



L'interprétation intersubjective dans un cercle littéraire au 2^e cycle du secondaire québécois

Mémoire

Kim Samson

Maitrise en didactique
Maitre ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Kim Samson, 2016

Résumé

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons déterminer si la communauté de lecteurs exerce une régulation idéologique sur la diversité des interprétations formulées dans un cercle littéraire. Pour ce faire, nous avons réalisé une recherche qualitative auprès de cinq lecteurs du deuxième cycle du secondaire dans une école de la région de Québec. Nous avons ainsi observé l'influence des discours des pairs sur la compréhension et l'interprétation du texte littéraire. Nous nous sommes intéressée en particulier aux rôles des valeurs communes, principalement en ce qui a trait à la diversité sexuelle et à l'égalité entre les hommes et les femmes, dans la diversification des interprétations proposées par les élèves.

Les résultats montrent que, dans une certaine mesure, la communauté de lecteurs exerce une régulation idéologique sur la diversité interprétative, en particulier lorsqu'il est question de discussion à caractère axiologique dans le cercle littéraire. Cependant, les discussions permettent également d'enrichir et de complexifier l'interprétation initiale des sujets lecteurs, entre autres, puisqu'ils mobilisent différentes attitudes réflexives et critiques pour soutenir et élaborer les hypothèses énoncées pendant les discussions.

Abstract

As part of our research, we wanted to determine whether the reader's community exerts ideological control over the interpretative diversity in a literary circle. To do this, we performed qualitative research with five students from secondary school in the region of Quebec. We observed the influence of peers in understanding and interpretation. We were particularly interested in the roles of common values, principally in relation with sexual diversity and gender equality through the diversification of interpretations proposed by students.

Our results show that, to some extent, the community of readers' exercise ideological control over the interpretative diversity, especially when it comes to axiological discussion in the literary circle. However, discussions also help to enrich and complexify the initial interpretation of readers as mobilizing different reflexive and critical attitudes to support and develop the assumptions made during the discussions

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	viii
Remerciements.....	x
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	5
1.1 L'apport du sujet lecteur à l'enseignement de la littérature.....	5
1.2 Les ressources axiologiques du sujet lecteur	7
1.3 L'interprétation intersubjective.....	8
1.4 La régulation des interprétations.....	10
1.5 Pertinence de la recherche	13
1.6 Objectif et questions de recherche	14
1.7 Le corpus littéraire choisi.....	14
Conclusion	15
Chapitre II : Cadre théorique	17
2.1 La lecture littéraire	17
2.1.1 La didactique du français : perspectives historiques.....	17
2.1.2 Le concept de lecture littéraire	19
2.1.3 Les différentes approches de la lecture littéraire.....	20
2.1.4 La compréhension et l'interprétation comme processus concomitants.....	21
2.1.5 La diversité interprétative.....	23
2.2 Le cercle littéraire et l'intersubjectivité	25
2.2.1 Le carnet de lecteur : un dialogue avec l'œuvre littéraire	26
2.2.2 Le cercle littéraire comme activité de la lecture littéraire	28
2.3 Les idéologies ou les valeurs en action.....	32
2.3.1 Origine et définition de la notion d'idéologies.....	32
2.3.2 Les idéologies présentes dans l'interprétation intersubjective.....	34
2.3.3 La littératie critique et la réflexivité.....	36
Chapitre III : Choix du corpus.....	39
3.1 Analyse du corpus choisi : <i>L'été 95</i> de Sophie Létourneau.....	39
3.1.1 Une narrativité équivoque ouverte aux interprétations plurielles	39
3.1.2. <i>L'été 95</i> : une nouvelle sur l'adolescence	41

3.1.3 Amour et sexualité dans l'idéologie patriarcale.....	42
Chapitre IV : Méthodologie.....	46
4.1 Une recherche qualitative	46
4.2 Déroulement du projet	47
4.2.1 Le rôle de l'animatrice du cercle littéraire	49
4.3 Participants.....	50
4.4 Instruments de collecte des données	52
4.4.1 Consigne de rédaction du carnet du lecteur	52
4.5 Présentation des outils d'analyse des données.....	56
4.5.1 La grille <i>Énoncés interdiscursifs des élèves au sein du cercle littéraire</i>	56
4.5.2 La grille <i>Les procédés langagiers dégagés lors de l'analyse</i>	65
4.5.3 La grille <i>Les types d'interventions de l'animatrice</i>	65
4.6 Critères de scientificité de la démarche	66
Chapitre 5 : Résultats et analyse des données.....	68
5.1 Le lecteur et sa communauté : carnets de lecteur et discussion du cercle littéraire....	68
5.1.1 Première question.....	68
5.1.2 Deuxième question.....	72
5.1.3 Troisième question	75
5.1.4 Quatrième question	80
5.1.5 Cinquième question.....	83
5.2 L'interdiscursivité observée dans les discussions du cercle littéraire.....	85
5.2.1 L'interdiscursivité textuelle	85
5.2.2 L'interdiscursivité interactionnelle	86
5.2.3 L'interdiscursivité contextuelle.....	90
5.3 Les attitudes critiques et réflexives mobilisées par les élèves	93
5.3.1 Les attitudes critiques et réflexives d'Alexandre	95
5.3.2 Les attitudes critiques et réflexives de Chloé.....	95
5.3.3 Les attitudes critiques et réflexives de Magalie	97
5.3.4 Les attitudes critiques et réflexives d'Emma	98
5.3.5 Les attitudes réflexives et critiques de Simone	99
5.4 Les interventions de l'animatrice.....	102
Chapitre VI : Interprétation des données	104
6.1 Le modèle patriarcal de l'identité genrée : le principal discours idéologique révélé dans le cercle littéraire	105
6.2 L'activité réflexive des sujets lecteurs.....	109

6.3 Un lecteur culturellement situé, mais non réductible à sa communauté socioculturelle	112
6.4 Le cercle littéraire : un dispositif probant pour enrichir la compréhension et l'interprétation	115
6.5 La nécessité de soutenir et d'encourager la communauté de lecteurs	117
6.6 Synthèse des pistes d'interventions didactiques proposées	120
6.7 Apports et limites de la recherche.....	121
Conclusion	123
Bibliographie.....	126
Annexe 1 : Le carnet de lecteur des élèves	134
Annexe 2 : Transcriptions codées des discussions du cercle littéraire.....	139
Annexe 3 : Les renseignements sociodémographiques des participants	156

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation	22
Tableau 2 : Questions d'explicitation des interprétations pendant le cercle littéraire.....	49
Tableau 3 : Consigne de rédaction du carnet de lecteur	55
Tableau 4 : Les énoncés interdiscursifs des élèves au sein du cercle littéraire	61
Tableau 5 : Les procédés langagiers de l'activité du sujet lecteur	65
Tableau 6 : Les types d'interventions de l'animatrice.....	66
Tableau 7 : Synthèse des éléments interprétatifs formulés par les élèves pour la première question.....	71
Tableau 8 : Synthèse des éléments interprétatifs énoncés pour la deuxième question.....	73
Tableau 9 : Synthèse des éléments interprétatifs formulés par les élèves pour la troisième question.....	78
Tableau 10 : Synthèse des éléments interprétatifs formulés par les élèves pour la quatrième question.....	82
Tableau 11 : Synthèse des éléments interprétatifs formulés par les élèves pour la cinquième question.....	84
Tableau 12 : Interdiscursivité textuelle	85
Tableau 13 : Interdiscursivité interactionnelle	87
Tableau 14 : Interdiscursivité contextuelle.....	91
Tableau 15 : Les ressources socioculturelles énoncées par les sujets lecteurs (C1A).....	92
Tableau 16 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par question	94
Tableau 17 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Alexandre pour chaque question.....	95
Tableau 18 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Chloé pour chaque question .	96
Tableau 19 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Magalie pour chaque question	98
Tableau 20 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Emma pour chaque question	99
Tableau 21 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Simone pour chaque question	101
Tableau 22 : Les interventions de l'animatrice	102
Tableau 23 : Les quatre degrés de l'activité réflexive proposés par Sauvare (2013).....	111

À ma mère

Remerciements

Merci à ma directrice de recherche, Marion Sauvaire, pour sa solidarité, sa rigueur et sa passion. Merci, Marion, d'avoir accepté sans juger ma réalité de mère de famille aux études.

Merci à tous les membres du CRIFPE; étudiants, professionnels de recherche, chargés de cours et professeurs pour les discussions enrichissantes et les fous rires.

Merci à l'enseignante et aux cinq élèves qui ont gentiment accepté de participer à ma recherche.

Merci à l'école québécoise à qui je souhaiterais rendre ne serait-ce qu'une partie de tout ce qu'elle m'a donné.

Merci enfin à Pierre-Paul, mon intellectuel préféré, pour son amour indéfectible.

Introduction

À l'origine de notre démarche de recherche, nous souhaitons approfondir la compréhension de l'axiologie du sujet lecteur, un aspect de l'activité du lecteur peu abordé par les chercheurs en didactique du français. D'une réflexion sur les valeurs du sujet lecteur, nous en sommes venue à nous intéresser à la pression sociale de la communauté de lecteurs, réflexion qui était encore parcellaire dans la recherche francophone (Hébert, 2004; Sauvaire, 2013), mais qui avait été amorcée par des chercheurs états-uniens (Knoeller, 1994; Pace, 2005 & 2008; Park, 2012).

Puisque le lecteur aborde de manière singulière une œuvre, il apparaît nécessaire de tenir compte de la diversité des interprétations individuelles et collectives proposées par les élèves. Dans le cadre de notre projet, nous avons centré nos observations sur un des dispositifs collaboratifs de pratique de la lecture littéraire, le cercle littéraire. Constitué d'élèves rassemblés en petits groupes, le cercle littéraire, qui repose sur l'entraide entre les pairs, permet d'enrichir et de complexifier la compréhension et l'interprétation d'une œuvre littéraire.

Nous pensons qu'il est possible qu'une forme de régulation idéologique de l'interprétation puisse être révélée au sein des dispositifs collaboratifs. C'est pourquoi nous souhaitons apporter un éclairage sur la compréhension des processus de diversification et de régulation de l'interprétation dans un cercle littéraire au 2^e cycle du secondaire. Nous avons réalisé une recherche de type qualitative auprès de cinq élèves de quatrième et cinquième secondaire d'une école publique de la région de Québec. Nous nous sommes posé les questions de recherche suivantes : *La discussion du cercle littéraire permet-elle d'enrichir et de diversifier la compréhension et l'interprétation de la nouvelle L'été 95 de Sophie Létourneau? Quelles sont les attitudes réflexives et critiques mobilisées pendant le cercle littéraire? Soutiennent-elles la diversité interprétative? De quelle manière le discours*

idéologique influence-t-il la démarche interprétative de la communauté de lecteurs et du sujet lecteur lui-même? Joue-t-il un rôle dans la régulation de la diversité interprétative?

Le mémoire se divise en six chapitres : la problématique, le cadre théorique, le choix du corpus, la méthodologie, les résultats et l'analyse des données et l'interprétation des données. Puisque le lecteur se situe dans une communauté socioculturelle donnée, la réflexion sur les ressources axiologiques du sujet lecteur dans la compréhension et l'interprétation de l'œuvre nous amène à nous intéresser aux valeurs de la communauté socioculturelle et à l'interprétation intersubjective dans la partie consacrée à la problématique de recherche. Par la suite, dans ce même chapitre, après avoir présenté notre objectif et nos questions de recherche, nous justifions la pertinence de l'œuvre sélectionnée, *L'été 95* de Sophie Létourneau, dans le cadre de notre démarche.

Le cadre théorique présente les notions et concepts fondamentaux pour appréhender les objectifs de recherche. Nous présentons d'abord un survol du concept de lecture littéraire et des approches d'enseignement qui lui sont rattachées. Nous nous intéressons également à la diversité interprétative, notion fortement liée à la pratique de la lecture littéraire. Ensuite, nous abordons les deux dispositifs sélectionnés pour la recherche, le carnet de lecteur et le cercle littéraire. Finalement, nous proposons une définition de l'idéologie inspirée de la pensée de Fernand Dumont, sociologue québécois, et de celle d'Olivier Reboul, philosophe français. La définition complémentaire, mais distincte, que proposent les deux intellectuels nous amène à considérer les idéologies comme des valeurs en action qui s'incarnent dans le discours des sujets lecteurs et qui, comme toute idéologie, cherchent – que l'individu en soit conscient ou non – à dominer.

Le troisième chapitre présente une analyse du corpus choisi pour la recherche. Nous examinons les caractéristiques littéraires qui favorisent les interprétations plurielles de même que la prégnance de questionnements axiologiques présents dans l'œuvre *L'été 95*

qui favorisent l'investissement subjectif des élèves. Nous identifions également que l'œuvre renverse certains présupposés de l'idéologie patriarcale et pensons que, ce faisant, elle suscitera des ruptures avec certaines idées reçues véhiculées.

Le quatrième chapitre porte sur la méthodologie de la recherche. Nous justifions le choix d'une recherche qualitative, expliquons le déroulement du projet, présentons les cinq participants de quatrième et cinquième secondaire de même que les instruments de collecte des données (la consigne du carnet de lecteur) et les outils d'analyse des données (les énoncés interdiscursifs, les procédés langagiers et les types d'interventions de l'animatrice). Ensuite, nous décrivons la collecte des données et énonçons les critères de scientificité de la démarche à partir de travaux de Merriam (2014).

Dans le cinquième chapitre, nous présentons et analysons les résultats de la recherche. Nous nous intéressons d'abord à chacune des questions de compréhension et d'interprétation formulées dans le carnet de lecteur et dans le cercle littéraire comme unité d'analyse. Ensuite, nous nous penchons sur l'interdiscursivité observable dans les propos des élèves. Puis, nous présentons les attitudes réflexives et critiques mobilisées par chaque lecteur lors de la discussion du cercle littéraire. Finalement, nous nous interrogeons sur notre rôle en tant qu'animatrice du cercle littéraire.

Le sixième chapitre permettra, à la lumière de nos résultats, de montrer que le cercle littéraire révèle les discours idéologiques présents dans les discussions sur la compréhension et l'interprétation de l'œuvre, sans toutefois constituer en soi un dispositif de régulation idéologique. Pour ce faire, nous nous intéressons aux discours idéologiques observés dans les discussions pour ensuite analyser les attitudes réflexives et critiques des élèves. Nous montrons également que le cercle littéraire constitue un dispositif probant pour pratiquer la lecture littéraire. Finalement, après avoir proposé des pistes d'intervention

didactiques pour la pratique enseignante, nous relevons les apports et les limites de notre recherche.

Chapitre 1 : Problématique

Apprendre sa propre langue, c'est accéder au langage, donc à la pensée, apprendre en somme à penser en commun dans la communauté des hommes (De Koninck, 2010, p. 54).

Le chapitre suivant présente la problématique de recherche. Il se divise en sept parties. La première partie justifiera le choix de l'approche de la lecture subjective de la lecture littéraire dans l'enseignement de la littérature au secondaire québécois. Les deuxième, troisième et quatrième parties s'intéresseront aux ressources axiologiques¹ du sujet lecteur et à la communauté de celui-ci. La cinquième partie justifiera la pertinence de l'hypothèse de recherche. Finalement, les deux dernières parties présenteront l'objectif et les questions de la recherche de même que le corpus sélectionné.

1.1 L'apport du sujet lecteur à l'enseignement de la littérature

La lecture littéraire, entendue comme « un processus qui combine la connaissance des œuvres et des écrivains ou la maîtrise de l'analyse critique des textes avec une activité subjective de construction de sens et d'interprétation d'un texte littéraire par un lecteur » (Simard et *coll.*, 2010, p. 70) est devenue, depuis les années 1990, un incontournable de la didactique du français (Daunay, 2007, p. 166). Elle s'oppose à un enseignement de la littérature basé essentiellement sur l'analyse de textes à l'aide d'outils linguistiques, sémiotiques ou narratologiques. Parmi les approches proposées par les théoriciens de la lecture littéraire², l'approche de la lecture subjective apparaît la plus pertinente pour enseigner la littérature, puisqu'elle reconnaît le rôle déterminant du sujet lecteur³ dans la construction de la signification du texte. En préconisant cette approche, il s'agit donc, entre autres, de favoriser l'investissement subjectif du lecteur en tant que mode d'accès aux

¹ Les ressources axiologiques seront définies dans la section 1.2 de la problématique.

² Les différentes approches seront présentées à la section 2.1.1 du cadre théorique.

³ Le sujet lecteur se définit comme « une personne, engagée dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et se transforme par son investissement sensible et réflexif dans chaque activité de lecture, et par la façon dont elle l'exprime » (Émery-Bruneau, 2010, p. 57).

œuvres (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 117). Dans une perspective didactique, il sera plus facile d'intéresser un élève à un texte dans lequel il peut investir sa propre expérience, puisque la notion de sujet lecteur sous-entend la prise en compte de l'influence de ses références culturelles et sociohistoriques, de ses connaissances, de ses lectures antérieures, de ses émotions, de son expérience personnelle, de ses jugements et de ses valeurs dans la lecture (Rouxel et Langlade, 2004). Il ne s'agit pas de demander aux élèves de donner de simples réactions impressionnistes⁴ sur l'œuvre auxquelles seront subtilement articulées des connaissances littéraires, mais au contraire, comme l'affirme Langlade, de « prendre en compte la façon originale selon laquelle un lecteur habite une œuvre et considérer les états singuliers de sa réalisation d'un texte par l'activité liseuse d'un sujet comme le matériau privilégié de l'analyse littéraire » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 102). En outre, en raison du caractère intrinsèquement polysémique de l'œuvre littéraire, les différentes interprétations des élèves ne sont pas considérées comme des divagations résultant du parcours erratique d'un lecteur inexpérimenté, mais bien comme une façon de susciter l'implication du sujet lecteur. Les errements de lecteurs deviennent ainsi le prétexte et l'objet même de l'investissement littéraire (Gervais, 1998, p. 32).

C'est pourquoi une certaine réceptivité face à la diversité des interprétations caractérise l'approche de la lecture subjective. La diversité implique que, puisque le lecteur lit l'œuvre de manière singulière, il y aura nécessairement une multiplicité d'interprétations. Marion Sauvaire soutient que la diversité interprétative se développe de deux manières : « sur un plan collectif, on envisagera les diverses interprétations d'un même texte par plusieurs lecteurs; sur un plan individuel, on tiendra compte des diverses interprétations d'un lecteur, lui-même divers » (2013, p. 72). L'originalité de la définition de Sauvaire est attribuable à la reconnaissance du caractère mouvant et contradictoire du sujet lecteur et à sa capacité à se distancier de manière réflexive des différentes interprétations individuelles et collectives. La réflexivité permet de percevoir le sujet lecteur comme apte à mettre à distance ses interprétations et celles d'autrui (Sauvaire, 2013, p. 234). Ainsi, le recours à l'approche de

⁴ Louise-Marie Rosenblatt critique l'approche impressionniste qu'elle juge essentiellement basée sur la perception d'un lecteur passif et qui ne se laisse qu'émouvoir par le texte sans réellement développer de posture critique (Rosenblatt, 1978, p. 60).

la lecture subjective de la lecture littéraire favorise non pas une hiérarchisation des interprétations, mais une réflexion continue, à la fois à partir de la lecture subjective et des échanges entre les élèves.

1.2 Les ressources axiologiques du sujet lecteur

Selon Langlade et Fourtanier (2007), il existe trois dimensions de l'investissement subjectif du sujet lecteur qu'ils nomment activité fictionnalisante : l'activation fantasmatique, le jugement moral et la cohérence mimétique⁵. Parmi ces trois dimensions, le jugement moral, ou plus largement tout ce qui a trait à l'axiologie, constitue une des manières les plus propices de susciter l'implication du sujet lecteur étant donné que le lecteur, en référence à son propre système de valeurs, éprouve un mouvement d'adhésion ou de rejet face entre autres aux normes sociales et civiques proposées par l'œuvre (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 108). Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco abondent en ce sens lorsqu'ils insistent sur la pertinence de s'interroger sur les valeurs dans une œuvre littéraire, puisque « d'une part, elles sont généralement des clés pour comprendre le sens global de la démarche de l'écrivain, d'autre part parce que ce sont ces valeurs, par leur caractère modélisant, qui intéressent à priori le plus les élèves et leur permettent de se construire leur propre système de référence » (2010, p. 338). Manon Hébert a, quant à elle, observé, dans le cadre de sa recherche doctorale, que les élèves utilisaient la stratégie de lecture littéraire « s'identifier, juger moralement » plus fréquemment que les dix-huit stratégies observées (2004, p. 188).

Toutefois, à quelques exceptions près (Langlade et Fourtanier, 2007; Sauvaire, 2013), peu de travaux réalisés en didactique du français s'intéressent à l'axiologie du sujet lecteur. La plupart d'entre eux (Dufays, 1991, 1994 b; Amossy et Herschberg-Pierrot, 1997) se concentrent sur les valeurs, ou, plus largement, les stéréotypes et les idéologies présents dans les œuvres littéraires. Jean-Louis Dufays s'est longuement intéressé aux stéréotypes. Il nomme codes d'*inventio* les divers systèmes axiologiques et idéologiques qui permettent au

⁵ L'activation fantasmatique renvoie aux fantasmes et aux désirs produits par l'œuvre fictionnelle. La cohérence mimétique, quant à elle, se définit par le caractère vraisemblable que le sujet lecteur assigne à l'œuvre.

lecteur de dégager les valeurs véhiculées par le texte et qui auront un impact sur la compréhension et l'interprétation (Dufays, 2005, p. 106). Or, cette manière de penser l'axiologie demeure surtout centrée sur le texte et ne tient pas suffisamment compte de l'apport du sujet lecteur dans la reconfiguration axiologique de l'œuvre littéraire. C'est pourquoi la définition de Sauvaire, qui, à l'instar de Langlade et Fourtanier, utilise le terme « ressources axiologiques » pour aborder les ressources mobilisées par le sujet lecteur pour interpréter et mettre à distance un texte littéraire, nous apparaît pertinente pour prendre en considération l'apport du sujet lecteur dans la reconfiguration interprétative de l'œuvre. Les ressources axiologiques concernent donc « le système de valeur du lecteur, ses jugements sur l'axiologie représentée dans le texte (dimension morale) et la recherche de modèles de comportement (dimension éthique) » (2013, p. 84). En effet, en considérant que le lecteur habite singulièrement une œuvre littéraire, il est nécessaire de se demander en quoi les propres valeurs et les croyances du sujet lecteur influencent sa compréhension et son interprétation. Tout individu possède un bagage qui motive ses actions et qui aura nécessairement une répercussion sur sa lecture d'une œuvre littéraire. Ceci dit, le lecteur en est-il toujours conscient? Est-il en mesure de verbaliser ce qui le pousse à réagir de telle manière plutôt que telle autre? Est-il capable d'identifier ce qui suscite chez lui de fortes réactions et de justifier pourquoi? Le fait de prendre conscience de ses valeurs, de ses représentations, de ce qui, dans son histoire personnelle, le pousse à agir et à réagir de façon spécifique à un texte particulier sensibilise ainsi le sujet lecteur à repérer l'axiologie dans tout discours, mais aussi, et surtout, dans son propre discours. C'est pourquoi il s'avère pertinent d'observer l'axiologie du sujet lecteur dans les activités de lecture littéraire. Si, par le biais de la lecture et des discussions qui l'accompagnent, nous souhaitons élargir les représentations des élèves – autant d'un point de vue du texte que de leur compréhension du monde — encore faut-il être apte à nommer et à reconnaître celles qui influencent au premier abord leur lecture.

1.3 L'interprétation intersubjective

Dans un contexte scolaire, l'interprétation trouve sa légitimité dans la confrontation entre les pairs. Elle fait donc nécessairement l'objet d'une socialisation (Falardeau, 2003).

Thomas de Koninck affirme de surcroît qu'il est illusoire « de croire que nos identités personnelles ne se forgeraient qu'en une sorte de monologue solitaire, alors que l'interaction avec d'autres, à coup de dialogues externes et internes, souvent de luttes, est cruciale » (2010, p. 21). C'est pourquoi nous croyons, à l'instar de Sauvaire, que l'intersubjectivité constitue une médiation nécessaire à la conscience de soi comme lecteur et à l'ouverture à la diversité interprétative (2013, p. 29).

Dans cette perspective, plusieurs didacticiens et théoriciens des sciences de l'éducation (Hébert et Lafontaine, 2012; Lebrun, 2004; Park, 2012; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2013 [2001]) ont relevé les apports bénéfiques des pairs dans la compréhension et l'interprétation d'une œuvre littéraire. La lecture en communauté peut donc favoriser l'ouverture aux différentes perspectives et, par le biais de la confrontation, susciter une prise de conscience de l'influence de ses valeurs au contact de l'interprétation des pairs (Park, 2012, p. 194). En outre, Marlène Lebrun affirme que « la communauté de lecteurs aide le lecteur à dépasser sa subjectivité première pour le faire accéder à un niveau de lecture plus élaboré, plus distancié, qu'il n'aurait pas atteint seul » (2004, p. 334). Ainsi, en présentant son interprétation à ses pairs, le sujet lecteur peut prendre conscience des valeurs et des croyances qui influencent sa lecture de l'œuvre littéraire, puisqu'il est difficile pour un lecteur de reconsidérer ses suppositions et ses préjugés lorsqu'il est seul. C'est pourquoi il est pertinent de préconiser des approches qui permettent aux élèves de confronter leurs expériences de lecture afin, entre autres, d'interroger le monde qui les entoure (Park, 2012, p. 195). Le cercle littéraire constitue en ce sens un dispositif⁶ enrichissant, puisque dans la mesure où il permet aux élèves de confronter leurs lectures, il les amène à s'entraider à mieux comprendre le texte et à aboutir à une compréhension plus large que celle qu'ils avaient au départ (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013 [2001], p. 16).

⁶ Les dispositifs du lecteur se définissent comme ayant « pour ambition de faire apparaître dans des productions discursives, physiologiques ou iconiques variées tout ce qui révèle et supporte l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture. » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 113).

Or, même si nous reconnaissons que les élèves d'une classe donnée ne forment pas un ensemble homogène, nous postulons, à l'instar de Falardeau, que « tout lecteur s'inscrit dans une communauté de lecteurs à l'intérieur de laquelle il est en partie conditionné par les idéologies de son groupe, les stéréotypes socialement admis qui participent à la formation de son arrière-plan culturel » (2003, p. 680). Comme l'affirme Denis Simard : « nos interprétations ne sont jamais neutres, mais toujours conditionnées par la tradition dans laquelle nous vivons et qui forme la substance de nos préjugés » (Simard, 2002, p. 66). Le système de valeurs du sujet lecteur apparaît donc étroitement lié au contexte socioculturel et historique dans lequel il s'inscrit. C'est pourquoi la notion d'idéologie est apte à nous aider à comprendre l'influence des valeurs dans une communauté donnée. Fernand Dumont s'est intéressé à la notion d'idéologie qu'il a définie comme étant « les valeurs en action ». Dans la perspective marxiste, « les idéologies révélaient ou cachaient une réalité dont la matérialité était posée comme déterminante » (Bourque et Duchastel, 2014, p. 25). L'idéologie est alors conçue de manière péjorative et se trouve exclusivement dans le discours de l'opposant. Or, comme l'explique Bernard Gagnon, Dumont la perçoit plutôt comme une manière de donner un sens à la situation afin que l'action soit possible (2014, p. 63). Ainsi, puisque nous postulons que le développement de la réflexivité du sujet lecteur passe nécessairement par la reconnaissance du caractère socialement structuré de l'interprétation, la notion d'idéologies⁷ de Dumont amène à s'intéresser aux structures de pouvoir, sans toutefois se restreindre à une conception déterministe du sujet.

1.4 La régulation des interprétations

Sans doute en raison du désir louable de modifier les pratiques d'enseignement de la littérature, la majorité des didacticiens nommés précédemment ne documente que les apports bénéfiques des dispositifs d'interprétation intersubjective. La confrontation et le questionnement permettraient nécessairement une prise de conscience de ses préjugés. Dans cette perspective, l'influence des pairs semble *de facto* perçue comme étant positive dans la compréhension et l'interprétation d'une œuvre littéraire. Les cercles littéraires sont ainsi présentés comme moyens de résoudre les difficultés soulevées par le texte. Certes,

⁷ Nous utilisons le terme « idéologies » au pluriel pour être cohérente avec la pensée de Fernand Dumont.

l'apport des pairs apparaît incontournable pour enrichir l'interprétation. Toutefois, le fait de penser que les cercles littéraires vont automatiquement permettre aux lecteurs de verbaliser leurs réactions, de confronter leurs interprétations et de les négocier avec les autres élèves constitue en quelque sorte une idéalisation des mécanismes qui régissent les rapports sociaux. Les activités de lecture littéraire n'échappent pas aux structures de pouvoir présentes dans toutes les relations humaines. La prise en compte des influences exercées par les membres du cercle littéraire et, par conséquent, par les idéologies⁸ qu'ils contribuent à diffuser, est ainsi évacuée de la réflexion sur l'interprétation intersubjective. Or, il est primordial de s'y intéresser pour favoriser l'appropriation de textes et la diversité interprétative des élèves. Barbara G. Pace, chercheuse étatsunienne spécialiste des approches sociocritiques de la lecture, abonde en ce sens lorsqu'elle soutient que le fait d'exposer les élèves à des textes qui promeuvent d'autres perspectives que la « norme sociale dominante » ne suffit pas à développer une posture critique face à ses propres représentations. Elle affirme par exemple que les positions qui vont à l'encontre des stéréotypes dominants sur le genre féminin/masculin trouvent difficilement leur place dans les discussions observées dans le cadre de ses recherches (2003 et 2006). Donna Alvermann, qui s'est longuement intéressée aux discussions littéraires dans ses travaux, soutient elle aussi que les cercles littéraires ne suscitent pas nécessairement l'effet libérateur escompté. Elle postule que les relations de pouvoir (*power relations*) qui existent entre les individus de même que les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes et de leurs pairs exercent une forme de régulation sur les discussions (1995). À l'instar d'Alvermann et de Pace, nous pensons que les discussions du cercle littéraire pourraient exercer une régulation sur la diversité interprétative et que cet aspect ne semble pas suffisamment pris en considération dans les travaux en didactique du français.

Nous soutenons que la régulation pourrait s'observer sous la forme d'une réduction de la diversité interprétative au profit de l'interprétation dominante. Les observations de Pace et d'Alvermann corroborent ce que soutient la sociologue allemande Élisabeth Noelle-Neumann dans sa théorie politique sur l'opinion publique développée en 1974. Noelle-

⁸ Nous définirons les idéologies dans le cadre théorique, section 2.3.1.

Neumann a observé, dans une recherche de grande envergure intitulée *La spirale du silence*, que lorsqu'il s'aperçoit que ses convictions perdent du terrain, l'individu sera moins sûr de lui et donc moins enclin à exprimer ses opinions. La chercheuse s'est surtout intéressée aux opinions politiques des électeurs allemands, mais le parallèle avec l'interprétation intersubjective demeure tout de même pertinent. Noelle-Neumann affirme que lorsqu'une opinion dominante s'installe, d'autres, plus marginales, vont avoir tendance à s'affaiblir. Les individus perçoivent ces tendances et ajustent donc leur discours en conséquence : « la tendance à s'exprimer dans un cas et à garder silence dans l'autre engendre un processus en spirale qui installe graduellement une opinion dominante » (Noelle-Neumann, 1974, p. 182). Ainsi, un individu d'accord avec une opinion majoritaire aura tendance à s'exprimer sans réticence et sans avoir peur de l'isolement. À l'inverse, un individu en désaccord avec l'opinion majoritaire aura peur du jugement des autres et évitera de s'exposer. Même si les élèves formulent des interprétations et non des opinions, il est possible de croire que les mêmes pressions coercitives identifiées par Noelle-Neumann pourraient s'observer dans le cercle littéraire. C'est pourquoi l'enseignant ne peut se contenter d'observer l'ouverture d'esprit émaner des élèves lors des cercles littéraires. Au contraire, il doit saisir l'opportunité de confronter les différents points de vue de manière à établir un véritable dialogue entre ceux-ci (Pace, 2003, p. 411).

C'est pourquoi la littératie critique, qui vise le développement d'une posture critique à la fois sur ses compétences interprétatives, mais aussi sur les pratiques sociales environnantes, apparaît pertinente dans notre démarche. Hébert soutient que le terme littératie critique sous-entend que la signification d'un texte est toujours multiple, contestable, culturellement située et dépendante des idéologies du lecteur, de l'auteur et de leurs contextes (Hébert, 2007, p. 23). Ainsi, cette notion apparaît complémentaire à la réflexivité telle que définie par Sauvare (2013) qui constitue la mise à distance des ressources interprétatives du sujet lecteur lui-même, des pratiques et des discours d'autrui. L'intersubjectivité est traitée au cœur de la réflexivité, puisque le lecteur est à la fois individuel et collectif. La littératie critique reconnaît néanmoins davantage le contexte socioculturel dans lequel le lecteur s'inscrit.

1.5 Pertinence de la recherche

La présente recherche vise à observer la régulation exercée par la communauté de lecteurs sur la diversité des interprétations. Pour ce faire, nous nous intéressons à une pratique spécifique de la lecture littéraire, soit le cercle littéraire. Avec l'apport des pairs, les cercles littéraires permettent d'apprendre aux élèves à discuter d'une œuvre, à verbaliser et à confronter leur compréhension et leur interprétation pour en arriver, ultimement, à de meilleures aptitudes en lecture et à un intérêt accru pour la lecture. Nous croyons toutefois que les activités collaboratives de lecture littéraire, dans lesquelles le cercle littéraire s'inscrit, peuvent contribuer à entretenir certains préjugés, stéréotypes et valeurs et ainsi inhiber l'expression de la réflexivité des lecteurs critiques. Autrement dit, nous pensons qu'une réelle lecture réflexive et critique est impossible sans un accompagnement adéquat de la part de l'enseignant qui possède les compétences requises pour amener les élèves à penser par eux-mêmes. Il ne s'agit pas de prôner une forme de relativisme où chaque interprétation se vaudrait, mais plutôt d'interroger les présupposés qui conditionnent nos interprétations.

Nous avons rappelé comment la notion de sujet lecteur permet de redonner à la lecture une dimension plus subjective, propice à générer un attachement plus marqué des élèves envers la lecture. Cette approche de la lecture subjective, puisqu'elle s'ancre dans les expériences et la culture de chaque lecteur, favorise et valorise une diversité d'interprétations, tant au sein du groupe que d'un même lecteur. Cependant, nous avons postulé, à partir des recherches d'Alvermann, de Pace et de Park, que l'intersubjectivité, telle que manifestée notamment dans un cercle littéraire, si elle n'est pas balisée, peut mener à certaines polarisations dans les discussions en favorisant le consensus et en inhibant des interprétations marginales, parfois en raison de critères extérieurs à la discussion en tant que telle (par exemple, des relations de pouvoir). Il s'agit donc, pour nous, de comprendre

lors d'un cercle littéraire⁹ comment les interprétations sont énoncées, reçues, confrontées, confortées, voire passées sous silence : comment la diversité des interprétations est-elle entretenue, ou, à l'inverse, comment le consensus s'impose-t-il? Enfin, peut-on rattacher ces mouvements à des discours socioculturels tels que les idéologies?

1.6 Objectif et questions de recherche

Comprendre les processus de diversification et de régulation de l'interprétation dans un cercle littéraire au 2^e cycle du secondaire.

- a) La discussion du cercle littéraire permet-elle d'enrichir et de diversifier la compréhension et l'interprétation de la nouvelle *L'été 95*?
- b) Quelles sont les attitudes réflexives et critiques mobilisées pendant le cercle littéraire? Soutiennent-elles la diversité interprétative?
- c) De quelle manière le discours idéologique influence-t-il la démarche interprétative de la communauté de lecteurs et du sujet lecteur lui-même? Joue-t-il un rôle dans la régulation de la diversité interprétative?

1.7 Le corpus littéraire choisi

La présente recherche s'intéresse surtout aux élèves et délaisse l'intervention de l'enseignant en raison de la lourdeur de la tâche que cela représente pour un mémoire de maîtrise. Les participants à l'étude sont cinq élèves (un garçon de 5^e secondaire et quatre filles de 4^e secondaire) du deuxième cycle du secondaire¹⁰ sélectionnés sur une base volontaire.

⁹ Une étude d'envergure à l'image de celles de Pace (2003 et 2006) et Park (2012) pourrait observer plusieurs cercles littéraires dans des milieux différents, ou encore une série de cercles littéraires auxquels participent les mêmes élèves pendant plusieurs mois, mais une telle entreprise dépasse les ambitions d'un mémoire de maîtrise.

¹⁰ Les activités retenues pour le projet correspondent aux prescriptions de la *Progression des apprentissages au secondaire du programme de formation de l'école*. La lecture d'une nouvelle ou encore d'un roman psychologique ou sociologique s'inscrit dans le deuxième cycle du secondaire. Il en est de même pour les

Nous avons opté pour la nouvelle intitulée *L'été 95* de Sophie Létourneau publiée en 2013 aux éditions du Quartanier. Comme l'objectif poursuivi est de s'intéresser aux ressources axiologiques du sujet lecteur, il apparaît primordial d'opter pour une œuvre qui est susceptible d'interpeler les valeurs et les jugements moraux de celui-ci. *L'été 95* peut susciter des discussions sur les sujets suivants : les relations sentimentales, l'identité genrée, la consommation de drogue, le refus des normes patriarcales et le suicide. Finalement, puisque la nouvelle ne compte que cinquante pages, il sera possible de relever des passages précis qui exigeront un moindre effort de recontextualisation lors d'un cercle littéraire.

Conclusion

Cette problématique présente l'intérêt de l'approche de la lecture subjective pour enseigner la littérature au secondaire. Sa pertinence tient à l'accent mis sur l'investissement subjectif du lecteur afin d'ancrer le texte dans ses expériences de lecture. Parmi les dimensions subjectives, nous avons retenu les ressources axiologiques définies comme l'ensemble des jugements moraux et des valeurs du sujet lecteur. Étant donné que toutes les interprétations subjectives apparaissent en partie légitimées par la socialisation, il importe de s'interroger sur la dimension intersubjective de l'interprétation. Si les bénéfices de l'interprétation intersubjective semblent faire consensus dans la communauté didactique francophone, nous émettons une certaine réserve, à l'instar de chercheuses étatsuniennes, en ce qui a trait à la capacité des pairs à favoriser une diversification des interprétations. Nous croyons que le cercle littéraire peut au contraire exercer une forme d'obstacle à la diversification des interprétations. Dans cette recherche, il s'agit donc d'examiner un dispositif d'interprétation intersubjective, le cercle littéraire, afin d'observer l'apport des pairs dans la compréhension et l'interprétation d'une œuvre littéraire. C'est pourquoi nous proposons d'enregistrer un cercle littéraire impliquant cinq élèves du deuxième cycle du secondaire qui partagent leur expérience de lecture de *L'été 95* de Sophie Létourneau. Un carnet de lecteur rempli avant

activités de discussion entre pairs sur l'interprétation d'une œuvre littéraire où les élèves étayaient leurs arguments et justifient leur propos (MELS, 2011, p.18).

et après le cercle littéraire nous renseignera sur l'évolution des interprétations de chaque sujet lecteur. Nous pourrons ainsi déterminer en quoi les activités intersubjectives ont pu affecter la compréhension du sujet lecteur et s'il y a donc eu « normalisation » plutôt que « diversification » des interprétations.

Chapitre II : Cadre théorique

Le cadre théorique de cette étude présente les notions et les concepts¹¹ sur lesquels nous nous sommes appuyée pour mener notre recherche. Dans la première partie, nous exposons les enjeux de l'enseignement de la littérature dans le champ de la didactique du français en tentant de les problématiser en regard de nos objectifs de recherche. Par la suite, nous présentons le cercle littéraire et le carnet de lecteur, puisqu'il s'agit des dispositifs didactiques principaux de notre recherche. Enfin, nous précisons la pertinence de la notion d'idéologies dans la réflexion sur l'interprétation intersubjective.

