cette information.

Tableau 1. Activités préparatoires et de réinvestissement pour le DI sur Inconnu à cette adresse

<i>Inconnu à cette adresse</i>				
Enseignante	Activités préparatoires	h.	Activités de réinvestissement	h.
Anne	— lecture partielle individuelle de l'œuvre en classe — pendant la lecture, ENS a donné informations sur : contexte, pistes de lecture sur l'avant et l'après-câblogramme, auteure, Histoire (Hitler, nazisme), nouvelle épistolaire	1.25 0.50	— examen : expliquer l'évolution des personnages de Max et de Martin et de leur relation pendant tout le livre, et dire pourquoi — retour oral sur le DI	
Béatrice	— lecture complète par ENS de l'œuvre en classe par dévoilement progressif — réponse en groupe à un questionnaire préparé par ENS de l'école au fur et à mesure de la lecture — ENS a interrogé les élèves sur connaissances préalables et présenté un PowerPoint sur propagande, montée du nazisme et contexte historique préparé par CP — travail sur problèmes de lecture issus du document — simulation de débat interprétatif	2.50 2.50	— retour oral sur le DI	
Colette	— discussions régulières informelles sur le contexte de l'Allemagne d'époque — présentation PowerPoint sur le contexte — visionnement d'extraits du film Nuit et brouillard — consigne de lecture : noter questions INT et COMP (pas de retour en classe) — lors d'une autre séquence : lecture de Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran	1.50	— intention de soumettre aux élèves une mini évaluation (question de réaction visant à leur faire établir des liens entre Nuit et brouillard et ICA)	
Delphine	— ENS a interrogé les élèves sur connaissances préalables et présenté un PowerPoint sur propagande, montée du nazisme et contexte historique préparé par CP — lecture complète par ENS de l'œuvre en classe par dévoilement progressif	0.50	— retour informel sur réponses des élèves au questionnaire post	

	— réponse en groupe à un questionnaire préparé par ENS de l'école au fur et à mesure de la lecture — travail sur problèmes de lecture issus du document et autres (Martin avait-il le choix? Griselle est-elle naïve?) — ENS dit avoir insisté sur différence entre questions INT et questions COMP	4.50		
Elvire	— lecture complète par ENS de l'œuvre en classe par dévoilement progressif — réponse en groupe à un questionnaire préparé par ENS de l'école au fur et à mesure de la lecture — ENS a présenté le contexte d'écriture et un PowerPoint sur propagande, montée du nazisme et contexte historique préparé par CP — élèves ont travaillé sur deux problèmes interprétatifs en dyades repris lors du DI (différents d'une dyade à l'autre); ENS a demandé aux élèves de répondre aux problèmes interprétatifs en équipe en JUSTIFIANT, c'est-à-dire affirmation et explication des raisons, exemples, citation, comparaison, etc.	3.75 0.25	— retour oral sur le DI — évaluation des deux questions relatives à l'interprétation du questionnaire post	
Fanny	— survol de l'œuvre et capsule historique — lecture complète par ENS de l'œuvre en classe (à l'exception de la lettre où Griselle se rend chez Martin, car désir de ne pas influencer INT) — projet de correspondance avec groupe de Gabrielle : après chaque bloc de lecture, élèves invités à formuler un problème interprétatif (question), une réaction, une incompréhension qu'ils faisaient parvenir à un « correspondant mystère » N.B. ENS dit avoir consacré 8 séances « intensives » et consécutives au travail préparatoire	1.25 3.50 4.25	N.B. La question sur les activités de réinvestissement n'a pas été posée par intervieweuse dans cette entrevue post	
Gabrielle	— capsule historique sur l'époque animée par Fanny — présentation de l'œuvre et de l'auteure	0.75	— retour oral sur le DI, particulièrement sur certains éléments éthiques (ex. causes de la mort de Griselle) qui ont	

	— lecture complète par ENS de l'œuvre en classe par « bloc » : division par ENS en fonction du « ton »	3.50	échappé aux élèves en raison de leur méconnaissance du contexte historique, selon ENS8	
	— après chaque « bloc », élèves devaient faire ressortir éléments pertinents de chacune des parties en s'appuyant sur le « ton », résumer les actions principales et peaufiner le portrait des personnages dans un carnet de lecture réinvesti dans la correspondance			
	— correspondance avec groupe de Fanny : après chaque partie, élèves devaient rédiger 5 questions, hypothèses ou problèmes de lecture et choisir la ou le meilleur pour envoyer au correspondant (1/3 page par question)			
	— en préparation au DI, élèves ont rédigé trois feuilles de couleur : hypothèses, questions et informations pertinentes	4.75		

B. Incendies

Le Tableau 2 expose de manière synthétique les activités réalisées par chacune des enseignantes en préparation au DI sur *Incendies* et à la suite de celui-ci. Vis-à-vis des activités se trouve une indication du temps consacré à celles-ci et à toutes celles des tirets qui la précèdent, lorsque nous disposons de cette information.

Tableau 2. Activités préparatoires et de réinvestissement pour le DI sur *Incendies*

<i>Incendies</i>				
Enseignante	Activités préparatoires	h.	Activités de réinvestissement	h.
Anne	— brève mise en contexte lors de la présentation de l'œuvre	?	— retour oral sur le DI	
	— lecture partielle individuelle en classe	1.25		
	— individuellement et à la maison, élèves ont fait un travail d'analyse de 10 pages portant sur les personnages et leurs relations, l'intrigue, les types de « narrateurs », la biographie de l'auteur et son incidence sur la pièce			
	— examen à la suite de la remise du travail d'analyse	1.25		
Béatrice	— lecture complète individuelle en classe		— évaluation des deux questions relatives à l'interprétation du questionnaire post	

	— réponse individuelle à un document préparé par les ENS de l'école au fur et à mesure de la lecture (liste des personnages, arbre généalogique, ligne du temps) — réponse à un second document en équipe : problèmes interprétatifs soumis par ENS et élèves invités à formuler des problèmes interprétatifs	3.25 1.25	— évaluation du document rempli individuellement lors de la préparation au DI (déjà complété)	
Colette	N.B. Aucune préparation réalisée en classe; ENS mentionne tout de même que plusieurs de ses élèves ont vu la pièce présentée au Théâtre du Trident l'année précédente.		— évaluation de certaines questions (non connues à l'avance des élèves) du questionnaire post — retour oral sur le DI : ENS veut « les remercier »	
Delphine	— lecture complète individuelle en classe - réponse individuelle à un document préparé par les ENS de l'école au fur et à mesure de la lecture (liste des personnages, arbre généalogique, ligne du temps) — réponse à un second document en équipe : problèmes interprétatifs soumis par ENS et élèves invités à formuler des problèmes interprétatifs N.B. Pour ce DI, les élèves ont réalisé les activités de préparation et de réinvestissement avec la remplaçante de Delphine. N.B.1. Pour ce DI, les élèves sont évalués en oral en fonction de leur participation au débat.	4.50 1.25	— visionnement du film <i>Incendies</i> en classe et rédaction d'une « critique » dans laquelle les élèves doivent se positionner à savoir s'ils ont préféré la pièce écrite ou son adaptation cinématographique	
Elvire	— lecture partielle individuelle en classe — réponse individuelle à un document préparé par les ENS de l'école au fur et à mesure de la lecture (liste des personnages, arbre généalogique, ligne du temps) — réponse à un second document en équipes de trois : problèmes interprétatifs soumis par ENS et élèves invités à formuler eux-mêmes quatre problèmes interprétatifs	3.25 1.25	— retour oral sur le DI — travail d'analyse littéraire évalué à réaliser à la maison	

	N.B. Pour ce DI, les élèves sont évalués en oral en fonction de leur participation au débat.			
Fanny	— mise en contexte et présentation du projet de recherche DI — présentation de l’auteur, du contexte et mention du film — « rendez-vous » de lecture et tests aux quatre ou cinq cours (la lecture et le travail sur l’œuvre ont débuté un mois avant le DI) — cercles de lecture avec rôles joués par les élèves (ex. animateur) — en préparation au DI, ENS a remis trois feuilles par équipes : thèmes, questions et hypothèses à ces questions — lecture individuelle du « dénouement » de la pièce en classe, car ENS voulait accompagner ses élèves	1.25 1.25 0.50 4.50	N.B. La question sur les activités de réinvestissement n’a pas été posée par intervieweuse dans cette entrevue post.	
Gabrielle	— mise en contexte et présentation du projet de recherche DI — présentation d’annonces publicitaires sur la pièce de théâtre et présentation de l’auteur — lecture « interactive » de la première partie par ENS en classe; lecture de la deuxième partie à la maison et lecture de la dernière partie en classe — présentation des différents personnages au fur et à mesure de la lecture — cercles de lecture après chacune des parties avec rôles joués par les élèves (ex. animateur, « faitout », « vocabulairiste ») — présentation du PowerPoint de la formation sur la différence entre DI et débat argumentatif et réflexion sur questions pertinentes à se poser (problèmes interprétatifs)	1.25 1.25 ?	— retour oral sur le DI	
Hélène	— présentation de la première de couverture et formulation d’hypothèses — lecture complète de l’œuvre en classe par ENS (un incendie/cours pendant 4 cours)	1.25 5.00	— ENS mentionne que le contexte (remplaçant, remise de bulletins) ne lui permet pas de faire un retour sur le DI	

	— à la maison, élèves devaient faire un florilège avec post-it : grâce aux différentes couleurs, identifier passages choquants, appréciés, bris de compréhension et sélectionner deux passages parmi ceux retenus et justifier ces choix — cercles de lecture pour discuter des passages retenus et pour construire des problèmes de lecture (ENS a défini les problèmes de lecture en reprenant la DÉF présentée en formation) — sélection d’une question pour préparer une intervention (réponse à cette question) pour le DI	1.25 ?		
--	---	-----------	--	--

C. *Bleuets et abricots*

Le Tableau 3 expose de manière synthétique les activités réalisées par chacune des enseignantes en préparation au DI sur *Bleuets et abricots* et à la suite de celui-ci. Vis-à-vis des activités se trouve une indication du temps consacré à celles-ci et à toutes celles des tirets qui la précèdent, lorsque nous disposons de cette information.

Tableau 3. Activités préparatoires et de réinvestissement pour le DI sur *Bleuets et abricots*

<i>Bleuets et abricots</i>				
Enseignante	Activités préparatoires	h.	Activités de réinvestissement	h.
Anne	N.B. Aucune préparation réalisée en classe à l’exception d’une brève discussion informelle sur le DI à venir et ENS n’a pas fait remplir le questionnaire PRÉ.		N.B. ENS a ignoré nos demandes répétées pour la réalisation de l’entretien post.	
Béatrice	— travail sur « La migration » dans le cahier d’activités <i>Accolades</i> (quelque temps avant lecture du recueil)	?	— évaluation des deux questions relatives à l’interprétation du questionnaire post (préparées avant même le DI par ENS)	
	— lecture complète de l’œuvre en classe par ENS	0.75		
	— après chaque séance de lecture, élèves devaient noter une strophe les ayant interpellés	0.50		
	— visionnement de l’entrevue de NKF à TLMEP			
	— en équipe, remplir les questions du document d’accompagnement à partir d’indications mises au tableau par ENS (signification des bleuets et des abricots, indications sur différents poèmes)	1.25		

Colette	— travail sur « La migration » dans le cahier d'activité <i>Accolades</i> (quelque temps avant la lecture du recueil); présentation de NKF (Fabrique culturelle); parallèle avec chanson de R. Desjardins (<i>Moi, Elsie</i>) sur laquelle portait un examen et parallèle avec un extrait d'examen portant sur le Grand-Nord — visionnement de l'entrevue de NKF à TLMEP	? 0.75	— retour oral pour préparer les élèves à l'écriture d'un texte argumentatif portant sur les enfants et la ségrégation	
Delphine	— écoute du slam <i>Blanc de mémoire</i> de Samian — visionnement de l'entrevue de NKF à TLMEP — lecture complète individuelle en classe par REMP — individuellement, remplir le document d'accompagnement et discussion en groupe sur la caricature présente dans ledit document — questionnaire PRÉ rempli en petites équipes pour permettre aux élèves de discuter de ce qu'ils ont aimé et moins aimé dans le recueil N.B. Pour ce DI, les élèves ont réalisé les activités de préparation et de réinvestissement avec la remplaçante de Delphine.	0.25 1.25 0.75 1.25	— selon ENS, pas de retour fait par REMP sur ce DI	
Elvire	— visionnement de l'entrevue de NKF à TLMEP — écoute du slam <i>Blanc de mémoire</i> de Samian — travail sur « La migration » dans le cahier d'activités <i>Accolades</i> — travail sur un texte poétique « d'un autre genre » et réponse à des questions préalables à la lecture (<i>Le déménagement</i>) — lecture complète individuelle en classe (par groupements de mouvements) — après chaque séance de lecture, élèves devaient noter une strophe les ayant interpellés	1.25	— retour oral sur le DI — évaluation des deux questions relatives à l'interprétation du questionnaire post	

	— remplir les questions du document d’accompagnement au fur et à mesure de la lecture — en équipe, discussion sur les strophes choisies et formulation de problèmes de lecture N.B. Pour ce DI, les élèves sont évalués en oral en fonction de leur participation au débat.	? 0.50		
Fanny	— présentation du document d’accompagnement à compléter (présentation de l’auteure, contexte, questions de survol et tableaux d’identification des figures de style, des « émotions » des champs lexicaux...) — lecture complète de l’œuvre en classe par ENS — présentation de six vidéos de 1 à 8 minutes (autochtones, « univers narratif du nord », extrait de <i>Nirliit</i>, table ronde à <i>Formule Diaz</i> sur la poésie, entrevue avec NKF...) — travail individuel sur document d’accompagnement, relecture des poèmes et formulation de problèmes de lecture — Premier mouvement : ENS et une ENS d’histoire ont dressé une liste de référents historiques et géographiques et chaque élève responsable de faire une recherche sur le sujet et de présenter une capsule — Deuxième mouvement : élèves devaient expliquer les référents rencontrés pendant la lecture (« experts de référents ») N.B. Le temps alloué aux activités est incertain, car informations non congruentes fournies par ENS lors de l’entrevue PRÉ.	2.50 1.25 2.25 2.50	— retour oral sur le DI	
Gabrielle	— présentation de l’auteure, vidéos et extrait de l’entrevue de NKF à TLMEP, lecture des poèmes par auteure sur YouTube, analyse de la première et de la quatrième de couverture	1.25	— retour oral sur le DI	

	— présentation du métalangage de la poésie — lecture complète de l'œuvre en classe par ENS — au fur et à mesure de la lecture, ENS décortiquait les poèmes et demandait aux élèves d'interpréter certaines strophes, de se choisir des coups de cœur — présentation de la différence entre compréhension et interprétation à partir du PowerPoint de la formation — formulation de problèmes de lecture en équipes de quatre formées par ENS	5.75		
Hélène	— discussion de l'ENS avec ses élèves sur leur « rapport à la poésie » — visionnement d'une vidéo sur l'auteure (proposée dans dossier didactique) — lecture complète de l'œuvre en classe par ENS — travail sur le prologue — après lecture de « La marche », analyse en grand groupe, construction d'un problème de lecture et coconstruction d'une interprétation « modèle » avec ENS — ENS a demandé aux élèves de réaliser un florilège avec post-it et annotations dans le livre (passages aimés, choquants, surprenants, suscitant interrogations) — sélection, en groupe, du poème sur lequel les élèves voulaient travailler plus particulièrement lors du DI : « La chasse » — ENS a relu « La chasse » à chaque cours et travail en équipe pour analyser ce poème plus en profondeur — sélection de trois thèmes à approfondir dans « La chasse » et construction de deux problèmes de lecture par thème, en équipes : la religion, la colonisation et l'environnement	5.50	— ENS mentionne qu'elle croit dans la pertinence de faire un retour oral sur le DI, mais qu'elle n'a « pas le temps »	

1.2. Temps consacré à la séquence didactique sur chacune des œuvres par les enseignantes

Le Tableau 4 présente le temps total consacré par chaque enseignante, en heures, pour chacune des œuvres. Les couleurs permettent d'identifier les enseignantes qui travaillent au sein d'un même établissement.

Tableau 4. Temps consacré à la séquence par enseignante et par œuvre

	<i>Inconnu à cette adresse</i>	<i>Incendies</i>	<i>Bleuets et abricots</i>	Moyenne (en heures)
Anne	1.75	2.50	0	2
Béatrice	5	4.50	2.50	4
Colette	1.5	NSP (probable <0.5)	> 0.75	0.9
Delphine	5	5.75	3.50	4.75
Elvire	4.25	4.50	>1.75	3.50
Fanny	9	7.50	8.50	8.33
Gabrielle	9	<10	7	8.66
Hélène	S.O.	7.50	5.50	6.50

D'entrée de jeu, l'on observe de grands écarts d'une enseignante à l'autre quant au temps investi dans les séquences entourant les DI : de 0 à près de 10 heures par œuvre. À l'exception d'Hélène, les enseignantes qui travaillent en solitaire ont des séquences qui durent en moyenne moins de 2 h par œuvre et cela peut descendre jusqu'à 0 h, ce qui implique qu'aucune activité préalable ou de réinvestissement n'a été proposée aux élèves. Les enseignantes qui évoluent dans une école où d'autres enseignantes participent à la recherche passent en moyenne davantage de temps sur les œuvres : entre 3 h 30 et 4 h 45 pour les enseignantes Québec (Béatrice, Delphine et Elvire) et plus de 8 h pour les enseignantes de Gatineau (Fanny et Gabrielle). Les enseignantes qui travaillent au sein d'une équipe-école identifient cette situation comme un avantage qui exerce sur elles un effet motivationnel et d'entraînement. Ce contexte particulier permet également une distribution de la charge de travail associée à la planification de nouvelles séquences didactiques : par exemple, dans une école de Québec, trois enseignantes participant à la recherche ont développé chacune l'un des trois guides d'accompagnement à la lecture (un guide pour chaque œuvre abordée) et l'ont partagé à leurs pairs.

Les enseignantes de Gatineau, Hélène comprise, consacrent en outre beaucoup plus de temps aux activités préalables et subséquentes que leurs homologues de Québec. Un élément en particulier nous apparaît expliquer le temps plus long alloué aux séquences didactiques par les enseignantes : leur enthousiasme et leur engagement réitérés dans les entrevues par rapport à leur participation au projet de recherche, et à l'activité de DI. Cela est particulièrement prégnant chez Fanny et Gabrielle, qui mentionnent en entrevue leur intention de mettre sur pied un groupe de travail l'année suivant la recherche pour initier les autres enseignants de leur école au DI.

Eu égard à la répartition du temps en fonction des œuvres, l'on constate qu'à l'exception de Fanny, le temps investi par les enseignantes dans la séquence diminue pour le recueil de poésie *Bleuets et abricots* (le temps investi est inférieur à la moyenne par enseignante). Dans tous les cas sauf un, *Bleuets et abricots* a été abordé en fin d'année scolaire et plusieurs enseignantes mentionnent avoir manqué de temps. Les enseignantes ont invoqué tantôt la complexité plus grande de l'œuvre (idée de progression didactique), tantôt leur désaffection pour le genre poétique pour justifier cette chronologie. Trois raisons peuvent contribuer à expliquer que Fanny échappe à cet état de fait : son intérêt personnel pour l'histoire du Québec et pour la poésie contemporaine ainsi que le niveau scolaire de ses élèves (troisième secondaire).

1.3. Modalités et activités de découverte de l'œuvre littéraire

Le Tableau 5 présente les modalités de la première lecture par œuvre et par nombre d'enseignantes qui ont adopté cette façon de faire.

Tableau 5. Modalités de la première lecture par œuvre et par nombre d'enseignantes

Modalités de la première lecture	ICA (7 DI)	INC (8 DI)	BEA (8 DI)	Total (23DI)
En classe – par enseignante – intégrale	5/7 B, D, E, F, G	1/8 H	5/8 B, D, F, G, H	11
En classe – individuelle – intégrale		2/8 B, D	1/8 E	3
En classe – individuelle – partielle	1/7 A	4/8 A, E, F, G		5
À la maison – partielle	1/7 A	4/8 A, E, F, G,		5
À la maison – intégrale	1/8 C	1/8 C	2/8 A, C	4

Les modalités de la première lecture de l'œuvre sont variées, mais des tendances peuvent être dégagées.

La **lecture se fait majoritairement en classe (19/23 DI), plutôt intégralement (14)** que partiellement (5). Ceci peut s'expliquer par le fait que les livres appartiennent aux écoles, que plusieurs enseignantes doivent se les partager et qu'ils est difficile de les emprunter. C'est le cas notamment pour Béatrice, Delphine et Elvire, de même que pour Fanny et Gabrielle. Le temps de lecture est donc pris sur du temps de classe pour des raisons d'ordre plus logistique que didactique. D'ailleurs, Anne et Collette, qui ont fait lire au moins une œuvre intégralement à la maison, travaillent dans des écoles où cette contrainte ne s'exerce pas.

Sur les 23 DI, 14 sont précédés d'une lecture intégrale en classe, **dont 11 d'une lecture intégrale de l'œuvre à haute voix par les enseignantes**. Cela peut être interprété comme une intention didactique, certes favorisée par la brièveté des œuvres, mais privilégiée par rapport à la lecture silencieuse (3) et reconduite avec deux œuvres différentes par 4 enseignantes sur 8. Par conséquent, dans presque la moitié des débats, **la première réception des élèves relève autant de la compréhension orale que de la compréhension en lecture**. Certaines enseignantes admettent dans les entretiens apprécier cette façon de faire les choses, qui leur permet d'intervenir en direct pour enseigner des savoirs, pour pallier les éventuels problèmes de compréhension des élèves et pour s'assurer que tous ont lu le texte littéraire (Béatrice, Elvire) : la lecture à voix haute est en effet souvent l'occasion pour les enseignantes de poser des questions inférentielles au groupe, et cette modalité est entre autres choisie dans le but de soutenir la lecture des élèves. Une autre enseignante (Gabrielle) mentionne à posteriori que sa manière d'incarner les personnages lors de la lecture à haute voix de la pièce *Incendies* a pu avoir pour effet d'influencer ses élèves et de réduire la diversité interprétative pendant le DI.

Dans 5 cas, les élèves ont lu l'œuvre partiellement en classe et à la maison. Les enseignantes ayant adopté cette modalité sont Anne, Elvire (qui l'a adoptée sur le conseil de la chercheuse), Fanny et Gabrielle.

Dans 4 cas, les élèves ont lu intégralement l'œuvre à la maison. Ici, on note un effet de la récurrence des pratiques de Colette, qui a procédé ainsi pour ses trois débats. En général, les pratiques de cette enseignante se caractérisent par un faible accompagnement de la lecture (peu ou pas d'activités préparatoires) avant le DI.

1.4. Analyse des activités préparatoires au DI

Afin d'analyser les activités préparatoires au DI, nous avons d'abord créé un tableau des activités déclarées pour chacune des enseignantes. Puis, sur la base de ces premiers tableaux, nous avons procédé à une condensation des données (Miles et Huberman, 2003) pour parvenir à un tableau synthétisé à double entrée. Nous avons opté pour une entrée « orientée variable » (objets et activités) plutôt qu'« orientée cas » (enseignantes). Or, nous avons eu le souci de conserver les données « cas » sous la forme des initiales des prénoms des enseignantes, afin de faire des liens plus facilement avec les tableaux initiaux de même que pour éviter de « lisser » la spécificité de chaque cas. Nous avons utilisé d'une stratégie de regroupement par activité, en dressant la liste des activités déclarées et en les rassemblant en catégories génériques.

Le Tableau 6 présente, regroupées par catégories, les activités réalisées en préparation au DI (en nombre).

Tableau 6. Activités préparatoires aux DI regroupées en catégories

Catégories d'activités	Nombres d'activités déclarées par les 8 enseignantes (23 DI)
Enseignement du contexte de production	27
Problématisation – réponses et élaboration de problèmes de lecture	25
Productions d'écrits d'élèves (sur les œuvres)	11
Enseignement de connaissances et habiletés transversales en lecture	10
Enseignement du genre du DI	4
Exercices du manuel scolaire	3
Aucun	2

En fonction des occurrences, nous avons finalement détaillé en activités certaines catégories (ex. problématisation : 25 occurrences ou enseignement du contexte de production : 27 occurrences), afin de parvenir à une analyse des données plus riche et précise, et ce, en tenant compte des œuvres à partir desquelles les activités ont été réalisées.

Le Tableau 7 présente le détail des activités réalisées pour chacune des œuvres pour les catégories comportant un grand nombre d'occurrences. Le numérateur correspond au nombre d'enseignantes qui ont déclaré avoir réalisé cette activité et le dénominateur correspond au nombre total d'enseignantes qui ont mené le DI sur l'œuvre. Les activités en bleu foncé sont celles qui pourraient être associées à **un effet de l'œuvre**.

Tableau 7. Détail des activités réalisées par œuvre pour certains objets

Catégories	Activités	ICA (7)	INC (8)	BEA (8)	Totaux (23 DI)
Aucune activité			1/8 C	1/8 A	2
Enseignement du genre DI	Simulation d'un DI	1/7 B			1
	Définition du DI		2/8 F, G		2
	Distinction DI/ débat argumentatif		1/8 G		1
Enseignement de connaissances transversales lecture	Enseignement de la distinction comprendre/interpréter ou des problèmes de lecture	1/7 D	2/8 G, H	1/8 G	4
	Le genre textuel : savoirs disciplinaires			3/8 E, F, G	3
	Commentaire du paratexte et parties liminaires		1/8 H	2/8 G, H	3
Enseignement du contexte de production	Sociohistorique	7/7 A, B, C, D, E, F, G	1/8 F	1/8 F	9
	Auteur ou auteure	2/7 A, G	2/8 F, G	7/8 B, C, D, E, F, G, H (entrevue de NKF)	11
	Autres (films, affiches, réseaux multi...)	1/7 C	2/8 A, G	4/8 C, D, E, F	7

L'on constate que pour 2 DI, il n'y a une **aucune activité préparatoire**. Dans le cas de Colette, il s'agit d'une pratique dans la continuité de ses habitudes volontairement « peu encadrantes » et valorisant l'autonomie des élèves. Dans le cas de Anne, il s'agit d'un manque d'appétence pour le recueil de poésie et d'un très grand inconfort devant ce qu'elle considère comme une incompréhension totale de sa part de l'œuvre poétique.

Les **activités déclarées concernant l'enseignement du genre DI**, un genre réputé peu enseigné au 2^e cycle du secondaire, mais ayant fait l'objet d'une formation dans le cadre de notre recherche, sont au nombre de 4 et concernent 3 enseignantes seulement. Toutefois, ces résultats sont à nuancer, car il arrive que, sans systématiquement définir ou expliciter les caractéristiques et les enjeux d'un DI, les enseignantes rappellent les règles de fonctionnement de l'activité (telle qu'elles veulent la mettre en place avec les élèves) dans la phase préliminaire du DI et non dans une activité préalable (voir le geste d'aménagement de l'aire interprétative qui apparaît dans 11 DI/23 – Tableau 1.2. Analyse des gestes par enseignantes dans le chapitre II).

Les activités d'enseignements concernant le **contexte de production** des œuvres sont les plus nombreuses (27) et se répartissent en trois sous-catégories : le contexte sociohistorique (9), les informations sur les auteurs et auteures (11), les autres savoirs contextuels (par exemple, les adaptations filmiques, les réseaux de textes ou de chansons, les affiches publicitaires...) (7). Cette catégorie d'activité est l'une des rares à présenter ce qui pourrait être un **effet de l'œuvre** (en bleu foncé).

En effet, pour ***Inconnu à cette adresse***, l'on dénombre 10 activités de contextualisation. Toutes les enseignantes sans exception ont enseigné des savoirs relatifs au contexte historique de la montée du nazisme, de la propagande antisémite et de la persécution des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale préalablement au débat sur *Inconnu à cette adresse*. Ces savoirs ont parfois été illustrés par des images, des vidéos, des films (classés dans « Autres »). Ils apparaissent pour les enseignantes comme essentiels à la compréhension de l'œuvre et à sa contextualisation, laquelle est d'autant plus nécessaire que les protagonistes font preuve d'une ambiguïté morale. Pourquoi n'en est-il pas de même pour *Incendies* et pour *Bleuets et Abricots*? Nous pensons, et certaines enseignantes le corroborent (Béatrice, Delphine, Gabrielle), que les contextes afférents sont moins connus des enseignantes.

Pour *Incendies*, les enseignantes ont réalisé 5 activités de contextualisation. Nous formulons différentes hypothèses pour expliquer cette fréquence plus faible : désir de faire primer la dimension universelle de l'œuvre, moindre connaissance du contexte proche-oriental du XX^e siècle, peu de didactisation dudit contexte, contrairement à celui d'*Inconnu à cette adresse*.

Finalement, pour ***Bleuets et abricots***, les activités de contextualisation sont au nombre de 8 et elles concernent principalement l'enseignement de connaissances sur l'auteure : 7/8 enseignantes (en bleu foncé) ont utilisé des contenus multimodaux (entretiens, reportages sur Natasha Kanapé Fontaine) signalés en formation ou dans le dossier didactique. L'écriture au « je » dans le recueil ainsi que les correspondances nombreuses entre la voix poétique et la voix auctoriale expliquent peut-être cette association de l'auteure à son œuvre.

Le Tableau 8 présente les modalités de réalisation des activités pour chacune des œuvres pour les catégories d'activités comportant un grand nombre d'occurrences. Le bleu foncé signale qu'aucune activité n'a été réalisée suivant cette modalité.

Tableau 8. Modalités de réalisation des activités par œuvre pour certains objets

	Modalités de réalisation	ICA (7)	INC (8)	BEA (8)	Totaux
Activités de problématisation (réponses des élèves à des problèmes interprétatifs formulés par les enseignantes)	En classe – individuel				0
	En classe – sous-groupe	3/7 B, D, E		2/8 D, H	5
	En classe – groupe	3/7 B, D, E	5/8 B, D, E, F, G	2/8 G, H	10
	À la maison – individuel				0
Activités de problématisation (élaboration de problèmes interprétatifs par les élèves)	En classe – individuel (écrit)	2/7 F, G		1/8 F	3
	En classe – sous-groupe (oral et écrit)		4/8 B, D, E, H	3/8 E, G, H	7
	En classe – groupe				0
	À la maison – individuel				0
Activités de production d'écrits d'élèves	Notes de lecture libres	2/7 C, G			2
	Post-It, <i>marginalia</i> , florilège		1/8 H	2/8 B, H	3
	Questionnaire, document d'accompagnement (élaboré par l'enseignante)		2/8 B, F	4/8 B, D, E, F	6
	Analyse individuelle du texte		1/8 A (évaluée)		1
	Portrait des personnages (dans un carnet)	1/7 G			1
Exercices, manuels	Cahier d'activités (manuel <i>Accolades</i>)			3/8 B, C, E	3

La problématisation

Les activités déclarées qui consistent à amener les élèves à **problématiser les nœuds du texte sont nombreuses (25)**. Elles ont fait l'objet d'une formation théorique sur les problèmes de lecture et d'ateliers sous la forme de comités de lecture entre enseignantes et formatrices permettant de développer des problèmes interprétatifs. Les activités sur les problèmes de compréhension et d'interprétation apparaissent comme des activités privilégiées pour préparer les élèves au DI.

Notre analyse distingue les activités où les élèves **répondent** à des problèmes interprétatifs formulés par les enseignantes (15) et celles où les élèves **développent** eux-mêmes ces problèmes interprétatifs (10). Cette distinction pourrait avoir des effets sur les interprétations discutées pendant les DI ainsi que sur la conduite des DI par les enseignantes (voir en particulier les interactions d'amorce et de relance).

Les activités déclarées où **les élèves répondent à des problèmes interprétatifs** sont au nombre de 15 et ont toutes lieu **à l'oral** : elles sont menées en sous-groupes de pairs et/ou par l'enseignante avec l'ensemble du groupe, en alternance pour Béatrice, Delphine et Elvire. Ici, nous entrevoyons un biais lié au fait que ces enseignantes ont élaboré ensemble leur planification. Il n'y a aucune activité déclarée concernant la réponse individuelle par écrit à des problèmes interprétatifs. Il convient de rappeler que les élèves répondaient à deux questions de ce type dans les questionnaires pré élaborés par les chercheuses pour la recherche : les enseignantes ont peut-être jugé que des activités d'écriture individuelle seraient redondantes. Le fait est que **dans 15 DI sur 23, les élèves ont répondu collectivement et à l'oral aux problèmes interprétatifs** avant les DI. Cela a-t-il un effet sur les textes d'élèves pré et post ? Sur la diversité des interprétations ?

Les activités déclarées où **les élèves formulent des problèmes interprétatifs** sont au nombre de 10 dont **7 en sous-groupes de pairs** (comme pendant la formation dispensée aux enseignantes) et 3 sous la forme d'écrits individuels dont 2 par Fanny (projet de correspondance entre les classes de Fanny et Gabrielle). L'effet œuvres et l'ordre dans lequel elles ont été enseignées ne semblent pas significatifs sur les activités de problématisation. Dans les entretiens, les enseignantes affirment avoir préféré les comités de lecture : pour plusieurs (Delphine, Elvire, Fanny et Gabrielle), il s'agit de l'activité préparatoire la plus pertinente (parfois même jugée plus concluante que le DI lui-même), et elles envisagent de la reconduire.

En conclusion, les activités de problématisation sont toujours réalisées en classe, majoritairement à l'oral, sous la forme de discussion entre pairs ou de discussion menée par les enseignantes. Les questions font souvent l'objet d'une trace écrite en vue du débat. Aucun effet des œuvres ne semble significatif, pas plus que l'ordre dans lequel elles ont été enseignées sur les activités de problématisation.

La production d'écrits

11 activités de production d'écrits sont déclarées comme étant préparatoires au DI. On observe une grande diversité d'activité, tant au niveau des modalités que des consignes ou de l'ampleur du travail. L'on retrouve des écrits subjectifs pendant la lecture (notes de lecture très libres [1],

sélection d'extraits, marginalia ou florilège [3]); des écrits plus encadrés avec des objectifs d'apprentissage précis (portraits de personnages [1]); une analyse exhaustive de l'œuvre individuelle de 10 pages (1). Sur le plan de la fréquence dominant les réponses à des questions et les exercices de repérage dans des supports élaborés par les enseignantes (4) ou tirés d'un manuel (3).

1.5. Analyse des activités de réinvestissement du DI

Le Tableau 9 présente les activités de réinvestissement réalisées à la suite de chacun des DI, telles qu’elles ont été déclarées par les enseignantes¹ : nous regroupons ces activités par catégories. Ce tableau inclut le détail des activités pour chaque enseignante et pour chacune des œuvres. Le Tableau 10 constitue une version simplifiée du Tableau 9 : il n’expose que les totaux des activités mises en œuvre par les enseignantes.

Tableau 9. Activités de réinvestissement du DI déclarées par les enseignantes pour chacune des œuvres

Catégories	Activités	ICA (5)	INC (7)	BEA (7)	Totaux (19 entrevues post)
Retour oral « informel » (12)	sur le DI en tant qu’activité	A, B, E	A, C, E, G	E, F, G	10
	sur les contenus éthiques	G			1
	sur l’écrit réflexif post	D			1
Évaluation (écriture) (10)	Écrits réflexifs post	E	B, C	B, E	5
	Questions différentes de l’écrit post (interprétation, réaction, justification)	A, C			2
	Analyse littéraire		E		1
	Appréciation critique film/texte		D		1
	Texte argumentatif			C	1
Prolongements multimodaux (2)	Films	C	D		2
Aucun réinvestissement prévu (3)			H	C, H	3

¹ Il faut noter que pour *Inconnu à cette adresse* et pour *Incendies*, nous ne disposons d’aucune information de la part de Fanny concernant les activités de réinvestissement, car l’intervieweuse a omis de poser cette question du canevas d’entrevue. De plus, Hélène n’a pas mené le DI sur *Inconnu à cette adresse* avec ses élèves en raison de circonstances échappant à sa volonté. Finalement, Anne n’a pas répondu à nos demandes d’entrevues à la suite du DI sur *Bleuets et abricots* : nous ne savons donc pas si elle a mis en place des activités de réinvestissement, mais les données de l’entrevue préalable suggèrent que ce n’est pas le cas.

Tableau 10. Activités de réinvestissement du DI déclarées par les enseignantes

Catégories	Activités	Totaux (19 entrevues post)
Retour oral « informel » (12)	Sur le DI en tant qu'activité	10
	Sur les contenus éthiques	1
	Sur l'écrit réflexif post	1
Évaluation écrite individuelle (10)	Écrits réflexifs post	5
	Questions différentes de l'écrit post (interprétation, réaction, justification)	2
	Analyse littéraire	1
	Appréciation critique film/œuvre	1
	Texte argumentatif	1
Prolongements multimodaux (2)	Visionner une adaptation filmique	2
Aucun réinvestissement prévu (3)	Aucune activité	3

L'on constate de prime abord que les activités de réinvestissement sont conformes à la tradition scolaire et aux pratiques documentées. Par 3 fois, aucun réinvestissement n'est prévu à la suite du DI, dont deux fois par Hélène en raison d'un manque de temps. Les activités ou les groupes d'activités dominants incluent le retour oral informel (12), l'évaluation écrite individuelle (10), les prolongements multimodaux grâce au visionnement de l'adaptation filmique (2).

Les évaluations écrites individuelles sont au nombre de 10. Dans 5 cas, les écrits post ont été évalués (questions connues à l'avance ou non des élèves), bien que cela ne soit pas conforme à l'entente passée avec les chercheuses. Nous associons cette pratique à l'importance de l'évaluation sommative dans le système scolaire : cette préoccupation apparaît d'ailleurs dans les propos de certaines enseignantes, tout issues de la même école : Béatrice, Delphine et Elvire. Dans 2 cas, les enseignantes ont formulé d'autres questions que celles du questionnaire post (interprétation,

réaction et leurs justifications). Dans 3 cas, les évaluations écrites individuelles portent sur des genres de textes scolaires que les enseignantes ont demandé aux élèves de rédiger : analyse littéraire, appréciation critique et texte argumentatif.

Le retour oral informel sur le DI est identifié comme une activité de réinvestissement à 10 occasions. Il s'agit d'un résultat important à mettre en perspective avec l'absence quasi totale du geste conclusif dans les DI (voir le geste d'appréciation du DI, qui n'apparaît qu'à une occasion dans les 23 DI). De fait, il semble que les enseignantes recueillent l'appréciation des élèves (et parfois, les félicitent ou les encouragent) quant à l'activité non pas immédiatement après celle-ci, mais à la séance qui suit. Or, ce résultat est à nuancer, car il peut procéder d'un effet de désirabilité sociale. En effet, le fait de leur demander si elles ont prévu faire un retour suggère une réponse positive, là où certaines enseignantes n'avaient possiblement rien planifié. En somme, nous remarquons que dans les discours des enseignantes, le DI est considéré comme l'activité de clôture de la séquence (ex. Hélène : « Un retour sur le DI? Je pense que c'est plutôt la fin ») : lorsqu'elles parlent des questionnaires post, les enseignantes les qualifient de « pour la recherche » (ex. Béatrice : « [...] je vais revenir avec votre questionnaire »).

Synthèse de l'analyse des pratiques déclarées par les enseignantes concernant les activités préparatoires et de réinvestissement du débat interprétatif (entrevues PRÉ)

Cette section propose une synthèse des quatre thèmes des pratiques déclarées dont il a été question dans ce premier chapitre de l'analyse. Pour chacun des thèmes, nous présentons les grands constats au moyen de points de forme qui permettent de repérer aisément les faits saillants de l'analyse.

Thème 1 : Le temps consacré à la séquence sur chaque œuvre

- De grands écarts d'une enseignante à l'autre quant au temps consacré aux séquences sur les œuvres : de 0 à 10 heures par œuvre
 - Les enseignantes qui travaillent seules passent en moyenne 2 h par œuvre et ne réalisent parfois aucun travail préalable ou de réinvestissement.
 - Les enseignantes qui travaillent en équipe passent plus de temps sur les œuvres : de 3 h 30 à plus de 8 h.
 - Les enseignantes de Gatineau passent beaucoup plus de temps sur les œuvres (investissement substantiel dans la recherche, élèves plus jeunes).
- Effet des œuvres?
 - Pour toutes les enseignantes sauf une, **le temps investi baisse pour *Bleuets et abricots***, et ce, quel que soit le temps moyen consacré à une séquence (temps investi inférieur à la moyenne par enseignante)

- L'ordre des œuvres a une incidence sur le temps consacré à la préparation et au réinvestissement : le recueil *Bleuets et abricots* est abordé en fin d'année scolaire (peu d'intérêt pour la poésie et faible aisance chez certaines enseignantes) et les enseignantes disent avoir manqué de temps.

Thème 2 : Les modalités et les activités de découverte de l'œuvre littéraire

- Les modalités de la première lecture de l'œuvre sont très variées, mais certaines tendances peuvent être dégagées
 - La lecture se fait majoritairement en classe (19/23 DI), plutôt intégralement (14 DI) que partiellement (5 DI).
 - Sur les 23 DI, 14 sont précédés d'une lecture intégrale en classe, dont 11 d'une lecture intégrale de l'œuvre à haute voix par l'enseignante : **la première réception de l'œuvre relève ainsi autant de la compréhension orale que de la compréhension en lecture.**
 - Dans 5 cas, les élèves ont lu l'œuvre partiellement à la maison et dans 4 cas, les élèves ont lu l'œuvre intégralement à la maison (3 de ces 4 cas concernent Colette).
- Bref, **la lecture se fait majoritairement à l'école et elle se caractérise par un accompagnement intensif de la part des enseignantes**, qui affirment presque toutes que l'un des effets principaux de leur participation à la recherche est qu'elles encadrent la lecture des élèves de manière plus soutenue.

Thème 3 : Les activités préparatoires au DI

- Ce thème fournit les réponses les plus foisonnantes et les plus variées
 - Pour 2 DI, aucune activité préparatoire n'a été mise en œuvre.
 - 4 activités préparatoires concernent l'enseignement du genre DI et elles sont mises en œuvre par 3 enseignantes différentes.
 - Les **activités de contextualisation** sont les plus nombreuses (27), et elles se répartissent en trois sous-catégories : le contexte sociohistorique (9), les informations sur les auteur et auteures (11), les autres savoirs contextuels (ex. adaptations filmiques, réseaux de textes ou de chansons, affiches publicitaires...) (7). Cette catégorie présente ce qui pourrait relever d'un effet de l'œuvre : en particulier, le contexte de la montée du nazisme est enseigné par toutes les enseignantes pour *Inconnu à cette adresse* et *Bleuets et abricots* est l'œuvre qui fait l'objet du plus grand nombre d'activités de contextualisation, lesquelles portent principalement sur l'auteure.
 - Les **activités de problématisation** sont elles aussi très nombreuses (25) et variées : elles sont toujours réalisées **en classe et majoritairement à l'oral** (sous la forme de discussion entre pairs ou menée par l'enseignante). Dans 15 cas, les élèves répondent à des problèmes interprétatifs et dans 10 cas, ils sont invités à les formuler eux-mêmes. Les problèmes interprétatifs font souvent l'objet d'une trace écrite, mais l'on ne retrace **aucun écrit individuel sur l'interprétation avant le DI.**

- Bref, la **contextualisation et la problématisation sont les principaux objets enseignés**. Pour 6/8 enseignantes, les activités privilégiées portent sur les problèmes de compréhension et d'interprétation, ce qui est conforme à ce qui a été montré en formation. Or, il est plausible, et certaines enseignantes le soulignent (notamment Béatrice, Fanny, Gabrielle et Hélène), que ces activités aient eu pour effet de réduire la diversité interprétative et la motivation des élèves pendant les DI, notamment parce qu'elles sont réalisées en classe dans le cadre d'activités orales collaboratives (comme le DI).

Thème 4 : Les activités de réinvestissement du DI

- Les activités de réinvestissement sont beaucoup moins variées et nombreuses (22) que les activités préparatoires et elles sont conformes à la tradition scolaire documentée
 - Elles concernent : le retour oral et informel avec la classe (12, portant principalement sur le DI en tant que tel); l'évaluation écrite individuelle (10); les adaptations filmiques (2).
 - Pour les enseignantes, le DI fait office d'activité de clôture de la séquence ou il précède l'évaluation écrite finale.
 - Les questionnaires post sont étroitement associés à « la recherche » : cela rejoint une perception exprimée par les enseignantes dans une autre recherche de la chercheuse principale, qui ne conçoivent pas les écrits réflexifs recueillis comme faisant partie intégrante de la séquence didactique.

Annexe 2. Analyse des pratiques d'enseignement du débat interprétatif : les objets enseignés

Introduction

Dans les trois prochains chapitres, nous présentons les résultats de l'analyse du corpus intégral de 23 débats interprétatifs (DI) menés par huit enseignantes sur trois œuvres (à l'exception d'une enseignante, qui n'a pu mettre en œuvre que deux DI pour des raisons impondérables). Nous privilégions, selon la terminologie de Miles et Huberman (2003), une analyse multicas et multisites, ce qui veut dire que nous menons de façon systématique une comparaison entre des sites (les 8 enseignantes et leur classe respective) et entre les cas (les 3 œuvres). L'analyse de contenu consiste à découper dans le flux des interactions retranscrites des unités de sens qui constituent des « observables » pour les chercheurs. Nous voulons décrire les pratiques d'enseignement de dans le cadre spécifique de débats interprétatif au 2^e cycle du secondaire. Pour ce faire, nous souhaitons dégager certaines régularités qui nous permettront de préciser la définition du genre du débat interprétatif sans sacrifier les variabilités dues aux interactions entre les enseignantes et les élèves. Nous avons déterminé trois focales complémentaires correspondant à trois « grains » différents, du plus « macro au plus micro » :

- l'objet enseigné, soit la lecture littéraire et ses critères d'évaluation dans le PFEQ (comprendre, interpréter, réagir, apprécier);
- les gestes didactiques, qui, par leur ampleur, traduisent des intentions didactiques;
- les interactions langagières des enseignants qui se concrétisent dans des interventions ponctuelles.

Il est important de noter que dans notre analyse, la dimension multicas et multisites est un élément de complexité inhérent aux objectifs de la recherche qui sont de comparer les objets enseignés, les gestes didactiques et les interactions langagières en fonction des enseignantes (et leurs élèves) et en fonction des œuvres. Cette analyse requiert un travail très important de traitement et de **réduction des données**.

Les 23 DI ont été intégralement transcrits (été 2019) et codés au moyen du logiciel NVivo avec les catégories (et sous-catégories) d'analyse de chaque focale (automne 2019). Ce codage a fait l'objet d'une analyse matricielle dans le logiciel, qui consiste à présenter les données chiffrées (le nombre d'occurrences et le nombre de mots codés² dans chaque catégorie d'analyse) dans de grands tableaux que l'on peut appeler « **matrices** » (janvier et février 2020).

² Pour des raisons de méthodologie et de lisibilité, les tableaux exposent tantôt les résultats en nombre d'occurrences de la catégorie et tantôt en nombre de mots.

À partir des matrices³, nous avons réduit les données selon trois orientations complémentaires : des tableaux dits « **orientés cas** », des tableaux dits « **orientés variables** » et des ou tableaux dits « **orientés site** ». Nous avons décidé de combiner le plus systématiquement possible les orientations, ce qui aboutit à des matrices ou tableaux à trois entrées : les « cas œuvres », les « sites enseignantes » et les « variables » qui correspondent aux catégories d'analyse de chacune des « focales » (objets, gestes et interactions).

Le présent chapitre concerne l'analyse des objets enseignés.

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse des objets enseignés selon les trois orientations décrites en introduction : a) une analyse « orientée variable » (catégories d'analyse de la focale « objets enseignés »), b) une analyse « orientée site » (enseignantes et leurs élèves) et c) une analyse « orientée cas » (œuvres littéraires). Pour chacune des orientations, nous procédons en formulant une ou des questions qui permettent de cibler brièvement, mais précisément, les informations chiffrées que nous cherchons à recueillir en vue de l'analyse. Ces questions correspondent grosso modo aux requêtes formulées dans le logiciel NVivo pour obtenir les matrices et les tableaux reproduits ici.

Au rappel, les objets enseignés coïncident avec les quatre « critères d'évaluation » identifiés par le ministère de l'Éducation (MAY, 2011), lesquels structurent en grande partie la planification des enseignants : compréhension, interprétation, réaction et appréciation. Nous avons donc découpé la « lecture littéraire » dans les DI en fonction de ces quatre critères (définis dans Falardeau et Sauvaire, 2015). Dans notre cadre d'analyse multifocal, les objets enseignés représentent la focale « macro »⁴ : concrètement, ils couvrent de très larges empan dans les DI, qui peuvent aller d'une page de DI transcrit sous la forme de verbatim à l'ensemble du DI transcrit (c'est le cas pour une enseignante, comme nous le verrons ci-après).

³ Les matrices sont des outils d'analyse systématique d'un grand volume de données qualitatives obtenues par codage : leur principal avantage est qu'elles permettent de visualiser l'ensemble des DI (23) sans lisser les « anomalies ». Les tableaux constituent des versions synthétisées des matrices. Pour plus de lisibilité dans ce document, nous négligerons cette distinction et subsumerons les tableaux et les matrices sous le terme de tableau.

⁴ Ces quatre critères d'évaluation sont repris dans l'analyse des interactions langagières des ÉLÈVES : ils sont alors codés à beaucoup plus petite échelle dans les DI et assortis d'un niveau de réussite, comme l'objectif est d'observer l'impact du DI sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves.

2.1. Analyse des objets enseignés selon leur fréquence en nombre de mots et pourcentages dans tout le corpus (« orientée variable »)

Questions

- Quels sont les objets enseignés les plus fréquents et les moins fréquents dans tout le corpus?
- Quels sont les objets enseignés les plus fréquents pour chacune des œuvres?

Le Tableau 11 présente la fréquence des objets enseignés par œuvre et pour l'ensemble des œuvres, et ce, en nombre de mots et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage du corpus consacré à un objet par rapport aux autres objets, par œuvre et pour l'ensemble des œuvres. Par exemple, dans les DI sur *Bleuets et abricots*, la compréhension correspond à 2,1 % de tous les objets enseignés lors des DI sur cette œuvre alors que l'interprétation correspond à 93,9 % de tous les objets enseignés lors des DI sur cette œuvre. Les couleurs correspondent au rang de chaque objet pour chacune des œuvres et pour toutes les œuvres : le premier rang en bleu foncé, le deuxième rang en bleu clair, le troisième rang en orange foncé et le quatrième rang en orange clair.

Tableau 11. Fréquence des objets enseignés par œuvre et pour l'ensemble des œuvres (en nombre de mots et pourcentages)

Variable : objet/Cas : œuvre

	<i>Inconnu à cette adresse</i>	<i>Incendies</i>	<i>Bleuets et abricots</i>	Toutes les œuvres
Interpréter	72 516 (90,1 %)⁵	71 950 (89,8 %)	64 122 (93,9 %)	208 588 (91,3 %)
Réagir	4670 (5,8 %)	2320 (3 %)	1525 (2,2 %)	8515 (3,7 %)
Comprendre	555 (0,7 %)	5867 (7,3 %)	1418 (2,1 %)	7840 (3,4 %)
Apprécier	2743 (3,4 %)	0 (0 %)	1240 (1,8 %)	3983 (1,7 %)

Comme attendu, **l'interprétation est l'objet enseigné très majoritairement, mais non exclusivement dans les DI** (91,3 % de représentativité dans l'ensemble des DI) : le DI porte de fait essentiellement sur la verbalisation et la confrontation des interprétations. Nous constatons au regard de ces résultats qu'un changement ponctuel d'objet enseigné ne fait pas sortir de l'activité de débat interprétatif : comme nous l'avons postulé théoriquement, le DI apparaît comme un genre hybride.

⁵ Note méthodologique : le pourcentage peut laisser croire qu'il y a plus d'interprétation dans *Bleuets et abricots* que dans les autres DI, ce qui est vrai, par rapport aux autres compétences mobilisées; toutefois, les DI sur *Bleuets et abricots* sont moins longs (moins de mots encodés).

La **réaction** est légèrement plus fréquente que la compréhension, particulièrement dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* (elle est trois fois plus fréquente que dans les DI sur *Bleuets et abricots* et deux fois plus fréquente que dans les DI sur *Incendies*). L'importance de la réaction peut s'expliquer par le choix des œuvres, qui soulèvent des problèmes éthicoaxiologiques. À cet égard, certaines enseignantes considèrent qu'*Inconnu à cette adresse* est une œuvre plus « polarisante » (Delphine) et qui se prête davantage au débat (Fanny) que les deux autres textes : selon elles, le contexte de la Deuxième Guerre mondiale intéresse les élèves, de même que les thématiques de l'amitié et de la trahison, lesquelles suscitent les « passions chez les jeunes » (Béatrice) : cela qui explique un plus grand engagement éthique et axiologique et la légère prévalence de la réaction.

La **compréhension** se retrouve au troisième rang : cet élément de la compétence semble avoir été travaillé, dans la plupart des cas, en amont du DI, lors de la lecture de l'œuvre en classe ou du travail sur les documents d'accompagnement, etc. Dans *Incendies*, l'on constate que la compréhension est 10 fois plus fréquente que dans *Inconnu à cette adresse* : cette dernière œuvre n'est pas un texte réticent, en ce sens qu'elle ne pose pas de problèmes de compréhension majeurs, au contraire d'*Incendies*. Toutes les enseignantes (8/8) relatent d'ailleurs dans les entretiens pré et post qu'elles ont dû remédier à plusieurs problèmes de compréhension entravant la lecture de la pièce, lesquels ont trait notamment au **genre théâtral et à la complexité formelle d'*Incendies*** (didascalies, superposition temporelle et spatiale, multiplicité des personnages, longueur de la pièce, haute teneur symbolique, etc.).

Finalement, les quatre objets sont enseignés dans chacun des DI, à l'exception de l'**appréciation**, qui n'est pas du tout enseigné dans le DI sur *Incendies* et très faiblement enseignée dans les autres DI. De nature argumentative, l'appréciation de l'œuvre a peu de place dans le DI qui vise principalement à dégager des significations. L'interprétation, la compréhension et la réaction reposent sur la justification, alors que l'appréciation s'appuie l'argumentation. Ces éléments mènent à confirmer que le DI est un genre de débat justificatif et non argumentatif.

2.2. Analyse des objets enseignés selon leur fréquence en nombre de mots et en pourcentages par enseignante (« orientée site »)

Question

– Quels sont les objets enseignés les plus fréquents et les moins fréquents par enseignante en fonction des œuvres?

Le Tableau 12 présente la fréquence des objets enseignés par enseignante en fonction des œuvres, et ce, en nombre de mots et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage du corpus consacré à un objet, par œuvre et par enseignante. Par exemple, le DI sur *Incendies* mené par Anne est consacré à l'interprétation à 100 %, alors que son DI sur *Inconnu à cette adresse* comprend 90,8 % de même objet, 6,6 % de réaction et 2,6 % de compréhension.

Tableau 12. Fréquence des objets enseignés par enseignante en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentage)

Variable : objet/Cas : œuvre/Site : enseignante

		Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
Interpréter (80 % ou plus) (95 % ou plus)	ICA	9152 (90,8 %)	9290 (75,4 %)	8790 (73,4 %)	13 163 (98,4 %)	12 646 (95,3 %)	8829 (100 %)	10 646 (100 %)	S.O.
	INC	6388 (100 %)	14 085 (100 %)	6262 (71,3 %)	11 598 (96,1 %)	9236 (100 %)	5009 (57,8 %)	9492 (100 %)	9880 (86,5 %)
	BEA	3335 (80,2 %)	7649 (95,5 %)	7198 (70,6 %)	12 981 (100 %)	7079 (100 %)	9185 (100 %)	6555 (100 %)	10 140 (100 %)
Réagir (plus de 500 mots)	ICA	660 (6,6 %)	0 (0 %)	3183 (26,6 %)	208 (1,6 %)	619 (4,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	INC	0 (0 %)	0 (0 %)	1848 (21,1 %)	472 (3,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	BEA	826 (19,9 %)	365 (4,6 %)	334 (3,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Comprendre (plus de 500 mots)	ICA	266 (2,6 %)	289 (2,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	INC	0 (0 %)	0 (0 %)	668 (7,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3660 (42,2 %)	0 (0 %)	1539 (13,5 %)
	BEA	0 (0 %)	0 (0 %)	1418 (13,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	(0 %)
Apprécier (plus de 500 mots)	ICA	0 (0 %)	2743 (22,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	INC	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)	0 (0 %)	1240 (12,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Quelques situations particulières et leurs hypothèses explicatives

Près de 20 % du DI sur *Bleuets et abricots* dans le groupe d'**Anne** est consacré à la réaction : il faut savoir qu'Anne a exprimé un inconfort et un rejet manifestes vis-à-vis du recueil de poésie et du DI à son propos (pour plus de détails, voir le portrait issu de ses entrevues post). Le matin même de notre venue dans sa classe pour la collecte de données, devant son refus de nous recevoir, nous lui avons suggéré de faire un DI écourté et de miser davantage sur la réaction (essentiellement négative, tant de sa part que de celle de ses élèves) que sur la compréhension (elle a mentionné ne rien avoir compris du recueil, à l'instar de ses élèves) et l'interprétation, ce qu'elle a accepté.

Chez **Béatrice**, l'appréciation n'est enseignée que dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*, mais dans une forte proportion (22,3 %). Toute la partie liminaire de ce DI est dévolue à déterminer l'appartenance générique d'*Inconnu à cette adresse* : roman ou nouvelle littéraire. Béatrice s'est montrée préoccupée par cette question, à la fois en formation et pendant les entrevues que nous avons menées avec elle. Cette enseignante est formée en études littéraires, ce qui peut avoir une incidence sur l'importance qu'elle attache à cet aspect formel.

Alors que l'interprétation est largement majoritaire chez les enseignantes, les objets enseignés par **Colette** sont plus diversifiés (l'interprétation correspond à environ 70 % de ses DI). Colette est également, avec Béatrice, la seule enseignante qui consacre du temps à l'appréciation, plus précisément dans son DI sur *Bleuets et abricots*. Dans ce DI, le geste d'**enseignement de savoirs** est largement présent (voir Tableau 6), ce qui nous conduit à corroborer le lien théorique établi entre l'enseignement de savoirs, lesquels sont essentiels pour nourrir l'appréciation : dans le PFEQ, ce dernier critère constitue en fait la compétence visée et chapeaute les autres critères. Il nécessite que l'élève mobilise ses connaissances encyclopédiques, ses repères culturels, ses connaissances sur les textes courants et littéraires, la grammaire du texte, les modes d'organisation textuelle, la syntaxe, le lexique ou les variétés de langue » (MEES, 2009, p. 179).

Les DI de **Delphine** et d'**Elvire** sont similaires du point de vue des objets enseignés : ils se composent presque exclusivement d'interprétation et le seul autre objet mobilisé dans leurs DI est la réaction. Chez **Gabrielle**, le seul objet enseigné est l'interprétation : il est notable que dans ses DI, Gabrielle convoque également seulement le geste d'**étayage** (à de très légères exceptions près, voir Tableau 6). Cela nous mène à poser l'hypothèse d'un lien entre la diversité des objets enseignés et la diversité des gestes didactiques.

Question

– Quels sont les objets enseignés les plus fréquents et les moins fréquents par enseignantes, toutes œuvres confondues?

Le Tableau 13 présente la fréquence des objets enseignés par enseignante, toutes œuvres confondues, et ce, en nombre de mots et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage du corpus consacré à un objet pour une enseignante en particulier. Par exemple, dans l'ensemble de ses DI, Gabrielle consacre 100 % du temps à l'interprétation. Les couleurs des cases correspondent au rang de chaque objet pour chaque enseignante : le premier rang en bleu foncé, le deuxième rang en bleu clair, le troisième rang en orange foncé et le quatrième rang en orange clair. Les cases en gris foncé correspondent aux objets pour lesquelles une enseignante n'a pas consacré de temps.

Tableau 13. Fréquence des objets enseignés par enseignante, toutes œuvres confondues (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : objet/Site : enseignante

	Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
Interpréter	18 875 (90,3 %)	31 024 (90,3 %)	22 250 (71,8 %)	37 742 (98,2 %)	28 961 (98,4 %)	23 023 (85,9 %)	26 693 (100 %)	20 020 (93,3 %)
Réagir	1486 (8,8 %)	365 (1,5 %)	5365 (17 %)	680 (1,8 %)	619 (1,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Comprendre	266 (0,9 %)	289 (0,8 %)	2086 (7,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3660 (14,1 %)	0 (0 %)	1539 (6,7 %)
Apprécier	0 (0 %)	2743 (7,4 %)	1240 (4,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Comme c'était le cas précédemment dans l'analyse, l'on constate que l'interprétation est l'objet majoritairement enseigné par toutes les enseignantes. Cependant, on note des variations importantes d'une enseignante à l'autre :

- Un objet enseigné homogène, l'interprétation : Gabrielle (100 %), Delphine et Elvire (> 98 %)
- Deux objets enseignés avec une forte dominance pour l'interprétation, et en deuxième rang, la réaction ou la compréhension : Anne, Béatrice, Fanny et Hélène
- Quatre objets enseignés hétérogènes avec pour effet de faire diminuer le pourcentage de l'interprétation : Colette

2.3. Analyse des objets enseignés selon leur fréquence en nombre de mots et pourcentages par œuvre (« orientée cas »)

Question

- Quels sont les objets enseignés les plus fréquents et les moins fréquents par œuvre en fonction des enseignantes?

Le Tableau 14 reprend les données du Tableau 12, mais avec une **orientation cas**, c'est-à-dire centrée sur les **œuvres**. Nous avons inversé la hiérarchie cas/variable entre les œuvres et les objets enseignés pour produire le Tableau 4. Puis, nous avons segmenté cette métamatrice en trois (1 tableau = 1 œuvre). Les Tableaux 14.1., 14.2. et 14.3. présentent la fréquence des objets enseignés par œuvre en fonction des enseignantes. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage consacré à un objet par rapport aux autres objets, par enseignante. Par exemple, pour *Incendies*, aucun DI n'inclut d'appréciation et tous portent sur l'interprétation. Les chiffres qui apparaissent en rouge signalent des cas particuliers ou des « anomalies » qui seront discutés dans l'analyse subséquente. Les tableaux assortis de la lettre b sont des versions simplifiées des tableaux auxquels ils sont associés (toutes enseignantes confondues).

Tableau 14. Fréquence des objets enseignés par œuvre en fonction des enseignantes (en nombre de mots et en pourcentage)

Cas : œuvre/Variable : objet/Site : enseignante

		Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
ICA	App.	0 (0 %)	2743 (22,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	Comp.	266 (2,6 %)	289 (2,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	Int.	9152 (90,8 %)	9290 (75,4 %)	8790 (73,4 %)	13 163 (98,4 %)	12 646 (95,3 %)	8829 (100 %)	10 646 (100 %)	S.O.
	Réact.	660 (6,6 %)	0 (0 %)	3183 (26,6 %)	208 (1,6 %)	619 (4,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
INC	App.	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Comp.	0 (0 %)	0 (0 %)	668 (7,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3660 (42,2 %)	0 (0 %)	1539 (13,5 %)
	Int.	6388 (100 %)	14 085 (100 %)	6262 (71,3 %)	11 598 (96,1 %)	9236 (100 %)	5009 (57,8 %)	9492 (100 %)	9880 (86,5 %)
	Réact.	0 (0 %)	0 (0 %)	1848 (21,1 %)	472 (3,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
BEA	App.	0 (0 %)	0 (0 %)	1240 (12,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Comp.	0 (0 %)	0 (0 %)	1418 (13,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Int.	3335 (80,2 %)	7649 (95,5 %)	7198 (70,6 %)	12 981 (100 %)	7079 (100 %)	9185 (100 %)	6555 (100 %)	10 140 (100 %)
	Réact.	826 (19,9 %)	365 (4,6 %)	334 (3,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Tableau 14b. Fréquence des objets enseignés par œuvre (simplifié) (en nombre de mots)

Cas : œuvre/Variable : objet

		Totaux (nombre de mots)
<i>Inconnu à cette adresse</i>	Interprétation	72 516
	Réaction	4670
	Compréhension	2743
	Appréciation	578
<i>Incendies</i>	Interprétation	71 950
	Réaction	2320
	Compréhension	5867 ⁶
	Appréciation	0
<i>Bleuets et abricots</i>	Interprétation	64 122
	Réaction	1525
	Compréhension	1418
	Appréciation	1240

⁶ C'est Fanny qui génère cette « anomalie ».

Tableau 14.1. Fréquence des objets enseignés pour *Inconnu à cette adresse* en fonction des enseignantes (en nombre de mots et pourcentages)

Cas : œuvre ICA /Variable : objet/Site : enseignante

		Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
<i>Inconnu à cette adresse</i>	App.	0 (0 %)	2743 (22,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	Comp.	266 (2,6 %)	289 (2,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	Int.	9152 (90,8 %)	9290 (75,4 %)	8790 (73,4 %)	13 163 (98,4 %)	12 646 (95,3 %)	8829(100 %)	10 646 (100 %)	S.O.
	Réact.	660 (6,6 %)	0 (0 %)	3183 (26,6 %)	208 (1,6 %)	619 (4,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.

Nous consignons les observations suivantes :

- 2 DI portent uniquement sur l’interprétation
- 4 DI portent majoritairement sur l’interprétation puis sur la réaction
- 2 DI portent sur trois compétences dont l’interprétation et la compréhension
- **1 seul DI porte sur l’appréciation** (à 22 %, il s’agit du DI dont l’introduction vise à déterminer si l’œuvre est un roman ou une nouvelle)
- 1 DI se compose d’un fort taux de réaction (Colette)

Tableau 14.2. Fréquence des objets enseignés pour *Incendies* en fonction des enseignantes (en nombre de mots et pourcentages)

Cas : œuvre INC/Variable : objet/Site : enseignante

		Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
<i>Incendies</i>	App.	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Comp.	0 (0 %)	0 (0 %)	668 (7,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3660 (42,2 %)	0 (0 %)	1539 (13,5 %)
	Int.	6388 (100 %)	14 085 (100 %)	6262 (71,3 %)	11 598 (96,1 %)	9236 (100 %)	5009 (57,8 %)	9492 (100 %)	9880 (86,5 %)
	Réact.	0 (0 %)	0 (0 %)	1848 (21,1 %)	472 (3,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Nous consignons les observations suivantes :

- Dans les 8 DI, l’interprétation prime les autres objets
- 4 DI portent uniquement sur l’interprétation

– 4 DI portent sur deux compétences ou plus

– **Aucun DI n’a pour objet l’appréciation**

– Colette fait place à la réaction (21,1 % dans ce DI et 26,6 % dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*)

– Fanny consacre beaucoup de place à la compréhension (42,2 %), **possiblement parce que ses élèves sont en troisième secondaire** : dans son entretien post, elle confie que les élèves « partaient de loin » avec cette œuvre au niveau de leur compréhension. Hélène consacre également de la place à la compréhension, dans une moindre mesure.

Tableau 14.3. Fréquence des objets enseignés pour *Bleuets et abricots* en fonction des enseignantes (en nombre de mots et pourcentages)

Cas : œuvre BEA/Variable : objet/Site : enseignante

		Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
<i>Bleuets et abricots</i>	App.	0 (0 %)	0 (0 %)	1240 (12,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Comp.	0 (0 %)	0 (0 %)	1418 (13,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Int.	3335 (80,2 %)	7649 (95,5 %)	7198 (70,6 %)	12 981 (100 %)	7079 (100 %)	9185(100 %)	6555 (100 %)	10 140 (100 %)
	Réact.	826 (19,9 %)	365 (4,6 %)	334 (3,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Nous consignons les observations suivantes :

– **Dans les 8 DI, l’interprétation prime les autres objets**

– 5 DI portent exclusivement sur l’interprétation

– 2 DI comportent majoritairement de l’interprétation et un peu de réaction

– Cas particulier : Colette fait porter ce DI sur les quatre objets

– **Hormis le DI de Colette, aucun DI ne porte sur la compréhension et l’appréciation**

Synthèse de l'analyse des objets enseignés dans tout le corpus

L'objet le plus abondamment enseigné dans le DI est l'interprétation, et ce, dans les 23 DI qui composent le corpus. Dans 11/23 DI, il s'agit également du seul objet enseigné, ce qui est non négligeable.

Or, **l'interprétation n'est pas le seul objet enseigné** dans le DI. De fait, dans 7/23 DI, l'on est en présence de deux objets enseignés : en plus de l'interprétation, 5/7 incluent la réaction et 2/7, la compréhension. Dans 4/23 DI, 3 objets enseignés ou plus sont représentés (2 de 4 DI sont menés par Colette).

On observe finalement **la réaction dans 9/23 DI** et la compréhension dans 6/23 DI (le pourcentage du nombre de mots consacrés à la compréhension est généralement inférieur à celui consacré à la réaction). Le DI est-il un **genre favorisant l'ouverture à la réaction éthicoaxiologique** et/ou s'agit-il d'un effet des œuvres sélectionnées?

L'appréciation est très faiblement représentée dans les DI. Elle se manifeste dans seulement 2/23 DI, celui de Béatrice sur *Inconnu à cette adresse* et celui de Colette sur *Bleuets et abricots*. Nous concluons que **l'appréciation n'est pas un objet habituellement travaillé dans le DI.**

L'« effet enseignante » semble plus marqué que l'« effet de l'œuvre » en ce qui concerne la diversification des objets enseignés dans le DI. Cela se manifeste notamment dans les DI d'Anne et de Béatrice sur *Inconnu à cette adresse*, et dans une moindre mesure sur *Bleuets et abricots*, mais également dans les DI de Colette sur *Incendies* et *Bleuet et abricots* et dans le DI de Fanny sur *Incendies*. L'analyse des données ÉLÈVES suggère qu'**une grande variété d'objets enseignés par l'enseignante se traduit par une grande variété d'éléments de compétences mobilisés par les élèves.**

Nous postulons à ce stade-ci une relation entre la variété des objets enseignés et celle des gestes didactiques mobilisés. De fait, comme, l'analyse des gestes didactiques montrera que Colette mène non seulement des DI sur des objets plus diversifiés, mais également, c'est l'enseignante qui mobilise la plus grande variété de gestes didactiques. À l'inverse, Gabrielle mène des DI sur un seul objet, l'interprétation, et elle mobilise presque exclusivement le geste d'étayage.

Tableau 14.1b. Fréquence des objets enseignés pour *Inconnu à cette adresse* (en nombre de mots)

Cas : œuvre ICA /Variable : objet

<i>Inconnu à cette adresse</i>	
Interpréter	72 516
Réagir	4670
Comprendre	2743
Apprécier	578

Tableau 14.2b. Fréquence des objets enseignés pour *Incendies* (en nombre de mots)

Cas : œuvre INC/Variable : objet

<i>Incendies</i>	
Interpréter	71 950
Réagir	2320
Comprendre	5867
Apprécier	0

Tableau 14.3b. Fréquence des objets enseignés pour *Bleuets et abricots* (en nombre de mots)

Cas : œuvre BEA/Variable : objet

<i>Bleuets et abricots</i>	
Interpréter	64 122
Réagir	1525
Comprendre	1418
Apprécier	1240

Annexe 3. Analyse des pratiques d'enseignement du débat interprétatif : les gestes didactiques

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse des gestes didactiques selon les trois orientations décrites précédemment : a) une analyse « orientée variable » (catégories d'analyse de la focale « gestes didactiques »), b) une analyse « orientée site » (enseignantes et leurs élèves) et c) une analyse « orientée cas » (œuvres littéraires). Pour chacune des orientations, nous procédons en formulant une ou des questions qui permettent de cibler brièvement, mais précisément, les informations chiffrées que nous cherchons à recueillir en vue de l'analyse. Ces questions correspondent grosso modo aux requêtes formulées dans le logiciel NVivo pour obtenir les matrices et les tableaux reproduits ici.

Au rappel, les gestes correspondent à la focale intermédiaire. Ils recouvrent pour nous une suite d'interactions entre l'enseignant et les élèves, dont l'unité sémantique est déterminée par une intention didactique qu'il est possible d'inférer, soit ce que l'enseignant souhaite que ses élèves apprennent au cours du débat, par exemple, l'étayage du processus interprétatif. Nous décrivons sept gestes plus ou moins routiniers dans les pratiques d'enseignement et qui traduisent une manière d'organiser les apprentissages, le plus souvent de façon non planifiée. Ils couvrent dans les DI une certaine durée qui s'étend d'une trentaine de secondes jusqu'à 5 minutes, ou de quelques lignes à quelques pages dans les transcriptions des DI sous la forme de verbatims. Voici de brèves définitions de chacun des gestes didactiques :

– **Aménagement de l'aire interprétative** : l'enseignante donne les consignes du débat, elle indique ou rappelle les règles de prise de parole, clarifie le but de l'activité, mentionne si la participation est évaluée ou non, renforce la confiance des élèves. Lorsqu'il est présent, ce geste apparaît dans les premières minutes de la séance didactique.

– **Étayage du processus interprétatif** : dans l'enseignement de la lecture littéraire, il s'agit d'un geste très structurant, car il amène l'enseignant à fournir aux élèves un soutien, qui leur permet d'accomplir une tâche qu'ils ne pourraient réussir sans cette aide. Il peut prendre des formes très soutenues ou très discrètes, selon la complexité de la tâche, mais présente toujours ces trois caractéristiques (Van de Pol, Volman et Beishuizen, 2010) : ajustement continu de l'étayage, atténuation du soutien apporté au fil de la tâche et des apprentissages, transfert de responsabilité de l'enseignant vers les élèves.

– **Retour au texte** : par ce geste, l'enseignant engage un mouvement de retour vers l'œuvre afin d'amener les élèves à vérifier une affirmation, à justifier une hypothèse de lecture, à étayer une idée. L'intention derrière ce geste est de conduire les élèves à raffiner les assises de leur lecture en s'appuyant sur des éléments explicitement tirés du texte.

– **Validation/invalidation des interprétations** : l'enseignant se prononce – ou demande à ses élèves de se prononcer – sur la validité des interprétations avancées, soit pour les encourager à poursuivre dans la voie empruntée, soit pour leur indiquer que l'interprétation avancée ne peut être soutenue.

– **Enseignement de savoirs et d’habiletés** : durant le débat, l’enseignant fait un aparté au cours duquel il enseigne des contenus jugés importants pour nourrir les échanges : notions littéraires, grammaticales, sociohistoriques, habiletés d’inférence, de justification, réflexion sur la polysémie des textes, la pluralité des lectures possibles, etc.

– **Institutionnalisation** : l’enseignant marque un temps d’arrêt pour faire des liens entre les propos des élèves et les savoirs constitués. Il « fixe de manière explicite et conventionnelle le statut cognitif d’un savoir pour construire un apprentissage » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 39). L’institutionnalisation peut prendre diverses formes : constats lus à voix haute par les élèves, écriture au tableau, parole de l’enseignant. Elle suppose un arrêt, une parenthèse dans l’avancement du temps didactique

– **Effacement** : l’enseignant, volontairement, se met en retrait de la discussion pour laisser les élèves échanger entre eux autour de leurs hypothèses de lecture. Il laisse alors libre cours aux essais, aux errances, aux divergences, pour que les élèves construisent collectivement leurs interprétations sans intervention professorale.

– **Appréciation du débat interprétatif** : l’enseignant interroge les élèves sur leur appréciation de l’activité. Lorsqu’il est présent, ce geste apparaît dans les dernières minutes de la séance didactique.

3.1. Analyse des gestes didactiques selon leur fréquence en nombre de mots et pourcentages dans tout le corpus (« orientée variable »)

Questions

– Quels sont les gestes didactiques les plus fréquents et les moins fréquents dans tout le corpus?

– Quels sont les gestes didactiques les plus fréquents pour chacune des œuvres?

Le Tableau 15 présente la fréquence des gestes didactiques par œuvre et pour l’ensemble des œuvres, et ce, en nombre de mots et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage du corpus consacré à un geste par rapport aux autres gestes, par œuvre et pour l’ensemble des œuvres. Par exemple, dans les DI sur *Bleuets et abricots*, les gestes d’aménagement de l’aire interprétative correspondent à 4,6 % de tous les gestes convoqués lors des DI sur cette œuvre alors que le geste de retour au texte correspond à 21,3 % de tous les gestes mobilisés lors des DI sur cette œuvre.

Tableau 15. Fréquence des gestes didactiques par œuvre et pour l'ensemble des œuvres (en nombre de mots et pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre

	<i>Inconnu à cette adresse</i>	<i>Incendies</i>	<i>Bleuets et abricots</i>	Toutes les œuvres
Étayage	65 429 (73,7 %)	68 329 (79,1 %)	40 664 (56,2 %)	174 422 (70,5 %)
Retour au texte	3495 (3,9 %)	6245 (7,2 %)	15 364 (21,3 %)	25 104 (10,1 %)
Enseignement SH	9242 (10,4 %)	3015 (3,5 %)	5179 (7,2 %)	17 436 (7 %)
Effacement	7967 (9 %)	2971 (3,4 %)	4107 (5,7 %)	15 045 (6,1 %)
Validation/invalidation INT	972 (1,1 %)	3794 (4,4 %)	3683 (5,1 %)	8449 (3,4 %)
Aménagement aire INT	1339 (1,5 %)	2039 (2,4 %)	3310 (4,6 %)	6688 (2,7 %)
Appréciation DI	208 (0,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	208 (0,1 %)
Institutionnalisation	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Les gestes didactiques, tous DI confondus, sont convoqués dans cet ordre de fréquence (du plus fréquent au moins fréquent) :

- 1) étayage du processus interprétatif
- 2) retour au texte
- 3) enseignement de savoirs et d'habiletés
- 4) effacement
- 5) validation/invalidation des interprétations
- 6) aménagement de l'aire interprétative
- 7) appréciation du DI
- 8) institutionnalisation

D'abord, le geste d'**étayage** correspond à 70,5 % de tous les gestes convoqués dans les DI. La définition de ce geste est très large par rapport à celle des autres gestes. Il est informé, par ordre d'importance, par les interactions suivantes : distribution de la parole, demande de clarification, relance et répétition. Pour les DI sur *Bleuets et abricots*, du fait de l'augmentation de la fréquence du retour au texte, l'étayage est dominant, mais tout de même moins convoqué que dans les autres DI (56 % contre 73,7 % pour *Inconnu à cette adresse* et 79,1 % pour *Incendies*).

Le geste de **retour au texte** est le deuxième en fréquence après l'étayage. Il apparaît comme un geste structurant du DI, mais avec des variations d'un DI à l'autre et d'une œuvre à l'autre. Tout comme le geste de validation, il va croissant, mais de façon plus marqué.

Dans les DI sur *Incendies* et sur *Bleuets et abricots*, le geste de retour au texte est majoritaire après l'étayage : dans ce deuxième DI, il correspond à 21,3 % de tous les gestes convoqués, alors qu'il représente seulement 3,9 % des gestes dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*. Nous croyons qu'il s'agit là d'un effet de l'œuvre poétique, qui engage à citer davantage le texte et à le commenter. De plus, une enseignante (Béatrice) consacre une partie longue du DI sur *Bleuets et abricots* (51,5 %) à écouter les élèves qui lisent des extraits qui les ont touchés, à l'image d'une activité expérimentée en formation. Cela peut avoir un impact sur le haut pourcentage du retour au texte observé pour ce DI.

Le geste d'**enseignement de savoirs et d'habiletés** occupe la troisième position des gestes les plus fréquemment convoqués. Il est triplement présent dans le DI sur *Inconnu à cette adresse* (10,4 %) par rapport au DI sur *Incendies* (3,5 %), et doublement représenté dans le DI sur *Bleuets et abricots* (7,2 %) par rapport au DI sur *Incendies*. Deux éléments semblent expliquer la prévalence de ce geste dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*. Le premier concerne un effet de l'œuvre : le contexte sociohistorique d'*Inconnu à cette adresse* (celui de la montée du nazisme) est hautement didactisé dans les ressources en ligne, il fait partie du programme d'histoire de quatrième secondaire (Fanny a d'ailleurs initié une collaboration avec sa collègue enseignante d'histoire) et il est d'un grand intérêt pour les élèves aux dires des enseignantes. D'ailleurs, les entrevues pré nous indiquent que toutes les enseignantes sans exception ont enseigné des savoirs relatifs au contexte historique de la montée du nazisme, de la propagande antisémite et de la persécution des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale préalablement au débat sur *Inconnu à cette adresse*. Cela semble s'être poursuivi dans les DI. Un scénario similaire se produit avec *Bleuets et abricots*, mais dans ce cas-ci, les savoirs enseignés portent principalement sur l'auteure. Par comparaison, les enseignantes ont admis moins connaître le contexte du conflit israélo-palestinien, et même si l'on devine que c'est dans ces conjonctures qu'a lieu *Incendies*, la pièce ne confirme ni lieu ni époque. Par ailleurs, le fait qu'*Inconnu à cette adresse* ait été le premier DI mené par la plupart des enseignantes peut justifier une plus grande insistance sur l'enseignement de savoirs et d'habiletés didactiques (sur l'activité de DI, notamment) : c'est également le cas avec le DI sur *Bleuets et abricots*, pour lequel les enseignantes, considérant la complexité de l'œuvre, ont vraisemblablement voulu rappeler aux élèves des savoirs relatifs à l'interprétation.

Le geste d'**effacement** est plus représenté dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* qui ont, chez la plupart des enseignantes, été menés en premier. Ce geste tend à s'estomper au fil des DI, possiblement sous l'influence des chercheuses : dans les entrevues post des premiers DI, les enseignantes disaient se retenir de parler. Les chercheuses les ont encouragées à ne pas se censurer. La moins grande importance du geste d'effacement dans les DI sur *Incendies* et sur *Bleuets et abricots* peut aussi s'expliquer par l'augmentation des gestes de validation/invalidation des interprétations et de retour au texte.

Relativement peu fréquente à l'échelle du geste, la **validation/invalidation des interprétations** s'observe aussi au niveau des interactions langagières, de façon plus ponctuelle, mais certainement plus fréquente. Ce geste va croissant (par rapport aux autres gestes) dans les DI : de peu

représenté dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, il l'est davantage dans les DI sur *Incendies* et encore plus dans les DI sur *Bleuets et abricots*. Ce geste gagne à être analysé en relation avec le geste de retour au texte : nous croyons en effet que les enseignantes usent tantôt de l'un tantôt de l'autre (certaines usent uniquement de l'un ou de l'autre), mais avec une intention similaire, celle de valider ou d'invalidier des interprétations. Comme les deux gestes vont croissants d'un débat à l'autre, nous faisons l'hypothèse d'une progression des enseignantes en ce qui concerne la clarification des interprétations qui sont recevables et de celles qui ne le sont pas. Une plus grande aisance liée à l'expérience des premiers DI peut également expliquer qu'elles se permettent davantage d'intervenir pour signaler aux élèves des dérives ou des réussites quant à leurs interprétations.

À ce propos, certaines enseignantes ont exprimé, dans leurs entrevues, un malaise à invalider les interprétations qu'elles jugent non recevables : celui-ci peut être lié à leur compréhension de ce qu'est l'interprétation (difficilement contestable, car se fondant sur la polysémie du texte et sur la pluralité des réponses recevables) ou à un primat de la parole des élèves sur leurs propos. Colette mentionne ainsi dans la troisième entrevue que selon elle, il n'y a pas de mauvaises réponses dans un DI et que toutes les interprétations se valent si elles sont appuyées sur des éléments du texte. Hélène, quant à elle, soulève son hésitation à donner des rétroactions négatives par peur de « brimer » ou d'« écraser » les élèves : elle considère que l'activité confronte déjà suffisamment ceux-ci, qui acceptent de se soumettre au « regard de l'autre ».

