



Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?

Marion Sauvaire

► To cite this version:

Marion Sauvaire. Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?. Littératures. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2013. Français. NNT : 2013TOU20007 . tel-00862893

HAL Id: tel-00862893

<https://theses.hal.science/tel-00862893>

Submitted on 17 Sep 2013

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

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



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)



Cotutelle internationale avec :

Université Laval, Québec, Canada

Présentée et soutenue par :

Marion Sauvaire

Le 15 avril 2013

Titre :

Diversité des lectures littéraires
Comment former des sujets lecteurs divers

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED ALLPH@ : Lettres modernes



Unité de recherche :

Laboratoire Lettres, Langages et Arts

Directeur(s) de Thèse :

Gérard Langlade et Érick Falardeau

Rapporteurs :

M. Denis Simard, Université Laval, Québec

Mme Brigitte Louichon, Université Montesquieu, Bordeaux

Autre(s) membre(s) du jury :

Mme Catherine Mazauric, Université de Toulouse

M. Jean-François Massol, Université Stendhal, Grenoble

DIVERSITÉ DES LECTURES LITTÉRAIRES

Comment former des sujets lecteurs divers?

Thèse en cotutelle
Doctorat en Didactique – didactique du français (langue et littérature)
Doctorat en Lettres Modernes

Marion Sauvaire

Université Laval
Québec, Canada
Philosophiae doctor (Ph.D.)

et

Université de Toulouse Le Mirail
Toulouse, France
Docteur en Lettres Modernes

© Marion Sauvaire, 2013

Résumé

Nous soutenons que l'enseignement de la lecture littéraire, au lycée et au cégep, peut contribuer à former des **sujets lecteurs divers**, c'est-à-dire des sujets pluriels, changeants et contradictoires, situés dans une historicité, mais capables de s'en distancier de manière réflexive, et ce, grâce à la médiation du texte lu et à celle des autres lecteurs du texte.

Premièrement, nous avons élaboré un modèle de compréhension de la diversité des sujets lecteurs, basé sur la critique d'une conception unitaire, homogène et essentialiste du sujet que l'école devrait former et de la culture qu'elle souhaite transmettre. Deuxièmement, nous avons étudié dans quelle mesure la diversité des interprétations effectivement produites par les élèves peut constituer une médiation efficace de la compréhension de soi-même et d'autrui comme sujet lecteur divers. Cette compréhension reposant sur la confrontation entre les interprétations produites successivement par un même lecteur et simultanément par plusieurs lecteurs, elle est nécessairement transitoire, fragmentaire, intersubjective et réflexive. Troisièmement, nous avons décrit et expliqué comment des élèves élaborent plusieurs interprétations d'un texte littéraire, à la fois en mobilisant les diverses ressources de leur subjectivité et en s'appropriant des éléments interprétatifs coconstruits avec leurs pairs et leur enseignant.

En cohérence avec ces visées herméneutiques et praxéologiques, nous avons conçu une séquence d'enseignement, axée sur *La plage des songes* de S. Péan (1998), intégrant des activités individuelles et collaboratives de lecture, d'écriture et d'oral. Ce dispositif a été expérimenté par deux enseignants, dans une classe de seconde en France et dans une classe de cégep au Québec. Notre méthodologie qualitative vise la compréhension approfondie de sept parcours de lecteurs, grâce au croisement de données recueillies par le biais d'observations de cours, de textes d'élèves et d'entretiens. L'étude multicas confirme que les élèves sont capables de mettre en relation diverses ressources subjectives (cognitives, épistémiques, psychoaffectives, socioculturelles, axiologiques), de mettre à distance leurs interprétations et celles de leurs pairs et de réfléchir sur leur expérience lectorale. Les échanges intersubjectifs (en particulier les comités de lecteurs) jouent un rôle significatif dans la compréhension réflexive par les élèves de la singularité et de la diversité de leur parcours interprétatif.

Abstract

We argue that literary reading education, at secondary school and CEGEP levels, can contribute to the development of diverse subject readers—i.e., plural, changing and contradictory subjects—within a historical perspective but able to distance themselves reflexively, aided by their own interpretation of the text and the interpretations of other readers.

Firstly, we developed a model for understanding subject reader diversity, based on the critical analysis of a uniform, homogeneous and essentialist concept of the subject that the school should teach and the culture that it wishes to pass on. Secondly, we examined to what extent the diversity of interpretations actually produced by students can effectively establish the mediation of the understanding of self and others as a diverse subject reader. This understanding is inevitably transitory, fragmented, intersubjective and reflexive, given that it is based on the confrontation between different interpretations produced successively by the same reader and simultaneously by several readers. Thirdly, we described and explained how students develop several interpretations of a literary text by using their various subjectivity resources while at the same time appropriating interpretive elements developed jointly with their peers and teacher.

In keeping with these hermeneutic and praxeological objectives, we have designed a teaching sequence, based on *La plage des songes* by S. Péan (1998). This sequence incorporates individual and collaborative reading, writing and speaking activities. It was tested by two teachers, during the first year of lycée studies in France and as part of a CEGEP-level course in Quebec. Our qualitative methodology is intended to promote thorough understanding of seven reader paths, using data gathered through classroom observation, student texts and interviews. This multi-case study confirms that students are capable of linking different subjective resources (cognitive, epistemic, psycho-emotional, sociocultural, axiological), taking a step back from their interpretations and those of their peers, and reflecting on their reading experience. Intersubjective exchanges (particularly between the reading committees) play a significant role in students' reflexive understanding of the singularity and diversity of their interpretative paths.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux.....	xiii
Liste des figures.....	xv
Remerciements	xix
Introduction.....	1
1. PROBLÉMATIQUE	5
1.1. La pertinence sociale de la recherche	5
1.2. De la diversité culturelle à la perspective de la diversité	7
1.3. Le corpus littéraire	9
1.4. Du sujet divers au sujet lecteur divers	10
1.5. Les postulats	11
1.6. Les finalités et les questions de recherche	13
1.6.1. Les finalités de la recherche	13
1.6.2. Les objectifs spécifiques et les questions de recherche.....	14
2. CADRE THÉORIQUE	17
2.1. La perspective de l'identité.....	17
2.1.1. Le sujet identique à lui-même	18
2.1.1.1. Le sujet de la tradition philosophique	18
2.1.1.2. Le sujet de l'institution.....	19
2.1.2. Les théories de la littérature et de la lecture littéraire	21
2.1.2.1. La conception traditionnelle de la littérature.....	21
2.1.2.2. La lecture littéraire et le statut du lecteur	23
2.1.3. La formation des lecteurs scolaires dans la configuration traditionnelle	25
2.1.3.1. La lecture et le lecteur scolaires avant les réformes de 1880	25
2.1.3.2. L'ère de la lecture scolaire	25
2.1.3.3. Les dispositifs d'enseignement de la lecture de la littérature.....	26
2.2. La perspective de l'altérité.....	28
2.2.1. Le sujet autre (différent).....	29
2.2.1.1. La dialectique identité-altérité : une polarisation de la différence	29
2.2.1.2. Les métaphores de la greffe : métissage, hybridité et créolisation.....	30
2.2.1.3. La dialectique du centre et de la périphérie.....	32
2.2.2. Les identités disloquées dans les littératures francophones des Amériques	34
2.2.2.1. La littérature antillaise : de la Négritude à la Créolité	35
2.2.2.2. La littérature à la croisée des langues.....	36
2.2.2.3. La figure de l'exilé haïtien dans les romans publiés au Québec	37
2.2.3. Les théories de la lecture littéraire : de l'altérité du texte à l'alter égo du lecteur	40
2.2.3.1. Les modèles centrés sur le texte	41
2.2.3.2. Les alter égo théoriques du lecteur.....	42
2.2.4. L'enseignement de la lecture littéraire au secondaire dans la configuration structurale et fonctionnelle	43
2.2.4.1. Le primat du texte sur la littérature	43
2.2.4.2. La lecture et le lecteur « hors sujet ».....	45
2.3. La perspective de la diversité.....	47
2.3.1. L'épistémologie du divers	48
2.3.1.1. Le divers : la rupture avec les fondements ontologiques de l'identité	49
2.3.1.2. Pour une conception interprétative de la diversité culturelle	50

2.3.1.3. Le divers, un outil d'analyse littéraire : la « Poétique de la Relation »	51
2.3.2. Le sujet lecteur divers : éléments de cadrage de la notion	55
2.3.2.1. La refiguration narrative du sujet divers.....	55
2.3.2.2. La discontinuité temporelle et la mobilité du sujet divers.....	56
2.3.3. Les lecteurs réels dans les recherches sur la lecture littéraire.....	59
2.3.3.1. La notion de lecture littéraire : à la croisée de la théorie littéraire et de la didactique de la lecture	59
2.3.3.2. Le lecteur sous tension dans les théories de la lecture littéraire	60
2.3.3.3. Le lecteur constructeur de sens dans les théories didactiques	65
2.3.3.4. Le sujet lecteur divers et réflexif	70
2.3.4. La formation des sujets lecteurs divers en classe de français	75
2.3.4.1. L'approche culturelle de l'enseignement du français à l'épreuve du divers	76
2.3.4.2. L'apprentissage de la lecture littéraire, une expérience réflexive et médiatisée de la diversité.....	79
2.3.4.3. L'influence des ressources socioculturelles sur la production de la diversité interprétative	82
2.3.4.4. L'activité des sujets lecteurs divers	84
2.3.4.5. Conclusion partielle	87
3. PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	89
3.1. L'analyse du corpus littéraire.....	89
3.1.1. Le cadre d'analyse de la diversité dans la littérature migrante québécoise : exil, migration, errance.....	89
3.1.1.1. Des lieux de l'exil aux espaces de la migration	89
3.1.1.2. L'errance ou la mise en relation des interstices.....	91
3.1.2. L'analyse du texte littéraire à l'étude : <i>La plage des songes</i>	93
3.1.2.1. L'originalité de Stanley Péan	93
3.1.2.2. <i>La plage des songes</i> : une hétérotopie	94
3.1.2.3. La poétique de l'errance ou le déplacement des métaphores	96
3.1.3. Critères de sélection du texte à l'étude	98
3.2. La séquence didactique.....	101
3.2.1. La présentation de la séquence didactique.....	101
3.2.2. Les variantes dans la réalisation de la séquence par les enseignants.....	104
4. PROPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES	107
4.1. Quelques considérations générales.....	107
4.1.1. Épistémologie interprétative des approches qualitatives en éducation.....	107
4.1.2. Délimitation du cas et recrutement des participants	110
4.2. La collecte de données.....	111
4.2.1. Les étapes de la collecte de données.....	111
4.2.2. Les outils de collecte de données	114
4.2.2.1. L'observation participante	114
4.2.2.2. Les entretiens avec les enseignants.....	118
4.2.2.3. Les « textes de lecteurs », des documents écrits par les élèves	121
4.2.2.4. Les entretiens d'explicitation avec les élèves	124
4.2.3. Un aperçu des données recueillies	128
5. LES OUTILS D'ANALYSE DES DONNÉES.....	131
5.1. La logique inductive délibératoire et la procédure itérative de l'analyse.....	131
5.2. La progression analytique dans le traitement des données.....	134
5.3. Les catégories d'analyse des données.....	136
5.3.1. L'analyse de contenu : présentation des catégories	136
5.3.2. L'analyse de discours : présentation des parcours.....	145
5.4. Discussion sur les critères de qualité	145
5.4.1. Les critères méthodologiques	145
5.4.1.1. La crédibilité ou validité	145

5.4.1.2. La fiabilité et la transparence	147
5.4.1.3. La généralisation ou la transférabilité des résultats.....	148
5.4.2. Les critères éthiques	149
6. PRÉSENTATION DES DONNÉES : ÉTUDE DE CAS	151
6.1. Site A : Toulouse	153
6.1.1. Données contextuelles du site A	153
6.1.2. Portrait de l'enseignant A.....	154
6.1.3. Le parcours de Juliette.....	156
6.1.3.1. Les premières impressions de lecture : un jugement positif malgré de nombreuses difficultés de compréhension.....	158
6.1.3.2. Le racisme : le thème catalyseur de la mobilisation de ressources subjectives ...	159
6.1.3.3. La mise à distance des ressources et la persistance de certaines difficultés.....	162
6.1.3.4. Représentation de soi comme sujet lecteur divers.....	165
6.1.3.5. Bilan du parcours de Juliette	170
6.1.4. Le parcours de Lucas.....	171
6.1.4.1. La première lecture : une posture passive et quelques difficultés de compréhension	172
6.1.4.2. La part des ressources dans la production d'hypothèses.....	173
6.1.4.3. Apprendre à expliquer et à relire pour comprendre mieux	177
6.1.4.4. La production d'une interprétation subjective.....	179
6.1.4.5. Bilan du parcours de Lucas	184
6.1.5. Le parcours de Manon.....	185
6.1.5.1. La formulation d'une première interprétation	187
6.1.5.2. Une interprétation qui se complexifie : l'analyse des modes opératoires et de la relecture	192
6.1.5.3. Les comités de lecture : l'étayage et le partage des interprétations subjectives entre pairs	194
6.1.5.4. Le développement d'une posture de lecteur réflexif.....	197
6.1.5.5. Bilan du parcours de Manon	201
6.1.6. Le parcours de Normand	202
6.1.6.1. La formulation des interprétations subjectives.....	203
6.1.6.2. La part d'autrui dans l'approfondissement de l'interprétation	207
6.1.6.3. L'apprentissage de la diversité interprétative.....	212
6.1.6.4. Développement de la réflexivité : quand le détour par l'autre renforce le retour sur soi-même comme un autre	214
6.1.6.5. Bilan du parcours de Normand.....	220
6.2. Site B : Québec	221
6.2.1. Données contextuelles du site B.....	221
6.2.2. Portrait de l'enseignante.....	222
6.2.3. Le parcours de Judith	225
6.2.3.1. Les obstacles à l'investissement subjectif.....	226
6.2.3.2. Le rôle de l'intersubjectivité dans la diversification des interprétations.....	231
6.2.3.3. Le développement de la réflexivité	235
6.2.3.4. Bilan du parcours de Judith	241
6.2.4. Le parcours de Cyril	243
6.2.4.1. Le récit de la première lecture	244
6.2.4.2. Les comités et la discussion	247
6.2.4.3. Les traces des diversités interprétatives dans le texte de lecteur.....	252
6.2.4.4. La réflexivité	254
6.2.4.5. Bilan du parcours de Cyril.....	261
6.2.5. Le parcours de Mélissa.....	262
6.2.5.1. Le récit de la première lecture	263
6.2.5.2. Les comités de lecture	266
6.2.5.3. Le texte de lecteur	269

6.2.5.4. Le retour sur soi	273
6.2.5.5. Bilan du parcours de Mélissa.....	281
7. INTERPRÉTATION DES DONNÉES	283
7.1. La formation de la subjectivité	284
7.1.1. Des ressources subjectives diverses et en interaction.....	284
7.1.2. L'influence des ressources subjectives sur la compréhension et l'interprétation...	286
7.1.3. Les difficultés des élèves quant aux ressources subjectives	287
7.2. Le développement de la réflexivité des sujets lecteurs divers	289
7.2.1. Les caractéristiques de la réflexivité.....	289
7.2.2. Les degrés de l'activité réflexive	292
7.2.3. Les facteurs de progression et les limites du développement de la réflexivité.....	294
7.2.4. Les activités favorisant l'expression de la réflexivité.....	295
7.2.5. Les modalités discursives et les procédés langagiers privilégiés par les SLD	297
7.3. L'apport d'autrui à la production des diversités interprétatives	299
7.3.1. Le travail collaboratif et le développement des compétences interprétatives	299
7.3.2. Les modes opératoires mis en œuvre par rapport aux discours d'autrui	300
7.3.3. Les difficultés des élèves quant à l'apprentissage de la diversité interprétative	302
7.4. La relecture et les procédés de validation des diversités interprétatives	304
7.4.1. Les motivations et les modalités de la relecture	304
7.4.2. Les critères de validation des diversités interprétatives	305
7.4.3. La gestion des diversités interprétatives dans la classe : des tensions.....	307
7.4.3.1. La prolifération et la réduction des interprétations	307
7.4.3.2. La confrontation et le consensus.....	308
7.5. Des variables et des contraintes	309
7.5.1. L'enseignant : un sujet lecteur divers	309
7.5.2. Les contraintes liées au temps	311
7.5.3. Les contraintes institutionnelles	313
7.6. Conclusion du chapitre	315
Conclusion générale	319
1. Synthèse : cohérence du paradigme herméneutique	319
2. Apports et limites de la recherche	321
2.1. Apports et limites théoriques	321
2.1.1. Apports théoriques	321
2.1.2. Limites théoriques	325
2.2. Apports et limites méthodologiques	326
2.2.1. Apports méthodologiques	326
2.2.2. Limites méthodologiques.....	326
2.3. Apports et limites de nature praxéologique	327
3. Voies prospectives	329
Bibliographie	331
ANNEXE 1. Récits de lecture.....	343
1.1. Juliette.....	343
1.2. Lucas	343
1.3. Manon	343
1.4. Normand	343
1.5. Judith.....	344
1.6. Cyril	344
1.7. Mélissa.....	345
ANNEXE 2. Textes de lecteur	345
2.1. Juliette.....	345
2.2. Lucas	346
2.3. Manon	346

2.4. Normand	348
2.5. Judith	349
2.6. Cyril	350
2.7. Mélissa	351
ANNEXE 3. Comptes rendus des comités de lecture	353
3.1. Juliette	353
3.2. Lucas	353
3.3. Manon	353
3.4. Normand	354
3.5. Judith	355
3.6. Cyril	356
3.7. Mélissa	357
ANNEXE 4. Entretiens avec les élèves.....	359
4.1. Juliette	359
4.2. Lucas	377
4.3. Manon	395
4.4. Normand	415
4.5. Judith	429
4.6. Cyril	449
4.7. Mélissa	471
ANNEXE 5. Entretiens avec les enseignants	489
5.1. ALBAN. Entretien exploratoire (ENT 1)	489
5.2. ALBAN. Entretien de bilan (ENT 2)	517
5.3. ÉLÉNA. Entretien exploratoire (ENT 1)	543
5.4. ÉLÉNA. Entretien de bilan (ENT 2)	569
ANNEXE 6. Exemples de données traitées (codées).....	589
6.1. Exemple de textes codés - Judith	589
6.2. Exemple de tableau synthèse (occurrences des thèmes)	591

Liste des tableaux

Tableau n° 1 : Déroulement de la séquence didactique	103
Tableau n° 2 : Variantes dans la mise en œuvre de la séquence didactique	105
Tableau n° 3 : Protocole de la collecte des données qualitatives	114
Tableau n° 4 : Guide d'entretien à visée exploratoire (ENT 1)	119
Tableau n° 5 : Guide d'entretien de bilan (ENT 2)	121
Tableau n° 6 : Consignes de rédaction d'un texte de lecteur	123
Tableau n° 7 : Aperçu des données principales recueillies	128
Tableau n° 8 : Aperçu des données complémentaires recueillies	129
Tableau n° 9 : Réduction, traitement et vérification des données par outils de collecte	134
Tableau n° 10 : Progression analytique dans le traitement des données	135
Tableau n° 11 : Catégories prédéfinies théoriquement	137
Tableau n° 12 : Définitions des sous-catégories du thème des ressources subjectives	139
Tableau n° 13 : Définitions des sous-catégories du thème des modes opératoires	141
Tableau n° 14 : Définitions des sous-catégories du thème des retours au texte	141
Tableau n° 15 : Définitions des sous-catégories du thème de la réflexivité	143
Tableau n° 16 : Triangulation des sources et des instruments de collecte de données	146
Tableau n° 17 : Données traitées pour l'analyse des parcours de lecteurs	152
Tableau n° 18 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Juliette	157
Tableau n° 19 : Répartition des occurrences par types de ressources (Juliette)	159
Tableau n° 20 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Lucas	171
Tableau n° 21 : Répartition des occurrences par types de ressources (Lucas)	175
Tableau n° 22 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Manon	186
Tableau n° 23 : Répartition des occurrences par type de ressources (Manon)	188
Tableau n° 24 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Normand	202
Tableau n° 25 : Répartition des occurrences par type de ressources (Normand)	204
Tableau n° 26 : Répartition des thèmes dans les discours de Judith	226
Tableau n° 27 : Répartition des occurrences par type de ressources (Judith)	226
Tableau n° 28 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Cyril	243
Tableau n° 29 : Répartition des occurrences par type de ressources (Cyril)	244
Tableau n° 30 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Mélissa	262
Tableau n° 31 : Répartition des occurrences par type de ressources (Mélissa)	262
Tableau n° 32 : Nombre d'occurrences du thème des ressources – Analyse transversale	284
Tableau n° 33 : Nombre d'occurrences des sous-catégories des ressources socioculturelles	285
Tableau n° 34 : Occurrences des composantes de l'activité réflexive – Analyse transversale	291
Tableau n° 35 : Synthèse des occurrences des thèmes (Judith)	591

Liste des figures

Figure n° 1 : Délimitation du sous-échantillon	111
Figure n° 2 : Modèle interactif de l'analyse des données qualitatives	131
Figure n° 3 : Processus itératif de collecte, de réduction et de traitement des données	133
Figure n° 4 : Fonctionnement des modes opératoires mobilisés par les lecteurs en situation d'interaction (comité de lecture)	302

À mes parents, Alain et Myriam, et à ma sœur, Jordane.
Votre soutien constant et votre amour indéfectible sont les points cardinaux
de mon nomadisme intérieur.

À Camilche.
Au sommet des Andes, dans le ventre des mers, au-delà de l'hiver, tu es mon refuge,
la source de ma volonté et mon meilleur contradicteur! *Gracias por lo que eres.*

À ma grand-mère qui m'a fait le don merveilleux de sa passion pour les histoires.
Contunharai de contar.

Remerciements

Mes premiers remerciements sont adressés à mes codirecteurs de thèse, chercheurs inspirants et mentors de confiance, Gérard Langlade, Professeur à l'Université de Toulouse et Érick Falardeau, Professeur à l'Université Laval. J'exprime toute ma reconnaissance à M. Langlade pour m'avoir engagée dans cette aventure intellectuelle, puis accompagnée de manière constante et toujours bienveillante, ainsi que pour m'avoir si généreusement fait part de ses réflexions stimulantes. Merci, Gérard, d'avoir vu en moi la chercheuse en devenir.

Je remercie tout aussi chaleureusement M. Falardeau qui m'a apporté une aide inestimable autant pour mon intégration québécoise que pour la réalisation de mon projet de recherche. Dès mon premier séjour au Québec en 2009, il n'a cessé de me prodiguer ses conseils judicieux, de me communiquer son sens de la rigueur et son enthousiasme. J'ai bénéficié de sa grande expérience de recherche et de ses corrections minutieuses. Merci, Érick, de m'avoir appris à me poser de meilleures questions.

Je tiens à exprimer ma gratitude à M. Denis Simard, lecteur critique et conseiller magnanime. Ses commentaires érudits à différentes étapes de la rédaction m'ont permis d'envisager des enjeux éducatifs plus vastes et d'affiner les questions centrales de ma recherche. Merci, Denis, d'avoir éclairé mon chemin dans l'œuvre de Ricœur.

Je remercie également Catherine Mazauric, pour les encouragements et les commentaires constructifs qu'elle m'a prodigués lors de colloques et au moment critique de la rédaction finale de la thèse. Je remercie également les autres membres du jury, Mme Brigitte Louichon et M. Jean-François Massol. Je suis honorée de pouvoir défendre cette thèse devant vous.

Cette recherche doctorale doit beaucoup aux enseignants participants qui m'ont accueillie dans leurs classes. Ils n'ont pas ménagé leurs efforts pour que je récolte des données riches et pertinentes et leurs analyses ont grandement contribué à l'interprétation des résultats. Merci pour votre engagement.

Je remercie très chaleureusement les élèves français et québécois qui ont participé activement à cette recherche. La générosité, la sincérité et la pertinence de vos propos donnent à cette étude une vivacité et une densité subjectives inappréciables.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à l'ensemble des professeurs, des étudiants, des professionnels de recherche et des personnels administratifs du CRIFPE Laval pour leur réceptivité et leur ouverture d'esprit.

Introduction

Si la lecture littéraire conserve une place importante dans les programmes actuels d'enseignement du français, en France et au Québec, les visées culturelles qui lui étaient traditionnellement associées ont tendance à être minorées au profit d'approches fonctionnelles axées sur le développement des compétences à communiquer. Cet affaiblissement progressif des objectifs culturels de la formation littéraire n'est pas étranger à la critique de l'idéalisme rationaliste qui fondait le modèle du sujet moderne (identique à soi, stable et homogène) et qui légitimait la transmission d'une culture nationale, patrimoniale, volontiers hégémonique, dont la littérature était présentée comme le parangon. À cette critique des fondements essentialistes de l'identité du sujet et de la culture, qui soutenaient la configuration traditionnelle de l'enseignement de la littérature, s'ajoutent les difficultés que rencontrent les enseignants face à la multiplication des modèles culturels divergents auxquels s'identifient leurs élèves, et qui sont bien souvent produits hors de l'école. Les élèves d'aujourd'hui sont confrontés à la fois à des discours médiatiques qui entretiennent l'illusion d'un métissage virtuel, anhistorique, a-normatif, et à des logiques de repli identitaire dans des communautés qui se définissent essentiellement par leurs différences. C'est pourquoi ils ont besoin d'une formation culturelle exigeante, qui les prépare à penser et à agir dans un monde de plus en plus globalisé, fragmenté et diversifié. Les didacticiens et les enseignants ne peuvent faire l'économie d'une réflexion approfondie sur la diversité des sujets qu'ils souhaitent former et sur la complexité des relations culturelles auxquelles ils tentent de les introduire. Or, penser la diversité, c'est refuser les apories d'un paradigme dualiste opposant l'identité et l'altérité. Penser la diversité, c'est aussi dépasser le seul constat de la multiplicité des appartenances et de l'hétérogénéité des discours et considérer que les sujets eux-mêmes sont divers. Les sujets divers sont multiples, changeants et contradictoires, car ils sont susceptibles de se transformer, de manière fragmentaire et provisoire, au fur et à mesure de leurs interactions. Plus exactement, les diverses modalités de subjectivation seraient liées à la conscience des écarts entre les autres et soi et à la compréhension de soi-même comme un autre. En effet, c'est parce qu'il peut se comprendre lui-même comme devenant autre que le sujet est divers. Dans quelle mesure l'enseignement de la lecture littéraire peut-il permettre d'élargir la compréhension de cette diversité subjective et intersubjective ? En quoi les œuvres littéraires et les autres lecteurs offrent-ils des médiations réflexives aux élèves pour soutenir leurs processus de subjectivation ?

Notre thèse consiste à clarifier les enjeux de la formation de sujets lecteurs divers et à proposer des pistes d'intervention didactique pour l'enseignement de la lecture littéraire au lycée en France et au cégep au Québec. Elle poursuit une double finalité compréhensive et praxéologique. Elle vise en effet à produire une modélisation conceptuelle de la formation des sujets lecteurs divers et à orienter l'action didactique, mais sans poursuivre de visées prescriptives.

Dans le premier chapitre, nous exposons de manière succincte le parcours conceptuel et réflexif qui nous a amenée à préciser les objectifs et les questions de notre recherche doctorale. L'élaboration du cadre théorique et l'analyse des données qualitatives ont été menées de front tout au long de la recherche, ce qui explique que la problématique ait fait l'objet de reformulations successives. En effet, nous avons privilégié une démarche semi-déductive visant, d'une part, à confronter les hypothèses élaborées théoriquement aux données collectées sur le terrain et, d'autre part, à analyser les données au fur et à mesure des observations grâce à un cadre interprétatif préconstruit, mais qui est resté ouvert. L'exposé de notre problématique présente les principales étapes de cette démarche, ainsi que les questionnements sociaux et scientifiques auxquels notre étude tente de contribuer.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique qui est structuré selon trois perspectives : l'identité, l'altérité et la diversité. Nous convoquons des approches philosophiques, sociologiques, anthropologiques, littéraires et didactiques pour mettre au jour les relations entre la définition du sujet que l'école souhaite former et les conceptions de la culture et de la littérature qu'elle tend à transmettre. Dans chaque perspective, nous présentons d'abord les conceptions générales du sujet, pour envisager ensuite comment sont définis la lecture et le rôle du lecteur dans les théories littéraires, et finalement, nous interrogeons les modélisations didactiques de l'activité des sujets lecteurs en formation. La confrontation des trois perspectives théoriques nous permettra de justifier l'ancrage épistémologique de notre étude dans une herméneutique du divers. À la fin du chapitre, nous formulerons des propositions pour la formation des sujets lecteurs divers en classe de français.

Dans la continuité du chapitre précédent, le troisième chapitre est constitué des propositions didactiques. En premier lieu, nous y présentons les outils d'analyse littéraire que nous avons élaborés dans le but d'étudier un corpus de récits francophones d'écrivains migrants publiés au Québec. Nous nous appuyons sur ces analyses littéraires ainsi que sur des critères

empruntés à des recherches en didactique du français pour justifier le choix du texte à l'étude, *La plage des songes* de Stanley Péan (1998). Nous avons élaboré une séquence didactique axée sur la lecture de cette nouvelle contemporaine. Cette séquence a été expérimentée par un enseignant de lycée (à Toulouse) et à une enseignante de cégep (à Québec). Après avoir exposé le déroulement de la séquence telle que nous l'avons construite, nous concluons le chapitre par la description des variantes dans sa mise en œuvre par chacun des enseignants.

L'expérimentation de la séquence didactique poursuivait évidemment des visées de formation à la lecture littéraire : il s'agissait d'amener les élèves à produire et à confronter plusieurs interprétations du texte. Elle répondait également à des objectifs méthodologiques, dans la mesure où les observations menées dans les deux classes nous ont permis de collecter des données qualitatives auprès des élèves et des enseignants. Le quatrième chapitre présente le dispositif méthodologique qui nous a permis de mener une étude multicas et multisite. Nous soulignons d'abord la cohérence de l'épistémologie interprétative des méthodes qualitatives avec nos objectifs de recherche. Puis, nous expliquons comment nous avons délimité les cas et recruté les participants. Nous décrivons ensuite le déroulement et les différents instruments de la collecte des données qualitatives que nous avons retenus.

La collecte et l'analyse des données ont été réalisées de manière itérative et pourraient être présentées ensemble. Néanmoins, par souci de clarté, nous avons consacré un autre chapitre aux outils d'analyse. Nous y exposons la logique semi-inductive et la progression analytique que nous avons suivies pour traiter les données. Nous définissons ensuite les catégories que nous avons élaborées pour segmenter et coder les discours des participants de manière systématique. Nous avons complété cette analyse de contenus par une analyse de discours, dans le but de rendre compte de l'épaisseur temporelle et de la dimension narrative des « parcours de lecture » de chacun des sept cas que nous avons étudiés en profondeur. Nous concluons le chapitre par une discussion sur les critères de qualité, méthodologiques et éthiques, qui permettent de renforcer la pertinence scientifique de notre recherche.

Le sixième chapitre est constitué de l'étude multicas proprement dite. Les données traitées et analysées y sont présentées sous la forme de sept parcours de lecteur : les quatre premiers proviennent de Toulouse (Juliette, Lucas, Manon et Normand) et les trois suivants, de

Québec (Judith, Cyril et Mélissa). Les parcours de lecteurs sont regroupés par site et précédés d'un portrait de l'enseignant et de l'exposé de certaines données contextuelles. Chaque parcours est le fruit d'un travail de recomposition narrative à partir des données collectées à différentes étapes de la séquence didactique et grâce à des instruments variés (textes d'élèves, enregistrements des cours, entretiens individuels). Cette présentation permet de saisir dans sa continuité le cheminement singulier de chaque sujet lecteur divers et de faire une large place aux discours oraux et écrits des participants.

Finalement, le septième chapitre exposera les résultats de notre recherche. L'interprétation des données repose sur l'analyse transversale des sept cas et sur le recours aux données complémentaires (en particulier les entretiens avec les enseignants). Ce chapitre permettra de revenir sur les questions de recherche, de souligner les apports de notre étude à l'enseignement de la lecture littéraire et de mettre en évidence ses limites. Dans un premier moment, nous montrerons que la formation de la subjectivité des lecteurs divers peut faire l'objet d'une intervention didactique. Dans un second temps, nous analyserons le développement de la réflexivité des sujets lecteurs divers : ses composantes, ses degrés, ses limites, les activités à privilégier pour la développer. Un troisième mouvement mettra au jour l'apport d'autrui dans la production des diversités interprétatives : l'influence du travail collaboratif sur le développement des compétences fera l'objet d'une proposition de formalisation. Dans un quatrième temps, la relecture et les procédés de validation des interprétations seront interrogés à l'aune des divergences observées entre les discours des élèves et ceux des enseignants. Finalement, nous tenterons de dégager les variables liées à la subjectivité de l'enseignant, à la gestion du temps et aux contraintes institutionnelles.

1. PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présentons brièvement le parcours conceptuel et réflexif qui nous a conduite à formuler nos objectifs et nos questions de recherche. Nous préciserons nos postulats épistémologiques, nous définirons les concepts centraux de notre étude et nous développerons les discussions avec d'autres recherches dans le cadre théorique, qui sera présenté au chapitre suivant. L'exposé de notre problématique se veut davantage une réflexion à posteriori¹ sur le cheminement de notre recherche doctorale et une tentative de clarification de ses enjeux sociaux et scientifiques.

Les motivations premières de notre projet de recherche trouvent leur source dans une expérience personnelle de la lecture littéraire et de la diversité qui a nécessairement orienté nos préconceptions et nos visées en tant que chercheuse, mais que nous nous sommes efforcée de confronter à des recherches fondamentales et empiriques, émanant de la didactique du français et de la théorie littéraire. Les littératures francophones, qu'elles s'enracinent dans un espace collectif réel ou symbolique, ou qu'elles remettent en cause l'amalgame entre la langue, la culture et le territoire, nous ont permis de questionner les repères et les errements; les lignes de fuite et les zones de frontières; les contraintes de l'histoire et les émancipations en devenir; en somme, les continuités et les ruptures au sein des sociétés française, antillaise et québécoise dans lesquelles nous avons enseigné le français. De ce fait, la lecture littéraire est pour nous à la fois la médiation par excellence de la rencontre avec autrui et l'ailleurs et une expérience réflexive de la compréhension de soi. Elle permet de donner du sens à notre appartenance au monde en dépit de la discontinuité temporelle, de la fragmentation identitaire et de la dislocation spatiale qu'implique l'expérience subjective de la diversité. Ainsi, la formulation de notre principale question de recherche « comment former des sujets lecteurs divers ? » est tributaire de notre volonté d'accompagner les élèves dans la découverte de cette expérience compréhensive de « soi-même comme un autre » (Ricoeur, 1990), que permet la lecture littéraire.

1.1. La pertinence sociale de la recherche

En cours de français, la lecture littéraire peut se révéler un support précieux de médiation entre des sujets lecteurs élèves, nécessairement singuliers et divers. En effet, la lecture littéraire, parce qu'elle donne lieu à une diversité d'interprétations subjectives, est une

¹ Cette thèse adopte l'orthographe rectifiée.

activité scolaire potentiellement très formatrice, qui peut conduire chaque lecteur à élargir sa compréhension du monde, de ses relations à autrui et de lui-même comme interprète critique de la culture (Simard, 2004a). Cependant, l'apprentissage de la lecture littéraire met aussi au jour des conflits interprétatifs et des tensions normatives que l'enseignant doit savoir gérer. Si la littérature est ce « lieu d'où on émet la parole » (Glissant, 1990), la réception collective de la littérature en classe constitue un espace discursif où cette parole est reprise, reformulée, transformée, parfois contestée, mais aussi parfois ignorée. À bien des égards, l'apprentissage de la lecture littéraire est révélateur des tensions entre des modèles culturels divergents : ceux légitimés par l'école et ceux valorisés par les élèves. En effet, depuis plusieurs années, la vocation culturelle de l'école connaît une crise qui pourrait s'énoncer selon les termes d'une contradiction entre, d'une part, la nécessité de transmettre une culture scolaire (qui la fonde dans ses principes) et d'autre part, le constat de la multiplication d'éléments culturels contradictoires qui influencent la construction subjective des élèves. À ce titre, les analyses de Fernand Dumont (1968) sur l'école comme lieu de secondarisation, ou de mise à distance critique de leur culture première par les élèves, conservent toute leur actualité. De ce fait, élaborer des modèles de formation qui assument la tension entre la culture première et la culture seconde constitue un enjeu théorique majeur. Or, la recherche de médiations entre la culture première et la culture seconde est d'autant plus complexe que ces dernières tendent à se diversifier en une multitude de référents culturels, de plus en plus changeants, fragmentés et faiblement hiérarchisés. Aujourd'hui, la culture première des élèves est-elle encore cet ensemble homogène de significations familières que décrivait F. Dumont dans une société catholique francophone, celle d'avant la Révolution tranquille au Québec ? La culture première contemporaine est composite, multiple et mouvante, car elle réunit l'appartenance à une ou plusieurs communautés et l'appropriation de pratiques culturelles hétérogènes sur le plan de leur légitimation sociale (Lahire, 2004). De plus, si l'on conçoit la culture seconde comme relationnelle et dynamique (c'est la prise de distance du sujet avec son milieu symbolique spontané), on ne peut la réduire à la transmission d'une culture patrimoniale. La culture seconde est à la fois plus critique, plus réflexive et plus hétérogène. Quelles conceptions du sujet et de la culture l'école peut-elle proposer à des individus disloqués, alors qu'ils cherchent leurs modèles de construction identitaire en dehors d'elle, dans les médias de masse, ou dans des communautés qui tendent à se refermer sur elles-mêmes ? Élaborer un modèle de formation qui permette aux élèves de mettre à distance, de manière critique et réflexive, les contradictions inhérentes à leurs diversités, nous apparaît comme un enjeu

éducatif majeur. Cette formation devrait autant se garder de les contraindre à assimiler une identité hégémonique et normative, que de les enfermer dans une représentation dichotomique de l'altérité. Son objectif serait de faire accéder les élèves à une compréhension approfondie de leur propre diversité, de manière intersubjective, médiatisée et réflexive. Nous pensons que l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire peut répondre à ces exigences éducatives.

1.2. De la diversité culturelle à la perspective de la diversité

Notre intention initiale était de contribuer à un modèle de formation des lecteurs ouvert à la **diversité des sujets**. Or, un tel modèle de formation ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la relation entre, d'une part, notre conception de la diversité culturelle et, d'autre part, la définition du sujet que nous souhaitons former. Selon Michel Fabre, « [c]'est bien la conjonction d'un sujet par essence incertain de lui-même et d'un monde problématique qui rend particulièrement difficile la tâche formatrice d'aujourd'hui [...] du point de vue du sujet, le problème éducatif devient : comment s'ouvrir à cette diversité sans s'y perdre ? » (dans Kerlan et Simard, 2011, p.62). Nous avons abordé cette question éducative à partir de nos deux domaines de recherche de prédilection : la didactique du français et les études littéraires. Néanmoins, nous avons eu recours à des domaines connexes, notamment la philosophie, la sociologie et l'anthropologie pour définir deux notions centrales dans notre travail : le sujet lecteur divers et la diversité culturelle.

À partir de la généalogie du concept philosophique de sujet, nous avons mis au jour trois perspectives théoriques : **l'identité, l'altérité et la diversité**. Ces trois perspectives théoriques structurent l'exposé de notre cadre théorique dans la mesure où elles permettent de rendre compte des relations étroites entre les conceptions du sujet, de la culture, de la littérature et de son enseignement. Nous nous sommes appuyée sur des ouvrages sociologiques (Dubet et Martucelli, 1996; Touraine, 1992, 1997), et philosophiques (Deleuze et Guattari, 1980; Vattimo, 1987), et sur les travaux des historiens de l'enseignement de la lecture littéraire (Chartier et Hébrard, 2000; Compagnon, 1983) pour mettre en évidence le fait que les « configurations didactiques » (Halté, 1992) de l'enseignement de la lecture reposent sur des définitions du sujet apprenant et de la culture transmise par l'école. Notre thèse consiste à réfuter le modèle classique qui associe la formation d'un sujet conçu comme homogène, stable et rationnel, à la transmission d'une culture nationale, elle-même conçue comme unitaire, permanente et totalisante, par le biais

de morceaux choisis empruntés aux grands écrivains. Nous discutons aussi les approches que nous avons réunies sous la perspective de l'altérité, en montrant qu'elles ne rompent pas avec les postulats de l'identité qui fondent les concepts modernes de sujet et de culture. La démonstration repose sur l'étude de textes littéraires et de manifestes des écrivains de la créolité (Bernabé, Chamoiseau et Confiant, 1989), du poète québécois Gaston Miron (1970) et des écrivains haïtiens exilés au Québec. Des liens sont tissés entre la représentation du sujet dans ces textes littéraires et dans les discours théoriques des *post-colonial studies* (Bhabha, 2007; Gilbert, 1997; Hall, 2007; Appadurai, 2005) afin de montrer que la revendication d'une identité collective caractérisée par son altérité conduit à essentialiser les différences entre des communautés culturelles plutôt qu'à comprendre les diversités intersubjectives.

Pour éviter les apories de l'identité et de l'altérité, il nous est apparu nécessaire de définir une nouvelle perspective, celle de la diversité, susceptible de donner une cohérence à notre projet de formation. Cette cohérence nécessitait de redéfinir le sujet que nous souhaitons former comme un sujet divers, la diversité culturelle comme un processus intersubjectif et interprétatif, et la lecture littéraire comme une expérience subjective de la diversité. Notre projet de recherche a alors pris un tour nouveau. La diversité nous est apparue comme un concept susceptible de fonder une approche théorique didactique de la formation des sujets lecteurs divers. Nous avons conçu cette approche en nous appuyant sur l'épistémologie du divers (Debono et Goï, 2012) et sur l'herméneutique du soi de Paul Ricœur (1985, 1990). S'inscrire dans cette herméneutique du divers nous a permis de ne pas renoncer à la figure du sujet, mais de rompre avec la définition essentialiste d'un sujet identique à soi, unitaire et homogène. Nous avons repensé non seulement les modalités de l'ouverture du sujet à la diversité, mais encore la diversité comme une caractéristique constitutive du sujet lui-même; d'où notre invitation à concevoir la formation de « sujets divers », non seulement multiples, mais aussi changeants et potentiellement contradictoires.

De plus, cet ancrage dans l'herméneutique nous a permis de dépasser la question de la différence culturelle — qu'est-ce qui caractérise cet individu ou ce groupe par rapport à tel autre ? — pour nous interroger sur la compréhension intersubjective — comment les sujets interprètent-ils leur rapport au monde, à autrui et à eux-mêmes ? Par conséquent, nous avons été amenée à redéfinir la diversité culturelle en contexte de formation : il ne s'agit pas seulement d'un ensemble de formes d'expression propre à des communautés et encore

moins d'un décor, aussi bigarré soit-il, en arrière-plan de la situation éducative. Nous avons proposé de la redéfinir comme un processus interprétatif et relationnel au travers duquel les individus se transforment et se comprennent comme des sujets divers. Dans le cadre de notre thèse, la diversité n'est donc pas envisagée comme une variable supplémentaire de la situation didactique. C'est une perspective théorique susceptible de questionner la pertinence des dispositifs d'enseignement de la lecture littéraire. En d'autres mots, il ne s'agira plus d'adapter des contenus ou des méthodes à des élèves particuliers, mais de concevoir un modèle de formation, destiné à tous, mais fondé épistémologiquement, théoriquement et méthodologiquement sur la perspective de la diversité.

1.3. Le corpus littéraire

L'élaboration de ce modèle nous a d'abord amenée à nous interroger sur la possibilité d'un renouvellement du corpus à enseigner. Nous avons constitué un premier corpus de récits d'écrivains migrants francophones (L.P. Dalember, 2007; J. Dominique, 2008; S. Kokis, 1995; D. Laferrière, 1985, 2002, 2009; M. Micone, 1992; É. Olivier, 1994; S. Péan, 1998, 1999; K. Thuy, 2009; G. Victor, 2007, etc.), que nous avons ensuite restreint aux auteurs d'origine caribéenne publiés au Québec. Si les littératures migrantes contemporaines font l'objet de nombreuses recherches universitaires (Ouellet, 2003; Birat, Scheel et Zaugg, 2012), elles sont quasiment absentes des programmes d'enseignement (lorsque ceux-ci établissent des listes d'œuvres) et des pratiques des enseignants de français (Dezutter, 2007). Or, ces littératures proposent des questionnements féconds sur la multiplication de modèles culturels parfois contradictoires, sur la mutabilité des subjectivités contemporaines et sur l'élaboration collective de multiples récits qui participent à la configuration des « identités pluri-narratives » (Chivallon, 2004).

L'entrée privilégiée pour analyser ce corpus a été la représentation littéraire du sujet migrant en regard de sa mutabilité dans le temps et l'espace transnational. Le postulat était que le sujet migrant ne perçoit pas la diversité comme un donné, comme un milieu dans lequel il se déplacerait, mais comme une nécessaire transformation de soi au contact du divers. Existe-t-il une corrélation entre le mouvement du sujet dans l'espace et le sujet comme mouvement, comme changement et altération ? Les sujets contemporains se déplacent dans des espaces géographiques jalonnés, entre autres, par des phénomènes diasporiques; ils traversent aussi des frontières symboliques et des lieux fantasmatiques grâce aux médias numériques. On peut, aujourd'hui, se sentir exilé d'un pays que l'on n'a

connu que sur « la toile ». Le sujet se déplace, effectivement ou virtuellement, et ce faisant il mute, il mue; au contact de l'autre, il s'altère, il ne devient pas cet autre, mais nécessairement un autre. L'étude des littératures francophones migrantes nous a permis de saisir dans quelle mesure l'attachement au territoire d'origine, l'appartenance à des communautés, la contamination des repères culturels, la réverbération des espaces traversés et des lieux habités façonnent les sujets divers.

1.4. Du sujet divers au sujet lecteur divers

L'herméneutique en tant que modèle d'intelligibilité des diverses interprétations de notre manière d'être au monde rejoint les préoccupations épistémologiques sur la diversité des subjectivités contemporaines. L'apport de l'herméneutique de Ricœur à notre étude consiste à mettre le sujet divers à distance du *subjectum* de la certitude rationnelle, fondement de l'identité moderne, notamment grâce à la notion d'identité narrative. L'**identité narrative** permet de penser la formation de la subjectivité dans le changement, de manière réflexive, grâce à la médiation de la lecture et de l'écriture des textes, en particulier narratifs. L'herméneutique du soi pose en effet que le moyen privilégié dont disposent les individus et les communautés pour élargir la compréhension d'eux-mêmes est l'interprétation des textes qu'ils ont produits. À partir des travaux de l'anthropologue C. Chivallon sur la diaspora noire des Amériques, nous avons interrogé la pertinence de la notion d'identité narrative dans le cas où des sujets déterritorialisés ne peuvent plus se référer à des méta-récits identitaires. Il ressort que les individus peuvent se constituer en tant que sujet grâce à l'interprétation renouvelée des récits pluriels et parfois contradictoires qu'eux-mêmes et que d'autres ont élaborés. Dès lors, le texte littéraire n'est plus seulement une forme d'expression spécifique à un individu ou à un groupe situé socialement et historiquement, mais le lieu par excellence de la reconfiguration narrative des sujets divers. Selon nous, envisager la lecture littéraire comme un moyen de compréhension et de mise à distance de la diversité des sujets permet de justifier pleinement son enseignement.

L'orientation herméneutique de notre recherche ne doit pas laisser penser que nous valorisons l'exégèse textuelle au détriment de la formation subjective des lecteurs. Bien au contraire, nous nous situons dans la continuité des recherches qui ont construit le concept didactique de **lecture littéraire**, sur la base de deux postulats communs : le caractère inachevé de l'œuvre et le changement de paradigme du texte vers le lecteur (Daunay, 2007; Dufays et col., 2005; Louichon, 2011b; Rouxel et Langlade, 2004). Dans le domaine de la

didactique du français, la lecture littéraire permet de penser la relation entre le texte et le lecteur comme un enseignable. Elle implique nécessairement une conception du sujet lecteur élève et de son activité (Rouxel, 2002). Or, les conceptions sous-jacentes du sujet lecteur révèlent des divergences entre les modèles d'enseignement et d'apprentissage de la lecture littéraire. Selon que les théoriciens privilégient le jeu entre plusieurs instances lectorales (Picard, 1986; Jouve, 1993), la tension entre deux régimes de construction du sens (Gervais, 1993; Gervais et Bouvet, 2007; Thérien, 2007), la dialectique entre une posture participative et une posture distanciée (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005), l'approche par résolution de problèmes (Tauveron, 1999) ou l'activité fictionnalisante du lecteur (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011), ils accordent plus ou moins d'importance à la diversité des interprétations effectives des élèves².

Notre recherche emprunte les voies tracées par les travaux sur le **sujet lecteur** qui posent que la diversité des lectures effectives est l'objet privilégié de la théorie de la lecture littéraire (Langlade et Fourtanier, 2007) et que les sujets lecteurs sont divers, multiples, changeants (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011). De ce fait, nous nous intéressons particulièrement aux processus de production de diverses interprétations. Or, les théories de la lecture conçoivent essentiellement la diversité des interprétations comme le produit de différents lecteurs, situés diachroniquement (Jauss, 1978, 1988) ou synchroniquement (Bayard, 2007). Un des enjeux de notre recherche est de mieux comprendre la production de diverses interprétations, concomitantes et successives, par un sujet lecteur lui-même divers. Pour cela, il conviendra de décrire et d'analyser l'activité de lecteurs réels, situés culturellement et historiquement, en tenant compte de la diversité des ressources subjectives mobilisées et des différentes modalités d'actualisation du sens.