2.1 La lecture littéraire

2.1.1 La didactique du français : perspectives historiques

La didactique de la littérature appartient au domaine plus large de la didactique du français. Elle s'est d'abord constituée dans les années 1970 en réponse à la nécessité d'approfondir l'étude de la transmission et de l'appropriation des savoirs littéraires. Elle se posait en rupture avec la conception dominante de l'enseignement de la littérature qui se caractérisait entre autres par une approche normative de la langue et de la littérature axée sur l'étude « des représentants de l'humanité éternelle, ainsi sacralisés comme vecteurs de la perfection linguistique et morale » (Daunay, 2007, p. 43). Bertrand Daunay soulève trois caractéristiques qui ont marqué l'avènement de la didactique de la littérature et qui influencent encore aujourd'hui le champ : un fort rejet de la tradition scolaire de l'enseignement de la littérature, une affiliation idéologique à certains courants de pensée influents de l'époque dont notamment celui de Pierre Bourdieu (1964) qui soutenait que l'école contribuait à reproduire les inégalités sociales et, finalement, une revendication de scientificité dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature (Daunay, 2007, p. 142). Les critiques se faisaient virulentes à l'endroit de l'idéologie véhiculée entre autres par les pratiques pédagogiques et les manuels scolaires, puisque ceux-ci privilégiaient « l'explication de texte [qui] donne statut à l'auteur comme seule source identifiable du

¹¹ Il existe une distinction sémantique entre les termes de « notion » et de « concept ». Pour être qualifiée de « concept », la notion doit faire un certain consensus au sein de la communauté scientifique (Chartrand & De Koninck, 2009).

texte » (Daunay, 2007, p.145). Parallèlement, les théories de l'effet et de la réception issues des études littéraires ont en grande partie légitimé les préoccupations des didacticiens de la littérature. Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur (2005) divisent ces théories en deux catégories : approches internes (effet) et externes (réception). Les théories de l'effet supposent que le lecteur comble les manques laissés par le texte. Autrement dit, « il existe une structure contraignante de la textualité. Dans chaque texte est inscrit un programme de lecture spécifique » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 63). Pour leur part, les théories de la réception s'intéressent aux activités du lecteur. Elles souhaitent observer l'influence des différents contextes de réception sur la lecture. Ces influences se réalisent à travers l'histoire, les différents groupes sociaux ou le psychisme du lecteur (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 63). Du côté anglo-saxon, Louise Marie Rosenblatt (1978) souhaitait résolument changer les pratiques d'enseignement de la littérature. Dans sa théorie du *Reader response*, elle postule que l'acte de lire correspond à une transaction entre un texte et un lecteur. Le sens du texte n'existe pas en lui-même; le lecteur le construit. La théorie du *Reader response*¹², qui s'apparente à bien des égards à celle de la lecture littéraire, a contribué à modifier les pratiques pédagogiques des enseignants aux États-Unis, si bien qu'il serait possible de parler aujourd'hui des élèves comme des produits de la transposition didactique du *Reader response* (Park, 2012, p. 192).

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous nous inscrivons davantage dans la perspective des théories de la réception. En effet, pour nous, l'intérêt porté au lecteur empirique plutôt qu'aux indéterminations du texte s'avère plus significatif dans une approche qui préconise l'étude des différents aspects de l'activité du lecteur. L'approche transactionnelle de Rosenblatt s'impose alors comme une source de référence incontournable dans notre réflexion, puisqu'elle rejoint les travaux de la lecture littéraire sur lesquels repose en grande partie notre démarche.

¹² Park, à partir de Karolides (2000) et Sipe (2002), définit ainsi la *Reader response*: « reader-response theories decentered the teacher as the authority of literary knowledge, created space for a range of student responses and interpretations, and recognized response as shaped by the social and cultural contexts in which reading takes place, as well as by individual readers » (Park, 2012, p. 192).

2.1.2 Le concept de lecture littéraire

Dans les années 1990, la lecture littéraire devient une notion incontournable de la didactique, notamment en raison de sa proximité avec les théories littéraires¹³ et les recherches sur l'apprentissage de la lecture¹⁴ (Daunay, 2007, p. 166). Elle a été développée dans le but de réaffirmer le rôle du lecteur dans la compréhension de textes. La lecture littéraire se conçoit comme un « outil didactique théorique » (Daunay, 2007, p. 168) en raison notamment de la place prépondérante accordée aux réflexions sur l'enseignement de la littérature et à la façon dont les textes sont lus et transformés par des lecteurs singuliers, en l'occurrence les élèves. Il ne s'agit plus exclusivement de présenter et de contextualiser une œuvre dans une perspective de transmission de connaissance, mais d'interroger et de stimuler l'acte de lecture perçu comme une relation entre un lecteur et un texte. L'étayage des contenus est revu de manière à s'intéresser davantage à l'activité du lecteur. Dans cette optique, la définition de la lecture littéraire comme « processus qui combine la connaissance des œuvres et des écrivains ou la maîtrise de l'analyse critique des textes avec une activité subjective de construction de sens et d'interprétation d'un texte littéraire par un lecteur » (Simard et *coll.*, 2010, p. 70) offre une synthèse pertinente des différents aspects de la lecture littéraire.

Somme toute, bien qu'il existe une forme de consensus, les didacticiens ont tous des conceptions différentes de ce que la lecture littéraire implique. À la lumière de ses recherches, Brigitte Louichon a tout de même conclu qu'il est possible de définir la lecture littéraire comme un concept¹⁵, entre autres, parce que « le concept a migré vers des discours à visée plus praxéologique et atteint une forme de stabilité et d'univocité sémantiques » (Louichon, 2011, p. 208). Il est possible de dégager des définitions récurrentes : la lecture littéraire suppose la lecture de textes littéraires; elle est associée au cadre scolaire; elle est centrée sur le lecteur et elle implique des interactions entre les lecteurs et appelle au

¹³ Mentionnons entre autres les recherches de Bertrand Gervais (1993), de Vincent Jouve (1993) et de Michel Picard (1986).

¹⁴ Les ouvrages sur la lecture de Jocelyne Giasson (1992) constituent un incontournable dans le champ de la didactique.

¹⁵ Comme le fait remarquer Louichon, pour parler de concept, il faut d'abord que la « notion soit susceptible d'être définie et que cette définition soit acceptée par l'ensemble de la communauté scientifique » (Louichon, 2011, p. 195).

renversement de l'autorité interprétative¹⁶ (Louichon, 2011, p. 206). Nous présenterons les différentes approches proposées par les chercheurs avant de préciser celle que nous adoptons.

2.1.3 Les différentes approches de la lecture littéraire

Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, dans l'ouvrage *Pour une lecture littéraire* (1996), proposent une approche basée sur un va-et-vient dialectique entre la participation (l'implication psychologique du lecteur) et la distanciation (mise à distance du texte) de la lecture littéraire. Cette conception s'inscrit en continuité avec *La lecture comme jeu* de Michel Picard (1986) qui postule que la lecture résulte de trois instances : le *liseur* (physique), le *lu* (psychoaffective) et le *lectant* (intellectuelle, interprétative). Dufays, Gemenne et Ledur relèvent toutefois que seul le *lectant* apparaît valorisé dans la pensée de Picard (2005). Or, selon eux, « la lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères du *lu* et du *lectant* » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 93). Ces chercheurs ont donc le mérite de ne pas proposer une approche qui dévalorise les lectures « ordinaires » des élèves. Ce faisant, ils prennent en considération les réactions personnelles du lecteur et proposent plutôt de construire les savoirs littéraires à partir de celles-ci. Toutefois, Gérard Langlade, dans *Sortir du formalisme : accueillir les lecteurs réels* (2004), critique le fait que la lecture participative sous-entende une lecture naïve dans laquelle le lecteur projette son « vécu » alors que, selon lui, elle constitue le fondement même de la lecture littéraire. Il nuance également la question de la distanciation critique en posant notamment que le jugement moral, davantage associé à la lecture participative, constitue également une forme de distanciation. En ce sens, la distance devient révélatrice de l'implication du sujet lecteur (Langlade, 2004, p. 95). Cette notion de sujet lecteur, qui se trouve au cœur de l'approche de la lecture subjective proposée par Annie Rouxel (2004) de même que par Gérard Langlade et Marie-Josée Fourtanier (2007), joue un rôle central dans la façon de penser l'enseignement de la littérature puisqu'elle reconnaît le rôle déterminant que joue le lecteur dans l'activité de lecture littéraire. La principale différence avec l'approche de la participation et de la distanciation de Dufays

¹⁶ Dans un contexte scolaire, l'autorité interprétative est souvent associée à l'enseignant.

réside à juste titre dans cette considération pour la lecture erratique ou « naïve » qui constitue un passage obligé pour enclencher le processus interprétatif. Dans cette perspective, il y a moins une volonté de réguler les interprétations que de réellement susciter l'investissement du sujet lecteur. Toutefois, et cela est défendu à de nombreuses reprises par Langlade et Fourtanier, le fait de « s'intéresser au sujet lecteur ne signifie pas de considérer le texte littéraire comme un simple support de l'épanchement subjectif » (2007, p. 103). La notion de sujet lecteur et la lecture littéraire elle-même ne s'inscrivent pas dans une approche impressionniste de la littérature basée sur les seules réactions du lecteur. Au contraire, en tenant compte du dialogue singulier entre le lecteur et le texte, il devient désormais possible de construire des savoirs littéraires en prenant pour assise « la façon originale selon laquelle un lecteur habite une œuvre et considérer les états singuliers de réalisation d'un texte par l'activité liseuse d'un sujet comme le matériau privilégié de l'analyse littéraire » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 102). En ce sens, nous croyons, à l'instar de Langlade, qu'il est plus formateur d'encourager les élèves à analyser leurs propres lectures plutôt que de leur exiger la maîtrise de notions théoriques décontextualisées (2004, p. 96). Selon nous, l'approche de la lecture subjective de la lecture littéraire constitue la plus apte à reconnaître le rôle déterminant du lecteur dans la construction de la signification du texte.

2.1.4 La compréhension et l'interprétation comme processus concomitants

Dans l'optique où le rôle du lecteur est reconnu comme étant déterminant dans la construction du sens de l'œuvre, il apparaît primordial de se positionner préalablement par rapport aux différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation.

En didactique de la littérature, deux conceptions de la compréhension et de l'interprétation s'opposent. La première, héritée de la tradition herméneutique, postule que l'interprétation est postérieure à la compréhension. Elle est également partagée par la majorité des théories de la réception littéraire. La deuxième conception les perçoit plutôt dans un rapport itératif et complémentaire. Catherine Tauveron (1999) soutient qu'il ne s'agit pas de décoder tous

les mots d'un texte pour comprendre un texte, puisque tous les types de textes supposent une lecture inférentielle (Touveron, 1999, p. 11). Touveron s'oppose à la séparation des termes *compréhension littérale* et *compréhension fine* des textes, puisqu'elle sous-entend que l'interprétation serait postérieure à la compréhension et qu'il existerait une *lecture esthétique* plus prestigieuse qu'une *lecture dite courante*, conception qui s'avère quelque peu élitiste. La compréhension et l'interprétation se feraient donc en concomitance. Le tableau de synthèse suivant issu des travaux de Touveron (1999) recense les différentes définitions données :

Tableau 1 : Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation

Chercheurs ou courants	Définitions
Certains psychologues cognitivistes (non nommés)	La compréhension et l'interprétation sont posées comme des processus étrangers et l'interprétation n'est pas un objet d'étude : elle est une machine à traiter l'information. Les sujets ne sont pas capables d'interpréter l'information.
Herméneutique contemporaine (Jauss, 1978)	La compréhension jouissive immédiate se distingue de l'interprétation venue dans un deuxième temps. Interpréter, c'est déceler la question à laquelle elle apporte sa propre réponse, étant entendu que les questions décelées varient selon les époques et les lecteurs et que la formulation de la question permet de mieux comprendre la réponse.
Théories de la réception littéraire	L'interprétation est perçue comme un processus postérieur à la compréhension par lequel les sujets actifs cherchent à explorer les sens dénivelés, cachés et emboîtés du texte.
Bertrand Gervais (1993)	Bertrand Gervais distingue compréhension fonctionnelle et compréhension en profondeur. En outre, la position de Gervais semble ambivalente : tantôt l'interprétation est postérieure, tantôt elle est complémentaire ou autonome.
Vanderdope (1992)	Il s'agit d'un rapport d'inclusion plutôt que de succession : l'interprétation précède la compréhension. La compréhension constitue le produit d'une automatisation et se fait à l'insu du sujet. L'interprétation est le travail conscient de recherches de sens. Elle ne se met en marche que si le texte oppose une résistance.

Dans la présente recherche, nous adoptons la conception selon laquelle l'interprétation et la compréhension sont réalisées en concomitance (Falardeau, 2003; Tauveron, 1999). La compréhension, plus qu'une simple compréhension de la macrostructure du texte (Tauveron, 1999), renvoie au travail d'élaboration de sens par le lecteur et à sa capacité à faire des inférences. Ainsi, « comprendre, c'est se construire une représentation mentale cohérente et élaborer un modèle de situation » (Bianco, 2014 citée par Gausse, 2015, p. 5). Le lecteur se représentera notamment les personnages, les situations décrites et les actions à partir des éléments implicites et explicites du texte. Il cherchera également à obtenir une forme de consensus autour de la compréhension de l'œuvre. L'interprétation, quant à elle, se distingue de la compréhension par la valorisation de la diversité interprétative et la prise en compte du caractère polysémique du texte. L'interprétation permet en ce sens l'exploration de la symbolique du texte. Elle nécessite elle aussi la validation des interprétations par la socialisation, puisque le texte en lui-même ne permet pas de déterminer la pertinence d'une interprétation. Pour reprendre les termes de Tauveron, l'activité interprétative est une forme de spéculation dont le texte et les lecteurs tirent profit (1999, p. 14). Ainsi, les nouvelles significations proposées lors des activités intersubjectives participeront en retour à la compréhension de l'œuvre si elles sont reconnues par les pairs (Falardeau, 2003, p. 691).

2.1.5 La diversité interprétative

La légitimité des interprétations représente une préoccupation constante pour plusieurs didacticiens, puisque la notion de sujet lecteur implique celle de la diversité des interprétations¹⁷, ce qui explique que les limites de l'interprétation et les droits du texte demeurent toutes deux des questions encore d'actualité dans la discipline (Daunay, 2007, p. 168). Vincent Jouve (2004) soutient que la subjectivité du lecteur peut interférer avec sa compréhension du texte et donner lieu à des « erreurs » de lecture. Il semble ainsi reconnaître que les lecteurs peuvent faire des inférences non justifiées par le texte. Par contre, il perçoit ces inférences davantage comme une manière d'effectuer un retour sur soi. Jouve précise qu'il s'agit d'un processus normal, puisque ce que le lecteur retient d'un texte

¹⁷ La diversité interprétative permet de penser les interprétations subjectives des différents lecteurs, mais également les diverses interprétations d'un même sujet, concomitamment et successivement (Sauvaire, 2013).

dépend avant tout de son centre d'intérêt et, ajoutons, de ses valeurs et de ses représentations. Il précise toutefois que la seule interprétation erronée est celle qui se présente comme l'unique détentrice du sens de l'œuvre.

Catherine Tauveron s'oppose quant à elle à deux représentations de la lecture littéraire : celle qui pose « qu'interpréter, c'est mettre en lumière la signification voulue par l'auteur » et celle qui pose que les textes peuvent être infiniment interprétés (Tauveron, 1999, p. 21). La chercheuse affirme qu'« il ne faut ni chercher naïvement la bonne lecture ni valoriser systématiquement l'indécidable, mais explorer les zones d'indétermination en s'appuyant sur les bornes tracées par le texte lui-même » (Tauveron, 1999, p. 21). En outre, Tauveron distingue clairement le lecteur expert du lecteur non expert. Elle semble ainsi relever que certaines lectures peuvent être erronées et affirme que « ramener en douceur les élèves partis en lévitation, sur la surface granuleuse du texte, garantir simultanément les droits du texte et les droits des lecteurs empiriques, tout en sachant que les seconds sont limités par les premiers, tel est le principe que je n'ai cessé de défendre » (Tauveron, 2004, p. 257). À l'instar d'Umberto Eco (1992), elle affirme qu'il est illégitime de faire dire à un texte ce qu'il ne dit pas. La conception de Tauveron se rapproche des principes de lecture valide (*principles of valid reading*) de Rosenblatt (1978) qui soutient qu'une interprétation ne doit être contredite par aucun élément du texte et que rien ne peut être soutenu sans une preuve issue du texte¹⁸. Cela évite donc de tomber dans un relativisme où toutes les interprétations seraient d'emblée jugées égales. À juste titre, les interprétations méritent d'être confrontées, interrogées, justifiées. En cela, tient toute la richesse de l'interprétation.

Ceci dit, ce qui importe, c'est moins la réponse donnée que le processus engendré par la lecture. Gérard Langlade soutient en ce sens que « tout texte singulier élaboré par un lecteur, quelles que soient ses lacunes et ses insuffisances relatives, quelle que soit sa part de délire, constitue un état du texte digne d'être apprécié comme une production de lecture

¹⁸ Bien qu'il soit possible, comme c'est le cas en poésie notamment, que ce critère restreigne la démarche interprétative.

littéraire » (Langlade, 2004, p. 88). Langlade veut rompre définitivement avec les approches qui perçoivent les émotions, les rêveries, l'histoire personnelle et les souvenirs littéraires du sujet lecteur « comme des éléments parasites qui brouillent la réception de l'œuvre et la font basculer hors de la littérature » (Langlade, 2004, p. 81). Cette conception rejoint également la figure du « museur » de Bertrand Gervais. Dans l'activité de lecture, le « museur » incarne la contemplation et la rêverie. Gervais précise qu'il s'agit là du moteur de toute pensée et non d'une simple dérive (Gervais, 2004, p. 98). Autrement dit, « l'errance » du lecteur fait intrinsèquement partie de la lecture. Dans cette perspective, les interprétations ne sont pas considérées comme des débordements subjectifs. L'enjeu n'est donc pas de déterminer l'exactitude de ces interprétations, puisqu'elles représentent plutôt une preuve que les élèves s'investissent dans la lecture¹⁹.

Le survol historique effectué dans la présente synthèse a montré le contexte sociohistorique dans lequel la didactique de la littérature s'est développée. En outre, l'approche de la lecture subjective représente une manière cohérente d'appréhender la lecture en reconnaissant le sujet lecteur comme étant au cœur de la lecture. Son implication subjective est ainsi considérée comme la forme même de l'activité du lecteur. Dans cette perspective, la diversité interprétative est donc valorisée et les pratiques permettent la confrontation des interprétations. Néanmoins, il apparaît pertinent de déterminer ce qu'implique la dimension sociale de l'interprétation.

2.2 Le cercle littéraire et l'intersubjectivité

La plupart des didacticiens francophones à s'être intéressés à la lecture littéraire (Ahr et Joole, 2010; Hébert, 2004 et 2010; Hébert et Lafontaine, 2012; Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, [2002] 2013; Lebrun, 2004; Sauvaire, 2013; Vanhulle, 1999) comme les anglophones (Daniels, 1994; Eeds et Wells, 1989; Knoeller, 1994; Langer, 1990; Levy, 2011; Pace, 2003 et 2006; Pace et Townsend, 2005; Park, 2012) proposent des activités de

¹⁹ Dans ce contexte, il apparaît alors pertinent de s'interroger sur la conciliation entre cette approche théorique et le contexte scolaire marqué par l'évaluation. Il s'agit toutefois d'un aspect que nous n'aborderons pas dans le cadre de notre projet de recherche.

lecture pour susciter l'implication du sujet lecteur. Parmi ces activités, le cercle littéraire, le journal dialogué et le carnet de lecteur²⁰ constituent les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage²¹ priorités pour pratiquer la lecture littéraire. Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour deux dispositifs : le carnet de lecteur et le cercle littéraire, puisqu'il s'agit, selon Ahr et Joole, de deux outils complémentaires permettant à la fois de susciter un dialogue intime entre le sujet lecteur et l'œuvre, mais également un échange collectif entre les membres d'une même communauté interprétative (Ahr et Joole, 2010, p. 69).

2.2.1 Le carnet de lecteur : un dialogue avec l'œuvre littéraire

Le carnet de lecteur constitue un dispositif didactique qui s'inscrit dans la conception plurielle de l'interprétation selon laquelle un sujet lecteur approche de manière singulière une œuvre littéraire. Activité personnelle et autonome, la rédaction du carnet accompagne la lecture et permet au sujet lecteur de construire le sens de l'œuvre, puisque, pour reprendre les propos d'Annie Rouxel (2007), l'élaboration sémantique s'enracine d'abord dans l'expérience du sujet. Le carnet de lecteur rejoint en grande partie le journal dialogué, un autre dispositif utilisé en didactique de la littérature. L'étude d'Anders, Buck-Rodriguez et Frailey montre que l'utilisation du journal dialogué (*literary letters*) permet un changement significatif dans la qualité des élaborations de même que dans l'attitude, la compréhension, l'écriture, les discussions littéraires et dans le sentiment d'efficacité lors de la lecture d'une œuvre littéraire (Anders, Buck-Rodriguez et Frailey, 2009). Contrairement au journal dialogué, qui, comme son nom l'indique, repose généralement sur un échange entre le sujet lecteur et l'enseignant²², le carnet de lecteur se construit généralement dans l'intimité. La verbalisation écrite de ses interprétations contribue néanmoins à l'élaboration de la pensée et constitue une première mise en distance de la lecture. Malgré tout, Hébert,

²⁰ Le « carnet de lecteur » est également nommé « carnet de semences » par Vanhulle (1999), journal de lecture (Hébert, 2004) ou texte du lecteur (Rouxel, 2007; Sauvaire, 2013).

²¹ En didactique, la notion de dispositif renvoie aux outils d'enseignement : disposition de la classe, matériel didactique, support pour écrire, consignes de l'enseignant de même que les tâches proposées (Lord, 2012, p. 37). Langlade et Fourtanier, pour leur part, proposent une définition exclusive à la littérature. Ils le définissent comme l'ensemble des supports qui permettent de révéler et d'accompagner l'expérience de lecture (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 113).

²² Il est possible de voir cette formule employée entre le sujet lecteur et ses pairs.

en se référant à Maxwell (1992), soutient que les activités d'écriture et de discussions littéraires apparaissent étroitement liées et complémentaires, puisqu'elles permettent de modéliser plus directement de multiples stratégies de lecture (Hébert, 2004, p. 98). Associés à l'écrit et à l'oral réflexifs, ces deux dispositifs misent sur les interactions pour aider les élèves à verbaliser, à comparer et à discuter de leurs stratégies (Hébert et Lafontaine, 2012, p. 102). Les oraux et les écrits réflexifs permettent ainsi aux élèves de conceptualiser et d'élaborer leur compréhension de l'œuvre, en plus de contribuer à la construction identitaire du lecteur (Bucheton & Chabanne, 2002). Utilisés de concert, le carnet de lecteur et le cercle littéraire améliorent donc les compétences des élèves à lire, à comprendre, à interpréter et à discuter d'une œuvre littéraire.

Il existe principalement deux types de carnets de lecteur : le carnet libre et le carnet guidé. Dans les travaux de Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, le carnet libre, appelé « semences de réflexion », permet aux élèves de préparer le cercle littéraire en déterminant eux-mêmes les thèmes de l'œuvre qu'ils souhaitent aborder. Ils sont invités à noter des « idées » qu'ils trouvent intéressantes ou stupides, qu'ils n'ont pas bien comprises, qui les ont surpris ou qui leur rappellent quelque chose qu'ils ont vécu (Lafontaine *et coll.*, 2013 : 137). Les lecteurs peuvent également codifier leurs « semences » (+, —,?,!) afin de mieux les repérer. Le carnet guidé, pour sa part, propose des pistes interprétatives enrichissantes aux élèves. Les questions ne doivent toutefois pas être fermées et ne viser qu'à évaluer si la lecture a effectivement été réalisée (Simard *et coll.*, 2012 : 148). Elles ne doivent pas non plus être trop dirigées afin de ne pas inhiber le potentiel interprétatif de l'œuvre.

Le carnet de lecteur utilisé dans notre recherche se situe à mi-chemin entre un carnet libre et un carnet guidé. Ce faisant, nous souhaitons favoriser la verbalisation libre des interprétations (Sauvaire, 2013, p. 123). Nous souhaitons qu'elles n'orientent pas les interprétations du sujet lecteur, tout en suscitant tout de même des réflexions à caractère axiologique. Nous avons donc emprunté les symboles de Lafontaine, Terwagne et Vanhulle utilisés pour noter et repérer plus facilement les « idées » du texte dont les lecteurs

souhaitent discuter. Toutefois, en raison du temps limité dont nous disposons, il nous fallait impérativement des questions ciblées. Ce type de question est formulé à partir d'un problème de compréhension ou d'interprétation identifié dans l'œuvre littéraire. Nous présenterons les questions du carnet de lecteur dans la partie méthodologique de la recherche.

Soulignons finalement que, malgré le fort intérêt pour les carnets de lecteur dans la recherche, peu de chercheurs en didactique du français abordent réellement la rédaction de questions interprétatives pertinentes. Pourtant, il s'agit d'une étape ardue du processus de recherche. Il est spécifié de ne pas cloisonner l'interprète aux questions (Dispy et Dumortier, 2007), mais sans plus.

2.2.2 Le cercle littéraire comme activité de la lecture littéraire

L'objectif des cercles littéraires est d'arriver à une compréhension approfondie de l'œuvre littéraire, mais également d'améliorer les compétences du lecteur. Levy (2011) a observé que les cercles littéraires fonctionnaient comme une forme de travail en continu. Elle compare le cercle littéraire au « brouillon » du travail écrit, puisque les élèves y reformulent leurs idées, les revoient, les retravaillent, les modifient ou les suppriment carrément. Les élèves tendent ainsi à changer leur approche de la lecture : ils la voient davantage comme une manière de dialoguer avec d'autres textes, les autres et eux-mêmes.

Les cercles littéraires sont définis comme « tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées » (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013, p. 7). Plus largement, les cercles littéraires s'inscrivent dans les approches collaboratives influencées principalement par la pensée de Vygotsky (1962). Pour lui, l'apprentissage se réalise surtout dans l'interaction et la collaboration entre pairs. Au Québec, ils prennent surtout racine dans les travaux fondateurs de Rosenblatt sur la *reader*

response (Hébert, 2004, p. 96), comme c'est le cas pour le carnet de lecture et le journal dialogué. Manon Hébert s'est penchée sur la coélaboration du sens dans les cercles littéraires dans le cadre de sa thèse doctorale publiée en 2004. Ses travaux reposent en grande partie sur ceux de Rosenblatt. Aux États-Unis, un nombre considérable de travaux portent sur les cercles littéraires, prolongeant la volonté de Rosenblatt de s'intéresser à la transaction entre les lecteurs et le texte. Soulignons que plusieurs didacticiens francophones de l'Europe ont également été intéressés aux cercles littéraires dans leurs travaux. C'est le cas de l'ouvrage *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur* d'Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle destiné, entre autres, aux professionnelles de l'enseignement qui présente les différentes formes que peuvent prendre les cercles littéraires.

Il existe différentes manières de pratiquer les discussions de groupe, mais une constante demeure : l'importance de consignes claires et structurées. L'enseignant est régulièrement présent²³, non pas en tant que participant, mais en tant que facilitateur. Harvey Daniels (1994), un des chercheurs états-unien à avoir le plus travaillé sur les cercles littéraires, propose que ceux-ci rassemblent idéalement des groupes de quatre ou cinq étudiants qui demeurent ensemble pendant tout le processus de lecture de l'œuvre. Ils discutent pendant trente minutes de sections précises du livre. Vanhulle (1999), quant à elle, dégage six étapes de ce qu'elle nomme le schéma didactique du cercle littéraire. D'abord, les élèves lisent le livre sélectionné en classe et élaborent un référentiel de lecture (les sujets possibles de discussion et les règles de discussion). Ils rédigent ensuite leur carnet de semences. Après, la classe est divisée en sous-classes ou en demi-classes pour les discussions. Finalement, les différentes équipes effectuent la mise en commun et procèdent à l'évaluation des discussions. Pour sa part, Levy (2011) diverge quelque peu des chercheurs précédents puisqu'elle propose que les participants au cercle littéraire reçoivent des rôles prédéterminés, ce qu'Hébert critique, soutenant que la répartition des tâches peut diminuer le nombre et la qualité des interactions (Hébert, 2004, p. 104).

²³ Hébert fait observer qu'il est rare que l'enseignant soit complètement absent des discussions (Hébert, 2004, p. 101).

Parmi les premières chercheuses à avoir observé les interactions entre les élèves, Eeds et Wells (1989) ont remarqué que les conversations sur les œuvres littéraires semblaient être davantage des recherches de la « bonne réponse » (*inquisitions*) plutôt que de vraies discussions. Toutes les expériences d'élèves du primaire avec la littérature se résumaient à ces modes de recherches de sens (*inquisition mode*). Or, ce modèle inquisitif qui suppose que seul l'enseignant connaît l'interprétation correcte que l'élève doit deviner apparaît incompatible avec l'approche transactionnelle de Rosenblatt et la reconnaissance du caractère pluriel et multiple de l'interprétation. Les chercheuses se réfèrent donc à Peterson (1984) qui distingue deux types de niveaux de lecture lors des discussions entre enseignants et élèves : le niveau simple et le niveau dialogue. Au niveau simple, les élèves ne font que partager leurs expériences de lecteur en soulevant les difficultés du texte. Ils recherchent un certain consensus quant à leur compréhension de l'histoire. Au niveau dialogue, les élèves, aidés de l'enseignant, cherchent plutôt à approfondir et à élargir leur compréhension de l'œuvre. Ils souhaitent enrichir leurs interprétations personnelles avec celles de leurs pairs. Dans leur recherche, Eeds et Wells voulaient, entre autres, déterminer si les discussions de groupe axées davantage sur une démarche collaborative permettaient effectivement d'enrichir la compréhension de l'œuvre et si, finalement, le groupe atteignait le niveau dialogue de Peterson. Leur enquête s'est avérée positive et a révélé que, dans les discussions de groupe, les élèves sont capables de verbaliser leurs interprétations, mais également de les modifier au contact d'interprétations alternatives, de réagir et de s'identifier aux anecdotes personnelles racontées en lien avec la lecture ou les discussions et de faire des hypothèses et des prédictions — confirmées ou non —²⁴ (Eeds et Wells, 1989, p. 4).

²⁴ Traduction libre de « An analysis of the data revealed that young children of varying abilities participated in rich discussions of works of literature in which they appeared capable of 1) articulating their construction of simple meaning, but also changing it as they heard alternative views ; 2) sharing personal stories inspired by the reading or discussion, often in poignant and revealing ways which triggered identification by other group members ; 3) participating as active readers – predicting and hypothesizing and confirming or disconfirming their predictions as they read » (Eeds et Wells, 1989, p. 4).

Afin de s'intéresser à ce niveau dialogue identifié par Petersen (1984) et repris par Eeds et Wells (1989), nous empruntons la notion d'interdiscursivité à Manon Hébert (2007). La chercheuse la définit comme une notion postmoderne qui s'intéresse aux nombreux discours superposés à la réflexion du sujet lecteur. Elle identifie quelques-uns de ces discours : son expérience subjective, le texte qu'il lit, de même que d'autres textes lus, l'enseignant et les pairs. L'interdiscursivité apparaît donc centrale dans notre démarche, puisqu'elle permet de considérer les différents discours qui s'inscrivent – de manière prescriptive ou non – dans les interprétations du sujet lecteur. Christian Knoeller, chercheur états-unien en éducation, s'est lui aussi penché sur l'interdiscursivité dans ses recherches. En se référant aux travaux de Bakhtine (1981, 1986), il a proposé la notion de *voices*²⁵ qui se définit par la manière dont les étudiants intègrent le langage des autres²⁶ (Knoeller, 1994, p. 574). Knoeller souligne que le *voicing language* apparaît essentiel pour comprendre la lecture dans un cadre scolaire de même que l'interprétation d'un texte. Cette notion rejoint en grande partie l'interdiscursivité d'Hébert, à la différence où Knoeller a ajouté également le contexte social environnant aux discours qui s'insèrent dans la réflexion du sujet lecteur. Knoeller distingue trois catégories de voix : textuelle, interactionnelle et contextuelle. Il définit la voix textuelle comme tout ce qui est issu du texte lu : l'auteur, les personnages et les groupes sociaux présentés. La voix interactionnelle renvoie aux pairs, à la subjectivité du lecteur, de même qu'aux hypothèses émises pendant la discussion. Finalement, la voix contextuelle regroupe tous les individus et les groupes mentionnés qui sont extérieurs au texte et à la discussion. Dans le cadre de notre projet, nous avons repris les catégories de Knoeller, en proposant toutefois davantage de sous-catégories²⁷. Nous avons également précisé les attitudes critiques des lecteurs.

À la lumière de ces réflexions, il est possible de croire que les cercles littéraires constituent un groupe de discussion structurée qui donne l'opportunité aux élèves de discuter et de réfléchir à leurs lectures et de confronter leurs interprétations. Or, ajoutons qu'elles doivent nécessairement passer par la validation sociale pour acquérir leur légitimité. À l'inverse de

²⁵ Nous utiliserons dorénavant le terme « voix ».

²⁶ Traduction libre de « how students integrate the language of others » (1994, p. 574).

²⁷ Les grilles d'analyse seront présentées dans la partie méthodologique.

quelques études étatsuniennes (Alvermann, 1995; Knoeller, 1994; Pace, 2003 et 2006; Pace et Townsend, 2005; Park, 2012), la majorité des travaux en didactique du français n'abordent pas le rôle régulateur que peut exercer le cercle littéraire et, à travers lui, la communauté du lecteur. Il est parfois question des idéologies présentes dans les textes qu'il faudrait traquer avec les outils appropriés (Dufays; 1994a, Falardeau, 2003; Simard *et coll.*, 2010), mais qu'en est-il des idéologies présentes dans les discussions? Est-il possible de croire qu'elles auront un impact sur la réception des interprétations?

2.3 Les idéologies ou les valeurs en action

Puisqu'elle constitue les « valeurs en action », pour reprendre les termes du sociologue québécois Fernand Dumont, la notion d'idéologies semble apte à faciliter la compréhension de l'influence des valeurs dans une communauté interprétative donnée. Nous recourrons aux travaux de Dumont (1974) et du philosophe français Olivier Reboul (1980), pour définir les idéologies. Dans cette partie, nous justifierons la pertinence de celles-ci dans le cadre de notre projet. Ce faisant, nous tenterons de réfléchir au possible rôle des idéologies dans la régulation des interprétations.

2.3.1 Origine et définition de la notion d'idéologies

Reboul soutient que le terme idéologies a été popularisé par le philosophe Destutt de Tracy en 1796 et renvoyait à la « faculté scientifique de penser » (Reboul, 1980, p. 17). Il poursuit en expliquant que Napoléon Bonaparte a été le premier à donner au terme sa connotation négative lorsqu'il critiquait les philosophes qui travaillaient sur l'idéologie. Bonaparte les présentait comme de vulgaires idéalistes ignorant les problèmes concrets. Par la suite, toujours selon Reboul, Karl Marx a défini l'idéologie comme une sorte de sublimation des rapports matériels de domination. Sa définition est encore celle qui prévaut aujourd'hui à un tel point que, dans un numéro d'une revue consacrée à la pensée de Dumont où il aborde le concept marxiste de l'idéologie, Julien Goyette soutient que celles-ci ne sont plus que des « phénomènes de fausse conscience qui inspirent la méfiance et le doute » (Goyette, 2014, p. 10). Cette conception de l'idéologie rejoint en partie celle de Michel Foucault tel

que Bourque et Duschatel (2014) la présentent, puisqu'elle s'inscrit dans le courant postmarxiste de la critique de la modernité. Pour Foucault, étant donné que les grands systèmes d'organisation idéologiques ne règnent plus, le monde est avant tout une constitution langagière. Le rôle du sujet est de se délivrer par le langage des structures langagières qui pèsent sur lui.

Or, même si nous ne nous positionnons pas nécessairement en rupture avec les réflexions de Foucault ou de Marx, nous croyons que les idéologies ne sont pas que des structures abstraites qui précèdent le sujet. Pour Dumont, le sujet idéologique sait qu'il construit une unité de sa culture plutôt que d'en recevoir une cohérence (Dumont, 1974, p. 65). Nous croyons, à l'instar de Dumont, que les idéologies permettent, de manière implicite ou explicite, de donner du sens aux actions. Gérard Fabre soutient, en présentant la pensée du sociologue québécois, que « la fabrication des idéologies est le fait, non pas d'un *deus ex machina*, plutôt malveillant, mais des individus eux-mêmes, lesquels trouvent là une justification à leur existence et lui confèrent une stabilité légitime » (Fabre, 2014, p. 6). Pour Dumont, les idéologies sont nécessaires au maintien du tissu social, conception qui se positionne quelque peu à l'encontre de celle de Marx, puisqu'elle redonne à l'individu un certain contrôle sur ses choix idéologiques. L'enjeu de l'idéologie n'est pas uniquement de dire le monde, mais d'agir sur celui-ci (Gagnon, 2014, p. 63). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les idéologies constituent donc les « valeurs en action » et sous-entendent l'idée d'une confrontation entre celles-ci.

Reboul a aussi abordé les idéologies à travers leurs manifestations dans le discours. Pour le philosophe français, les idéologies, nécessairement collectives, permettent de reconnaître qu'un discours se situe dans une époque et un milieu qui aura de l'influence sur la pensée. Sa définition diffère quelque peu de celle de Dumont, au sens où les idéologies ne sont pas le propre des individus, même s'ils croient trouver en elles leur vérité et leur identité : « chacune a réponse à tout et délivre l'individu de la charge de penser par lui-même » (Reboul, 1980, p. 13). Le sujet est donc davantage assujéti aux idéologies, car elles

donnent l'illusion de penser par soi-même, alors qu'il n'en est rien. Reboul a identifié cinq traits de l'idéologie : elle est partisane, collective, dissimulatrice, rationnelle et au service d'un pouvoir au sein d'une collectivité donnée. Ainsi, pour Reboul, l'idéologie est la justification plus ou moins rationnelle d'un pouvoir, même s'il ne condamne pas cette volonté de pouvoir en soutenant même qu'elle apparaît nécessaire à un certain ordre civilisateur. L'idéologie est donc acceptable dans la mesure où le service du pouvoir n'entraîne pas un asservissement du pouvoir (Reboul, 1980, p. 21). Lier la notion d'idéologie au concept de pouvoir sous-entend nécessairement l'idée de lutte, c'est pourquoi toute idéologie est conflictuelle ou, pour paraphraser Dumont, représente « la société en polémique » (Dumont, 1974, p. 6). Cependant, nuance Reboul, les idéologies se prétendent critiques et rationnelles et, ce faisant, camouflent leur désir de pouvoir. C'est pourquoi elles se dissimulent sous le bon sens, l'évidence, la morale et les faits (Reboul, 1980, p. 23). Bref, bien que Reboul admette la nécessité civilisatrice de l'idéologie pour une collectivité à une époque donnée, il n'en demeure pas moins critique à l'égard d'un système de pensée qui peut inhiber la subjectivité en présentant comme une évidence une situation issue d'une lutte de pouvoir.

2.3.2 Les idéologies présentes dans l'interprétation intersubjective

Ces approches de la notion d'idéologie nous permettent de nous intéresser aux structures de pouvoir, sans paradoxalement nous cantonner dans une conception déterministe du sujet. Il nous apparaît primordial de justifier la pertinence de cette notion en regard d'autres termes utilisés en didactique et en littérature.

La notion de représentation, pourtant largement étudiée en didactique du français²⁸, ne cadrerait pas avec des objectifs de recherche centrés sur les interactions entre les lecteurs. Nous avons préféré recourir à la notion d'idéologies, puisqu'elle convient mieux à notre intérêt pour les valeurs et les normes de la communauté du lecteur. Les représentations ne

²⁸ Mentionnons les travaux de Dabène (1995), de Nadeau et Fisher (2006) et de Lord (2012) pour ne nommer que ceux-là.

tenaient pas suffisamment compte du fait que l'interprétation ne trouve sa légitimité que lorsqu'elle est confrontée. En outre, les représentations ont également été davantage pensées en fonction d'un objet enseigné (pratiques d'écriture, enseignement de la grammaire), ce qui ne s'applique pas à notre projet.