La plupart des enseignantes considèrent que les interprétations formulées par les élèves pendant les DI étaient recevables : or, il arrive qu'elles confient avoir trouvé certaines interprétations non recevables, mais s'être abstenues de les invalider pendant l'activité. Gabrielle, par exemple évoque cette impression dans deux des trois entrevues que nous avons menées avec elle : selon elle, ce sont les élèves qui auraient dû intervenir en remettant en cause les interprétations fautives de leurs pairs, et elle dit ne pas comprendre pourquoi ils ne l'ont pas fait. Dans le même esprit, Delphine, finalement, affirme qu'à certains moments, elle avait de la difficulté à dire si les interprétations étaient recevables, car elle ne le savait pas elle-même : elle se référait alors aux élèves en les incitant à retourner à l'œuvre littéraire.

Béatrice, finalement, mentionne son « malaise » à intervenir quand les élèves formulaient des interprétations « farfelues », une situation que nous associons à son manque d'expérience du DI et à sa confiance fragile en lien avec sa participation à la recherche : elle dit avoir eu l'impression de « pédaler », s'est demandé « ce qu'il aurait fallu qu'elle dise », alors qu'elle considérait que les élèves « disaient n'importe quoi ».

Ayant émergé de façon inductive lors du codage, les gestes d'**aménagement de l'aire interprétative** et d'**appréciation du DI** comptent respectivement pour 2,7 % et 0,1 % dans l'ensemble des DI : ils constituent toujours les parties liminaires de la séance, introductive et conclusive.

Nous remarquons que le geste d'**aménagement de l'aire interprétative** est doublement représenté dans les DI sur *Bleuets et abricots*. La difficulté exprimée avec la poésie (difficulté ressentie par les élèves et certaines enseignantes) semble justifier ces introductions plus conséquentes. Ainsi en est-il pour Anne, Delphine et Fanny, qui profitent de ce moment introductif pour rassurer les élèves qui auraient moins bien compris le recueil : « Si vous avez l'impression aussi par rapport à *Bleuets et Abricots*, plus spécifiquement, vous avez l'impression de n'avoir rien compris, ben validez

avant-midi : “Moi, je n’ai rien compris parce que, euh, il n’y avait rien, euh, sur lequel j’accrochais”. Ou, tu sais, vous pouvez y aller aussi, euh, donc on peut s’aider à comprendre. » (Fanny, DI sur *Bleuets et abricots*). Voici un autre exemple, extrait du DI de Delphine : « Je le sais que vous pas particulièrement aimé l’œuvre, mais en même temps, quand on comprend rien, on n’aime pas ça ou on n’aime pas ça parce qu’on comprend rien ou on ne comprend rien, ce qui fait qu’on n’aime pas ça. Fait que arrêtez de stresser, si vous prenez la parole pour parler d’une strophe que vous avez aimé, que vous avez comprise, qui vous a parlé, ben ça sera ça. Maintenant, on est là pour essayer de comprendre ensemble aussi. » (Delphine, DI sur *Bleuets et abricots*). Dans l’entrevue post, Delphine revient d’ailleurs sur l’importance pour elle de cette mise en contexte longue effectuée avant le DI (sur le fait de se laisser toucher par la poésie, notamment).

Dans les cas d’Elvire, de Gabrielle et d’Hélène, cela peut être mis en lien avec le fait qu’il s’agit du troisième débat réalisé et que les enseignantes sont mieux à même d’identifier leurs attentes par rapport au déroulement de l’activité à leurs élèves. De fait, ces enseignantes s’appuient sur leur expérience des DI précédents pour orienter leurs élèves quant au fonctionnement attendu : « [...] ça va fonctionner de la même façon que ça a fonctionné pour *Incendies* sauf que cette fois-ci on a travaillé par thèmes » (Hélène, DI sur *Bleuets et abricots*).

Le geste d’**appréciation du DI** n’apparaît qu’en lien avec *Inconnu à cette adresse*. Il n’est attribuable, comme nous le verrons dans les tableaux subséquents, qu’à une enseignante (Anne), laquelle a interrogé ses élèves sur leur appréciation de l’activité à la demande des chercheuses lors de la première collecte de données.

Finalement, aucune occurrence de **l’institutionnalisation** n’est observée. Ce résultat est convergent avec les résultats obtenus dans le cadre de deux autres projets de recherche en didactique du français, le GRAFELIT et le TALC. Il est plausible que des gestes identifiés par d’autres chercheurs dans des unités temporelles plus larges, comme la séquence didactique, n’apparaissent pas dans nos données, puisque nous ne filmons et n’analysons que la séance à laquelle prend place le DI. Ainsi en est-il de l’institutionnalisation, qui pourrait être un geste mobilisé en amont ou en aval du DI filmé. Le choix de l’unité temporelle analysée détermine donc en partie la pertinence d’un geste, en tant que catégorie d’analyse et non en tant qu’intention didactique, dans le contexte particulier de chaque recherche.

3.2. Analyse des gestes didactiques selon leur fréquence en nombre de mots et en pourcentages par enseignante (« orientée site »)

Question

– Quels sont les gestes didactiques les plus fréquents et les moins fréquents par enseignante, toutes œuvres confondues?

Le Tableau 16 présente la fréquence des gestes didactiques par enseignante, toutes œuvres confondues, et ce, en nombre de mots et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage du corpus consacré à un geste pour chacune des enseignantes. Par

exemple, le geste de retour au texte représente 25,9 % de tous les gestes mobilisés par Béatrice dans l'ensemble de ses DI. La couleur des cases correspond au rang des gestes : 1) bleu foncé; 2) bleu clair; 3) orange. Les cases des gestes non convoqués sont grisées.

Tableau 16. Fréquence des gestes didactiques par enseignante (en nombre de mots et en pourcentage)

Variable : geste/Site : enseignante

	Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
1 : Étayage	15 174 (65 %)	22 321 (60,3 %)	19 307 (62,3 %)	27 798 (68,3 %)	25 297 (72,3 %)	22 881 (75,3 %)	26 073 (88 %)	15 571 (73 %)
2 : Retour au texte	522 (3,7 %)	7195 (25,9 %)	3410 (11,3 %)	6761 (15,8 %)	2241 (13,1 %)	2087 (6,6 %)	620 (2,2 %)	2268 (6,7 %)
3 : Enseignement SH	3942 (13 %)	2679 (7,2 %)	4610 (14,2 %)	3246 (7,8 %)	1570 (4,1 %)	701 (2,2 %)	0 (0 %)	688 (3,24 %)
4 : Effacement	1009 (3 %)	1321 (4,9 %)	3122 (10,2 %)	560 (1,4 %)	2913 (7,4 %)	2373 (7,9 %)	3669 (8,5 %)	78 (0,4 %)
5 : Validation/invalidation INT	1903 (10 %)	1329 (3,3 %)	602 (1,8 %)	997 (2,3 %)	1367 (4,5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2251 (10,6 %)
6 : Aménagement aire INT	887 (4,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1834 (4,4 %)	844 (2,9 %)	2426 (8 %)	258 (1,3 %)	439 (2,1 %)
7 : Appréciation DI	208 (0,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
8 : Institutionnalisation	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Le Tableau 16.1 présente le nombre de gestes différents observés pour chacune des enseignantes. La deuxième ligne du tableau expose les mêmes résultats, mais en excluant les gestes pour lesquelles les enseignantes consacrent moins de 300 mots.

Tableau 16.1. Nombre de gestes différents observés par enseignante

	Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
Gestes différents observés	7	5	5	6	6	5	4	6
Gestes différents (à l'exception des moins de 300 mots)	6	5	5	6	6	5	3	5

Question

– Quels sont les gestes didactiques les plus fréquents et les moins fréquents par enseignante en fonction des œuvres?

Le Tableau 17 présente la fréquence des gestes didactiques par enseignante et par œuvre. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage consacré à un geste par rapport aux autres gestes, par œuvre et par enseignante. Par exemple, Anne consacre 2,5 % de son DI sur

Inconnu à cette adresse à l'aménagement de l'aire interprétative et 55,3 % du même DI à l'étagage. Les Tableaux 17.1 à 17.8 reprennent ces données pour chacune des enseignantes et sont assortis d'observations et d'hypothèses explicatives.

Légende :

Effet œuvre : <i>Bleuets et abricots</i> sur l' étagage (diversification des gestes donc étagage en baisse chez toutes les enseignantes, sauf Fanny)
Effet œuvre : <i>Inconnu à cette adresse</i> sur l' enseignement de savoirs et d'habiletés
Effet œuvre : <i>Bleuets et abricots</i> sur le retour au texte
Effet prof + effet œuvre : retour au texte pour Béatrice (51,5 %)
Effet prof : aménagement de l'aire interprétative pour Anne et Fanny
Effet œuvre + effet prof : effacement dans <i>Inconnu à cette adresse</i> , DI mené en premier par la plupart des enseignantes + chez Elvire et Fanny
Geste non mobilisé

Tableau 17. Fréquence des gestes didactiques par enseignante en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre/Site : enseignante

		Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
1.Étagage	ICA	6142 (55,3 %)	7105 (57,7 %)	9535 (79,7 %)	11 701 (88,9 %)	12 670 (77,9 %)	7630 (79,4 %)	10 646 (74,4 %)	S.O.
	INC	6010 (75,9 %)	11 946 (78,5 %)	7304 (83,2 %)	9900 (73,5 %)	7627 (76 %)	7386 (68,6 %)	8872 (93,5 %)	9284 (86,7 %)
	BEA	3022 (63,9 %)	3270 (44,8 %)	2468 (23,9 %)	6197 (42,6 %)	5000 (63 %)	7865 (77,9 %)	6555 (96,2 %)	6287 (59,4 %)
2.Retour au texte	ICA	0 (0 %)	2264 (18,4 %)	510 (4,3 %)	0 (0 %)	306 (1,9 %)	415 (4,3 %)	0 (0 %)	S.O.
	INC	0 (0 %)	1174 (7,7 %)	975 (11,1 %)	1530 (11,4 %)	0 (0 %)	1672 (15,5 %)	620 (6,5 %)	274 (2,6 %)
	BEA	522 (11 %)	3757 (51,5 %)	1925 (18,7 %)	5231 (35,9 %)	1935 (24,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1994 (18,8 %)
	ICA	2974 (26,8 %)	2679 (21,7 %)	1619 (13,5 %)	902 (6,9 %)	1068 (6,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	INC	968 (12,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1042 (7,7 %)	258 (2,6 %)	513 (4,8 %)	0 (0 %)	234 (2,2 %)

3. Enseignement de savoirs et d'habiletés	BEA	0 (0 %)	0 (0 %)	2991 (29 %)	1302 (9 %)	244 (3,1 %)	188 (1,9 %)	0 (0 %)	454 (4,3 %)
4.Effacement	ICA	1009 (9,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	560 (4,3 %)	1945 (12 %)	784 (8,2 %)	3669 (25,6 %)	S.O.
	INC	0 (0 %)	1163 (7,6 %)	499 (5,7 %)	0 (0 %)	774 (7,7 %)	457 (4,3 %)	0 (0 %)	78 (0,7 %)
	BEA	0 (0 %)	158 (2,2 %)	2623 (25,4 %)	0 (0 %)	194 (2,5 %)	1132 (11,2 %)	0 (0 %)	(0 %)
5. Validation /invalidation des INT	ICA	397 (3,6 %)	275 (2,2 %)	300 (2,5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	INC	640 (8,1 %)	945 (6,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1367 (13,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	842 (7,9 %)
	BEA	866 (18,3 %)	109 (1,5 %)	302 (2,9 %)	997 (6,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1409 (13,3 %)
6.Aménagement aire INT	ICA	272 (2,5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	285 (1,8 %)	782 (8,1 %)	0 (0 %)	S.O.
	INC	296 (3,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1006 (7,5 %)	0 (0 %)	737 (6,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	BEA	319 (6,8 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	828 (5,7 %)	559 (7,1 %)	907 (9 %)	258 (3,8 %)	439 (4,2 %)
7.Appréciation DI	ICA	208 (1,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	INC	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Tableau 17.1. Fréquence des gestes didactiques d'Anne en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre/Site : enseignante

Anne		
1.Étayage	ICA	6142 (55,3 %)
	INC	6010 (75,9 %)
	BEA	3022 (63,9 %)
2.Retour au texte	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	522 (11 %)
3. Enseignement de savoirs et d'habiletés	ICA	2974 (26,8 %)
	INC	968 (12,2 %)
	BEA	0 (0 %)
4.Effacement	ICA	1009 (9,1 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)
5. Validation /invalidation des INT	ICA	397 (3,6 %)
	INC	640 (8,1 %)
	BEA	866 (18,3 %)
6.Aménagement aire INT	ICA	272 (2,5 %)
	INC	296 (3,7 %)
	BEA	319 (6,8 %)
7.Appréciation DI	ICA	208 (1,9 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)

Pour Anne, nous consignons les observations et les hypothèses explicatives suivantes :

– Le pourcentage accordé à l'aménagement de l'aire interprétative est en augmentation d'un DI à l'autre.

- Le pourcentage accordé à la validation/invalidation des interprétations est en augmentation d'un DI à l'autre, il est d'ailleurs le troisième geste en ordre d'importance chez Anne : dans la première entrevue post, Anne a exprimé une inquiétude par rapport à son implication dans le DI (en nous mentionnant qu'elle s'était empêchée d'intervenir, ce qui se traduit notamment par la présence du geste d'effacement observé uniquement dans ce premier DI). Nous lui avons répondu qu'elle pouvait tout à fait prendre la parole pendant l'activité.
- La variété des gestes va en diminuant d'un DI à l'autre (dans *Inconnu à cette adresse*, Anne convoque 7/8 gestes, dans *Incendies*, 4/8 gestes et dans *Bleuets et abricots*, 3/8 gestes. La plus grande aisance déclarée de l'enseignante avec *Inconnu à cette adresse* est un élément qui peut expliquer une plus grande variété de gestes convoqués lors du DI sur cette œuvre.
- Chez Anne, le retour au texte n'apparaît que dans le DI sur *Bleuets et abricots*.

Tableau 17.2. Fréquence des gestes didactiques de Béatrice en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre/Site : enseignante

Béatrice		
1.Étayage	ICA	7105 (57,7 %)
	INC	11 946 (78,5 %)
	BEA	3270 (44,8 %)
2.Retour au texte	ICA	2264 (18,4 %)
	INC	1174 (7,7 %)
	BEA	3757 (51,5 %)
3. Enseignement de savoirs et d’habiletés	ICA	2679 (21,7 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)
4.Effacement	ICA	0 (0 %)
	INC	1163 (7,6 %)
	BEA	158 (2,2 %)
5. Validation /invalidation des INT	ICA	275 (2,2 %)
	INC	945 (6,2 %)
	BEA	109 (1,5 %)
6.Aménagement aire INT	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)
7.Appréciation DI	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)

Pour Béatrice, nous consignons les observations et les hypothèses explicatives suivantes :

– Comme chez la plupart des enseignantes, on n’observe pas d’aménagement de l’aire interprétative (ouverture) ni d’appréciation du DI (clôture) chez Béatrice : dans son cas, l’absence d’aménagement de l’aire interprétative peut s’expliquer par la grande préparation qu’elle a réalisée avec

ses élèves : par exemple, pour le DI sur *Inconnu à cette adresse*, l'enseignante nous a admis avoir réalisé une « pratique » avant notre venue pour la captation vidéo.

– Dans le DI sur *Bleuets et abricots*, le retour au texte (51,5 %) surpasse même l'étayage, ce qui constitue une irrégularité, même si le retour au texte est généralement plus fréquent dans les DI portant sur cette œuvre. Béatrice est détentrice d'une formation en études littéraires et s'est dite très inconfortable avec la poésie qui est un genre qu'elle n'apprécie pas : le retour au texte peut ainsi relever d'un terrain connu et rassurant dans ce contexte. Par ailleurs, Béatrice reprend l'activité réalisée en formation dans laquelle elle demande aux élèves de lire des passages touchants du recueil, une façon de procéder qui explique la prégnance de ce geste.

– Le seul DI dans lequel Béatrice recourt au geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés est celui qui porte sur *Inconnu à cette adresse*. Béatrice nous a confié qu'elle est très intéressée par le contexte de la Deuxième Guerre mondiale, qu'elle connaît bien, contrairement aux autres contextes des œuvres : elle mentionne ainsi explicitement ne pas bien connaître le contexte de la guerre au Liban et ne pas être particulièrement curieuse des enjeux autochtones.

Tableau 17.3. Fréquence des gestes didactiques de Colette en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre/Site : enseignante

Colette		
1.Étayage	ICA	9535 (79,7 %)
	INC	7304 (83,2 %)
	BEA	2468 (23,9 %)
2.Retour au texte	ICA	510 (4,3 %)
	INC	975 (11,1 %)
	BEA	1925 (18,7 %)
3. Enseignement de savoirs et d’habiletés	ICA	1619 (13,5 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	2991 (29 %)
4.Effacement	ICA	0 (0 %)
	INC	499 (5,7 %)
	BEA	2623 (25,4 %)
5. Validation /invalidation des INT	ICA	300 (2,5 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	302 (2,9 %)
6.Aménagement aire INT	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)
7.Appréciation DI	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)

Pour Colette, nous consignons les observations et les hypothèses explicatives suivantes :

– Comme chez la plupart des enseignantes, on n’observe pas d’aménagement de l’aire interprétative (ouverture) ni d’appréciation du DI (clôture) chez Colette : cette enseignante intègre les phrases liminaires tout au long de ses DI.

- L’effacement fait un bond de 0 % dans le DI sur *Inconnu à cette adresse* à 25 % dans le DI sur *Bleuets et abricots* (second DI mené par Colette) : cela nous apparaît comme une intention didactique conscientisée, car dans les entrevues, l’enseignante exprime l’importance pour elle de laisser davantage d’autonomie à ses élèves d’un DI à l’autre.
- Dans le DI sur *Bleuets et abricots*, Colette recourt au geste d’enseignement de savoirs et d’habiletés dans une proportion très importante qui prime même les gestes d’étayage et de retour au texte. Cela vient renforcer l’hypothèse, déjà esquissée, selon laquelle les enseignantes enseignent davantage les savoirs et habiletés liés à des thématiques qu’elles connaissent et qu’elles apprécient : Colette nourrit un grand intérêt pour les enjeux autochtones et connaît bien le contexte historicopolitique des Premières Nations.
- Dans le DI sur *Incendies*, le troisième que Colette a mis en œuvre, l’enseignante ne mobilise ni le geste de validation/invalidation des interprétations ni le geste d’enseignement de savoirs et d’habiletés.

Tableau 17.4. Fréquence des gestes didactiques de Delphine en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre/Site : enseignante

Delphine		
1.Étayage	ICA	11 701 (88,9 %)
	INC	9900 (73,5 %)
	BEA	6197 (42,6 %)
2.Retour au texte	ICA	0 (0 %)
	INC	1530 (11,4 %)
	BEA	5231 (35,9 %)
3. Enseignement de savoirs et d’habiletés	ICA	902 (6,9 %)
	INC	1042 (7,7 %)
	BEA	1302 (9 %)
4.Effacement	ICA	560 (4,3 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)
5. Validation /invalidation des INT	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	997 (6,9 %)
6.Aménagement aire INT	ICA	0 (0 %)
	INC	1006 (7,5 %)
	BEA	828 (5,7 %)
7.Appréciation DI	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)

Pour Delphine, nous consignons les observations et les hypothèses explicatives suivantes :

– L’étayage est un geste largement dominant chez Delphine. Il n’y a que dans le DI portant sur *Bleuets et abricots* que Delphine mobilise le geste de validation/invalidation des interprétations. Dans le même sens, elle ne fait aucun retour au texte dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*. Il est

propice de se pencher sur les interactions langagières propres à cette enseignante pour mieux saisir comment elle valide ou infirme les interprétations formulées par les élèves.

Tableau 17.5. Fréquence des gestes didactiques d’Elvire en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre/Site : enseignante

Elvire		
1.Étayage	ICA	12 670 (77,9 %)
	INC	7627 (76 %)
	BEA	5000 (63 %)
2.Retour au texte	ICA	306 (1,9 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	1935 (24,4 %)
3. Enseignement de savoirs et d’habiletés	ICA	1068 (6,6 %)
	INC	258 (2,6 %)
	BEA	244 (3,1 %)
4.Effacement	ICA	1945 (12 %)
	INC	774 (7,7 %)
	BEA	194 (2,5 %)
5. Validation /invalidation des INT	ICA	0 (0 %)
	INC	1367 (13,6 %)
	BEA	0 (0 %)
6.Aménagement aire INT	ICA	285 (1,8 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	559 (7,1 %)
7.Appréciation DI	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)

Pour Elvire, nous consignons les observations et les hypothèses explicatives suivantes :

– Entre le premier DI d’Elvire, sur *Inconnu à cette adresse* et son dernier DI, l’effacement va décroissant : cela peut être mis en lien avec le niveau de complexité des œuvres qui augmente, même si l’expérience de l’enseignante et des élèves de l’activité augmente aussi.

- La validation/invalidation des interprétations est présente uniquement dans le DI portant sur *Incendies* : en contrepartie, c'est également le seul DI où il n'y a aucun retour au texte. Les données suggèrent que les enseignantes recourent tantôt à la validation/invalidation des interprétations tantôt au retour au texte pour confirmer ou infirmer les interprétations formulées par les élèves. Le geste mobilisé diffère, mais l'intention nous semble la même, à savoir valider ou invalider les propos des élèves, en référant au texte ou non.
- L'enseignement de savoirs et d'habiletés est présent dans *Inconnu à cette adresse*, moins dans *Incendies* et encore moins dans *Bleuets et abricots*. Comme mentionné précédemment, le contexte de la Seconde Guerre mondiale suscite un grand intérêt chez les élèves et les enseignantes, qui le connaissent relativement bien. Or, en ce qui concerne *Bleuets et abricots*, Elvire mentionne que même si elle a grandi tout près d'une réserve autochtone, elle nourrissait, préalablement au travail sur l'œuvre, des préjugés que ce dernier a contribué à infléchir.
- Le retour au texte fait un bond considérable dans le DI d'Elvire portant sur *Bleuets et abricots*, ce qui peut être attribuable à un effet de l'œuvre poétique qui semble induire davantage de retour au texte (l'augmentation du retour au texte dans les DI sur *Bleuets et abricots* s'observe chez toutes les enseignantes).

Tableau 17.6. Fréquence des gestes didactiques de Fanny en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre/Site : enseignante

Fanny		
1.Étayage	ICA	7630 (79,4 %)
	INC	7386 (68,6 %)
	BEA	7865 (77,9 %)
2.Retour au texte	ICA	415 (4,3 %)
	INC	1672 (15,5 %)
	BEA	0 (0 %)
3. Enseignement de savoirs et d’habiletés	ICA	0 (0 %)
	INC	513 (4,8 %)
	BEA	188 (1,9 %)
4.Effacement	ICA	784 (8,2 %)
	INC	457 (4,3 %)
	BEA	1132 (11,2 %)
5. Validation /invalidation des INT	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)
6.Aménagement aire INT	ICA	782 (8,1 %)
	INC	737 (6,9 %)
	BEA	907 (9 %)
7.Appréciation DI	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)

Pour Fanny, nous consignons les observations et les hypothèses explicatives suivantes :

- Fanny est la seule enseignante qui mobilise systématiquement le geste d'aménagement de l'aire interprétative; c'est d'ailleurs son geste dominant, après l'étayage. Ceci peut être mis en lien avec le fait que Fanny enseigne à des élèves de troisième secondaire : à quelques reprises lors des entrevues, l'enseignante mentionne que le niveau de ses élèves exige de sa part un accompagnement plus soutenu.
- Fanny mobilise très peu le geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés, et elle n'y recourt pas du tout dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*, ce qui constitue une irrégularité. Le temps très long accordé à la préparation aux DI par Fanny (correspondance avec les élèves du groupe de Gabrielle, visite de l'enseignante en histoire en amont du DI pour introduire la Seconde Guerre mondiale, etc.) peut expliquer la moindre nécessité d'enseigner les savoirs lors même des DI.
- Fanny ne convoque pas le geste de validation/invalidation des interprétations dans ses DI. De même, on ne retrouve pas chez cette enseignante le geste de retour au texte dans le DI sur *Bleuets et abricots*, et on le retrouve très peu dans ses autres DI, ce qui relève également d'une irrégularité. Les discussions soutenues dans la classe de Fanny donnent régulièrement l'impression d'un « hors-texte » en raison de leur nature plus politique, voire polémique. À l'occasion de la formation, Fanny s'est dite très préoccupée par la politique, et dans les entretiens, elle a mentionné à quelques reprises l'importance pour elle de « susciter le débat » et de parvenir, ultimement, à un consensus.

Tableau 17.7. Fréquence des gestes didactiques de Gabrielle en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre/Site : enseignante

Gabrielle		
1.Étayage	ICA	10 646 (74,4 %)
	INC	8872 (93,5 %)
	BEA	6555 (96,2 %)
2.Retour au texte	ICA	0 (0 %)
	INC	620 (6,5 %)
	BEA	0 (0 %)
3. Enseignement de savoirs et d’habiletés	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)
4.Effacement	ICA	3669 (25,6 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)
5. Validation /invalidation des INT	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)
6.Aménagement aire INT	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	258 (3,8 %)
7.Appréciation DI	ICA	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)

Pour Gabrielle, nous consignons les observations et les hypothèses explicatives suivantes :

– Gabrielle recourt presque exclusivement au geste d’étayage dans ses trois DI (dans une proportion de 74 % dans *Inconnu à cette adresse*, 94 % dans *Incendies* et 96 % dans *Bleuets et abricots*). Comme cette situation est applicable aux trois DI, elle pointe vers un « effet enseignant »

davantage que vers un « effet œuvre ». L'enseignante s'efface dans une proportion de près de 26 % dans son DI sur *Inconnu à cette adresse* : or, ce geste n'est observé que dans le DI sur cette œuvre.

– Gabrielle est l'enseignante chez qui nous observons une moins grande variété de gestes didactiques : de fait, dans l'ensemble de ses DI, elle ne convoque que 4/8 gestes : à aucun moment elle ne mobilise les gestes d'enseignement de savoirs et d'habiletés et de validation/invalidation des interprétations; elle mobilise très peu le geste de retour au texte dans *Inconnu* et pas du tout dans *Inconnu à cette adresse* et *Bleuets et abricots*. Il sera pertinent de se demander comment les interprétations sont validées par cette enseignante, considérant que ce n'est ni au moyen du retour au texte ni en faisant appel aux savoirs.

Tableau 17.8. Fréquence des gestes didactiques d'Hélène en fonction des œuvres (en nombre de mots et en pourcentages)

Variable : geste/Cas : œuvre/Site : enseignante

Hélène		
1.Étayage	ICA	S.O.
	INC	9284 (86,7 %)
	BEA	6287 (59,4 %)
2.Retour au texte	ICA	S.O.
	INC	274 (2,6 %)
	BEA	1994 (18,8 %)
3. Enseignement de savoirs et d'habiletés	ICA	S.O.
	INC	234 (2,2 %)
	BEA	454 (4,3 %)
4.Effacement	ICA	S.O.
	INC	78 (0,7 %)
	BEA	(0 %)
5. Validation /invalidation des INT	ICA	S.O.
	INC	842 (7,9 %)
	BEA	1409 (13,3 %)
6.Aménagement aire INT	ICA	S.O.
	INC	0 (0 %)
	BEA	439 (4,2 %)
7.Appréciation DI	ICA	S.O.
	INC	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)

Pour Hélène, nous consignons les observations et les hypothèses explicatives suivantes :

– Il est difficile de commenter les données recueillies avec Hélène et de les mettre en perspective avec celles des autres enseignantes puisqu'elle n'a mené que deux DI sur trois pour des raisons circonstancielles.

- C’est chez Hélène que le geste d’effacement est le moins représenté.
- On constate également que le geste de retour au texte est significativement plus important dans son DI sur *Bleuets et abricots* que dans son DI sur *Incendies*.

3.3. Analyse des gestes didactiques selon leur fréquence en nombre de mots et en pourcentages par œuvre (« orientée cas »)

Question

- Quels sont les effets des œuvres sur les gestes didactiques mobilisés?

Pour identifier quels sont les gestes dominants par œuvres, nous analysons quatre aspects :

- 1) l’empan du geste didactique en nombre de mots (dans tout le corpus et par enseignante : voir Tableau 5);
- 2) le rang du geste (par rapport aux autres gestes) pour chaque enseignante;
- 3) la représentativité du geste par œuvre (toutes enseignantes confondues);
- 4) la séquentialité des gestes dans les scénarios (par œuvres)

Les Tableaux 18, 19 et 20 présentent la fréquence des gestes didactiques par œuvre en fonction des enseignantes. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage consacré à un geste par rapport aux autres gestes, par enseignante. Par exemple, le Tableau 8 nous indique qu’Anne n’a fait aucun retour au texte dans son DI sur *Inconnu à cette adresse*. La couleur des cases correspond au rang des gestes : 1) bleu foncé; 2) bleu clair; 3) orange foncé; 4) orange clair. Les cases des gestes non convoqués sont grisées.

Tableau 18. Fréquence des gestes didactiques convoqués dans *Inconnu à cette adresse* en fonction des enseignantes

Cas : œuvre ICA /Variable : geste/Site : enseignante

		Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
ICA	Étayage	6142 (55,3 %)	7105 (57,7 %)	9535 (79,7 %)	11 701 (88,9 %)	12 670 (77,9 %)	7630 (79,4 %)	10 646 (74,4 %)	S.O.
	Retour au texte	0 (0 %)	2264 (18,4 %)	510 (4,3 %)	0 (0 %)	306 (1,9 %)	415 (4,3 %)	0 (0 %)	S.O.
	Enseignement SH	2974 (26,8 %)	2679 (21,7 %)	1619 (13,5 %)	902 (6,9 %)	1068 (6,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	Effacement	1009 (9,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	560 (4,3 %)	1945 (12 %)	784 (8,2 %)	3669 (25,6 %)	S.O.
	Val./inv. des INT	397 (3,6 %)	275 (2,2 %)	300 (2,5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.
	Aménagement INT	272 (2,5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	285 (1,8 %)	782 (8,1 %)	0 (0 %)	S.O.
	Appréciation DI	208 (1,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	S.O.

Empan

Ordre d'importance des gestes didactiques en nombre de mots pour *Inconnu à cette adresse* :

- 1) étayage
- 2) enseignement de savoirs et d'habiletés
- 3) retour au texte
- 4) effacement
- 5) aménagement de l'aire interprétative

Rang

Pour *Inconnu à cette adresse*, le rang n'est pas identique à celui du corpus global, c'est-à-dire que **l'enseignement de savoirs et d'habiletés et l'effacement priment le retour au texte**.

- L'**étagage** est le geste le plus convoqué chez toutes les enseignantes.
- Arrivent en second **l'enseignement de savoirs et d'habiletés** (4 enseignantes) OU l'effacement (3 enseignantes).
- Le **retour au texte** est en 3^e position pour 4 enseignantes avec des nombres de mots faibles (en général entre 500-1000 mots).
- La **validation/invalidation des interprétations** est en 4^e position pour 3 enseignantes avec un nombre de mots inférieur à 500.
- L'**aménagement de l'aire interprétative** est en 5^e position pour 3 enseignantes avec un nombre de mots inférieur à 500.
- L'**appréciation du DI** concerne 1 enseignante.

Il y a une certaine uniformité des gestes principaux pour cette œuvre.

Représentativité

- L'étagage est présent dans 7/7 DI.
- L'enseignement de savoirs et d'habiletés est présent dans 5/7 DI.
- L'effacement est présent dans 5/7 DI.
- Le retour au texte est présent dans 4/7 DI.
- La validation/invalidation des interprétations est présente dans 3/7 DI.
- L'aménagement de l'aire interprétative est présent dans 3/7 DI.
- On voit se dessiner un « **effet prof** » : les 5 enseignantes qui s'effacent (Anne, Delphine, Elvire, Fanny et Gabrielle) font peu ou pas de retour au texte et de validation/invalidation des interprétations. 3/5 ne font aucun retour au texte et 4/5 aucune validation/invalidation des interprétations. Les autres en font très peu.

Pour *Inconnu à cette adresse*, l'étagage prime. Viennent ensuite deux groupes : celles qui enseignent et celles qui s'effacent. Le retour au texte et la validation/invalidation des interprétations sont faibles.

Tableau 19. Fréquence des gestes didactiques convoqués dans *Incendies* en fonction des enseignantes

Cas : œuvre INC/Variable : geste/Site : enseignante

		Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
INC	Étayage	6010 (75,9 %)	11 946 (78,5 %)	7304 (83,2 %)	9900 (73,5 %)	7627 (76 %)	7386 (68,6 %)	8872 (93,5 %)	9284 (86,7 %)
	Retour au texte	0 (0 %)	1174 (7,7 %)	975 (11,1 %)	1530 (11,4 %)	0 (0 %)	1672 (15,5 %)	620 (6,5 %)	274 (2,6 %)
	Enseignement SH	968 (12,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1042 (7,7 %)	258 (2,6 %)	513 (4,8 %)	0 (0 %)	234 (2,2 %)
	Effacement	0 (0 %)	1163 (7,6 %)	499 (5,7 %)	0 (0 %)	774 (7,7 %)	457 (4,3 %)	0 (0 %)	78 (0,7 %)
	Val./inv. des INT	640 (8,1 %)	945 (6,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1367 (13,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	842 (7,9 %)
	Aménagement INT	296 (3,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1006 (7,5 %)	0 (0 %)	737 (6,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Appréciation DI	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Empan

Ordre d'importance des gestes didactiques en nombre de mots pour *Incendies* :

- 1) étayage
- 2) retour au texte
- 3) validation/invalidation des interprétations
- 4) enseignement de savoirs et d'habiletés
- 5) effacement

Rang

- L'**étayage** est le geste le plus développé chez toutes les enseignantes, comme c'était le cas pour *Inconnu à cette adresse*.
- Arrive en second le **retour au texte**, pour 5 enseignantes.

- Pour la 3^e position, les résultats sont plus éclatés : pour 3 enseignantes, l’effacement, pour 1 enseignante, l’enseignement de savoirs et d’habiletés, pour 1 enseignante, l’aménagement de l’aire interprétative, pour 1 enseignante, la validation/invalidation des interprétations.
- Si l’on considère le nombre de mots, la **validation/invalidation des interprétations** arrive en 3^e position, suivie de l’enseignement de savoirs et d’habiletés, pour 4 enseignantes.
- L’**effacement** est bien moindre que pour *Inconnu à cette adresse*. Il n’est pas combiné à une absence de retour au texte ou de validation/invalidation des interprétations. Il concerne 4 enseignantes différentes par rapport à *Inconnu à cette adresse* (Béatrice, Colette, Elvire et Fanny) : il semble s’agir d’une autre forme d’effacement.
- L’**aménagement de l’aire interprétative** apparaît dans 3 DI (Anne, Delphine et Fanny).
- L’**appréciation du DI** ne concerne aucun DI.

Représentativité

- L’étayage est présent dans 8/8 DI.
- Le retour au texte est présent dans 6/8 DI.
- L’enseignement de savoirs et d’habiletés est présent dans 5/8 DI (ICA = 5/7).
- L’effacement est présent dans 5/8 DI, mais son rang est faible (entre 0,7 et 7,6 %).
- La validation/invalidation des interprétations est présente dans 4/8 DI avec un rang moyen (entre 6,2 et 13,6 %).
- L’aménagement de l’aire interprétative est présent dans 3/8 DI (empan très similaire à ICA pour Anne, Fanny et nouveau geste pour Béatrice).
- Dans 2/8 cas (Béatrice et Hélène), le retour au texte vient de pair avec la validation/invalidation des interprétations; dans 6/8 cas, c’est l’un ou l’autre des gestes qui est présent. Peut-il s’agir d’un « **effet prof** »?

Pour *Incendies*, l’étayage prime également par l’empan et la représentativité). Le deuxième geste en termes d’empan et de représentativité est le retour au texte, ce qui est conforme aux résultats de l’ensemble du corpus. Cependant, *Incendies* est la seule œuvre pour laquelle la validation/invalidation des interprétations apparaît au 3^e rang, suivie de l’enseignement de savoirs et d’habiletés. Par rapport à *Inconnu à cette adresse*, il y a donc moins d’enseignement de savoirs et d’habiletés et davantage de retour au texte et de validation/invalidation des interprétations. L’effacement, bien que présent dans 5/8 DI, n’apparaît qu’au 5^e rang pour l’empan. En d’autres termes, il est représenté, mais bref.

Tableau 20. Fréquence des gestes didactiques convoqués dans *Bleuets et abricots* en fonction des enseignantes

Cas : œuvre BEA/Variable : geste/Site : enseignante

		Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
BEA	Étayage	3022 (63,9 %)	3270 (44,8 %)	2468 (23,9 %)	6197 (42,6 %)	5000 (63 %)	7865 (77,9 %)	6555 (96,2 %)	6287 (59,4 %)
	Retour au texte	522 (11 %)	3757 (51,5 %)	1925 (18,7 %)	5231 (35,9 %)	1935 (24,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1994 (18,8 %)
	Enseignement SH	0 (0 %)	0 (0 %)	2991 (29 %)	1302 (9 %)	244 (3,1 %)	188 (1,9 %)	0 (0 %)	454 (4,3 %)
	Effacement	0 (0 %)	158 (2,2 %)	2623 (25,4 %)	0 (0 %)	194 (2,5 %)	1132 (11,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Val./inv. des INT	866 (18,3 %)	109 (1,5 %)	302 (2,9 %)	997 (6,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1409 (13,3 %)
	Aménagement INT	319 (6,8 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	828 (5,7 %)	559 (7,1 %)	907 (9 %)	258 (3,8 %)	439 (4,2 %)
	Appréciation DI	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Empan

- 1) étayage
- 2) retour au texte
- 3) enseignement de savoirs et d'habiletés
- 4) effacement
- 5) validation
- 6) aménagement de l'aire interprétative

Si l'on considère l'empan, l'ordre d'importance des gestes pour *Bleuets et abricots* est exactement similaire à celui du corpus en général. Par rapport aux autres œuvres, on note une **diversification des gestes** dans les DI sur cette œuvre.

- Bien que premier pour le rang, l'**étayage** a un empan plus faible (56 % contre 73,7 % pour *Inconnu à cette adresse* et 79,1 % pour *Incendies*). En effet, la diversification des gestes a pour effet que l'étayage occupe moins de temps de parole, ce qui se traduit par un nombre de mots inférieurs.
- Après l'étayage, le **retour au texte** se maintient en 2^e position (comme c'était le cas pour *Incendies*) et l'enseignement de savoirs et d'habiletés arrive en 3^e place (comme c'était le cas pour *Inconnu à cette adresse*). **Ces trois gestes pourraient être caractéristiques du genre DI.**
- Le **retour au texte** fait une progression spectaculaire en passant à plus de 15 000 mots (21,3 %) dans le DI sur *Bleuets et abricots*. **Il s'agit vraisemblablement d'un effet du texte.**
- L'**enseignement de savoirs et d'habiletés** a un empan de 7 %, ce qui est supérieur au DI sur *Incendies*, mais inférieur à celui sur *Inconnu à cette adresse*.

Rang

Pour *Bleuets et abricots*, les rangs 1 et 2 sont identiques à ceux du corpus global, mais ils font apparaître des différences entre les enseignantes.

- L'**étayage** est le geste le plus développé chez toutes les enseignantes.
- Arrive en second le **retour au texte** pour 4/8 enseignantes. Pour les 4 autres enseignantes, les résultats sont éclatés (pour 1 enseignante, la validation/invalidation des interprétations, pour 1 enseignante, l'effacement et pour 1 autre enseignante, l'aménagement de l'aire interprétative).
- Pour la 3^e position, on note aussi un grand éclatement, et les empan sont aussi très diversifiés (de 4,3 % à 25,4 %).
- L'**enseignement de savoirs et d'habiletés** arrive 1 fois en 2^e position et 2 fois en 3^e position. Pour les 5 autres enseignantes, il n'y a pas ou peu d'enseignement de savoirs et d'habiletés (variation intersites importante).
- « Effet prof » : l'**effacement** concerne Béatrice, Colette, Elvire et Fanny, les mêmes enseignantes qui mobilisaient ce geste lors du DI sur *Incendies*, mais avec des empan plus variés. L'effacement est bien moindre que pour *Inconnu à cette adresse*, et sauf pour Fanny, il n'est pas combiné à une absence de retour au texte et de validation/invalidation des interprétations.
- L'**aménagement de l'aire interprétative** est fréquent (6/8 DI), donc sa représentativité augmente par rapport aux autres œuvres, mais son rang est le 6^e, avec un nombre de mots similaire à *Incendies*.
- L'**appréciation du DI** concerne 0 DI (comme c'était le cas pour *Incendies*).

Pour *Bleuets et abricots*, l'on constate une certaine uniformité des gestes principaux.

Représentativité

- L'étayage est présent dans 8/8 DI.
- Le retour au texte est présent dans 6/8 DI.
- L'enseignement de savoirs et d'habiletés est présent dans 5/8 DI.
- L'effacement est présent dans 4/8 DI.
- **La validation/invalidation des interprétations est présente dans 5/8 DI, ce qui représente une croissance par rapport aux autres DI.**
- L'aménagement de l'aire interprétative est présent dans 6/8 DI.
- Dans 2/8 DI, il n'y a ni retour au texte ni validation/invalidation des interprétations (Fanny et Gabrielle); dans 5/8 DI, on retrouve du retour au texte et de la validation/invalidation des interprétations.

Le Tableau 21 expose la représentativité des gestes didactiques mobilisés pour chacune des œuvres en nombre d'occurrences. Autrement dit, les nombres correspondent au nombre de fois où les enseignantes ont recours à un geste didactique. Les cases des gestes convoqués plus de 50 fois apparaissent en bleu foncé; celles des gestes mobilisés entre 30 et 49 fois sont en bleu clair; celles des gestes mobilisés entre 10 et 29 fois sont en orange foncé et les cases des gestes convoqués moins de 10 fois sont en orange clair. Les gestes qui n'ont pas du tout été convoqués sont grisés.

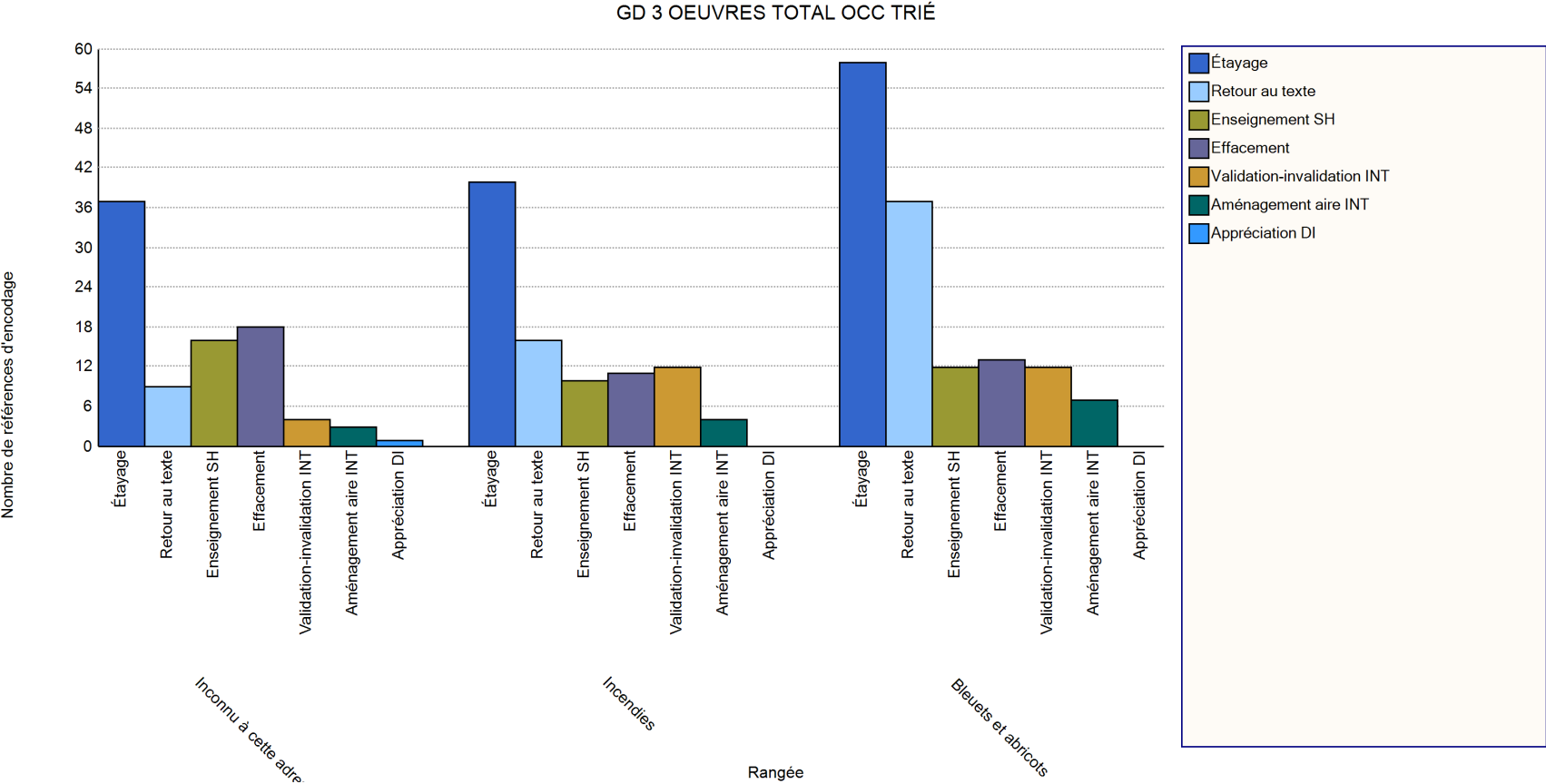
La Figure 22 présente les mêmes données de manière visuelle, au moyen d'un diagramme à bandes.

Tableau 21. Représentativité des gestes didactiques par œuvre (en nombre d'occurrences)

Variable : geste/Cas : œuvre

	<i>Inconnu à cette adresse</i>	<i>Incendies</i>	<i>Bleuets et abricots</i>
1 : Étayage	37	40	58
2 : Retour au texte	9	16	37
3 : Enseignement SH	16	10	12
4 : Effacement	18	11	13
5 : Validation/invalidation	4	12	12
6 : Aménagement aire INT	3	4	7
7 : Appréciation DI	1	0	0

Figure 22. Représentativité des gestes didactiques par œuvre (en nombre d'occurrences)



Les gestes d'**étayage**, de **retour au texte** et d'**aménagement de l'aire interprétative** font un bond assez marqué lors des DI sur *Bleuets et abricots*. Cela peut s'expliquer d'une part par la complexité de l'œuvre, qui nécessite un accompagnement plus soutenu de la part des enseignantes (qui peut se traduire par une mise en contexte plus consistante et par un étayage plus constant), et d'autre part, par le genre poétique qui semble induire un plus grand besoin de revenir à l'œuvre.

Comme mentionné précédemment, *Inconnu à cette adresse* est l'œuvre pour laquelle les enseignantes ont mobilisé le plus le geste d'**enseignement de savoirs et d'habiletés**. Cela s'inscrit dans la continuité des préparations mises en place en amont des DI par les enseignantes, à l'occasion desquelles de nombreuses activités sur le contexte sociohistorique de la montée du nazisme ont été réalisées. Par ailleurs, les savoirs relatifs à la Seconde Guerre mondiale sont largement didactisés (en plus d'être enseignés à l'école), et les enseignantes ont confié détenir plus de savoirs sur le contexte de cette œuvre que sur celui d'*Incendies* ou de *Bleuets et abricots*.

On observe également un **effacement** plus important lors des DI sur *Inconnu à cette adresse* de même qu'une moindre prévalence du geste de **validation/invalidation des interprétations**. Ces deux phénomènes peuvent s'expliquer d'une part par la plus grande accessibilité du texte, et d'autre part, par le fait que comme il s'agissait pour la majorité des enseignantes du premier DI, plusieurs ont ressenti une crainte de trop intervenir et ont souhaité laisser la place aux élèves. Cela est attribuable notamment à ce qui a été présenté aux enseignantes en formation : après le premier DI, les chercheuses ont assuré aux enseignantes qu'elles avaient tout à fait le droit de prendre la parole pendant les DI, notamment pour rectifier ou nuancer certaines interprétations qu'elles jugeaient irrecevables.

3.4. Séquentialités des gestes didactiques dans les scénarios

Question

– Y a-t-il des scénarios, des schèmes, des « patterns » récurrents dans l'enchaînement des gestes didactiques durant les DI?

Comme l'illustreront les analyses qui suivent, aucun schème dominant ne se dégage de l'enchaînement des gestes didactiques. L'analyse séquentielle (temporelle) montre en effet que la variation prime la régularité.

Pour dégager des tendances relatives (par comparaison intersites et intercas), il est possible d'analyser plus finement :

- 1) l'alternance des gestes didactiques ou la tendance des enseignantes à changer de geste durant le DI;
- 2) le moment d'apparition des gestes durant le DI.

L'alternance des gestes didactiques

L'alternance des gestes didactiques, c'est-à-dire le nombre de fois où l'enseignante change de geste pendant un DI, varie d'une enseignante à l'autre et d'un DI à l'autre de 0 à Gabrielle (un seul geste) à 24 (Delphine dans le DI sur *Bleuets et abricots*). C'est ce qu'illustre le Tableau 23. Pour une alternance de 0 à 5 gestes, on attribue le symbole (--); pour une alternance de 6 à 10 gestes, on attribue le symbole (-); pour une alternance de 11 à 15 gestes, on attribue le symbole (+-); pour une alternance de 16 à 20 gestes, on attribue le symbole (+) et pour une alternance de 21 gestes et plus, on attribue le symbole (++).

Tableau 23. Alternance des gestes didactiques (nombre de fois où les enseignantes changent de geste durant un DI)

Cas : œuvre/Site : enseignante

	Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène	Totaux
ICA	21	18	19	8	7	9	0	S.O.	82
INC	7	11	15	13	11	12	2	10	71
BEA	12	21	23	24	6	16	1	20 +	103
ICA	++	+	+	-	-	-	--	S.O.	
INC	-	+-	+-	+-	+-	+-	--	+-	
BEA	+-	++	++	++	-	+	--	++	
Ordre et total	Irrégulier 40	Irrégulier 50	Irrégulier 57	Croissant 45	Irrégulier 24	Irrégulier 37 (INC en 1 ^{er})	Régulier 3	S.O. 30	
Tendance à alterner	+	++	++	+	+-	+	--	+-	

Si on considère l'**ordre** dans lequel les DI ont été menés, on n'observe pas de tendance claire : 5/7 enseignantes ont des pratiques d'alternance irrégulières. Seule Delphine montre une alternance croissante (de 8 à 13 à 24). L'ordre des DI n'impacte pas la tendance à l'alternance, c'est donc dire qu'il n'y a pas plus ou moins d'alternance au fur et à mesure de la familiarisation avec l'activité de DI.

Si on considère la **tendance à l'alternance par enseignante** dans leurs 3 DI respectifs, c'est-à-dire la tendance relative par comparaison intersites, on distingue quatre « styles » :

- 1 enseignante montre une alternance **faible** (Gabrielle : 3), car elle mène son DI presque exclusivement au moyen de l'étagage
- 2 enseignantes montrent une alternance **moyenne** (Elvire : 24; Hélène : 30, mais sur seulement 2 DI)

– 3 enseignantes montrent une alternance **forte** (Anne : 40; Delphine : 45 et Fanny : 37)

– 2 enseignantes montrent une alternance **très forte** (Béatrice : 50; Colette : 57)

Si on considère l'**œuvre**, la tendance à l'alternance est :

– moyenne pour *Inconnu à cette adresse* (82 alternances dans les 7 DI) et *Incendies* (71 alternances)

– forte pour *Bleuets et abricots* (103 alternances).

De plus, pour 5/8 enseignantes, c'est le DI sur *Bleuets et abricots* qui présente leur plus forte alternance, en ce sens qu'elles alternent davantage leurs gestes dans les DI sur *Bleuets et abricots*. À titre d'exemple, la Figure 24 présente l'alternance des gestes didactiques dans le DI sur *Inconnu à cette adresse* de Colette et la Figure 25 illustre l'alternance des gestes didactiques dans le DI sur *Bleuets et abricots* de la même enseignante. L'ensemble des scénarios se retrouve en annexe de ce document.

Figure 24. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur *Inconnu à cette adresse*

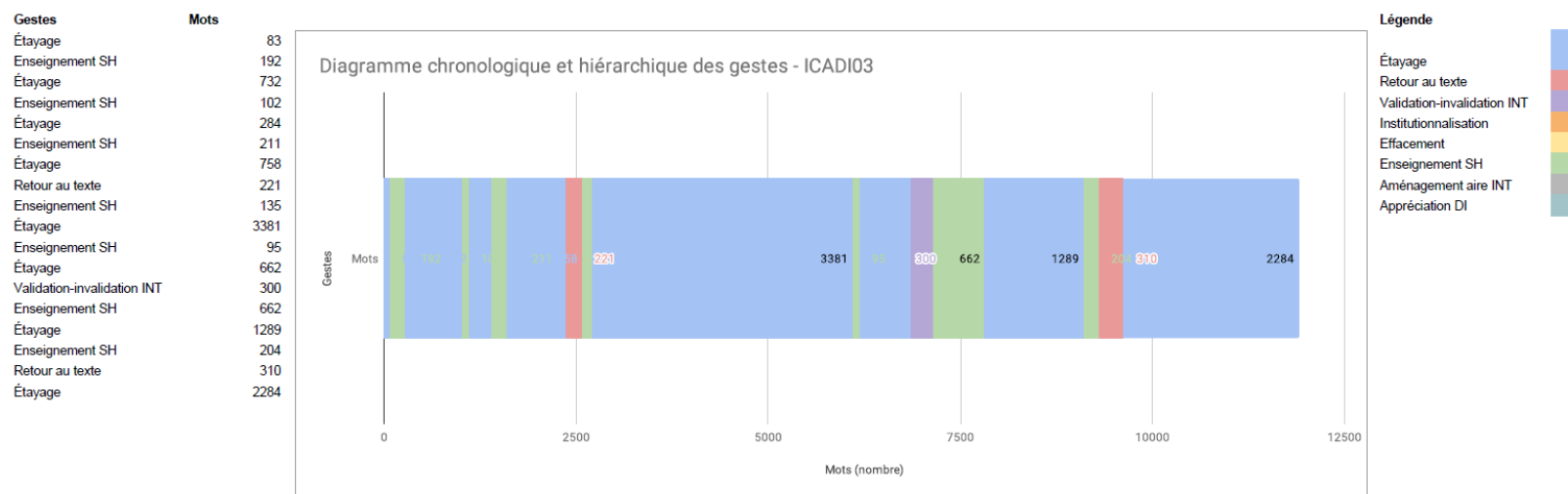
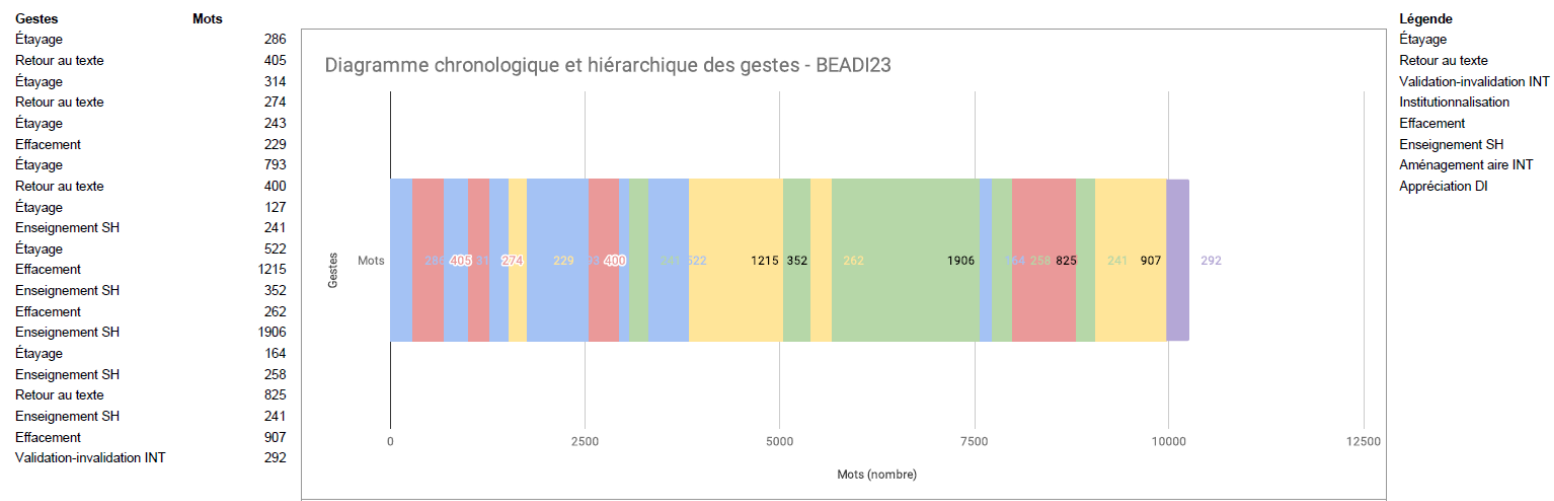


Figure 25. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur *Bleuets et abricots*



Le moment d'apparition des gestes didactiques durant le DI

L'étude des scénarios permet d'observer certaines régularités quant aux moments d'apparitions de gestes en particulier. Observons d'abord les parties liminaires des DI :

- **Introduction et clôture du DI : deux gestes liminaires**

– L'aménagement de l'aire interprétative apparaît dans 12/23 DI (6/8 enseignantes), toujours dans les premières minutes de l'activité. Chez Anne et Fanny (3/3 DI), c'est une routine, alors que chez les autres enseignantes, ce geste apparaît dans 2/3 DI (Delphine et Elvire) ou dans 1/3 DI (Gabrielle et Hélène). **Ce geste didactique est plus représenté dans les DI sur *Bleuets et abricots* (6/8 DI contre 3/8 pour *Inconnu à cette adresse* et *Incendies*).**

– L'appréciation du DI apparaît une seule fois, dans le DI de Anne sur *Inconnu à cette adresse*. **C'est donc dire que dans 22/23 DI, il n'y a pas de conclusion formelle à l'activité, qui se termine sur une interprétation au moment où la cloche sonne.**

L'aménagement de l'aire interprétative est un geste relativement ritualisé qui apparaît toujours en début de DI alors que la clôture formelle de l'activité est absente. On pourrait également s'attendre à retrouver le geste d'institutionnalisation à la fin des DI, mais ce n'est pas le cas.

- **Gestes pour lancer le DI et sur lesquels il se termine : l'étayage, mais encore?**

Ultra dominant par l'empan, le rang et la représentativité, l'étayage apparaît tout au long des DI. Si on exclut l'aménagement de l'aire interprétative, il s'agit du **premier geste observé dans 14/23 DI**. Toujours à l'exclusion de l'aménagement de l'aire interprétative, 7/23 enseignants lancent le DI par le geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés, et 2 d'entre elles, par le retour au texte (Béatrice et Hélène dans les DI sur *Bleuets et abricots*).

Dans 18/23 DI, **l'étayage est également le dernier geste répertorié**. Dans 2 autres cas, c'est le retour au texte qui clôt l'activité, dans 1 autre cas, l'appréciation du DI et dans 1 autre cas, l'enseignement de savoirs et d'habiletés.

- **Le geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés**

Il apparaît dans 13 DI différents et dans **10/13 cas, c'est dans la première moitié de l'activité**, sauf chez Colette et Hélène. Dans la plupart des cas, l'enseignement de savoirs et d'habiletés, lorsqu'il a lieu au début du DI, est lié à la **contextualisation**. Les savoirs mis de l'avant, contextuels ou génériques, pourraient avoir pour but d'orienter le DI.

Colette pour sa part, mobilise le geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés tout au long de ses DI. Dans le cas d'Hélène, l'enseignement de savoirs pendant l'activité survient à deux reprises : la première fois, pour répondre à la question d'un élève concernant un terme inconnu employé dans le recueil et la seconde fois, lorsqu'elle constate que les élèves ne comprennent pas la référence à Sedna, un personnage des légendes inuites.

- **Retour au texte**

Comme mentionné, Béatrice et Hélène, dans leurs DI sur *Bleuets et abricots*, commencent par un **retour au texte** : ce geste didactique pourrait ainsi endosser un rôle de lanceur de la discussion plutôt que de validation/invalidation des interprétations. À trois reprises, il suit par ailleurs l'enseignement de savoirs et d'habiletés : encore une fois, dans ces contextes, il peut faire office de lanceur.

Beaucoup plus fréquemment (16/23 DI), le retour au texte apparaît **en alternance avec l'étayage**, avec des empan plus faibles que ce dernier, mais à plusieurs reprises, tout au long du DI (plusieurs itérations du retour au texte).

- **La validation/invalidation des interprétations**

Ce geste didactique apparaît dans 12 DI et est absent de 11 DI. Sur ces 12 DI, il apparaît 1 fois dans 4 DI (de façon ponctuelle), 2 fois dans 1 DI (Hélène dans *Incendies*), 3 ou 4 fois dans 4 DI (Colette et Elvire dans *Incendies* et Delphine et Hélène dans *Bleuets et abricots*).

Seule Colette utilise ce geste didactique dans ses 3 DI.

Sur les 12 DI dans lesquels ce geste didactique est observé, il apparaît majoritairement (8/12 DI) **dans la deuxième moitié de l'activité**.

- **Effacement**

L'effacement **suit toujours l'étayage**, mais il est moins fréquent que le retour au texte : il est souvent ponctuel. Chez 3 enseignantes (Delphine, Elvire et Hélène), il apparaît 1 ou 2 fois dans le premier DI puis il est remplacé par le retour au texte, surtout lors des DI sur *Bleuets et abricots*.

On trouve au moins à deux reprises le geste d'effacement dans un même DI dans 6/23 DI, chez 4 enseignantes : Anne dans *Inconnu à cette adresse*, Colette et Béatrice dans *Incendies et Bleuets et abricots* et Fanny dans ses trois DI. Dans un même DI (*Bleuets et abricots*), Fanny et Colette y ont recours plus de 3 fois.

En bref, l'aménagement de l'aire interprétative est un geste didactique relativement ritualisé qui apparaît **toujours en début de DI** alors que la **clôture formelle de l'activité est absente**. Dans 18/23 DI, **l'étayage est le dernier geste didactique observé**.

Les **gestes privilégiés pour lancer les DI** sont l'étayage (14/23), l'enseignement de savoirs et d'habiletés (7/23) et le retour au texte (2/23).

L'enseignement de savoirs et d'habiletés apparaît souvent dans la première moitié du DI (9/23) en lien avec la contextualisation, alors que la **validation/invalidation des interprétations** est mobilisée plutôt dans la **seconde moitié** (8/12).

Après l'étayage, le **retour au texte** apparaît comme le second geste dans la séquence temporelle des DI. Dans 16/23 DI, le retour au texte est alterné avec l'étayage, avec des emplacements plus faibles, mais à plusieurs reprises tout au long de l'activité.

Finalement, **l'effacement** suit toujours l'étayage, mais il est moins fréquent que le retour au texte : il est souvent ponctuel. On le retrouve à plus de trois reprises uniquement dans les DI de 2 enseignantes, ce qui pourrait signaler un « effet prof ».

Documents complémentaires

Figure 26. Alternance des gestes didactiques d'Anne dans son DI sur *Inconnu à cette adresse*

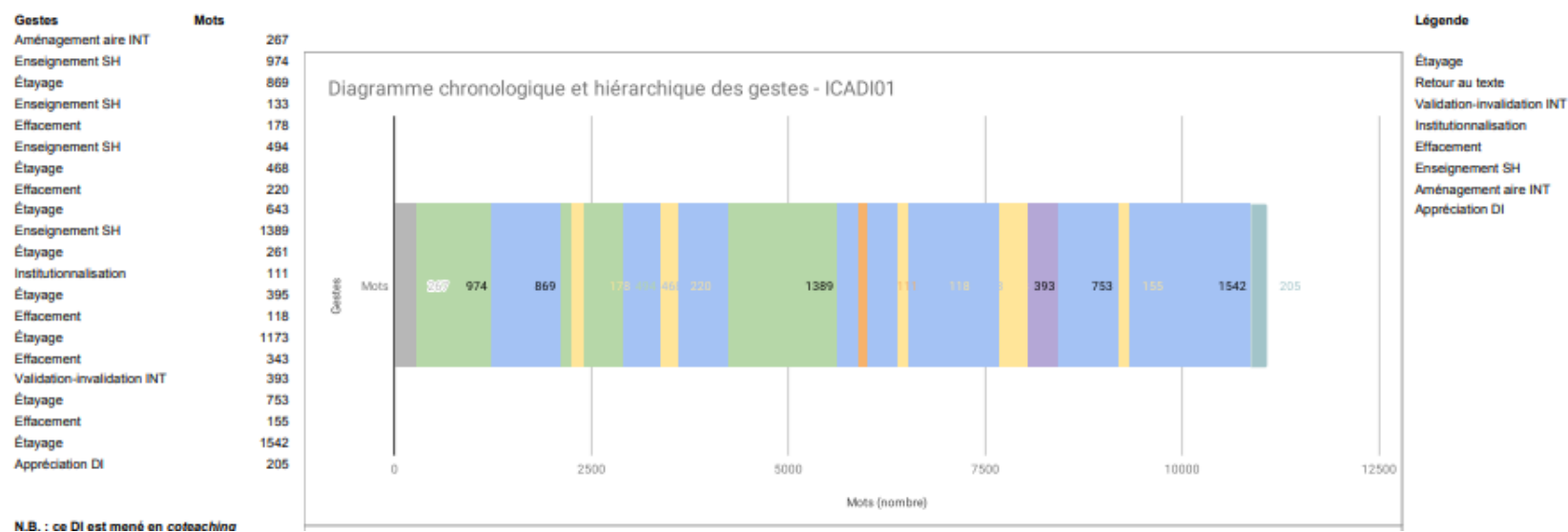


Figure 27. Alternance des gestes didactiques d'Anne dans son DI sur *Incendies*

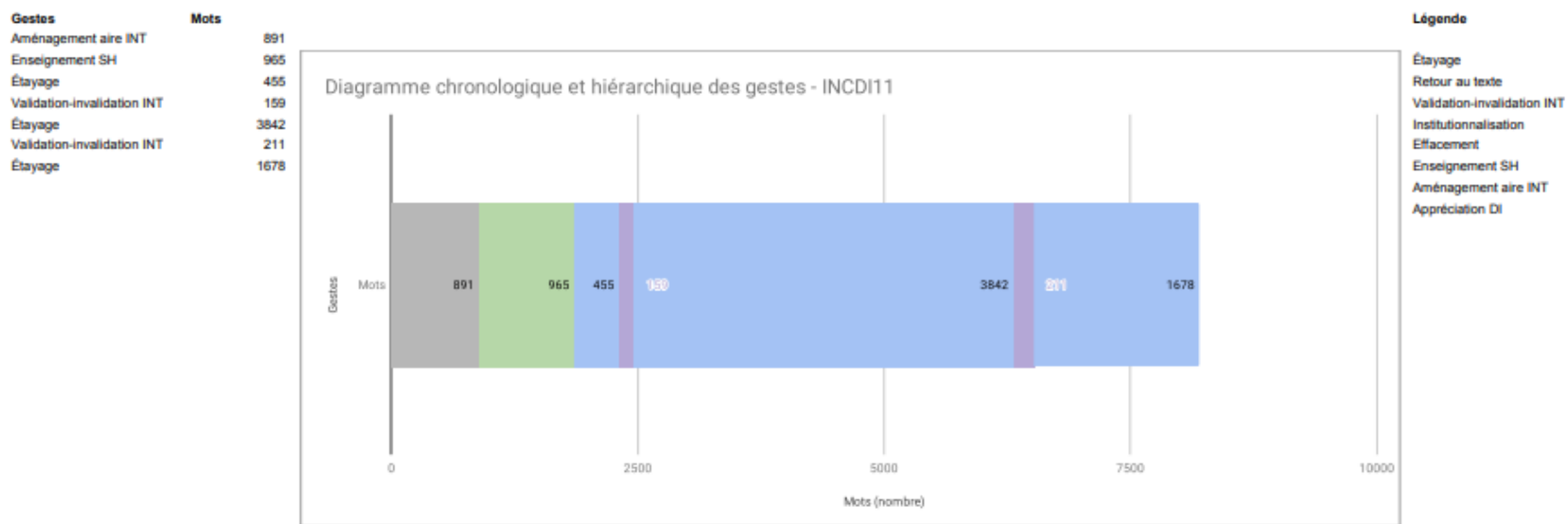


Figure 28. Alternance des gestes didactiques d'Anne dans son DI sur *Bleuets et abricots*

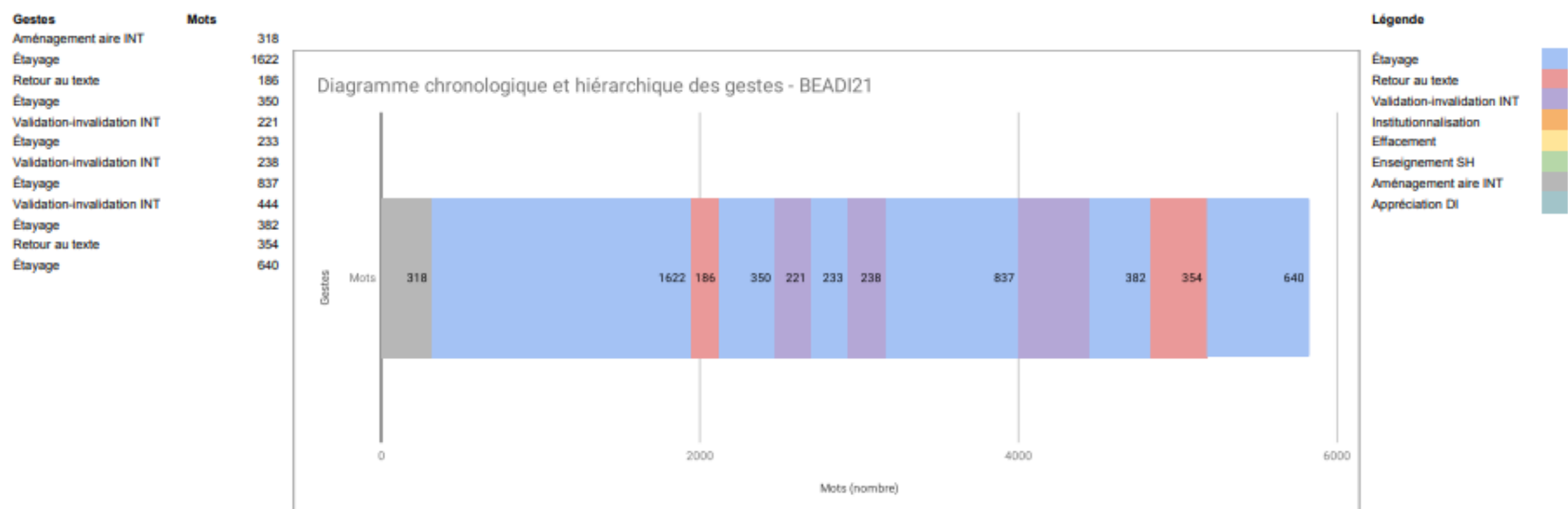


Figure 29. Alternance des gestes didactiques de Béatrice dans son DI sur *Inconnu à cette adresse*

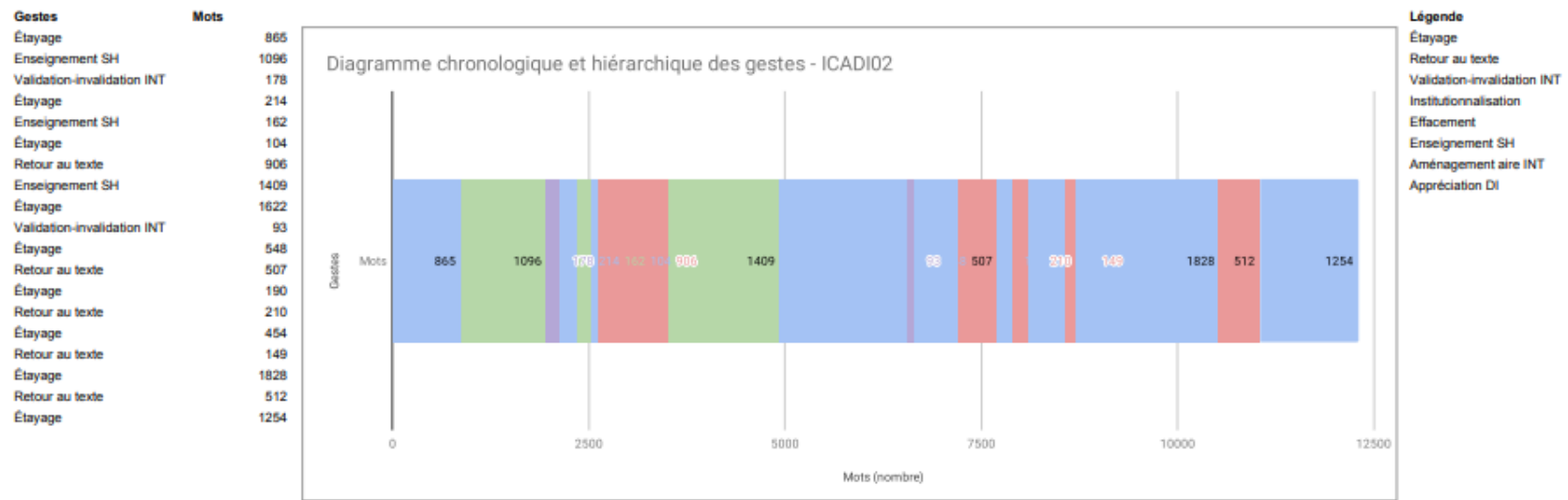


Figure 30. Alternance des gestes didactiques de Béatrice dans son DI sur *Incendies*

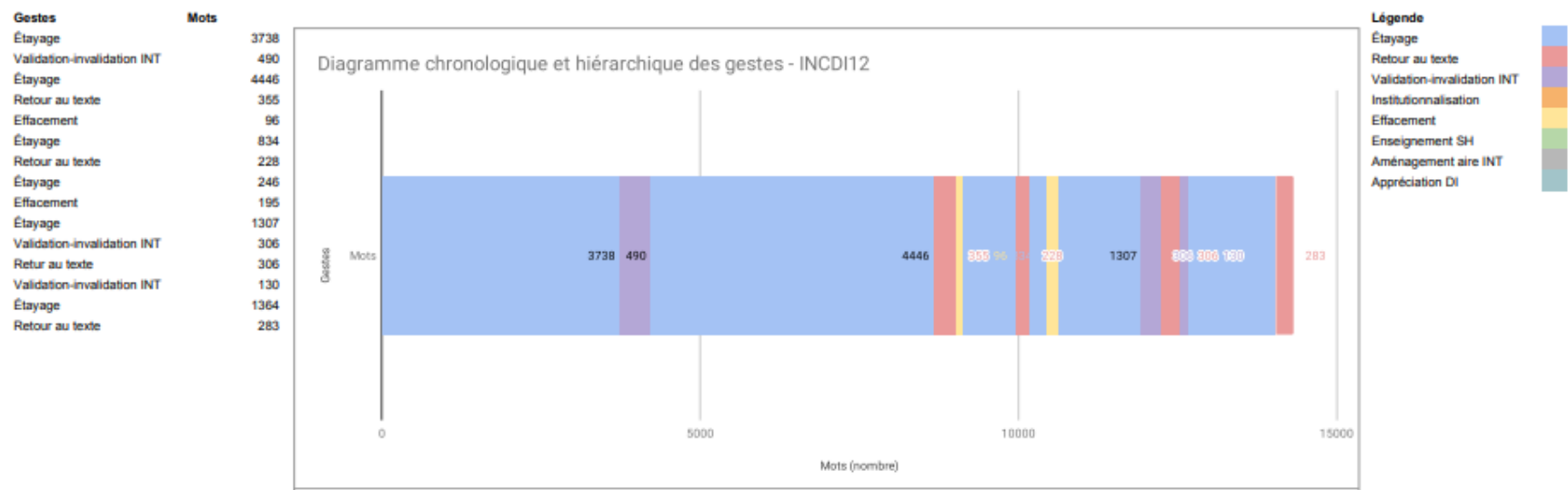


Figure 31. Alternance des gestes didactiques de Béatrice dans son DI sur *Bleuets et abricots*

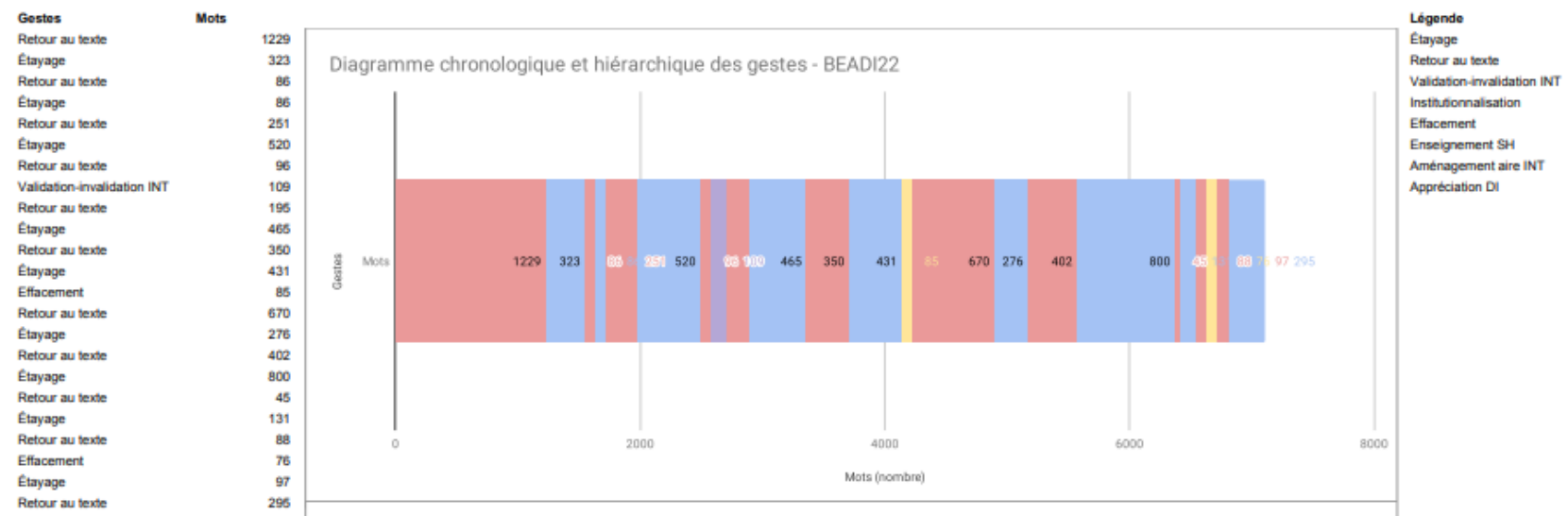


Figure 32. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur *Inconnu à cette adresse*

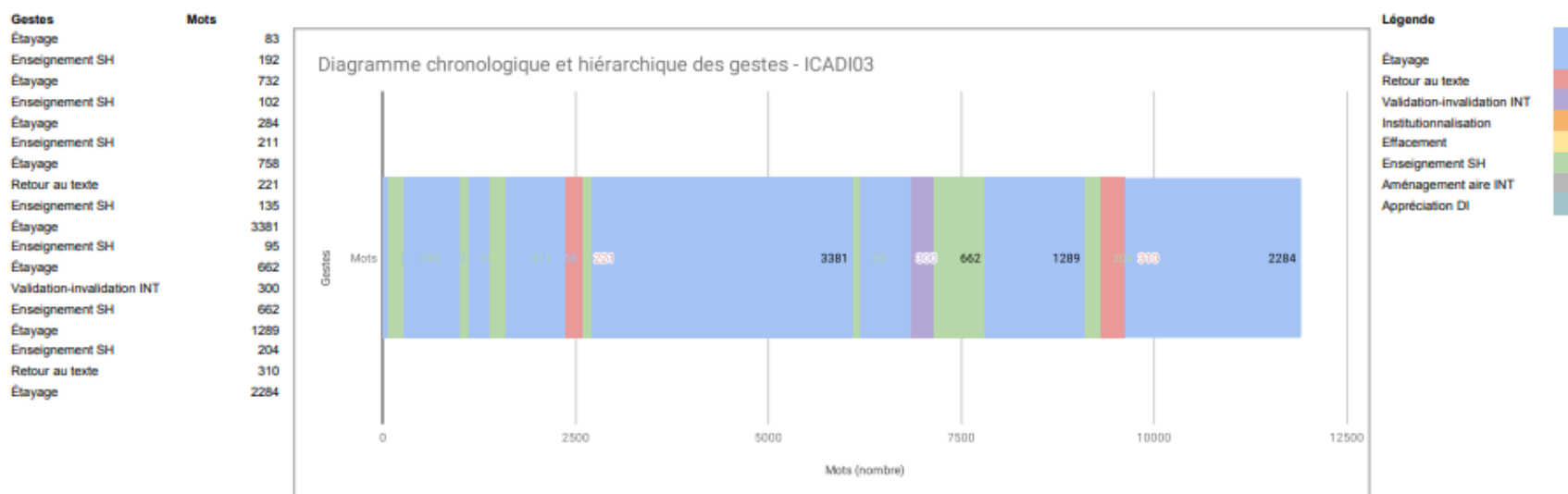


Figure 33. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur *Incendies*

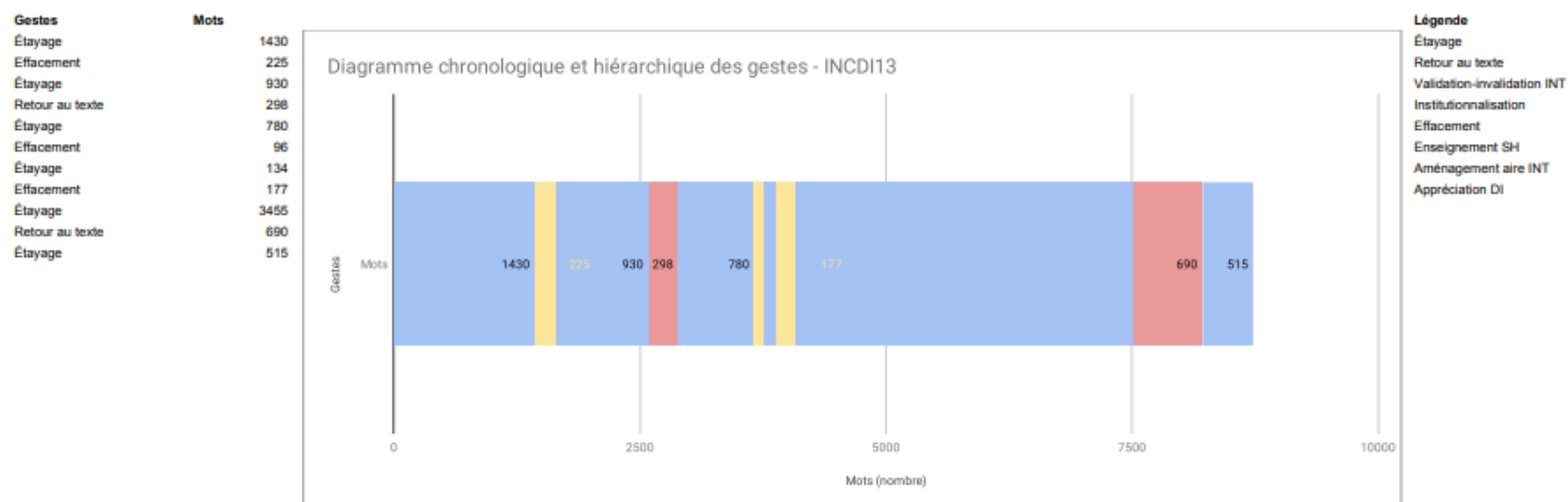


Figure 34. Alternance des gestes didactiques de Colette dans son DI sur *Bleuets et abricots*