1.5. Les postulats

Daunay, Delcambre et Reuter (2009) constatent que les objets littéraires sont rarement rapportés aux différenciations sociales ou socioculturelles des lectures qui peuvent en être faites. Pourtant, on peut légitimement s'interroger sur la part des ressources socioculturelles dans le processus de lecture, en particulier sur celle des appartenances communautaires, des pratiques culturelles ou des représentations partagées. Plusieurs chercheurs postulent l'influence d'imaginaires collectifs dans lesquels s'inscrit nécessairement la création du

² Nous présenterons et commenterons chacun de ces modèles à l'aune de la perspective de la diversité dans le cadre théorique. Ici, nous souhaitons seulement souligner que la définition du rôle et de la nature du sujet lecteur fait encore l'objet de débat dans le champ de la didactique du français.

sens par le lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007; Thérien, 2007). Cependant, la part des ressources socioculturelles et leurs relations avec les autres types de ressources subjectives (affectives, axiologiques, épistémiques, etc.) semblent encore échapper à toute tentative de description. De ce fait, ces phénomènes sont plus susceptibles de faire l'objet de jugements normatifs. Même si les didacticiens tentent de penser les différentes formes d'actualisation des textes par les lecteurs sans nécessairement les hiérarchiser; « il reste que la question de la lecture littéraire induit souvent le surgissement de dualités qui font subrepticement retour à une telle hiérarchisation » (Daunay, 2007, p. 171). Ainsi, quand elles sont observées dans des discours d'élèves, les manifestations de la diversité culturelle des lecteurs sont envisagées comme une source de « malentendus culturels » (Dufays, 2007), ou comme un écart accidentel de la subjectivité (Jouve, 2005) par rapport à une lecture normative (que celle-ci repose sur la supposée objectivité du sens textuel ou sur une glose sédimentée par la tradition scolaire). Si l'on veut formaliser davantage l'investissement subjectif des lecteurs en contexte didactique, il nous semble essentiel de décrire et de comprendre l'influence des ressources socioculturelles, constitutives de la diversité des sujets lecteurs, dans le processus de lecture.

Par ailleurs, quand elle est convoquée, la culture des lecteurs est envisagée sur le mode du « déjà là », qu'il s'agisse d'imaginaires préexistants ou de phénomènes de projections. La lecture est décrite comme une activité qui confirme les appartenances socioculturelles ou la projection de représentations partagées, non comme une activité susceptible de produire de nouvelles relations culturelles. Nous postulons que les ressources socioculturelles constituent une des composantes de la diversité des sujets lecteurs qui influencent la production des diversités interprétatives. Nous faisons également l'hypothèse que la mise à distance des diversités interprétatives serait susceptible de transformer les rapports des sujets lecteurs à leur propre diversité.

Un autre apport éventuel de notre étude consistera à mieux comprendre les liens entre l'investissement du lecteur et le développement de sa réflexivité. En effet, dès le début de la recherche nous avons postulé que, pour être formatif, l'investissement subjectif devait nécessairement faire l'objet d'une prise réflexive par le lecteur. La nécessité d'approfondir la notion de réflexivité est apparue lors de la préanalyse des données recueillies sur le premier site. En effet, les discours des élèves participants révélaient une activité réflexive complexe, qui reposait non seulement sur la mise à distance du texte, mais aussi sur la mise

à distance des interprétations subjectives, des pratiques de lecture et de la représentation de soi-même comme lecteur. Nous avons alors interrogé les relations dialectiques entre la participation et la distanciation postulées par Dufays, Gemenne et Ledur (2005) à l'aune du concept herméneutique de distanciation que définit Ricœur (1986). Au terme d'un processus itératif entre élaborations conceptuelles et analyses des données, nous avons identifié la notion de réflexivité, empruntée à Chabanne et Bucheton (2002), comme étant la plus à même de rendre compte des deux dimensions du processus : la mise à distance des discours et des pratiques et le retour sur soi-même comme lecteur. Dès lors, un autre enjeu de notre étude consistera à expliciter les relations entre l'investissement subjectif des lecteurs et le développement de la réflexivité en contexte de formation.

Par ailleurs, la formation à la lecture subjective implique nécessairement la prise en compte d'une situation d'interaction. Comme le soulignent Rouxel et Langlade (2004), en classe, l'investissement subjectif du lecteur est la condition d'un dialogue avec autrui, grâce à la diversité des réceptions du même texte. Nous postulons que la lecture littéraire, en tant qu'activité scolaire de partage des interprétations et de mise à distance des diverses ressources subjectives, permet aux élèves de se comprendre réflexivement et mutuellement comme des sujets lecteurs divers. Même si plusieurs recherches soulignent l'intérêt des activités collaboratives pour soutenir le développement des compétences en lecture littéraire (Hébert, 2003, 2004; Lebrun, 2004, 2010; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001), nous ignorons quels sont les apports de l'autre (pair ou enseignant) au renforcement de l'investissement subjectif et au développement de la réflexivité des sujets lecteurs divers.

1.6. Les finalités et les questions de recherche

1.6.1. Les finalités de la recherche

L'objectif général de notre recherche est de **comprendre comment former des sujets lecteurs divers**. Pour tenter d'y parvenir, nous avons élaboré un dispositif didactique, fondé sur des hypothèses théoriques, qui permettait aux enseignants de français d'accueillir et de gérer la diversité des interprétations produites par des élèves lecteurs eux-mêmes considérés comme des sujets divers. D'une part, cet objectif nécessitait d'analyser des cas individuels de manière exhaustive et contextualisée, et donc de restreindre l'échantillon des participants. D'autre part, nous voulions saisir les transformations du sujet lecteur divers dans une durée déterminée par la situation didactique. C'est pourquoi nous avons mis en place un protocole de cueillette et d'analyse de données itératif tout au long de la séquence

didactique proposée. L'analyse des données recueillies dans les deux contextes d'observation nous a permis de décrire les pratiques effectives des sujets lecteurs; d'interpréter les discours produits par les élèves et les enseignants; et finalement de cerner l'accompagnement didactique à privilégier. Néanmoins, notre thèse ne prétend pas démontrer la pertinence absolue des dispositifs didactiques mis en place, même si nous souhaitons mettre en évidence leur cohérence et leur validité par rapport à nos objectifs de recherche.

L'enjeu central se situe davantage dans une compréhension fine des **parcours de lectures subjectives** des élèves, dans une élucidation des sources et des modalités de production des diverses interprétations qu'ils ont proposées et dans la mise au jour des difficultés qu'ils ont réellement éprouvées et des compétences dont ils ont effectivement fait preuve. Leur investissement subjectif soutient-il le développement de leurs compétences interprétatives ? Quel est l'apport d'autrui (pairs, enseignant, chercheuse, écrivain, etc.) dans la production de diverses interprétations ? Comment se manifeste leur activité réflexive ? La compréhension de soi-même comme sujet lecteur divers peut-elle être pensée comme un enseignable ? Certes, l'analyse qualitative de quelques cas, même si elle est recoupée par une analyse transversale et soutenue par le croisement de plusieurs outils méthodologiques, ne peut prétendre à un haut degré de généralisation. Néanmoins, nous espérons que la complémentarité des propositions théoriques et des données analysées en profondeur permettra de montrer que la formation subjective et en particulier la compréhension réflexive de soi-même comme sujet lecteur divers peuvent être formalisées sur le plan didactique.

1.6.2. Les objectifs spécifiques et les questions de recherche

Nous avons formulé quatre objectifs spécifiques qui se déclinent en plusieurs questions.

1. Décrire et analyser l'activité des sujets lecteurs divers (SLD) dans le cadre d'une séquence didactique.
 - a. Sur le plan subjectif, décrire et analyser l'activité permettant de produire diverses interprétations subjectives d'un texte littéraire. Mettre au jour les ressources, les modes opératoires et les pratiques privilégiées par les SLD.
 - b. Sur le plan intersubjectif, décrire et analyser la production de diverses interprétations par des sujets en interaction, en tenant compte de sa dimension plurielle et évolutive, et selon deux modalités de production : orale et écrite.

2. Comprendre la part de la diversité culturelle dans la formation des sujets lecteurs
 - a. La diversité culturelle (relationnelle et intersubjective) peut-elle faire l'objet d'une prise didactique ?
 - b. Plus précisément, peut-on identifier les ressources socioculturelles mobilisées par les lecteurs pour interpréter le texte ?
 - c. Quelle est la part de ces ressources dans la production de diverses interprétations ?
3. Formaliser le développement de la réflexivité des sujets lecteurs divers
 - a. Le développement de la réflexivité est-il observable dans les discours des participants ?
 - b. Si oui, dans quelle mesure soutient-il les apprentissages en lecture littéraire et la formation de la subjectivité lectorale ?
 - c. Certaines pratiques sont-elles plus susceptibles que d'autres de développer l'activité réflexive ?
4. Expliquer comment la compréhension de soi comme sujet lecteur divers se construit et se transforme grâce à l'apprentissage de la lecture littéraire.
 - a. Cet apprentissage permet-il aux élèves de mettre au jour et de mettre à distance leur propre diversité subjective de manière médiatisée, réflexive et intersubjective ?
 - b. L'apprentissage de la diversité interprétative soutient-il la compréhension de soi-même comme sujet lecteur divers ?
 - c. Inversement, la compréhension de soi-même comme sujet lecteur divers favorise-t-elle le développement des compétences interprétatives ?

Ces questions, qui ont guidé notre recherche doctorale de bout en bout, ont été précisées au fur à mesure de l'élaboration du cadre théorique. Ce dernier tente d'éclairer les relations entre les concepts du sujet, de la culture, de la lecture littéraire et de son enseignement selon trois perspectives théoriques : l'identité, l'altérité, la diversité. Chacune de ces trois perspectives repose en effet sur l'articulation étroite entre une définition du sujet que l'école devrait former et sur une conception de l'enseignement de la lecture littéraire, ancrées dans des contextes historiques et culturels spécifiques. Dans la mesure où ces conceptions sous-tendent des « configurations didactiques » (Halté, 1992), il nous paraît essentiel de mettre au jour les postulats sur lesquels elles reposent et les finalités éducatives qu'elles poursuivent.

2. CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous mettons en évidence les relations étroites entre des conceptions du sujet et de la culture, des théories de la lecture littéraire et des modèles de son enseignement, dans le but de discerner les différentes conceptions du lecteur, de sa nature et de son rôle, dans plusieurs configurations didactiques. Nous montrerons que, depuis la fin du XIX^e siècle, les finalités éducatives qui ont pu être attribuées à l'enseignement de la lecture littéraire ainsi que les différentes modalités d'intervention qui ont été préconisées reposent sur des conceptions plus ou moins explicites du sujet que l'école est susceptible de former et de la culture qu'elle devrait transmettre ou de transformer. À partir de trois conceptions sous-jacentes du sujet et de trois modèles de livre (Deleuze et Guattari, 1980), nous avons dégagé trois perspectives théoriques : l'identité, l'altérité et la diversité. Dans chacune de ces perspectives, nous exposons d'abord brièvement les postulats philosophiques, sociologiques ou anthropologiques qui orientent les conceptions du sujet et de la culture. Nous recourrons aussi à des œuvres littéraires pour illustrer ces conceptions du sujet. Nous analysons ensuite quelles figures du lecteur sont construites par les théories de la lecture littéraire. Finalement, nous discutons les modèles d'enseignement de la lecture littéraire en fonction de la place accordée à l'activité des sujets lecteurs en formation. Notre exposé théorique poursuit une visée argumentative dans la mesure où les perspectives de l'identité et de l'altérité sont présentées pour être ensuite réfutées au profit de la perspective de la diversité, qui est l'approche théorique que nous assumons.

2.1. La perspective de l'identité

Dans cette première perspective, nous ferons état non pas de l'évolution complexe de la notion d'identité, mais davantage de la cohérence du projet occidental de fondation du **sujet**. À la fin du XIX^e siècle, ce projet fonda, à partir de la définition philosophique du sujet rationnel (Descartes, Kant), le fonctionnement de l'institution et le rôle social des individus (Durkheim). La modernité littéraire rencontra aussi la modernité philosophique parce qu'elle fit de l'individu le lieu de l'expérience artistique, la source de la norme esthétique, comme il était, de Kant à Habermas, celle du jugement normatif. L'institution littéraire et l'institution scolaire renforcèrent le primat du sujet moderne, en consacrant l'histoire littéraire (Lanson) et le sacre des « grands auteurs », aux dépens de l'interprétation de l'œuvre. En France, la figure de l'auteur est censée exprimer « le génie national ». Dès lors, le rôle de l'école et en particulier de la lecture scolaire est de renforcer l'unification de

l'identité nationale autour d'une langue et d'une culture patrimoniale, dont la littérature canonique devient l'expression par excellence et l'objet privilégié de l'enseignement. La notion d'identité a subi de tels glissements sémantiques qu'il n'est pas inutile de revenir à sa polysémie originelle. Les philosophes grecs l'ont associée à la **mêmeté** (identité de nature), à l'**unicité** (identité numérique) et à la **permanence** de l'être ou de la substance. Selon la perspective de l'identité, le sujet est identique à lui-même, à la fois unique et stable; il est rationnel et universel.

2.1.1. Le sujet identique à lui-même

2.1.1.1. Le sujet de la tradition philosophique

L'identique en-soi

Dans l'histoire des idées, la notion d'identité est antérieure à celle de sujet. Dans le *Timée*, Platon situe le même et l'autre comme des éléments entrant dans la constitution de l'âme du monde, qui fut formée par le démiurge avec le mélange de trois essences : la première, indivisible et immuable est « le même »; la deuxième, divisible et mutable est « l'autre »; la troisième, résultat du mélange des deux premières est « l'intermédiaire ». Plotin considère le même comme principe d'unité et l'autre comme principe de diversité et de pluralité. Chez Aristote, l'identité véritable se dit des êtres « dont la matière est une, soit par la forme, soit par le nombre, ainsi que des êtres dont la substance [au sens de «*eidos*»] est une » (*Métaph.*, livre V, section 9). Plus précisément, l'identité ne se limite pas à l'identité numérique; elle est aussi une identité selon le *logos* (*idem*, X, 3 et VII, 6), à savoir la définition, l'essence (la mêmeté). Qu'il s'agisse de la stabilité d'un substrat, *hypokeimenon*, ou de l'unité des propriétés, l'identité repose sur des principes de cohésion. Comme l'a souligné Paul Ricœur, le sens le plus fort de l'identité associe la « mêmeté » à la permanence (1990, p. 12-13). Deux paradigmes opposés se dessinent : d'une part, l'identité est associée à l'unicité, à la mêmeté, à la permanence, d'autre part, l'altérité est associée à la multiplicité, à la différence, au changement.

L'Ego Cogito

L'identité du sujet est au cœur de l'*ego cogito* posé par Descartes. La doctrine de la certitude rationnelle de Descartes fait du « sujet » le « je pense » ou la raison humaine réflexive, qui constitue le point de départ de toute connaissance, inaugurant ainsi l'opposition entre « le sujet qui connaît » et « l'objet connu ». *L'ego cogito* relève d'une

volonté de certitude, de vérité fondamentale. Le sujet est désancré, désincarné, « une chose qui pense, c'est-à-dire un esprit, un entendement ou une raison » (Descartes, 1908, p.76). Paul Ricœur souligne que « le “je” perd définitivement toute détermination singulière en devenant pensée » (1990, p. 18). Descartes pose ainsi la question de l'identité du sujet, mais en un sens différent de l'identité personnelle. Selon Ricœur, le sujet est alors conçu selon « un tout autre sens que l'identité narrative d'une personne concrète. Il ne peut s'agir que de l'identité en quelque sorte ponctuelle, anhistorique, du “je” dans la diversité de ses opérations; cette identité est celle d'un *même* qui échappe à l'alternative de la permanence et du changement dans le temps, puisque le *Cogito* est instantané » (1990, p. 18). Le sujet du *Cogito* est donc une conscience désincarnée, rationnelle, anhistorique, identique à elle-même. Descartes ouvre implicitement la voie à la pensée de l'autre, mais en même temps la nie : puisque le sujet ne peut avoir que la connaissance immédiate de lui-même, comment trouver en soi l'existence de l'autre ? L'autre n'est compris que comme une donnée objective par analogie avec soi-même : « que vois-je de cette fenêtre, sinon des chapeaux et des manteaux qui pourraient couvrir des machines artificielles qui ne se remueraient que par ressorts; mais je juge que ce sont des hommes, et ainsi je comprends (1908, p. 79) ». Dans la doctrine cartésienne, c'est toujours à partir du point de vue solitaire de la conscience réfléchissante que le sujet contemple le monde et les autres.

2.1.1.2. Le sujet de l'institution

Le primat du rôle social sur l'individu

Alain Touraine (1997) nomme « pensée classique » la philosophie sociale moderne qui analysait le sujet comme une rationalité normative, le *subjectum*³. La sociologie classique de Durkheim (1858-1917) postulait la correspondance entre des logiques sociales et les conduites individuelles, autrement dit, la socialisation produit des sujets par la transmission de valeurs et de normes, au travers des institutions (la famille, l'école, l'église...). Les assises théoriques du sujet, comme rôle intériorisant des normes, se sont progressivement effondrées, avec la critique des fondements de la métaphysique, sur lesquels s'appuyait l'humanisme moral (Vattimo, 1987). Parallèlement à ces pensées critiques, à partir de la

³ Dans cette thèse, nous nommons « sujet moderne » le sujet défini comme fondement dans un rapport étroit à l'onto-théologie qui caractérise, selon Heidegger, la métaphysique occidentale. Selon Gianni Vattimo, la critique postmoderne de ce sujet fort est liée à la crise de l'humanisme et au déclin de la métaphysique. Elle implique que « l'homme et l'être perdent leurs déterminations métaphysiques ; et avant tout celle qui les opposent comme sujet-objet. L'humanisme, qui est tout à la fois partie et aspect de la métaphysique, consiste à définir l'homme comme *subjectum* » (Vattimo, 1987, p. 45).

deuxième moitié du XX^e siècle, les transformations des systèmes sociaux, dont fait partie le système éducatif, ont été d'une telle ampleur que le processus même de construction des individus s'est modifié. Dans le modèle classique, le droit et l'éducation assurent la correspondance de l'individu et de la société, c'est pourquoi « institutionnalisation et socialisation sont les deux mécanismes fondamentaux qui établissent cette correspondance » (Touraine, 1997, p. 36). Cette configuration sociopolitique affirme que « l'individu ne devient vraiment un être humain qu'en participant à la vie collective et en contribuant au bon fonctionnement de la société, en particulier par son travail, mais aussi comme membre d'une famille. L'idéal humain qu'elle propose est celui du citoyen » (*idem*, p. 36-37). Cet idéal représente l'assise idéologique de l'institution scolaire républicaine en France.

La socialisation et l'institution scolaire

Dans *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire* (1996), François Dubet et Danilo Martuccelli démontrent la nécessité de dépasser le seul concept de socialisation. L'école républicaine devait engendrer un type de sujet d'autant plus autonome qu'il avait intériorisé des principes universels de la raison. Elle postulait donc une identification entre la socialisation (c'est-à-dire la formation des acteurs sociaux) et la subjectivation (c'est-à-dire la formation de sujets autonomes). L'école républicaine était envisagée comme un type idéal formé de l'ajustement d'un mode de distribution (en deux « ordres scolaires »), d'un projet éducatif et d'une forme scolaire, engendrant une institution dans laquelle les conduites des acteurs étaient fortement régulées. À la fin du XIX^e siècle, l'école était un instrument de promotion de l'esprit républicain, qui se définissait par l'affirmation de la nation (le patriotisme et le colonialisme), de la démocratie, de la laïcité (la morale laïque remplaçant la morale religieuse), et par la promotion de la rationalité universelle et de la philosophie sociale de l'ordre et du progrès. En un mot, l'école était conçue comme une institution transformant des valeurs en normes et en rôles, ces rôles ayant à leur tour la capacité de former des « personnalités sociales ». La forme scolaire républicaine peut être schématisée en quelques traits essentiels : elle s'appuyait sur la tradition humaniste qui considérait l'enfant comme un être incomplet, naturel, voire sauvage; elle développait une pédagogie de la maîtrise rationnelle; elle faisait l'apologie de la discipline et de l'autonomie de l'individu par le contrôle de soi. En un mot, l'unité du rôle et de la règle s'imposait à la diversité des comportements et des personnalités. Concomitamment se développent les études littéraires. La généralisation du concept de littérature et la formalisation de son

enseignement selon les postulats de l'histoire littéraire ouvrent la voie à la lecture scolaire des « grands auteurs » français, dès la fin du XIX^e siècle. Il importe de souligner que le développement conjoint de la littérature comme patrimoine national et de la lecture littéraire comme moyen de renforcement de l'unité de la nation autour d'une culture correspond aux critères de l'identité du sujet moderne. L'unité, la mêmeté et la permanence du sujet se retrouvent dans l'unité de l'œuvre, dans l'exemplarité et la stabilité du corpus « classique » et dans l'équivalence posée entre la nation, la culture et la littérature.

2.1.2. Les théories de la littérature et de la lecture littéraire

Dans la préface de *Mille plateaux* (1980), Gilles Deleuze et Felix Guattari distinguent trois systèmes de pensée à partir de trois modèles de livres : le livre-racine, le livre-rad icelle et le livre-rhizome. Selon nous, ces trois images recourent respectivement les perspectives de l'identité, de l'altérité et de la diversité. D'après ces auteurs, le livre-racine est à la littérature ce que le sujet est à la philosophie et à la sociologie classiques : « [c]'est le livre classique, comme belle intériorité organique, signifiante et subjective (les strates du livre). Le livre imite le monde, comme l'art la nature. [...] La loi du livre c'est celle de la réflexion, le Un qui devient deux » (1980, p. 11). L'œuvre comme « intériorité organique, signifiante et subjective » est à l'origine de la conception traditionnelle de la littérature. Rappelons que l'emploi du mot « littérature », pour désigner les ouvrages qui portent la marque de préoccupations esthétiques, est contemporain des philosophies du sujet. Il est apparu au XVII^e siècle, s'est répandu au XVIII^e siècle, concurrençant le terme « Belles Lettres » avant de devenir dominant au XIX^e. Comme nous allons le voir, l'unité du livre et l'identité subjective trouvent leur pleine expression dans le « sacre de l'écrivain » (Bénichou, 1996).

2.1.2.1. La conception traditionnelle de la littérature

Sous l'Ancien Régime : des Belles Lettres à la littérature des « grands écrivains »

La littérature française s'est progressivement imposée face à la rhétorique classique. Depuis l'antiquité latine, les usages philologiques avaient induit une fréquentation des textes anciens perçus comme des modèles d'écriture. Cette configuration, qui domina tout l'Ancien Régime, imposait une hiérarchie : au sommet venaient les *Lettres saintes*, au deuxième rang, les *Lettres savantes* (philosophie, droit et médecine), enfin, les *Belles Lettres* (éloquence, histoire et poésie). La question de la perfection indépassable de l'Antiquité était posée dès la *Défense et Illustration de la langue française* de Du Bellay

(1549), mais c'est à la fin du XVII^e siècle, à l'Académie française (fondée en 1635), que s'est joué de la manière la plus visible le débat sur la valeur des œuvres françaises vis-à-vis des modèles antiques. Ce fut la querelle des Anciens et des Modernes. L'école opta pour une réponse favorable aux Anciens : le *ratio studiorum* des collèges mettait en avant le latin et les humanités antiques. Néanmoins, les Modernes ont gagné sans cesse du terrain dans les usages mondains, et le prestige de la langue nationale s'est imposé peu à peu, entraînant une réforme de l'enseignement de la littérature. D'après Alain Viala, l'idée que les auteurs français ont pu dépasser leurs modèles vient nourrir les premiers grands ouvrages d'enseignement, comme le *Cours de Belles-Lettres* de l'abbé Batteux (1747), puis le *Lycée* de La Harpe (1799). Le sens actuel de « littérature » se diffusa à proportion de cette reconnaissance des Lettres françaises. Ainsi, le cours de Batteux devint un recueil d'*Éléments de Littérature* et on ajouta au *Lycée* le sous-titre *ou cours de littérature*. Le terme « belles-lettres » se spécialisa pour désigner les lettres antiques. L'école, devenue affaire d'état à la fin de la Révolution, a continué à privilégier le latin, tout en inculquant que les auteurs français avaient perfectionné l'héritage antique. Parallèlement, la notion d'œuvre et celle d'auteur se développent. L'histoire complexe de la « fonction auteur » (Foucault, 1969) est liée au concept de sujet : penser l'auteur, c'est interroger la façon dont l'homme se comprend lui-même, dont il articule par son écriture son rapport à soi et à la société. Pour la modernité littéraire, l'écrivain est totalement maître de son projet, c'est pourquoi le sens de l'œuvre réside dans l'intention de l'auteur. La figure de l'auteur, en particulier le génie romantique, s'impose comme le modèle absolu du sujet. L'auteur gagne progressivement, dans l'espace public, un pouvoir propre, qui conduit à son « sacre », comme l'a souligné P. Bénichou dans *Le Sacre de l'écrivain* (1996 [1973]). Si la fonction d'auteur s'est imposée, c'est aussi à cause de son rôle dans les discours nationaux : les vies d'auteur se retrouvent ainsi dans les anthologies qui voient s'exprimer le génie national dans l'œuvre d'un « grand écrivain ».

L'avènement de l'histoire littéraire (vers 1890)

L'avènement de l'histoire littéraire, en tant que discipline de recherche et d'enseignement, est dû à Gustave Lanson (1857-1934), professeur de littérature française à la Sorbonne et à l'École Normale Supérieure. Gustave Lanson dirigea et inspira les études littéraires en France quarante ans durant. Il est l'auteur de la célèbre *Histoire de la littérature française* (1894), qui sera la plus vendue en France tout au long du XX^e siècle. Dans *La Troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust* (1983), Antoine Compagnon fait une étude

sociohistorique du succès de Lanson. Il soutient que l'histoire littéraire est née par réaction au pouvoir magistral des historiens dans l'université française, après la défaite de 1870. L'histoire s'était en effet émancipée de la tutelle de la littérature, pour se poser en science et s'organiser autour d'une méthode positiviste. Selon Compagnon, Lanson réussit le double pari de maintenir la prééminence des professeurs de lettres dans le secondaire, alors que s'effondre la rhétorique au profit de l'histoire, et d'équilibrer l'influence grandissante des historiens à l'université, en installant la littérature sur leur terrain. Ce coup de force réside dans la création d'une discipline : l'histoire littéraire, initialement réservée aux études supérieures, mais qui gagne progressivement le secondaire, et sur le développement d'une méthode d'analyse : l'explication de texte. L'histoire littéraire se présente comme une rénovation progressiste des études littéraires contre la rhétorique des humanités classiques. Elle n'a cessé « d'explorer les relations présumées causales de la vie d'un auteur et de son œuvre » (Compagnon, 1983, p. 15). Lanson insiste sur « la recherche méthodique du vrai », qui exige érudition et précision dans l'établissement des faits littéraires et marque sa méfiance à l'égard de l'impressionnisme critique (Sainte-Beuve), mais aussi de tout esprit de système (Taine). L'histoire des idées, l'évolution des courants et des écoles puis l'étude de la genèse des textes constituent les principaux fondements théoriques de l'analyse de l'œuvre. Celle-ci est considérée comme une activité « objective », qui ne suppose pas de différences dans l'interprétation. Dans la plupart des cas, elle se résume à l'apologie des auteurs canoniques. L'influence de Lanson est néanmoins incontestable sur l'enseignement de la lecture au secondaire

2.1.2.2. La lecture littéraire et le statut du lecteur

En 1901, lors d'un discours en Sorbonne, Lanson lie explicitement l'histoire littéraire et l'enseignement de la littérature. Il avance que seul l'enseignement de la méthode historique répond à la finalité de l'université. L'avènement de l'histoire littéraire comme discipline d'enseignement correspond à la construction du système scolaire en France, de 1880 à 1914, en trois degrés (primaire, secondaire, supérieur) auxquels s'ajoute l'enseignement « spécial » (sans latin) et l'enseignement pour les filles (créé en 1880). L'argument est que l'avenir des études littéraires ne peut plus résider dans la rhétorique et la culture du goût, qui ne réussissent qu'avec une petite élite (Compagnon, 1983, p. 79). L'objectif est de former des « esprits qui aient la forme scientifique » (Lanson, 1901, p. 505). L'explication de texte consiste à privilégier l'esprit d'analyse et l'observation sur l'imitation et la mémorisation. L'exercice consacre le primat de la lecture littéraire sur les autres formes de lecture, car les

textes littéraires recèlent une quantité inépuisable de significations : « les possibilités de signification ne sont en quelque sorte limitées que par la capacité des esprits qui s'y appliquent » (Lanson, 1957, p. 39). L'exemplarité du chef-d'œuvre a pour corolaire l'insuffisance constitutive du lecteur. Ce dernier ne participe aucunement à l'élaboration du sens, au contraire Lanson pose l'identité du sens de l'œuvre et de l'intention de l'auteur. Le sens préexiste totalement à l'activité du lecteur : « les textes ont un sens en eux-mêmes, indépendamment de nos esprits et de nos sensibilités à nous qui lisons » (*idem*, p. 41). L'unité du sens confère à l'œuvre sa permanence. Dès lors, il faut viser des lectures « attentives et fidèles » visant le sens « permanent et commun » d'une œuvre (cité par Chartier et Hébrard, 2000, p. 210). On retrouve, ici, appliquées à la lecture de l'œuvre littéraire, toutes les caractéristiques du paradigme de l'identité : unicité, permanence, totalité, auxquelles s'ajoute une forte normativité.

Rendons justice à Lanson et notons qu'il n'ignore pas complètement le lecteur, du moins sous la forme du public. Sa perspective historique le conduit à considérer ce que Hans Robert Jauss définira ultérieurement comme une histoire de la réception. Selon Lanson, « il sera bon de partir de là [de ce sens permanent et commun] pour aller à la recherche du sens originel, du sens de l'auteur et puis du sens du premier public, et des sens de tous les publics, français et étrangers, que le livre a successivement rencontrés » (*idem*, p. 42). Le « bon » lecteur suit le même chemin que l'historien de la littérature, la figure du lecteur accompli est donc celle de l'expert cultivé. À quelques reprises, Lanson évoque la sensibilité du lecteur individuel, mais cette sensibilité doit être contrôlée, voire corrigée par l'érudition : « la connaissance érudite sert à préciser, interpréter, contrôler, élargir, rectifier l'impression personnelle » (*idem*, p. 46). La distinction entre savoir et sentir fonde d'ailleurs la méthode historique et la sépare définitivement de la critique. De plus, l'« impression personnelle » se réfère à la subjectivité conçue comme personnalité sociale. La littérature, en tant que corpus patrimonial, requiert l'adhésion personnelle pour mieux assurer la pérennité des valeurs collectives. C'est pourquoi les émotions du lecteur ne sont convoquées que pour nourrir l'admiration. L'avènement de l'histoire littéraire conjointement à la naissance de la sociologie classique influencera durablement les programmes et les pratiques scolaires de la lecture littéraire. Pour comprendre ces changements, il importe de revenir sur l'enseignement de la lecture avant 1880.

2.1.3. La formation des lecteurs scolaires dans la configuration traditionnelle

2.1.3.1. La lecture et le lecteur scolaires avant les réformes de 1880

L'apprentissage de la lecture acquiert une importance particulière dans l'institution scolaire, car elle permet de réaliser l'objectif de socialisation des sujets, ce que confirme l'historien de la lecture Jean Hébrard : « [d]es réformes aux Lumières et jusqu'aux expansions scolaires du XIX^e siècle, chaque politique éducative en a été pleinement convaincue : l'enseignement de la lecture est un moyen de transformer les valeurs et les habitus des groupes sociaux qui en sont la cible » (Hébrard, 1993, p. 29-30). Cependant, le plus grand nombre des élèves ne dépasse pas le stade de l'alphabétisation. Selon Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, au XVIII^e siècle, dans les « petites écoles », « lire se confond alors avec mémoriser. [...] Chaque écolier lit et relit à haute voix son texte jusqu'à ce qu'interrogé il fasse preuve de la capacité de le lire tout d'un trait » (2000, p. 179). Dans les collèges d'Ancien Régime et dans les lycées du XIX^e siècle, la lecture n'est pas étudiée en soi, mais au service de l'analyse grammaticale et rhétorique des œuvres du passé. Les historiens de la lecture affirment qu'elle n'est en rien un exercice, encore moins une prescription :

Absente des programmes en tant que premier apprentissage (il reste à la charge des familles), elle ne constitue tout au long de la scolarité que l'instrument invisible des travaux ordinaires. La familiarisation avec les humanités ne signifie pas toujours la lecture des œuvres complètes et dès le XVIII^e [siècle], le niveau des études latines permet rarement au collégien de « lire » directement ses classiques dans le texte (Chartier, Hébrard, 2000, p. 179).

En 1871, l'enseignement secondaire consiste essentiellement à faire pratiquer la composition en vers latins et le thème grec et ne répond guère aux aspirations de la bourgeoisie lancée dans l'aventure industrielle. La lecture sera introduite non pas dans l'enseignement secondaire en latin, mais dans les enseignements de seconde zone que sont, à la fin du XIX^e siècle, l'enseignement spécial (créé en 1849) et celui des filles (1880).

2.1.3.2. L'ère de la lecture scolaire

Pour Chartier et Hébrard, « l'ère de la lecture scolaire commence au dernier tiers du XIX^e siècle » (2000, p. 179). Dans l'enseignement spécial, le latin est supprimé dès 1865 et deux exercices scolaires sont mis de l'avant : la lecture à haute voix en français, la lecture expliquée par le maître et centrée sur les problèmes de langue. À partir de la troisième

année, un cours d'histoire de la littérature française permet d'aborder les « morceaux choisis » des œuvres au programme. La lecture à haute voix devient aussi l'essentiel de la formation littéraire des filles :

L'étude du **beau** devient le principal objet. L'imagination réclame son droit de culture, comme l'intelligence. Un bon cours de lecture doit être en raccourci un cours de littérature. Chaque **grand écrivain**, ayant un style propre, exige une diction particulière. Apprendre à le **bien lire** ce sera pénétrer dans le secret de son talent; et ainsi l'étude successive, réfléchie et comparée de tous nos grands écrivains au point de vue de la lecture deviendra l'étude du **génie français** (Instructions pour la lecture à haute voix, 28 juillet 1882, nous soulignons).

Les nouveaux postulats de la lecture de la littérature sont posés : l'étude du beau l'emporte sur celle du bien et a pour but de cultiver l'imagination; le « génie français » se substitue au génie de l'antiquité grecque et latine; l'équation entre la littérature et la lecture met cette dernière au centre de l'enseignement. La lecture de la littérature remplace progressivement l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture rhétorique dans tous les ordres d'enseignement. Dès lors, elle est investie d'une mission : forger une culture « moderne » qui accorderait la culture scolaire et la culture lettrée. Il s'agit de constituer des références partagées entre l'élite lycéenne et la masse des enfants qui ne connaîtront que l'école primaire. La littérature devient alors un patrimoine commun, l'expression de l'unité de l'esprit national. Pour réaliser cet objectif, l'enseignement de la lecture doit se munir d'une méthode, ce sera l'explication de texte.

2.1.3.3. Les dispositifs d'enseignement de la lecture de la littérature

Fondée sur le programme de Lanson, l'explication consiste à analyser un texte en lien avec la biographie de son auteur et avec l'histoire littéraire. Deux ensembles d'instructions, en 1925 et en 1938, imposent la lecture au secondaire et consacrent le succès de Lanson. Les premières instaurent l'explication de texte comme exercice majeur de la formation des élites. Les secondes confirment cet acquis et installent dans les représentations collectives ce modèle de formation par la lecture. En 1925, l'étude de la littérature s'étend à tout le cursus scolaire. La liste des œuvres comprend tout le « patrimoine » français, depuis le Moyen Âge jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Les exercices de base sont toujours la lecture, l'explication et la récitation. Les programmes entérinent l'existence de pratiques récentes telle la « lecture courante » (qui deviendra « lecture suivie et dirigée », puis la lecture « cursive ») qui vise une compréhension plus ample et synthétique du texte. Elle se fait en dehors de l'horaire du cours et porte non plus sur les morceaux choisis, mais sur l'œuvre

intégrale. En complément de la lecture courante, la lecture expliquée est devenue « l'exercice à tout faire de la formation littéraire » (Chartier, 1993, p. 208). L'explication « préparée » des petites classes évolue vers « l'explication approfondie » des classes supérieures, en lien avec le cours, désormais canonique, d'histoire littéraire. En 1938, le credo est resté le même : « Le but de l'explication française est de reconstituer, à l'aide de mots, les idées, les sentiments, les intentions qui animaient l'auteur » (I.O. du 30 septembre 1938). Le but de l'explication tient en deux mots : imprégnation et admiration au contact d'un modèle. Ces instructions officielles pour l'enseignement de la lecture seront reconduites jusqu'en 1972, ce qui montre la fortune d'un exercice, l'explication de texte, qui suscite encore bien des interrogations hors de l'Hexagone.

L'histoire de la littérature et de son enseignement nous a confirmé le caractère fondateur de la notion de **sujet** dans l'élaboration du projet social français qui a défini conjointement un modèle d'individu (le sujet rationnel se réalisant dans l'idéal du citoyen), un modèle de société (la République unitaire et égalitaire), un modèle de culture (nationale, patrimoniale, homogène), une institution scolaire clivée et régulée, et enfin un modèle de formation normatif centré sur la lecture des grands écrivains. La perspective de l'**identité** s'est imposée dans tous ces domaines assurant la cohésion, la régulation et la légitimité du système. Elle a marqué du sceau de l'**unité** à la fois l'esprit de la nation et la structure sociale, elle a consacré l'unicité du sujet et celle du sens, par le déploiement d'une méthode objectiviste. La logique de l'identité a imposé le caractère du **même**, là où il existait des différences, des variables, affirmant l'équivalence de l'individu et du rôle social, l'universalité de la rationalité, l'homogénéité du patrimoine. Ainsi, comme le sujet devait se réaliser identique à lui-même dans le rôle social pour lequel il était formé, la rationalité pouvait s'imposer à tous de manière identique. De même, c'est parce que la littérature était considérée comme l'expression du génie collectif que chacun pouvait se reconnaître dans la culture patrimoniale. L'équation entre l'identité individuelle et l'identité nationale ne pouvait se réaliser que par la pratique d'une lecture à « sens unique » qui visait à dégager le sens dont l'auteur était le seul dépositaire.

L'extrême cohérence et la permanence qui caractérisaient l'identité ont assuré sa pérennité. L'édifice de l'identité a pourtant été ébranlé : les pensées du soupçon (Nietzsche, Marx, Freud) ont contesté le primat du sujet rationnel, la prétention à l'universalité a connu l'écueil du colonialisme, la notion de société a été fragilisée par la séparation croissante de

la rationalisation technique et de l'autonomisation de la vie privée, les individus ne se sont plus contentés d'endosser des rôles sociaux et l'école s'est « démocratisée » accueillant des publics toujours plus nombreux et hétérogènes. Pour toutes ces raisons, l'identité a du être repensée en tension avec l'altérité.

2.2. La perspective de l'altérité

La perspective de l'altérité se caractérise par la prise de conscience de l'autre en tant que différent du Même. Ainsi posée, la polarisation entre l'identité et altérité est fondamentalement **dualiste** et **essentialiste**. Ce dualisme se déploie selon un paradigme structuré sur des oppositions entre le même et l'autre, l'identique et le différent, le centre et la périphérie, l'universalisme et le culturalisme. Les tentatives pour résorber cette dichotomie peuvent prendre trois voies : le recouvrement de l'autre par le même par assimilation de sa différence; l'affirmation de l'autre comme différence, à laquelle on prête les caractéristiques du même; la fusion du même et de l'autre dans une nouvelle unité. Dans un premier temps, nous montrerons ainsi qu'au-delà de leurs particularités, des notions provenant de l'anthropologie culturelle (le métissage), des études postcoloniales (les aires culturelles, les phénomènes diasporiques, l'hybridité) et de la littérature (la Négritude, la Créolité) conservent les postulats de l'identité. Pour le sujet, la description de l'altérité selon les schèmes de l'unicité et de la mêmété conduit à une irrémédiable dislocation.

Dans un second temps, nous analyserons la nouvelle configuration didactique dans l'enseignement de la lecture littéraire qui s'est mise en place dans les années 1970 en France. Ce changement de configuration repose sur un nouveau paradigme théorique issu du structuralisme, qui évacue la question de l'altérité culturelle des lecteurs au profit de l'analyse formelle et structurelle du texte littéraire. La linguistique saussurienne, qui pose la dualité du signe, est à l'origine de la coupure théorique qui fonde le structuralisme, à savoir la réduction à un modèle abstrait (système ou structure) de diverses réalisations concrètes. La linguistique structurale exerce une influence déterminante sur les études littéraires, dans la mesure où le texte littéraire est considéré comme un système de signes, par analogie avec le langage. La critique littéraire structurale aura pour objet d'étude privilégié l'altérité fondamentale du texte littéraire : sa littérarité. Elle évincera à la fois l'auteur et cet autre du texte qu'est le lecteur. Accueillant des publics plus nombreux et hétérogènes, l'école sera aussi confrontée à une altérité nouvelle. L'enseignement de la lecture cherchera dans l'élargissement de son corpus et dans l'objectivité des méthodes d'analyse textuelle un

moyen d'articuler la lecture savante et la lecture ordinaire, mais il mettra le lecteur élève hors sujet.

2.2.1. Le sujet autre (différent)

2.2.1.1. La dialectique identité-altérité : une polarisation de la différence

L'identité ne peut plus être pensée sans référence à l'altérité, mais pour la tradition, l'autre est **différent** du même. C'est sur la base de cette différence que se développera la dialectique de l'identité et de l'altérité. Dans la philosophie de la Grèce antique, la différence est d'abord la négation de l'identité. Elle n'est pas pensée dans son être propre, mais à partir d'un être au statut ontologique supérieur : l'Identique, qui est une espèce du Même et se rattache à l'Un. Dans cette perspective, l'altérité apparaît comme un moindre être. Chez Descartes, au terme du doute, le sujet pensant n'est pas parvenu à restaurer l'existence d'autrui. L'autre est réduit à un objet de la conscience réfléchissante. À partir de la *Logique* de Hegel, cette opposition entre le même et l'autre s'interprète dialectiquement, de façon à ce que la relation d'un terme à son autre apparaisse comme constitutive de sa propre identité. Dans *La phénoménologie de l'esprit*, Hegel montre le rôle fondamental de l'intersubjectivité comme médiation nécessaire à l'apparition de la conscience de soi. Le « je » apparaît en soi et pour soi, seulement s'il est en relation avec un « tu ». C'est le point de départ de la réflexion phénoménologique de Husserl qui influencera décisivement la philosophie existentialiste, qui posera, à son tour, le problème de la communication intersubjective et celui de l'expérience de l'autre (« l'autre est un moi qui n'est pas moi », selon Sartre).

Cette polarisation de la différence entre le Même et l'Autre conduit à réduire ou à consacrer l'écart entre deux entités distinctes à priori. Selon nous, trois voies peuvent être empruntées.

La première voie consiste à résoudre la tension entre les polarités, en neutralisant systématiquement la différence et la pluralité au profit de la mêmété et de l'unité. Philosophiquement, l'altérité n'est pas définie en elle-même, mais comme la condition nécessaire à la conscience de soi. Que le « je » soit défini comme moi empirique ou comme sujet transcendantal, les philosophies du sujet se définissent toujours à la première personne. Politiquement, avec la modernité libérale, la notion de différence est le plus souvent assimilée à celles d'inégalité et de particularité. Elle est opposée au principe supérieur de l'égalité universelle des individus. La seconde voie en apparence opposée à la

première consiste à affirmer la différence en soi, à essentialiser l'altérité pour lui rendre sa dignité. Ce sera, par exemple, le projet de la Négritude, mais aussi celui de Gaston Miron. Cependant, en conférant à l'altérité/périphérie les caractéristiques dominantes de l'identité/centre, elle opère une inversion plutôt qu'une véritable subversion du modèle colonial. Politiquement, elle s'exprime dans les revendications culturalistes, ou nationalistes, des groupes minorisés. La troisième voie consiste à envisager le mélange de deux identités séparées comme la création d'une identité hybride, qui totalise la somme de ses composantes, d'où l'importance des images de la greffe dans les discours des littéraires et des anthropologues. Les francophones convoquent la notion de métissage, les anglophones celle d'hybridité. L'unité de l'identité demeure néanmoins comme projet. Sur le plan politique, c'est le modèle multiculturaliste qui s'impose, en tant que macrosystème composé de différentes communautés.

Que l'identité absorbe *in fine* l'altérité en la niant (universalisme), que l'altérité endosse les caractéristiques essentialistes de l'identité (« différentialisme »), ou que le dualisme du même et de l'autre aboutisse dans une nouvelle entité totalisatrice (multiculturalisme), **les postulats de la perspective de l'identité (unité, mêmeté, permanence) sont conservés.** Postuler une altérité en soi, c'est enfermer les relations entre le sujet et autrui dans un dualisme qui ne se résorbera que dans la quête fantasmée d'une unité identitaire, passée ou à venir. Recueillant diverses métaphores de la greffe nous interrogerons les limites d'une essentialisation de l'identité métisse. Nous verrons ensuite que la dialectique du centre et de la périphérie, en essentialisant une altérité marginalisée, recrée de la centralité.

2.2.1.2. Les métaphores de la greffe : métissage, hybridité et créolisation

Alors que la perspective de l'identité se rapprochait de la notion deleuzienne du livre-racine, la perspective de l'altérité relève du « livre-radicelle » et de l'image de la greffe : « [a]près le livre-racine, le système-radicelle, ou racine fasciculée, est la seconde figure du livre, dont notre modernité se réclame volontiers. Cette fois, la racine principale a avorté, ou se détruit vers son extrémité; vient se *greffer* sur elle une multiplicité immédiate et quelconque de racines secondaires » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 13). Cependant, la racine principale n'est pas abolie, elle demeure à l'état de principe ou en tant que projet : « son unité n'en subsiste pas moins comme passée ou à venir, comme possible. Et on doit se demander si la réalité spirituelle et réfléchie ne compense pas cet état de choses en manifestant à son tour

l'exigence d'une unité secrète encore plus compréhensive, ou d'une totalité plus extensive » (*idem*).

Inspirée par la biologie, l'image de la greffe se généralise dans les discours des sciences humaines. Les métaphores botaniques fleurissent pour décrire la loi de l'Un qui devient deux et son corolaire : le métissage ou l'hybridité comme le produit unique du croisement de deux cultures. La clarification qui s'impose pour distinguer le métissage, l'hybridité et la créolisation n'est pas aisée, mais elle est nécessaire pour montrer que le métissage et l'hybridité relèvent d'une pensée qui conserve implicitement les postulats de l'identité. Léopold S. Senghor fut l'un des premiers à faire l'éloge de la « saveur du fruit de la greffe » : « Pourquoi ne pas unir nos clartés pour supprimer toute ombre ? Ou, pour employer une image familière, pourquoi, cultivant notre jardin, ne pas greffer le scion européen sur notre sauvageon ? Vertu des civilisations métisses » (Senghor, 1964, p. 91). La reconnaissance du métissage comme processus vertueux de développement culturel fut pourtant tardive. Le terme « métis » (du latin *mixtus*, « mélangé ») apparaît dans le contexte de la colonisation de l'Amérique du Sud, pour désigner les enfants que les colons eurent des autochtones puis des esclaves. Au XVIII^e siècle, il est rapproché de l'hybridité botanique ou animale, comme le montre sa synonymie avec « mulâtre », dérivé du « mulet », animal hybride né du croisement de deux espèces. L'individu « métis » stigmatise un comportement jugé bestial. En raison de cette connotation colonialiste, Aimé Césaire et Birago Diop ont rejeté le concept de « métissage » au profit de la Négritude.

Néanmoins, l'usage du mot « métissage » s'est imposé pour définir non plus des déterminations phénotypiques, mais tout croisement entre deux cultures. Dans ce sens, il est en concurrence avec le terme « hybridité », auquel les auteurs anglophones ont davantage recours. Alexis Nouss propose de distinguer le métissage, comme processus transculturel, de l'hybridité comme résultat (2005, p. 27). Il regrette l'usage anglo-saxon du terme *hybridity*, comme synonyme de métissage, « au détriment de sa signification précise qui ressort explicitement de son usage en botanique et en zoologie » (*idem*). C'est oublier l'origine du terme métissage, qui ressort lui aussi de ces domaines. Nous considérons le métissage et l'hybridité comme des notions proches. Cela revient à restreindre le sens de métissage, alors que son usage se généralise. En effet, le métissage fait l'objet à la fois d'une vulgarisation sous l'effet de sa récupération par l'industrie du divertissement et la

publicité et d'une inflation épistémologique qui tend à le confondre avec les notions de créolisation ou de diversité culturelle.

L'expression « métissage culturel » définit un phénomène de nature multiple et fragmentaire, présenté comme universel. Des affirmations telles que « le métissage représente à l'échelle du monde ce que le multiculturalisme est à l'échelle de la nation » (Turgeon, 2002, p. 9) justifient la mise en garde de Deleuze contre « l'exigence d'une unité secrète encore plus compréhensive, ou d'une totalité plus extensive » (*cf. supra*). Que recouvre l'idée d'un monde métis ? Dans son *Plaidoyer pour un monde métis* (2005), Nouss croise la pensée postmoderne sur le devenir, les propositions d'une anthropologie transculturelle sur le déplacement des frontières et l'appel à un « cosmopolitisme critique ». Ce faisant, il développe considérablement la portée du métissage contribuant ainsi à la confusion avec la créolisation. Édouard Glissant établit pourtant une distinction claire entre les deux notions : « La créolisation exige que des éléments hétérogènes mis en relation “s’intervalorisent”, c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de dégradation ou de diminution de l'être, soit de l'intérieur, soit de l'extérieur, dans ce contact et dans ce mélange. Et pourquoi la créolisation et pas le métissage ? Parce que la créolisation est imprévisible alors que l'on pourrait calculer les effets d'un métissage » (Glissant, 1996, p. 19). Si l'on peut prévoir le métissage, on ne peut déterminer la créolisation parce qu'elle accueille la multiplicité des relations de manière aléatoire, alors que le métissage est tributaire d'une dualité originelle. Pour nous, le métissage et l'hybridité relèvent de la dyade identité-altérité, alors que la créolisation participe à la diversité. Alexis Nouss voudrait associer le métissage à une multi-appartenance, mais il reproduit les figures de la dualité : l'entre-deux (2005, p. 29), le centre et la frontière (*idem*, p. 45), la double identité (*idem*, p. 31). La logique métisse est celle de l'addition : « le métissage, c'est le même *et* l'autre, en insistant sur la conjonction » (*idem*, p. 34). Le métissage apparaît comme une « notion piège » (Toumson, 1998), car elle répète à l'infini le dualisme caractéristique de l'essentialisation de l'altérité. Nouss le concède : « une singularité se multipliant infiniment risque de tomber sous l'accusation d'essentialisme [...] En un sens, certes, mais un essentialisme pluriel, un pluri-essentialisme » (2005, p. 44).