À l'autre extrême, nous n'avons pas non plus retenu le terme de « doxa ». Présentée comme « l'ensemble des opinions et des modèles généralement admis comme normaux, et donc dominants, au sein d'une société à un moment donné » (Chassay, 2012 [2002], p. 200), la doxa s'inscrit dans l'acception marxiste de l'idéologie. Il semble difficile de déterminer la nature de ces opinions soi-disant dominantes, ce qui pourrait mener à des définitions essentialistes de la doxa par lesquelles, pour reprendre les mots de Raymond Aron, l'idéologie s'assimile à « l'idée de mon adversaire » (Aron, 1936, p. 4). D'ailleurs, il existe plusieurs idéologies : conservatrice, néolibérale, patriarcale, nationaliste, etc., raison pour laquelle Reboul insiste sur l'importance d'accorder ce mot au pluriel. La logique binaire (dominant/dominé) sous-jacente à la notion de doxa l'empêche de prendre en considération les différents discours axiologiques des sujets lecteurs et, donc, les idéologies qui influencent leurs valeurs.

Dans un contexte d'interprétation intersubjective, nous croyons que la réception de discours interprétatifs ne dépend pas uniquement du critère de la compréhension, mais aussi du bagage culturel des sujets. Si Reboul perçoit l'idéologie en fonction des luttes de pouvoir inhérentes à la vie sociale, nous croyons qu'une discussion sur l'interprétation d'un texte qui mobilise un contenu axiologique peut aussi donner lieu à des luttes de nature idéologique. Le discours peut certes permettre l'ouverture, mais peut mener à un retranchement idéologique et, donc, à un renforcement ou à un abandon de certaines interprétations. Bref, la notion d'idéologies dans le contexte de l'interprétation intersubjective rappelle que la lecture subjective et le partage des interprétations ne se déroulent pas en vase clos. Chaque sujet, avec ses diverses expériences et appartenances, module son interprétation selon ses valeurs. Ces valeurs restent toutefois souvent tributaires

d'idéologies qui les transcendent. Si l'interprétation, comme l'indique Falardeau (2003), ne se réalise pleinement que lorsqu'elle est confrontée, il faut alors se demander si une telle confrontation peut se réaliser à travers certaines oppositions de nature idéologique. Autrement dit, les idéologies, comme le montrent Dumont et Reboul, ne se conçoivent que comme des actions ancrées dans une historicité non dénuées d'une certaine volonté de pouvoir. Il est donc possible que les idéologies puissent en quelque sorte réguler l'interprétation, autant subjective qu'intersubjective.

2.3.3 La littératie critique et la réflexivité

Pour nous intéresser à la manière dont les sujets lecteurs mettent à distance les différents discours idéologiques, nous nous intéressons aux notions de littératie critique proposée par Hébert et de réflexivité telle que définie par Sauvaire.

Comme l'indique Hébert, la littératie critique prend ses racines dans différents courants de pensée dont le marxisme et les théories poststructuralistes et féministes (Hébert, 2007). Elle s'apparente ainsi aux études culturelles (*cultural studies*) qui constituent un courant de recherche transdisciplinaire d'origine britannique fortement marqué par la critique sociale. Stuart Hall, penseur influent de l'approche, indique que les études culturelles se sont constituées dans le désir de contester les changements sociaux après la Deuxième Guerre mondiale (1990, p. 12). C'est dans cette optique que s'inscrit la littératie critique, héritière en éducation, comme l'indique Hébert, des travaux de Freire (1977) et de Rosenblatt (1938, 1978). Déjà, en 1938, Rosenblatt reconnaissait que la lecture constituait une interaction entre le texte, le lecteur et le contexte. Ainsi, Hébert définit la littératie critique comme un processus en construction tributaire du contexte sociohistorique dans lesquels les textes littéraires sont produits et lus : « aucun des éléments en jeu dans les situations de lecture n'est neutre : le langage, les textes, les lecteurs et les pratiques de lecture elles-mêmes sont toujours porteurs de stéréotypes, de partis pris culturels et d'enjeux sociaux » (Hébert, 2007, p. 23). La notion de littératie critique est solidement ancrée dans une pédagogie

critique qui vise ultimement à amener les élèves à se comprendre et à comprendre le monde dans lequel ils vivent.

La notion de réflexivité, pour sa part, s'ancre dans une conceptualisation théorique différente. À partir des travaux du philosophe Paul Ricœur (1986) et de Chabanne et Bucheton en didactique du français (2002), Sauvaire définit la réflexivité comme un retour sur soi, une mise à distance par le sujet de ses propres interprétations et la mise en relation des discours d'autrui (Sauvaire, 2013). Ancrée dans la définition ricœurienne de l'identité narrative, à savoir que la subjectivité se constitue grâce à la médiation réflexive des textes lus et écrits, la réflexivité proposée par Sauvaire prend en considération le caractère fragmentaire, médiat, muable, fictionnel et critique de la subjectivité du lecteur (Sauvaire, à paraître). Ainsi, la chercheuse distingue cinq modalités réflexives de la compréhension de soi (aussi nommée distanciation) comme sujet lecteur : la réflexivité est inhérente au langage; les œuvres sont ouvertes aux lectures illimitées puisqu'elles apparaissent indépendantes de l'intention de l'auteur et de leur contexte de production; les formes poétiques ouvrent la voie à l'imagination du lecteur; le texte permet de se comprendre soi-même comme lecteur et, finalement, le texte amène la distanciation de soi à soi et suscite « le moment critique » ou « la critique des idéologies » (Sauvaire, à paraître). Alors qu'elle est au cœur même de la définition de la littératie critique, la critique des idéologies ne constitue qu'un des modes proposés par Sauvaire. Néanmoins, la réflexivité converge vers le même objectif que la littératie critique : mettre à distance la compréhension de soi et du monde. Sauvaire soutient en ce sens que l'activité réflexive ne s'observe que lorsque le sujet prend conscience de son parcours interprétatif (à paraître).

Pour proposer une distinction épistémologique, il pourrait être possible de croire que la réflexivité convient davantage aux démarches qui s'intéressent au sujet lecteur, alors que la littératie critique s'appliquerait davantage aux dispositifs qui souhaitent amener le lecteur à prendre conscience du caractère socialement situé de sa lecture. Dans un contexte d'apprentissage de la lecture, il pourrait être juste de supposer que les deux notions se

traduiront de la même façon dans les choix didactiques de l'enseignant, puisque la littérature critique et la réflexivité reconnaissent toutes deux que l'acte de lecture est à la fois individuel et collectif et visent la distanciation de soi comme lecteur. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'opter pour les deux notions, puisqu'elles rejoignent nos préoccupations à la fois pour le sujet lecteur et la communauté de lecteurs. Nous souhaitons également nous inscrire dans les deux traditions desquelles sont issus ces concepts, soit l'herméneutique du sujet et les études culturelles.

Chapitre III : Choix du corpus

Nous avons sélectionné l'œuvre littéraire *L'été 95* de Sophie Létourneau, publiée en 2013, aux éditions du Quartanier. Nous justifions ce choix, entre autres, par la longueur de la nouvelle qui ne fait que cinquante pages. Ainsi, il sera moins ardu de recontextualiser des passages de l'œuvre lors d'un cercle littéraire de trente minutes. Dans cette partie, il s'agira de présenter l'intérêt social et didactique de l'œuvre littéraire choisie.

3.1 Analyse du corpus choisi : *L'été 95* de Sophie Létourneau

3.1.1 Une narrativité équivoque ouverte aux interprétations plurielles

L'été 95 relate les souvenirs de Sara, une journaliste trentenaire de retour à Québec pour couvrir les événements du printemps érable de 2012. Alors qu'elle circule en voiture dans les rues de Québec, Sara se remémore le dernier été passé dans sa ville natale avant qu'elle ne parte pour le pays de son père, le Japon. Elle est hantée par le souvenir d'une amie dont elle ne dira jamais le nom : « j'ai quitté Québec à la fin d'un été sans histoire. Entre le départ des Nordiques et l'échec du référendum, il ne s'est rien passé. Pas d'émeutes, rien, sauf la mort que je n'ai pas su t'éviter. Ta mort et tout ce que je revis, maintenant que je reviens dans cette ville du passé » (Létourneau, 2013, 4^e de couverture). La narratrice relate donc les souvenirs fragmentés d'une partie de son adolescence vécue avec cette amie. La nouvelle est racontée sous forme de retour en arrière. La narratrice se remémore son amie à travers les lieux qu'elle visite. Les paragraphes sont divisés selon des endroits précis (Château Frontenac, Bois-de-Coulonge, Chemin Saint-Louis, etc.) que la narratrice visite en voiture.

Il ne s'agit pas du premier récit fragmenté de Sophie Létourneau. Auteure et professeure de création littéraire à l'Université Laval, elle a publié trois œuvres : les récits *Polaroids* (2006), le roman *Chanson française* (2013) et la nouvelle *L'été 95*. Sa première publication, *Polaroids*, présentait de brefs récits rédigés eux aussi sous forme de souvenirs. Les protagonistes étaient principalement de jeunes adultes ou des adolescents. Létourneau a

réalisé sa thèse doctorale sur l'image et la narration contemporaine, d'où l'importance du souvenir dans sa démarche créatrice. La manière d'appréhender *L'été 95* convoque ainsi un paradigme de lecture analogue à celui d'un individu qui, regardant un album de photographie, en dégage un récit particulier.

Nous avons opté pour une nouvelle qui, en raison de sa forme narrative, maximise le potentiel polysémique et favorise la diversité interprétative. En ce sens, notre choix rejoint les recommandations des didacticiens du français pour le choix des œuvres littéraires. Lafontaine, Terwagne et Vanhulle proposent que les livres choisis « favorise [nt] des discussions basées sur des transactions multiples [...] qui associent souvent, non pas seulement des effets de plaisirs, mais des effets de ruptures affectives ou cognitives chez le lecteur » (Lafontaine *et coll.*, 2013, p. 50). D'un point de vue cognitif, comme le soulignent Lafontaine *et coll.*, la narrativité particulière du roman, en raison de sa temporalité fragmentée, peut générer de tels effets de rupture. Ainsi, chaque image, chaque polaroid, pour reprendre le titre du premier livre de Létourneau, est livré à la lecture singulière du lecteur. *L'été 95* mobilise ainsi une temporalité équivoque que le lecteur devra reconstruire au fil de sa lecture. Les lieux visités en voiture évoquent un souvenir à la narratrice. Ces évocations ne sont pas reliées à un filon dominant, sinon celui de raconter le dernier été passé avec cette amie. Il y a certes une certaine cohérence dans la temporalité des actions. Par exemple, la narratrice n'aborde le suicide de son amie qu'à la toute fin de la nouvelle. Il n'en demeure pas moins que la narrativité n'y est pas téléologique. Lorsqu'elle passe devant le Dagobert, la narratrice repense à une soirée dans ce bar : « à l'est, sur Grande Allée, je pense à la fois où l'on s'est abaissées, comme tu disais, à faire la fille pour entrer au Dagobert » (Létourneau, 2013, p. 27). Le complexe G, quant à lui, lui rappelle un *rave* et ainsi de suite. La mémoire de la narratrice fonctionne par associations; elle n'est pas reconstruite de manière linéaire. Le lecteur investira sa propre subjectivité dans les ellipses temporelles – assimilables à des indéterminations du texte — et reliera chaque souvenir de manière singulière.

3.1.2. *L'été 95* : une nouvelle sur l'adolescence

L'été 95 décrit des préoccupations adolescentes (expériences sexuelles, affirmation de l'orientation sexuelle, transgression des normes établies, consommation de drogues — quoique ces préoccupations ne soient pas exclusives à cet âge) qui susciteront, à notre avis, davantage de discussions à caractère axiologique. En vertu des thèmes abordés dans la nouvelle, *L'été 95* respecte les critères de Langlade et Fourtanier qui proposent de sélectionner « des œuvres qui s'attachent moins au jeu des codes littéraires qu'aux enjeux humains qui constituent le socle profond de la production artistique » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 119). En outre, nous croyons qu'il est plus révélateur, dans une perspective où l'on s'intéresse aux ressources axiologiques, que l'œuvre génère des interprétations plurielles à partir desquelles le sujet lecteur posera son propre jugement moral plutôt que de présenter une œuvre qui contient une morale à visée éducative.

Cependant, il importe d'émettre certaines réserves sur les romans réalistes sur l'adolescence, particulièrement en ce qui a trait à la littérature jeunesse. Nous avons opté pour une nouvelle « portant sur l'adolescence », même si, à l'instar de Danielle Thaler, nous critiquons la tendance des romans destinés à la jeunesse à cloisonner les lecteurs adolescents dans leur seul univers de référence en abordant des thèmes qui leur sont familiers (1996). Dans cette perspective, les adolescents sont perçus comme aptes à ne s'identifier qu'à des sujets qui leur parlent de leur quotidien, alors que la littérature devrait au contraire ouvrir leurs horizons. Ceci dit, en raison de contraintes de temps de la recherche, proposer une œuvre exigeant un effort de recontextualisation culturelle ou historique supplémentaire ne nous semblait pas efficace, d'autant plus qu'il s'agit pour nous avant tout d'observer la part d'axiologie dans l'interprétation et la confrontation entre les pairs. Or, nous souhaitons tout de même insister sur le fait que *L'été 95* est une nouvelle sur l'adolescence, mais qui ne s'adresse pas spécifiquement à un public adolescent comme en fait foi sa publication aux éditions du *Quartanier*, maison dédiée surtout aux textes de poésie et de fiction expérimentale.

3.1.3 Amour et sexualité dans l'idéologie patriarcale

Même si Sophie Létourneau ne se revendique pas explicitement de ce courant poststructuraliste, il est tout de même possible d'effectuer une lecture *queer* de *L'été 95*, puisqu'il s'incarne à maints égards dans les personnages de la nouvelle. Les penseurs de la théorie *queer*, dont notamment la philosophe étatsunienne Judith Butler, postulent que l'identité de genre (masculin, féminin) est façonnée par des normes sociales et s'opposent à l'idée qu'elle soit déterminée génétiquement (Butler, 1990). La théorie *queer* s'insère dans le modèle postmoderne de la conception de l'identité genrée, elle-même opposée au modèle patriarcal qui fige l'identité de l'homme et de la femme dans une différenciation biologique immuable. Le modèle postmoderne suppose au contraire que l'identité genrée n'est pas réductible à une opposition binaire entre deux sexes. Boisclair et Saint-Martin affirment que « le [texte littéraire] constitue ainsi le lieu privilégié pour s'en prendre aux conventions sociales par l'intermédiaire d'une mise en échec des conventions narratives » (2006, p. 6). C'est le cas de la nouvelle *L'été 95* dans laquelle s'effectue une désarticulation entre les traits particuliers d'un personnage et son sexe : « il n'y a plus d'opposition nette entre les hommes et les femmes, mais des brouillages, des rencontres. Les figures de l'androgynie, du Même (abolissant non pas l'Autre, mais bien l'altérité arbitraire, essentialiste), de l'indifférenciation et de l'interdétermination se multiplient » (Boisclair & St-Martin, 2006, p. 12). Les personnages de Sara et de son amie se font constamment interroger sur leur orientation sexuelle²⁹, ce qui ouvre des discussions possibles sur la construction sociale du genre féminin :

On s'est retrouvées entre filles, assises sur les tabourets du bar, à observer d'autres filles se trémousser dans leurs pantalons noirs en lycra. Elles étaient tellement filles, au Dagobert, tellement plus filles que je ne le serai jamais. Un homme l'a remarqué, qui est venu s'asseoir à mes côtés pour me demander si j'étais lesbienne. C'était le deuxième en deux mois. Ça m'a énervée (2013, p. 28).

²⁹ Il apparaît important de distinguer les notions d'orientation sexuelle et de genre. L'orientation sexuelle se définit comme « un mode d'identification et d'articulation du désir et de l'identité impliquant la mise en relation logique entre son propre sexe et le sexe des partenaires ou des êtres désirés » (Bereni, Chauvin, Jaunait & Revillard, 2012, p. 58). Le genre, quant à lui, représente « un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) » (Bereni, Chauvin, Jaunait & Revillard, 2012, p. 10).

Dans l'extrait présenté, Sara et son amie identifient le modèle dominant du genre féminin avec lequel elles se posent en rupture. La répétition du terme « filles » caricature en quelque sorte ce modèle. Ainsi, l'identité genrée des personnages, intrinsèquement liée à la relation qu'elles entretiennent, constitue un élément omniprésent dans le texte qui peut susciter des réactions axiologiques en raison d'une part, de leur ambiguïté, mais également de leur critique du modèle contre lequel les personnages se posent : « On était contre le couple aussi. Moi, je voulais rester célibataire toute ma vie. J'imaginai un loft, voyager et un homme pour amant. Tu me disais : mais non! Pourquoi s'arrêter de compter à un? Deux, c'est moche, c'est vrai, mais trois, c'est déjà mieux » (Létourneau, 2013, p. 22). En outre, tel que l'expliquent Isabelle Boisclair et Catherine Dussault-Frenette dans l'ouvrage *Femme désirantes : art, littérature et représentations*, Butler soutient également que le sexe, le genre et le désir apparaissent intrinsèquement liés : « l'hétérosexualité du désir nécessite et institue la production d'opposition binaire et hiérarchique entre le féminin et le masculin entendus comme des attributs exprimant le mâle et la femelle » (2013, p. 11). Ainsi, cet ordre hétéronormatif sous-entend que le mâle serait sujet du désir, alors que la femelle serait objet du désir. Michel Foucault, dans *Histoire de la sexualité*, stipulait également que les sujets désirants sont dépendants des discours sociaux (Foucault, 1994, p. 12). La femme constitue donc ce que Butler nomme « le fétiche de la représentation » (1990). Or, l'amour lesbien avoué du personnage de l'amie s'inscrit à l'extérieur du cadre hétéronormatif, de même que leur désir de vivre des expériences sexuelles avec différents garçons. Les personnages de *L'été 95* en plus de s'opposer à ce modèle, s'instituent clairement en tant que sujets du désir. Elles rompent ainsi avec le modèle traditionnel patriarcal de la femme désirée pour devenir femmes désirantes.

En outre, le passage suivant, narrativement polysémique, évoque une expérience sexuelle décevante, voire traumatisante, vécue par l'amie. Il est possible de croire qu'il s'agit d'un viol comme l'illustre l'état psychologique du personnage (distante, frêle, tendue) :

D'une voix tranquille, tu m'as répondu que tu revenais de Neufchâtel. Après la fermeture des bars, tu avais suivi deux gars. J'ai ricané, comme au temps où tu nous exposais ta théorie sexuelle. À sept heures huit, tu as mouillé le papier du joint. Tes mains tremblaient. Tu l'as allumé. D'une voix distante, presque durcie, tu en parlais comme une chose qui serait arrivée

depuis longtemps à quelqu'un d'autre. Soudainement, je t'ai vue si frêle et si tendue, j'ai eu peur. Tu as poursuivi en disant qu'un des deux gars t'avait laissée aux Galeries de la Capitale, où tu avais attendu le premier passage de l'autobus. Des heures. Tu n'avais pas dormi depuis longtemps. Tu as levé ton visage vers moi. Je ne comprenais pas ce qui s'était passé. D'une voix éteinte, tu as lâché qu'un des deux gars avait convaincu l'autre que ce n'était pas une bonne idée. Dans l'abribus, il aurait fallu trouver les mots. Mais je n'ai rien su dire. Le moment est passé. Avant de monter dans la 11, je t'ai dit que j'étais contente de t'avoir rencontrée (2013, p. 48).

Il est également possible de n'y percevoir qu'une expérience sexuelle décevante. Malgré tout, dans ce passage, le personnage transgresse le discours social associé à la sexualité féminine. Marie-Ève Lang, en se référant aux travaux d'Averett, Benson et Vaillancourt (2008), soutient que « les femmes et les filles ressentent en effet une forte pression sociale qui leur prescrit d'éviter à tout prix d'être perçues comme des putes, sans quoi elles risquent de perdre le respect social » (2011, p. 194). Elle ajoute que les filles sont élevées avec l'idée que la sexualité est quelque chose qu'il faut craindre. Le personnage de l'amie, qui s'institue en tant que sujet désirant, rompt ainsi avec le discours associé au modèle patriarcal perçu comme étant socialement dominant.

Par-delà la sexualité, Sara et son amie en particulier représentent des êtres dionysiaques qui incarnent l'ivresse, les forces naturelles et l'instinct primitif (Nietzsche, 1872). Elles participent à des *raves* et aux festivités débridées de la fête nationale du Québec : « mon corps courbé, absorbé par le rythme, on aurait dit que l'angoisse d'adolescente m'avait quittée d'un coup, entourée que j'étais d'inconnus qui, s'ils me bouscuaient, n'étaient que trop heureux de s'excuser en me prenant par la taille » (Létourneau, 2013, p. 35). Lors de ces événements, elles transgressent l'ordre établi, expérimentent leur sexualité et consomment de la drogue : « On voulait se prouver qu'on était plus forte que la laideur du monde qui nous attendait. À quinze ans, on passait à travers les dangers de l'adolescence dans l'espoir que l'épreuve nous porterait ailleurs. [...] Quand j'y pense, le Mail, c'était notre adolescence, dont on voulait sortir vivantes, féroce­ment vivantes » (p. 8). En raison des traits dionysiaques et de la sexualité subversive des personnages féminins qui contredit en quelque sorte le discours dominant du programme d'éducation sexuelle de l'école

québécoise³⁰, nous croyons que la nouvelle *L'été 95* est susceptible de provoquer des discussions à caractère axiologique. Il est possible de croire que ces discussions amèneront sans doute les lecteurs à s'interroger sur la relation qui unit les personnages et sur la nature des sentiments de Sara pour son amie, deux aspects qui s'avèrent centraux dans la compréhension et l'interprétation de l'œuvre.

³⁰ En effet, même s'il aborde différents sujets qui vont de la connaissance du corps, de l'image corporelle, des stéréotypes sexuels au sentiment amoureux, il n'en demeure pas moins que l'objet du programme d'éducation à la sexualité « est d'abord de favoriser l'intégration harmonieuse de la dimension sexuelle de la personne tout en considérant les normes de la collectivité » (MELS, 2003, p.7). Même s'il faudrait définir ce que représentent « les normes de la collectivité », nous croyons que les actions des personnages s'inscrivent quelque peu en marge des normes attendues pour les adolescentes. Déjà dans *Histoire de la sexualité*, Michel Foucault soutenait que de nombreux dispositifs de sexualité ont été instaurés autour de la période de l'adolescence (1976). Maria Nengeh Mensah abonde en ce sens lorsqu'elle rappelle que « le sexe des jeunes est beau mais dangereux, et qu'il demeure un enjeu important autour duquel d'innombrables dispositifs institutionnels et stratégies discursives sont aménagés » (Nengeh Mensah, 2009, p. 180).

Chapitre IV : Méthodologie

Dans cette partie, il s'agira d'abord de justifier le choix de la recherche qualitative dans le cadre de la démarche. Nous présenterons par la suite le déroulement du projet de même que les participants. Finalement, les outils d'analyse des données seront expliqués.

4.1 Une recherche qualitative

Nous avons opté pour la recherche qualitative, puisqu'elle permet entre autres de s'intéresser à la subjectivité d'un individu et à l'authenticité de son expérience (Silverman, 2013, p. 6). John W. Creswell affirme que la démarche qualitative s'avère pertinente lorsque le chercheur souhaite entendre l'histoire d'un individu, son point de vue et ainsi minimiser les relations de pouvoir qui existent parfois entre le chercheur et le participant³¹ (2013, p. 48). S'inscrire dans cette démarche permet également de considérer les interactions entre l'individu et son environnement (Merriam, 20 014, p.199). En outre, la posture qualitative permet de prendre en considération les expériences personnelles et professionnelles, l'histoire et les valeurs du chercheur qui interprète les données.

Nous avons recueilli de multiples informations sur un cas en particulier (Creswell, 2013), soit un dispositif de cercle littéraire impliquant cinq élèves du deuxième cycle du secondaire. Pour ce faire, nous avons utilisé différents instruments de collecte de données : le carnet de lecteur initial des cinq élèves, les observations du cercle littéraire, le carnet de lecteur final de même que des données sociodémographiques sur les participants. Nous souhaitons ainsi comprendre de manière approfondie les échanges entre les participants et leur rôle dans la régulation de l'interprétation d'une œuvre littéraire.

³¹ Traduction libre de « we conduct qualitative research when we want to empower individuals to share their stories, hear their voices, and minimize the power relationships that often exist between a researcher and the participants in a study ».

4.2 Déroutement du projet

Au départ, trois enseignantes ont manifesté leur intérêt pour le projet de recherche. Nous les avons approchées au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport où elles supervisaient les corrections de l'épreuve uniforme de français en 5^e secondaire. Nous avons sélectionné une seule de ces trois enseignantes en raison de ses disponibilités et de la proximité de l'établissement scolaire. Comme il s'agissait également d'une enseignante intéressée et compétente, nous souhaitions collaborer avec elle.

Les participants à l'étude sont des élèves d'une école publique située sur la Rive-Sud de Québec. Quatre filles de 4^e secondaire du programme langues internationales et un garçon de 5^e secondaire du programme régulier ont accepté de participer au projet de recherche. Nous avons sélectionné cinq participants. Les participants ont tous été recrutés sur une base volontaire. En échange de leur participation, nous offrons le diner et un chèque-cadeau de dix dollars pour acheter de la musique en ligne. Les participants seront présentés plus en détail dans la partie suivante.

Le projet s'est déroulé en deux étapes. Nous sommes d'abord allée présenter notre projet à deux des classes de quatrième secondaire de l'enseignante. Après avoir recruté les participants, nous leur avons remis une pochette contenant l'œuvre littéraire, le carnet de lecteur, les directives de même que les formulaires de consentement. Ils disposaient d'une semaine pour lire l'œuvre et répondre aux six questions du carnet de lecteur. Ils avaient également la possibilité d'annoter l'œuvre.

Deux semaines plus tard, nous sommes retournée à l'école pour réaliser le cercle littéraire. Le cercle littéraire était initialement prévu pour la semaine suivante, mais comme un des participants s'était désisté, l'enseignante a dû trouver un autre élève pour le remplacer. Nous avons donc décidé de reporter la date à la semaine suivante.

Bien qu'elle nous ait accueillie, l'enseignante n'était pas présente pendant l'activité, puisque nous avons circonscrit nos objectifs de recherche autour des élèves. Ce faisant, nous voulions éviter que l'enseignante n'intervienne et que sa présence puisse gêner la prise de parole des élèves. Aussi, puisque l'activité ne s'inscrivait pas dans le cadre du déroulement régulier des cours, il n'était pas nécessaire que l'enseignante soit présente. Nous avons donc agi à titre d'animatrice et avons animé les discussions du cercle littéraire. Colette Baribeau indique que le rôle de l'animateur remplit deux fonctions imbriquées : « le maintien de la communication et du climat socioaffectif de la discussion et la centration sur les tâches cognitives auxquelles la structuration d'une pensée de groupe fait appel » (Baribeau, 2009, p. 136). Nous avons donc veillé à accompagner les élèves dans l'élaboration de leur pensée. Toutefois, lorsqu'il s'agit de contraster les valeurs ou les visions du monde des participants, le groupe doit assumer un certain contrat : participer activement à la discussion et approfondir le sujet de la discussion (Baribeau, 2009, p. 138). Nous avons tout de même eu recours à différentes questions afin de favoriser les échanges entre les élèves et empêcher que la discussion ne tombe à plat. Bien évidemment, considérant les objectifs de la recherche, nous avons souhaité intervenir de manière à ne pas orienter les différentes interprétations des élèves. C'est pourquoi les différentes questions d'explicitation suivantes, formulées à partir de *La grille d'observation des comportements relatifs à la pensée critique* développée par Michel Sasseville et Mathieu Gagnon (2009), se sont avérées pertinentes dans notre démarche. Nous reviendrons sur ce point dans la description et l'analyse des données, puisque nous nous sommes intéressée aux types d'interventions que nous avons faites en lien avec les échanges entre les élèves.

Tableau 2 : Questions d'explicitation des interprétations pendant le cercle littéraire

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Encourager les élèves à justifier leurs interprétations et illustrer leurs propos :<ol style="list-style-type: none">1.1 Quelle raison as-tu d'affirmer cela?1.2 Qu'est-ce qui te fait penser que...?1.3 Sur quoi tu t'appuies pour penser que...?1.4 Peux-tu fournir une raison pour appuyer ce que tu prétends?1.5 Pourquoi dis-tu que...?1.6 Aurais-tu un exemple à donner pour illustrer ce que tu viens de dire?1.7 D'après ce que tu viens de dire, est-ce qu'il s'ensuit que...?1.8 Qu'est-ce que cela implique?2. Encourager les élèves à réagir aux interprétations avancées :<ol style="list-style-type: none">2.1 Que penses-tu des propos de X?2.2 Dans quelle mesure ce que X vient de dire s'accorde ou non avec ce que tu dis?2.3 Quel est le lien entre ce que tu dis et ce que X vient de dire?2.4 Est-ce que ton point de vue diffère beaucoup de celui de X?2.5 Pourquoi penses-tu que ton point de vue est correct?3. Encourager les élèves à définir les termes employés et à clarifier leurs propos :<ol style="list-style-type: none">3.1 Que veux-tu dire par...?3.2 Dans quel sens emploies-tu ce mot?3.3 Peux-tu expliquer tes propos? |
|--|

La recherche s'est déroulée pendant l'heure du midi. Les élèves ont d'abord diné de façon conviviale pendant les vingt premières minutes. Par la suite, nous avons réalisé le cercle littéraire pendant environ trente minutes. Finalement, les élèves ont rédigé une deuxième version du carnet de lecteur de manière individuelle pendant les vingt dernières minutes de l'activité. Ils ont également rempli un bref questionnaire³² qui visait à obtenir des renseignements sociodémographiques. En plus d'obtenir ces renseignements (âge, ville, niveau de scolarité des parents), les informations recueillies dans le questionnaire ont permis de déterminer les habitudes de lecteur des élèves, de même que certaines pratiques d'apprentissage déclarées de la lecture et de la littérature.

4.2.1 Le rôle de l'animatrice du cercle littéraire

L'observation en situation se définit plus largement comme « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où se déroule [la recherche] » (Martineau, 2005, p. 6). Nous nous inscrivons dans une posture à la fois

³² Le questionnaire se trouve en annexe.

interprétative et constructiviste, toutes deux inspirées de la phénoménologie. Nous souhaitons comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques, de même que la construction des règles qui régissent le social en observant les interactions entre les acteurs (Martineau, 2005).

Plus précisément, nous avons adopté la posture de l'animatrice du cercle littéraire, puisque nous avons davantage endossé le rôle du participant que celui de la chercheuse (Creswell, 2013, p. 166). Même si notre participation au cercle littéraire était assimilable au rôle de l'enseignant qui favorise la rétroaction plus qu'il ne participe à la formulation d'éléments interprétatifs, nous avons tout de même veillé à intégrer le cercle littéraire. Nous sommes consciente que cette intégration était tout de même limitée puisque nous n'étions pas membre à part entière du groupe de lecteurs (Martineau, 2005). Nous connaissions le milieu scolaire pour y avoir réalisé un stage pendant nos études en formation des maitres. Toutefois, notre participation était tout de même moindre, puisque nous n'avons réalisé qu'un seul cercle littéraire. Nous avons préalablement présenté notre projet aux élèves pour le recrutement, mais sans plus. Néanmoins, de par la posture d'animatrice, nous croyons avoir été en mesure de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes (Bastien, 2007).

4.3 Participants

Les cinq élèves ont accepté de participer à l'étude principalement en raison de leur intérêt marqué pour la lecture. Pour les besoins de la recherche, nous leur avons attribué les pseudonymes suivants : Alexandre, Chloé, Magalie, Emma et Simone. Les quatre filles de 4^e secondaire étaient amies. Par contre, Alexandre, élève de 5^e secondaire, ne connaissait pas les jeunes filles avant l'activité du cercle littéraire. Nous reviendrons sur cet aspect dans l'analyse et l'interprétation des données.

L'enseignante a souligné qu'il s'agissait d'élèves doués et intéressés qui réussissaient avec succès dans l'ensemble des matières scolaires. Ce sont des élèves qui participent généralement à des activités socioculturelles à l'école (théâtre, chant) et qui s'intéressent aux productions culturelles comme la musique et le cinéma. Les participants sont tous issus d'un milieu socioéconomique plutôt favorisé.

En outre, pendant la discussion, mais aussi à partir du questionnaire sociodémographique, nous avons observé que les participants se qualifiaient de « bons lecteurs ». Ils ont à l'unanimité caractérisé la lecture de « relaxante » (5³³), signe qu'elle constitue pour eux une pratique agréable et positive. La lecture constitue également une pratique « stimulante » (3) et intéressante (3) pour ces élèves. Aucun d'eux n'a attribué un qualificatif négatif à la lecture (ennuyante, stressante, exigeante ou obligatoire).

Tous les participants lisent des romans (5) à l'extérieur de l'école. La plupart d'entre eux lisent des blogues ou des articles sur le net (3) de même que des revues (3). Simone est toutefois la seule élève à lire de la poésie à l'extérieur du cadre scolaire (1).

Tous les participants ont déclaré ne jamais avoir eu l'occasion de participer à un cercle littéraire pendant leurs études secondaires (5). Selon eux, il ne s'agit pas d'une activité fréquente dans les cours de français (5). Ils ont soutenu étudier les œuvres littéraires en répondant à des questionnaires de lecture (5), en effectuant un résumé de l'œuvre et en présentant les personnages principaux (3), en remplissant des schémas actanciels et narratifs (3) de même qu'en tenant une des réflexions personnelles dans un carnet de bord (3). Le carnet de lecteur était donc un dispositif connu de trois des cinq participants, soit Simone, Magalie et Alexandre. Dans la plupart des cas, la lecture des œuvres littéraires est effectuée de manière individuelle (4). Aucun des participants n'a mentionné avoir déjà discuté de l'œuvre en classe avec l'enseignant ou avec des pairs (5). Nos observations

³³ Les nombres renvoient aux élèves.

corroborent les résultats de l'équipe RELIT qui constatait que « la très grande majorité des enseignants propose des œuvres au choix, lesquelles ne sont pas travaillées en classe, mais font tout de même l'objet d'une évaluation » (Émery-Bruneau, 2014, p. 81). Il est donc possible de constater, malgré le caractère restreint de nos informations, que les pratiques décrites par les élèves s'inscrivent dans une approche plutôt formaliste de l'étude de l'œuvre (Langlade, 2004).

4.4 Instruments de collecte des données

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons déterminer si le cercle littéraire exerce une régulation sur la diversité interprétative. Pour ce faire, nous recourons à deux dispositifs didactiques : le carnet de lecteur et le cercle littéraire. La partie suivante présente les instruments de collecte des données de même que leur pertinence en regard de nos objectifs.

4.4.1 Consigne de rédaction du carnet de lecteur

Le carnet de lecteur permettra de s'intéresser au parcours interprétatif des élèves. Le sujet lecteur devra répondre de manière individuelle aux questions du carnet avant et après le cercle littéraire. Le carnet de lecteur nous permettra d'une part de déterminer si les discussions littéraires enrichissent la compréhension et les habiletés interprétatives du sujet lecteur. D'autre part, il nous aidera à observer si, comme nous le postulons, les discussions jouent un rôle régulateur dans la compréhension et l'interprétation de l'œuvre littéraire choisie.

Nous avons d'abord, tel que présenté dans le cadre théorique, emprunté les symboles du carnet de « semences » de Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (2013). Pendant la lecture, les élèves ont annoté le roman à l'aide des symboles suggérés : le cœur pour relever les passages qui les interpellent, le point d'interrogation (?) pour identifier les questionnements soulevés par la lecture et le point d'exclamation (!) pour repérer les passages dont ils

veulent discuter avec leurs pairs. Précisons d'entrée de jeu que ces symboles n'ont pas été utilisés par les élèves qui se sont contentés de répondre aux questions du carnet de lecteur. Cela est sans doute attribuable au fait que cette pratique ne leur était pas familière. Ils ont plutôt l'habitude de répondre à des questions de lecture, tel que le révèle le questionnaire sociodémographique. Une seule des participantes, Magalie, a utilisé les collants adhésifs mis à sa disposition pour repérer des passages marquants de l'œuvre.

La première question, qui invitait les élèves à résumer la nouvelle dans leurs mots, visait à établir un lien de confiance avec le participant (Josselson, 2013). Josselson souligne que la question d'ouverture, la « little q question » doit clairement indiquer au participant les aspects de son expérience personnelle qui nous intéressent (2013). Dans ce cas-ci, nous souhaitions déterminer à travers le résumé, les éléments de la nouvelle qui ont marqué les participants. Nous n'avons toutefois pas retenu la question d'ouverture dans l'analyse des données, puisqu'elle ne portait que sur des éléments factuels du texte. Les élèves s'étaient contentés de reformuler en partie la 4^e de couverture de l'œuvre littéraire.

Par la suite, après la lecture, les élèves ont répondu à des questions précises de compréhension et d'interprétation. Les questions permettaient, comme illustré dans l'analyse du corpus, de susciter des réflexions à caractère axiologique. Ces questions ont servi de point de départ aux discussions du cercle littéraire. Il s'agissait parfois d'une question de compréhension, comme c'est le cas avec la question suivante : *Comment Sara décrit-elle son amie à travers la nouvelle?* Toutefois, puisque la compréhension et l'interprétation constituent des processus concomitants tel que montré dans le cadre théorique, nous croyons que cette question était pertinente pour analyser les personnages. Puis, comme elle portait en partie sur la relation entre Sara et son amie, elle apparaissait étroitement liée aux questions interprétatives suivantes. Les trois autres questions portaient sur l'orientation sexuelle des personnages et leur refus de ce qu'elles identifiaient comme les normes sociales dominantes, deux éléments importants dans l'œuvre :

- *À plusieurs reprises, Sara affirme qu'elle et son amie vivaient en marge du système. De quel système parlent-elles?*
- *Pourquoi Sara se fait-elle demander à plusieurs reprises si elle est lesbienne?*
- *À la page 20, Sara affirme : « À quinze ans, on s'ennuyait tellement qu'on faisait tout pour se sentir exister ». Selon vous, qu'est-ce que se sentir exister? Que font Sara et son amie pour se sentir exister?*

Enfin, la nouvelle présente un dénouement ouvert. Le personnage de l'amie se suicide et les raisons de cet acte ne sont connues ni du personnage principal ni du lecteur. Il s'agit donc d'une interprétation nécessairement plurielle, puisque le lecteur doit effectuer des liens entre les souvenirs racontés par Sara et le suicide de l'amie. L'amie s'est-elle suicidée parce qu'elle avait du mal à accepter son orientation sexuelle? Était-elle animée d'une profonde angoisse de vivre? Sa possible peine d'amour avec Sara a-t-elle occasionné le suicide? L'amie s'est-elle fait violer à Neufchâtel? Ce viol a-t-il contribué au suicide? Toutes ces questions sont laissées en suspens dans la nouvelle. C'est pourquoi nous avons posé aux élèves la question interprétative suivante pour conclure le carnet de lecteur : *Comment expliquez-vous le décès de son amie?*

Tableau 3 : Consigne de rédaction du carnet de lecteur

Consigne de rédaction du carnet du lecteur de *L'été 95* de Sophie Létourneau

Pendant la lecture

Annotez le roman à l'aide des symboles suivants. Utilisez les papillons adhésifs (post it) mis à votre disposition pour retrouver facilement les passages qui vous ont intéressé.

?	Notez des passages que vous n'êtes pas certains de comprendre (les actions, le déroulement, les personnages, etc.).
♥	Relevez des passages qui vous interpellent (suscitent des réflexions intéressantes, stimulent votre lecture, expriment quelque chose que vous avez déjà ressenti).
!	Relevez des passages dont vous souhaitez discuter avec vos pairs.

Après la lecture

Répondez aux questions suivantes à l'aide de cinq à dix phrases. Ces questions serviront à préparer les discussions du cercle littéraire. Référez-vous à des passages précis de la nouvelle pour formuler votre réflexion.

1. Résumez la nouvelle dans vos mots.
2. Comment Sara décrit-elle son amie à travers la nouvelle? Son amie vous fait-elle penser à des personnes de votre entourage?
3. À plusieurs reprises, Sara affirme qu'elle et son amie vivaient en marge du *système*. De quel système parlent-elles?
4. Pourquoi Sara se fait-elle demander à plusieurs reprises si elle est lesbienne?
5. À la page 20, Sara affirme : « À quinze ans, on s'ennuyait tellement qu'on faisait tout pour se sentir exister ». Selon vous, qu'est-ce que se sentir exister? Que font Sara et son amie pour se sentir exister?
6. Comment expliquez-vous le décès de son amie?