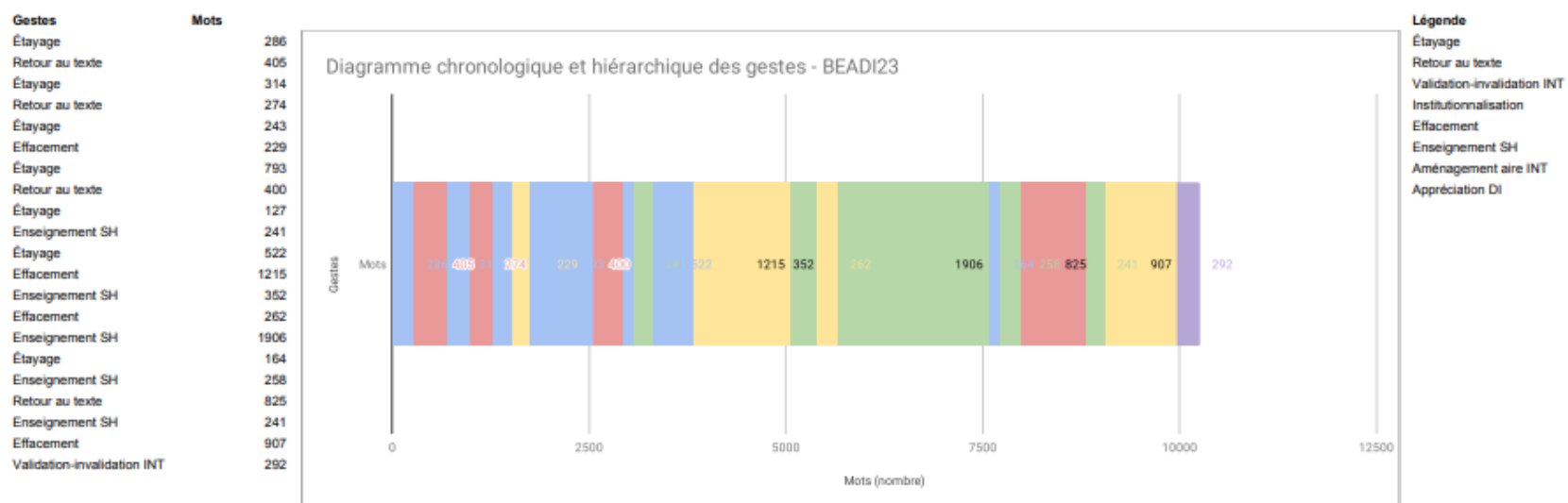


Figure 35. Alternance des gestes didactiques de Delphine dans son DI sur *Inconnu à cette adresse*

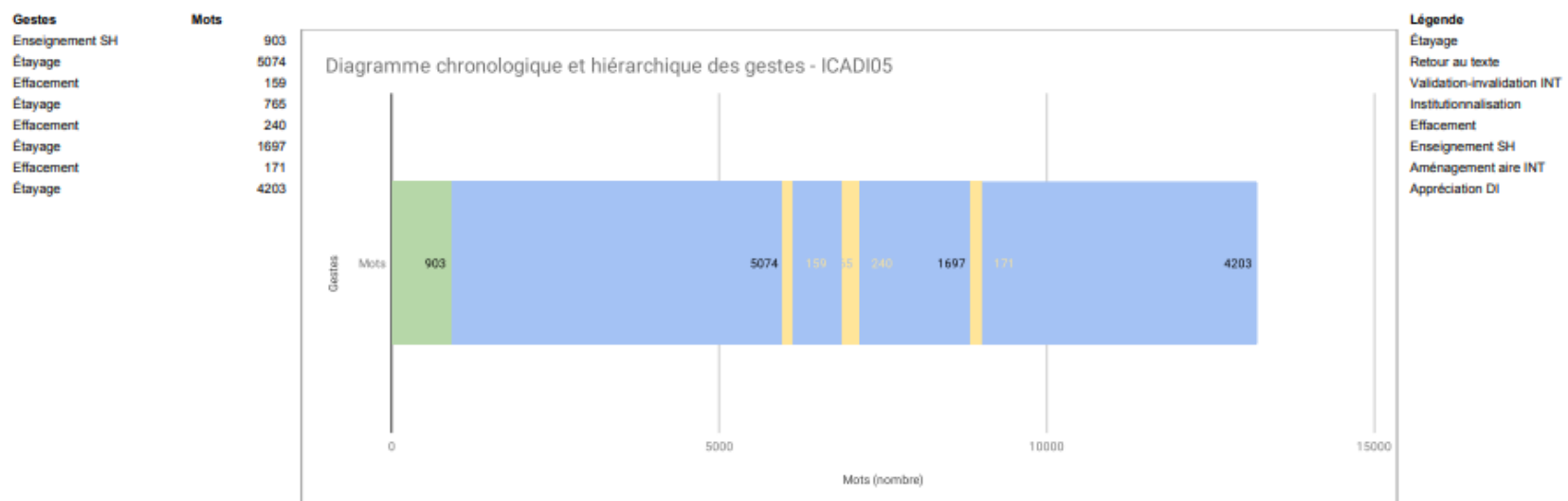


Figure 36. Alternance des gestes didactiques de Delphine dans son DI sur *Incendies*

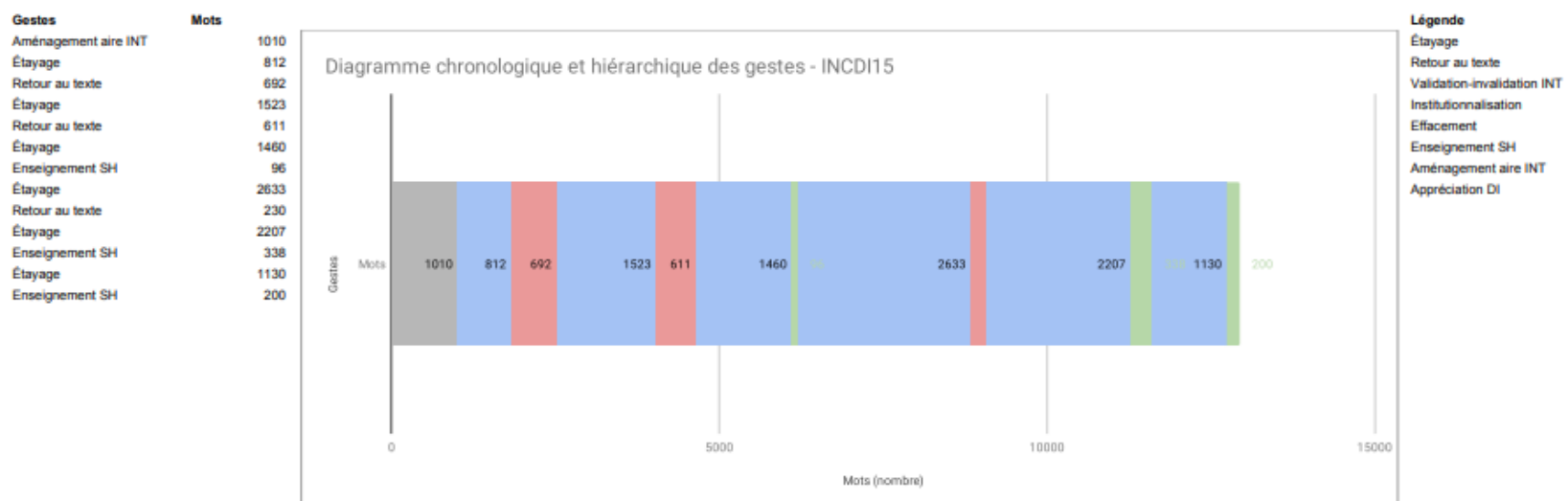


Figure 37. Alternance des gestes didactiques de Delphine dans son DI sur *Bleuets et abricots*

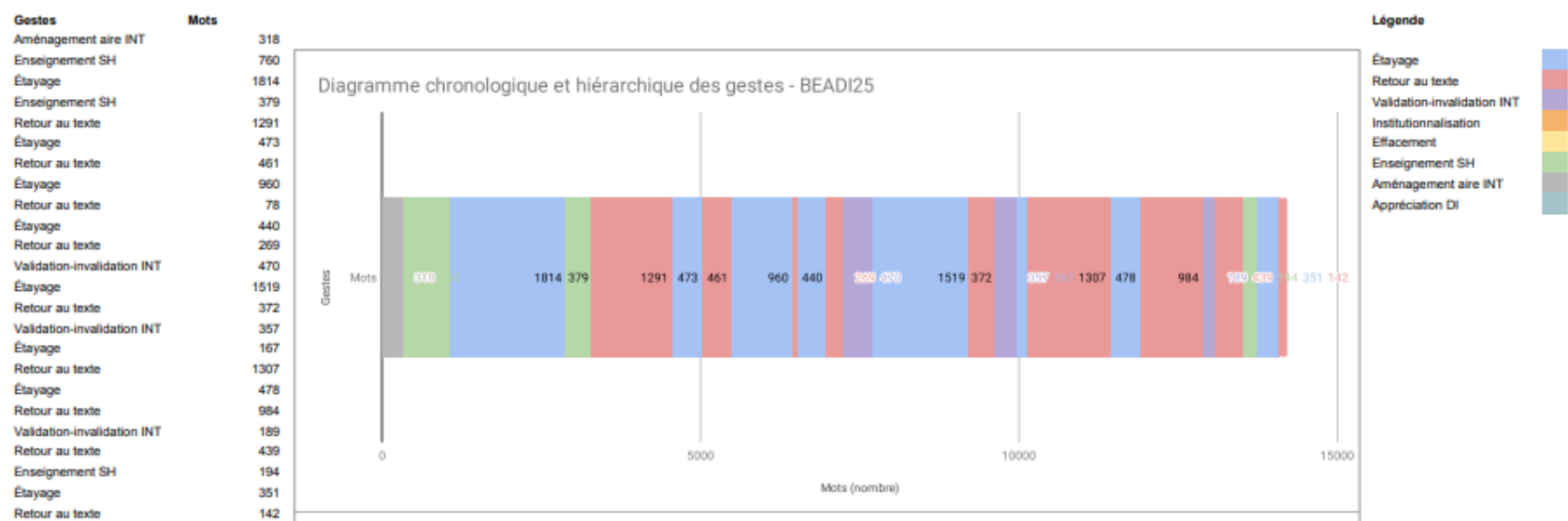


Figure 38. Alternance des gestes didactiques d'Elvire dans son DI sur *Inconnu à cette adresse*

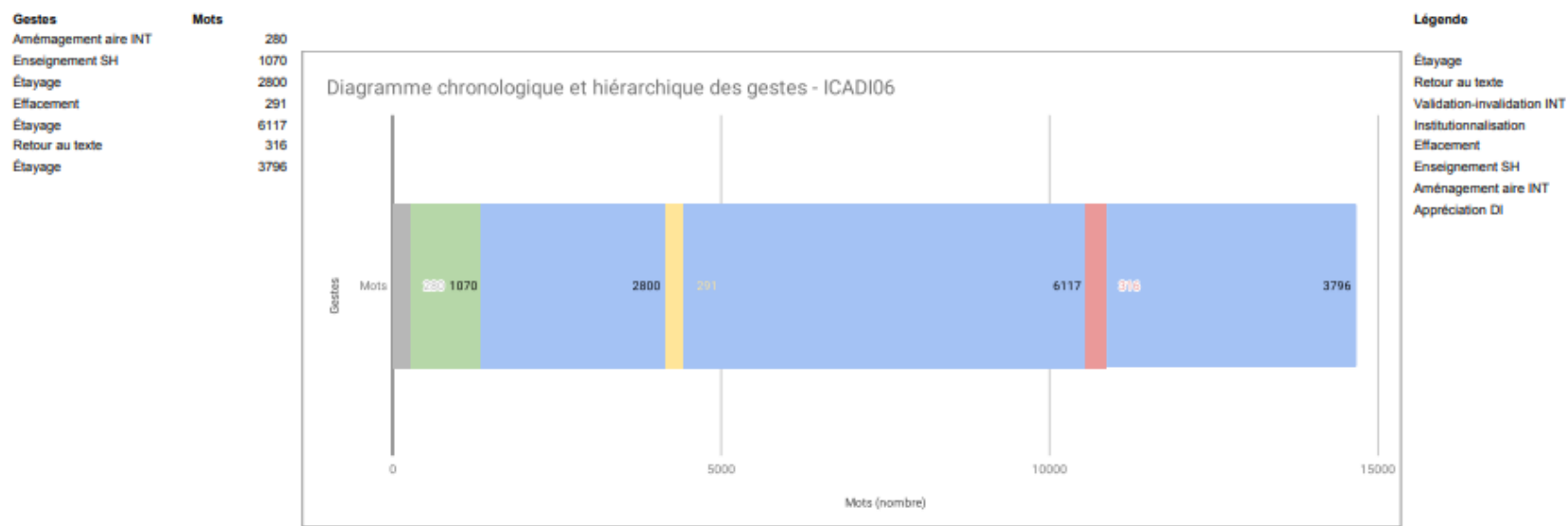


Figure 39. Alternance des gestes didactiques d'Elvire dans son DI sur *Incendies*

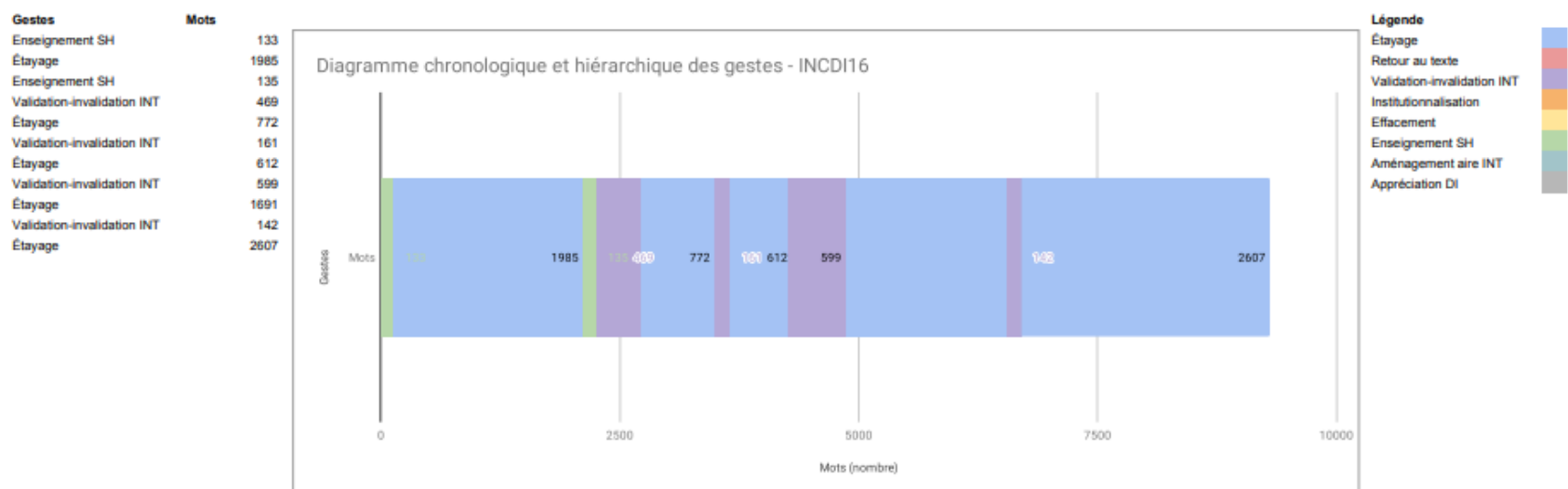


Figure 40. Alternance des gestes didactiques d'Elvire dans son DI sur *Bleuets et abricots*

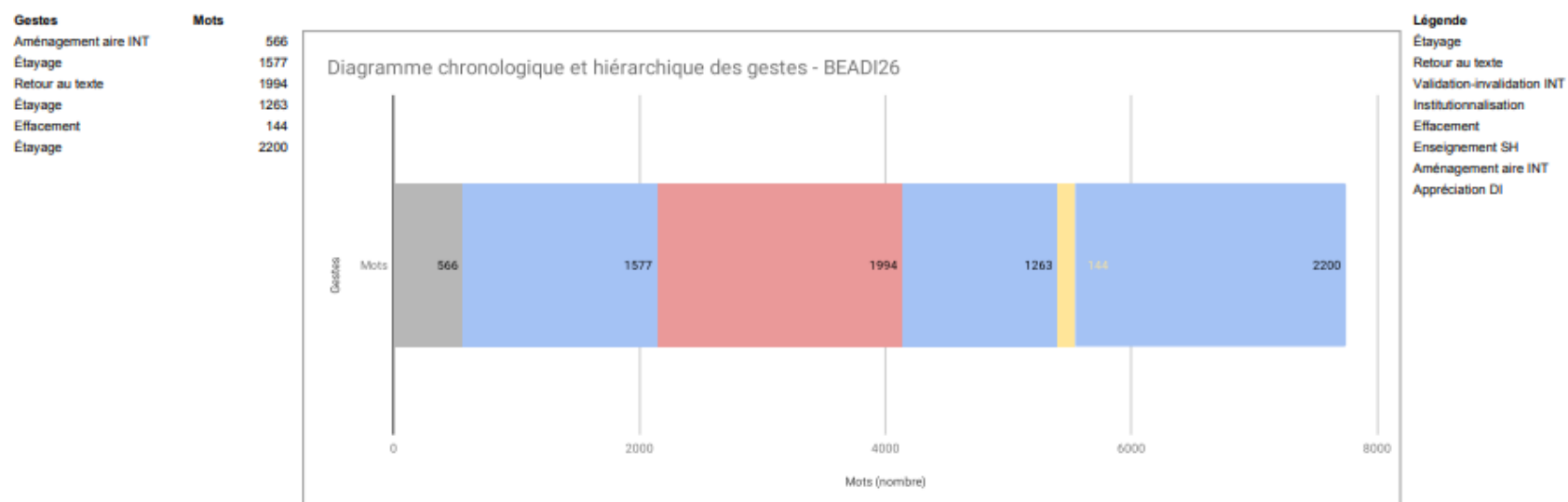


Figure 41. Alternance des gestes didactiques de Fanny dans son DI sur *Inconnu à cette adresse*

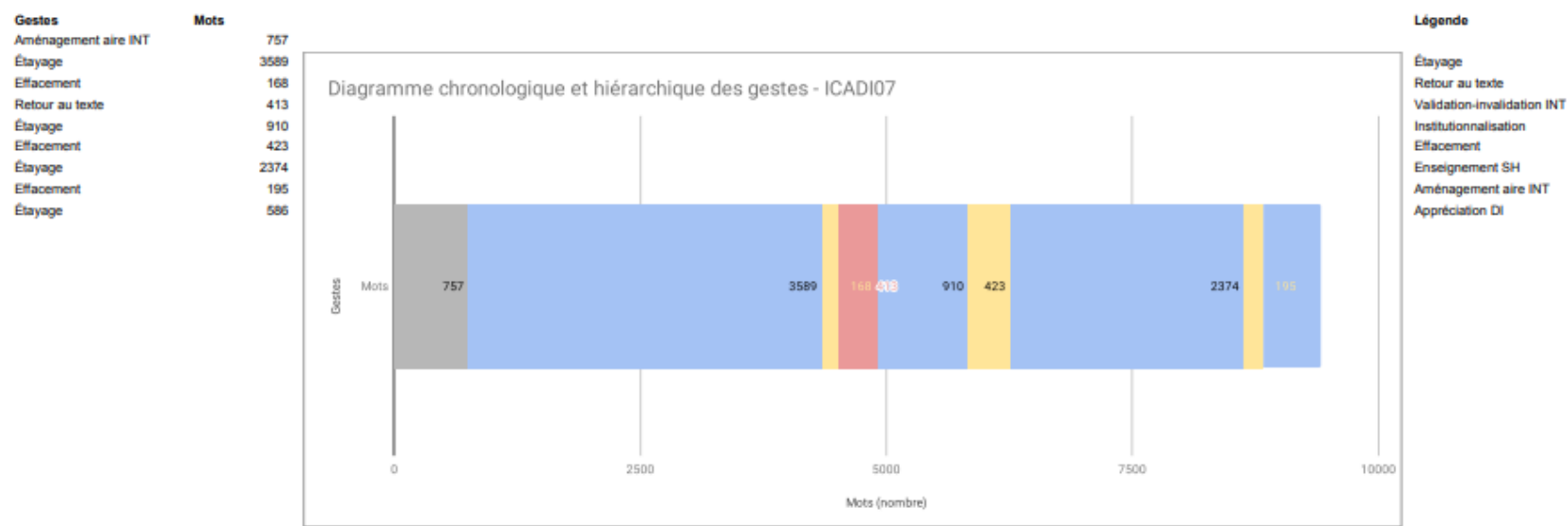


Figure 42. Alternance des gestes didactiques de Fanny dans son DI sur *Incendies*

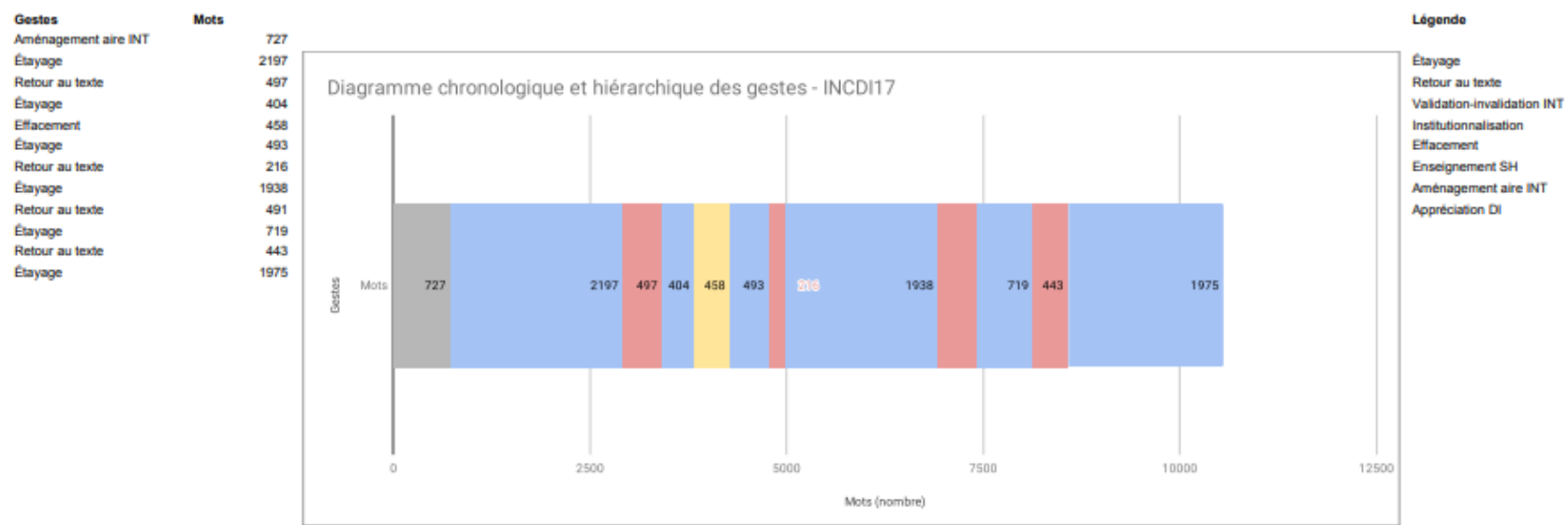


Figure 43. Alternance des gestes didactiques de Fanny dans son DI sur *Bleuets et abricots*

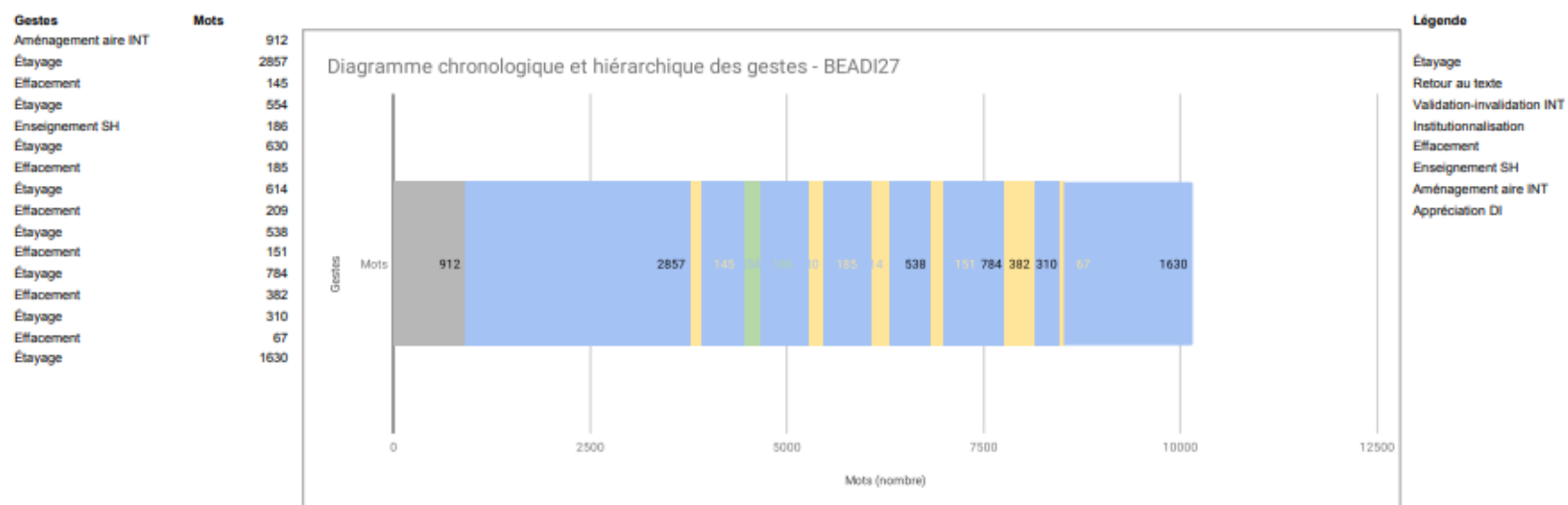


Figure 44. Alternance des gestes didactiques de Gabrielle dans son DI sur *Inconnu à cette adresse*

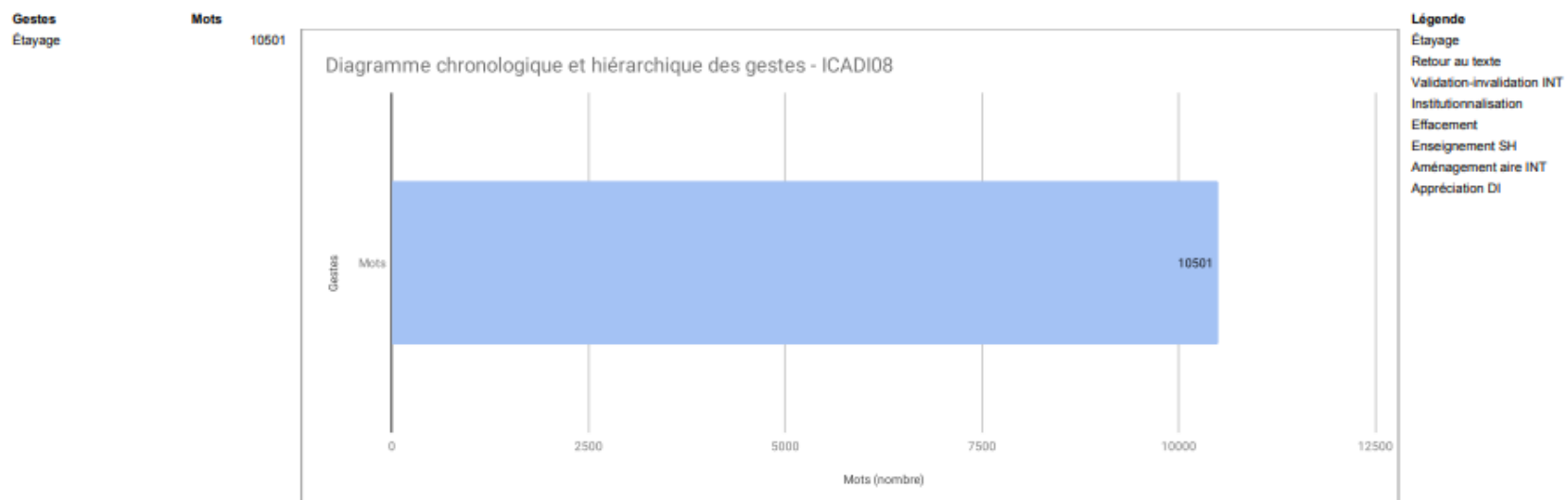


Figure 45. Alternance des gestes didactiques de Gabrielle dans son DI sur *Incendies*

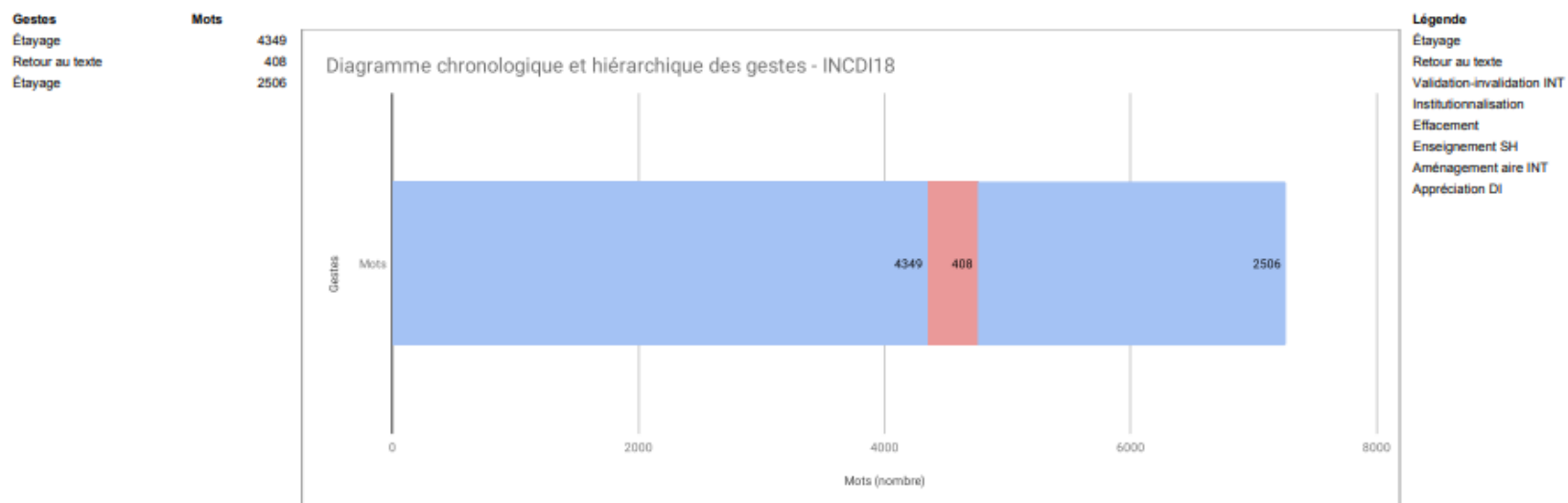


Figure 46. Alternance des gestes didactiques de Gabrielle dans son DI sur *Bleuets et abricots*

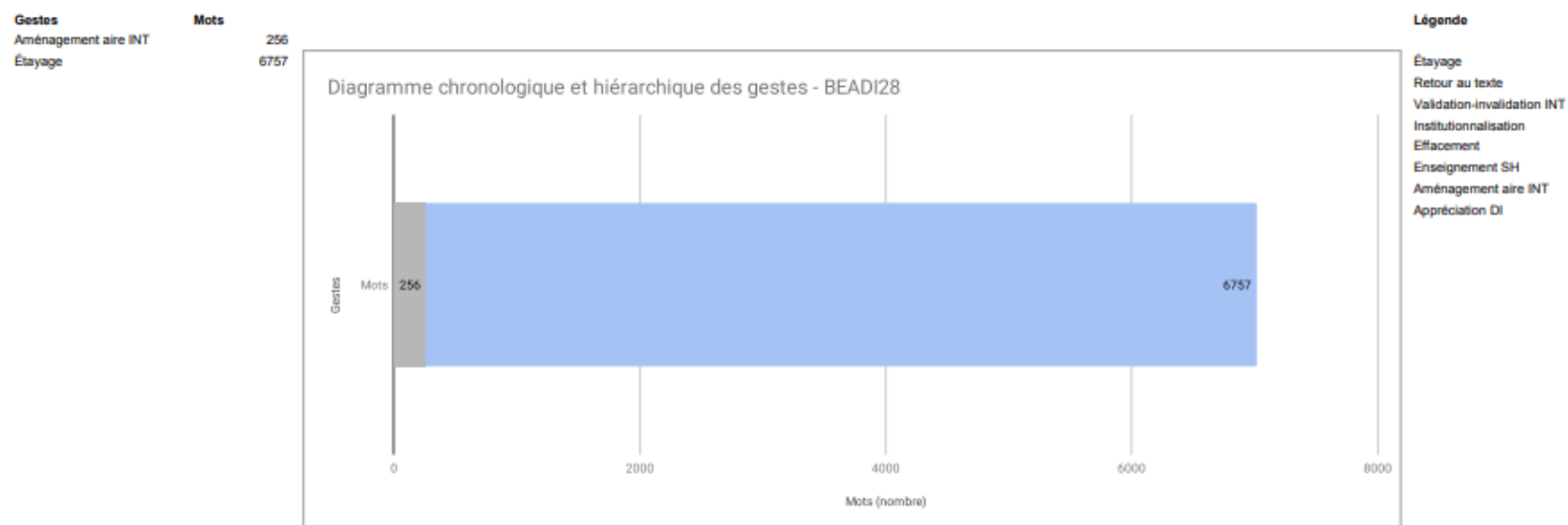


Figure 47. Alternance des gestes didactiques d'Hélène dans son DI sur *Incendies*

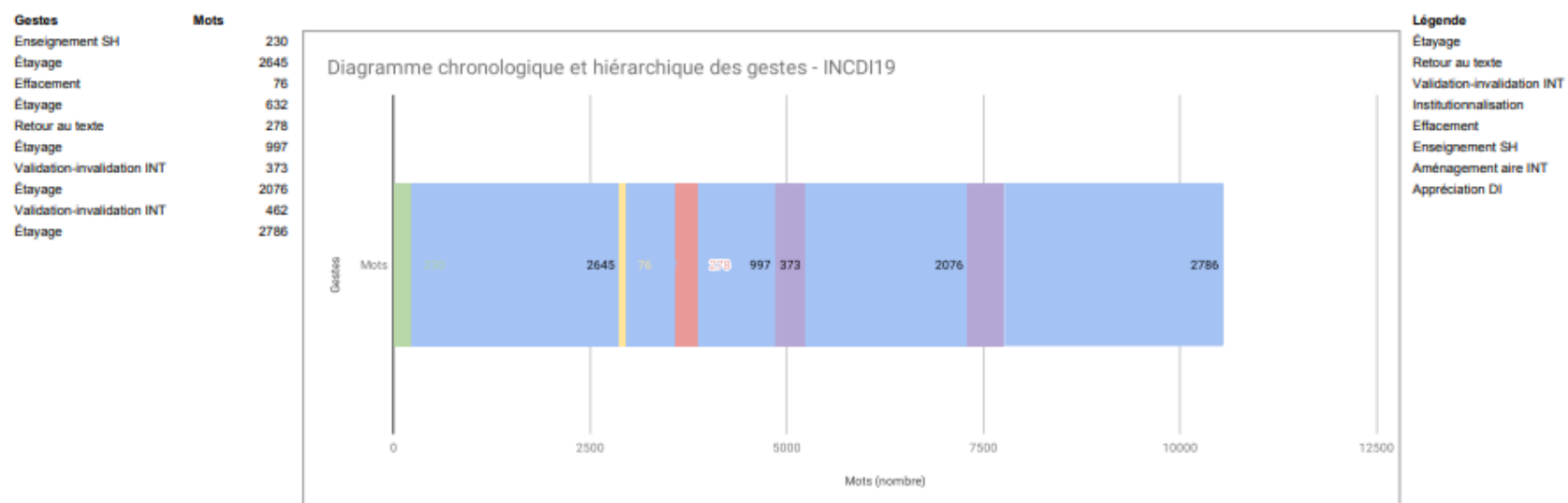
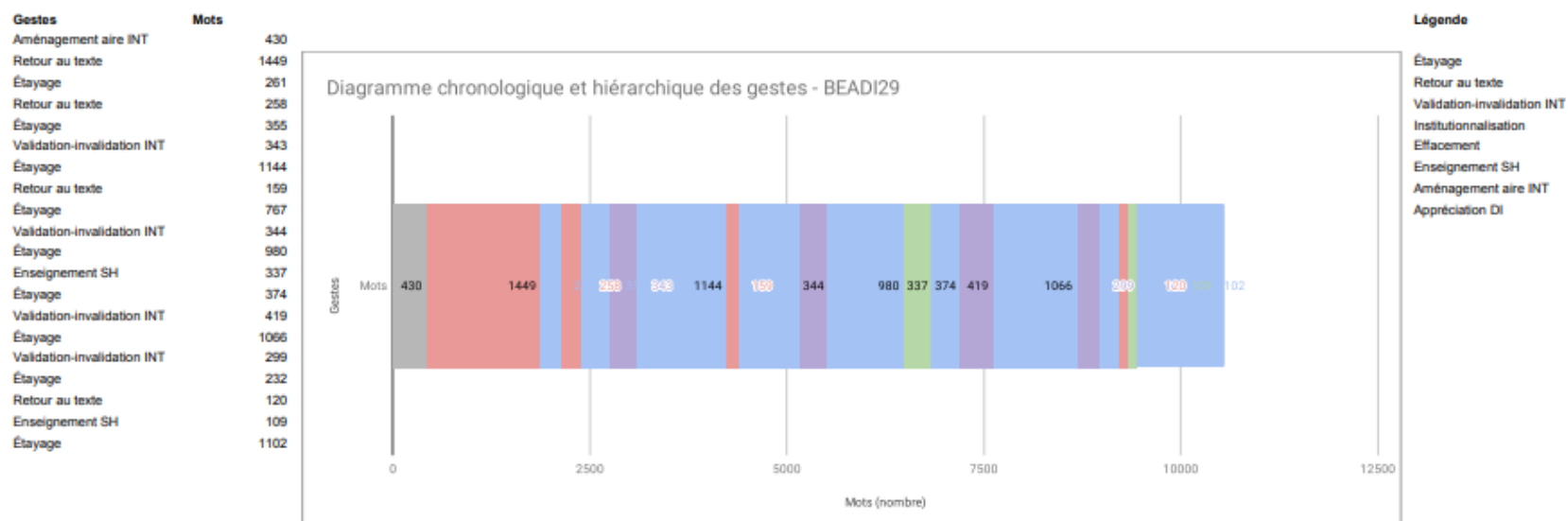


Figure 48. Alternance des gestes didactiques d'Hélène dans son DI sur *Bleuets et abricots*



Annexe 4. Analyse des pratiques d'enseignement du débat interprétatif : les interactions langagières

Dans ce chapitre, nous présentons une synthèse de l'analyse des interactions langagières, qui se concrétisent dans des interventions ponctuelles des enseignantes pendant les DI. Dans notre cadre d'analyse multifocal, les interactions langagières représentent la focale « micro » : concrètement, leur unité langagière est l'énoncé, elles couvrent ainsi de très brefs emplans dans les DI, qui s'étendent d'un mot transcrit sous la forme de verbatim à quatre ou cinq phrases, tout au plus.

Selon nous, un même geste didactique peut se traduire par une diversité d'interactions langagières variables, car celles-ci sont fortement contextualisées. Nous avons dégagé les catégories de façon semi-inductive. Au fil des échanges, dans la conduite des débats, nous observons de nombreuses interactions langagières qui servent à policer les échanges, à demander des précisions, à confirmer des propos, etc. Le Tableau 49 présente les catégories, leurs définitions et des exemples.

Tableau 49. Catégories pour le thème des interactions langagières, définitions et exemples

Catégories (observables)	Définitions provisoires	Exemples tirés des débats
Amorce	L'enseignante amorce une discussion sur la lecture des élèves, une thématique ou un problème interprétatif qui n'a pas été abordé précédemment. On peut considérer l'amorce comme une forme de mise en marche du processus interprétatif. Elle se distingue de l'étayage par questionnement en cela qu'elle porte sur un « élément décisif tiré du texte ou étant passé inaperçu dans les échanges en amont ». L'amorce se caractérise aussi par le fait qu'elle entraîne une « trainée d'interventions » (Chabanne, 2008, p. 247). 3 sèmes : nouveau, décisif et qui entraîne un enchaînement d'interventions	Ex. 1. (l. 64-67) DI02_ENS2_GR1 : Hier, on s'était laissé sur une question pis je pense que j'ai envie de recommencer avec celle-là avant d'enchaîner avec une autre question. On s'était demandé, est-ce que c'était une nouvelle littéraire ou si c'était un roman. J'attends vos que, vos réponses. EL9, tu veux commencer? Ex.2. (l. 77-81) DI15_ENS_5 : Alors, on va commencer avec la première source de questionnements, c'est-à-dire, le silence. Qu'est-ce que vous avez à dire? Qu'est-ce que vous avez observé par rapport au silence? Pis là, gardez-le pas, s'il vous plait. Ça serait mieux. Alors, qu'est-ce que vous avez observé? C'est quoi l'importance du silence dans cette œuvre-là? Silence...
Relance	L'enseignante interroge les élèves pour donner une « nouvelle impulsion » (Crocé-Spinelli, 2007, p. 239) à	Ex. 1. (l. 983-985)

	leurs propos au sujet d'une thématique ou d'un problème interprétatif déjà lancé ou amorcé. La relance « permet à la pensée de rebondir » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 132) autre part.	DI15_ENS5 : Le cahier rouge, oui. C'est un autre élément rouge dans le cahier. OK. Avez-vous d'autres questions, interrogations? Des trucs que vous aviez pas compris? Je sais pas, des éléments que vous voudriez éclaircir?⁷ Oui? Ex. 2. (l. 749-752) DI15_ENS5 : OK. Et c'est pour ça qu'elle garde le silence entre, ben là qu'elle a le silence. Parce qu'il y a comme silence qui a deux sens là. Parce que garder le silence, c'est comme vous avez fait tantôt pendant dix secondes, c'est pas parler du tout. Mais avant le tribunal, est-ce que c'était le même silence? Oui?⁸
Répétition	L'enseignante répète les propos d'un élève en reprenant les mêmes termes que celui-ci (la répétition doit reproduire quasi à l'identique les propos d'un élève; c'est ce qui la distingue de la reformulation).	Ex. 1. (l. 201-203) DI02_ENS2_GR1_EL9 : Il embrasse la doctrine nazie. DI1_ENS2_GR1 : Il embrasse la doctrine nazie. Pis, EL6, tu voulais ajouter quelque chose? Ex. 2. (l. 802) DI15_ENS5_ELX : Ça détruit. DI2_ENS5 : Ça détruit. C'est dans la même voie que ce que EL6 vient de dire.
Reformulation	L'enseignante reformule les propos d'un élève dans des termes différents que ceux qui ont été employés par celui-ci. Elle peut utiliser des termes ou des	Ex. 1. (l. 323-324) DI02_ENS2_GR1_EL2 : Pis le bourreau de Martin aussi parce qu'il le fait envoyer dans les camps de concentration.

⁷ La partie en surbrillance correspond à l'interaction langagière qui fait l'objet de l'exemple (ici, la relance). Au sein d'une même prise de parole de l'enseignante voire d'une même phrase, il est possible d'observer plus d'une interaction langagière.

⁸ Le geste d'amorce qui a servi à lancer cet échange a consisté, pour l'enseignante, à soumettre aux élèves un problème interprétatif portant sur les motifs du silence de Nawal. La relance s'observe ici alors que l'enseignante interroge les élèves pour les amener à voir les différentes facettes de ce problème interprétatif. Un tel découpage entre amorce et relance permet de distinguer les grandes thématiques et problèmes interprétatifs abordés pendant le débat (amorce) de leurs sous-questions (relance).

	formulations plus précises ou appropriées et compléter, ce faisant, les propos de l'élève.	DI02_ENS2_GR1 : [...] On repart de ce que EL2 vient de dire. Il est la victime de Martin parce que Martin l'a pas aidé. Ex. 2. (l. 106-108) DI15_ENS5 : OK. Je reformule. Dis-moi si j'ai bien compris ce que tu dis. Fait qu'elle savait un peu qu'elle s'était fait violer, mais c'est au tribunal qu'elle a compris que c'était par son fils.
Synthèse	L'enseignante synthétise les propos de plusieurs élèves sans les comparer.	Ex. 1. (l. 824-829) DI15_ENS5 : Donc, si on fait les liens entre tout ce qu'on a dit : les cendres, c'est les traces laissées par le feu, l'incendie, ça a tout ravagé, ça tout brûlé, ça tout fait perdre ce qu'on avait. Donc, avec le livre après ça, on fait des liens avec l'œuvre. C'est ce que tu dis. [...] Vas-y EL31.
Demande de clarification	L'enseignante demande ou amène l'élève à reformuler, à préciser, à expliquer ou à justifier ses propos. Cette interaction langagière est liée explicitement, dans le temps et dans l'ordre d'idées, aux propos de l'élève qui la précèdent.	Ex. 1. (l. 310) DI02_ENS2_GR1_EL2 : Ben moi je dis que les deux sont et la victime et le bourreau de l'autre. DI02_ENS2_GR1 : Pourquoi? Ex. 2. (l. 649-650) DI15_ENS5 : Pourquoi j'ai eu des gloussements, là? Qu'est-ce que tu veux dire « ben, là, elle lui a donné la vie »? Précise ta pensée.
Régulation	L'enseignante intervient en constatant un obstacle. Elle corrige les propos d'un élève lorsque ceux-ci sont fautifs. La régulation sert à montrer à l'élève qu'il fait fausse route (Crocé-Spinelli, 2007, p. 253).	Ex. 1. (l. 313-314) DI02_ENS2_GR1 : Attends un peu. Là, on parle de Max. Max, est-ce que c'est un bourreau ou une victime ou les deux? Donc, là, on parle juste du personnage de Max. Ex.2. (l. 643-648) DI02_ENS2_GR1_EL7 : Ouais! C'est ça! Martin c'est vraiment lui qui a le contrôle. Fait que donc Griselle va aller voir Martin pour

		avoir de l'aide ou ben, Max va demander à Martin d'aider sa... Sa sœur ou sa fille...? DI02_ENS2_GR1 : Sa sœur! DI02_ENS2_GR1_EL7 : Sa sœur. DI02_ENS2_GR1 : Sa sœur! Pas sa fille!
Rétroaction	L'enseignante fournit des informations précises aux élèves quant à leur niveau de maîtrise des processus de lecture et leur indique les opérations qu'ils devraient faire pour s'améliorer (la rétroaction est proactive).	Ex.1. DI3_ENS5_EL6 : Ben je viens de repenser à la question pis c'est pas ça pantoute. [Rires] DI3_ENS5 : Arrête de penser que t'es dans le champ, fais juste peaufiner ta pensée. Oui EL16? [ENS5 laisse le droit de parole à EL16.] DI3_ENS5_EL16 : Ben ça peut être ce que EL6 dit, parce qu'ils disent : « Dire le temps de savourer la baie mure ». Savourer les bons moments avant qu'ils partent dans des affaires de même. DI3_ENS5 : C'est ça que je voulais que tu fasses EL6. [En s'adressant à EL6] As-tu compris ce que EL16 a dit? DI3_ENS5_EL6 : Oui. DI3_ENS5 : Donc elle est partie de ton idée pour dire que ça a du bon sens, parce que c'est avant de mourir. On finit tous par mourir un jour, le nectar, mais le savourer pis y arriver [...]
Modelage	L'enseignante montre comment réfléchit un lecteur expert en explicitant les processus visés. (Dans le modelage, l'enseignante explicite les processus cognitifs étape par étape; c'est ce qui permet de le distinguer des catégories de mise en scène de sa lecture et de savoirs et habiletés sur la lecture.)	Ex. 1. (l. 489-494) DI15_ENS5 : Ben, à quatorze ans, t'as commencé seule avec un enfant à faire vivre, à t'occuper dans un pays où tu risques ta vie si t'es une fille-mère, le nourrir aussi pis s'en occuper. Alors, elle a préféré le donner à l'orphelinat, d'où la honte dont on a parlé tantôt. Hey, je pense que vous êtes pas pires par rapport au silence. Le loup? Ah. Ah. Réactions. Bon, on va commencer comme on fait au primaire. C'est facile d'abord faire ça. On va regarder la page couverture. La page couverture, c'est la première approche qu'on a avec le livre. On regarde la page couverture. [...] Une fois qu'on l'a lue [la pièce], qu'est-ce qu'on peut interpréter de la page

		couverture? On commence en faisait comme avec le couteau tantôt, on décrit tout ce qu'on voit, pis on essaie de faire des liens. Alors, allez-y fort. Ceux qui ont pas parlé, c'est le temps. Vas-y.
Demande de repérage dans le texte	L'enseignante demande explicitement un retour au texte sous la forme du repérage d'extraits ou de citations, lesquelles, le cas échéant, sont pris en charge par les élèves.	Ex. 1. (l. 391-392) DI02_ENS2_GR1 : Moi je suis d'accord avec vous, mais je veux que vous le rattachiez avec ce qu'on a lu. Fait qu'essayez. EL9, t'as trouvé quelque chose? Ex. 2. (l. 345-348) DI15_ENS5 : J'essaie de trouver à quelle page c'est écrit ça « l'enfance est un couteau planté dans la gorge »... Faut que je le trouve. Vous pouvez chercher aussi. Je vois personne nécessairement en train de... Ex. 3. (l. 413-417) DI02_ENS2_GR1_EL1 : Ben pas mal toutes les lettres où est-ce qu'il est méchant. Pis, il dit la censure [l'enseignante l'interrompt]. DI02_ENS2_GR1 : Trouve-moi des passages. DI02_ENS2_GR1_EL9 : Cherche dans les premières lettres avant que, quand il dit que la propagande est en train de, d'arriver.
Pointage du texte	L'enseignante indique un passage ou une page du livre, sans avoir recours à la citation.	Ex. 1. (l. 1125) DI02_ENS2_GR1 : La quatrième lettre, elle commence à la page vingt-neuf. Ex. 2. (l. 176-181) DI15_ENS5 : [...] Après ça, à la page quinze on a le testament, dernières volontés, Hermile continue de parler, il parle, il parle, il parle, vous rappelez-vous les premières paroles prononcées par Simon?

Citation par l'enseignante	L'enseignante lit elle-même à haute voix un ou plusieurs extraits du texte.	Ex. 1. (l. 924-931) DI02_ENS2_GR1_EL4 : Mais ça dit pas qu'elle était déguisée. DI02_ENS2_GR1_EL9 : J'ai dû m'imaginer ça. DI02_ENS2_GR1_EL4 : Ça dit juste que le public a appris qu'elle était juive. DI02_ENS2_GR1 : Ouais. [Elle cite des passages.] : « apprenant qu'elle était juive ». On le sait pas là. « l'a conspuée », « Cette magnifique était, est malheureuse », « est têtue comme un âne », « Elle leur a renvoyé le mot "juive" ». On parle pas de perruque. C'est dans ta tête, EL9! Ex. 2. (l. 730-734) DI15_ENS5 : Le chapitre s'appelle « Les loups rouges ». C'est pluriel en plus. Fait qu'on a le notaire et Simon qui se parlent. Puis, à la fin de la page cent-cinq, Hermile : « Bien sûr, vous pouvez compter sur moi. Je vous assure, vous pouvez compter sur moi. On commence à apercevoir la lumière du train au bout du tunnel ». Nawal qui lui apparaît, « Pourquoi tu pleures, Simon? » « C'est comme un loup qui va venir. Il est rouge. Il a du sang dans sa bouche ». Quand on voit arriver un loup, qu'est-ce que ça nous fait?
Recherche de convergences/divergences entre les interprétations	L'enseignante souligne ce qui fait l'objet de convergences et/ou de divergences dans les propos des élèves. Elle peut également interroger les élèves dans le but d'établir des convergences et/ou des divergences.	Ex. 1. (l. 114-115) DI02_ENS2_GR1 : OK. Pis EL10 tu semblais vouloir dire le contraire tantôt. Tu veux-tu continuer? Ex. 2. (l. 387-388) DI15_ENS5 : OK. Toi, tu le vois comme ça. Physiquement, j'ai demandé. Je sais que c'est un peu débile de dire ça, là. J'espère que je trouble personne. Donc, oui je vous dis, après je vais arriver à d'autres choses, là. Je veux pas juste que ça ait l'air sanglant.

		Alors, vous le visualisez comment? EL6 dit comme ça. EL15 dit comme ça. Tu le visualises comment? Ex. 3. (l. 730-736) DI02_ENS2_GR1 : OK. On en a combien qui pensent que Griselle c'est le personnage principal, pis combien qui pensent que c'est Max et Martin? [Pause] Griselle, levez la main! OK. Max et Martin, levez la main! [Presque tout le monde lève la main.] C'est quand même, euh, répandu. Pis, on en a... On a seulement une personne? EL17, tu crois. DI02_ENS2_GR1_EL17 : Ben, je suis pas capable de faire un choix. DI02_ENS2_GR1 : Même avec ce qu'ils ont dit, avec les arguments de tout le monde.
Validation d'une interprétation jugée recevable	L'enseignante valide explicitement une interprétation jugée recevable, en la répétant ou en la reformulant ou non. (Un simple « oui » ou « OK » de l'enseignante en réponse à l'interprétation d'un élève ne peut être réputé une validation.)	Ex. 1. (l. 1150) DI02_ENS2_GR1_EL19 : Il dit : « je m'interroge : est-il complètement sain d'esprit? ». Après ça, il dit : « Ses escouades en chemises brunes sont issues de la populace. Elles pillent, et elles ont commencé à persécuter les Juifs ». Mais il n'est pas d'accord nécessairement avec ça. DI1_ENS2_GR1 : Au début non! Il est pas, il semble pas d'accord. Effectivement! Ex. 2. (l. 463-468) DI15_ENS5_EL16 : Ben c'est pas parce que la personne parle pas que ça veut rien dire. Ça veut dire tout. Même si c'est silencieux. DI15_ENS5 : J'aime ta phrase. C'est pas parce qu'on parle pas que ça veut rien dire. Le silence ici veut dire tout. Écrivez-moi pas ça dans un examen, « je réponds pas, le silence veut dire tout ». [Rires] Vous aurez pas beaucoup de points. Mais dans le contexte ici, oui. C'est très efficace.

Validation d'une interprétation jugée non recevable	L'enseignante valide explicitement une interprétation jugée non recevable (« erreur » ou « délire » interprétatif), en la répétant ou en la reformulant ou non.	Cette catégorie n'a pas émergé lors de l'analyse des données.
Invalidation d'une interprétation	L'enseignante invalide une interprétation ou corrige elle-même une erreur interprétative. Cette catégorie se distingue de la régulation en ce que l'interaction porte spécifiquement sur une interprétation, et non sur un obstacle plus général ou sur un propos fautif.	Ex.1 (I. 617-618) DI19_ENS9_EL3 : Mais aussi elle chante quand elle espère. DI19_ENS9 : Quand elle espère? DI19_ENS9_EL3 : Pis quand elle est désespérée, elle chante pas. Quand elle perd son enfant, elle est désespérée, elle, elle se tait. Pis euh, quand elle le... DI19_ENS9 : Elle ne s'est pas tue. L'enfant est parti, on lui a enlevé l'enfant et elle chantait. DI19_ENS9_EL5 : Elle a commencé. DI19_ENS9 : Hum, hum [Son d'approbation]. DI19_ENS9_EL3 : Zut alors. DI19_TLM : [Rires] DI19_ENS9 : Il a dit quoi? DI19_ENS9_EL3 : Zut, ma théorie est nulle là, il faut la recommencer.
Valorisation de la parole de l'élève	L'enseignante accorde explicitement de la valeur aux propos d'un élève (cette catégorie se distingue des catégories de validation en ce que l'interaction ne porte pas sur une interprétation).	Ex. 1. (I. 830) DI03_ENS3_EL21 : Ben, on a pas parlé aussi de leur galerie d'art. Ils avaient une galerie d'art au début. DI03_ENS3 : Ah. Intéressant! Ex. 2. (I. 428-429) DI16_ENS6_EL25 : Pourquoi Antoine l'infirmier enregistre-t-il plus de cinq-cents heures du silence de Nawal? DI16_ENS6 : Ah, c'est intéressant ça comme question. Répète-le pour que tout le monde entende.

Savoirs et habiletés disciplinaires (littéraires)	L'enseignante nomme et/ou explicite des savoirs ou des habiletés disciplinaires. Elle les utilise sans marquer un temps d'arrêt pour faire des liens avec des savoirs de référence. Contrairement au geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés (plus vaste), il n'est pas nécessaire qu'il y ait enseignement de savoirs et d'habiletés disciplinaires; la simple mention d'un savoir ou d'une habileté disciplinaire entre dans cette catégorie.	Ex. 1. (l. 248-250) DI02_ENS2_GR1 : Vous avez oublié. Je vais vous aider. Le peu de personnages. Ça fait partie de la nouvelle. Il y a pas beaucoup de personnages, pas beaucoup de lieux. Ex. 2. (l. 204-206) DI15_ENS5 : Ouin. Il a évolué psychologiquement. Nouvelle littéraire encore. On n'en sort pas. Ouais. Il y a toute une évolution psychologique de sa part. Pis en plus comment vous avez trouvé la chute? Elle était assez spectaculaire, non? On en reparlera tout à l'heure. [...]
Savoirs et habiletés en lecture	L'enseignante nomme et/ou explicite des savoirs ou des habiletés qui relèvent de la lecture. Entrent dans cette catégorie les savoirs ou les habiletés nommés ou explicités qui sont liés à l'activité de débat interprétatif.	Ex. 1. (l. 365-369) DI02_ENS2_GR1 : OK. Là, j'ai oublié une petite notion importante. Hier, je vous disais, à chaque fois, il faut qu'on essaie de rattacher à des petits extraits de notre texte pour que l'affirmation soit recevable. Fait que, essayons de, s'il vous plait, de trouver dans son livre, là, pour être capables de formuler la réponse un peu plus complète. Ex. 2. (l. 18-20) DI15_ENS5 : [...] Un débat, ça sera aujourd'hui comme ça a été au début de l'année. On parle pas tout le monde en même temps, on se laisse parler, on s'écoute. Pis vous avez le livre entre les mains.
Savoirs sur la langue	L'enseignante corrige ou demande à l'élève de corriger une formulation fautive. Elle peut aussi préciser le sens d'un mot ou fournir une définition dans la langue d'enseignement.	Ex. 1. (l. 1113-1114) DI02_ENS2_GR1 : Les deux étaient plutôt avarice. DI02_ENS2_GR1 : Avarice? « Avare », ça veut dire qu'on n'est pas généreux. C'est-tu ça que tu veux dire? Ex. 2. (l. 569-572) DI15_ENS5_EL6 : Ben pourquoi que le loup a du Durex dessus?

		DI15_ENS5 : Est-ce que c'est... Du Durex? Qu'est-ce que tu veux dire? DI15_ENS5_EL6 : Ben, du « tape », là. DI15_ENS5 : Du « tape ». OK. Ouin. Du papier collant.
Connaissances générales	L'enseignante fait appel à des connaissances générales.	Ex. 1. (l. 467-478) DI23_ENS3 : [...] Chez les Inuits, c'est super intéressant, dans le temps, on donnait le nom du nouveau-né, on donnait le nom d'une personne qui était décédée. Au nouveau-né. Que ce soit fille ou garçon, tu avais le nom de la personne décédée. Et plus tard, quand tu arrivais à l'adolescence, tu choisisais d'être fille ou garçon et tu choisisais un autre nom. DI23_ENS3_EL24 : Tu choisisais d'être fille ou garçon? DI23_ENS3 : Oui. Ça n'existe plus, mais... DI23_ENS3_EL3 : Ben, comment c'est possible de choisir d'être fille ou garçon? [...] DI23_ENS3 : Tu choisis le <i>ulu</i>, donc le couteau, le couteau inuit des femmes pour gratter les peaux ou tu choisis le harpon. Donc, tu pars avec les hommes pour chasser pis pêcher.
Mémoire didactique	L'enseignante fait des liens entre les moments de l'enseignement (avant le débat). Elle revient sur des apprentissages préalables, sur un moment de l'enseignement en amont du débat. L'enseignante « convoque les souvenirs du travail préalable du groupe » (Aeby Daghe et Dolz, 2008, p. 85).	Ex. 1. (l. 209-210) DI02_ENS2_GR1 : OK. T'as ajouté qu'il s'est fait endoctriner. [...] Essayez de vous rappeler ce que vous avez fait l'année passée en secondaire 4 sur la nouvelle. Ex. 2. (l. 65-67) DI15_ENS2_GR1 : Hier, on s'était laissé sur une question, pis je pense que j'ai envie de, de recommencer avec celle-là avant d'enchaîner avec une autre question. [...]
Tissage intertextuel, interculturel et intersémiotique	L'enseignante établit des relations avec d'autres œuvres ou formes d'expression littéraires, culturelles, artistiques et/ou leurs auteurs.	Ex. 1. (l. 621-622) DI23_ENS3_EL18 : Ben là, c'est quand même érotique, là. DI23_ENS3_EL03 : Ben non! Vulve, gonfle, seins, gonflent...

		DI23_ENS3 : Oui! Vous savez quand j'ai lu certains de ces passages-là, j'ai écrit <i>Le Cantique des Cantiques</i>. Ex. 2. (l. 69-70) DI17_ENS7 : Alors on a écouté la bande-annonce hier, on va se plonger dans cette histoire Incendies de Wajdi Mouawad.
Tissage expérientiel (tranche de vie)	L'enseignante établit des relations avec « le vécu » (Chabanne et coll., 2008, p. 255) ou l'expérience des élèves ou avec sa propre expérience.	Ex. 1. (l. 257-258) DI15_ENS5 : On a honte de nos parents. [Rires] Nos parents qui chantent dans un karaoké devant nos amis, c'est honteux, je l'avoue. Mais, non, à part ça, qu'est-ce qui peut être honteux? Par rapport à soi, je veux dire?
Mise en scène de sa lecture ou de sa subjectivité lectorale	L'enseignante témoigne de sa lecture ou fait un retour sur son expérience d'une ou de plusieurs œuvres littéraires. Elle exprime sa subjectivité de lectrice.	Ex. 1. (l. 390-395) DI15_ENS5 : Par la bouche? Honnêtement, moi, c'est comme ça que je le voyais. Je sais pas comme un, dans un cirque, un gars qui se rentre une épée comme ça pis que il a des trucs vous allez me dire. Ou c'est pas vrai, il la passe en arrière. Mais moi, c'est ça que je visualisais un couteau planté dans gorge. Dans le cas d'un couteau planté dans gorge de cette façon-là, on s'entend que ça a pas le même effet qu'un couteau planté dans gorge de votre façon, les gars. On s'entend là-dessus. Ex. 2. (l. 327-329) DI15_ENS5 : Oui. [Rires] Les citations par rapport au silence. On en a retenu trois. Qu'est-ce que vous pensez de ça? Moi je trouvais que c'était une belle, ben pas une belle image dans le sens de c'est beau là, mais dans le sens de la métaphore je la trouve intéressante.
Indications sur l'évaluation	L'enseignante fournit des indications aux élèves sur l'évaluation à laquelle ils sont soumis pendant le débat ou lors d'activités connexes à celui-ci.	Ex. 1. (l. 28-31) DI15_ENS5 : [...] ben on peut renchérir parce que, comme au premier débat, le deuxième, on vous donne la possibilité de

		participer au débat et si votre participation est active et dans un langage approprié, vous serez pas obligés de faire l'exposé oral seul devant la classe la semaine prochaine. Ex. 2. (l. 46-49) DI15_ENS5 : En oral, il y a ça pis le, oui la situation d'écoute pis pour ce qui est de la note du débat, on tient compte du premier débat aussi. OK? Parce qu'il y a en qui ont parlé au premier débat. Donc, on en tient compte un peu aussi. Moins parce que c'était le premier, mais quand même.
Distribution de la parole	L'enseignante distribue la parole entre les élèves ou donne explicitement la parole à un élève. (La distribution de la parole ne peut être inférée à partir des commentaires entre crochets des transcriptrices dans les verbatims; elle doit être observable dans le langage et non équivoque.)	Ex. 1. (l. 78-89) DI02_ENS2_GR1_EL10 : OK. Ouais. DI02_ENS2_GR1_EL9 : Je pense que c'est un roman. DI02_ENS2_GR1 : Tu prendras parole après, EL10. DI02_ENS2_GR1_EL9 : S'il vous plait, laisse-moi parler. Ex. 2. (l. 135-139) DI15_ENS5 : Ouin, ça doit être quelque chose. Oui, EL25? DI2_ENS5_EL25 : Ben moi j'ai l'impression que le silence après le tribunal ça comme servi de pansement [...]
Gestion de classe	L'enseignante intervient pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage.	Ex. 1. (l. 207-208) DI02_ENS2_GR1 : OK. T'as ajouté qu'il s'est fait endoctriner. Les gars, c'est pas le temps de manger. Non. C'est pas le temps! On ferme ça. Ex. 2. (l. 1044-1046) DI15_ENS5 : Il y avait trop de noms? [...] Je vois-tu vraiment des écouteurs dans vos oreilles? DI15_ENS5_EL7 : Ben il reste deux minutes. DI15_ENS5 : Non, c'est juste, respect, là. [...]

Nous avons progressivement renoncé à établir une hiérarchisation thématique à priori entre les catégories englobantes des gestes et les catégories plus fines des interactions. En effet, nous avons fait l'hypothèse, désormais confirmée, que certaines interactions, comme la rétroaction, sont plus fréquemment associées à certains gestes, par exemple l'étayage. Cependant, d'autres interactions, comme le pointage du texte littéraire, peuvent être observées en relation avec différents gestes, par exemple, la validation d'une interprétation ou le retour au texte. La combinaison de ces deux focales nous permet d'observer à la fois la variabilité des interactions langagières et la récurrence des principaux gestes didactiques au cours du DI.

Nous présentons ici une synthèse de l'analyse matricielle effectuée en lien avec les interactions langagières : comme les interactions sont en très grand nombre et que les matrices qu'elles génèrent sont titanesques – et quasi illisibles pour une personne externe à notre équipe de recherche –, nous faisons le choix de n'exposer dans ce document que les résultats et les conclusions tirés de l'analyse.

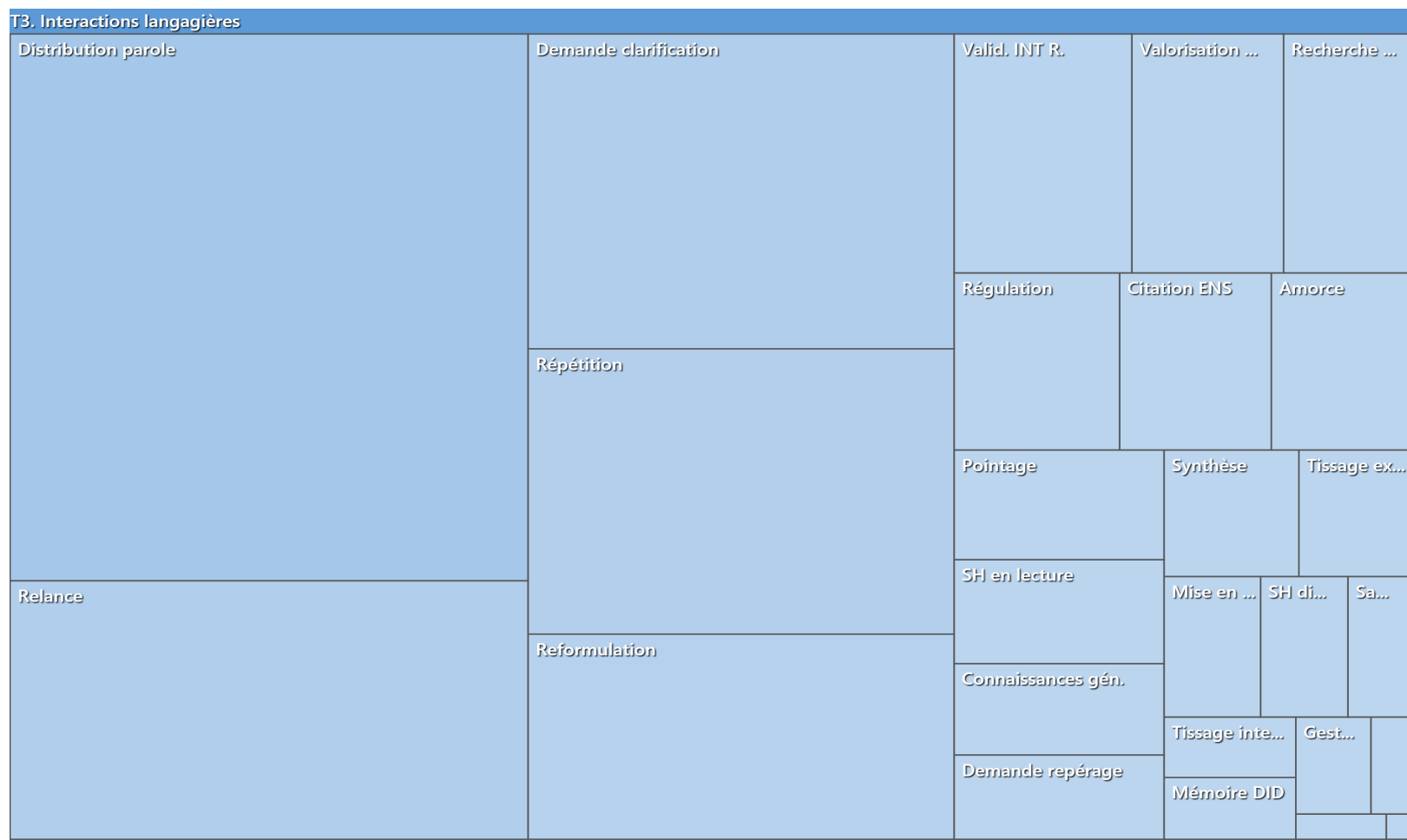
Le Tableau 50 expose les interactions dominantes par geste didactique dans tout le corpus (23 DI), en nombre d'occurrences. La Figure 51 présente une vue d'ensemble de la répartition des interactions dans tout le corpus en nombre d'occurrences.

Tableau 50. Interactions dominantes par geste didactique dans tout le corpus (en nombre d'occurrences)

	Étayage	Retour au texte	Ensei- gnement SH	Efface- ment	Validation/in validation INT	Aménage- ment aire INT	Appré- ciation DI	Institution- nalisation	Totaux des interactions (tous confondus) gestes
Totaux des interactions par geste	3424	531	227	133	460	39	0	0	4497
Distribution parole	1198	162	40	76	35	11	0	0	1522
Relance	569	75	39	10	17	0	0	0	710
Demande clarification	607	57	25	7	8	5	0	0	709
Répétition	468	104	46	8	15	0	0	0	641
Reformulation	378	31	24	9	14	0	0	0	456
Pointage	49	67	4	3	246	0	0	0	369
Validation INT recevable	171	19	2	7	31	0	0	0	230
Valorisation parole	140	20	16	7	10	1	0	0	194
Recherche convergences/div.	141	11	5	1	15	1	0	0	175
Régulation	114	28	14	5	6	1	0	0	168
Citation ENS	49	76	12	5	5	0	0	0	147

Amorce	120	12	5	1	2	0	0	0	140
Savoirs et habiletés en lecture	42	14	38	1	3	16	0	0	114
Connaissances générales	62	6	18	4	14	0	0	0	104
Demande repérage	30	58	4	2	2	0	0	0	96
Synthèse	61	7	7	1	16	0	0	0	92
Tissage expérientiel	53	4	14	0	2	2	0	0	75
Mise en scène lecture subjective	44	11	6	2	8	0	0	0	71
SH disciplinaires (LIT)	36	7	15	1	3	4	0	0	66
Savoirs langue	26	13	7	0	4	0	0	0	50
Tissage intertextuel	22	3	18	1	1	1	0	0	46
Gestion classe	28	1	5	1	1	4	0	0	40
Mémoire didactique	25	2	7	0	2	3	0	0	39
Indications évaluation	4	1	6	0	0	13	0	0	24
Modelage	5	0	6	0	0	1	0	0	12
Rétroaction	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Invalid. INT	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Valid. INT N.R.	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figure 51. Vue d'ensemble de la répartition des interactions dans tout le corpus (en nombre d'occurrences)



4.1. Interactions langagières par gestes didactiques

La plupart des interactions sont présentes dans plusieurs gestes : elles sont relativement transversales. Il y a bien des interactions dominantes dans chaque geste, mais elles ne sont pas exclusives.

L'on peut regrouper les 27 interactions langagières listées en cinq ensembles, associés à une couleur dans la suite de l'analyse :

- organisation des échanges
- retour sur/reprise de la parole des élèves
- liens entre des interprétations subjectives
- enseignement de savoirs
- retour au texte

- **Interactions dans le geste d'étayage**

Premiers constats

Le geste d'étayage étant le plus fréquent et celui qui couvre les empan de texte les plus grands, c'est à l'intérieur de ce geste que l'on a codé le plus grand nombre d'interactions. **Plus de 76 % des interactions du corpus se trouvent associées au geste d'étayage.** C'est aussi le seul geste dans lequel toutes les interactions observées dans le corpus sont présentes (26/27).

Méthode

Nous analysons le nombre d'occurrences de chaque interaction langagière au sein de chaque geste didactique. Or, comme ce nombre est relatif à l'empan du geste (plus le geste est large plus le nombre d'interactions est élevé), cet indicateur n'est pas suffisant. Pour savoir quelles interactions sont significativement plus présentes dans un geste, nous comparons le pourcentage relatif de couverture de chaque interaction par geste, ici dans l'étayage, à celui de l'ensemble du corpus. Le Tableau 52 présente les 10 interactions les plus fréquentes au sein du geste d'étayage (trié par pourcentage de couverture). Par exemple, l'amorce est présente à 85,7 % dans le geste d'étayage. La moyenne de couverture des interactions dans l'étayage par rapport à l'ensemble du corpus est de 76,1 %.

Tableau 52. Interactions les plus fréquentes au sein du geste d'étayage (triées par pourcentage de couverture)

10 interactions les plus fréquentes	Nombre d'occurrences	Couverture de cette interaction dans le geste d'étayage (en pourcentage)
Amorce	120	85,7
Demande clarification	607	85,5
Reformulation	378	82,9
Recherche conv./div.	141	80,6
Relance	569	80,2
Distribution parole	1198	78,7
Valid. INT R.	171	74,3
Répétition	468	73
Valorisation parole	140	72,2
Régulation	114	67,8

Les interactions principales, en nombre d'occurrences, relèvent de :

- l'organisation des échanges : distribution de la parole, relance, amorce. La relance et l'amorce portent **sur le texte**, plus précisément, sur les questions auxquelles le texte répond.
- le retour sur/la reprise de la parole des élèves : demande de clarification, répétition, reformulation, valorisation de la parole. Ces interactions portent sur la **parole individuelle des élèves**.
- les liens entre des interprétations subjectives : confrontation ou validation des **interprétations et de la compréhension**.

Résultats

L'analyse des interactions les plus fréquentes par pourcentage de couverture (supérieurs à la moyenne de couverture de 76 %) indique que 6 interactions apparaissent de manière significativement plus élevée dans l'étayage que dans les autres gestes. **Ces 6 interactions semblent spécifiques à l'étayage dans le DI :**

- Amorce, relance et distribution de la parole (organisation des échanges : questionnement);

- Demande de clarification et reformulation (retour sur/reprise de la parole des élèves : explicitation);
- Recherche de convergence/divergence entre les interprétations (liens entre les interprétations subjectives : diversité interprétative).

Inversement, les interactions moins fréquentes sont celles qui sont associées à d'autres gestes comme le retour au texte (moins de 33 % de couverture) et à l'enseignement des savoirs (moins de 60 % de couverture).

Comme mentionné, il y a bien des interactions dominantes dans chaque geste, mais elles ne sont pas exclusives. Autrement dit, la focale de l'interaction langagière permet d'observer comment les enseignantes, à un niveau micro, tirent parti du dialogue pour enseigner des savoirs ou automatiser le retour au texte, à l'intérieur d'un moment plus large orienté par une intention didactique dominante, ici, l'étayage.

– La distribution de la parole relève de la gestion « technique » des échanges, **mais l'amorce et la relance portent sur des problèmes interprétatifs.** Respectivement au 1^{er} et 5^e rang, ces interactions sont au cœur de la dynamique du DI. La distinction théorique entre amorce et relance semble productive, car l'amorce marque des moments à visée spéculative, la formulation des « questions auxquelles répond le texte » (Gadamer) alors que la relance signale plutôt un approfondissement d'une question déjà posée.

– La **recherche de convergences et de divergences** est significativement plus présente dans l'étayage que dans d'autres gestes. Elle indique, de concert avec la validation des interprétations, les moments à visée délibérative. La régulation est quant à elle moins fréquente. Elle porte davantage sur la compréhension et sur les savoirs (généraux et langagiers). L'évaluation des interprétations passe majoritairement par leur confrontation intersubjective et par la validation par l'enseignante.

L'analyse des interactions langagières qui informent le geste d'étayage confirme donc l'hypothèse théorique selon laquelle le DI comporte des moments à visée spéculative et d'autres à visée délibérative.

– Les interactions des enseignantes qui reprennent la parole des élèves sont essentielles dans l'étayage. La **demande de clarification** est plus fréquente encore que la **reformulation** et que la **répétition**, autrement dit **les enseignantes encouragent les élèves à reformuler eux-mêmes leurs propos. Il s'agirait d'un mécanisme central de l'étayage dans les DI.**

- **Interactions dans le geste de retour au texte**

L'analyse des interactions langagières les plus fréquentes par nombre d'occurrences pour le geste de retour au texte fait émerger trois ensembles :

- l'organisation des échanges : distribution de la parole (= tout le corpus) et relance
- les interactions spécifiques au retour au texte
- le retour sur/la reprise de la parole des élèves

L'analyse des interactions les plus fréquentes par pourcentage de couverture (relative aux autres gestes) montre clairement que **trois interactions informent massivement le retour au texte** :

- la demande de repérage;
- la citation;
- le pointage.

Le retour au texte sert aussi la **régulation**, c'est-à-dire la correction des propos fautifs.

Par contre, **la validation des interprétations est peu présente dans le geste de retour au texte** (19 occurrences contre 171 dans l'étayage), de même que la recherche de convergences/divergences (11 occurrences).

- **Interactions dans le geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés**

L'analyse des interactions les plus fréquentes par nombre d'occurrences confirme que quatre interactions sont dominantes dans ce geste :

- les savoirs en lecture (38 occurrences sur un total de 114 : 2^e geste dans lequel cette interaction est la plus représentée);
- les connaissances générales (18 occurrences sur un total de 104 : 2^e geste dans lequel cette interaction est la plus représentée);
- les savoirs disciplinaires (15 occurrences sur un total de 66 : 2^e geste dans lequel cette interaction est la plus représentée);
- les savoirs sur la langue (6 occurrences sur un total de 50 : 3^e geste dans lequel cette interaction est la plus représentée).

À ces quatre interactions s'ajoute le **modelage** des habiletés en lecture (6 occurrences, soit le nombre le plus élevé, tous gestes confondus). On observe finalement davantage de **tissage intertextuel** que dans le retour au texte.

- **Interactions dans le geste de validation/invalidation des interprétations**

Le geste de validation/invalidation des interprétations **repose massivement sur le pointage du texte** (246 occurrences). La prévalence de cette interaction est très significative, particulièrement lorsqu'on la compare à la citation (5 occurrences) et à la demande de repérage (2), qui sont les deux interactions dominantes du retour au texte.

En ce qui concerne les interactions logiquement reliées à la validation ou à l'invalidation d'une interprétation, **les rétroactions positives priment les rétroactions négatives** :

- validation d'une interprétation recevable (31 occurrences contre 171 dans le geste d'étayage);

- valorisation de la parole (10 occurrences);
- validation d’une interprétation non recevable (0 occurrence);
- invalidation d’une interprétation (0 occurrence).

En ce qui concerne la **mise en relation de deux interprétations ou plus** :

- synthèse (16 occurrences);
- recherche de convergence et de divergence (15 occurrences).

L’invalidation des interprétations n’est pas absente, mais elle se fait de manière implicite, ce qui explique qu’elle n’ait pas été codée comme telle et qu’on ne la retrouve pas dans les données chiffrées. Dans les données qualitatives issues des entrevues, les **enseignantes disent qu’elle se réalise via le conflit des interprétations (les élèves s’autoréguleraient entre eux)**, mais ici, on constate qu’elle se réalise plutôt par le **pointage du texte**. Lorsqu’on les questionne à savoir comment ont été évaluées les interprétations pendant les DI, certaines enseignantes déplorent que leurs élèves ne se soient pas suffisamment référés aux textes (Béatrice, Colette, Delphine, Elvire, Fanny). Cela peut expliquer l’importance de l’interaction de pointage, où l’enseignante prend sur elle d’indiquer un passage ou une page du livre à ses élèves.

Les savoirs sont convoqués dans le geste de validation/invalidation des interprétations, **mais davantage les connaissances sur le monde (14 occurrences) que les savoirs « scolaires »** : sur la langue (4 occurrences), la lecture (3 occurrences) ou relatifs à la discipline (4 occurrences).

Finalement, pour ce geste, l’on observe 8 occurrences de **mise en scène de leur subjectivité lectorale** par les enseignantes.

- **Interactions dans le geste d’effacement**

La **distribution de la parole est largement dominante (76 occurrences sur un total de 133)** et au troisième rang des gestes dans lesquels est mobilisée cette interaction (après l’étayage et le retour au texte). Une forte proportion de distribution de la parole indiquerait ainsi une tendance à l’effacement de l’enseignante.

- **Interactions dans le geste d’aménagement de l’aire interprétative**

Peu d’interactions se retrouvent dans le geste d’aménagement de l’aire interprétative.

Deux interactions sont notables :

- **l’enseignement de savoirs et d’habiletés en lecture** (16 occurrences sur 39 de ce geste, 3^e geste dans lequel cette interaction est la plus représentée). Cela tend à **confirmer la tendance à enseigner les savoirs en amont du DI**. Toutes ces occurrences concernent l’enseignement

d'habiletés relatives au genre DI : les enseignantes fournissent aux élèves des indications « techniques » quant au fonctionnement de l'activité (11) ou alors elles rassurent leurs élèves en leur disant qu'il est normal de ne pas avoir tout compris (particulièrement dans le cas de la poésie), et elles en profitent pour enseigner des stratégies qui leur permettront de dépasser cette incompréhension initiale et de prendre la parole pendant le DI.

– **les indications sur l'évaluation** (13 occurrences sur 39 occurrences de ce geste, 1^{er} geste dans lequel cette interaction est la plus représentée). Dans 9 cas sur 13, ces indications sur l'évaluation font office de moyens coercitifs pour que les élèves participent et s'expriment pendant le DI. Dans 2 cas, elles servent à rappeler les évaluations (de l'écrit) qui suivront l'activité (notamment, les questionnaires post). Finalement, dans 2 cas, elles consistent à rappeler aux élèves qu'ils ne **sont pas évalués** pendant l'activité et qu'il s'agit là d'un contexte rarissime duquel ils devraient tirer parti (parler sans craindre l'évaluation) : « Vous êtes pas évalués, vous avez cette chance-là, de vivre le débat en n'étant pas corrigés, je vous donne pas de note aujourd'hui donc, intervenez comme individu, comme être humain à part entière et non pas, euh, enlevez un peu votre chapeau d'élève de secondaire trois en français » (DI de Fanny sur *Incendies*). **11 interventions ont une visée plus coercitive, et 2 une visée d'encouragement.**

Nous avons formulé l'hypothèse que se retrouveraient dans ce geste les interactions suivantes, mais finalement, elles sont très peu représentées ou absentes : la mémoire didactique (3) et la mise en scène de sa subjectivité (0).