2.2.1.3. La dialectique du centre et de la périphérie

La même critique pourrait être adressée aux études postcoloniales anglophones, qui se sont développées à partir de l'essai d'E. W. Saïd, *Orientalism* (1978), qui révélait que

l'orientalisme est le mode occidental de domination de l'orient. Nombre d'études postcoloniales se fondent sur la dimension de pouvoir du discours, mais elles partagent un présupposé sur l'unité de l'occident, l'homogénéité de son pouvoir colonial qui s'exercerait indifféremment. B. Moore Gilbert regrette que Saïd « homogénéise, essentialise et totalise les opérations du discours » (1998, p. 53). Le courant des aires culturelles a étudié la spécificité des espaces et des identités culturelles « périphériques » ignorées par les « centres », mais il élevait aussi des frontières et s'exposait à l'écueil du culturalisme, car les différences donnaient lieu à une topographie organisée autour des cultures nationales. Pour Serge Gruzinski (1999), la vision culturaliste entretient la croyance qu'il existerait une totalité cohérente capable de conditionner les comportements, elle incite « à prendre les métissages pour des processus qui se propageraient aux confins d'entités stables dénommées cultures et civilisations » (1999, p. 45). Martine Abdallah-Pretceille critique également l'approche culturaliste en cela qu'elle attribue des traits culturels différenciés à des groupes et qu'elle « valorise les différences inter-groupales au détriment des différences intra-groupales et inter-individuelles » (2003, p.10). De plus, l'approche culturaliste, en attirant l'attention sur les frontières idéologiquement établies et en délégitimant les centres, court le risque d'essentialiser des positions marginales ou liminales, en recréant de la centralité. Cette problématique centre/périphérie est au cœur de l'expérience des diasporas comme l'a montré Stuart Hall (2007).

Les identités et les territoires entretiennent des relations de plus en plus complexes, car des formes diversifiées de mobilités se développent. L'analyse des phénomènes diasporiques a permis à certains anthropologues de remettre en cause le dualisme entre le centre et la périphérie qui caractérise la perspective de l'altérité. Les diasporas dites classiques (grecque, arménienne, chinoise et hindoue) se sont stabilisées et durcies; elles sont centrées sur une identité communautaire forte (Bruneau, 2004). Dans la diaspora classique, « un peuple rayonne à partir d'un **espace central** de concentration démographique et politique, continental et/ou maritime, **berceau culturel et identitaire** » (Bruneau, 2004, p. 3, nous soulignons). La centralité est donc au cœur des diasporas classiques, cependant le centre est perdu en tant que territoire, il ne subsiste que dans la dimension du mythe identitaire. Il y a une disjonction entre le territoire et l'identité (Bruneau, 2004, p. 154). L'opposition entre le centre et les périphéries s'avère insuffisante pour saisir ce changement de nature du centre. De plus, une diaspora est confrontée au problème du maintien d'une identité transnationale, non seulement par rapport à un centre plus ou moins reconfiguré, mais par rapport à

l'ensemble des nouveaux lieux d'installation. L'espace diasporé est donc discontinu et **polycentrique**. À l'opposition entre un centre et ses périphéries, la diaspora substitue un « tiers-espace » (Bhabha, 2007) imaginaire; son identité est donc un construit sans cesse reformulé en fonction des sociétés d'accueil.

Dans le contexte de la mondialisation, la fusion des différences apparaît comme une idéologie salvatrice, un nouvel humanisme. Or, cette tendance à l'unification des différences appelle deux réserves. La première concerne la dimension normative des rapports entre le même et l'autre, qui est occultée. Selon Nouss, « le métissage naît hors des normes et échappe par là même aux grilles normatives » (2005, p. 29). Le métissage n'est-il pas au contraire le lieu même de la tension entre plusieurs normativités ? Il n'est pas hors-norme, il introduit un conflit normatif entre les pôles du même et de l'autre. Ce conflit, plutôt que de se résoudre harmonieusement dans le dépassement des frontières, se durcit le plus souvent dans la création de nouvelles frontières socioculturelles. D'où notre deuxième remarque : la tentation de faire de l'altérité un nouvel essentialisme hégémonique renforce non seulement des conflits normatifs entre les groupes et les individus, mais elle engendre une « dislocation » subjective. La dislocation peut être entendue au sens étymologique (dislocation) comme écartèlement entre plusieurs lieux ou au sens figuré comme tension entre les pôles du même et de l'autre.

2.2.2. Les identités disloquées dans les littératures francophones des Amériques

La dislocation apparaît comme le versant critique de la tension entre l'identité et l'altérité. Or, les écrivains rendent compte des contradictions subjectives provoquées par les phénomènes de dislocation culturelle (Birat, Sheel et Zaugg, 2012). Les littératures francophones sont d'un grand intérêt pour comprendre ces phénomènes sur les plans individuel et collectif. L'écrivain antillais ou québécois a longtemps vécu son rapport à l'autre comme une aliénation, il se trouve déterritorialisé de sa propre langue (le créole pour le premier, le français pour le second). Sa dislocation est d'abord linguistique, son projet consistera à se reterritorier par l'écriture dans l'ici et l'en soi. L'écrivain haïtien exilé au Québec est confronté à une dislocation qui est moins linguistique que territoriale. Par la fiction, il tentera de se reterritorier dans un ailleurs, définitivement perdu. À travers trois exemples littéraires contrastés, nous souhaitons montrer les limites de la perspective de l'altérité lorsqu'elle est entendue comme essentialisation de la différence. L'archipel

caribéen est souvent considéré comme un laboratoire de l'hybridation du monde, nous verrons que les signataires de *l'Éloge de la Créolité* adoptent une posture identitaire plutôt différentialiste. La poésie de Gaston Miron rend compte de la tension entre identité et altérité, au travers de la diglossie entre le français et l'anglais. La critique québécoise, Lise Gauvin, déplace également le problème de l'altérité culturelle sur le plan du « contact des langues ». Enfin, à travers quelques romans de la diaspora haïtienne au Québec, nous verrons que les récits d'exil se distinguent de la littérature dite « migrante ».

2.2.2.1. La littérature antillaise : de la Négritude à la Créolité

La Négritude césairienne se posait comme un discours anticolonialiste faisant de l'origine africaine perdue la pierre angulaire d'une affirmation de l'identité « Nègre ». Néanmoins, pour Césaire, c'est moins la différence ethnique que l'infériorisation des peuples colonisés qui faisait l'objet d'une essentialisation. À la génération suivante, les écrivains martiniquais Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant ont produit un ouvrage qui tint lieu de manifeste littéraire et identitaire : *Éloge de la Créolité* (1989). À la toute fin de cet opus, les écrivains font le vœu d'une diversité créole ouverte sur la « diversalité » plus englobante du monde et refusant l'hégémonie universaliste du Même : « [n]otre diversité première sera inscrite dans un processus intégrateur de la diversité du monde, reconnue et acceptée comme permanente. Notre créolité devra s'acquérir, se structurer, se préserver, tout en se modifiant et tout en avalant. *Subsister dans la diversité*. [...] Hors du *Même* et de l'*Un*, la chance du monde diffracté, mais recomposé, l'harmonisation consciente des diversités préservées : la DIVERSALITÉ » (p. 55). Les cosignataires empruntent la notion de « divers » à Segalen et à Glissant, mais ils l'utilisent dans un cadre épistémologique en contradiction avec le paradigme de la diversité, qui est non généalogique, changeante, accidentelle, chaotique. Les créolistes ne retiennent de la diversité que son caractère pluriel et ils la caractérisent selon les termes de l'identité comme le montre l'idée d'une « diversité première », originale, « permanente », structurée, harmonisée.

Ce postulat identitaire reste implicite, mais conditionne la perception de l'altérité comme extériorité : « [n]ous sommes fondamentalement frappés d'extériorité » (1989, p. 14). Comme dans la poésie de Miron, la vision de l'autre fait violence à l'intégrité intérieure : « [c]ondition terrible que celle de percevoir son architecture intérieure, son monde, les instants de ses jours, ses valeurs propres, avec le regard de l'Autre » (*idem*). La dichotomie entre le dedans et le dehors structure l'ensemble de l'ouvrage. Le rejet de l'altérité se fait

explicite : « C'est d'une descente en soi-même qu'il s'agit, mais sans l'Autre, sans la logique aliénante de son prisme » (p. 42). Le refus de l'altérité est double, il s'applique autant à l'Europe coloniale qu'à la Négritude césairienne (p. 20). L'affirmation liminaire d'une identité créole dans la négation de l'autre, « Ni Européens, ni Africains, ni Asiatiques, nous nous proclamons Créoles » (p. 13), se révélera une aporie. L'objectif avoué de « créer les conditions d'une expression *authentique* » (p. 23) ou encore de recouvrer « un regard neuf qui enlèverait notre naturel du secondaire ou de la *périphérie* afin de le replacer au *centre* de nous-mêmes » (p. 24) traduit une pensée dualiste. Comme nous l'avons déjà montré, ce dualisme dissimule mal un nouveau substantialisme, qui se révèle lorsque les auteurs affirment que la Créolité est le « fondement même de [leur] être » (p. 25). C'est sur ce point que se concentrent les critiques adressées aux créolistes :

L'éloge de la créolité n'est pas celui du métissage culturel, mais celui d'une culture créole francophone, qui, bien que née de multiples métissages, valorise ses caractères « essentiels » au moyen d'une patrimonialisation du passé [...] Dans cette optique la créolité relève d'un nouvel essentialisme (Turgeon, 2002, p. 10).

Cette tendance de la Créolité la distingue absolument de la créolisation, qui refuse toute prétention de fondation ontologique : « [l]a créolité est une autre interprétation de la créolisation. La créolisation est un mouvement perpétuel d'interpénétrabilité culturelle et linguistique qui fait qu'on ne débouche pas sur une définition de l'être. Or c'est ce que fait la créolité : définir un être créole » (Glissant, 1996, p. 125).

2.2.2.2. La littérature québécoise à la croisée des langues

Selon Lise Gauvin, les littératures francophones ont en commun de se situer « à la croisée des langues » (Gauvin, 1997), autrement dit « de proposer, au cœur de leur problématique identitaire, une réflexion sur la langue » (Gauvin, 2003). Les relations généralement conflictuelles qu'entretiennent les langues de l'écrivain donnent lieu à une surconscience linguistique : « [l]a surconscience linguistique qui affecte l'écrivain francophone – et qu'il partage avec d'autres minoritaires – l'installe encore davantage dans l'univers du relatif, de l'a-normatif. Ici, rien ne va de soi. La langue, pour lui, est sans cesse à (re)conquérir » (Gauvin, 2003). Selon elle, le discours sur la langue s'éloigne assez rapidement d'une opposition centre-périphérie et plus généralement d'une pensée dualiste. S'il est vrai qu'un écrivain comme Miron se dégage d'une logique de l'écart par rapport à une norme centriste franco-française, pour proposer ses propres modèles littéraires, la situation de diglossie dans laquelle il se trouve est exprimée de manière dualiste. La polarisation de l'identité

(québécoise et francophone) et de l'altérité (canadienne et anglophone) se cristallise dans la question linguistique, mais ne s'y résume pas.

Le travail de Miron a consisté à proposer une double reterritorialisation : celle de la langue française au Québec, celle aussi de l'usage québécois dans l'ensemble francophone. Gaston Miron s'engage non seulement pour la langue québécoise, mais pour la création d'un **sujet** québécois. Pour lui, « la poésie est une histoire d'amour avec la langue et chaque fois dans son avancée, un nouveau rapport du sujet-individuel et du sujet-collectif avec elle » (2006 [1970]). Dans un texte à portée de manifeste, *Notes sur le non-poème et le poème*, Miron écrit : « [j]e parle de CECI/CECI mon état d'infériorité collectif. [...] CECI est agonique. CECI de pères en fils jusqu'à moi/Le non-poème/c'est ma tristesse/ontologique/la souffrance d'être un autre/Le non-poème ce sont les conditions subies sans espoir/de la quotidienne altérité » (Miron, 2006, p. 126). Au contraire, « le poème, lui, est debout/dans la matrice culture nationale », il n'est possible, ajoute-t-il, que « dans l'unité refaite du dedans et du dehors » (*idem*, p. 127). La dichotomie est « agonique », la lutte entre l'identité et l'altérité est une lutte à mort. Pourtant, Miron ne renonce pas à la création d'une identité « rapaillée », faite de fragments rassemblés. Cette tâche relève de la gageüre si l'on conserve les postulats de l'identité homogène, comme le fait Miron, pour qui la réponse est autant politique que poétique : « [s]eul le politique peut rendre [l'homme] complètement à son homogénéité, base d'échanges des cultures. Seul, il peut garantir l'intégrité culturelle de la nation et la pratique de sa nécessité vers un plus être » (*Un long chemin*, 2006, p. 199, nous soulignons). La logique du même condamne le sujet à se percevoir comme un être disloqué. Pour le poète, il faut répondre par l'affirmation de soi : « [l]'affirmation de soi, dans la lutte du poème, est la réponse à la situation qui dissocie, qui sépare le dehors et le dedans. Le poème refait l'homme » (2006, p. 134). Cette lutte poétique contre la dislocation fait dire à Pierre Nepveu que « *L'homme rapaillé* peut se lire comme une immense quête de la continuité ou de l'homogénéité, contre la séparation, la fissure, la disjonction » (postface dans Miron, 2006, p. 258).

2.2.2.3. La figure de l'exilé haïtien dans les romans publiés au Québec

Pour les écrivains des diasporas caribéennes, les processus de dislocation déjà éprouvés dans les pays d'origine se trouvent déplacés et transformés. Selon Glissant, l'exil primordial de l'arrachement à l'Afrique travaille en profondeur les littératures caribéennes. Dans *Passages*, l'écrivain haïtien Émile Ollivier réactualise ce motif : « [d]e l'enfermement de

l'île à la prison de Krome, le même délicat problème de la migrance, un long détour sur le chemin de la souffrance. Passagers clandestins dans le ventre d'un navire, nous visitons non des lieux, mais le temps » (Ollivier, 1994, p. 184). Dans le contexte de la migration vers le nord, la déterritorialisation ne peut accomplir aucune visée libératrice, elle ne fait que redoubler la dislocation identitaire, en superposant de manière spéculaire deux traversées traumatiques : la traite et l'exil.

L'exil est un cas particulier d'émigration forcée qu'il importe de distinguer d'autres déplacements plus ou moins volontaires. Des raisons sociopolitiques sont à l'origine de l'exil. Selon Raphaël Lucas, le terme d'exil est plus pertinent dans le cas des écrivains haïtiens de la période duvaliériste et ceux de Cuba jusqu'aux années 1980 ou de la République dominicaine jusqu'en 1961. L'exil diffère également de l'aventure professionnelle légitime, tentée par des écrivains attirés par l'environnement éditorial du triangle occidental constitué par l'Europe de l'Ouest, les États-Unis et le Canada (Lucas, 2008, p. 186). L'exil est donc explicitement lié aux conditions politiques, ce qui explique que l'engagement ait été au centre des débats identitaires des écrivains caribéens, qui questionnaient leur responsabilité vis-à-vis de leurs peuples et de leurs cultures d'origine.

Néanmoins, le lieu d'origine restant la référence privilégiée, l'exilé est condamné à la dislocation identitaire, à l'impossible résolution des contradictions entre le dedans et le dehors. Dans *Paysage de l'aveugle* (1977), Ollivier met en scène cette hybridité identitaire, sorte de partition schizophrène, que le narrateur refuse d'assumer :

Leur caractère hybride est peut-être ce qui doit le plus retenir l'attention : ni tout à fait noir, ni tout à fait blanc. Et surtout pas entre les deux... Dedans/dehors, tout tient dans cette opposition fondamentale [...]. Tout compte fait, ils vivent dehors, en dehors tout en croyant qu'ils agissent en fonction du dedans. Mesdames et messieurs... Les zombies existent... Contemplez-les... (Ollivier, 1977, p. 136).

Dès les années 1970, les écrivains de la diaspora haïtienne, tels que René Depestre (Cuba, France), Jean-Claude Charles (France, États-Unis) ou Roger Dorsinville (Liberia, Sénégal) trouvent un ancrage éditorial au Québec. Des réseaux de solidarité et des complicités militantes se constituent entre les membres du mouvement *Haïti littéraire* et les écrivains de la Révolution Tranquille. Selon Nepveu, cette similitude tient au fait que « l'imaginaire québécois lui-même s'est largement défini, depuis les années soixante, sous le signe de l'exil (psychique, fictif), du manque, du pays absent ou inachevé » (1998, p. 200-201). Selon Jozef Kwarterko, il faut nuancer ce rapprochement. Pour les écrivains haïtiens qui

publient au Québec, si l'exil est mental, il est avant tout réel, viscéral, éprouvé physiquement : « [l]a douleur du bannissement, repère fondamental de l'oppression vécue, empêche la recomposition identitaire au sens d'un acte d'anamnèse qui permettrait au migrant de s'adapter aux conditions du présent » (2002, p. 216). C'est pourquoi, dans ces romans de l'exil, les composantes spatiotemporelles du Québec ne sont pas présentes. Le lieu narratif privilégié reste Haïti, en particulier les exactions du régime duvaliériste dont le ressassement a une visée expiatoire comme dans *Mémoire en colin-maillard* d'Anthony Phelps (1976) ou *Le nègre crucifié* de Gérard Étienne (1974).

Les romans de l'exil manifestent la prégnance de l'identité-racine au sein même de l'altérité puisque les exilés sont dans l'impossibilité de défaire l'amalgame entre l'identité subjective, le territoire et la culture d'origine. En effet, l'exil est une expérience exacerbée de l'arrachement à la terre natale qui renforce paradoxalement la prégnance du territoire. Selon A. Nouss, « l'exil est uniterritorial; soit l'exilé demeure figé dans un sentiment d'appartenance au pays quitté, soit il verse dans l'acceptation d'une nouvelle appartenance » (2003, p. 26). L'exilé enfermé dans le dualisme de l'identité-altérité est condamné à la dis-location, il ne peut combler la distance entre le soi et l'autre, l'ici et l'ailleurs, le présent et le passé. Pour la première génération d'écrivains exilés, l'obsession de l'origine et le sentiment d'une dépossession identitaire priment sur la relation à l'altérité québécoise.

Les trois projets littéraires dont nous venons de rendre compte consistent à affirmer l'altérité en lui prêtant les caractéristiques de l'identité, c'est pourquoi l'unité demeure comme principe identitaire : le fondement de l'être Créole, le plaidoyer pour une identité québécoise unitaire, la quête de l'identité racine pour l'exilé. Cette contradiction entre le même et l'autre exacerbe l'expérience de la dislocation culturelle. Celle-ci brise la personnalité en deux langues, deux appartenances, deux territoires...

En somme, l'analyse de certaines manifestations de la perspective de l'altérité dans les discours anthropologiques et littéraires nous a montré qu'elle consiste à essentialiser une forme de différence. Cette essentialisation peut faire l'éloge de la fusion du même et de l'autre comme dans les théories du métissage ou de l'hybridité. Elle peut aussi recouvrir une volonté d'affirmation de la différence culturelle caractéristique du culturalisme. La valorisation des périphéries au détriment de leurs anciens centres, dans les discours culturalistes et la formalisation de l'altérité (créole, québécoise, exilique) comme unitaire et

permanente dans les discours littéraires en sont deux exemples. La perspective théorique de l'altérité, même si elle poursuit une visée émancipatrice dans ses concrétisations, tend à enfermer les discours et plus généralement les relations entre les sujets dans une pensée dualiste, qui ne permet pas de résoudre la tension entre le même et l'autre.

Le structuralisme qui s'impose dans les années 1960 entretient des relations indirectes avec la question du « relativisme et de l'identité culturelle » posée par Lévi Strauss dans *Race et histoire*. Dans les domaines de la linguistique et de la sémiotique, le moment structuraliste s'est essayé à penser la différence au sein d'un système. En cela le structuralisme est un « système radicle » (Deleuze et Guattari, 1980) qui substitue à l'unité subjective du Même, l'unité objective de la structure. Si la linguistique structurale a pu fonder le structuralisme, c'est parce qu'une fois reconnu le rôle du langage comme structure de la culture, le paradigme sémiologique offrait l'idée d'une science générale des signes, c'est-à-dire la possibilité de la connaissance d'une médiation non substantielle (mais structurelle) entre le sujet et le monde, susceptible de mettre en crise l'humanisme moral fondateur du sujet.

2.2.3. Les théories de la lecture littéraire : de l'altérité du texte à l'alter égo du lecteur

Conceptuellement, le structuralisme peut être rapproché de la perspective de l'altérité pour deux raisons. Premièrement, il repose théoriquement sur un système binaire de différenciation entre des éléments au sein d'un système (par exemple, le signifié et le signifiant dans le système du signe linguistique). Deuxièmement, il essentialise l'altérité textuelle (comme structure immanente), au détriment de la diversité de ses concrétisations par des scripteurs et des lecteurs singuliers. Ce rapprochement n'est toutefois valable que sur ces deux points dans la mesure où les écrivains de la Créolité et Gaston Miron, pour reprendre ces exemples, essentialisent un sujet défini par son altérité alors que le structuralisme se caractérise plutôt par l'éviction du sujet. Paul Ricœur proposa une définition assez paradoxale de la configuration structuraliste comme un champ transcendantal sans sujet, dessinant ainsi la ligne de partage entre le structuralisme et l'herméneutique. Le formalisme structuraliste a pesé fortement sur les théories de la lecture dites « internes » ou « textualistes », qui ont participé à la mise en place d'une nouvelle configuration d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Sur le plan de l'analyse textuelle, l'unicité de la structure prime sur la pluralité du sens. En vertu de son principe

d'immanence, l'analyse est centrée sur la description des relations internes au texte et elle ignore la construction du sens par le lecteur.

2.2.3.1. Les modèles centrés sur le texte

Le structuralisme trouve ses fondements dans la linguistique saussurienne et dans le travail des formalistes russes. Pour Saussure, dans son *Cours de linguistique générale* (1979 [1916]) les deux faces du signe (signifiant et signifié) ne tirent leur valeur propre que de la position qu'elles occupent dans le système différentiel qui leur préexiste virtuellement. Pour la linguistique structurale, le système de la langue est défini comme « structure de renvoi » où toute identité n'est produite que par différenciation et opposition. Cette affirmation de la primauté de la structure sur le sens a profondément influencé la critique textuelle, le texte littéraire étant envisagé comme un système de signes clos sur lui-même, par analogie avec le langage. Pour les formalistes russes (Chklovski, Eichenbaum, Tynianov), la « série littéraire », opposée à la « série historique », a une certaine autonomie : elle constitue un héritage des formes et des normes culturelles qui vont de la métrique à la construction narrative. Cette autonomie justifie la perspective synchronique et la définition des caractéristiques intrinsèques de l'objet littéraire. Roman Jakobson donna à ce présupposé sa formule définitive : « [l']objet de la science littéraire n'est pas la littérature, mais la "littérarité", c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire » (1979). À la suite des formalistes russes, trois champs de recherche principaux se sont développés : les études du récit s'appuyant sur l'ethnologie littéraire et la sémiologie (Propp et Greimas), les théories du texte poétique basées sur l'étude du signe linguistique (Jakobson), les études narratologiques liées à la rhétorique puis aux théories de l'énonciation (Barthes, Benveniste).

Pour les théories du texte, ou les approches dites « internes » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005), l'intérêt se déplace de l'identité de l'auteur, dépositaire du sens, à l'altérité radicale du texte littéraire : sa littérarité. À « la mort de l'auteur » proclamée par Roland Barthes correspond le primat de la structure sur le sens, et le succès de l'analyse synchronique sur la méthode historique. Néanmoins, il est intéressant de relever que les formalismes et les structuralismes n'ont pas nié l'existence d'une diversité des réalisations littéraires (Propp analyse des contes populaires divers, 1970) et d'une pluralité des sens du texte (pour eux, il existe plusieurs niveaux de lecture), mais ils les ont systématiquement subordonnées à la mise en évidence d'une structure abstraite. Autrement dit, dans la perspective de l'histoire

littéraire, le sens de l'œuvre était unique, dans la perspective structurale, le sens est pluriel, mais ramené à l'unicité de la structure.

Algirdas J. Greimas (*Sémantique Structurale*, 1972) introduit la sémiologie littéraire sous la forme d'une « sémantique structurale ». En s'inspirant des travaux de Roman Jakobson, Émile Benveniste et Claude Lévi-Strauss, il affirme vouloir substituer au point de vue taxinomique de la langue, conçue comme un système de signes, le point de vue syntaxique du discours, compris comme un enchaînement de structures de signification munies de leurs règles de combinaison et de transformation. Il s'agit d'une théorie descriptive et explicative de l'accès au sens. Mais en vertu de son principe d'immanence, elle est centrée sur la description des relations internes au texte et ignore la construction du sens par le lecteur. Selon Denis Bertrand, la référence interne est la ligne de force de l'analyse sémiotique : « le texte produit ses propres ressources référentielles et le “monde” qu'il représente n'a d'autre densité que celle des réseaux de relations qui le promeuvent à l'existence » (1999, p. 95). L'influence de la linguistique est tout à fait remarquable sur la définition de la communication (Jakobson) et par analogie de la littérature comme un discours ne se rapportant à aucun sujet psychologique.

2.2.3.2. Les alter égo théoriques du lecteur

Les théories littéraires issues de la sémiotique structurale ont progressivement introduit la figure du lecteur dans leurs analyses, mais sous la forme des « figures » du narrataire (Genette, 1983), puis comme une instance prévue par le texte. Les sémioticiens et les théoriciens de la lecture modélisent un lecteur « virtuel » qui n'est pas le lecteur réel, mais son alter égo théorique. Deux modèles font figure d'exemple de cette perspective théorique : le « Lecteur Modèle » d'Umberto Eco et le « lecteur implicite » de Wolfgang Iser. La narratologie et la poétique se sont limitées à décrire les contraintes textuelles objectives qui règlent la performance du lecteur. Dans *L'acte de lecture* (1985), Iser analyse le procès de la lecture comme la rencontre des « effets » d'un texte et des « réponses » du lecteur. Il élabore la notion de « lecteur implicite » à partir du postulat de l'inachèvement du texte littéraire. L'acte de lecture consiste à concrétiser les vues schématiques du texte, en conséquence « les racines du lecteur implicite comme concept sont fermement implantées dans la structure du texte : il est une construction et n'est nullement identifiable à aucun lecteur réel » (Iser, 1985, p. 34). Le primat accordé au lecteur prévu par le texte neutralise systématiquement la singularité et la pluralité des lecteurs réels.

Comme chez Iser, le Lecteur Modèle d'Umberto Eco n'est envisageable qu'à partir d'une conception du texte comme « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (1985, p. 63). Dans *Lector in fabula* (1985), le « Lecteur Modèle » est défini comme une stratégie textuelle favorisant la « coopération » du lecteur, pour peu qu'il assume le « rôle » que lui assigne le texte. Umberto Eco insiste sur le fait que la « coopération textuelle » est un phénomène qui se réalise entre deux stratégies discursives et non pas entre deux sujets individuels (1985, p. 78). Le lecteur réel est à nouveau explicitement écarté : « [L]e texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser, même si on n'espère pas (ou ne veut pas) que ce quelqu'un existe concrètement ou empiriquement » (p. 64). Néanmoins, il réapparaît lorsque Eco distingue « l'utilisation libre d'un texte conçu comme stimulus de l'imagination et l'interprétation d'un texte ouvert » (p. 73). Eco conçoit une « esthétique de l'utilisation libre, aberrante, désirante et malicieuse des textes » (p. 73). Ces lectures, qui sont le fait de lecteurs réels, produisent un nouveau texte : « En écrivant, cet autre texte (ou texte Autre), on en arrive à faire la critique du texte d'origine ou à en découvrir des valeurs cachées » (p. 73). Cet « autre texte » est bien la marque de l'activité d'un autre lecteur, d'un sujet réel, désirant, ludique et critique, dont le Lecteur Modèle ou implicite ne sont que les *alter égo* formels.

2.2.4. L'enseignement de la lecture littéraire au secondaire dans la configuration structurale et fonctionnelle

2.2.4.1. Le primat du texte sur la littérature

En France, les théories textuelles et la linguistique structurale ont conduit à une reformulation assez tardive des programmes scolaires pour l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire (1977). À la fin des années 1960, l'enseignement de la littérature entre dans « l'ère du soupçon » (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005, p. 27). Le désaveu pour la littérature relève de trois causes : l'augmentation et la diversification des publics scolaires ne permettent plus de justifier l'enseignement de la littérature par une connivence culturelle; le modèle culturel des Humanités est critiqué par celui du fonctionnalisme scientifique, qui apparaît comme ayant une plus grande pertinence sociale; les nouvelles pratiques de loisir font concurrence à la lecture dans la vie privée. Dans ce contexte, une nouvelle configuration se met en place (Halté, 1992), centrée sur le concept de « texte » au sens large. La lecture n'est plus réservée aux œuvres littéraires, mais s'applique à tous les « textes » artistiques (le cinéma, la chanson) et fonctionnels (la publicité, les textes courants ou informatifs). La valorisation de la littérature décroît vis-à-vis de l'intérêt pour la

communication, qui met en avant les compétences langagières aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il importe désormais d'apprendre aux élèves à manier le langage dans ses diverses fonctions. Ce recentrement sur le texte avait pour but d'éloigner les apprenants des contenus biographiques et de l'admiration passive du génie de l'auteur. Demougin, analysant les manuels de littérature au collège (1998, p. 51-58), montre qu'entre 1980 et 1990, un glissement s'est opéré des œuvres au texte, de la pluralité indéfinie des anthologies à la clôture du texte. Le texte, anciennement considéré comme l'unité de travail scolaire, devient alors une unité d'analyse théorique.

Les approches « internes » inspirées de Jakobson, Propp, Greimas se caractérisent par l'abandon de la procédure classique de l'explication linéaire. Il s'agit de construire des modèles du texte, c'est-à-dire des schémas abstraits destinés à rendre compte de son fonctionnement. En classe, la « transposition didactique » (Rosier, 2002, p. 15) de modèles d'analyse aussi complexes se réalise au prix d'une réduction des schémas narratifs ou actanciels, qui devient bientôt la norme. D'autre part, l'initiation aux méthodes de la poétique et de la narratologie doit permettre aux élèves de développer une distance critique vis-à-vis des textes « qui apparaît comme la condition du mode d'accès adulte de la pensée », selon Dufays, Gemenne et Ledur (2005, p. 73). Concernant les dispositifs, la lecture méthodique remplace l'explication de texte. À la fin du secondaire, les genres écrits se multiplient : la dissertation, le commentaire composé, le résumé, l'analyse sont autant de formes scolaires qui ne requièrent aucun engagement subjectif du lecteur. D'un point de vue méthodologique, la nouvelle configuration héritée de la sémiotique structurale a donné lieu à des dérives technicistes. Selon Rosier, « du champ didactique en gestation émerge une réponse inappropriée, celle d'une rénovation des contenus par le biais d'une scientification de la discipline » (2002, p. 34). Cette didactisation des théories textuelles peine aussi à réaliser une implication pertinente et cohérente des diverses recherches scientifiques. La lecture « méthodique » fait appel à des notions parfois très abstraites et toujours éclectiques. Il est non seulement demandé à l'élève de développer une grande compétence analytique, mais aussi de maîtriser une terminologie complexe.

De plus, cette nouvelle configuration « s'intrique sur le terrain à la configuration ancienne dont elle pervertit la cohérence sans parvenir à lui substituer la sienne » (Halté, 1992, p. 33). Les historiens de la lecture tirent des conclusions similaires : la nouvelle configuration qui se met en place dans les années 1970 superpose le modèle classique de la lecture

« intensive » et le modèle nouveau de lecture « extensive » (informationnelle ou de divertissement) aux dépens de leurs épistémologies contradictoires. Selon Chartier et Hébrard, « [l]a nouvelle norme est qu'il faut lire à la fois pour se former et s'informer [...], lire à la fois beaucoup et bien, vite et lentement. C'est dans l'école que s'invente ce modèle contemporain du lire, car elle ne peut abandonner ni la lecture de formation qui la fonde en ses pratiques, ni récuser la lecture d'information qui la crédite dans ses discours » (1989, p. 510). La lecture-formation de la configuration traditionnelle et la lecture-fonctionnelle ne pouvaient conduire à penser l'activité singulière du lecteur.

2.2.4.2. La lecture et le lecteur « hors sujet »

L'absence du lecteur réel dans les théories du texte relègue au second plan l'activité du lecteur élève, au profit de l'acquisition de savoirs et de méthodes d'analyse textuelle. Sur le plan didactique, l'approche traditionnelle de l'histoire littéraire et les approches internes ont donc en commun d'ignorer les particularités subjectives et socioculturelles du lecteur réel, mais à partir de cadres conceptuels divergents. Contrairement à la configuration traditionnelle qui légitimait la lecture canonique des textes patrimoniaux, en postulant une connivence culturelle, la nouvelle configuration doit compter avec la diversification des publics scolaires. Selon Dufays, Gemenne et Ledur, l'enseignement de savoirs et de méthodes prime sur l'apprentissage de la lecture, parce que ces dimensions apparaissent comme les plus objectivables et les plus généralisables à l'ensemble des publics (2005, p. 72). Paradoxalement, face à la nécessité de prendre en considération l'altérité des lecteurs élèves, la configuration didactique qui se met en place ignore les différences subjectives pour préserver l'unicité et l'homogénéité de la méthode.

En conséquence, le texte littéraire ne fait pas véritablement l'objet d'un apprentissage de la lecture. Il est pris soit comme un instrument pour le développement de compétences langagières, soit comme objet de l'acquisition de compétences d'analyse sémiotique ou narratologique. Selon Yves Reuter,

Le fait que l'accent soit mis sur le texte comme instrument ou comme objet conduit à évincer les théories et les pratiques qui tentent d'objectiver la lecture en tant que telle. Or, cela n'aboutit ni à aider les élèves en français ou en littérature (c.-à-d. à développer goûts et compétences), ni à leur permettre de maîtriser les lectures théoriques, ni à objectiver (ou même partager) la lecture lettrée-esthétique (Reuter, 1995, p. 71).

Selon Reuter, il est nécessaire d'enseigner les modes, les principes et les fonctions des lectures littéraires en partant des lectures partagées dans l'espace de la classe. De plus, à

l'ancrage historique et culturel que supposait l'enseignement chronologique s'est substituée une grille méthodologique basée sur une classification typologique des textes. Ce « guidage » s'est d'autant plus imposé que l'autonomie de l'élève a été ignorée. Selon Patrick Demougin, « les opérations demandées à l'élève façonnent un lecteur “hors sujet” qui s'abstient de projeter dans sa lecture quelque valeur éthique, affective ou sociale : classer, mettre en relation, opposer, relever, identifier... » (1998, p. 52). La possibilité de l'interprétation est même exclue puisque le manuel confronte au travers de ces grilles deux discours monologiques : celui du texte et celui du questionnaire. La dimension subjective de la lecture est complètement évacuée (Langlade, 2001a). Jean-Louis Dufays et Louis Gemenne font le même constat : « l'accent mis sur les savoirs et les méthodes ne suffit pas à rendre l'apprentissage de la littérature efficace et durable [...] Celui-ci ne produit d'effet durable que s'il comporte des pratiques qui leur permettent de s'approprier effectivement les textes, de les intégrer à un projet personnel » (1995, p. 73). Ces dérives technicistes s'inspirant des théories textuelles ont contribué à étioiler l'intérêt des élèves pour la lecture littéraire, en renforçant le dualisme entre leurs pratiques de lecture courante et le modèle scolaire de la lecture « experte » (Demougin et Massol, 1999; Langlade, 2001b).

Comme le lecteur implicite des théories littéraires, le lecteur scolaire apparaît comme un sujet cognitif, sans affects, situé ni historiquement, ni culturellement, ni socialement. Pourtant, l'enseignement de la lecture littéraire ne pourra ignorer longtemps les réalités des pratiques socioculturellement différenciées des lecteurs. Dès les années 1980, l'hétérogénéité des publics engage les didacticiens à poser le problème de l'adaptation de la lecture scolaire à la culture des élèves. Selon Jean-François Halté, « on peut parler sans exagération de résistance aux phénomènes de déculturation que peut produire une école par trop centrée sur les référents culturels dominants » (1992, p. 96). La culture des élèves sera prise en compte, mais essentiellement dans le cadre sociologique d'une légitimation des pratiques culturelles. Ainsi, se développe l'idée que les difficultés des élèves sont tributaires de leurs origines sociales. S'appuyant sur la thèse de la domination culturelle de Bourdieu (1979), certains didacticiens considèrent que les élèves sont culturellement différenciés, dans le sens où ils appartiennent à des groupes sociaux dont les pratiques sont plus ou moins légitimées. La perspective sociologique qui domine alors dans le champ de la didactique du français n'envisage pas l'existence de sujets appartenant à des cultures étrangères. Plus récemment, dans le prolongement des travaux de Bernard Lahire sur la dissonance culturelle, Danielle Dubois-Marcoin (2007) cherche à articuler la « culture

scolaire » et la « culture privée » dans l'enseignement de la lecture littéraire. Elle dépasse l'opposition entre culture lettrée et culture de masse pour articuler la culture patrimoniale (Andersen) et la culture médiatique contemporaine (Disney), mais la diversité culturelle est encore oubliée. Après le lecteur réel, la diversité culturelle serait-elle l'autre impensable de l'enseignement de la lecture littéraire ?

2.3. La perspective de la diversité

Selon Michel Fabre, « [c]'est bien la conjonction d'un sujet par essence incertain de lui-même et d'un monde problématique qui rend particulièrement difficile la tâche formatrice d'aujourd'hui [...], du point de vue du sujet, le problème éducatif devient : comment s'ouvrir à cette diversité sans s'y perdre ? » (2011, p. 62). Cette interrogation fondamentale révèle l'ampleur des défis éducatifs auxquels nous sommes confrontés. Comment l'école peut-elle envisager la formation d'individus culturellement disloqués ? Comment les préparer à évoluer dans un monde paradoxalement de plus en plus globalisé et de plus en plus fragmenté ? Quelles conceptions du sujet et de la culture peut-elle leur proposer alors qu'ils cherchent leurs modèles de construction identitaire en dehors d'elle, dans les médias de masse ou dans des communautés qui tendent à se refermer sur elles-mêmes ? Quelle serait la place de l'enseignement de la lecture littéraire dans la formation de ces sujets ?

La diversité n'est pas simplement une variable supplémentaire de la situation didactique qui serait le reflet de transformations sociales telles que la multiplication des contacts culturels. La diversité est une perspective théorique qui nous a permis de concevoir un modèle de formation à la lecture littéraire intégrant la diversité des sujets culturels, en classe de français. Cette perspective s'inscrit à la croisée d'une épistémologie du divers (Debono et Goï, 2012) et de l'herméneutique contemporaine (Ricoeur, 1985, 1986, 1990). Cette herméneutique du divers nous a permis de questionner les dispositifs d'enseignement de la lecture littéraire dans le sens d'une plus grande adaptation à la diversité des sujets lecteurs. En effet, un tel modèle de formation ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les relations entre la conception de la diversité culturelle que l'école devrait développer, la définition du sujet qu'elle souhaite former et les textes littéraires proposés aux élèves.

C'est pourquoi dans un premier temps nous expliquerons en quoi l'épistémologie du divers rompt avec les fondements ontologiques de l'identité, implique une conception interprétative et relationnelle de la diversité culturelle et permet de concevoir des outils

d'analyse des littératures francophones contemporaines. Dans un deuxième temps, nous verrons que la perspective de la diversité implique de redéfinir le sujet que nous souhaitons former. L'épistémologie du divers nous engage à repenser non seulement les modalités de l'ouverture du sujet à la diversité, mais encore la diversité comme une caractéristique intrinsèque du sujet lui-même. L'herméneutique du soi de Paul Ricœur a contribué à mettre ce « sujet incertain de lui-même » à distance du *subjectum* de la certitude rationnelle, fondement de l'identité. Elle révèle que le sujet divers est pluriel, discontinu, mobile, mais aussi qu'il se construit réflexivement dans l'expérience de la lecture. Dans un troisième temps, nous interrogerons l'apport de l'enseignement de la lecture littéraire à la formation de sujets lecteurs divers. Nous analyserons les conceptions du lecteur réel dans les théories littéraires et des recherches didactiques sur la lecture. Nous verrons dans quelle mesure ces modèles permettent ou non de prendre en compte la diversité des sujets lecteurs. Finalement, nous présenterons le cadre théorique d'un modèle de formation des sujets lecteurs divers en classe de français. Cela nous conduira à définir l'apprentissage de la lecture littéraire comme une expérience médiatisée et réflexive de la diversité et à préciser les modalités de l'activité des lecteurs en formation au secondaire et au collégial.

2.3.1 L'épistémologie du divers

Tout comme les deux perspectives précédentes, la diversité implique une conception générale du sujet et de la culture ayant des implications éducatives. La diversité ne peut être définie selon la perspective de l'identité-mêmeté, au risque de fonder une nouvelle totalité normative. Elle ne peut être comprise comme différence, ce qui la renverrait à une altérité plurielle : elle ne relève pas d'un « pluri-essentialisme » qui ne ferait que dupliquer le dualisme de l'identité-altérité sans en modifier les postulats. La diversité implique d'abord un *déplacement* des perspectives du même et de l'autre, plus précisément, elle implique un *changement* de paradigme épistémologique. S'inscrire dans une épistémologie du divers a plusieurs implications majeures pour notre recherche. Tout d'abord, sur le plan philosophique, il s'agit de rompre avec les fondements de l'identité pour redéfinir le sujet comme un sujet divers. Ensuite, nous verrons que l'épistémologie du divers ouvre la voie à une conception interprétative et intersubjective de la diversité culturelle. Enfin, l'ancrage de la poétique d'É. Glissant dans cette épistémologie du divers nous a permis d'élaborer des outils d'analyse des textes littéraires, notamment ceux qui relèvent des littératures migrantes francophones.

2.3.1.1. Le divers : la rupture avec les fondements ontologiques de l'identité

L'épistémologie du divers repose sur une mise à l'épreuve du concept d'identité, à l'origine de la conception cartésienne du sujet. S'inscrire dans une épistémologie du divers ne signifie pas renoncer à la figure du sujet, mais rompre avec la définition essentialiste d'un sujet identique à soi, unitaire, homogène et permanent. Nous reviendrons sur la notion centrale de « sujet divers » au point 2.3.3. Soulignons tout d'abord que la polysémie de l'adjectif « divers » rend compte de cette rupture avec le paradigme de l'identité. Dans la langue française, « divers » peut être synonyme de a) contradictoire, b) pluriel, c) différent, d) petit.

a) Divers est synonyme de contradictoire. L'adjectif « divers » possède un sens vieilli et plutôt péjoratif : « ce qui présente des aspects opposés, contradictoires ». Ainsi le dictionnaire du CNRTL rappelle que l'expression « mouvements divers » signifie « remous généralement hostiles d'une assemblée ». Sens que l'on retrouve chez le philosophe Alain : « L'homme est divers, contraire à soi » (CNRTL). Le divers, en ce sens, est le contraire de l'identique.

b) Divers est synonyme de pluriel. Employé au singulier, au sujet d'une chose ou d'une personne, divers signifie « qui présente plusieurs aspects ou caractères différents simultanément ou successivement » (CNRTL). Ses synonymes sont donc *pluriel*, *multiple*, *hétérogène* et *changeant*. L'adjectif « divers » permet de penser un être dans sa pluralité (simultanément) et dans sa capacité de changement (successivement). Divers est le contraire d'unique, mais aussi de permanent.

c) Divers, employé au pluriel, est synonyme de différent. À propos de choses que l'on compare, il signifie « qui présente différentes caractéristiques ». Dans ce cas, ses synonymes sont *différent*, *dissemblable*, *distinct*. Employée dans ce sens, la diversité risque d'être réduite à un ensemble de traits distinctifs, de différences par rapport à une norme. La diversité risque alors de sombrer dans l'écueil du dualisme de l'altérité.

d) Divers signifie également petit, marginal, anecdotique, comme dans « les frais divers » c'est-à-dire les dépenses variées, trop nombreuses et menues pour entrer dans une catégorie précise. Le divers est le petit, le marginal, l'inclassable. On retrouve ce sens dans la rubrique journalistique des « faits divers », ces menus événements anecdotiques. François Laplantine développe dans *Les tout petits liens*, l'idée que la diversité est faite de

minuscules « liaisons métisses » : « [l]e tout petit peut être une forme de résistance à l'un et au tout. [...] Le petit c'est le multiple, le fugitif, le fragmentaire » (Laplantine, 2003, p. 49).

La polysémie de l'adjectif « divers » permet d'en mesurer la portée critique. S'opposant à la fois à l'identique en soi, à l'Un, au même, au permanent et aux catégories totalisantes, la diversité nous apparaît comme la notion la plus pertinente pour déconstruire la perspective de l'identité et dépasser le dualisme de l'altérité. À l'encontre d'un discours euphorique sur l'hybridation des différences, la perspective de la diversité nécessite d'assumer son caractère contradictoire, la divergence des points de vue et la dimension conflictuelle des relations interpersonnelles et intercommunautaires qu'elle peut générer. Ces contradictions sont désormais au cœur de l'expérience scolaire. L'épistémologie du divers est ancrée dans l'herméneutique contemporaine en cela qu'elle reconnaît que les interprétations du monde, du rapport à soi-même et à autrui sont nécessairement singulières et possiblement divergentes du fait de l'inscription historique, géographique et sociale des sujets qui les produisent.

S'inscrire dans une épistémologie du divers implique donc de dépasser le simple constat selon lequel la diversité des appartenances et des relations culturelles est constitutive des sociétés contemporaines, pour assumer le caractère multiple, changeant et contradictoire des sujets eux-mêmes. La réflexion sur le divers nous a conduit à envisager les sujets, individuels ou collectifs, comme des entités plurielles, contradictoires, discontinues et mobiles. En effet, la diversité est indissociable de la mutabilité : si elle peut se concevoir simultanément comme multiplicité, elle doit aussi être comprise successivement comme discontinuité. La perspective de la diversité est également interprétative en cela qu'elle renonce à cerner les subjectivités de manière totalisante et définitive. Elle permet néanmoins d'explicitier les relations et les discours, parfois ténus et volatiles, au travers desquels les sujets se donnent à comprendre.

2.3.1.2. Pour une conception interprétative de la diversité culturelle

L'herméneutique du divers nous engage à reformuler les enjeux de la formation culturelle des sujets dans la mesure où les relations culturelles ne peuvent plus être conçues comme des contacts ou des échanges entre des entités homogènes et stables. Il faudrait donc penser les diversités culturelles des élèves non comme des différences établies, mais comme des processus relationnels et interactifs. En contexte de formation, on ne peut se contenter d'une définition réductrice et euphémisée de la diversité culturelle. Or, force est de constater que

l'expression « diversité culturelle » est galvaudée tant par les discours institutionnels que par les usages courants.

Les définitions institutionnelles tendent à réduire sa portée euristique. Ce resserrement s'opère, premièrement, en réduisant la diversité à un objet de description anthropologique par analogie avec la biodiversité (toutes deux en péril); deuxièmement, en ignorant sa polysémie au profit de sa synonymie avec « pluralité »; troisièmement, en éludant sa dimension intersubjective au profit d'une définition formaliste de la culture, selon laquelle la diversité recouvre « la multiplicité des formes par lesquelles des groupes et des sociétés trouvent leur expression » (UNESCO, 2005, p.5). La notion de diversité culturelle subit alors une double réduction conceptuelle : la première consiste à réduire la *diversité* à la *pluralité*, qui n'est que l'une de ses dimensions. La seconde consiste à réduire la diversité culturelle, comme *processus* de transformation du sujet et des relations culturelles, à un ensemble de *formes d'expression*, autrement dit, à la description des productions culturelles de groupes distincts. Ces deux réductions de la notion de diversité ont en commun d'éluder son caractère dynamique et relationnel. La diversité amputée de sa mutabilité ne peut que retrouver les apories de l'altérité. L'ancrage de la perspective de la diversité dans la théorie herméneutique permet de renoncer à la question de la différence culturelle — qu'est-ce qui caractérise tel individu ou tel groupe par rapport à tel autre ? — pour s'interroger sur la compréhension intersubjective — comment tel individu ou tel groupe comprend-il son rapport à lui-même et à autrui ? Nous postulons que la diversité ne recouvre pas seulement un ensemble de phénomènes sociaux et de traits culturels différenciés, mais qu'elle est le mouvement même par lequel se définit le sujet de la modernité avancée et par lequel il entre en relation avec d'autres sujets. Nous proposons de redéfinir la diversité culturelle comme un processus interprétatif et relationnel au travers duquel les individus construisent, transforment et comprennent leur propre subjectivité.

2.3.1.3. Le divers, un outil d'analyse littéraire : la « Poétique de la Relation »

La perspective de la diversité permet de valoriser le renouvellement du corpus susceptible d'être enseigné, en particulier concernant les littératures francophones contemporaines. Notre étude porte sur des récits qui rendent compte de l'expérience de la migration, parce qu'ils construisent diverses figures de migrants et qu'ils révèlent la complexité intersubjective de leurs relations culturelles. En cela, ils constituent des configurations narratives du parcours de la compréhension de soi-même comme sujet divers. Ils offrent

donc une perspective complémentaire aux approches philosophiques et anthropologiques pour mieux cerner les enjeux de formation des sujets divers. Pour tirer pleinement parti de ces récits d'écrivains migrants, il convenait d'élaborer des outils d'analyse littéraire. À cet effet, nous nous sommes appuyée sur la *Poétique de la Relation* (1990) et sur l'*Introduction à une poétique du divers* (1996) d'Édouard Glissant.