4.5 Présentation des outils d'analyse des données

Pour parvenir à une compréhension plus approfondie des activités d'interprétations intersubjectives, en l'occurrence du cercle littéraire, nous proposons une grille d'analyse des échanges intersubjectifs. La partie suivante présente et justifie la pertinence de l'outil d'analyse des données.

4.5.1 La grille *Énoncés interdiscursifs des élèves au sein du cercle littéraire*

La grille d'analyse proposée s'inspire principalement des travaux de Christian Knoeller (2007), mais également de ceux de Sauvaire (2013) et d'Hébert (2004 et 2007). Certains éléments de leurs travaux ont été précisés, ajoutés ou supprimés pour répondre aux objectifs de la présente recherche. La grille utilisée permet d'observer la fréquence des sous-catégories d'interdiscursivité utilisées, leur impact sur les discussions de même que leur lien avec le développement de l'habileté critique.

Nous avons créé notre propre grille d'analyse, puisque la grille de Sauvaire portait surtout sur le parcours interprétatif du sujet lecteur lui-même alors que la nôtre s'intéresse à la construction intersubjective de l'interprétation, raison pour laquelle elle apparaissait insuffisante pour notre démarche. Pour sa part, la grille d'Hébert nous apparaissait incomplète en vertu de nos objectifs de recherche. Nous souhaitons surtout comprendre pourquoi une interprétation se voit rejetée ou retenue, alors que la grille d'Hébert n'approfondit pas cet aspect des discussions. Elle se veut surtout descriptive, alors que notre grille veut comprendre la part normative dans les discussions. Finalement, nous avons surtout retenu la grille de Knoeller, puisqu'elle comporte une dimension critique essentielle à notre démarche. La grille proposée reprend les mêmes catégories que Knoeller (textuelle, interactionnelle et contextuelle), à la différence où nous avons décliné davantage de sous-catégories en nous inspirant des ressources de l'activité du sujet lecteur de Sauvaire et de nos propres observations empiriques. Dans le cadre de sa recherche doctorale, Sauvaire a identifié six domaines de ressources (cognitives, épistémiques, psychoaffectives, axiologiques, socioculturelles et matérielles/spatiotemporelles) que le lecteur mobilise pour

interpréter le texte. Ses domaines ne sont pas exclusifs; ils apparaissent liés les uns aux autres. En raison de l'objet de notre recherche, nous ne nous attardons qu'à trois de ces catégories : psychoaffectives, axiologiques et socioculturelles. Les travaux de Sauvaire nous ont donc permis de préciser certains aspects des travaux de Knoeller.

L'interdiscursivité textuelle (T) se divise en deux sous-catégories, les citations et les exemples tirés du texte (T1), de même que l'intention auctoriale (T2). Elles permettent de s'intéresser aux voix issues du texte lui-même. La deuxième catégorie, l'interdiscursivité interactionnelle (I), comprend les pairs (I2) et la subjectivité du sujet lecteur (I1). Dans sa grille, Knoeller tient compte du caractère changeant de l'interprétation en posant que le lecteur peut se référer à ses propres interprétations passées ou présentes. Nous avons précisé que la subjectivité du lecteur s'observe entre autres lorsqu'il mentionne des expériences personnelles (I1) et des réactions émotives (I1), des jugements moraux (I2) ou lorsqu'il cherche à expliquer le comportement du personnage (I3). Soulignons que nous avons volontairement choisi de ne pas prendre en considération l'enseignant, puisqu'il sera absent du cercle littéraire. Il est toutefois possible que les élèves s'y réfèrent. Il sera donc considéré comme un individu extérieur au texte et à la discussion (C3). Finalement, la dernière catégorie, l'interdiscursivité contextuelle (C), regroupe les ressources socioculturelles (C1), la mise en relation de contextes divers (C2) et la mention d'un individu ou d'un groupe extérieur au texte et à la discussion (C3). Knoeller ne proposait qu'une seule de ces sous-catégories, à savoir la perspective de l'individu ou du groupe absent de la discussion. Pour s'intéresser à la dimension sociale de l'interprétation, il fallait donc prendre en considération les valeurs communes, les pratiques sociales et les stéréotypes de la ou des communautés socioculturelles des sujets lecteurs. En outre, nous ajoutons également la sous-catégorie de mise en relation de contextes divers directement issue des travaux de Sauvaire. Le contexte sociohistorique permet ainsi de prendre en considération le fait que la nouvelle sélectionnée se passe en 1995, à une époque où les élèves n'étaient pas encore nés. Ils devront donc recourir à leur connaissance du contexte sociohistorique (défaite référendaire de 1995, entre autres) pour replacer certains éléments

spatiotemporels. Mais surtout, cette catégorie permet de s'intéresser à tout ce qui relève des références aux communautés socioculturelles des sujets lecteurs.

En outre, Knoeller a identifié deux fonctions générales au *voicing*, la fonction unidirectionnelle et la fonction varidirectionnelle. L'unidirectionnelle se définit par le fait de présenter (*illustrates*) la perspective de l'auteur, d'une autre élève, d'un personnage du texte, etc., alors que la varidirectionnelle interroge (*questions*) cette perspective. La fonction unidirectionnelle se traduit dans notre grille par la catégorie A, alors que la lettre B représente la fonction varidirectionnelle. Nous avons regroupé sous la fonction varidirectionnelle tous les éléments interprétatifs qui témoignent d'une recherche de sens. Par exemple, lorsque les participants exprimaient un doute (je ne suis pas certain, je pense que, il me semble que) ou formulaient des hypothèses qui illustraient une démarche plus critique que présenter un élément interprétatif. Pour l'interdiscursivité textuelle, nous n'avons attribué la fonction unidirectionnelle (A) qu'aux énoncés qui présentent des éléments interprétatifs explicites dans le texte. Le cas échéant, la fonction varidirectionnelle (B) illustre plus précisément que les élèves interrogent des citations et des exemples – paraphrasés ou non — du texte.

Les codages A et B qui ne présentent pas d'attitudes critiques et réflexives se manifestent lorsque le lecteur formule un énoncé interprétatif duquel découleront les discussions suivantes. Ils se situent généralement tout de suite après une question interprétative formulée par l'étudiante-chercheuse. Il s'agit souvent de l'interprétation issue du carnet de lecteur que le participant lit aux autres. Nous avons également eu recours à ces codes lorsque le lecteur formule un énoncé interprétatif nouveau dans la discussion qui rompt en quelque sorte avec les énoncés dès lors discutés.

Même si la finalité des cercles littéraires n'est pas de déterminer la « meilleure interprétation », mais plutôt d'en arriver à une compréhension plus large que celle qu'on

avait au départ (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2013, p.16), nous pensons que le fait de présenter et de défendre une interprétation suppose nécessairement une part argumentative omniprésente dans les discussions. La colonne « attitudes réflexives et critiques » s'intéresse donc aux réactions des lecteurs. Nous souhaitons voir comment sont reçues les interprétations énoncées et si cette réception joue un rôle dans la régulation des interprétations. Cette partie s'intéresse donc à l'argumentation sous-jacente aux discussions (appuyer, demander une précision, remettre en question, désapprouver). Nous nous sommes inspirée en partie des grilles « les modes opératoires » de Sauvaire (2013) et des « modes de collaboration et types d'interaction » d'Hébert (2004), mais surtout du concept de la fonction varidirectionnelle de Knoeller (1994). Nous avons opté à la fois pour la réflexivité qui renvoie à la mise à distance des ressources du sujet lecteur et pour la notion de littératie critique qui vise avant tout le développement d'une conscience et de pratiques sociales, d'une attitude critique et d'une confiance en son autorité interprétative (Hébert, 2007, p. 23). Ainsi, la littératie critique permet de prendre en considération le caractère culturellement situé du cercle littéraire.

Nous avons déterminé des attitudes différentes pour chacune des fonctions. Nous sommes conscients que la frontière entre l'approbation et la désapprobation est parfois mince. Aussi, le sujet lecteur était parfois davantage en recherche de sens que dans une posture évaluatrice ou critique. Or, nous avons tout de même fait le choix de préciser la manière dont se manifestent ces accords ou désaccords en identifiant des attitudes critiques précises, puisque nous pensons qu'elles influenceront les discussions. C'est pourquoi nous avons décliné plusieurs autres attitudes pour chacune des deux fonctions énonciatives : appuyer un élément interprétatif³⁴ (a), développer un élément interprétatif (b), appuyer et développer un élément interprétatif (c), demander une précision (d), remettre un élément interprétatif en question (e), remettre un propos en question et développer l'élément interprétatif (f) et finalement, désapprouver un élément interprétatif (g). La distinction entre les attitudes critiques permet de rendre compte des différentes attitudes des sujets lecteurs. Ainsi, le fait

³⁴ Nous utilisons le terme « élément interprétatif » puisqu'il rend plus adéquatement l'idée qu'il s'agit parfois d'une partie d'une interprétation.

d'appuyer un élément interprétatif (a) se distingue du fait de l'appuyer en plus de contribuer également à l'étayer (c). L'appui se manifeste dans une approbation claire (oui, c'est ça). Le fait de développer un élément interprétatif sans nécessairement l'appuyer ou le contredire explicitement (b) se situe davantage dans une perspective de recherche de sens intersubjective. Il est également possible que le sujet lecteur s'interroge sur les énoncés proposés et demande une précision (d). Nous avons distingué l'attitude de remettre simplement un élément interprétatif en question (e) et de le remettre en question en soutenant sa position à l'aide d'un autre élément interprétatif (f). Finalement, la catégorie « désapprouver un élément interprétatif (g) » s'applique lorsque le lecteur manifeste explicitement son désaccord (moi, je pense que ça dépend, j'ai plutôt l'impression que) avec l'énoncé proposé.

Nous avons codé les attitudes critiques et réflexives, non pas à partir d'un élément interprétatif, contrairement aux marques interdiscursives, mais bien selon la réaction à l'énoncé précédent. Ainsi, si un élève remet en question un élément interprétatif proposé, le code sera (e). Par contre, si l'élève suivant appuie et développe, le code sera attribué (c) en fonction du code précédent (e). Notre choix s'explique par notre intérêt à la fois pour le contenu des éléments interprétatifs énoncés, mais également pour la nature des interactions entre les participants. Notre grille nous permettra d'observer si certaines attitudes critiques contribuent à soutenir la diversité interprétative individuelle et collective.

Tableau 4 : Les énoncés interdiscursifs des élèves au sein du cercle littéraire

Interdiscursivité textuelle		
Sous-catégories d'interdiscursivité	Énoncé d'un sujet lecteur	Attitudes réflexives et critiques des pairs
T1_Citations et exemples tirés du texte (les personnages, les groupes, les actions).	T1A_Un lecteur présente des citations et des exemples tirés du texte. Les citations et les exemples peuvent être cités explicitement ou paraphrasés.	T1Aa_Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		T1Ab_Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		T1Ac_Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		T1Ad_Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		T1Ae_Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		T1Af_Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		T1Ag_Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
	T1B_Le lecteur interroge des citations et des exemples tirés du texte. Les citations et les exemples peuvent être cités explicitement ou paraphrasés.	T1Ba_Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		T1Bb_Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		T1Bc_Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		T1Bd_Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		T1Be_Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		T1Bf_Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		T1Bg_Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
T2_Intention auctoriale	T2A_Un lecteur attribue des intentions à l'auteur ou cherche son intention.	T2Aa_Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		T2Ab_Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		T2Ac_Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		T2Ad_Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		T2Ae_Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		T2Af_Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		T2Ag_Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
	T2B_Un lecteur interroge les intentions de l'auteur.	T2Ba_Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		T2Bb_Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		T2Bc_Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		T2Bd_Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		T2Be_Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		T2Bf_Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		T2Bg_Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.

Interdiscursivité interactionnelle		
	Énoncé d'un sujet lecteur	Attitudes réflexives et critiques des pairs
<p>I1_ La subjectivité d'un lecteur</p> <p>I11_ Expériences personnelles et réactions émotives.</p> <p>I12_ Jugement moral.</p> <p>I13_ Explication du comportement.</p>	<p>I11A_ Le lecteur mentionne des expériences personnelles et des réactions émotives.</p> <p>I12A_ Le lecteur porte un jugement sur le personnage ou sur leurs actions.</p> <p>I13A_ Le lecteur cherche à expliquer le comportement du personnage.</p>	I1Aa_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		I1Ab_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		I1Ac_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		I1Ad_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		I1Ae_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		I1Af_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		I1Ag_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
	<p>I11B_ Le lecteur interroge des expériences personnelles et des réactions émotives.</p> <p>I12B_ Le lecteur est conscient de porter un jugement sur le personnage ou sur leurs actions.</p> <p>I13B_ Le lecteur cherche à expliquer et à comprendre le comportement du personnage. Il s'identifie ou non à lui.</p>	I1Ba_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		I1Bb_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		I1Bc_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		I1Bd_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		I1Be_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		I1Bf_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		I1Bg_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
<p>I2_ Un pair</p> <p>Le sujet lecteur peut également mentionner explicitement le statut de ce pair : élève doué, médiocre, rejeté et porter un jugement sur sa capacité à interpréter le texte en vertu de ce statut.</p>	<p>I2A_ Le lecteur reprend explicitement et développe l'interprétation d'un pair.</p>	I2Aa_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		I2Ab_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		I2Ac_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		I2Ad_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		I2Ae_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		I2Af_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		I2Ag_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
	<p>I2B_ Le lecteur interroge explicitement l'interprétation d'un pair.</p>	I2Ba_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		I2Bb_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		I2Bc_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		I2Bd_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		I2Be_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		I2Bf_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		I2Bg_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.

Interdiscursivité contextuelle		
Sous-catégories d'interdiscursivité	Énoncé d'un sujet lecteur	Attitudes réflexives et critiques des pairs
C1_ Les ressources socioculturelles	C1A_ Le lecteur recourt à des valeurs communes, des pratiques sociales ou à des stéréotypes extérieurs au texte.	C1Aa_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		C1Ab_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		C1Ac_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		C1Ad_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		C1Ae_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		C1Af_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		C1Ag_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
	C1B_ Un lecteur interroge des valeurs communes, des pratiques sociales ou des stéréotypes extérieurs au texte.	C1Ba_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		C1Bb_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		C1Bc_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		C1Bd_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		C1Be_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		C1Bf_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		C1Bg_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
C2_ Mise en relation de contextes divers (sociohistorique, socioculturel).	C2A_ Un lecteur évoque un contexte sociohistorique ou socioculturel précis (de l'œuvre, de l'auteur, du lecteur).	C2Aa_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		C2Ab_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		C2Ac_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		C2Ad_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		C2Ae_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		C2Af_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		C2Ag_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
	C2B_ Un lecteur interroge un contexte sociohistorique ou socioculturel précis (de l'œuvre, de l'auteur, du lecteur).	C2Ba_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		C2Bb_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		C2Bc_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		C2Bd_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		C2Be_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		C2Bf_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		C2Bg_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.

C3_ Un individu ou un groupe extérieur au texte et à la discussion.	C3A_ Le lecteur se réfère à un individu ou à un groupe extérieur à la discussion.	C3Aa_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		C3Ab_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		C3Ac_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		C3Ad_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		C3Ae_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		C3Af_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		C3Ag_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.
	C3B_ Le lecteur interroge un individu ou à un groupe extérieur à la discussion. Il réfléchit à ses agissements.	C3Ba_ Un lecteur appuie l'élément interprétatif.
		C3Bb_ Un lecteur développe l'élément interprétatif.
		C3Bc_ Un lecteur appuie et développe l'élément interprétatif.
		C3Bd_ Un lecteur demande une précision sur l'élément interprétatif.
		C3Be_ Un lecteur remet l'élément interprétatif en question.
		C3Bf_ Un lecteur remet un propos en question et développe l'élément interprétatif.
		C3Bg_ Un lecteur désapprouve l'élément interprétatif.

4.5.2 La grille *Les procédés langagiers dégagés lors de l'analyse*

Les procédés langagiers permettent de s'intéresser à la démarche collective d'interprétation en observant le parcours interprétatif de chaque sujet lecteur. Nous distinguons quatre procédés : l'ajout, la modification, l'exemplification et la reformulation. Ils sont toujours utilisés en fonction de l'interprétation initiale du carnet de lecteur. Nous observons les éléments interprétatifs formulés dans la discussion comparativement au carnet initial. Il en est de même pour l'interprétation finale du carnet de lecteur. Ce faisant, nous serons plus à même de déterminer l'évolution des interprétations au sein des deux dispositifs : carnet de lecteur et cercle littéraire.

Tableau 5 : Les procédés langagiers de l'activité du sujet lecteur

Procédés langagiers	Définition
Ajout	Le sujet lecteur ajoute un élément interprétatif à sa réponse.
Modification	Le sujet lecteur modifie son interprétation initiale souvent en supprimant un élément interprétatif ou en changeant complètement sa réponse.
Exemplification	Le sujet lecteur développe l'élément interprétatif en exemplifiant sa réponse.
Reformulation	Le sujet lecteur reformule son interprétation initiale. L'interprétation demeure toutefois la même.

4.5.3 La grille *Les types d'interventions de l'animatrice*

Finalement, nous nous sommes intéressée aux types d'interventions que nous avons utilisés en tant qu'animatrice pendant le cercle littéraire. Nous souhaitons déterminer dans quelle mesure nous intervenons pendant les échanges. Nous reviendrons sur cet aspect dans l'analyse des données. Nous avons retenu quatre catégories spécifiques. La première, « poser la question interprétative du carnet de lecteur » concernait les questions qui suscitaient la discussion (ÉC1). La deuxième catégorie, « gérer les tours ou donner la parole à un élève » (ÉC2), permet de déterminer si nous devons intervenir afin que chaque locuteur puisse s'exprimer pendant la discussion. La troisième catégorie vise à observer le nombre et la nature des questions de relance que nous avons formulées (ÉC3). Finalement, la quatrième catégorie qui porte les rétroactions sur le déroulement (ÉC4) concerne en grande partie les encouragements donnés aux participants dans l'optique de les inviter à s'exprimer dans la discussion.

Tableau 6 : Les types d'interventions de l'animatrice

Interventions de l'animatrice	
Code	Type d'intervention
ÉC1	Poser la question interprétative du carnet de lecteur.
ÉC2	Gérer les tours et donner la parole à un ou des élèves.
ÉC3	Demander des exemples, des précisions, reformuler des propos et confronter des énoncés.
ÉC4	Formuler des encouragements et donner des rétroactions sur le déroulement.

4.6 Critères de scientificité de la démarche

Sharan B. Merriam évoque différents critères de scientificité pour une recherche qualitative qu'elle nomme *internal validity*, *external validity*, *reliability* et *ethics* (2014). D'abord, elle soutient que pour déterminer la validité interne du projet, qui se définit par le fait que les données soient conformes à la réalité, et ce, même si la recherche qualitative reconnaît que les données sont toujours interprétées, le chercheur peut utiliser six stratégies : la triangulation, la vérification par les spécialistes du champ, l'observation à long terme, la vérification par les pairs, la collaboration avec les participants et les biais du chercheur. Considérant le contexte de production de ce projet, il apparaît donc nécessaire de souligner que nous respectons certains de ces critères, puisque notre recherche repose sur de multiples sources issues du domaine de la didactique, mais également de la sociologie, de la philosophie et de la littérature (triangulation). En outre, nous souhaitons dès le départ nous intéresser à la démarche interprétative des élèves. Nous avons posé l'hypothèse que la communauté de lecteurs pouvait exercer une pression régulatrice sur la diversité interprétative. Nous avons donc été transparente sur cet aspect. Même si nos résultats corroborent en partie notre hypothèse, il a été possible, en cours de route, de dégager des attitudes critiques mobilisées par les élèves pendant la discussion du cercle afin de comprendre et interpréter le texte. Ces observations ont été réalisées à la suite du cercle littéraire, signe que nous étions ouverte à la possibilité de corroborer le fait que le cercle littéraire puisse contribuer à une compréhension approfondie de l'œuvre.

Par contre, nous n'avons pas recouru aux autres stratégies mentionnées par Merriam. Le cercle littéraire n'a pas fait l'objet d'une observation à long terme. Il s'agissait d'une activité ponctuelle réalisée sur une durée d'une heure. En outre, en raison des nombreux codages de notre grille, nous n'avons pas effectué de vérification par les pairs (intercodage). Il est possible de croire que la marge d'erreur aurait été trop élevée. Le codage des données repose donc entièrement sur notre subjectivité. Par contre, l'interprétation des données nous apparaît fiable dans la mesure où les résultats sont cohérents avec les données collectées (Merriam, 2014, p. 206).

Les critères de validité externe, qui concernent le fait que les données puissent être transférables dans d'autres situations, ne s'appliquent pas à notre projet. Il serait en effet impossible de généraliser le cercle littéraire vécu avec les cinq participants à l'ensemble des élèves du secondaire. Nous avons un biais considérable, à savoir que les élèves se sont tous portés volontaires pour le projet en raison de leur intérêt marqué pour la littérature et la lecture. Il s'agissait également d'élèves motivés qui réussissaient bien dans l'ensemble des disciplines scolaires. Par contre, le cercle littéraire observé a tout de même permis de dégager des observations qui seront susceptibles d'éclairer le déroulement des activités collaboratives de lecture littéraire. Elles seront présentées dans les chapitres 5 et 6 qui portent respectivement sur l'analyse et l'interprétation des données.

Finalement, nous avons respecté l'éthique requise pour ce genre de démarche. L'identité des participants est demeurée anonyme. Le cercle littéraire ne les a pas non plus placés dans une position inconfortable. Ils étaient libres de commenter ou non les propos de leurs pairs. L'animatrice s'est également abstenue le plus possible de tout jugement explicite lorsque les participants formulaient des propos. Nous avons surtout veillé à encourager les élèves en formulant des rétroactions soit sur le déroulement de la discussion, soit sur les interprétations proposées. Ainsi, nous avons respecté le fait que nous étions des invités dans la sphère privée des élèves et avons respecté la posture éthique attendue pour une recherche qualitative (Merriam, 2014, p. 214).

Chapitre 5 : Résultats et analyse des données

Le cercle littéraire constitue le cas retenu pour l'étude. Puisque nous nous intéressons à l'interaction des élèves, nous avons sélectionné les questions interprétatives comme unité d'analyse. Elles permettent d'observer le parcours interprétatif de chaque élève, mais également de la communauté de lecteurs. Le chapitre suivant présente donc l'analyse des données de la recherche. Il se divise en quatre parties. La première décrit la discussion du cercle littéraire de même que les réponses inscrites dans le carnet de lecteur. Nous avons divisé les sous-parties selon les questions du carnet de lecteur, elles-mêmes reprises pendant la discussion. La deuxième partie porte sur l'interdiscursivité observée dans les discussions. La troisième partie présente les attitudes critiques mobilisées qui ont soutenu la démarche interprétative des sujets lecteurs. Finalement, la quatrième partie porte sur nos interactions avec les élèves en tant qu'animatrice du cercle littéraire.

5.1 Le lecteur et sa communauté : carnets de lecteur et discussion du cercle littéraire

5.1.1 Première question

La première question était ainsi formulée : *Comment Sara décrit-elle son amie à travers la nouvelle? Son amie vous fait-elle penser à des personnes de votre entourage?*

Dans la première version du carnet de lecteur, trois des cinq participants, soit Chloé, Magalie et Simone décrivent l'amie de Sara comme étant une fille qui court après le danger sans se soucier des conséquences. Simone soutient que l'amie « vit la vie comme elle la sent, peu importe les conséquences qui s'en suivront ». Magalie ajoute qu'elle prenait plaisir aux choses interdites. Elle est également la seule à avoir mentionné que l'amie « semblait fonceuse et rebelle tout en étant malheureuse ». Magalie abandonnera toutefois cet aspect de la personnalité de l'amie dans le carnet final. Peut-être cela est-il attribuable au fait que cet élément interprétatif n'a pas été discuté dans le cercle littéraire. Alexandre, pour sa part, emploie le terme « expressive » pour décrire l'amie et ajoute qu'il s'agissait

d'une personne qui « aimait profiter de la vie ». Alexandre sera invité à préciser ce qu'il entend par « expressif » pendant le cercle. Cet élément ne sera pas retenu par les autres élèves, à la fois dans le cercle littéraire et dans les carnets finaux, sans doute en raison de l'ambiguïté du terme « expressive ». L'interprétation d'Alexandre rejoint néanmoins celle des autres élèves, puisque par « expressive », il entendait que les jeunes protagonistes prennent des risques insoucians. Il est toutefois le seul élève à formuler explicitement un jugement sur la conduite du personnage (I12B). Les autres élèves tentent davantage d'expliquer le comportement des personnages et la relation qui les unit (I13B). Quant à Emma, elle décrit l'amie comme une fille « un peu colérique » dans les deux versions de son carnet de lecteur.

En outre, dans leur carnet initial, Chloé, Magalie et Emma proposent une explication différente – mais complémentaire – du lien qui unit les personnages. Même si Chloé et Magalie ont abandonné des éléments interprétatifs présents dans le carnet initial, mais qui n'ont pas été discutés dans le cercle littéraire, leur parcours interprétatif témoigne d'une lecture subjective et personnelle. Chloé a fait remarquer que Sara a en quelque sorte peur de son amie et Emma a souligné que les deux filles étaient proches, et ce, même si certains côtés de la personnalité de l'amie déplaisaient à Sara. Il s'agit d'un élément absent des autres carnets initiaux des élèves. Toutefois, la relation entre les deux personnages principaux sera approfondie dans les discussions du cercle. Le cercle a donné lieu à un approfondissement de l'interprétation de la relation entre Sara et son amie. En effet, pendant le cercle, Emma, Chloé et Simone ont discuté du fait que même si l'amie constitue l'opposé de Sara, leur amitié apparaît néanmoins symbiotique (I13B). Elles soutiennent cette idée avec l'adage populaire selon lequel « les contraires s'attirent » (C1A). Magalie et Chloé ajoutent que l'amie est davantage « leadeuse » et que Sara la suit (I13B). Cet élément interprétatif sera intégré au carnet final de Magalie au profit de la réflexion sur la tristesse de l'amie. Emma précisera également que les deux filles ont une personnalité opposée.

Pour leur part, Alexandre et Simone n'abordent pas la relation entre les personnages dans leurs carnets. Ils maintiennent d'ailleurs la même description de l'amie dans les deux carnets. Leur réponse corrobore le consensus validé par la communauté de lecteurs à savoir que l'amie du Sara constitue un personnage qui souhaite constamment défier l'ordre établi.

Pour la deuxième partie de la question, dans le carnet de lecteur initial, il n'y a que Simone qui a affirmé que l'amie de Sara lui faisait penser à une personne de son entourage, en l'occurrence, « son ancienne meilleure amie, qui elle non plus n'avait pas froid aux yeux ». Tous les autres participants, à l'exception d'Alexandre qui n'a pas répondu à ce segment de la question, ont affirmé que l'amie de Sara ne leur faisait pas penser à quelqu'un de leur entourage. Pourtant, lors de la discussion, Chloé a affirmé que le personnage de l'amie lui faisait penser à quelqu'un, à une de ses amies proches (C3B). Chloé a nommé l'amie en question. Emma a manifesté son étonnement et s'est empressée d'ajouter que les personnages ne lui rappelaient personne sans toutefois élaborer davantage son affirmation (C3B). Les élèves se sont contentés de répondre à la question sans plus amplement la développer. Cette question a été évacuée du carnet de lecteur final de quatre des cinq élèves, signe qu'ils ne lui accordaient que peu d'importance. Le tableau synthèse suivant résume les éléments interprétatifs formulés dans les deux carnets de lecteur de même que dans le cercle littéraire. Il permet d'observer, à l'aide des procédés langagiers (ajout, modification, exemplification et reformulation), l'évolution de l'interprétation des sujets lecteurs. Les éléments interprétatifs, même s'ils demeurent fidèles aux propos originaux des élèves ont été en partie paraphrasés ou reformulés et constituent donc en ce sens une première forme d'interprétation des données.

Tableau 7 : Synthèse des éléments interprétatifs formulés par les élèves pour la première question

	Carnet initial	Cercle littéraire	Carnet final³⁵
Alexandre	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie aime profiter de la vie. — L'amie est expressive. 	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie est expressive. — L'amie aime profiter de la vie et prend des risques insouciantes (ajout). — L'amie est explicite, car elle dit explicitement à Sara qu'elle l'aime (ajout). — L'amie fait des choses expressives comme prendre de la drogue (exemplification). 	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie aime profiter de la vie. — L'amie est expressive.
Chloé	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie n'a pas peur du danger et prend plaisir aux choses interdites. — Sara a peur de son amie. — L'amie ne lui fait pas penser à des gens de son entourage. 	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie court après le danger et va tout le temps vers les problèmes (reformulation). — L'amie constitue un opposé de Sara. Leur amitié apparaît symbiotique, puisque les contraires s'attirent (ajout). — L'amie est leadeuse et Sara suit (ajout). — L'amie lui fait penser à une amie commune (modification). 	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie n'a pas peur du danger, prend des risques et prend plaisir aux choses interdites. — L'amie est prête à tout pour se sentir vivante (ajout).
Magalie	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie n'a pas peur du danger et prend plaisir aux choses interdites. — L'amie est fonceuse et rebelle tout en étant malheureuse. — L'amie ne lui fait pas penser à des gens de son entourage. 	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie est leadeuse et Sara suit (ajout). 	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie n'a pas peur du danger, prend des risques et prend plaisir aux choses interdites. — L'amie est leadeuse et Sara suit (ajout).
Emma	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie est colérique. — Des côtés de la personnalité de l'amie déplaisent à Sara. — L'amie ne lui fait pas penser à des gens de son entourage. 	<ul style="list-style-type: none"> — Des côtés de la personnalité de l'amie déplaisent à Sara. — L'amie constitue un opposé de Sara. Leur amitié apparaît symbiotique, puisque les contraires s'attirent (ajout). — L'amie ne lui fait pas penser à des gens. 	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie est colérique. — L'amie n'a pas peur du danger, prend des risques et prend plaisir aux choses interdites (ajout). — L'amie est l'opposé de Sara, mais elles s'apprécient quand même (modification).
Simone	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie n'a pas peur du danger et prend plaisir aux choses interdites. — L'amie lui fait penser à son ancienne meilleure amie qui elle non plus n'avait pas froid aux yeux. 	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie constitue un opposé de Sara. Leur amitié apparaît symbiotique, puisque les contraires s'attirent (ajout). — Les deux filles font tout ensemble malgré leur personnalité opposée (ajout). — L'amie lui fait penser à son ancienne meilleure amie. 	<ul style="list-style-type: none"> — L'amie n'a pas peur du danger, prend des risques et prend plaisir aux choses interdites. — L'amie lui fait penser à son ancienne meilleure amie qui elle non plus n'avait pas froid aux yeux.

³⁵ Rappelons que les procédés langagiers sont comparés au carnet initial.

Dans le carnet de lecteur final, les participants, à l'exception d'Emma qui maintient que l'amie a un tempérament colérique, arrivent tous à une description similaire de l'amie : « elle court après le danger », « elle aime prendre des risques » et « elle profite de la vie ». La question, néanmoins centrale dans l'exploration polysémique de l'œuvre, concerne en ce sens davantage la compréhension. La réponse des élèves permet toutefois d'observer une forme préliminaire d'identification aux personnages. Emma semble vouloir se dissocier de ces personnages qu'elle juge d'ailleurs plus sévèrement que Simone, par exemple, qui, dans sa réponse, établit un lien entre sa meilleure amie et le personnage du livre.

5.1.2 Deuxième question

La deuxième question était ainsi formulée : *À plusieurs reprises, Sara affirme qu'elle et son amie vivaient en marge du système. De quel système parlent-elles?*

Cette question a été expédiée rapidement pendant le cercle littéraire. Pendant la discussion, Emma et Chloé spécifient d'abord qu'elles avaient trouvé cette question floue et n'avaient pas su quoi répondre. Dans son carnet de lecteur, Chloé a répondu que le système renvoyait au gouvernement, mais qu'elle n'était pas certaine de sa réponse (T1B). Elle sait néanmoins que les personnages principaux se positionnent contre le capitalisme (T1B). Emma poursuit en spécifiant qu'elles ne souhaitent rien faire comme les autres de leur âge (T1Ab), ce que Simone corrobore en ajoutant que les personnages vivaient non seulement en marge des règles, mais qu'elles ne constituaient également pas des adolescentes ordinaires puisqu'elles ne faisaient pas ce que la plupart des adolescentes ordinaires font (aller dans un *rave*, consommer de la drogue, s'exposer volontairement au danger) (C1A+ I12A). Alexandre renchérit en ajoutant qu'elles font « les affaires les plus folles » en ne suivant pas les normes et les conventions (C1A + I12A). Il définit les normes par « ce qui est jugé correct de faire » (C1B). Bref, tous les participants semblent s'entendre pour affirmer que les personnages défiaient les règles et les conventions avec insouciance (C1B + I12B). Paradoxalement, lorsque nous souhaitons qu'ils élaborent sur la notion de norme, Simone et Alexandre tiennent un discours contradictoire en affirmant que la volonté des

personnages de transgresser les normes représente la réalité de la vie adolescente (C3B) alors qu'ils avaient précédemment jugé que les personnages étaient en marge des pratiques sociales adolescentes dites « normales ». Alexandre renchérit tout de même l'idée d'insouciance des personnages en effectuant une comparaison avec son grand frère qui a lui aussi consommé de la drogue pendant l'adolescence (C3B). Il spécifie toutefois que les personnages de la nouvelle étaient bien plus inconscientes que son frère en les qualifiant de marginales (I12B).

Les élèves ont brièvement répondu à cette question dans le carnet final. Alexandre et Simone n'ont toutefois pas modifié leur réponse. À la suite de la discussion, Chloé a soutenu que le système référait plutôt aux normes sociales et non plus au gouvernement. Dans son carnet final, Magalie s'est contentée de répondre que le système correspondait à la société en général et a abandonné l'élément interprétatif rédigé dans son carnet initial à savoir que les personnages « n'étaient pas d'accord avec la façon de vivre de la majorité des gens : confort, résignation, indifférence ». L'idée de désobéissance aux normes est demeurée présente dans les réponses d'Emma, de Chloé et d'Alexandre qui ont respectivement affirmé que les personnages « ne font pas les choses typiques des adolescents », qu'« elles font des choses que les adolescents ne feraient pas en général » et « qu'elles ne respectent pas les règles ou les lois, elles ne sont pas des adolescentes ordinaires ». Le tableau synthèse suivant présente une synthèse des éléments interprétatifs énoncés pour la deuxième question :

Tableau 8 : Synthèse des éléments interprétatifs énoncés pour la deuxième question

	Carnet initial	Cercle littéraire	Carnet final
Alexandre	— Du système, de la société, de ses normes, de ses lois.	— Elles ne se laissent pas limiter par les normes et les conventions (ajout) . — Elles font les affaires les plus folles (ajout) . — Les conventions renvoient à ce qu'il est jugé correct ou normal de faire (exemplification) .	— Du système, de la société, de ses normes, de ses lois.

Chloé	<ul style="list-style-type: none"> — Du gouvernement. — Elles sont contre le capitalisme, la télévision, ce que font leurs parents. 	<ul style="list-style-type: none"> — Du gouvernement. — Elles sont contre le capitalisme, la télévision, ce que font leurs parents. — Les normes sont des interdictions (ajout). — Elles n'ont pas de jugement. Elles font ce qu'elles veulent (ajout). 	<ul style="list-style-type: none"> — De la société (modification). — Elles ne font pas ce que les adolescents moyens feraient (ajout).
Magalie	<ul style="list-style-type: none"> — De la société. — Elles ne s'inquiètent pas des lois, des règles. — Elles ne sont pas d'accord avec la manière de vivre de la majorité des gens : confort, indifférence, résignation. 	<ul style="list-style-type: none"> — Elles sont contre le capitalisme (exemplification). 	<ul style="list-style-type: none"> — De la société : la vie, les lois, le gouvernement, les normes et les conventions.
Emma	<ul style="list-style-type: none"> — Elles sont différentes du système conçu de la société adolescente. — Elles sont en marge de ce système. 	<ul style="list-style-type: none"> — Elles sont contre le capitalisme (exemplification). — Elles ne veulent pas faire ce que font les autres adolescents (aller au bal) (exemplification). 	<ul style="list-style-type: none"> — Elles vivent en marge, car elles désobéissent à des lois (exemplification). — Elles ne font pas ce que les adolescents typiques font (exemplification).
Simone	<ul style="list-style-type: none"> — Des règles, des lois, de la façon que les autres vivent. — Elles ne respectent pas les règles et les lois. — Elles ne font pas ce que les adolescentes ordinaires font. Elles ne sont pas des adolescentes ordinaires. 	<ul style="list-style-type: none"> — Des règles, des lois, de la façon que les autres vivent. — Elles ne respectent pas les règles et les lois. — Elles ne font pas ce que les adolescentes ordinaires font. Elles ne sont pas des adolescentes ordinaires. — Elles sont contre le capitalisme, la télévision, ce que font leurs parents (ajout). — Elles ne font pas ce que les adolescentes ordinaires font. Elles ne sont pas des adolescentes ordinaires. — Elles sont dangereuses et elles s'en foutent (exemplification). — Les normes sont des règles non écrites (exemplification). — Elles n'ont pas de jugement (ajout). 	<ul style="list-style-type: none"> — Des règles, des lois, de la façon que les autres vivent. — Elles ne respectent pas les règles et les lois. — Elles ne font pas ce que les adolescentes ordinaires font. Elles ne sont pas des adolescentes ordinaires.

Il est donc possible de dégager un certain consensus autour du fait que les personnages de la nouvelle, Sara et son amie, rompent avec le modèle de l'adolescent partagé par les lecteurs. Les élèves ont affirmé à l'unanimité que les protagonistes défiaient les lois et les normes de leur société.

5.1.3 Troisième question

La troisième question était ainsi formulée : *Pourquoi Sara se fait-elle demander à plusieurs reprises si elle est lesbienne?*

La troisième question a occupé la majeure partie des discussions du cercle littéraire entre autres parce que la relation entre les deux personnages féminins de la nouvelle constitue l'enjeu interprétatif central de l'œuvre. Elle a également amené les élèves à mobiliser plusieurs attitudes critiques différentes afin de soutenir leur interprétation. Nous reviendrons sur cet aspect dans la partie 5.3 de ce chapitre.

Dans le carnet initial, les participants ont proposé différents éléments interprétatifs sur la question de l'orientation sexuelle de Sara, la narratrice. À l'exception de Simone qui a plutôt relevé des passages de la nouvelle pour appuyer ses propos (Sara est lesbienne), les participants ont esquissé différents éléments interprétatifs. Il est possible d'en dégager trois principaux : la relation symbiotique entre les deux protagonistes, l'apparence physique des personnages et le fait qu'elles ne semblent pas intéressées par les hommes.

Le premier élément interprétatif concerne la relation symbiotique apparente entre les deux personnages. Alexandre, Chloé et Emma ont soutenu que cette relation était apparente et que leur entourage pouvait ainsi croire qu'elles ressentaient plus que de l'amitié l'une pour l'autre. Cet aspect sera longuement abordé pendant les discussions du cercle littéraire. Les

participants ont confronté leur interprétation sur la nature de la relation entre les deux personnages, un aspect central et polysémique dans la compréhension de l'œuvre. Lors du cercle littéraire, Chloé, en se référant à l'œuvre, soutient que l'amie avait déclaré son amour pour Sara (T1A). Sachant cela, il était possible de déduire que l'amie manifestait des marques d'affection qui pouvaient prêter à confusion : « pis genre surement qu'elles se collent, tsé qu'elles se tiennent par la main. Surement, je sais pas. Ils estiment qu'elles sont intéressées l'une par l'autre pis ça fait que les autres pensent qu'elles sont lesbiennes » (T1B+ C1A). Emma renchérit avec l'idée que Sara ne se rendait pas compte de ces marques affectives et que, pour elle, leur relation ne s'en tenait qu'à l'amitié (T1B). Simone, sans s'opposer explicitement aux propos d'Emma, ajoute toutefois que Sara s'était aperçue, à un moment dans la nouvelle, qu'elle ressentait des sentiments pour son amie (T1B+ I12A). Elle a ajouté que les deux personnages semblaient attirées l'une par l'autre tout en spécifiant que cet aspect était « vraiment bizarre » dans l'œuvre (I12A). Alexandre, pour sa part, a parlé des « liens rapprochés » des personnages, raison pour laquelle elles pouvaient laisser croire qu'elles étaient homosexuelles (T1B + I13B). Pour lui, contrairement à Emma, ces liens allaient toutefois au-delà d'une simple attitude (I13B). Magalie a ajouté qu'elle ne semblait pas intéressée par les gars (T1B), ce qui contredit pourtant certains passages de l'œuvre où les personnages ont des relations sexuelles avec des hommes. Cet élément était présent dans les carnets initiaux de Magalie, d'Emma et d'Alexandre.