Finalement, **le geste d'appréciation du DI**, qui n'apparaît qu'à une reprise dans le corpus, ne contient aucune interaction : nous avons omis de coder les interactions qui auraient pu s'y retrouver (notamment, la distribution de la parole), car ce sont essentiellement les chercheuses qui interviennent pour faire parler les élèves. D'ailleurs, ce geste d'appréciation du DI a été initié par l'enseignante à la demande des chercheuses.

4.2. Interactions langagières : retour sur le cas particulier de l'étagage

Le Tableau 53 présente les interactions présentes dans le geste d'**étagage** pour chacune des enseignantes, en nombre d'occurrences. Les interactions visant à organiser les échanges sont surlignées en rouge; celles visant à revenir sur ou à reprendre la parole des élèves sont surlignées en rose; les interactions visant à faire des liens entre des interprétations subjectives sont surlignées en cyan alors que celles visant à enseigner des savoirs sont surlignées en vert brillant et celles visant à susciter un retour au texte sont surlignées en jaune.

Tableau 53. Accent sur les interactions présentes dans le geste d'étagage par enseignante (en nombre d'occurrences)

	Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
Distribution parole	75	132	67	189	192	159	251	133
Demande clarification	42	82	64	134	29	69	111	76
Relance	69	51	76	119	39	47	126	42

Répétition	52	81	80	106	30	9	49	61
Reformulation	27	60	46	80	35	25	66	39
Valid. INT R.	9	4	23	34	20	7	31	43
Régulation	6	25	10	24	14	11	11	13
Synthèse	6	6	13	24	1	3	6	2
Recherche conv.-div.	39	16	9	19	6	21	15	16
Connaissances gén.	5	6	13	19	2	7	3	7
Valorisation parole	5	4	31	18	11	10	20	41
Amorce	27	23	21	12	5	8	11	13
Tissage expérience	5	1	15	12	2	7	9	2
Mise en scène LS	3	0	15	12	1	4	2	7
Citation ENS	2	10	9	10	3	1	6	8
SH en lecture	7	5	8	9	4	3	2	4
SH disciplinaires (LIT)	5	7	7	7	6	2	1	1
Pointage	4	12	4	6	3	2	7	11
Demande repérage	0	9	4	6	3	5	2	1
Mémoire DID	2	4	2	6	0	5	3	3
Savoirs langue	10	3	2	6	2	1	0	2
Tissage intertext.	1	0	9	5	2	2	0	3
Gestion classe	0	0	4	3	7	12	1	1
Modelage	0	0	0	3	0	2	0	0
Rétroaction	0	0	0	2	0	0	0	0
Indications évaluation	2	0	0	0	2	0	0	0
Total d'interactions	403	541	532	865	419	422	733	529

Pour le geste d'étayage, les interactions dominantes respectent la même hiérarchie que pour tous les gestes confondus.

Le nombre d'interactions présentes dans le geste d'étayage est relativement similaire d'une enseignante à l'autre : entre 403 et 532 occurrences d'interactions pour 6/8 enseignantes. Deux cas se démarquent : Delphine et Gabrielle, pour lesquelles le nombre d'interactions est

significativement plus élevé. Dans le cas de Gabrielle, cela s'explique par la mobilisation quasi exclusive du geste d'étayage dans ses DI. D'ailleurs, elle **distribue la parole à 251 reprises**, soit 59 fois de plus que la seconde enseignante qui a le plus recours à cette interaction, Elvire.

L'enseignement de Delphine se caractérise quant à lui par un accompagnement soutenu et des échanges avec ses élèves qui suivent un rythme rapide (« du tac au tac ») : l'on remarque que ses totaux pour les gestes de **demande de clarification**, de **relance** et de **répétition** et de **reformulation** sont beaucoup plus élevés que pour les autres enseignantes (exception faite de Gabrielle).

Questions

– En quoi consiste l'étayage de la compréhension?

– En quoi consiste l'étayage de l'interprétation?

Le Tableau 54 présente les interactions dominantes par compétences enseignées, en nombre d'occurrences. Les chiffres entre parenthèses correspondent au pourcentage d'une interaction par rapport à l'ensemble des interactions pour un même compétence enseignée.

Tableau 54. Interactions dominantes par compétences enseignées (en nombre d'occurrences et pourcentages des interactions)

	Étayage (TOUTES COMPÉTENCES)	Étayage (COMPRENDRE)	Étayage (INTERPRÉTER)	Étayage (RÉAGIR)	Étayage (APPRÉCIER)
1 : Relance	14 545	976 (24,6 %)	12 950 (16,1 %)	515 (12,7 %)	16 (2,8 %)
2 : Demande clarification	11 980	325 (8,2 %)	10 892 (13,6 %)	486 (12 %)	101 (17,6 %)
3 : Valid. INT R.	10 357	29 (0,7 %)	10 199 (12,7 %)	129 (3,2 %)	0 (0 %)
4 : Reformulation	7261	144 (3,6 %)	6791 (8,5 %)	245 (6 %)	49 (8,5 %)
5 : Régulation	6469	171 (4,3 %)	6006 (7,5 %)	219 (5,4 %)	73 (12,7 %)
6 : Distribution parole	6017	203 (5,1 %)	5607 (7 %)	151 (3,7 %)	43 (7,5 %)
7 : Amorce	5044	164 (4,1 %)	4511 (5,6 %)	349 (8,6 %)	20 (3,5 %)
8 : Recherche conv./div.	5019	477 (12 %)	4316 (11,5 %)	132 (3,3 %)	66 (11,5 %)
9 : Valorisation parole	4882	747 (18,9 %)	3547 (4,4 %)	539 (13,3 %)	37 (6,4 %)
10 : Répétition	2120	74 (1,9 %)	1954 (2,4 %)	65 (1,6 %)	19 (3,3 %)
11 : Connaissances gén.	2108	201 (5,1 %)	1856 (2,3 %)	65 (1,6 %)	0 (0 %)
12 : Tissage expérience	1787	131 (3,3 %)	1388 (1,7 %)	267 (6,6 %)	0 (0 %)
13 : Mise en scène LS	1753	32 (0,8 %)	1618 (2 %)	60 (1,5 %)	0 (0 %)

14 : Synthèse	1653	36 (0,9 %)	1617 (2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
15 : SH en lecture	1378	56 (1,4 %)	962 (1,2 %)	142 (3,5 %)	19 (3,3 %)
16 : Pointage	1062	0 (0 %)	1062 (1,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
17 : Mémoire DID	1011	19 (0,5 %)	880 (1,1 %)	73 (1,8 %)	39 (6,8 %)
18 : Citation ENS	1009	19 (0,5 %)	990 (1,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
19 : SH disciplinaires (LIT)	911	0 (0 %)	538 (0,7 %)	280 (6,9 %)	93 (16,2 %)
20 : Savoirs langue	839	0 (0 %)	816 (1 %)	23 (0,6 %)	0 (0 %)
21 : Tissage intertextuel	776	19 (0,5 %)	503 (0,6 %)	254 (6,3 %)	0 (0 %)
22 : Demande repérage	525	19 (0,5 %)	506 (0,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
23 : Gestion classe	394	0 (0 %)	346 (0,4 %)	48 (1,2 %)	0 (0 %)
24 : Modelage	368	120 (3 %)	248 (0,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
25 : Indications évaluation	144	0 (0 %)	58 (0,1 %)	22 (0,5 %)	0 (0 %)
26 : Rétroaction	100	0 (0 %)	100 (0,1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

- Pour 4/4 compétences enseignées, la demande de clarification est une interaction principale au sein du geste d'étayage.
- Pour 3/4 compétences enseignées, la relance est une interaction principale au sein du geste d'étayage.
- Pour 3/4 compétences enseignées, la recherche de convergences/divergences est une interaction principale au sein du geste d'étayage.
- Les savoirs et habiletés disciplinaires informent le geste d'étayage principalement pour les compétences réaction et appréciation.
- La valorisation de la parole dans l'étayage est surtout associée à la compréhension et à la réaction.
- Les seules interactions qui n'apparaissent pas au moins une fois dans l'étayage sont la validation d'une interprétation non recevable et l'invalidation d'une interprétation; la rétroaction, le modelage et les indications sur l'évaluation y apparaissent très peu.
- **La validation d'interprétations recevables apparaît en 3^e position des interactions dominantes au sein du geste d'étayage pour la compétence interprétation.**

En bref,

- étayer la compréhension, c'est principalement relancer, valoriser la parole des élèves et recherche des convergences et des divergences;
- étayer l'interprétation, c'est principalement relancer, demander des clarifications et valider les interprétations recevables;

- étayer la réaction, c'est principalement valoriser la parole des élèves, relancer et demander des clarifications;
- étayer l'appréciation, c'est principalement demander des clarifications, enseigner des savoirs et des habiletés disciplinaires (littéraires) et faire de la régulation (soulever un obstacle, intervenir pour corriger des propos fautifs...).

4.3. Interactions langagières par compétences enseignées

Méthode

Pour cette partie de l'analyse multifocale, nous avons identifié les 10 interactions les plus fréquentes par compétences enseignées (« top 10 »). Nous avons comparé les « tops 10 » des quatre compétences, au rappel, la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Puis, nous avons analysé finement les interactions de chaque compétence. Nous nous concentrons essentiellement dans cette synthèse sur la compréhension et l'interprétation.

La Figure 55 présente une comparaison des 10 interactions dominantes par compétences enseignées. Les pourcentages concernent le nombre de mots par interaction dans chaque compétence : ils sont donc relatifs au total des mots par compétence enseignée.

Figure 55. Comparaison des 10 interactions dominantes par compétence enseignée (et leurs pourcentages relatifs)

	Pourcentage du nombre de mots consacrés à l'compétence
INTERPRÉTER	
1 : Relance	14,39 %
2 : Validation INT R.	12,16 %
3 : Demande clarification	10,46 %
4 : Reformulation	6,88 %
5 : Régulation	6,65 %
6 : Distribution parole	6,1 %
7 : Citation ENS	4,87 %
8 : Amorce	4,79 %
9 : Valorisation parole	4,56 %
10 : Recherche conv./div.	4,45 %

	Pourcentage du nombre de mots consacrés à l'compétence
COMPRENDRE	
1 : Relance	20,59 %
2 : Valorisation parole	14,58 %
3 : Recherche conv./-div.	9,31 %
4 : Demande clarification	7,96 %
5 : Connaissances générales	6,79 %
6 : Citation ENS	5,13 %
7 : Tissage intertextuel	4,76 %
8 : Régulation	4,51 %
9 : Distribution parole	4,45 %
10 : Tissage expérience	3,86 %

	Pourcentage du nombre de mots consacrés à l'compétence
RÉAGIR	
1 : Valorisation parole	12,12 %
2 : Relance	11,96 %
3 : Demande clarification	10,92 %
4 : Tissage expérience	9,28 %
5 : Amorce	8,36 %
6 : SH disciplinaires (LIT)	7,89 %
7 : Tissage intertextuel	5,71 %
8 : Reformulation	5,55 %
9 : Régulation	5,17 %
10 : SH en lecture	4,92 %

	Pourcentage du nombre de mots consacrés à l'compétence
APPRÉCIER	
1 : SH disciplinaires (LIT)	20,48 %
2 : Demande clarification	11,6 %
3 : Régulation	11,14 %
4 : Valorisation parole	10,18 %
5 : Relance	9,05 %
6 : Reformulation	8,31 %
7 : Recherche conv./div.	5,94 %
8 : Mémoire DID	5,26 %
9 : Distribution parole	3,85 %
10 : Synthèse	3,51 %

- **Comparaison des 10 interactions dominantes par compétences enseignées**

Le premier constat que nous formulons est que **7 interactions sont transversales à 3 ou 4 des compétences enseignées**, mais elles ont des rangs différents. Les voici listées par ordre de fréquence (moyenne du rang) :

Présentes dans 4 compétences :

- 1) Relance
- 2) Demande de clarification
- 3) Valorisation de la parole
- 4) Régulation

Présentes dans 3 compétences :

- 5) Reformulation (absente du top 10 de COMPRENDRE)
- 6) Distribution de la parole (absente du top 10 de RÉAGIR)
- 7) Recherche de convergence et de divergence (absente du top 10 de RÉAGIR)

Contrairement à ce qui était escompté, cette septième interaction n'est pas spécifique à l'interprétation.

À ces 7 interactions « transversales » s'ajoutent 5 interactions qui apparaissent de façon plus fréquente dans deux compétences :

– **la citation du texte par l'enseignante** apparait davantage dans les moments consacrés à l'interprétation et à la compréhension du texte.

– **le tissage intertextuel et le tissage expérientiel** apparaissent davantage dans les moments consacrés à la compréhension du texte et à la réaction des élèves.

– **l'amorce** apparait davantage dans les moments consacrés à l'interprétation et à la réaction : les enseignantes alimentent le DI avec des questions d'interprétation, mais également de réaction : les amorces en réactions consistent presque exclusivement en des questions visant à savoir si les élèves ont aimé ou non l'œuvre littéraire.

– **les savoirs disciplinaires** apparaissent ponctuellement, davantage dans la réaction, mais surtout dans l'appréciation du texte.

5 interactions apparaissent dans le top 10 d'un seul compétence :

- **la validation d'une interprétation recevable est plus fréquente pour l'interprétation (12,6 %; 2^e rang pour cette compétence)** que pour la compréhension (1,74 %; 16^e rang), la réaction (2,9 %; 13^e rang) et l'appréciation (2,77 %; 12^e rang). La validation d'une interprétation se retrouve logiquement en lien avec l'interprétation, toutefois, il n'y a aucune occurrence d'invalidation d'une interprétation.
- **l'enseignement de connaissances générales (sur le monde, le contexte, etc.) est plus fréquent dans la compréhension (6,79 %; 5^e rang pour cette compétence)** que pour l'interprétation (3,62 %; 11^e rang), la réaction (1,89 %; 14^e rang) et l'appréciation (0 %). Cela confirme une observation faite sur le terrain à savoir que **pour accompagner la compréhension du texte par les élèves, les enseignantes se réfèrent davantage à des connaissances générales qu'à des connaissances disciplinaires** (cette observation est à mettre en parallèle d'un très faible nombre d'occurrences pour l'enseignement de savoirs disciplinaires).
- **les savoirs et habiletés en lecture sont plus fréquents dans les moments consacrés à la réaction (4,92 % par rapport à 2,34 % pour la compréhension, 2,71 % pour l'interprétation et 1 % pour l'appréciation).**
- finalement, **l'appréciation est corrélée à deux interactions** qui apparaissent de façon plus fréquente que dans les autres compétences : **la mémoire didactique et la synthèse**. Cela confirme le statut particulier de cette compétence qui « chapeaute » les autres compétences dans le PFÉQ et qui fait la compétence d'une « formalisation » scolaire plus récurrente.

- **Interactions fréquentes pour les compétences interpréter et comprendre**

Interpréter

- **La compétence interprétation est enseigné principalement au travers d'une dizaine d'interactions.** Les plus fréquentes sont similaires à celles du geste d'**étayage**. **7 interactions sont également transversales** à 3 ou 4 compétences, c'est le cas de la relance, par exemple, qui, combinée à l'amorce, relève de la formulation de questions ou de problèmes interprétatifs par les enseignantes.
- **La reformulation** de la parole des élèves, déjà identifiée comme une interaction langagière centrale dans le DI (Chabanne et coll., 2008), apparaît effectivement de façon légèrement plus fréquente avec la compétence interpréter qu'avec les autres compétences. Or, **la demande de clarification des propos** adressée à l'élève (autrement dit, la demande de reformulation) l'est encore davantage.
- Une interaction significativement corrélée à la compétence interprétation est la **validation d'une interprétation recevable** proposée par un ou des élèves (12,16 %), alors que **l'invalidation est absente**, et ce, pour toutes les compétences. Il faut noter que la **recherche de convergence ou de divergence** entre les interprétations apparaît au rang 10 (4,45 %) pour cette compétence, et donc, de manière plus fréquente que dans les compétences réagir et comprendre.

– La **citation** du texte littéraire est légèrement plus fréquente pour la compétence interpréter que pour les autres compétences et aussi plus fréquente que les autres interactions en lien avec le retour au texte (presque 5 % par rapport à moins de 2 % pour le pointage ou la demande de repérage).

– Le **tissage intertextuel** (1,64 %) et les **savoirs disciplinaires** (0,84 %), que les chercheurs pensaient corrélés à l’interprétation, sont finalement très peu fréquents : cela suggère que la validation des interprétations ne s’effectue pas par le biais de l’enseignement de connaissances disciplinaires.

Comprendre

Comme pour l’interprétation, deux interactions brillent par leur **absence** : les savoirs (linguistiques et littéraires) et la validation des interprétations (recevables ou non).

Sont plus fréquentes que dans l’interprétation les interactions suivantes :

– les connaissances générales (6,79 %, 5^e rang de cette compétence versus 3,62 % et 11^e rang de la compétence interpréter);

– **la recherche de convergence et de divergence dans cette compétence suggère qu’il y aurait une validation intersubjective de la compréhension, contribuant à fragiliser la distinction théoriquement établie entre comprendre et interpréter.**

Par exemple, dans l’interaction qui suit, Fanny questionne ses élèves à savoir s’ils sont tous d’accord pour affirmer que le procès auquel assiste Nawal dans *Incendies* a lieu au Québec, ce qui constitue un élément de compréhension : « Donc, est-ce qu’il y a d’autres personnes qui pensent que le, les procès auraient lieu dans leur pays d’origine? Ou vous êtes tous d’accord pour dire que les procès se déroulaient au Québec? Maintenant est-ce que, par exemple, quand EL24 nous a posé la question : “comment a-t-elle fait pour immigrer?”, là, il y avait une hypothèse comme de quoi que c’était un coup que le procès avait eu lieu. Mais ensuite, si on pense que les procès... Toi, EL24, tu pensais que les procès, le procès avait eu lieu où? ».

De même, Anne demande à ces élèves ce qu’ils comprennent d’*Inconnu à cette adresse* :

On va y aller en, assez rapidement. Alors euh, question 1 : « Aujourd’hui, que comprends-tu d’Inconnu à cette adresse? Complétez la phrase suivante : ça parle de... » Ça parle de quoi? [En demandant aux élèves]

DI01EL31 : D’une amitié entre un Allemand et un juif.

DI01ENS : D’une amitié entre un Allemand et un juif. Tout le monde est d’accord?

[Plusieurs élèves répondent oui en même temps.] Oui.

Par cette dernière phrase, elle tente de susciter un accord entre les élèves sur un élément généralement associé à la compréhension : le propos ou le résumé.

- la demande de clarification
- le tissage intertextuel et le tissage expérientiel

D. Interactions langagières par œuvres

Le Tableau 56 présente les interactions dominantes par œuvre littéraire, en nombre d'occurrences. Les chiffres entre parenthèses correspondent au pourcentage d'une interaction par rapport à l'ensemble des interactions pour une même œuvre littéraire.

Tableau 56. Interactions dominantes par œuvre littéraire (en nombre d'occurrences et pourcentages des interactions)

	<i>Inconnu à cette adresse</i>		<i>Incendies</i>		<i>Bleuets et abricots</i>		Total	
Total	1747	100 %	2120	100 %	2041	100 %	5908	100 %
Distribution parole	478	27,36 %	520	24,53 %	478	23,42 %	1476	24,98 %
Demande clarification	218	12,48 %	277	13,07 %	207	10,14 %	702	11,88 %
Relance	220	12,59 %	280	13,21 %	200	9,8 %	700	11,85 %
Répétition	167	9,56 %	250	11,79 %	219	10,73 %	636	10,77 %
Reformulation	144	8,24 %	171	8,07 %	141	6,91 %	456	7,72 %
Validation INT R.	39	2,23 %	87	4,1 %	97	4,75 %	223	3,77 %
Valorisation parole	52	2,98 %	63	2,97 %	74	3,63 %	189	3,2 %
Recherche conv.-div.	51	2,92 %	69	3,25 %	45	2,2 %	165	2,79 %
Régulation	56	3,21 %	39	1,84 %	55	2,69 %	150	2,54 %
Citation ENS	20	1,14 %	34	1,6 %	86	4,21 %	140	2,37 %
Amorce	47	2,69 %	51	2,41 %	36	1,76 %	134	2,27 %
Pointage	28	1,6 %	38	1,79 %	55	2,69 %	121	2,05 %
SH en lecture	26	1,49 %	37	1,75 %	50	2,45 %	113	1,91 %
Connaissances gén.	27	1,55 %	19	0,9 %	54	2,65 %	100	1,69 %
Demande repérage	24	1,37 %	27	1,27 %	43	2,11 %	94	1,59 %
Synthèse	20	1,14 %	38	1,79 %	31	1,52 %	89	1,51 %
Tissage expérience	23	1,32 %	22	1,04 %	32	1,57 %	77	1,3 %
Mise en scène LS	19	1,09 %	25	1,18 %	26	1,27 %	70	1,18 %
SH disciplinaires (LIT)	18	1,03 %	22	1,04 %	24	1,18 %	64	1,08 %

Savoirs langue	16	0,92 %	7	0,33 %	27	1,32 %	50	0,85 %
Tissage intertextuel	11	0,63 %	9	0,42 %	22	1,08 %	42	0,71 %
Mémoire DID	15	0,86 %	14	0,66 %	13	0,66 %	42	0,71 %
Gestion classe	22	1,26 %	4	0,19 %	12	0,59 %	38	0,64 %
Indications évaluation	4	0,23 %	12	0,57 %	7	0,34 %	23	0,39 %
Modelage	2	0,11 %	5	0,24 %	5	0,24 %	12	0,2 %
Rétroaction	0	0 %	0	0 %	2	0,1 %	2	0,03 %
Validation INT N.R.	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Invalidation INT	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Nous analysons l'évolution des interactions en ne retenant que les baisses ou les hausses importantes, et ce, sur la base des pourcentages : ceux-ci permettent de décrire l'importance d'une interaction relativement aux autres interactions pour un même DI en tenant compte du nombre total d'interactions, qui n'est pas le même d'un DI à l'autre.

Le premier constat est que l'on observe peu d'effet des œuvres au niveau des interactions.

– **Une seule interaction est en baisse au fil des trois DI : l'amorce.** Cela suggère que moins de problèmes interprétatifs **différents** sont soumis aux élèves **par les enseignantes**. Parallèlement, nous n'observons pas de hausse ou de baisse significative de la **relance** entre *Inconnu à cette adresse* et *Incendies*, mais nous relevons une diminution de la relance dans les DI sur *Bleuets et abricots* : il est donc difficile de conclure que c'est parce que les problèmes interprétatifs soumis font la compétence d'un approfondissement plus important.

Le croisement de ces résultats avec l'analyse des données des élèves permettra de déterminer si c'est parce que les enseignantes relèguent aux élèves l'énoncé de problèmes interprétatifs que l'amorce diminue d'un DI à l'autre. Il convient également de garder à l'esprit que toutes les enseignantes n'ont pas mené les DI dans le même ordre : une analyse au cas par cas permettrait une meilleure appréhension de la situation.

– **6 interactions sont en hausse constante** : la validation, la valorisation de la parole, la citation, le pointage, la demande de repérage et les savoirs et habiletés en lecture.

Pour *Inconnu à cette adresse*, nous notons une « anomalie » en gestion de classe : 1,26 % de couverture pour ce DI par rapport à 0,19 % pour *Incendies* et à 0,59 % pour *Bleuets et abricots*. Pour la plupart des enseignantes, le DI portant sur *Inconnu à cette adresse* est le premier mis en œuvre (à l'exception de Fanny et de Gabrielle, qui ont mené le DI sur cette œuvre en deuxième position et d'Hélène, qui n'a pas mené le DI sur cette œuvre). La proportion plus importante cette interaction peut être mise en relation avec la nouveauté de l'activité de DI, qui nécessite de la part des enseignantes plus de gestion de classe.

Pour *Bleuets et abricots*, nous notons un pourcentage plus élevé pour le **tissage expérientiel**, le **tissage intertextuel** et les **savoirs sur la langue**.

4.4. Retour sur le cas particulier de la validation/invalidation des interprétations

- **Le geste de validation/invalidation des interprétations**

Au 5^e rang sur 7 dans tout le corpus, le geste de validation/invalidation des interprétations est **peu fréquent** (3,4 %).

C'est un geste qui **va croissant** par rapport aux autres gestes dans les DI : de peu représenté dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*, il l'est davantage dans le DI sur *Incendies* et encore davantage dans le DI sur *Bleuets et abricots*. Il gagne à être analysé en relation avec le geste de **retour au texte** qui augmente de façon plus marquée encore.

Question

– Quelles sont les interactions qui caractérisent le geste de validation/invalidation des interprétations, si l'on considère celles qui sont plus fréquentes que dans les autres gestes?

Le Tableau 57 présente les interactions présentes dans le geste de validation/invalidation des interprétations, en nombre d'occurrences.

Tableau 57. Interactions présentes dans le geste de validation/invalidation des interprétations (en nombre d'occurrences)

Total des interactions pour ce geste	460
Pointage	246
Distribution parole	35
Validation interprétation recevable	31
Relance	17
Synthèse	16
Répétition	15
Recherche convergences/divergences	15
Reformulation	14
Connaissances générales	14
Valorisation parole	10
Demande clarification	8

Mise en scène lecture subjective	8
Régulation	6
Citation par l'enseignante	5
Savoirs langue	4
Savoirs et habiletés en lecture	3
SH disciplinaires (LIT)	3
Amorce	2
Demande repérage	2
Tissage expérientiel	2
Mémoire DID	2
Tissage intertextuel	1
Gestion classe	1
Indications évaluation	0
Modelage	0
Rétroaction	0
Invalidation interprétation	0
Validation interprétation N.R.	0

Premièrement, **le geste de validation/invalidation des interprétations repose massivement sur le pointage du texte** (246 occurrences de cette interaction dans ce geste). Ce nombre d'occurrences est très significatif si on le compare à la citation (5 occurrences) et à la demande de repérage (2 occurrences), qui sont les autres interactions dominantes du retour au texte.

Deuxièmement, en ce qui concerne les interactions logiquement reliées à la validation d'une interprétation, **les rétroactions positives priment les négatives** :

- validation d'une interprétation recevable (13, contre 171 dans l'étayage)
- validation d'une interprétation non recevable (0)
- invalidation d'une interprétation (0)

Troisièmement, en ce qui concerne la **mise en relation de deux interprétations où plus**, l'on retrouve dans le geste de validation/invalidation des interprétations 16 occurrences de l'interaction de synthèse et 15 occurrences de l'interaction de recherche de convergences et de divergences.

- **Les interactions langagières liées à la validation/invalidation des interprétations**

Question

Des interactions langagières apparaissent-elles qui contribuent à valider ou à invalider les interprétations, et si oui, en lien avec quels gestes didactiques?

Si elle est peu fréquente à l'échelle du geste, la validation/invalidation des interprétations s'observe aussi au niveau des interactions (énoncés courts), de façon ponctuelle, mais certainement plus fréquente. Le changement de focale amène ainsi à nuancer la faible présence de validation/invalidation à l'échelle du geste didactique.

Plusieurs interactions contribuent à l'évaluation du caractère recevable des interprétations, elles sont relativement transversales par rapport aux gestes.

Dans tout le corpus, le calcul du total d'occurrences par interactions relatives à la validation montre que 3 interactions sont très fréquentes alors que 3 autres interactions attendues à priori sont peu ou pas présentes :

- la validation d'une interprétation recevable (230 occurrences)
- la recherche de convergence et de divergence (13 occurrences) + la synthèse (16)
- la régulation (167 occurrences)

VERSUS

- la rétroaction (1 occurrence)
- la validation d'une interprétation non recevable (0 occurrence)
- l'invalidation d'une interprétation (0 occurrence)

Le Tableau 58 présente les interactions liées à la validation et à l'invalidation des interprétations corrélées avec les gestes dans lesquels elles apparaissent, en nombre d'occurrences.

Tableau 58. Interactions liées à la validation/invalidation des interprétations en lien avec les gestes didactiques (en nb d'occurrences)

	Étayage	Retour au texte	Validation/invalidation INT	Enseignement SH	Effacement
1 : Valider interprétation recevable	171	19	31	2	7
2 : Recherche convergences/divergences	141	11	15	5	1
3 : Régulation	114	28	6	14	5
4 : Rétroaction	1	0	0	0	0
5 : Invalidation interprétation	0	0	0	0	0
6 : Validation interprétation N.R.	0	0	0	0	0
Total par geste	428	58	52	21	13

Dans le geste d'étayage :

– L'interaction de **validation des interprétations recevables** et la **recherche de convergences et de divergences** sont significativement plus fréquentes que dans d'autres gestes : elles indiquent les moments à **visée délibérative** dans lesquels les enseignantes invitent les élèves à tenir compte de différentes interprétations voire à les comparer.

– L'interaction de régulation est moins fréquente que la recherche de convergences et de divergences. La **régulation** apparaît de façon majoritaire dans l'étayage (141) et notable dans le retour au texte (28) et dans l'enseignement de savoirs (14), mais elle ne porte pas sur l'interprétation : elle a davantage trait à la compréhension et surtout, de savoirs (généraux et langagiers).

– La **rétroaction** apparaît une seule fois dans tout le corpus :

BEADI25ENS : « C'est ça que je voulais que tu fasses EL6. [En s'adressant à EL6] As-tu compris ce que EL16 a dit?

BEADI25EL06 : Oui.

BEADI25ENS : Donc elle est partie de ton idée pour dire que ça a du bon sens, parce que c'est avant de mourir. On finit tous par mourir un jour, le nectar, mais le savourer pis y arriver ».

– Les seules interactions qui **n'apparaissent jamais dans l'étayage** (et dans les autres gestes) sont la validation d'une interprétation non recevable et l'invalidation d'une interprétation.

Dans le geste de retour au texte :

- Trois interactions **informent spécifiquement le retour au texte** : la demande de repérage, la citation et le pointage.
- Le retour au texte sert aussi la **régulation**, c'est-à-dire la correction par les enseignantes des propos fautifs des élèves.
- Cela dit, la **validation des interprétations** est peu présente dans le geste de retour au texte (seulement 19 occurrences contre 171 dans l'étayage). Il en va de même pour la recherche de convergences et de divergences (11 occurrences).

Dans le geste de validation/invalidation des interprétations (voir ci-haut)

Les interactions liées à la validation/invalidation des interprétations apparaissent dans les moments consacrés à l'interprétation. Le Tableau 59 présente les interactions langagières liées à la validation ou à l'invalidation des interprétations en lien avec les compétences enseignées dans lesquels elles se manifestent, en nombre d'occurrences. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de mots consacrés à la compétence pour chacune de ces interactions lorsque celles-ci sont supérieures à 4 %.

Tableau 59. Interactions liées à la validation ou à l'invalidation des interprétations en lien avec les compétences enseignées (en nombre d'occurrences et en pourcentage du nombre de mots consacrés à la compétence)

	Apprécier	Comprendre	Interpréter	Réagir
Validation INT R.	1	3	218 (12,16 %)	1
Recherche conv./div.	5 (5,94 %)	8 (9,31 %)	142 (4,45 %)	4
Régulation	4 (11,14 %)	5 (4,51 %)	134 (6,65 %)	6 (5,17 %)

Conformément au reste du corpus, c'est dans la compétence interprétation, ultra dominant, qu'apparaissent la majorité des interactions relevant de la validation :

- La **validation des interprétations recevables apparait comme une interaction spécifique de la compétence interprétation**. Pour cette compétence, l'interaction de validation d'interprétations recevables est la deuxième pour le rang (autrement dit, c'est la deuxième interaction la plus représentée après la relance). C'est aussi la seule compétence pour lequel cette interaction apparait dans le « top 10 ». La validation des interprétations recevables occupe 12,16 % de la compétence interprétation (rang 2), 2,9 % de la compétence réaction (rang 13), 1,74 % de la compétence compréhension (rang 16) et 0 % de la compétence appréciation.
- Pour la compétence interprétation, la **recherche de convergences et de divergences** apparait au 10^e rang (en pourcentage du nombre de mots) : elle est donc moins fréquente que dans les compétences réaction et compréhension.

- La **citation par l’enseignante du texte littéraire** est légèrement plus fréquente pour la compétence interprétation que pour les autres compétences, et aussi plus fréquente (près de 5 %) que les autres interactions en lien avec le retour au texte (pointage, demande de repérage, qui représentent moins de 2 %).
- Le **tissage intertextuel** (1,64 %) et les **savoirs disciplinaires** (0,84 %), que les chercheuses pensaient corrélés à l’interprétation, s’avèrent très peu fréquents. La validation des interprétations ne s’effectue pas, autrement dit, par le biais des connaissances.
- Finalement, l’**invalidation d’une interprétation non recevable** et la **validation d’une interprétation non recevable** sont aussi absentes, et ce, pour toutes les compétences enseignées.

En conclusion, la validation des interprétations a bel et bien lieu, mais davantage sous la forme d’interactions langagières ponctuelles et fréquentes que sous la forme d’un geste didactique. À ce titre, l’analyse multifocale aboutit sur des résultats pertinents.

La validation explicite d’une interprétation recevable est beaucoup plus fréquente que l’invalidation explicite d’une interprétation non recevable. **Les interactions positives sont beaucoup plus fréquentes que les « négatives »**. Dans les entrevues, les enseignantes expliquent qu’elles font preuve de TACT, mais aussi que le DI se déroule très rapidement et qu’elles sont conscientes de ne pas relever toutes les interprétations qu’elles jugent fautives ou à nuancer.

Il n’y a aucune invalidation explicite des interprétations par les enseignantes. Est-ce à dire que l’on rencontre aussi au secondaire les résultats mis de l’avant par Dias-Chiaruttini relatif à l’absence de traitement de l’erreur interprétative dans les DI au primaire? En d’autres termes, peut-on dire que les enseignantes laissent les élèves affirmer « n’importe quoi »?

Pas tout à fait, car il n’y a pas non plus de validation explicite d’interprétations non recevables, mais plutôt une **invalidation IMPLICITE** de ces interprétations qui repose :

- sur le **pointage du texte** dans le cadre du geste de validation/invalidation des interprétations;
- sur la **recherche de convergences et de divergences** dans le cadre du geste d’étayage.

Nous sommes ainsi en présence d’une **norme implicite de la communauté interprétative** selon laquelle les interprétations sont invalidées par le retour au texte et la mise en conflit des interprétations, ce qui permet de « sauver » la face des élèves et de privilégier leur prise de risque et de parole.

En ce qui concerne la recherche de convergence et de divergence, notre analyse de discours de tous les extraits codés aboutit à identifier trois fonctions de cette interaction langagière :

1) faire valider ou invalider une interprétation par les pairs, comme dans cet exemple :

DI03EL03 : Pis euh... Parce qu'il avait pas l'air d'être, d'être tant contre les Juifs. Je pense vraiment que c'est la peur qui, que tout le long il était dans la peur de plus en plus fait que c'est ça qui comme le "brainwashait" pour euh...

DI03ENS : Est-ce que vous êtes d'accord ça? C'est surtout la peur? »

2) organiser le conflit des interprétations, comme dans ces exemples :

exemple 1 : « OK, en levant la main, qui pense que c'est une livre de révolte davantage? Levez la main là, vous avez applaudi tantôt. »

exemple 2 : « Ah OK, intéressant et qui pense que c'est un livre de rési, de résilience? »

3) valoriser la diversité interprétative, comme dans cet exemple

DI06ENS : « Bon, c'est le "fun", on a des opinions divergentes. »

Synthèse et interprétation des résultats concernant les interactions langagières

Nous avons identifié de façon semi-inductive 28 interactions, dont 27 sont observables dans les DI.

Notre décision de ne pas associer à priori des interactions langagières fines à des gestes didactiques plus larges nous a permis d'analyser leur représentativité dans chaque geste à postériori. Cette analyse multifocale montre que **la plupart des interactions sont présentes dans plusieurs gestes et relatives à plusieurs compétences : elles sont relativement transversales** et donc constitutives du genre du DI (du moins pour les plus fréquentes). Par leur nombre et leur caractère transversal, les interactions constituent la « focale » la plus complexe à analyser dans cette recherche. Néanmoins, leur étude est essentielle pour comprendre de manière fine comment les enseignantes accompagnent le développement des compétences des élèves en lecture. Nous les avons donc rassemblées autour de cinq intentions didactiques, que les enseignantes poursuivent simultanément : l'organisation des échanges oraux, la reprise de la parole des élèves, les liens entre les interprétations subjectives proposées, y compris leur validation, l'enseignement de savoirs, de connaissance et d'habiletés, le retour au texte.

Ce chapitre de l'analyse a permis d'identifier les interactions les plus fréquentes, dans chacun des gestes didactiques et en fonction des compétences visées. Il répond aux questions suivantes : **selon quelles interactions se traduisent majoritairement les gestes didactiques? Les interactions varient-elles selon les compétences visées?**

Nous avons aussi montré que certaines interactions postulées théoriquement n'apparaissent pas dans les pratiques observées, c'est le cas de la rétroaction et de l'invalidation d'une interprétation. Nous proposons ici des pistes explicatives.

Finalement, **la singularité des œuvres ne semble pas avoir d'effet sur la répartition des interactions**. On observe plutôt une évolution au fil des DI, les problèmes interprétatifs abordés étant moins nombreux pour Incendies (DI2) et Bleuets et abricots (DI3) que pour Inconnu à cette adresse (en général travaillé en premier). Par ailleurs, 6 interactions augmentent graduellement entre la nouvelle et la pièce de théâtre et entre la pièce et le recueil de poèmes : la validation, la valorisation de la parole, la citation, le pointage, la demande de repérage et les savoirs et habiletés en lecture, ce qui, à la lumière des entrevues post, semble relever davantage **de l'appropriation par les enseignantes du genre du DI** que de l'effet des œuvres.

A. L'ÉTAYAGE

a. Les interactions dominantes dans l'étayage et dans tout le corpus

En ce qui concerne les gestes, commençons par l'étayage, le geste dominant dans la conduite des DI et dans lequel se trouvent **plus de 76 % des interactions** du corpus.

L'étayage du DI relève en premier lieu de l'organisation des échanges (distribution de la parole) et du questionnement sur le texte (amorces d'une nouvelle question, relance sur une question déjà posée). En second lieu, l'étayage consiste à demander aux élèves d'explicitier leurs propos (demande de clarification, répétition, reformulation, valorisation de la parole). En troisième lieu, l'étayage repose sur la confrontation des interprétations et de la compréhension. **Le questionnement, l'explicitation et la gestion de la diversité interprétative sont donc les manifestations langagières centrales de l'étayage durant les DI.**

- **Le questionnement** repose sur deux interactions principales : l'amorce (l'enseignante formule un nouveau problème interprétatif) et la relance (elle reformule une question déjà posée). Respectivement au 1^{er} et 5^e rang, ces interactions permettent aux enseignantes d'orienter et de faire progresser le DI. La distinction théorique entre amorce et relance est productive, car l'amorce marque **des moments à visée spéculative**, c'est-à-dire des moments consacrés à l'exploration de la pluralité des significations pendant lesquels les enseignantes accueillent les hypothèses. La relance signale plutôt un approfondissement d'une question déjà posée.
- **L'explicitation de leurs propos par les élèves** : les interactions des enseignantes qui reprennent la parole des élèves sont essentielles dans l'étayage. La demande de clarification est plus fréquente que la reformulation et que la répétition, autrement dit les enseignantes encouragent les élèves à reformuler eux-mêmes leurs propos, et ce pour les quatre compétences travaillées. Il s'agit donc d'un mécanisme central de l'étayage, qui porte sur la communication orale dans les DI. Il pourrait avoir un impact sur le développement de la capacité des élèves à justifier oralement leurs propos, dont les enseignantes témoignent dans les entrevues post.
- **La recherche de convergences et de divergences entre pairs** est significativement plus présente dans l'étayage que dans d'autres gestes. Tel que postulé théoriquement, le DI consiste à orchestrer le conflit des interprétations. Elle est aussi majoritairement, mais non exclusivement, observée lors de la coconstruction des interprétations, puisqu'elle apparaît également en lien avec la compréhension et la réaction. **La**

recherche de convergence, avec la validation des interprétations, **indique les moments à visée délibérative**, c'est-à-dire les moments où la classe détermine la recevabilité des interprétations.

→ L'analyse des interactions langagières qui informent le geste d'étayage confirme donc l'hypothèse théorique selon laquelle le DI comporte des moments à visée spéculative et d'autres à visée délibérative. Notre apport consiste à décrire les interactions langagières spécifiques à travers lesquels ils se construisent.

b. L'ÉTAYAGE : les interactions sont-elles identiques en fonction des compétences visées?

Nous avons raffiné l'analyse des interactions qui informent le geste d'étayage en fonction des 4 compétences visées.

Or, **des variations apparaissent** :

- étayer la compréhension, c'est principalement relancer, valoriser la parole des élèves et rechercher des convergences et des divergences;
 - étayer l'interprétation, c'est principalement relancer, demander des clarifications et valider les interprétations recevables;
 - étayer la réaction, c'est principalement valoriser la parole des élèves, relancer et demander des clarifications;
 - étayer l'appréciation, c'est principalement demander des clarifications, enseigner des savoirs et des habiletés disciplinaires (littéraires) et faire de la régulation (soulever un obstacle, intervenir pour corriger des propos fautifs...).
- Si la relance et la demande de clarification sont transversales, on note que **la valorisation de la parole des élèves est plus fréquente concernant la compréhension et la réaction**, alors que la validation des interprétations est (logiquement) plus souvent liée à l'interprétation et que **l'appréciation repose davantage sur l'enseignement de savoirs disciplinaires**.
 - Fait notable, la recherche de convergences et de divergences est au 3^e rang concernant la compréhension. Cela contribue à fragiliser la distinction entre comprendre et interpréter, puisqu'en contexte scolaire, **la compréhension fait aussi la compétence d'un accord intersubjectif explicite**.
 - **Le RETOUR AU TEXTE : interactions dominantes**

Comme pour l'étayage, les interactions qui informent le retour au texte concernent l'organisation des échanges (distribution de la parole, relance) et la reprise de la parole des élèves. Cependant, l'analyse des interactions les plus fréquentes montre clairement que **trois interactions informent spécifiquement le retour au texte : la demande de repérage; la citation et le pointage**. Ces trois interactions, en particulier la citation, sont légèrement plus fréquentes dans l'interprétation que dans les autres compétences.

Le retour au texte est aussi une occasion de régulation, c'est-à-dire la correction des propos fautifs, notamment en lien avec la compréhension et les savoirs sur la langue.

Par contre la validation des interprétations et la recherche de convergence sont peu fréquentes lors des échanges orientés par le geste de retour au texte. Cela indique que **le geste de retour au texte ne se résume pas à l'intention de valider les interprétations**. En particulier **la citation** est non seulement transversale à toutes les compétences, mais il sert aussi d'autres visées : lancer la discussion (amorce), prendre une pause, se laisser « toucher » par les mots (voir : Colette).

- **L'ENSEIGNEMENT DE SAVOIRS ET D'HABILETÉS : interactions dominantes**

L'analyse des interactions les plus fréquentes par nombre d'occurrences confirme que quatre interactions sont dominantes dans ce geste, par ordre de fréquence : les savoirs en lecture, les connaissances générales, les savoirs disciplinaires et les savoirs sur la langue.

- **L'EFFACEMENT : interactions dominantes**

L'effacement est par nature difficile à observer puisqu'il s'agit pour l'enseignante de laisser la parole aux élèves. Dans ce geste, la distribution de la parole est largement dominante (76 occurrences sur un total de 133). Une forte proportion de distribution de la parole indique ainsi une tendance à l'effacement de l'enseignante.

- **L'AMÉNAGEMENT DE L'AIRE INTERPRÉTATIVE : interactions dominantes**

Peu d'interactions se retrouvent dans le geste d'aménagement de l'aire interprétative. Deux interactions sont notables : l'enseignement de savoirs et d'habiletés en lecture (ce qui tend à confirmer la tendance à enseigner les savoirs en amont du DI) et les indications sur l'évaluation, dont 11/13 occurrences ont une fonction coercitive et 2 une visée d'encouragement à s'exprimer sans crainte d'être évalué.

- **LA VALIDATION/INVALIDATION DES INTERPRÉTATIONS : interactions dominantes**

Le processus de (in) validation des interprétations est complexe. Les chercheuses postulaient qu'il serait informé par diverses interactions : validation d'une interprétation recevable, invalidation d'une interprétation irrecevable et validation d'une interprétation irrecevable. Or, ces interactions ne s'observent pas majoritairement dans le geste de validation, par contre elles apparaissent de manière significative dans d'autres gestes : par exemple, l'interaction « validation d'une interprétation recevable » est la 3^e plus fréquente dans l'étayage. Comment expliquer ce hiatus?

BREF,

Au niveau du geste : valider une interprétation c'est pointer le texte

Au 5^e rang sur 7, le **geste** de validation/invalidation des interprétations est peu fréquent (3.4 %). Ce geste **repose massivement sur le pointage du texte**. La prévalence de cette interaction est très significative (246 occurrences) lorsqu'on la compare à la citation (5) et à la demande de repérage (2), qui sont les deux autres interactions dominantes du geste de retour au texte.

Ce geste repose aussi, bien que moindrement, sur **l'enseignement de savoirs**. Or, les **connaissances sur le monde** sont davantage convoquées que les connaissances disciplinaires (littérature, lecture et langue). En ce qui concerne spécifiquement la compétence à interpréter, **les savoirs disciplinaires convoqués pour valider les interprétations représentent moins de 1 % des interactions** (résultat similaire pour le tissage intertextuel, 1.6 %).

Si elle est peu fréquente à l'échelle du geste, la validation/invalidation des interprétations s'observe aussi au niveau des interactions de façon ponctuelle, mais plus fréquente. Le changement de focale amène ainsi à nuancer la faible présence de validation-invalidité à l'échelle du geste didactique.

Les interactions relevant de la validation/invalidation des interprétations...

... portent sur l'interprétation : la validation d'une interprétation recevable de même que la recherche de convergence sont significativement plus présentes dans la compétence « interpréter » (p.21) que dans les autres compétences enseignées.

... sont systématiquement positives quand elles sont explicites. La validation (positive) est présente dans tout le corpus (par exemple, 171 occurrences dans l'étayage), alors que l'invalidation (négative) est absente du codage de même que la régulation.

Est-ce que les enseignantes encouragent les élèves dirent « n'importe quoi » sur le texte?

Non, car la validation d'une interprétation irrecevable est également absente du corpus. Cela veut dire que les enseignantes n'encouragent pas les élèves dans une hypothèse hasardeuse.

Est-ce que l'on observe « une absence de traitement de l'erreur interprétative » (Dias-Chiaruttini, 2015), selon l'adage « qui ne dit mot consent »?

D'une part, on n'observe pas d'interactions explicites visant à corriger une interprétation.

D'autre part, on observe que la validation est beaucoup plus présente dans le geste d'étayage (171) que dans celui de validation (31), de même que la recherche de convergence et divergence (141 dans l'étayage versus 15 dans le geste de validation), ce qui semble indiquer que **les enseignantes invalident implicitement les interprétations dans les moments à visée délibérative**.

Pour valider cette hypothèse, il convient de croiser les résultats de l'analyse multifocale : quelles sont les interactions susceptibles d'invalidier les interprétations dans les moments consacrés à l'étayage de l'interprétation?

La validation des interprétations (171 occurrences) est talonnée par la recherche de convergence/divergence (141 occurrences). À cela s'ajoute, les nombreux pointages du texte (49) et les synthèses interprétatives faites par les enseignantes (61) dans le geste de validation (donc, 251 énoncés indiquant une invalidation implicite contre 171 validations explicite).

- L'interprétation des résultats de l'analyse multifocale pointe dans le sens **d'une norme implicite de la communauté interprétative**, selon laquelle les enseignantes invalident implicitement les interprétations par l'organisation du conflit des interprétations, les reformulations synthétiques et le pointage du texte.

Ce résultat est corroboré par les dires des enseignantes qui affirment dans les entrevues faire volontairement preuve de tact (Lenoir, 2017), en sauvant la face des élèves qui prennent le risque de s'exprimer. Si certaines reconnaissent aussi que la rapidité des échanges ne leur permet pas toujours de « réguler » la formulation des hypothèses, 7 enseignantes sur 8 considèrent que les interprétations proposées sont majoritairement recevables (la huitième étant celle qui regrette que les élèves ne se soient pas régulé entre eux). Leurs insatisfactions concernent principalement le fait que les élèves ne retournent pas suffisamment au texte (ce qui s'améliore d'un DI à l'autre), et le fait que les interprétations soient moins diversifiées ou approfondies qu'attendu.

À retenir

Les interactions langagières sont transversales à tous les DI, mais leur fréquence varie en fonction du geste didactique dans lequel elles s'insèrent.

- La plupart des 27 types d'interactions langagières sont présents dans plusieurs gestes et relatifs à plusieurs compétences : les **interactions les plus fréquentes sont relativement transversales et semblent donc constitutives du genre du DI**.
- 76 % des interactions codées sont dans le geste d'étayage. Le questionnement, l'explicitation et la gestion de la diversité interprétative sont les manifestations langagières centrales de l'étayage durant les DI.
- Les enseignantes encouragent **les élèves à reformuler eux-mêmes leurs propos**, et ce, pour les quatre compétences travaillées. Il s'agit donc d'un mécanisme central de l'étayage, qui porte sur la compétence à communiquer oralement dans les DI.

→ L'analyse des interactions langagières qui informent le geste d'étayage confirme l'hypothèse théorique selon laquelle le DI comporte **des moments à visée spéculative** (exploration de la pluralité des significations) et **d'autres à visée délibérative** (validation des interprétations proposées). Notre apport consiste à décrire les interactions langagières spécifiques à travers lesquels ils se construisent.

→ Une forte proportion de « distribution de la parole » indique une tendance de l'enseignante à s'effacer pour laisser parler ses élèves

Les interactions langagières dominantes varient aussi en fonction des compétences enseignées (compréhension, interprétation, réaction, appréciation)

→ **Pour la compréhension et la réaction, la valorisation de la parole des élèves (donc la prise de parole, mais pas la teneur des propos) est relativement plus fréquente**, alors que pour l'interprétation c'est la validation des propos (les interprétations proposées) qui est plus significative.

→ La distinction théorique entre comprendre et interpréter pose que la compréhension ferait la compétence d'un consensus implicite alors que l'interprétation nécessite un accord intersubjectif. Cette distinction est fragilisée puisqu'en contexte d'apprentissage, **la compréhension fait aussi l'objet d'un accord intersubjectif explicite**.

→ **L'appréciation repose plus que les autres compétences sur l'enseignement de savoirs disciplinaires** ce qui converge avec les programmes selon lesquels l'appréciation critique doit être justifiée à l'aide de critères reconnus.

La faible part des savoirs disciplinaires interroge :

→ Les **interprétations ne sont pas validées grâce à l'enseignement de connaissances disciplinaires**, ce qui n'est pas en continuité avec les recommandations des chercheurs.

→ Dans **le geste d'enseignement des savoirs**, les habiletés transversales et les savoirs généraux sur le monde priment les savoirs disciplinaires en langue et littérature.

→ Les savoirs et habiletés sont manifestes au début du débat (geste d'aménagement de l'aire interprétative).

La complexité du retour au texte et de la validation des interprétations est mise au jour :

- Le geste de **retour au texte** se traduit spécifiquement par des demandes de repérage; des citations et le pointage des pages par les enseignantes. Il **sert à corriger les propos fautifs des élèves (régulation)** en compréhension et en lien avec l'enseignement de la langue (ex. expliquer le lexique). Mais la citation du texte peut avoir d'autres fonctions comme celle **d'amorcer la discussion (susciter des questionnements), de prendre une pause réflexive, ou de développer la sensibilité esthétique.**
- Le processus d'évaluation de la recevabilité des interprétations est très complexe. Le **geste de validation/invalidation des interprétations** est peu fréquent et **repose massivement sur le pointage du texte.** Par contre, les interactions permettant de **valider explicitement les interprétations sont très fréquentes** dans le geste d'étayage et elles sont **toujours positives. Les rétroactions explicitement négatives sont absentes, mais les enseignantes n'encouragent pas non plus les élèves qui proposent des hypothèses hasardeuses. L'invalidation des interprétations non recevables se fait de manière implicite** (par le pointage, la comparaison des interprétations et les synthèses). **Les enseignantes font preuve de tact en « sauvant la face »** des élèves qui se risquent à interpréter.
- **L'effet œuvre n'est pas perceptible au niveau des interactions.** On observe plutôt une évolution au fil des 3 DI : six interactions associées à la validation des interprétations et au retour au texte augmentent graduellement. Cela semble relever davantage de **l'appropriation par les enseignantes du genre du DI** – « elles prennent leur place » – que de l'effet des œuvres.

Annexe 5. Analyse des parcours des enseignantes (entrevues POST)

Introduction et méthodologie

Au terme de chacun des trois débats interprétatifs menés par les enseignantes, nous avons réalisé avec elles des entrevues semi-dirigées composées des vingt-cinq mêmes questions portant sur cinq grandes thématiques : 1) les pratiques du débat, avant, pendant et après; 2) la diversité et l'évaluation des interprétations; 3) l'effet du texte sur le débat; 4) les enjeux éthiques et 5) le retour réflexif. Ces entrevues ont ensuite été retranscrites intégralement sous la forme de verbatims.

Ces entrevues dites « post » sont associées à deux grands objectifs dans la recherche :

2.1. Décrire les pratiques d'enseignement du débat interprétatif

2.3. Comprendre les difficultés ou obstacles de mise en œuvre du DI aux yeux des enseignantes.

Pour procéder au codage des entrevues post, nous avons dégagé et défini de manière semi-inductive onze grandes catégories. Le Tableau 60 présente ces catégories, leurs définitions et des exemples.

Tableau 60. Grille d'analyse des entrevues post DI

Catégories	Définitions	Exemple
Préparation personnelle de l'enseignante	L'enseignante mentionne comment elle s'est préparée personnellement au débat interprétatif, comme lectrice ou comme enseignante.	INT : J'aimerais savoir, d'abord, comme lectrice, comment tu t'étais préparée au débat sur Incendies? DI3_ENS3 : Donc, j'ai vu la pièce de théâtre, j'ai vu le film, j'ai lu le texte l'année dernière, je l'ai plus survolé cette année
Objectifs ou préoccupations didactiques	L'enseignante évoque un objectif qu'elle s'est fixé par rapport à la mise en œuvre du débat interprétatif dans sa classe. Elle témoigne de ses préoccupations didactiques.	INT : Quels étaient ces objectifs? DI1_ENS2 : Ben, que les élèves participent quand même, pis qu'ils soient capables de donner des réponses, pis qu'ils cherchent pas à attendre ma réponse. Parce qu'on en avait parlé beaucoup qu'il fallait que ce soit, qu'ils comprennent qu'une question d'interprétation peut avoir plusieurs réponses. Pis ça, je suis revenue souvent, souvent, souvent. Fait que, je me disais au moins [Pause] il faut qu'ils comprennent ça, qu'ils aient le droit de s'exprimer, pis

		qu'ils soient, qu'ils pensent pas comme l'autre. C'était pas mal ça mon objectif.
Activités réalisées ou planifiées	L'enseignante évoque les activités réalisées ou planifiées ou les consignes qu'elle a fournies aux élèves en préparation au débat interprétatif, pendant ou après celui-ci.	INT : Est-ce que tu as prévu faire un retour avec tes élèves après le débat sur l'activité qu'on a vécue? DI_ENS3 : Ben le retour... Je vais ramasser les textes, je vais les photocopier pis je vais évaluer certaines questions. Je veux voir leur façon de développer, de réfléchir sur les problèmes du texte. Donc, je vais voir si c'est pas en interprétation, je vais voir de quelle façon ils vont répondre. Là, on va être, on n'a pas beaucoup de temps. Ça va être les oraux pis après ça, c'est la préparation à la lecture. Le retour que je vais faire c'est, je vais les remercier. Pis probablement leur dire à quel point j'ai trouvé, eux autres affirmaient ne pas avoir compris, mais à quel point ils avaient bien travaillé pis qu'ils avaient, en fin de compte, bien compris.
Diversité et évaluation des interprétations	L'enseignante se prononce sur la qualité et sur la diversité des interprétations des élèves pendant le débat interprétatif et sur l'évaluation de celles-ci.	INT : Qu'est-ce que tu penses, justement, de la variété pis de la diversité des interprétations que les élèves ont amenées à la discussion aujourd'hui? DI1_ENS2 : Ben, dans chaque groupe, c'est pas mal les mêmes interprétations qui venaient. Mon groupe cinquante-et-un, je pense qu'il est un peu plus riche que lui de tout à l'heure, lui qu'on vient de finir. Euh... C'est plus des lecteurs, fait qu'on voit qu'ils ont quand même aussi plus de connaissances par rapport au sujet. Ils étaient contents quand je leur ai dit que c'était un texte sur la Deuxième Guerre mondiale. Fait que déjà, ouais, je pense que ça explique pourquoi c'était peut-être un petit peu plus riche dans ce groupe-là. Mais n'empêche que ça reste les mêmes interprétations : Max est un bourreau ou Max est une victime au début, il devient un bourreau. Tsé, c'était. Dans chaque groupe, j'ai presque entendu les mêmes réponses. Quand même formulées mieux, c'est mieux dans le premier groupe que dans le deuxième. Mais, quand même, les mêmes idées revenaient. Il y a des petites subtilités qui ne sont pas revenues. Là, j'ai rien en tête, là, mais...

Enjeux éthiques et axiologiques	L'enseignante discute des questions éthiques et axiologiques soulevées par le texte ou par l'activité de DI, par les élèves ou par elle-même avant ou pendant le débat interprétatif.	INT : OK. Est-ce que tu en as observé, pendant le débat, des... DI_ENS3 : Des attitudes comme ça? J'y ai pensé pendant le débat, hein? Pendant... Pis, j'ai pas l'impression, à part « c'est dégueulasse », pis le fait qu'ils parlent, bon, OK, ça rentre dans l'ordre. Le débat éthique auquel j'avais pensé, c'était vraiment l'immigration, les réfugiés, pis... J'avais plus pensé à des choses politicosocio, sociopolitique, là, que la sexualité, que le tabou sexuel. INT : Puis, ce qu'on a observé pendant le débat? Quels enjeux éthiques ont été abordés pendant le débat? Desquels tu te souviens? DI_ENS3 : La vérité. Tsé, dire la vérité, le droit de savoir. Ne pas juger quelqu'un tant qu'on ne connaît pas son histoire. Apprendre à connaître les autres pis à refaire l'histoire de l'autre pour, pas nécessairement pour le trouver plus sympathique, mais pour comprendre. J'ai parlé de résilience aussi. Donc, cette femme-là, elle était résiliente, jusqu'à un certain point elle a protégé l'amour qu'elle avait pour son fils et... Ouin, la résilience.
Effet du DI sur les compétences	L'enseignante se prononce sur les effets du DI sur la compréhension, l'interprétation, la réaction ou l'appréciation des élèves.	INT : Ben, d'abord, est-ce que tu as l'impression que ça leur a permis de mieux comprendre et de mieux interpréter le texte? DI1_ENS2 : Je pense que oui pour certains. Parce qu'il y en a qui reprenaient l'idée de l'autre. En tout cas, dans le premier groupe, c'est assez évident qu'ils reprenaient l'idée pis qu'ils cherchaient des réponses dans le livre pour compléter les réponses de l'autre.
Effet du texte sur le DI	L'enseignante aborde l'influence du texte sur le débat.	INT : Selon toi, ça a été quoi l'effet de la pièce Incendies sur le débat? Qu'est-ce que ça a comme impact d'enseigner ce genre-là, d'utiliser ces thématiques-là pour mettre en œuvre un débat interprétatif? Tu peux mettre en, comparer avec les autres débats, là. Des différences ou des similitudes que tu pourrais avoir observées. DI_ENS3 : Le genre semble plus difficile à aborder pour eux. Pis ils ont écouté, regarde, ils ont écouté le film. Plusieurs ont écouté le film pour comprendre ce qui se passait.

Mise en scène de sa subjectivité par l'enseignante	L'enseignante évoque sa propre compréhension ou ses interprétations personnelles de l'œuvre à l'étude.	DI2_ENS2 : Pis, moi, les élèves hier, ils m'ont posé la question : « Pis, vous, Madame, vous en pensez quoi? » Parce que je leur ai dit de réfléchir si c'était une nouvelle ou [Rires] un roman, puis après ça le bourreau, la victime. Ben j'ai dit, moi, je l'ai lu ce roman-là, ben le roman, en tous cas. Moi, je pensais que c'était un roman la première fois que je l'ai lu, fait que je suis restée avec l'idée que c'est un roman. Il y a peut-être sept ans. Pis, j'ai dit, là, c'est maintenant que je le travaille, pis qu'on dit que c'est une nouvelle, puis, je dis, là je suis un petit peu mêlée. Je trouve des points pour les deux pis j'ai pas vraiment... parlé plus pour les élèves. Je voulais pas les... les... euh... voyons, comment INT : OK. Pis est-ce que tu... Comment tu t'y prendrais en fait? Est-ce que tu... [Mots inaudibles, coupés] DI1_ENS2 : Je pense que je referais la même chose, comme j'ai fait avec ma préparation : lire le livre. Mais, là, moins de questions pour que la journée du débat [Rires] ils connaissent les questions la première fois. INT : Ce soit pas brulé! DI1_ENS2 : Ouais! Ce soit pas brulé!
Perception des élèves	L'enseignante parle de sa perception de ses élèves.	ENS3 : La transition. Pis le problème, c'est pas la grammaire, c'est la lecture. Ils arrivent au cégep avec, où ils doivent s'autodiscipliner à lire, savoir lire, trouver des éléments, savoir développer un jugement critique et ils ne le font pas. Fait que pour moi, tsé, quand j'enseignais plus de grammaire, premièrement, ils écrivaient pas mieux. Deuxièmement, deuxièmement, faire de la drill, tu apprends rien. Troisièmement, en cinquième secondaire, on révise les notions de grammaire. Donc, il faut écrire, il faut pratiquer, il faut que toi tu te rendes compte, il faut que tu fasses une démarche personnelle et auto disciplinaire, tu t'autodisciplines. Fait que je préfère, je leur dit d'aller sur CCDMD en début d'année, vous avez un cahier d'exercices, je vais donner les réponses, vous venez me voir. Oui, je

		donne des cours de grammaire, mais jamais plus que dix minutes. Rarement de la drill. Je leur demande plutôt d'expliquer la démarche pis de faire une démarche plus personnelle pis de venir me voir avec ça. Mais, fait que c'est pour ça que je regrette pas tant que ça. Alors qu'en lecture, ça se fait au début de l'année, c'est moi qui leur lis un livre. C'est Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran. Pis en même temps que je lis, tsé, j'arrête, qu'est-ce que c'est? Parce que là, on l'a déjà lu en troisième secondaire. D'accord. Mais, là, on va le relire ensemble. Ils savent pas ce que c'est être juif, ils savent se souvenaient pas ce que c'est qu'un musulman. Ils savaient pas qui était Brigitte Bardot, ils savaient pas quelle était la culture de cette époque-là, ils savaient pas [Mots inaudibles], Mais t'as lu quoi?
Participation à la recherche	L'enseignante se prononce sur l'influence de sa participation à la recherche, notamment sur sa compréhension de ce qu'est un DI ou sur sa compréhension de ce que c'est que comprendre et interpréter.	INT : Oui! En participant à la recherche, est-ce que tu as vu ou observé des changements dans ta façon d'enseigner la littérature dans le cadre du cours de français? DI_ENS3 : Oui. Oui. Non seulement, comme je te dis, je pose plus de questions, mais je laisse réfléchir plus. Plus de silence, plus d'attente, de pas avoir peur de... Oui. Laisser plus de place aux élèves.
Autres pratiques	L'enseignante identifie une un élément de sa pratique (MAIS PAS UNE ACTIVITÉ, UN OBJECTIF...) comme une réussite ou une difficulté, une source de satisfaction ou d'insatisfaction. Elle peut exprimer son aisance ou son sentiment de maîtrise, son malaise ou son sentiment d'insécurité.	INT : Peux-tu m'en dire un petit peu plus sur comment ça s'est passé, le débat, selon toi? Ton évaluation, ton observation, appréciation de ce débat-là. DI_ENS3 : Je pensais avoir le temps de prendre des notes, d'écrire, mais j'ai pas le temps. Pis le fait d'être au milieu des élèves, ça fait en sorte aussi que c'est moins, j'ai moins cette attitude-là. Mais je me sens très bien au milieu des élèves. Pis, ça m'aide aussi à sentir le pouls pis aussi, essayer d'éviter qu'il y ait trop de blancs. Pis en même temps, même s'il y a eu des blancs, je me suis pas vraiment sentie mal à l'aise. Pour moi, c'était l'occasion de leur dire : « Écoutez, les blancs, ça permet, on n'est pas toujours en situation de parole ».

		[...] je me dis peut-être que je pourrais les pister à telle page, peut-être qu'on pourrait trouver quelque chose... Tsé, j'essayais de... Finalement, j'ai pas vraiment [Rires] été un aide par rapport à ça. Je perdais mes moyens en avant, pis je trouvais plus mes pages. [Rires]
--	--	---

Nous avons associé à chacune des catégories une **valence**, qui permet de qualifier les difficultés ou les réussites identifiées par l'enseignante. Il s'agit de marqueurs positifs, négatifs ou neutres permettant de lier, au besoin, une catégorie à une difficulté exprimée ou à un sentiment de réussite. Autrement dit, la valence (+, -, =) ne procède pas d'un « jugement » de la codeuse sur ce qu'affirme l'enseignante, mais bien de ce que l'enseignante nomme elle-même comme une difficulté ou une réussite. Lorsqu'un énoncé codé n'est pas présenté explicitement par l'enseignante comme une difficulté ou une réussite, la codeuse attribue la valence neutre.

De plus, pour les catégories « **Activités** » et « **Autres pratiques** », nous avons jugé utile d'ajouter des sous-catégories temporelles. Il s'agit de lier les propos de l'enseignante portant sur l'une ou l'autre de ces catégories à un moment : **avant le DI, pendant le DI ou après le DI**. La plupart des propos tenus par les enseignantes pendant les entrevues concernent le temps du DI lui-même. Or, pour les deux catégories susmentionnées, la temporalité est importante pour distinguer, par exemple, si l'enseignante revient sur une activité qui a eu lieu en amont du DI ou sur une activité qu'elle planifie réaliser aux séances qui suivent le DI.

Par la suite, nous avons regroupé, au moyen d'une fonctionnalité du logiciel utilisé (NVivo), les catégories entre elles pour chacune des enseignantes et pour chacun des débats. Nous avons synthétisé dans de grands tableaux (voir Annexe 2) les propos des enseignantes relatifs à chacune des catégories (réduction); grâce à un code de couleur, nous pouvons distinguer visuellement ce qui est identifié comme une réussite ou comme une difficulté. Quand cela s'appliquait, nous avons indiqué si les propos de l'enseignante concernent l'avant DI, l'après, ou le DI lui-même. Partant d'une imposante masse de données transcrites (entre 10 et 20 pages de verbatim par entrevue X 8 enseignantes X 3 DI), ces tableaux, qui tiennent sur 2 ou 3 pages, nous permettent d'embrasser rapidement ce que dit une enseignante, par exemple, Anne, dans l'entrevue qui suit le DI sur *Incendies* au sujet de sa préparation personnelle, et ainsi de suite.

C'est à partir de ces tableaux que nous avons finalement rédigé les « **parcours** » des enseignantes présentés ci-après : la réduction préalable des données nous permet de rétablir, à postériori, la **chronologie des propos de l'enseignante** et de restituer une forme de cohérence aux discours tenus tout au long de l'année scolaire en fonction des thématiques abordées dans les entrevues.

5.1. Parcours d'Anne

Contexte

Anne enseigne le français au secondaire depuis vingt-et-un ans, dont les quinze dernières années en cinquième secondaire. Nous effectuons la collecte de données dans l'un de ses groupes réguliers.

Nous avons réalisé avec Anne deux des trois entrevues post prévues dans la méthodologie de recherche : l'enseignante, visiblement moins à l'aise avec *Bleuets et Abricots* ne s'est pas rendue disponible pour la 3^e entrevue (nous reviendrons sur cette difficulté).

Le présent portrait est donc issu de l'analyse de discours réalisée à partir des verbatims des entrevues menées avec Anne à la suite des DI sur *Inconnu à cette adresse*, premier DI qu'elle a mené, et d'*Incendies*, second DI qu'elle a mis en œuvre. Dans l'entrevue faisant suite au DI sur *Inconnu à cette adresse*, Anne identifie davantage de réussites que de difficultés alors que dans celle suivant le DI sur *Incendies*, elle évoque davantage de difficultés.

Perception des élèves, préparation personnelle, mise en scène de sa lecture et objectifs didactiques

En parlant de ses élèves, Anne affirme qu'elle a « un bon groupe ». Pour sa part, elle s'est préparée à son premier DI sur *Inconnu à cette adresse* en se procurant une édition scolaire, en lisant l'œuvre à deux reprises et en effectuant une recherche documentaire sur l'auteure et sur le contexte sociohistorique. Certains éléments ont favorisé sa préparation, notamment sa connaissance des élèves (Anne enseigne dans une école rurale, un contexte qui favorise la proximité entre les élèves et les enseignants), son aisance avec l'œuvre et sa maîtrise des informations recueillies grâce à ses recherches, de même qu'un sentiment de complémentarité avec sa stagiaire, qui l'a assistée lors du DI et en préparation à l'activité. Comme lectrice, Anne soutient avoir « vraiment aimé » *Inconnu à cette adresse*. Pour *Incendies*, Anne s'est préparée de manière similaire, en lisant la pièce et en conduisant une recherche documentaire sur l'auteur. Comme lectrice, elle dit avoir éprouvé des difficultés à maîtriser la chronologie de l'intrigue. Anne mentionne lors des deux entrevues que les interprétations des élèves enrichissent ses interprétations personnelles et qu'elles lui fournissent de « nouvelles pistes » et de « nouveaux points de repère » pour de prochains DI sur les œuvres.

Les objectifs didactiques qu'Anne s'est donnés relativement aux DI sont que ses élèves retiennent l'importance de la discussion pour mieux comprendre et interpréter les textes littéraires, et la primauté de la justification des interprétations, que cette justification s'appuie sur le texte ou sur des valeurs personnelles.

Pratiques du débat interprétatif : avant, pendant, après

Dans la première entrevue, Anne confie qu'elle avait « très peur » de réaliser l'activité, qu'elle avait « l'impression qu'elle ne serait pas capable de gérer ça », et qu'elle s'inquiétait que cette expérience inaugurale soit mal vécue par ses élèves. Une fois le premier DI complété, l'enseignante juge

que cela s'est « très bien passé » et que l'activité lui a demandé beaucoup moins « d'implication personnelle comme lectrice » que ce qu'elle anticipait.

Anne n'a pas consacré l'entièreté de la période à la réalisation du DI sur *Inconnu à cette adresse*, justement parce qu'elle craignait que les discussions ne s'essouffent : elle a débuté la période en demandant aux élèves de réaliser un retour sur leurs questionnaires pré, en sous-groupes. Elle considère que plusieurs interprétations pertinentes ont émergé lors de cette activité et que cette introduction a fait office de « réchauffement ». Au terme de la séance, elle conclut toutefois avoir manqué de temps pour le DI lui-même.

Préalablement au DI sur *Incendies*, les élèves d'Anne ont été invités à réaliser une « analyse littéraire » d'une dizaine de pages sur le texte : l'enseignante considère, au terme du DI, que ce travail préalable considérable sur l'œuvre a pu faire sentir aux élèves que « tout était déjà fait », avec pour résultat, une participation moindre pendant l'activité. Par ailleurs, elle indique que la préparation au DI et l'examen qui l'a précédé ont été beaucoup trop éloignés dans le temps de l'activité elle-même.

Pour Anne, la disposition de la classe est un élément crucial qui revient à maintes reprises lors de l'entrevue suivant le DI sur *Incendies*. L'enseignante préfère de loin la disposition circulaire et l'absence de bureaux (expérimentés lors du DI sur *Inconnu à cette adresse*) à la disposition traditionnelle (expérimentée lors du DI sur *Incendies*). Anne conçoit l'interprétation comme « quelque chose d'intime » et selon elle, la disposition « scolaire » nuit aux échanges, à « l'intimité » entre les élèves et à la possibilité de s'exprimer sans gêne : elle soutient que cette disposition a « distrait » ses élèves, qui « revenaient dans leurs rôles d'élèves », et elle met sur le compte de celle-ci le manque de respect de certains élèves à l'endroit d'une de leur pair qui a pleuré au moment d'exprimer une interprétation en lien avec sa vie personnelle.

Anne mentionne dans les deux entrevues une appréhension vis-à-vis de son implication dans le DI : elle a retenu de la formation qu'il « n'était pas judicieux [...] de s'immiscer dans le DI pour diriger les élèves », et soutient qu'à plusieurs moments, elle s'est retenue d'intervenir. Elle évoque une peur similaire dans l'entrevue suivant le DI sur *Inconnu à cette adresse*, alors qu'elle affirme qu'elle ne veut pas « biaiser » l'interprétation des élèves en énonçant la sienne et qu'elle dit se questionner à savoir « jusqu'où elle peut aller ». En ce sens, Anne aurait souhaité que ses élèves prennent davantage d'initiative lors du second DI, mais affirme qu'elle a eu à s'ingérer beaucoup dans l'activité.

Effet du débat interprétatif sur les compétences et diversité et évaluation des interprétations

Anne est affirmative : elle considère que les deux DI ont permis aux élèves de mieux comprendre et de mieux interpréter les œuvres à l'étude, notamment en offrant à ces derniers la possibilité de « confronter », de « mettre en perspective » ou de « consolider » leurs interprétations : elle précise que, lors du DI sur *Inconnu à cette adresse*, ses élèves lui ont d'ailleurs confirmé l'apport du DI en ce qui a trait à leur compréhension. Elle stipule que ce ne sont pas nécessairement les élèves qu'elle s'attendait à voir parler qui ont le plus participé pendant l'activité.

L'une des difficultés exprimées par l'enseignante concerne la faible diversité des interprétations formulées pendant les DI, un élément qu'elle associe au manque de culture des élèves. En effet, lors des deux entrevues, Anne mentionne qu'elle aurait souhaité que les élèves « aillent plus loin », et elle déplore que les problèmes interprétatifs soulevés aient porté sur des thématiques qui se recoupaient et qui « revenaient tout le temps au même ». Anne considère cependant que les interprétations de ses élèves étaient subjectives et, dans l'ensemble, recevables. Elle relève le caractère rapide des échanges pendant le DI qui rend complexe l'identification d'interprétations potentiellement non recevables.

Effet du texte

Lorsqu'il est question de l'effet des textes choisis sur les DI, Anne ne voit que des aspects positifs à *Inconnu à cette adresse* : selon elle, le texte touche les élèves en raison de sa thématique universelle et « proche d'eux » (l'amitié). Par ailleurs, elle considère que le vocabulaire simple, la brièveté de l'œuvre et ses « multiples possibilités d'interprétations » la rendent propice à l'activité de DI. Au sujet d'*Incendies*, Anne soutient que le texte plus long, la chronologie fractionnée et les noms des personnages aux consonances étrangères constituent des obstacles à la compréhension des élèves. Toutefois, elle apprécie les thèmes pluriels de la pièce et le fait que ceux-ci soient plus « éloignés des élèves », ce qui les amène à « connaître une autre culture et à accepter les différences ».

L'enseignante a exprimé plusieurs résistances en amont de la réalisation du débat interprétatif (DI) sur *Bleuets et abricots* : elle a esquivé nos demandes de rendez-vous pour l'entrevue pré, que nous avons finalement pu mener le matin même de la captation du DI. Dans cette entrevue, réalisée par téléphone, Anne exprime une nervosité et un inconfort manifestes vis-à-vis du recueil de poésie, qu'elle dit n'avoir pas du tout compris : elle nous avoue l'avoir abordé « négativement » et avec beaucoup de « difficulté » en classe, ne pas avoir mis en place d'activités en prévision du DI et ne pas avoir fait compléter le questionnaire pré à ses élèves : d'ailleurs, elle dit qu'elle ne « sait pas comment s'y prendre » pour mener le DI. Elle affirme alors qu'elle ne souhaite pas que nous nous rendions dans sa classe pour la collecte de données, une décision sur laquelle elle revient au dernier moment devant les pistes de solution pour la mise en œuvre de l'activité que nous lui soumettons (notamment, faire un DI écourté et miser davantage sur la réaction que sur la compréhension et l'interprétation).

Après le DI, Anne semble relativement satisfaite du déroulement de l'activité : elle nous confie informellement être consciente de l'influence de sa propre opposition sur la réaction négative de ses élèves par rapport au recueil de poésie, et sur leur refus de s'engager dans la lecture et dans le DI⁹. Anne nous dit être indisponible pour réaliser l'entrevue post, malgré ce qui avait été préalablement discuté : nous convenons donc d'un moment pour conclure avec elle cette entrevue sur Skype la semaine suivante, mais elle ne se présente pas au rendez-vous.

⁹ Anne a d'ailleurs affirmé dans l'entrevue pré que les élèves se sont « sentis en échec d'avance ».

Enjeux éthiques

Anne aime que les textes choisis portent sur des « valeurs fondamentales » : pour elle, les discussions autour de ces enjeux permettent de « construire les jeunes ». Comme relevé précédemment, elle considère que l'interprétation « vient chercher des fibres à l'intérieur » et que cela doit venir de pair avec un grand respect, lequel n'a pas été suffisamment observé par ses élèves selon elle, particulièrement dans le second DI. Elle soutient qu'elle était consciente des enjeux éthiques soulevés par les deux œuvres, mais souligne, au sujet d'*Inconnu à cette adresse*, qu'elle aurait aimé que les élèves les développent plus en profondeur.

Participation à la recherche

Anne confie qu'avant la recherche, elle ne concevait pas que les interprétations pouvaient être diverses : elle mentionne à cet égard l'influence positive de la formation dispensée aux enseignantes, et le fait que sa participation à la recherche lui permet de réfléchir aux impacts de la discussion sur la compréhension et l'interprétation et d'intégrer plus de moments d'échange dans sa pratique. Elle affirme avoir mené entre les collectes d'autres DI sur des œuvres non imposées et elle dit voir « l'ampleur des répercussions » de l'activité sur ses élèves. Elle insiste sur l'importance de « trouver sa propre formule » par essais et erreurs tout en précisant qu'elle estime qu'il s'agit d'une activité « très technique ». Elle envisage ainsi la possibilité de lancer des débats spontanés, de manière plus informelle et de plus courte durée pour travailler l'interprétation.

5.2. Parcours de Béatrice

Contexte

Béatrice est détentrice d'une formation en études littéraires et elle enseigne le français au secondaire depuis douze ans. Elle travaille dans la même école que Delphine et Elvire, avec qui elle collabore étroitement tout au long de sa participation à la recherche. Nous effectuons la collecte de données dans deux de ses groupes : un groupe d'élèves de cinquième secondaire dans un profil TIC ainsi qu'un groupe d'élèves qui ont doublé leur quatrième secondaire et qui reprennent ce niveau scolaire¹⁰. Les données analysées à ce jour sont celles qui portent sur le groupe de cinquième secondaire dans le profil TIC, mais les entrevues font référence aux deux groupes.

Le présent portrait est issu de l'analyse de discours réalisée à partir des verbatims des entrevues menées avec Béatrice à la suite des débats interprétatifs (DI) qu'elle a mis en œuvre dans cet ordre : un premier DI sur *Inconnu à cette adresse*, un second DI sur *Incendies* et un troisième DI sur *Bleuets et abricots*. Dans les trois entrevues, Béatrice fait état d'un nombre beaucoup plus important de difficultés que de réussites.

Préparation personnelle, objectifs didactiques, perception des élèves et mise en scène de sa lecture

Béatrice s'est investie dans une préparation personnelle considérable avant chacun des DI : lecture des œuvres à au moins deux reprises et annotation de celles-ci, consultation du dossier didactique élaboré par les chercheuses, recherches documentaires, formulation de problèmes interprétatifs. Malgré cela, elle affirme dans les trois entrevues ne pas se sentir suffisamment préparée et n'être « pas convaincue de ses réponses ». Pour pallier cet obstacle, elle dit s'être accrochée aux interprétations discutées lors de la formation. Béatrice témoigne d'un désintérêt pour la poésie et d'une difficulté à aborder le recueil en raison de son incompréhension de celui-ci : elle dit avoir trouvé la lecture ardue en raison de la longueur du recueil qui lui « faisait perdre le fil » tout en ajoutant que ses études en lettres l'ont habituée à lire des poèmes « classiques [comme ceux] de Baudelaire où il y a deux trois strophes [...] et où on comprend la petite histoire à l'intérieur du poème ». Béatrice a ainsi demandé à sa mère de lire le recueil et de répondre aux questions qu'elle prévoyait poser aux élèves : elle s'est ensuite inspirée de ses réflexions, tout comme Elvire, avec qui elle en a discuté.

L'enseignante manifeste en outre une préoccupation vis-à-vis d'aspects formels inhérents aux textes retenus. Pour *Inconnu à cette adresse*, l'appartenance générique de l'œuvre revêt pour elle une importance marquée : tant lors de la formation que du DI et de l'entrevue, elle exprime le besoin de savoir s'il s'agit d'un roman ou d'une nouvelle. À l'égard de *Bleuets et abricots*, elle avoue avoir attaché beaucoup d'attention au titre.

¹⁰ Renée Goupil, dans le cadre de sa recherche de maîtrise, mène une analyse comparative de ces deux classes.

Elle mentionne qu'elle a surligné chaque occurrence des termes « bleuets » et « abricots » apparaissant dans le recueil et qu'elle s'attendait à « faire toute la période » du DI avec un problème interprétatif sur le titre.

Dans les entrevues suivant le DI sur *Inconnu à cette adresse* et *Incendies*, Béatrice mentionne qu'elle trouve en général difficile de maintenir l'intérêt de ses élèves dont l'attention est facilement « dissipée » : elle évoque sa crainte des « temps morts » en classe et l'importance de « tenir [les élèves] occupés ». Elle affirme également qu'elle préfère que ses élèves lisent les œuvres littéraires en classe (ou qu'elle les leur lise elle-même). Pour les mêmes raisons, elle a renoncé à donner des devoirs à ses élèves et elle dit être réticente à les faire travailler en sous-groupes : selon elle, en s'abstenant de faire lire les élèves à la maison ou de leur faire faire des tâches en équipe, elle s'assure que « tous sont à la même place » et évite les pertes de temps.

Pour le DI sur *Inconnu à cette adresse*, Béatrice avait pour objectif didactique que ses élèves prennent la parole et qu'ils comprennent que plusieurs interprétations sont recevables pour autant qu'elles soient justifiées à l'aide d'éléments du texte. Pour *Incendies*, son objectif consistait à faire parler les élèves « muets », et pour *Bleuets et abricots*, elle avoue qu'elle ne s'était pas fixé d'objectif outre celui d'être « capable de faire au moins quarante-cinq minutes [...] et de faire parler les élèves pour les enrôler dans l'activité ». Elle évoque de nouveau l'importance pour elle que les élèves rattachent leurs interprétations au texte et prennent conscience qu'il n'est pas possible de « dire n'importe quoi » : à son sens, cet objectif n'a pas été atteint.

Dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*, Béatrice affirme avoir trouvé ses élèves « un peu morts » alors que dans le DI sur *Incendies*, elle dit avoir eu l'impression qu'ils ne parvenaient pas à suivre, car « ils n'avaient rien compris du texte ». D'ailleurs, au sujet des élèves réputés faibles, elle suppose un désintérêt de leur part dans le second DI attribuable à leur manque de connaissances et à la haute teneur symbolique de la pièce : elle résume qu'il s'est agi pour elle d'une expérience « horrible ». Béatrice considère que le DI sur *Bleuets et abricots* s'est mieux déroulé avec son groupe réputé faible, car l'histoire autochtone est au programme du cours d'histoire de quatrième secondaire.