La poétique d'É. Glissant s'inscrit dans la perspective de la diversité et constitue l'une des formalisations les plus abouties de la pensée du divers dans le domaine de l'analyse littéraire. Selon Glissant, le divers requiert pour être compris une *Poétique de la Relation* (1990) qu'il nommera ultérieurement « Poétique du divers » (1996). Dès *Le Discours Antillais* (1987), il expliquait les enjeux de cette poétique : « [l]e Divers, qui n'est pas le chaotique ni le stérile, signifie l'effort de l'esprit humain vers une relation transversale, sans transcendance universaliste. Le Divers a besoin de la présence des peuples, non plus comme objet à sublimer, mais comme projet à mettre en relation. Le Même requiert l'Être, le Divers établit la Relation » (1987, p. 327). La poétique de la relation recouvre au moins trois significations : le relatif, le relayé, le relaté. Elle est relative en cela qu'elle s'affranchit de la pensée de système, pour développer une « pensée de la trace » (Glissant, 1990, p. 25). Ici encore, la figure du sujet qui se dégage n'est plus essentialiste, elle est relationnelle. En effet, en tant que « relayé », la littérature est ce qui établit des passages entre le soi et l'autre : « [à] partir du moment où l'on dit que j'ai besoin de l'étranger pour changer en échangeant avec lui tout en restant moi-même, on s'aperçoit que la notion d'étranger perd son sens d'extranéité absolue, totale, et il peut être dans une poétique » (2002, p. 81). Édouard Glissant postule qu'il y a un lien étroit entre la diversité et la réalité incontournable du lieu d'où on émet la littérature : « [l]a littérature provient d'un lieu, il y a un lieu incontournable de l'émission de l'œuvre littéraire, mais aujourd'hui l'œuvre littéraire convient d'autant mieux au lieu, qu'elle établit une relation entre ce lieu et la totalité monde » (1996, p. 34). Si le lieu de la littérature échappe à l'enfermement du territoire et à la dissolution dans le Tout-monde, c'est parce qu'il est traversé et maintenu par une « pensée de l'errance ». Évitant le double écueil du fantasme de l'origine et de l'aliénation, l'errance est redéfinie positivement comme la volonté d'un individu de se constituer comme sujet dans un entour :

L'errance ne procède pas d'un renoncement, ni d'une frustration par rapport à une situation d'origine qui se serait détériorée (détériorisée); ce n'est pas un acte déterminé de refus, ni une pulsion incontrôlée d'abandon. [...] C'est bien là l'image du rhizome qui porte à savoir que l'identité n'est plus toute dans la racine, mais aussi dans la Relation. [...] Contrairement à la situation d'exil, l'errance donne avec la négation de tout pôle ou de toute métropole. [...] La pensée de l'errance n'est ni apolitique, ni antinomique d'une volonté d'identité, laquelle n'est après tout que la recherche d'une liberté dans un entour (Glissant, 1990, p. 31).

Cette volonté de subjectivation ne se réalise que dans la mesure où elle est proférée, relayée, relatée : « La pensée de l'errance est une poétique, et qui sous-entend qu'à un moment elle se dit. Le dit de l'errance est celui de la Relation » (*idem*). La poétique de la Relation nous engage à considérer la littérature comme un moyen relationnel et dynamique grâce auquel les individus et les communautés se construisent et se comprennent comme des sujets divers situés culturellement et historiquement.

Dans le cadre de cette poétique du divers, le migrant est devenu une figure emblématique de l'effort de redéfinition de la subjectivité. L'expérience du déplacement transforme profondément la manière dont nous comprenons la subjectivité, individuellement et collectivement, parce qu'elle remet en cause la tradition qui établissait une équivalence entre l'identité subjective (la connaissance de soi), l'appartenance collective (sous la forme d'une culture homogène, volontiers hégémonique) et l'ancrage dans un territoire, en particulier national. Briser l'équivalence entre l'identité, la culture, le pays tout en s'assumant comme un sujet à part entière, créateur et critique, multiple et mobile est un questionnement majeur des écrivains migrants. À l'encontre des discours faisant l'apologie de la mobilité et de l'hybridité, ils interrogent les lignes de fracture inhérentes à l'expérience de la migration : ses motivations (la violence politique ou économique faisant place à l'exil intérieur), ses contradictions (la solitude au cœur du réseau), ses possibles dérives (l'enfermement dans des communautés repliées sur elles-mêmes). Dans les ouvrages publiés au Québec par des écrivains d'origine caribéenne comme Émile Ollivier, Sergio Kokis, Jean-Claude Charles, Dany Laferrière, Rodney-Saint Éloi, Stanley Péan, Jan J. Dominique, Gary Victor, l'expérience migrante se révèle plurielle, subjective et changeante. Il se dégage plusieurs figures du sujet migrant, que nous situons sur un continuum qui part de l'exil, se transforme en migrance, puis s'ouvre vers une poétique de l'errance. À l'exil politique, dénominateur commun d'une première génération d'écrivains engagés, a succédé une forme plus introspective de « migrance » qui interroge autant les lieux d'accueil que la nostalgie du pays perdu. À partir des années 1990, cette tendance se confirme sous la forme

d'une poétique de l'errance (Glissant, 1990). Que ce soit en multipliant les migrations successives, en assumant une vocation transaméricaine, ou en reformulant les *topos* des traditions littéraires nord-américaines et caribéennes, les écrivains migrants du Québec nous montrent que le lieu d'émission de la littérature est plus que jamais irréductible à tout ancrage territorial, même exilique.

Nous avons vu que du fait de son ancrage dans les postulats de l'identité, l'**exil** ne permet pas d'envisager la remise en question de l'équivalence entre l'identité, la culture et le territoire. L'expérience exilique reste tributaire d'un paradigme dualiste qui oppose l'identité à l'altérité, le centre à la périphérie, l'ici et l'ailleurs. Ce dualisme contraint les sujets exilés à la dislocation identitaire et culturelle. La **migrance** constitue un premier effort pour dépasser ces antagonismes. En interrogeant à la fois l'obsession nostalgique du pays natal et les contradictions internes des sociétés d'accueil, les récits de la migrance explorent la porosité des frontières territoriales, la contamination des espaces symboliques, mais aussi le durcissement des zones de contacts entre les communautés et les individus déterritorialisés. Nous avons désigné cette juxtaposition de divers espaces contradictoires en un même lieu comme une hétérotopie, une notion empruntée à Michel Foucault (2009). Dans les récits de l'**errance**, l'exploration des hétérotopies permet la création d'espaces interstitiels entre le pays rêvé et le pays réel, l'ici et l'ailleurs, le passé et le devenir. La poétique de l'errance n'est pas réductible à une posture esthétique faisant l'apologie de l'hybridité et du nomadisme. La poétique de l'errance pose que toute œuvre littéraire est émise à partir d'un lieu singulier, mais que ce lieu est traversé par de multiples parcours réels et imaginaires. La pensée de l'errance refuse autant l'amalgame entre l'identité et l'appartenance, que l'antagonisme entre la révolte et l'assimilation. Elle assume les tensions inhérentes aux hétérotopies; la tension étant peut-être une forme première de la Relation. Elle peut ainsi rendre compte de la spécificité des sujets divers, que leur expérience de la mobilité soit réelle ou virtuelle.⁴

En remettant en cause les fondements de l'identité, l'épistémologie du divers renonce à cerner les subjectivités et les cultures de manière totalisante et définitive. Elle nous porte à assumer le caractère multiple, changeant et contradictoire des sujets eux-mêmes. Son ancrage dans l'herméneutique permet néanmoins d'étudier comment les sujets divers se

⁴ Pour une illustration des notions (exil, migrance et errance) par des exemples littéraires, voir le chapitre suivant.

donnent à comprendre à travers leurs interprétations du monde, d'eux-mêmes et d'autrui. Dans cette perspective, la diversité culturelle ne peut plus être considérée comme un ensemble de traits culturels différenciant des groupes culturellement distincts. Elle fait partie intégrante du processus interprétatif et intersubjectif au travers duquel les individus construisent, transforment et comprennent leur propre subjectivité. Ce processus interprétatif trouve son expression la plus aboutie dans la littérature, et en particulier dans les textes qui relèvent d'une poétique de l'errance, car ils mettent en scène les nombreux détours empruntés par les migrants pour se constituer comme des **sujets divers**.

2.3.2. Le sujet lecteur divers : éléments de cadrage de la notion

L'affirmation de la diversité repose sur une mise à l'épreuve du concept d'identité, en rupture avec la tradition essentialiste du Sujet. Faut-il pour autant définir la diversité dans le cadre des pensées postmodernes qui assument le naufrage du sujet dans les disséminations multiples du devenir ? Comment concilier le désir de tout individu d'être le sujet de son monde vécu, d'être le « je » parlant et agissant de sa propre vie, et l'expérience de la diversité avec son cortège de discontinuités temporelles (devenir autre), de dislocations spatiales (être ailleurs), de fragmentations multiples ? En d'autres mots, l'identité personnelle, qui est une nécessité psychologique et éthique, peut-elle se laisser traverser par les diversités sans disparaître ? Peut-on concevoir l'identité d'un sujet divers dans le changement ?

2.3.2.1. La refiguration narrative du sujet divers

La notion d'identité narrative (Ricœur, 1985, 1990) permet de dépasser le dilemme qui se posait entre deux conceptions de l'identité : soit le sujet est identique à lui-même dans la diversité de ses états (pour les philosophies du Sujet), soit le sujet n'est qu'une illusion substantialiste, un « pur divers de cognitions, d'émotions, de volitions ». Dans *Soi-même comme un autre*, Ricœur propose une « herméneutique du soi qui se trouve à égale distance de l'apologie du cogito et de sa destitution » (1990, p. 15). Il affirme son intention de « marquer le primat de la médiation réflexive sur la position immédiate du sujet » (1990, p. 11). Contre l'immédiateté de la certitude du « je pense », il propose la médiation d'un détour réflexif au soi.

Ce détour réflexif est nécessairement médiatisé par les textes. « Il n'est pas de compréhension de soi qui ne soit *médiatisée* par des signes, des symboles et des textes; la

compréhension de soi coïncide à titre ultime avec l'interprétation appliquée à ces termes médiateurs » (1986, p. 33). L'interprétation des textes apparaît à la fois comme le moyen et la médiation privilégiés de la compréhension subjective. « Contrairement à la tradition du *Cogito* et à la prétention du sujet à se connaître lui-même par intuition immédiate, il faut dire que nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d'humanités déposés dans les œuvres de culture. [...] La texture même du texte est le *médium* même dans lequel seul nous pouvons nous comprendre » (1986, p. 130). Ricœur approfondit les liens entre la compréhension de soi et l'appropriation réflexive des configurations textuelles à travers la notion d'identité narrative : « [L]e soi-même peut ainsi être dit refiguré par l'application réflexive des configurations narratives [...] si, à l'identité comprise au sens d'un même (*idem*), on substitue l'identité comprise au sens d'un soi-même (*ipse*); la différence entre *idem* et *ipse* n'est autre que la différence entre une identité substantielle ou formelle et l'identité narrative » (1985, p. 443). L'ipséité peut échapper au dilemme du Même et de l'Autre, car elle repose sur une structure temporelle conforme au modèle d'identité dynamique issue de la composition d'un texte narratif. À la différence de l'identité abstraite du même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie. « Le sujet apparaît alors à la fois constitué comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie » (1985, p. 443). En contexte de formation, l'enseignement de la lecture littéraire s'inscrira donc dans le développement de la compréhension réflexive de soi-même comme sujet divers.

2.3.2.2. La discontinuité temporelle et la mobilité du sujet divers

Dans *Soi-même comme un autre*, c'est avec la question de la permanence dans le temps que se joue la tension entre mêmeté et ipséité. Paul Ricœur relie la mêmeté à la permanence du caractère, et l'ipséité à la promesse faite à l'autre, qui engage un maintien de soi dans le temps, en dépit des changements de l'identité personnelle. Il passe donc de la dialectique mêmeté-ipséité, résolue par l'identité narrative, à la dialectique ipséité-altérité, qui trouve sa résolution dans l'éthique de la parole engagée. L'altérité est alors constitutive de l'ipséité : « [L]'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre » (1990, p. 14).

Grâce à la notion d'identité narrative, Ricœur ne renonce pas complètement à la figure du sujet, même s'il remet en cause le Sujet en tant que principe et fondement de la certitude. Le sujet est reporté vers un horizon plus lointain, au terme du parcours sinueux où la

compréhension du sens et la compréhension de soi-même se développent concomitamment. La définition de l'identité narrative repose essentiellement sur la prise en compte de sa temporalité, l'ipséité (dans ses variantes narrative et éthique) révèle une tension entre le changement et le maintien de soi (dans le temps de la lecture comme celui de la promesse). Or le sujet divers fait non seulement l'expérience du changement temporel, mais aussi celle du déplacement. Peut-on envisager un déploiement de l'identité narrative sur le plan de la spatialité ? Le sujet divers serait alors un sujet capable de reconfigurer un récit de soi à partir du double mouvement de la discontinuité temporelle et de la dislocation spatiale.

À ce titre, un exemple éclairant est celui de certaines diasporas qui ne peuvent être ramenées à une identité culturelle « racine ». Au fur et à mesure qu'elles génèrent de nouvelles vagues migratoires, ces diasporas se déterritorialisent et se reterritorialisent, et changent ainsi de nature. L'anthropologue Christine Chivallon a montré que *La diaspora noire des Amériques* (2004) ne correspond pas au modèle de la diaspora classique. Cette diaspora ne se réfère ni à un territoire, ni à une identité d'origine, mais elle s'affirme comme une multiplicité de communautés « a-centrées » qui se caractérisent par « l'absence d'un métarécit communautaire » (2004, p. 14) susceptible de reconfigurer la diversité des parcours et des mémoires. Le désir de subjectivation, individuel et collectif, se cultive alors dans la création de multiples récits, c'est pourquoi Chivallon propose l'idée d'une « formation pluri-narrative » de cette diaspora. Elle nous permet ainsi de montrer que la notion d'identité narrative reste pertinente y compris pour des sujets ou des communautés déterritorialisés.

L'expérience du déplacement ne contredit pas celle du changement, l'une et l'autre apparaissent comme deux mouvements constitutifs de l'ipséité. La configuration d'une identité narrative par un sujet divers, c'est-à-dire non seulement pluriel, mais discontinu et disloqué, reste valide et même souhaitable, à condition d'élargir la dialectique de l'ipséité et de l'altérité à la relation entre ipséité et diversité : se comprendre « soi-même comme des autres ». Se référer à la notion d'identité narrative dans le cas de sujets déterritorialisés permet de comprendre comment ils configurent des identités « pluri-narratives » à partir de multiples récits parfois contradictoires. Il ressort que les individus et les collectivités peuvent se constituer en tant que sujet grâce à l'interprétation renouvelée des récits pluriels qu'eux-mêmes et que d'autres groupes ont élaborés. Dès lors, le texte littéraire serait plus

qu'une forme d'expression spécifique à une communauté, mais le lieu par excellence de la reconfiguration narrative des sujets divers.

En somme, s'inscrire dans une épistémologie du divers ne signifie pas renoncer à la figure du sujet, mais rompre avec la définition essentialiste qui fondait la certitude cartésienne. De ce fait, il s'agira de poser la question du sujet lecteur divers non pas à partir de lui-même (ou de son essence), mais à partir de la multiplicité de ses relations intersubjectives et de ses modalités de subjectivation. Jacques Rancière définit la subjectivation comme « la formation d'un un qui n'est pas soi, mais **la relation d'un soi à un autre**... Un processus de subjectivation est un processus de désidentification ou de déclassification. Autrement dit, un sujet est un *in-between* un entre-deux »⁵ (Rancière, 1998, p. 118-119, nous soulignons). L'herméneutique ricoeurienne permet d'explorer la relation de soi à autrui et celle de soi à soi-même, grâce au détour réflexif, qui est médiatisé par les textes. En effet, c'est grâce à l'application des configurations narratives que les individus et les communautés se comprennent comme des sujets divers. Si la notion d'identité narrative permet de mettre au jour les dimensions temporelles et fictionnelles de la compréhension de soi-même comme un autre, elle doit être élargie pour prendre en compte l'impact de la déterritorialisation sur les processus de subjectivation. L'exemple des diasporas transaméricaines montre que les communautés et les individus migrants se constituent en tant que sujets grâce à la médiation de récits multiples et parfois contradictoires. En l'absence de métarécit identitaire, la notion d'identité pluri-narrative se substitue à celle d'identité narrative. Si l'ipséité est nécessairement en relation avec l'altérité, c'est aussi parce que « [n]ous n'existons que dans des manières (acquises par notre société et notre époque, mais aussi réactionnelles à celle-ci) précisément de réagir, d'interpréter et de réinterpréter sans cesse ce qui nous vient des autres » (Laplantine, 2007, p. 21). Nous pensons que les sujets divers se comprennent dans l'acte de lecture comme des sujets pluriels, discontinus, et mobiles. Chercher à saisir le sujet lecteur divers dans ses multiples modalités de subjectivation, c'est le resituer dans la dimension temporelle, processuelle et relationnelle de son expérience lectorale, mais aussi de notre connaissance de celle-ci.

La perspective de la diversité permet de renouveler les enjeux de l'enseignement de la lecture littéraire tout en renforçant sa pertinence sociale. En contexte scolaire, la lecture de textes multiples et contradictoires est nécessaire pour développer le détour réflexif grâce

⁵ Cette relation à l'autre en soi-même (hétérologie) est exprimée sur un mode littéraire par la création des « hétérotopies » dans les récits de l'errance. Cf. 3.1.1.1. (au chapitre suivant).

auquel les élèves peuvent se construire comme des sujets lecteurs divers. La diversité n'est pas une variable supplémentaire de la situation didactique, mais une perspective théorique qui permet de questionner la pertinence des dispositifs d'enseignement de la lecture dans le sens d'une plus grande adaptation à la diversité subjective. Autrement dit, il ne s'agira pas d'adapter des contenus ou des méthodes spécifiques à des élèves particuliers (par exemple, les enfants de migrants). L'enjeu serait plutôt de mettre à l'épreuve de la perspective de la diversité des modèles théoriques et didactiques de la lecture littéraire, destinés à tous les élèves. Les lecteurs réels postulés par ces modèles sont-ils considérés comme des sujets à part entière ? La diversité et la mutabilité de leurs expériences de lecture sont-elles prises en compte ? Quelle est la place accordée à la diversité des interprétations dans les conceptions de la lecture littéraire proposées ?

2.3.3. Les lecteurs réels dans les recherches sur la lecture littéraire

2.3.3.1. La notion de lecture littéraire : à la croisée de la théorie littéraire et de la didactique de la lecture

La notion de lecture littéraire a été développée dans les années 1990, à partir des théories littéraires renouvelées et des recherches didactiques sur l'enseignement de la lecture. D'après Bertrand Daunay, « ce sont en fait essentiellement les nombreux travaux littéraires sur la lecture [...] qui ont permis de construire la lecture littéraire comme un véritable *outil didactique théorique* » (2007, p. 167). Parallèlement, « la question didactique de la lecture des textes ne peut manquer d'interroger les théories de la lecture littéraire » (*idem*). Cette solidarité entre les modèles de la théorie littéraire et les modèles didactiques de la lecture a permis de construire la notion de lecture littéraire sur la base d'une « réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes, permettant d'ouvrir, dans la lignée de Roland Barthes (1970), à la “lecture plurielle” » (Daunay, 2007, p. 168). La lecture littéraire est un concept didactique stabilisé, qui permet de penser la relation entre le texte et le lecteur comme un enseignable (Louichon, 2011b). D'après Annie Rouxel, toute définition de la lecture littéraire implique une conception du lecteur : « [l]e terme “lecture littéraire” recouvre des modes de réalisation différents selon les lieux où on l'emploie; il désigne un ensemble de pratiques dont les enjeux engagent, au-delà d'une conception de la lecture, une vision du sujet lecteur et, pour ce qui nous concerne ici, de l'élève » (2002, p. 14). Nous confronterons les différentes figures du lecteur dans les modèles théoriques et didactiques de la lecture littéraire à partir de la perspective de la diversité.

Les théories de la lecture littéraire sont développées, en Allemagne, sous l'influence des travaux de H. R. Jauss et de W. Iser, et dans le domaine francophone suite aux théories de M. Charles et M. Riffaterre. Elles ont en commun deux postulats : le texte est un produit « inachevé » tant qu'il n'est pas concrétisé par une lecture donnée. Le texte est un ensemble d'indéterminations du sens que seule la collaboration active du lecteur transforme en système ordonné de significations (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 63). Au-delà de ces postulats communs, les théories de la lecture se partagent en deux grands ensembles : les approches internes (ou de l'effet) et les approches externes (ou de la réception). Les approches internes sont centrées sur le texte (Iser, Eco). Nous les avons traitées sous la perspective de l'altérité, car elles postulent un alter égo théorique du lecteur déterminé par le texte. Ces approches substituent donc à la pluralité des sens actualisés par des lecteurs divers, l'unicité d'une structure gérant la « coopération interprétative ». Que le lecteur soit respectivement un « lecteur implicite » ou un « Lecteur Modèle », il n'en reste pas moins une figure abstraite fort éloignée du lecteur réel, en particulier s'il est encore en formation.

À partir des travaux de H.R. Jauss sur l'esthétique de la réception, le lecteur réel devient le point de convergence des « approches externes » de la lecture, qu'ils émanent des littéraires, des anthropologues, des historiens ou des didacticiens. Dès lors, la question de l'équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur devient centrale. Il s'agit d'explorer les tensions entre la supposée objectivité du sens textuel et la compréhension singulière des lecteurs. En s'appuyant sur des domaines de recherches connexes, les théoriciens de l'enseignement de la lecture littéraire proposent des modèles de l'activité lectorale. À partir de la psychanalyse, Michel Picard, puis Vincent Jouve ont défini l'activité du lecteur comme la combinatoire de trois instances. Les théoriciens s'inspirant des approches sémiotiques d'Eco ou de Pierce ont élaboré des modèles de l'activité du lecteur à deux temps (la progression et la compréhension de Gervais; la participation et la distanciation de Dufays). Tauveron questionne ces approches et revisite la compréhension et l'interprétation comme des activités de résolution de problèmes. Enfin, le modèle didactique de la lecture subjective s'ouvre aux multiples variations individuelles de l'activité effective des « sujets lecteurs ».

2.3.3.2. Le lecteur sous tension dans les théories de la lecture littéraire

Le lecteur : une liberté sous contraintes

Dans le domaine des théories littéraires, un débat ancien porte sur le partage entre « les droits du texte » et les « droits du lecteur », autrement dit, il s'agit de déterminer dans quelle

mesure la lecture est une activité contrainte par certaines règles (génériques, historiques, discursives, etc.) et dans quelle mesure le lecteur peut choisir ou pas de s'y conformer pour faire valoir sa propre compréhension, voire son plaisir (Barthes, Pennac). Selon Nathalie Piégay-Gros, « la question de la liberté du lecteur face au texte est une problématique essentielle de la réflexion sur la lecture. Elle engage en effet la conception du texte littéraire et définit le rôle du lecteur. Elle recoupe également le problème de l'objectivité du texte littéraire confronté à la subjectivité du lecteur » (2002, p. 51). Si le lecteur a suscité l'intérêt des théoriciens à partir des années 1970, il a fait l'objet de la réflexion des écrivains bien avant d'être éclipsé par la critique structurale. Montaigne, le premier, en se mettant en scène comme lecteur, dans les *Essais*, affirmait qu'« un suffisant lecteur découvre souvent ès écrits d'autrui des perfections autres que celles que l'auteur y a mises et aperçueës, et y preste des sens et des visages plus riches » (2001, p. 175). Sans pour autant s'ériger lui-même en suffisant lecteur, il affirmait le primat de la subjectivité sur la recherche de quelque objectivité : « [j]e dys librement mon advis de toute chose, voire et de celles qui surpassent à l'aventure ma suffisance [...] Ce que j'en opine, c'est aussi pour déclarer la mesure de ma veuë, non la mesure des choses » (*idem*, p. 179). En plein avènement de l'historicisme positiviste, Marcel Proust, dans ses célèbres pages *Sur la lecture*, donnait à la lecture subjective toute l'épaisseur mélancolique d'une « communication au sein de la solitude ». Dans *Qu'est-ce que la littérature ?* (1948), Sartre, au travers d'une curieuse métaphore, posa le caractère essentiel du lecteur : « l'objet littéraire est une étrange toupie, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer » (1948, p. 48). Michel Charles fut parmi les premiers en France à s'interroger sur une *Rhétorique de la lecture* qui ne prétendrait ni « chercher naïvement la “bonne lecture”, ni valoriser systématiquement l'indécidable » (1977, p. 247). Du lecteur entièrement contraint par le texte, à celui l'utilisant comme support de projection de ses désirs, l'éventail des définitions de la lecture littéraire s'est considérablement déployé, mais c'est à l'esthétique de la réception de Jauss que revient la rupture avec le formalisme.

L'esthétique de la réception

S'appuyant sur l'herméneutique de Gadamer, Jauss propose une herméneutique littéraire basée sur la rencontre des « horizons d'attentes » générés par une œuvre lors de sa parution et lors de ses réceptions successives. Son projet est donc celui d'une histoire de la réception. Dans *Pour une esthétique de la réception* (1978), il considère que les deux éléments constitutifs de la concrétisation du sens sont « l'effet produit par l'œuvre elle-même, et la

réception, qui est déterminée par le destinataire de l'œuvre » (p. 259). Le lecteur de Jauss est historiquement situé, pour autant est-il un lecteur réel dont la subjectivité aurait toute prérogative ? Nullement. Hans Robert Jauss écrit dans *Pour une herméneutique littéraire* (1988) que « l'esthétique actuelle de la réception ne peut être considérée comme apte à ne révéler que des projections subjectives et des préjugés idéologiques » (p. 23). L'interprétation consiste à « comprendre un texte du passé dans son altérité, c'est à dire : retrouver la question à laquelle il fournit une réponse à l'origine et, partant de là, reconstruire l'horizon des questions et des attentes vécu à l'époque où l'œuvre intervenait auprès de ses premiers destinataires » (1988, p. 24-25). La compréhension passe nécessairement par la reconstruction de l'horizon d'attente premier de l'œuvre. Cette reconstitution historique exerce une fonction de contrôle, « elle empêche que le texte du passé soit naïvement rapproché des préjugés et des attentes de sens contemporains » (1988, p. 365). De plus, l'horizon d'attente est pensé comme unitaire, fondé sur une expérience partagée. La part de la singularité du lecteur s'en trouve considérablement réduite. Jauss « concède volontiers qu'[il] n'[a] pas trouvé le modèle qui manque aux recherches empiriques sur la réception » (1988, p. 363). Le lecteur réel semble encore échapper à toute théorisation.

La lecture plurielle et mobile

Une théorie de la lecture subjective est-elle possible ? Barthes en doutait lorsqu'il en vient à penser une théorie qui laisserait « intact ce qu'il faut bien appeler le mouvement du sujet et de l'histoire : la lecture, ce serait là où la structure s'affole » (1984, p. 48). Selon lui, « le lecteur c'est le sujet tout entier, le champ de la lecture c'est celui de la subjectivité absolue ». C'est pour cela qu'on ne peut envisager « une science de la lecture » à moins de concevoir une « science de l'Inépuisement, du Déplacement infini ». Ce qui apparaît ici, outre la difficulté à théoriser le lecteur réel, c'est que le sens du texte est pluriel, car il est le produit de l'activité de ses lecteurs.

Définir la lecture dans la perspective de la diversité implique de prendre en compte la pluralité et la « mobilité » du sens. En effet, si l'expression « lecture plurielle » désigne la coexistence de différentes interprétations qui se complèteraient ou se succèderaient, elle ne permet pas toujours d'éclairer le passage de l'une à l'autre. C'est pourquoi il importe d'introduire la mobilité dans la définition de la lecture littéraire. C'est ce que propose Pierre Bayard, dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007). Se dessinant en

creux dans sa théorie de la « non-lecture », sa théorie de la lecture se veut attentive à ce qui en elle relève d'une forme de discontinuité (2007, p. 16). Posant que la lecture n'est ni un processus continu et homogène ni le lieu d'une connaissance transparente de nous-mêmes (p. 18), Bayard s'interroge sur les similitudes entre l'acte de lire et celui de se concevoir comme sujet. Il définit le texte littéraire comme un objet « mobile », du fait de la nature intersubjective de la lecture : « [c]et objet infiniment mobile qu'est un texte littéraire [est] d'autant plus mobile qu'il est partie prenante d'une conversation ou d'un échange écrit et s'y anime de la subjectivité de chaque lecteur et de son dialogue avec les autres » (2007, p. 159). Le livre est mobile autant au sein de la « bibliothèque collective » que de la relation intersubjective.

Cette réflexion stimulante se garde bien d'attribuer au sujet lecteur la mobilité qu'elle encense dans le livre. Le lecteur individuel de Bayard reste unifié, le seul mouvement dans lequel il soit irrémédiablement entraîné est l'oubli. Autrement dit, Bayard entrevoit le mouvement ou le changement du lecteur comme une perte (de mémoire puis d'identité) et non comme une chance. La lecture en effet est « productrice de dépersonnalisation, puisqu'elle ne cesse de susciter, faute d'être en mesure de mémoriser le moindre texte, un sujet incapable de venir coïncider avec lui-même » (2007, p. 61). Le « sujet de la lecture [...] n'est donc pas un sujet unifié et assuré de lui-même, mais un être incertain [...] devenu incapable de *séparer ce qui est à lui de ce qui est à l'autre*, il court le risque à tout moment, dans ses rencontres avec les livres de se heurter à sa propre folie » (p. 62). Étrange paradoxe d'une théorie de la lecture comme création, affirmant la mobilité du livre, et reculant finalement devant l'idée d'un lecteur capable de se saisir lui-même comme un sujet changeant, comme un autre. Selon Bayard, entrer dans le livre, c'est risquer de s'y perdre. Si le « bon lecteur » lit tout de même, c'est de manière extensive : « [c]'est à une *traversée des livres* que procède le bon lecteur, qui sait que chacun d'eux est porteur d'une partie de lui-même et peut lui en ouvrir la voie, s'il a la sagesse de ne pas s'y arrêter » (p. 154). Pour Bayard, le sujet doit chercher dans le livre la confirmation de son identité.

Lire, est-ce coïncider avec soi-même ou faire l'expérience de la diversité ? Qu'est-ce qui est en jeu dans la lecture ? Sert-elle une mise en évidence de nos propres structures psychiques, de nos habitudes intellectuelles, de nos représentations collectives comme autant de préalables à la lecture ? Ou la lecture constitue-t-elle la possibilité d'un déplacement, d'une mise en mouvement de ces mêmes catégories ? Dans *La conscience critique* (1971),

Georges Poulet commentait déjà le passage de la conscience d'une altérité à celle de soi comme un autre :

Je suis quelqu'un à qui il arrive d'avoir pour objet de ses propres pensées des pensées qui sont tirées d'un livre que je lis et qui sont les cogitations d'un autre. Elles sont d'un autre, et c'est pourtant moi qui en suis le sujet [...] Chose inconcevable cette pensée étrangère qui est en moi doit aussi avoir en moi un sujet qui m'est étranger [...]. La lecture est exactement cela : une façon de céder sa place non pas seulement à une foule de mots, d'images, d'idées étrangères, mais au principe étranger lui-même (1971, p. 281).

Cette conception de la lecture comme mouvement d'incorporation de la pensée de l'autre et d'altération de soi rejoint la notion d'identité narrative. La lecture littéraire permet la rencontre entre un texte pluriel et mobile et un lecteur pluriel et changeant, dont les multiplicités s'altèrent mutuellement. Au fur et à mesure qu'il traverse le livre, le lecteur est traversé par lui. Michel De Certeau a réuni dans l'image du lecteur « braconnier » la multiplicité, la mobilité et le changement caractéristiques du sujet divers : « [l]e lecteur est le producteur de jardins qui miniaturisent et collationnent un monde, Robinson d'une île à découvrir, mais possédé aussi par son propre carnaval qui introduit le multiple et la différence dans le système écrit d'une société et d'un texte » (1990, p. 250). Ni complètement renvoyé à lui-même ni entièrement livré à l'autre, le lecteur déjoue les frontières de la topographie identitaire : « [i]l se déterritorialise, oscillant dans un non-lieu entre ce qu'il invente et ce qui l'altère [...] Ainsi du lecteur : son lieu n'est pas *ici ou là*, l'un ou l'autre, mais ni l'un ni l'autre, à la fois dedans et dehors, perdant l'un et l'autre en les mêlant » (p. 254).

En se centrant davantage sur le pôle de la réception, les théories de la lecture littéraire ont progressivement envisagé la pluralité et la mobilité du sens textuel, ce qui a permis une réévaluation des approches sociologiques (Louichon, 2011b, p. 199) et herméneutiques (Daunay, 2007, p. 167). Cependant, ces théories conçoivent la diversité des interprétations essentiellement comme le produit de différents lecteurs, qu'ils se situent diachroniquement (Jauss) ou synchroniquement (Bayard). La reconnaissance de la diversité intrinsèque des sujets lecteurs se heurte à la prégnance de l'interprétation historique dans l'esthétique de la réception et à la résurgence des postulats de l'identité, comme nous l'avons montré à propos de Bayard. Seul De Certeau conçoit véritablement le lecteur dans sa diversité, mais sa théorie de la lecture comme « art de faire » ne s'inscrit pas dans une visée formative. Or, Dufays, Gemenne et Ledur affirment que « lorsqu'on étudie la lecture sous l'angle didactique, on ne passe pas simplement de la théorie à la pratique, mais on change d'objet

d'analyse, car la lecture qui est enseignée et pratiquée à l'école n'est pas l'expérience ordinaire de la rencontre seul à seul avec le texte » (2005, p. 10). La lecture littéraire scolaire est une activité orientée vers l'apprentissage, son fonctionnement est donc radicalement différent de la lecture privée.

2.3.3.3. Le lecteur constructeur de sens dans les théories didactiques sur la lecture littéraire

Les modèles tripartites du lecteur

Les travaux de Michel Picard ont eu une influence considérable sur les recherches en didactique de la lecture. Relevant le défi de formaliser l'activité d'un lecteur réel, il propose d'envisager *La lecture comme jeu* (1986). Son modèle de lecteur comporte trois instances, inspirées de la psychanalyse : le liseur, le lu et le lectant. Le liseur « maintient sourdement la présence liminaire, mais constante du monde extérieur et de sa réalité; le lu s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça [...] le lectant fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, mise en œuvre critique d'un savoir » (p. 148-149). Vincent Jouve a infléchi le modèle de Picard, rejetant la figure du liseur, selon lui peu opératoire, divisant l'instance participative entre le lu, passif et le lisant, actif, et conservant l'instance distanciée et critique du lectant. L'apport de ces modèles réside dans la prise en compte de la subjectivité du lecteur et plus précisément dans le dépassement de l'opposition traditionnelle entre deux types de lecture : la lecture participative ou ordinaire et la lecture distanciée ou experte. En définissant l'activité du lecteur comme le jeu entre trois instances, ils montrent que chacun met en œuvre plusieurs types de lecture.

Les modèles sémiotiques de construction du sens

Les modèles inspirés de la sémiotique ont en commun de décrire l'activité du lecteur comme un processus de construction du sens. Selon Gilles Thérien, « comprendre, c'est construire » (1992, p. 99). Dufays, Gemenne et Ledur définissent la lecture littéraire comme « un *processus de construction* qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur » (2005, p. 71). Cela implique que le texte « tant qu'il n'est pas soumis au filtre de cette lecture-construction, n'est qu'un pur artéfact dénué de toute signification » (*idem*). Cependant, l'activité du lecteur est fortement contrainte par le contexte de la réception. En effet, selon Dufays, la construction du sens est nécessairement soumise à des systèmes sémantiques préexistants, à des phénomènes de stéréotypes : « la prégnance des stéréotypes

est telle que, sitôt qu'il est situé dans un contexte socioculturel donné, le texte devient *un objet social* dont les signifiants peuvent être référés à des schémas sémantiques de ce contexte, et la lecture devient quant à elle, un processus de reconnaissance et de combinaison d'une matière préexistante » (Dufays et col., 2005, p. 71). Pour Bertrand Gervais, loin d'être un parcours buissonnier, l'activité du lecteur est évaluée en fonction de sa conformité avec des discours axiologiques et théoriques institutionnalisés :

Le passage de la progression à la compréhension signale l'instauration d'une nouvelle régie, qui n'est plus simplement le lecteur, et par le fait même l'application d'un système de valeurs. Cette régie est l'institution littéraire, mais aussi universitaire, les disciplines et leurs modèles déjà constitués, les écoles de pensée, toutes les manifestations possibles de ce que Stanley Fish a appelé des communautés interprétatives, dont le rôle est d'imposer des formes discursives, des interprétations, des valeurs qui servent à déterminer la justesse et la fausseté des discours tenus sur les textes (Gervais, 1993, p. 115).

Ces auteurs tentent donc d'articuler une approche sémiotique du texte à sa concrétisation comme « objet social » dans le contexte de la réception. Les données socioculturelles, sous la forme de discours normatifs ou stéréotypiques, sont envisagées comme des contraintes extérieures au lecteur qui limitent considérablement son activité de construction de sens. Seuls les schémas sémantiques et axiologiques des discours contextuels sont pris en compte. Qu'en est-il des connaissances, des structures discursives, des scénarios imaginaires et des valeurs des lecteurs ? Si la lecture est un processus de reconnaissance des schémas sémantiques préexistants ou une forme d'application de discours institutionnalisés, on est en droit de se demander quelle est la part du lecteur dans la construction du sens et en quoi elle différerait de la reproduction de discours figés et sédimentés par la tradition.

Par ailleurs, ces modèles reposent sur la distinction entre deux modalités de l'activité lectorale qu'ils tentent d'articuler dialectiquement. Dufays, Gemenne et Ledur regroupent les « approches lectorales » en trois ensembles, selon qu'elles privilégient une lecture distanciée, participative ou un va-et-vient dialectique entre les deux. Quelles conceptions du lecteur se dégagent de ces définitions de la lecture littéraire ?

La lecture participative qui favorise l'illusion référentielle et l'investissement psychoaffectif du lecteur a longtemps été conçue comme une lecture spontanée ou naïve, propre à l'enfance ou à un insuffisant lecteur. Jean-Louis Dufays et ses collaborateurs ne dérogent pas tout à fait à cette tradition lorsqu'ils affirment que ce mode de lecture « n'est pas en soi porteur d'apprentissages, du développement de compétences nouvelles » (2005, p. 93), tout en affirmant que ses enjeux sont vitaux pour les lecteurs en difficultés. Mode de lecture jugé

insuffisant, mais néanmoins nécessaire à un sujet lecteur lui-même insuffisant, la lecture participative peine à entrer dignement dans le champ de la didactique de la lecture. Pour certains sémioticiens, la lecture participative est celle qui fait violence au texte, elle est une « hémorragie permanente » (Barthes, 1984) de la subjectivité ou une « utilisation » (Eco, 1985) du texte à des fins personnelles. Associée au dé-lire plus qu'au lire, la lecture participative est suspectée d'être erratique (Saint-Gelais, 2007), voire erronée, le mouvement d'un sujet désirant troublant le cheminement de sa pensée. Au contraire, la lecture distanciée permet de rétablir une certaine objectivité du texte. Elle est fortement légitimée par l'institution scolaire parce qu'elle favorise l'apprentissage de savoirs et par l'institution littéraire parce qu'elle justifie l'ascendance de l'expert sur le lecteur commun. La faveur accordée à la lecture distanciée tient surtout à sa solidarité avec la figure du sujet qu'elle construit. Ce sujet de l'objet, rationnel et jouissant du plaisir désintéressé de la connaissance, c'est le sujet moderne.

La proposition de Dufays, visant le « va-et-vient » dialectique entre ces deux modes de lecture, a le mérite de dépasser un dualisme qui ne permet pas de saisir l'acte de lecture dans sa complexité : « il oblige à penser *ensemble*, de *manière systémique*, le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel, la subjectivité et l'intersubjectivité » (2005, p. 94). Le continuum entre différents modes de lecture introduit la possibilité d'un déplacement entre les instances du lecteur préalablement identifiées par Picard. On retrouve d'ailleurs la structure tripartite dans la description du processus de lecture comme la combinaison de trois activités : la construction du sens (composante sémiotique), la modalisation du sens (composante psychoaffective), l'évaluation du texte (composante axiologique) (Dufays et col, 2005, p. 109).

Des conceptions dialectiques ou étapistes ?

Gervais propose de définir la lecture littéraire comme le passage de la *progression* (lire le texte du début à la fin) vers la *compréhension* (réexaminer et revoir les éléments du texte en fonction de ce qui a été lu). Selon Gervais, « la lecture littéraire n'est pas une première lecture d'un texte, une lecture-en-progression; mais bien plutôt *un retour sur le texte, une relecture* » (1993, p. 95). La compréhension est donc postérieure à la lecture en progression. Dans un second ouvrage, Gervais revient sur la complémentarité entre comprendre et interpréter. « L'interprétation est une opération de second niveau qui prend le relai d'un

processus de compréhension dont elle complète justement l'œuvre » (Gervais, 1998, p. 16). Le modèle de Gervais est donc étapiste : « [c]omprendre et interpréter se complètent comme *les deux étapes* d'un même processus et je pose que c'est là dans la transition entre les deux, qu'apparaît la lecture littéraire » (1998, p. 47, nous soulignons).

Catherine Tauveron (1999) interroge la pertinence du couple compréhension/interprétation qui clive école et collège. Elle remet en cause la tradition selon laquelle l'interprétation serait un processus postérieur et supérieur à la compréhension, ce qui justifierait qu'il soit réservé aux derniers niveaux de l'enseignement secondaire. « D'une façon générale, selon la tradition, l'interprétation est posée comme opération de "second degré", comme processus postérieur à la compréhension, mais tantôt comme processus autonome de nature différente tantôt comme processus complémentaire » (Tauveron, 1999, p. 16).

Dans le modèle de Dufays, la compréhension est conçue comme une construction du sens et comme un préalable à l'interprétation. Ce modèle est également étapiste. Le processus de compréhension fait l'objet d'une analyse détaillée en plusieurs étapes : de l'orientation préalable (finalisation et précadrage), on passe à la compréhension locale (des mots, des phrases) puis à la compréhension globale qui repose sur la mobilisation de *topics* (intertextes, connaissances génériques, stéréotypes). Les interprétations plurielles sont reconnues, mais elles sont centrées sur l'auteur ou le texte : psychobiographique, psychanalytique, intertextuelle, sociohistorique, idéologique. Ce modèle théorique de la compréhension-interprétation valorise la distanciation par rapport aux textes et l'élucidation de l'intention auctoriale (2005, p. 73) et n'accorde finalement à la subjectivité du lecteur qu'une place marginale. Ces conceptions issues de la sémiotique postulent théoriquement une complémentarité entre la compréhension et l'interprétation (Gervais, Thérien) ou entre la participation et la distanciation. Néanmoins, lorsqu'elles sont développées dans une visée praxéologique, elles se révèlent étapistes. Gilles Thérien, par exemple, préconise un enseignement de la lecture suivant deux phases :

Dans le domaine de l'enseignement de la lecture littéraire, il est paradoxal de vouloir enseigner des interprétations comme résultats objectifs [...]. Ce que nous pouvons faire de mieux, c'est d'apprendre à distinguer deux phases pédagogiques, celle où il faut lire et comprendre, phase qui exige du travail, de l'attention, du temps, phase aussi qui repose largement sur les savoirs de l'institution littéraire, et une seconde phase, où il est simplement utile de montrer le processus par lequel l'interprétation peut se réaliser (Thérien, 1992, p. 104).

Tauveron critique ces conceptions étapistes qui construisent chez les élèves des rapports figés à la compréhension (perçue comme décodage) et des représentations réductrices de l'interprétation. « Ces représentations se retrouvent intactes au sortir du lycée, chez les faibles lecteurs, en dépit d'un enseignement institutionnalisé de l'interprétation » (1999, p. 12). Ces représentations influencent les pratiques des élèves en difficulté comme le constatent Rosier et Pollet (1996) : « ils s'en tiennent à une approche purement consommatrice et affective associée à une simple activité de compréhension mécanique évacuant l'ambiguïté et la polysémie » (cités par Tauveron, *idem*).

Distinguer didactiquement les problèmes de compréhension et d'interprétation

Tauveron pose que le processus interprétatif est inclus dans le processus de compréhension, plus exactement qu'il en est à la fois le produit et la source : « nous disons avec Vandendorpe (1992) que la compréhension peut être le *produit* d'un processus interprétatif plus ou moins complexe et avec les herméneutes qu'elle peut être la *source* d'un second processus interprétatif » (1999, p. 17). Cette approche s'inscrit dans une conception de la lecture littéraire comme activité de résolution de problèmes. Si la compréhension et l'interprétation sont théoriquement dans un rapport d'inclusion (ce que confirment les pratiques expertes), sur le plan didactique elles créent des problèmes qui doivent être distingués : « les problèmes de compréhension et les problèmes d'interprétation [...] ne se traitent pas didactiquement de la même manière » (p. 17). Selon l'auteure, certains textes génèrent des problèmes de compréhension, ce sont les textes « réticents » alors que d'autres génèrent des problèmes d'interprétation, ce sont les textes « proliférants ». Cette distinction est fort opératoire pour le choix du corpus à enseigner, néanmoins elle détourne l'intérêt porté à l'activité des lecteurs par les autres modèles (les instances lectorales, les processus de lecture) vers une typologie textuelle. Autrement dit, la déconstruction des dispositifs discursifs relègue au second plan la variété des lectures effectives.

De plus, cette approche par résolution de problème est centrée sur le plaisir de l'élucidation, certes essentiel pour le développement cognitif de l'enfant, mais peu impliquant subjectivement. Francis Marcoin résume bien les enjeux et les limites de cette approche au primaire :

Traiter de « résolution de problèmes » permettait, du moins en apparence, de ne pas avoir à recourir à une culture préexistante chez l'enfant et donc inégale par définition, tout en cernant des questions précises et en ouvrant à une littérature plus complexe, moins puérile, rendue accessible à tous. C'était aussi et cela reste une façon de déplacer la

question vers le lecteur, considéré comme co-créateur du texte. Mais ce déplacement ne doit pas conduire à des contraintes plus strictes qu'auparavant, et fondées paradoxalement sur l'invitation à faire « jouer » le texte. Et si ça ne joue pas, ou si je ne joue pas ? Dans certains cas, le jeu sur la narration ne finit-il pas par devenir scolaire, par se présenter d'emblée comme un problème d'école ? (Marcoin, 2002, p. 7).

Pour conclure sur ce point, nous citerons Brigitte Louichon qui affirme que « la notion de lecture littéraire toute problématique et plurielle qu'elle demeure a bien produit du consensus théorique didactique » en particulier concernant « le projet de déplacer l'enseignable du texte aux interactions texte-lecteur » (2011b, p. 199-200). Les didacticiens tentent de penser les différentes formes d'actualisation des textes par les lecteurs sans nécessairement les hiérarchiser. Néanmoins, « il reste que la question de la lecture littéraire induit souvent le surgissement de dualités qui font faire subrepticement retour à une telle hiérarchisation » (Daunay, 2007, p. 171). La tentation du dualisme entre compréhension et interprétation ou entre participation et distanciation nous fait courir le risque de disqualifier à priori certaines lectures par rapport à d'autres, de figer des représentations erronées chez les élèves et de systématiser des pratiques réductrices. Outre les possibles dérives dans l'application mécanique de questions sur les blancs ou les nœuds du texte, Francis Marcoin souligne le paradoxe des approches par résolution de problème qui sont centrées sur l'activité du lecteur, mais qui la réduisent à sa composante cognitive au détriment de l'ancrage social et culturel du sujet. De même, les conceptions sémiotiques du lecteur tendent à uniformiser la diversité des lectures subjectives au profit d'un jeu entre les modalités ou les régies de la lecture.

2.3.3.4. Le sujet lecteur divers et réflexif

Le sujet lecteur, une notion didactique

Il est nécessaire de construire des modèles de la lecture littéraire permettant d'accueillir la diversité subjective et intersubjective des interprétations dans la classe. Ces dix dernières années, l'élaboration de la notion de « sujet lecteur » a ouvert la voie à de tels modèles. Dans *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (Rouxel et Langlade, 2004), les didacticiens se sont efforcés de décrire la rencontre des lecteurs implicites et des lecteurs empiriques (p. 12-13), à partir de l'hypothèse que « l'ancrage de la lecture dans les expériences du monde particulières des sujets lecteurs [serait] un des lieux où les œuvres achèvent indéfiniment de s'élaborer dans **la diversité des lectures empiriques ?** » (2004, p. 82, nous soulignons). En 2007, Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier redéfinissent le cadre théorico-didactique de la notion de sujet lecteur en

s'appuyant sur les travaux d'Eco, de Bayard et de Ricoeur. « S'intéresser au sujet lecteur ne signifie pas considérer le texte littéraire comme un simple support de l'épanchement subjectif. La problématique du sujet lecteur s'inscrit au contraire dans une théorie de la lecture littéraire comme processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres. » Les auteurs défendent la thèse selon laquelle « l'implication du lecteur dans l'œuvre apparaît comme une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire » (2007, p. 103). Cette implication prend la forme d'activités fictionnalisantes, car « le contenu fictionnel des œuvres est toujours bien qu'à des degrés variables, investi, transformé et singularisé par l'irruption des univers de référence des lecteurs » (*idem*, p. 104).