Le deuxième élément interprétatif qui s'intéresse à l'étiquette homosexuelle attribuée à Sara et à son amie concerne non seulement leur attitude l'une envers l'autre, mais leur apparence physique. Cet élément est présent dans les carnets initiaux de Chloé et Magalie. Alors que Magalie indique que Sara « semble avoir une apparence moins féminine », Chloé se contente de spécifier qu'elle a un « style différent ». Lors de la discussion, cet aspect soulevé par Magalie, est corroboré par l'ensemble des participants (C1A) :

Magalie : Moi j'ai mis genre qu'elle semblait pas intéressée envers les gars. Faque là peut-être qu'ils pensaient qu'elles étaient pas intéressées par les gars... Je sais pas. Peut-être qu'elles étaient pas intéressées aux gars. **T1B+ I13B**

Chloé : Mais c'est vrai qu'elles étaient pas portées à aller voir les gars. Elles restaient tout le temps avec... **T1Bc + I13Bc**

Alexandre : Ouais. **T1Ba + I13Ba**

Magalie : Aussi j'pense qu'un moment donné, elles ont dit qu'elles avaient pas une apparence féminine... faque peut-être que... **T1B + C1A**

Simone : Moi aussi dans le livre... Quand elles étaient au Dagobert, les deux filles regardaient d'autres filles se trémousser. **T1Ac**

Magalie : Ouin, c'est ça. **T1Aa**

Simone : Faque là, ça peut laisser... sous-entendre. **C1Ac**

Chloé : (complète la phrase) Sous-entendre que... **C1Ac**

Emma : Ouin.

Étudiante-chercheuse : Pis c'est intéressant, justement quand elles sont au Dagobert, la narratrice dit : « elles sont plus filles que moi, je le serais jamais ». Ça, c'est être fille, mais je suis pas assez... Ça veut dire quoi selon vous? **ÉC3**

Magalie : Qu'elle est pas féminine. **C1A**

Emma : C'est encore ça, garçon manqué... **C1Ab**

Alexandre : Elle est un peu masculine. **C1Ab**

Simone : C'est ça, son attitude. **C1Ac**

Chloé : Peut-être son look aussi. Tsé, si le monde vont la voir pour lui demander si elle est lesbienne peut-être parce qu'elle le démontre pis que le monde pense que... **C1Ac**

Toutefois, à savoir si la narratrice est lesbienne ou non, les participants, à l'exception de Simone, répondent que Sara ne l'est pas (I13). Emma spécifie qu'elle n'est que « garçon manqué » (C1). Seule Simone défend son interprétation et soutient que Sara est homosexuelle (I13) :

Moi, je pense qu'elle l'est. [...] La façon que c'est écrit. [...] Elle se remémore les souvenirs pis elle dit : « j'aurais aimé que tu sois là ou tu es plus là », des affaires de même. Pis c'est assez intense. C'est comme un besoin de cette personne-là. Je sais pas.

Les autres participants, Emma la première, soutiennent plutôt que les deux personnages entretenaient une relation d'amitié symbiotique (I13) : « je comprends ton point de vue, mais je le voyais vraiment pas de même. Je le voyais vraiment comme une amitié forte ». Simone a maintenu son interprétation (à la fois dans le carnet final et pendant le cercle littéraire) à savoir que Sara éprouve réellement des sentiments pour son amie, alors que les autres élèves ont plutôt opté pour l'interprétation selon laquelle elles entretenaient une relation d'amitié symbiotique et manifeste. Alexandre pour sa part soutient qu'elles semblent avoir plus qu'une relation fraternelle, affirmation qu'il reprendra dans son carnet final (I13) :

Alexandre : Ben moi, j'ai plutôt l'impression que c'est parce qu'elles ont vraiment des liens rapprochés. Pis qu'aux yeux des autres, ça fait quasiment justement plus loin qu'une relation fraternelle là, c'est quasiment de l'amour. Elle peut-être qu'elle ne s'en rend pas compte, mais parce qu'à ses yeux, c'est vraiment de l'amitié profonde, mais peut-être qu'aux yeux des autres, c'est vraiment de l'amour. Parce que me semble qu'à un moment donné, je suis pas certain, mais il me semble qu'à un moment donné, elle laisse un gars pour aller rejoindre son amie. Il y a un bout dans

l'histoire, je me souviens plus c'est quand... il me semble que c'est quand elles dansent dans un place.

Dans le carnet de lecteur final, les éléments interprétatifs relevés sont sensiblement les mêmes que dans le carnet initial, à la différence que chaque élève, sauf Simone, a précisé sa réponse à la suite de la discussion en ajoutant ou en modifiant certains éléments. L'idée de l'apparence masculine de Sara, qui semblait faire consensus dans le cercle littéraire, ne se retrouve toutefois pas dans la totalité des carnets de lecteur finaux. Chloé et Emma ont intégré cet élément à leur réponse, alors que Magalie, qui l'avait proposé dans le cercle littéraire à partir de son carnet, ne l'a finalement pas retenu. Alexandre a précisé sa réponse initiale en spécifiant que la relation des protagonistes, en plus d'être manifeste, allait au-delà du lien fraternel. Chloé et Magalie ont, pour leur part, indiqué qu'elles entretenaient une relation « très proche » et « se comportaient de manière très intime ». Cette idée était présente dans leur carnet initial. Emma a intégré cet élément à son carnet final en spécifiant que les personnages agissaient toujours comme un couple alors qu'elle avait précédemment écrit qu'elle n'avait pas de « petit ami et se tenait toujours avec son amie ». L'idée que les personnages semblaient moins intéressées par les garçons, qui apparaît d'ailleurs erronée en regard des passages explicites issus du texte, a été brièvement soulevée pendant le cercle littéraire. Magalie a maintenu cet élément dans sa réponse finale, alors qu'Alexandre, lui, l'a ajouté. Le tableau suivant présente une synthèse des éléments interprétatifs énoncés pour la troisième question du cercle littéraire :

Tableau 9 : Synthèse des éléments interprétatifs formulés par les élèves pour la troisième question

	Carnet initial	Cercle littéraire	Carnet final
Alexandre	<ul style="list-style-type: none"> — Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres (elles sont constamment ensemble, l'amie est jalouse). — Elle délaissait facilement les gars pour son amie. 	<ul style="list-style-type: none"> - — Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres, <i>presque au-delà de l'amour (ajout)</i>. — Sara n'a pas une apparence féminine (ajout). — Sara ne semble pas 	<ul style="list-style-type: none"> — Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres (elles sont constamment ensemble, l'amie est jalouse). — Elles entretiennent une relation presque au-delà du lien fraternel (ajout). - — Elle semble plus

		intéressée par les hommes (reformulation). — Sara éprouve une forte amitié pour son amie, presque au-delà de l'amour (ajout).	ou moins intéressée par les hommes (reformulation).
Chloé	— Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres (elles sont constamment ensemble, l'amie est jalouse). - — Sara a un style différent.	— Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres. — Sara n'a pas une apparence féminine (exemplification). — Sara ne semble pas intéressée par les hommes (ajout). — Sara n'éprouve qu'une forte amitié pour son amie (ajout). — Son amie lui a dévoilé ses sentiments. Elle l'aime. Elles ont donc des rapprochements physiques (ajout).	— Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres (elles sont constamment ensemble, l'amie est jalouse). — Sara n'a pas une apparence féminine (look garçon manqué) (ajout).
Magalie	— Sara n'a pas une apparence féminine. — Sara ne semble pas intéressée par les hommes.	— Sara n'a pas une apparence féminine. — Sara ne semble pas intéressée par les hommes. — Sara n'éprouve qu'une forte amitié pour son amie (ajout).	— Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres (elles sont constamment ensemble, l'amie est jalouse) (ajout). - — Elle semble plus ou moins intéressée par les hommes.
Emma	— Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres (elles sont constamment ensemble, l'amie est jalouse). — Sara ne semble pas intéressée par les hommes.	— Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres. — Sara n'a pas une apparence féminine (ajout). — Sara n'éprouve qu'une forte amitié pour son amie (ajout). — Son amie lui a dévoilé ses sentiments. Elle l'aime. Elles ont donc des rapprochements physiques (ajout).	— Sara et son amie entretiennent une relation symbiotique apparente aux yeux des autres (elles sont constamment ensemble, l'amie est jalouse). — Sara n'a pas une apparence féminine (ajout).

Simone	— Sara ne souhaite pas sortir avec trois gars en même temps et regarde des filles se trémousser dans les bars.	— Sara n’a pas une apparence féminine (ajout) . — Sara regardait d’autres filles se trémousser. — Sara est amoureuse de son amie, même si cet amour apparaît confus dans l’œuvre (ajout) .	— Sara ne souhaite pas sortir avec trois gars en même temps et regarde des filles se trémousser dans les bars.
---------------	--	--	--

Le cercle littéraire a donné l’occasion aux élèves de formuler des éléments interprétatifs riches qui permettaient d’approfondir la compréhension de la nature des sentiments de Sara pour son amie. Peu de ces éléments de la discussion ont toutefois été retenus dans le carnet final des lecteurs. Cela est sans doute attribuable en partie au fait que la question formulée n’aborde pas directement la relation entre les protagonistes, mais plutôt la question de l’orientation sexuelle de la narratrice. Rappelons que seule Simone a proposé une interprétation divergente, à savoir que Sara entretenait des sentiments de nature amoureuse pour son amie, alors que les autres élèves ont plutôt penché pour l’idée d’une relation amicale symbiotique.

5.1.4 Quatrième question

La quatrième question était ainsi formulée : *Comment expliquez-vous le décès de son amie?*

La discussion sur l’orientation sexuelle de Sara a mené à une réflexion sur les raisons de l’éloignement des personnages et sur les raisons du suicide de l’amie. Ces discussions avaient déjà été entamées à la troisième question. Nous les analysons toutefois dans cette partie afin de regrouper les thèmes abordés.

Pendant les discussions, les élèves ont tous retenu des explications différentes sur les raisons possibles du suicide de l’amie. D’une part, il est possible de croire qu’elle a vécu un épisode de violence sexuelle qui l’a bouleversée (I13). D’autre part, l’amie était

malheureuse parce qu'elle avait du mal à accepter son homosexualité (I13). Le fait de s'être éloignée de Sara a également ajouté à son malheur (I13). En outre, la non-réciprocité des sentiments de Sara a surtout été évoquée pendant les discussions comme étant une cause possible du suicide de l'amie (I13) :

pendant le rave, elle a embrassé un autre gars pis vu que elle, son amie, on a su qu'elle l'aimait pour vrai, genre que peut-être que, elle ça l'a blessé, pis elle a dit bon ben, je vais m'éloigner d'elle pour que ça fasse moins mal. Faque là tsé, peut-être que c'est pour ça qu'elles se sont éloignées.

Simone a surtout insisté sur l'éloignement des deux protagonistes comme cause principale du suicide, interprétation partagée par Emma dans le carnet final. Les autres participants ont maintenu les principaux éléments formulés dans le cercle littéraire et ont surtout précisé plus que modifié leur interprétation initiale. L'expérience sexuelle décevante de l'amie, un passage polysémique du texte, a marqué différemment les élèves. Alors que Simone ne semble pas avoir compris ce passage comme un épisode de violence sexuelle, Magalie, Alexandre et Chloé ont soutenu quant à eux que le viol possible de l'amie est probablement à l'origine de son suicide. Emma n'a pas retenu cet élément dans son carnet final. Pendant la discussion, elle a toutefois affirmé elle aussi croire à un viol. Le tableau suivant présente une synthèse des éléments interprétatifs énoncés pour la quatrième question du cercle littéraire.

Tableau 10 : Synthèse des éléments interprétatifs formulés par les élèves pour la quatrième question

	Carnet initial	Cercle littéraire	Carnet final
Alexandre	— Elle s’est suicidée parce qu’elle s’est fait violer à Neufchâtel ou il s’est passé quelque chose et elle n’a pas pu se pardonner. — Elle s’est suicidée parce que Sara ne l’aimait pas.	— Elle s’est fait violer à Neufchâtel ou il s’est passé quelque chose et elle n’a pas pu se pardonner. — Elle s’est suicidée parce qu’elle était malheureuse et avait du mal à accepter son homosexualité (modification). — Elle s’est suicidée parce qu’elle avait perdu sa meilleure amie (ajout).	— Elle s’est fait violer à Neufchâtel ou il s’est passé quelque chose et elle n’a pas pu se pardonner. — Elle s’est suicidée parce que Sara ne l’aimait pas.
Chloé	— Elle n’est morte que symboliquement.	— Elle n’est morte que symboliquement. — Elle s’est fait violer à Neufchâtel ou il s’est passé quelque chose et elle n’a pas pu se pardonner (ajout). — Elle s’est suicidée parce qu’elle avait perdu sa meilleure amie (ajout).	— <i>Elle s’est fait violer à Neufchâtel ou il s’est passé quelque chose et elle n’a pas pu se pardonner (ajout).</i> — <i>Elle s’est suicidée parce qu’elle avait perdu sa meilleure amie (ajout).</i>
Magalie	— Elle s’est suicidée parce qu’elle s’est fait violer à Neufchâtel ou il s’est passé quelque chose et elle n’a pas pu se pardonner. — Elle s’est suicidée parce qu’elle était malheureuse et avait du mal à accepter son homosexualité.	— Elle s’est fait violer à Neufchâtel ou il s’est passé quelque chose et elle n’a pas pu se pardonner. — Elle s’est suicidée parce qu’elle était malheureuse et avait du mal à accepter son homosexualité. — Elle s’est suicidée parce qu’elle avait perdu sa meilleure amie (ajout).	— Elle s’est fait violer à Neufchâtel ou il s’est passé quelque chose et elle n’a pas pu se pardonner. — Elle s’est suicidée parce qu’elle était malheureuse et avait du mal à accepter son homosexualité. — <i>Elle s’est suicidée parce qu’elle avait perdu sa meilleure amie (ajout).</i>
Emma	— Elle s’est suicidée parce qu’elle était malheureuse et déprimée.	— Elle s’est fait violer à Neufchâtel ou il s’est passé quelque chose et elle n’a pas pu se pardonner (ajout). — Elle s’est suicidée parce qu’elle était malheureuse et avait du mal à accepter son homosexualité (modif).	— <i>Elle s’est suicidée parce qu’elle avait perdu sa meilleure amie (modification).</i> — Elle était déprimée et ne savait plus quoi faire.
Simone	— Elle s’est suicidée parce qu’elle avait perdu sa meilleure amie.	— Elle s’est suicidée parce qu’elle avait perdu sa meilleure amie.	— Elle s’est suicidée parce qu’elle avait perdu sa meilleure amie.

Les élèves sont parvenus à un certain consensus autour de la mort de l’amie qu’ils ont d’ailleurs explicitement exprimé à la fin de la discussion : « dans le fond, on dit tous la même affaire ». Tous les élèves ont finalement conclu que l’amie de Sara s’était bel et bien

suicidée et qu'il ne s'agissait pas d'un accident (T1B). Pendant le cercle littéraire, Chloé a proposé son interprétation de la mort symbolique du personnage (T1B). Les autres élèves ont considéré cette interprétation, mais ne l'ont toutefois pas retenue puisqu'elle contredisait certains passages de la nouvelle : le cadavre de l'amie a été retrouvé sur la voie ferrée et Sara a assisté à ses funérailles. Chloé a pris en considération ces éléments textuels et a donc abandonné son interprétation dans son carnet final.

5.1.5 Cinquième question

La cinquième question était ainsi formulée : *À la page 20, Sara affirme : « À quinze ans, on s'ennuyait tellement qu'on faisait tout pour se sentir exister ». Selon vous, qu'est-ce que se sentir exister? Que font Sara et son amie pour se sentir exister?*

Les élèves ont conclu que, pour se sentir exister, les personnages de la nouvelle bravaient les interdits en se souciant peu des conséquences (I12). Emma a ajouté que, pour y arriver, elles devaient consommer de la drogue (I12). Pendant la discussion, l'idée que se sentir exister, c'est vivre dans l'instant présent a été proposée par Alexandre qui l'a ensuite reprise dans son carnet de lecteur final. La réponse de Magalie diffère quelque peu de celle des autres élèves, au sens où elle reprend le caractère marginal des personnages évoqués dans les discussions pour expliquer qu'elles se sentaient vivantes : « selon moi, se sentir exister, c'est se sentir unique, remarqué, libre. Sentir que l'on change quelque chose dans la société, être différent ». Le tableau suivant présente une synthèse des éléments interprétatifs énoncés pour la cinquième question du cercle littéraire.

Tableau 11 : Synthèse des éléments interprétatifs formulés par les élèves pour la cinquième question

	Carnet initial	Cercle littéraire	Carnet final
Alexandre	— Se sentir exister, c’est ressentir de fortes émotions et confronter le danger.	— Se sentir exister, c’est ressentir de fortes émotions et confronter le danger. — <i>Se sentir exister, c’est vivre l’instant présent sans penser aux conséquences (ajout).</i>	— Se sentir exister, c’est ressentir de fortes émotions et confronter le danger. — <i>Se sentir exister, c’est mettre sa vie en péril (exemplification).</i> — <i>Vivre dans l’instant présent et sentir tous les sentiments qui s’y rapportent (ajout).</i>
Chloé	— Se sentir exister, c’est ressentir de fortes émotions et confronter le danger. — Se sentir exister, c’est mettre sa vie en péril.	— Se sentir exister, c’est ressentir de fortes émotions et confronter le danger. — Se sentir exister, c’est mettre sa vie en péril.	— Se sentir exister, c’est ressentir de fortes émotions et confronter le danger. — Se sentir exister, c’est mettre sa vie en péril.
Magalie	— Se sentir exister, c’est confronter les règles sociales, braver les interdits.		— Se sentir exister, c’est confronter les règles sociales, braver les interdits. — <i>Se sentir exister, c’est se sentir libre (ajout).</i>
Emma	— Se sentir exister, c’est se sentir libre et bien dans sa peau, mais pour ressentir cela, les personnages de la nouvelle devaient consommer de la drogue.	— Se sentir exister, c’est se sentir libre et bien dans sa peau, mais pour ressentir cela, les personnages de la nouvelle devaient consommer de la drogue. — <i>Se sentir exister, c’est vivre l’instant présent sans penser aux conséquences (ajout).</i>	— <i>Se sentir exister, c’est se sentir vivant, heureux et bien dans sa peau (modification).</i> — <i>Se sentir exister, c’est mettre sa vie en péril (ajout).</i>
Simone	— Se sentir exister, c’est ressentir de fortes émotions et confronter le danger. — Se sentir exister, c’est se sentir vivant.	— Se sentir exister, c’est ressentir de fortes émotions et confronter le danger. — <i>Se sentir exister, c’est mettre sa vie en péril (exemplification).</i>	— Se sentir exister, c’est ressentir de fortes émotions et confronter le danger. — Se sentir exister, c’est se sentir vivant.

La question finale a servi à approfondir les réflexions déjà bien entamées sur les caractéristiques psychologiques des personnages. Les élèves ont somme toute proposé une définition plutôt personnelle — bien que complémentaire — de ce que signifie se sentir exister en lien avec leur compréhension de l’œuvre.

5.2 L'interdiscursivité observée dans les discussions du cercle littéraire

L'interdiscursivité permet de déterminer les différents discours qui s'inscrivent dans la démarche interprétative du sujet lecteur. Dans le cadre de notre projet, nous souhaitons déterminer si ces discours mobilisés agissent de manière prescriptive ou non sur la compréhension et l'interprétation de l'œuvre littéraire. Tel que montré dans le cadre théorique, nous avons décliné trois catégories d'interdiscursivité soit textuelle, interactionnelle et contextuelle. Chaque catégorie se divise en deux ou trois sous-catégories, elles-mêmes divisées selon la fonction unidirectionnelle (*illustrates*) représentée par la lettre A et la fonction varidirectionnelle (*questions*) représentée par la lettre B. Rappelons que seul le cercle littéraire a été codé à l'aide de la grille d'analyse.

5.2.1 L'interdiscursivité textuelle

L'interdiscursivité textuelle renvoie aux voix issues du texte littéraire. Nous avons retenu deux catégories : les citations et exemples tirés du texte (T1) et l'intention auctoriale (T2). Le tableau suivant présente l'interdiscursivité textuelle observée dans le cercle littéraire.

Tableau 12 : Interdiscursivité textuelle

Question	T1A Exemples du texte	T1B Interrogation des exemples du texte	T2A Intention auctoriale	T2B Interrogation de l'intention auctoriale	Total
Question 1	1	3	0	0	4
Question 2	8	2	0	0	10
Question 3	31	46	0	0	77
Question 4	0	1	0	0	1
Question 5	1	1	0	0	2
Total	41	53	0	0	94

Les citations et exemples tirés du texte (T1) ont constitué une large partie de l'interdiscursivité mobilisée par les élèves (94 sur 246³⁶). La majeure partie de celles-ci concernait la question trois qui portait sur la relation entre les deux personnages féminins (77). Cette question a, rappelons-le, occupé la plus grande partie des discussions. Les

³⁶ Les nombres renvoient aux énoncés interdiscursifs.

élèves ont donc toujours veillé à soutenir leurs propos avec un exemple tiré du texte qu'ils ont présenté (41) ou interrogé (53). Mentionnons finalement qu'aucune interdiscursivité autoriale (T2) n'a été formulée pendant les discussions du cercle littéraire. Nous reviendrons sur cet aspect au chapitre suivant.

5.2.2 L'interdiscursivité interactionnelle

L'interdiscursivité interactionnelle renvoie aux pairs (I2), mais également à la subjectivité de lecteur (I1) lui-même. Nous avons décliné la catégorie (I1) en trois sous-catégories : les expériences personnelles et les réactions émotives (I11), le jugement moral (I12) et l'explication du comportement des personnages (I13). Ces sous-catégories se divisent comme les autres selon la fonction unidirectionnelle (A) ou varidirectionnelle (B). Le tableau suivant présente l'interdiscursivité interactionnelle observée dans le cercle littéraire. La voix interactionnelle I2 s'applique lorsqu'un élève reprend explicitement un élément interprétatif proposé par un pair.

Tableau 13 : Interdiscursivité interactionnelle

Q.	I11A Expériences personnelles et réactions émotives	I11B Interrogation des expériences personnelles et des réactions émotives	I12A Jugement moral	I12B Interrogation du jugement moral	I13A Explication du comportement	I13B Interrogation du comportement	I2A Un pair	I2B Interrogation des propos d'un pair	Total
1	0	0	3	0	0	3	0	0	6
2	0	0	9	1	0	0	0	0	10
3	3	1	0	0	0	23	3	6	36
4	0	15	1	0	0	18	0	0	34
5	0	5	0	0	0	16	0	0	21
	3	21	13	1	0	60	3	6	107

Les élèves ont manifesté des réactions émotives et des expériences personnelles (II1) à différents moments dans la discussion. Le code II1A s'est appliqué lorsque les élèves ne faisaient que mentionner une réaction émotive ou raconter une expérience personnelle, alors que le code II1B s'est imposé lorsque les élèves mettaient en relation leur expérience personnelle avec la discussion sur les personnages et leurs actions. Les extraits suivants constituent des exemples de réactions émotives et d'expériences personnelles mentionnées par les sujets lecteurs respectivement codés II1A et II1B :

Extrait 1

Simone : Ça c'était quand même triste. **II1A**

Emma : J'étais comme genre... sérieux? (*Elle trouvait ça un peu ridicule*). **II1Ag**

Extrait 2

Chloé : C'est tellement pire une peine d'amitié qu'une peine d'amour. **II1Bb**

Emma : Ouais. Faque imagine là... **II1Ba**

Chloé : Parce que tsé, un gars ça passe, mais une amitié... **II1Bc**

Magalie : Mais non, mais... **II1Be**

Chloé : C'est fait pour rester. **II1Bc**

Magalie : ... Ça dépend ça fait combien de temps que tu es avec le gars, si ça fait genre dix ans pis c'est ton meilleur ami, ça va être comme... **II1Bg**

Simone : Hum hum (*approuve*) **II1Ba**

Le jugement moral, quant à lui, se traduisait lorsque le lecteur formulait un élément interprétatif sur les actions ou l'attitude d'un personnage. Nous avons distingué le simple fait de formuler un jugement sur un personnage ou ses actions (II2A) de celui d'être conscient de formuler un jugement, de le mentionner explicitement, d'en discuter et de lier à la compréhension du personnage et de ses actions (II2B). L'extrait suivant présente des extraits codés II2A et II2B :

Extrait 1

Chloé : ... Faut juste que t'aïlles un minimum de jugement. **C1Bb**

Simone : Mais eux autres en ont pas. **II2A**

Chloé : C'est ça. Elles s'arrêtent pas à ça. Elles font ce qu'elles veulent dans le fond. **II2Ac**

Extrait 2

Alexandre : Oui. Un peu marginales. C'est vraiment un terme. Justement, elles vivent en marge. **II2Bc**

L'explication du comportement des personnages, pour sa part, révèle une limite de la grille *Énoncés interdiscursifs des élèves au sein du cercle littéraire*. En effet, le code « explication du comportement du personnage » (II3A) ne se s'applique à aucune

occurrence. Chaque fois que les élèves tentaient de comprendre et d'expliquer les actions des personnages, ils s'inscrivaient dans une posture varidirectionnelle (I13B). Les traits psychologiques des personnages, lorsqu'ils étaient évoqués, se voyaient confrontés, interrogés et mis en relation avec les différents possibles du texte. Ils servaient ainsi à approfondir les questions interprétatives comme en témoigne l'extrait suivant :

Étudiante-chercheuse : Ouin, c'est ça. Comment vous expliquez sa mort? Pourquoi elle s'est tuée cette fille-là? **ÉC1**

Emma : Ben moi, je suis sûre à cause qu'était trop triste... **I13B**

Magalie (*en même temps qu'Emma*) : Elle s'est fait violer. **I13B**

Emma : pis genre elle s'est fait violer pis genre ça a cumulé plein de trucs faque c'est juste...

I13Bc

Chloé : Ben peut-être qu'elle était pas bien dans sa peau à cause de ça. **I13Bc**

Emma : Une dépression. **I13Bc**

Magalie : À cause qu'elle est lesbienne genre. **I13Bc**

Emma : Ouais. **I13Ba**

Alexandre : Ben moi, j'ai l'impression qu'il y a quelque chose qu'elle n'a pas pu pardonner, soit à elle-même, soit à Sara justement. Pis que j'ai l'impression qu'elle a réalisé ça après les deux gars. Je sais pas si elle s'est fait violer ou elle a... dans le fond... je sais pas trop. C'est vrai que c'est embrouillé à ce niveau-là. **I13Bf**

Malgré les limites de la grille d'analyse, il est possible d'observer que les élèves ont adopté des postures varidirectionnelles comme le témoigne l'interrogation de ses réactions émotives et de ses expériences personnelles (I11B, 21) et l'interrogation des propos d'un pair I2B (6) qui sont en plus grande proportion que les fonctions unidirectionnelles (A). Par contre, la catégorie « le lecteur porte un jugement sur le personnage ou ses actions » (I12A) se trouve en plus grand nombre (13) que les occurrences où le lecteur est conscient de porter un jugement sur le personnage ou leurs actions (I12B, 1). Pour cette catégorie, les élèves se sont donc moins inscrits dans une posture réflexive et critique. En outre, les élèves ont surtout cherché à expliquer et à comprendre le comportement des personnages comme le montre le nombre largement plus élevé d'occurrences pour cette variable (60). Il s'agit d'ailleurs de l'interdiscursivité la plus mobilisée du cercle littéraire.

La distinction entre les deux fonctions générales du *voicing* tirée des travaux de Knoeller (1994) permet de mieux déterminer les attitudes réflexives et critiques des lecteurs et d'ainsi observer la manière dont ils mettent à distance les éléments interprétatifs formulés. Dans ce contexte, il est possible de constater que les participants considèrent et interrogent

généralement de manière critique les éléments interprétatifs proposés dans la discussion. Seuls les jugements moraux formulés font l'objet d'une moindre de mise à distance. Nous reviendrons sur cet aspect dans l'interprétation des données.

Ensuite, il est possible d'observer que l'interdiscursivité d'un pair (I2) est moins présente que la subjectivité du lecteur (I1) dans les discussions. En fait, la ligne est mince dans notre projet entre cette catégorie et les attitudes réflexives et critiques mobilisées par les lecteurs. Par contre, nous justifions la pertinence de cette catégorie par le fait que les élèves se réfèrent explicitement aux éléments interprétatifs formulés par un pair pour approfondir la démarche interprétative collective. Ce code ne s'est appliqué qu'à la troisième question lorsqu'Emma a explicitement repris l'interprétation proposée par Chloé sur le suicide de l'amie. Les élèves ont par la suite discuté de cette interprétation pour conclure qu'elle n'était pas la plus pertinente :

Emma : Hey, ben ça ferait un lien avec ce que tu as dit. Peut-être que c'est comme une partie d'elle qui est morte pis quand elle est revenue... En tout cas, c'est peut-être ça genre. C'est peut-être ça, peut-être qu'est pas morte pis que c'était son autre personnalité. Pis quand elle revient à Québec genre... **I2Ac**

Chloé : Elle se rappelle de... **I2Aa**

Emma : ... de son autre personnalité. Oui, mais ça fait bizarre. **I2Be**

Magalie : Non, mais ça marche pas parce qu'il y a eu plein d'évènements qui se sont passés par rapport... **I2Bg**

Simone : Ouin, c'est tout le temps deux personnes. **I2Bc**

Magalie : Genre, elle fait quelque chose pis son amie fait autre chose genre. **I2Bc**

Emma : Ouin. **I2Ba**

Alexandre : De toute façon, je vois pas comment on peut tuer une personnalité en la mettant entre les rails d'un train. **I2Bg**

Mentionnons qu'aucun élève ne s'est référé au statut de lecteur d'un pair. En effet, ils n'ont pas recouru à un critère lié à l'*ethos* de l'élève (doué, médiocre, rejeté) pour justifier de la pertinence ou non d'un élément interprétatif proposé.

5.2.3 L'interdiscursivité contextuelle

L'interdiscursivité contextuelle regroupe les individus et les groupes extérieurs au texte et à la discussion. Elle se divise en trois catégories : les ressources socioculturelles (C1), la mise en relation de contextes divers (C2) et la mention d'un individu ou d'un groupe extérieur à

la discussion (C3). Le tableau suivant présente l'interdiscursivité contextuelle observée dans le cercle littéraire. La mise en relation de contextes sociohistoriques et socioculturels (C2), absente des discussions du cercle littéraire, n'est pas prise en considération dans le tableau.

Tableau 14 : Interdiscursivité contextuelle

Question	C1A Les ressources socioculturelles	C1B Interrogation des ressources socioculturelles	C3A Un individu ou un groupe extérieur au texte et à la discussion	C3B Interrogation d'un individu ou d'un groupe extérieur à la discussion	Total
1	3	0	3	5	11
2	2	13	0	1	16
3	13	0	2	0	15
4	0	1	0	0	1
5	0	2	0	0	2
	18	16	5	6	45

Les ressources socioculturelles (C1) sont présentes en plus grande proportion que les autres sous-catégories d'interdiscursivité contextuelle. Les lecteurs ont eu recours à des valeurs communes, des pratiques sociales ou à des stéréotypes extérieurs au texte (C1A, 18) pour interpréter l'œuvre. Magalie s'est d'abord référée au rituel des funérailles pour rejeter l'interprétation de Chloé selon laquelle le suicide de l'amie ne serait que symbolique. Les élèves ont ensuite mentionné l'expression commune que les contraires s'attirent pour expliquer la relation houleuse entre les deux personnages de la nouvelle. En outre, les participants ont déterminé que l'amour entre deux personnes se manifeste de manière visible dans des pratiques sociales : se tenir la main, se coller. Ils ont également soutenu que l'orientation sexuelle se transposait dans l'apparence et dans l'attitude des gens. Ainsi, les gens se questionneraient sur l'orientation sexuelle de Sara entre autres en raison de son apparence qui contrevient aux représentations stéréotypées de la femme hétérosexuelle. Finalement, les élèves ont affirmé que les adolescents, à l'instar de l'ensemble des citoyens, devaient respecter les lois et les règles, sans quoi ils s'inscrivaient en marge de leur société. Le tableau synthèse suivant regroupe l'interdiscursivité socioculturelle mentionnée lors de la discussion du cercle littéraire.

Tableau 15 : Les ressources socioculturelles énoncées par les sujets lecteurs (C1A)

Valeurs communes	Pratiques sociales	Stéréotypes ou idées reçues
— Il faut respecter les lois et les règles.	— Le rituel des funérailles pour commémorer la fin de la vie. — L’amour se traduit dans les gestes : se tenir la main, se coller.	— Les contraires s’attirent. — L’orientation sexuelle se traduit dans le comportement et l’attitude des gens. Par exemple, une femme hétérosexuelle est féminine.

Les élèves ont également interrogé ces valeurs communes, ces pratiques sociales et ces stéréotypes extérieurs au texte (C1B, 16). Ils ont d’abord réfléchi à la notion de normes et de conventions sociales qu’ils ont majoritairement définie comme « ce qu’il est correct de faire ». Les élèves ont ensuite interrogé les pratiques sociales des adolescents. Certains d’entre eux ont affirmé qu’il s’agissait d’une période d’expérimentation, alors que d’autres ont plutôt soutenu que ce ne sont pas tous les adolescents qui sortent dans les bars et consomment de la drogue. Ils ont également réfléchi au suicide en soulevant que les attitudes dépressives pouvaient être un signe avant-coureur du suicide. Finalement, le fait de se sentir vivant renvoyait surtout au fait de contourner les règles et de saisir le moment présent.

Soulignons qu’aucun contexte socioculturel (C2A) n’a été évoqué dans la discussion du cercle littéraire. Par conséquent, la conversation n’a pas non plus permis d’interroger des contextes sociohistoriques ou culturels (C2B). Nous avançons que les élèves se sont identifiés dans la vie adolescente décrite dans l’œuvre et que le contexte socioculturel de la défaite référendaire de 1995 ne constitue pas un élément qui a retenu l’attention des élèves.

En outre, concernant les voix d’un individu ou d’un groupe extérieurs au texte, Chloé a fait référence à un fait divers pour soutenir son interprétation symbolique du suicide de l’amie, à savoir que certaines personnes se couchent sur les rails d’un train sans nécessairement en mourir (C3). Les participantes ont mentionné une amie commune pour expliquer le comportement d’un personnage (C3). Alexandre, lui, a donné comme exemple son frère pour justifier qu’il est fréquent que les adolescents consomment de la drogue. Dans les

deux cas, les participants se sont demandé en quoi ces gens ressemblaient ou non aux personnages de la nouvelle, raison pour laquelle nous avons attribué le code C3B à ces propos.

5.3 Les attitudes critiques et réflexives mobilisées par les élèves

Nous avons codé chaque énoncé formulé par les élèves pendant le cercle littéraire. D'abord divisé selon le type d'interdiscursivité, un code *attitude réflexive et critique* était ensuite attribué aux énoncés. L'observation des attitudes amène à s'intéresser à la manière dont les échanges permettent de favoriser ou d'inhiber la diversité interprétative. Nous pouvons ainsi déterminer comment le sujet lecteur interagit au sein d'un dispositif d'interprétation intersubjective et en quoi cette interaction témoigne d'une construction singulière de sa compréhension de l'œuvre littéraire.

Comme l'illustre le tableau suivant, nous avons observé que les élèves mobilisent davantage d'attitudes d'approbation que d'attitudes de désapprobation ou de remise en question. Ainsi, ils tendent à s'exprimer plus facilement lorsqu'ils semblent d'accord avec les propos avancés tels que représentés par les lettres a (le lecteur appuie l'élément interprétatif, 56³⁷), b (le lecteur développe l'élément interprétatif, 45) et c (le lecteur appuie et développe l'élément interprétatif, 59). Par contre, ils formulent dans une moindre mesure des éléments interprétatifs qui sont divergents tels que l'illustrent les lettres e (remettre en question l'élément interprétatif, 6), f (remettre un propos en question et le développer, 16), g (désapprouver un élément interprétatif, 11). Mentionnons que la troisième question qui portait sur l'orientation sexuelle de la narratrice a fait l'objet d'une plus grande variété d'attitudes critiques et réflexives. Elle présente une proportion de désapprobation plus élevée que les autres questions.

³⁷ Les nombres renvoient aux attitudes mobilisées.

Tableau 16 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par question

Question	A	B	a	b	c	d	e	f	g	Total
1	3	2	9	4	0	1	1	2	0	22
2	4	3	7	8	14	0	0	0	0	36
3	8	14	27	23	23	14	5	9	9	132
4	0	4	6	4	15	0	0	5	2	35
5	0	5	7	6	7	0	0	0	0	25
	15	28	56	45	59	15	6	16	11	226 ³⁸

Légende	
A	Nouvel énoncé unidirectionnel
B	Nouvel énoncé varidirectionnel
a	Appuyer
b	Développer
c	Appuyer et développer
d	Demander une précision
e	Remettre en question
f	Remettre en question et développer
g	Désapprouver

Les parties suivantes présentent une analyse des attitudes critiques et réflexives raffinée en fonction des participants, puisqu'il nous apparaissait pertinent d'observer la contribution de chacun des sujets lecteurs à la démarche interprétative collective.

³⁸ Le total des attitudes réflexives et critiques n'est pas équivalent à celui des énoncés interdiscursifs, puisque les énoncés ne présentaient pas tous ces attitudes.

5.3.1 Les attitudes critiques et réflexives d'Alexandre

Tel que mentionné plus haut, Alexandre, élève de cinquième secondaire, ne connaissait pas les autres participantes de quatrième secondaire avant le cercle littéraire. Il s'est joint au groupe et, malgré nos quelques interventions pour l'intégrer (qui seront présentées dans la partie 5.4), il a généralement interagi aisément avec les élèves (33). Ses attitudes réflexives et critiques ne divergent pas de celles observées chez les autres participantes : il affiche un plus grand nombre d'approbations (30) que de désapprobation (3). Il a également lancé à quelques reprises de nouvelles pistes interprétatives à la discussion (7), mais dans une proportion similaire aux autres participantes.

Tableau 17 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Alexandre pour chaque question

Question	A	B	a	b	c	d	e	f	g	Total
1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	5
2	1	2	0	1	6	0	0	0	0	10
3	0	2	4	4	2	0	0	1	1	14
4	0	1	1	1	1	0	0	1	0	5
5	0	0	1	1	2	0	0	0	0	4
	2	5	9	7	11	0	0	2	1	33

Légende	
A	Nouvel énoncé unidirectionnel
B	Nouvel énoncé varidirectionnel
a	Appuyer
b	Développer
c	Appuyer et développer
d	Demander une précision
e	Remettre en question
f	Remettre en question et développer
g	Désapprouver

5.3.2 Les attitudes critiques et réflexives de Chloé

À l'instar de Simone, Chloé a grandement contribué au cercle littéraire (54). Elle a formulé énormément de rétroactions aux propos de ses pairs, souvent simplement pour manifester son appui à l'élément interprétatif discuté (19). Il s'agit de l'élève qui a le plus apporté de nouvelles pistes interprétatives à la discussion (13). Elle était d'ailleurs souvent la première à répondre aux questions interprétatives que nous formulions comme on le remarque dans l'extrait suivant :

Étudiante-chercheuse : Si je vais tout de suite à la deuxième question? Comment Sara décrit-elle son amie à travers la nouvelle? Est-ce qu'elle vous fait penser à des personnes de votre entourage?

ÉCI

Chloé : Elle la décrit comme une personne genre qui court après le danger, qui va tout le temps vers les problèmes. Pis... des choses comme ça. **T1A**

Emma : Tsé, elle dit un peu aussi que... Elle décrit sa personnalité, mais tsé ça lui déplaît, mais elle reste pareil avec. **T1Ab**

Faque, dans le fond, elle la décrit un peu comme genre un opposé d'elle-même, mais qu'elle aime. Je sais pas comment expliquer vraiment... **I13B**

Chloé : Ben c'est comme les contraires s'attirent dans le fond. **C1Ab**

Simone : Ouais. **C1Aa**

Chloé : C'est ça leur amitié dans le fond. **C1Ab**

Simone : Mais pourtant, elles font tout ensemble genre. **T1Af**

Chloé : Oui. **T1Aa**

Magalie : Non, mais c'est rien que genre... L'amie est comme plus leader pis là l'autre elle suit.