Au terme des DI sur *Inconnu à cette adresse*, elle dit être encore plus « mêlée » eut égard à sa compréhension et à ses interprétations subjectives; après le DI sur *Incendies*, elle n'a pas l'impression de mieux comprendre ou interpréter le texte, exception faite de « petits détails »; à la suite du DI sur *Bleuets et abricots*, elle affirme mieux comprendre et interpréter l'œuvre. Cette évolution de ses interprétations à l'issue des DI est à l'inverse de son aisance attestée avec les œuvres : de fait, elle dit être plus confortable avec *Inconnu à cette adresse* qu'avec *Incendies*, et *Bleuets et abricots* est le texte avec lequel elle se sent le moins en confiance.

Pratiques du débat interprétatif : avant, pendant, après

Béatrice affirme qu'elle est constamment en train de douter d'elle et qu'elle a l'impression de ne pas faire ce qu'il faut. Quelques jours avant la captation du DI sur *Inconnu à cette adresse*, elle a fait faire aux élèves un DI sur l'œuvre afin qu'ils se pratiquent pour notre venue. À ses propres

dières, cette trop grande préparation a eu pour effet que les élèves ont perçu une redondance, qu'ils sentaient qu'ils devaient se répéter pendant le DI filmé et que cela a privé les échanges de leur caractère spontané. Lors du DI sur *Inconnu à cette adresse*, elle considère qu'elle « perdait ses moyens » devant la classe, qu'elle ne trouvait plus les extraits qu'elle avait ciblés dans le roman et qu'elle n'avait pas formulé assez de problèmes interprétatifs. Elle regrette de n'avoir pas plus enseigné à ses élèves à rattacher leurs interprétations au texte littéraire, mais se félicite toutefois de sa capacité à reformuler leurs propos.

L'enseignante estime que la préparation des élèves au DI sur *Incendies* a exigé trop de temps et elle attribue cela entre autres au fait que plusieurs de ses collègues ne travaillent pas le genre théâtral, réputé complexe. Lorsque nous revenons avec elle sur l'activité, elle soutient n'avoir pas aimé l'expérience et elle illustre ses dières en affirmant qu'elle avait parfois « envie de rentrer six pieds sous terre [car les élèves] ne sortaient rien, n'étaient pas capables de s'expliquer ». À cet égard, Béatrice mentionne dans les deux premières entrevues sa crainte d'influencer les élèves en fournissant ses propres interprétations, et son hésitation à intervenir et à « donner la réponse » à ses élèves qui la considéreraient alors comme la seule option possible. Toutefois, lors du DI sur *Bleuets et abricots*, elle dit s'être servie des interprétations formulées par les élèves du groupe réputé fort pour alimenter la discussion dans le groupe réputé faible. Lors du DI sur *Incendies*, Béatrice a donné la consigne aux élèves de se distribuer la parole entre eux, comme nous l'avions suggéré au moment de la formation, mais sans succès.

En ce qui concerne la poésie, Béatrice avoue qu'elle n'aime pas ce genre littéraire et que généralement, elle le « met de côté », car elle considère que c'est « compliqué » et qu'il s'agit du « contenu le moins important » du programme, qui est déjà « trop chargé ». Elle rappelle qu'elle a voulu commencer le DI en questionnant les élèves sur des strophes qui leur ont plu, mais que cela a plus ou moins bien fonctionné. Elle révèle en outre qu'en l'absence de caméras, sa classe demeure dans une disposition traditionnelle, ce qu'elle préfère.

Effet du débat interprétatif sur les compétences et diversité et évaluation des interprétations

Malgré les nombreux écueils qu'elle a rencontrés, Béatrice considère que les trois DI ont permis aux élèves de mieux comprendre et interpréter les textes littéraires : dans le cas du DI sur *Inconnu à cette adresse*, elle précise qu'il a aidé « certains élèves », et au sujet du DI sur *Incendies*, elle juge qu'il a été favorable même pour les élèves qui ne se sont pas exprimés.

De manière générale, Béatrice relève une faible diversité et une homogénéité des interprétations formulées par les élèves, à l'exception des interprétations d'un élève, qui faisait avancer le DI. Elle considère que les élèves ont proposé des interprétations subjectives et recevables, mais se dit « dérangée » par le fait qu'ils s'appuyaient, lors du DI sur *Bleuet et abricots*, sur leurs connaissances issues notamment du cours d'histoire pour justifier leurs interprétations plutôt que sur le texte. Elle a eu alors l'impression que ses élèves auraient voulu discuter « comme on discute avec son voisin, en dehors de la forme scolaire », à laquelle elle accorde la priorité.

Effet du texte

Lorsqu'il est question de l'effet des textes choisis sur les DI, Béatrice ne voit que des aspects positifs à *Inconnu à cette adresse* : selon elle, les élèves ont apprécié l'œuvre en raison de leur intérêt généralisé pour la Deuxième Guerre mondiale et des connaissances qu'ils détiennent sur le sujet. Elle constate que les questions éthiques, plus évidentes dans ce texte que dans les deux autres « suscitent vraiment les passions chez les jeunes ». Au sujet d'*Incendies*, Béatrice identifie des difficultés liées au genre théâtral avec lequel les élèves ne sont pas familiers et qu'ils n'aiment pas, selon elle, avec la structure complexe et les noms des personnages, avec le caractère symbolique de l'œuvre et avec leur peu de connaissances sur le contexte de la guerre israélo-palestinienne. Elle dit cependant qu'elle réutiliserait ce texte pour faire un DI, et, contrairement à ce qu'elle a soutenu précédemment, elle affirme que cette œuvre exige moins de préparation, car elle ne nécessite pas de « toucher à l'histoire et au contexte, de faire une recherche historique ». Finalement, Béatrice ne reprendrait pas le recueil de poésie pour faire un DI. Elle affirme que les « élèves n'ont jamais entendu parler de poésie » ce qui rend le texte plus ardu à aborder, que le poème est « tellement long qu'on s'y perd » et que les élèves n'ont pas aimé le fait de ne pas comprendre le recueil, un élément essentiel selon Béatrice pour qu'ils parviennent à l'interpréter. Elle affirme toutefois que la poésie est propice pour enseigner la « symbolique ».

Enjeux éthiques

Dans les trois entretiens, Béatrice mentionne qu'elle n'avait rien planifié par rapport aux enjeux éthiques. Au sujet du DI sur *Inconnu à cette adresse*, elle déplore de ne pas être intervenu lorsque certains élèves se sont moqués d'un pair autiste. Dans le DI sur *Incendies*, elle souligne la difficulté généralisée des élèves à faire preuve d'empathie à l'égard de Nawal. Quant au DI sur *Bleuets et abricots*, elle dit qu'elle s'attendait à des préjugés sur les autochtones, mais que cela ne s'est pas produit.

Participation à la recherche

Béatrice se dit satisfaite de sa participation à la recherche qui lui aura appris à laisser plus de place à l'interprétation dans ses pratiques et à accorder davantage de crédit aux interprétations des élèves, en s'abstenant de donner « son point de vue ». Elle affirme que sa compréhension de l'activité de DI n'a pas vraiment évolué, car ses expériences ont été conformes à ce qu'elle s'était imaginé lors de la formation. Elle retient la pertinence de faire lire de « petites œuvres » avec beaucoup de « substance », et mentionne avoir modifié non pas sa manière d'enseigner la littérature, mais sa façon de poser des questions d'interprétation et de les « rattacher au texte ». Malgré les obstacles rencontrés, elle parle de son désir d'adopter la pratique du DI pour chaque livre qu'elle fera lire à l'avenir à ses élèves : elle confirme que la formation lui a fait réaliser l'importance d'accompagner ses élèves dans leur lecture plutôt que de faire ce que font les enseignants en général, qui, selon Béatrice, « veulent juste que les élèves lisent et écrivent un résumé ».

5.3. Parcours de Colette

Contexte

Colette est une enseignante d'expérience à l'aube de la retraite. Nous effectuons la collecte de données dans l'un de ses groupes de cinquième secondaire du profil Arts, langues et sports.

Le présent portrait est issu de l'analyse de discours réalisée à partir des verbatims des entrevues menées avec Colette à la suite des débats interprétatifs (DI) qu'elle a mis en œuvre dans cet ordre : un premier DI sur *Inconnu à cette adresse*, un second DI sur *Bleuets et abricots* et un troisième DI sur *Incendies*. Dans les trois entrevues, Colette fait état d'un nombre plus important de réussites que de difficultés.

Préparation personnelle, objectifs didactiques, perception des élèves et mise en scène de sa lecture

Colette s'est préparée au DI sur *Inconnu à cette adresse* en lisant l'œuvre à trois reprises et en prenant des notes sur ses interprétations personnelles, souvent appuyées par des référents historiques, sociaux et éthiques. Déjà familière avec la pièce de théâtre, elle ne l'a pas relue en prévision du DI, mais elle a consulté attentivement le dossier didactique élaboré par les chercheuses et elle admet que cela l'a « aidée énormément ». À la suite de ces deux DI, elle confie s'être trouvée insuffisamment préparée, mais convient en contrepartie que cela a permis aux élèves de prendre plus de place lors de l'activité, ce qu'elle a grandement apprécié. Pour le DI sur *Bleuets et abricots*, elle affirme avoir lu l'œuvre à quelques reprises pour le plaisir et avoir appliqué lors de sa dernière lecture les principes de la lecture méthodique qu'elle connaît grâce à sa participation à un projet d'Érick Falardeau. Elle a réalisé une recherche sur l'auteure et visionné des documentaires sur celle-ci. Elle précise qu'elle a travaillé le texte non pas pour le comprendre, mais de façon « instinctive », en privilégiant une entrée par l'émotion et par le « ressenti ». Colette est ce qu'il est convenu d'appeler une grande lectrice et elle mentionne que l'art en général est crucial pour elle.

Les objectifs poursuivis par Colette sont similaires dans les trois DI : que les élèves éprouvent du plaisir à découvrir la culture, qu'ils développent leur curiosité de lecteurs, qu'ils forment leur confiance en eux pour formuler des interprétations, et, par rapport à la poésie, qu'ils apprennent à nommer ce qu'ils ressentent plutôt que de « chercher la signification où elle n'est pas ». Colette le dit sans ambages : pour elle, l'essentiel, c'est le plaisir!

L'enseignante perçoit ses élèves de manière très positive, et elle parle d'eux avec une affection sentie. À différents moments dans les entrevues, elle les décrit comme « forts », « extrêmement participatifs », « ouverts », « respectueux », « généreux », « matures » et « étonnants ». Ils se sont révélés meilleurs qu'elle ne le pensait pour « émettre des idées », et elle a l'impression qu'ils ont beaucoup aimé les DI, malgré le fait que plusieurs d'entre eux se sont montrés « très rébarbatifs » vis-à-vis de la poésie. Elle raconte que sa classe est souvent un lieu que privilégient les élèves pour « régler leurs problèmes psychologiques et relationnels », car elle cultive entre elle et eux une mutuelle confiance.

Colette affirme qu'elle s'est questionnée beaucoup sur ses interprétations subjectives en travaillant sur les œuvres : elle en évoque d'ailleurs plusieurs, notamment dans l'entrevue suivant le DI sur *Incendies*. Elle convient que les discussions lors de la formation lui ont permis à certains égards de « changer de point de vue ». Elle dit se fier beaucoup sur son propre senti lorsqu'elle mène les DI, et elle fournit l'exemple d'un moment où elle a choisi de « prendre une pause » pendant l'activité après une discussion sur un problème interprétatif particulièrement sensible, en faisant avec ses élèves la lecture des lettres qui closent *Incendies* : elle avait, dit-elle, besoin de respirer et besoin de donner à ses élèves l'occasion de respirer.

Colette soutient que chacun des DI lui a permis d'enrichir sa compréhension et ses interprétations : elle ajoute, au terme du DI sur *Incendies*, que sa lecture personnelle s'est approfondie grâce aux élèves qui « lui apprennent tellement ».

Pratiques du débat interprétatif : avant, pendant, après

Dès le premier DI, sur *Inconnu à cette adresse*, Colette révèle qu'elle aime beaucoup mener cette activité qui la fait sentir « comme un poisson dans l'eau ». Elle affirme être « à l'aise au centre de ses élèves » et elle précise qu'elle adore circuler et être en interaction étroite avec eux, un élément qui revient dans la dernière entrevue suivant le DI sur *Incendies*. Elle nous expose cependant sa crainte de ne pas « être adéquate » et de ne pas répondre à nos attentes parce qu'elle fonctionne beaucoup par « improvisation ». Elle souhaiterait apprendre à « suivre la vague tout en gardant un certain contrôle ». Elle fournit l'exemple du peu de notes qu'elle a prises pendant le DI pour mémoriser les interprétations, car elle « était davantage dans l'immédiat ». Cette préoccupation est évoquée de nouveau dans l'entrevue portant sur *Incendies* : Colette relate qu'elle n'a pas beaucoup de mémoire pendant le DI, car elle est « vraiment dans l'action ». Dans le même sens, l'enseignante mentionne dans l'entrevue à la suite du DI sur *Bleuets et abricots* qu'elle a peur, suivant son « envie d'être avec [les élèves] » de les « freiner » en parlant trop. Elle dit avoir compris de la formation que dans le DI, elle doit laisser davantage d'espace aux élèves et qu'elle doit moins s'exprimer : elle trouve cela déchirant parce qu'elle ne peut « s'empêcher de leur montrer des choses » et qu'elle a « trop de fun à apporter des connaissances ».

Dans les entrevues portant sur *Incendies* et sur *Bleuets et abricots*, Colette fait un retour sur la primauté de faire aimer le français et la littérature à ses élèves : pour elle, la notion de plaisir est liée à la connaissance. Elle est consciente que cela leur donne parfois l'impression de « ne pas travailler » parce qu'elle se refuse à enseigner seulement de manière magistrale. Elle dit privilégier la lecture à la grammaire et elle cite une recherche de Josée Larochelle qui identifie la première comme le plus grand problème de la transition secondaire-collégial. Colette insiste : elle valorise l'autonomie et la « liberté » de ses élèves qu'elle désire amener à développer une « démarche personnelle » par rapport à la lecture d'œuvres littéraires. Pour ce faire, elle les accompagne notamment en leur fournissant des « référents » culturels.

Effet du débat interprétatif sur les compétences et diversité et évaluation des interprétations

Colette estime que les trois DI ont permis aux élèves de développer leurs compétences en compréhension et en interprétation : elle parle notamment des élèves en difficulté, à qui le DI aura permis de réaliser « qu'ils n'avaient pas rien à dire », et des élèves qui ne s'expriment pas, mais qui bénéficient tout de même, selon elle, de l'activité. Elle confirme que ses élèves ont corroboré cette perception. Colette considère que le fait de verbaliser sa compréhension et ses interprétations permet d'accéder à sa pensée et d'actualiser « ce qu'il y a à l'intérieur ».

Après le DI sur *Inconnu à cette adresse*, Colette a déploré le fait que ses élèves ne se soient pas suffisamment référés au texte pour justifier leurs interprétations, et qu'ils aient plutôt procédé en résumant certains passages dans leurs mots. Elle prétend n'être pas du tout dans une dynamique de la « bonne réponse » : pour elle, toutes les interprétations se valent si elles sont appuyées par des éléments du texte. Elle se dit satisfaite de la diversité des interprétations pendant ce DI.

Colette pense que ses élèves ont formulé des interprétations subjectives et majoritairement recevables dans les trois DI. Elle raconte qu'elle s'est abstenue d'intervenir à un moment dans le DI sur *Inconnu à cette adresse* pour ne pas humilier un élève timide qui a pris la parole : elle a alors choisi de valoriser l'expression des élèves. Dans le DI sur *Incendies*, elle a observé que la régulation se faisait entre les élèves eux-mêmes : le « jugement » des pairs a poussé certains élèves à réviser leurs interprétations. Elle affirme sensiblement la même chose après le DI sur *Bleuets et abricots*, et elle ajoute que les connaissances enseignées ont également permis de confirmer ou d'infirmer des interprétations. Pour Colette, les interprétations soulevées lors de ce DI étaient « variées et originales », mais en ce qui concerne le DI sur *Incendies*, elle aurait apprécié plus de diversité et de profondeur.

Effet du texte

Colette soutient qu'*Inconnu à cette adresse* est l'œuvre qui a été la plus appréciée par les élèves : elle affirme que la thématique de l'amitié les touche beaucoup en raison de la période de la vie où ils se trouvent, l'adolescence, où les liens d'amitié sont « extrêmement étroits ». Pour elle, le texte ne comporte que des avantages pour réaliser un DI : il est court, accessible et il permet d'apprendre des choses.

Incendies revêt, selon Colette, un plus important niveau de difficulté : non seulement les élèves sont peu familiers avec le genre théâtral, mais cette pièce en particulier comporte des défis, notamment au niveau de la chronologie fragmentée. Elle considère toutefois que la thématique d'*Incendies* est « primordiale » et « extrêmement intéressante », mais que l'œuvre nécessite plus d'accompagnement que ce qu'elle a été en mesure d'offrir à ses élèves.

Bleuets et abricots est le texte qui comporte le plus de caractéristiques positives aux dires de Colette : la thématique de la sexualité dont il est fondamental de discuter avec les élèves, la question autochtone méconnue et que Colette aborde chaque année pour déboulonner les préjugés, le modèle que représente l'auteure et le genre poétique, parce qu'il est moins fréquent et qu'il « challenge » les élèves, sont les principaux aspects

soulevés par l'enseignante. Elle apprécie également le fait que le recueil soit écrit en vers libre et elle se dit « agacée » que les élèves ne voient la beauté que dans « la forme [et] la versification ». Colette mentionne également qu'elle n'enseigne généralement pas la poésie au moyen de l'œuvre complète.

Enjeux éthiques

Dans les trois entretiens, Colette confirme qu'elle a trouvé les discussions éthiques très intéressantes : il n'y a que dans l'entrevue portant sur le DI sur *Inconnu à cette adresse* où elle mentionne qu'elle aurait aimé que ces questions prennent davantage d'espace. L'enseignante se dit satisfaite de la manière dont les enjeux éthiques ont été abordés dans sa classe, particulièrement dans le DI sur *Bleuets et abricots*. Elle exprime alors avoir trouvé la réaction par rapport à la sexualité « tellement intéressante », et elle révèle qu'elle parle souvent de sexualité dans ses cours en réponse au programme qu'elle juge insatisfaisant à cet égard. Colette est d'avis que son âge lui donne énormément de liberté pour aborder cette thématique, notamment avec les garçons, qui ne la perçoivent pas comme un « objet sexuel ».

Participation à la recherche

Colette fait preuve de reconnaissance pour sa participation à la recherche : elle nous remercie à maintes reprises. Elle affirme qu'elle comprend mieux ce qu'est un DI après en avoir fait l'expérience, mais que l'activité est assez conforme aux attentes qu'elle s'était faites à la suite de la formation. Dans le second DI, elle constate un plus grand contrôle par rapport au DI sur *Inconnu à cette adresse*. Dans l'entretien suivant le dernier DI, elle dit avoir toujours l'impression de ne pas mener l'activité « comme c'était supposé », c'est-à-dire de manière structurée, mais qu'elle lui offre tout de même un cadre pour s'autodiscipliner, pour prendre moins de place et en laisser davantage aux élèves. Cette idée de donner la parole aux élèves revient dans les trois entretiens : elle insiste sur l'importance pour elle de les écouter et de laisser le temps requis pour que « la parole s'installe ». Finalement, elle soutient que la recherche lui permet de « faire le ménage » dans ce qu'est l'interprétation et lui fournit des pistes pour mieux l'enseigner.

5.4. Parcours de Delphine

Contexte

Delphine enseigne le français au secondaire depuis vingt-trois ans. Elle travaille dans la même école que Béatrice et Elvire, avec qui elle collabore étroitement tout au long de sa participation à la recherche. Nous effectuons la collecte de données dans l'un de ses groupes réguliers de quatrième secondaire.

À la suite du premier débat interprétatif (DI), Delphine obtient un contrat temporaire comme conseillère pédagogique, mais elle insiste pour continuer de s'investir dans le projet. C'est ainsi la remplaçante de Delphine qui prépare les élèves aux DI sur *Incendies* et sur *Bleuets et abricots*, mais l'enseignante se rend disponible pour venir animer l'activité les jours de captation vidéo.

Le présent portrait est issu de l'analyse de discours réalisée à partir des verbatims des entrevues menées avec Delphine à la suite des débats interprétatifs (DI) qu'elle a mis en œuvre dans cet ordre : un premier DI sur *Inconnu à cette adresse*, un second DI sur *Incendies* et un troisième DI sur *Bleuets et abricots*. La remplaçante de Delphine assiste activement à la seconde entrevue. Dans les trois entrevues, Delphine fait état d'un nombre plus important de réussites que de difficultés.

Préparation personnelle, mise en scène de sa lecture, objectifs didactiques et perception des élèves

Delphine s'est préparée au DI sur *Inconnu à cette adresse* en lisant l'œuvre à deux reprises, en effectuant une recherche documentaire sur le contexte sociohistorique de la Deuxième Guerre mondiale, en lisant avec assiduité le dossier didactique élaboré par les chercheuses et en consultant les notes prises lors de la formation, notamment pour se remémorer les problèmes interprétatifs. De la même manière, elle a lu *Incendies*, une pièce qu'elle connaissait déjà, à deux occasions, tout en rédigeant un résumé et en faisant ressortir les thèmes par écrit. Pour *Bleuets et abricots*, Delphine a lu le recueil à plusieurs reprises pour « s'en imprégner », identifier des thèmes, des questions et des exemples. Elle dit ne pas lire beaucoup de poésie, même si elle affectionne le slam, et connaître peu les œuvres du répertoire autochtone : pour elle, la lecture de *Bleuets et abricots* a été vécue comme « un choc ». Elle précise qu'elle se sent « à l'aise » avec le fait de ne pas tout comprendre, et qu'après la formation et au fil des lectures, sa compréhension s'est enrichie : elle apprécie davantage *Bleuets et abricots* après l'avoir « apprivoisé ». Elle attire d'ailleurs l'attention dans chaque entrevue sur le fait qu'elle ne comprend pas « toujours du premier coup » lorsqu'elle aborde un texte, et elle manifeste qu'elle trouve valorisant de lire des œuvres difficiles. Elle se prend à ce sujet en exemple auprès de ses élèves, n'hésitant pas à leur confier qu'elle-même ne comprend pas tout, afin de les encourager à ne pas abandonner, à « se questionner » et à relire.

Dans deux entrevues sur trois, Delphine affirme poursuivre l'objectif de « faire parler ses élèves ». Pour le DI sur *Inconnu à cette adresse*, elle souhaite que les élèves apprennent à être plus nuancés et qu'ils retiennent la différence entre comprendre et interpréter, l'interprétation supposant plusieurs réponses possibles en fonction « des valeurs ». Cette distinction entre comprendre et interpréter est une préoccupation

constante pour Delphine, qui considère que ses élèves n’y accordent pas suffisamment d’importance : elle y revient à plusieurs reprises dans l’entrevue sur *Incendies*. Dans les entrevues suivant les DI sur *Incendies* et *Bleuets et abricots*, l’enseignante réitère l’importance pour elle de conscientiser ses élèves au fait que « lire, c’est difficile » : pour Delphine, il importe de ne pas « passer par-dessus cette difficulté », mais de persévérer et d’accueillir l’incompréhension.

À la suite du premier DI, Delphine avoue avoir trouvé ses élèves, qu’elle qualifie généralement de « mémères », étonnamment calmes. Elle associe cette attitude à une mise en garde de sa part visant à ce qu’ils se comportent bien devant les caméras. Elle explique qu’il s’agit d’un groupe qui utilise fréquemment un « langage ordurier » et qu’elle tient à ce qu’il s’exprime en des termes adéquats. Dans le second DI, c’est tout le contraire qui s’est produit, selon l’enseignante : elle qualifie alors ses élèves de « participatifs » pendant l’activité. Dans le troisième DI, Delphine juge que la caméra n’a pas eu d’effet sur les élèves.

Pratiques du débat interprétatif : avant, pendant, après

Lors de l’entrevue réalisée après le DI sur *Inconnu à cette adresse*, Delphine dit se questionner à savoir s’il est plus pertinent de lancer des problèmes interprétatifs préalablement travaillés avec les élèves ou alors de tout nouveaux problèmes : dans l’entrevue ayant pour thème le DI sur *Incendies*, Delphine répond à sa question en affirmant que le fait d’avoir approfondi les thèmes en amont a eu pour effet que les élèves ont formulé des interprétations moins subjectives pendant le DI. L’enseignante partage également sa préoccupation à l’égard de l’évaluation des élèves (autre que formative) pendant l’activité : elle dit penser pouvoir évaluer les prises de parole et l’expression orale, par exemple. La qualité de la langue est centrale pour Delphine, et cette préoccupation l’habite autant pour ses élèves que pour elle-même : dans l’entrevue faisant suite au DI sur *Incendies*, elle dit s’être sentie inquiète de ne pas « bien parler ». Elle avoue alors que si le DI était à refaire, elle procéderait plutôt sous la forme de comités de lecture puis en animant une discussion en grand groupe d’une quinzaine de minutes, tout au plus : elle estime que le DI d’une période complète est « épuisant » pour l’enseignant qui le mène. Elle revient d’ailleurs avec cette idée dans l’entrevue réalisée après le DI sur *Bleuets et abricots* : pour elle, les comités de lecture permettraient aux élèves qui ne parlent jamais de le faire.

Delphine conçoit la littérature comme « un art de poser des questions » depuis qu’elle a participé à une recherche menée par Lizanne Lafontaine : elle affirme qu’elle essaie de ne pas porter de jugement sur ce qu’avancent les élèves et de leur retourner des questions plutôt que de leur donner des réponses.

Dans l’entrevue revenant sur le DI sur *Bleuets et abricots*, Delphine nous fait part de son insatisfaction vis-à-vis de la préparation au DI prise en charge par sa remplaçante : elle soutient entre autres qu’elle aurait travaillé davantage le contexte autochtone (avec lequel la remplaçante a exprimé un inconfort) afin de permettre aux élèves d’aller plus loin dans leur compréhension des enjeux éthiques, et qu’elle aurait voulu faire aimer la poésie aux élèves plutôt que d’insister exclusivement sur la compréhension du recueil. Delphine évoque d’ailleurs le préambule long

qu'elle a effectué avant le DI sur le caractère sensible de la poésie, sur l'importance de s'en « imprégner » et de se laisser toucher par elle, et sur la recevabilité des interprétations pour autant qu'elles soient justifiées.

Effet du débat interprétatif sur les compétences et diversité et évaluation des interprétations

Delphine estime que les trois DI ont permis à la plupart des élèves de mieux comprendre et interpréter les textes littéraires à l'étude. Par rapport au DI sur *Inconnu à cette adresse*, elle mentionne toutefois qu'elle ne saurait dire si c'est le DI comme tel qui permet ce développement des compétences ou tout l'accompagnement préalable à l'activité.

Dans les trois DI, Delphine considère que les interprétations étaient relativement subjectives et diversifiées, bien que plus consensuelles dans le DI sur *Incendies*. L'enseignante juge que la plupart d'entre elles étaient recevables, et que lorsqu'elle doutait d'une interprétation, elle demandait aux élèves de chercher « d'autres preuves » pour « corroborer » leurs propos : dans l'entrevue accordée après le DI sur *Bleuets et abricots*, elle admet qu'elle était parfois elle-même incertaine de la recevabilité d'une interprétation. Elle évoque une difficulté des élèves à remettre en question l'interprétation d'un pair, et elle déplore qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la structure de la justification à l'oral.

Effet du texte

Delphine qualifie *Inconnu à cette adresse* de texte « polarisant » qui donne lieu à de vrais débats « d'accord ou pas d'accord » : il est possible, selon elle, d'entrer dans l'œuvre par des questions éthiques davantage qu'avec les deux autres textes, qu'elle trouve plus « symboliques ». Elle mentionne néanmoins, avec *Inconnu à cette adresse*, un obstacle à dénicher des problèmes interprétatifs sans « sortir du texte », ce qui n'est pas le cas, à ses dires, avec *Incendies*. En ce qui concerne cette deuxième œuvre, Delphine constate qu'il n'y « a pas matière à s'obstiner » ou à se confronter au sujet des nombreuses interprétations qu'elle peut soulever, et que la discussion sert plutôt à « ajouter de nouvelles pelures de significations ». Par rapport à *Bleuets et abricots*, elle exprime sa déception vis-à-vis du peu de réactions des élèves : selon elle, la faible aisance de se remplaçante, et des enseignants en général, avec la poésie – la remplaçante n'avait jamais lu de texte poétique auparavant – peut avoir une incidence négative sur la manière dont les élèves abordent le texte et participent au DI. Pour elle, *Bleuets et abricots* est un texte pertinent. Elle estime qu'il est « riche » pour les élèves d'être en contact avec la poésie : pour plusieurs, il s'agit d'une première expérience. Elle considère que la poésie induit davantage l'interprétation, et elle aurait aimé que sa remplaçante travaille davantage avec les élèves ce que le texte « signifie pour eux ».

Enjeux éthiques

Delphine exprime une facilité à aborder les enjeux éthiques avec ses élèves, qui, dit-elle, n'ont pas beaucoup de tabous. Delphine affirme n'avoir pas prévu de réactions éthiques à l'égard d'*Inconnu à cette adresse* et d'*Incendies* et parle à posteriori d'une « grande naïveté de sa part » : elle comprend que pour les élèves provenant de pays en guerre ou pratiquant une religion, ces textes puissent être sensibles. Elle est tout de même

satisfaite du fait que les élèves ne soient pas entrés dans des « affrontements ou des confrontations de valeurs », et que les discussions aient eu lieu dans le respect. Elle observe parfois certaines contradictions chez les élèves, qui affirment par exemple que la vengeance « ne sert à rien », mais qui sont tout de même prompts à vouloir se venger.

Delphine se dit « révoltée » de l'indifférence des élèves par rapport à la question autochtone : la problématique des Premières Nations la « touche » et la « choque » profondément, et elle regrette la distance des élèves à cet égard. Elle manifeste une déception de n'avoir pas pu les préparer en amont du DI, pour les sensibiliser à ce qui ne semble ne pas les concerner.

Participation à la recherche

Dans les trois entrevues que nous effectuons avec elle, Delphine affirme que la recherche lui permet de mieux distinguer comprendre et interpréter et de saisir avec plus d'acuité ce qu'est l'interprétation : elle soutient que le travail sur le DI lui a permis de « lâcher le mot comprendre », et qu'à l'inverse de ce qui lui a été enseigné, elle prend conscience de la nécessité d'oser présenter des œuvres difficiles aux élèves, même quand elle n'a pas « toutes les réponses ». Elle revient sur le fait qu'il est « correct de ne pas tout comprendre » et évoque de nouveau son interrogation au sujet de l'évaluation dans une activité comme le DI. Elle affirme que c'est la formation avec les autres enseignantes qui l'a amenée, comme lectrice, à mieux comprendre et interpréter les œuvres. Après l'expérimentation du premier DI, elle a l'impression de mieux se figurer l'activité, mais se demande si elle « était correcte » : malgré le fait qu'elle comprend « très bien » le fonctionnement du DI, elle affirme, dans la seconde entrevue, qu'elle avait tout de même peur de « ne pas y arriver ». Finalement, elle mentionne que la recherche l'amène à avoir davantage confiance en ses élèves et à diversifier ses façons de faire, notamment en accompagnant plus les élèves dans la lecture de la littérature : elle confie que les enseignants donnent souvent un roman à lire et se contentent de poser des questions, ou encore qu'ils font lire les élèves en classe pour avoir du temps pour corriger pendant les cours de français.

5.5. Parcours d'Elvire

Contexte

Elvire enseigne à des élèves de quatrième secondaire au régulier. Elle travaille dans la même école que Béatrice et Delphine, avec qui elle collabore étroitement tout au long de sa participation à la recherche.

Elvire n'a pas pris part à la première des deux journées de formation. Au moment de joindre la recherche, elle est impliquée dans un autre projet avec la chercheuse principale.

Le présent portrait est issu de l'analyse de discours réalisée à partir des verbatims des entrevues menées avec Elvire à la suite des débats interprétatifs (DI) qu'elle a mis en œuvre dans cet ordre : un premier DI sur *Inconnu à cette adresse*, un second DI sur *Incendies* et un troisième DI sur *Bleuets et abricots*. Dans les trois entrevues, Elvire fait état d'un nombre plus important de réussites que de difficultés.

Préparation personnelle, mise en scène de sa lecture, objectifs didactiques et perception des élèves

Elvire s'est préparée aux trois DI en lisant les œuvres à plusieurs reprises et en complétant pour elle-même les documents d'accompagnement destinés aux élèves. Dans l'entretien suivant le DI sur *Inconnu à cette adresse*, elle affirme que la rencontre qui a été organisée avec les enseignantes de son école participant à la recherche, deux conseillères pédagogiques et l'auxiliaire de recherche, l'a considérablement aidée à se sentir prête. Pour le DI sur *Incendies*, Elvire s'est appuyée sur les notes prises lors de la formation et sur le dossier didactique élaboré par les chercheuses, qu'elle avait en main au moment de mener le DI, à la page des problèmes interprétatifs.

À la suite des DI sur *Inconnu à cette adresse* et sur *Incendies*, Elvire constate qu'elle a « appris des choses » et que les élèves ont discuté d'interprétations qu'elle-même n'avait pas envisagées. La poésie n'est pas un genre qui « interpelle » Elvire : elle confie qu'elle n'en lit généralement pas. Toutefois, elle admet n'avoir « pas détesté » la lecture de *Bleuets et abricots* : elle mentionne qu'elle a grandi à proximité d'une réserve autochtone et que l'œuvre est parvenue à modifier « certaines [de ses] perceptions » sur les autochtones et à « remettre en perspective certaines choses ». Comme elle a étudié la géographie, elle précise qu'elle adore les livres qui traitent de ce sujet. La mère de Béatrice a, selon Elvire, « bien analysé les poèmes » et les discussions entre les deux collègues sur la base de ces analyses leur ont permis de constater qu'il y avait une « atmosphère », une « quête » et un « aboutissement » dans le recueil. Néanmoins, Elvire affirme qu'elle a trouvé « difficile de comprendre les images que [l'auteure] veut qu'on sorte » : la longueur et le caractère « volumineux » des poèmes les rendent complexes à interpréter, « difficiles à décortiquer » et font que même pour une enseignante, il est ardu de voir les « figures de style ». C'est pour ces raisons qu'Elvire a choisi de présenter les poèmes à ses élèves en les segmentant : selon elle, l'œuvre intégrale est lourde « à digérer » et laborieuse à approfondir.

Dans les trois entrevues, Elvire mentionne que l'un de ses objectifs est que ses élèves conscientisent l'importance de discuter de leur lecture des œuvres. Selon l'enseignante, « parler [des textes littéraires] de manière fluide » « aide énormément » les élèves et peut contribuer à les rendre plus autonomes en vue de leur entrée au cégep. Pour *Inconnu à cette adresse*, Elvire voudrait que ses élèves retiennent la « structure de la justification », et pour *Bleuets et abricots*, elle insiste sur le message de Natasha Kanapé Fontaine : il faut toujours se relever et ne pas se laisser abattre.

Elvire semble fière des ses élèves après chacun des DI. Après le DI sur *Inconnu à cette adresse*, elle dit les avoir trouvés « disciplinés » et « respectueux du droit de parole ». Elle mentionne que même s'il s'agit d'un groupe régulier, ses élèves sont « forts » et qu'il y a parmi eux des « scripteurs hallucinants ». À la suite du DI sur *Incendies*, elle affirme que ses élèves ont été « vraiment bons » et plus participatifs qu'elle ne l'avait anticipé. Finalement, à l'issue du DI sur *Bleuets et abricots*, elle considère que ses élèves étaient « bien préparés ». Selon elle, c'est la timidité qui explique que certains élèves ne s'expriment pas pendant les DI.

Pratiques du débat interprétatif : avant, pendant, après

Dans l'entrevue accordée par Elvire après le premier DI, l'enseignante affirme qu'elle ressentait une grande nervosité : à ses dires, « des fois, les universitaires sont pas mal dans leurs nuages » alors qu'avec les élèves, elle est « sur le plancher des vaches ». Elle a donc accompagné étroitement ses élèves pour cette expérimentation inaugurale. À posteriori, elle voit les vertus d'une préparation approfondie, mais elle considère que le dispositif qu'elle a mis en place est chronophage. Elvire constate que la disposition circulaire permet un « échange plus direct entre les élèves », mais elle tient tout de même à distribuer la parole pendant le DI parce qu'elle est « une fille assez à règles ». Les élèves étaient d'ailleurs évalués pour leur participation pendant l'activité. Finalement, elle estime que la lecture à haute voix en groupe s'est avérée facilitante pour les élèves, mais elle a mis cette pratique de côté pour la préparation au DI sur *Incendies*, à la suite d'une intervention de la chercheuse qui lui a fait remarquer que quand c'est l'enseignante qui lit, la compétence travaillée par les élèves est davantage de l'ordre de la compréhension orale que de la lecture. Pour le second DI, elle a également invité ses élèves à formuler par eux-mêmes des problèmes interprétatifs.

Elvire a choisi de faire remplir le questionnaire pré DI lors de la séance dédiée à la captation du DI sur *Incendies* : elle soutient que cette façon de faire a permis aux élèves de « se centrer sur la tâche ». Elle a donc reconduit cette activité pour le DI sur *Bleuets et abricots*.

Elvire admet qu'elle n'enseigne généralement pas la poésie avec ses groupes réguliers, « comme la plupart des profs », car elle manque de temps : elle précise que « c'est la première affaire [que les enseignants] tassent » parce qu'ils n'aiment pas ce genre et qu'ils ne se sentent pas à l'aise de l'enseigner. Selon Elvire, il vaut mieux aborder la poésie en passant par la chanson. L'enseignante mentionne qu'elle aurait souhaité disposer de plus de temps en amont du DI sur *Bleuets et abricots* : cela aurait permis aux élèves de relire le recueil ou certains poèmes, ce que l'enseignante juge essentiel dans le cas de cette œuvre en particulier. Dans l'entrevue réalisée à la suite du DI sur *Bleuets et abricots*, Elvire confie que si le DI était à refaire, elle entrerait dans le recueil davantage par des questions de réaction que par des questions d'interprétation. D'ailleurs, l'enseignante

avait ciblé avant même le DI les problèmes interprétatifs dont les élèves auraient à discuter dans les questionnaires post, mais elle constate qu'elle devra en changer, car ce ne sont finalement pas ces problèmes qui ont émergé pendant le DI, à sa grande surprise. En outre, Elvire considère que les comités de lecture auxquels les élèves ont pris part avant le DI sur *Bleuets et abricots* leur ont permis de s'exprimer davantage pendant l'activité : elle croit tout de même que pendant le DI, les élèves « vont plus loin que dans les comités » grâce aux interventions de l'enseignant et de l'ensemble de leurs pairs.

Effet du débat interprétatif sur les compétences et diversité et évaluation des interprétations

Elvire est catégorique : « c'est sûr » que les DI ont permis aux élèves de mieux comprendre et interpréter les œuvres à l'étude. Par rapport à *Inconnu à cette adresse*, elle mentionne que cela s'applique même aux élèves qui n'ont pas parlé pendant l'activité. L'enseignante considère que ce sont les moments de confrontation qui permettent surtout aux élèves de « nuancer leurs perceptions et leurs interprétations » et de ne pas « rester en superficie ». Elvire affirme que ses élèves ont corroboré, à la suite du DI sur *Incendies*, que l'activité leur avait permis d'approfondir leur compréhension et leurs interprétations : l'enseignante ajoute qu'elle se rend compte de l'apport du DI en ce qui concerne la justification, autant à l'oral qu'à l'écrit. Cet élément revient dans l'entretien suivant le DI sur *Bleuets et abricots* : Elvire est persuadée que le DI aura une incidence sur la qualité des réponses des élèves dans les questionnaires post.

Elvire est satisfaite des interprétations formulées par les élèves dans le DI sur *Inconnu à cette adresse* : elle considère que ses élèves « ont réussi à aller loin » en discutant leurs interprétations et que celles-ci étaient « riches ». Elle a également l'impression que les interprétations étaient subjectives et recevables, sauf pour celles qui ne s'appuyaient pas sur le texte : Elvire dit répéter souvent aux élèves que « si ça s'appuie sur le texte, ça se défend ». Pour elle, la manière de valider ou d'invalidier les interprétations repose sur le retour au texte. Elle le répète d'ailleurs dans l'entretien portant sur le DI sur *Incendies*. Dans ce DI également, Elvire estime que les interprétations étaient « vraiment diversifiées » et subjectives, que les élèves « prenaient le temps de s'écouter pour ne pas répéter » les mêmes éléments que leurs pairs : selon l'enseignante, il y a eu moins de confrontations dans ce DI que dans le précédent, car les élèves « comprenaient le raisonnement de l'autre » et y acquiesçaient. Elvire évoque davantage de problèmes avec les interprétations mises de l'avant dans le DI sur *Bleuets et abricots*. Elle a remarqué que les interprétations étaient répétitives et « tournaient en rond », et elle déplore leur manque de profondeur. De plus, elle se dit insatisfaite, car les élèves ne se sont pas suffisamment appuyés sur le texte pendant ce DI : elle aurait aimé qu'ils recourent davantage à la citation, ce qu'ils n'ont pas fait, car le texte est très touffu, pense-t-elle. Elle conçoit tout de même que la plupart des interprétations étaient recevables, car « cohérentes avec ce que l'auteure voulait dire ».

Effet du texte

Elvire ne voit que des points positifs à *Inconnu à cette adresse*. Selon elle, la brièveté de l'œuvre ne la rend pas moins riche. Le texte soulève des enjeux éthiques et son écriture au « je » permet aux élèves de s'identifier aux personnages. Par ailleurs, un parallélisme pertinent peut se créer

avec le contenu des cours d'histoire que suivent les élèves, lequel leur permet de voir « l'autre côté de la médaille » : selon Elvire, les nuances sont plus grandes dans une œuvre de littérature que dans les cours d'histoire, où l'on présente souvent les choses de façon dichotomique. *Incendies* « accroche » les élèves, aux dires d'Elvire, en raison de son « histoire bouleversante ». Comme c'était le cas pour *Inconnu à cette adresse*, les ellipses, ici temporelles et spatiales, sont propices à l'interprétation. Or, l'œuvre représente un défi de compréhension en raison de son appartenance générique : les élèves ne sont pas habitués à lire du théâtre. Dans l'entretien suivant le DI sur *Bleuets et abricots*, Elvire évoque essentiellement des points négatifs eut égard au texte : la longueur du recueil le rend difficile à travailler en profondeur, car « c'est dur de se rappeler », le propos est moins touchant pour les élèves et *Bleuets et abricots* serait davantage adapté à des élèves forts (il est très rare que la poésie soit travaillée au régulier, mentionne Elvire). De plus, il s'agit d'une œuvre qui pose plusieurs problèmes de compréhension qui exigeraient de nombreuses relectures, irréalisables en raison du manque de temps.

Enjeux éthiques

Elvire exprime une facilité à aborder les enjeux éthiques avec ses élèves. À l'issue de chacun des DI, elle se dit satisfaite de la manière dont les enjeux éthiques ont été traités dans sa classe. Pour l'enseignante, les enjeux éthiques sont surtout une affaire d'affectivité : elle évoque ainsi la réaction très « émotive » des élèves au moment de la révélation de l'inceste dans *Incendies*, qui en a laissé plusieurs muets, ou le fait que les élèves ont été touchés par la personnalité peu maternelle de Nawal. De même, elle affirme que ses élèves africaine et haïtienne ont été interpellées par les thématiques de *Bleuets et abricots* en raison de « leur appartenance culturelle ».

Participation à la recherche

Elvire retient de sa participation à la recherche l'importance d'accompagner ses élèves dans la lecture des textes littéraires, et de ne pas les laisser à eux-mêmes : selon elle, cela leur donne « le souci de faire quelque chose de bien » et influe sur leur motivation. Cette considération sur l'apport de l'accompagnement revient dans chaque entrevue. D'une entrevue à l'autre, Elvire affirme également mieux comprendre ce qu'est un DI et se considère « pas pire » pour le mettre en œuvre. Elle conclut la dernière entrevue en mentionnant qu'elle a apprécié sa participation à la recherche, car elle aime apprendre de nouvelles choses « pour faire aimer la littérature aux élèves ».

5.6. Parcours de Fanny

Contexte

Fanny enseigne en troisième secondaire dans un groupe du Programme d'éducation internationale (PEI). Elle travaille dans la même école que Gabrielle, avec qui elle collabore étroitement tout au long de sa participation au projet de recherche.

Le présent portrait est issu de l'analyse de discours réalisée à partir des verbatims des entrevues menées avec Fanny à la suite des débats interprétatifs (DI) qu'elle a mis en œuvre dans cet ordre : un premier DI sur *Incendies*, un second DI sur *Inconnu à cette adresse* et un troisième DI sur *Bleuets et abricots*. Dans l'entrevue accordée à la suite de son premier DI, sur *Incendies*, Fanny fait état d'un nombre plus important de difficultés que de réussites. Or, dans les entrevues suivant les DI sur *Inconnu à cette adresse* et sur *Bleuets et abricots*, Fanny évoque davantage de réussites que de difficultés.

Préparation personnelle, mise en scène de sa lecture, perception des élèves et objectifs didactiques

Pour se préparer à animer les trois DI, Fanny a relu les œuvres à plusieurs reprises. Dans la première entrevue, elle dit que ce sont les lectures multiples du texte qui l'ont le plus aidée et qui lui ont donné confiance, davantage que la consultation du dossier didactique et des notes prises en formation. Fanny dit s'être questionnée sur la nécessité de la relecture après s'être lancée dans la lecture d'*Incendies* avec les élèves sans avoir relu elle-même la pièce, une pratique qu'elle présente comme une « lacune » : elle a pris conscience de l'importance d'avoir l'œuvre « fraîchement en mémoire » lors du DI, entre autres parce qu'il n'existe aucune assurance que les élèves « vont parler ». Dans la seconde entrevue, elle affirme dans le même sens que les relectures d'*Inconnu à cette adresse*, de même que la brièveté du texte, lui ont permis de « s'appropriier l'œuvre » et de se sentir « à l'aise avec la matière ». Au moment de procéder à la captation vidéo de ce second DI, Fanny avait déjà mis en pratique l'activité avec deux autres groupes, ce qui l'a, à ses dires, bien préparée. Finalement, pour le DI sur *Bleuets et abricots*, Fanny s'est exercée pour la lecture oralisée et elle a également dressé, avec une collègue qui enseigne l'histoire, une liste des éléments historiques évoqués dans le recueil. Après chacun des DI, Fanny a mentionné mieux comprendre et interpréter les œuvres : pour elle, les élèves sont éclairants et ils lui apprennent « encore des choses comme lectrice ». De même, elle considère que le DI fonctionne comme « une déconstruction-reconstruction du livre » et qu'il permet d'ajouter « plein de couches d'analyse » qui soutiennent sa compréhension.

Fanny enseigne dans une école multiculturelle où plus de cent pays sont représentés. Après le premier DI, elle affirme que l'ambiance lui a paru « froide » et « tendue » et elle se dit déçue de ne pas avoir réussi à faire parler ses élèves alors qu'elle les a vus s'exprimer abondamment lors des comités de lecture qui ont précédé le DI. Fanny a l'impression que la présence de la caméra a pu les inhiber, et que comme ses élèves sont en troisième secondaire, ils sont « vraiment limités » pour la lecture d'une œuvre comme *Incendies*, qui est « vraiment violente ». Elle précise que ce groupe est dans une dynamique de « performance » et de « bonne note » : selon elle, le fait que l'activité ne soit pas évaluée a retiré aux élèves

« une grosse source de motivation ». Fanny décrit ses élèves tour à tour comme étant « sages », « timides », « discrets », « rationnels », « intellectuels », « matures », « cartésiens » et « pragmatiques » : selon elle, ils ne sont pas « passifs », mais ils prennent peu la parole et ils sont « peu dynamiques ». Leur participation pendant le second DI a ainsi surpassé ses attentes : elle affirme qu'il était « très satisfaisant d'avoir une liste d'attente au niveau du droit de parole ». Lors du troisième DI, Fanny a trouvé ses élèves « autonomes » et elle se dit « impressionnée » par leur capacité à faire référence au texte ».

Pour le DI sur *Inconnu à cette adresse*, Fanny avait pour objectif que « le DI soit suscité » et que les élèves participent. De ce DI, Fanny aimerait que les élèves retiennent la primauté de la « construction d'un point de vue appuyé ». En ce qui concerne le DI sur *Bleuets et abricots*, c'est plutôt le message qui lui importe : elle voudrait que ses élèves gardent en tête la « prise de conscience et le positivisme » que l'auteure avait l'intention de générer avec le recueil. Elle souhaite que les élèves se rappellent qu'ils ont été touchés et qu'ils ont, ce faisant, « rempli leur devoir de reconnaissance ».

Pratiques du débat interprétatif : avant, pendant, après

Fanny paraît plutôt déçue du déroulement du premier DI portant sur *Incendies*. À la suite de celui-ci, elle constate que ses élèves se sont investis énormément lors des comités de lecture précédant l'activité, mais moins lors du DI lui-même. Les élèves lui ont d'ailleurs mentionné avoir besoin de plus de préparation, et lui ont demandé que le DI soit davantage « programmé » : ils auraient souhaité pouvoir formuler leurs problèmes interprétatifs, « leurs hypothèses et leurs preuves » à l'avance pour savoir ce « qu'ils auraient à dire ». Pourtant, Fanny a l'impression que des deux groupes avec lesquels elle a mis en place le DI, c'est le groupe participant à la recherche qui a bénéficié du plus de préparation. Elle regrette tout de même de ne pas avoir appliqué davantage la « distanciation pédagogique » : selon elle, ses élèves auraient mieux performé si elle avait mobilisé une approche plus « intellectuelle » qu'« affective ». L'enseignante estime qu'elle aurait dû aborder le DI comme une « discussion où on parle du livre », ce qui est plus en phase avec ses pratiques habituelles, plutôt que comme un DI où l'on cherche « tout de suite des gens pour, des gens contre ». Pour le second DI, elle affirme qu'elle pourra ainsi prévoir avec les élèves un « ordre du jour ».

À la suite du DI sur *Inconnu à cette adresse*, Fanny se dit « fière d'avoir su s'adapter à ce que les élèves ont demandé après le premier DI tout en gardant sa crédibilité ». Ainsi, elle a apprécié le fait de laisser aux élèves une minute de consultation après chaque problème interprétatif afin qu'ils en discutent en équipe : elle considère rétrospectivement que le peu de temps alloué aux élèves lors du premier DI pour qu'ils réfléchissent ou pour qu'ils cherchent dans l'œuvre est attribuable à sa « nervosité ». Fanny a observé dans ce second DI des problèmes de compréhension chez ses élèves auxquels elle dit n'avoir pas su remédier pendant l'activité. Finalement, pour le DI sur *Inconnu à cette adresse*, Fanny affirme avoir travaillé avec ses élèves la construction d'un point de vue appuyé non pas uniquement sur les passages du texte, mais sur la réaction, le vécu et le contexte historique. Elle est fière de cette activité préparatoire qui s'est selon elle répercutée dans le DI.

Dans la première entrevue, Fanny se questionne quant à la possibilité d'enseigner la langue pendant les DI : elle dit s'être demandé pourquoi elle n'intervenait pas alors qu'elle s'en « tordait d'envie » quand les élèves utilisaient des « si j'aurais », et elle ajoute qu'elle a perçu « plein d'espaces où elle aurait pu enseigner le français ». Elle confie cependant qu'elle pensait qu'il ne s'agissait pas du « bon moment » pour reprendre les élèves : elle l'aurait fait dans un contexte d'évaluation, mais pour elle, le DI constitue « un spectacle », un aboutissement », et « on n'intervient pas pendant un spectacle », surtout en raison du « stress des élèves ». Cette perception se modifie dans la troisième entrevue, menée après le DI sur *Bleuets et abricots* : Fanny admet alors que lors des premiers DI, elle se voyait comme « une animatrice à la radio en direct » qui portait sur ses épaules l'« exigeante » responsabilité que « tout soit parfait et ultime ». Dans le troisième DI, elle s'est permis d'intervenir plus librement, ce qui a rendu l'activité plus « convivial[e] et sympathique ». Fanny affirme qu'elle se voyait alors « dans un rôle pédagogique et plus en enseignement ». Elle pose qu'à l'avenir, elle aimerait intégrer des éléments d'enseignement de la langue pendant les DI (enseigner le français « par-dessus la littérature »), même si les contenus cloisonnés et chargés ne lui facilitent pas la tâche : pour y arriver, elle mentionne qu'il faudra qu'elle revoie toute « l'organisation de la planification » et qu'elle soit suffisamment « à l'aise avec les contenus à enseigner pour pouvoir faire des liens avec les livres lus ».

Effet du débat interprétatif sur les compétences et diversité et évaluation des interprétations

Fanny juge que les deux premiers DI ont permis aux élèves de mieux comprendre et interpréter les textes, une impression corroborée par ses élèves. Elle soutient que le premier DI a permis aux élèves de « s'approprier leur lecture ». Après le second DI, elle affirme que l'activité a permis aux élèves de « nuancer leurs perceptions et leurs interprétations » : selon elle, cela vaut également pour les élèves qui ne s'expriment pas, mais qui entendent néanmoins « une variété de perceptions et d'interprétations qui les enrichit ». Dans l'entrevue suivant le DI sur *Bleuets et abricots*, Fanny fait preuve de plus de réserve : elle précise qu'elle a « hâte de voir » si le DI a permis aux élèves de développer leurs compétences, mais elle mentionne avoir constaté pendant l'activité que la majorité d'entre eux a compris le recueil. Selon elle, dans ce troisième DI, les élèves ont en outre intégré le réflexe de faire référence au texte, ils ont gagné en assurance et ils sont davantage « en fusion avec leur livre ».

Dans le DI sur *Incendies*, Fanny mentionne que les élèves se référaient peu au texte pour « appuyer leurs théories », mais plus sur « leurs valeurs, leur vécu, leur personnalité ». Elle constate que les interprétations n'étaient pas nécessairement consensuelles, et qu'au terme des échanges, il n'y avait pas lieu « d'aller trouver d'autres hypothèses » : chaque discussion se concluait par la question « tout le monde est d'accord? » suivie d'une approbation des élèves et d'un changement de problème interprétatif. Après le second DI, Fanny remarque que ses élèves se sont appuyés davantage sur le texte pour valider leurs interprétations, mais elle estime qu'ils auraient pu le faire davantage. Elle affirme qu'elle n'a pas l'impression que les élèves ont « changé d'avis » pendant le DI, et qu'ils ne se sont pas « remis en question », notamment parce qu'ils étaient « trop préparés ». L'enseignante revient sur le fait que ses élèves sont « cartésiens » et qu'ils cherchent à avoir « la bonne réponse en noir sur blanc ». Finalement, dans l'entrevue suivant le DI sur *Bleuets et abricots*, Fanny affirme que les élèves ont utilisé le texte comme critère de validation et qu'ils ont développé le réflexe de « chercher des preuves tangibles dans le livre ». À son sens, les interprétations formulées lors de ce DI étaient

« quand même variées », même si elle aurait aimé que ses élèves fassent ressortir « la qualité de l'écriture et les images ». L'enseignante se dit fière du fait que ses élèves aient manifesté de l'« indépend[ance] d'esprit » : selon elle, s'ils assumaient leurs interprétations, tout en étant « ouverts à changer d'avis » et en parvenant à « soulever ou tempérer la contradiction d'une personne ». Au final, les élèves sont parvenus, au grand bonheur de Fanny, à un consensus : « c'est rare, les consensus, et c'était vraiment merveilleux de vivre ça ».

Effet du texte

Pour Fanny, *Inconnu à cette adresse* est une œuvre « parfaite pour un DI », mais *Incendies* se prête davantage à une discussion. Au sujet du second texte, l'enseignante prône « un grand respect » : selon elle, *Incendies* est « plus haut que nous » et le fait d'en discuter ne peut « rendre justice à la tragédie de l'histoire ». Fanny juge qu'il est très difficile de « prendre position » ou d'être « en accord ou en désaccord » avec tel ou tel élément de la pièce : avec *Inconnu à cette adresse*, plusieurs problèmes interprétatifs appellent des réponses dichotomiques et permettent de se positionner. L'enseignante souligne également la complexité de la chronologie et le fait que les élèves « partaient de loin » : il s'est avéré difficile pour eux de « se repérer » dans la pièce. Finalement, elle note les « moments sensibles » comme un aspect positif du travail sur cette œuvre, mais elle mentionne qu'il est préférable de l'aborder en comités de lecture : aux dires de Fanny, c'est lors de cette activité préalable que les élèves ont véritablement pu « partager leurs réactions » et valider leur compréhension.

L'appréhension de Fanny quant aux problèmes interprétatifs possibles est évoquée de nouveau au sujet de *Bleuets et abricots* : elle interroge la chercheuse à savoir si elle peut poser des questions comme « le texte est-il accusateur? pourquoi l'auteur a-t-elle écrit ça? quel est le message transmis? la résilience est-elle un thème principal de l'histoire? ». Malgré cette difficulté exprimée, elle a tout de même l'impression que la poésie « laisse plus de place aux interprétations plurielles », qu'elle est une « invitation à interpréter ». Elle considère que la poésie contemporaine est une « bonne porte d'entrée » pour faire découvrir ce genre peu connu aux élèves parce qu'elle est moins « intimidante ».

Enjeux éthiques

Dans l'entrevue menée à la suite du DI sur *Inconnu à cette adresse*, Fanny explique qu'elle trouve « très intéressant » d'aborder des questions éthiques avec ses élèves : il s'agit selon elle d'un « incontournable dans le rôle des enseignants de français ».

Dans l'entrevue accordée après le DI sur *Incendies*, elle nuance en affirmant que le programme ne permet pas d'aller « au cœur d'enjeux éthiques particuliers ». Pour elle, il existe une possibilité de « s'éloigner un petit peu trop, car il [le cours de français] ne s'agit pas d'un cours d'éthique ». Fanny relate que le texte a suscité de nombreuses réactions allant de la colère au mutisme en passant par les larmes et que pour ces raisons, elle ne ferait jamais lire ce livre à l'extérieur de la classe : selon elle, la lecture du dévoilement nécessite un accompagnement des élèves. Ses propos eu égard aux enjeux éthiques soulevés par *Incendies* lors du DI sont mitigés : elle aurait souhaité que ses élèves se « positionnent davantage », mais elle conçoit également qu'ils aient pu faire preuve d'une « gêne appropriée », d'une « pudeur », d'une « maturité » et d'une « prudence ».

pendant le DI, lesquelles témoignent de leur « respect, de leur humanité et de leur compréhension ». Selon elle, les élèves « manquent de mots » pour témoigner et « être à la hauteur » de ce qu'ils ont lu. Elle soutient qu'ils ont été « ultra touchés, voire traumatisés », mais que cette expérience vécue en groupe était positive, « spécial[e] » et « fabuleu[se] » parce qu'elle a permis de « démontrer jusqu'où la littérature peut aller ». Elle met toutefois en garde contre plusieurs « dérives dangereuses » avec *Incendies* qui supposent que tout soit fait « dans le respect » : les élèves, affirme Fanny, n'ont pas nécessairement « envie de se mettre à la place de quelqu'un qui s'est fait violer » et de se « poser ces questions-là » qui ouvrent « trop de possibilités d'aller dans le personnel ».

Lors de l'entretien portant sur le DI sur *Bleuets et abricots*, Fanny explique qu'elle considère importante « la prise de conscience » et la « reconnaissance du passé pour aller à l'avenir » : à son sens, les élèves ont « rempli leur devoir » en lisant cette œuvre qu'ils ont abordée avec beaucoup de sérieux et de rigueur.

Participation à la recherche

Fanny exprime une grande satisfaction à l'égard de sa participation à la recherche. Elle affirme qu'avant celle-ci, elle mettait déjà en œuvre des activités similaires qu'elle n'appelait pas nécessairement DI. Elle dit comprendre le DI comme une activité où « on part au début avec des INT contraires » et où « le but », « le souhait ultime » est de parvenir à un consensus. Le seul élément négatif évoqué par Fanny en lien avec sa participation à la recherche concerne son caractère chronophage : elle affirme que le projet lui demande beaucoup d'investissement et qu'elle fait « le choix » de le laisser « empiéter[r] sur son temps personnel » et sur le temps qu'elle consacre généralement à « créer » du contenu.

5.7. Parcours de Gabrielle

Contexte

Gabrielle enseigne en quatrième secondaire au régulier. Elle travaille dans la même école que Fanny, avec qui elle collabore étroitement tout au long de sa participation au projet de recherche.

Le présent portrait est issu de l'analyse de discours réalisée à partir des verbatims des entrevues menées avec Gabrielle à la suite des débats interprétatifs (DI) qu'elle a mis en œuvre dans cet ordre : un premier DI sur *Incendies*, un second DI sur *Inconnu à cette adresse* et un troisième DI sur *Bleuets et abricots*. Dans l'entrevue accordée à la suite de son premier DI, sur *Incendies*, Gabrielle fait état d'un nombre plus important de réussites que de difficultés. Or, dans les entrevues suivant les DI sur *Inconnu à cette adresse* et sur *Bleuets et abricots*, Gabrielle évoque davantage de difficultés que de réussites.

Préparation personnelle, mise en scène de sa lecture, perception des élèves et objectifs didactiques

Pour se préparer à animer les trois DI, Gabrielle a relu les œuvres à plusieurs reprises en gardant en tête le mot « interprétation ». En prévision de la formation, elle dit avoir réalisé une lecture « plus profonde » d'*Inconnu à cette adresse*. Avant de mener le DI sur *Incendies*, elle a complété le cahier d'accompagnement à la lecture destiné à ses élèves, et avant celui sur *Bleuets et abricots*, Gabrielle affirme avoir réalisé « énormément de recherches sur le sens des mots et sur la culture innue », en plus d'avoir décortiqué tous les poèmes avec Fanny pour être en mesure de bien accompagner ses élèves. Elle dit que le travail effectué en amont du DI sur *Bleuets et abricots* est « hallucinant » : c'est l'œuvre qui lui a posé le plus de difficultés, « non seulement en tant qu'enseignante, mais en tant que lectrice ».

Plus encore que les DI eux-mêmes, c'est la préparation personnelle de Gabrielle et celle qu'elle a mise en œuvre avec ses élèves qui lui ont permis de mieux comprendre et interpréter les œuvres. Elle confie avoir adoré *Inconnu à cette adresse* et mentionne qu'elle « découvre des choses chaque fois qu'elle lit *Incendies* », à un point tel que son livre contient désormais « plus de post-its que de pages ». Pendant le DI sur *Bleuets et abricots*, Gabrielle a constaté que les interprétations des élèves étaient parfois meilleures que les siennes, ce qui la forçait à retourner dans l'œuvre pour relever le « challenge » qui s'installait entre elle et eux.

Après le premier DI, Gabrielle affirme qu'elle a trouvé les élèves « pas mal bons » et qu'ils avaient parfois « des réflexions qui la jetaient à terre ». Elle évoque une expérience « très, très positive » au cours de laquelle les élèves ont eu « l'impression d'être en vacances », pour finalement prendre conscience qu'ils avaient travaillé « très fort ». Dans les trois entrevues, Gabrielle mentionne la timidité, la gêne, la « peur du ridicule due à l'ignorance » ou la présence des caméras pour expliquer certaines réticences des élèves à s'exprimer. À la suite du DI sur *Bleuets et abricots*, Gabrielle va jusqu'à parler d'un « blocage » de ses élèves pendant l'activité, déjà en germe lors des comités de lecture mis en place en amont du DI. Pour une année ultérieure, elle prévoit élaborer un document de « vocabulaire, lexique et compréhension », car elle a pris conscience, avec

Fanny, que plus de la moitié des référents du recueil ne sont pas connus des élèves : selon Gabrielle, les élèves ne peuvent pas interpréter s'ils ne comprennent pas.

À la suite du DI sur *Incendies*, Gabrielle souhaite que ses élèves retiennent qu'il est possible de faire un débat autour d'une œuvre littéraire : elle précise qu'ils ne « croyaient pas » à cette activité quand elle la leur a présentée, eux qui sont habitués au débat argumentatif. L'apprentissage du genre DI était donc un objectif didactique de Gabrielle, qui tenait à ce que ses élèves réalisent qu'un débat n'implique pas nécessairement « deux clans, des obstinations, des pour et des contre ». Elle leur a d'ailleurs présenté le tableau utilisé en formation illustrant les différences entre un DI et un débat argumentatif. En ce qui concerne le DI sur *Bleuets et abricots*, Gabrielle veut que ses élèves repartent avec la fierté d'avoir approfondi un recueil de poésie, d'avoir débattu sur une œuvre difficile et d'avoir réfléchi à des thèmes nouveaux, notamment la réalité autochtone.

Pratiques du débat interprétatif : avant, pendant, après

Après le DI sur *Incendies*, Gabrielle confie avoir « vraiment aimé » mener l'activité. Pourtant, elle constate que les élèves se sont investis davantage dans les comités de lecture : elle évoque « plein de belles discussions » à cette occasion qui n'ont pas émergé pendant le DI, peut-être, croit-elle, en raison de la présence des caméras. De même, elle affirme avoir adoré incarner les personnages lors de la lecture de l'œuvre en groupe, mais elle craint que cette façon de faire ait influencé les interprétations des élèves. Elle fournit l'exemple d'Hermile Lebel : comme elle a joué son rôle de manière comique et nerveuse, les élèves ont eu tendance à revenir sans cesse sur ces caractéristiques pour justifier leurs interprétations.

Gabrielle est particulièrement déçue du DI sur *Inconnu à cette adresse*. Elle considère en effet que la préparation des élèves à ce second DI était « beaucoup plus efficace que celle pour *Incendies* » et elle se dit « estomaquée » que cela n'ait pas paru pendant le DI. Gabrielle a fait faire de « mini débats » à ses élèves avant la séance du DI filmé. Elle mentionne que lors de cette « pratique », les élèves ont formulé plusieurs interprétations qui lui ont fait penser que le DI serait « de la bombe ». Or, après vingt minutes d'échanges en grand groupe, elle dit avoir eu l'impression que les élèves « en avaient eu assez et qu'ils étaient satisfaits ». Dans un autre ordre d'idée, Gabrielle constate qu'il lui faudra travailler avec ses élèves la structure de phrase et le vocabulaire, car elle estime que les propos des élèves étaient « limites » et parfois difficiles à comprendre. Elle confie lors de l'entrevue sur *Incendies* avoir réalisé qu'elle et plusieurs de ses collègues travaillent l'interprétation seulement à l'écrit, et trop peu à l'oral.

Lors du DI sur *Bleuets et abricots*, Gabrielle a d'emblée tenu à prévenir ses élèves « qu'elle ne connaissait pas tous les mots et toutes les significations et qu'ils allaient essayer de décortiquer le texte ensemble ». À la suite de ce DI, Gabrielle revient sur les interprétations rédigées par ses élèves dans leur questionnaire pré : en les comparant à celles avancées pendant le DI, elle considère que c'est « le jour et la nuit ». Alors que les interprétations écrites étaient « incroyables », elle s'étonne que du fait que les interprétations orales lors du DI n'aient été qu'« acceptables ». De même, elle qualifie la préparation au DI de « bonbon » et elle déplore que le DI ne se soit pas mieux déroulé. Elle affirme que si l'activité était à refaire, elle privilégierait des comités de lecture, car elle considère que c'est cette activité préparatoire qui s'est avérée la plus « pertinente ».

Selon elle, la « timidité » à l'égard de certains thèmes (« le corps, la femme, la fécondité ») est partiellement responsable du peu de participation perçu pendant le DI, une impression qu'elle dit avoir confirmé en discutant avec ses élèves. Finalement, elle admet qu'elle n'aurait pas dû prendre pour acquis que ses élèves avaient compris le recueil comme ils ont compris *Incendies* ou *Inconnu à cette adresse* : *Bleuets et abricots* présente des défis de compréhension majeurs et, selon Gabrielle, « si on ne comprend pas, on ne peut pas interpréter ».

Effet du débat interprétatif sur les compétences et diversité et évaluation des interprétations

Au regard des commentaires émis par ses élèves, Gabrielle estime que le DI sur *Incendies* leur a permis de mieux comprendre et interpréter le texte. L'enseignante s'avoue « impressionnée » par leur capacité à interpréter et à « faire des inférences ». Toujours selon ses élèves, Gabrielle juge que le DI sur *Inconnu à cette adresse* ne leur a pas permis d'améliorer leur compréhension et leurs interprétations : l'enseignante considère qu'ils « sont restés au premier degré », qu'ils étaient « amorphes » et qu'ils sont loin d'avoir vu toutes les « possibilités » interprétatives. Dans l'entrevue suivant le DI sur *Bleuets et abricots*, Gabrielle compare ce DI avec les deux autres et conclut qu'il n'a pas aidé, « mais pas du tout », ses élèves à mieux comprendre et interpréter le texte. Elle revient sur les comités de lecture réalisés en préparation au DI et sur le fait que ses élèves étaient « tellement bons pis pas gênés ». Dans cette dernière entrevue, elle affirme néanmoins, se référant aux trois DI, qu'elle est « quand même persuadée que le DI et la préparation qui en découle ont amené les élèves à une capacité d'interprétation beaucoup plus développée qu'une évaluation de lecture en interprétation, par exemple ».

Gabrielle soutient que les interprétations des élèves sont beaucoup plus riches et diversifiées que ce qu'il a été possible de capter lors des DI : cette impression s'applique aux trois œuvres, et elle émane d'une comparaison des discussions auxquelles le DI a donné lieu aux questionnaires pré ou aux comités de lecture réalisés préalablement aux DI. Gabrielle considère que les interprétations formulées par les élèves pendant le DI sur *Incendies* s'appuyaient beaucoup plus « sur le texte que sur leur personne » : elle pense que c'est la forme scolaire qui induit cela, et que les élèves « s'investissent beaucoup moins [subjectivement] parce qu'ils [y] sont obligés ». Pendant les comités de lecture, elle dit avoir entendu régulièrement les élèves réagir en criant « ben voyons, ça n'a pas d'allure » et s'appuyer sur leur « gros bon sens » : or, elle déplore que les élèves n'aient pas réagi de même pendant le DI lorsque certaines interprétations ont été mises de l'avant.

Au terme du DI sur *Inconnu à cette adresse*, Gabrielle affirme que les interprétations étaient pour la plupart « pertinentes », bien qu'au « premier degré ». L'enseignante ne parvient pas à identifier les critères de validation utilisés par les élèves, car les interprétations étaient selon elle consensuelles, « unidirectionnelles » et « stagn[antes] » : « tout le monde semblait tout le temps trop d'accord alors qu'il y avait tellement de possibilités », c'est comme si « les élèves se sentaient obligés d'acquiescer ». Dans le même sens, Gabrielle juge que les interprétations formulées lors du DI sur *Bleuets et abricots* étaient plutôt consensuelles et sur le mode du « question-réponse ». Selon elle, il est rare qu'une interprétation ait été « refusée » alors que cela aurait dû arriver : or, les élèves manquaient de « précision » et de « profondeur », ils « restaient en surface ».

Effet du texte

Gabrielle mentionne que ses élèves « ont saisi [*Incendies*] dès le départ » et qu'ils l'ont interprétée plus facilement que les autres textes. Elle soutient que les élèves ont « vraiment tripé » sur la pièce, même si elle en a « chamboulé plusieurs » : selon l'enseignante, *Incendies* est vraiment allé « chercher » les élèves. Gabrielle considère que l'œuvre « laisse place à l'interprétation, car ce n'est jamais noir ou blanc », et elle la réutiliserait « définitivement » pour mener un DI.

Gabrielle estime que les élèves ont eu plus de difficulté à « saisir » *Inconnu à cette adresse* et que la lecture qu'ils en ont faite est « vraiment moins profonde », par rapport à *Incendies*. Elle affirme que les élèves ont témoigné de la démotivation en apprenant le sujet de l'œuvre parce qu'ils ont étudié la Deuxième Guerre mondiale « de A à Z » en histoire. En contrepartie, les élèves ont « fortement apprécié » la forme épistolaire, une découverte pour la plupart d'entre eux, et la clarté du récit. Eut égard à la « structure du texte » et à la compréhension, l'enseignante affirme que « c'était beaucoup plus facile avec *Inconnu à cette adresse* qu'avec *Incendies* ». Malgré les obstacles évoqués, elle assure qu'elle réutiliserait « définitivement le texte », notamment pour travailler l'écriture, et qu'elle « se voit s'énervier avec ça pendant dix-huit cours ».

Finalement, Gabrielle note plusieurs difficultés en lien avec la lecture de *Bleuets et abricots*, notamment les thèmes qui peuvent être « gênants » pour les élèves, le « sujet » difficile en raison du peu de « clés de compréhension » pour aborder la thématique autochtone. Gabrielle raconte en outre que quand les élèves ont su qu'ils auraient à lire un recueil de poésie, « ça les a carrément brusqués » en raison de « la structure, du vocabulaire et de la forme » : ils ne « comprenaient pas qu'on peut interpréter la poésie ». Aussi Gabrielle soutient-elle que si elle devait retravailler avec *Bleuets et abricots*, elle s'y prendrait différemment, par exemple, en concentrant son attention sur un seul poème : selon elle, il s'agit tout de même d'une lecture « très pertinente » et « très belle ».

Enjeux éthiques

Dans les entrevues menées à la suite des DI sur *Incendies* et sur *Inconnu à cette adresse*, Gabrielle se dit insatisfaite de la manière dont les enjeux éthiques ont été abordés : dans le premier cas, elle considère que ses élèves « auraient dû » réagir à certaines interprétations de nature éthique, mais qu'ils ne l'ont pas fait; dans le deuxième cas, elle exprime son désir de revenir avec eux sur des interprétations pour lesquelles elle se serait attendu à une réaction plus vive de la part des élèves et au sujet desquelles elle ne s'est pas prononcée pendant le DI. Les propos de Gabrielle donnent à penser que ce sont les élèves qui doivent prendre en charge la régulation, tant pour invalider des interprétations de leurs pairs que pour rectifier des maladresses éthiques.

Comme Fanny, Gabrielle avait anticipé des « réactions fortes » de la part de ses élèves lors de leur lecture du dénouement d'*Incendies*, et elle a insisté pour qu'ils le lisent en classe afin qu'elle puisse les accompagner. Pendant le DI, Gabrielle a l'impression que plusieurs élèves ont ressenti de « la pudeur » et que cela les a empêchés d'exprimer leurs interprétations, comme s'ils savaient « comment le sentir, mais pas comment le

décrire ». Cette idée revient dans l’entrevue suivant le DI sur *Bleuets et abricots*, alors que Gabrielle mentionne une gêne et un « malaise » des élèves par rapport à certains thèmes. Au sujet de *Bleuets et abricots*, Gabrielle avait prévu des réactions éthiques, mais elle dit ne pas en avoir observé pendant le DI. Elle apprécie cependant le fait que l’œuvre ait forcé les élèves à réfléchir aux questions autochtones, qui leur sont peu familières : elle décrit le cas d’un élève des Premières Nations qui a pu « discuter de sa réalité » dans la classe.

Participation à la recherche

Gabrielle dit qu’elle « tripe littérature » et elle affirme, de manière « non péjorative », que les DI qu’elle a vécus avec ses élèves ont été très différents de ce qui lui a été présenté en formation. L’enseignante est on ne peut plus claire : dans les trois entrevues, elle affirme avec conviction que sa participation à la recherche a « définitivement » modifié sa façon d’appréhender et d’enseigner la littérature : elle dit avoir réalisé, en « sortant de sa zone de confort », qu’il est plus facile pour les élèves « de comprendre en interprétant que de se faire enseigner à interpréter ». De même, elle considère que le DI est beaucoup plus riche pour évaluer l’oral que la « maususse de présentation orale ». Elle souhaite refaire des DI dans les années à venir et elle exprime son désir d’instaurer une approche où elle pourrait « installer dans les romans des notions de grammaire », ou alors refaire des DI, mais pour enseigner la grammaire. Avec « l’expérience qui s’installe », elle évoque son intention de mettre en place avec Fanny des groupes de travail autour du DI, pour « informer les autres collègues qui sont intéressés à [en] faire dans leur classe ».

5.8. Parcours d'Hélène

Contexte

Hélène enseigne en quatrième secondaire dans un groupe régulier dont les élèves ont sélectionné la concentration scientifique.

Des circonstances exceptionnelles hors du contrôle de l'enseignante ne lui ont permis de réaliser que deux débats interprétatifs (DI) sur trois, respectivement les DI portant sur *Incendies* et sur *Bleuets et abricots*. Le présent portrait est issu de l'analyse de discours réalisée à partir des verbatims des entrevues menées avec Hélène à la suite des DI qu'elle a mis en œuvre dans sa classe. Dans les deux entrevues, Hélène fait état d'un nombre plus important de réussites que de difficultés.

Préparation personnelle, mise en scène de sa lecture, objectifs didactiques et perception des élèves

Pour se préparer à animer le DI sur *Incendies*, Hélène a lu la pièce, qu'elle connaissait déjà, à deux reprises : elle mentionne que les interprétations soulevées lors de la formation ont eu un impact considérable lors de sa seconde lecture de l'œuvre. À cette occasion, elle a également relu « tout ce qui [avait] été dit en formation », et elle est consciente que le DI qu'elle a mis en œuvre a été « teinté » par celle-ci. Selon l'enseignante, l'ensemble des interprétations qui ont été abordées dans sa classe l'avait aussi été en formation : elle dit avoir « orienté les élèves [dans cette direction] puisque c'est celle qu'elle [connaissait] ». Hélène emploie, pour décrire ce phénomène, les termes « modelage » et « pratique guidée ». L'enseignante confie qu'elle ne lisait pas de poésie avant de participer à la recherche. Or, après la formation et la lecture de *Bleuets et abricots*, elle soutient avoir lu cinq ou six recueils de poèmes. Encore une fois, elle considère que c'est la formation qui lui a permis une « plus grande ouverture », laquelle va se refléter sur les choix d'œuvres et d'activités qu'elle met au programme. Elle admet qu'elle se sentait auparavant « méconnaissante » et qu'elle se trouve désormais « habilitée » à enseigner la poésie. Pour Hélène, la modification de ses « pratiques de lecture va nécessairement influencer sa façon d'enseigner la littérature ». L'enseignante et ses élèves ont sélectionné un poème du recueil à aborder plus finement lors du DI sur *Bleuets et abricots* : Hélène affirme avoir relu le poème retenu « au moins dix fois », avoir effectué plusieurs recherches, notamment pour connaître la définition exacte de termes polysémiques ou qui lui étaient inconnus, et avoir composé cinq problèmes interprétatifs auxquels elle n'a finalement pas eu recours pendant l'activité.

Dans l'entrevue suivant ce second DI, Hélène déclare qu'elle n'avait « pas tant que ça » d'objectif didactique, qu'elle ne « s'en était pas donné ». Cela dit, elle aimerait que ses élèves retiennent que de « sortir de leur zone de confort » est favorable pour « élargir leurs horizons », particulièrement quand une tâche leur paraît « insurmontable », comme c'était le cas avec la lecture du recueil de poésie. Elle dit d'ailleurs avoir qu'elle a trouvé ses élèves « bons » lors de ce deuxième DI, et qu'ils se sont révélés plus matures et plus compétents que lors du premier DI. Hélène précise que son groupe est composé de plusieurs garçons, que ceux-ci sont « cérébraux » et qu'ils avaient manifesté un moindre intérêt pour la

poésie. Selon Hélène, ce sont les élèves qui parlent habituellement qui ont le plus participé pendant l'activité, et ceux qui demeurent en général muets ne sont pas davantage intervenus lors du DI.

Pratiques du débat interprétatif : avant, pendant, après

Lors de l'entrevue réalisée après le DI sur *Incendies*, Hélène mentionne qu'elle est satisfaite du déroulement de l'activité, qui a eu lieu comme elle s'y attendait, parce qu'elle savait « exactement ce qu'elle pouvait faire et ne pas faire » à la suite de la formation. Elle évoque cependant une difficulté à conclure le DI comme elle l'aurait souhaité : elle dit qu'elle se sentait « vidée » et que pour clore correctement l'activité, il aurait fallu qu'elle prenne des notes pendant celle-ci. Dans le même sens, elle admet qu'en raison du manque de temps, elle n'a pas prévu faire de retour sur le DI avec ses élèves, même si elle « sait qu'il le faudrait ». Elle regrette également de ne pas avoir nommé les ressources subjectives des élèves au fur et à mesure que ceux-ci formulaient leurs interprétations : elle affirme qu'elle comprend la « pertinence de le faire », mais qu'avec « tout le reste », elle « perdait le fil ». Cette préoccupation revient dans la seconde entrevue, alors qu'Hélène identifie l'identification des ressources comme un objectif d'enseignement à atteindre. Elle s'interroge finalement, lors de l'entrevue menée après le DI sur *Incendies*, sur la disposition de l'espace : plusieurs élèves lui ont mentionné que la disposition circulaire « force le regard des autres » et que cela est « intimidant ». L'enseignante a l'impression que cela peut inhiber les élèves plus timides, tout en précisant qu'elle ne voudrait pas mener le DI avec la classe positionnée de manière traditionnelle : en riant, elle témoigne de sa « relation amour-haine » avec le cercle.

Hélène affirme que le DI sur *Bleuets et abricots* s'est avéré « plus facile » pour elle en raison de la plus grande maturité des élèves, et même si ceux-ci avaient été moins préparés : elle revient néanmoins sur le fait que l'activité « nécessite beaucoup de disponibilité cognitive » de la part de l'enseignant. Comme c'était le cas pour le DI sur *Incendies*, Hélène envisage ce second DI comme l'activité clôturant « la séquence » : elle n'a pas prévu faire de retour sur le DI avec ses élèves. Rétrospectivement, Hélène juge que le fait d'avoir travaillé sur trois thèmes ciblés en amont du DI a restreint le nombre de problèmes interprétatifs soulevés pendant l'activité : selon l'enseignante, les élèves formulaient en effet de « bons » problèmes interprétatifs, mais comme ils « n'entraient » dans aucun thème, ils devaient être mis de côté. Ainsi, Hélène mentionne que si l'activité était à refaire, elle la réaliserait sous la forme de cercles de lecture dans lesquels elle inviterait les élèves à devenir des « experts de thématiques ».

Effet du débat interprétatif sur les compétences et diversité et évaluation des interprétations

Hélène estime que le DI sur *Incendies* a été « bien utile » aux élèves, qu'il leur a permis de se conscientiser à la « pluralité des perspectives » et de « développer leurs habiletés littéraires ». Elle hésite à se prononcer à savoir s'ils comprennent mieux l'œuvre littéraire à la suite de l'activité, mais elle considère qu'ils ont gagné « une épaisseur de plus dans leur lecture » grâce à la « confrontation aux autres ». À la suite du DI sur *Bleuets et abricots*, Hélène soutient que les activités préalables au DI et le DI lui-même ont permis aux élèves, même aux plus silencieux, d'approfondir leur compréhension et leurs interprétations : selon elle, ils « sont sortis avec plus de questions », mais « c'est un peu ça, la poésie ».