Le modèle théorique du sujet lecteur s'inscrit triplement dans la perspective de la diversité. Premièrement, il postule que la diversité des lectures subjectives est l'objet privilégié de la théorie de la lecture littéraire. La lecture littéraire « n'est appréhendable et analysable que dans ses réalisations effectives. C'est dire que l'implication des lecteurs constitue la matière de toute théorisation de la lecture littéraire » (*idem*, p. 105). Deuxièmement, le lecteur lui-même est conçu comme un sujet divers. La diversité et la mobilité du sujet lecteur sont prises en compte dans la durée de l'acte de lecture : « il s'agit d'une identité "plurielle", mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 15). La formation de la subjectivité dans le moment de la lecture s'inscrit dans une temporalité plus large, qui est celle de l'histoire du sujet : « [p]lus qu'à une identité stable et bien définie, la notion de sujet lecteur renvoie en fait à un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur » (2007, p. 102). Le sujet lecteur est un sujet divers qui se forme et se transforme au gré de ses lectures et de ses relectures (Louichon, 2009). Les enjeux de l'apprentissage de la lecture subjective sont explicitement liés à la formation de sujets lecteur divers, non seulement multiples, mais changeants : « faire, pour chaque lecteur, de ces textes que nous aimons et lisons, des matériaux de l'invention de soi avec les autres » (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011, p. 25). En classe, ce rapport inventif à soi-même comme un autre s'inscrit nécessairement dans la relation à autrui comme autre lecteur du texte. Le troisième ancrage du modèle du sujet lecteur dans la perspective de la diversité consiste à affirmer le caractère interprétatif et médiatisé de la relation à autrui. Annie Rouxel et Gérard Langlade postulent que « l'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et

la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 14). La situation didactique implique en effet de situer la lecture subjective dans un espace dialogique (les autres discours sur le texte) et intersubjectif (les autres lecteurs du texte). Les diversités interprétatives se développent donc sur deux plans : 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.

La situation didactique implique également la mise à distance réflexive de l'acte de lecture par les élèves et en particulier la verbalisation de leurs textes de lecteur. *Le texte du lecteur* est une notion en construction qui caractérise un changement de paradigme : du texte de l'œuvre vers le texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011). D'après Rouxel, « ce que produit la lecture, c'est un texte singulier et mobile créé par le lecteur à partir des signes sur la page. [...] L'actualisation d'un texte par un lecteur est construction d'un objet immatériel et éphémère qui se dérobe à l'observation et tend à se dissoudre avec le temps. » (Rouxel, 2011, p. 115) Selon elle, « le texte du lecteur est un infra texte que le lecteur peut retrouver en lui en cherchant à retrouver sa texture » (*idem*, p. 125). Mais peut-on définir le texte du lecteur en dehors de toute verbalisation ? Selon nous, la verbalisation de l'expérience de lecture est une nécessité didactique. Dans le même ouvrage, Gervais distingue le *texte premier*, produit de l'imagination au travail et le *texte final*, résultat de la mise en mot d'une expérience (Gervais, 2011, p. 157). Le texte premier de la lecture constitue un matériau privilégié; néanmoins, il échappe à l'observation et de ce fait à la prise réflexive, c'est pourquoi il importe de mettre en place des dispositifs permettant de recueillir les traces des textes « premiers » dans des textes que nous appellerons « seconds ».

Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier affirment la nécessité d'interroger et de confronter les textes des lecteurs élèves; ils proposent la mise en place de *dispositifs de lecteur*. « Un dispositif de lecteur a pour ambition de faire apparaître dans des procédures discursives, physiologiques ou iconiques variées [...] tout ce qui relève et supporte l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture. [...] Un dispositif constitue donc la stabilisation, certes toujours mouvante, lacunaire, provisoire et incertaine, des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur » (2007, p. 113). L'enseignement de la lecture littéraire implique, par rapport à

une pratique privée, une didactisation de l'expérience de lecture. Cette didactisation repose sur la mise en mots des diverses expériences de lecture. La verbalisation constitue une première forme de mise à distance, dans la mesure où elle permet à chaque sujet lecteur d'objectiver son texte singulier dans et par le langage. Une deuxième forme de mise à distance tient justement à la confrontation des divers textes de lecteur, grâce à la médiation de l'autre. Ces deux processus font de la lecture subjective en classe une activité doublement réflexive.

Les apports de l'herméneutique du soi à la notion de sujet lecteur divers

Dans le champ de la didactique du français, la notion de sujet lecteur suscite encore des réserves. Certains y voient un retour à la subjectivité moderne, avec le risque pour les enseignants et les chercheurs de substituer au lecteur réel la figure métaphysique d'un sujet abstrait. D'autres, au contraire, craignent une dérive subjectiviste, propice au renforcement des préjugés des élèves. Selon nous, ancrer plus explicitement la notion de sujet lecteur dans l'herméneutique du soi de Ricœur permet de montrer que le sujet lecteur divers se distancie à la fois du sujet rationnel de la modernité et du sujet romantique guetté par le solipsisme interprétatif.

Avec la notion d'identité narrative (Ricœur, 1985, 1990), nous avons vu que la lecture constitue le détour réflexif privilégié qui mène à la compréhension concomitante du sens et du soi. Si la subjectivité du lecteur se révèle à elle-même, dans sa diversité et sa mutabilité, au terme du processus de la compréhension, elle ne peut plus constituer le fondement d'une identité substantielle. La notion de sujet lecteur se distancie définitivement de la conception moderne du sujet, par son caractère médiat (opposé à immédiat), indirect, fragmentaire (non totalisant, non homogène), fictionnel et critique. Premièrement, à l'immédiateté de la certitude qui fondait la connaissance de soi, Ricœur oppose le long et sinueux détour par les textes qui permet la compréhension de soi-même comme un autre (caractère médiat). Deuxièmement, comme le précise Ricœur : « le détour par le texte impose précisément le mode indirect et fragmentaire de tout retour sur soi » (1990, p. 33). Troisièmement, la fiction, qui est une dimension fondamentale de la lecture littéraire, est aussi une dimension constitutive de la subjectivité du lecteur : « [l]ecteur, je ne me trouve qu'en me perdant. La lecture m'introduit dans les variations imaginatives de l'égo (1986, p. 131) ». S'il se distancie du sujet moderne, le sujet lecteur se distingue aussi de l'individualité romantique cherchant dans la lecture la confirmation de ses propres structures psychiques. La

compréhension de soi implique en effet un moment critique, que Ricœur nomme critique des idéologies : « [l]a critique des idéologies est le détour nécessaire que doit prendre la compréhension de soi, si celle-ci doit se laisser former par la chose du texte et non par les préjugés du lecteur » (1986, p. 131). Le détour par cet autre qu'est le texte est la condition première du retour sur soi-même comme un autre.

De la distanciation comme concept herméneutique à la réflexivité du sujet lecteur divers

Que pourrait apporter cette dimension critique et réflexive de la compréhension de soi-même comme sujet lecteur divers à la résolution de la tension entre participation et distanciation ? Nous nous situons dans la continuité des recherches en didactique de la lecture qui proposent de dépasser le dualisme qui opposait d'un côté, une posture participative ou naïve, qui serait caractérisée par l'investissement affectif du lecteur, et de l'autre, une posture distanciée ou experte, caractérisée par la mise à distance analytique du texte. Nous avons vu que Dufays, Gemenne et Ledur (2005) ont défini la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique entre la distanciation et la participation. Parce qu'elle tend à ramener la subjectivité à l'instance participative et parce qu'elle définit essentiellement la distanciation comme une prise de distance par rapport au texte⁶, cette dialectique ne permet pas vraiment d'intégrer la réflexivité du sujet lecteur, et en particulier le moment critique. Peut-on envisager une autre forme de distanciation qui ne se limite pas à la mise à distance analytique du texte (de ses codes, de ses structures, de son fonctionnement intertextuel) ? Selon Ricœur, la distanciation est un « concept herméneutique » qui recouvre trois définitions. Premièrement, c'est le geste second par lequel un sujet met à distance son appartenance au monde.

Ce concept de distanciation est le correctif dialectique de celui d'appartenance, en ce sens que notre manière d'appartenir à la tradition historique, c'est de lui appartenir sous la condition d'une relation de distance qui oscille entre l'éloignement et la proximité. Interpréter, c'est rendre proche le lointain (temporel, géographique, culturel, spirituel). Parce que la distanciation est un moment de l'appartenance, la critique des idéologies peut être incorporée, comme un segment objectif et explicatif, dans le projet d'élargir et de restaurer la communication et la compréhension de soi (Ricœur, 1986, p. 57).

Deuxièmement, dans le cadre de l'interprétation, la distanciation est au cœur même de l'appropriation, puisque la lecture consiste à actualiser des significations produites dans des

⁶ « La distanciation privilégie les référenciations internes et intertextuelle, c'est-à-dire la *sémiosis* du texte, sa nature construite, sa fonction "poétique" et esthétique » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 119).

contextes qui nous sont étrangers (de par leur éloignement temporel, spatial, culturel, etc.). Troisièmement, la distanciation de soi à soi repose sur « la critique des idéologies », nommée aussi « le moment critique ». « On peut parler d'une *distanciation de soi à soi*, intérieure à l'appropriation elle-même [...] La distanciation dans toutes ses formes et dans toutes ses figures, constitue par excellence le moment critique dans la compréhension » (Ricoeur, 1986, p. 60). Si l'on considère que la distanciation de soi à soi est intérieure à l'appropriation elle-même, dans un contexte de formation, on ne peut réduire le concept de distanciation à la mise à distance du texte, autrement dit, à une méthodologie qui viendrait s'ajouter de l'extérieur à l'appropriation. Cela nous engage à penser que l'émergence de la subjectivité et le détour réflexif par les textes sont des processus concomitants et complémentaires. La réflexivité, si on la considère à la fois comme une mise à distance et un retour sur soi, est liée à l'émergence de la subjectivité. Inversement, l'investissement subjectif du lecteur ne constitue pas un manque de distance par rapport à la supposée objectivité du sens textuel, mais la condition de son appropriation.

Selon nous, la mise à distance doit s'exercer, certes par rapport au texte de l'oeuvre, mais aussi par rapport au texte du lecteur, et plus généralement à son parcours interprétatif. La formation de l'élève est alors orientée vers l'explicitation de son propre parcours, par le biais de la verbalisation de la diversité des ressources subjectives, de l'explicitation des processus mis en oeuvre, et de la mise en relation des discours d'autrui. Notre hypothèse est que favoriser la mise à distance réflexive des interprétations subjectives permet le moment critique, la « distanciation de soi à soi », susceptible de briser le solipsisme interprétatif. Ce moment critique ne constitue pas un saut hors de la subjectivité, mais au contraire la condition de la prise de conscience par un lecteur de la dimension subjective de ses interprétations. Autrement dit, c'est en prenant conscience de son investissement subjectif dans la lecture que l'élève se percevra comme un sujet lecteur divers et qu'il pourra mettre à distance ses discours et ses pratiques langagières.

2.3.4. La formation des sujets lecteurs divers en classe de français

La diversité est bien plus qu'une simple variable supplémentaire de la situation didactique, c'est une perspective théorique qui nous a permis d'élaborer un modèle didactique de formation à la lecture littéraire qui intègre la diversité des interprétations effectives, tant sur le plan intersubjectif que sur le plan subjectif. Ce modèle implique de préciser la nature du sujet que nous souhaitons former, les relations culturelles que nous souhaitons développer

chez les élèves, la définition de la lecture littéraire, ainsi que les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de la lecture littéraire.

Dans la continuité des recherches sur le « sujet lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011; Rouxel et Langlade, 2004;), nous avons proposé la notion de sujet lecteur divers. L'explicitation de l'ancrage de la notion de sujet lecteur divers dans l'herméneutique du soi de Ricœur nous a permis de la distinguer de la conception carthésienne du sujet. Cet ancrage nous a également amenée à réévaluer la dialectique de la participation et de la distanciation, qui est cœur de l'activité du lecteur. En proposant de prendre en compte la distanciation de soi à soi, nous avons montré que l'activité réflexive est étroitement liée à la formation de la subjectivité des lecteurs. En postulant que la subjectivité se révèle à elle-même dans sa diversité à travers le long détour par les textes, nous souhaitons souligner que l'apprentissage de la lecture littéraire est une condition essentielle du développement de la subjectivité. C'est pourquoi, selon nous, la dimension à la fois subjective et réflexive de l'activité des lecteurs élèves peut et doit faire l'objet d'une intervention didactique.

2.3.4.1. L'approche culturelle de l'enseignement du français à l'épreuve du divers

Denis Simard (2004a), Érick Falardeau et D. Simard (2007, 2011) ont développé une « approche culturelle » de l'enseignement du français, complétée par une analyse de discours de cinq grandes conceptions de la culture et de la langue : humaniste, instrumentale, anthropologique, herméneutique et esthétique (Côté et Simard, 2007)⁷. L'approche culturelle est fondée sur une conception de la culture, comme objet et comme rapport, qui s'appuie sur la distinction entre « culture première » et « culture seconde » posée par F. Dumont dans *Le lieu de l'homme* (1968). Ce sociologue québécois définissait la culture première comme constituée de significations familières : « [l]es hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'action, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison. » (Dumont, 1968, p. 51). La « culture seconde » ne se réduit pas à la culture patrimoniale parce qu'elle est à la fois plus diversifiée, plus critique et surtout réflexive. Selon Dumont, « la culture est, pour l'homme, distance de soi-même à soi-même. Elle est, à la fois, l'origine et l'objet de la parole » (1968, p. 13). La culture

⁷ Ces conceptions proviennent de l'analyse de documents officiels du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) du Québec.

seconde est l'interpellation adressée par la conscience individuelle dans le recul qu'elle prend sur son milieu symbolique spontané. C'est en cela que l'école constitue un cercle de culture seconde (Simard, 2004b). Selon nous, les analyses de Dumont sur la culture seconde conservent leur pertinence aujourd'hui et sont cohérentes avec les définitions de la distanciation de Ricœur. Cependant peut-on encore parler d'**une** culture première comme d'un espace homogène de significations familières ? La culture première des élèves d'aujourd'hui est composite, hétérogène et mouvante, car elle réunit l'appartenance à une ou plusieurs communautés et l'appropriation d'éléments divers véhiculés par les médias numériques. De plus, il faut aussi tenir compte des effets de dislocation et de contamination que peuvent expérimenter certains élèves entre leurs appartenances communautaires et la culture médiatique. C'est pourquoi la notion de culture première gagnerait à être repensée sur le mode pluriel des relations culturelles.

La formation culturelle des sujets lecteurs divers ne peut ignorer la diversité de ces relations, mais elle ne peut non plus s'y restreindre :

Si le rôle de l'école est d'initier l'élève à la culture seconde, c'est-à-dire à un ensemble de significations, de systèmes symboliques et de valeurs incarnées dans les œuvres, elle ne peut faire abstraction, comme le rappellent les discours instrumentaliste, esthétique, anthropologique et herméneutique, de la culture première des jeunes. Néanmoins, comme le soulignent les discours patrimonial, humaniste et herméneutique, la culture première ne peut constituer le point de départ et d'arrivée d'une initiation à la culture. Pour qu'un rapport au monde, à soi-même et à autrui advienne, il est suggéré que l'élève effectue une reprise consciente de la culture première grâce à la seconde et pose un regard critique sur l'objet qu'est la culture, de façon à ne pas être strictement façonné par elle, mais également à l'enrichir de significations nouvelles (Côté, Simard, 2007, p. 130)

En centrant l'approche culturelle sur l'apprentissage par l'élève des processus de reprise consciente de ses cultures premières grâce à la culture seconde, les auteurs reformulent le problème central du hiatus entre la culture que l'école doit transmettre et la culture première des élèves selon une perspective herméneutique. La lecture littéraire apparaît comme l'activité permettant cet apprentissage :

Pour s'approprier la culture seconde, le sujet doit recourir à la culture première : « interpréter, c'est rendre proche le lointain » (Ricœur, 1986, p. 51), c'est prendre en compte les facteurs qui influencent l'interprétation, tant ceux qui sont inhérents au lecteur que ceux qui sont associés à l'objet à comprendre. En effet, toute compréhension d'un texte est inséparable d'une compréhension de l'interprète et de la culture qui le façonne [...]. Dans l'herméneutique, la constitution du soi et la constitution du sens sont contemporaines (Côté et Simard, 2007, p. 88).

Si « s'éduquer et se cultiver, c'est se transformer » (Simard, 2004a, p. 105), pour parvenir à cette transformation, « il s'agit moins de recevoir la culture comme un objet immuable que d'apprendre à la considérer comme quelque chose de *mouvant* [...], car ce qui existe, ce ne sont toujours que des savoirs partiels sur le monde, une diversité d'interprétations plausibles » (Simard, 2004a, p. 301). Non seulement l'individu se transforme, mais il transforme aussi la culture, il l'actualise en produisant des significations neuves. Le lien étroit entre une conception mobile et plurielle du sujet et une conception herméneutique de la culture nous oblige à penser la diversité de la culture seconde. « La culture [...] est, par essence, dynamique et correspond à l'activité de celui qui l'acquiert en interaction avec les autres et son milieu culturel » (Simard, 2002, p. 21). La compréhension de soi comme « être-dans-le monde » ne constituerait pas une visée de formation sans l'ouverture à autrui qui lui est associée : « connaître les autres pour se connaître, s'ouvrir aux autres pour s'ouvrir à soi : le rapport que la culture médiatise entre l'adolescent et autrui le façonne et façonne la signification qu'il attribue aux actes de l'autre (Côté et Simard, 2007, p. 71). L'approche culturelle intègre aussi la dimension intersubjective et pose que « l'enseignement du français au secondaire amène les élèves à donner sens au monde selon leur perspective tout en reconnaissant celle des autres, et ce, à travers une investigation du discours. Cette dernière est favorisée par les discussions des élèves à propos des textes lus ou des propos entendus, qui leur permettent de partager leurs expériences culturelles et langagières et de prendre conscience de la diversité des interprétations » (Côté et Simard, 2007, p. 82). La dimension réflexive est indispensable pour que les élèves développent leur regard critique vis-à-vis des normes culturelles et apprennent à analyser le caractère socialement et historiquement construit des diverses interprétations qu'ils produisent.

Bien qu'ils ne posent pas de manière explicite la problématique de la diversité culturelle, les tenants d'une approche culturelle dans l'enseignement du français proposent une conception à la fois herméneutique et anthropologique de la culture, qui permet d'analyser les diverses interprétations produites par des sujets. En ce sens, ils rejoignent les propositions d'Anne Jorro qui invite l'enseignant à « avancer patiemment en instaurant un dialogue avec les univers très hétérogènes des élèves. L'enjeu n'est pas de neutraliser ces cultures, mais de *créer un environnement culturel commun autour des textes* » (Jorro, 1999, p. 120). Cet environnement culturel commun ne peut être créé sans recourir à la culture seconde (ici, le texte littéraire) qui médiatise les relations entre les sujets et leur permet de mettre à distance les diverses cultures qu'ils contribuent à transformer.

Toutefois, il conviendrait de distinguer la création d'un tel environnement culturel, orientée par une visée didactique, de la constitution des communautés interprétatives telles que Stanley Fish les a définies (2007). En effet, la communauté interprétative est une notion qui recouvre l'ensemble des contraintes qui régissent le fait d'interpréter un texte et qui sont intériorisées par les lecteurs. Telle que Fish l'a conçue, la communauté interprétative n'est pas « une communauté que ses membres *choisissent* de rejoindre; au contraire, c'est la communauté qui *les* choisit dans le sens où ses présupposés, préoccupations, distinctions, tâches, obstacles, récompenses, hiérarchies et protocoles deviennent, à la longue, l'aménagement même de leurs esprits » (2007, p. 128). Dans ce sens, la communauté des lecteurs scolaires est effectivement une communauté interprétative, et en tant que telle, elle ne peut être entièrement *créée* par l'enseignant. Tout au plus, l'enseignant peut-il amener ses élèves à prendre conscience des présupposés communs qui ont influencé leurs interprétations. Cela signifie-t-il que la communauté interprétative est réductible à une instance de conditionnement ? Ce n'est pas l'avis d'Yves Citton, qui propose d'envisager que les communautés interprétatives sont également « emportées dans un mouvement d'auto-constitution » (2007, p. 294). Selon lui, « la subjectivation interprétative tend à s'articuler sur une communauté en voie de constitution » (*idem*, p.295). La voie ouverte par Y. Citton permet d'envisager une double visée de formation. Il s'agirait de favoriser la prise de conscience par les élèves de leur appartenance à une communauté interprétative (préexistante et qui dépasse largement le groupe de lecteurs réunis en classe) mais aussi de tenter de constituer, de manière délibérée et selon une intention didactique, une communauté de sujets lecteurs divers qui, du fait de l'environnement culturel commun qu'ils construisent, pourront juger du caractère acceptable et inacceptable des interprétations qu'ils produisent⁸.

2.3.4.2. L'apprentissage de la lecture littéraire, une expérience réflexive et médiatisée de la diversité

Définition de la lecture littéraire et visée de son apprentissage

En accord avec l'approche herméneutique du divers qui est la nôtre, nous nous situons dans le prolongement des théories de la lecture littéraire qui s'appuient sur le caractère inachevé du sens, sur sa nature plurielle, mobile et relationnelle (Ricœur, 1985, 1990; Bayard, 2007). Dans le champ de la didactique de la lecture, en nous appuyant sur les approches culturelle

⁸ Il nous semble que Tauveron (2002) utilise le terme « communauté interprétative » selon cette seconde visée didactique.

(Simard, 2004a; Falardeau et Simard, 2007, 2011) et subjective (Langlade et Fourtanier, 2007; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011a; Rouxel et Langlade, 2004), nous définissons la lecture littéraire comme un processus interactif complexe entre un sujet et un texte, tous deux considérés comme divers, c'est-à-dire pluriels, mobiles, changeants et possiblement contradictoires. De plus, la lecture littéraire est un processus qui repose sur l'implication du lecteur et sa mise à distance critique. Si l'investissement subjectif du lecteur est la condition première de la lecture littéraire, il doit faire l'objet d'une reprise réflexive pour être porteur d'apprentissages. Dans le long travail d'élaboration d'une interprétation subjective, la diversité culturelle des élèves ne devrait pas être censurée au nom de critères normatifs, mais au contraire valorisée parce qu'elle compose les traces tangibles de la culture première, susceptibles d'être mises à distance et de contribuer à une meilleure compréhension de soi comme sujet lecteur. Selon nous, l'apprentissage de la lecture littéraire pourrait permettre à l'élève de réfléchir sur lui-même comme sujet lecteur et de mettre à distance sa diversité culturelle, grâce à la médiation du texte littéraire. La formation à la lecture littéraire vise ainsi l'apprentissage réflexif d'une triple médiation : a. entre les cultures premières des lecteurs et la culture seconde; b. entre l'identité⁹ et l'ipsité, c. entre soi et autrui, considérés comme des sujets lecteurs divers.

Les processus de l'apprentissage de la lecture littéraire

Selon nous, l'apprentissage de la lecture littéraire s'appuie sur trois processus complémentaires : le retour au texte, le développement de la réflexivité (comme mise à distance et retour sur soi) et la collaboration intersubjective.

Le retour au texte, sous la forme de la relecture, est essentiel au développement de la compréhension, car la première lecture ne permet pas toujours aux élèves de saisir l'intrigue dans sa complexité et presque jamais de cerner la polysémie et les enjeux symboliques du texte. De plus, le retour au texte développe l'activité réflexive : il permet la mise à distance du texte, lorsque l'élève le relit pour confronter ses hypothèses. Le retour au texte est aussi un retour sur le texte du lecteur, et dans ce cas il est un moyen du retour sur soi. Selon B. Louichon, « la relecture est une expérience par laquelle le lecteur mesure un écart entre le souvenir de sa première lecture et ce qui advient au cours (ou à la suite) de cette nouvelle lecture » (2011a, p. 167). Elle considère la relecture comme la mise en conflit de deux

⁹ L'identité au sens que Ricœur donne à la « mêmété », c'est-à-dire la part du soi-même entendue comme permanence du caractère.

textes : le texte premier du lecteur et le texte du relecteur susceptible de déclencher le retour sur soi : la relecture « peut être expérience de l'altérité à soi-même, lorsque le sujet découvre par la relecture, par la confrontation entre texte du lecteur et texte du relecteur, combien il a changé, combien il a grandi, vieilli, combien il pense différemment » (*idem*, p. 168). Néanmoins, pour certains élèves en difficulté de compréhension, la relecture est une expérience de la répétition. « Le relecteur ne lit pas le texte, il relit le texte du lecteur » (*idem*, p. 175). C'est pourquoi la relecture seule ne garantit ni la mise à distance du texte lu ni le développement de la réflexivité.

La réflexivité se développe grâce à la complémentarité de deux composantes : la mise à distance et le retour sur soi. La mise à distance du texte lu, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante pour développer l'apprentissage de la réflexivité. La mise à distance doit s'exercer aussi par rapport à l'implication du lecteur. Dans ce cas, on distinguera la mise à distance par le lecteur de ses interprétations successives ou concomitantes et la mise à distance de ses pratiques langagières (la lecture, la relecture, l'écriture de « texte de lecteur », etc.). La mise à distance des discours et des pratiques de lecture favorise le retour sur soi-même comme lecteur. Ce dernier consiste à identifier les ressources subjectives mobilisées pour comprendre et interpréter le texte, mais aussi l'analyse rétrospective du parcours interprétatif et la représentation de soi-même comme lecteur.

Dans la classe, l'activité réflexive du sujet lecteur divers est renforcée par les interactions avec les autres lecteurs du texte. L'intersubjectivité est constitutive de la formation de sujets lecteurs divers, car elle permet de briser le solipsisme dans lequel le lecteur solitaire pourrait s'enfermer et surtout, parce qu'elle est le meilleur moyen pour les élèves d'étudier et de comprendre la diversité interprétative. En effet, la confrontation des interprétations, notamment dans le cadre d'activités collaboratives, permet aux élèves de prendre conscience de leur diversité et de modifier leurs propres hypothèses.

Par diversité interprétative, nous comprenons la multiplicité des interprétations d'un texte littéraire telles qu'elles sont produites par des lecteurs, eux-mêmes divers, en situation d'interaction. La diversité interprétative est donc le produit à la fois de l'activité d'un sujet lecteur individuel et d'une communauté de lecteurs. Elle recouvre non seulement les diverses interprétations produites par différents lecteurs, mais aussi les multiples transformations que ces dernières subissent lors des interactions. Favoriser et organiser la production par les élèves de plusieurs interprétations (concomitantes et successives)

apparaît comme un enjeu didactique majeur de l'enseignement de la lecture littéraire. Sur le plan didactique, nous distinguerons les activités de lecture et d'écriture qui permettent de produire diverses interprétations subjectives, des activités qui permettent de découvrir le phénomène de la diversité interprétative (le débat interprétatif, par exemple).

En intégrant les trois processus du retour au texte, de la réflexivité, du retour sur soi dans un espace discursif intersubjectif, l'enseignant amène les élèves à s'interroger de manière réflexive et critique sur la part des diversités subjectives et intersubjectives dans la production des interprétations qui font vivre le texte dans le contexte de la classe. Ce modèle d'enseignement de la lecture littéraire vise à intégrer davantage la diversité culturelle des sujets lecteurs que ne l'ont fait les précédents modèles. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes interrogée en particulier sur la part des ressources socioculturelles dans la production de la diversité interprétative.

2.3.4.3. L'influence des ressources socioculturelles sur la production de la diversité interprétative

Dans les travaux des didacticiens de la lecture, les ressources culturelles suscitent peu de développements en lien avec la subjectivité du lecteur. Daunay, Delcambre et Reuter dans *Le socioculturel en question* (2009) affirment que ce qui, du socioculturel, est convoqué dans les recherches didactiques sur l'apprentissage de la littérature tourne principalement autour des textes, des valeurs qu'ils véhiculent, ou des valeurs attribuées à l'enseignement de la littérature. Les exemples qu'ils donnent se rapportent tous à la perspective de l'identité : les enjeux de la construction d'une identité nationale ou la fonction culturelle et patrimoniale de la littérature. Ils concluent que les objets littéraires sont rarement rapportés aux différenciations sociales ou socioculturelles des lectures qui peuvent en être faites. Dans le cadre de la lecture subjective, Langlade et Fourtanier mentionnent la relation entre l'investissement affectif et les imaginaires collectifs, ils notent que « l'émergence des affects permet au lecteur d'inscrire ceux-ci dans des imaginaires collectifs que ces derniers soient partagés par une communauté culturelle, ou qu'ils renvoient à des stéréotypes mythologiques plus larges » (2007, p. 117). Dans un cadre théorique sémiologique, Thérien analyse la lecture comme un « processus intégratif sur le plan social » et fait l'hypothèse suivante : « [l]e sens se fixe dans l'imaginaire de chacun, mais il rejoint, étant donné le caractère forcément collectif de sa formation, d'autres imaginaires existants, ceux qu'il partage avec les membres de son groupe ou de sa société » (2007, p. 32). Ces deux

exemples montrent que les ressources socioculturelles, sous la forme des imaginaires partagés, n'est pas absente des travaux sur l'activité des lecteurs. Néanmoins, elle reste souvent implicite et n'a pas encore fait l'objet d'une problématisation spécifique.

Pourtant, dès que l'on s'intéresse aux lectures effectives, l'appartenance culturelle, « ce lieu d'où on émet la parole », émerge par éclats. Comment cette intrusion du divers est-elle analysée ou du moins perçue ? Nombreux sont les exemples, nous nous en tiendrons à deux qui nous semblent significatifs. Dufays, dans un article intitulé « Le pluriel des réceptions effectives » rend compte des réflexions d'Amor Séoud, au sujet de la lecture du poème *Le lac* de Lamartine, par des élèves tunisiens. Amor Séoud explique que ses élèves, sous l'influence de leur éducation religieuse, interprètent ce texte comme l'expression de la faiblesse et de l'impuissance de l'homme face au temps et au destin, et pas du tout comme l'évocation de l'angoisse existentielle et de l'exaltation amoureuse. La conclusion tirée par Dufays est la suivante : « il convient d'affirmer une double nécessité : celle de faire percevoir aux élèves les malentendus culturels d'une part, et celle de valoriser leur apport à la pluralité du sens d'autre part » (2007). Les diversités culturelles ne cessent de provoquer ce genre de « malentendus ». Dans l'article précédemment cité, Jouve s'intéresse à la subjectivité « accidentelle » des lecteurs et examine des lectures effectives de l'extrait de *L'Assommoir*, dans lequel Gervaise sert à ses invités une blanquette de veau. Vincent Jouve écrit que « sur le plan de la représentation, certaines réactions présentent quelques surprises. Un jeune antillais explique ainsi que la blanquette donne soif parce qu'elle est trop pimentée » (2004, p. 112). Selon Jouve, « cette représentation s'explique par une *projection culturelle* qui peut être l'occasion de réfléchir sur la composante culturelle de l'identité et sur son importance dans la lecture » (*idem*, nous soulignons). Il émet l'hypothèse de l'existence de « mécanismes socioculturels d'une identification, qui ne reposerait pas uniquement sur l'affectivité et ne serait pas entièrement régulée par le texte » (2004, p. 113).

La difficulté à envisager la diversité culturelle des élèves tient peut-être à un paradoxe : elle est liée de manière inextricable à l'expression de la subjectivité, mais elle est aussi ce qui traverse l'individualité et brise un isolement dans lequel il est méthodologiquement commode de maintenir le sujet. Ces exemples appellent une autre remarque : quand elles sont convoquées, les ressources socioculturelles des lecteurs sont envisagées sur le mode du « déjà là », qu'il s'agisse d'imaginaires préexistants, de phénomènes de projections, ou

encore de « préjugés culturels » (Jouve, 2004, p. 109). La lecture est décrite comme une activité qui confirme les appartenances socioculturelles, non comme une activité susceptible de produire de nouvelles relations culturelles. Nous postulons que la diversité culturelle est une composante de la diversité des sujets lecteurs qui influence la production des diversités interprétatives, et que la mise à distance des diversités interprétatives est susceptible de transformer les rapports des sujets lecteurs à leur propre diversité.

2.3.4.4. L'activité des sujets lecteurs divers

Les ressources et les modes opératoires de l'activité du sujet lecteur divers

Pour décrire l'activité du sujet lecteur, Langlade et Fourtanier proposent la notion d'« activité fictionnalisante », qu'ils définissent comme l'ensemble des « multiples déplacements de fictionnalité dus à l'implication des lecteurs » (2007, p. 104). Ils s'interrogent sur *les modes opératoires* et les *sources* de l'activité fictionnalisante du lecteur. Selon eux, l'activité fictionnalisante serait commandée par trois grandes instances : le plaisir lié à l'activation fantasmatique, le jugement moral et la cohérence mimétique (*idem*, p. 107). À partir de leurs propositions, des recherches empiriques menées par Annie Rouxel (2001) et Manon Hébert (2004) sur les interactions orales à propos des textes, et des travaux de Séverine De Croix (2001) sur la pratique du journal de lecture, nous avons approfondi l'hypothèse selon laquelle pour interpréter un texte littéraire, le sujet lecteur mobilise diverses ressources. À des fins de clarification, nous les avons regroupées en six domaines distincts, qui dans les pratiques sont étroitement liés :

1. *Les ressources cognitives* comprennent les structures cognitives (ex. : les connaissances préalables), les microprocessus (ex. : l'inférence) et les macroprocessus cognitifs (ex. : la schématisation) (Giasson, 1990).
2. *Les ressources épistémiques* comprennent l'investissement des connaissances disciplinaires (sur la littérature, sur la langue, l'histoire littéraire, les genres, la structure narrative, l'énonciation) et des connaissances procédurales ou des savoir-faire disciplinaires (anticiper, annoter, relire).
3. *Les ressources psychoaffectives* concernent l'investissement des expériences personnelles, des émotions, des sensations.
4. *Les ressources axiologiques* concernent 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).

5. *Les ressources socioculturelles* comprennent le sentiment d'appartenance à une ou plusieurs communautés, la mobilisation de représentations collectives et de stéréotypes, la référence à des communautés de lecteurs ou à des « passeurs culturels », la référence à un métarécit identitaire ou à la bibliothèque collective (Bayard, 2007).
6. *Les ressources matérielles et spatiotemporelles* comprennent le rapport aux outils, aux supports et le rapport au temps et à l'espace dans lesquels se déroule la lecture (De croix, 2001).

Ces multiples ressources seraient mobilisées par le lecteur au travers de « modes opératoires ». Langlade et Fourtanier en ont identifié trois : l'ajout, la suppression, la recomposition (2007, p. 105), auxquels nous ajoutons la sélection. En effet, « l'acte de lecture (*lectio*) repose avant tout sur un principe de filtrage, de tri de sélection (*selectio*). Si la lecture est active, c'est d'abord en ce qu'elle sépare certains éléments qu'elle retient comme pertinents » (Citton, 2005, p. 207). La sélection est révélatrice des éléments qui font sens pour le sujet, ou qui lui pose des problèmes interprétatifs. En ce qui concerne l'ajout, il peut s'agir concrètement de *marginalia* annotées sur le livre au fil de la lecture, ou plus généralement de l'activité imageante du lecteur qui vise à combler le caractère « inachevé » du texte (par exemple, en complétant une ellipse, en développant le portrait d'un personnage). La suppression est l'autre versant de la sélection. La réécriture du texte, le résumé, le récit d'un souvenir de lecture mettent en évidence les éléments supprimés, ou jugés anecdotiques par le lecteur, qui peuvent être aussi significatifs que les éléments retenus (Louichon, 2009). La recomposition est plus complexe, elle s'appuie sur les opérations précédentes et peut se présenter comme une reconfiguration partielle ou complète du texte lu. Le produit de ces modes opératoires¹⁰ est l'actualisation du texte littéraire par le lecteur, la composition d'un texte de lecteur singulier, mobile, provisoire.

L'évaluation des diversités interprétatives

L'activité des sujets lecteurs divers produit diverses interprétations qui, en contexte scolaire, doivent être évaluées. Sur quels critères justifier ou non une interprétation subjective ? Quel traitement réserver aux lectures erratiques ? Les réponses varient selon la position que l'on adopte sur la ligne tendue entre le respect de la lettre et la formation d'une identité lectorale.

¹⁰ Nous reviendrons sur ces notions dans la présentation du cadre d'analyse des données au chapitre 5.

Ainsi, selon Jouve, il y aurait une subjectivité nécessaire, encouragée par les ambivalences du texte, et une subjectivité accidentelle, à l'origine de contresens (2004, p. 108). Selon Jouve, « c'est finalement lorsque les configurations subjectives du lecteur sont remises en cause par le texte (lorsque la subjectivité est accidentelle) que l'expérience du retour sur soi est la plus frappante » (2004, p. 110). Si l'on se place du point de vue du texte de l'œuvre, on peut considérer la lecture erratique comme une erreur, avec les connotations négatives que la norme scolaire associe à ce terme. Mais, si l'on se place du point de vue de la formation du sujet, on considèrera cette même lecture comme une errance, c'est-à-dire comme la mise en mouvement d'une subjectivité. Comment cette errance peut-elle se transformer en parcours de formation et d'apprentissage ? Grâce à la mise en place d'activités qui susciteront la réflexivité, c'est à dire par une pratique organisée du détour. La réflexivité doit se construire dans le détour vers l'autre, qui brise le solipsisme dans lequel le sujet pourrait s'enfermer. Cet autre, c'est le texte, mais c'est aussi l'autre lecteur du texte. Le retour au texte sous la forme de la relecture amène le lecteur à saisir quels éléments textuels ont motivé son investissement subjectif, et permet de réaliser un retour sur soi. Mais l'indétermination du texte littéraire ne permet pas toujours cette reconnaissance, c'est alors vers cet autre sujet lecteur, individuel ou collectif, producteur d'autres lectures du même texte, que le lecteur va se tourner. Ce recours aux autres lecteurs est nécessaire pour définir collectivement les critères d'évaluation des interprétations. La notion de communauté interprétative, précédemment abordée, s'avère ici féconde en tant qu'instance de médiation et de gestion des diversités interprétatives. En effet, selon Y. Citton :

Il n'y a pas d'interprétation « fausse » quant à son rapport à l'être « objectif » du texte : il n'y a que des interprétations inacceptables au sein de telle ou telle communauté interprétative particulière (cette inacceptabilité tenant à des raisons qui ne sont jamais purement arbitraires). Il y a donc bien des limites à l'interprétation; elles ne sont toutefois pas à situer dans ce qu'imposerait le texte lui-même, mais dans les normes qui définissent le fonctionnement des communautés interprétatives (Citton, 2007, p. 63).

De plus, le détour par autrui constitue aussi la relation dans laquelle l'élève acquiert la reconnaissance de lui-même comme sujet lecteur divers et les moyens de mettre à distance son propre parcours de lecture. Cette évaluation intersubjective n'est réalisable qu'à la condition que l'ensemble des lecteurs se considèrent et soient considérés comme des sujets divers, capables non seulement de produire diverses interprétations d'un texte, mais surtout capables de les faire évoluer. C'est en replaçant l'activité du lecteur dans la perspective du mouvement et du changement, caractéristique de la diversité, que l'on peut envisager les lectures erratiques non plus comme des erreurs (au nom d'une vérité « objective » du texte

qui n'est souvent que la lecture canonique imposée par l'enseignant), mais comme les traces d'une subjectivité lectorale en formation.

2.3.4.5. Conclusion partielle

Nous avons défini la lecture littéraire comme une expérience médiatisée et réflexive de la diversité des sujets lecteurs, ce qui nous a conduit à dégager théoriquement trois processus d'apprentissage de la lecture littéraire : le retour au texte, la réflexivité et l'intersubjectivité. Notre conception de l'enseignement de la lecture littéraire est résolument centrée sur la production par les élèves de diverses interprétations d'un même texte littéraire et donc sur l'activité des sujets lecteurs. Nous postulons que le lecteur interprète les textes, en mobilisant diverses ressources (cognitives, épistémiques, psychoaffectives, axiologiques, socioculturelles et matérielles) à travers quatre modes opératoires (la sélection, l'ajout, la suppression, la reconfiguration). Dans cette perspective, l'apprentissage par les élèves d'un questionnement interprétatif prévaut sur la recherche d'une réponse en adéquation avec l'interprétation canonique ou magistrale. Le rôle de l'enseignant s'en trouve complexifié, car s'il doit favoriser l'émergence de la diversité interprétative, il doit également la gérer, la valider, l'évaluer. La formation de sujets lecteurs divers doit se garder d'une forme démagogique de relativisme qui voudrait que toutes les lectures se valent. Si la question de fond demeure : « comment peut-[on] gérer au sein d'une communauté éducative la diversité des lectures subjectives ? » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 120), nous pensons que le retour au texte (sous la forme de la relecture), le développement de la réflexivité (par exemple, par le questionnement explicite des ressources qui ont participé à l'élaboration d'une interprétation) et l'exercice raisonné de l'intersubjectivité (grâce à des discussions organisées autour des diverses interprétations) constituent des pratiques complémentaires, qui permettent non seulement de produire, mais aussi d'évaluer la pertinence des interprétations proposées en classe.

Nous avons d'abord montré que l'épistémologie du divers rompt avec les fondements ontologiques de l'identité, implique une conception interprétative et relationnelle de la diversité culturelle et permet de concevoir des outils d'analyse littéraire. Nous avons également posé que la perspective de la diversité implique un changement de nature du sujet. L'herméneutique du soi de Ricœur a contribué à mettre ce « sujet incertain de lui-même » à distance du *subjectum* de la certitude rationnelle. Elle révèle que le sujet divers est pluriel, discontinu, mobile, mais aussi qu'il se comprend réflexivement dans

l'expérience de la lecture. Si le développement de la subjectivité est lié à l'apprentissage de la lecture littéraire, la dimension subjective de l'activité des lecteurs devrait pouvoir faire l'objet d'une intervention didactique. C'est pourquoi nous avons analysé les conceptions du lecteur réel dans les théories littéraires et des recherches didactiques sur la lecture. L'herméneutique du divers nous a permis de questionner les dispositifs d'enseignement de la lecture littéraire dans le sens d'une plus grande adaptation à la diversité des sujets lecteurs. Cela nous a conduit à dépasser la dialectique de la participation et de la distanciation pour envisager la complémentarité entre l'investissement subjectif des lecteurs et le développement de leur réflexivité. Selon nous, l'apprentissage de la lecture littéraire est une expérience médiatisée et réflexive de la diversité qui repose sur le développement de l'activité réflexive des sujets lecteurs, sur le retour au texte et sur le dialogue intersubjectif.

3. PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre d'analyse du corpus littéraire, ce qui nous permettra ensuite de justifier le choix du texte à l'étude *La plage des songes* de Stanley Péan. Finalement, nous détaillerons la séquence didactique proposée aux enseignants participants.

3.1. L'analyse du corpus littéraire

3.1.1. Le cadre d'analyse de la diversité dans la littérature migrante québécoise : exil, migration, errance

Dans les ouvrages publiés au Québec par des écrivains d'origine caribéenne, l'expérience de la migration se révèle plurielle, subjective et changeante. Nous avons proposé de situer diverses figures du sujet migrant sur un continuum qui part de l'exil, se transforme en migration, puis s'ouvre vers une poétique de l'errance.

3.1.1.1. Des lieux de l'exil aux espaces de la migration

L'exil est une expérience exacerbée de l'arrachement à la terre natale qui, paradoxalement, accentue la prégnance du territoire. L'impossibilité du retour semble renforcer la quête fantasmée de l'origine, dont le souvenir s'efface avec le temps. L'exilé est condamné à la dislocation, il ne peut combler la distance entre le soi et l'autre, l'ici et l'ailleurs, le présent et le passé. Pour la première génération d'écrivains exilés, l'obsession de l'origine et le sentiment d'une dépossession identitaire primaient sur la relation à l'altérité québécoise.

Progressivement, ce devoir de mémoire est transformé par la confrontation avec le présent québécois. Le pays d'accueil est représenté, notamment la ville, qui est arpentée par le personnage migrant. En parcourant le lieu urbain, le migrant tente de résoudre le hiatus entre d'une part, le passé et l'ailleurs et, d'autre part, le présent et l'ici. L'œuvre d'Émile Ollivier est significative de la transformation des lieux de l'exil en espaces de la migration. L'évolution entre deux romans — du *Paysage de l'aveugle* (1977) aux *Passages* (1994) — montre comment l'irrémissible distance entre deux lieux cède le pas à la création d'espaces juxtaposés. Alors que le *Paysage de l'aveugle* se compose de deux parties séparées (l'une située à Port-au-Prince, l'autre à Montréal); *Passages* est construit sur une alternance, à l'échelle du chapitre, entre la narration des pérégrinations montréalaises et le récit de la traversée d'un groupe de villageois haïtiens sur un bateau de fortune. En arpentant le lieu de

l'autre, l'écrivain migrant en fait son espace d'énonciation, mais il altère aussi l'imaginaire québécois. Cette porosité des frontières est perceptible au travers du détournement des repères spatio-temporels qui déterminent traditionnellement l'imaginaire québécois, comme l'hiver ou l'immensité. Pierre Nepveu montre que les mythes de l'ouest et du nord, anciennement représentés par le discours littéraire québécois comme enivrants et exotiques, se trouvent désormais déterritorialisés vers le sud :

Le sud ne vient pas seulement ajouter un autre pôle excentrique et exotique à l'aventure du Nouveau Monde. [...] le sud, aujourd'hui, est ce qui vient vers nous et habite de plus en plus notre espace. [...] Le sud se trouve à devenir une figure de notre intérieur, une réalité qui vient habiter notre domaine, l'interroger, le changer. [...] Par Haïti, c'est pour la première fois une immigration américaine, d'ascendance africaine et de culture forcément synchrétique, qui investit notre nord-est et travaille le dedans du lieu montréalais, le dissémine, le tropicalise, le bariole de signes foisonnants et contradictoires (1998, p. 329-330).

La migrance des écrivains a pour corrélat la migration des imaginaires, la dissémination des repères identitaires, la contamination des espaces. Il ne faudrait pas hâtivement en conclure à une hybridation sans heurts des cultures et des identités, ou surestimer la résolution des phénomènes de dislocation. S'il existe une réverbération des espaces les uns sur les autres, elle s'opère sur le mode de la discontinuité, voire de la rupture. Les récits de la migrance mettent en scène des espaces juxtaposés et des discours contradictoires qui coexistent sans forcément s'harmoniser.

Cette coexistence de divers espaces et de multiples temporalités en un lieu réel peut être décrite par la notion d'hétérotopie, empruntée à Michel Foucault : « [l']hétérotopie a pour règle de juxtaposer en un lieu réel plusieurs espaces qui, normalement, devraient être incompatibles » (2009, p. 329). On trouve un exemple d'hétérotopie dans *Passages*, lorsque le parc de la rue Sherbrooke à Montréal accueille le carnaval caribéen : « l'irruption de la Caraïbe des origines; pulsions sauvages de la violence lascive des tropiques, tout cela vibrait sous le regard médusé des archéo-québécois qui auraient pris panique, n'était la présence massive et rassurante de la flicaille » (Ollivier, 1994, p. 39). Selon Foucault, « les hétérotopies ont toujours un système d'ouverture et de fermeture qui les isole par rapport à l'espace environnant [...] L'hétérotopie est un lieu ouvert, mais qui a cette propriété de vous maintenir au dehors » (2009, p. 329). L'hétérotopie est un lieu ambivalent où coexistent plusieurs pratiques culturelles, qui restent isolées les unes des autres. Les hétérotopies constituent des espaces de contact entre les communautés, mais elles en

ritualisent les clivages, les seuils, les déviations. Le même parc est décrit par Ollivier comme le lieu du durcissement des frontières ethnico-religieuses entre jeunes noirs et adolescents juifs : « [d]epuis, il est devenu un lieu frontière, un point de démarcation, une ligne de fracture entre deux solitudes » (Ollivier, 1994, p.39). Au travers des hétérotopies, les récits de migration explorent les contradictions des sociétés multiculturelles qui les accueillent.

L'exploration des hétérotopies dans les romans de la migration correspond aussi à l'expérience du retour au pays natal qui est rendue possible grâce à la chute ou l'affaiblissement des régimes dictatoriaux. Si dans l'exil, tout retour était exclu, dans la migration, le retour est envisageable, mais profondément désenchanté. *Passages* propose des variations sur le thème du retour au pays natal. Le narrateur constate que le retour au pays rêvé est désormais repoussé vers un horizon de plus en plus fuyant : « [e]lle revenait de Cuba sans en revenir. En cela elle ressemblait à ceux, qui ayant trouvé Jérusalem, continuent à la chercher ailleurs, éternellement, jusqu'au bout du monde, voire au-delà » (1994, p. 114). L'image du pays d'origine, mythifiée par la nostalgie exilique, ne correspond plus au pays réel que redécouvre le migrant. La distance entre le pays d'origine et le pays d'exil cède le pas à une nouvelle tension entre le pays rêvé, cristallisé dans la mémoire et les récits de la diaspora, et le pays réel. Devenu un étranger chez lui sans être tout à fait enraciné ailleurs, l'écrivain migrant déploie progressivement son écriture à partir des hétérotopies, ces zones de contacts entre des espaces hétérogènes, pour élargir son lieu d'énonciation et se jouer des frontières territoriales.

3.1.1.2. L'errance ou la mise en relation des interstices

La « pensée de l'errance » est l'exploration par l'écriture d'un tiers-espace (Bhabha, 2007) qui permet d'assumer les déséquilibres entre le présent et le passé, l'ici et l'ailleurs, l'expression d'un « je » et celle d'un « nous ». Cet espace interstitiel est créé par la mise en relation de lieux autrefois juxtaposés. Ainsi, le pays réel et le pays rêvé s'imbriquent dans l'imaginaire des personnages ou se déplacent au gré d'une narration polyphonique, dans un constant aller-retour entre le pays natal et le pays d'accueil. En effet, l'expérience du désenchantement ne signe pas l'abandon du questionnement sur le retour au pays, comme en témoigne *L'Énigme du retour* de Dany Laferrière ou *La plage des songes* de Stanley

Péan¹¹. Cependant, ces écrivains privilégient désormais la dimension fantasmagorique et symbolique du retour. La tension entre le pays rêvé et le pays réel devient l'objet d'une fiction : le pays intérieur. Ce pays intérieur est construit comme un espace interstitiel : espace liminal entre la vie et la mort, dans *Pays sans chapeau* de Laferrière, espace intermédiaire entre l'ici et l'ailleurs *L'Énigme du retour*, ou encore, tiers-espace entre le rêve et le réel, dans *La plage des songes* de Péan.