I13Bf

Chloé : Ben ça c'est vrai par exemple. **I13Ba**

Elle s'est par contre peu opposée aux éléments interprétatifs énoncés (3) considérant son nombre élevé d'interventions.

Tableau 18 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Chloé pour chaque question

Question	A	B	a	b	c	d	e	f	g	Total
1	1	1	5	2	0	0	0	0	0	9
2	0	2	2	4	1	0	0	0	0	9
3	3	4	9	5	6	1	0	0	2	30
4	0	0	1	1	3	0	0	1	0	6
5	0	2	2	2	3	0	0	0	0	9
	4	9	19	14	13	1	0	1	2	54

Légende	
A	Nouvel énoncé unidirectionnel
B	Nouvel énoncé varidirectionnel
a	Appuyer
b	Développer
c	Appuyer et développer
d	Demander une précision
e	Remettre en question
f	Remettre en question et développer
g	Désapprouver

5.3.3 Les attitudes critiques et réflexives de Magalie

Magalie a moins parlé que ses camarades pendant le cercle littéraire (33). Elle a avoué ne plus se souvenir en détail de la nouvelle puisqu'il y avait déjà deux semaines qu'elle l'avait lue et qu'entre temps, elle avait lu d'autres œuvres littéraires. Il apparaît donc important de spécifier que sa participation au cercle littéraire est limitée par cet aspect comme en témoigne l'occurrence plus élevée de demandes de précision (5). Par contre, il s'agit de la première élève à s'être portée volontaire au projet de recherche. Son enseignante avait également mentionné son aisance en lecture. Elle avait donc un certain intérêt à participer à la recherche et nous croyons que, malgré le fait qu'elle ait oublié certains passages de la nouvelle, sa contribution au cercle littéraire a été effectuée de manière sérieuse à l'instar de celle des autres participants.

Magalie est demeurée silencieuse au début du cercle littéraire, se contentant surtout d'écouter les propos des autres élèves (1, 0). Elle a tout de même apporté sa contribution aux discussions, et ce, surtout lors de la discussion autour de la troisième question (26). Contrairement aux autres participants, Magalie ne présente pas autant de différence entre ses interventions d'approbation (13) et de désapprobation (8). Il est possible de croire qu'elle sentait moins le besoin de corroborer les propos énoncés et qu'elle était plus à l'aise de proposer des éléments interprétatifs divergents. Elle a surtout remis en question l'interprétation de Chloé sur la mort symbolique de l'amie. Sa désapprobation touche donc moins la dimension axiologique de la discussion, contrairement à Simone par exemple. Magalie a davantage désapprouvé des éléments liés à l'interdiscursivité textuelle. Mentionnons finalement qu'elle a presque autant proposé de nouvelles contributions (A et B) à la discussion que les autres élèves malgré sa plus faible participation globale au cercle.

Tableau 19 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Magalie pour chaque question

Question	A	B	a	b	c	d	e	f	g	Total
1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	7	5	2	1	5	0	2	3	26
4	0	1	0	1	2	0	0	1	1	6
5	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
	1	8	5	5	3	5	0	4	4	33

Légende	
A	Nouvel énoncé unidirectionnel
B	Nouvel énoncé varidirectionnel
a	Appuyer
b	Développer
c	Appuyer et développer
d	Demander une précision
e	Remettre en question
f	Remettre en question et développer
g	Désapprouver

5.3.4 Les attitudes critiques et réflexives d'Emma

Même si, à l'instar de ses camarades, Emma a surtout approuvé les éléments interprétatifs (45) plus qu'elle ne s'y est opposée (5), elle a parfois formulé des réticences à l'endroit des actions des personnages. Emma semblait parfois trouver les personnages « en marge » des adolescents typiques (extrait 1).

Extrait 1

Chloé : Elle me fait penser à (nomme l'amie) genre. **C3Aa**

Emma : Sérieux? **C3Bd**

Chloé : Vraiment. **C3Aa**

Emma : OK. Bah moi, ça me fait pas vraiment penser à du monde... parce que... c'est ça. (*Elle rit*)
C3Be

Le suicide de l'amie lui est également apparu comme un évènement quelque peu risible et mélodramatique (extrait 2).

Extrait 2

Magalie : Je m'en rappelle pas comment elle est morte.

Emma : Elle s'est couchée genre sur les rails dans le tunnel.

Simone : Ça, c'était quand même triste. **I11A**

Emma : J'étais comme genre... sérieux? (*Elle trouvait ça un peu ridicule*) **I11Ag**

Emma a largement contribué à développer la discussion du cercle littéraire en réagissant aux propos de ses camarades et en questionnant les actions des personnages qui semblaient parfois s’inscrire en rupture avec ses valeurs.

Tableau 20 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Emma pour chaque question

Question	A	B	a	b	c	d	e	f	g	Total
1	0	1	0	2	0	1	1	0	0	5
2	0	0	3	1	1	0	0	0	0	5
3	2	1	5	9	8	1	1	1	1	29
4	0	1	3	0	6	0	0	1	0	11
5	0	2	2	1	0	0	0	0	0	5
	2	5	13	13	15	2	2	2	1	50

Légende	
A	Nouvel énoncé unidirectionnel
B	Nouvel énoncé varidirectionnel
a	Appuyer
b	Développer
c	Appuyer et développer
d	Demander une précision
e	Remettre en question
f	Remettre en question et développer
g	Désapprouver

5.3.5 Les attitudes réflexives et critiques de Simone

Simone représente, données à l’appui, l’élève qui a le plus mobilisé d’attitudes critiques différentes. Elle s’est également exprimée plus souvent (58) que les autres participants, devant de peu Chloé (54). À l’instar des autres participants, la majeure partie de ses interventions approuvait les propos énoncés par ses pairs (38). Simone a par contre largement contribué à développer les éléments interprétatifs avancés dans les discussions (20).

À la troisième question, Simone a soulevé une interprétation qui divergeait de celle de la communauté, à savoir que Sara est homosexuelle. Même si elle était hésitante à la formuler, Simone a défendu son interprétation :

Étudiante-chercheuse : Est-ce que vous pensez qu’elle est? Parce qu’elle le dit jamais, on le sait pas, ben selon moi. Qu’est-ce que vous en pensez? **ÉC3**
Magalie : Moi, je pense qu’elle l’est pas. **I13B**

Emma : Moi, je pense qu'elle l'est pas, mais qu'elle est quand même garçon manqué. Genre tsé, ça existe plein de filles qui sont garçons manqués pis qui paraissent peut-être un peu lesbienne, mais dans le fond sont pas lesbiennes. Faque tsé, moi j'pense que c'est ça. **I13Bc**

Chloé : Moi aussi. Moi, je pense qu'elle ne l'est pas vraiment. **I13Ba**

Simone : Moi, je pense qu'elle l'est. **I13Bg**

Étudiante-chercheuse : OK, c'est intéressant. (*J'interromps les autres pour donner la parole à Simone*). Vas-y. **ÉC4+ÉC2**

Simone : Non, mais parce que, tsé la façon que c'est écrit, c'est comme, elle est avec quelqu'un d'autre pis... **T1Bf**

Magalie : Le Japonais là. **T1Ab**

Simone : Ouin, c'est ça. Ils revisitent la ville pis tout. Pis quand ça revient, avec son amie, tsé son histoire, pis quand elle est avec le gars, elle se remémore les souvenirs pis elle dit : « j'aurais aimé que tu sois là ou tu es plus là », des affaires de même. Pis c'est assez intense. C'est comme un besoin de ce personne-la. Je sais pas. **T1Bf+ I13Bf**

Emma : Je comprends ton point de vue, mais genre je le voyais vraiment pas de même. Je le voyais vraiment comme une amitié forte. **I13Bf**

Magalie : Ouin, moi aussi. **I13Ba**

Chloé : Ouin. **I13Ba**

Alexandre : Ouin, c'est ça. Une amitié forte, tellement forte que c'est comme quasiment à limite de l'amour, mais que... **I13Bc**

En outre, elle n'avait pas perçu l'épisode d'expérience sexuelle décevante de l'amie comme un viol et n'a pas hésité à manifester son incompréhension lorsque Magalie a proposé cette interprétation :

Magalie : C'était pas parce que genre, elle s'était fait violée par un gars ou de quoi de même? **T1B**

Simone : Hein? **T1Bd**

Étudiante-chercheuse : Oui, c'était quoi de passage là? **ÉC3**

Les filles parlent en même temps.

Simone : J'ai-tu manqué un bout, moi? **T1Bd**

Chloé : C'est de ça que je me souviens. **T1Ba**

Magalie : Oui, moi aussi, c'est ça que j'ai retenu. **T1Ba**

Simone : Sérieux? **T1Be**

Magalie : Elle s'est fait violer faque elle a essayé de demander de l'aide à son amie. **I13B**

Chloé : Ouin. **I13Ba**

Simone : Hein? J'ai pas compris ça. **T1Be**

Elle s'identifiait davantage aux personnages féminins de la nouvelle et l'a mentionné à quelques reprises dans la discussion :

Étudiante-chercheuse : Est-ce que vous avez des amies qui sont comme elles? Est-ce que ça vous a fait penser à des gens? **ÉC1**

Simone : Ben moi oui, vraiment. Oui. (*rires*) **C3A**

Somme toute, Simone a peu changé ses réponses dans son carnet final. Les trois premières questions sont demeurées les mêmes, alors que la quatrième et la cinquième n'ont été que

complexifiées, mais sans modifications notables à l'interprétation initiale. La plupart du temps, elle se référait surtout à des passages du texte pour soutenir ses propos. Il nous est impossible d'isoler toutes les variables nécessaires à une compréhension de l'apport critique de Simone au cercle littéraire. Néanmoins, nous savons qu'elle est la seule des participants à avoir mentionné lire de la poésie dans le contexte extrascolaire. Nous postulons donc que ces pratiques de lecture variées auraient peut-être pu lui octroyer une plus grande confiance dans ses habiletés de lectrice. C'est pourquoi Simone aurait été plus prompte à défendre ses interprétations divergentes.

Tableau 21 : Attitudes critiques et réflexives mobilisées par Simone pour chaque question

Question	A	B	a	b	c	d	e	f	g	Total
1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	3
2	3	0	2	2	6	0	0	0	0	13
3	2	0	4	3	6	7	4	5	2	33
4	0	1	1	0	6	0	0	1	0	9
5	0	0	2	2	2	0	0	0	0	6
	6	1	10	7	20	7	4	7	2	58

Légende	
A	Nouvel énoncé unidirectionnel
B	Nouvel énoncé varidirectionnel
a	Appuyer
b	Développer
c	Appuyer et développer
d	Demander une précision
e	Remettre en question
f	Remettre en question et développer
g	Désapprouver

5.4 Les interventions de l'animatrice

Dans le cadre de la recherche, nous avons agi en tant qu'animatrice du cercle littéraire. Le tableau suivant présente nos types d'intervention pendant la discussion regroupées en quatre catégories : poser la question interprétative du carnet de lecteur (ÉC1), gérer les tours ou accorder la parole à un élève (ÉC2), demander des exemples, des précisions et confronter les énoncés des élèves (ÉC3) et, finalement, formuler des encouragements et donner des rétroactions sur le déroulement (ÉC4).

Tableau 22 : Les interventions de l'animatrice

Code	Type d'intervention	Nombre au total	Nombre d'intervention adressée à
ÉC1	Poser la question interprétative du carnet de lecteur.	5	Tous
ÉC2	Gérer les tours (accorder la parole à un élève).	12	Alexandre (3) Emma (1) Simone (1) Plusieurs élèves (6)
ÉC3	Demander des exemples, des précisions et confronter les énoncés des élèves.	23	Alexandre (6) Tous (13) Plusieurs élèves (2) Emma (1) Simone (1)
ÉC4	Formuler des encouragements et donner des rétroactions sur le déroulement.	9	Simone (3) Alexandre (2) Chloé (3) Tous (1)

La catégorie *demander des exemples, des précisions et confronter les énoncés des élèves* (ÉC3) est largement plus présente que les autres (23³⁹). Nous avons surtout interagi avec l'ensemble des lecteurs (13) et à deux reprises avec plusieurs lecteurs (2). Par contre, nos interventions se sont à quelques reprises adressées à Alexandre seulement (6). Cet élève de cinquième secondaire ne connaissait pas les autres participantes du cercle littéraire. Il est possible de croire que nous avons davantage interagi avec Alexandre parce que les jeunes filles le faisaient moins. Les données corroborent cette observation. Nous avons davantage octroyé la parole à Alexandre (ÉC2, 3) plus qu'aux autres élèves (2). Nous lui avons également formulé à deux reprises des commentaires pour l'encourager (ÉC4, 2). En outre, nous avons également adressé des encouragements et des rétroactions à Simone (3) et à

³⁹ Les nombres renvoient aux interventions.

Chloé (3), qui ont toutes deux, à différents moments, proposé des interprétations qui divergeaient de celles des autres élèves. Les extraits suivants l'illustrent :

Extrait 1

S : Moi, je pense qu'elle l'est. **I13Bg**

É-C : OK, c'est intéressant. (J'interromps les autres pour donner la parole à Simone).

Vas-y. **ÉC4+ÉC2**

S : Non, mais parce que, tsé la façon que c'est écrit, c'est comme, elle est avec quelqu'un d'autre pis... **T1Bf**

Extrait 2

C : Moi, je l'ai pas vu comme si elle mourrait pour vrai pis qu'elle se suicidait. **T1Bg**

É-C : OK, c'est intéressant ce que tu dis. **ÉC4**

Il est possible de croire, à l'instar de Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, que l'enseignant (ou l'animatrice, dans ce cas-ci) doit veiller à guider la discussion et à étayer les propos des élèves. Est-il donc possible de croire que les interventions de l'enseignant permettent d'encourager la diversification des interprétations? Notre participation à la discussion sera analysée dans le chapitre six.

Dans ce chapitre, nous avons analysé la démarche interprétative des élèves selon chacune des questions. L'analyse des procédés langagiers dégagés permet de constater que les discussions du cercle littéraire amènent les élèves à prendre en considération certains éléments interprétatifs proposés par leurs pairs. Ainsi, ils ajoutent, modifient, exemplifient ou reformulent certains éléments du carnet initial pendant les discussions. Par la suite, nous nous sommes intéressée à l'interdiscursivité observée dans le cercle littéraire. Nous constatons que les élèves s'appuient généralement sur le texte pour appuyer les éléments interprétatifs formulés. En outre, ils mobilisent différentes ressources pour interpréter le texte, notamment des ressources socioculturelles et subjectives (expériences personnelles, jugement moral et explication du comportement des personnages). Les élèves ont d'ailleurs surtout cherché à expliquer et à comprendre le comportement des personnages, puisque cette variable constitue l'interdiscursivité la plus mobilisée du cercle littéraire. Finalement, les résultats montrent que les interventions de l'animatrice visaient à demander des exemples, des précisions et confronter les énoncés des élèves, de même qu'à octroyer la parole à certains élèves dont les interprétations avancées divergeaient de celles de leurs pairs.

Chapitre VI : Interprétation des données

Dans cette partie, il s'agira de montrer comment le dispositif du cercle littéraire permet de rendre observable des formes de régulation idéologique des interprétations qui circulent dans la communauté socioculturelle⁴⁰ sans toutefois constituer en soi un dispositif de régulation comme nous l'avancions dans nos hypothèses de recherche. Par régulation, nous entendons que le discours idéologique, à travers le cercle littéraire, influence le lecteur à délaissier ou à inclure des éléments interprétatifs. En raison des thèmes de notre œuvre, nous nous sommes intéressée en particulier aux traces du discours de l'idéologie patriarcale dans l'interprétation des sujets lecteurs. La nouvelle *L'été 95* renverse le modèle binaire de l'hétéronormativité du modèle patriarcal en instituant des sujets hors normes sexuées, soit des adolescentes à l'orientation sexuelle floue qui entretiennent une sexualité libertine. Puisque, à l'instar de Dumont (1976) et de Reboul (1980), nous posons que les idéologies constituent les valeurs en action et qu'en ce sens, elles s'incarnent dans le discours du sujet, nous pensons qu'elles sont révélatrices de la manière dont la communauté de lecteurs reçoit et produit une interprétation. Dans une perspective didactique, les réceptions effectives de la communauté permettent de mieux comprendre l'activité interprétative du lecteur et d'ainsi observer les discours idéologiques présents dans les dispositifs de pratique de la lecture littéraire.

Dans la première partie de ce chapitre, il s'agira de présenter le discours idéologique révélé pendant le cercle littéraire. La deuxième partie portera sur les attitudes réflexives et critiques observées alors que la troisième partie proposera un regard critique sur les cercles littéraires à la lumière de la recherche. La quatrième partie s'intéressera au rôle de l'enseignant et, finalement, la dernière partie présentera des pistes d'interventions didactiques pour la pratique enseignante.

⁴⁰ Puisque les élèves sont tous issus d'un milieu socioéconomique similaire, qu'ils habitent la même ville et qu'ils sont tous issus d'une famille d'origine québécoise, nous déterminons qu'ils appartiennent à une communauté socioculturelle plutôt homogène.

6.1 Le modèle patriarcal de l'identité genrée : le principal discours idéologique révélé dans le cercle littéraire

Le modèle patriarcal renvoie, rappelons-le, à l'idée que l'identité genrée repose sur le sexe biologique : homme ou femme. Chacun des deux sexes possède donc une attitude et des traits de caractère qui lui sont propres. Le croisement entre les deux identités constitue une forme d'illégitimité du genre⁴¹ (Boisclair et Saint-Martin, 2006, p. 5). Le modèle postmoderne, pour sa part, s'oppose à cette différenciation en autorisant, voire en valorisant, la transgression de l'identité genrée. Ainsi, les genres féminins et masculins ne possèdent pas de valeurs intrinsèques (Boisclair et Saint-Martin, 2006, p. 8).

Il faut toutefois reconnaître, même si nous l'utilisons pour analyser le discours des élèves, que le modèle postmoderne des études sur le genre est porteur d'une définition de l'idéologie fortement ancrée dans la tradition marxiste. Ainsi, le sujet doit s'extirper de la fausse conscience qui explique qu'il véhicule les idées reçues du modèle majoritaire et oppressif. Même s'il entretient une tension avec notre définition de l'idéologie, le cadre théorique des études de genre permet de porter un regard critique sur ces conceptions du féminin et du masculin observées dans le discours des élèves. Toutefois, nous n'entendons aucunement nous limiter à la définition proposée par les études culturelles. Les stéréotypes ou idées reçues sur les lesbiennes (ou bisexuelles) révèlent au contraire une partie de l'imaginaire collectif de la communauté socioculturelle des lecteurs qu'il apparaît intéressant d'interroger pour comprendre la production et la réception des différentes interprétations proposées.

Lors du cercle littéraire, les élèves ont tous évoqué le manque de féminité de Sara et de son amie comme cause possible de l'étiquette lesbienne qui leur est attribuée à quelques reprises dans l'œuvre. Ils se sont ainsi référés à des pratiques sociales et à des stéréotypes extérieurs au texte (C1A), à savoir qu'une lesbienne adopte généralement une apparence et

⁴¹ Rappelons que le genre définit un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) (Bereni, Chauvin, Jaunait & Revillard, 2012, p. 10).

des codes vestimentaires plutôt masculins. Céline Perrin et Natacha Chetcuti se sont d'ailleurs intéressées aux phénomènes de la *butch* et de la *fem*, deux modèles lesbiens présents – quoique critiqués — dans l'imaginaire collectif du mouvement *queer* lui-même et que l'on observe dans le discours des élèves (2002). La figure de la lesbienne *butch* renvoie à la figure de la femme garçon manqué, alors que la *fem* correspond davantage aux normes sociales du genre féminin. Ce stéréotype renvoie à la conception stable et figée de l'identité genrée du modèle patriarcal que s'évertuent à dénoncer les penseurs du modèle postmoderne. Les élèves ont perçu que les personnages transgressaient l'ordre normatif entre le féminin et le masculin. Cette conception révèle que, pour eux, « l'homosexualité correspond à une rupture des normes de genre : les homosexuels masculins sont moins masculins que les hommes hétérosexuels, les lesbiennes sont moins féminines que les femmes hétérosexuelles » (Bereni, Chauvin, Jaunait & Revillard, 2012, p. 94). C'est pourquoi les traits « garçon manqué de Sara et son amie » constituaient l'explication pour laquelle elles semblaient lesbiennes. Cette interprétation, d'abord présente dans les carnets de lecteur initiaux de Chloé et Magalie, a finalement été retenue par Chloé et Emma. Après l'avoir elle-même proposée pendant le cercle littéraire, Magalie a finalement abandonné son interprétation et a plutôt indiqué que « Sara et son amie se comportaient de manière très intime ». Il est possible de supposer, comme Magalie est une lectrice expérimentée, qu'elle a jugé qu'il s'agissait d'un élément interprétatif plus riche en regard du texte. Quant à Emma, l'ajout de cet élément interprétatif à son carnet final (elles agissent comme un couple) apparaît cohérent avec ses propos pendant le cercle littéraire.

En plus de présenter une apparence physique masculine, les personnages ne s'intéresseraient pas aux garçons, raison pour laquelle les autres personnages pensaient qu'elles étaient lesbiennes selon les élèves. Cet élément interprétatif se trouve dans les carnets initiaux d'Alexandre, de Magalie et d'Emma (3⁴²). Il a fait consensus dans la discussion où tous les élèves (4), sauf Simone, l'ont appuyé. Ils se retrouvent finalement dans les carnets finaux d'Alexandre, Chloé, Magalie et Emma (4). Or, il est étonnant que les élèves aient retenu cet élément pour expliquer l'orientation sexuelle des adolescentes,

⁴² Les nombres renvoient aux élèves.

puisqu'il s'agit d'un élément contradictoire avec le texte. Comme l'illustrent les deux extraits suivants, les personnages féminins désirent des hommes et ont des relations sexuelles avec eux à plusieurs endroits :

Extrait 1

On était contre le couple aussi. Moi, je voulais rester célibataire toute ma vie. J'imaginai un loft, voyager et un homme pour amant. Tu me disais : mais non! Pourquoi s'arrêter à un? Deux, c'est moche, c'est vrai, mais trois c'est déjà mieux. Tu disais que la certitude tue le désir. C'est une question d'énergie, de physique. Bambi s'est moqué. Il savait que tu avais un faible pour monsieur Nadeau, notre prof de physique 436.

Extrait 2

Une minute, j'étais avec toi, et la seconde d'après, j'embrassais ce gars-là.

Il est possible qu'une méconnaissance des orientations sexuelles et identités sexuelles répertoriées du spectre LGBTQA+ (lesbienne, gai, bisexuel, trans, queer, asexuel ou autres) ait amené les élèves à penser que les personnages féminins, si elles étaient lesbiennes, ne pouvaient par conséquent pas s'intéresser aux hommes. Peut-être était-ce carrément un oubli des passages cités précédemment? Les élèves auraient ainsi surtout retenu la relation entre les deux protagonistes de la nouvelle. Ou encore, peut-être que la question interprétative elle-même, qui portait sur les raisons pour lesquelles Sarah se faisait demander si elle est lesbienne, a confondu les élèves?

À travers la réflexion sur l'identité genrée de personnages d'une nouvelle, les élèves exprimaient leurs représentations du genre féminin. Les ressources socioculturelles mobilisées traduisent alors une conception patriarcale de l'identité genrée dans la majorité des discours, même s'il ne faut pas verser dans une forme de manichéisme idéologique, puisque les élèves ont largement appuyé l'hypothèse d'une relation symbiotique – amoureuse ou non — entre les deux protagonistes de la nouvelle et que cette interprétation s'avère plus riche et complexe en vertu des possibles du texte. Pour la totalité des élèves pendant le cercle littéraire, les personnages laissent croire qu'elles sont lesbiennes raison de leur apparence physique, mais également par le fait qu'elles ne semblent pas s'intéresser aux hommes (alors que cet élément contredit le texte). Néanmoins, malgré son importance dans l'interprétation intersubjective (5) et dans le carnet final (4), cet élément interprétatif ne constitue pas le seul retenu pour expliquer l'identité genrée floue des personnages. En

effet, tel que mentionné précédemment, la majorité des élèves (4) ont mentionné que les protagonistes entretenaient une relation symbiotique manifeste aux yeux des autres. C'est pourquoi elles se faisaient constamment questionner sur leur orientation sexuelle. Nous constatons toutefois que seulement deux élèves ont intégré cet élément interprétatif à leur carnet final. Ainsi, même si le cercle littéraire a révélé le discours idéologique patriarcal dans la conception de l'identité genrée des personnages, nous n'observons pas de régulation dans les interprétations finales des élèves. Les élèves ont surtout maintenu leur interprétation initiale en intégrant ou en modifiant certains éléments entendus dans le cercle littéraire.

En outre, les actions des personnages féminins semblaient moins étonner Simone ou du moins, rompre avec des traits de caractère qu'elles considéraient comme acceptables. Après avoir discuté des possibles du texte et approuvé des éléments proposés par ses pairs, Simone a maintenu son interprétation initiale qu'elle avait d'ailleurs défendue dans le cercle littéraire.

Pour leur part, Pace (2003 & 2006) et Park (2012) étaient arrivées à des conclusions différentes dans leurs projets de recherche respectifs. Les participantes intégraient davantage les interprétations dominantes observées dans les discussions du cercle littéraire au profit de leur interprétation initiale. Le dispositif du cercle littéraire contribuait donc à renforcer des stéréotypes tenaces. C'est pourquoi Pace arrivait à la conclusion que le cercle littéraire peut obstruer la diversité interprétative, puisqu'il contribue à réguler et à normer les interprétations. Était-ce en raison des compétences en lecture des participants? D'une moins grande propension des élèves à mobiliser différentes attitudes critiques et réflexives? Était-ce attribuable à des facteurs socioculturels ou sociopolitiques? Leur échantillon, plus important que le nôtre, a-t-il favorisé la diffusion et la régulation des discours idéologiques? Il s'agit de pistes réflexives qu'il serait intéressant d'approfondir dans une éventuelle recherche.

6.2 L'activité réflexive des sujets lecteurs

L'analyse montre que les lecteurs mobilisent en grand nombre des références issues du texte (94⁴³), de même que de leurs expériences personnelles (105) et du contexte socioculturel (45). Nous observons également que les élèves se sont davantage inscrits dans une perspective varidirectionnelle (*inquisition mode*). Ils ont surtout cherché à expliquer et à comprendre le comportement des personnages comme en témoigne le nombre plus élevé d'occurrences pour cette variable (60). Rappelons que nous n'avons observé aucune perspective unidirectionnelle (A) pour cette occurrence. Chaque fois que les élèves s'intéressaient aux personnages, ils s'inscrivaient résolument dans une posture critique et interrogative.

Fait intéressant, les élèves ont porté un jugement moral sur les actions des personnages (13) sans toutefois les mettre à distance (1). Lors de la discussion sur l'orientation sexuelle des personnages (troisième question), les élèves ont évoqué des valeurs communes, des pratiques sociales et des stéréotypes extérieurs au texte (18). La valeur commune du respect des normes et des règles a longuement été discutée pendant le cercle littéraire. Les élèves ont conclu que les personnages s'y opposaient. Les traits dionysiaques et la sexualité libertine des personnages féminins étaient au cœur des discussions des élèves qui ont soutenu que Sara et son amie vivaient en marge du système. Pendant la discussion, ils ont affirmé qu'elles étaient insouciantes et prenaient des risques sans se soucier des conséquences. Même si Simone et Chloé ont mentionné que le personnage de l'amie leur rappelait quelqu'un, la majorité des élèves ont conclu que les protagonistes ne correspondaient pas au portrait typique de l'adolescente (4).

Il s'est donc dégagé une conception partagée des traits psychologiques des personnages. Cet aspect relève d'ailleurs de la compréhension, qui, rappelons-le, appelle davantage au consensus (Falardeau, 2003). Les élèves ont identifié une norme à laquelle ne correspondent pas les personnages de la nouvelle. Il est en effet attendu des femmes

⁴³ Les nombres renvoient aux énoncés interdiscursifs.

qu'elles fassent preuve de modestie et soient sexuellement passives (Lang, 2009), ce contre quoi se posent clairement les personnages féminins de *L'été 95*. Il apparaît en effet plus difficile de se positionner en tant que sujet de sa sexualité pour une femme et en particulier pour les adolescentes, puisqu'elles sont au centre de nombreux dispositifs de contrôle et qu'elles sont victimes d'un standard qui leur prescrit d'éviter d'être perçues comme des *putes*⁴⁴ sans quoi elles risquent de perdre le respect social (Lang, 2011, p. 189 en citant Averett, Beson et Vaillancourt, 2008 et Gilmartin, 2006).

Le modèle de l'amour lesbien (ou bisexuel) présenté dans *L'été 95* rompt ainsi avec la logique du patriarcat et ne se soumet pas au discours culpabilisant de l'hypersexualisation. Les jeunes femmes de la nouvelle, de par leurs désirs sexuels assumés, s'instituent en tant que sujets désirantes (Boisclair et Dussault-Frenette, 2013). Elles ne se conforment pas aux normes de l'hétérosexualité qui sous-entendent que les femmes doivent être passives et jouer le rôle de l'objet sexuel (Lang, 2009). En ce sens, les élèves ont perçu une rupture avec un modèle identifié comme dominant, raison pour laquelle la subversion des personnages a occupé une large place dans la compréhension et l'interprétation de l'œuvre. Néanmoins, les jugements moraux formulés sur les traits psychologiques des personnages et les idées reçues sur leur identité genrée ont moins fait l'objet d'une mise à distance réflexive de la part du sujet lecteur. Les élèves se sont souvent contentés de les formuler sans nécessairement les interroger contrairement à l'explication du comportement. Ainsi, même s'ils ont davantage tendance à comprendre les personnages qu'à les juger, les élèves n'ont pas nécessairement autant mis à distance les éléments interprétatifs qui concernaient à la fois les ressources socioculturelles et les ressources axiologiques.

Néanmoins, contrairement à ce que nous anticipions, nous n'avons pas observé ce que Sauvaire identifie comme le quatrième degré de l'activité réflexive, soit la reconnaissance

⁴⁴ Maria Nengeh Mensah critique même la notion d'hypersexualisation largement relayée par l'institution scolaire. La chercheuse dénonce le discours entourant l'hypersexualisation comme étant plutôt de l'hypermoralisation et affirme que l'hypersexualisation constitue en ce sens « une stratégie discursive ayant pour but de restreindre l'avancée des femmes et des filles dans l'espace public, empêchement jusqu'ici secondé par l'idée d'une modestie féminine » (2009, p. 176).

du rôle d'autrui dans la production de diverses interprétations et dans la compréhension de soi-même comme lecteur (Sauvaire, 2013). Sauvaire distingue quatre degrés de l'activité réflexive. Les trois premiers niveaux seraient comparables à ceux de Knoeller (1994) qui distingue le fait de seulement proposer un élément interprétatif et celui de l'interroger. Le premier degré renvoie au fait d'énoncer ou de reformuler une interprétation. Au deuxième degré, les élèves expliquent et justifient leurs interprétations en reconnaissant les emprunts réalisés. Le troisième degré permet à l'élève de comparer et d'évaluer les interprétations, de même que de reconstituer son propre parcours interprétatif. Sauvaire propose toutefois un degré supérieur absent de la conception de Knoeller, celui de la généralisation et de la conceptualisation. Le tableau suivant présente les quatre degrés de l'activité réflexive proposés par Sauvaire :

Tableau 23 : Les quatre degrés de l'activité réflexive proposés par Sauvaire (2013)

	1. Identifier et décrire	2. Expliquer et justifier	3. Comparer et évaluer	4. Généraliser et conceptualiser
Mise à distance	Interprétation subjective	Interprétation subjective	Deux ou plusieurs interprétations	Processus interprétatif
Retour sur soi	Acte de lire	Ressources	Analyse du parcours	Soi comme sujet lecteur divers
Discours d'autrui	Emprunts	Emprunts	Interprétations (autrui)	Processus d'évaluation de la diversité interprétative

Dans le cadre de notre recherche, les élèves n'ont toutefois pas atteint le quatrième niveau. Est-ce encore une fois en raison des limites du dispositif? Si l'échantillon avait été réparti sur plusieurs semaines, aurions-nous observé une plus grande mise à distance des ressources axiologiques et socioculturelles? Aurait-il été possible, avec l'apport de l'enseignante ou de l'animatrice, de susciter des questions qui auraient permis l'atteinte de la mise en relation des discours d'autrui et, ainsi, la prise en considération des discours idéologiques qui participent à la compréhension de l'œuvre? Il est possible de croire que les limites de notre dispositif ont joué un rôle sur cet aspect. Néanmoins, nous pensons, à la lumière de nos observations, qu'il est complexe pour un sujet lecteur de procéder à une réflexion critique sur les valeurs et idées reçues qui influencent sa compréhension et son interprétation de l'œuvre littéraire.

Finally, the research allows us to draw some pertinent observations on the interdiscursivity highlighted in the literary circle. We note a marked absence of interdiscursivity authorial (T2) when it comes to the critique of admiration of the author, which is not missing from the teaching of literature and which, on the contrary, is still constitutive of the school reading where students expect to be transmitted the admiration of a work (Émery-Bruneau, 2014). It is possible to believe that the interpretive questions formulated in the reader's notebook, which addressed directly the enunciator (*vous fait-elle penser, comment expliquez-vous, selon vous*) favored the expression of subjective interpretations. The intention of the author did not constitute in this sense a possible interpretation among the possible ones. In addition, in her research, Sauvaire identified that the authorial intention constituted one of the main validation criteria for the teachers, while, for the students, the text and the analysis allowed them to determine the pertinence of a proposed interpretation (2013, p. 306). Our results are abundant in this sense. The students did not resort to the authorial intention to support their proposals, while the text, the analysis of the same as the peers did support the validation of the interpretations.

6.3 Un lecteur culturellement situé, mais non réductible à sa communauté socioculturelle

Our results corroborate the research of American researchers, Pace (2003 & 2006) and Park (2012), who also observed that the community of readers exerted a pressure on the individual interpretation of the reader. They concluded that it is necessary to recognize that interpretation is not limited to the formulation of inferences or psychological characteristics of the characters. It is also necessary to teach adolescents that their comprehension of literary works is tributary to the ideologies of their sociocultural community (Pace, 2003 & 2006; Park, 2012).

To counteract the pressure of the community of readers, which is itself situated in a sociocultural community, the researchers propose to separate students according to sociocultural criteria linked to the genre, to ethnic origin, to the social class, to

l'appartenance religieuse ou à l'âge. Nous considérons que ces propositions briment le vivre ensemble que préconise l'école québécoise⁴⁵ et contribuent à essentialiser l'identité des lecteurs en les figeant dans une partie de leur identité composite. Elles affirment que les lecteurs sont situés dans un contexte socioculturel qui les forgent « they are defined inside systems of gender, classe and race. They operated inside specific institutions that shape their practices » (Park, 2012, p. 200). Nous pensons que les élèves ne sont pas réductibles à ces systèmes. Or, dans la perspective de ces chercheuses, le contexte est perçu comme déterministe. Elle fige le sujet dans un contexte qui le conditionne. Les idéologies sont ainsi présentées dans une perspective marxiste : le sujet véhicule un discours dominant dont il doit s'extirper. Les idéologies ne constituent pas des discours légitimes qui s'affrontent pour obtenir le pouvoir. Elles représentent le discours doxique qui postule que l'idéologie se trouve dans le discours de l'autre. Ainsi, la prise en compte de ses propres idéologies n'est pas considérée.

Or, la prise de conscience de nos propres idéologies constitue une partie importante du développement des attitudes réflexives et critiques. Comment arriver à développer l'esprit critique et à observer qu'il s'exerce? Nous ne prétendons pas répondre à ces questions puisqu'il ne s'agissait tout simplement pas de l'objectif de notre projet de recherche. Néanmoins, en cours de route, nous avons pu dégager des attitudes critiques adoptées par les élèves pour interpréter et comprendre le texte. Ces élèves, doués et intéressés par le français, ont montré des attitudes clairement identifiables. Ils considèrent d'abord les interprétations de leur interlocuteur. Ils en ont discuté, les ont confrontées et les ont enrichies. Ces attitudes critiques rejoignent les propositions de Normand Baillargeon qui propose une réflexion pertinente et opératoire pour l'exercice de la pensée critique en contexte scolaire :

La pensée critique suppose l'habileté à se faire une opinion par soi-même, à demeurer impartial et à reconnaître et à se méfier de ses propres préjugés. Elle demande encore une disposition à revoir ses propres jugements et à rejeter des hypothèses devenues inadéquates; elle se manifeste en outre par la pratique d'un doute constructif plutôt que par une critique destructrice. Elle suppose encore qu'on reconnaisse la faillibilité humaine et la fragilité de notre savoir. Enfin, elle

⁴⁵ Le vivre-ensemble et la citoyenneté constituent une compétence transversale du *Programme de formation de l'école québécoise*.

est le lieu d'une sorte de tension entre d'une part le désir d'apprendre et l'ouverture aux idées nouvelles, et d'autre part, la ferme détermination à n'accepter aucune proposition avant de l'avoir soumise à un attentif examen critique (Baillargeon, 2016, p. 62).

L'idée de reconnaître et de se méfier de nos propres préjugés renvoie également à l'autoéthique d'Edgar Morin qui suppose de l'autocritique et l'acceptation de la critique d'autrui. C'est dans cette autoéthique pour soi et pour autrui que sont impliquées ces vertus antiques qui nous reviennent par la voie orientale : « savoir se distancier de soi-même, savoir s'objectiver » (Morin, 1997, p. 73). Nous croyons qu'une réelle démarche interprétative collaborative ne peut se réaliser pleinement sans l'apport de ces réflexions autocritiques.

En outre, pour permettre aux élèves plus faibles de développer leurs compétences langagières, Lafontaine et *coll.* proposent de composer des groupes hétérogènes sur le plan des habiletés cognitives (2013). Nous suggérons également que les cercles littéraires se composent d'élèves hétérogènes du point de vue des caractéristiques socioculturelles. Un élève masculin ne saurait être perçu comme inapte à une réflexion féministe en vertu de son genre, sans quoi l'idée d'une identité stable et figée est paradoxalement reconduite alors que la pensée postmoderne s'efforce pourtant de la critiquer.

6.4 Le cercle littéraire : un dispositif probant pour enrichir la compréhension et l'interprétation

Nous résultats concordent avec ceux de plusieurs didacticiens francophones (Ahr et Joole, 2010; Hébert, 2004 et 2010; Hébert et Lafontaine, 2012; Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, [2002] 2013; Lebrun, 2004; Sauvaire, 2013; Vanhulle, 1999) comme anglophones (Daniels, 1994; Eeds et Wells, 1989; Knoeller, 1994; Langer, 1990; Levy, 2011; Pace, 2003 et 2006; Pace et Townsend, 2005; Park, 2012) selon qui le cercle littéraire constitue un dispositif d'interprétation intersubjective probant pour permettre aux élèves de produire et de confronter les interprétations. Notre recherche permet d'observer que le cercle littéraire a permis aux élèves de proposer de nouveaux éléments interprétatifs comme le montre le nombre élevé de procédés langagiers d'ajout et d'exemplification pour chacune des questions⁴⁶. Pendant la discussion, les élèves ont formulé de nouvelles hypothèses interprétatives qu'ils ont tous contribué à enrichir. Dans sa thèse doctorale, Sauvaire avait elle aussi constaté que « le travail collaboratif en comité de lecture et les discussions en classe ont permis aux élèves de faire l'apprentissage de la diversité interprétative, tant sur le plan collectif que sur le plan individuel » (2013, p. 300). La discussion a donc permis aux élèves d'enrichir, de préciser et de corroborer leurs hypothèses interprétatives. Les élèves ont enrichi la discussion sur le texte, entre autres puisqu'ils considéraient les interprétations proposées. Ils ont ainsi évité l'écueil du relativisme qui amène les lecteurs à considérer que toutes les interprétations sont valables (Tauveron, 1999). Au contraire, ils ont discuté de la pertinence de l'élément interprétatif proposé en se référant au texte littéraire et en s'appuyant sur leurs expériences subjectives.