Hélène affirme avoir mis l'accent en classe sur le fait de ne pas « chercher la réponse avec un grand R » et sur l'importance de la justification afin que les élèves assimilent que toute réponse est bonne si elle est justifiée : elle mentionne que ceux-ci éprouvent des difficultés avec la justification. Ce sont des éléments pour expliquer, selon l'enseignante, qu'il y ait eu peu de confrontation pendant le DI sur *Incendies*. Hélène considère qu'à l'occasion de ce DI, les élèves n'ont pas utilisé leur subjectivité, et que les interprétations étaient diversifiées pour chacun des problèmes interprétatifs jusqu'à ce qu'un élève « alpha » intervienne et que les autres se rangent derrière lui : c'est là un trait « typique des adolescents », aux dires de l'enseignante. Hélène admet également qu'elle ne juge pas que toutes les interprétations formulées étaient recevables, mais qu'elle a choisi de toutes les accueillir : elle affirme qu'elle aurait pu « modeler » les élèves, mais que leur prise de parole était plus importante pour elle que le fait d'avoir « une réponse qui se tient », et qu'elle hésitait à « rabrouer » les élèves, pour qui interpréter est complexe. Cette crainte est mentionnée à nouveau dans l'entrevue menée au terme du DI sur *Bleuets et abricots* alors qu'Hélène souligne sa réticence à fournir des rétroactions négatives : elle se dit consciente du fait qu'elle a laissé la place à « à peu près toutes les interprétations » pour éviter de « brimer » ou d'« écraser » ses élèves. Selon l'enseignante, l'activité est déjà suffisamment « confrontante » parce qu'elle les expose au « regard de l'autre ». L'enseignante constate toutefois que les interprétations formulées lors de ce second DI étaient moins consensuelles que lors du DI sur *Incendies* et plus justifiées. Elle a trouvé les propos de ses élèves « songés », malgré leur manque de préparation, dont elle se rend responsable.

Effet du texte

Pour Hélène, les deux textes choisis permettent aux élèves de « sortir de leur zone de confort » : ceux-ci ne les ont d'ailleurs pas associés à des « lectures scolaires » et ont laissé entendre à Hélène qu'ils la trouvaient « cool » de les leur présenter. En ce qui concerne *Incendies*, l'enseignante soutient que la plupart des élèves ont apprécié la pièce : lors de la lecture de la chute en groupe, certains ont été confrontés, pour une toute première fois, à des émotions intenses provoquées par une œuvre littéraire. Hélène déclare, dans l'entrevue suivant le DI sur *Incendies*, que l'appréciation de l'œuvre par les élèves exerce une influence sur leur investissement dans les activités proposées autour de celle-ci : pour *Incendies*, l'engagement des élèves a « surpassé les attentes » de l'enseignante.

Après avoir mené les deux DI, Hélène affirme qu'elle n'a pas l'impression que l'œuvre exerce une influence sur le « noyau » de l'activité : selon elle, c'est le « contenu des interventions » qui est modulé en fonction du texte, pas la « forme » du DI.

Enjeux éthiques

En préparation au DI sur *Incendies*, Hélène admet qu'elle n'a pas accordé de temps pour discuter des enjeux éthiques et moraux avec ses élèves : elle dit ne pas « s'être investie là-dedans », car elle ne se sentait pas « préparée pour le faire » et que « ça ne lui tentait pas d'aller là ». Or, elle affirme que si c'était à refaire, elle souhaiterait intégrer un moment pour aborder plus en profondeur certaines questions éthiques : elle révèle que lors de la lecture en classe de différents passages d'*Incendies*, les élèves pleuraient, étaient en colère, et que toute une gamme d'émotions a été vécue en groupe. Elle aborde, dans la première entrevue, une intervention « musclée » qu'elle a dû réaliser auprès d'un élève qui se moquait

en comparant une scène où on lance des enfants sur les murs à un jeu vidéo. Hélène dit s'être « chicanée avec lui », et précise que ses commentaires ont été très mal reçus « par sa communauté » : ses pairs l'ont « retourné de bord » assez rapidement.

Avant d'aborder *Bleuets et abricots*, Hélène dit avoir sensibilisé les élèves à l'importance « de l'accueil, de l'ouverture à l'autre, de l'empathie et de la compassion ». Alors qu'elle lisait le recueil en classe, Hélène a observé que certains passages suscitaient des « réactions de groupe » : ce partage aurait permis aux élèves, selon l'enseignante, de se laisser aller à une réception plus émotive ou affective. Hélène considère que les élèves ont peu réagi aux enjeux autochtones, notamment en raison de leurs cours d'histoire qui les y ont familiarisés. Elle confirme qu'elle est satisfaite de la manière dont les enjeux éthiques ont été abordés pendant le DI.

Participation à la recherche

Dans l'entrevue réalisée à l'issue du DI sur *Incendies*, Hélène exprime sa confusion à savoir ce qu'est « vraiment un DI ». Elle dit s'interroger sur « toutes les formes » que peut prendre l'activité et elle raconte avoir participé à une recherche où des « saynètes » en sous-groupes étaient présentées comme des DI. Elle estime que le DI en grand groupe peut devenir « redondant » et se questionne à savoir si l'activité doit nécessairement être menée en cercle. Elle affirme également que sa participation à la recherche, sans « modifier » ses manières d'enseigner la littérature, peut les « bonifier » : le DI s'insère dans des conceptions déjà bien présentes chez elle, relève-t-elle, et c'est surtout la formation, parce qu'elle a modifié ses « pratiques de lecture », qui s'est montrée décisive. Hélène termine l'entrevue sur *Bleuets et abricots* en remerciant les chercheuses, car « ça n'arrive jamais », selon elle, que les enseignants aient l'occasion d'être formés à de nouveaux dispositifs, de réfléchir à leurs pratiques et de s'extraire de « leur zone de confort ».

Annexe 6. Analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les débats interprétatifs

Voici les **définitions des éléments de la compétence** que nous avons retenues pour procéder au codage des données. Elles sont adaptées des programmes de formation et de différentes recherches didactiques qui ont cherché à distinguer théoriquement la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Dans le cadre d'une activité orale menée avec des élèves du secondaire, les nuances entre les éléments de la compétence sont souvent très subtiles. Par exemple, dans une réponse qui se construit au fur et à mesure de sa formulation, il arrive que la compréhension se mêle à l'interprétation, ou vice-versa. Nous avons tenté de coder les interactions langagières des élèves le plus finement possible (empan d'une à cinq phrases), mais il convient de garder à l'esprit que parfois, les éléments de la compétence sont intrinsèquement liés, qu'ils se nourrissent mutuellement et qu'il peut dès lors être ardu de les départager à posteriori.

Compréhension : élaboration d'une représentation mentale cohérente en dégagant des éléments implicites et explicites du texte. La compréhension repose sur la construction du sens (mécanisme inférentiel) qui aboutit à un consensus relativement immédiat (ou perçu comme immédiat). Pour expliciter sa compréhension, l'élève emploie un « discours paraphrastique qui reformule le contenu » du texte lu (Falardeau, 2003).

Interprétation : élaboration de significations possibles du texte (polysémie). L'interprétation devrait donner lieu à une discussion, car les interprétations sont plurielles et subjectives; elles ne reposent pas sur un consensus immédiat, mais doivent faire l'objet d'une validation intersubjective. « En interprétation, le lecteur ajoute une nouvelle signification au texte polysémique; il doit néanmoins s'inspirer des signes du texte et y rester fidèle » (Falardeau, 2003).

Réaction : expression du plaisir ou du déplaisir procuré par un texte (j'aime/je n'aime pas). Le jugement de gout peut être motivé (expression des raisons du [dé] plaisir) à partir de critères partagés et de « ressources subjectives » (Dumortier, 2006). Pour motiver son jugement de gout, en tant que réaction individuelle, l'élève expose « les facteurs de (dis)satisfaction inhérents à l'œuvre considérée et les dispositions personnelles à être affectées par ces derniers » (Dumortier, 2006). Exemple typique de réaction : « Tous les objets (d'une classe X) qui ont telles propriétés ont de la valeur pour moi — étant donné le plaisir qu'ils me procurent » (Dumortier, 2006).

Appréciation : expression d'un jugement sur la valeur d'une œuvre à partir de critères partagés, socialement construits. Le jugement de valeur peut être argumenté (Dumortier, 2006). Argumenter son appréciation correspond à tenter d'obtenir un accord 1) sur des critères de valeur, et 2) sur la présence de traits correspondants à ces valeurs dans le texte donné (Dumortier, 2006). Apprécier, c'est exposer une évaluation qui peut aussi bien procéder ou ne pas procéder du dé (plaisir) éprouvé à son contact. L'appréciation est une réaction qui peut être individuelle ou non; elle implique toutes les personnes qui partagent les mêmes lieux communs quant à la valeur. Exemple typique d'appréciation : « Tous les objets (d'une

classe X) qui ont telles propriétés ont de la valeur aux yeux de toutes les personnes à qui ces propriétés font plaisir ou aux yeux de toutes celles qui érigent ces propriétés en critères de valeur, personnes au nombre desquelles je me compte éventuellement » (Dumortier, 2006).

Le Tableau 61 présente le **fonctionnement des indicateurs de réussite, autrement dit, les critères employés lors du codage pour déterminer le degré d'aboutissement d'une réponse d'élève**, qu'il s'agisse d'une compréhension, d'une interprétation, d'une réaction ou d'une appréciation. Pour chacun des indicateurs, nous fournissons un ou deux exemples issus des DI : nous avons tenté de proposer un exemple pour illustrer comment les degrés se manifestent dans les différents éléments de compétence et dans les différents DI. De plus, il est important de noter que, parce qu'il s'agit ici de rendre intelligible un outil de travail, nous avons sélectionné des exemples évidents et peu ambigus : or, par souci de transparence, nous tenons à mentionner qu'à l'oral tout particulièrement, la distinction entre justification et exemplification est parfois très ténue, notamment parce que les interventions des élèves sont parfois incomplètes, mal formulées ou entrecoupées. Il s'agit là d'une limite de cet outil méthodologique.

Tableau 61. Fonctionnement des indicateurs de réussite et exemples tirés des DI

Indicateurs de « réussite »		Exemples tirés des DI (pour différents éléments de compétence)
0	Pas de réponse (ne s'applique pas, à l'oral)	Ne s'applique pas, à l'oral
1	Formule une réponse, mais hors sujet (ce degré concerne les réponses données par un élève qui n'a pas compris la question, et non pas le texte)	Aucune occurrence relevée dans les DI
2	Formule une réponse ou une affirmation, mais pas d'explication	DI sur BEA de la classe de Gabrielle : une compréhension ni justifiée ni exemplifiée Gabrielle : [...] Afrique, Asie, Sibérie, Océanie, Amérique... Quel est le lien? Je pense qu'on en avait un peu discuté à l'aide des parties du corps, des parties du monde de tantôt, mais, euh, quel est le lien entre l'Afrique, l'Asie, la Sibérie, l'Océanie, l'Amérique? Qu'est-ce qu'on tente de dire dans cette strophe-là? EL4 : Ben que c'est partout dans le monde.

		Gabrielle : OK, donc c'est partout. C'est donc universel. [...]
3	Formule une réponse justifiée (l'élève explicite les raisons ou les motivations qui lui font formuler telle ou telle affirmation, qui la rendent recevable à ses yeux) OU exemplifiée (l'élève exemplifie ses propos en donnant des exemples, la plupart du temps tirés du texte)	DI sur INC de la classe de Colette : une interprétation justifiée EL24 : Ben, tsé, ils parlaient du silence, mais moi je pense que la mère s'est réfugiée dans le silence parce qu'elle savait pas comment, où aller non plus. Je pense que c'était sa meilleure option. Pis le silence en général, plus tu réfléchis, plus tu es capable de rester dans le silence sans, en pensant quelque chose. Colette : Plus tu réfléchis, plus tu es capable de rester dans le silence. Tu es pas dans le bruit. Tu es pas dans « je passe le temps avec le bruit ». EL24 : En fait, tu es dans le bruit, mais dans ta tête. DI sur ICA de la classe de Béatrice : une interprétation exemplifiée Béatrice : Je répète. Max, est-ce que c'est une victime, c'est un bourreau ou c'est les deux? EL19 : Les deux. Béatrice : Les deux. Pourquoi? EL19 : Ben, en fait, euh... c'est une victime parce que Martin, il, il est comme un peu méchant avec lui depuis qu'il est allé en, ben, après un bout qu'il est en Allemagne, parce qu'il s'est fait comme... avec la pro, la propra, la propagande, la propagande. Je sais pas comment dire ça. Béatrice : La propagande. EL19 : Ouais, c'est ça. Pis, euh, aussi, il s'est fait endoctriner. Pis, il commence à être méchant avec Max.

4	Formule une réponse justifiée ET exemplifiée	DI sur BEA de la classe de Colette : une appréciation justifiée (en bleu) ET exemplifiée (en orange) Colette : OK. OK. Toi, tu préfères un... Pour toi, la poésie c'est davantage... pas l'uniformité, mais comment je pourrais dire ça? EL24 : Ben moi j'étais pas d'accord avec EL3 parce que oui, oui c'était libre pis parce que pour moi, je trouve que c'est vraiment une bonne poète parce qu'elle m'a fait ressentir plein de choses. Comme on parlait tantôt de la mémoire olfactive, ben, ça m'est arrivé aussi. Pis mettons de lire quelque chose pis de ressentir sans nécessairement expliquer pourquoi, mais je trouve que pour ça, c'est une bonne poète. Sans nécessairement effectivement qu'elle ait les règles d'écriture, qu'elle suive un cadre théorique, moi ça me dérangeait moins. Je trouvais que le message était véhiculé quand même. C'est sûr que c'est beau quand c'est plus peaufiné, mais des fois, peut-être qu'on perd un peu de l'esprit de l'auteur dans ces cadres-là, peut-être.
---	--	--

6.1. Analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI (orientée VARIABLE : TOUT LE CORPUS)

L'objectif de l'analyse orientée VARIABLE est d'établir de grands constats concernant la mobilisation des éléments de la compétence par les élèves pendant les DI : comprendre, interpréter, réagir et apprécier. La focale est mise sur ces éléments, sans considération immédiate pour un éventuel « effet enseignant » (analyse orientée SITE) ou « effet œuvre » (analyse orientée CAS). Pour chacune des orientations, nous procédons en formulant une ou des questions qui permettent de cibler brièvement, mais précisément, les informations chiffrées que nous cherchons à recueillir en vue de l'analyse. Ces questions correspondent grosso modo aux requêtes formulées dans le logiciel NVivo pour obtenir les matrices et les tableaux reproduits ici.

Questions

- Quels sont les éléments de la compétence en lecture littéraire (comprendre, interpréter, réagir, apprécier) les plus fréquemment et les moins fréquemment mobilisés toutes classes et tous DI confondus?
- Quels sont les indicateurs de réussite atteints pour chacun des éléments de la compétence?

Le Tableau 62 présente la fréquence des éléments de la compétence en lecture littéraire mobilisés par les élèves et les indicateurs de réussite atteints, toutes classes et œuvres confondues, et ce, en nombre d'occurrences et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage d'une interaction ayant atteint un niveau de réussite par rapport aux autres niveaux de réussite. Par exemple, près de 76 % des réponses en compréhension se situent au degré 2.

Tableau 62. Fréquence des éléments de la compétence en lecture littéraire et indicateurs de réussite atteints (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	LECT-2	LECT-3	LECT-4	Totaux (100 %)
Interpréter	299 (34.9 %)	327 (38.2 %)	230 (26.9 %)	856
Comprendre	119 (75.8 %)	35 (22.3 %)	3 (1.9 %)	157
Réagir	12(27.3 %)	16 (36.4 %)	16 (36.4 %)	44
Apprécier	0	0	9 (100 %)	9

Nous consignons les observations suivantes :

- L'**interprétation** est largement dominante, mais non exclusive dans les DI. Elle représente 856/1066 interactions, soit 80,3 % des interactions codées sous la catégorie de la compétence. Les interprétations de niveau 3 (justification OU exemplification) sont les plus fréquentes, suivies de près des interprétations de niveau 2 (pas de justification ni d'exemplification), puis, des interprétations de niveau 4 (justification ET exemplification). **Autrement dit, 38 % des interprétations sont justifiées OU exemplifiées, 35 % des interprétations ne sont ni justifiées ni exemplifiées et 27 % des interprétations sont justifiées ET exemplifiées.**
- La **compréhension** apparaît en deuxième position et l'**indicateur de réussite 2 est largement plus fréquent que les autres pour cet élément de la compétence.** Il est associé à 76 % des interactions codées en compréhension.

– La **réaction** occupe peu de place dans les DI, avec seulement 44 occurrences : elle apparaît au troisième rang. **Pour la réaction, ce sont les indicateurs 3 et 4 qui sont les plus fréquents.**

– Finalement, **pour l’appréciation**, nous n’observons que 9 occurrences et elles se situent toutes au degré 4. C’était également le cas dans l’analyse volet enseignantes – Effet enseignante

Synthèse de l’analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI (« orientée variable »)

Les interventions des élèves pendant le DI **portent essentiellement sur la verbalisation et la confrontation de leurs interprétations**. Ce résultat converge avec les résultats obtenus lors de l’analyse des objets enseignés (volet enseignantes). Comme attendu, le DI serait donc une activité qui relève majoritairement, mais pas exclusivement, de l’interprétation. 65 % des interventions codées en interprétation comprennent une justification OU une exemplification OU une justification ET une exemplification. C’est donc dire que plus du tiers des interprétations formulées par les élèves ne sont ni justifiées ni exemplifiées, alors que le DI est un genre qui repose sur la justification de la recevabilité des interprétations¹¹.

En ce qui concerne la **compréhension**, nous soumettons l’hypothèse selon laquelle le consensus relativement immédiat sur lequel elle repose n’implique pas de justifier ou d’exemplifier les réponses fournies (76 % des réponses en compréhension ne sont ni justifiées ni exemplifiées). À l’oral, du moins, la compréhension semble se passer de justification ou d’exemplification, contrairement à l’interprétation (voir les exemples qui suivent le Tableau 3.2.).

La **réaction** est peu représentée dans les DI volet élèves : dans l’analyse des objets enseignés (volet enseignantes), elle était légèrement plus fréquente que la compréhension. Aux questions des ENS en réaction, les élèves répondent en réaction (parfois des interprétations sont intercalées). Mais les enseignantes posent peu de questions de réaction, sauf Colette.

Finalement, l’**appréciation** est un élément de compétence mobilisé de manière marginale par les élèves; dans tous les cas, les appréciations se situent au niveau 4.

¹¹ À ce sujet, l’observation des DI nous permet de formuler l’hypothèse suivante pour expliquer le grand nombre de réponses qui s’en tiennent au degré deux en interprétation : les élèves donnent des réponses de façon spontanée, pour répondre à l’injonction de participer au DI et sachant que ces réponses seront explorées, enrichies et évaluées par le groupe. Ils soumettent donc parfois des pistes interprétatives peu développées, qui paraissent jouer un rôle dans la coconstruction des interprétations au fil du DI. Si l’enseignante n’encourage pas l’élève qui formule une interprétation à la développer (exemplifier et justifier) et qu’elle donne la parole à un autre élève, ce dernier prend le relais, voire formule une réponse plus développée, informée par ce qui a déjà été déjà dit, et le premier élève n’a plus ce travail à faire.

6.2. Analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI (orientée SITE : 4 ENSEIGNANTES ET LEURS ÉLÈVES)

L'objectif de l'analyse orientée SITE est d'établir des profils de classe, toutes œuvres confondues. Cela nous permet de déterminer l'« effet enseignant » sur les éléments de compétence mobilisés par les élèves pendant les DI.

Question

– Quels sont les éléments de la compétence en lecture littéraire (comprendre, interpréter, réagir, apprécier) les plus fréquemment et les moins fréquemment mobilisés dans chacune des classes, toutes œuvres confondues?

Le Tableau 63 présente la fréquence des éléments de la compétence en lecture littéraire mobilisés par les élèves dans chacune des classes, toutes œuvres confondues, et ce, en nombre d'occurrences et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage des interactions consacrées à une compétence par rapport aux autres compétences. Par exemple, dans la classe de Béatrice, 90,5 % des interactions langagières des élèves codées sous la catégorie de la compétence renvoient à l'interprétation alors que 0 % concernent l'appréciation.

Tableau 63. Fréquence des éléments de la compétence en lecture littéraire par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	LECT-INT	LECT-COMP	LECT-RÉ	LECT-APP	Totaux (100 %)
Béatrice	247 (90.5 %)	24 (8.8 %)	2 (0.7 %)	0 (0 %)	273
Colette	166 (62.6 %)	60 (22.6 %)	30 (11.3 %)	9 (3.4 %)	265
Delphine	247 (79.9 %)	53 (17.2 %)	9 (2.9 %)	0 (0 %)	309
Gabrielle	196 (89.5 %)	20 (9.1 %)	3 (1.4 %)	0 (0 %)	219
Totaux	856 (80.3 %)	157 (14.7 %)	44 (4.1 %)	9 (0.8 %)	1066

Nous consignons les observations suivantes :

- Dans 2 classes (Béatrice et Gabrielle), les éléments de compétence mobilisés par les élèves sont essentiellement l'interprétation et la compréhension.
- Dans 1 classe (Delphine), les éléments de compétence mobilisés par les élèves sont essentiellement l'interprétation, la compréhension et la réaction, dans une plus faible proportion.
- Dans 1 classe (Colette), les élèves mobilisent les quatre éléments de compétence.

L'**interprétation** est largement dominante, mais non exclusive dans toutes les classes. Dans 3/4 classes, les élèves mobilisent l'interprétation dans une proportion similaire (entre 80 % et 90 % du total des interactions). Or, **les éléments de la compétence convoqués par les élèves du groupe de**

Colette sont beaucoup plus hétérogènes (avec pour effet de diminuer le pourcentage de l'interprétation à 63 %). Cela nous mène à poser l'hypothèse selon laquelle **une grande variété d'objets enseignés par l'enseignante se traduit par une grande variété d'éléments de compétences mobilisés par les élèves** (Colette consacre 70 % de ses DI à l'objet interprétation alors que les autres enseignantes y consacrent entre 85 % et 100 %).

Les élèves de Colette sont les seuls à recourir à l'appréciation. Or, l'appréciation représente 23 % du DI de Béatrice sur *Inconnu à cette adresse* sous l'angle des objets enseignés. Comment expliquer qu'une grande partie du DI porte sur l'objet appréciation, mais qu'aucune interaction des élèves ne soit recensée dans cet élément de compétence? Est-ce à dire que la préoccupation de Béatrice pour l'appartenance générique du texte (roman ou nouvelle littéraire) ne suscite pas l'adhésion des élèves, autrement dit, qu'ils ne répondent pas à ses questions d'appréciation par des réponses en appréciation? Un autre élément d'explication : l'empan des objets enseignés est significativement plus grand que celui des interactions langagières. Aussi, une grande partie du DI peut-elle être considérée comme relevant de l'appréciation, mais les interactions ponctuelles des élèves ne pas refléter cette tendance générale. Nous revenons sur cette situation particulière à la suite du Tableau 2.4.

La **compréhension** apparaît en deuxième position et elle est mobilisée à fréquence variable d'une classe à l'autre (de 8 % dans la classe de Béatrice à près de 23 % dans la classe de Colette). Un élément pouvant contribuer à expliquer ces disparités réside dans la préparation des élèves préalable aux DI. Béatrice a ainsi effectué une préparation considérable avec ses élèves en amont des DI, ce qui n'est pas le cas de Colette, qui a volontaire très peu travaillé les textes (par souci de rendre ses élèves autonomes, comme elle le mentionne en entrevue), ou de Delphine (qui a mené les DI, mais dont c'est la remplaçante qui a préparé les élèves). **Une préparation plus conséquente des élèves suggère que plusieurs problèmes de compréhension ont pu être résolus avant la tenue de l'activité.**

La **réaction** apparaît au troisième rang – alors que dans l'analyse des objets enseignés, elle était légèrement plus fréquente que la compréhension, mais elle est largement attribuable à la classe de Colette. Comme la suite de l'analyse le montrera, Colette pose davantage de questions en réaction que les autres enseignantes (voir 2.3.).

6.2.1. Analyse des indicateurs de réussite pour chaque élément de la compétence des élèves en lecture littéraire par classe selon leur fréquence en nombre d'occurrences et en pourcentages (« orientée site »)

Question

– Quels sont les indicateurs de réussite par classe pour chaque élément de la compétence en lecture littéraire (comprendre, interpréter, réagir, apprécier), toutes œuvres confondues?

Les Tableaux 63.1., 63.2., 63.3. et 63.4. présentent, pour chacun des éléments de la compétence, les indicateurs de réussite atteints par les élèves, et ce, par classe et toutes œuvres confondues (en nombre d'occurrences et en pourcentages). Les chiffres entre parenthèses représentent le

pourcentage des interactions ayant atteint l'indicateur de réussite par rapport aux autres indicateurs de réussite. Par exemple, dans la classe de Béatrice, 30 % des interactions langagières des élèves codées en interprétation atteignent un indicateur de réussite de niveau 2, alors que 37 % atteignent un niveau 3.

Tableau 63.1. Indicateurs de réussite atteints en INTERPRÉTATION par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	LECT-INT-2	LECT-INT-3	LECT-INT-4	Totaux (100 %)
Béatrice	74 (30.0 %)	92 (37.2 %)	81 (32.8 %)	247
Colette	74 (44.6 %)	58 (34.9 %)	34 (20.5 %)	166
Delphine	101 (40.9 %)	89 (36.0 %)	57 (23.1 %)	247
Gabrielle	50 (25.5 %)	88 (44.9 %)	58 (29.6 %)	196
Totaux	299 (34.9 %)	327 (38.2 %)	230 (26.9 %)	856

Nous consignons les observations suivantes :

- Dans 2 classes (Béatrice et Gabrielle), les interprétations formulées par les élèves se situent principalement au niveau 3, c'est-à-dire qu'elles sont justifiées ou exemplifiées. La proportion d'interprétations justifiées OU exemplifiées OU justifiées ET exemplifiées est plus importante dans ces deux groupes.
- Dans 2 classes (Colette et Delphine), les interprétations formulées par les élèves se situent principalement au niveau 2, c'est-à-dire qu'elles ne sont ni justifiées ni exemplifiées. Cependant, en additionnant les interprétations de niveau 3 et les interprétations de niveau 4 atteintes dans les classes de ces enseignantes, on constate que, comme c'était le cas dans les classes de Béatrice et Gabrielle, **la majorité des interprétations formulées par les élèves sont minimalement justifiées OU exemplifiées OU justifiées ET exemplifiées.**
- Les élèves atteignent l'indicateur de réussite de niveau 4 dans des proportions variables allant de 21 % (Colette) à 33 % (Béatrice).

Dans les classes de **Béatrice, Delphine et Gabrielle**, on observe des **résultats comparables en interprétation de niveau 3**. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que ces trois enseignantes ont une manière similaire de mener les DI qui pousse les élèves à justifier ou à exemplifier leurs propos. **De fait, c'est dans le groupe de Gabrielle que cette situation est la plus marquée (près de 75 % des interprétations sont justifiées OU exemplifiées OU justifiées ET exemplifiées), et Gabrielle est l'enseignante dont le geste d'étayage (geste très structurant qui consiste à fournir aux élèves un soutien qui leur permet de réaliser une tâche qu'ils ne pourraient accomplir sans cette aide) est le plus fréquent (88 %).** L'étayage se découpe en une variété d'interactions langagières qui permettent de mieux saisir de quoi est fait cet accompagnement : parmi ces interactions, certaines sont plus à même d'amener les élèves à préciser ou à approfondir leurs interprétations, en les justifiant ou en les exemplifiant, par

exemple. Or, ce sont précisément chez ces trois enseignantes **que l'on retrouve le plus grand nombre de demandes de clarification et de reformulations** à l'intention des élèves (au sein du geste d'étayage). De même, **Delphine et Gabrielle sont les enseignantes qui relancent le plus leurs élèves (interaction RELANCE)**. Autrement dit, le fait que ces enseignantes mènent les DI de manière encadrante et leur propension à relancer les élèves ou à leur demander de clarifier leur propos peuvent expliquer que ceux-ci atteignent en plus grand nombre l'indicateur de réussite 3.

Dans le même sens, **la classe de Béatrice présente un pourcentage de réponses en interprétation 4 plus élevé que les autres classes**. Or, Béatrice incite systématiquement ses élèves à développer leurs interprétations : c'est l'enseignante qui recourt le plus à l'interaction de demande de repérage (9 occurrences; l'enseignante qui la suit directement est Delphine, avec 6 occurrences). C'est également **l'enseignante qui convoque le plus le geste de retour au texte** (26 % de tous les gestes convoqués; l'enseignante qui la suit immédiatement est encore Delphine, avec 16 % de retour au texte dans ses DI), ce qui peut faire en sorte que ses élèves exemplifient davantage leur réponse en citant l'œuvre, textuellement ou non. Il est dès lors légitime de se demander dans quelle mesure les élèves de Béatrice sont autonomes (ou guidés) pour exemplifier et justifier leur réponse. Dans les entrevues que nous avons réalisées avec elle, Béatrice signale qu'il est important pour elle que les élèves rattachent systématiquement leurs propos au texte : elle exprime un malaise quand ils emploient d'autres ressources pour justifier leurs interprétations (leurs connaissances, par exemple), une préoccupation que nous associons, entre autres, à sa formation initiale en études littéraires. Nous pourrions approfondir cette question avec la catégorie suivante à être analysée : le retour au texte.

Tableau 63.2. Indicateurs de réussite atteints en COMPRÉHENSION par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	LECT-COMP-2	LECT-COMP-3	LECT-COMP-4	Totaux (100 %)
Béatrice	18 (75 %)	5 (20.8 %)	1 (4.2 %)	24
Colette	51 (85 %)	8 (13.3 %)	1 (1.7 %)	60
Delphine	38 (71.7 %)	15 (28.3 %)	0 (0 %)	53
Gabrielle	12 (60 %)	7 (35 %)	1 (5 %)	20
Totaux	119 (75.8 %)	35 (22.3 %)	3 (1.9 %)	157

Nous consignons les observations suivantes :

- Dans 4 classes, les élèves atteignent **majoritairement l'indicateur de réussite de niveau 2 en compréhension**.
- La compréhension de niveau 4 est marginale (1 seule intervention d'élèves dans 3 classes atteint ce niveau et 0 intervention dans 1 classe).
- La compréhension de niveau 3 est légèrement plus fréquente.

Le nombre d’occurrences en compréhension (tous indicateurs de réussite confondus) est significativement plus élevé dans les classes de Colette et de Delphine. Comme mentionné précédemment, ces enseignantes, pour des raisons distinctes, ont peu ou n’ont pas travaillé les textes en amont des DI avec leurs élèves, ce qui peut expliquer que les interventions des élèves portent davantage sur des éléments de compréhension qui n’ont pas pu être résolus au préalable.

Tableau 63.3. Indicateurs de réussite atteints en RÉACTION par classe (en nombre d’occurrences et en pourcentages)

	LECT-RÉ-2	LECT-RÉ-3	LECT-RÉ-4	Totaux (100 %)
Béatrice	0 (0 %)	1 (50 %)	1 (50 %)	2
Colette	8 (26.7 %)	11 (36.7 %)	11 (36.7 %)	30
Delphine	4 (44.4 %)	4 (44.4 %)	1 (11.1 %)	9
Gabrielle	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (100 %)	3
Totaux	12(27.3 %)	16 (36.4 %)	16 (36.4 %)	44

Nous consignons les observations suivantes :

– **Pour la réaction, ce sont les indicateurs 3 et 4 qui sont les plus fréquents.** Les occurrences totales pour la réaction sont très peu nombreuses dans 3/4 classe (entre 2 et 9 occurrences pour l’ensemble des débats d’une classe) : une classe se distingue, **celle de Colette, avec 30 occurrences, et c’est cette classe qui fait varier les résultats.**

– Dans la classe de Colette, les élèves atteignent majoritairement les indicateurs de réussite de niveau 3 et 4 (ex aequo) en réaction : c’est également le cas dans la classe de Béatrice, mais avec une occurrence pour chaque indicateur, ces résultats ne sont pas significatifs.

– Dans la classe de Delphine, les élèves produisent des réactions de niveau 2 et 3 (ex aequo), mais avec seulement quatre occurrences pour chacun des indicateurs : dans la classe de Gabrielle, les 3 occurrences en réaction atteignent un indicateur de niveau 4 (aucune occurrence d’indicateur 1 ou 2 n’est recensée).

Au regard des observations formulées, nous remarquons que la réaction occupe peu de place dans les DI, avec seulement 44 occurrences. Dans toutes les classes, la réaction est surtout travaillée par les élèves dans des moments où l’enseignante pose une ou des questions de réaction. Souvent, il s’agit du début ou de la fin du débat. Des 44 occurrences relevées, **30 sont attribuables à une seule classe, celle de Colette. Il s’agit vraisemblablement d’un « effet enseignant ».** De fait, lors de l’analyse des objets enseignés, nous avons observé **que la réaction occupe 17 % des DI menés par Colette** (par comparaison à 1,8 % pour Delphine, 1,5 % pour Béatrice et 0 % pour Gabrielle). **Par ailleurs, les réactions formulées par les élèves sont justifiées ou exemplifiées, à minima, dans la plupart des cas** (indicateurs 3 et 4 majoritaires).

Tandis que Béatrice, Delphine et Gabrielle commencent souvent leurs débats avec des questions interprétatives qui amènent les élèves à travailler cette compétence, Colette ouvre les DI qu'elle mène sur des questions de réaction ou sur des questions concernant leur expérience de lecture : 1) « Est-ce que vous êtes tous des bons lecteurs? » (ICA); 2) « Vous l'avez déjà vue [la pièce *Incendies*] pis vous l'avez déjà travaillée l'année dernière. Qu'est-ce que vous avez travaillé en particulier l'année dernière? » (INC); 3) « OK. Je vais recommencer en disant vous m'avez dit tout à l'heure : "c'est difficile." Pourquoi? Qui veut s'avancer? [...] Avez-vous des exemples de choses qui vous ont complètement tarabustés? Tarabuster signifiant achaler, tsé, t'as un ostie de problème, là. [Rires] Ça, c'est "tarabuster" Oui? » (BEA). Systématiquement, dès le début des échanges sur chaque œuvre, les élèves de Colette travaillent la réaction.

De plus, les amorces, les relances et les demandes de clarification que formule Colette ne sont pas nécessairement à dominante interprétative comme c'est le cas pour les autres enseignantes. Les interrogations de Colette sont plus variées : elle pose beaucoup de questions de réaction et de compréhension, des questions sur l'expérience de lecture et elle questionne les élèves par rapport à leurs connaissances.

Comme elle l'affirme dans ses entrevues, Colette adopte en classe une attitude d'ouverture et de curiosité envers ses élèves, ce qui favorise un climat de confiance. Elle valorise très souvent la parole des élèves durant les échanges **et particulièrement lorsque ceux-ci répondent en réaction et en appréciation.**

Dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*, la manière dont elle s'intéresse à l'expérience de lecture de chaque élève pourrait expliquer pourquoi les élèves travaillent de manière aussi soutenue la réaction. Colette s'adresse aux élèves en posant des questions qui les interpellent directement et auxquelles il peut être plus facile de répondre spontanément. Voici quelques exemples de questions de réaction qu'elle pose à différents élèves :

Bonjour, EL3. EL3, as-tu lu le roman? [...] Pis, qu'est-ce que t'en as pensé?

Est-ce que toi, tu as apprécié le roman?

Comment avez-vous trouvé la forme du roman? Comment il est écrit? » [...] « Toi, le fait que ce soit cette forme-là, ça fait quoi? (interaction de relance)

OK, donc, c'est sous forme de lettres, ça été mêlant au début. EL15, ç'a-tu été mêlant pour toi aussi?

Mademoiselle EL13, qu'est-ce qui vous a frappé dans ce livre-là? À part tout ce qui a été dit? Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous a touché?

Tableau 63.4. Indicateurs de réussite atteints en APPRÉCIATION par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	LECT-APP-2	LECT-APP-3	LECT-APP-4
Béatrice	0	0	0
Colette	0	0	9 (100 %)
Delphine	0	0	0
Gabrielle	0	0	0

Nous consignons les observations suivantes :

– **Pour l’appréciation, nous n’observons que 9 occurrences, toutes dans le groupe de Colette, et elles se situent toutes au degré 4.**

La réaction et l’appréciation sont deux éléments de compétence fortement interreliés (jugement de valeur, jugement de gout) : il est donc peu étonnant de constater, dans nos données, que la réaction et l’appréciation apparaissent essentiellement dans une même classe.

Deux situations particulières : l’appréciation dans la classe de Colette et l’absence d’appréciation dans la classe de Béatrice

Comme les occurrences en appréciation sont toutes documentées dans une même classe, nous avons tenu à les contextualiser au moyen d’une analyse de discours permettant d’éclairer sous un autre jour les données chiffrées. Nous nous sommes questionnées à savoir si les gestes didactiques et les interactions langagières de Colette pouvaient avoir incité les élèves à produire des réponses relevant de l’appréciation dans les DI concernés, c’est-à-dire les DI sur *Inconnu à cette adresse* et *Bleuets et abricots*.

Dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*, nous observons que **les quatre occurrences en appréciation se manifestent à la suite d’une question de Colette ciblant explicitement l’appréciation** : « Est-ce que c’est un livre... [L’enseignante attend que les élèves se calment.] Est-ce que tu le recommanderais, ce livre-là? » Pendant les échanges qui suivent, Colette intervient peu, et de manière très ciblée : elle gère principalement les tours de parole, et parfois, elle pose quelques questions et demande des clarifications, ce qui semble permettre aux élèves de développer leurs réponses. On remarque aussi dans ce passage que l’enseignante valorise à plusieurs reprises la parole des élèves lorsqu’ils formulent des réponses. Finalement, elle fournit des savoirs complémentaires à un élève (en établissant des liens entre ses propos et le film *Le Commando des bâtards*) pour lui permettre d’enrichir sa réponse.

Dans le même sens, nous observons, dans le DI de Colette sur *Bleuets et abricots*, plusieurs passages codés au sein **du geste didactique enseignement de savoirs et d’habiletés (29 % de l’ensemble des gestes convoqués dans ce DI, ce qui constitue une anomalie par rapport aux autres enseignantes dont les pourcentages se situent entre 0 % et 9 %)** et au sein **des interactions de connaissances générales, de savoirs sur la**

langue, de savoirs du la lecture et de savoirs disciplinaires. Compte tenu de ce qui a été dit précédemment sur l'appréciation, il est probable que, en ce qui concerne Colette, la mobilisation des savoirs incite ou aide les élèves à manifester leurs appréciations.

Fait intéressant, dans ce même DI, les cinq moments où **les élèves de Colette produisent des réponses en appréciation sont tous associés à l'effacement de l'enseignante** (geste didactique). Colette intervient peu à ces moments, comme c'est le cas dans le DI sur *Inconnu à cette adresse* : cela suggère une relative autonomie des élèves de Colette à produire, justifier ET exemplifier (degré 4) à l'oral leurs appréciations.

En ce qui concerne Béatrice, l'analyse volet enseignantes a montré que l'appréciation représente plus de 7 % des objets enseignés, et que cet objet est concentré dans le même DI, celui portant sur *Inconnu à cette adresse*. Nous nous questionnons à savoir pourquoi cela ne se répercute pas dans les interventions des élèves, autrement dit, pourquoi aucune occurrence en appréciation n'a été relevée dans la classe de cette enseignante.

Dans le DI qu'elle réalise sur *Inconnu à cette adresse*, Béatrice soumet deux questions d'appréciation à ses élèves : 1) À quel genre littéraire appartient cette œuvre : la nouvelle ou le roman? et 2) Griselle est-elle un personnage central, voire le personnage principal du récit? Ces questions donnent lieu à deux longs échanges (passages codés dans l'objet enseigné appréciation), mais les réponses des élèves dans ces extraits relèvent majoritairement de l'interprétation : au total, une vingtaine de réponses d'élèves codées en interprétation et une réponse codée en compréhension. Pourquoi?

Le premier échange qui retient notre attention ouvre le DI sur *Inconnu à cette adresse* (premier DI mené par l'enseignante). Béatrice y multiplie les questions sur l'appartenance générique d'*Inconnu à cette adresse*. Il s'agit là, comme nous l'avons mentionné dans l'analyse volet enseignantes, d'une préoccupation personnelle de Béatrice. Voici, en vrac, certaines des questions posées aux élèves : « Ça prend quoi pour faire une nouvelle à part la fin? [...] OK. Mais à part ça. C'est quoi les autres caractéristiques d'une nouvelle? [...] Essayez de vous rappeler ce que vous avez fait l'année passée en secondaire 4 sur la nouvelle. Il y a pas juste la, la nouv... euh chute avec des indices. Il y a autre chose. L'évolution... vous avez dit l'évolution... [...] ».

Or, au fur et à mesure que l'échange avance, on comprend que Béatrice cherche surtout à amener ses élèves à formuler des réponses pour prouver que l'œuvre étudiée est une nouvelle. Au début, les élèves répondent à ces questions en mobilisant des interprétations subjectives développées (de degré 3 et 4), mais devant l'insistance de l'enseignante, ils s'engagent dans la recherche d'éléments pouvant appuyer la thèse de l'appartenance de l'œuvre au genre de la nouvelle :

ENS : **T'es confus? Moi aussi. Mais on va revenir. Les caractéristiques d'une nouvelle [Rires partagés]. Les caractéristiques d'une nouvelle, bon. On a dit l'évolution psychologique, la fin surprenante... Vous m'avez dit aussi, bon, les indices, mais il y a autre chose pour parler d'une nouvelle. [Pause]**

EL09 : Hitler.

ENS : **Non. Pas Hitler.**

TLM:[Rires]

ENS : Essayez de vous rappeler en secondaire 4. On mettait l'accent sur quoi? L'évolution, la fin, mais à part ça?

EL05 : Les endroits.

ENS : Les endroits... Qu'est-ce que tu veux dire?

EL06 : Les trucs qui t'amènent en erreur, en fait.

ENS : **Non, ça on en a parlé.**

EL05 : L'atmosphère, les endroits.

ENS : L'atmosphère... **Non. Il y a quelque chose que vous sortez pas. Oui. [En s'adressant à EL16]**

EL16 : Les détails inutiles.

ENS : Détails inutiles.

EL10 : J'ai pas vraiment écouté. [Mots inaudibles]

ENS : Ça, ça va avec...

EL04 : **On a oublié notre secondaire 4, Madame.**

ENS : Vous avez oublié. Je vais vous aider. Le peu de personnages. Ça fait partie de la nouvelle. Il y a pas beaucoup de personnages, pas beaucoup de lieux. Est-ce que ça s'applique ici dans pour...

L'extrait qui précède montre que l'enseignante cherche une réponse précise : or, puisque ses élèves n'identifient pas le critère générique recherché, l'enseignante finit par leur fournir elle-même la connaissance. La relance de l'enseignante, « Est-ce que ça s'applique ici dans pour... », conduit les élèves à rappeler des éléments factuels du texte pour « démontrer » ce que Béatrice leur suggère fortement. L'on voit ici reparaitre, au tout début du premier DI, des pratiques dites traditionnelles où l'enseignante pose une question formelle pour laquelle une BONNE réponse est attendue, et où les élèves tentent tant bien que mal de jouer leur rôle d'élèves (voir plus bas l'Exemple 4) en devinant cette réponse à tâtons.

Dans ce passage, mais également dans celui qui concerne le personnage de Griselle (codés sous l'objet appréciation), certaines réponses nuancées des élèves divergent de celles de l'enseignante, que l'on voit se dessiner à sa manière de revenir constamment avec des interventions (relances et mobilisation de connaissances) qui vont dans le sens d'une recherche de convergence avec sa propre appréciation ou compréhension. Même si elle permet aux élèves de développer leurs réponses en demandant régulièrement des clarifications, la manière qu'a Béatrice de mener le DI dans ces extraits témoigne d'une tentative de s'appuyer sur du connu (connaissances littéraires formelles) et de parvenir à une réponse non équivoque, et ce, même si elle affirme aux élèves qu'ils n'ont pas besoin de trancher (effet, nous semble-t-il, d'un savoir mémorisé à la suite de la formation, mais pas nécessairement approprié). Voici trois exemples éloquentes :

Exemple 1 :

EL11 : J'ai l'impression que c'est un, c'est un croisement entre une nouvelle littéraire et un roman. C'est l'un ni l'autre. Je pense qu'il y a une chute, mais ils rajoutent une session finale après ça. (...) Ben, après la chute, ben, dans une nouvelle littéraire, l'histoire se finit là. Il y a

la chute et... il y a rien d'autre après dans une nouvelle littéraire. Un roman, t'as la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale. Comparé à une nouvelle littéraire, il se serait arrêté au dénouement, en comparaison.

ENS : OK. Pis dans la, dans notre récit, tu penses qu'il y a pas de situation finale?

(...)

EL11 : La situation finale c'est que c'est « inconnu à cette adresse ». On s'attendait à ce que Martin se fasse envoyer dans un camp de concentration.

EL09 : Ouais.

EL11 : On a appris dans la chute qui était la lettre de Martin euh... qui a envoyé à Max sa dernière lettre. Ça, c'était la chute d'après moi. La situation finale, c'est qu'il a continué à envoyer des lettres et on peut déduire ensuite ce qui s'est passé...

EL08 : [Signe de non de la tête]

EL09 : OK. [Mouvement de la tête]

EL11 : ... à travers « inconnu à cette adresse ».

EL09 : Ouin... [Mouvement de la tête]

ENS : OK. **Pis, est-ce qu'il y en a qui pensent que c'est essentiellement une nouvelle littéraire? [Silence] Personne? Il y a personne qui veut s'exprimer là-dessus.**

Exemple 2 :

ENS : Vous être neutres. **Vous êtes pas capables de trancher entre les deux?**

PLUSIEURS : Oui.

ENS : **Ben, vous avez le droit de pas être capables de trancher! Vous avez le droit! Mais je veux juste savoir s'il y en a qui sont convaincus que c'est une nouvelle à part EL9.** Est-ce qu'on en a d'autres? [Pause] Non?

Exemple 3 :

ENS : On a dit plein de choses, mais vous avez le droit de changer d'idée, de penser autrement ou de. Qui qui a pas parlé? **EL14, t'en penses quoi de Griselle? Est-ce que c'est le personnage principal?**

EL14 : Ben, ça pourrait être l'un des personnages principal parce qu'elle est mentionnée dans toutes les lettres, mais elle est comme pas là physiquement dans les lettres, elle est juste mentionnée. **Elle est comme dans les personnages principal, mais...**

ENS : T'es ambivalente, c'est ça?

EL14 : Ouin.

ENS:EL19. [Elle a la main levée.]

EL19 : Ben, dans un texte, c'est pas nécessairement une personne qui est le personnage principal. Il peut en avoir plusieurs. Dans un texte, des personnages principal.

ENS : C'est rare. Habituellement, il y en a un qui est plus, qui est central...

EL19 : Mais je pense pas qu'il y ait plus qu'un...

ENS : Donc, à tes yeux, ce serait qui qui serait le personnage principal?

EL19 : Ben, moi, je pense que c'est Max.

ENS : C'est Max. Pis pourquoi?

EL19 : **Euh... Ben, en fait, je sais pas.** Mais on dirait que Max et Martin, c'est eux les personnages principal. Parce que c'est eux qui se parlent.

ENS : C'est eux qui écrivent les lettres?

EL19 : Oui.

La manière dont les questions d'appréciation sont soumises aux élèves, sous forme de « test » de connaissances (les connaissances amenés par Béatrice sont d'ailleurs parfois discutables, par exemple, lorsqu'elle affirme qu'il ne peut y avoir qu'un seul personnage principal) et de valorisation d'une proposition (possiblement celle endossée par Béatrice) par rapport à d'autres, ne permet pas nécessairement aux élèves de s'approprier le texte littéraire d'une manière subjective. Les commentaires de deux élèves à ce sujet sont d'ailleurs révélateurs :

Exemple 4 :

EL18 : **Je dirais la seule raison pourquoi je dirais que c'est une nouvelle c'est à cause que vous insistez beaucoup qu'on cherche si c'est une nouvelle.**

TLM : [Rires]

ENS : **Non. Je veux juste vous faire parler! [Rires] J'insiste pas du tout!**

EL09 : **Donnez-nous une autre question pour nous faire parler, Madame.**

ENS : Ben oui, je vais enchaîner avec une autre, mais je voulais qu'on aille au fond de cette question-là. Mais, vous êtes tannés, je vais en trouver une autre.

Ces commentaires d'EL18 et d'EL09 laissent croire que les élèves de Béatrice se prêtent au « jeu » auquel elle les convie, répondre à ses questions, voire dire ce qu'elle souhaite entendre. À ce moment du DI, s'ils ne comprennent plus le sens de l'exercice et ne travaillent pas l'appréciation, c'est peut-être parce que les deux questions posées initialement les intéressent peu, contrairement à Béatrice, qui affirme pourtant ne pas insister.

Il faut savoir à cet égard que la classe de Béatrice a réalisé une pratique de débat sur *Inconnu à cette adresse* la veille du DI filmé, ce qui a certainement influencé le déroulement de celui-ci et, possiblement, les compétences que les élèves ont mobilisées (autrement dit, l'activité a été menée en double, une fois pour *exercer* les élèves et la seconde fois, officiellement, pour les caméras). En s'adressant aux chercheuses (observatrices lors de la séance filmée), l'enseignante avoue elle-même à la fin du DI : « On en a tellement fait des questions hier que j'ai l'impression que je fais juste me répéter, pis les élèves aussi... ».

Synthèse de l'analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI par classe (« orientée site »)

Comme attendu, l'**interprétation** est l'élément de compétence largement majoritaire dans toutes les classes : dans 3/4 classes, l'interprétation intervient dans une proportion similaire (entre 80 % et 90 % du total des interactions). Dans la classe de Colette, les **éléments de la compétence convoqués sont beaucoup plus hétérogènes** (avec pour effet de diminuer le pourcentage de l'interprétation à 63 %).

La **compréhension** est quant à elle mobilisée à fréquence variable d'une classe à l'autre : une hypothèse est qu'une préparation plus conséquente des élèves par l'enseignante en amont du DI se traduit par une moindre présence de cet élément de compétence pendant l'activité (classes de Béatrice et de Gabrielle). L'analyse croisée des résultats des compétences enseignées et apprises permettra d'étudier en profondeur la compréhension (Chapitre 9).

La **réaction** et l'**appréciation** sont des éléments de compétence marginaux pendant les DI : la présence de la réaction semble relever davantage du « style » d'une enseignante (Colette), qui oriente les DI pour permettre aux élèves d'exprimer des jugements de gout, que de l'activité elle-même. L'appréciation, quant à elle, est pour ainsi dire absente des interactions langagières des élèves : toutes ses occurrences ont également été constatées dans la classe de Colette. **Effet enseignante.**

La classe de Béatrice se distingue par un nombre d'occurrences élevé (et un pourcentage relativement supérieur) en interprétation de niveau 4. Or, comme le montre l'analyse des gestes didactiques et des interactions langagières de cette enseignante, Béatrice incite presque systématiquement ses élèves à développer leurs interprétations (en les justifiant et/ou en les exemplifiant en retournant au texte littéraire).

Il en est de même dans **la classe de Gabrielle**, où les élèves atteignent majoritairement le niveau 3 : or, Gabrielle est l'enseignante dont le geste d'étayage (geste très structurant qui consiste à fournir aux élèves un soutien qui leur permet de réaliser une tâche qu'ils ne pourraient accomplir sans cette aide) est le plus fréquent dans les DI (88 % de l'ensemble des gestes didactiques mobilisés).

Dans **la classe de Colette**, nous observons une diversification des éléments de la compétence : en effet, il s'agit de la seule classe où les quatre éléments sont mobilisés par les élèves, dans des proportions variables. Or, l'analyse volet enseignantes illustre que Colette mène non seulement des DI sur des objets plus diversifiés que ses consœurs, mais qu'elle est également l'enseignante qui convoque la plus grande variété de gestes didactiques. L'hétérogénéisation des objets et des gestes de l'enseignante viendrait ainsi de pair avec une diversité d'éléments de compétence mobilisés par les élèves. Une analyse de discours plus approfondie permet également de constater que les questions que pose Colette aux élèves visent explicitement différentes compétences.

Les élèves de Colette sont toutefois ceux qui produisent le moins d'interprétation de niveau 4 (moins de la moitié du groupe de Béatrice) et le plus d'interprétation de niveau 2. En additionnant les indicateurs de niveau 3 et 4, on constate que près de la moitié (45 %) des interprétations formulées dans la classe de Colette n'est ni justifiée ni exemplifiée alors que l'autre moitié (55 %) des interprétations est minimalement justifiée OU exemplifiée. Il en est de même pour la compréhension, qui est davantage représentée dans la classe de Colette, mais qui dépasse rarement le niveau 2. Les occurrences en **réaction de la classe de Colette** se divisent entre les trois niveaux, avec 8 occurrences au niveau 2 et 22 occurrences aux niveaux 3 et 4 (73 %). Idem pour **l'appréciation**, ou 100 % des occurrences sont justifiées ET exemplifiées. Une question demeure : **pourquoi les élèves de Colette justifient-ils ET exemplifient-ils davantage leurs réactions et leurs appréciations que leurs interprétations et leurs compréhensions?**

Finalement, le nombre d'occurrences en compréhension (tous indicateurs de réussite confondus) est significativement plus élevé dans **les classes de Colette et de Delphine**, et ce sont également dans ces deux classes qu'on retrouve le plus d'occurrences en réaction. Comme mentionné précédemment, ces enseignantes, pour des raisons distinctes, ont peu ou n'ont pas travaillé les textes en amont des DI avec leurs élèves, ce qui peut expliquer que les interventions des élèves (ou les questions des enseignantes) portent davantage sur des éléments de compréhension qui n'ont pas pu être résolus au préalable, ou sur des éléments de réaction qui émergent souvent lors d'une première appréhension de l'œuvre littéraire.

6.3. Analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI (orientée CAS : 3 OEUVRES)

L'objectif de l'analyse orientée CAS est de déterminer si les œuvres exercent une influence sur les éléments de compétence que mobilisent les élèves. Cela nous permet de déceler un « effet œuvre » sur les éléments de compétence que convoquent les élèves pendant les DI. Pour cette orientation (CAS : ŒUVRE) comme pour la précédente (SITE : ENSEIGNANT), nous procédons en formulant une ou des questions qui permettent de cibler brièvement, mais précisément, les informations chiffrées que nous cherchons à recueillir en vue de l'analyse. Ces questions correspondent grosso modo aux requêtes formulées dans le logiciel NVivo pour obtenir les matrices et les tableaux reproduits ici.

Question

– Quels sont les éléments de la compétence en lecture littéraire (comprendre, interpréter, réagir, apprécier) les plus fréquemment et les moins fréquemment mobilisés pour chacune des œuvres, toutes classes confondues?

Tableau 64. Fréquence des éléments de la compétence en lecture littéraire par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	LECT-INT	LECT-COMP	LECT-RÉ	LECT-APP	Totaux (100 %)
<i>Inconnu à cette adresse</i>	373 (82.3 %)	57 (12.6 %)	19 (4.2 %)	4 (0.9 %)	453
<i>Incendies</i>	281 (77.2 %)	76 (20.9 %)	7 (2.0 %)	0 (0 %)	364
<i>Bleuets et abricots</i>	202 (81.1 %)	24 (9.6 %)	18 (7.2 %)	5 (2.0 %)	249
Totaux	856 (80.3 %)	157 (14.7 %)	44 (4.1 %)	9 (0.8 %)	1066

Nous consignons les observations suivantes :

– Dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, **les élèves ont produit davantage d'interactions langagières, tous éléments confondus** (compréhension, interprétation, réaction, appréciation). De fait, nous relevons près du double d'occurrences dans les DI portant sur cette œuvre (453/1066) que dans les DI portant sur *Bleuets et abricots* (249/1066).

– L'**interprétation** est largement dominante, peu importe l'œuvre dont fait l'objet le DI, et les élèves mobilisent cet élément de compétence dans des proportions similaires d'une œuvre à l'autre (entre 77 % et 88 %).

– La **compréhension** est presque doublement représentée dans les DI sur *Incendies* (21 %) par rapport aux DI sur les autres œuvres. À cet égard, les enseignantes ont mentionné qu'*Incendies* avait posé aux élèves beaucoup de problèmes de compréhension. C'est dans les DI sur *Bleuets et abricots* que les élèves ont le moins recours à cet élément de compétence. Comme il s'agit d'une œuvre poétique, elle est peut-être davantage proliférante que résistante.

– La **réaction** est peu convoquée dans les DI sur *Incendies* (2 %, notamment parce que la compréhension prend plus de place) : elle est doublement représentée dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* ([4.2 %], mais 13 des 19 réactions sont attribuables à la classe de Colette) et presque triplement représentée dans les DI sur *Bleuets et abricots* (7.2 %).

– Finalement, c'est dans les DI sur *Bleuets et abricots* que l'on observe la plus importante proportion d'**appréciation**, mais cet élément de compétence demeure très minimalement mobilisé dans l'ensemble des DI, et il est carrément absent des DI sur *Incendies*.

6.3.1. Analyse des indicateurs de réussite pour chaque élément de la compétence des élèves en lecture littéraire par œuvre littéraire selon leur fréquence en nombre d'occurrences et en pourcentages (« orientée cas »)

Question

– Quels sont les indicateurs de réussite par œuvre littéraire pour chaque élément de la compétence en lecture littéraire (comprendre, interpréter, réagir, apprécier), toutes œuvres confondues?

Les Tableaux 64.1., 64.2., 64.3. et 64.4. présentent, pour chacun des éléments de la compétence, les indicateurs de réussite atteints par les élèves, et ce, par œuvre et toutes classes confondues (en nombre d'occurrences et en pourcentages). Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage des interactions ayant atteint l'indicateur de réussite par rapport aux autres indicateurs de réussite. Par exemple, dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, 33,5 % des interactions langagières des élèves codées en interprétation atteignent un indicateur de réussite de niveau 2 alors que 37,8 % atteignent un niveau 3.

Tableau 64.1. Indicateurs de réussite atteints en INTERPRÉTATION par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	LECT-INT-2	LECT-INT-3	LECT-INT-4	Totaux (100 %)
<i>Inconnu à cette adresse</i>	125 (33.5 %)	141 (37.8 %)	107 (28.7 %)	373
<i>Incendies</i>	105 (37.4 %)	87 (31.0 %)	89 (31.7 %)	281
<i>Bleuets et abricots</i>	69 (34.2 %)	99 (49.0 %)	34 (16.8 %)	202
Totaux	299 (34.9 %)	327 (38.2 %)	230 (26.9 %)	856

Nous consignons les observations suivantes :

– Dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, les interprétations formulées sont bien réparties entre les différents niveaux (entre 29 % et 38 %), autrement dit, on n'observe pas de grand écart entre les niveaux. Les interprétations se situent principalement au niveau 3, suivi du niveau 2 puis du niveau 4, c'est-à-dire que 34 % des interprétations ne sont ni justifiées ni exemplifiées alors que **66 % des interprétations sont minimalement justifiées OU exemplifiées** (justifiées ET exemplifiées dans 29 % des cas).

– Dans les DI sur *Incendies*, les interprétations sont très bien réparties entre les différents niveaux (entre 31 et 37 %), autrement dit, on observe que très peu d'écart entre les niveaux. Les interprétations se situent principalement au niveau 2, suivi du niveau 4 puis du niveau 3, c'est-à-dire

que 38 % des interprétations ne sont ni justifiées ni exemplifiées alors que **63 % des interprétations sont minimalement justifiées OU exemplifiées** (justifiées ET exemplifiées dans 32 % des cas)

– Dans les DI sur ***Bleuets et abricots***, l'écart entre les différents niveaux est plus notable (entre 17 % et 49 %). **Près de la majorité des interprétations se situent au niveau 3** (49 %), mais très peu d'entre elles atteignent le niveau 4 (17 %). 34 % des interprétations formulées par les élèves ne sont ni justifiées ni exemplifiées et 66 % d'entre elles sont minimalement justifiées OU exemplifiées.

Au regard des observations formulées, **il est difficile d'identifier un effet de l'œuvre sur les niveaux atteints par les élèves en interprétation en ce qui concerne *Inconnu à adresse* et *Incendies*** : les résultats sont très similaires entre ces deux œuvres, tant en ce qui concerne la répartition des interprétations de différents niveaux au sein d'une même œuvre que les pourcentages obtenus d'une œuvre à l'autre pour chacun des niveaux.

Les résultats sont également similaires lorsqu'on compare les résultats des DI de ces deux premières œuvres avec le nombre d'interprétations qui ne sont assorties d'aucune justification ou exemplification dans le cadre des DI sur *Bleuets et abricots* (66 %) et le nombre d'interprétations minimalement justifiées OU exemplifiées (34 %). **Or, là où *Bleuets et abricots* se distingue des autres œuvres, c'est dans le faible nombre d'occurrences relevées en interprétations de niveau 4, c'est-à-dire que pour cette œuvre poétique, il est rare que les élèves justifient ET exemplifient leurs interprétations, avec pour conséquence une proportion d'interprétations justifiées OU exemplifiées (niveau 3) considérable (près de 50 %).**

Dans le cas de l'œuvre poétique, le retour au texte s'opère de manière plus systématique. **Le retour au texte en tant que geste didactique apparaît ainsi dans une proportion de 21 % dans les DI sur *Bleuets et abricots*** (par rapport à 4 % pour *Inconnu à cette adresse* et 7 % pour *Incendies*). Nous formulons différentes questions : est-ce que la complexité de l'œuvre poétique fait en sorte que les élèves atteignent moins le niveau 4? Les enseignantes acceptent-elles des réponses moins développées (moins de demandes de clarification, de demandes de repérage)? Prennent-elles elles-mêmes en charge le pointage et la citation textuelle? Le retour au texte, qui s'opère de manière plus systématique avec *Bleuets et abricots*, fait-il en sorte que les réponses sont seulement exemplifiées ou justifiées? L'analyse du retour au texte (interaction élèves) pourra éclairer cette anomalie.

Tableau 64.2. Indicateurs de réussite atteints en COMPRÉHENSION par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	LECT-COMP-2	LECT-COMP-3	E : LECT-COMP-4	Totaux (100 %)
<i>Inconnu à cette adresse</i>	42 (73.7 %)	12 (21.1 %)	3 (5.3 %)	57
<i>Incendies</i>	59 (77.6 %)	17 (22.4 %)	0 (0 %)	76
<i>Bleuets et abricots</i>	18 (75 %)	6 (25 %)	0 (0 %)	24
Totaux	119 (75.8 %)	35 (22.3 %)	3 (1.9 %)	157

Nous consignons les observations suivantes :

– Quelle que soit l'œuvre sur laquelle porte le DI, la vaste majorité des occurrences relevées en compréhension se situent au niveau 2 (entre 74 % et 78 % des réponses en compréhension de niveau 2). La répartition entre les niveaux est par ailleurs similaire d'une œuvre à l'autre (entre 21 % et 25 % pour la compréhension de niveau 3 et entre 0 % et 5 % pour la compréhension de niveau 4).

– Les DI sur ***Inconnu à cette adresse*** sont les seuls dans lesquels les élèves formulent des compréhensions de niveau 4, c'est-à-dire des réponses à la fois justifiées ET exemplifiées. Or, avec trois occurrences relevées dans l'ensemble du corpus de cet assemblage, ce résultat n'est pas significatif.

Au regard des observations formulées, **il est difficile d'identifier un effet de l'œuvre sur les niveaux atteints par les élèves en compréhension : les résultats sont très similaires d'un texte littéraire à l'autre. L'analyse orientée CAS, comme l'analyse orientée SITE, semble révéler que lorsqu'ils témoignent de leur compréhension, les élèves ne justifient ni n'exemplifient leurs réponses, la plupart du temps.**

Nous avons formulé précédemment l'hypothèse selon laquelle le consensus relativement immédiat sur lequel repose la compréhension n'implique pas de justifier ou d'exemplifier les réponses fournies pour témoigner de sa compréhension du texte. Nous avons fait ressortir quelques exemples permettant d'étayer cette hypothèse, dans les différents DI et avec différentes enseignantes :

Un exemple de compréhension de niveau 2 tiré du DI sur *Inconnu à cette adresse* dans le groupe de Colette

Colette : [...] Fait que vous souvenez-vous ce qui, comment ça s'est passé quand qu'elle a été prise? [Court silence] Vous vous en souvenez sûrement, c'est de ça dont...

EL4 : Ben, elle a cogné à la porte pis il a dit qu'il voulait pas qu'elle rentre, mais qu'elle pourrait courir de l'autre côté du parc. Pis, elle est partie à courir, mais pas assez vite fait qu'ils l'ont attrapée.

Dans cet exemple, l'élève résume les faits entourant la capture de Griselle par les S.S. Or, comme ce résumé est partagé par l'ensemble de la classe, l'élève n'a pas besoin de développer les motivations qui le poussent à affirmer ce qu'il affirme (justifier), et l'exemplification est incluse à même la

formulation de sa compréhension, car la réponse est extraite du texte. Cela renvoie à la définition retenue de la compréhension : pour expliciter sa compréhension, l'élève emploie un « discours paraphrastique qui reformule le contenu » du texte lu. (Falardeau, 2003)

Un exemple de compréhension de niveau 2 tiré du DI sur *Incendies* dans le groupe de Delphine

ELX : Nawal avait promis à Nazira qu'elle apprendrait à lire.

Delphine : Ça, c'est une autre des promesses. Elle avait promis qu'elle apprendrait à lire pis à écrire pis qu'elle reviendrait graver son nom sur la pierre.

Dans cet exemple, l'élève revient sur la promesse faite par Nawal à sa grand-mère. Il s'agit, comme dans l'exemple précédent, de démontrer sa compréhension d'un élément factuel de la pièce de théâtre : l'élève restitue ici quasi textuellement ce qu'il a lu, ce qui le dispense d'avoir à justifier sa compréhension.

Un exemple de compréhension de niveau 2 tiré du DI sur *Bleuets et abricots* dans la classe de Gabrielle

Gabrielle : Soixante-quatorze? OK, on est toujours dans la même strophe que, euh, celle que EL6 a mentionnée tantôt. Afrique, Asie, Sibérie, Océanie, Amérique... Quel est le lien? Je pense qu'on en avait un peu discuté à l'aide des parties du corps, des parties du monde de tantôt, mais, euh, quel est le lien entre l'Afrique, l'Asie, la Sibérie, l'Océanie, l'Amérique? Qu'est-ce qu'on tente de dire dans cette strophe-là?

EL4 : Ben que c'est partout dans le monde.

Ici, pour formuler sa compréhension, l'élève doit procéder à une déduction (réunir différentes réalités, les continents, sous un concept plus général, le monde) à partir de la question de l'enseignante. La justification demeure implicite parce qu'elle paraît évidente et qu'elle suscite un consensus immédiat : « c'est partout dans le monde » *parce que l'Afrique, l'Asie, l'Océanie, l'Amérique sont des continents qui forment le monde.*

Tableau 64.3. Indicateurs de réussite atteints en RÉACTION par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	LECT-RÉ-2	LECT-RÉ-3	LECT-RÉ-4	Totaux (100 %)
<i>Inconnu à cette adresse</i>	7 (36.8 %)	5 (26.3 %)	7 (36.8 %)	19
<i>Incendies</i>	1 (14.3 %)	3 (42.9 %)	3 (42.9 %)	7
<i>Bleuets et abricots</i>	4 (22.2 %)	8 (44.4 %)	6 (33.3 %)	18
Totaux	12 (27.3 %)	16 (36.4 %)	16 (36.4 %)	44

Nous consignons les observations suivantes :

– Dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* et sur *Bleuets et abricots*, les élèves produisent un nombre similaire de réactions (respectivement 19 et 18; des 19 occurrences en réaction codées dans *Inconnu à cette adresse*, 13 sont attribuables à la classe de Colette et des 18 occurrences relevées dans les DI sur *Bleuets et abricots*, 12 sont imputables à cette même classe), soit plus du double du nombre de réactions référencées dans les DI sur *Incendies* (7, dont 5 attribuables à la classe de Colette). Or, la répartition des occurrences entre les différents niveaux est plus ressemblante dans les DI sur *Incendies* et sur *Bleuets et abricots*.

– Dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, les occurrences en réaction se répartissent très équitablement entre les différents niveaux. 37 % des réactions sont assorties d’une justification ET d’une exemplification, 27 % des réactions sont justifiées OU exemplifiées et 37 % des réactions, non justifiées et non exemplifiées.

– Dans les DI sur *Incendies*, sur les 7 réactions formulées, 43 % sont justifiées ET exemplifiées, 43 % sont justifiées OU exemplifiées et 14 % ne sont ni justifiées ni exemplifiées.

– Finalement, dans les DI sur *Bleuets et abricots*, 33 % des réactions sont justifiées ET exemplifiées, 44 % sont justifiées OU exemplifiées et 22 % ne sont ni justifiées ni exemplifiées.

Au regard des observations formulées, il est **difficile d’identifier un effet de l’œuvre sur les niveaux atteints par les élèves en réaction. Considérant que 30 des 44 occurrences en réaction issues des DI sont attribuables à la classe de Colette, c’est l’effet enseignant qui semble, encore une fois, primer ici. Les explications aux minces variations observées d’une œuvre à l’autre sont à chercher plutôt de ce côté.**

Dans les DI sur *Incendies* et sur *Bleuets et abricots*, les élèves atteignent plus souvent les niveaux 3 et 4 en réaction : dans les DI sur *Incendies*, les réactions sont minimalement justifiées OU exemplifiées dans 86 % des cas alors qu’elles le sont dans 77 % des cas dans les DI sur *Bleuets et abricots*. Cela contraste légèrement avec les DI sur *Inconnu à cette adresse*, où les élèves exemplifient ou justifient leurs réactions dans une proportion de 63 %.

Tableau 64.4. Indicateurs de réussite atteints en APPRÉCIATION par œuvre (en nombre d’occurrences et en pourcentages)

	LECT-APP-4
<i>Inconnu à cette adresse</i>	4 (100 %)
<i>Incendies</i>	0 (0 %)
<i>Bleuets et abricots</i>	5 (100 %)

Comme mentionné précédemment, toutes les occurrences en appréciation ont été recensées dans la classe de Colette. Nous référons donc le lecteur à l'analyse orientée SITE pour le détail de cet élément de compétence.

Synthèse de l'analyse des compétences des élèves en lecture littéraire dans les DI par œuvre littéraire (« orientée cas »)

De manière générale, il est difficile d'identifier un effet des œuvres sur les niveaux de réussite atteints par les élèves, tous éléments de compétences confondus : les variabilités observées semblent, dans la plupart des situations, attribuables à un « effet enseignant ».

En interprétation, on n'observe pas d'effet de l'œuvre sur les niveaux atteints par les élèves en ce qui concerne *Inconnu à adresse* et *Incendies* : les résultats sont très similaires entre ces deux œuvres, tant en ce qui concerne la répartition des interprétations de différents niveaux au sein d'une même œuvre que les pourcentages obtenus d'une œuvre à l'autre pour chacun des niveaux.

***Bleuets et abricots* se distingue légèrement des autres œuvres quant au faible nombre d'occurrences relevées en interprétations de niveau 4**, c'est-à-dire que pour cette œuvre poétique, il est rare que les élèves justifient ET exemplifient leurs interprétations, avec pour conséquence une proportion d'interprétations justifiées OU exemplifiées (niveau 3) considérable (près de 50 %). À ce sujet, nous avons formulé plusieurs questions d'approfondissement auxquelles cette première analyse n'a pas permis de répondre. L'analyse du **retour au texte**, qui fera l'objet de la prochaine partie du volet élèves de l'analyse, permettra assurément d'expliquer cette anomalie.

En compréhension, on ne constate **pas d'effet de l'œuvre sur les niveaux atteints par les élèves : les résultats sont très similaires d'un texte littéraire à l'autre. L'analyse orientée CAS, comme l'analyse orientée SITE**, semble révéler que lorsqu'ils témoignent de leur compréhension, les élèves ne justifient ni n'exemplifient leurs réponses, la plupart du temps. Des exemples tirés des débats tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle le fonctionnement de la compréhension (consensus relativement immédiat) ne nécessite pas la justification ou l'exemplification aux yeux des élèves et des enseignantes de notre recherche.

En réaction, on n'observe pas non plus d'effet de l'œuvre significatif **sur les niveaux atteints par les élèves. Considérant que 30 des 44 occurrences en réaction issues des DI sont attribuables à la classe de Colette, c'est l'effet enseignant qui semble, encore une fois, primer ici.**

La situation est à l'avenant dans le cas de l'appréciation : toutes les occurrences recensées proviennent de la classe de Colette et se situent au **niveau 4**. Nous référons donc le lecteur à l'analyse orientée SITE pour le détail de cet élément de compétence.

Annexe 7. Analyse des interactions du retour au texte par les élèves dans les débats interprétatifs

Voici les **définitions des différentes interactions relevant du retour au texte**¹² **ÉLÈVES** dans les DI que nous avons retenues pour procéder au codage des données. Nous avons fait émerger ces sous-catégories de manière semi-inductive, en nous basant notamment sur les sous-catégories employées pour l'analyse volet enseignantes.

Pointage du texte par l'élève : L'élève indique un passage, une page ou une section du livre. Le pointage peut se réaliser des suites d'une demande de l'enseignant ou de la propre initiative de l'élève.

Exemple : EL06 : Euh, donc moi je suis à la page quatre-vingt-treize présentement, euh, donc ça dit : « On ne prononçait pas son nom ». C'est la concierge qui parlait. « On ne prononçait pas son nom. C'était la femme qui chante. [...]

Citation textuelle par l'élève : L'élève lit lui-même à haute voix un ou plusieurs extraits du texte. La citation peut se réaliser des suites d'une demande de l'enseignant ou de la propre initiative de l'élève.

Exemple : EL08 : Ben, je l'ai trouvé pis c'est Nawal elle dit « Pourquoi tu pleures Simon? » pis Simon « C'est comme un loup qui va venir. Il est rouge. Il a du sang dans sa bouche ». Pis il dit ça de même.

Citation de mémoire par l'élève : L'élève cite le texte de mémoire sans relire de passage textuellement.

Exemple : EL06 : Ben, je pense que c'est comme une manière pour eux d'avancer. Tsé, justement, quand la grand-mère dit à Nawal : « Va apprendre à lire pis à écrire ».

Attention : dans les DI, ces trois interactions ont fait l'objet d'un codage distinct, même lorsqu'elles se rencontrent au sein d'une même phrase ou d'une même intervention par un même élève. Elles ne sont ni « englobantes » ni « hiérarchiques ». Par exemple, il peut arriver qu'un élève pointe le texte, auquel cas nous avons codé une occurrence en pointage, et qu'immédiatement après, dans la même intervention, il cite le texte, auquel cas, nous avons codé une occurrence en citation par l'élève. Ainsi, le pointage peut être accompagné d'une citation, et vice-versa, mais les données chiffrées et la méthodologie de codage adoptée ne nous permettent pas de départager, par exemple, les moments où le pointage est assorti d'une citation et les moments où il fonctionne en solitaire. Par exemple, nous ne pourrions pas dire que l'interaction principale du retour au texte est le

¹² Dans ce document, l'expression « retour au texte » est employée en son sens générique. Il ne s'agit pas du geste didactique de retour au texte, la catégorie de codage employée dans l'analyse « volet enseignantes ». Nous parlons du retour au texte pour englober sous un même syntagme les trois interactions qui nous paraissent relever des interventions par lesquelles les élèves reviennent au texte : le pointage, la citation de mémoire et la citation textuelle. Lorsqu'il sera question du retour au texte en tant que geste didactique, nous veillerons à le préciser.

pointage (qui représente 52 % des occurrences totales des interactions du retour au texte) en tenant pour acquis que les élèves ne font **que** pointer le texte lorsqu'ils interviennent (sans le citer ou le résumer de mémoire), car il est tout à fait possible qu'un pointage soit immédiatement suivi d'une citation codée comme telle. L'inverse est aussi vrai. **Pour comparer les sous-catégories entre elles (orientation VARIABLE), il est donc impossible de se fier exclusivement aux données chiffrées; il faut en passer par une analyse de discours fine, ce à quoi nous nous sommes astreintes¹³.**

7.1. Analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI (orientée VARIABLE : TOUT LE CORPUS)

L'objectif de l'analyse orientée VARIABLE est d'établir de grands constats concernant la mobilisation des interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte pendant les DI : le pointage, la citation textuelle et la citation de mémoire. La focale est mise sur ces éléments, sans considération immédiate pour un éventuel « effet enseignant » (analyse orientée SITE) ou « effet œuvre » (analyse orientée CAS). Pour chacune des orientations, nous procédons en formulant une ou des questions qui permettent de cibler brièvement, mais précisément, les informations chiffrées que nous cherchons à recueillir en vue de l'analyse. Ces questions correspondent grosso modo aux requêtes formulées dans le logiciel NVivo pour obtenir les matrices et les tableaux reproduits ici. **Or, pour cette analyse orientée VARIABLE en particulier, les seules données chiffrées ne nous permettent pas de parvenir à des conclusions rigoureuses, pour les raisons évoquées dans l'avertissement liminaire : nous avons donc réalisé une analyse de discours portant spécifiquement sur les trois interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte et sur les gestes et interactions « miroirs » des enseignantes, c'est-à-dire le geste didactique de retour au texte et les interactions de demande de repérage, de pointage et de citation textuelle.** Ces premières analyses permettent de mieux comprendre selon quelles modalités se manifestent les interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte de même que l'alternance des échanges entre élèves et avec l'enseignante en ce qui concerne le retour au texte. Cela s'avèrera fort utile pour les analyses chiffrées subséquentes, orientées SITE et CAS.

Questions

- Quelles sont les interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte (pointage, citation textuelle et citation de mémoire) les plus fréquemment et les moins fréquemment mobilisées, toutes classes et toutes œuvres confondues?
- Comment ces interactions se manifestent-elles les unes par rapport aux autres et en lien avec les gestes et interactions miroirs des enseignantes (geste de retour au texte et interactions de citation textuelle, de pointage et de demande de repérage)?

¹³ Cela nous a permis de constater que le thème du retour au texte est particulièrement difficile à analyser isolément des autres thèmes (compétences et échanges intersubjectifs).

Le Tableau 65 à simple entrée présente la fréquence des interactions par lesquelles reviennent au texte, toutes classes et œuvres confondues, et ce, en nombre d'occurrences. En vis-à-vis, nous retrouvons la fréquence des interactions par lesquelles les enseignantes incitent les élèves à revenir au texte (demande de repérage) ou le font elles-mêmes (pointage ou citation textuelle).

Tableau 65. Fréquence des éléments des interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte (en nombre d'occurrences)

ÉLÈVES			ENSEIGNANTES			
Pointage ÉL	Citation textuelle ÉL	Citation de mémoire	Pointage	Citation textuelle	Demande de repérage	Geste de retour au texte
185	128	45	68	77	108	48

Nous consignons les observations suivantes :

– La principale interaction mobilisée par les élèves est le pointage, suivi de la citation textuelle, et, dans une moindre mesure, de la citation de mémoire; du côté des enseignantes, la demande de repérage est majoritaire, suivie de la citation textuelle et du pointage.

L'analyse de discours permet de mieux saisir la dynamique des échanges qui irriguent les interactions par lesquelles s'effectuent les retours au texte; elle permet de mieux comprendre le fonctionnement du retour au texte dans les DI et l'association de ses différentes interactions (élèves et enseignantes).

L'association des interactions entre elles

La majorité des citations textuelles sont associées à un ou plusieurs pointages. **C'est dire que la plupart du temps, lorsque les élèves citent le texte, la ou les citations sont accompagnées d'une mention de la page ou de la section du livre concernée.** L'inverse n'est pas nécessairement vrai.

Quand le pointage apparaît seul (exemple : pour identifier une page, pour formuler un problème interprétatif ou une interprétation, pour établir des liens entre différentes parties du texte), cela correspond, la plupart du temps, à des moments où l'enseignante ne demande pas à ses élèves de citer textuellement ce qui est pointé. **Autrement dit, les enseignantes n'exigent pas systématiquement des élèves de citer lorsqu'ils pointent (parfois parce qu'elles prennent elles-mêmes en charge la citation), mais lorsque les élèves citent textuellement le texte sans le pointer, elles leur demandent presque toujours d'indiquer la page ou le passage auxquels ils se réfèrent.**

Le pointage, comme la citation textuelle, peut être réalisé en autonomie par les élèves **ou des suites d'une demande de repérage de l'enseignante**, comme l'illustrent les données présentées dans le Tableau X.

La citation de mémoire est l'interaction la moins fréquente dans les DI, toutes classes et tous DI confondus. Il s'agit d'une interaction qui fonctionne presque toujours individuellement, indépendamment du pointage (même s'il arrive qu'elle soit accompagnée d'un pointage).

Premières conclusions de l'analyse des interactions du retour au texte des élèves dans le cadre des DI (« orientée variable »)

La principale interaction mobilisée par les élèves pour revenir au texte est le pointage, suivi de la citation textuelle, et, **dans une moindre mesure, de la citation de mémoire.**

La majorité des citations textuelles sont associées à un ou plusieurs pointages, mais l'inverse n'est pas nécessairement vrai. En somme, **les enseignantes n'exigent pas systématiquement des élèves de citer lorsqu'ils font référence à une partie du texte (pointage), mais que lorsque les élèves citent textuellement le texte sans le pointer, elles leur demandent presque toujours d'indiquer la page ou le passage auxquels ils font référence.**

7.2. Analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI (orientée SITE : 4 ENSEIGNANTES ET LEURS ÉLÈVES)

L'objectif de l'analyse orientée SITE est d'établir des profils de classe, toutes œuvres confondues. Cela nous permet de déterminer l'« effet enseignant » sur les trois interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte pendant les DI.

Question

– À quelle fréquence les élèves manifestent-ils les interactions du retour au texte dans chacune des classes, toutes œuvres confondues?

Le Tableau 66 présente la fréquence des trois interactions du retour au texte par les élèves dans chacune des classes, toutes œuvres confondues, et ce, en nombre d'occurrences et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage des interactions consacrées à une interaction par rapport aux autres interactions. Par exemple, dans la classe de Béatrice, 57.8 % des interactions langagières des élèves codées sous au moyen des interactions du retour au texte renvoient au pointage alors que dans 5.6 % des cas, les élèves citent l'œuvre de mémoire. Pour chaque enseignante, la première position est signalée dans le tableau en bleu foncé, la seconde en bleu pâle, la troisième en orange.

Tableau 66. Fréquence des interactions du retour au texte par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	Pointage ÉL	Citation ÉL	Citation mémoire ÉL	Totaux (100 %)
Béatrice	104 (57.8 %)	66 (36.7 %)	10 (5.6 %)	180
Colette	19 (38.8 %)	13 (26.5 %)	17 (34.7 %)	49
Delphine	38 (42.2 %)	43 (47.8 %)	9 (10 %)	90
Gabrielle	24 (61.5 %)	6 (15.4 %)	9 (23.1 %)	39
Totaux	185 (51.7 %)	128 (35.8 %)	45 (12.6 %)	358

Nous consignons les observations suivantes :

– D’abord, nous observons une grande disparité entre les groupes quant aux interactions du retour au texte : dans 3/4 classes, **le pointage est la première interaction du retour au texte** (exception : la classe de Delphine, dans laquelle la citation textuelle arrive première). La citation textuelle et la citation de mémoire apparaissent en alternance : dans 2/4 cas, la citation de mémoire est seconde, **mais avec des pourcentages tout de même plus faibles que la citation textuelle**. Avec près de 50 % des occurrences en citation textuelle au premier rang, la classe de Delphine fait grimper la moyenne de cette sous-catégorie.

– **Les élèves de Béatrice recourent davantage au texte que les élèves des autres classes** : de fait, le nombre d’occurrences codées au moyen des interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte pour la classe de Béatrice totalise 180, ce qui représente le double de la classe qui suit immédiatement celle de Béatrice avec un total de 90 occurrences, celle de Delphine. La majorité (près de 58 %) des retours au texte dans la classe de Béatrice relèvent du pointage du texte : le pourcentage obtenu pour les **citations de mémoire dans la classe de Béatrice est très faible (5.6 %)** par rapport aux pourcentages des autres interactions et relativement faible par rapport aux pourcentages obtenus par les autres enseignantes (entre 10 et 35 %). Comme la classe de Béatrice a un nombre d’occurrences significativement plus élevé en retour au texte que les classes de ses consœurs, il n’est pas étonnant que les rangs des totaux soient identiques aux siens.