L'origine n'est pas désavouée, en devenant l'objet d'une construction narrative, elle est étendue au-delà des appartenances communautaires, vers des itinéraires relationnels, repérables, par exemple, dans la vocation transaméricaine des écritures de Dany Laferrière ou de Jean-Claude Charles. La poétique de l'errance permet de tisser la relation entre le lieu d'énonciation de la littérature et la multiplicité des espaces traversés, qu'ils soient réels ou imaginaires. Dany Laferrière traverse à toute vitesse un espace immense, comme le continent nord-américain (2002), à partir d'un micro-espace, comme celui de sa baignoire. Il interroge les similitudes entre l'enfermement sur l'île et le cloisonnement dans la chambre en les superposant dans l'espace fantasmagorique de la chambre-île (1985). L'errance n'est pas seulement la traversée d'espaces multiples, elle consiste à assumer des appartenances plurielles qui composent une subjectivité mobile et changeante. Elle agence des multiplicités, non à des fins totalisantes, propices à une rhétorique du métissage réussi, mais pour ouvrir le texte sur une poétique du divers. Jean-Claude Charles proclame son « enracinerrance », une notion qu'il définit ainsi : « [L]e concept d'enracinerrance est délibérément oxymorique : il tient compte à la fois de la racine et de l'errance; il dit à la fois la mémoire des origines et les réalités nouvelles de la migration; il remarque un enracinement dans l'errance » (2000, p. 39). Jean-Claude Charles revendique la création langagière comme poétique de l'errance : « il ne s'agit pas tant du mouvement des corps sur la planète, que de la mise en mouvement, dans la langue, des lieux traversés, des cultures rencontrées, des langues données, apprises, reprises » (p. 42). La poétique de l'errance exploite la puissance imaginative de la littérature pour construire des espaces intermédiaires à la jonction de l'espace réel, rêvé et écrit. Dès lors, s'affirme la prégnance de l'acte créateur qui permet de se soustraire à la réalité des frontières territoriales; ce qui explique la prédominance des figures d'artistes parmi les narrateurs : l'écrivain de Dany Laferrière; le

¹¹ Il est à noter que ces deux ouvrages citent textuellement des passages du *Cahier du retour au pays natal* d'Aimé Césaire, qui s'affirme comme une référence incontournable pour les écrivains caribéens du Québec.

peintre dans *Le pavillon des Miroirs* de Sergio Kokis, que l'on retrouve dans *La plage des songes*; le musicien du *Zombi blues* de Stanley Péan. Ces figures d'artistes-migrants montrent à quel point la redéfinition des subjectivités migrantes est liée à l'exploration des potentialités du langage, qu'il soit écrit, pictural ou musical.

3.1.2. L'analyse du texte littéraire à l'étude : *La plage des songes*

3.1.2.1. L'originalité de Stanley Péan

Stanley Péan est né à Port-au-Prince en 1966, mais il a grandi à Jonquière, une petite ville québécoise, où ses parents se sont installés la même année. Il n'a donc connu l'expérience de l'exil qu'au travers des récits d'autrui : ceux de ses parents d'abord, puis, ceux des membres de la diaspora montréalaise qu'il a côtoyés à l'âge adulte. Haïti fut longtemps pour lui une terre fantasmée, reconstruite au travers du double prisme de la nostalgie des exilés et de ses propres études sur la littérature haïtienne. Comme le remarque A. Nouss : « [n]ous sommes confrontés à de nouvelles expériences ou identités exiliques que ne peuvent cerner les catégories habituelles de l'exil compris comme bannissement ou comme fuite. On peut aujourd'hui avoir la nostalgie d'un pays qu'on n'a jamais connu » (2003, p. 24). Cette situation particulière explique en partie l'ambivalence de Stanley Péan vis-à-vis de son pays d'origine. Si la culture haïtienne est présente dans la plupart de ses récits, c'est toujours de façon indirecte, par le biais de personnages aux prises avec les réalités des métropoles canadiennes. Stanley Péan interroge ainsi les conflits qui opposent des migrants haïtiens du Québec, en particulier ceux de la deuxième génération.

Comme d'autres écrivains migrants, Péan a fait l'expérience du retour au pays natal, qui exacerbe la distance entre la nostalgie du pays rêvé et l'actualité chaotique du pays réel. Il a confié dans une entrevue : « [j]e ne connaissais Haïti qu'à travers le regard et la mémoire des autres. En un sens, je suis allé prendre symboliquement possession de lieux sur lesquels j'avais seulement fantasmé. Le séjour m'a révélé la part d'imposture de mes bouquins, de même que la profondeur du gouffre qui existe entre mon Haïti intérieure — faite de réminiscences enfantines, de souvenirs empruntés et de plagiat éhonté et l'Haïti réelle que je m'efforce d'appivoiser » (1998, entretien avec Nathalie Olivier, p. 8). Pour les fils ou petits-fils d'exilés, le pays d'origine ne peut être réapproprié ni par un effort de mémoire, ni par un retour effectif. La résolution de la tension entre le pays rêvé et le pays réel se trouve peut-être dans l'affirmation du pays intérieur. En effet, contrairement à la situation des

exilés, pour lui, le pays d'origine n'est pas perdu : il est fictif. Ce pays intérieur est en grande partie reconstruit par l'acte d'écriture, dont il devient un enjeu central.

Dès lors, le caractère imaginaire du pays intérieur est assumé, assez paradoxalement, comme la réalité de l'expérience migrante. Ainsi dans *La plage des songes* (1988), première nouvelle de l'auteur, la narratrice, une Haïtienne exilée au Québec, est hantée par le souvenir de la plage de son enfance, à Montruis. Lorsque la possibilité d'un retour sur son île natale lui est offerte, elle conclut : « [j]e ne crois pas que j'irai, pas de sitôt en tout cas. S'il est une chose que j'ai apprise au fil des ans, c'est que les plages de la réalité sont rarement aussi merveilleuses que celle de nos songes » (p. 36). Péan lui-même a renoncé à visiter le décor de sa première fiction, « Montruis, la fameuse plage des songes volée à la mémoire de [s]on père, Mèt Mo » (1998, entretien avec N. Olivier, p. 8). Si l'écrivain se présente comme un « voleur de mémoires », c'est parce qu'il recompose son Haïti intérieure à partir des matériaux épars empruntés aux souvenirs et aux récits des migrants qui l'ont précédé. Le caractère composite et hétérogène du pays intérieur est le fruit de la mise en relations de divers discours parfois contradictoires. Ainsi, nombreux sont les récits enchâssés, qui permettent de faire entendre plusieurs voix narratives et de composer une image mobile et plurielle du pays intérieur. Cette hétéroglossie problématise toute recherche totalisatrice du sens, toute appréhension univoque de l'identité. Par exemple, l'auteur utilise fréquemment le procédé de la mise en abîme, en insérant des contes dans le récit-cadre. Ce procédé lui permet de s'inscrire dans la tradition orale du conte créole, tout en interrogeant la réception parfois problématique de ces récits dans le contexte nouveau de la migration. Le pays d'origine s'en trouve doublement construit : il est une fiction, elle-même construite à partir des multiples fictions transmises et réinterprétées par les membres de la diaspora¹². L'originalité de *La plage des songes* (1998) réside dans la création de cet espace interstitiel entre le pays réel et le pays rêvé, à la jonction de l'ici et de l'ailleurs, de la mémoire exilique et du présent de l'enracinement.

3.1.2.2. *La plage des songes* : une hétérotopie

La plage des songes, première nouvelle d'un recueil éponyme, raconte la rencontre entre deux migrants d'origine haïtienne – Évelyne, une jeune documentaliste et Christian, un élève de sept ans – à Chicoutimi, au Québec. Évelyne prend rapidement l'enfant sous son

¹² En ce sens, l'œuvre de Stanley Péan illustre bien ce que Christine Chivallon a décrit comme la « formation pluri-narrative » de la diaspora noire des Amériques.

aile, le protégeant de la violence raciste de ses camarades. Elle lui fait découvrir l'histoire, la langue et la gastronomie haïtienne et lui raconte des contes créoles. Christian est un être énigmatique, à la peau noire et aux yeux bleus, qui semble posséder le don mystérieux de donner corps et vie aux images du passé. Progressivement, ils se transportent tous les deux à Montruis, sur la plage d'enfance d'Évelyne, en Haïti. Cependant, ces allers et retours de plus en plus fréquents vers la plage des songes réveillent les spectres du passé et provoquent la colère d'Alceste, le père de Christian. Le soir d'Halloween, lors d'une fugue, Christian est roué de coups et laissé pour mort par d'autres enfants. Au travers de cette épreuve, Évelyne remet en cause son obsession de l'origine et fait le deuil de son passé. Dans l'épilogue, elle retrouve Christian quinze ans plus tard. Il semble avoir perdu sa magie ancienne, mais il est devenu un peintre talentueux, qui a ouvert une école pour les jeunes artistes de la diaspora, grâce à l'appui de son père.

La notion d'hétérotopie nous semble pertinente pour décrire à la fois la porosité des frontières territoriales (ici, entre le Québec et Haïti) et le durcissement des zones de contacts entre les membres de communautés qui coexistent dans les sociétés multiculturelles. Dans *La plage des songes*, Péan décrit la violence raciste entre les Québécois que l'on dit « pure laine » et les migrants haïtiens. Deux scènes de violence encadrent le récit rétrospectif de la relation entre Évelyne et Christian. Cependant, contrairement à d'autres nouvelles de Péan, dans celle-ci, les conflits entre les communautés ou les errements du modèle multiculturaliste canadien ne sont pas au centre du propos. Le conflit entre les personnes de couleur de peau différente, qui est très présent dans les discours culturalistes nord-américains, est dépassé au profit d'une réflexion sur les disparités individuelles au cœur même de la communauté haïtienne du Québec. Au travers du conflit entre Alceste et Évelyne, Péan remet en cause une opposition simpliste entre le modèle du parvenu assimilé et celui de l'exilé enfermé dans le ressassement de l'arrachement à son île natale. Cette opposition qui structure fortement les discours et les comportements au sein de la diaspora montre que les lignes de fractures à l'intérieur d'une même communauté sont parfois plus contraignantes que les frontières entre des communautés différentes.

Ainsi, le jeune Christian est littéralement disloqué entre deux figures tutélaires : Alceste, le père biologique, et Évelyne, la mère de substitution. Alceste Marcellin apparaît d'abord comme le stéréotype du bourgeois assimilé. Selon la narratrice, il est « typique d'une certaine classe d'intellectuels haïtiens. Professeur d'histoire du Québec, il cultivait un

accent français qui masquait mal son intonation chantante d'Antillais » (*Op. cit.*, p. 15). Il est affublé du surnom de *Mysie Oreo*¹³ par Évelyne et son frère, qui se posent en représentants de la diaspora communautaire, attachés à la tradition créole et perpétuant leur culture d'origine dans tous les aspects de la vie quotidienne (la musique, la langue, la cuisine, le fonctionnement familial, etc.). Pour Christian, l'écart se creuse entre la réalité du présent québécois, dominé par l'autorité du père et l'ostracisme de la part de ses camarades, et une Haïti rêvée, fantasme issu de la nostalgie d'Évelyne. Christian tente de résoudre cette dislocation, à la fois géographique et symbolique, au travers d'un déplacement continuuel entre les deux espaces. De ce déplacement naît une hétérotopie : Christian crée depuis sa chambre un espace imaginaire où se superposent le passé et le présent, l'ici et l'ailleurs, le pays réel et le pays rêvé. Cette hétérotopie est rendue possible grâce à l'intervention du fantastique. Péan revisite en effet le thème traditionnel du renversement entre le rêve et la réalité, développé magistralement par Julio Cortázar dans *La noche boca arriba*. Dans *La plage des songes*, l'enfant est le porteur du fantastique : il possède un don qui lui permet de faire exister un espace soustrait à la violence du réel, à partir des souvenirs d'Évelyne. L'irruption du fantastique souligne ici l'effort d'un individu pour dépasser l'alternative intenable entre l'assimilation et l'exil. La plage apparaît d'abord comme l'esquisse d'un paysage intérieur, comme une recomposition du pays d'origine à partir de la matière des rêves et des souvenirs des autres. Or, la nostalgie exilique d'Évelyne contamine peu à peu cet espace intermédiaire. L'obsession de l'origine perdue, sous la forme d'une poupée « sans visage, sans nom et sans sexe », devient ferment de mort.

3.1.2.3. La poétique de l'errance ou le déplacement des métaphores

La fin de la nouvelle est particulièrement ouverte à l'interprétation, notamment parce que la plage y acquiert une dimension symbolique, caractéristique de la poétique de l'errance. Selon Glissant, l'errance explore le passage liminal entre l'ici et l'ailleurs, le passé et le devenir. Ce passage s'exprime au travers du paysage qui « cesse d'être un décor convenable et devient un personnage du *drama* de la Relation. Ce n'est plus l'enveloppe passive du tout-puissant Récit, mais la dimension changeante et perdurable de tout changement et de tout échange » (1996, p. 25). Effectivement, dans le récit de Péan, la plage n'est pas un simple décor, mais un espace qui permet d'interroger la persistance et la transformation

¹³ Les « oreos » sont des petits gâteaux chocolatés fourrés à la crème, ils sont noirs à l'extérieur et blanc à l'intérieur.

d'un *topos* des littératures caribéennes (le gouffre marin) dans le contexte récent de la migration vers le nord. Traditionnellement, le gouffre marin symbolise l'arrachement primordial à l'Afrique. Selon Glissant, les littératures caribéennes sont traversées par le paradoxe d'une création qui se réalise à partir de cette expérience du gouffre. La barque négrière en est la première métaphore : elle est un « gouffre-matrice. Génératrice de ta clameur ». La seconde métaphore est celle de l'abîme marin, dévorateur de mémoire, qui « projette à la parallèle de la masse d'eau l'image renversée de tout cela qui a été abandonné, qui ne se retrouvera pour des générations que dans les savanes bleues du souvenir ou de l'imaginaire, de plus en plus élimées » (1996, p. 25). L'érosion de la mémoire collective se lit à la surface de la mer.

Émile Ollivier a réactualisé le motif de la barque négrière dans le contexte contemporain des migrations clandestines vers l'Amérique du Nord, produisant ainsi une nouvelle hétérotopie, puisque l'embarcation devient le lieu où se superposent de manière spéculaire deux traversées traumatiques : la traite et l'exil. La nouvelle qui clôt le recueil de *La plage des songes*, intitulée *L'envers du silence*, est placée sous l'égide d'Ollivier : « [q]uand les ramiers sauvages empruntent le long chemin de la migration, la mer trop souvent rejette leurs cadavres ». À son tour, Péan réactive la puissance évocatrice du gouffre marin dévorateur de mémoire dans *La plage des songes*. La métaphore, figure du déplacement par excellence, rend intelligibles les situations nouvelles par rapport aux anciennes dont elle modifie le sens tout en le préservant. La métaphore de la plage souligne ainsi la relation entre le souvenir élimé de l'Afrique ancestrale et la nature intangible du pays d'origine, de plus en plus émoussée, perdant sa matérialité pour acquérir l'impermanence de « l'écume des songes » (p. 27). La plage est un espace ambivalent : elle est à la fois lieu de l'enfance autour duquel se cristallise la nostalgie, et le lieu le plus exposé aux assauts de la mer, qui conserve elle aussi sa polysémie de gouffre – matrice : « [l]a mer vivante, animée de mille réminiscences, de mille hantises » (p. 27). Progressivement, sa valeur matricielle s'atténue et laisse place à l'image guerrière d'une mer porteuse de spectres : « une mer cuirassée d'argent déroula ses vagues fantomatiques jusqu'à moi » (p. 34). Finalement, le gouffre marin recouvre sa fonction funeste : « [l]es vagues argentées reculaient graduellement dans l'au-delà ». La mer engloutit le flot des souvenirs d'Éveline et emporte le don du petit Christian. Quand la mer se retire, pour l'exilée, la rémission devient possible : Éveline oublie et pardonne. En renonçant à l'obsession de l'origine perdue, elle peut commencer à

vivre une forme nouvelle d'enracinement. À travers l'épreuve de la mort symbolique, Christian s'arrache à l'enfermement dans une identité-racine qui le contraignait à la dislocation entre deux altérités exclusives : haïtienne et québécoise. Si l'amalgame entre l'identité et l'origine révèle sa part de mystification, l'origine n'est pas reniée mais élargie vers des itinéraires relationnels, comme l'indique la réconciliation finale avec le père et la fondation d'une galerie-école. Tout indique que Christian, grâce à la création artistique, a évolué vers cet enracinement dans l'errance dont parle J.-C. Charles et qui dit à la fois la mémoire des origines et les réalités nouvelles de la migration.

3.1.3. Critères de sélection du texte à l'étude

Le choix de ce texte a été guidé par des critères théoriques issus de l'analyse littéraire et de la didactique de la lecture littéraire. Ce texte est pertinent dans le cadre de la formation des sujets lecteurs divers, parce qu'il suscite la production de diverses interprétations et l'implication subjective des lecteurs. Les critères qui ont présidé au choix de *La plage des songes* sont sa brièveté (28 pages), l'appartenance au genre de la nouvelle fantastique, sa « résistance » (Tauveron, 1999), la présence de contenus culturels liés à la diversité, les enjeux axiologiques, philosophiques et anthropologiques qu'elle soulève.

Tout d'abord, la brièveté de la nouvelle permettait de la faire lire en classe et de recueillir les impressions de lecture des élèves immédiatement après la première lecture. De plus, la brièveté du texte facilite le repérage de certains passages lors des relectures. Ensuite, les caractéristiques du genre fantastique favorisent l'investissement du lecteur en remettant en cause ses conceptions du temps, de l'espace et de la causalité. En effet, alors que le mythe et le conte de fée postulent un univers merveilleux gouverné par ses propres lois, dans le récit fantastique, l'univers fictionnel est censé être gouverné par les lois naturelles propres au monde réel. D'où la proposition de Roger Caillois de définir le fantastique comme « l'irruption de l'inadmissible » dans un monde soumis à une causalité rigoureuse et à une temporalité et une spatialité familières :

L'épouvante propre au conte fantastique sévit seulement en un monde incrédule, où les lois de la nature sont tenues pour inflexibles et immuables. Elle y apparaît comme la nostalgie ou la menace d'un univers accessible aux puissances des ténèbres et aux émissaires de l'au-delà. En outre, préfiguration d'une autre espèce de récits, le temps s'y dédouble ou s'y multiplie, l'espace y connaît d'étranges vides, des territoires interdits et sans étendue, des « poches » insituables. La causalité enfin subit en ces parages d'explicables injures (article « littérature fantastique » de l'Encyclopédie Universalis, p. 27).

L'inversion du rêve et de la réalité, qui est exploité dans *La plage des songes* est d'après Caillois un thème spécifique au genre fantastique :

Soudain comme un iceberg qui bascule, la réalité se dissout, disparaît, submergée, pendant qu'à sa place le songe acquiert l'écrasante solidité de la matière. Io de W. Onions et *La Noche boca arriba* de Julio Cortázar suffisent à démontrer la profondeur et l'importance de ce thème, rarissime il est vrai et difficile à traiter, mais qui tire une extraordinaire puissance du renversement total qu'il cherche à faire admettre (*idem*).

L'irruption de l'inadmissible a pour conséquence une autre caractéristique du fantastique : la difficulté voire l'impossibilité pour le narrateur de trancher entre deux interprétations du phénomène surnaturel. Cette indécidabilité propre au fantastique a été mise en lumière par Tzvetan Todorov dans l'*Introduction à la littérature fantastique*. Selon lui, elle permet de le distinguer du merveilleux et de l'étrange :

Ainsi se trouve-t-on amené au cœur du fantastique. Dans un monde qui est bien le nôtre [...] se produit un événement qui ne peut s'expliquer par les lois de ce même monde familier. Celui qui perçoit l'événement doit opter pour l'une des deux solutions possibles : ou bien il s'agit d'une illusion des sens, d'un produit de l'imagination et les lois du monde restent alors ce qu'elles sont; ou bien l'événement a véritablement eu lieu, il est partie intégrante de la réalité, mais alors cette réalité est régie par des lois inconnues de nous. [...] Le fantastique occupe le temps de cette incertitude; dès qu'on choisit l'une ou l'autre réponse, on quitte le fantastique pour entrer dans un genre voisin, l'étrange ou le merveilleux. Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel (Todorov, 1970, p. 29-30).

L'incertitude éprouvée par le personnage envers l'apparition fantastique est partagée par le lecteur. Selon Todorov, « il faut que le texte oblige le lecteur à considérer le monde des personnages comme un monde de personnes vivantes et à *hésiter entre une explication naturelle et une explication surnaturelle* des événements évoqués ». Du point de vue de l'indécision de l'interprète, le don que possède Christian de rendre leur matérialité aux objets, aux paysages et aux spectres à partir de la mémoire d'autrui ou d'une simple photo constitue l'élément fantastique central. Le lecteur hésite entre des interprétations rationnelles, par exemple : Christian est un enfant à l'imagination débordante et Évelyne est absorbée dans sa nostalgie, ils finissent par ne plus distinguer le réel de leurs désirs, et des interprétations surnaturelles, par exemple : Christian est un magicien capable de matérialiser les rêves, ou bien, c'est la réalité qui est un songe. À bien des égards *La plage des songes* se situe dans la continuité de la tradition littéraire du fantastique : le récit met en scène un univers réaliste et familier, l'auteur exploite un thème fantastique traditionnel, il

crée des espaces insituables, à la frontière du rêve et de la réalité. L'incipit constitue néanmoins une entorse aux normes du genre qui veulent que le récit débute par la description d'un cadre réaliste. L'épilogue apporte également une variante, puisque le dénouement attendu dans une nouvelle fantastique est la mort ou la disparition du héros. Dans le cas de *La plage des songes*, le dénouement est ambigu puisque le héros survit alors qu'une partie de lui-même s'éteint.

Terwagne, Vanhulle, Lafontaine (2001) privilégient un corpus de textes choisis pour leur complexité relative, qui en fait des situations problèmes difficiles à résoudre individuellement. La lecture de *La plage des songes* pose à la fois des problèmes de compréhension et d'interprétation; le texte est à la fois « réticent » et « proliférant » au sens que Tauveron donne à ces notions (1999). Les textes réticents « conduisent *délibérément* le lecteur à une compréhension *erronée* [...] le lecteur est conduit sur une fausse piste qui lui sera brutalement révélée à la fin » (1999, p. 18), comme c'est le cas dans *La plage des songes* à propos de la mort de Christian. Les textes réticents peuvent également « empêcher *délibérément* la compréhension *immédiate* » par le biais de certains procédés narratifs ou stylistiques. Dans *La plage des songes*, le point de vue de la narratrice peut apparaître comme oblitéré ou biaisé, l'ordre chronologique de la narration est perturbé, il est difficile d'identifier la nature du monde représenté (rêve, réel, magie), certaines relations de causes à effet sont effacées, l'auteur utilise des métaphores et des symboles parfois inconnus des élèves, la structure narrative s'éloigne des canons du genre. La nouvelle pose donc des problèmes de compréhension multiples. Elle pose également des problèmes d'interprétation, ce qui caractérise les textes « proliférants ». D'après Tauveron, « les textes proliférants sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (1999, p. 20). Il en est ainsi pour le secret d'Évelyne, l'imbrication du souvenir et du rêve dans la quête du pays natal ou encore la métaphore de la plage qui peuvent être diversement interprétés. *La plage des songes* est donc un texte susceptible de générer une diversité d'interprétations.

Par ailleurs, Langlade et Fourtanier insistent sur un « renouvellement du corpus d'œuvres [...] aptes à provoquer des réactions lectorales plurielles, c'est-à-dire des œuvres qui s'attachent moins au jeu sur les codes littéraires qu'aux enjeux humains (éthiques, fantasmatiques, esthétiques) » (2007, p. 119). La nouvelle de Péan est pertinente en regard

de la formation de sujets lecteurs divers, car elle aborde le rapport entre le soi et l'autre, entre l'identité et la diversité, au-delà des stéréotypes attribués aux migrants. Ce thème est particulièrement fécond pour susciter la réflexivité des sujets lecteurs, tant sur le plan individuel que collectif, pour les engager à interpréter de manière nuancée les questions relatives à la diversité culturelle. Les problématiques de l'exil (le racisme, l'acculturation, la dislocation culturelle) croisent celles de la représentation artistique. Elles permettent d'opérer des rapprochements avec le contexte hétérogène dans lequel évoluent les élèves et de tisser des prolongements avec des textes de la culture seconde (par exemple, les mythes de Pygmalion et d'Orphée). Au-delà du *topos* fantastique, le don que possède Christian de rendre leur matérialité aux souvenirs et aux images peut être interprété comme l'effort d'un sujet disloqué pour construire le sens de sa propre expérience, pour élaborer un récit qui relie le présent au passé, l'ici et l'ailleurs, le « je » et le « nous », les vivants et les morts. Cette interprétation révèle les enjeux anthropologiques, philosophiques et esthétiques de la lecture de *La plage des songes*. Nous pensons que la compréhension de ces enjeux peut renforcer l'investissement subjectif et la réflexivité des sujets lecteurs divers. Puisque l'effort de Christian met en évidence le désir de tout individu d'être le sujet agissant de sa propre existence, les diverses interprétations que les lecteurs peuvent construire à partir de son histoire pourraient mettre au jour leurs propres processus de subjectivation.

3.2. La séquence didactique

3.2.1. La présentation de la séquence didactique

Nous avons proposé aux enseignants participants une séquence didactique pour la lecture de *La plage des songes* de Stanley Péan (1998). L'élaboration de ce dispositif repose sur quatre principes didactiques. Premièrement, nous avons cherché à intégrer des activités de lecture, d'écriture et d'oral dans le but de développer les compétences en lecture des élèves. Deuxièmement, les pratiques de production ont été favorisées par rapport aux pratiques de reproduction. Par exemple, les élèves ont été amenés à formuler leurs propres questionnements sur le texte plutôt qu'à répondre à des questions préétablies. Troisièmement, nous avons cherché à alterner les activités individuelles et les activités collaboratives, dans le but de favoriser à la fois la confrontation intersubjective et le retour sur soi. Finalement, nous avons organisé la découverte des diverses interprétations produites en classe de manière progressive. Les élèves ont d'abord lu la nouvelle

individuellement, puis ils ont été réunis en groupe de quatre, puis de six, en demi-groupe et en classe entière.

L'élaboration des activités repose sur des recherches théoriques et empiriques en didactique de la lecture littéraire. Les modes opératoires identifiés par Langlade et Fourtanier (sélection, ajout, recomposition) sont formalisés dans des consignes de lecture et d'écriture. Nous faisons l'hypothèse que ces modes opératoires sont mobilisés par rapport au texte, mais aussi par rapport aux discours des pairs et de l'enseignant. La production écrite de « récits de lecture » s'inspire des travaux sur le journal de lecture (De Croix, 2001; Marlène Lebrun, 2004, Lebrun et Coulet, 2003; Monique Lebrun, 1996). Nous avons opté pour la production d'une séquence textuelle narrative, afin d'amener les élèves à raconter leur expérience de lecture plutôt qu'à poser des jugements sur le texte. À la fin de la séquence, la production de « textes de lecteur » (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011a et 2011b) vise à recueillir les interprétations subjectives des élèves, mais aussi à les amener à mettre à distance leurs parcours interprétatifs. Cette mise à distance réflexive est soutenue par la rédaction d'écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2002) dans lesquels les élèves rendent compte de leurs interprétations successives, notamment après les réunions en comités de lecture.

Les activités à l'oral sont de deux sortes : des activités collaboratives par petits groupes de pairs et les activités menées par l'enseignant avec la classe. Les premières prennent la forme particulière de comités de lecture ou cercles de lecture. Selon Terwagne, Vanhulle et Lafontaine : « [u]n cercle de lecture est un dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées » (2001, couverture). Les discussions étayées par l'enseignant et les débats interprétatifs (Dias-Chiaruttini, 2010) permettent de découvrir et d'interroger la diversité interprétative. Nous définissons le débat interprétatif comme un genre scolaire oral qui permet d'expérimenter l'ouverture à la pluralité des sens d'un texte, à partir de l'élucidation d'un ou de plusieurs problèmes interprétatifs posés par le texte ou par les élèves. Il repose sur la mise en œuvre de procédés de justification et d'explication.

La séquence est constituée de 9 séances de 50 minutes intégrant des activités de lecture, d'écriture et d'oral articulées autour de l'interprétation de la nouvelle (voir le tableau).

Tableau n° 1 : Déroulement de la séquence didactique

Titre des activités	Déroulement et consignes	Modalités de réalisation	Visées
1. Avant la lecture	L'enseignant présente succinctement l'œuvre et invite les élèves à anticiper le déroulement de la nouvelle à partir de la première phrase.	discours magistral	- Faire anticiper - Susciter l'investissement dans la lecture.
Première lecture	Les élèves lisent intégralement la nouvelle en classe avec la consigne de noter leurs réactions dans la marge (les <i>marginalia</i>).	individuel	- Développer un mode opératoire : l'ajout
2. Récit de lecture	Les élèves écrivent un « récit de lecture ». Les consignes insistent sur la dimension narrative de ce texte. Les élèves formulent des impressions de lecture et des hypothèses.	individuel	- Développer un mode opératoire : la recomposition - Ce document permet de garder une trace de l'activité des lecteurs.
3. Relecture et sélection	Les élèves relisent le texte en sélectionnant les passages marquants ou problématiques selon eux, ils justifient leurs choix de manière personnelle.	individuel	- Développer un mode opératoire : la sélection
4. Comités de lecture	Les élèves se réunissent en petits groupes. Ils comparent les passages qu'ils ont sélectionnés. La consigne les invite à approfondir leur compréhension de l'intrigue puis à produire des questions de lecture à poser aux autres comités. À la fin de la séance, un temps de réflexion personnelle est ménagé pendant lequel chaque lecteur propose des éléments de réponse et se situe par rapport à son groupe.	groupe de 4 pairs + Écriture Individuelle	- Remédier à d'éventuels problèmes de compréhension - Sensibiliser au fait que chacun retient des éléments du texte de manière singulière. - Faire formuler un problème de lecture, c'est-à-dire une question qui suscite diverses interprétations possibles.
5. Discussion autour des questions de lecture	L'enseignant mène une discussion à partir des questions soulevées par les comités de lecture. Les élèves mettent en relation leurs propres lectures avec celles de la classe, ils confirment, reformulent ou approfondissent leurs hypothèses interprétatives. L'enseignant peut souligner la part importante des subjectivités et des cultures dans la production de diverses lectures.	Demi-classe ou classe entière	- Faire découvrir la diversité des pistes interprétatives - Faire approfondir ou reformuler les pistes interprétatives - Développer la réflexivité des lecteurs au sujet des ressources mobilisées
6. Leçon ou exposés	Cette séance facultative consiste à apporter aux élèves des savoirs généraux ou disciplinaires qui leur permettent d'enrichir leurs interprétations. Elle peut être assumée par l'enseignant de manière magistrale ou reposer sur des recherches documentaires réalisées par les élèves.	Cours magistral	- Constituer un répertoire de connaissances communes. - Proposer des pistes d'approfondissement

7. Deuxième réunion des comités de lecture	Les comités de lecture ont pour tâche de proposer des interprétations à partir des questions soulevées lors de la discussion. La consigne insiste sur le fait que les interprétations doivent être riches (beaucoup d'éléments sont mis en relation), nuancées (les interprétations singulières et divergentes doivent être mentionnées) et justifiées. Chaque comité de lecture produit un écrit de synthèse.	groupe de 6 pairs	- Produire collectivement diverses interprétations et les justifier
8. Le débat interprétatif	L'enseignant anime le débat à partir des diverses interprétations proposées par les comités de lecture, qui sont discutées en classe. L'enseignant questionne les élèves sur la part des ressources individuelles et collectives mobilisées pour interpréter.	Demi- classe ou classe entière	- Confronter et évaluer diverses interprétations en se référant au texte, à un système référentiel, à d'autres lectures. - Développer la réflexivité des élèves sur la part des éléments subjectifs et collectifs dans les interprétations.
9. Écrire un « texte de lecteur »	Rédaction d'une interprétation subjective et explicitation du parcours interprétatif. Des pistes de réflexion sont proposées. Le premier texte est rendu aux élèves, pour servir de référence.	Individuel	- Produire par écrit des interprétations subjectives - Prendre conscience de son parcours de lecteur, le verbaliser

3.2.2. Les variantes dans la réalisation de la séquence par les enseignants

Étant soucieuse de respecter les spécificités des situations pédagogiques propres au lycée et au cégep ainsi que les contraintes des enseignants, nous avons accepté certains ajustements du dispositif proposés par les participants. Le tableau ci-dessous expose les variantes spécifiques à chaque site par rapport à la séquence proposée. Chaque case représente une séance de 50 minutes.

Tableau n° 2 : Variantes dans la mise en œuvre de la séquence didactique

le dispositif a été réalisé tel que proposé	les variantes du site A (lycée)	les variantes du site B (cégep)	Absence d'activité

Dispositif proposé	Variantes du site A	Variantes du site B
	0. Recherche documentaire sur Internet réalisée par les élèves en prévision de la séquence : l'auteur, son blogue, les références géographiques, socioculturelles, la francophonie en Amérique du Nord.	0. Cours magistral sur le genre fantastique, distinction établie par Todorov entre l'étrange, le fantastique et le merveilleux. Travail personnel donné en parallèle de la séquence : lecture d'un recueil de nouvelles fantastiques de Maupassant.
1. Avant la lecture Première lecture	1. tel que proposé	1. tel que proposé
2. Récit de lecture	2. tel que proposé	2. tel que proposé
3. Relecture et sélection de passages	3. Travail réalisé à la maison	3. Travail réalisé à la maison
4. Comités de lecture	4. tel que proposé	4. L'enseignante insiste ici sur le relevé d'indices textuels. Elle demande à chaque équipe de noter les questions sur un transparent.
5. Discussion autour des questions de lecture	5. En demi-classe (deux fois 50 minutes)	5. En classe entière, avec projection des transparents
6. Leçon ou exposés	reporté à la séance 8	
7. Deuxième réunion des comités de lecture	6. L'enseignant évalue l'écrit de synthèse et propose des pistes d'approfondissement	6. Les comités ont été formés par la chercheuse. L'enseignante a choisi trois questions obligatoires et une question facultative et elle a rédigé une consigne pour les équipes.
8. Le débat interprétatif	7. Le débat est organisé à partir des exposés oraux des comités (présentation des interprétations et rétroaction de la classe)	7. L'activité est réalisée en demi-groupe grâce à la présence d'une stagiaire. Ainsi tous les élèves ont pu s'exprimer. J'ai observé le groupe B.

	8. Suite des exposés (1 groupe) et cours magistral sur la structure du récit complexe.	
9.Écrire un « texte de lecteur »	9. tel que proposé	8. tel que proposé
	10. Cours magistral sur la notion de symbole. Lecture à voix haute d'un autre texte de Stanley Péan par l'enseignant	

Outre le nombre de séances consacrées à *La plage des songes*, une des principales différences entre les deux sites concerne la place et le rôle du cours magistral. Initialement prévu après la première réunion des comités, le cours magistral devait permettre à l'enseignant d'apporter des connaissances disciplinaires dans le but de relancer ou de diversifier les hypothèses interprétatives formulées par les élèves. Dans le site A, il occupe une partie des séances 8 et 10, car l'enseignant a souhaité revenir sur les notions de récit complexe (en particulier l'ellipse narrative et le récit enchâssé) et de symbole dans l'intention de les formaliser après avoir identifié ces besoins chez ses élèves. Dans le site B, l'enseignante a privilégié l'enseignement de la notion de fantastique dès la première séance, pour être plus conforme au programme du cours établi par l'équipe pédagogique, sans toutefois établir de liens explicites avec la lecture de *La plage des songes*. Dans le site B, le travail des deuxièmes comités de lecture a été orienté vers la résolution de trois problèmes interprétatifs identifiés par l'enseignante, alors que dans le site A, les élèves ont choisi les questions qu'ils souhaitaient approfondir. Enfin, le débat interprétatif à la séance 7 a suscité des prises de parole plus longues de la part des élèves dans le site A (du fait des exposés des comités de lecture), alors que dans le site B, il s'agissait davantage d'une discussion animée par les enseignantes qui posaient des questions.

4. PROPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES

4.1. Quelques considérations générales

4.1.1. Épistémologie interprétative des approches qualitatives en éducation

La nécessité d'un paradigme scientifique en accord avec la complexité et l'imprévisibilité des situations étudiées par les chercheurs des sciences humaines et sociales les a conduits à affirmer la validité des méthodes dites « qualitatives ». Lorraine Savoie-Zajc nomme la recherche « qualitative/interprétative, car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative » (Savoie-Zajc, 2004, p. 126). La dimension des interactions entre les individus et leur environnement est centrale dans une démarche qualitative. Elle permet donc de s'adapter à la nature et à la complexité des relations interpersonnelles dans les situations éducatives (Vandenbergue, 2010, p. 62). Selon Jean-Marie Van der Maren, l'approche qualitative est également adaptée à l'objet même de la recherche en sciences humaines qui « ne peut pas se contenter d'observer de l'extérieur la conduite des acteurs, car elle perdrait ce qui fait le propre du sujet humain : la réflexivité dans un système d'échanges symboliques » (1996, p. 7). Nous nous situons dans la continuité des approches qualitatives qui postulent « que la réalité est incertaine, diversifiée et subjective, ce qui demande une pluralité de lectures » (Anadón, 2006, p. 17). Selon Marta Anadón, ces méthodologies « valoris[ent] les approches herméneutiques centrées sur la subjectivité et du même coup déf[ont] le mythe de la neutralité analytique. Cela implique un travail de dialogue constant entre les visions du monde du chercheur et celles des participants dans la quête de compréhension du monde » (*idem*). La dimension dialogique est particulièrement importante dans les recherches en didactique, qui, selon Dufays (2001, 2010b), se distinguent par leur double destinataire puisqu'elles essayent de répondre à une exigence de rigueur vis-à-vis des chercheurs et à une exigence de pertinence vis-à-vis des enseignants.

Dans le champ des sciences humaines et sociales, Pierre Paillé (2006) définit la méthodologie qualitative par ses procédures qui comprennent un contact personnel et prolongé avec un milieu et la sensibilité au point de vue des acteurs, la construction d'une problématique large et ouverte, une conception méthodologique évolutive et itérative entre la collecte et l'analyse des données, un rôle central accordé au chercheur, une analyse des

données qui vise la description ou la théorisation de processus plutôt que la saisie de résultats, et une thèse qui s'inscrit dans un espace dialogique de découverte plutôt que dans une logique de vérification de preuves. De manière complémentaire Pirès (1997, cité par Savoie-Zajc, 2004) insiste sur les finalités de la méthodologie qualitative dont la souplesse d'ajustement permet d'étudier des objets complexes et multidimensionnels, par le biais de données hétérogènes collectées grâce à la combinaison de différentes techniques de collecte. Les approches qualitatives permettent une description en profondeur de plusieurs aspects relevant de la culture et de l'expérience vécue. Ce bref aperçu ne donne pas la mesure de la variété des méthodes qualitatives qui se réfèrent à des traditions de recherche aussi différentes que l'ethnologie, la sociologie, la phénoménologie, la théorie enracinée, etc. Renonçant à toute exhaustivité, notre principal souci a été la recherche de méthodes d'analyse en adéquation avec la perspective de la diversité et la définition d'instruments de collecte cohérents par rapport à notre domaine et à notre objet de recherche.

Concernant le domaine de la didactique du français, la discussion entre Jean-Louis Dufays et Sabine Vanhulle dans l'ouvrage *L'analyse qualitative en éducation — Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (Paquay, Crahay, De Ketele (dir.), 2010) constitue une avancée significative de la réflexion à propos des méthodologies pour les recherches en didactique de la littérature. Jean-Louis Dufays propose une typologie des méthodologies de la recherche en didactique, inspirée d'Astolfi (1993) et adaptée à l'enseignement de la littérature. Selon lui, ces recherches se situent à la croisée de trois paradigmes méthodologiques désignés comme nomothétique, herméneutique et praxéologique. Les recherches en didactique de la littérature combinent fréquemment deux ou trois paradigmes. Par exemple, la description exhaustive du sujet étudié (à travers une étude historique et synchronique des théories de référence, des discours et des pratiques) relève d'une visée nomothétique, la mise en évidence des enjeux didactiques à travers une modélisation poursuit une visée herméneutique, la construction d'une séquence d'enseignement constitue une intervention à visée praxéologique. Dans certains cas plus rares, l'expérimentation des éléments de la séquence poursuit une visée évaluative (Dufays, 2010b). Notre recherche combine une visée herméneutique (modéliser les processus de formation des sujets lecteurs divers) et une visée praxéologique qui s'appuie sur la mise en œuvre par les enseignants de la séquence didactique que nous avons élaborée. La démarche est semi-déductive; les

hypothèses théoriques orientent la collecte des données, mais ces hypothèses sont révisées, précisées ou reformulées à l'aune des discours des participants et des pratiques observées.

Notre recherche se situe en continuité avec l'affirmation de Vanhulle selon laquelle « la recherche en didactique repose, d'une part, sur des interventions finalisées en contextes réels, et, d'autre part, sur des méthodes d'analyse indirecte des processus enclenchés » (dans Paquay, Crahay, De Ketele, 2010, p. 170). Selon Vanhulle, grâce à leur dimension d'intervention, les recherches en didactique du français peuvent apporter aux sciences humaines et sociales « une source importante de données sur le développement des sujets dans leurs rapports à la langue [...]. Si le didacticien se place dans cette perspective, alors il peut chercher à inventer des outils et à imaginer des médiations qui seront les plus propices à générer socialement des apprentissages » (Vanhulle, 2010, p. 172-173). Pour notre part, nous souhaitons générer des apprentissages en lecture littéraire par le biais de médiations qui tiennent compte de la diversité des interprétations subjectives. Pour ce faire, « le chercheur en didactique doit constituer des grilles de lecture pertinentes qui permettent de *décrire* et d'*expliquer* des dynamiques de conquête des savoirs, des difficultés, des réajustements du système didactique : analyse des interactions, des conversations autour des objets d'apprentissage, des tâches elles-mêmes, de la progression des discours individuels où se manifestent des indices d'appropriation » (*idem*). Les méthodes d'analyse sont indirectes dans le sens où elles portent sur des discours. Selon Vanhulle « parce que ces méthodes portent pour une grande part sur le décodage des discours et sur les mondes sociaux et subjectifs que ces discours révèlent, la démarche est également herméneutique au sens voulu par Ricœur » (*idem*). L'herméneutique constitue donc un fondement épistémologique pertinent sur le plan méthodologique, tant au niveau de l'élaboration d'outils de collecte (par exemple les récits de lecture subjective) qu'au niveau de l'analyse des données.

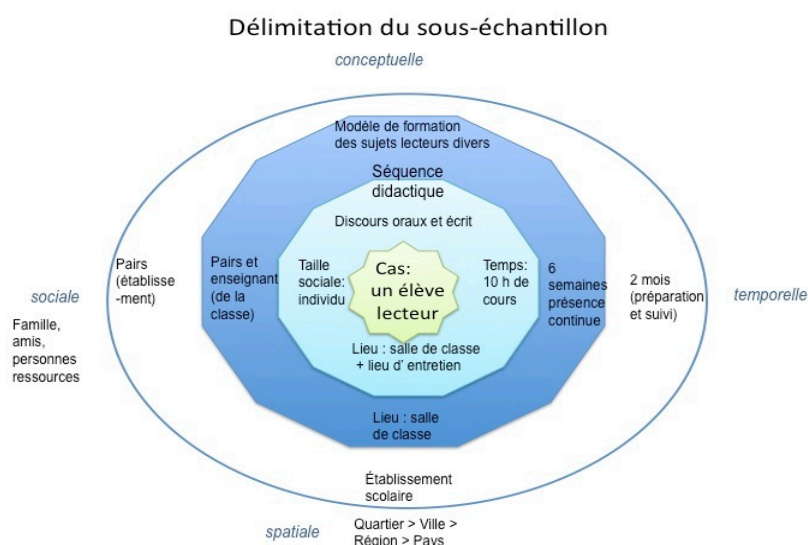
Pour comprendre et modéliser des processus de formation à la lecture littéraire en contexte scolaire, nous devons produire une description approfondie de la situation d'enseignement, des acteurs et de leurs interactions, et porter une attention particulière à la manière dont les sujets divers se comprennent, réflexivement et mutuellement, à travers la médiation de la lecture de textes littéraires. Nos objectifs impliquaient de combiner diverses techniques de collecte (l'observation participante, les entrevues semi-dirigées et les textes produits par les élèves) afin de collecter des données nombreuses et variées (les discours oraux et écrits, les

pratiques et les interactions observées) auprès de participants de statuts différents (les enseignants et leurs élèves). En conséquence, pour que la recherche soit réalisable, nous avons limité l'étude à un petit nombre de cas.

4.1.2. Délimitation du cas et recrutement des participants

Dans le cadre d'une méthodologie qualitative, les chercheurs travaillent habituellement à partir de « *petits échantillons, nichés dans leur contexte et étudiés en profondeur* » (Miles et Huberman, 2003, p. 58). De plus, « les échantillons qualitatifs tendent à être *orientés* » en fonction des objectifs de la recherche, plutôt que sélectionnés de manière aléatoire. L'échantillonnage qualitatif vise en effet une représentativité théorique et non une représentativité statistique. Nous avons mené une étude « multisites » (*idem*, p. 62) avec une classe de seconde en France (lycée) et une classe de deuxième session au Québec (« cours 102 » au cégep) et leurs enseignants de français. Nous avons sélectionné des enseignants, dans des établissements d'enseignement général ou technique, situés en zone urbaine ou périurbaine. Nous avons choisi le niveau scolaire en fonction de la maturité intellectuelle des élèves qui devrait être suffisante pour développer un discours réflexif sur leurs lectures, et aussi en fonction de la place accordée par les instructions officielles à l'enseignement de la littérature dans ces cours. Ainsi avons-nous privilégié une classe de cégep plutôt qu'une classe de 5e secondaire pour être assurée d'observer des cours de littérature. Comme le programme du cours 102 mentionne la littérature fantastique, il a été plus facile d'intégrer la séquence sur *La plage des songes* dans ce cours. De plus, le fait qu'il n'y ait pas d'examen national à ces niveaux scolaires favorisait l'accessibilité et la disponibilité des enseignants. Nous avons sélectionné les enseignants selon la stratégie de la réputation, ce qui signifie que les participants ont été recommandés par des experts (nos directeurs de thèse) ou des informateurs clés (formateurs d'enseignants, conseillers pédagogiques). L'échantillon des élèves a d'abord été délimité théoriquement en fonction de quatre dimensions : leur nature conceptuelle, leur taille sociale, leur localisation physique et leur portée temporelle (Miles et Huberman, 2003, p. 57; voir la figure n° 1).

Figure n° 1 : Délimitation du sous-échantillon



L'échantillonnage a ensuite été réalisé à partir des observations des situations didactiques et des interactions en classe, et de la préanalyse des textes produits par les élèves. Les sept élèves ont été choisis en fonction de la pertinence de leurs interventions et de leurs discours par rapport aux liens entre la perception des diversités culturelles et la production de diverses interprétations. Leur motivation à participer à un entretien individuel a également été prise en considération, puisqu'ils ont signé un formulaire d'assentiment (en plus du consentement parental). Nous avons veillé à la représentativité des niveaux scolaires en français.

4.2. La collecte de données

4.2.1. Les étapes de la collecte de données

Selon Roland Vandenberghe, « [u]n changement de pratique qui peut paraître mineur (par exemple, poser des questions de production plutôt que des questions de reproduction) ne peut pas être considéré comme l'addition d'une "nouvelle variable" à une situation existante. [...] Dès lors, la mesure de l'impact et du succès d'une innovation au niveau d'une salle de classe devrait toujours impliquer une analyse du *comment* et dans quelle mesure une innovation est mise en pratique. Et pour ce type d'analyse où des facteurs connus et inconnus doivent être pris en compte, il est fécond d'utiliser les différentes méthodes qualitatives (observations sur une longue période, entrevues avec les professeurs

et les élèves, vidéo, etc.) » (dans Paquay et coll., 2010, p. 63). Nous avons élaboré un dispositif de collecte de données basé sur la complémentarité de trois instruments : des entretiens avec les enseignants et sept élèves (trois types d'entretiens différents), l'observation participante en classe et la production de documents écrits par les élèves. Nous détaillerons ci-après chaque instrument de collecte. Nous présentons d'abord le déroulement chronologique de la collecte de données, qui s'est réalisée en cinq étapes et a duré entre six et huit semaines dans chaque établissement.

Lors d'une première étape, nous avons réalisé un **entretien semi-dirigé à visée exploratoire** (ENT 1) avec l'enseignant afin de recueillir certaines de ses représentations à propos de la diversité culturelle et de chercher à comprendre le sens qu'il donne à l'enseignement de la lecture littéraire sur le plan personnel et professionnel. Il nous semblait important de connaître les représentations de l'enseignant à propos des situations éducatives qu'il considère comme significatives de son expérience de la diversité, d'une part, pour mieux préparer avec lui l'adaptation de la séquence didactique, et d'autre part, pour établir d'éventuelles relations entre les données recueillies lors de cet entretien et celles collectées par le biais des observations (par exemple, les pratiques déclarées *versus* observées).

La deuxième étape consistait à observer la vie de la classe selon les modalités de **l'observation participante**. Notre recherche étant de nature qualitative, notre présence prolongée sur le terrain était requise pour renforcer la validité des données. Durant trois semaines, nous sommes allée dans les établissements d'enseignement pour nous familiariser avec le milieu, nous faire connaître des différents acteurs. À partir de la troisième semaine, nous avons commencé les observations en classe de manière « écologique », sans intervenir d'aucune manière. Cette étape d'« observation large » (Laperrière, 2009) s'est déroulée pendant 6 h de cours (site A) et 4 h de cours (site B). Nous avons décrit les lieux, les acteurs, leurs activités et leurs interactions. Pendant ce temps, les élèves et les enseignants s'habituèrent à notre présence discrète au fond de la classe et aux instruments d'enregistrement (audio et vidéo).