Néanmoins, nous remarquons que les élèves n'ont pas significativement modifié leur interprétation à la suite du cercle littéraire. Souvent, ils ont ajouté un élément discuté dans le cercle, mais qui ne va pas à l'encontre de leur interprétation initiale. Le cercle littéraire a certes donné lieu à un enrichissement des interprétations, mais pas nécessairement à une diversification individuelle et collective. Est-ce que notre méthodologie restreinte (un seul cercle de trente minutes) explique la faible diversification? Est-ce l'œuvre elle-même qui

⁴⁶ Mentionnons toutefois que les discussions orales sont généralement plus riches que l'écrit.

suscitait de nombreuses réflexions de nature axiologique, mais dont les enjeux interprétatifs étaient somme toute axés seulement autour de deux questions principales (la nature des sentiments de Sara pour son amie, les raisons du suicide de l'amie)? Une recherche de plus grande envergure permettrait sans doute de dégager des observations plus précises sur l'enrichissement et la diversification des interprétations.

En outre, la pertinence d'une réflexion critique sur les dispositifs d'interprétation intersubjective avait déjà été évoquée par de nombreux chercheurs (Park, 2012; Pace, 2003 & 2006; Sauvaire, 2013; Knoeller, 1994; Hébert, 2004, Langer, 1990) entre autres pour déterminer l'apport des pairs dans la réflexion collective. Déjà, dans sa thèse, Hébert, en citant Gilly *et coll.* (1988), soutenait que « mettre en place des conditions de discussion ou dynamiques interactives pour contourner [ce problème de relativisme], en apprenant aux élèves à argumenter leurs désaccords plutôt qu'à les esquiver par complaisance, est un autre défi de taille de l'enseignement transactionnel, car ce n'est pas là une attitude qui leur est familière » (2004, p. 116). Dans notre recherche, nous avons observé que les élèves mobilisaient une variété d'attitudes critiques et réflexives pour comprendre et interpréter le texte, mais qu'en effet, comme le mentionne Hébert, les élèves prenaient plus fréquemment la parole pour approuver une interprétation que pour la désapprouver. La démarche interprétative suppose certes un processus de validation des interprétations, mais il demeure que cette observation d'Hébert (2004) s'applique également dans une certaine mesure à notre contexte. Était-ce attribuable au contexte particulier de notre recherche? S'agit-il d'une caractéristique culturelle de la communauté socioculturelle des lecteurs, à savoir la société québécoise? Les lecteurs sont-ils plus enclins à s'exprimer lorsqu'ils sont d'accord avec l'élément interprétatif proposé? Nous avons observé des attitudes désapprobatrices qui ont bien évidemment soutenu le processus collectif d'interprétation. Toutefois, nous croyons, à l'instar d'Hébert et Lafontaine (2012), de Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (2013) et de Chartrand et Elghazi (2014) que l'art d'argumenter oralement doit faire l'objet d'un enseignement explicite et structuré. Nos élèves étaient des lecteurs confiants et talentueux. Ils ont en effet manifesté plusieurs attitudes critiques et réflexives, mais une réelle démarche intellectuelle telle que sollicitée dans les dispositifs d'interprétation

intersubjective ne saurait faire l'économie des manifestations observables de la pensée critique : douter, remettre en question, interroger, demander une précision, approuver et désapprouver.

6.5 La nécessité de soutenir et d'encourager la communauté de lecteurs

Lafontaine, Terwagne et Vanhulle distinguent deux formes nécessaires et complémentaires d'interventions que l'enseignant doit effectuer pour accompagner les élèves dans les discussions du cercle littéraire : l'étayage et le guidage (2013, p. 17). L'étayage est réalisé par l'enseignant et se traduit par des demandes de reformulation, d'approfondissement, des résumés des propositions d'autrui, des questions de relance ou des formules d'encouragement. Le guidage, pour sa part, constitue « une manière de rendre explicite aux yeux des élèves les conditions d'efficacité de ces interactions » en insistant notamment sur les procédures et les comportements qui favorisent l'apprentissage⁴⁷ (2013, p.17). À la lumière de notre recherche, nous corroborons ces propositions de Lafontaine, Terwagne et Vanhulle en spécifiant toutefois que l'étayage constitue une intervention essentielle pour soutenir la démarche interprétative de la communauté des lecteurs. Nous avons pu observer que notre intervention a permis à quelques reprises de donner la parole à des élèves qui proposaient des interprétations qui, au moment où elles ont été formulées, divergeaient des éléments interprétatifs dominants dans la discussion. Les élèves étaient réticents à exprimer une hypothèse qui était différente de la majorité du groupe. C'est le cas de Simone qui était la seule à soutenir que Sara était homosexuelle. Nous avons également contribué, dans une certaine mesure, à faciliter l'intégration d'Alexandre à la discussion, puisqu'au début du cercle littéraire, les participantes de quatrième secondaire interagissaient moins avec lui. En outre, nous avons veillé à encourager les élèves à s'exprimer et à tenté de soutenir la confiance en leur habileté de lecteurs⁴⁸.

⁴⁷ Les chercheurs proposent des questions telles que comment fait-on avancer une discussion ? Comment planifie-t-on l'activité ? Comment échange-t-on des informations ?

⁴⁸ Mentionnons toutefois que les élèves ont soutenu ne pas être habitués à pratiquer le cercle littéraire. Peut-être que s'ils l'avaient été, notre participation à la discussion aurait été plus effacée.

Pour y arriver, les penseurs de la communauté de recherche philosophique, dont Michel Sasseville et à Mathieu Gagnon au Québec, ont proposé des pistes de réflexions pertinentes pour faciliter l'élaboration d'une pensée critique autonome que nous avons utilisées pour les questions d'explicitations (voir tableau 2). Ils soutiennent également que le rôle de l'animateur « consiste essentiellement à intervenir afin de favoriser la pratique de plus en plus fine d'une série d'habiletés de penser et d'attitudes et à laisser aux enfants le soin de trouver par eux-mêmes, grâce à cette pratique, les réponses à leurs questions ou les solutions aux problèmes qui les intéressent » (2009, p. 95). Bien qu'ils ne s'intéressent pas au pédagogue, mais à l'animateur de la discussion, nous croyons que la participation de l'enseignant doit être similaire à la posture proposée par les chercheurs. L'enseignant ne constitue toutefois pas un facilitateur comme le proposent les chercheurs. Bien évidemment, il est souhaitable que l'enseignant ne dirige pas les discussions des élèves de manière à orienter l'interprétation, voire à la normer. Par contre, son rôle est primordial dans le développement des attitudes critiques et réflexives. Il doit veiller à formuler des questions de rétroactions pertinentes, à relancer les discussions, à octroyer la parole à un élève plus effacé (volontairement ou non) et à encourager les élèves à s'exprimer en travaillant la confiance en leur capacité de lecteurs. Il doit également soutenir et favoriser la diversité interprétative à l'aide de questions réflexives et ouvertes qui portent sur les enjeux interprétatifs centraux de l'œuvre étudiée.

Knoeller abonde en ce sens lorsqu'il insiste sur le fait d'encourager et de guider les élèves dans l'élaboration de leur réponse en choisissant des questions centrales dans la compréhension et l'interprétation de l'œuvre (1994, p. 574). Nous croyons en effet qu'un travail sur les questions interprétatives doit être préalablement réalisé par l'enseignant et les élèves. Même si nous ne proposons pas que les enseignants ne s'en tiennent qu'à des questions préétablies, nous pensons qu'il peut être pertinent, pour accompagner les élèves, de dégager des pistes interprétatives centrales à l'œuvre qui pourront alimenter les leurs discussions. Pace souligne d'ailleurs que les enseignants initient généralement les questions interprétatives comme c'était le cas dans notre recherche : « Indeed, in the research reports about classroom discourse patterns, it is rare to find examples of students making inquiries

of substance or initiating topics for discussion. Those kinds of discourse moves has been primarily a teacher prerogative » (2005, p. 595). Dans le cadre de la recherche, les élèves s'en sont surtout tenus aux questions du carnet de lecteur. Les discussions ont néanmoins permis d'approfondir des éléments qui ne s'y trouvaient pas, dont la question de la relation entre les deux personnages. D'ailleurs, nous rappelons la critique formulée dans la partie du cadre théorique à savoir que peu de recherches portent sur la formulation pertinente de questions interprétatives. Il s'agit d'un aspect qui gagnerait à être approfondi dans le domaine de la didactique du français.

Somme toute, un enseignant est un spécialiste de la transmission des connaissances. Pour ce faire, il choisit des dispositifs et des activités d'apprentissage conséquentes avec ses objectifs. Le cercle littéraire, qui laisse place à la subjectivité des élèves, est un exemple probant de ces activités. L'enseignant ne restera toutefois pas assis à observer la réflexivité émaner des élèves. Il devra les accompagner dans leur démarche. En ce sens, même s'il adopte une posture plus effacée, il est toujours transmetteur de connaissances. C'est pourquoi l'enseignant doit constituer lui-même un modèle de lecteur critique. Park, en citant Beach et Myers (2001) et Galda et Beach (2001), soutient que « teachers need to move beyond lessons on inferring characters' actions, beliefs and goals. Instead, we can teach adolescent readers how to situate and understand characters' actions as reflective of a larger framework of cultural and ideological forces » (2012, p. 207). De par ses compétences de pédagogue cultivé, défini par Simard comme étant apte à rendre possible le déplacement d'une culture de référence à une culture seconde⁴⁹ (2002), l'enseignant est apte à reconnaître les idéologies sous-jacentes aux discussions et à permettre aux élèves d'en être eux aussi conscients.

⁴⁹ La culture seconde fait référence aux travaux sur la culture de Fernand Dumont. Elle sous-entend la mise à distance de la culture première entendue comme une culture acquise dans nos interactions quotidiennes (Falardeau et Simard, 2011, p. 4).

6.6 Synthèse des pistes d'interventions didactiques proposées

À la lumière de la présente recherche, à l'instar d'autres didacticiens, pédagogues et philosophes, nous proposons des pistes d'interventions didactiques pour la pratique enseignante que nous avons synthétisées en quelques recommandations.

- Aborder les dimensions philosophiques, éthiques, civiques et critiques de l'enseignement de la littérature (Ahr, 2014), puisqu'elles permettent de confronter et d'enrichir les représentations du monde véhiculées par le texte, mais aussi par le lecteur. En ce sens, les sujets à forte teneur axiologique ne sauraient être écartés des activités de lecture littéraire, puisqu'ils donnent l'occasion aux élèves d'aborder des enjeux complexes aux fondements même de l'expérience humaine.
- Intégrer les dispositifs d'oral et d'écrit réflexifs qui ont des effets bénéfiques connus sur le développement des compétences en lecture (Chabanne et Bucheton, 2002) plutôt que de privilégier des activités encore trop marquées par la dimension formaliste de l'enseignement de la littérature qui occupent encore une place importante dans les pratiques enseignantes (résumé de l'œuvre, questions de lecture qui portent peu sur l'interprétation de l'œuvre, travail individuel sur les œuvres) (Langlade, 2004; Émery-Bruneau, 2014).
- Formuler des questions de lecture pertinentes et axées sur les enjeux centraux de l'œuvre littéraire qui soulèveront réflexions et confrontations dans les activités. Elles permettront de mieux se comprendre en tant que lecteur, mais aussi, et ultimement, en tant qu'être humain.
- Soutenir et accompagner la communauté de lecteurs. L'enseignant doit assurer un étayage et une rétroaction lors des activités collaboratives en posant notamment des questions réflexives inspirées de la démarche des communautés de recherche philosophique (Sasseville & Gagnon, 2009).

- Valoriser et encourager les attitudes réflexives et critiques dans les dispositifs de la lecture littéraire, mais plus largement comme des attitudes conditionnelles à une démarche intellectuelle rigoureuse : douter, remettre en question, s’opposer, approuver, développer.
- Chercher constamment à enrichir le bagage culturel et les connaissances des élèves, car, comme le soutient Baillargeon, point d’esprit critique et de compréhension approfondie d’un phénomène sans connaissance et culture générale (Baillargeon, 2016).
- Apprendre aux élèves à identifier et à assumer la part de l’idéologie qui participe à leur compréhension et à leur interprétation d’une œuvre littéraire afin d’atteindre ce qu’Edgar Morin nomme l’autoéthique (1997). Une démarche autocritique, essentielle à l’exercice de la pensée critique, suppose que les élèves soumettront à une fine analyse critique leurs propres préjugés et ceux de leurs pairs.

6.7 Apports et limites de la recherche

Au terme de notre recherche, il est possible de déterminer les apports et les limites de notre démarche. D’abord, nous souhaitons réfléchir à un dispositif de pratique de la lecture littéraire au secondaire québécois, le cercle littéraire. Nous avons été en mesure, bien que de manière restreinte, d’enrichir la compréhension de l’interprétation intersubjective. À l’instar d’autres chercheurs avant nous (Knoeller, 1994; Pace, 2003 & 2006; Park, 2012), il a été possible de constater que les idéologies, au sens entendu par Dumont (1974) et Reboul (1980), peuvent influencer la démarche interprétative de la communauté de lecteurs au sein du cercle littéraire. Nous avons certes été en mesure de noter une certaine influence de l’idéologie patriarcale dans la production et la réception des interprétations, mais de manière somme toute limitée, peut-être, entre autres, en raison de notre échantillon limité. En fait, nous pensons que les lecteurs auraient peut-être été aptes à mettre à distance les ressources axiologiques et socioculturelles mobilisées si la durée de la recherche avait été plus importante. Cependant, alors que nous le souhaitions, nous n’avons pas été en mesure d’observer ce degré élaboré de réflexivité. Malgré tout, nous avons dégagé des attitudes

réflexives et critiques observables qui ont permis de mieux comprendre la production et la réception effective des éléments interprétatifs proposés par les lecteurs. Il s'agit d'un apport pertinent de notre recherche.

Par ailleurs, les cercles littéraires permettent bel et bien d'enrichir et de complexifier les interprétations individuelles et collectives. Toutefois, nous proposons que l'enseignant veille à encourager et à soutenir la réflexion critique des élèves. Plus encore, contrairement aux chercheuses évoquées précédemment, nous posons qu'il est primordial de favoriser le vivre ensemble en regroupant des communautés de lecteurs hétérogènes d'un point de vue des habiletés en lecture, mais également selon des critères socioculturels (genre, ethnicité, âge, origine sociale). À la lumière de nos propositions, nous croyons que l'interprétation intersubjective sera davantage perçue comme une occasion d'enrichir les interprétations d'une œuvre sans toutefois sombrer dans une valorisation non problématisée de l'apport de l'autre.

Par contre, notre recherche de maîtrise demeure limitée en raison notamment de l'impossibilité de généraliser les observations réalisées à partir des données. En effet, nous n'avons observé qu'un seul cercle littéraire ponctuel réalisé pendant une trentaine de minutes. Nous n'étions pas familière avec ces élèves que nous n'avions rencontrés qu'une seule fois lors de la présentation du projet. Qui plus est, les lecteurs, qui se sont tous portés volontaires au projet, avaient un intérêt marqué pour la lecture. Il s'agissait d'élèves qui entretiennent un rapport positif avec le milieu scolaire et qui réussissent adéquatement dans l'ensemble des disciplines. L'échantillon n'est donc pas représentatif de l'ensemble des élèves d'une classe de français régulière du deuxième cycle du secondaire.

Conclusion

Nous avons mené cette recherche afin de réfléchir au cercle littéraire, dispositif collaboratif préconisé pour l'enseignement et la pratique de la lecture littéraire. La recherche universitaire, puisant à des sources autant francophones qu'anglophones, a montré que les cercles littéraires, et plus largement les activités collaboratives, permettent aux élèves d'enrichir leur compréhension et leur interprétation d'une œuvre littéraire.

Nous avons cependant posé que la communauté de lecteurs, elle-même située dans une communauté socioculturelle, à savoir la société québécoise, peut contribuer à entretenir certains préjugés, stéréotypes et valeurs et ainsi inhiber la réflexivité des sujets lecteurs. C'est pourquoi nous souhaitons comprendre les processus de diversification et de régulation de l'interprétation dans un dispositif collaboratif tel que le cercle littéraire.

Nous avons donc mené une recherche qualitative auprès de cinq lecteurs de quatrième et cinquième secondaire de la région de Québec. À la lumière de notre étude, à l'instar de la majorité des chercheurs, nous concluons que le cercle littéraire constitue un dispositif probant pour développer les compétences des élèves en lecture, notamment parce qu'il expose les élèves aux possibilités du texte et favorise une meilleure compréhension de soi comme lecteur. Par contre, nous pensons que la démarche interprétative est nécessairement influencée par les idéologies de la communauté socioculturelle. Dans le cadre de notre recherche, le récit de l'œuvre choisie, *L'été 95* de Sophie Létourneau, était propice à des discussions sur la diversité sexuelle. Nous avons observé une conception figée de l'identité genrée attribuable à l'influence de l'idéologie patriarcale. Pendant le cercle littéraire, cette conception a orienté une des questions interprétatives centrales de la nouvelle, à savoir la nature des sentiments de la narratrice pour son amie. Néanmoins, l'idéologie observée n'a pas contribué à réguler la démarche interprétative, puisque tous les lecteurs ont surtout maintenu l'interprétation initiale du carnet de lecteur en intégrant ou en modifiant certains éléments interprétatifs. Nous pensons cependant que les stéréotypes sociaux inhibent le

potentiel interprétatif de l'œuvre, puisque, dans le cadre de notre recherche, plusieurs élèves s'y sont arrêtés sans nécessairement proposer une interprétation complexe qui va au-delà de ces schèmes de pensée.

En outre, les valeurs véhiculées dans les œuvres littéraires ont suscité l'intérêt des chercheurs en didactique. Plusieurs d'entre eux, dont Simard et *coll.* (2012) et Falardeau (2003) insistent sur la pertinence de s'y intéresser, mais les valeurs du lecteur, constitutives de l'activité littéraire, ont encore trop peu fait l'objet d'études en didactique de la littérature. Pour notre part, bien que nous nous soyons intéressée en partie à l'axiologie dans l'activité fictionnalisante du sujet lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007), nous pensons qu'il serait nécessaire de conceptualiser davantage la part axiologique de l'activité du lecteur. Nous avons également utilisé les notions de stéréotypes, d'idées reçues et de valeurs communes dans leur utilisation vernaculaire, sans réellement effectuer une recension scientifique de ces termes. Il s'agirait d'un aspect pertinent à approfondir dans les recherches ultérieures.

La diversité interprétative, au cœur des préoccupations de la lecture littéraire, permet de considérer la manière singulière dont le lecteur construit sa compréhension du texte. Nous ajoutons que la réflexivité, à l'instar de l'autocritique, apparaît un enjeu central pour l'atteinte de la diversité interprétative. Comment l'enseignant peut-il accompagner les élèves dans la prise de conscience que leur interprétation est teintée de l'idéologie? Comment l'enseignant peut-il lui-même prendre conscience que sa démarche professionnelle est nécessairement influencée par ses valeurs et que ses interventions avec les élèves le reflètent (volontairement ou non)? S'il est souhaitable que les élèves apprennent à penser par eux-mêmes, comment le maître peut-il contribuer au développement de la pensée critique? Comment l'esprit critique se manifeste-t-il? Est-il observable? Comment l'enseigner en tenant compte des stades de développement cognitif et social des élèves? Le présent projet de recherche ne prétendait pas répondre à ces questions. Néanmoins, nous avons dégagé des attitudes réflexives et critiques qui

témoignent de l'investissement des lecteurs dans la reconnaissance des idéologies sous-jacentes à leur propre discours et à celui de leurs pairs. Nous pensons qu'une étude plus importante sur les manifestations observables de la pensée critique serait des plus pertinentes en didactique du français.

Bibliographie

Ahr, S. (2014). L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : Quelles orientations pour quels enjeux? Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3, C4. Conseil Supérieur des Programmes. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Récupéré de : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/98/2/AHR_Sylviane_-_MCF_-_CSP_Contribution_362982.pdf.

Ahr, S. & Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français d'aujourd'hui*, 68 (1), 69-82.

Alvermann, D. E. (1995). Peer-led discussions : whose interests are served? *Journal of adolescent and adult literacy*, 39 (4), 282-289.

Amossy, R. & Herschberg-Pierrot, A. (2011). *Stéréotypes et clichés (3 éd.)*. Paris : Armand Colin.

Anders, M., Buck, G. & Frailey, P.L. (2009). Literary letters : developmental reader's response to popular fiction. *Journal of Developmental Education*, 33 (1), 4-8.

Aron, R. (1936-1937). L'idéologie. *Recherches philosophiques*, 6 (1), 65-84.

Averett, P., Benson, M. & K. Vaillancourt. (2008). Young women's struggle for sexual agency : the role of parental messages. *Journal of Gender Studies*, 17 (4), 331-344.

Baillargeon, N. (2016). *Propos sur l'éducation. Essais, portraits, chroniques, aveux, convictions, espérances...* Montréal : M éditeurs.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. Dans Anàdon, M. & Savoie-Zajc, L. (Eds). *L'analyse qualitative des données*. (p. 133-148). Montréal : Association pour la recherche qualitative.

Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), p. 127-140.

Beach, R. & Myers, J. (2001). Hypermedia Authoring as Critical Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44 (6), 538-546.

Bereni, L. Chauvin, S. Jaunait, A. & A, Revillard. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.

Bianco, M. (2014). *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*. Conseil supérieur des programmes. Paris : ministère de

l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Récupéré de : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Le_systeme_educatif/70/7/Bianco_Maryse_-_MCF_-_CSP_Contribution_362707.pdf.

Boisclair, I. & Dussault-Frenette, C. (dir.) (2013). *Femmes désirantes. Arts, littérature, représentations*. Montréal : éditions du Remue-ménage.

Boisclair, I. & Saint-Martin, L. (2006). Les conceptions de l'identité sexuelle, le postmodernisme et les textes littéraires. *Recherches féministes*, 19 (2), 5-27.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, coll. « Le sens commun ».

Bourque, G. & Duchastel, J. (2014). Montée et déclin de l'idéologie au Québec. In J. Goyette, *Les cahiers Fernand Dumont pour l'avenir de la mémoire : avons-nous toujours besoin des idéologies?* (p.15-34), Trois-Rivières : Fides.

Butler, J. (1990). *Gender trouble : Feminism and the Subversion of Identity*. New York : Routledge.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

Chartrand, S-G. & DeKoninck, G. (2009). La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français. *Québec français*, 154, 143-145.

Chartrand, S-G. & Elghazi, L. (2014). Qu'est-ce qu'argumenter? *Correspondance*, 19 (3), 20-27.

Chassay, J.-F. (2012). Doxa. In P. Aron, D. Saint-Jacques & A. Viala (Eds.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches* (3e éd.). Los Angeles : Sage.

Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle de l'apprentissage de l'écriture. In J-Y. Boyer, J-P. Dionne & P. Raymond (Eds.), *La production de textes. Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*. Montréal : Éditions logiques.

Daniels, H. (1994). *Literature Circles : Voice and Choice in the Student-Centered classroom*. York, ME : Stenhouse.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159 (1), 139-189.

De Koninck, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.

Dispy, M. & Dumortier, J.-L. (2007). Variété de l'interprétation du récit fictionnel en contexte scolaire. *Enjeux*, 69 (1), 31- 49.

Dufays, J-L. (1991). Dictionnaires, clichés et doxa : voyage en stéréotypie. *Le français d'aujourd'hui*, 94 (1), 27-35.

Dufays, J-L. (1994 b). *Stéréotype et lecture*. Essai sur la réception littéraire. Liège : Mardaga.

Dufays, J.L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe (2e édition). Bruxelles : de Boeck.

Dumont, F. (1974). *Les idéologies*. Paris : PUF.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.

Eeds, M & Wells, D. (1989). Grand conversations : an exploration of meaning construction in literature study groups, *Research in the teaching of english*, 23 (1), 4-29.

Émery-Bruneau, J. (2010). Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques. (thèse de doctorat). Québec : Université Laval.

Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil* [en ligne], 49, mis en ligne le 25 novembre 2015.

Fabre, G. (2013). La remanence idéologique. In J. Goyette, *Les cahiers Fernand Dumont pour l'avenir de la mémoire : avons-nous toujours besoin des idéologies?* (p.5-8). Trois-Rivières : Fides.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 673-694.

Falardeau, É. & Simard, D. (2011). La culture dans la classe de français : témoignages d'enseignants. Québec : PUL.

Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. & Sorin, N. (dir.). (2007). *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche*. Québec : PUL.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I : la volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

Galda, L. & Beach, R. (2001). Response to Literature as a Cultural Activity. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64-73.

Gagnon, B. (2014). Le multiculturalisme (selon Charles Taylor) est-il une idéologie (selon Fernand Dumont). In J. Goyette, *Les cahiers Fernand Dumont pour l'avenir de la mémoire : avons nous toujours besoin des idéologies?* (p. 55-72), Trois-Rivières : Fides.

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. Dossier de veille de l'IFÉ. 101 (1). Repéré en ligne à : <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=101&lang=fr>.

Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB.

Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal : XYZ Éditeur.

Gervais, B. (2004). Trois personnages en quête de lecteur : une fable. In A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 93 à 103), Rennes : PUR.

Giasson, J. (1992). *La compréhension en lecture* (2^e édition), DeBoeck-Wesmael : Bruxelles.

Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. In A-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg : DelVal, 19-28.

Gilmartin, S.K (2006). Changes in College : Women's Attitudes Toward Sexual Intimacy. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 429-454.

Goyette, J. (2014). Que sont les idéologies devenues? In J. Goyette, *Les cahiers Fernand Dumont pour l'avenir de la mémoire : avons nous toujours besoin des idéologies?* (p.55-72), Trois-Rivières : Fides.

Hall, S. (1990). The Emergence of Cultural Studies and the Crisis of the Humanities. *The Humanities as Social Technology*, 23 (1), p. 11-23.

Hébert, M. (2004). Coélaboration de sens entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration (thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal.

Hébert, M. (2007). Quelques incidences du concept de littératie critique pour l'enseignement de la littérature au secondaire. *Éducation francophone et minoritaire*, 2 (1), 20-36.

Hébert, M. (2010). Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur? *Repères*, 42 (1), 83-102.

Hébert, M. & Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, 2 (1), 99-111.

Jauss, H.R (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Josselson, R. (2013). Planning the interview. In *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach* (p. 35-53). Guilford Press.

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures pédagogiques. In G. Langlade et A. Rouxel (Eds.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p.105-116), Rennes : PUR.

Karolides, N. J. (Éd). (2000). *Reader Response in Secondary and College Classrooms*. NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Knoeller, C. (1994). Negotiating interpretations of text : the role of student-led discussions in understanding literature. *Journal of reading*, 37 (7), 572-580.

Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (2013). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* (4^e édition). Bruxelles : de Boeck.

Lang, M-É. (2011). L'agentivité sexuelle des adolescentes et des jeunes femmes : une définition. *Recherches féministes*, 24 (2), 189-209.

Langer, J.A. (1990). The process of understanding : reading for literary and informative purposes. *Research in the teaching of english*, 24 (3), 229-260.

Langlade, G. (2004) Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français d'aujourd'hui*, 145 (1), 85-96.

Langlade, G. & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 101-121). Québec : PUL.

Lebrun. M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. In G. Langlade et A. Rouxel (Eds.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p.105-116), Rennes : PUR.

Létourneau, S. (2013). *L'été 95*. Montréal : Le Quartanier.

- Levy, R. J. (2011). Literature circles go to college. *Journal of Basic Writing*, 30 (2), 53-83.
- Lord, M-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français (thèse de doctorat). Québec : Université Laval.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? In Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (Eds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (collection Recherches en didactique du français, p. 195 à 215). Namur : PUN.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors série, no 2*.
- Maxwell, F.C. (1992). Learning from at-risk students in the middle school: a qualitative analysis of a literature-based language arts curriculum (thèse de doctorat), Columbia: University of South Carolina.
- MELS. (2011). La progression des apprentissages au secondaire, français, langue d'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.
- Merriam, S. B. (2014). Dealing with Validity, Reliability, and Ethics. In *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey Bass, 198-219.
- Morin, E. (1997) *Amour, sagesse et poésie*. Paris : Seuil.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Nengeh Mensah, M. (2009). Sexe, médias et... hypermoralisation. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 12 (2), 169-180.
- Nietzsche, F. [1872]. (2013). *La naissance de la tragédie*. Paris : le livre de poche.
- Noelle-Neumann, É. (1974). The Spirale of Communication. *Journal of communication*, 24 (1), 43-54. Traduit par Adache, G., Bregman, D. & Dayan, D.
- Pace, B.G. (2006). Between Response and Interpretation : Ideological Becoming and Literacy Events in Critical Readings of Literature. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49 (7), 584-594.
- Pace, B. G. (2003). Resistance and Response : Deconstructing Community Standards in a Literature Class. *Journal of adolescent and adult literacy*, 46 (5), 408-412.
- Pace, B.G. & Townsend, J. (2005). The Many Faces of Gertrude : Opening and closing possibilities in classroom talk. *Journal of adolescent and adult literacy*, 48 (7), 594-605.

Park, J.Y. (2012). Re-imagining Reader-Response in Middle and Secondary Schools : Early Adolescent Girl's Critical and Communal Reader Responses to the Young Adult Novel *Speak*. *Children's literature in education*, 43 (1), 191-212.

Perrin, C. & Chetcuti, N. (2002). Au-delà des apparences. Systèmes de genre et mises en scène des corps lesbiens. *Nouvelles questions féministes*, 21 (1).

Peterson, R. (1984). *Study of literature*. Unpublished manuscript.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minit.

Reboul, O. (1980). *Langage et idéologies*. Paris : PUF.

Ricœur, P. (1986). Du texte à l'action III. Essais d'herméneutique. Paris : Seuil, Points.

Rosenblatt, L-M. [1938]. (1995). *Literature as an exploration (5^e ed)*. New York : The Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L-M. (1978). *The reader, the text, the poem : the transactional theory of literary work*. Carbondale : Southern Illinois University press.

Rouxel, A. & Langlade, G. (Eds). (2004). Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : PUR.

Rouxel, A. (2004). Autobiographie du lecteur et identité littéraire. In A. Rouxel et G. Langlade (Eds), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 137 à 152). Rennes : PUR.

Sasseville, M. & Gagnon, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : PUL.

Sauvaire, M. (2013). Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers? (thèse de doctorat). Québec : Université Laval.

Sauvaire, M. (à paraître, courtoisie de l'auteure). Le parcours de la subjectivité du lecteur tel qu'il se révèle dans ses écrits.

Silverman, D. (2013). Chapter 8 : Choosing a methodology. In *Doing qualitative research: A practical handbook*, 120-135. Publications Limited.

Simard, C. (2001). Bases épistémologiques de la didactique du français langue première. In Marquillo Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français langue maternelle langue seconde, langue étrangère* (p. 31 à 38), Poitiers : Université de Poitiers.

Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : de Boeck.

Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Enseignements et culture*, 28, (1), 63-87.

Slipie, L. R. (2002). Contemporary urban children respond to *Peter Rabbit* : making a texte culturally relevant. In M. Mackey (Ed), *Beatrix Potter's rabbit : a children's classic at 100* (The Children Literature Association and Scarecrow Press. p. 3-18). Lanham : Maryland.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19 (1), 9-38.

Tauveron, C. (2004). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. In A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 255 à 266). Rennes : PUR.

Thaler, D. (1996). Les collections de romans pour adolescentes et adolescents : évolution et nouvelles conventions. *ACELF*, 24 (1-2).

Vanderdope, C. (1992). Comprendre et interpreter. In C. Préfontaine et M. Lebrun (Eds), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, (p. 159-181). Montréal : Éditions Logiques.

Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 651-674.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge : MIT Press.

Annexe 1 : Le carnet de lecteur des élèves

Comment Sara décrit-elle son amie à travers la nouvelle? Son amie vous fait-elle penser à des personnes de votre entourage?

Nom	Carnet initial	Carnet final
A	Elle la définit comme une personne très expressive ⁵⁰ qui aimait profiter à fond de la vie.	Elle la définit comme une personne très expressive qui aimait profiter à fond de la vie.
C	Elle la décrit comme une personne qui court après le danger, qui n'a pas peur de rien, elle dit aussi qu'elle a en quelque sorte peur d'elle. Et non, il n'y a personne à qui elle me fait penser.	Elle la décrit comme une personne qui court après le danger, une personne qui est prête à tout pour se sentir vivante à nouveau.
M	Sara décrit son amie comme quelqu'un qui n'a pas peur du danger et qui prenait plaisir aux choses interdites. Elle semblait très fonceuse et rebelle tout en étant malheureuse. Son amie ne me fait pas penser à personne de mon entourage.	Elle décrit son amie comme étant fonceuse, elle n'a pas peur du danger. Son amie était plus meneuse alors qu'elle ne faisait que suivre.
E	Elle décrit son amie comme un peu colérique, qui est proche d'elle, mais qui a aussi des côtés de sa personnalité qui lui déplaisent. Elle ne me fait pas vraiment penser à des personnes de mon entourage.	Elle la décrit comme une personne qui prend beaucoup de risques dans la vie. Elle est un peu colérique et à l'inverse de la personnalité de Sara, mais elle l'apprécie tout de même.
S	Elle n'a pas peur du danger, elle vit la vie comme elle la sent, peu importe les conséquences qui s'en suivront. Elle me fait penser à mon ancienne meilleure amie, qui, elle non plus, n'avait pas froid aux yeux.	Elle n'a pas peur du danger, elle vit la vie comme elle la sent, peu importe les conséquences qui s'en suivront. Elle me fait penser à mon ancienne meilleure amie, qui, elle non plus, n'avait pas froid aux yeux.

À plusieurs reprises, Sara affirme qu'elle et son amie vivaient en marge du système. De quel système parlent-elles?

Nom	Carnet 1	Carnet 2
A	« Du système » signifie de la société,	« Du système » signifie de la société, de ses

⁵⁰ Les erreurs d'accords, de ponctuation et d'orthographe des mots ont été corrigées. La syntaxe demeure fidèle aux formulations des élèves.

	de ses normes, de ses lois. Elles parlent de leur/de notre état/nation/société.	normes, de ses lois. Elles parlent de leur/de notre état/nation/société.
C	Le gouvernement. Je crois, car elle a dit durant l'histoire qu'elles étaient contre le capitalisme, contre la télévision et contre tout ce que faisaient leurs parents.	Elle parle de la société, car tout au long de l'histoire, elles font des choses que les adolescents ne feraient pas en général.
M	Le système signifie probablement la société. Elles ne s'inquiétaient pas avec les lois et les règles qu'apporte le gouvernement. Elles ne sont pas d'accord avec la façon de vivre de la majorité des gens : confort, indifférence, résignation.	Le système correspond à la société en général : la vie, le gouvernement, les lois, les normes et les conventions.
E	Elle parle sûrement du système conçu de la société adolescente, vu qu'elles sont différentes. Elles sont alors exclues (en marge) de ce système. Les deux filles ne sont pas comme les autres adolescentes.	Elles vivent en marge, car elles désobéissent à des lois et ne font pas les choses typiques des adolescents.
S	Des règles, des lois, de la façon dont les autres vivent. Elles ne respectent pas les règles ou les lois, elles ne sont pas des adolescentes ordinaires. Elles ne font pas ce que la plupart des adolescentes ordinaires font.	Des règles, des lois, de la façon dont les autres vivent. Elles ne respectent pas les règles ou les lois, elles ne sont pas des adolescentes ordinaires. Elles ne font pas ce que la plupart des adolescentes ordinaires font.

Pourquoi Sara se fait-elle demander à plusieurs reprises si elle est lesbienne?

Nom Carnet initial

A Parce qu'elle semble avoir des relations assez rapprochées avec son amie, et ce, en lieu public. Elle délaissait également (facilement) les gars pour aller rejoindre son amie.

C Car elle a un style différent et aussi elle est toujours avec son amie et elle est très proche d'elle et donc le monde pense qu'elles sont en couple.

M Parce qu'elle ne semble pas intéressée par les hommes et qu'elle semble avoir une apparence plus ou moins féminine.

E Car elle n'a pas de petit ami, se tient toujours avec son amie qui agit un peu comme si elle était jalouse sans que Sara ne s'en rende compte.

S La première fois, c'est parce qu'elle ne s'imagine pas sortir avec trois gars en même temps quand un ne l'intéresse pas et la deuxième fois, c'est parce qu'elle regardait d'autres filles se trémousser au Dagobert.

Carnet final

Parce qu'elle semble avoir des relations assez rapprochées avec son amie, presque au-delà du lien fraternel, et ce, en lieu public. Elle délaissait également (facilement) les gars pour aller rejoindre son amie. Elle semble plus ou moins intéressée par les garçons.

Parce qu'elle a un look plus garçon manqué et aussi elle est très proche de son amie qui peut porter les gens à se poser des questions.

Elle ne semble pas intéressée aux hommes et elle se comporte de façon très intime avec son amie, cela peut donc être interprété comme de l'homosexualité.

Surement, car elle est son amie agissent un peu comme un couple. Elle dit aussi à plusieurs reprises qu'elle n'a pas de traits féminins, ce qui peut faire penser qu'elle est lesbienne.

La première fois, c'est parce qu'elle ne s'imagine pas sortir avec trois gars en même temps quand un ne l'intéresse pas et la deuxième fois, c'est parce qu'elle regardait d'autres filles se trémousser au Dagobert.

Comment expliquez-vous le décès de son amie?

Nom **Carnet initial**

A Il semble que le fait que la narratrice n'avait pas autant exprimé explicitement son amour pour son amie que son amie l'avait fait ainsi que le fait qu'elle ait suivi deux gars en sortant de Neufchâtel ait joué un grand rôle dans son « suicide ». Peut-être s'est-il passé quelque chose après Neufchâtel qu'elle n'a jamais pu se pardonner.

C Ils disent le décès, mais c'est seulement l'ancienne elle qui est morte. Elle a comme laissé son passé derrière elle et elle a tout recommencé depuis le début. Une nouvelle elle était là.

M Selon moi, son amie s'est suicidée parce qu'elle s'est fait violer par les deux gars du bar et aussi, car elle était très malheureuse de sa vie, toutes ses amies étaient parties, elle se sentait seule. Elle se sentait peut-être mal face à son homosexualité.

E Son amie était déprimée, elle semblait mal. Si on lit entre les lignes des dernières pages, quand Sara explique sa mort, on peut déduire qu'elle s'est suicidée...

S Elle s'est suicidée peut-être parce qu'elle a perdu l'une des choses les plus importantes à ses yeux, sa meilleure amie avec qui elle se sentait vraiment exister. Sans elle, peut-être que se sentir exister n'avait plus exactement la même définition, la même signification.

Carnet final

Je crois que le fait que Sara ne semblait pas éprouver les mêmes sentiments pour son amie que son amie est ce qui est arrivé avec les deux gars à la fin de la nouvelle a joué un grand rôle dans la mort de son amie, notamment en créant et en exacerbant le sentiment.

Après le viol, la perte de sa meilleure amie, elle ne voyait plus de raison de vivre. C'est une multitude de détails qui ont fait en sorte qu'elle s'est suicidée.

Selon moi, son amie s'est suicidée, car elle n'était pas bien dans sa peau. Elle n'avait pas réussi à surpasser sa peine d'amour et d'amitié envers Sara et se sentait seule. De plus, elle s'est probablement fait violer et n'a pas pu en supporter plus.

Son amie était déprimée, elle ne savait probablement plus quoi faire. Elle avait perdu la joie de vivre qu'elle avait avec Sara. C'est pourquoi elle s'est suicidée.

Elle s'est suicidée peut-être parce qu'elle a perdu l'une des choses les plus importantes à ses yeux, sa meilleure amie avec qui elle se sentait vraiment exister. Sans elle, peut-être que se sentir exister n'avait plus exactement la même définition, la même signification.

À la page 20, Sara affirme : « À quinze ans, on s'ennuyait tellement qu'on faisait tout pour se sentir exister ». Selon vous, qu'est-ce que se sentir exister? Que font Sara et son amie pour se sentir exister?