– Comme pour la classe de Béatrice, la classe de Colette mobilise principalement le pointage; or, cette première modalité est suivie de très près par la citation de mémoire. **C’est dans la classe de Colette que la citation de mémoire est la plus représentée, tant du point de vue des occurrences (17) que des pourcentages (35 %)**. C’est également dans la classe de Colette que l’on observe la répartition la mieux balancée entre les différentes interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte : autrement dit, il n’y a pas de grands écarts entre les différentes interactions.

- La classe de Delphine est la seconde classe qui recourt le plus au texte (90 occurrences). **Dans la classe de Delphine, la citation textuelle est la première modalité du retour au texte**, suivie de près par le pointage; la citation de mémoire est marginale. En ce sens, la classe de Delphine s'apparente à celle de Béatrice (de forts pourcentages en citation textuelle et en pointage, mais de faibles pourcentages en citation de mémoire).
- La classe de Gabrielle est celle dans laquelle on observe le moins d'occurrences en retour au texte (39). **La vaste majorité des retours au texte dans la classe de Gabrielle s'effectue au moyen du pointage du texte**. Avec seulement 6 citations textuelles (15 %), la classe de Gabrielle est celle qui cite le moins le texte à la lettre; la citation de mémoire est davantage représentée.

Pour tenter d'expliquer les disparités entre les classes et identifier un éventuel « effet enseignant », nous nous appuierons sur les données enseignantes préalablement analysées (volet enseignantes). Plus précisément, c'est évidemment le geste de retour au texte qui nous intéressera, mais également les interactions miroirs de celles des élèves : la citation par l'enseignante et le pointage du texte par l'enseignante. Nous nous pencherons finalement sur l'interaction de demande de repérage, par laquelle une enseignante demande explicitement un retour au texte sous la forme du repérage d'extraits ou de citations, lesquelles, le cas échéant, sont pris en charge par les élèves.

Tableau 67 : Fréquence du geste retour au texte par enseignante (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	Retour au texte	Totaux des gestes (100 %)
Béatrice	26 (37,1 %)	70
Colette	8 (16 %)	50
Delphine	12 (25,5 %)	47
Gabrielle	2 (16,7 %)	12
Total	48 (26,8 %)	179

Constats généraux : « l'effet enseignant » sur le retour au texte

Béatrice et Delphine sont les deux enseignantes qui mobilisent le plus le geste didactique de retour au texte : ce geste représente 37 % de tous les gestes convoqués par Béatrice et 26 % des gestes auxquels Delphine a recours. **Notre premier constat est que la fréquence des retours au texte par les élèves (toutes interactions confondues : citation de mémoire, textuelle ou pointage) est proportionnelle à la fréquence du geste de retour au texte des enseignantes, et ce, sans exception.** Autrement dit, c'est dans les classes des enseignantes qui mobilisent le plus le geste de retour au texte que l'on voit apparaître le plus de manifestations du retour au texte chez les élèves, et inversement (rangs identiques pour les volets enseignantes et élèves : 1) Béatrice; 2) Delphine; 3) Colette et Gabrielle.

Il en est de même avec l'interaction de demande de repérage et de pointage. Béatrice procède ainsi à 35 demandes de repérage et à 32 pointages, suivie de Delphine, avec 22 demandes de repérage et 20 pointages, par Colette avec 7 demandes de repérage et 16 pointages, et finalement, par

Gabrielle avec 4 demandes de repérage et 9 pointages. **En d'autres termes, ce sont dans les classes où les enseignantes sollicitent le plus de demandes de repérage et effectuent elles-mêmes le plus de pointages que les élèves reviennent le plus au texte littéraire (au moyen du pointage et de la citation textuelle, surtout)¹⁴.**

Pour ce qui est de l'interaction « citation par l'enseignante », les résultats sont similaires chez Béatrice, Colette et Delphine, qui citent respectivement le texte à 31, 35 et 35 reprises¹⁵ : difficile, dès lors, d'établir un lien entre les citations par l'enseignante (nombre d'occurrences similaire) et les citations par les élèves (nombre d'occurrences variable d'une classe à l'autre). Gabrielle se distingue avec seulement 7 citations prises en charge.

Béatrice

La classe de Béatrice se démarque significativement des autres classes, avec 180 occurrences par lesquelles les élèves reviennent au texte. L'importance accordée au retour au texte par Béatrice a déjà été amplement commentée : l'enseignante en fait la démonstration dans ses DI (geste de retour au texte dominant, et qui surpasse même le geste d'étayage dans *Bleuets et abricots*, ce qui constitue une irrégularité; interactions nombreuses pour inciter les élèves à revenir à l'œuvre...) et elle déclare régulièrement dans les entrevues que nous avons menées avec elle que les interprétations doivent être justifiées **au moyen du texte**. Le passage qui suit, tiré du premier DI de Béatrice, relève presque d'une forme d'institutionnalisation portant sur l'importance du retour au texte :

« Béatrice : OK. Là, j'ai oublié une petite notion importante. Hier, je vous disais, **à chaque fois, il faut qu'on essaie de rattacher à des petits extraits de notre texte pour qu'on, on, on la, pour que l'affirmation soit recevable**. Fait que, essayons de, s'il vous plaît, de **trouver dans son livre, là, pour être capables de formuler la réponse un peu plus complète**. On repart de ce que EL2 vient de dire. Il est la victime de Martin parce que Martin l'a pas aidé. **Quelqu'un qui pourrait me sortir euh... un passage du texte pour corroborer tout ça?** Pis, après ça, EL2 a ajouté en disant qu'il est le bourreau de euh... le bourreau de... de Martin parce que, il l'a envoyé dans un camp de concentration. **Donc, faudrait quelque chose pour mettre**

¹⁴ L'aspect qualitatif est aussi à prendre en considération : l'analyse de discours nous permet de poser l'hypothèse selon laquelle des retours au texte par l'enseignante engagés dès le début d'un DI et répétés tout au long de l'activité pourraient être plus « efficaces ».

¹⁵ Nous observons que la citation par les enseignantes correspond à une interaction qui joue différents rôles dans les DI (par exemple : questionner, contextualiser, exemplifier, valider, etc.) et qui se manifeste dans des contextes variés. Contrairement à la demande de repérage (et possiblement au pointage par l'enseignante), la citation par l'enseignante s'inscrit moins dans l'alternance des échanges observés (demande de repérage, pointage par l'enseignante ou les élèves et citations textuelles par les ÉLÈVES) entre élèves et enseignantes pendant les DI que dans une forme de soutien « global » au développement des compétences en lecture littéraire (qui transcende différents thèmes et paraît poursuivre des objectifs divers). Cela nous porte à croire que la citation textuelle (familière pour les enseignantes et les élèves) dépasse le cadre strict de l'activité DI et relève davantage de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire en général. Cela contribuerait à expliquer pourquoi nous n'observons pas de liens directs entre la citation par l'enseignante et la citation par les élèves.

de la chair autour de ça, quelque chose qui, une preuve dans le texte qui serait irréfutable. [Silence pour laisser les élèves chercher dans leur livre.] **Quelqu'un a trouvé? »**

Dans le même sens, le tableau qui précède permet de remarquer que les élèves de Béatrice ont proportionnellement moins recours à la citation de mémoire que ceux des autres enseignantes : c'est notamment parce que Béatrice insiste pour que les élèves fournissent **des preuves précises tirées intégralement du texte, et qu'elle n'accepte pas les citations de mémoire ou les pointages approximatifs** (nous établissons d'ailleurs ici un lien avec les degrés de réussite atteints par les élèves de Béatrice en interprétation, en ce sens où le niveau 4 exige d'exemplifier, ce à quoi Béatrice donne beaucoup de poids). La fréquence et le rythme auxquels Béatrice demande des repérages en témoigne. En voici quelques exemples :

Exemple 1 :

Béatrice : **T'es-tu capable de ram, de rattacher ça à quelque** [L'élève répond avant qu'elle termine sa question.]

EL1 : Ben pas mal toutes les lettres où est-ce qu'il est méchant. Pis, il dit la censure [L'enseignante l'arrête.]/Béatrice : **Trouve-moi des passages.** »

Exemple 2 :

Béatrice : Tu reviens, ça fait deux fois que tu reviens avec l'idée de camps de concentration. **T'as trouvé ça où cette idée-là? Dans le texte?**

EL1 : Ben... Il en parle...

Béatrice : EL20? Non? EL20, tu veux...

EL4 : Ben, il en parle, il en parle...

Béatrice : **Il en parle où?**

EL11 : La page soixante-quinze.

Béatrice : **La page soixante-quinze.**

Exemple 3 :

Béatrice : La quatrième lettre, **elle commence à la page vingt-neuf. Peut-être que tu peux essayer de trouver le passage.** Pis, EL6?

L'analyse de discours nous amène à considérer que dans le cas de Béatrice, les demandes de repérage et les répétitions nombreuses permettent à l'enseignante de suivre le fil des échanges : Béatrice affirme à quelques reprises dans les entrevues qu'elle craint de perdre l'attention des élèves et, dans les DI, qu'elle se sent elle-même un peu perdue parce que les interventions se succèdent rapidement. Se raccrocher au texte lui donne de l'assurance parce qu'il s'agit pour elle d'un terrain connu, mais, dans l'excès, cela peut aussi devenir une béquille pour elle, **de même qu'un facteur de désintérêt pour les élèves, qui se voient régulièrement interrompus dans leur processus interprétatif sous prétexte de devoir appuyer tout ce qu'ils disent au moyen du texte.**

Colette

Chez Colette, l'interaction de citation par l'enseignante est largement dominante (elle cite deux fois plus qu'elle ne pointe et cinq fois plus qu'elle ne demande aux élèves de repérer des passages du texte). En contrepartie, ses élèves citent beaucoup moins textuellement que les élèves de Béatrice et de Delphine, comme l'illustre le tableau qui précède. Cela vient nuancer les observations avancées dans les paragraphes qui précèdent, selon lesquelles plus les enseignantes reviennent au texte (gestes ou interactions), plus les élèves reviennent à l'œuvre eux aussi (ou autrement dit : l'importance accordée par les enseignantes au retour au texte dans leurs gestes et leurs interactions se répercute proportionnellement chez les élèves).

La prépondérance de la citation chez Colette semble relever davantage d'un style personnel (Colette se définit comme une amoureuse de littérature et des mots, elle aime faire la lecture à ses élèves, pour leur permettre de « respirer », dit-elle, de s'imprégner du texte) : en revanche, elle n'exige pas de ses élèves qu'ils reviennent systématiquement au texte pour appuyer leurs propos, comme peut le faire Béatrice, par exemple. **Colette est également une enseignante d'expérience dont le style est plus souple. En témoigne notamment** le pourcentage de citation de mémoire (par les élèves), qui est beaucoup plus élevé que dans les autres classes. Les élèves reviennent au texte davantage de manière autonome, comme l'illustre le passage qui suit. Dans le DI sur *Incendies*, l'enseignante demande un volontaire pour faire la lecture à haute voix de la « Lettre au fils », qui clôt la pièce. C'est alors qu'un élève suggère de faire une lecture « popcorn », c'est-à-dire une lecture à la chaîne où les élèves se partagent entre eux la parole :

EL10 : « Je t'ai cherché partout » EL2. [Rires] OK. « Je t'ai cherché partout. Là-bas, ici, n'importe où. Je t'ai cherché sous la pluie. Je t'ai cherché au soleil. Au fond des bois. Au creux des vallées. En haut des montagnes. Dans les villes les plus sombres. Dans les rues les plus sombres. Je t'ai cherché au sud, au nord, à l'est, à l'ouest. Je t'ai cherché en creusant sous la terre pour y enterrer mes amis morts. Je t'ai cherché en regardant le ciel, je t'ai cherché au milieu des nuées d'oiseaux » EL21. /EL21 : « Car tu es un oiseau. Est qu'y-a-t-il de plus beau qu'un oiseau. Qu'un oiseau plein d'une inflation solaire? Qu'un oiseau seul au milieu des tempêtes. Pourtant aux confins du jour son étrange destin? À l'instant, tu étais l'horreur. À l'instant tu es devenu le bonheur. Horreur et bonheur. Le silence dans ma gorge. Tu doutes? Laisse-moi te dire. Tu t'es levé. Et tu as sorti ce petit nez de clown. Et ma mémoire a explosé. Ne tremble pas. Ne prends pas froid. » EL20/Colette : Page cent-vingt-huit. Ce sont des mots. /EL20 : « Ce sont des mots anciens qui viennent du plus loin de mes souvenirs. Des mots que je t'ai si souvent murmurés. Dans ma cellule. Je te racontais ton père. Je te racontais son visage. Je te racontais ma promesse faite au jour de ta naissance. Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours. Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours sans savoir qu'au même instant, nous étions toi et moi dans notre défaite ». EL16/EL16 : « Puisque je te haïssais de toute mon âme. Mais là où il y a de l'amour, il ne peut y avoir de haine. Et pour préserver l'amour, aveuglément, j'ai choisi de me taire. Une louve défend toujours ses petits. Tu as devant toi Jeanne et Simon. Tous deux tes frère et sœur. Et puisque tu es né de l'amour, ils sont frère et sœur de l'amour ». EL2. /EL2 : « Écoute. Cette lettre, je l'écris avec la fraîcheur du soir. Elle t'apprendra que la femme qui chante était ta mère. Peut-être que toi aussi te tairas-tu. Alors, sois patient. Je parle au fils, car je ne parle pas au bourreau. Sois patient. Au-delà du silence. Il y a le bonheur d'être ensemble. Rien n'est plus beau que d'être ensemble. Car telles étaient les dernières paroles de ton père. Ta mère ».

C'est également dans la classe de Colette que les interactions sont le mieux réparties entre elles, c'est-à-dire que les élèves varient leur façon de revenir à l'œuvre littéraire : par pointage, par citation textuelle et par citation de mémoire dans des proportions très similaires. Dans le cas des autres enseignantes, les écarts sont plus grands d'une sous-catégorie à l'autre. L'hypothèse formulée selon laquelle **une grande variété d'objets, de gestes et d'interactions mobilisés par l'enseignante se traduit par une grande variété de compétences mobilisées et d'interactions langagières chez les élèves – dans ce cas, des interactions de retour au texte diversifiées** – semble continuer de se confirmer.

Delphine

Nous avons investigué davantage afin de déterminer pourquoi, dans la classe de Delphine, l'interaction de pointage n'arrive pas première comme c'est le cas dans les autres classes. Les résultats sont peu révélateurs en ce qui a trait à un éventuel « effet enseignant » (« anomalie » non significative à la suite de l'analyse de discours). Aucune anomalie ne vient distinguer la classe de Delphine par rapport aux autres enseignantes, chez lesquelles se révèlent des particularités.

Gabrielle

À l'inverse de la classe de Béatrice, la classe de Gabrielle se démarque quant à elle par un faible nombre d'occurrences des interactions de retour au texte : qui plus est, la vaste majorité des retours au texte dans la classe de Gabrielle s'effectue au moyen du pointage du texte, qui représente 61,5 % des interactions de retour au texte de cette classe (voir Tableau 1). Contrairement aux autres classes, la plupart des pointages (18/24) se présentent seuls, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas associés à une citation. **Cela peut notamment s'expliquer par le fait que la moitié des pointages totaux (environ 12/24) se manifestent dans les amorces des élèves ou dans les questions qu'ils formulent sur une thématique ou un problème interprétatif n'ayant pas été abordé précédemment.**

Par ailleurs, l'analyse de l'alternance des échanges dans la classe de Gabrielle permet de constater que, différemment des autres enseignantes, **celle-ci se laisse « guider » par ses élèves pendant les DI** (cela nous paraît congruent avec le fait que Gabrielle mobilise presque exclusivement le geste d'étayage dans l'ensemble de ses DI) : **alors que les autres enseignantes reviennent au texte pour inciter leurs élèves à le faire également, Gabrielle revient pour sa part au texte quand ses élèves l'y entraînent.**

De fait, les citations, pointages et demandes de repérage de Gabrielle interviennent presque tous des suites d'une interaction de retour au texte par un élève. Gabrielle s'appuie sur les pointages des élèves et elle les complète à l'occasion en proposant elle-même une citation textuelle (plutôt que de les inviter à repérer un passage, comme le font Béatrice ou Delphine, par exemple). En somme, elle demande rarement aux élèves de retourner dans leur livre, voire de repérer une page ou un passage et, quand elle le fait, c'est principalement pour pouvoir relancer le débat à partir d'une amorce ou d'une question formulée par un élève.

Synthèse de l'analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI par classe (« orientée site »)

La fréquence des retours au texte par les élèves (toutes interactions confondues : citation de mémoire, textuelle ou pointage) **est proportionnelle à la fréquence du geste de retour au texte des enseignantes et leurs interactions de demande de repérage et de pointage, et ce, sans exception. En d'autres termes, ce sont dans les classes où les enseignantes sollicitent le plus de demandes de repérage et effectuent elles-mêmes le plus de pointage que les élèves reviennent le plus au texte littéraire.**

La classe de Béatrice se distingue significativement des autres classes avec un nombre d'occurrences très élevé des interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte. Il semble que cela soit lié directement à l'importance marquée qu'accorde Béatrice au retour au texte dans les DI (geste didactique), et à son insistance pour que les élèves reviennent au texte pour justifier la majeure partie de leurs interventions.

Pour la classe de Colette, on remarque que l'enseignante cite beaucoup le texte à la lettre, possiblement par inclination personnelle, mais que cela ne se répercute pas directement chez ses élèves, qui adoptent quant à eux une variété d'interactions pour revenir à l'œuvre littéraire. Cela peut être attribuable, entre autres choses, au fait que Colette adopte un style plus souple dans sa manière de mener les DI : en témoigne notamment le pourcentage de citation de mémoire (par les élèves), qui est beaucoup plus élevé dans la classe de cette enseignante que dans les autres classes.

Dans la classe de Delphine, on n'observe pas d'« anomalie » significative. Les résultats de Delphine suivent les résultats généraux. Une analyse avec un plus grand nombre de sites nous aurait probablement permis de déterminer qu'elle se situe dans la « moyenne ».

Finalement, dans la classe de Gabrielle, on recense un nombre moins grand d'interactions de retour au texte de la part des élèves. Il en est de même pour le geste de retour au texte de l'enseignante et pour ses interactions de demande de repérage, de pointage et de citation. **Nos analyses nous poussent à considérer que ce sont les élèves de Gabrielle qui, en retournant au texte de manière relativement autonome, et généralement pour formuler un problème interprétatif (amorce, relance), conduisent l'enseignante à y retourner elle aussi, ou à faire du pouce sur l'intervention d'un élève.**

7.3. Analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI (orientée CAS : ŒUVRES)

Question

– À quelle fréquence les élèves manifestent-ils les interactions du retour au texte pour chacune des œuvres, toutes classes confondues?

Le Tableau 68 présente la fréquence des trois interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte pour chacune des œuvres, toutes classes confondues, et ce, en nombre d'occurrences et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage des interactions consacrées à une modalité par rapport aux autres interactions. Par exemple, la citation textuelle représente près de 45 % de toutes les interactions codées en retour au texte dans les cadre des DI sur *Bleuets et abricots*.

Tableau 68. Fréquence des interactions du retour au texte par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	Pointage ÉL	Citation ÉL	Citation mémoire ÉL	Totaux (100 %)
<i>Inconnu à cette adresse</i>	60 (52.2 %)	35 (30.4 %)	20 (17.4 %)	115
<i>Incendies</i>	41 (56.2 %)	17 (23.3 %)	15 (20.5 %)	73
<i>Bleuets et abricots</i>	84 (49.4 %)	76 (44.7 %)	10 (5.9 %)	170
Totaux	185 (51.7 %)	128 (35.8 %)	45 (12.6 %)	358

Nous consignons les observations suivantes :

– C'est dans *Bleuets et abricots* que nous dénombrons le plus d'occurrences des interactions du retour au texte, toutes catégories confondues. C'est dans *Incendies* que nous en comptabilisons le moins (plus de deux fois moins d'interactions, ce qui est non négligeable).

– Le pointage est la modalité du retour au texte la plus fréquente, peu importe l'œuvre à l'étude, lors des DI. La citation textuelle apparaît en deuxième position dans tous les cas, suivie de la citation de mémoire, qui est significativement moins fréquente que les autres interactions (seulement 12,6 % de représentation). **Or, malgré ces rangs identiques d'une œuvre à l'autre, la fréquence et la proportion des interactions du retour au texte varient en fonction des œuvres, particulièrement en ce qui concerne *Bleuets et abricots* et l'interaction de citation textuelle (entre 17 et 76 occurrences selon les cas).**

– Dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* et *Incendies*, le retour au texte est réparti de manière similaire entre les différentes interactions : autour de 50 % des interventions relèvent du pointage, 25 % de la citation textuelle et 20 % de la citation mémorielle (avec les associations possibles que l'on connaît, entre pointage et citation textuelle). Le pointage représente également environ 50 % des interventions dans le DI sur *Bleuets et abricots*. **La principale différence intervient entre la citation textuelle et la citation de mémoire dans les DI sur cette même œuvre : de fait, dans les DI sur *Bleuets et abricots*, la citation textuelle est massivement dominante (45 %) par rapport à la citation de mémoire (6 %), éclipant cette dernière presque totalement.**

C'est dans les DI sur *Bleuets et abricots* que le retour au texte en tant que geste didactique est le plus représenté. On l'y retrouve dans une proportion de 21 %. Le total d'interactions langagières des enseignantes associées au retour au texte est également significativement plus élevé que dans les autres DI : 124 interactions des enseignantes, au total, concernent la demande de repérage, le pointage ou la citation. Plusieurs éléments d'explication viennent étayer cette première observation. Comme nous l'avons déjà mentionné, il apparaît que l'œuvre poétique engage les élèves et les enseignantes à revenir davantage au texte. De même, le DI sur *Bleuets et abricots* est, pour toutes les classes sauf une dans

l'assemblage B (Colette), le troisième et dernier DI mis en œuvre. Il est plausible que les élèves aient intégré la nécessité du retour au texte dans le cadre d'une activité comme le DI.

L'analyse « volet élèves » permet néanmoins de constater que dans le cas de la poésie, **la citation textuelle est largement privilégiée à la citation de mémoire, possiblement parce que le texte est plus difficile à résumer ou à synthétiser en ses mots.**

Là où l'analyse de cette orientation se complexifie, c'est lorsqu'on constate que le retour au texte en tant que geste didactique apparaît dans une proportion de **3 % dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* et de 7 % dans les DI sur *Incendies* (alors que les élèves reviennent beaucoup plus au texte dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, toutes interactions confondues). Autrement dit, dans les DI sur *Incendies*, le retour au texte comme geste didactique est doublement représenté par rapport aux DI sur *Inconnu à cette adresse*, mais c'est l'inverse qui se produit lorsqu'on observe les interactions langagières des élèves (75 contre 115 interactions recensées). C'est donc dire que la nature des échanges pendant les DI n'est pas exclusivement imputable à l'enseignante qui les mène, mais que l'œuvre (et les élèves) peut aussi jouer un rôle déterminant.**

Voyons ce qu'il en est du côté des **interactions de citation par l'enseignante, de pointage et de demande de repérage dans le cadre des DI sur ces deux œuvres.** Dans les DI sur *Incendies*, on collige **67 occurrences de pointage, de citation et de demande de repérage, alors qu'on en dénombre 51 dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*.** Le nombre d'interactions langagières des élèves plus élevé dans *Inconnu à cette adresse* ne peut donc pas non plus s'expliquer par des interactions langagières des enseignantes qui iraient en ce sens, même si la différence est moins marquée que pour les gestes didactiques. On identifie ainsi un possible « **effet œuvre** », **alors que les résultats des enseignantes n'influencent visiblement pas directement les résultats des élèves, c'est même plutôt l'inverse.** En effet, nous avons souligné dans l'analyse orientée SITE que les interactions des élèves suivaient à peu près proportionnellement les gestes et les interactions des enseignantes (autrement dit, plus les enseignantes reviennent au texte, plus les élèves le font également). Or, c'était sans tenir compte des œuvres et de leur possible incidence.

Pourquoi les élèves reviennent-ils plus au texte dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* et beaucoup moins dans *Incendies*, alors que les gestes et les interactions que mobilisent les enseignantes ne les y poussent pas directement? La réponse ne semble pas être à chercher uniquement dans les DI (bien que le croisement entre les différents thèmes de l'analyse « volet élèves » s'avèrera peut-être éclairant), mais également dans les entrevues menées avec les enseignantes où elles nous parlent de l'engagement affectif et axiologique des élèves par rapport à *Inconnu à cette adresse* (voir ressources subjectives et analyse à venir des échanges intersubjectifs), du caractère plus polarisant de l'œuvre (élèves motivés à faire la démonstration de la recevabilité de leurs interprétations à leurs pairs), de l'enthousiasme lié au fait qu'il s'agit du premier DI mis en pratique (3 classes/4) et de la plus grande facilité d'accès au texte (découpage en lettres, par exemple), notamment.

Synthèse de l'analyse des interactions du retour au texte des élèves dans les DI par œuvre (« orientée cas »)

Sans grande surprise, c'est dans les DI sur *Bleuets et abricots* que nous dénombrons le plus d'occurrences des interactions du retour au texte, toutes catégories confondues. C'était également le cas pour le geste didactique de retour au texte et pour les interactions de pointage, de citation et de demande de repérage par les enseignantes.

Dans les DI, le retour au texte est réparti de manière similaire entre les différentes interactions : **la principale différence intervient entre la citation textuelle et la citation de mémoire dans les DI sur *Bleuets et abricots***. Dans les DI sur cette œuvre, la citation textuelle est massivement dominante (45 %) par rapport à la citation de mémoire (6 %), éclipsant cette dernière presque totalement, possiblement parce que le texte est plus difficile à résumer ou à synthétiser en ses mots.

Finalement, dans les DI sur *Incendies*, le retour au texte comme geste didactique est doublement représenté par rapport aux DI sur *Inconnu à cette adresse*, mais c'est l'inverse qui se produit lorsqu'on observe les interactions langagières des élèves (75 contre 115 interactions recensées). **Autrement dit, on observe que les élèves reviennent plus au texte dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* et beaucoup moins dans *Incendies*, alors que les gestes et les interactions que mobilisent les enseignantes ne les y poussent pas directement et semblent même aller en sens contraire**. Suivant les commentaires des enseignantes recueillis avant et après les DI, nous attribuons notamment cette situation à l'engagement affectif et axiologique des élèves par rapport à *Inconnu à cette adresse* et au caractère plus polarisant de l'œuvre, qui fait que les élèves sont motivés à faire la démonstration de la recevabilité de leurs interprétations à leurs pairs.

Annexe 8. Analyse des échanges intersubjectifs entre les élèves dans les débats interprétatifs

Voici les **définitions des différentes interactions relevant des échanges intersubjectifs entre les ÉLÈVES** pendant les DI que nous avons retenues pour procéder au codage des données. Nous avons fait émerger ces sous-catégories de manière semi-inductive, en nous basant notamment sur les sous-catégories employées pour l'analyse volet enseignantes.

Expression d'une convergence : L'élève exprime de façon explicite son accord avec les propos émis par un ou des pairs ou par l'enseignante. Sans s'y limiter, l'élève peut dire qu'il est en accord avec l'interprétation formulée dans une intervention précédente, que son interprétation s'inspire de ce qui a été dit avant ou qu'elle s'inscrit dans la lignée de ce que l'autre a évoqué.

Exemple : EL11 : Je suis tout à fait d'accord avec ce qu'il vient de dire [Rires partagés].

Expression d'une divergence : L'élève exprime de façon explicite son désaccord avec les propos émis par un ou des pairs ou par l'enseignante. Sans s'y limiter, l'élève peut dire qu'il est en désaccord avec l'interprétation formulée dans une intervention précédente, que son interprétation s'oppose à ce qui a été dit précédemment ou qu'elle s'en distingue; il peut manifester une interprétation ou une compréhension contrastée.

Exemple : EL9 : Ben, justement, peut-être que EL18 s'est trompé pis que c'est pas le point de vue des Amérindiens. C'est le point de vue des colons. Tsé, au début, ils marchent. Quand ils sont arrivés, ils ont pas tout de suite commencé à faire un génocide pis tuer tout le monde, là. Je pense que c'est... Ils ont pris une entente avec eux. Après, c'est « La chasse ».

Demande de clarification par l'élève : L'élève demande à ses pairs ou à l'enseignante des précisions, des explications, lesquelles peuvent porter sur le texte littéraire, sur l'activité du DI (son fonctionnement, l'évaluation, etc.) ou sur tout autre propos tenu par ses pairs ou par l'enseignante.

Exemple : ENS2 : EL12, EL11? Bon, EL18. On va y aller avec EL18, il est prêt à briser la glace. /EL18 : Quand on parle d'une strophe, est-ce que c'est juste dire une strophe pis dire quelque chose à propos de la strophe? /ENS2 : Oui. Qu'est-ce que tu comprends de la strophe? /EL18 : Ben, j'ai remarqué qu'à une certaine partie... Une strophe, c'est bien comme des petits paragraphes? /ENS2 : Ouin. Des petits paragraphes.

Amorce par l'élève : L'élève amorce une discussion sur la lecture du texte, une thématique ou un problème interprétatif qui n'a pas été abordé précédemment. On peut considérer l'amorce comme une forme de mise en marche du processus interprétatif. Elle porte sur un « élément décisif tiré du texte ou étant passé inaperçu dans les échanges en amont ». L'amorce se caractérise aussi par le fait qu'elle entraîne une « trainée d'interventions » (Chabanne, 2008, p. 247). 3 sèmes de cette interaction : nouveau, décisif et qui entraîne un enchaînement d'interventions. L'amorce par un élève peut se réaliser des suites d'une demande de l'enseignant ou de la propre initiative de l'élève.

Exemple : ENS6 : [...] Bon. OK, qui c'est qui veut commencer là? Est-ce que j'ai un volontaire, une volontaire? Quelqu'un pour briser la glace? Oui, merci [dit sur un ton de soulagement en s'adressant à EL7]. /EL07 : Pensez-vous que Max se venge?

Relance par l'élève : L'élève interroge ses pairs et/ou l'enseignante au sujet d'une thématique ou d'un problème interprétatif déjà lancé ou amorcé.

Exemple : ENS7 : OK. EL18? /EL18 : Euh, tout à l'heure vous avez posé une question... /ENS7 : Oui. /EL18 : Et vous avez demandé si vous pensez que Nihad était plus une victime ou un bourreau. /ENS7 : Oui. /EL18 : Et moi, en fait, je crois qu'il serait, qu'en fait, le fait que sa mère l'ait, l'ait, euh, l'ait laissé on va dire, a fait de lui comme, il est devenu une victime à cause de ça et le fait qu'il soit devenu une victime a fait de lui genre un bourreau. Parce que comme il était victime de l'abandon de sa mère, peut-être il subissait comme un genre de manque et c'est ça qui a fait de lui quelqu'un de, de froid et méchant.

8.1. Analyse des échanges intersubjectifs entre les élèves dans les DI (orientée VARIABLE : TOUT LE CORPUS)

L'objectif de l'analyse orientée VARIABLE est d'établir de grands constats concernant la mobilisation des interactions des échanges intersubjectifs pendant les DI : expression d'une convergence ou d'une divergence, demande de clarification, amorce ou relance par l'élève. La focale est mise sur ces éléments, sans considération immédiate pour un éventuel « effet enseignant » (analyse orientée SITE) ou « effet œuvre » (analyse orientée CAS). Pour chacune des orientations, nous procédons en formulant une ou des questions qui permettent de cibler brièvement, mais précisément, les informations chiffrées que nous cherchons à recueillir en vue de l'analyse. Ces questions correspondent grosso modo aux requêtes formulées dans le logiciel NVivo pour obtenir les matrices et les tableaux reproduits ici.

Question

– Quelles sont les interactions des échanges intersubjectifs les plus fréquemment et les moins fréquemment mobilisés toutes classes et toutes œuvres confondues?

Le Tableau 69 à simple entrée présente la fréquence des interactions des échanges intersubjectifs, toutes classes et œuvres confondues, et ce, en nombre d'occurrences. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage de couverture d'une interaction par rapport aux autres interactions des échanges intersubjectifs. Par exemple, l'expression d'une convergence représente 38,5 % de toutes les interactions codées dans la catégorie des échanges intersubjectifs. Au-dessous, nous retrouvons la fréquence des interactions miroirs des enseignantes : la recherche de convergence-divergence, la demande de clarification, l'amorce et la relance.

Tableau 69. Fréquence des éléments des interactions par lesquelles les élèves reviennent au texte (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

ÉLÈVES				
Expression d'une convergence	Expression d'une divergence	Demande de clarification ÉL	Amorce ÉL	Relance ÉL
94 (38,5 %)	53 (21,7 %)	65 (26,6 %)	25 (10,3 %)	7 (2,9 %)
ENSEIGNANTES				
Recherche conv.-div.		Demande de clarification	Amorce	Relance
175 (3,9 %)		709 (15,8 %)	140 (3,1 %)	710 (15,8 %)

Nous consignons les observations suivantes :

– La principale interaction mobilisée par les élèves est **l'expression d'une convergence**, suivie de la demande de clarification, de l'expression d'une divergence, de l'amorce, et, dans une moindre mesure, de la relance. **Cette dernière interaction semble relever davantage du travail des enseignantes pendant le DI.**

– Les amorces, tout comme les relances, semblent principalement prises en charge par les enseignantes.

Synthèse de l'analyse des interactions des échanges intersubjectifs dans les DI (« orientée variable »)

Certaines enseignantes ont présenté, au début de leurs DI, des formules toutes faites pour que les élèves expriment respectueusement leur accord ou leur désaccord. Il est donc plausible que les élèves, en exprimant la convergence ou la divergence, tentent de répondre aux attentes des enseignantes. La recherche de convergence ou de divergence semble notamment permettre aux élèves à tisser des liens à l'oral, au fil des échanges, entre les différentes interventions, les leurs et celles d'un ou de plusieurs pairs¹⁶. Notons que les élèves expriment près de deux fois plus souvent une **convergence qu'une divergence**.

¹⁶ Une analyse plus fine de cette interaction montre que chez les enseignantes, la recherche de convergences ou de divergences semble être une manière de clore les échanges autour d'un problème interprétatif en effectuant la synthèse rapide des interprétations auprès de l'ensemble de la classe, ou de tisser des liens entre les interventions des élèves (narration du DI servant leur propre compréhension et celle des élèves), à l'image de ce qui a été montré en formation. Dans le même sens, la recherche de convergence ou de divergence peut servir à confirmer la recevabilité des interprétations formulées pendant les DI, à les évaluer, ou encore à trancher parmi les interprétations évoquées (par exemple, on passe au vote dans la classe de Béatrice, de Colette et de Gabrielle). À plusieurs occasions, la recherche de convergence ou de divergence apparaît lorsque l'enseignante cherche

Les élèves **amorcent** et relancent peu : il s'agit d'interactions qui semblent demeurer l'apanage des enseignantes, qui ont choisi de mener elles-mêmes la discussion, ce qui peut s'expliquer notamment par le fait qu'il s'agit pour elles d'une activité nouvelle, en cours d'appropriation, et donc sur laquelle il est plus facile de garder la mainmise plutôt que de se laisser aller à improviser sur la base d'amorces ou de relances qui seraient prises en charge par les élèves. **La présence d'amorces formulées par les élèves peut être expliquée notamment par la manière de mener les DI d'une enseignante en particulier, Gabrielle, à qui l'on doit 21 des 25 occurrences pour cette sous-catégorie** : Gabrielle demande systématiquement aux élèves de prendre en charge la formulation des problèmes interprétatifs (souvent préparés en amont). L'analyse orientée SITE nous éclairera sur cette question. La relance d'un problème interprétatif par les élèves demeure très minoritaire.

Quant à la **demande de clarification**, bien que seconde, elle nous apparaît peu représentée chez les élèves : 65 occurrences dans tout le corpus, cela semble peu. Plus souvent qu'autrement, **les élèves formulent des demandes de clarification en interrogeant l'enseignante directement, et la demande de clarification est liée autant** à la formulation de réponses par les élèves en compréhension qu'en interprétation. Dans une forte proportion, les demandes portent sur le texte littéraire à l'étude (par exemple, le sens ou les significations possibles d'un passage spécifique et les motivations des personnages). Les élèves expriment des incompréhensions et des interrogations par rapport à un aspect du texte qu'ils peinent à élucider, parfois à cause d'un manque de connaissances. Ils demandent ainsi l'aide de l'enseignante pour élucider les questions qui les habitent. **De ce fait, il arrive que les élèves relancent le DI en formulant une demande de clarification.**

Exemple 1 :

EL21 : Pourquoi elle allaite juste d'un sein [l'élève fait référence ici à la page couverture d'*Incendies*]?

ENS3 : Ben, d'habitude, j'allait un sein à la fois.

EL18 : Ah ouin? Ça pisse-tu de même pour vrai?

ENS3 : OK. Question personnelle. Oui. Oui, oui. Tu peux pas prendre ta douche, oublie ça. Oui, oui. Tu fais du beurre. Bon, elle allaite. Pis qu'est-ce que je peux dire? Regardez le personnage.

La demande de clarification sert aussi aux élèves à interroger les propos de leurs pairs. Ainsi, ils reformulent parfois les réponses des autres à l'interrogative (par exemple, BEADI22EL9 : « Fait que ce que tu es en train de me dire c'est que quand les abricots vont tous mourir, les bleuets vont repousser? ») ou posent des questions relatives aux interprétations d'autrui, fort probablement pour s'assurer de les comprendre.

à connaître la réponse d'un élève en particulier sur une question spécifique; en cela, elle permet aussi de faire ressortir la diversité interprétative au sein de la classe. Il peut également s'agir d'une manière de formuler simplement des questions sur le texte littéraire pour amener les élèves à s'exprimer ou à prendre position.

De plus, de nombreuses demandes de clarification des élèves concernent les questions et les demandes de leur enseignante : les élèves viennent valider les attentes de leur enseignante en soumettant à leur tour des questions encore plus spécifiques. Ils manifestent par là le souci de répondre « correctement », de faire ce qui leur est demandé. Ils peuvent aussi demander de se faire rappeler le dernier problème interprétatif posé.

Exemple :

Colette : OK. Donc, c'est intéressant. On est déjà rendu à la fin du livre. Donc, toi tu penses que l'attitude de, de Martin... Martin, il avait pas le choix. Vous souvenez-vous ce qui s'est passé exactement? Comment ça s'est passé?

EL16 : De?

Colette : Euh... Cette sc... Cette scène-là.

EL16 : La scène du spectacle?

Colette : Ouin. Ben la scène où, justement, euh... euh... on sait que Griselle va être faite prisonnière.

À retenir : les interactions qui relèvent du conflit des interprétations (expression d'une convergence ou d'une divergence et demande de clarification) sont plus fréquentes que celles qui relèvent du questionnement ou de la problématisation du texte (amorce et relance)

8.2. Analyse des échanges intersubjectifs entre les élèves dans les DI (orientée SITE : 4 ENSEIGNANTES ET LEURS ÉLÈVES)

L'objectif de l'analyse orientée SITE est d'établir des profils de classe, toutes œuvres confondues. Cela nous permet de déterminer l'« effet enseignant » sur les interactions qui concernent les échanges intersubjectifs pendant les DI.

Question

– À quelle fréquence les élèves manifestent-ils les interactions des échanges intersubjectifs dans chacune des classes, toutes œuvres confondues?

Le Tableau 70 présente la fréquence des interactions des échanges intersubjectifs dans chacune des classes, toutes œuvres confondues, et ce, en nombre d'occurrences et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage des interactions consacrées à une interaction par rapport aux autres interactions. Par exemple, dans la classe de Béatrice, 52 % des interactions langagières des élèves codées au moyen des interactions des échanges intersubjectifs concernent l'expression d'une convergence. Pour chaque enseignante, la première position est signalée dans le tableau en bleu foncé, la seconde en bleu pâle, la troisième en orange.

Tableau 70. Fréquence des interactions des échanges intersubjectifs par classe (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	Expression d'une convergence	Expression d'une divergence	Demande de clarification ÉL	Amorce ÉL	Relance ÉL	Totaux (100 %)
Béatrice	38 (52,1 %)	10 (13,7 %)	19 (26 %)	1 (1,4 %)	5 (6,9 %)	73
Colette	20 (30,8 %)	17 (26,2 %)	25 (38,5 %)	3 (4,6 %)	0 (0 %)	65
Delphine	20 (34,5 %)	20 (34,5 %)	17 (29,3 %)	0 (0 %)	1 (1,7 %)	58
Gabrielle	16 (33,3 %)	6 (12,5 %)	4 (8,3 %)	21 (43,8 %)	1 (2,1 %)	48
Totaux	94 (38,5 %)	53 (21,7 %)	65 (26,6 %)	25 (10,3 %)	7 (2,9 %)	244

Nous consignons les observations suivantes :

– D’abord, nous observons une relative disparité entre les groupes quant aux interactions des échanges intersubjectifs : dans 2/4 classes, **l’expression d’une convergence arrive première ou ex aequo avec l’expression d’une divergence** (dans la classe de Delphine). Dans la classe de Colette, c’est la demande de clarification qui arrive première (elle est deuxième dans 2/4 classes) alors que **dans la classe de Gabrielle, c’est l’amorce par l’élève**. L’expression d’une divergence occupe dans 3/4 classes la troisième position. Les groupes de Béatrice et de Gabrielle sont ceux dans lesquels s’observent tous les types d’échanges, mais ce constat nous paraît non significatif considérant que cette distinction repose dans les deux cas sur la seule intervention d’un élève (en amorce ou en relance).

– **Les élèves de Béatrice recourent davantage à l’expression d’une convergence que les autres élèves (plus de 50 % par rapport à des proportions pour cette interaction qui sont similaires et proches de la moyenne pour les autres classes, c’est-à-dire entre 30 et 35 %)**. En comparaison, ce sont eux, après les élèves de la classe de Gabrielle, **qui expriment le moins la divergence**. Ils demandent des clarifications dans une proportion proche de la moyenne des groupes. Finalement, la présence d’amorces dans cette classe est marginale. On y dénombre toutefois 5 relances, dont 3 sont attribuables à un seul élève (EL9), qui est très impliqué dans les DI¹⁷.

– **La classe de Colette se distingue par une proportion élevée de demandes de clarification de la part des élèves**. Or, il s’agit de l’enseignante qui formule le moins de demandes de clarification à ses élèves (77 demandes par rapport à 124 pour Béatrice, 159 pour Delphine et 113 pour Gabrielle).

¹⁷ Exemple : ENS2 : Bon. Quelque chose à ajouter par rapport à cette question-là? Est-ce qu’on a fait le tour? Vous allez être capable de répondre à cette question-là si je vous la pose durant les prochains cours? Ce que ça symbolise les deux mouvements! Oui, ça va? / EL9 : On n’a pas tant parlé du deuxième par exemple. / ENS2 : Comment? / EL9 : On n’a pas tant parlé du deuxième. / ENS2 : Du Deuxième mouvement. Allons, parlons-en de « La réserve ». / EL9 : Ben, j’ai rien à dire, j’ai juste dit ça comme ça.

Les élèves de Colette expriment légèrement plus fréquemment la convergence que la divergence, mais l'écart demeure peu considérable. Les amorces sont marginales et les relances sont absentes.

– Dans la **classe de Delphine**, l'expression d'une convergence et l'expression d'une divergence arrivent ex aequo. La proportion des demandes de clarification est proche de la moyenne des groupes. Les amorces sont absentes et les relances, marginales.

– Finalement, **la classe de Gabrielle se distingue par un grand nombre d'amorces prises en charge par les élèves (21 amorces sur un total de 25 sont attribuables à cette classe). Dans le groupe de Gabrielle comme dans le groupe de Béatrice, l'expression de la convergence domine fortement par rapport à l'expression de la divergence.** Finalement, dans cette classe, **les demandes de clarification sont peu représentées par rapport aux autres classes.**

L'expression de la convergence est la plus marquée dans le groupe de Béatrice : elle représente un peu plus de 52 % des échanges intersubjectifs de ce groupe, **mais il s'agit d'un « effet élève »**. Ce cas particulier peut s'expliquer en partie par l'engagement soutenu d'EL9 dans les trois débats et par le fait qu'il s'attribue un rôle de coanimateur du DI (il tente d'amorcer ou de relancer le DI, de faire parler ses pairs, notamment en leur demandant leur aide pour répondre, il établit des liens avec le propos des autres pour formuler ses réponses ou se fait le porte-parole d'un groupe d'élèves avec lequel il a travaillé, etc.). Sur les 38 occurrences de l'expression d'une convergence recensées pour cette classe, une quinzaine viennent directement de lui (donc presque la moitié) et sur les 10 occurrences de l'expression d'une divergence, plus de la moitié l'implique. C'est dire qu'il est très réactif aux propos des autres (de l'enseignante comme des élèves) et que ses propres propos font aussi réagir : l'expression de la convergence semble un moyen pour lui de réfléchir à partir de ce qui a été dit : se rallier à l'interprétation d'autrui semble lui permettre de l'évaluer. Comme il intervient fréquemment au cours de trois débats, prend part aux échanges dès qu'ils sont ouverts et formule souvent des réponses longues (Béatrice le cible d'ailleurs souvent pour qu'il prenne la parole), et comme il manifeste une attitude fanfaronne et inclusive à l'égard de ses pairs, il apparaît avoir une influence importante sur le cours des débats. Par exemple, il incite le groupe « à voter » dans le DI sur *Inconnu à cette adresse* (avant que l'enseignante ne reprenne elle-même cette pratique dans ce DI et dans celui sur *Bleuets et abricots*).

Exemple :

ENS2 : Il y a un mystère, il a pas de mystère. Euh... Donc! On essaie de conclure sur cette question. Finalement, est-ce qu'on a une, est-ce que c'est une nouvelle ou c'est pas une nouvelle?

EL9 : On va faire un vote à main levée.

EL2 : Ouais. On fait un vote à main levée.

EL9 : Est-ce que c'est une nouvelle? Levez la main. [Il lève lui-même la main.]

Certains étudiants : [Ils formulent une affirmation qui ressemble à : moi, je suis neutre.]

ENS2 : Vous être neutres. Vous êtes pas capables de trancher entre les deux?

Certains étudiants : Oui.

Les classes de Béatrice et Delphine, où les élèves expriment le plus de convergence et de divergence (48 occurrences dans la classe de Béatrice et 40 occurrences dans la classe de Delphine), sont aussi celles où les enseignantes cherchent le plus la convergence et la divergence (27 occurrences pour Béatrice et 20 occurrences pour Delphine; les données varient entre 10 occurrences et 27 occurrences pour les quatre enseignantes concernées). **Les résultats de la classe de Colette nous amènent toutefois à être prudents avant d'identifier un quelconque « effet enseignant » ou une interaction directe entre la recherche de convergence et de divergence par les enseignantes et l'expression de convergence et de divergence par les élèves** : en effet, les élèves de Colette manifestent presque autant de convergence et de divergence (37 occurrences) que ceux de Delphine, alors que Colette est l'enseignante qui cherche le moins le consensus et le dissensus parmi les quatre enseignantes (10 occurrences) (voir tableau croisement échanges_ENS/EL).

Le groupe de **Colette compte davantage de demandes de clarification que les autres groupes (38,5 % des échanges intersubjectifs)**. Deux occurrences portent sur le film *Incendies* et deux occurrences portent sur d'autres œuvres littéraires : il s'agit de thèmes qui ne sont pas discutées dans les autres classes. Colette est l'enseignante **qui enseigne le plus de savoirs disciplinaires et généraux**. Piste d'interprétation : le lien de confiance entre les élèves et Colette et la souplesse de l'enseignante leur permet de poser leur questions. De fait, lorsqu'ils lui demandent des précisions, les élèves obtiennent des réponses de la part de Colette ce qui peut les encourager à continuer (contrairement à Béatrice, par exemple, qui fait mine de ne pas connaître les réponses aux questions de ses élèves).

L'expression de la divergence est également plus fréquente dans le groupe de Colette que dans les autres groupes, exception faite de la classe de Delphine.

La classe de Delphine se distingue par l'expression de la divergence, qui est plus marquée dans ce groupe que dans les autres classes, mais des 20 occurrences, **16 concernent le DI sur *Inconnu à cette adresse* (effet œuvre combiné à l'effet enseignante)**. Pendant ce DI, Delphine formule de nombreuses demandes de clarification (63 occurrences vingt de plus que Béatrice et Colette pour ce même débat). Celles-ci, ainsi que les relances et les reformulations de l'enseignante, semblent avoir encouragé les élèves à exprimer une divergence si l'on se fie à l'enchaînement des échanges.

Exemple :

DI1_ENS5 : Que c'était un petit peu dangereux! Fait que ce que EL26 disait tantôt. Elle est allée là pour le théâtre. C'est ça qui l'intéressait à la base. [recherche conv/div] Donc toi, est-ce que tu penses que ça rien à voir avec l'engagement, ça rien à voir avec le... le... « je veux me battre contre les Allemands ». [Demande de clarification]

DI1_ENS5_EL26 : Non je pense pas, parce que ils disent que c'est dangereux, pis elle fait juste dire qu'elle veut pas nuire à son succès. Fait que je pense pas qu'elle parle de... des nazis, ou qu'elle est juive et qu'elle est fière, là. Elle le dit juste sur la scène, une fois qu'elle est rendue là pis que... elle veut dire qu'elle est juive là, mais elle va pas là pour ça.

DI1_ENS5 : OK.

DI1_ENS5_EL26 : J'pense.

DI1_ENS5_EL31 : Bien, j’pense moi aussi, là.
 DI1_ENS5 : Donc vous êtes d’accord là-dessus. Tout le monde! Ah! [recherche conv/div]
 DI1_ENS5_élèves ensemble : Ouais. [CONV]
 DI1_ENS5_EL15 : Bien moi je suis pas d’accord là. [DIV]
 DI1_ENS5 : Tu penses pas toi? [demande clarification]
 DI1_ENS5_EL15 : bien la même chose qu’elle [il vise EL26 du menton].
 DI1_ENS5 : Ouais, c’est ça. Est pas révolutionnaire, elle est juste...
 DI1_ENS5_EL15 : Bien tsé, [DI1_ENS5 dit « elle veut faire du théâtre »] ça peut provoquer une révolution parce que tu cries devant tout le monde que t’es pas comme les autres, mais... Elle allait là pour faire son théâtre.
 DI1_ENS5 : C’était ça, son but.
 DI1_ENS5_EL15 : Ouais.

La classe de Gabrielle réalise peu d’échanges intersubjectifs comparativement aux autres groupes. Or, cette enseignante est celle qui enseigne presque exclusivement l’interprétation, au moyen presque exclusif du geste d’étayage. Comme les analyses précédentes l’ont montré, la diversification des gestes semble avoir un effet sur la diversification, ou dans ce cas-ci, l’homogénéité des types d’interaction des élèves.

L’amorce est cependant la modalité dominante dans ce groupe (près de 44 % des échanges intersubjectifs). Cela s’explique par le *modus operandi* de l’enseignante dans ses DI. Si dans le premier DI qu’elle réalise (*Incendies*) Gabrielle incite seulement les élèves à lancer des questions d’amorce vers la fin du débat, dans les deux suivants, elle le fait tout au long des échanges. Ces deux débats sont ponctués de distributions de la parole, qui servent à encourager les élèves, interpellés ou volontaires, à soumettre un nouveau problème à la classe : « As-tu une question, ELX? », « ELX, choisis-nous une question que tu vas nous poser. » ou « Prochaine question »; « Qui nous pose une question? » Par exemple, dès le début du DI sur *Bleuets et abricot*, Gabrielle exprime son intention de s’effacer et de laisser ses élèves ouvrir les échanges eux-mêmes : « Donc, euh, comparativement aux autres, j’aimerais ça vous laisser faire ça comme des grands. Euh, je vais lancer la première question à moins qu’il y ait des volontaires pour débiter. Sinon, je peux le faire puis ce sera, ben, une question, plusieurs interprétations et ensuite de ça une autre question et plusieurs interprétations, etcétéra, etcétéra ».

Synthèse de l’analyse des interactions des échanges intersubjectifs dans les DI par classe (« orientée site »)

L’expression de la convergence est la plus marquée dans le groupe de Béatrice : elle représente un peu plus de 52 % des échanges intersubjectifs de ce groupe, **mais il s’agit principalement d’un « effet élève ».**

Chez Béatrice et Delphine, on observe que la recherche de convergences et de divergences par l’enseignante semble inciter les élèves à exprimer la convergence et la divergence; or, cette observation est nuancée par les résultats de la classe de Colette, où les élèves expriment la convergence et la divergence alors que l’enseignante les y encourage peu.

Le nombre d'occurrences en demandes de clarification dans la **classe de Colette** peut être associé en partie à l'ouverture de l'enseignante et à l'enseignement de savoirs disciplinaires et généraux auquel elle se livre.

Dans le cas de Delphine, les demandes de clarification de l'enseignante semblent être liées à la plus grande présence d'expression de divergences chez les élèves.

Les élèves de Gabrielle réalisent peu d'échanges intersubjectifs, exception faite de l'amorce, qui est la modalité dominante dans ce groupe. Nous expliquons cette « anomalie » par ce qui nous paraît être les revers d'une même médaille : l'enseignante affirme vouloir laisser plus d'autonomie à ses élèves (qui prennent en charge l'amorce); en contrepartie, elle les guide très minimalement (peu d'interactions, de gestes et d'objets enseignés), et les échanges entre élèves sont homogènes.

8.3. Analyse des échanges intersubjectifs entre les élèves dans les DI (orientée CAS : ŒUVRES)

Question

– À quelle fréquence les élèves manifestent-ils les interactions des échanges intersubjectifs pour chacune des œuvres, toutes classes confondues?

Le Tableau 71 présente la fréquence des trois interactions des échanges intersubjectifs pour chacune des œuvres, toutes classes confondues, et ce, en nombre d'occurrences et en pourcentages. Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage des interactions consacrées à une modalité par rapport aux autres interactions. Pour chaque œuvre, la première position est signalée dans le tableau en bleu foncé, la seconde en bleu pâle, la troisième en orange.

Tableau 71. Fréquence des interactions des échanges intersubjectifs par œuvre (en nombre d'occurrences et en pourcentages)

	Expression d'une convergence	Expression d'une divergence	Demande de clarification	Amorce ÉL	Relance ÉL	Totaux (100 %)
<i>Inconnu à cette adresse</i>	58 (43,6 %)	34 (25,6 %)	23 (17,3 %)	14 (10,5 %)	4 (3 %)	133
<i>Incendies</i>	21 (36,8 %)	10 (17,5 %)	21 (36,8 %)	3 (5,3 %)	2 (3,5 %)	57
<i>Bleuets et abricots</i>	15 (27,8 %)	9 (16,7 %)	21 (38,9 %)	8 (14,8 %)	1 (1,9 %)	54
Totaux	94	53	65	25	7	244

Nous consignons les observations suivantes :

– Ce sont les DI sur *Inconnu à cette adresse* qui suscitent le plus d'échanges intersubjectifs, soit plus du double d'échanges (133) par rapport aux DI sur *Incendies* (57) et sur *Bleuets et abricots* (54), qui ont un nombre d'occurrences presque identique.

– Le rang des échanges intersubjectifs est variable en fonction des œuvres faisant l'objet des DI : l'expression d'une convergence arrive première dans les DI de 2/3 œuvres, de même que la demande de clarification (dans le cas des DI sur *Incendies*, la demande de clarification est ex aequo avec l'expression d'une convergence). L'expression d'une divergence est moins représentée : elle arrive deuxième dans 1/3 DI (*Incendies*) et troisième dans 2/3 DI. Les amorces et les relances apparaissent dans des proportions moindres.

– ***Inconnu à cette adresse* est le DI où l'on observe le plus d'amorces de la part des élèves; or, comme mentionné précédemment, ces amorces sont essentiellement attribuables à une enseignante, Gabrielle. Il n'y a donc pas lieu ici d'identifier un « effet œuvre », d'autant plus que les élèves de Gabrielle formulent presque autant d'amorces dans le DI sur *Inconnu à cette adresse* que dans celui sur *Bleuets et abricots*.** L'expression de la convergence domine dans ce DI. 23 demandes de clarification ont lieu dans les DI sur cette œuvre, ce qui est similaire au nombre d'occurrences des DI sur les autres œuvres, mais comme il y a plus d'échanges intersubjectifs dans ce DI, le pourcentage pour cette sous-catégorie est moins significatif.

– Dans les DI sur *Incendies*, l'expression de la convergence se manifeste le même nombre de fois que la demande de clarification.

– **C'est dans les DI sur *Bleuets et abricots* que le pourcentage en demande de clarification est le plus élevé, suivi de près par les DI sur *Incendies*.**

Peu d'effets de l'œuvre sont identifiables en ce qui concerne les interactions des échanges intersubjectifs.

Le nombre significativement plus élevé d'occurrences des interactions des échanges intersubjectifs dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* peut s'expliquer de plusieurs façons. Rappelons en premier lieu qu'*Inconnu à cette adresse* est également le DI dans lequel on observe le plus grand nombre d'occurrences d'éléments de la compétence et que l'analyse du retour au texte a montré que dans les DI sur cette œuvre, les élèves reviennent au texte alors même que les interactions des enseignantes ne les y incitent pas directement. Il semble que la dualité que présente le récit (observable jusque dans la forme épistolaire), les questions sur les personnages qui ont principalement orienté les DI (bourreau ou victime, par exemple) engagent les élèves à s'investir davantage dans les échanges, particulièrement en exprimant la convergence et la divergence¹⁸. Par ailleurs, il est important de signaler que les DI sur *Inconnu à cette adresse*, dans la plupart des cas, sont plus longs, et parfois même beaucoup plus

¹⁸ **Pistes d'interprétation (anticipe sur l'analyse RESSOURCES) :** *Inconnu à cette adresse* correspond à l'œuvre qui a donné lieu aux DI où les élèves ont le plus mobilisé leurs ressources axiologiques et éthiques (plus particulièrement dans les classes de Colette, Delphine et Gabrielle). La classe de Delphine se distingue avec 36 occ. de ressources axiologiques et éthiques, soit 11 occ. de plus que les deux autres classes identifiées (voir document Pistes INT. pour un exemple de cette observation SITE).

longs que les autres DI : l'engouement des élèves et des enseignantes à propos de cette œuvre de même que la motivation associée au fait qu'il s'agit, dans 3/4 cas, du premier DI mis en œuvre sont des éléments d'explication.

Deux enseignantes sur quatre (Colette et Delphine) recherchent davantage la convergence et la divergence dans les DI sur cette œuvre que dans ceux sur les deux autres textes, et une autre (Béatrice¹⁹) le fait de manière marquée dans tous les débats, sans compter que EL9 le fait lui-même avec elle. De manière non distincte, l'expression d'une convergence et d'une divergence, sont plus fréquentes dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* (92 occurrences) et moins fréquentes dans les DI sur *Bleuets et abricots* (24 occurrences). Ces deux interactions représentent 31 occurrences dans les DI sur *Incendies*. La proportion de ces interactions est donc plus de trois fois plus forte dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* que dans les DI sur chacune des autres œuvres.

Bleuets et abricots et Incendies se distinguent par un pourcentage plus important en demandes de clarification (bien que le nombre absolu pour cette sous-catégorie soit presque identique pour chacun des DI). La complexité inhérente à ces deux œuvres (pour des raisons distinctes qui ont déjà été évoquées dans d'autres chapitres de l'analyse) peut expliquer que les élèves aient davantage besoin de précisions.

Synthèse de l'analyse des interactions des échanges intersubjectifs dans les DI par œuvre (« orientée cas »)

À priori, on observe peu d'effets des œuvres sur les modalités des interactions des échanges intersubjectifs.

Là où l'effet de l'œuvre peut s'observer, c'est notamment en ce qui concerne le **nombre d'occurrences significativement plus élevé en échanges intersubjectifs (toutes catégories confondues) dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*.**

¹⁹ Dans le débat qu'elle mène sur *Bleuets et abricots*, Béatrice cherche encore plus la convergence et la divergence qu'elle ne le fait dans les autres débats (11 occ. contre 8 occ. pour *Inconnu à cette adresse* et 8 occ. pour *Incendies*), et, pourtant, ses élèves expriment moins de consensus et de dissensus que dans les autres DI.

Annexe 9. Interprétation des données analysées (débat interprétatif et entrevues)

Jusqu'à ce jour, le DI n'avait été étudié en profondeur dans aucun pays francophone au secondaire. Nous avons postulé que l'observation et l'analyse des DI menés par huit enseignantes au 2^e cycle dans différents contextes scolaires permettrait de décrire les caractéristiques communes aux 23 DI observés, de formaliser les connaissances sur ce genre d'activité au secondaire et au Québec, mais aussi de comprendre les variations liées aux enseignantes et aux 3 œuvres choisies en commun. Les résultats obtenus ont permis d'atteindre ces trois objectifs.

9.1. Le débat interprétatif : contribution aux connaissances sur cette activité scolaire au secondaire québécois

Dans cette première partie, nous colligeons les résultats transversaux et convergents, issus de l'analyse des 23 DI et des entrevues (pré et post) avec les enseignantes, et ce, toutes classes et œuvres confondues. Nous répondons aux questions suivantes : quelles sont les compétences en lecture littéraire enseignées? Comment les enseignantes mènent-elles les DI? Comment interagissent leurs élèves pendant l'activité?

9.1.2. Quelles sont les compétences en lecture enseignées dans les DI?

Le débat interprétatif porte principalement, mais non exclusivement sur l'interprétation.

- **L'interprétation : la compétence centrale et transversale à tous les DI**

Comme attendu, l'interprétation est l'objet enseigné très majoritairement, mais non exclusivement dans les DI (91,3 % de représentativité dans l'ensemble des DI). L'interprétation est la compétence majoritairement travaillée par toutes les enseignantes, toutes œuvres confondues, dans les 23 DI du corpus. Dans près de la moitié des DI, il s'agit de la seule compétence enseignée, ce qui est non négligeable.

Or, l'interprétation n'est pas toujours l'unique compétence enseignée dans le DI. De fait, dans 7/23 DI, en plus de l'interprétation, l'on observe une autre compétence enseignée : 5 incluent la réaction et 2 la compréhension. Dans 4 DI, 3 ou 4 compétences, incluant l'interprétation, sont enseignées.

- **La réaction est plus présente que la compréhension**

La **réaction** est observée dans 9/23 DI et la **compréhension** dans 6/23 DI. De plus, le pourcentage du nombre de mots consacrés à la compréhension est généralement inférieur à celui consacré à la réaction.

- Pendant les DI, la réaction est davantage travaillée que la compréhension, ce qui peut surprendre. La compréhension est souvent travaillée en amont du DI, dans les activités préparatoires. De plus la réaction semble chevillée aux questions axiologiques et éthiques fortes soulevées par les œuvres.

- **L'appréciation est presque absente**

Elle se manifeste dans seulement 2/23 DI, celui de Béatrice sur *Inconnu à cette adresse* et celui de Colette sur *Bleuets et abricots*.

- Comme attendu, toutes les enseignantes enseignent l'interprétation dans tous les DI. Dans près de la moitié d'entre eux, les enseignantes travaillent exclusivement l'interprétation. Dans l'autre moitié des DI, les enseignantes travaillent principalement l'interprétation, mais aussi la réaction et la compréhension.
- Le DI porte essentiellement sur la verbalisation et la confrontation des interprétations. Nous constatons, au regard de ces résultats, qu'un changement ponctuel d'objet enseigné ne fait pas sortir de l'activité de débat interprétatif. Comme nous l'avons postulé théoriquement, le **DI apparaît comme un genre hybride, en ce sens qu'il permet d'articuler plusieurs compétences en lecture** (CII.P.6).
- De nature argumentative, l'appréciation de l'œuvre a peu de place dans le DI qui vise principalement à dégager des significations. L'interprétation, la compréhension et la réaction reposent sur la justification, alors que l'appréciation s'appuie l'argumentation. Ces éléments mènent à confirmer que **le DI est un genre de débat justificatif, ce qui le distingue du débat argumentatif**.

9.1.2. Comment les enseignantes mènent-elles les DI?

Quels sont les gestes didactiques qui informent les pratiques du DI? À l'intérieur des gestes, quelles sont les interactions fines entre les enseignantes et les élèves qui soutiennent le développement des compétences en lecture littéraire?

A. Quels sont les principaux gestes didactiques qui informent les pratiques des enseignantes pendant les DI?

Les gestes didactiques, tous DI confondus, sont convoqués dans cet ordre du plus fréquent au moins fréquent : 1) étayage du processus interprétatif, 2) retour au texte, 3) enseignement de savoirs et d'habiletés, 4) effacement, 5) validation/invalidation des interprétations, 6) aménagement de l'aire interprétative, 7) appréciation du DI, 8) institutionnalisation.

- **L'étayage : le geste central et transversal**

Le geste d'**étayage** correspond à 70,5 % de tous les gestes convoqués dans les DI. Ce geste est mobilisé par toutes les enseignantes avec toutes les œuvres. La définition de ce geste est très large par rapport à celle des autres gestes, ce qui contribue à sa transversalité. Il est informé, par ordre d'importance, par les interactions suivantes : distribution de la parole, demande de clarification, relance et répétition des propos des élèves.

- **Retour au texte : un geste fréquent qui va croissant**

Le geste de retour au texte est le deuxième en fréquence après l'étayage. Il apparaît comme un geste structurant du DI, mais avec des variations d'une enseignante à l'autre et d'une œuvre à l'autre. Il va croissant, de façon marquée, entre les premiers et les derniers DI.

- **Enseignement de savoirs et d'habiletés**

Il occupe la troisième position des gestes les plus fréquemment convoqués. Il est le geste dans lequel s'observe un effet œuvre significatif (voir partie 3 de la présente annexe).

→ **Ces trois gestes principaux semblent être caractéristiques du genre DI.**

- **L'effacement : un geste qui s'estompe au fil des DI**

Le geste d'**effacement** est plus représenté dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* qui ont, chez la plupart des enseignantes, été menés en premier. Ce geste tend à s'estomper au fil des DI, possiblement sous l'influence des chercheuses. Dans les entrevues post des premiers DI, les enseignantes disaient se retenir de parler. Les chercheuses les ont encouragées à ne pas se censurer.

- **La validation/invalidation des interprétations**

Postulé comme un mécanisme central du DI, le geste de validation et d'invalidation des interprétations des élèves est peu fréquemment observé. Pour comprendre comment fonctionne la validation/invalidation des interprétations, il convient d'analyser les DI selon une focale plus petite, celle des interactions langagières. La validation intervient de façon plus ponctuelle et plus fréquente sous la forme d'énoncés courts, ce que notre définition du geste ne permet pas d'observer.

Ce geste va croissant (par rapport aux autres gestes) dans les DI. De peu représenté dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, il l'est davantage dans les DI sur *Incendies* et encore plus dans les DI sur *Bleuets et abricots*. Il gagne à être analysé en relation avec le geste de retour au texte, qui augmente de manière encore plus marquée. Nous croyons en effet que les enseignantes usent tantôt de l'un tantôt de l'autre (certaines usent uniquement de l'un ou de l'autre), mais avec une intention similaire, celle de valider ou d'invalides des interprétations. Comme les deux gestes vont croissants d'un débat à l'autre, nous faisons l'hypothèse d'une progression des enseignantes en ce qui concerne la clarification des interprétations qui sont recevables et de celles qui ne le sont pas.

- La diminution du geste d'effacement dans les DI sur *Incendies* et sur *Bleuets et abricots* est aussi corrélée à l'augmentation des gestes de validation/invalidation des interprétations et de retour au texte.
- Les enseignantes semblent gagner de l'aisance d'un DI à l'autre et elles se permettent davantage d'intervenir pour valider ou invalider les interprétations de façon explicite et implicite, en pointant le texte par exemple.

- **Gestes introductifs et conclusifs**

Ayant émergé lors du codage, les gestes d'**aménagement de l'aire interprétative** et d'**appréciation du DI** comptent respectivement pour 2,7 % et 0,1 % dans l'ensemble des DI. Ils constituent toujours les parties liminaires de la séance. L'aménagement de l'aire interprétative est un geste introductif, alors que l'appréciation du DI est un geste conclusif. Ces gestes sont ritualisés chez deux enseignantes.

- **L'absence d'institutionnalisation**

Aucune occurrence de **l'institutionnalisation** n'est observée. Ce résultat converge avec ceux obtenus dans le cadre de deux projets de recherche actuels en didactique de la littérature, le GRAFELIT en Suisse et le TALC en France. Construit théoriquement par l'équipe genevoise de Schneuwly, ce geste a été identifié dans des unités temporelles plus larges, comme la séquence didactique. Il est plausible qu'il n'apparaisse pas à l'échelle de la séance de DI, mais en amont ou en aval. Le choix de l'unité temporelle analysée détermine donc en partie la pertinence d'un geste, en tant que catégorie d'analyse et non en tant qu'intention didactique, dans le contexte particulier de chaque recherche.

B. Étude des scénarios : moment d'apparition privilégié de certains gestes

Comme illustré dans l'Annexe 3, **aucun schème dominant ne se dégage de l'enchaînement des gestes didactiques**. L'analyse séquentielle (scénarios) montre en effet que la variation prime la régularité. L'étude des scénarios permet d'observer certaines régularités quant aux moments d'apparitions de gestes en particulier.

- **Introduction et clôture du DI**

L'aménagement de l'aire interprétative apparaît dans 12/23 DI (6/8 enseignantes), toujours dans les premières minutes de l'activité. C'est un geste introductif relativement ritualisé.

L'appréciation du DI apparaît une seule fois, dans le DI de Anne sur *Inconnu à cette adresse* et à l'initiative de la chercheuse. C'est donc dire que dans 22/23 DI, il n'y a pas de conclusion formelle à l'activité, qui se termine sur une interprétation au moment où la cloche sonne.

→ La phase introductive est relativement ritualisée alors que la clôture formelle de l'activité est absente. On pourrait également s'attendre à retrouver le geste d'institutionnalisation à la fin des DI, mais ce n'est pas le cas.

- **Gestes pour lancer le DI et sur lesquels il se termine : l'étayage, mais encore?**

Ultra dominant par l'empan, le rang et la représentativité, l'étayage apparaît tout au long des DI. Si on exclut l'aménagement de l'aire interprétative, il s'agit du premier geste observé dans plus de la moitié des DI.

→ Si on exclut l'aménagement de l'aire interprétative, les **gestes privilégiés pour lancer les DI** sont l'étayage (14/23), l'enseignement de savoirs et d'habiletés (7/23) et le retour au texte (2/23). Dans 18/23 DI, l'étayage est également le dernier geste observé.

- **Le geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés**

Il apparaît dans 13 DI différents et dans **10/13 cas, c'est dans la première moitié de l'activité**. Dans la plupart de ces cas, l'enseignement de savoirs et d'habiletés est lié à la **contextualisation**. Les savoirs mis de l'avant, contextuels ou génériques, pourraient avoir pour but d'orienter le DI.

→ **L'enseignement de savoirs et d'habiletés** apparaît souvent dans la première moitié du DI en lien avec la contextualisation, alors que la **validation/invalidation des interprétations** est mobilisée plutôt dans la **seconde moitié** (8/12).

- **Le retour au texte**

Dans 16 DI, le retour au texte apparaît **en alternance avec l'étayage**, avec des empan plus faibles que ce dernier, mais à plusieurs reprises, tout au long du DI. Il sert à valider/invalidier implicitement les interprétations dans les phases délibératives du DI.

Dans 5 DI, le **retour au texte** endosse un rôle de lanceur de la discussion plutôt que de validation/invalidation des interprétations. Dans ce cas, il s'inscrit dans la phase spéculative des DI.

→ Le retour au texte est un geste itératif, qui apparaît en alternance avec l'étayage : dans le trois quarts des cas, il signale une phase conclusive ou délibérative, dans le quart restant, il indique une phase spéculative.

C. Quelles sont les interactions transversales aux pratiques des enseignantes pendant les DI?

L'analyse des interactions langagières est de loin la plus complexe, du fait de leur nombre et de leur transversalité dans tout le corpus. Elle est menée de façon exhaustive dans l'Annexe 4. Ici, nous reprenons la synthèse des résultats de l'interprétation des interactions dans tous les DI. La plupart des 27 types d'interactions langagières sont présents dans plusieurs gestes et relatifs à plusieurs compétences : les interactions les plus fréquentes sont relativement transversales et semblent donc constitutives du genre du DI. Nous présentons les résultats de l'analyse des interactions les plus fréquentes dans l'étaillage.

- **Qu'est-ce qu'étailler le DI? Une analyse des interactions langagières des enseignantes dans le geste didactique d'étaillage**

Plus de 76 % des interactions codées se trouve dans le geste d'étaillage, qui est dominant dans tout le corpus. L'étaillage du DI relève en premier lieu de l'organisation des échanges (distribution de la parole) et du questionnement sur le texte (amorces d'une nouvelle question, relance sur une question déjà posée). En second lieu, l'étaillage consiste à demander aux élèves d'explicitier leurs propos (demande de clarification, répétition, reformulation, valorisation de la parole). En troisième lieu, l'étaillage repose sur la confrontation des interprétations et de la compréhension.

→ **Le questionnement, l'explicitation et la gestion de la diversité interprétative sont donc les manifestations langagières centrales de l'étaillage durant les DI.**

- **Le questionnement**

Il repose sur deux interactions principales : l'amorce (l'enseignante formule un nouveau problème interprétatif) et la relance (elle reformule une question déjà posée). Respectivement au 1^{er} et au 5^e rang, ces interactions permettent aux enseignantes d'orienter et de faire progresser le DI. La distinction théorique entre amorce et relance est productive, car l'amorce marque **des moments à visée spéculative**, c'est-à-dire des moments consacrés à l'exploration de la pluralité des significations pendant lesquels les enseignantes accueillent toutes les hypothèses interprétatives des élèves. La relance signale plutôt un approfondissement d'une question déjà posée.

- **L'explicitation de leurs propos par les élèves**

Les interactions des enseignantes qui reprennent la parole des élèves sont essentielles dans l'étaillage. La demande de clarification est plus fréquente que la reformulation et la répétition par l'enseignante elle-même. Autrement dit, les enseignantes encouragent les élèves à reformuler eux-mêmes leurs propos, et ce, pour les quatre compétences travaillées. Il s'agit donc d'un mécanisme central de l'étaillage, qui porte sur la

communication orale dans les DI. Il pourrait avoir un impact positif sur le développement de la capacité des élèves à justifier oralement leurs propos, dont les enseignantes témoignent dans les entrevues post.

- **La recherche de convergences et de divergences entre pairs**

Elle est significativement plus présente dans l'étayage que dans les autres gestes. Tel que postulé théoriquement, le DI consiste à orchestrer le conflit des interprétations. Elle est aussi majoritairement, mais non exclusivement, observée lors de la coconstruction des interprétations, puisqu'elle apparaît également en lien avec la compréhension et la réaction. **La recherche de convergence**, avec la validation des interprétations, **indique les moments à visée délibérative**, c'est-à-dire les moments où la classe détermine la recevabilité des interprétations²⁰.

→ L'analyse des interactions langagières qui informent le geste d'étayage confirme donc l'hypothèse théorique selon laquelle **le DI comporte des moments à visée spéculative et d'autres à visée délibérative**. Notre apport consiste à décrire les interactions langagières spécifiques à travers lesquelles ils se construisent.

- **Les interactions dominantes en fonction des compétences enseignées**

Les interactions langagières dominantes varient aussi en fonction des compétences enseignées (compréhension, interprétation, réaction, appréciation).

Pour la compréhension et la réaction, la valorisation de la parole des élèves (donc la prise de parole, mais pas la teneur des propos) est relativement plus fréquente, alors que **pour l'interprétation, c'est la validation des propos** (les interprétations proposées) qui est plus significative.

La **distinction théorique entre comprendre et interpréter** pose que la compréhension ferait l'objet d'un consensus implicite alors que l'interprétation nécessite un accord intersubjectif. Concernant la compréhension, nous observons que le consensus relativement immédiat sur

²⁰ Une analyse plus fine de cette interaction montre que chez les enseignantes, la recherche de convergences ou de divergences semble être une manière de clore les échanges autour d'un problème interprétatif en effectuant la synthèse rapide des interprétations auprès de l'ensemble de la classe, ou de tisser des liens entre les interventions des élèves, à l'image de ce qui a été montré en formation. Dans le même sens, la recherche de convergences ou de divergences peut servir à confirmer la recevabilité des interprétations formulées pendant les DI, à les évaluer, ou encore à trancher parmi les interprétations évoquées (par exemple, on passe au vote dans la classe de Béatrice, de Colette et de Gabrielle). À plusieurs occasions, la recherche de convergences ou de divergences apparaît lorsque l'enseignante cherche à connaître la réponse d'un élève en particulier sur une question spécifique; en cela, elle permet aussi de faire ressortir la diversité interprétative au sein de la classe. Il peut également s'agir d'une manière de formuler simplement des questions sur le texte littéraire pour amener les élèves à s'exprimer ou à prendre position.

lequel elle repose n'implique pas de justifier ou d'exemplifier les réponses fournies (76 % des réponses en compréhension ne sont ni justifiées ni exemplifiées). À l'oral, du moins, la compréhension semble se passer de justification ou d'exemplification, contrairement à l'interprétation.

L'appréciation repose plus que les autres compétences sur l'enseignement de savoirs disciplinaires, ce qui converge avec les programmes selon lesquels l'appréciation critique doit être justifiée à l'aide de critères de valeur partagés et de savoirs reconnus.

- **La faible part des savoirs disciplinaires interroge**

En ce qui concerne spécifiquement la compétence à interpréter, les savoirs disciplinaires convoqués pour valider les interprétations représentent moins de 1 % des interactions (résultat similaire pour les liens intertextuels : 1.6 %).

Les interprétations ne sont pas validées grâce à l'enseignement de connaissances disciplinaires, ce qui n'est pas en continuité avec les recommandations des chercheurs.

Dans le geste d'enseignement des savoirs, les habiletés transversales et les savoirs généraux sur le monde (l'expérience quotidienne) priment les savoirs disciplinaires en langue et littérature.

Les savoirs et habiletés sont manifestes au début du débat (geste d'aménagement de l'aire interprétative).

- **La complexité du retour au texte**

Le retour au texte se traduit spécifiquement par des demandes de repérage, des citations et le pointage des pages par les enseignantes. Il sert à corriger les propos fautifs des élèves (régulation) en compréhension et en lien avec l'enseignement de la langue (ex. : expliquer le lexique). Mais la citation du texte peut avoir d'autres fonctions comme celle d'amorcer la discussion (susciter des questionnements), de prendre une pause réflexive, ou de développer la sensibilité esthétique (écoute active, attention aux images et sonorités, par exemple).

- **Le processus d'évaluation de la recevabilité des interprétations est très complexe**

Le geste de validation/invalidation des interprétations est peu fréquent et repose massivement sur le pointage du texte. Par contre, comme postulé, les interactions permettant de valider explicitement les interprétations sont très fréquentes dans le geste d'étayage et elles sont toujours positives. Les rétroactions explicitement négatives sont absentes, mais les enseignantes n'encouragent pas non plus les élèves qui proposent des hypothèses hasardeuses. L'invalidation des interprétations non recevables se fait de manière implicite (par le pointage, la confrontation des interprétations et les synthèses).

- **Les interactions de validation positive sont explicites, mais celle visant à invalider une proposition d'élèves sont implicites.** Les enseignantes font preuve de **tact** (Lebrun) en « sauvant la face » des élèves qui se risquent à interpréter.
- **On observe une norme implicite de la communauté interprétative.** Il s'agit moins d'absence de traitement de l'erreur interprétative que d'une norme partagée selon laquelle, durant les moments à visées délibératives, les enseignantes invalident implicitement les interprétations irrecevables en organisant le conflit des interprétations intersubjectives (recherche de convergence et de divergence), en proposant des reformulations synthétiques et en pointant le texte.

- **L'évolution des interactions langagières d'un DI à l'autre**

L'effet œuvre n'est pas perceptible au niveau des interactions. On observe plutôt une évolution au fil des 3 DI : six interactions associées à la validation des interprétations et au retour au texte augmentent graduellement. Cela semble relever davantage de **l'appropriation par les enseignantes du genre du DI**. Elles gagnent de l'aisance : au départ elles s'effacent beaucoup (elles s'autocensurent même, nous disent-elles dans les entretiens) puis progressivement, elles amènent les élèves à revenir davantage au texte et elles s'autorisent à commenter la validité de leurs interprétations.

9.1.3. Comment les élèves interagissent-ils oralement durant les DI?

L'étude des interactions langagières des élèves repose sur 12 DI, 3 réalisés dans chacune des 4 classes retenues pour ce volet de l'analyse.

A. Les échanges intersubjectifs : interactions langagières dominantes

Toutes classes et toutes œuvres confondues, les principales interactions langagières qui informent les échanges intersubjectifs entre pairs sont par le rang de fréquence :

1. **l'expression d'une convergence** (l'élève exprime de façon explicite son accord avec les propos émis par un ou des pairs ou par l'enseignante);
2. **la demande de clarification** (d'extrait textuel ou d'un propos);
3. **l'expression d'une divergence** (l'élève exprime de façon explicite son désaccord avec les propos émis par un ou des pairs ou par l'enseignante);
4. **l'amorce** (l'élève amorce une discussion sur la lecture du texte, une thématique ou un problème interprétatif qui n'a pas été abordé précédemment);
5. **la relance** (l'élève interroge ses pairs et/ou l'enseignante au sujet d'une thématique ou d'un problème interprétatif déjà lancé ou amorcé).

→ Les interactions qui relèvent du conflit des interprétations (expression d'une convergence ou d'une divergence et demande de clarification) sont plus fréquentes que celles qui relèvent du questionnement (clarification) ou de la problématisation du texte (amorçage et relance). La problématisation fait l'objet de nombreuses activités en amont du DI (voir partie 9.2.1.B.).

- **Faire des liens entre les interprétations subjectives**

En amont des DI, les enseignantes ont donné des consignes (parfois même des phrases toutes faites) pour encourager les élèves à comparer leurs interprétations de manière respectueuse.

La **recherche de convergences ou de divergences** semble permettre aux élèves de tisser des liens à l'oral, au fil des échanges, entre les différentes interprétations, les leurs et celles d'un ou de plusieurs pairs. Ces deux types d'échanges intersubjectifs permettent d'observer l'engagement des élèves dans le conflit des interprétations.

Les élèves expriment près de **deux fois plus souvent une convergence** (38,5 %) qu'une **divergence** (21,7 %).

L'expression d'un accord est, comme chez les enseignantes, plus fréquente que celle d'un désaccord. Toutefois, l'expression d'un désaccord explicite constitue près de 22 % des propos des élèves, contre 0 % pour l'invalidation explicite d'une interprétation dans les discours des enseignantes.

→ Les élèves s'engagent activement dans le conflit des interprétations : même s'ils expriment presque deux fois plus souvent leur accord que leur désaccord, les divergences perçues entre les interprétations sont formulées explicitement (contrairement aux enseignantes).

- **Demander des clarifications à l'enseignante**

La **demande de clarification**, bien que seconde par le rang de fréquence, est peu représentée chez les élèves (65 occurrences dans 12 DI). Le plus souvent, **les élèves adressent leurs demandes de clarification directement à l'enseignante, et elles portent autant sur des questions de compréhension que d'interprétation**. Dans une forte proportion, les demandes portent **sur le texte littéraire** (par exemple, le sens ou les significations possibles d'un passage spécifique et les motivations des personnages). Ces demandes sont plus nombreuses dans les DI sur *Bleuets et abricots*.

→ Les élèves demandent l'aide de l'enseignante pour résoudre des incompréhensions et des interrogations par rapport à un aspect du texte. De ce fait, il arrive que les élèves relancent le DI en formulant une demande de clarification sur un passage du texte.

- **Relancer le débat**

Les élèves formulent peu de questions d'**amorce** (nouveaux problèmes interprétatifs) et de **relance** (approfondissement d'un problème interprétatif déjà soulevé) : il s'agit d'interactions qui semblent demeurer l'apanage des enseignantes, qui ont choisi de mener elles-mêmes la discussion, à l'exception de Gabrielle.