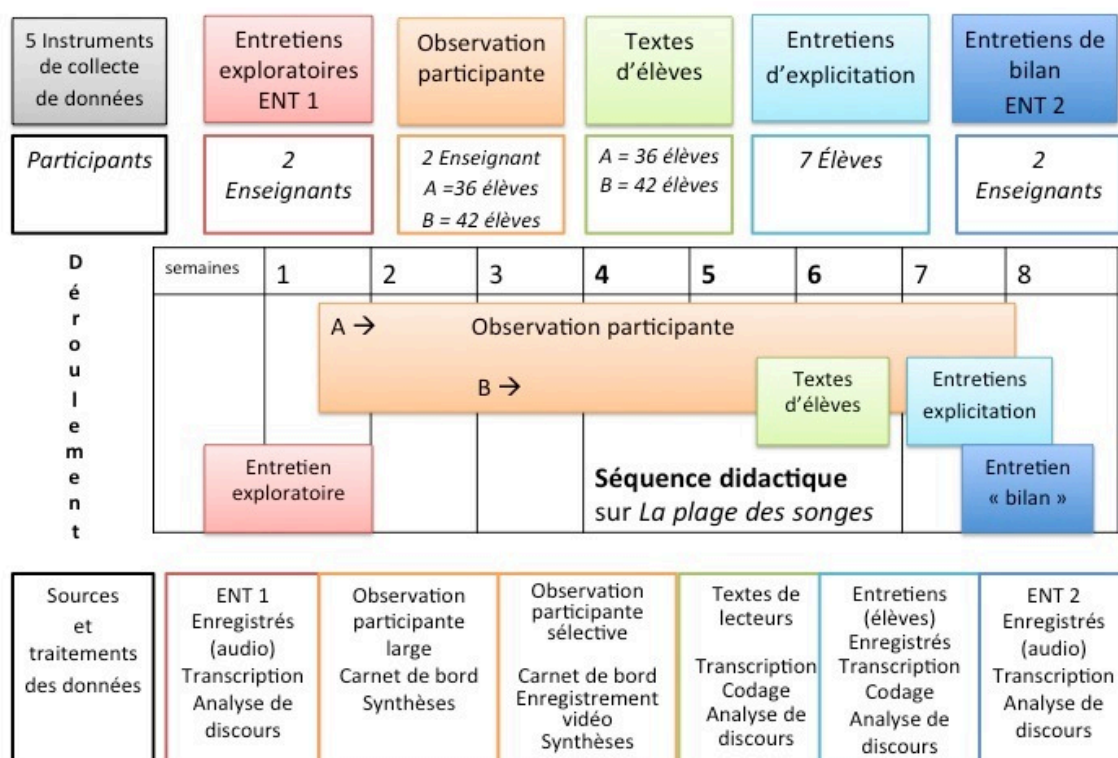
La troisième étape a été consacrée à la **séquence didactique** que nous avons conçue et qui a été réalisée par les enseignants. Cette étape, dite de « l'observation centrée et sélective » (Laperrière, 2009) consistait à décrire la mise en œuvre du dispositif de formation des sujets lecteurs divers par l'enseignant et ses effets sur les pratiques de lecture des élèves. Le

dispositif didactique nous a aussi permis de recueillir de nombreux textes d'élèves : après la première lecture, ils ont rédigé un court « récit de lecture »; après les comités de lecture, ils ont produit des notes et des synthèses et en conclusion de la séquence, ils ont rédigé un « texte de lecteur ». Ces écrits répondaient autant à des préoccupations pédagogiques (soutenir la production de diverses interprétations et le développement de la réflexivité) qu'à des exigences méthodologiques (collecter des données précises sur des sujets particuliers).

À partir de nos observations et de l'étude des documents rédigés par les élèves, nous avons sélectionné un sous-échantillon de sept élèves (quatre dans le site A et trois dans le site B). Nous avons réalisé avec eux des **entretiens d'explicitation** (ENT), c'est-à-dire des entretiens réflexifs portant sur les textes de lecteurs qu'ils avaient personnellement écrits. Nous avons pu compléter les données recueillies dans les textes de lecteurs par des questions plus ponctuelles et approfondies. Nous avons collecté des données sur les ressources, les modes opératoires et les pratiques de lecture de chaque sujet. Quand il restait du temps, nous avons sollicité les appréciations des élèves à propos des activités expérimentées en classe.

La dernière étape a été réalisée avec les enseignants lors d'un **entretien de bilan** (ENT 2) qui visait surtout à recueillir leurs interprétations à propos des situations didactiques et des processus de formation mis en œuvre. Ils ont également pu formuler des évaluations vis-à-vis des objectifs de formation initiaux et des apprentissages réalisés (ou non) par les élèves. Ce déroulement chronologique est synthétisé ci-dessous.

Tableau n° 3 : Protocole de la collecte des données qualitatives



4.2.2. Les outils de collecte de données

4.2.2.1. L'observation participante

Définition et justification de l'observation participante

Dans cette section consacrée à l'observation participante, nous nous appuyons sur des propositions méthodologiques formulées par Anne Laperrière (2009) à partir d'une recherche antérieure intitulée *La construction sociale des relations interethniques et de l'identité culturelle chez les jeunes de deux écoles montréalaises* (1993). L'observation participante vise « une plongée dans la subjectivité des acteurs, à la faveur d'une insertion de l'observateur dans la situation sociale à l'étude. [...] Dans sa version minimaliste, ce concept place la participation de la chercheuse au centre du processus d'observation : on ne peut bien décrire l'action sociale que si l'on comprend, de l'intérieur, les motivations des acteurs » (Laperrière, 2009, p. 314). Henri Peretz propose une définition similaire : « [l']observation directe impose une relation sociale au milieu étudié; cette relation est surtout centripète, car c'est l'observateur qui doit s'adapter au monde social qu'il veut

étudier, et s'efforcer d'y trouver une place. [...] Par participation, il faut entendre le mode de présence du chercheur au sein du milieu observé » (Peretz, 2004, p. 49). Historiquement, le passage d'une observation distancée à une observation participante s'explique par la remise en cause de la neutralité supposée de l'observateur, qui ne peut faire abstraction de sa culture, qu'elle soit ethnique, de classe, de genre, professionnelle ou autre.¹⁴ Selon cette approche interactionniste, « le travail de terrain est vu comme une activité culturelle, un processus dialectique d'explicitation des cultures en présence passant par les efforts mutuels des chercheurs et des observés de se comprendre » (Laperrière, 2009, p. 315).

Sur le continuum entre l'observation neutre et distancée et la participation active du chercheur dans le milieu observé (comme dans la recherche-action ou la recherche-développement), l'observation participante nous paraît le mode de présence le plus adapté à notre objet de recherche et à notre terrain. La pertinence de l'observation participante repose d'abord sur la dimension compréhensive des diversités culturelles et des relations intersubjectives qu'elle permet. Comme le signale Laperrière, « le décryptage de cultures ou sous-cultures éloignées de celle de l'observatrice exige un dialogue continu entre les membres de cette culture et celle-ci, et s'accommoderait mal d'une posture neutre et distancée ou d'une participation directe, toutes deux difficilement praticables en de tels contextes » (2009, p. 317). De plus, la posture de l'observation participante est la plus adaptée au contexte scolaire : « [l']observation ouverte se révèle la plupart des cas la meilleure option, car elle garantit davantage la neutralité des chercheurs aux yeux des élèves (surtout si les observateurs sont eux-mêmes des étudiants à de plus hauts niveaux!). Auprès des enseignants, qui travaillent dans l'intimité de leur salle de classe, l'observation ouverte est pratiquement la seule possible » (Laperrière, 2009, p. 321).

Précisons maintenant notre position sur le continuum entre l'observation et la participation, ou selon d'autres termes, entre l'observation participante *active* et l'observation participante *passive*. Selon Evertson et Green : « [l]a participation active signifie que l'observateur devient impliqué dans les événements et enregistre ces événements après qu'ils ont eu lieu [...] ».

¹⁴ Cet argument a été développé par la nouvelle ethnographie se réclamant de Geertz (1973), Rabinow (1988), Clifford et Marcus (1986).

L'observation participante passive signifie que l'observateur ne participe pas aux événements du milieu, mais y assiste de l'extérieur » (1986, p. 178, cités par Lessard-Hébert, 1996, p. 103). Compte tenu de la situation institutionnelle scolaire, et en particulier de l'importance des rapports hiérarchiques entre enseignants et enseignés, nous avons adopté la posture de l'observation passive depuis le fond de la classe. Nous pensions que cela favoriserait la confiance des acteurs : l'enseignant restera « maître à bord » et les élèves accepteront plus facilement la présence d'une adulte n'assumant pas un rôle d'encadrement. L'observation participante a d'autres avantages : elle minimise les tensions éthiques dans la mesure où les acteurs sont informés du statut et des objectifs de l'observatrice; elle facilite aussi sa mobilité physique et sociale. Elle favorise un questionnement plus exhaustif, car, selon Madeleine Grawitz : « elle permet d'accéder non seulement à des réactions individuelles, mais encore à quelque chose de plus total et complexe, que représente le *contexte social* [et culturel] dans lequel vivent les membres d'une communauté [scolaire] » (Grawitz, 2001, p. 789). Enfin, l'observation directe est indispensable pour confronter les informations présentes dans le discours des acteurs et les données observables dans leurs actions quotidiennes.

Objectifs et étapes de la collecte des données d'observation

Avant d'entrer sur le terrain, l'observatrice doit minimalement connaître le contexte plus large dans lequel s'inscrit la situation qu'elle étudie et les liens qu'elle entretient avec d'autres systèmes sociaux. Laperrière appelle cette étape, la collecte de données topologiques. Elle concerne l'historique de la situation à l'étude, sa structure formelle et informelle (organigramme, sous-groupes, acteurs clés).

Anne Laperrière établit deux principes directeurs de l'observation participante : un principe de sélection progressive, selon lequel « les observations qui sont au départ très larges se concentreront progressivement sur les acteurs, les situations ou les processus les plus cruciaux dans la situation à l'étude » et un principe d'itération entre la collecte et l'analyse des données. Selon elle, « un processus d'observation, qui ne veut pas rester en superficie, doit s'accompagner dès le départ d'une analyse des données, qui en oriente la collecte ultérieure » (2009, p. 324). Notre observation des classes a respecté ce double principe de sélection progressive et d'itération entre l'analyse et la collecte. Dans une première étape d'observation « large », nous avons observé le déroulement du cours de français de manière

écologique. Le premier objectif de recherche associé à l'observation est de décrire et d'analyser l'activité des sujets lecteurs élèves en classe. Nous avons d'abord identifié chaque participant et les sous-groupes à l'intérieur de la classe. Ensuite, nous avons décrit sommairement les interventions des différents acteurs (élève, sous-groupe d'élèves, classe entière, enseignant) en lien avec les activités didactiques.

Dans un deuxième temps, l'observation a été centrée sur le déroulement de la séquence didactique consacrée à la nouvelle de Péan. Nous avons particulièrement observé le comportement des élèves lors des activités spécifiquement orientées vers la construction de diverses interprétations. Quelles sont les démarches d'apprentissage mises en œuvre par les élèves? Comment l'enseignant guide-t-il le travail d'interprétation des élèves lors des échanges oraux en classe? Les pratiques d'enseignement et les démarches d'apprentissage de la lecture littéraire peuvent-elles être rapprochées des trois processus élaborés théoriquement : le retour au texte (ou relecture), la réflexivité (mise à distance et retour sur soi) et la confrontation intersubjective des interprétations (discussion entre pairs)? Nous avons cherché à vérifier s'il y a des relations observables entre les diverses ressources subjectives telles qu'elles sont exprimées par les élèves et les interprétations qu'ils produisent, à l'oral. Nous avons essayé de comprendre les relations entre les interprétations formulées par les individus, et les interprétations construites par la classe.

Procédures d'enregistrement et réduction des données d'observation

Les données collectées étant nombreuses, complexes, et leurs relations plus ou moins implicites, nous avons eu recours à l'enregistrement vidéo, pour pouvoir compléter nos notes par des visionnages successifs. Pour conserver l'anonymat des élèves, nous avons privilégié le plan large, centré sur l'enseignant. Nous avons parfois utilisé la technique du zoom pour réaliser des plans rapprochés sur le tableau. En ce qui concerne le carnet de bord, Laperrière insiste sur la nécessité de conduire conjointement la collecte et l'analyse des données tout en distinguant systématiquement les notes descriptives des notes analytiques, afin de pouvoir différencier les sources empiriques et théoriques, et de vérifier la validité des interprétations à posteriori. Les notes descriptives, écrites dans un style neutre, visent un exposé concret de la situation. Les notes analytiques portent sur le cheminement théorique de l'observatrice (Laperrière, 2009). Ces deux types de notes ont été prises à la fois sur le vif et à posteriori, mais consignées dans des colonnes séparées du

carnet de bord. S'y sont ajoutées des notes de planification concernant, par exemple, l'échantillonnage et le suivi des signatures des formulaires de consentements.

4.2.2.2. Les entretiens avec les enseignants

L'entrevue ou l'entretien individuel est une technique de collecte centrale dans une perspective interprétative de la recherche (Boutin, 2006; Savoie-Zajc, 2009). « L'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider à priori du système de cohérence interne des informations recherchées » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 37). Lorraine Savoie-Zajc définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (2009, p. 339). Dans l'entretien semi-dirigé, le chercheur initie la démarche d'étude et planifie le cours de l'entrevue par ses questions, mais il reste ouvert au discours du participant et il s'y adapte au besoin en modifiant l'ordre ou la reformulation des questions. Nous avons réalisé deux entretiens avec les enseignants, l'un avant l'observation participante, l'autre à la fin de l'étude sur le terrain.

L'entretien semi-dirigé à visée exploratoire avec l'enseignant (ENT 1)

Nous avons réalisé un guide d'entretien à visée exploratoire, basé sur l'identification de trois thèmes : les rapports à la diversité culturelle (sur le plan personnel et professionnel), la relation de l'enseignant à la lecture littéraire (sur le plan personnel et professionnel), l'expérience du participant vis-à-vis de l'enseignement de la lecture littéraire.

Tableau n° 4 : Guide d'entretien à visée exploratoire (ENT1)

0. Catégories socioprofessionnelles du participant

- a. À part le français, enseignez-vous ou avez-vous enseigné d'autres disciplines?
- b. Actuellement, à quel niveau d'enseignement enseignez-vous?
- c. Depuis quand enseignez-vous le français?
- d. Depuis quand travaillez-vous dans l'établissement?

1. La diversité

Plan individuel

Je voudrais que vous me parliez d'abord de votre perception de la diversité dans votre vie en général.

1.1. La diversité culturelle, qu'est-ce que ça représente pour vous?

1.2. En quoi vous sentez-vous personnellement concerné par la diversité culturelle?

a. (Le niveau de « proximité » avec le phénomène : enjeux individuels, familiaux ou collectifs, par exemple : moi-même, ma famille, mes amis, mes voisins, mes collègues, ma ville, ma région, la société, etc.)

b. Racontez-moi comment elle se manifeste dans votre vie personnelle.

(Relations familiales, relations amicales, éducation des enfants, pratiques culturelles : lecture, cuisine, cinéma, voyages...)

1.3. Qu'est-ce que cela signifie pour vous [mots du participant]? Comment êtes-vous arrivé à penser que [mots du participant]?

(Les valeurs associées à la diversité; valeurs positives : ouverture aux autres, enrichissement personnel, tolérance; négatives : difficultés de compréhension, conflits de valeurs, insécurité identitaire, etc.)

En tant qu'enseignant

J'aimerais que vous me racontiez votre expérience de la diversité culturelle en tant qu'enseignant.

1.4. Dans vos classes, êtes-vous en contact avec la diversité culturelle?

Si oui, comment se manifeste-t-elle? Dans quelles circonstances?

Si non, hors de la classe, êtes-vous en contact avec la diversité dans l'établissement? Hors de l'établissement?

Pouvez-vous m'aider à comprendre en me racontant une situation que vous avez vécue ou observée?

1.5. Qu'est-ce que vous retirez de cette expérience?

1.6. Aujourd'hui, agiriez-vous de la même façon?

2. La lecture littéraire

Au niveau personnel

Nous allons aborder le deuxième thème. J'aimerais que vous me parliez de la lecture dans votre vie personnelle.

2.1. Les circonstances de la lecture

Aimez-vous lire de la littérature en dehors de votre travail?

En avez-vous le temps?

Si oui, quand lisez-vous? Que lisez-vous?

- Si non, si vous aviez le temps, qu'aimeriez-vous lire?
 2.2. Comment choisissez-vous de lire une œuvre littéraire?
 2.3. Quelles œuvres littéraires vous ont le plus marqué?
 2.4. Que recherchez-vous en lisant des textes littéraires?

En tant qu'enseignant(e) de français

- 2.5. Quelle est la place de la lecture littéraire dans vos cours?
 2.6. Comment choisissez-vous les œuvres ou les extraits à étudier?
 2.7. Parmi les activités de lecture que vous proposez aux élèves, lesquelles vous semblent les plus intéressantes?
 2.8. Quels sont les objectifs que vous poursuivez en enseignant aux élèves à lire des textes littéraires?
 2.9. Selon vous, à quoi ça sert d'enseigner la lecture littéraire?

3. L'enseignement de la lecture et la formation à la diversité culturelle

- 3.1. Êtes-vous sensible à la diversité culturelle dans votre manière d'enseigner la lecture littéraire?
 3.2. Si oui, quelles sont les interventions particulières de votre part?
 Si non, est-ce que vous en tenez compte dans le cadre plus général du cours de français?
 3.3. Ces interventions relèvent-elles du travail pédagogique (exemples : choix des œuvres, préparation des contenus, choix d'activités, modes d'évaluation, etc.)?
 3.4. Est-ce que vous intervenez à d'autres niveaux que celui des contenus du cours?
 Médiation entre les élèves (ex. : groupe de discussion, ateliers de théâtre, soutien scolaire), avec les collègues (projet interdisciplinaire, références auprès des personnels spécialisés), entre l'établissement et la famille (achat de livre, réunion), avec des institutions à vocation culturelle (bibliothèque, maison de quartier).
 3.5. Si vous aviez de meilleures conditions (plus de temps, de liberté, de formation, etc.), que feriez-vous pour tenir compte de la diversité dans votre enseignement de la lecture littéraire?
 3.6. Par rapport aux objectifs que vous poursuivez en enseignant la lecture littéraire, quelle pourrait être la place de la diversité culturelle?
 Avez-vous des commentaires au sujet de cet entretien?

Remercier l'enseignant

L'entretien de bilan (ENT 2)

L'objectif de l'entretien de bilan était de confronter nos hypothèses interprétatives sur les situations étudiées lors de l'observation de la séquence didactique avec celles des enseignants. Il s'agissait notamment de recueillir des données sur les pratiques d'enseignement et leurs effets sur les pratiques de lecture des élèves. À travers les questions posées, nous espérions stimuler la réflexivité des enseignants par rapport à leurs pratiques d'enseignement de la lecture littéraire, saisir leur interprétation des situations didactiques expérimentées, et recueillir leur évaluation des activités par rapport aux visées de la formation de sujets lecteurs divers.

Tableau n° 5 : Guide d'entretien de bilan (ENT 2)

Évaluation de la séquence en fonction des objectifs de la recherche
1. Comment évaluez-vous la séquence didactique sur <i>La plage des songes</i> de façon globale? 2. Comment évaluez-vous la séquence par rapport à la prise en compte de la diversité culturelle des élèves? 3. Comment évaluez-vous la séquence par rapport à la formation des élèves à la lecture littéraire?
Évaluation des activités
4. Selon vous, quelle activité a été la plus pertinente pour enseigner aux élèves à interpréter la nouvelle? 5. Selon vous, quelle activité a été la moins pertinente pour enseigner aux élèves à interpréter la nouvelle? 6. Avez-vous rencontré des difficultés dans la mise en œuvre de certaines activités? 7. Comment pourrait-on réduire ces difficultés dans la mise en œuvre de ces activités?
Importance accordée au processus de formation
8. Selon vous, qu'est-ce qui est le plus important pour amener les élèves à produire des interprétations : leur faire relire le texte, les faire réfléchir sur leurs propres lectures, les amener à confronter des interprétations ou autre chose? 9. Y a-t-il un aspect de la démarche pédagogique qui ne vous a pas convaincu? Cet aspect mériterait-il d'être mis en pratique différemment? 10. Y a-t-il un aspect de la démarche ou un principe pédagogique que vous souhaiteriez reconduire dans vos futurs cours?

4.2.2.3. Les « textes de lecteurs », des documents écrits par les élèves

Selon Savoie-Zajc, « les productions écrites ou graphiques fournissent des matériaux extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation. Elles permettent à l'enseignant d'allier activités de classe et compréhension de l'évolution du processus d'apprentissage, de la résolution de problèmes ou de la représentation d'élèves à propos d'une certaine problématique ou de l'acquisition de certaines valeurs » (Savoie-Zajc, 2004, p. 138). Sur le plan individuel, les « textes de lecteurs » constituent une source de données principale pour comprendre l'activité des lecteurs dans le cadre de l'élaboration d'une interprétation subjective. Il s'agit d'un genre textuel nouveau, inspiré de recherches

fondamentales et empiriques sur le texte de lecteur (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011a et 2011b), adapté aux conditions de notre recherche. La rédaction d'un « texte de lecteur » singulier et ponctuel est pertinente pour rendre compte des activités d'élaboration de diverses interprétations que les élèves auront réalisées durant la séquence didactique. Comme tous les discours sur la lecture, le texte de lecteur a un caractère rétrospectif et partiel, mais sa dimension narrative et subjective permet de recueillir des données très fortement contextualisées dans le parcours interprétatif de chaque sujet, et cela d'autant plus que les contraintes liées à la relation avec les pairs sont levées. La consigne d'écriture doit être ouverte pour favoriser la verbalisation libre des interprétations, mais suffisamment précise pour que les élèves comprennent la tâche qui leur est demandée. Nous avons jugé utile de signaler quelques pistes de réflexion. Les modes impératif et infinitif permettent de formuler les consignes en utilisant des verbes d'énonciation (indiquer, expliquer, raconter) ou des verbes liés à des processus intellectuels (souligner, relier). On évite ainsi la forme interrogative, qui peut s'avérer contraignante dans le cadre d'un travail interprétatif. En effet, selon Micheline Dispy et Jean-Louis Dumortier, toute lecture accomplie dans le cadre scolaire doit faire face à une alternative : « soit canaliser les manifestations de la compréhension-interprétation individuelle par un questionnaire, soit leur laisser libre cours » (2007, p. 34). Or, ces spécialistes du questionnaire reconnaissent « la tendance des interprètes à cloisonner leurs réponses aux questions », ce qui manifeste « la désintégration de l'interprétation par le questionnaire » (2007, p. 46).

Tableau n° 6 : Consignes de rédaction d'un texte de lecteur

Consignes : Proposez votre propre interprétation de *La plage des songes*, dans un texte rédigé à la première personne, organisé en trois parties. D'abord, vous commenterez l'histoire telle que vous la comprenez, puis, vous développerez une réflexion personnelle, enfin, vous raconterez votre parcours de lecteur. Voici une liste de propositions accompagnées d'exemples, pour vous donner des idées. Vous pouvez choisir de traiter une ou plusieurs propositions dans chaque partie.

1. Pour *commenter l'histoire* telle que vous la comprenez, vous pouvez par exemple :

- Raconter ce que vous avez compris de cette histoire;
- Indiquer ce qui vous a le plus intéressé dans cette histoire;
- Expliquer ce que vous avez pensé des personnages, de leurs actions;
- Indiquer quels éléments de l'histoire vous ont particulièrement plu ou choqué.

2. Pour *développer une réflexion personnelle*, vous pouvez par exemple :

- Relier un élément de l'histoire à une expérience personnelle;
- Parmi les questions qui ont été soulevées en classe, expliquez celles qui vous intéressent le plus;
- Expliquer ce que la lecture de ce texte vous a apporté sur le plan personnel.

3. Pour *raconter votre parcours en tant que lecteur*, vous pouvez par exemple :

- Souligner les moments où vous avez « accroché », ou au contraire, les moments où vous avez décroché. Essayez d'en expliquer les raisons.
- Raconter à quel moment vous avez eu l'impression de comprendre quelque chose de nouveau ou d'important;
- Raconter comment votre opinion (sur un personnage, sur l'histoire, sur le texte en général) a évolué.

Vos commentaires doivent être développés et clairs, vous pouvez utiliser des exemples précis tirés du texte, de vos connaissances, de vos expériences, des activités faites en classe.

Après la rédaction des textes de lecteurs, nous avons demandé aux élèves de répondre par écrit à des questions ouvertes qui tendaient à pallier une éventuelle insuffisance des données collectées à partir des textes de lecteurs. Lors de la collecte sur le premier site, nous avons posé les quatre questions suivantes :

1. De quel personnage vous sentez-vous le plus proche? Pourquoi? À sa place auriez-vous agi différemment?
1. Cette histoire pourrait-elle se passer ici, aujourd'hui? Selon vous, qu'est-ce qui serait identique ou différent?
2. La lecture de ce texte vous a-t-elle appris quelque chose sur vous-même comme lecteur (sur vos champs d'intérêt, vos goûts, votre manière de lire, vos réflexions par rapport à la lecture, etc.)?
3. Quel rôle ont joué les autres élèves de la classe dans l'évolution (positive ou négative) de votre propre interprétation? Expliquez votre réponse à l'aide d'exemples tirés des activités en classe, des discussions que vous avez eues entre vous ou de vos propres réflexions sur ces activités.

Grâce à ces questions, nous cherchions à recueillir des données précises sur l'investissement subjectif des lecteurs, le développement de leur réflexivité et le sens qu'ils donnent à l'intersubjectivité dans l'élaboration de leurs interprétations. La première question visait l'investissement des ressources en particulier psychoaffectives, axiologiques et socioculturelles. La seconde question invitait les élèves à rapprocher le récit de leur propre univers de références, mais nous l'avons supprimée lors de la collecte sur le deuxième site, car elle nous est apparue non pertinente. Avec la troisième question, nous souhaitons recueillir des données sur la saisie réflexive de leur expérience de lecture et en particulier sur la représentation de soi comme sujet lecteur. Enfin, la dernière questionnait le rôle et le sens accordé à l'intersubjectivité dans l'activité interprétative. Les réponses et les textes de lecteurs recueillis nous ont permis d'approfondir la compréhension des cas individuels et d'achever la sélection des élèves retenus pour l'entretien.

4.2.2.4. Les entretiens d'explicitation avec les élèves

L'entretien d'explicitation nous a semblé la technique la plus appropriée pour poursuivre nos objectifs de recherche. Son concepteur Pierre Vermersch explique quels sont les présupposés et les finalités de ce type d'entretien :

Le vécu, donc toute pratique, est largement pré réfléchi, en cela il est plus familier que connu. Pour le connaître afin de le modéliser et de le perfectionner il faut que celui qui l'a vécu comme celui qui cherche à s'en informer le reconnaisse. Cela signifie pour celui qui l'a vécu qu'il fasse une opération de réfléchissement basée sur un acte de mémoire afin de l'amener à la conscience réfléchie de manière à pouvoir le verbaliser. L'enjeu pour celui qui cherche à s'en informer est d'obtenir une verbalisation suffisamment détaillée du vécu pour qu'elle lui devienne intelligible (2004, p.30).

Selon Vermersch, la conscientisation n'est pas automatique, elle demande un travail cognitif particulier et surtout elle nécessite un interlocuteur qui guide le participant dans la description de son vécu (2004). De ce fait, elle requiert un dispositif spécifique d'aide à la prise de conscience et à la verbalisation : l'entretien d'explicitation. Il précise que « son utilisation se situe à postériori, une fois l'activité qui fera l'objet de l'explicitation réalisée. Son objectif est de guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite, c'est-à-dire de ses actions matérielles ou mentales » (Vermersch, 1991, p. 63). L'entretien d'explicitation implique que l'interviewé accepte de façon libre de participer à l'entretien et qu'il soit assuré du respect de ses limites et de ses refus, néanmoins, ce type d'entretien comprend une contrainte relationnelle forte, car « le sujet interrogé n'est pas laissé libre de raconter tout ce qu'il lui vient à l'esprit, mais est guidé vers un objectif précis » (1991, p. 64). Selon Vermersch, trois conditions permettent de guider le sujet dans l'explicitation : « la verbalisation fait référence à une tâche effective, cette tâche effective est spécifiée [telle tâche réalisée à tel moment précis], le sujet est en évocation de cette tâche. [...] Être en évocation c'est faire exister mentalement une situation qui n'est pas présente, c'est remplacer la perception par la représentation » (p. 65-66). Dans un contexte pédagogique, l'entretien d'explicitation permet de décrire les démarches de l'élève, de confronter le discours du sujet à la réalisation de la tâche et de lui faire prendre conscience de ses propres manières d'apprendre. Il favorise donc le retour réflexif (Vermersch, 2004).

Nous avons finalement retenu sept cas, mais nous avons mené des entretiens d'explicitation avec onze élèves. En effet, étant peu expérimentée, nous craignons de ne pas recueillir suffisamment de données pertinentes. Or, les discours des élèves se sont avérés riches en détails significatifs et nous avons considéré que le niveau de saturation des données était atteint avec les sept cas retenus. Notre objectif était d'amener chaque élève à verbaliser comment il a élaboré une ou plusieurs interprétations subjectives dans le cadre de l'écriture de son texte de lecteur. Nous souhaitions ainsi mieux comprendre son activité en tant que sujet lecteur divers et l'amener par exemple à expliciter davantage des domaines de ressources, des modes opératoires ou des processus d'apprentissage restés implicites dans son texte de lecteur. Par ailleurs, l'entretien d'explicitation permet à l'élève de développer sa réflexivité à propos de ses pratiques de lecture et de mieux se comprendre en tant que lecteur. Dans le but de structurer le déroulement des entretiens d'explicitation, nous avons prédéfini les thèmes et sous-thèmes à aborder, et formulé des questions à titre indicatif. Les

questions se devaient d'être ouvertes et de renvoyer au vécu de l'expérience lectorale. Pierre Vermersh recommande de formuler des questions visant la description d'une activité (par exemple, comment es-tu arrivé à cette idée? À ce moment-là, as quoi faisais-tu attention?) plutôt que des questions portant sur les causes d'un énoncé (par exemple, pourquoi dis-tu cela?).

Thèmes et sous-thèmes de l'entretien d'explicitation

THÈME 1 : LES MODES OPÉRATOIRES DE L'ACTIVITÉ DES LECTEURS

Sélection

Pour écrire ton texte de lecteur, as-tu eu envie ou besoin de relire un passage? Qu'est-ce qui t'a amené à sélectionner cet élément? Comment t'es-tu rendu compte qu'il était important pour toi?

Suppression

Dans ton texte de lecteur, tu ne parles pas de [xxx], ce n'est pas important pour toi, cet aspect de l'œuvre? À ce moment-là, à quoi faisais-tu attention?

Ajout

Tu as écrit que [xxx], d'où vient cette idée?

Recomposition

Comment es-tu arrivé à cette interprétation? À quoi pensais-tu en écrivant cela? Comment es-tu arrivé à faire le lien entre ces deux éléments de l'intrigue?

THÈME 2 : LES RESSOURCES MOBILISÉES PAR LE LECTEUR

Parmi les différents domaines de ressources, nous voulions centrer la recherche d'informations au sujet de trois domaines particuliers : les ressources psychoaffectives, axiologiques et éthiques, socioculturelles.

Ressources psychoaffectives

Est-ce que tu pensais à une expérience que tu as vécue quand tu as écrit que [xxx]? Quels sentiments as-tu ressentis quand tu as écrit ton interprétation?

Ressources axiologiques et éthiques

— le système de valeurs du lecteur : Tu écris que ce qui t'a le plus marqué dans cette histoire c'est le moment où [xxx]? Qu'est-ce qui t'a marqué, choqué, séduit?

— la comparaison du système de valeur du lecteur et du système axiologique des personnages : tu as écrit que tu rejettes ce que fait [nom du personnage], qu'est-ce que tu rejettes exactement? Comment es-tu arrivé à l'idée que [tel personnage ou telle action] est juste ou injuste, acceptable ou inacceptable?

— la recherche d'un modèle de comportement :

Y a-t-il quelque chose dans l'histoire que tu voudrais mettre en pratique dans ta propre vie?

Ressources socioculturelles

— L'expression d'une ou de plusieurs appartenances ethnoculturelles :

Est-ce le fait d'avoir plusieurs cultures t'aide à mieux comprendre ce texte?

— L'investissement de représentations collectives ou de stéréotypes :

Par rapport à ce que tu as écrit sur Christian [xxxx] crois-tu qu'il soit différent des autres enfants?

Selon toi, Évelyne et Christian sont-ils amis? À ton avis, Évelyne et le père de Christian s'entendent-ils? Évelyne a-t-elle raison de faire découvrir sa culture d'origine à Christian?

— La référence à des communautés de lecteurs scolaires et extrascolaires :

As-tu parlé de *La plage des songes* avec quelqu'un en dehors des heures de cours? Connais-tu quelqu'un qui aimerait ce livre?

THÈME 3 : LES PROCESSUS MIS EN ŒUVRE PAR LE LECTEUR POUR PRODUIRE UNE INTERPRÉTATION SUBJECTIVE DU TEXTE.

Le retour au texte

À quel moment as-tu ressenti le besoin de relire le texte? L'as-tu relu en entier? As-tu relu un passage en particulier? Que cherchais-tu en le relisant?

La réflexivité du lecteur

— La mise à distance :

Tu as écrit que [xxxx] est un problème essentiel dans le texte, comment es-tu arrivé à identifier ce problème? Dans ton premier récit de lecture, tu as écrit [xxxx], cette hypothèse n'apparaît plus dans ton texte de lecteur. Peux-tu me raconter comment elle a disparu?

— Le retour sur soi :

À quel moment t'es-tu rendu compte que cette question était importante pour toi? Qu'est-ce qui te rend sensible à cette question?

— L'intersubjectivité

Dans ton texte de lecteur, tu as écrit que tu avais trouvé l'idée de [nom d'un autre lecteur] intéressante, as-tu conservé cette idée? Est-ce qu'à un moment, tu as senti ou pensé que ton interprétation était en décalage par rapport à celle d'autres élèves? Dans ton texte de lecteur, as-tu choisi de conserver ta propre version de l'histoire? As-tu changé d'interprétation après avoir écouté les autres élèves?

THÈME 4 : LES REPRÉSENTATIONS DE SOI COMME LECTEUR

As-tu l'impression de mieux te connaître en tant que lecteur? Ta manière de lire des textes a-t-elle changé? Dans ta manière de lire, qu'est-ce que tu voudrais continuer à faire?

THÈME 5 : ÉVALUATION DES ACTIVITÉS

Quelle activité t'a le plus aidé à mieux comprendre le texte? Quelle activité t'a le moins aidé? Quelle activité as-tu préférée?

Le guide ici présenté a été considérablement adapté pour chaque cas. À partir de l'analyse des textes de lecteur, nous avons élaboré des questions spécifiques pour chaque participant, mais nous avons aussi essayé de nous adapter au discours des sujets au fur et à mesure de l'entretien. Par exemple, bien que nous ayons décidé de nous concentrer sur les ressources psychoaffectives, axiologiques et socioculturelles, nous ne nous y sommes pas limitée.

4.2.3. Un aperçu des données recueillies

Pour pouvoir analyser les processus de production de diverses interprétations, nous avons recueilli de nombreuses données tant sur le plan individuel que sur le plan collectif (le groupe classe). Toutes ces données ne peuvent être analysées de manière exhaustive dans le cadre de cette étude. C'est pourquoi nous distinguons les données principales, qui constituent le plan individuel, des données complémentaires, qui constituent le plan collectif. Les données principales comprennent les textes et les entretiens réalisés avec les sept sujets sélectionnés au terme de la collecte. Les données secondaires recouvrent les entretiens avec les enseignants et des données issues des observations. Les données du plan collectif ont été utilisées pour éclairer ou compléter les données principales, c'est-à-dire quand elles s'avéraient pertinentes pour comprendre la singularité d'un sujet ou d'une situation. Les entretiens avec les enseignants nous ont permis de confronter nos propres analyses aux leurs, notamment lors de l'interprétation des résultats.

Tableau n° 7: Aperçu des données principales recueillies

	Données principales (plan individuel)							
Techniques de cueillette	Textes d'élèves						Entretiens	
Situations d'observation	Récits de lecture (première séance)		Écrits intermédiaires (2 séances en comités)		Textes de lecteur (dernière séance)		Entretiens d'explicitation (élèves)	
Échantillon	A	B	A	B	A	B	A	B
	32	41	7	8 + 8	36	42	4 x 1 h	3 x 1 h
Données recueillies	73 récits		23 documents		78 textes		7 h d'enregistrement audio	
Traitement et réduction des données	Reproduction des 174 documents Transcription, codage et analyse de discours des textes des 7 cas (28 documents)						Transcription, codage, analyse de discours des 7 entretiens	

Tableau n° 8 : Aperçu des données complémentaires recueillies

Données complémentaires (plan collectif)							
Techniques de cueillette	Observation participante « large »		Observation participante « sélective »		Entretiens exploratoires ENT 1		Entretiens de bilan ENT 2
					Avant la séquence	Après la séquence	Avant la séquence
Situations d'observation	Cours de français		Séquence sur <i>La plage des songes</i>		A	B	Après la séquence
	A (<i>Don Juan de Molière</i>) 6 h de cours / 4 séances 36 élèves 1 enseignant	B (le genre fantastique) 4 h de cours / 2 séances 42 élèves 1 enseignante 1 stagiaire	A 11 h de cours / 9 séances 36 élèves 1 enseignant	B 8 h de cours / 4 séances 42 élèves 1 enseignante 1 stagiaire	1 x 2 h enseignant	1 x 1 h30 enseignante	1 x 1 h enseignant
Participants					1 x 2 h enseignant	1 x 1 h30 enseignante	1 x 1 h enseignant
Données recueillies	Enregistrement vidéo (4 h)	Enregistrement vidéo (4 h)	Enregistrement vidéo (11 h)	Enregistrement vidéo (8 h) Enregistrement audio des 8 comités x 2 séances (16h)	3 h30 d'enregistrement audio	2 h30 d'enregistrement audio	
Traitement et réduction des données	Journal de bord : mémos descriptifs et analytiques		Journal de bord : mémos descriptifs et analytiques Réduction : tableau de synthèse		Transcription, synthèse, analyse de discours		

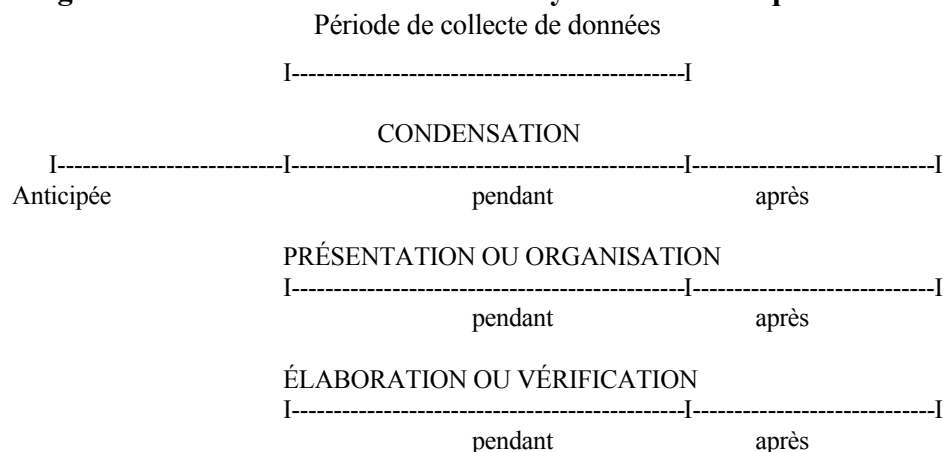
CS

5. LES OUTILS D'ANALYSE DES DONNÉES

5.1. La logique inductive délibératoire et la procédure itérative de l'analyse

L'analyse de données qualitatives est un défi d'envergure. « Comme les phénomènes qu'elles reflètent, les données propres aux sciences sociales sont ordinairement complexes, ambiguës, parfois même totalement contradictoires. L'analyse qualitative implique de se plonger aussi longtemps que possible dans cette complexité et cette ambiguïté, de les accepter et finalement de les transmettre au lecteur en les clarifiant et en les approfondissant » (Miles et Huberman, 2003, p. 459). Dans la continuité des propositions de M. Miles et M. Huberman (2003) et de M. Lessard-Hébert, G. Goyette et G. Boutin (1996), nous adoptons une logique « inductive et délibératoire » qui consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse, tout en restant disponible à l'émergence de nouvelles dimensions lors de la collecte des données. De plus, l'exposé du cadre théorique est requis pour la dimension « intercas » de notre étude. En effet, nous opterions pour une stratégie orientée-cas, dite « répllicative » (Yin, 1984, cité par Miles et Huberman, 2003, p. 312) dans laquelle le chercheur utilise un cadre théorique pour étudier un cas en profondeur puis examine un ou plusieurs autres cas successivement afin de tester le modèle découvert dans le premier. Matthew Miles et Michael Huberman ont élaboré un modèle interactif de l'analyse des données qualitatives basé sur la complémentarité et le caractère itératif de trois mouvements : la condensation (ou réduction) des données, la présentation (ou organisation) des données et l'élaboration/ vérification des données. Ils proposent la figure suivante :

Figure n° 2 : Modèle interactif de l'analyse des données qualitatives



La **condensation** des données est « l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes figurant dans les transcriptions des notes de terrain » (Miles et Huberman, 2003, p. 29). Elle s'opère avant même l'accès au terrain, quand le chercheur définit le cadre conceptuel, les questions de recherches, les sites et les instruments de collecte : c'est l'étape de la « condensation anticipée ». Pendant la collecte, d'autres processus de condensation sont utiles, qui ne se limitent pas au seul codage : les résumés, le repérage de thèmes, les regroupements, les découpages, la rédaction de mémos. Le processus de condensation se poursuit jusqu'à la rédaction du rapport de recherche concomitamment avec la présentation des données.

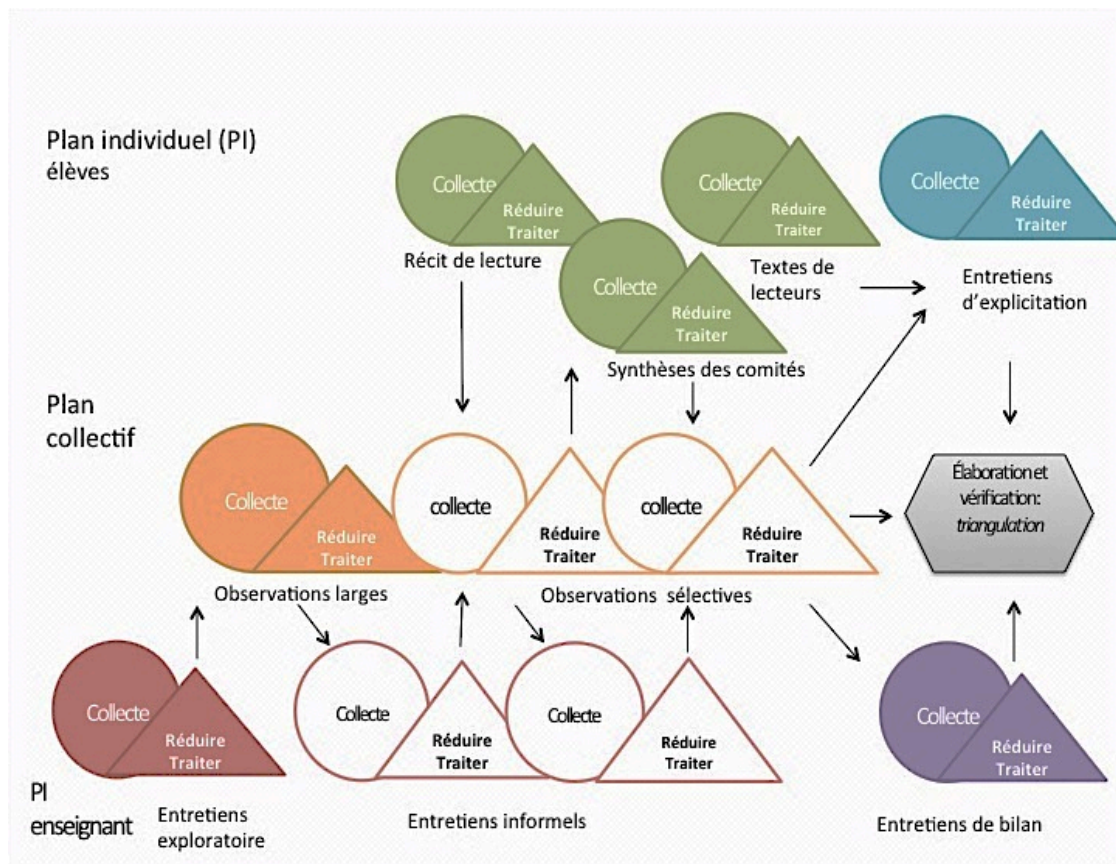
La **présentation** des données est « l'assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action » (*idem*). Bien que le texte narratif soit la forme de présentation la plus fréquente dans les recherches qualitatives, Miles et Huberman plaident en faveur de présentations visuelles plus synthétiques (schémas, tableaux, matrices, etc.). Lessard-Hébert, Goyette et Boutin rapprochent la présentation des données de la notion de « traitement des données » (1996, p. 81). Selon eux, elle permet au chercheur de se représenter les données dans un espace visuel, elle aide à planifier d'autres analyses, elle facilite la comparaison de différents ensembles de données, elle assure leur utilisation dans le rapport final.

L'élaboration ou vérification des conclusions commence dès le début de la collecte et consiste à attribuer une signification aux données réduites et organisées, au moyen de la formulation de relations ou de configurations exprimées dans des propositions. Michèle Lessard-Hébert et ses collaborateurs (1996) rapprochent cette composante de l'interprétation, en cela qu'il s'agit d'une activité de création de sens. Des interprétations provisoires sont mises à l'épreuve, confrontées à de nouvelles observations ou aux interprétations d'autres acteurs ou chercheurs, elles sont vérifiées au fur et à mesure de l'étude.

Dans le cadre d'une recherche qualitative, les trois composantes de l'analyse, qu'elles soient nommées condensation, présentation, vérification, ou bien, réduction, traitement, interprétation, se réalisent donc de manière itérative et concomitante avec la collecte des données. Nous avons donc organisé la collecte et l'analyse des données de manière itérative dans chaque site.

La figure ci-dessous représente les étapes de réduction et de traitement des données **pendant** la collecte des données sur chaque site. Les cercles représentent les étapes de collecte de données, les triangles symbolisent les étapes de réduction et de traitement des données, les flèches indiquent les liens itératifs entre la réduction de données collectées et la cueillette de nouvelles données.

Figure n° 3 : Processus itératif de collecte, de réduction et de traitement des données



Le tableau ci-dessous présente les opérations détaillées réalisées à chaque étape de l'analyse (réduction, traitement et vérification) concomitante à la collecte, en fonction de chaque instrument.

Tableau n° 9 : Réduction, traitement et vérification des données par outils de collecte

	<i>Condensation ou Réduction</i>	<i>Présentation ou traitement</i>	<i>Élaboration ou vérification</i>
Entretiens avec les enseignants	Repérage de thèmes, rédaction de mémos	Résumés narratifs et notes analytiques	Confrontation entre les discours et les pratiques observées, élaboration d'hypothèses.
Textes d'élèves	Repérage de thèmes, de mots clés (mots des élèves).	1. Regroupements des textes par types (récit, comité, texte de lecteur) 2. Regroupements thématiques des textes d'un même type. 3. Regroupements par cas (les textes de chaque élève)	Confrontation entre les textes produits et les pratiques observées en classe. Élaboration d'hypothèses Mise à l'épreuve de ces hypothèses lors des entretiens.
Données d'observations	Rédaction de notes descriptives, découpage sommaire des séances de cours	Résumés narratifs et notes analytiques (interprétations provisoires)	Interprétations provisoires confrontées à de nouvelles observations de plus en plus sélectives. Mise à l'épreuve de ces hypothèses lors des entretiens (élèves et enseignants)

5.2. La progression analytique dans le traitement des données

La première collecte de données a été réalisée en avril et mai 2011, la seconde, en janvier et février 2012. Le laps de temps entre elles nous a permis de poursuivre l'analyse des données du premier site avant de retourner sur le second, puis de progresser d'une description approfondie vers un modèle interprétatif. Miles et Huberman exposent le principe d'une progression analytique (2003, p. 173) qui repose sur cinq étapes regroupées en trois niveaux, que nous avons adaptée.

Tableau n° 10 : Progression analytique dans le traitement des données

(d'après Miles et Huberman, 2003)

Niveau de progression	Étapes de l'analyse	Illustrations dans notre recherche
A. Résumer et rassembler les données	1. Créer un texte : transcriptions, résumés	Rassembler les transcriptions des textes et de l'entretien, et les notes d'observation sur 1 cas.
	2. a. Élaborer plusieurs catégories de codification à la recherche d'une série pertinente et rédiger des notes sur les liens établis entre les catégories.	Tester les catégories (ressources, modes opératoires, processus) dans le but de dégager une première analyse du cas.
B. Créer un nouvel assemblage	2. b. Mise à l'épreuve des catégories	Tester les catégories sur un nouvel ensemble : 3 cas
	3. Identifier des thèmes ou des tendances, rechercher des relations, des données « clés ».	Revoir les vidéos, les entretiens avec les enseignants et le corpus de texte de lecteurs, dans le but de dégager les relations entre les 4 cas.
C. Développer et tester des propositions pour construire un modèle explicatif	4. Tester des propositions et réduire le volume des données, par exemple au travers d'une analyse matricielle des thèmes	Élaborer une matrice à partir des thèmes ayant émergé avant d'aller sur le second site : - création d'un tableau synthèse des données codées (synchronique) - rédaction de « parcours de lecteur » (résumés diachroniques et analytiques)
		Reprendre les étapes 1,2,3,4 pour l'analyse des données du second site.
	5. Délimiter la structure approfondie : intégrer la structure des données dans un modèle explicatif	Croiser les données réduites et traitées sur les deux sites, pour produire un modèle interprétatif.