Nom	Carnet initial	Carnet final
A	Se sentir exister, c'est ressentir de fortes émotions, telles que traverser le pont de Québec à pied ou traverser un étroit tunnel sombre débusqué au travers de la ville de Québec. Aller au-delà du risque et du danger, quoi!	Vivre dans l'instant présent, ressentir chaque sensation liée à l'instant présent, l'ici maintenant, mais surtout, sentir que l'on est en vie, en la mettant en danger, en prenant des risques. Sentir le temps présent et sentir tous les sentiments qui s'y rapportent.
C	Elles faisaient tout pour se sentir vivantes, elles faisaient tout ce qu'il ne fallait pas comme lorsqu'elles ont traversé quatre voies en courant pour rejoindre une sortie d'autoroute.	Elle se mettaient toujours en péril pour se sentir heureuses et vivantes à nouveau par exemple, quand elles ont traversé quatre voies d'autoroute à la course.
M	Selon moi, se sentir exister, c'est se sentir unique et remarqué, sentir que notre existence change quelque chose dans la société. Sara et son amie contournent les règles, elles bravent les interdits. Par exemple, elles se droguent afin de se sentir exister.	Selon moi, se sentir exister, c'est se sentir unique, remarqué, libre. Sentir que l'on change quelque chose dans la société, être différent. Sara et son amie contournent les règles, elles vivent dangereusement et sans se soucier des conséquences de demain.
E	Se sentir exister, selon moi, est de se sentir libre, sans loi, bien dans sa peau et heureux. Elles devaient, pour ressentir cela, consommer de l'alcool ou de la drogue comme le font les jeunes de cet âge pour se sentir « exister ».	Se sentir exister est, selon moi, se sentir vivante, heureuse et bien dans sa peau. Elles mettaient leur vie en péril pour se sentir vivantes et probablement pour dire par la suite qu'elles sont vivantes malgré qu'elles aient pu mourir.
S	Se sentir exister est se sentir vivant. Le cœur qui bat la chamade, le souffle court, avoir envie de crier de joie ou d'excitation à plein poumon. Sara et son amie prenaient de la drogue, couraient après le danger, mettaient parfois leur vie en péril pour se sentir exister.	Se sentir exister est se sentir vivant. Le cœur qui bat la chamade, le souffle court, avoir envie de crier de joie ou d'excitation à plein poumon. Sara et son amie prenaient de la drogue, couraient après le danger, mettaient parfois leur vie en péril pour se sentir exister.

Annexe 2 : Transcriptions codées des discussions du cercle littéraire

Légende

ÉC : Étudiante-chercheuse	E : Emma
A : Alexandre	M : Magalie
C : Chloé	S : Simone

É-C : Si je vais tout de suite à la deuxième question? Comment Sara décrit-elle son amie à travers la nouvelle? Est-ce qu'elle vous fait penser à des personnes de votre entourage?

ÉC1

C : Elle la décrit comme une personne genre qui court après le danger, qui va tout le temps vers les problèmes. Pis... des choses comme ça. **T1A**

E : Tsé, elle dit un peu aussi que... Elle décrit sa personnalité, mais tsé ça lui déplaît, mais elle reste pareil avec. **T1Ab**

Faque, dans le fond, elle la décrit un peu comme genre un opposé d'elle-même, mais qu'elle aime. Je sais pas comment expliquer vraiment... **I13B**

C : Ben c'est comme les contraires s'attirent dans le fond. **C1Ab**

S : Ouais. **C1Aa**

C : C'est ça leur amitié dans le fond. **C1Ab**

S : Mais pourtant, elles font tout ensemble genre. **T1Bf**

C : Oui. **T1Aa**

M : Non, mais c'est rien que genre... L'amie est comme plus leader pis là l'autre elle suit.

I13Bf

C : Ben ça c'est vrai par exemple. **I13Ba**

Je regarde Alexandre. Il voit que je m'intéresse à sa réponse et demande s'il peut prendre la parole. J'acquiesce. **ÉC2**

A : Moi, j'ai fait vraiment ça cool. J'ai juste dit qu'elle était vraiment expressive. C'est ça qu'elle voulait profiter de la vie pis qu'elle prenait des risques quasiment insouciantes. Avec insouciance. **I12A**

É-C : OK. Comme quoi par exemple? **ÉC3**

A : Attends peu. Où c'est que j'ai marqué ça... (*Il cherche dans ses notes*). Je me rappelle aussi que... expressif... ben dans le fond, me semble qu'elle dit quasiment explicitement à

son amie qu'elle est amoureuse d'elle. Exemple, elle fait toutes sortes d'affaires comme prendre de la drogue. Mais j'ai comme pas noté d'exemples. **T1Ba + I12Aa**

É-C : Ah, c'est pas grave. **ÉC4**

A : C'est ça, elle est vraiment explicite genre. **I12Aa**

É-C : Est-ce que vous avez des amies qui sont comme elles? Est-ce que ça vous a fait penser à des gens? **ÉC1**

S : Ben moi oui, vraiment. Oui. (rires) **C3A**

C : Ben genre. Il y en a qui... Elle m'a fait penser à une personne entre autres. Mais genre, elle est comme pas genre... Tsé, elle dira pas... En tout cas, je me comprends là, mais.

C3B

E : Elle le dira pas comme elle sauf que... **C3Bb**

C : Ouin, c'est ça. **C3Ba**

E : ... c'est pareil, mais c'est la même affaire. OK. Je comprends.

C : Elle me fait penser à (nomme l'amie) genre. **C3Aa**

E : Sérieux? **C3Bd**

C : Vraiment. **C3Aa**

E : OK. Bah moi, ça me fait pas vraiment penser à du monde... parce que... c'est ça. (*Elle rit*) **C3Be**

É-C : OK. Parfait. À plusieurs reprises dans la nouvelle, Sara affirme que son amie et elle vivaient en marge du système, tsé, comme vous dites un peu. De quel système elles parlent selon vous? **ÉC1**

E : Celle-là, je l'ai trouvée vraiment floue.... (*elles répondent en même temps*).

M : De la société genre.

C : Moi aussi, j'ai pas compris.

E : Je sais pas si elle parlait du système genre admettons des gangs d'école genre qu'elles étaient en dehors des tous les autres adolescents de leur école ou si elles parlaient vraiment de la société en tant que telle.

C : Oui, c'est ça moi aussi.

É-C : OK. Faque t'as trouvé ça flou dans la nouvelle?

E : Ben... oui. (*hésitations*) Ouin.

C : Ouin.

É-C : Pis pourquoi tu trouves ça flou?

E : Ben, c'était pas comme dit directement genre juste en marge du système. Ça fait pas dire que « ah oui, on se sent à part des autres ». C'est plus que faut déduire. Pis c'est pas ma force...

É-C : Les autres? **ÉC2**

C : Ben moi, j'ai genre vraiment pas compris, j'ai parlé du gouvernement. (*rires*), Mais c'est parce que ça quand même un lien parce qu'un moment donné, elle dit que genre durant l'histoire, elle était contre le capitalisme, contre la télévision et les autres affaires qui parlaient de... genre du gouvernement pis des choses comme ça. Faque, j'ai fait un lien avec ça, mais ça juste pas rapport. **T1B**

S : Ben, peut-être que oui. **T1Ba**

É-C : Non, mais c'est intéressant. Mais un moment donné, elle dit qu'elle est contre le couple. Est-ce que vous vous souvenez? Un moment donné, elle dit clairement : « ah non, moi je suis contre le couple ». **ÉC4 + ÉC3**

C : Pis elle a clairement dit aussi contre le capitalisme. **T1Ab**

Emma et Magalie : Ouin. **T1Aa**

E : Pis que genre elle pis son amie voulaient rien faire. Tsé, qu'elles allaient pas aller au bal ensemble, qu'ensemble, elles ne feraient pas comme les autres. **T1Ab**

S : Ben, mais moi j'ai écrit qu'elles vivent en marge du système genre des règles, des lois, de la façon dont les autres vivent. Elles respectent pas les règles ou les lois. Elles ne sont pas des adolescentes ordinaires ou ne font pas ce que la plupart des adolescentes ordinaires font. Genre, tsé en marge du système. Elles ne sont pas comme les autres là. **C1A+ I12A**

É-C : OK. Pourquoi, selon vous? Est-ce qu'elles le disent? **ÉC3**

S : Ben, elles sont quand même intenses là. L'affaire de... elles chantaient sur un bloc de... je m'en souviens plus... sur le fleuve là... elles chantaient. **I12Ac+ T1Ac**

C : Oui. Je sais de quoi tu parles. **I12Aa + T1Aa**

S : Tsé, elles sont dangereuses pis elles s'en foutent vraiment. Tsé, il y a des adolescents qui eux autres ne veulent pas avoir de problèmes avec ces choses-là. Tsé, ils prennent de la drogue pis tout. **I12Ac+ C1Bc**

E : Oui, quand elles parlent d'aller dans un rave là. **T1Ac**

S : C'est ça. Ou tsé d'aller au Dagobert. C'est pas tous les ados qui vont faire ça. C'est ça...

T1Ac+ C1Bc

É-C : Alexandre, qu'est-ce que t'en penses? **ÉC2**

A : Moi, ça ressemblait pas mal pas mal vraiment à elle. Moi, je dirais que c'est ça, elles ne se laissent pas limiter par les normes, par les conventions. Elles font vraiment les affaires les plus folles. **C1Ac+ I12Ac**

É-C : C'est quoi selon toi des normes, les conventions? **ÉC3**

A : Ce qui est jugé de correct de faire. Comme exemple, si je parle de fumer pis boire... c'est sur que plus on avance dans le temps plus c'est mal vu, mais c'est sur que la norme ce serait justement de pas fumer. Pis, elles font toutes sortes d'affaires folles. Je me rappelle pas. Il y avait tellement d'affaires un moment donné... il y a trop de choses. **C1B+I12Ac**

É-C : OK. C'est intéressant ce que tu dis. Pis les autres qu'est-ce que vous en pensez des normes? C'est quoi des normes? **ÉC4+ ÉC2+ÉC3**

C : Ben des normes... Admettons pas fumer. **C1Bb**

S : Ben admettons des règles non écrites. **C1Bb**

A : Ce qui est jugé normal de faire. **C1Bb**

S : Il y a des affaires que tu peux pas faire, mais c'est pas nécessairement dit... **C1Bb**

C : Ou écrit. **C1Bb**

S : Il faut juste que... C'est juste que...

C : ... Faut juste que t'ailles un minimum de jugement. **C1Bb**

S : Mais eux autres en ont pas. **I12A**

C : C'est ça. Elles s'arrêtent pas à ça. Elles font ce qu'elles veulent dans le fond. **I12Ac**

É-C : Avez-vous des exemples de ce qu'on peut pas faire? De normes? Moi, par exemple, quand j'ai soumis mon choix d'œuvre, on m'a dit : « ben Kim, il y a beaucoup de drogues et de sexe dans ça, tu penses pas que les étudiants vont être mal à l'aise? » **ÉC3+ÉC3**

A : Ben non.

É-C : Ben, j'ai dit : « ben non, sont assez vieux en quatrième/cinquième secondaire... »

A : Ça représente pas mal la vie adolescente. **C1B**

É-C : Tu trouves que ça représente la vie adolescente? **ÉC3**

S : Ben quand même. **C1Ba**

A : En général oui. En tout cas, pas mal de ce que mon grand frère a raconté de son expérience. Là, lui, il est rendu au Cégep, mais ça ressemble pas mal à ça. D'un côté, parce qu'il a en consommé de la drogue. Mais lui, c'est un peu ça, il est un peu inconscient. Mais vraiment pas autant que ça par exemple (*que les filles dans la nouvelle*). **C3Bc+C1Bc+**

I12A

É-C : Faque toi, tu les trouves inconscientes les filles? Elles veulent expérimenter des choses? **ÉC3**

A : Oui. Un peu... marginales. C'est vraiment un terme. Justement, elles vivent en marge.

I12Bc

E : Ben, c'est ça qu'elles disaient, elles vivent en marge du système. **T1Aa**

É-C : Parfait. C'est bon. Pourquoi, selon vous, elles se font demander à plusieurs reprises si elles sont lesbiennes? Ben, Sara — c'est la narratrice — au Dagobert, elle se fait demander si elle est lesbienne, à l'école, elle se fait demander si elle est lesbienne. Pourquoi selon vous? **ÉC1**

C : Ben parce que justement son amie lui a dévoilé ses sentiments, tsé elle l'aime. Pis genre surement qu'elles se collent, tsé qu'elles font des... tsé qu'elles se tiennent la main. Surement, je sais pas. Ils estiment qu'elles sont intéressées l'une par l'autre pis ça fait que les autres pensent qu'ils sont lesbiennes. **T1B+ C1A**

E : (complète les propos de Chloé)... qu'elles sortent ensemble, qu'elles sont lesbiennes.

C1Ab

C : Ouin **C1Aa**

E : Mais dans le fond elle (Sara) s'en rend pas compte faque elle se dit genre, elle ne sait pas pourquoi le monde lui pose [la question], parce qu'elle on dirait que c'est comme juste de l'amitié, ben c'est (*elle insiste*) juste de l'amitié qu'elle ressent, mais genre elle se rend pas compte que se tenir la main pour son amie c'est plus que juste de l'amitié. **T1Bb**

S : À un moment donné dans l'histoire, elle dit, c'était un peu bizarre. Mais elle a dit qu'elle s'est rendu compte d'un sentiment qu'elle avait pour son amie. **T1Af**

E : (coupe Simone) Ah oui, quand elle est partie pis qu'elle dit je t'aime, mais d'une façon... **T1Ac**

S : Ouin. En tout cas, c'était un moment de même. Mais on dirait que les deux, je sais pas c'était bizarre, c'était vraiment. J'ai pas trop compris, mais on dirait que les deux étaient comme attirées, je sais pas. **T1Bc**

É-C : C'est à la Saint-Valentin ou quand elles sont sur les plaines? **ÉC3**

C : Je pense c'est quand elles sont sur les plaines. **T1Ab**

S : Ouin, ça se peut. **T1Aa**

A : C'est vraiment bizarre. **T1Ba**

S : Mais un moment donné, elle le dit qu'elle a... un sentiment. **T1Bb**

É-C : Pis les autres pensent qu'elles sont lesbiennes à cause de l'attitude de son amie? **ÉC3**

E : Ben, moi je pense que oui là. Je crois. **T1Ba**

É-C : Pis, les autres? **ÉC2**

A : Ben moi, j'ai plutôt l'impression que c'est parce qu'elles ont vraiment des liens rapprochés. Pis qu'aux yeux des autres, ça fait quasiment justement plus loin qu'une relation fraternelle là, c'est quasiment de l'amour. Elle peut-être qu'elle ne s'en rend pas compte, mais parce qu'à ses yeux, c'est vraiment de l'amitié profonde, mais peut-être qu'aux yeux des autres, c'est vraiment de l'amour. Parce que me semble qu'à un moment donné, je suis pas certain, mais il me semble qu'à un moment donné, elle laisse un gars pour aller rejoindre son amie. Il y a un bout dans l'histoire, je me souviens plus c'est quand... il me semble que c'est quand elles dansent dans une place. **T1Bf + I13B**

E : Dans le rave. **T1Ab**

C : Ouin, oui dans le rave. **T1Aa**

E : Oui, oui, ben, elle l'a embrassé ce gars-là pis genre son amie est venue la chercher pis était frue. **T1Bc**

C : Ouais, elle était fâchée. **T1Bc**

S : Oui, me semble. **T1Ba**

A : Oui, c'est ça. En tout cas, c'est à peu près ça. (rires de malaise) **T1Ba**

É-C : OK. Les autres? **ÉC2**

M : Moi j'ai mis genre qu'elle semblait pas intéressée envers les gars. Faque là peut-être qu'ils pensaient qu'elle était pas intéressée par les gars... Je sais pas. Peut-être qu'elle était pas intéressée aux gars. **T1B+ I13B**

C : Mais c'est vrai qu'elle était pas portée à aller voir les gars. Elle restait tout le temps avec... **T1Bc + I13Bc**

A : Ouais. **T1Ba + I13Ba**

M : Aussi j'pense qu'un moment donné, elles ont dit qu'elles avaient pas une apparence féminine... faque peut-être que... **T1B + C1A**

S : Moi aussi dans le livre... Quand elles étaient au Dagobert, les deux filles regardaient d'autres filles se trémousser. **T1Ac**

M : Ouin, c'est ça. **T1Aa**

S : Faque là, ça peut laisser... sous-entendre. **C1Ac**

C : (complète la phrase) Sous-entendre que... **C1Ac**

E : Ouin.

É-C : Pis c'est intéressant, justement quand elles sont au Dagobert, la narratrice dit : « elles sont plus filles que moi, je le serais jamais ». Ça, c'est être fille, mais je suis pas assez....

Ça veut dire quoi selon vous? **ÉC3**

M : Qu'elle est pas féminine. **C1A**

E : C'est encore ça, garçon manqué... **C1Ab**

A : Elle est un peu masculine. **C1Ab**

S : C'est ça, son attitude. **C1Ac**

C : Peut-être son look aussi. Tsé, si le monde vont la voir pour lui demander si elle est lesbienne peut-être parce qu'elle le démontre pis que le monde pense que... **C1Ac**

S : Ouin. **C1Aa**

É-C : Est-ce que vous pensez qu'elle est? Parce qu'elle le dit jamais, on le sait pas, ben selon moi. Qu'est-ce que vous en pensez? **ÉC3**

M : Moi, je pense qu'elle l'est pas. **I13B**

E : Moi, je pense qu'elle l'est pas, mais qu'elle est quand même garçon manqué. Genre tsé, ça existe plein de filles qui sont garçons manqués pis qui paraissent peut-être un peu lesbienne, mais dans le fond sont pas lesbiennes. Faque tsé, manque j'pense que c'est ça.

I13Bc

C : Moi aussi. Moi, je pense qu'elle ne l'est pas vraiment. **I13Ba**

S : Moi, je pense qu'elle l'est. **I13Bg**

É-C : OK, c'est intéressant. (J'interromps les autres pour donner la parole à Simone). Vas-y. **ÉC4+ÉC2**

S : Non, mais parce que, tsé la façon que c'est écrit, c'est comme, elle est avec quelqu'un d'autre pis... **T1Bf**

M : Le Japonais là. **T1Ab**

S : Ouin, c'est ça. Ils revisitent la ville pis tout. Pis quand ça revient, avec son amie, tsé son histoire, pis quand elle est avec le gars, elle se remémore les souvenirs pis elle dit :

« j'aurais aimé que tu sois là ou tu es plus là », des affaires de même. Pis c'est assez intense. C'est comme un besoin de cette personne-là. Je sais pas. **T1Bf+ I13Bf**

E : Je comprends ton point de vue, mais genre je le voyais vraiment pas de même. Je le voyais vraiment comme une amitié forte. **I13Bf**

M : Ouin, moi aussi. **I13Ba**

C : Ouin. **I13Ba**

A : Ouin, c'est ça. Une amitié forte, tellement forte que c'est comme quasiment à limite de l'amour, mais que... **I13Bc**

E : (*complète la phrase d'Alexandre*) que ça peut pas aller plus loin parce que c'est comme juste de l'amitié parce que... **I13Bb**

A : (*continue la phrase*)... Ça l'a pas pu aller plus loin parce que l'autre s'est jetée entre les rails d'un train (*rires*). **T1Bc**

Simone et Alexandre rient.

S : OK. Woah.

M : Elle s'est jetée dans les rails d'un train?

S : Ben oui, elle est morte.

A : À la fin.

E : Ben oui, elle est morte à la fin.

M : Je m'en rappelle pas comment elle est morte.

E : Elle s'est couchée genre sur les rails dans le tunnel.

S : Ça, c'était quand même triste. **I11A**

E : J'étais comme genre... sérieux? (*Elle trouvait ça un peu ridicule*) **I11Ag**

M : C'était pas parce que genre, elle s'était fait violée par un gars ou de quoi de même?

T1B

S : Hein? **T1Bd**

É-C : Oui, c'était quoi de passage là? **ÉC3**

Les filles parlent en même temps.

S : J'ai-tu manqué un bout, moi? **T1Bd**

C : C'est de ça que je me souviens. **T1Ba**

M : Oui, moi aussi, c'est ça que j'ai retenu. **T1Ba**

S : Sérieux? **T1Be**

M : Elle s'est fait violer faque elle a essayé de demander de l'aide à son amie. **I13B**

C : Ouin. **I13Ba**

S : Hein? J'ai pas compris ça. **T1Be**

É-C : Mais, c'est pas explicite. **ÉC3**

C : Moi, je m'en suis même pas rendu compte. Moi, genre là, dans ma tête, elle est morte, mais pas vraiment morte genre. Parce que moi, dans ma tête, son ancienne personne mourrait, pis là c'est une nouvelle elle qui arrivait. (*rires d'une participante*) Comme si elle changeait de personne complètement... **T1Bg**

A : (*complète les propos*)... de personnalité. **T1Bb**

C : Comme si tout ça, l'avait changé elle. **T1Bb**

A : (*complète les propos*)... un changement radical. **T1Bb**

C : Moi, je l'ai pas vu comme si elle mourrait pour vrai pis qu'elle se suicidait. **T1Bg**

É-C : OK, c'est intéressant ce que tu dis. **ÉC4**

M : Moi, j'ai vu qu'elle s'était suicidée parce qu'elle s'était fait violer. **T1Bg + I13Bg**

S : Moi, j'ai rien compris de ça. **T1Bg**

E : Ça là, juste avant, elle dit qu'elle la croise pis qu'elle est dans un truc d'autobus. Pis là genre, elles se parlaient pis elle lui dit : « ouin, j'ai croisé des gars qui m'ont ramenée » Pis tsé elle commence à expliquer ça. **T1Ab**

E : Elle dit : « il y a un des gars qui... » je sais plus trop comment ça se dit exactement. **T1Ab**

É-C : J'peux-tu le [le livre]? Regarde, on va lire. (*Je cherche la page*)

S : Parce que moi je me souviens pas... sérieux... **T1Ae**

M : Mais ils étaient genre, le gars ça l'air qu'il a dit à son autre ami : « on va-tu s'amuser? » ou de quoi de même là... **T1Ab**

E : Ouin. **T1Aa**

S : Ah sérieux? Je devais être quelque part d'autres (*rires*). **T1Be**

É-C : (*Je lis l'extrait à la page 48*) : « Tu as levé les yeux vers moi. Je ne comprenais pas ce qui s'était passé. D'une voix éteinte, tu as lâché qu'un des deux gars avait convaincu l'autre que ce n'était pas une bonne idée. Dans l'abribus, il aurait fallu trouver les mots. Mais je n'ai rien du dire. Le moment est passé. » Etc., etc. **ÉC3**

S : Ah... Faque elles se sont séparées, éloignées à cause de ça... parce qu'elle a changé...?

I13Bd

M : Non, ça s'est passé après, qu'elle s'est fait violer. **T1Bf**

S : Après? Mais pourquoi elles se sont éloignées? Ça, j'ai pas compris. **I13Bd**

É-C : Ah, c'est une autre question intéressante. **ÉC4**

E : Ça, je l'ai pas trop compris. **I13Bd**

S : Ouais, moi non plus. **I13Bd**

M : Moi non plus. C'était pas après le rave genre? **I13Bd+ T1Bd**

C : Ouais. Mais moi c'est parce que tsé, pendant le rave, elle a embrassé un autre gars pis vu que elle son amie, on a su qu'elle l'aimait pour vrai, genre peut-être que, elle ça l'a blessé, pis elle a dit « bon ben, je vais m'éloigner d'elle pour que ça me fasse moins mal ». Faque là tsé, peut-être que c'est pour ça qu'elles se sont éloignées. C'est ça mon hypothèse.

T1B+ I13B

E : Après ça, elle a dit qu'elle voulait faire de quoi à la Saint-Jean, c'était sur les plaines. Elle a dit : « peut-être qu'on va se rapprocher » pis là elle retourne la chercher. C'est là qu'elle découvre genre plus, ben que nous autres aussi on découvre... c'est là que genre, je trouvais que c'est là que c'est genre plus punché. Tsé quand elle va chercher son manteau pis elle vient pour lui dire que Manu l'attend genre. Pis là, elle la découvre pis là ça paraît... quand elle le regarde pis des trucs intenses. **T1B+I11A**

S : Ouin. **I11Aa**

E : Pis elle lui demande si elle est belle là. Tsé elle lui demande : est-ce que tu me trouves belle? **T1Ac**

S : Elle lui demande ça? C'était pas genre...? **T1Ad**

C : Oui, c'était sur les plaines ça genre quand... **T1Ac**

M : C'était-tu le soir de la manifestation? **T1Ad**

S : Ouin. Avec les policiers pis tout. **T1Ac**

M : Ouin, c'est ça. **T1Aa**

S : Je sais pas si c'était une manifestation plus que genre juste des policiers qui... foutent la marde. **T1Bf**

M : Mais c'était qui qui était toute nue genre? **T1Ad**

E : C'était son amie. **T1Ab**

C : Ouin, c'était son amie qui s'était mis toute nue ouin. Ouais. **T1Aa**

E : Pis là elle a dit genre : « tu me trouves -tu belle »? Pis là elle a pas répondu faque là elle s'est retournée vers son ami gars pis elle a dit genre : « toi, tu me trouves tu belle au moins? » Quelque chose du genre. **T1Ac**

M : Ah oui... (elle se souvient) **T1Aa**

C : Pis là genre lui a répondu... Il avait-tu répondu? Il me semble que oui... Je m'en souviens plus. **T1Ad**

[pause]

S : Oh oui, attends. (Elle cherche dans son livre).

C : Mais c'est peut-être qu'elle voyait qu'elle était pas intéressée que ça, que ça l'a comme repoussé d'elle aussi. Elle s'est dit elle ressent pas la même chose que moi, c'est pas réciproque faque, je vais genre me reculer, me retirer de ça... C'est peut-être ça. **I13Bb**

É-C : Oui, c'est intéressant ce que tu dis. Qu'est-ce que vous en pensez, les autres?

ÉC4+ÉC2

M : Mais c'est qui qui s'est éloignée en premier genre? C'est Sara ou son amie? **T1Ad**

S : Son amie, je pense. **T1A**

E : C'est son amie quoi s'est éloignée parce que justement, comme Chloé a dit, c'est à cause qu'elle sentait que ça allait la blesser là pis que... **T1Ba + I2Ab**

C : Ouin, c'est ça j'ai dit. **I2Aa**

É-C : Avez-vous remarqué... c'est quoi le nom de l'amie? **ÉC3**

C : Sar.. J'ai pas remarqué.

E : Il est pas écrit. **T1A**

É-C : Il est pas écrit, hein? On le sait pas. **ÉC3**

S : Comment ça, on le sait pas? **T1Bd**

É-C : Selon vous, pourquoi? **ÉC3**

C : Ben peut-être que...

M : Peut-être qu'elle existe pas. (*Rires*) Non, mais je sais pas c'est comme... **T1B**

C : Pour vrai, je me le suis déjà demandé. Peut-être qu'elle l'a créée dans sa tête là. Pour vrai, je me suis posé cette question-là un moment donné genre elle existe-tu pour vrai?

T1Bb

E : Ouin, genre tu lis le livre pis t'es comme.. **T1Ba**

S : Moi aussi. C'est-tu comme elle-même, elle a deux personnalités différentes pis là est comme pourquoi t'agis de même genre? **T1Bb**

E : Hey, ben ça ferait un lien avec ce que tu as dit. Peut-être que c'est comme une partie d'elle qui est morte pis quand elle est revenue... En tout cas, c'est peut-être ça genre. C'est peut-être ça, peut-être qu'est pas morte pis que c'était son autre personnalité. Pis quand elle revient à Québec genre... **I2Ac**

C : Elle se rappelle de... **I2Ab**

E : ... de son autre personnalité. Oui, mais ça fait bizarre. **I2Be**

M : Non, mais ça marche pas parce qu'il y a eu plein d'évènements qui se sont passés par rapport... **I2Bg**

S : Ouin, c'est tout le temps deux personnes. **I2Bc**

M : Genre, elle fait quelque chose pis son amie fait autre chose genre. **I2Bc**

E : Ouin. **I2Ba**

A : De toute façon, je vois pas comment on peut tuer une personnalité en la mettant entre les rails d'un train. **I2Bg**

É-C : Qu'est-ce que vous en pensez? **ÉC3**

M : Mais ça, je me rappelle pas quand elle se met entre les rails d'un train.

C : Mais moi, j'ai déjà vu ça là. Tsé, il y a du monde qui se couche en dessous du train, mais c'est parce que le train passe au-dessus d'eux pis ça fait rien. **C3A**

S : Non, mais peut-être qu'elle s'est couchée de l'autre côté pour que genre son... (*elle arrête sa phrase*). **C3Ab**

C : Ah ouach. Un petit peu dégoutant. **I11B**

A : Par exemple, c'est pas dit ce qui est arrivé après que le train soit passé. **T1B**

C : Ouin, c'est ça. **T1Ba**

A : On sait juste que le train, on sait juste qu'elle s'est couchée dans les rails d'un train pis c'est ça. **T1Bb**

M : Oui, mais après ça, Sara est genre : « j'aimerais ça qu'elle soit là avec moi maintenant » pis tout. **T1Af**

E : Ouin pis sa mère dit : « ah, c'est juste un accident » pis elles braillaient. Elles étaient à des funérailles. Je sais pas, elles ont dit des choses du genre faque... **T1Ac**

M : Oh il y a eu des funérailles? Ah, c'est sûr qu'elle existe. **C1A**

É-C : Ouin, c'est ça. Comment vous expliquez sa mort? Pourquoi elle s'est tuée cette fille-là? **ÉC1**

E : Ben moi, je suis sûre à cause qu'était trop triste... **I13B**

M (*en même temps qu'Emma*) : Elle s'est fait violer. **I13B**

E : pis genre elle s'est fait violer pis genre ça a cumulé plein de trucs faque c'est juste... **I13Bc**

C : Ben peut-être qu'elle était pas bien dans sa peau à cause de ça. **I13Bc**

E : Une dépression. **I13Bc**

M : À cause qu'elle est lesbienne genre. **I13Bc**

E : Ouais. **I13Ba**

A : Ben moi, j'ai l'impression qu'il y a quelque chose qu'elle n'a pas pu pardonner, soit à elle-même, soit à Sara justement. Pis que j'ai l'impression qu'elle a réalisé ça après les deux gars. Je sais pas si elle s'est fait violer ou elle a... dans le fond... je sais pas trop. C'est vrai que c'est embrouillé à ce niveau-là. **I13Bf**

S : Dans le fond, on répond un peu à la question six.

É-C : Ouin, c'est ça. Qu'est-ce que t'en penses? **ÉC2**

S : Ben j'ai écrit qu'elle s'est peut-être suicidée parce que... ben dans le fond, elles se sont comme éloignées là. J'ai écrit que dans le fond peut-être qu'elle a perdu une des choses la plus importante à ses yeux : sa meilleure amie, avec qui elle se sentait vraiment exister, pour répondre à la question cinq. Peut-être que sans elle se sentir exister n'avait exactement plus la même définition, la même signification. Tsé pour elle, peut-être qu'exister c'est plus la même chose, ça servait plus à rien sans sa meilleure amie. Mais je suis pas sûre. **I13B**

É-C : Oui, je comprends. **ÉC4**

C : Parce que moi non plus, je me verrais pas vivre sans ma meilleure amie. **I11Ba**

M : Aussi, vers la fin, elles arrêtaient pas de dire que toutes les autres amis qu'elles avaient, partaient faque sûrement qu'elles étaient là : « bon, ben j'ai plus d'amis » genre. Faque elle se sentait vraiment toute seule. **T1Bb+ I13Bb**

É-C : OK. Oui. Mais toi tantôt, tu as dit que c'était parce qu'elle était plus capable, parce qu'elle s'était fait violer. **ÉC3**

E : Ben c'est ça j'ai écrit genre. Elle se sentait déprimée, elle était mal, faque elle était plus capable faque c'est pour ça qu'elle a fait cet acte-là si admettons... ouin, c'est pas mal ça. Elle peut pas... Des fois, quand le monde est déprimé, on peut pas genre... **I13Bc+C1Bc**

A : Genre, une grosse peine d'amour. **I13Bb**

E : Oui, c'est ça, mais c'était pas nécessairement une peine d'amour, c'est à cause qu'elle avait perdu sa meilleure amie. **I13Bf**

S : Ben, ça ressemble quand même à une peine d'amour. **I13Bf**

E : C'était comme une peine d'amour, mais... **I13Bc**

C : C'était comme une peine d'amour, mais une peine d'amitié genre. **I13Bf**

S : Ben c'est quasiment pire. **I13Bg**

E : Oui, c'est pire. **I13Ba**

A : Elle, elle l'aimait vraiment. **I13B**

E : Oui, c'est ça, c'est pire, parce qu'en plus, il y avait l'amitié. **I13Bc**

S : Il y avait vraiment certains sentiments. C'était vraiment bizarre comme amitié.

I13Bc + I12Ac

A : Mais si elle l'aimait vraiment en amour pis que là elle réalise que elle ne l'aime pas de cette manière-là genre juste comme amie, peut-être que ça l'a déstabilisée. Pis que le fait qu'elle se soit peut-être fait violer par les deux gars... ça l'a vraiment achevée. **I13Bc**

É-C : Faque t'es d'accord avec Emma? **ÉC3**

A : Oui, quand même. **I13Ba**

M : Oui, mais son amie l'aimait pour vrai, genre en amour je pense. **I13Bf**

E : Ouin faque c'est ça, c'est tellement pire parce que c'était une peine d'amour pis en plus, elle était amie avec genre faque elle l'a perdue fois deux. **I13Bc**

C : C'est tellement pire une peine d'amitié qu'une peine d'amour. **I11Bb**

E : Ouais. Faque imagine là... **I11Ba**

C : Parce que tsé, un gars ça passe, mais une amitié... **I11Bc**

M : Mais non, mais... **I11Be**

C : C'est fait pour rester. **I11Bc**

M : ... Ça dépend ça fait combien de temps que tu es avec le gars, si ça fait genre dix ans pis c'est ton meilleur ami, ça va être comme... **I11Bg**

S : Hum hum (*approuve*) **I11Ba**

E : Mais ouin, faque c'est ça, il y avait de l'amitié et de l'amour, faque ça, c'est vraiment pire. Dans le fond, on dit toutes la même affaire de toute façon. (*rires*)

S : Ça fait genre dix fois qu'on le dit, mais c'est ça... (*rires*)

É-C : La dernière question, tiens, on va terminer avec ça. À quinze ans, à la page vingt, Sara affirme, « on s'ennuyait tellement qu'on faisait tout pour se sentir exister ». On en a un peu parlé, mais selon vous, qu'est-ce que se sentir exister? Que font les filles pour se sentir exister? **ÉC1**

E : Mais moi, j'ai écrit : « se sentir exister, selon moi, c'est se sentir libre, sans loi, bien dans sa peau et heureux ». Dans le fond, plein de trucs qu'elles avaient pas nécessairement, mais elles faisaient tout pour avoir ça. Pis genre moi, j'ai dit qu'elles devaient ressentir cela quand elles consommaient de la drogue et de l'alcool. Comme elles faisaient faque dans le fond, elles se sentaient exister quand elles faisaient ça. Pis quand elles le faisaient pas, elles se sentaient pas nécessairement exister genre. **I11B+I13B**

É-C : OK, êtes-vous d'accord avec ça? **ÉC2**

C : Ben oui, mais moi j'ai écrit genre qu'elles faisaient ça pour se sentir vivantes, pour genre, elles ont fait des choses que les jeunes ordinaires feraient pas pour se sentir qu'elles vivaient vraiment. Peut-être qu'elles faisaient ça... **I13B + C1B**

A : Ouais, l'instant présent. **I13Aa**

C : Ouin, c'est ça. Peut-être qu'elles faisaient ça pour se sentir vraiment, mais vraiment vivantes. Parce qu'elles savent que les autres feraient pas ça pis elles sont genre : « oh mon Dieu, nous on est vraiment... ». En tout cas, c'est ça. **I13Bc + C1Bc**

A : Genre vivre sur l'instant présent, genre pas vivre sur les projets pis les souvenirs. Mais vraiment dans l'instant présent. **I13Bb**

C : Ouin, c'est ça **I13Ba**

É-C : C'est quoi vivre dans l'instant présent? **ÉC3**

A : Ben, c'est sentir chaque seconde de ce qu'on fait. **I11B**

E : (Elle esquisse une réponse pour prendre la parole) Faire des...

É-C : Faire des? **ÉC2**

E : Ben dans le fond, faire des choses que tu peux peut-être regretter, mais qu'au moment où tu le fais genre ça te dérange pas. **I11Bb**

S : Ouin, c'est parfait là. **I11Ba**

É-C : Qu'est-ce que tu as dit, Alexandre? **ÉC2**

A : J'ai dit que c'est vraiment la chose que tu fais que tu sens chaque seconde pis que tu penses pas ni au passé ni au présent, tu es vraiment fixé sur ce que tu fais en ce moment pis tu ressens pleinement les sensations liées à ça. **I11Bc**

É-C : OK. C'est bien pis les filles? Est-ce que vous pensez que les personnages font ça? Oui, vous avez dit oui. Bon, est-ce que vous voulez ajouter d'autres choses? Est-ce qu'il y a des aspects de la nouvelle, des passages dont on a pas parlé qui vous ont intéressé? **ÉC2 + ÉC3**

M : Pas tant.

C : Moi, je trouve qu'on a tout parlé pas mal.

E : Moi, je trouve qu'en passant par les questions, on a passé par divers but du roman.

S : Ben, aussi, pour se sentir exister, elles mettaient leur vie en péril. Pour... **I113Bb**

C : Comme quand elles ont traversé les quatre voies à la course. **T1Ac**

S : C'est ça. Tsé, pour savoir que tu es en vie, faut... tsé, elles se mettent sur le bord de la mort... **I13Bc**

C : Faut que tu sois sur l'adrénaline. **I13Bb**

S : Sans savoir qu'elles sont là... je sais pas comment expliquer... **I13Bc**

É-C : Non, mais je comprends. **ÉC4**

A : Sans savoir qu'ils peuvent mourir. **I13Bc**

S : Ouin, c'est ça. **I13Ba**

C : Genre, elles se mettent en danger, comme la personnalité, comme Sara le disait, son amie se met tout le temps en danger dans le fond. Peut-être qu'elle fait ça parce qu'elle veut sentir qu'elle vit et qu'elle est vivante. **I13Bb**

E : Ouin, je comprends. **I13Ba**

S : Qu'elle peut mourir n'importe quand, mais elle est là... **I13Bb**

C : Mais qu'elle est là pis qu'elle est vivante. Moi, je pense que c'est pour ça qu'elle est comme ça. Moi je pense que la question cinq dans le fond, c'est comme ça qu'on peut répondre. **I13Bc**

E : Ouais, ouais, je comprends. Je suis d'accord avec ça. **I13Ba**

Annexe 3 : Les renseignements sociodémographiques des participants

Nom : _____

Profil du participant

Ton âge : _____
Ta ville : _____
Ta concentration scolaire : _____
Tes activités parascolaires : _____
Ta matière préférée à l'école : _____
Le niveau de scolarité de ta mère (secondaire professionnel, collégial ou universitaire) : _____

1. Comment caractériseriez-vous la lecture? Complétez la phrase. Vous pouvez entourer plus d'une caractéristique.

La lecture est une activité...

- a) relaxante b) stimulante c) ennuyante d) exigeante
e) lente f) motivante g) stressante h) obligatoire
i) intéressante

2. Est-ce que vous lisez en dehors de l'école? Si oui, que lisez-vous?

À l'extérieur de l'école, je lis...

- a) des romans b) des blogues sur le net
c) des nouvelles ou des contes d) de la poésie
e) des revues f) des bandes dessinées
g) le journal (papier ou sur le net) h) Autre : _____

3. Quelles sont vos activités socioculturelles préférées (théâtre, cinéma, lecture, visite d'un musée ou d'un lieu historique, etc.)?

4. Avez-vous déjà participé à un cercle littéraire ou une discussion de groupe sur une œuvre littéraire? Si oui, est-ce une activité fréquente dans les cours de français?

5. De quelles manières étudiez-vous les œuvres littéraires à l'école? Entourez les situations qui s'appliquent à vos apprentissages.

- a) Questionnaire de lecture (répondre à des questions de compréhension)
- b) Cercle de lecture ou discussions entre pairs
- c) Carnet du lecteur (réflexions personnelles, questions d'interprétation)
- d) Discussion en classe avec l'enseignant
- e) Schéma actanciel et schéma narratif
- f) Faire un résumé de l'histoire et présenter les personnages
- g) Lecture de l'œuvre individuellement