La présence d'amorces formulées par les élèves est tributaire de la manière de mener les DI de Gabrielle, à qui l'on doit 21 des 25 occurrences pour cette sous-catégorie : elle demande systématiquement aux élèves de prendre en charge la formulation des problèmes interprétatifs (souvent préparés en amont).

→ Les interactions qui relèvent de la problématisation (amorces et relances de problèmes interprétatifs) sont l'apanage des enseignantes, qui ont choisi de mener les DI.

B. Le retour au texte par les élèves

Comment et pourquoi les élèves retournent-ils au texte durant les DI?

Trois types d'interactions langagières informent le retour au texte par les élèves :

– **Pointage du texte par l'élève** : l'élève indique un passage, une page ou une section du livre. Le pointage peut se réaliser des suites d'une demande de l'enseignant ou de la propre initiative de l'élève.

– **Citation textuelle par l'élève** : l'élève lit lui-même à haute voix un ou plusieurs extraits du texte. La citation peut se réaliser des suites d'une demande de l'enseignant ou de la propre initiative de l'élève.

– **Citation de mémoire par l'élève** : l'élève cite le texte de mémoire sans relire de passage textuellement.

Elles ne sont ni exclusives, ni hiérarchisées, c'est pourquoi nous avons mené une analyse de discours fine (voir Annexe 7).

La principale interaction mobilisée par les élèves est le pointage, suivi de la citation textuelle, et, dans une moindre mesure, de la citation de mémoire; du côté des enseignantes, la demande de repérage est majoritaire, suivie de la citation textuelle et du pointage.

Dans les propos des élèves, la majorité des citations textuelles sont associées à un ou plusieurs pointages. C'est dire que la plupart du temps, lorsque les élèves citent le texte, la ou les citations sont accompagnées d'une mention de la page ou de la section du livre concernée.

- Dans les DI les élèves savent efficacement se référer au texte (en le citant et en le pointant) pour appuyer leurs propos. Ils savent le faire possiblement parce que les enseignantes les y encouragent durant l'activité et vraisemblablement aussi parce qu'elles ont insisté, en amont du DI, sur l'importance du retour au texte dans le débat interprétatif pour appuyer leurs interprétations (ce dont elles témoignent dans les entrevues).

Quand le pointage apparaît seul (ex. : pour identifier une page, pour formuler une interprétation, pour établir des liens entre différentes parties du texte), cela correspond, la plupart du temps, à des moments où l'enseignante ne demande pas à ses élèves de citer textuellement ce qui est pointé.

- Les enseignantes n'exigent pas systématiquement des élèves de citer lorsqu'ils pointent (parfois parce qu'elles prennent elles-mêmes en charge la citation), mais lorsque les élèves citent textuellement le texte sans le pointer, elles leur demandent presque toujours d'indiquer la page.

Synthèse : qu'est-ce que le DI au secondaire québécois?

Le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015; Tauveron, 2002; Quet, 2001) se distingue du débat argumentatif en cela qu'il ne porte pas sur un sujet controversé, mais sur la pluralité des significations d'un texte littéraire; il ne vise pas à convaincre autrui d'adhérer au point de vue argumenté, mais à rechercher avec autrui à raffiner les interprétations; il ne repose pas sur la démonstration de la véracité d'un raisonnement, mais sur la justification de la recevabilité d'une interprétation (Citton, 2013). Ainsi, dans un débat interprétatif, deux interprétations contradictoires peuvent être jugées également recevables par les sujets lecteurs qui y participent.

D'autres chercheurs ont documenté le fait que cette distinction entre débat interprétatif et débat argumentatif n'est pas aisée pour les enseignants (Louichon, 2008; Soulé et coll., 2008). Toutefois, le protocole de recherche, en offrant une formation de plus de 20 h aux enseignantes participantes, a permis de dépasser cet obstacle.

- **Le DI est une activité scolaire d'enseignement de la lecture littéraire**

Le DI est une activité scolaire, en classe entière, centrée sur le partage des interprétations subjectives d'une œuvre littéraire « proliférante » (Tauveron, 2002). Si l'interprétation est la compétence majoritairement enseignée et apprise, dans la moitié des DI observés, elle n'est pas exclusive : les DI permettent aussi de travailler les compétences à réagir et à comprendre les textes. Un des résultats notables concernant les compétences en lecture des élèves repose sur le fait que les énoncés relevant de la réaction sont plus nombreux que ceux relevant de la compréhension du texte. Cela montre que la réaction, surtout quand elle s'appuie sur des ressources axiologiques et éthiques, n'est pas forcément

cantonnée à la première lecture de l'œuvre, et pas nécessairement spontanée ni première par rapport à la compréhension et l'interprétation. Les réactions peuvent être formulées lors d'un DI, après plusieurs activités de lecture et d'écriture.

Un changement d'objet (ici, de compétence enseignée) ne fait pas sortir du DI, autrement dit, ne provoque pas un changement d'activité, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse d'Aeby Daghé (2014). Le DI est plutôt un genre « hybride » qui permet de développer plusieurs compétences en lecture littéraire qui relèvent de la coconstruction du sens (comprendre), des significations (interpréter) et de l'expression du jugement de goût (réagir). Ces trois compétences en lecture sont étayées par des procédés justificatifs. La quatrième compétence, l'appréciation critique, très peu mobilisée durant les DI, repose sur des procédés argumentatifs, ce qui contribue à renforcer la définition du DI comme un genre d'activité orale à dominante justificative. De fait, 66 % des interprétations des élèves sont justifiées ou exemplifiées pendant les DI.

Le DI semble avoir aussi un effet positif sur les compétences réflexives des élèves à posteriori : mettre à distance ses propres interprétations subjectives, ses pratiques langagières, considérer l'apport d'autrui à la diversité des interprétations. Cette réflexivité, observable principalement dans les écrits postérieurs aux DI, sera une piste de recherche à explorer.

- **Le DI est une activité collaborative qui repose sur un accompagnement didactique soutenu de la part des enseignantes**

Le DI est une activité orale collaborative qui se distingue du cercle littéraire du fait de l'accompagnement soutenu de la part des enseignantes, en amont et pendant la conduite de l'activité. Plusieurs enseignantes affirment que leur participation à la recherche les a amenées à enseigner davantage la lecture littéraire (les activités préparatoires ont été enrichies et les séquences didactiques allongées). Elles ont relu plusieurs fois et souvent annoté les textes à l'étude.

Mener un DI repose principalement sur un étayage soutenu du processus interprétatif intersubjectif par les enseignantes, sur le retour au texte et sur l'enseignement de savoirs (majoritairement généraux et contextuels). L'organisation du conflit des interprétations est manifeste dans les gestes de problématisation de l'œuvre (amorces et relances de problèmes interprétatifs) et de reprise de la parole des élèves (les enseignantes encouragent les élèves à reformuler eux-mêmes leurs propos et à les justifier en s'appuyant sur le texte). Dans les échanges entre les élèves, le conflit des interprétations se manifeste par une forte proportion de recherche de convergences et de divergences entre les hypothèses interprétatives. À ce titre, nos résultats confirment que les DI comportent plusieurs phases spéculatives et délibératives, parfois en alternance.

Le geste de validation/invalidation des interprétations est peu fréquent et repose massivement sur le pointage du texte. Par contre, les interactions ponctuelles permettant de valider explicitement les interprétations sont très fréquentes dans le geste d'étayage, et elles sont toujours positives. Les rétroactions explicitement négatives sont absentes, mais les enseignantes n'encouragent pas non plus les élèves qui proposent des hypothèses hasardeuses. L'invalidation des interprétations non recevables se fait de manière implicite (par le pointage, la confrontation des interprétations et les synthèses). Les enseignantes font preuve de tact en ménageant la sensibilité des élèves qui se risquent à interpréter. On observe là une norme

implicite de la communauté interprétative : il s'agit moins d'absence de traitement de l'erreur interprétative que d'une norme partagée selon laquelle, durant les moments à visées délibératives, les enseignantes invalident implicitement les interprétations irrecevables en organisant le conflit des interprétations intersubjectives (recherche de convergences et de divergences), en proposant des reformulations synthétiques et en pointant le texte.

L'analyse des « scénarios », c'est-à-dire de l'enchaînement des gestes didactiques dans le temps, ne fait pas apparaître de « schèmes dominants », structurant de façon régulière la conduite de l'activité. Par contre, certains gestes semblent mobilisés à des moments privilégiés. Concernant la variété et l'alternance entre les gestes didactiques, la variance inhérente à la singularité des pratiques des enseignantes prime la régularité.

- **Le choix des œuvres a un effet sur le déroulement du DI (voir partie 9.3.)**

Les œuvres ont été sélectionnées en concertation avec les enseignantes à partir d'une liste que nous avons proposée. Les critères de sélection des œuvres de cette liste étaient les suivants :

- Œuvre intégrale (Dezutter et coll., 2012);
- Textes relativement brefs (facilitant la relecture, meilleure « acceptabilité » en fonction des contraintes de temps);
- Textes proliférants (Tauveron, 1999) = qui génèrent des problèmes d'interprétations;
- Textes avec peu ou pas d'« apprêts didactiques » (Ronveaux et Schneuwly, 2018) : observer une diversité de pratiques, une lecture moins « formatée » par les interprétations sédimentées;
- Textes de trois genres différents (récit, théâtre, poésie);
- Textes soulevant des enjeux éthiques et axiologiques.

- **Le DI est une activité intersubjective complexe, signifiante et motivante**

La préparation et la participation aux DI ont suscité l'adhésion enthousiaste des enseignantes et des élèves qui jugent l'activité utile au développement des compétences en lecture, mais aussi au développement d'habiletés transversales relatives à la compréhension de la diversité humaine : le respect d'autrui, l'écoute active, l'empathie, la pensée critique, la réflexion sur ses propres appartenances culturelles, géographiques, sociales, etc.

Cette activité est donc très prometteuse au secondaire, mais nécessite de la formation professionnelle du fait de la complexité des échanges entre l'enseignant et les élèves, entre les pairs et entre les élèves et le texte. L'appropriation personnelle de l'œuvre par l'enseignante semble être un

facteur favorable à l'appropriation de ce changement de pratiques (Gagné, thèse en cours), de même que la collaboration entre enseignantes au sein d'une même école.

9.2. À la recherche d'un « effet enseignante »

La rigueur du cadre d'analyse multifocal (compétences en lecture, gestes didactiques, interactions langagières), la méthodologie comparative (comparaison systématique des résultats par objets d'analyse, par classe et par œuvre) et la triangulation des instruments (DI, entrevues pré et post, textes d'élèves pré et post) nous ont permis d'identifier des **tendances**, c'est-à-dire des pratiques partagées par les enseignantes ou des interventions transversales à tous les DI. De ce fait, les caractéristiques relativement stabilisées de l'enseignement du DI au secondaire sont désormais connues (voir partie 9.1.).

Cette analyse, dont rendent compte les huit annexes précédentes, permet également d'identifier des **variations** imputables à la manière propre à chaque enseignante de concevoir et de mener les DI. Ces variations ont fait l'objet d'analyses qualitatives fines et permettent de comprendre comment chaque enseignante s'approprie les œuvres littéraires, s'empare des activités présentées en formation et adapte ses interventions en fonction des interactions avec les élèves (annexes 1 à 5). Au-delà du geste didactique, nous constatons que de nombreuses interventions pédagogiques concourent à adapter le déroulement de l'activité aux capacités des élèves et à les engager activement avant, pendant et après le DI. L'interprétation de ces variations constitue le noyau de ce que nous appelons « l'effet enseignante ».

9.2.1. L'effet enseignante sur la préparation au DI et ses prolongements

Les DI s'inscrivent dans des séquences didactiques élaborées de manière autonome par les enseignantes. Le temps consacré à ces séquences, la nature des activités de préparation au DI et les activités de réinvestissement varient grandement d'une enseignante à l'autre.

Le temps consacré à chaque séquence d'enseignement sur les œuvres varie de 0 à 10 heures selon les enseignantes. Quelques constats expliquent ces différences :

- Les enseignantes qui travaillent seules passent en moyenne 2 h par œuvre et ne réalisent parfois aucun travail préalable ou de réinvestissement. (Anne et Colette).
- Les enseignantes qui collaborent dans le cadre du projet dans une même équipe-école passent plus de temps sur les œuvres : de 3 h 30 à plus de 8 h.
- Les enseignantes de la région de Gatineau passent beaucoup plus de temps sur les œuvres : elles se sont investies de manière substantielle dans la recherche et leurs élèves sont plus jeunes et souvent issus de milieux moins favorisés.

- Le travail collaboratif au sein de l'équipe-école semble favoriser une préparation plus longue et substantielle des élèves avant le DI.
- De même, l'intervention auprès d'élèves plus jeunes et/ou issus de milieux défavorisés implique une séquence d'enseignement plus longue préalablement au DI.

Plus les enseignantes disent avoir aimé l'œuvre, plus elles semblent y avoir consacré de temps en activités préparatoires, et l'inverse est aussi vrai (Annexe 1, Tableau 4). **PISTE** : L'appropriation subjective de l'œuvre littéraire par l'enseignante lectrice semble aussi jouer un rôle sur le temps alloué à l'enseignement de la lecture avant les DI.

A. Modalités de la première « lecture » de l'œuvre par les élèves

Les modalités de la première lecture de l'œuvre sont très variées, mais certaines tendances peuvent être dégagées :

- La lecture se fait majoritairement en classe (19/23 DI), plutôt intégralement (14 DI) que partiellement (5 DI).
 - Dans 5 cas, les élèves ont lu l'œuvre partiellement à la maison et dans 4 cas seulement les élèves ont lu l'œuvre intégralement à la maison (3 de ces 4 cas concernent Colette).
 - Sur les 23 DI, 14 sont précédés d'une lecture intégrale en classe, dont 11 d'une lecture intégrale de l'œuvre à haute voix par l'enseignante.
- Dans 14/23 DI, la première réception de l'œuvre relève autant de la compréhension orale que de la compréhension en lecture.
 - La lecture se fait majoritairement à l'école et elle se caractérise par un accompagnement intensif de la part des enseignantes, qui affirment presque toutes que l'un des effets principaux de leur participation à la recherche est qu'elles guident la lecture des élèves de manière plus soutenue.

B. Les activités préparatoires aux DI

Toutes classes et œuvres confondues, les activités préparatoires sont très nombreuses et variées. Les tendances suivantes se dégagent :

- Seulement 4 activités sur 43 concernent l'enseignement du genre DI, pourtant réputé nouveau pour les élèves.
- Les **activités de contextualisation** sont les plus nombreuses (27) et portent principalement sur *Inconnu à cette adresse* et sur *Bleuets et abricots* (voir l'effet œuvre).

– Les **activités de problématisation** sont aussi très nombreuses (25) et variées. Elles sont toujours réalisées **en classe et majoritairement à l’oral** sous la forme de discussion entre pairs ou menée par l’enseignante). Dans 15 cas, les élèves répondent à des problèmes interprétatifs et dans 10 cas, ils sont invités à les formuler eux-mêmes. Les problèmes interprétatifs font souvent l’objet d’une trace écrite, mais l’on ne retrace **aucun écrit individuel sur l’interprétation avant le DI**.

- La **contextualisation** (l’apport de connaissances sur le contexte de production de l’œuvre littéraire) et la **problématisation** (formulation et/ou réponse à des problèmes de lecture) sont les principaux objets enseignés dans les activités préparatoires. Pour 6/8 enseignantes, les activités privilégiées portent sur les problèmes de compréhension et d’interprétation, ce qui est conforme à ce qui a été montré en formation.
- Les **activités orales collaboratives** priment largement la production d’écrits individuels. La compréhension et l’interprétation sont, tout comme la première lecture, travaillées à l’oral.

C. Les activités de réinvestissement et de prolongement après les DI

Les activités de réinvestissement ou de prolongement après le DI sont beaucoup moins variées et nombreuses (22) que les activités préparatoires. Elles concernent le retour oral et informel sur l’activité avec la classe (12); l’évaluation écrite individuelle (10); les adaptations filmiques (2).

- Pour les enseignantes, le DI fait office d’activité de clôture de la séquence ou bien il précède l’évaluation d’un écrit individuel final.

Les écrits « pré » et « post » sont considérés comme des outils pour la recherche et non comme des moyens euristiques pour développer les compétences des élèves. En général, les enseignantes ne conçoivent pas les écrits réflexifs recueillis comme faisant partie intégrante de la séquence didactique et donc de l’apprentissage de la lecture littéraire. À 5 occasions, elles ont évalué les écrits.

- Les écrits de la réception et les écrits réflexifs ne sont généralement pas considérés comme des moyens de développer les compétences en lecture, ce qui conforte les résultats d’autres études (Bucheton, 2014; Sauvaire, 2020).

9.2.2. L’effet enseignante sur la conduite des DI

L’objectif général initial a été élargi, puisque nous cherchons à identifier « **l’effet enseignante** », c’est-à-dire non seulement l’effet de leurs gestes didactiques, mais aussi des compétences et des connaissances enseignées, ainsi que des interactions langagières fines avec leurs élèves. Après

avoir documenté les compétences enseignées, les gestes didactiques et les interactions langagières relativement partagées, qui constituent donc le cœur du DI, nous analysons les particularités attribuables à la singularité de l’agir de chaque enseignante. *In fine*, nous cherchons à savoir en quoi ces variations dans les manières de mener les DI éclairent les résultats de leurs élèves respectifs.

A. L’effet enseignante sur la diversité des compétences travaillées

- **Compétences enseignées : tendances et variation**

Comme mentionné précédemment, l’interprétation est la compétence centrale principalement travaillée par toutes les enseignantes, toutes œuvres confondues, dans les 23 DI du corpus. Dans près de la moitié des DI (11/23), il s’agit de la seule compétence enseignée, mais dans l’autre moitié des DI (12/23), d’autres compétences sont enseignées, à des degrés divers. De fait, dans 7/23 DI, l’on observe deux compétences enseignées, dans 4 DI, 3 ou 4 compétences sont enseignées. La réaction est enseignée dans 9/23 DI et la compréhension dans 6/23 DI. L’appréciation est presque absente, et se manifeste dans seulement deux DI : celui de Béatrice sur *Inconnu à cette adresse* et celui de Colette sur *Bleuets et abricots*.

Les tendances identifiées dans tout le corpus ne doivent pas oblitérer les variations importantes d’une enseignante à l’autre. La diversité des compétences enseignées est un premier indicateur de la singularité des pratiques de chaque enseignante.

- **L’effet enseignante sur la diversité des compétences travaillées**

De fait, trois « styles » se dégagent quant à la variété des compétences enseignées :

- **Homogène** : une seule compétence enseignée, l’interprétation – Gabrielle (100 %), Delphine et Elvire (> 98 %);
- **Dual** : deux compétences enseignées dont l’interprétation et en deuxième rang, soit la réaction soit la compréhension – Anne, Béatrice, Fanny et Hélène;
- **Diversifié** : les quatre compétences sont enseignées – Colette (voir Annexe 2).

→ **L’« effet enseignante » semble plus significatif que celui des œuvres** en ce qui concerne la diversification des objets enseignés dans le DI. Par exemple, quelle que soit l’œuvre, Colette enseigne trois compétences ou plus, alors que Gabrielle en enseigne une seule.

B. Les gestes didactiques : la variation prime la norme

Pour mémoire, les principaux gestes transversaux sont l’étayage, le retour au texte, l’enseignement de savoirs et d’habiletés (voir partie 9.1.). Ces deux derniers gestes semblent varier en fonction des œuvres (voir partie 9.3.). En ce qui concerne la variation des gestes didactiques d’une enseignante à l’autre, nos résultats sont de trois ordres :

- La diversité ou au contraire l’homogénéité des gestes didactiques mobilisés;
- L’alternance et la fréquence des gestes convoqués par chaque enseignante;
- Les cas particuliers concernant la prévalence d’un geste dans les DI d’une enseignante.

- **Diversité des gestes convoqués par les enseignantes**

Toutes œuvres confondues, chaque enseignante convoque 5 ou 6 gestes différents à des degrés divers, sauf Gabrielle. Le Tableau 72 illustre la diversité des gestes convoqués par les enseignantes toutes œuvres confondues.

Tableau 72. Rang de fréquence des gestes par enseignante (en pourcentage du nombre de mots)

	Anne	Béatrice	Colette	Delphine	Elvire	Fanny	Gabrielle	Hélène
1. Étayage	65	60,3	62,3	68,3	72,3	75,3	88	73
2. Retour au texte	3,7	25,9	11,3	15,8	13,1	6,6	2,2	6,7
3. Enseignement SH	13	7,2	14,2	7,8	4,1	2,2	0	3,24
4. Effacement	3	4,9	10,2	1,4	7,4	7,9	8,5	0,4
5. Validation/invalidation des interprétations	10	3,3	1,8	2,3	4,5	0	0	10,6
6. Aménagement	4,3	0	0	4,4	2,9	8	1,3	2,1

Légende : rang du geste par enseignante (colonne)

Rang 1
Rang 2
Rang 3
Rang 4
Moins de 3 %
Aucune occurrence

- **Alternance des gestes didactiques : analyse temporelle de scénarios**

Comme mentionné, l'analyse de l'enchaînement des gestes dans le temps ne débouche pas sur un ou des schèmes d'activité dominants. L'analyse séquentielle montre en effet que la variation prime la régularité. Les moments privilégiés d'apparition des gestes ont été commentés dans la première partie. Ici, nous analysons la tendance des enseignantes à alterner les gestes durant un DI.

L'alternance des gestes didactiques, c'est-à-dire le nombre de fois où l'enseignante change de geste pendant un DI, varie beaucoup d'une enseignante à l'autre et d'un DI à l'autre de 0 (Gabrielle) à 24 (Delphine).

L'ordre des DI n'impacte pas la tendance à l'alternance, c'est donc dire qu'il n'y a pas plus ou moins d'alternance au fur et à mesure de la familiarisation avec l'activité de DI.

Si on considère la **tendance à l'alternance de chaque enseignante** dans ses 3 DI respectifs, on distingue quatre « styles ».

- 1 enseignante montre une alternance **faible** : Gabrielle (3), car elle mène son DI presque exclusivement au moyen de l'étagage.
- 2 enseignantes montrent une alternance **moyenne** : Elvire (24) et Hélène (30).
- 3 enseignantes montrent une alternance **forte** : Anne (40), Delphine (45) et Fanny (37).
- 2 enseignantes montrent une alternance **très forte** : Béatrice (50) et Colette (57).

C. Cas particuliers : prédominance de certains gestes attribuables à la singularité des pratiques des enseignantes

Chaque DI ayant fait l'objet d'une analyse particulière dans l'Annexe 3, nous ne les reprenons pas ici. Nous revenons à titre illustratif quelques-unes des variations observées dans les pratiques des enseignantes et nous les éclairons par leurs propos tirés des entrevues.

- **Aménagement de l'aire interprétative et validation/invalidation des interprétations**

L'aménagement de l'aire interprétative est ritualisé par deux enseignantes :

Anne

Le pourcentage accordé à l'aménagement de l'aire interprétative est en augmentation d'un DI à l'autre, de même que le geste de validation/invalidation des interprétations, ce qui pourrait indiquer une appropriation de l'activité du DI chez cette enseignante.

Fanny

Fanny est la seule enseignante qui mobilise systématiquement le geste d'aménagement de l'aire interprétative; c'est d'ailleurs son geste dominant, après l'étayage. Ceci peut être mis en lien avec le fait que Fanny enseigne à des élèves de troisième secondaire : à quelques reprises lors des entrevues, l'enseignante mentionne que le niveau de ses élèves exige de sa part un accompagnement plus soutenu.

À l'inverse d'Anne, Fanny ne convoque pas le geste de validation/invalidation des interprétations dans ses DI. De même, on n'observe pas ou très peu de retour au texte, même lors du DI sur *Bleuets et abricots*, ce qui relève également d'une irrégularité. Les discussions soutenues dans la classe de Fanny donnent régulièrement l'impression d'une sortie « hors-texte » en raison de leur nature plus politique, voire polémique. À l'occasion de la formation, Fanny s'est dite très préoccupée par la politique, et dans les entretiens, elle a mentionné à quelques reprises l'importance pour elle de « susciter le débat ».

- **L'appétence des enseignantes joue sur l'enseignement de savoirs contextuels**

Béatrice

Le seul DI dans lequel Béatrice recourt au geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés est celui qui porte sur *Inconnu à cette adresse*. Béatrice nous a confié qu'elle est très intéressée par le contexte de la Deuxième Guerre mondiale, qu'elle connaît bien, contrairement aux autres contextes des œuvres : elle mentionne ainsi explicitement ne pas bien connaître le contexte de la guerre au Liban et ne pas être particulièrement curieuse des enjeux autochtones.

Elvire

L'enseignement de savoirs et d'habiletés est présent dans *Inconnu à cette adresse*, moins dans *Incendies* et encore moins dans *Bleuets et abricots*. Comme mentionné précédemment, le contexte de la Seconde Guerre mondiale suscite un grand intérêt chez les élèves et les enseignantes, qui le connaissent relativement bien. Or, en ce qui concerne *Bleuets et abricots*, Elvire mentionne que même si elle a grandi tout près d'une réserve autochtone, elle nourrissait, préalablement au travail sur l'œuvre, des préjugés que ce dernier a contribué à infléchir.

Colette

Dans le DI sur *Bleuets et abricots*, Colette recourt au geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés dans une proportion très importante qui prime même les gestes d'étayage et de retour au texte. Cela vient renforcer l'hypothèse, déjà esquissée, selon laquelle les enseignantes enseignent davantage les savoirs et habiletés liés à des thématiques qu'elles connaissent et qu'elles apprécient : Colette nourrit un grand intérêt pour les enjeux autochtones et connaît bien le contexte historicopolitique des Premières Nations.

- **L'effacement : deux évolutions contradictoires**

Colette

L'effacement fait un bond de 0 % dans le DI sur *Inconnu à cette adresse* à 25 % dans le DI sur *Bleuets et abricots* (second DI mené par Colette) : cela nous apparaît comme une **intention didactique conscientisée**, car dans les entrevues, l'enseignante exprime l'importance pour elle de laisser davantage d'autonomie à ses élèves d'un DI à l'autre.

Elvire

Inversement, entre le premier DI d'Elvire, sur *Inconnu à cette adresse* et son dernier DI, l'effacement va décroissant : cela peut être mis en lien avec le niveau de complexité des œuvres qui augmente, même si l'expérience de l'enseignante et des élèves de l'activité augmente aussi.

- **L'étayage presque exclusif**

Gabrielle

Gabrielle est l'enseignante chez qui nous observons une moins grande variété de gestes didactiques. Elle recourt presque exclusivement au geste d'étayage dans ses trois DI (74 % dans *Inconnu à cette adresse*, 94 % dans *Incendies* et 96 % dans *Bleuets et abricots*). L'enseignante s'efface dans une proportion de près de 26 % dans son DI sur *Inconnu à cette adresse* : or, ce geste n'est observé que dans le DI sur cette œuvre.

D. Résultats croisés : variété des objets enseignés et des gestes didactiques et dynamique intersubjective

- **Une relation entre variété des compétences enseignées et des gestes didactiques**

L'interprétation des résultats croisés nous conduit à faire l'hypothèse d'une relation entre la variété des compétences enseignées et celle des gestes didactiques mobilisés pendant les DI. À titre d'exemple, les résultats montrent que Colette enseigne les quatre compétences durant ses DI, elle est aussi celle qui mobilise la plus grande variété de gestes didactiques. À l'inverse, Gabrielle mène des DI sur une seule compétence, l'interprétation, et elle mobilise presque exclusivement le geste d'étayage.

- **Rapport entre la diversité des interactions langagières des enseignantes et la variété des échanges intersubjectifs des élèves**

L'expression de la convergence est la plus marquée dans le groupe de Béatrice : elle représente un peu plus de 52 % des échanges intersubjectifs de ce groupe, **mais il s'agit principalement d'un « effet élève »**. Ce cas particulier peut s'expliquer en partie par l'engagement soutenu d'EL9 dans les trois débats et par le fait qu'il s'attribue un rôle de coanimateur du DI (il tente d'amorcer ou de relancer le DI, de faire parler ses pairs, notamment en leur demandant leur aide pour répondre, il établit des liens avec le propos des autres pour formuler ses réponses ou se fait le porte-parole d'un groupe d'élèves avec lequel il a travaillé, etc.).

Dans les classes de **Béatrice et de Delphine**, on observe que la recherche de convergences et de divergences par l'enseignante semble inciter les élèves à exprimer la convergence et la divergence; or, cette observation est nuancée par les résultats de la classe de Colette, où les élèves expriment la convergence et la divergence alors que l'enseignante les y encourage peu.

Dans le cas de **Delphine**, les demandes de clarification de l'enseignante semblent reliées à la plus grande présence d'expressions de divergence chez les élèves. Dans son cas, une question comme « que veux-tu dire? » signifie implicitement « justifie ton interprétation ».

Le nombre important de demandes de clarification des élèves dans la **classe de Colette** peut être associé en partie à l'ouverture de l'enseignante qui répond systématiquement à leurs questions (alors que d'autres enseignantes font semblant de ne pas connaître les réponses) et en profite pour enseigner nombre de savoirs disciplinaires et généraux.

Les élèves de Gabrielle réalisent peu d'échanges intersubjectifs, exception faite de l'amorce, qui est la modalité dominante dans ce groupe. Nous expliquons cette « anomalie » par ce qui nous paraît être les revers d'une même médaille : l'enseignante affirme vouloir laisser plus d'autonomie à ses élèves (qui prennent en charge l'amorce); en contrepartie, elle les guide très minimalement (peu d'interactions, de gestes et d'objets enseignés), et les échanges entre élèves sont homogènes.

→ En dépit des variations observées entre les classes, on note que les élèves s'investissent davantage dans le conflit des interprétations lorsque les enseignantes les encouragent à clarifier leurs propos ou à faire explicitement des liens entre les interprétations. Inversement, des pratiques d'enseignement homogènes (une seule compétence, un seul geste, une interaction langagière dominante) ne poussent pas les élèves à interagir entre eux.

- **Les interactions de retour au texte**

Comparaisons entre les classes : volet élèves

Pour mémoire, **les élèves de Béatrice recourent deux fois plus au texte que les élèves des autres classes** (voir Annexe 7). La majorité (près de 58 %) des retours au texte dans la classe de Béatrice relèvent du pointage du texte, suivi de la citation textuelle, et loin derrière de la citation de mémoire.

La classe de Delphine est la seconde classe qui recourt le plus au texte. **Dans ce groupe, la citation textuelle est la première modalité du retour au texte**, suivie de près par le pointage; la citation de mémoire est marginale. En ce sens, la classe de Delphine s'apparente à celle de Béatrice (de forts pourcentages en citation textuelle et en pointage, mais de faibles pourcentages en citation de mémoire).

C'est dans la classe de Colette que la citation de mémoire est la plus représentée, tant du point de vue des occurrences (17) que des pourcentages (35 %).

La classe de Gabrielle est celle dans laquelle on observe le moins d'occurrences en retour au texte. La vaste majorité des retours au texte dans la classe de Gabrielle s'effectuent au moyen du pointage du texte. Avec seulement 6 citations textuelles (15 %), la classe de Gabrielle est **celle qui cite le moins le texte à la lettre; la citation de mémoire est davantage représentée**.

Analyses croisées du retour au texte chez les enseignantes et leurs élèves

C'est dans les classes des enseignantes qui utilisent le plus le geste de retour au texte que l'on observe le plus de manifestations du retour au texte chez les élèves, et inversement. Les rangs sont identiques pour les volets enseignantes et élèves : 1) Béatrice; 2) Delphine; 3) Colette et Gabrielle.

- La fréquence **des retours au texte par les élèves** (citation de mémoire, textuelle ou pointage) est proportionnelle à la fréquence **du geste de retour** au texte des enseignantes.
- La fréquence **des retours au texte par les élèves** (citation de mémoire, textuelle ou pointage) est aussi proportionnelle **aux demandes de repérage et de pointage par les enseignantes**.

L'analyse des fréquences du retour au texte (pointage, citation textuelle et de mémoire) doit être complétée par l'analyse fine de la dynamique des échanges.

En effet, dans la classe de **Béatrice**, les élèves citent systématiquement le texte, très souvent à la demande de l'enseignante, qui n'accepte pas les références approximatives et n'hésite pas à leur couper la parole pour obtenir une citation et un pointage.

Dans la classe de **Colette**, qui adopte un style plus souple, l'enseignante cite elle-même le texte abondamment, par inclination personnelle, mais accepte quasiment à parts égales les pointages, citations textuelles et mémorielles. La reformulation du texte, souvent approximative, est plus fréquente dans les propos des élèves.

Dans la classe de **Gabrielle**, on observe moins d'interactions de retour au texte de la part de l'enseignante et de la part des élèves. De plus, deux tiers des retours au texte des élèves s'effectuent au moyen du pointage. Contrairement aux autres classes, la plupart des pointages se présentent seuls, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas associés à une citation. Nos analyses nous poussent à considérer que ce sont les élèves de Gabrielle qui, en retournant au texte de manière relativement autonome, et généralement pour formuler un problème interprétatif (amorce, relance), conduisent l'enseignante à y retourner elle aussi, ou à faire du pouce sur l'intervention d'un élève.

- Les demandes de repérage et de pointage trop systématiques peuvent entraver les échanges interprétatifs (Béatrice), mais, à l'inverse, trop peu de demandes de retour au texte ou trop peu de rigueur dans le pointage et la citation textuelle n'aide pas les élèves, même si l'intention est de leur laisser la parole (Gabrielle).
- Comme pour la variété des compétences enseignées et des gestes didactiques, l'équilibre entre les interactions de retour au texte semble productif (Colette).

9.2.3. L'effet enseignante sur les compétences en lecture littéraire des élèves pendant les DI

Quels sont les effets des compétences enseignées sur le développement des compétences des élèves durant les DI? Pour répondre à cette question, nous croisons les résultats obtenus auprès des enseignantes²¹ et auprès des élèves de **quatre classes** en ce qui a trait aux quatre compétences en lecture littéraire : comprendre, interpréter, réagir et apprécier (voir Documents complémentaires à la fin de cette annexe).

A. La diversité des compétences enseignées pendant les DI a un effet sur les compétences développées par les élèves

L'interprétation est la compétence **majoritairement enseignée et majoritairement développée par les élèves**, ce qui est conforme au genre du DI. Dans 3/4 classes, les élèves interprètent les œuvres dans une proportion similaire (entre 80 % et 90 % du total des mots).

La compréhension est la 2^e compétence développée par les élèves alors qu'elle est moins enseignée que l'appréciation et la réaction. Cela veut dire que les élèves expriment leur compréhension même quand les enseignantes les interrogent sur d'autres compétences.

La réaction est tributaire d'un « **effet enseignante** » fort : la quantité d'énoncés de réaction des élèves est proportionnelle aux questions de réaction posées par les enseignantes. **Quand la réaction et l'appréciation ne sont pas (ou très peu) sollicitées, elles ne sont pas développées par les élèves.**

- **L'effet enseignante** est fort sur les compétences à **interpréter et à réagir** au texte.

²¹ Au rappel, les quatre enseignantes (Gabrielle, Delphine, Béatrice et Colette) enseignent majoritairement mais non exclusivement l'interprétation. Cependant, les compétences enseignées sont variées d'une enseignante à l'autre. 1 compétence enseignée : Gabrielle (100 %) et Delphine (> 98 %) enseignent presque exclusivement **l'interprétation**. 2 compétences enseignées : Béatrice enseigne principalement **l'interprétation**, et en deuxième rang, **l'appréciation**. 4 compétences enseignées : Colette enseigne par ordre de fréquence : interpréter, réagir, comprendre et apprécier

- La **variété des compétences développées par les élèves dépend de la variété des compétences enseignées**. Dans la classe de Colette, où l'enseignement porte sur les quatre compétences, les élèves développent aussi ces quatre compétences. Inversement, dans les classes de Delphine et de Gabrielle, où seule l'interprétation est enseignée, les élèves développent principalement leurs interprétations (presque 93 %), mais aussi leur compréhension (6 %).

B. Le cas particulier de la compétence à comprendre des textes littéraires

Au rappel, les compétences enseignées ont été codées comme telles lorsqu'elles étaient dominantes au sein des échanges sur de grands empan de texte. Cela explique pourquoi dans les DI de 3 enseignantes sur 4, la compétence enseignée « comprendre le texte » est absente du codage. Cela ne signifie pas que les enseignantes ne posent pas de questions de compréhension, mais que celles-ci sont plus ponctuelles et situées au sein de moments consacrés principalement à l'interprétation. Colette est la seule enseignante de ce sous-groupe qui consacre explicitement des moments longs à la compréhension du texte.

- La compréhension n'est pas ou très peu enseignée de manière spécifique durant les DI. **Elle fait l'objet d'interventions ponctuelles dans des moments consacrés à l'interprétation.**

Dans les 4 classes, la compréhension est la deuxième compétence codée dans les discours des élèves (après l'interprétation). Les élèves expriment davantage leur compréhension que leurs réactions ou appréciations. C'est dire que la compréhension est importante dans les propos des élèves.

- Les élèves expriment leur compréhension sans que les enseignantes les y sollicitent. Cela signifie que **même si les enseignantes posent des questions d'interprétation, les élèves répondent parfois en compréhension.**

- La compréhension (les questions des enseignantes et les réponses des élèves) s'inscrit dans des moments interprétatifs larges, participe à la formulation d'interprétations pour les enseignantes comme pour les élèves. Cela confirme **l'imbrication des deux compétences construites théoriquement.**

Dans les entretiens après les DI, les enseignantes disent qu'*Incendies* est une œuvre difficile à comprendre pour les élèves. Toutefois, durant les DI, on n'observe pas d'enseignement de la compréhension (en tant que compétence à laquelle est alloué un moment significatif du DI) sur cette

œuvre de leur part. Concernant les propos des élèves, ce ne sont pas les mêmes œuvres qui suscitent le plus de questions ou de réponses en compréhension²². La variabilité ne peut donc être rapportée à la plus ou moins grande « résistance » des œuvres.

C. L'effet enseignante sur la compétence à apprécier des textes littéraires

Des résultats contradictoires entre les classes de Béatrice et de Colette présentent un cas intéressant. Les élèves de Colette sont les seuls à recourir à l'appréciation (dans 11 % des échanges), alors que c'est le quatrième objet enseigné (4 % des propos de l'enseignante). Au contraire, les élèves de Béatrice ne développent aucune appréciation (0 %), alors que l'enseignante consacre 7,4 % de son discours (dont 23 % du DI sur *Inconnu à cette adresse*). L'hypothèse explicative (voir Annexe 6) selon laquelle les élèves de Béatrice ne sont pas intéressés par la question de l'appartenance générique (roman ou nouvelle?) d'*Inconnu à cette adresse* est confirmée. Nous pouvons aussi confirmer que les élèves de Colette ont déjà développé leurs compétences appréciatives, sont encouragés à s'exprimer de manière autonome, et donc formulent leurs appréciations sans que l'enseignante ait besoin de les solliciter.

D. L'effet enseignante sur la compétence à réagir à des textes littéraires

En ce qui concerne la compétence à réagir au texte, les résultats de la classe de Colette sont supérieurs aux autres classes. La réaction est par le nombre de mots (donc le temps de parole), est la deuxième compétence enseignée par Colette et la troisième investie par les élèves.

Quand on compare les résultats de la classe de Colette à ceux des autres classes, on note un effet enseignante important : Colette enseigne la réaction dans les trois DI, sur les trois œuvres.

→ Les résultats de la classe de Colette montrent un effet enseignante significatif sur la compétence à réagir au texte des élèves.

Quand on compare plus finement les trois DI de Colette, on note également une plus forte proportion de réaction dans les propos des élèves sur *Bleuets et abricots*. Cet effet de l'œuvre sur la réaction des élèves est aussi présent dans les autres groupes. Autrement dit, malgré l'effet enseignante, *Bleuets et abricots* a un effet stimulant sur l'expression de leurs réactions par les élèves.

²² Les élèves de Delphine consacrent 22% de leurs propos à la compréhension d'*Incendies*, ceux de Gabrielle 10% à celle de *Bleuets et abricots*, et ceux de Béatrice, 7% à *Inconnu à cette adresse*.

→ Pour la réaction, l'effet enseignante de Colette ET l'effet de l'œuvre dans le cas de *Bleuets et abricots* sont significatifs.

Synthèse : l'effet enseignante

La comparaison des pratiques d'enseignement du DI dans les classes des 8 enseignantes montrent que l'effet enseignante (entendu comme la variation des pratiques d'enseignement imputable à la manière singulière qu'à chacune de mener les DI) semble particulièrement significatif sur :

- la diversité des compétences en lecture littéraire enseignées;
- la diversité et l'alternance entre les gestes didactiques mobilisés;
- l'appétence et la connaissance personnelles du contexte sur l'enseignement de savoirs contextuels.

Les DI de 4 enseignantes ont été retenus²³ pour mener une analyse poussée des résultats des élèves et croiser les résultats des volets enseignement et apprentissage. Les résultats obtenus par le biais de ce croisement montrent que :

→ Il semble exister **une relation entre la diversité des compétences enseignées, la variété des gestes didactiques mobilisés et la richesse des interactions langagières des enseignantes avec leurs élèves.**

Pour les trois focales de l'analyse, les résultats des élèves convergent avec ceux de leurs enseignantes respectives.

→ La diversité des compétences apprises et la richesse des échanges intersubjectifs entre pairs sont proportionnelles à la diversité des compétences enseignées et des interactions langagières des enseignantes.

L'effet enseignante est fort en ce qui concerne le développement des habiletés de retour au texte (pointage, citation textuelle, citation de mémoire).

→ La fréquence des retours au texte par les élèves est proportionnelle à celle du geste didactique de retour au texte et aux demandes de repérage et de pointage des enseignantes.

²³ Critères du choix des quatre cas : 3 DI complets menés dans des conditions similaires (de longueur comparable, par exemple); représentation des enseignantes de Québec et de Gatineau et des écoles participantes.

- **L'effet enseignante est significatif sur les habiletés langagières développées par les élèves, en particulier les compétences à interpréter et réagir au texte, la citation et le pointage du texte pour appuyer les interprétations et la dynamique des échanges entre pairs pendant le DI.**

9.3. L'effet œuvre

Peut-on identifier un « effet œuvre » sur la préparation des élèves? Sur la conduite des DI par les enseignantes et sur les interactions langagières des élèves? Les variations attribuables à la spécificité des œuvres influencent le temps de préparation et le moment de l'année choisi pour lire chaque œuvre, ainsi que le type d'activités préparatoires et les connaissances enseignées en amont des DI. Les singularités littéraires des textes semblent orienter en partie les interactions langagières entre les enseignantes et les élèves et entre pairs. *In fine*, en quoi le choix des œuvres a-t-il ou pas un effet sur les compétences développées par les élèves?

9.3.1. L'effet œuvre sur la préparation au DI

A. Le temps de préparation alloué et le moment de l'année choisi

- **La poésie est enseignée en fin d'année et les enseignantes lui consacrent moins de temps**

Le moment de l'année choisi pour aborder chaque œuvre a une incidence sur le temps consacré à la préparation au DI. Le recueil *Bleuets et abricots* est abordé en fin d'année scolaire et les enseignantes disent avoir manqué de temps.

Pour toutes les enseignantes sauf Fanny, le temps investi baisse pour *Bleuets et abricots*, et ce, quel que soit le temps moyen consacré à une séquence : le temps investi sur cette œuvre est inférieur à la moyenne par enseignante. Dans tous les cas sauf Fanny, *Bleuets et abricots* a été abordé en fin d'année scolaire et plusieurs enseignantes mentionnent avoir manqué de temps. Les enseignantes ont invoqué tantôt la complexité plus grande de l'œuvre, tantôt leur désaffection pour le genre poétique pour justifier cette chronologie.

- Dans les données des entrevues, la poésie semble souffrir d'un « effet Matthieu ». Jugée trop difficile, voire franchement malaimée par les élèves et par certaines enseignantes, la poésie est reléguée en fin d'année ce qui a pour conséquence que les enseignantes y consacrent moins de temps. Peu voire pas du tout enseignée, elle sera considérée plus difficile par les élèves et donc moins appréciée.
- Pourtant nous allons voir que le recueil *Bleuets et abricots* stimule une grande diversification des gestes didactiques et l'enseignement de la citation textuelle.

B. Le type d'activités préparatoires et les connaissances enseignées en amont du DI

En amont du DI, les activités d'enseignements concernant la **contextualisation** des œuvres sont les plus nombreuses. Deux œuvres en particulier font l'objet d'enseignement de connaissances sur le contexte de leur production : *Inconnu à cette adresse* et *Bleuets et abricots*.

Pour ***Inconnu à cette adresse***, toutes les enseignantes sans exception ont enseigné des savoirs relatifs au contexte historique de la montée du nazisme, de la propagande antisémite et de la persécution des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale préalablement au débat. Aux yeux des enseignantes, ces savoirs apparaissent essentiels à la compréhension de l'œuvre et à sa contextualisation, laquelle est d'autant plus nécessaire que les protagonistes font preuve d'une ambiguïté morale face aux événements. Pourquoi n'en est-il pas de même pour *Incendies* et pour *Bleuets et abricots*? Nous pensons, et certaines enseignantes le corroborent (Béatrice, Delphine, Gabrielle), que les contextes afférents sont moins connus des enseignantes et des élèves.

Pour ***Bleuets et abricots***, les activités de contextualisation concernent principalement l'enseignement de connaissances sur l'auteure. 7/8 enseignantes ont utilisé des contenus multimodaux (entretiens, reportages sur ou de Natasha Kanapé Fontaine) signalés en formation ou dans le dossier didactique. L'écriture au « je » dans le recueil ainsi que les correspondances nombreuses entre la voix poétique et la voix auctoriale expliquent peut-être cette importance accordée à N.K. Fontaine (voir Annexe 1).

Pour ***Incendies***, les enseignantes ont réalisé moitié moins d'activités de contextualisation. Pourtant, dans les entrevues, elles signalent toutes sans exception les difficultés de compréhension inhérente au genre théâtral (méconnu des élèves) et à cette pièce en particulier (perturbation de l'espace-temps, polyphonie). Ces caractéristiques formelles peuvent être mises en relation avec le primat accordé à une approche générique par rapport à une contextualisation sociohistorique ou culturelle dans la préparation au DI. Pourtant, les enseignantes affirment que les élèves n'ont pas la moindre connaissance des guerres au Proche-Orient au XX^e siècle, et deux d'entre elles reconnaissent que c'est aussi leur cas. Ces connaissances lacunaires du contexte chevillées à un manque d'activités de contextualisation ont eu un impact sur la conduite des DI sur *Incendies*.

9.3.2. L'effet œuvre sur la conduite des DI

A. L'effet des œuvres sur les compétences en lecture enseignées

Dans les DI, l'interprétation est la compétence très majoritairement enseignée quelle que soit l'œuvre étudiée. De même, l'appréciation n'est pas ou très peu enseignée toutes œuvres confondues. L'effet de l'œuvre est donc faiblement perceptible, mais peut jouer un rôle sur les questions de réaction et de compréhension posées par les enseignantes (rang 2 et 3).

- *Inconnu à cette adresse* fait réagir les élèves

Dans les DI en général, la réaction est légèrement plus fréquente que la compréhension, ce qui peut s'expliquer par le choix des œuvres, qui soulèvent des problèmes éthiques et axiologiques. Dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, la réaction est deux fois plus fréquente que dans les DI sur *Incendies* et trois fois plus représentée que dans ceux sur *Bleuets et abricots*. À cet égard, certaines enseignantes considèrent qu'*Inconnu à cette adresse* est une œuvre plus « polarisante » (Delphine) que les deux autres textes. Selon elles, le contexte de la Deuxième Guerre mondiale intéresse les élèves, de même que les thématiques de l'amitié et de la trahison, lesquelles suscitent les « passions chez les jeunes » (Béatrice). Cela peut expliquer que les élèves ont mobilisé plus de ressources éthiques et axiologiques et aussi cette prévalence de la réaction.<

- *Incendies* pose des problèmes de compréhension

La **compréhension** se retrouve au troisième rang. Dans *Incendies*, l'on constate que les problèmes de compréhension sont 10 fois plus fréquents que dans *Inconnu à cette adresse*. Cette dernière œuvre n'est pas un texte réticent, en ce sens qu'elle ne pose pas de problèmes de compréhension majeurs, au contraire d'*Incendies*. Toutes les enseignantes (8/8) relatent d'ailleurs dans les entretiens pré et post qu'elles ont dû remédier à plusieurs problèmes de compréhension entravant la lecture de la pièce, lesquels ont trait notamment au **genre théâtral et à la complexité formelle d'*Incendies*** (didascalies, superposition temporelle et spatiale, multiplicité des personnages, longueur de la pièce, haute teneur symbolique, etc.) (voir Annexe 2).

- *Bleuets et abricots* sert majoritairement l'enseignement de l'interprétation

5 des 8 enseignantes n'enseignent que l'interprétation dans les DI sur cette œuvre.

B. L'effet des œuvres sur les gestes didactiques observés

- **Effet des œuvres sur l'enseignement de savoirs contextuels**

Le geste d'**enseignement de savoirs et d'habiletés** occupe la troisième position des gestes les plus fréquemment convoqués. Par rapport au DI sur *Incendies*, il est deux fois plus présent dans DI sur *Bleuets et abricots* et trois fois plus fréquent dans le DI sur *Inconnu à cette adresse*.

Inconnu à cette adresse est l'œuvre pour laquelle les enseignantes ont mobilisé le plus le geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés, en particulier **des connaissances sur le contexte historique**. Voici plusieurs hypothèses explicatives :

– Le contexte sociohistorique de la montée du nazisme **est connu des enseignantes**, hautement **didactisé** dans des ressources en ligne qu'elles ont consultées.

– Ce contexte est **connu des élèves** : il fait partie du programme d’histoire de quatrième secondaire, et il est d’un grand intérêt pour eux aux dires des enseignantes.

– Ce geste d’enseignement des savoirs s’inscrit dans la continuité des activités en amont des DI. Toutes les enseignantes disent avoir enseigné des connaissances relatives au contexte historique de la montée du nazisme, de la propagande antisémite et de la persécution des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale préalablement au débat sur *Inconnu à cette adresse*.

Un scénario similaire se produit avec *Bleuets et abricots*, mais dans ce cas-ci, les **savoirs enseignés portent principalement sur l’auteure**, peut-être sous l’influence des ressources en ligne proposées en formation (par ex. : une entrevue télévisée de l’auteure) et en continuité avec la voix poétique au « je » dans le recueil qui est aisément attribuable à la voix auctoriale.

Par comparaison, les enseignantes ont admis connaître moins le contexte du conflit israélo-palestinien, et même si l’on devine que c’est dans ces conjonctures que se situe *Incendies*, la pièce ne confirme ni lieu ni époque (voir Annexe 3). Cette œuvre est aussi celle qui génère le plus de problèmes de compréhension chez les élèves. Un enseignement de connaissances contextuelles sur la guerre du Liban, l’immigration actuelle au Québec, les thématiques récurrentes dans l’œuvre de Mouawad leur aurait été utile.

→ **Les connaissances contextuelles, connues des enseignantes ou disponibles dans des ressources pédagogiques existantes, sont enseignées dans les activités préparatoires et sont réinvesties et approfondies dans les DI.** Inversement, un contexte de production considéré comme peu connu ou peu documenté, comme c’est le cas pour *Incendies*, n’est pas enseigné en amont et absent du geste « d’enseignement de savoirs » durant le DI.

- **Effet des œuvres sur le geste de retour au texte**

Le retour au texte arrive au deuxième rang des gestes didactiques après l’étayage; il est moins fréquent dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, plus fréquent dans les DI sur *Incendies* et fait une progression spectaculaire dans les DI sur *Bleuets et abricots* (supérieur à 21 % de couverture du discours des enseignantes). Nous croyons qu’il s’agit là d’un effet de l’œuvre poétique, qui engage à citer davantage le texte et à le commenter.

De plus, une enseignante (Béatrice) consacre une partie longue du DI sur *Bleuets et abricots* (51,5 %) à écouter les élèves qui lisent des extraits qui les ont touchés, à l’image d’une activité expérimentée en formation. Colette consacre elle aussi des moments à la lecture à voix haute de passages pour laisser les élèves « s’imprégner » du texte. Cela peut avoir un impact sur le haut pourcentage du retour au texte observé pour cette œuvre.

- ***Bleuets et abricots* : une œuvre déstabilisante qui amène une diversification des gestes didactiques**

Par rapport aux deux autres œuvres, dans les DI sur *Bleuets et abricots*, on observe une **diversification des gestes didactiques** chez 7/8 enseignantes. La diversification des gestes a pour effet de faire baisser le temps de parole consacré à l'étayage (56 % contre 73,7 % pour *Inconnu à cette adresse* et 79,1 % pour *Incendies*) qui reste néanmoins premier.

En plus du **retour au texte** (voir supra), l'**aménagement de l'aire interprétative** est deux fois plus présent lors des DI sur *Bleuets et abricots*. Cela peut s'expliquer par la complexité de l'œuvre poétique, qui nécessite une mise en contexte plus consistante. Plusieurs enseignantes profitent de ce moment introductif pour rassurer les élèves qui auraient moins bien compris le recueil : « Je le sais que vous pas particulièrement aimé l'œuvre, mais en même temps, quand on comprend rien, on n'aime pas ça ou on n'aime pas ça parce qu'on comprend rien ou on ne comprend rien, ce qui fait qu'on n'aime pas ça. Fait que arrêtez de stresser, si vous prenez la parole pour parler d'une strophe que vous avez aimé, que vous avez comprise, qui vous a parlé, ben ça sera ça. Maintenant, on est là pour essayer de comprendre ensemble aussi » (Delphine, DI sur *Bleuets et abricots*). Dans l'entrevue post, Delphine revient d'ailleurs sur l'importance pour elle de cette mise en contexte longue, sur le fait d'amener les élèves à se laisser toucher par la poésie « sans forcément tout comprendre ».

Pour 5/8 enseignantes, les gestes sont non seulement plus diversifiés, mais ils sont plus souvent alternés, autrement dit, les enseignantes ont recours à des gestes différents qu'elles alternent de façon plus fréquente dans les DI sur *Bleuets et abricots* (voir Annexe 3). Ce résultat converge avec d'autres travaux récents qui ont montré que les œuvres proliférantes et moins didactisées constituent des « réactifs » qui induisent des changements de pratiques (Ronveaux et coll., 2020).

→ ***Bleuets et abricots*, une œuvre proliférante, esthétiquement atypique et peu familière génère une diversification et une alternance accrues des gestes didactiques dans le DI.**

C. L'effet des œuvres sur la dynamique des échanges entre l'enseignante et ses élèves

- **Effet des œuvres sur les interactions langagières des enseignantes**

La singularité des œuvres ne semble pas avoir d'effet sur la répartition des interactions, qui sont relativement transversales. On observe plutôt une évolution au fil des 3 DI, les problèmes interprétatifs abordés étant moins nombreux pour *Incendies* (DI2) et *Bleuets et abricots* (DI3) que pour *Inconnu à cette adresse* (en général travaillé en premier). Par ailleurs, 6 interactions augmentent graduellement : la validation des interprétations, la valorisation de la parole des élèves, la citation, le pointage, la demande de repérage et les savoirs et habiletés en lecture. À la lumière des entrevues post, cette évolution semble relever davantage de l'appropriation par les enseignantes du genre du DI que de l'effet des œuvres, sauf peut-être en ce qui concerne le retour au texte, dont la progression est significative dans les DI sur *Bleuets et abricots*.

Au rappel, **le geste de retour au texte** est plus fréquent dans les DI sur *Bleuets et abricots*. Conformément à ce résultat, les interactions afférentes à ce geste (**la citation, le pointage, la demande de repérage**) le sont aussi dans les discours des enseignantes. Elles servent à corriger les propos fautifs des élèves en compréhension, mais aussi, particulièrement pour la poésie, elles ont d'autres fonctions comme celle d'amorcer la discussion (par ex. : susciter des questionnements), de prendre une pause réflexive, ou de développer la sensibilité esthétique (par ex. : se laisser imprégner par les images).

- **Effet des œuvres sur les interactions de retour au texte des élèves**

En cohérence avec les résultats des discours des enseignantes, c'est aussi dans les DI sur *Bleuets et abricots* que nous dénombrons le plus d'occurrences d'interactions du retour au texte chez les élèves, toutes catégories confondues (pointage, citation de mémoire, citation textuelle). À titre comparatif, les élèves retournent deux fois plus au texte poétique qu'à *Incendies* (voir Annexe 7).

→ **L'effet de *Bleuets et abricot* sur l'intensification du retour au texte dans les gestes didactiques et les interactions des enseignantes se confirme dans les interactions des élèves.**

L'analyse détaillée des interactions de retour au texte des élèves dans 4 classes montre qu'elles sont réparties de façon homogène dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* et sur *Incendies* : autour de 50 % des interventions relèvent du pointage, 25 % de la citation textuelle et 20 % de la citation mémorielle (avec des associations possibles entre pointage et citation textuelle dans une même prise de parole).

Si le pointage représente également environ 50 % des retours au texte des élèves sur *Bleuets et abricots*, la principale différence intervient entre la citation textuelle et la citation de mémoire dans les DI sur cette œuvre. **La citation textuelle y est massive (45) par rapport à la citation de mémoire (6)**, éclipsant cette dernière presque totalement, possiblement parce que le texte est plus difficile à résumer ou à synthétiser en ses mots. Cela indique que la paraphrase, identifiée comme un mécanisme central de la lecture littéraire (Daunay, 2002), est beaucoup moins aisée en ce qui concerne une œuvre sans intrigue.

- **Un cas particulier : un « effet œuvre » inverse à l'« effet enseignante »**

L'analyse croisée des interactions de retour au texte des enseignantes et de celles des élèves dans les DI sur *Incendies* et sur *Inconnu à cette adresse* offre un résultat contre-intuitif.

Du côté des enseignantes, le geste de retour au texte est deux fois plus présent dans les DI sur *Incendies* que dans ceux sur *Inconnu à cette adresse*. Du côté des élèves, c'est l'inverse qui est observé. Les interactions de retour au texte sont plus fréquentes dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* (115 occurrences) que dans les DI sur *Incendies* (75 occurrences). Autrement dit, les élèves pointent et citent le texte d'*Inconnu à cette adresse*

sans forcément répondre à une injonction professorale, mais ils ont besoin de cette injonction dans les DI sur *Incendies*. Suivant les perceptions des enseignantes recueillies avant et après les DI, nous attribuons notamment cette situation à l'engagement affectif et axiologique des élèves par rapport à *Inconnu à cette adresse* et au caractère plus polarisant de l'œuvre, qui fait que les élèves sont motivés à faire la démonstration de la recevabilité de leurs interprétations à leurs pairs. Le genre de la nouvelle, mieux connu des élèves, et la structuration du récit en lettres peut aussi favoriser le repérage dans le texte.

→ La nature des échanges pendant les DI n'est pas exclusivement imputable à l'enseignante qui les mène, mais dans certains cas, l'œuvre et les élèves peuvent aussi jouer un rôle déterminant sur la nature et la fréquence des interactions avec le texte.

- **Effet des œuvres sur les échanges intersubjectifs entre élèves**

Les DI sur *Inconnu à cette adresse* suscitent le double d'échanges intersubjectifs (133 occurrences) par rapport aux DI sur *Incendies* (57) et sur *Bleuets et abricots* (54), ce qui conforte l'analyse selon laquelle les élèves se sont beaucoup investis dans les DI sur cette œuvre (voir Annexe 6).

Bleuets et abricots et *Incendies* se distinguent par un pourcentage plus important en demandes de clarification. La complexité inhérente à ces deux œuvres (pour des raisons distinctes qui ont déjà été évoquées dans d'autres chapitres de l'analyse) peut expliquer que les élèves aient davantage besoin d'élucider des extraits textuels.

9.3.3. L'effet œuvre sur les compétences en lecture des élèves pendant les DI

A. L'effet œuvre sur la variété des compétences développées par les élèves

- ***Inconnu à cette adresse* : une œuvre qui suscite l'engagement des élèves**

Toutes compétences confondues (compréhension, interprétation, réaction, appréciation), c'est dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* que les élèves ont produit le plus d'interactions langagières différentes (plus de 1000 occurrences). Dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, les interactions des élèves sont deux fois plus nombreuses que dans les DI sur *Bleuets et abricots*. L'intérêt pour le contexte historique, la relative familiarité du récit par rapport aux autres genres et la nouveauté de l'activité peuvent expliquer cet engouement. Les enseignantes étaient aussi majoritairement plus effacées dans les DI sur cette œuvre.

- **Peu importe l'œuvre, l'interprétation prime**

L'**interprétation** est largement dominante, peu importe l'œuvre dont fait l'objet le DI, et les élèves mobilisent cet élément de compétence en lecture dans des proportions similaires d'une œuvre à l'autre (entre 77 et 82 %).

À l'autre bout du spectre, les compétences relevant du jugement de gout et de valeur, que sont la **réaction et l'appréciation** sont peu ou pas du tout convoquées dans les DI sur *Incendies* (entre 0 et 2 %), faiblement dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* (environ 4 %) et légèrement plus dans les DI sur *Bleuets et abricots* (7 %). Ces variations subtiles semblent corrélées aux questions des enseignantes et non à la singularité des œuvres.

- **Le défi des œuvres résistantes : *Incendies* et *Bleuets et abricots***

La compréhension est presque doublement exploitée dans les DI sur *Incendies* (21 %) par rapport aux DI sur les autres œuvres. À cet égard, les enseignantes ont mentionné qu'*Incendies* avait posé aux élèves beaucoup de problèmes de compréhension. Mais cela n'est pas confirmé par l'analyse des données des élèves. Il s'agit certes d'une œuvre réticente (Tauveron, 1999), notamment en raison de la perturbation de l'unité de temps et de lieu, mais nous pensons que c'est la préparation au DI qui a généré ce sentiment de difficulté : certaines caractéristiques formelles ont été enseignées en amont au détriment des connaissances contextuelles.

Dans les DI sur *Bleuets et abricots*, les élèves expriment moins leur (in) compréhension que dans les DI sur les autres œuvres, alors que le recueil poétique est réputé plus difficile à comprendre par les enseignantes. Comme il s'agit d'une œuvre proliférante (Tauveron, 1999), elles ont orienté les DI sur la polysémie et donc sur la diversité des interprétations.

B. Effet de l'œuvre sur les indices gradués de développement des compétences

- **Des capacités à justifier ou à illustrer l'interprétation similaires d'une œuvre à l'autre... à une exception près!**

Les deux tiers des interprétations formulées par les élèves sont justifiées ou exemplifiées, et ce, quelle que soit l'œuvre étudiée (à raison de 66 % dans les DI sur *Inconnu à cette adresse*, 63 % dans les DI sur *Incendies* et 66 % dans les DI sur *Bleuets et abricots*). De même, on n'observe pas d'écart significatif entre la répartition des interprétations selon les degrés, à l'exception des justifications de niveau 4 lors des DI sur *Bleuets et abricots*.

En ce qui concerne *Inconnu à adresse* et *Incendies*, les résultats ne signalent pas **d'effet de l'œuvre sur les niveaux de justification des interprétations des élèves**. Les résultats sont très similaires entre les DI sur ces deux œuvres, en ce qui concerne la répartition des interprétations de différents degrés.

Dans les DI sur *Bleuets et abricots*, le nombre d'occurrences relevées en interprétation de **degré 4 est plus faible**, c'est-à-dire que pour cette œuvre poétique, il est rare que les élèves justifient **ET** exemplifient leurs interprétations, avec pour conséquence une proportion d'interprétations justifiées OU exemplifiées (niveau 3) considérable (près de 50 %).

Le retour au texte en tant que geste didactique apparaît dans une proportion de 21 % dans les DI sur *Bleuets et abricots* par rapport à 4 % dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* et 7 % dans les DI sur *Incendies*. Les enseignantes formulent moins de demandes de clarification, mais autant de

demandes de repérage. Prennent-elles elles-mêmes en charge le pointage et la citation textuelle? Non. Le retour au texte, qui s'opère de manière plus systématique avec *Bleuets et abricots*, semble faire en sorte que la citation vaut pour exemplification voire pour justification, du point de vue des élèves.

- **La compréhension repose sur un consensus explicite**

En compréhension, on ne constate pas d'effet de l'œuvre sur les niveaux atteints par les élèves : les résultats sont très similaires d'un texte littéraire à l'autre. La comparaison entre les classes et la comparaison entre les œuvres donnent des résultats convergents. La plupart du temps, lorsqu'ils témoignent de leur compréhension, les élèves ne justifient ni n'exemplifient leurs réponses, alors qu'ils le font pour leurs interprétations. La distinction théorique entre comprendre et interpréter (Falardeau, 2004; Ahr 2014) est confirmée par ces observations. La compréhension repose sur un consensus implicite alors que l'interprétation nécessite un accord intersubjectif.

De manière générale, il est difficile d'identifier un effet des œuvres sur les niveaux de réussite atteints par les élèves, tous éléments de compétences confondus. Les variabilités observées semblent, dans la plupart des situations, attribuables à un « effet enseignante ».

Documenter l'effet des œuvres est essentiel pour orienter le choix du corpus à enseigner. Pour déterminer un éventuel effet de la singularité des œuvres sur la préparation et la conduite des DI par les enseignantes et sur les interactions langagières des élèves, nous avons croisé les résultats obtenus à partir des données analysées dans tout le corpus selon une orientation par « variable », par exemple, les compétences en lecture ou les gestes didactiques, à partir des comparaisons entre les classes (orientation « site ») et entre les œuvres (orientation « cas »). L'interprétation des résultats repose sur le croisement systématique des résultats des huit annexes précédentes, selon ces trois orientations. Seuls les résultats ne pouvant s'expliquer par l'effet d'un style d'enseignement particulier ont été retenus pour l'interprétation de cette question centrale : quel effet une œuvre littéraire singulière a-t-elle sur la réussite d'une activité didactique et plus spécifiquement sur la coconstruction des interprétations pendant un débat interprétatif?

Documenter l'effet des œuvres est essentiel pour orienter le choix du corpus à enseigner. Pour déterminer un éventuel effet de la singularité des œuvres sur la préparation et la conduite des DI par les enseignantes et sur les interactions langagières des élèves, nous avons croisé les résultats obtenus à partir des données analysées dans tout le corpus selon une orientation par « variable », par exemple, les compétences en lecture ou les gestes didactiques, à partir des comparaisons entre les classes (orientation « site ») et entre les œuvres (orientation « cas »). L'interprétation des résultats repose sur le croisement systématique des résultats des neuf chapitres précédents, selon ces trois orientations. Seuls les résultats ne pouvant s'expliquer par l'effet d'un style d'enseignement particulier ont été retenus pour l'interprétation de cette question centrale : quel effet une œuvre littéraire singulière a-t-elle sur la réussite d'une activité didactique et plus spécifiquement sur la coconstruction des interprétations pendant un débat interprétatif?

À RETENIR :

- **La poésie** est encore souvent perçue comme difficile, voire mal aimée et reléguée en fin d'année scolaire. Les enseignantes disent avoir manqué de temps pour préparer leurs élèves au DI sur *Bleuets et abricots*. Pourtant cette œuvre, majoritairement enseignée en dernier, est celle qui induit la variété et l'alternance la plus forte des gestes didactiques dans la conduite des DI. C'est aussi sur cette œuvre que le retour au texte est systématiquement enseigné et appris par les élèves, et que la citation textuelle éclipse le rappel du texte de mémoire lors des échanges.
- La nouvelle épistolaire ***Inconnu à cette adresse*** a suscité un engagement très fort des élèves dans les DI, des retours au texte non sollicités par les enseignantes et des débats « passionnés ». Plusieurs hypothèses ont été proposées pour expliquer cet engouement. La connaissance du contexte sociohistorique, la brièveté du récit et relative simplicité de l'intrigue, les questions axiologiques et éthiques polarisantes (l'amitié mise à mal par l'antisémitisme, la propagande et la censure, la loyauté envers la famille ou envers la nation, la vengeance). La compétence à régir semble développée par les élèves plus souvent en lien avec ces questions. À creuser!
- Les autres œuvres suscitent aussi des problématiques éthiques fortes, mais sont moins contextualisées dans les activités en amont, surtout pour la pièce ***Incendies*** qui n'a pas bénéficié d'autant d'enseignement de connaissances contextuelles en amont et qui a posé le plus de problèmes de compréhension aux élèves lors des DI. Pourtant, les enseignantes qui ont fait lire l'œuvre en classe ou l'ont lue elles-mêmes à voix haute témoignent de l'intensité des réactions à chaud des élèves.
- À ce titre, l'aisance avec les enjeux éthiques, l'ampleur des connaissances sur le contexte de production et la disponibilité de ressources pédagogiques en ligne sont des enjeux à considérer pour la formation continue des enseignantes. Il est toutefois remarquable que la formation et l'expérimentation du DI aient modifié non seulement les pratiques d'enseignement, mais les pratiques de lecture personnelle des enseignantes, qui se sont parfois découvert une passion pour la poésie québécoise. Le plaisir d'enseigner a nourri le désir de la lecture!
- Il est à noter que l'absence d'« effet œuvre » peut être un résultat productif pour la connaissance des invariants du genre d'activité « débat interprétatif » au secondaire québécois, et plus largement pour la compréhension de l'enseignement de la lecture littéraire. En voici deux exemples :

Concernant les compétences enseignées et effectivement développées par les élèves, les œuvres ne semblent pas avoir un effet significatif. Dans ce cas, nous pouvons conclure que c'est l'activité elle-même, le DI, qui permet aux élèves de développer massivement leurs compétences interprétatives et de justifier ou d'exemplifier de façon adéquate 66 % des interprétations qu'ils proposent. *Bleuets et abricots* reste l'œuvre pour

laquelle la justification étayée d'une citation est la moins fréquente à l'oral, peut-être parce que les citations sont prises en charge collectivement, par les pairs et les enseignantes.

In fine, la compréhension semble effectivement reposer sur un consensus tacite (ce que dit le texte) alors que l'interprétation nécessite la validation intersubjective (ce que nous dit le texte), comme cela était postulé théoriquement par plusieurs chercheurs. Cette distinction théorique centrale dans l'enseignement de la lecture littéraire est donc validée par l'observation des classes participant à cette étude.

Synthèse : l'effet œuvre

Si « l'effet enseignante » est fortement déterminant sur les gestes didactiques mobilisés et les compétences développées par les élèves, la nature et la dynamique des échanges pendant les DI n'est pas exclusivement imputable à l'enseignante qui les mène, mais dans certains cas, l'œuvre peut aussi jouer un rôle significatif sur la nature et la fréquence des interactions entre les élèves et le texte. À cet effet, le choix d'œuvres brèves, « résistantes » et soulevant des questions éthiques s'est avéré gagnant. L'élargissement du corpus à des genres non narratifs et à des œuvres réputées exigeantes est véritablement stimulant tant pour la diversification des gestes didactiques que pour la variété des compétences enseignées et développées par les élèves lors des DI.

Documents complémentaires

Ici, nous croisons les résultats obtenus auprès des enseignantes et auprès des élèves de quatre classes en ce qui a trait aux quatre compétences en lecture littéraire : comprendre, interpréter, réagir et apprécier.

Au rappel, les quatre enseignantes enseignent majoritairement, mais non exclusivement l'interprétation. Cependant, les compétences enseignées sont variées d'une enseignante à l'autre :

- 1 compétence enseignée : Gabrielle (100 %) et Delphine (> 98 %) enseignent presque exclusivement **l'interprétation**
- 2 compétences enseignées : Béatrice enseigne principalement **l'interprétation**, et en deuxième rang, **l'appréciation***
- 4 compétences enseignées : Colette enseigne par ordre de fréquence : **interpréter, réagir, comprendre et apprécier****

Tableau 73. Comparaison intersites des compétences enseignées et apprises par classe

	LECT-INT	LECT-COMP***	LECT-RÉ	LECT-APP
Béatrice – ENS.	31 024 (90,3 %)	289 (0,8 %)	365 (1,5 %)	2743 (7,4 %)*
Béatrice – élèves	20 095 (92,7 %)	1391 (6,4 %)	191 (0,9 %)	0 (0 %)

Colette – ENS.	22 250 (71,8 %)	2086 (7,2 %)	5365 (17 %)	1240 (4,1 %)**
Colette – élèves	8646 (58,5 %)	1887 (12,8 %)	2558 (17,3 %)	1701 (11,5 %)

Delphin – ENS.	37 742 (98,2 %)	0 (0 %)	680 (1,8 %)	0 (0 %)
Delphine – élèves	14 384 (85,9 %)	1894 (11,3 %)	458 (2,7 %)	0 (0 %)

Gabrielle – ENS.	26 693 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Gabrielle – élèves	16 667 (92,8 %)	990 (5,5 %)	301 (1,7 %)	0 (0 %)

- **Tendance : l'effet de la diversité des compétences enseignées sur l'apprentissage des élèves en lecture**

L'**interprétation** est la compétence **majoritairement enseignée et majoritairement développée par les élèves**, ce qui est conforme au genre du DI. Dans 3/4 classes, les élèves interprètent les œuvres dans une proportion similaire (entre 80 % et 90 % du total des mots).

La compréhension est la deuxième compétence développée par les élèves alors qu'elle est moins enseignée que l'appréciation et la réaction. Cela veut dire que les élèves expriment leur compréhension même quand les enseignantes les interrogent sur d'autres compétences.

La réaction est tributaire d'un « **effet enseignante** » fort : la quantité d'énoncés de réactions des élèves est proportionnelle aux questions de réaction posées par les enseignantes.

Quand la réaction et l'appréciation ne sont pas (ou très peu) sollicitées, elles ne sont pas développées par les élèves.

→ L'**effet enseignante** est fort sur les compétences à **interpréter et à réagir** au texte.

→ La **variété des compétences développées dépend de la variété des objets enseignés**. Dans la classe de Colette où l'enseignement porte sur les quatre compétences, les élèves développent aussi ces quatre compétences. Inversement, dans les classes de Delphine et de Gabrielle, où seule l'interprétation est enseignée, les élèves développent principalement leurs interprétations (presque 93 %), mais aussi leur compréhension (6 %).

- **Tendance : les élèves expriment leur compréhension sans que les enseignantes les sollicitent nécessairement**

La compréhension n'est pas, ou très peu enseignée. Elle fait l'objet d'interventions ponctuelles dans des moments consacrés à l'interprétation. Pourtant, dans les 4 classes, la compréhension est le deuxième objet dans les discours des élèves (après l'interprétation). Les élèves livrent davantage leur compréhension que leurs réactions ou appréciations.

→ Les élèves expriment leur compréhension sans que les enseignantes les y sollicitent. Cela signifie que **même si les enseignantes posent des questions d'interprétation, les élèves répondent parfois en compréhension**.

Tableau 74. Fréquence des compétences en lecture littéraire par œuvre et en fonction des classes (en nombre de mots et en pourcentage)

		Béatrice	Colette	Delphine	Gabrielle
1. Interpréter	ICA	9290 (75,4 %)	8790 (73,4 %)	13 163 (98,4 %)	10 646 (100 %)
	INC	14 085 (100 %)	6262 (71,3 %)	11 598 (96,1 %)	9492 (100 %)
	BEA	7649 (95,4 %)	7198 (70,6 %)	12 981 (100 %)	6555 (100 %)
2. Réagir	ICA	0 (0 %)	3183 (26,6 %)	208 (1,6 %)	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)	1848 (21,1 %)	472 (3,9 %)	0 (0 %)
	BEA	365 (4,6 %)	334 (3,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
3. Apprécier	ICA	2743 (22,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)	1240 (12,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
4. Comprendre	ICA	289 (2,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)	668 (7,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)	1418 (13,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

→ PAS d'effet de l'œuvre notable sur l'enseignement de la compréhension (sauf Colette sur *Bleuets et abricots*)

Tableau 75. Fréquence des compétences en lecture littéraire par œuvre et en fonction des classes (en nombre de mots et en pourcentage)

		Béatrice	Colette	Delphine	Gabrielle
1. Interpréter	ICA	7470 (90,9 %)	3947 (59,9 %)	6400 (92,9 %)	7453 (92,8 %)
	INC	9164 (93,6 %)	2685 (63,0 %)	4529 (76,0 %)	6104 (94,1 %)
	BEA	3461 (94,3 %)	2014 (51,1 %)	3455 (88,8 %)	3110 (90,4 %)
2. Réagir	ICA	0 (0 %)	887 (13,5 %)	101 (1,5 %)	301 (3,7 %)
	INC	0 (0 %)	586 (13,8 %)	92 (1,5 %)	0 (0 %)
	BEA	191 (5,2 %)	1085 (27,5 %)	265 (6,8 %)	0 (0 %)
3. Apprécier	ICA	0 (0 %)	1073 (16,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	BEA	0 (0 %)	628 (15,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
4. Comprendre	ICA	746 (9,1 %)	681 (10,3 %)	386 (5,6 %)	280 (3,5 %)
	INC	627 (6,4 %)	989 (23,2 %)	1338 (22,5 %)	381 (5,9 %)
	BEA	18 (0,5 %)	217 (5,5 %)	170 (4,4 %)	329 (9,6 %)

– *Incendies* semble poser plus de problèmes aux élèves de Colette et de Delphine (> 22,5 %)

– Résultats similaires (autour de 10 %) dans les DI sur *Inconnu à cette adresse* (Béatrice et Colette) et *Bleuets et abricots* (Gabrielle).

→ L'effet des œuvres sur l'apprentissage de la compréhension semble varier d'une classe à l'autre :

Il faut donc croiser systématiquement pour la compétence à « comprendre » les propos des enseignantes et de leurs élèves, et ce par œuvre.

Tableau 76. Analyse de la compréhension des élèves par œuvre et par enseignante – comparaison des résultats du volet enseignantes et du volet élèves pour la compétence comprendre et interpréter

Compétences	Œuvres	Béatrice	Élèves	Réponses des élèves par rapport aux sollicitations de l'enseignante
Interpréter	ICA*	9290 (75,4 %)	7470 (90,9 %)	++
	INC	14 085 (100 %)	9164 (93,6 %)	-
	BEA	7649 (95,4 %)	3461 (94,3 %)	
Comprendre	ICA	289 (2,3 %)	746 (9,1 %)	+
	INC	0 (0 %)	627 (6,4 %)	+
	BEA	0 (0 %)	18 (0,5 %)	

Compétences	Œuvres	Delphine	Élèves	Réponses des élèves par rapport aux sollicitations de l'enseignante
Interpréter	ICA	13 163 (98,4 %)	6400 (92,9 %)	-
	INC	11 598 (96,1 %)	4529 (76,0 %)	--
	BEA	12 981 (100 %)	3455 (88,8 %)	-
Comprendre	ICA	0 (0 %)	386 (5,6 %)	+
	INC	0 (0 %)	1338 (22,5 %)	+++
	BEA	0 (0 %)	170 (4,4 %)	+

Compétences	Œuvres	Gabrielle	Élèves	Réponses des élèves par rapport aux sollicitations de l'enseignante
Interpréter	ICA	10 646 (100 %)	7453 (92,8 %)	-
	INC	9492 (100 %)	6104 (94,1 %)	-
	BEA	6555 (100 %)	3110 (90,4 %)	-
Comprendre	ICA	0 (0 %)	280 (3,5 %)	+
	INC	0 (0 %)	381 (5,9 %)	+
	BEA	0 (0 %)	329 (9,6 %)	++

* S'explique par l'effet enseignante (22 % d'appréciation)

→ Par rapport aux sollicitations des enseignantes, les élèves répondent davantage en compréhension pour les trois œuvres (en jaune). Cela signifie que même si les enseignantes posent des questions d'interprétation, les élèves répondent parfois en compréhension.

Les variations entre les classes selon les œuvres se confirment : ce ne sont pas les mêmes œuvres qui suscitent le plus de réponses en compréhension de la part des élèves.

→ **Il n'y a pas d'effet œuvre transversal, mais plutôt un « effet élèves »**

On n'observe PAS d'effet de l'œuvre notable sur l'enseignement de la compréhension, et un effet variable sur l'apprentissage de la compréhension d'une classe à l'autre. Hypothèse : élément pouvant contribuer à expliquer ces disparités réside dans la préparation des élèves préalable aux DI. Une préparation plus conséquente des élèves suggère que plusieurs problèmes de compréhension ont pu être résolus avant la tenue de l'activité.

- **L'appréciation : des résultats contradictoires dans les classes de Béatrice* et de Colette****

Les élèves de Colette sont les seuls à recourir à l'appréciation (dans 11 % des échanges), alors que c'est le 4^e objet enseigné (4 % des propos de l'enseignante). Au contraire, les élèves de Béatrice ne développent aucune appréciation (0 %), alors que l'enseignante consacre 7,4 % de son discours (dont 23 % du DI sur *Inconnu à cette adresse*). L'hypothèse (voir Annexe 6) selon laquelle les élèves de Béatrice ne sont pas intéressés par la question de l'appartenance générique (roman ou nouvelle?) est confirmée. Nous pouvons aussi confirmer que les élèves de Colette ont déjà développé leurs compétences appréciatives, sont encouragés à s'exprimer de manière autonome, et donc formulent leurs appréciations sans que l'enseignante ait besoin de les leur demander.

- **Cas particuliers : réagir, un effet enseignante significatif dans la classe de Colette**

La réaction est par le nombre de mots (donc le temps de parole), la deuxième compétence enseignée et la troisième investie par les élèves.

Tableau 77. L'enseignement et l'apprentissage de la réaction dans 4 classes, toutes œuvres confondues (en nombre de mots)

Réagir	Béatrice	Colette	Delphine	Delphine
Enseignante	365 (1,5 %)	5365 (17 %)	680 (1,8 %)	0 (0 %)
Élèves	191 (0,9 %)	2558 (17,3 %)	458 (2,7 %)	301 (1,7 %)

Quand on compare l'enseignement de la réaction entre les classes toutes œuvres confondues, on note un « effet enseignante » significatif chez Colette (17 % du temps de parole est consacré à cette compétence par l'enseignante et par les élèves) et peut-être aussi, bien que de façon moins notable, chez Delphine.

Lorsqu'on affine l'analyse par œuvre, cet « effet enseignante » est confirmé : Colette enseigne la réaction sur les trois œuvres bien que dans des proportions variables.

Tableau 78. L'enseignement de la réaction par enseignante et par œuvre (en nombre de mots)

Compétence	Œuvres	Béatrice	Colette	Delphine	Gabrielle
Réagir (ENS)	ICA	0 (0 %)	3183 (26,6 %)	208 (1,6 %)	0 (0 %)
	INC	0 (0 %)	1848 (21,1 %)	472 (3,9 %)	0 (0 %)
	BEA	365 (4,6 %)	334 (3,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Dans 3/4 classes, les réactions des élèves sont plus nombreuses dans les DI sur *Bleuets et abricots* : l'effet œuvre est perceptible

Tableau 79. L'apprentissage de la réaction par enseignante et par œuvre (en nombre de mots)

Compétence	Œuvres	Béatrice	Colette	Delphine	Gabrielle
Réagir (ÉL)	ICA	0 (0 %)	887 (13,5 %)	101 (1,5 %)	301 (3,7 %)
	INC	0 (0 %)	586 (13,8 %)	92 (1,5 %)	0 (0 %)
	BEA	191 (5,2 %)	1085 (27,5 %)	265 (6,8 %)	0 (0 %)

Comparons l'enseignement et l'apprentissage de la réaction dans la classe de Colette en % du nombre de mots. On note que **même dans la classe où il a un fort « effet enseignante », l'effet de l'œuvre est très significatif.**

Tableau 80. L'enseignement et l'apprentissage de la réaction dans la classe de Colette (en pourcentages)

Œuvres	Réagir	
	Colette	Ses élèves
ICA	26,6 %	13,5 %
INC	21,1 %	13,8 %
BEA	3,3 %	27,5 %