5.3. Les catégories d'analyse des données

5.3.1. L'analyse de contenu : présentation des catégories

Le cadre théorique de la recherche a présidé à l'élaboration du cadre théorique de l'analyse des données réalisée pendant et après la collecte. Nous avons analysé les données du plan individuel selon deux méthodes. Premièrement, nous avons eu recours à la méthode de l'analyse de contenu, qui consiste à « coder » les segments de textes avec un système de catégories organisées (livre de codes). Nous avons codé les données principales à deux reprises, en ménageant une durée suffisante pour oublier le premier codage et pouvoir assurer la validité du second. Les données codées de chaque cas ont ensuite été traitées à partir d'une matrice théorique et classées dans un tableau, de manière synchronique¹⁵. Deuxièmement, nous avons complété cette analyse de contenu par une analyse de discours, en produisant une synthèse de chaque cas de manière détaillée, narrative et diachronique et que nous appelons « parcours de lecteur ». L'analyse de discours a porté sur les récits de lecture, les textes de lecteur, les transcriptions des entretiens d'explicitation. Elle a consisté à identifier les segments les plus significatifs, à repérer les indicateurs temporels et les marques énonciatives (en particulier les pronoms personnels) dans le but d'établir une sorte de plan de montage du parcours interprétatif de chaque lecteur. Il s'agissait d'identifier les moments charnières, les interactions spécifiques, les reformulations successives des interprétations, puis de procéder à un montage (au sens cinématographique) des segments analysés. Ce montage devait permettre de rendre intelligibles les étapes et les détours de l'activité lectorale dans l'ordre chronologique, le point de vue du participant sur son parcours, la transformation des éléments interprétatifs empruntés à autrui.

Selon Grawitz, « dans l'enquête d'exploration, les catégories constituent le cadre de l'analyse. Elles vont permettre de sélectionner les données. Il est prudent de ne pas les définir trop rapidement pour ne pas risquer d'écarter les matériaux qui pourraient, par la suite, se révéler significatifs » (2001, p. 616). L'enjeu d'une étude qualitative réside dans la confrontation de catégories prédéfinies théoriquement et de catégories « émergentes ». Nous avons défini préalablement des catégories répondant aux caractéristiques définies par Grawitz : exclusives, objectives et pertinentes par rapport à l'objet d'étude. Il s'agit des sept

¹⁵ Voir un exemple en annexe.6.2.

domaines de ressources, des quatre modes opératoires et des trois processus de production des interprétations, sur lesquels repose la formation de sujets lecteurs divers.

Tableau n° 11 : Catégories prédéfinies théoriquement

Ressources	Modes opératoires	Processus de production des DI
Cognitives et métacognitives Épistémiques Psychoaffectives Axiologiques et éthiques Socioculturelles Matérielles et spatiotemporelles	Sélection Ajout Suppression Recomposition	Retour au texte Réflexivité - Mise à distance - Retour sur soi - Intersubjectivité

Ces catégories prédéfinies se sont révélées opératoires pour traiter les données recueillies, mais elles ont été affinées, précisées et subdivisées en sous-catégories. Pour élaborer ces sous-catégories, nous avons eu recours à une méthode mixte, c'est-à-dire à la fois à des constructions théoriques et à l'analyse de contenu des données. Plus exactement, certaines sous-catégories ont émergé à partir du découpage des retranscriptions en unités de sens, selon la méthode de l'analyse de contenu (Sabourin, 2004, p. 418). Nous les avons organisées en fonction de notre cadre théorique. Nous avons également eu recours à d'autres recherches pour préciser les définitions de certaines de ces sous-catégories, par exemple, nous nous sommes référée à Jocelyne Giasson (1990) pour préciser les ressources cognitives. Plusieurs séries ont été testées d'abord sur un cas (Normand), puis sur trois autres cas (Juliette, Lucas et Manon). Ce principe itératif de vérification des données empiriques et des hypothèses théoriques a été reconduit après la collecte des données sur le second site. Il a abouti à un livre de codes (voir les tableaux n° 12, 13, 14).

Notre cadre d'analyse se compose de quatre grands thèmes : les ressources, les modes opératoires, les retours au texte, la réflexivité, qui recourent les dimensions de l'activité du sujet lecteur divers dans le cadre de la formation à la lecture subjective.

Les ressources se situent en amont de l'activité du sujet lecteur divers, mais ne sont observables que dans les discours qu'il tient sur ses lectures. Leur nombre et leur grande variété proviennent du fait que nous considérons que le sujet qui vient à la lecture est une

personne à part entière, située historiquement, socialement, culturellement. On retrouve donc la complexité d'un « feuilletage identitaire » inhérent à la définition du sujet divers. Notre présentation des ressources de manière tabulaire tend à faire croire qu'il s'agit d'une sorte de banque de données stable dans laquelle le lecteur irait puiser au gré de ses besoins. Or, rien n'est plus inexact. Les ressources constituent davantage un réseau mouvant d'éléments fortement interconnectés que le lecteur mobilise, consciemment ou inconsciemment, au travers d'un certain nombre d'opérations dans le but d'arriver à la compréhension, la plus exhaustive et satisfaisante possible, du texte qu'il lit (voir le tableau n° 12).

Les modes opératoires sont, comme leur nom l'indique, des opérations réalisées par le lecteur lorsqu'il lit. Plus précisément, nous avons formulé l'hypothèse que les ressources sont mobilisées au travers de ces modes opératoires, et que le relevé de ces modes opératoires pourrait nous renseigner sur l'acte de lecture en tant que tel. La sélection, l'ajout, la suppression et la recomposition d'éléments textuels sont les marqueurs de l'intense activité à travers laquelle le « monde du texte » et le « monde du lecteur » s'entrecroisent et s'altèrent pour former un tissage de significations à la fois singulier et mouvant.

Les ressources mobilisées au travers des modes opératoires concernent l'acte de lecture lui-même. Avec le thème des retours au texte, nous abordons **la relecture**. Nous avons voulu décrire l'absence ou la présence des relectures, leurs fréquences, leurs natures (linéaire, fragmentaire) et les motivations évoquées par les élèves. Nous souhaitons prendre en compte le rôle de la relecture sur la production des interprétations. Nous tendons à penser que la relecture permet de passer d'une interprétation univoque à la pluralité des possibles interprétatifs. Cependant, Ricœur émet une proposition contraire. Selon lui, « la lecture comporte à la fois richesse et opacité; la relecture clarifie, mais choisit : elle prend appui sur les questions laissées ouvertes après le premier parcours du texte, mais n'offre qu'une interprétation parmi d'autres » (*Temps et récit* 3, 1985, p. 320). L'analyse des parcours interprétatifs devrait nous permettre de corroborer ou pas ce postulat théorique.

Tableau n° 12 : Définitions des sous-catégories du thème des ressources subjectives

Thème 1. Les RESSOURCES de l'activité du sujet lecteur divers			
Catégories (niveau 1)	Sous-catégories (niveau 2)	Codes	Définitions
1. Cognitives	1. Structures cognitives : la langue	A_01_01	« Les structures cognitives réfèrent aux connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde » (Giasson, 1990, p.10). Les connaissances sur la langue comportent les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.
	2. Microprocessus	A_01_02	Les microprocessus concernent le niveau de la phrase (reconnaissance des mots; lecture par groupe de mots; microsélection) et les processus d'intégration entre les phrases (utilisation des référents, des connecteurs; inférences fondées sur les schémas) (Giasson, 1990).
	3. Macroprocessus	A_01_03	Les macroprocessus comprennent : l'identification des idées principales, le résumé, l'utilisation de la structure du texte.
	4. Imagerie mentale	A_01_04	Les processus d'élaboration sont des inférences non prévues par le texte. Sous ce thème nous traiterons de l'imagerie mentale (le lecteur visualise la scène).
	5. Stratégies de lecture employées	A_01_05	Le lecteur utilise des stratégies telles que la prédiction, le décodage des mots, le repérage, le classement, la schématisation, la synthétisation, sans nécessairement les nommer.
2. Épistémiques	1. Connaissances générales sur la littérature	A_02_01	Le lecteur fait explicitement référence à des notions disciplinaires générales comme l'histoire littéraire, les courants, le genre, l'intertextualité (au sens strict de Genette).
	2. Connaissances sur l'analyse textuelle	A_02_02	Le lecteur fait explicitement référence à des notions d'analyse textuelle : connotation, récit-cadre/récit enchâssé, incipit, épilogue, point de vue narratif.
	3. Connaissances sur le contexte de production	A_02_03	Le lecteur se réfère à des connaissances sur l'auteur (biographie, autres textes), le contexte de production (écrivain migrant, la francophonie des Amériques).
	4. Connaissances procédurales	A_02_04	Le lecteur fait référence à des savoir-faire disciplinaires : faire un plan, analyser le titre, prendre des notes.
	5. Réseaux de texte	A_02_05	Le lecteur fait explicitement référence à un autre texte sans qu'il y ait de rapports intertextuels au sens strict. Exemple : <i>Antigone</i> , <i>L'Étranger</i> .
	6. Connaissances spécifiques sur la fiction	A_02_06	Le lecteur mentionne le fait que la conscience de lire une fiction est suspendue momentanément et que l'histoire lue semble « réelle ».

Thèmes 1. Les RESSOURCES de l'activité du sujet lecteur divers (suite)			
3. Psychoaffectives	1. Expériences personnelles	A_03_01	Le lecteur raconte une anecdote, un événement de sa vie personnelle (sur lui-même ou sur un proche).
	2. Emotions	A_03_02	Le lecteur exprime une émotion : colère, dégoût, plaisir...
	3. Sensations	A_03_03	Le lecteur exprime des sensations physiques.
	4. Identification	A_03_04	Le lecteur prête des motivations psychoaffectives au personnage. Le lecteur peut s'identifier affectivement à un personnage.
4. Axiologiques	1. Jugements	A_04_01	Le lecteur juge l'attitude, le comportement ou le discours d'un personnage en terme de valeurs.
	2. Systèmes de valeurs	A_04_02	Le lecteur souligne une continuité ou une opposition entre des valeurs présentées dans le texte et ses propres valeurs.
	3. Recherche de comportement	A_04_03	A partir des situations narratives ou des actions des personnages, le lecteur s'interroge sur sa propre action, dans une situation similaire. La phrase typique est : « je me suis demandé ce que j'aurais fait à sa place ».
5. Socioculturelles	1. Appartenances	A_05_01	Le lecteur mentionne une ou plusieurs de ses appartenances culturelles (groupes régionaux, nationaux, religieux).
	2. Représentations de la diversité culturelle	A_05_02	Le lecteur définit ce qu'est la diversité culturelle pour lui. Les élèves parlent de double culture, de différences de modes de vie, par exemple.
	3. Conflits communautaires	A_05_03	Le lecteur prend position par rapport aux conflits entre des individus ou des communautés, en particulier le racisme.
	4. Stéréotypes	A_05_04	Le lecteur exprime un stéréotype culturel ou une représentation collective.
	5. Mise en relation de contextes divers	A_05_05	Le lecteur compare une situation narrative à une ou plusieurs situations narratives ou réelles dans un autre contexte.
	6. Pratiques culturelles	A_05_06	Le lecteur mentionne des pratiques culturelles au sens large (cinéma, théâtre, danse, musique, sport, télévision, jeux vidéos, etc.).
	7. Communauté de lecteurs scolaires	A_05_07	Le lecteur mentionne l'influence d'un membre de la communauté scolaire sur sa lecture, hors du temps scolaire.
	8. Communauté élargie	A_05_08	Le lecteur se réfère aux lecteurs potentiels du texte, à son « public ».
	9. Passeur culturel	A_05_09	Le lecteur mentionne l'influence d'une personne extérieure à la classe sur sa lecture (parents, amis, ancien professeur, etc.)
6. Matérielles et spatiotemporelles	1. Matériel et support	A_06_01	Le lecteur fait référence aux supports concrets de ses activités de lecture et d'écriture (livre, cahier, ordinateur) et aux outils qu'il a utilisés (manuels, dictionnaires, etc.)
	2. Situation spatiale et temporelle	A_06_02	Le lecteur mentionne le lieu de sa lecture (salle de classe, CDI, chambre) ou s'il a eu trop ou pas assez de temps pour lire.

Tableau n° 13 : Définitions des sous-catégories du thème des modes opératoires

Thème 2. Les MODES OPÉRATOIRES de l'activité du sujet lecteur divers			
1. Sélection		B_01	Le lecteur a sélectionné des passages qu'il juge pertinents ou qui ont suscité une réponse affective ou axiologique forte.
2. Ajout		B_02	Il peut s'agir de <i>marginalia</i> annotées sur le livre au fil de la lecture, ou plus généralement de l'activité imageante du lecteur qui vise à combler le caractère « inachevé » du texte (par exemple, en complétant une ellipse, en développant le portrait d'un personnage).
3. Suppression		B_03	Les écrits intermédiaires, le récit d'un souvenir de lecture mettent en évidence les éléments supprimés, ou jugés anecdotiques par le lecteur, qui peuvent être aussi significatifs que les éléments retenus.
4. Recomposition		B_04	La recomposition partielle ou complète du texte lu consiste à mettre en relation divers éléments sélectionnés, dans le but de dégager une cohérence de l'intrigue.

Tableau n° 14 : Définitions des sous-catégories du thème des retours au texte

Thème 3. Les RETOURS AU TEXTE LU			
1. Relecture observée	1. Sans mention du texte	C_01_01	Le lecteur relit sans mentionner le texte ensuite.
	2. Avec mention du texte	C_01_02	Le lecteur reformule ou cite un passage du texte.
2. Relecture déclarée	1. Absence de relecture	C_02_01	Le lecteur dit qu'il n'a pas relu.
	2. Fréquence	C_02_02	Le lecteur dit qu'il a relu, il mentionne le nombre de relectures ou les diverses étapes de relecture.
	3. Relecture linéaire	C_02_03	Le lecteur dit qu'il a relu intégralement le texte du début à la fin.
	4. Relecture fragmentaire	C_02_04	Le lecteur dit qu'il a relu seulement certains passages.
3. Motivation de la relecture	1. Incitation de l'enseignant	C_03_01	Le lecteur a relu le texte pour répondre à une incitation formelle (consigne) ou informelle de la part de l'enseignant.
	2. Incitation des pairs	C_03_02	Le lecteur a relu le texte pour répondre à un conseil ou à une injonction formulé par un pair.
	3. Questionnement personnel	C_03_03	Le lecteur a relu le texte pour répondre à une interrogation personnelle.

La **réflexivité** permet de prendre conscience de la dimension subjective des interprétations, elle soutient la compréhension de soi comme un sujet lecteur divers. Nous nous appuyons sur la fonction herméneutique de la distanciation (Ricœur, 1986), pour définir la réflexivité dans le cadre de notre projet de formation des sujets lecteurs divers. La réflexivité nous paraît revêtir trois dimensions principales : la mise à distance des discours et des pratiques, le retour sur soi, la mise en relation des discours d'autrui (pairs, enseignant, chercheuse, etc.).

La mise à distance porte surtout sur des contenus particuliers, car en perpétuelle reconfiguration : les interprétations. La mise à distance concerne donc l'explicitation de ses propres interprétations par le lecteur et non l'élucidation du sens prétendument objectif du texte. La mise à distance s'exerce également vis-à-vis des pratiques langagières encouragées par le dispositif : la lecture, la relecture (du texte et des écrits intermédiaires), l'écriture de récits de lecture et de textes de lecteur, la verbalisation du parcours interprétatif lors de l'entretien.

Le retour sur soi est l'acte réflexif par lequel le sujet divers se comprend lui-même en tant que sujet lecteur. Il est donc inséparable de la prise de conscience du processus même de la compréhension et, en tant que tel, il fait partie intégrante du parcours interprétatif. Le retour sur soi se réalise selon trois modalités : la mise à distance des ressources subjectives qui ont influencé la lecture, l'analyse du parcours interprétatif et la représentation de soi-même comme lecteur. La réflexivité implique aussi **la mise en relation des discours d'autrui** à travers l'élucidation des éléments d'interprétation empruntés (lesquels, à qui, dans quelles circonstances ?). Nous faisons l'hypothèse que les modes opératoires de la lecture sont également mis en œuvre par rapport aux discours d'autrui. La confrontation de diverses interprétations soulève également des débats quant à leur pertinence et leur validité. Elle permet aux élèves de s'interroger sur le fonctionnement intersubjectif de la production de la diversité interprétative. Enfin, en tant que mise à distance, retour sur soi et mise en relation des discours d'autrui, la réflexivité est une dimension de l'activité du sujet lecteur qui l'amène à réfléchir sur son rôle dans la classe, notamment dans la gestion des interactions, et plus généralement sur le sens qu'il attribue aux activités de formation à la lecture littéraire en contexte scolaire.

Tableau n° 15 : Définitions des sous-catégories du thème de la réflexivité

Thème 4. Le développement de la RÉFLEXIVITÉ du sujet lecteur divers			
1. Mise à distance de ses interprétations	1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	D_01_01	Le lecteur identifie une hypothèse ou une interprétation qu'il a émise, à un moment donné comme lui étant propre. De ce fait, il met à distance sa propre interprétation, mais il n'est pas encore capable de l'évaluer, de la justifier, ou de l'analyser.
	2. Explicitation d'une interprétation	D_01_02	Le lecteur explicite une interprétation, il développe les liens entre plusieurs éléments textuels, plusieurs pistes qu'il a formulées ou empruntées au discours d'autrui.
	3. Évaluation d'une interprétation	D_01_03	Il évalue la pertinence de son interprétation : il la juge valide, erronée, à reformuler, à nuancer. Il propose une justification.
	4. Généralisation sur la validation des I.	D_01_04	Le lecteur réfléchit sur les critères de validation des diverses interprétations.
2. Mise à distance des pratiques langagières	1. La relecture	D_02_01	Le lecteur réfléchit sur la relecture comme partie de son activité. Il peut mentionner des types de relecture (linéaire/fragmentaire), des intentions (vérifier, compléter, etc.) et plus rarement des modes opératoires.
	2. La (ré)écriture (récits de lecture et textes de lecteurs)	D_02_02	Le lecteur réfléchit sur la réécriture comme partie de son activité; il fait explicitement référence à un écrit intermédiaire en tant que support réflexif.
	3. La verbalisation (dimension métalinguistique)	D_02_03	Pendant l'entretien, le lecteur met à distance son propre discours, par exemple en disant que l'entretien le pousse à verbaliser ou à développer un élément déjà verbalisé.
3. Le retour sur soi	1. « En évocation »	D_03_01	Le lecteur est capable de se décrire lui-même en train de lire. Il est en évocation de la tâche.
	2. Mise à distance des ressources	D_03_02	Le lecteur prend conscience des ressources subjectives qu'il a mobilisées, il décrit ses ressources, ses stratégies, il s'interroge sur les raisons de son identification ou de sa prise de distance par rapport à une scène, un personnage, etc.
	3. Analyse de son propre parcours interprétatif ¹	D_03_03	Le lecteur nomme une posture de prédilection (participative/distancée, émotionnelle/analytique). Le lecteur élabore un raisonnement à partir de l'analyse des ressources subjectives qu'il a mobilisées. Il est capable d'analyser les transformations de son parcours interprétatif dans la durée. Il tente de généraliser, voire de conceptualiser.
	4. Représentation de soi comme lecteur	D_03_04	Le lecteur construit une représentation de soi comme lecteur. Il nomme ses centres d'intérêts en tant que lecteur (la forme, le genre, l'histoire), ses habiletés, ses pratiques de lecture (lire au lit, aller à la librairie, etc.), son histoire de lecteur (souvenirs de lecture).

Thème 4. Le développement de la RÉFLEXIVITÉ du sujet lecteur divers (suite)

4. Mise en relation des discours d'autrui pour construire une interprétation dans la classe	1. Identification de la source (qui ?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi ?), du contexte (quand ? quelle activité ?)	D_04_01	Le lecteur identifie la personne qui a influencé son interprétation : pairs, enseignant, chercheuse, dans la classe. Le lecteur identifie un élément emprunté au discours d'autrui, un élément transformé par autrui. Le lecteur identifie le moment, l'activité ou la situation d'interaction pendant lesquels son interprétation a été influencée par le discours d'autrui.
	2. Explicitation des modes opératoires	D_04_02	Le lecteur est capable de nommer avec ses propres mots un mode opératoire : sélection, ajout, suppression, reconfiguration d'éléments d'interprétation empruntés au discours d'autrui.
	3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	D_04_03	Le lecteur discute ou évalue la pertinence d'une interprétation d'autrui : il la juge valide ou erronée, importante ou secondaire, etc. Il établit une comparaison entre deux interprétations (au moins).
	4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	D_04_04	Le lecteur émet une hypothèse sur le fonctionnement intersubjectif de l'interprétation, en généralisant à partir de sa propre expérience. Il s'interroge par exemple sur la complémentarité entre ses propres discours et les discours d'autrui dans la production des interprétations.
5. Dimension interpersonnelle	1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	D_05_01	Le lecteur mentionne l'importance de ses relations avec les autres par rapport à son activité réflexive : relations affectives (amitié, confiance), intégration vs exclusion, connivence vs indifférence.
	2. Son rôle dans la classe	D_05_02	Le lecteur manifeste une intention ou fait un constat par rapport à son rôle dans la classe (par exemple : meneur, il « explique » le texte aux autres).
	3. Rôle d'autrui dans la classe	D_05_03	Le lecteur fait un constat par rapport au rôle d'autrui dans la classe (partage de la parole, individus moteurs, etc.).
6. Réflexivité et expérience scolaire	1. Critique d'une activité pour soi	D_06_01	Le lecteur prend de la distance par rapport aux activités réalisées : lesquelles sont les plus utiles ? Les plus intéressantes ? Les plus aidantes pour lui ? etc.
	2. Critique d'une activité vis-à-vis d'autrui	D_06_02	Le lecteur prend de la distance par rapport aux activités réalisées pour autrui. Par exemple, il constate un changement d'attitude chez un pair.
	3. Représentation de la lecture littéraire scolaire	D_06_03	Le lecteur exprime une représentation sur la lecture littéraire à l'école, sa nature, ses visées, son utilité (exemple : elle est plus affective, elle s'oppose à la lecture ordinaire).
	4. « Sens » de l'expérience scolaire	D_06_04	Le lecteur mentionne son désir de réussite, son insécurité scolaire, ses représentations de la discipline « français ».

5.3.2. L'analyse de discours : présentation des parcours

L'analyse de contenu nous a permis de faire un relevé systématique des occurrences des catégories dans les discours des participants. Elle a été complétée par une analyse de discours. L'analyse de discours est une analyse du mode d'organisation des contenus par les sujets (Sabourin, 2009). Ces deux méthodes sont complémentaires. Le traitement de données codées nous a permis de mettre à distance et de systématiser l'analyse des données, mais il brise la continuité temporelle du discours et il fait parfois écran à la compréhension de relations contextuelles. L'analyse du discours permet de remettre les données du plan individuel en perspective avec les autres cas et avec les données complémentaires. On reconsidère le cas à l'étude dans une perspective holistique qui tient compte de la progression chronologique de ses interprétations et de ses relations avec autrui en situation. Il s'agit d'une analyse de discours dans la mesure où nous retraçons le cheminement de chaque sujet au travers du repérage des mots qu'il utilise tout au long de son parcours. Le produit de cette analyse est un **parcours de lecteur**, c'est-à-dire une synthèse narrative et analytique du cheminement de chaque sujet avant, pendant et après la séquence didactique.

5.4. Discussion sur les critères de qualité

5.4.1. Les critères méthodologiques

Concernant les critères de qualité des recherches qualitatives, la terminologie ne semble pas stabilisée. Paquay, Crahay, De Ketele (2010) proposent quatre critères de qualité : la validité, la fiabilité, la transparence et la généralisabilité. Savoie-Zajc (2004) propose les critères de crédibilité, de fiabilité, de confirmation et de transférabilité. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996) retiennent les termes des approches quantitatives : l'objectivité, la validité et la fidélité.

5.4.1.1. La crédibilité ou validité

Lorraine Savoie-Zajc définit la crédibilité comme « la vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié [...] par le recours à diverses stratégies de triangulation » (2004, p. 143). Marie Verhoeven réaffirme l'importance du critère classique de validité : « il s'agit de donner des garanties suffisantes de crédibilité des observations recueillies, via une durée suffisante des observations de terrain, la triangulation des méthodes et des sources, le souci de récolter des données dans des perspectives

suffisamment multiples pour couvrir largement l'espace de sens social exploré » (2010, p. 104). La triangulation des méthodes de collecte de données permet au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié, en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses (Savoie-Zajc, 2004). La triangulation des sources vise à « supporter l'objectivation du sens produit » (*idem*, p. 146), en abordant plusieurs points de vue pendant la recherche, il peut s'agir des points de vue d'autres chercheurs ou des différents participants. Notre dispositif s'appuie à la fois sur la triangulation des instruments de collectes de données et sur la triangulation des sources

Tableau n° 16 : Triangulation des sources et des instruments de collecte de données

sources Méthodes	Élèves	Enseignants	Autres chercheurs (nos directeurs)
Entretiens exploratoires		X	
Écrits d'élèves	X		
Entretien d'explicitation	X		
Observation participante + vidéo	X	X	
Entretien de bilan		X	
Rapport de recherche		X	X

La triangulation des instruments permet de remédier aux limites inhérentes à chaque méthode de collecte de données. Selon Grawitz : « En ce qui concerne l'observation-participation la plus utilisée dans les enquêtes qualitatives, elle est irremplaçable sur le plan d'une certaine spontanéité et qualité de l'information. Elle permet l'accès à des éléments moins précis, mais souvent plus significatifs, que ceux auxquels on accède par des questionnaires » (Grawitz, 2001, p. 789). En retour, « l'entrevue permet à l'observateur participant de confronter sa perception de la signification attribuée aux événements par les sujets à celle que les sujets expriment eux-mêmes » (Lessard-Hébert et coll., 1996, p. 109). Il convient néanmoins de garder à l'esprit que l'expérience de la personne dépasse largement son discours sur celle-ci. « Il faut donc se garder de réifier les idées et de camper de façon définitive l'interlocuteur dans le portrait qu'il a donné de sa réalité au cours de l'entrevue. L'intérêt de recourir aux diverses formes de triangulation est donc grand »

(Savoie-Zajc, 2009, p. 357). La triangulation des instruments et des sources a permis de confirmer les interprétations ou au contraire de découvrir des écarts.

Un autre critère important pour assurer la crédibilité de la recherche est celui de la saturation des données. Selon Verhoeven, même si l'on admet que l'horizon du sens est ouvert, il faut pourtant bien, à un moment donné, « arrêter » la recherche, considérer qu'on a atteint une interprétation, non pas totale, mais cohérente, des processus étudiés. « La notion de saturation [...] permet de répondre à cet enjeu. Ce critère est atteint lorsque, dans un contexte de recherche donné, le recueil de données supplémentaires n'apporte plus de changement majeur dans les hypothèses, et ne pousse donc pas à interroger de nouveaux individus ou à récolter des informations supplémentaires » (Verhoeven, 2010, p. 105). On peut consolider cette démarche en faisant varier les contextes (les classes), les échelles de récolte de données (individuelle et collective) et en pratiquant « l'échantillonnage raisonné » (comme avec les sept élèves sélectionnés en raison de leur apport par rapport aux questions de recherche).

5.4.1.2. La fiabilité et la transparence

Lorraine Savoie-Zajc définit la fiabilité comme « la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (2004, p. 143). La tenue du journal de bord lui apparaît comme un moyen d'augmenter la fiabilité de la recherche, car il permet au chercheur de rester réflexif tout au long de la collecte et, car il constitue un document de référence à posteriori. Marie Verhoeven propose le passage de la notion de fiabilité à celle de transparence qu'elle définit comme suit : « [i]l s'agit de vérifier s'il y a bien indépendance de l'interprétation par rapport aux convictions du chercheur, cela passe non plus par la construction d'une "neutralité objective" du scientifique, mais plutôt par 1° l'énoncé réflexif de ses à priori; 2° la transparence des procédés de la recherche [...] 3° la triangulation théorique, à savoir la confrontation des résultats à des référents théoriques alternatifs » (2010, p. 106). Comme nous l'avons vu à propos de l'observation participante, la place centrale du chercheur dans les approches qualitatives doit être traitée comme une source de variation nécessaire, qu'il importe d'identifier. Jean-Marie Van der Maren explique que cette spécificité limite la transférabilité des résultats, mais augmente la transparence de l'étude (Van Der Maren, 2010).

5.4.1.3. La généralisation ou la transférabilité des résultats

Cela nous conduit à discuter de la transférabilité des résultats attendus de notre recherche et en particulier de sa dimension comparative. « La transférabilité renvoie à la possibilité de recourir à des schémas interprétatifs dégagés dans une situation de recherche donnée, pour élucider un nouveau contexte de recherche, sans perdre de vue les conditions particulières de leur découverte » (Verhoeven, 2010, p. 108). À priori, le caractère contextualisé et intersubjectif de notre objet d'étude ne permet pas d'envisager une généralisation des résultats. Cependant, selon Verhoeven, l'élucidation du contexte pragmatique et intersubjectif de chaque recherche constitue une clé majeure de la transférabilité des schémas interprétatifs : « si la généralisation est possible, elle doit être entendue comme horizon ouvert de construction progressive de propositions théoriques de plus en plus générales » (*idem*). C'est ce que Robert K. Yin appelle la généralisation analytique (Yin, 1984). Chaque cas doit être étudié non comme un échantillon, mais comme un microcosme au sein duquel peuvent être analysées les modalités particulières d'un phénomène donné. « La comparaison avec d'autres microcosmes peut conduire à l'élaboration de propositions théoriques et à une mise en forme plus transversale des phénomènes sociaux » (Verhoeven, 2010, p. 109). La transférabilité ne pourra donc être envisagée qu'à un niveau élevé de généralisation théorique des interprétations.

La dimension comparative de notre étude inter-sites s'inscrit dans cette problématique. En effet, selon Miles et Huberman : « les études de cas multisites offrent au chercheur une compréhension plus en profondeur des processus et des résultats de chaque cas, lui permettent de tester (et non juste de développer) des hypothèses, et lui procurent une bonne représentation de la causalité "locale" » (2003, p. 57). Si nous avons tiré parti de la dimension comparative de l'étude, c'est pour approfondir l'analyse de la formation de sujet lecteurs divers issues du premier site, dans le sens d'une généralisation analytique des processus de formation, et non dans le sens d'une comparaison des contextes culturels. L'épistémologie interprétative et la perspective de la diversité qui orientent toute notre étude ne peuvent coïncider avec les postulats causalistes et essentialistes d'un certain comparatisme culturel. Autrement dit, nous avons essayé d'éviter de généraliser à partir des variations entre les interprétations produites dans des contextes français et québécois, par contre, nous avons cherché à éprouver nos propres interprétations des processus de production de la diversité interprétative dans des contextes inéluctablement divers.

5.4.2. Les critères éthiques

Nous ne pouvons conclure sans mentionner les critères éthiques qui président à cette recherche : le respect d'un consentement libre et informé des participants, la protection de l'anonymat des personnes et de la confidentialité des données recueillies, l'équilibre entre les contraintes et les intérêts de la recherche pour les sujets. Concernant le mode d'accès aux participants, nous sommes consciente que les relais institutionnels sont plus efficaces, mais plus coercitifs (Blanchet et Gotman, 2007). C'est moins le cas pour les enseignants qui ont consenti librement à participer à la recherche, que pour leurs élèves qui se sont trouvés *de facto* embarqués dans une aventure dont ils ne pouvaient saisir tous les enjeux théoriques et scientifiques. Afin de maintenir un équilibre entre les intérêts des participants et les nôtres, nous avons respecté la liberté, la vie privée et la sensibilité des participants, en particulier en leur proposant un consentement informé sur les enjeux de la recherche et sur les intérêts qu'ils pouvaient y trouver. Ce consentement a suivi une hiérarchie d'accord (les enseignants puis les chefs d'établissements; les élèves et leurs parents). Le droit des participants à ne pas répondre à certaines questions est inaliénable. Les données recueillies par le biais des divers instruments ont été rendues anonymes (au moyen de pseudonymes et de la suppression des informations pouvant permettre d'identifier les personnes) et confidentielles. Seule la chercheuse a eu accès aux données non traitées.

En ce qui concerne la balance entre les contraintes et les retombées du projet pour les enseignants participants, nous nous sommes efforcée de faciliter le travail des enseignants en leur offrant du matériel d'accompagnement de la séquence didactique, en restant discrète lors des observations, en leur laissant adapter les activités. Nous reconnaissons que « seul l'enseignant peut décider des actions à prendre parce qu'il connaît plus intimement que tout autre les éléments de la situation, et, qu'en fin de compte, il en assumera l'ultime responsabilité » (Van der Maren, 2010, p. 79). Les enseignants ont tiré un certain profit de notre collaboration d'autant plus que leur réflexivité et leur expertise de terrain ont été activement sollicitées. Nous pensons que la majorité des élèves ont trouvé de l'intérêt à la séquence didactique conçue pour eux et qu'ils se sont comportés comme les acteurs principaux de leur formation. La dimension réflexive des textes de lecteurs et des entretiens d'explicitation a constitué pour eux une opportunité de formation individualisée, exempte des contraintes liées à l'évaluation sommative.

6. PRÉSENTATION DES DONNÉES : ÉTUDE DE CAS

Ce chapitre présente l'étude des sept cas retenus sous la forme d'une synthèse narrative et analytique du cheminement singulier de chaque élève avant, pendant et après la séquence, que nous appelons « parcours de lecteur ». Pour chacun des deux sites de collecte de données, nous reproduisons d'abord quelques données contextuelles, puis nous traçons un portrait succinct de l'enseignant et de l'enseignante ayant participé à la recherche. Ensuite, nous présentons les parcours des lecteurs. Les élèves sélectionnés dans le premier site sont au nombre de quatre : Juliette, Lucas, Manon et Normand. Dans le deuxième site, nous avons retenu les cas de Judith, Cyril et Mélissa¹⁶.

Pour réaliser les analyses de chaque cas, nous avons eu recours à la triangulation des instruments et des sources de collecte de données. La séquence ayant fait l'objet d'adaptation par les enseignants, il y a eu quelques variations dans le déroulement des séances (voir le tableau n° 2). En conséquence, et aussi pour des raisons logistiques, les données recueillies lors des comités de lecture présentent également des variantes. Dans le site A, après le premier comité de lecture, les élèves ont rédigé un compte rendu. Le deuxième comité de lecture a donné lieu à une présentation orale devant la classe (filmée) et à une évaluation de l'enseignant. Par ailleurs, nous n'avions pas les ressources techniques pour enregistrer simultanément les comités tout en assurant une qualité de son suffisante. Dans le site B, nous avons perfectionné nos outils afin d'enregistrer chaque comité de lecture séparément. De plus, les élèves ont rédigé des comptes rendus individuels lors du premier comité et collectifs lors du deuxième comité. Concernant les comités, nous avons donc pu confronter ces traces écrites aux enregistrements audios. Le tableau n° 17 rend compte des données traitées pour établir chaque parcours.

Les données principales, soit les retranscriptions des textes d'élèves et des entretiens, ont été segmentées, codées à deux reprises, puis triées en fonction de la grille d'analyse. À cette analyse de contenu synchronique et systématique s'est ajoutée une analyse de discours chronologique et interprétative. Les données complémentaires (entretiens avec les enseignants, enregistrements des cours) ont permis de contextualiser l'évolution des apprentissages.

¹⁶ Il s'agit de prénoms fictifs.

Tableau n° 17 : Données traitées pour l'analyse des parcours de lecteurs

Titre du document	Types de données	Traitement des données	Participants
Récit de lecture	Texte d'élève après la première lecture	retranscription et codage	Élève
Texte de lecteur	Texte d'élève à la fin de la séquence	retranscription et codage	Élève
Comité 1	<i>Site A</i> : Texte d'élève établissant le compte-rendu de la discussion	retranscription des textes	Élève + 3 pairs
	<i>Site B</i> : Texte d'élève établissant le compte-rendu de la discussion et enregistrement audio	synthèse des enregistrements	
Comité 2	<i>Site A</i> : enregistrement vidéo des présentations des comités et commentaires écrits de l'enseignant.	synthèse des enregistrements, retranscription des commentaires	Élèves + 5 pairs Professeur
	<i>Site B</i> : enregistrement audio des comités et écrits des élèves	synthèse des enregistrements, retranscription des comptes rendus	Élèves + 5 pairs
Entretien individuel	enregistrement audio	retranscription et codage	Élève, Chercheuse
Observations 1	Observations consignées dans le carnet de bord	synthèse	Chercheuse
Observations 2	Enregistrement vidéo des cours	sélection d'extraits et retranscription au besoin	Chercheuse

Les textes des élèves ont été retranscrits tels quels : nous n'avons pas corrigé les erreurs linguistiques et textuelles. Le soulignement en gras relève de notre intervention. Les normes de transcriptions des discours oraux sont les suivantes : le signe / marque une pause courte, le signe// une pause longue. L'utilisation des majuscules signale une accentuation du mot à l'oral (une augmentation du volume et un ralentissement du débit). « I » signale la prise de parole de l'intervieweur (nous-même). Les fragments de discours non significatifs ont été coupés et sont signalés par une marque de troncature [...]. Certaines expressions non verbales sont signalées entre parenthèses, par exemple : (rire). Nous utilisons aussi des sigles pour alléger le texte : RDL (récit de lecture); TDL (texte de lecteur); ENT (entretien avec les élèves); ENT 1 (entretien exploratoire avec l'enseignant); ENT 2 (entretien de bilan avec l'enseignant); CL 1 (compte-rendu du premier comité de lecture); CL 2 (compte rendu du second comité de lecture).

6.1. Site A : Toulouse

6.1.1. Données contextuelles du site A

Le premier établissement est situé à Toulouse, dans une banlieue de la proche périphérie où la mixité sociale est assez importante (classes populaires et moyennes). L'environnement immédiat du lycée est favorisé, on y trouve une école de musique, une bibliothèque municipale, un jardin public, des écoles maternelle et primaire, des services (banque, poste), des commerces locaux, des quartiers résidentiels. Le lycée est un établissement public d'enseignement général et professionnel qui accueille environ 1700 élèves. D'après des lycéens rencontrés de manière informelle, les élèves issus de l'immigration seraient moins nombreux dans les filières générales que professionnelles. Nous avons rencontré plusieurs acteurs éducatifs à diverses reprises : le chef d'établissement, les personnels administratifs et de vie scolaire, le coordonnateur de l'équipe de français, les enseignants des autres disciplines, et ce dans des rencontres formelles, mais aussi informelles notamment avec les équipes pédagogiques. Nous avons participé à des activités socioculturelles dans l'établissement. L'accueil qui nous a été réservé a été chaleureux et notre intégration favorisée par le fait que nous sommes professeure de français au secondaire.

La période d'observation participante a duré huit semaines et s'est déroulée au troisième trimestre de l'année scolaire 2010-2011. L'enseignant participant connaissait bien les élèves de la classe, la confiance était installée entre eux. Durant ces huit semaines, nous avons été 32 jours dans l'établissement. Nous avons commencé par une période d'observation large du cours de français pendant 7 jours (4 séances de 50 min et 1 séance de 100 min). Ensuite, l'observation centrée et sélective portant sur la séquence proposée a duré 17 jours : 5 séances de 50 minutes et 2 séances de 100 minutes ont été enregistrées. Nous avons observé une classe de seconde générale composée de 36 élèves âgés de 15 ans et demi à 17 ans, dont 23 filles et 13 garçons. Sur les 36 élèves, 30 suivait un programme enrichi en sport. Ils avaient donc, en plus des heures d'enseignement scolaire traditionnel, des entraînements quotidiens de handball, de volleyball, de tennis, de natation. Les élèves ayant été sélectionnés à l'échelle de l'académie régionale, nombreux venaient d'autres villes et expérimentaient la séparation avec leurs familles pour la première fois. L'option sportive constituait un facteur de cohésion important au sein des sous-groupes d'élèves. Pour beaucoup d'entre eux, les camarades de prédilection étaient aussi leurs coéquipiers et les compagnons d'internat. Les professeurs utilisaient également la répartition dans les sous-

groupes de sportifs lorsqu'ils se référaient aux élèves : « les handballeurs », « les volleyeuses ». La pratique sportive était très valorisée par les enseignants et les élèves, mais aussi une source de stress chez ces derniers lorsque leurs performances n'étaient pas à la hauteur des attentes institutionnelles. En cours de français, les élèves étaient plutôt dynamiques, plusieurs prenaient la parole, tous prenaient des notes à l'injonction de l'enseignant. Quelques élèves tenaient des conversations personnelles ou écrivaient parfois des SMS. Selon l'enseignant, quelque soit leur niveau scolaire, ces élèves étaient équilibrés et avaient « un rapport sain au savoir ». Nous avons obtenu le consentement de 34 élèves et de leurs parents pour participer à la recherche, deux n'ont pas remis le formulaire.

6.1.2. Portrait de l'enseignant A

L'enseignant, que nous appellerons Alban, a été recruté sur la recommandation de formateurs universitaires. Âgé d'une quarantaine d'années, il possède douze ans d'expérience, dont quatre dans l'établissement où il enseigne le français et le théâtre. Il est issu d'une famille de la classe ouvrière et ayant des origines étrangères. Sa conception de la diversité est complexe et liée à ses expériences de lecture et d'enseignement, plus qu'à l'appartenance à une communauté. Pour Alban, la diversité culturelle est d'abord une « ouverture vers d'autres lieux, d'autres personnes, d'autres cultures qu'elles soient d'ici ou d'ailleurs » (31-32)¹⁷. C'est également « comment la culture s'inscrit dans le temps et comment elle est transmise » (40-41). L'expérience subjective de la diversité consiste à « être là, maintenant, ici, traversé par quelque chose qui vient du passé qui va vers l'avenir tout en étant moi » (54-55). « Être traversé », c'est un terme de théâtre, appris en formation, qu'il utilise pour expliquer que l'instant présent est « chargé et traversé d'une culture » et « va vers quelque chose qui est de l'ordre de la trouvaille, de la création, du nouveau » (520-524). Sa bibliothèque est une représentation de sa diversité subjective, car elle témoigne « de tous les liens qu' [il a] pu tisser de [lui] à ailleurs et d'autres temps » (117-118). Selon lui, la diversité, c'est aussi la reconnaissance de la diversité de l'autre (153-154). Elle s'acquiert et se construit dans le temps à partir de choix intimes qui peuvent impliquer une rupture avec le milieu familial et social et une expérience du rejet (191-193). Pour Alban, la diversité commence non par des cultures, mais par la rencontre avec des guides, des modèles qu'ils soient des proches, des enseignants, des écrivains; elle s'inscrit ensuite dans un changement perpétuel (539). La lecture est une expérience de l'altérité du

¹⁷ Dans cette section, les chiffres entre parenthèse renvoient aux numéros de lignes de la transcription de l'entretien exploratoire (ENT1) qui se trouve en annexe.

moi changeant, le changement étant porteur d'apprentissages sur soi-même : « alors changer dans le sens d'apprendre [...] sur moi en allant voir chez les autres et c'est ce que j'appellerai reconnaissance, c'est-à-dire reconnaître chez les autres, connaître dans l'autre, dans l'œuvre, l'objet qui est autre que soi, différent, mais qui me parle de moi » (808-812). La diversité c'est aussi une expérience du retour sur soi : « on oublie souvent en parlant du voyage vers le divers qu'il y a du retour et c'est le retour à soi » (1194).

Alban a exercé dans des contextes très différents et à presque tous les niveaux d'enseignement secondaire. Il distingue les milieux où la diversité est « fermée », caractérisés par le repli sur soi et parfois par la peur de l'autre, comme dans un lycée en zone rurale où il enseignait, des milieux où la diversité est « ouverte », et cela indépendamment du niveau socioéconomique des élèves. Selon lui, les fils de diplomates d'un lycée international et les enfants de migrants défavorisés dans un établissement d'éducation prioritaire font également preuve d'ouverture à la diversité. Les premiers ont des « facilités culturelles » qui ne proviennent « pas tant de leur origine que de leurs connaissances culturelles [...] de leur ouverture sur le monde » (388-391). Inversement, les élèves issus de milieux défavorisés ont un « handicap social », mais ils peuvent réussir s'ils sont poussés par des « gens ouverts et des modèles ».

Alban est passionné par la littérature et les arts de la scène, il émaille son discours de nombreuses références à des expériences de lecteur, de spectateur et d'acteur. C'est par la pratique théâtrale qu'à l'adolescence il est « entré en lecture ». Il a un rapport affectif et intellectuel très intense avec l'œuvre de Georges Pérec, sur lequel il a rédigé une thèse. Il se considère comme « un lecteur curieux [qui] li[t] beaucoup de choses en même temps ». Il est un « lecteur perpétuel [qui lit] de manière brève et très fragmentaire » (569). Il ne s'intéresse pas à la narration, « contrairement aux élèves qui veulent toujours qu'on leur raconte l'histoire », mais davantage à une poétique, « une façon de dire les choses qui sont peut-être indicibles [...] qui sont de l'ordre du secret ou de l'oubli » (89-91). Il aime parcourir plusieurs livres sans forcément les achever et s'intéresse autant aux dramaturges antiques qu'aux poètes contemporains. Par contre, il ne lit pas de littérature francophone. Il choisit ses lectures de manière impulsive à partir d'un faisceau d'éléments déclencheurs : un spectacle, la recommandation d'un ami ou d'un proche, un réseau intertextuel. Il est rétif à l'injonction à lire et se questionne souvent sur les moyens de donner envie de lire aux élèves.

Il choisit les livres à étudier en classe sur la base de ses goûts personnels, de ses envies, de l'adaptation à la classe, du niveau des élèves, du programme dans lequel ils étudient, d'une progression basée sur l'histoire littéraire. Il cherche à provoquer des rencontres, des chocs, entre ses élèves et les textes, quitte à devoir gérer l'expression d'un rejet ou d'un refus suscité par la remise en question des conceptions du monde (840-846). Selon lui, pour rendre ses élèves capables de recevoir un livre, il est primordial d'établir avec eux un rapport de confiance (882-884) et de partager sa propre expérience subjective de lecteur (921-927). Il aime pratiquer la lecture à voix haute, théâtralisée, et recueillir les impressions de ses élèves. Il leur demande : « dites-moi vos impressions, qu'est-ce que vous avez ressenti, quelles images vous avez vues, quelles sont les sensations qui étaient dans le texte et qui vous ont marquées » (956-958). Il guide ensuite l'interprétation en classant et en reformulant les propositions au tableau parce qu'« eux ils ne savent pas faire » (993). Il est capable d'improviser ce qui le rend ouvert à la diversité des hypothèses, une diversité qu'il impute davantage à la disparité des habiletés en lecture qu'à la subjectivité des élèves (1020-1033). Il a tendance à privilégier le dialogue entre lui-même et la classe plutôt que les échanges entre pairs (1066), et à orienter les interprétations dans le sens d'une démonstration (1075). Il dit insister sur la production du sens par le lecteur (1082). Selon lui, la principale erreur consiste à avoir une interprétation qui soit réductrice, « qui en général n'est pas fausse, mais qui devient fausse parce qu'unique » (1096). Il favorise les interprétations paradoxales ou contradictoires, et reconnaît que c'est une source d'inquiétude pour certains élèves et qu'il y a un risque à ce qu'ils pensent qu'« on peut dire n'importe quoi sur le texte » (1010). *In fine*, c'est toujours lui qui décide de la validité d'une interprétation, mais il accepte plusieurs éléments de justification empruntés au contenu du cours, aux connaissances, à la culture des élèves, à leurs lectures (1120-1130).

6.1.3. Le parcours de Juliette

Nous avons sélectionné le cas de Juliette principalement pour deux raisons. Premièrement, malgré un investissement subjectif important, Juliette a éprouvé des difficultés de compréhension. Nous souhaitons donc comprendre dans quelle mesure la mobilisation et la mise à distances des ressources subjectives avaient pu favoriser ou non la compréhension du texte. Deuxièmement, elle a fait part de son expérience personnelle du racisme, à l'écrit et à l'oral, et cela en lien avec sa lecture de la nouvelle. Nous souhaitons donc savoir dans quelle mesure cette ressource socioculturelle avait influencé son parcours de lectrice.

Élève métisse, ayant des origines basque, espagnole et centrafricaine, Juliette est passionnée par le sport qu'elle pratique assidument. En classe, elle semble faire des efforts pour rester concentrée et elle prend beaucoup de notes. Elle ne s'exprime presque jamais en classe entière, mais montre plus d'assurance dans les comités de lecture. Selon son professeur, Juliette était plutôt passive en début d'année, mais elle manifeste de plus en plus d'intérêt pour le cours de français. Le jour de l'entretien, elle est fatiguée et découragée après une contreperformance sportive. De plus, elle est un peu sur la défensive, comme si elle venait passer un examen. Elle réfléchit toujours longuement avant de répondre. Elle ne développe pas beaucoup ses réponses, se contentant souvent d'une phrase. Aussi sommes-nous obligée de reformuler, de proposer des pistes. En conséquence, certains passages sont apparus « biaisés » et ont été supprimés avant le codage.

Un regard synthétique sur les occurrences des thèmes dans le discours de cette élève permet de remarquer une forte mobilisation de ressources subjectives (26) et une activité réflexive relativement faible (16). Les occurrences liées aux modes opératoires concernent essentiellement la sélection (4/7) des mêmes passages tout au long du parcours et l'expression d'une recomposition partielle et laborieuse de l'intrigue (3/7) (voir le tableau n° 18).

Tableau n° 18 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Juliette

Thèmes	Récit	Texte de lecteur	Entretien	Total des occurrences
Ressources	5	0	21	26
Modes opératoires	1	1	5	7
Relecture	0	0	1	1
Réflexivité	0	10	6	16
dont mise à distance des ressources	0	9	2	11
identification d'une interprétation	0	1	2	3
Représentation de soi comme lectrice	0	0	1	1
Mise en relation des discours d'autrui	0	0	1	1

Le parcours de Juliette est structuré en quatre mouvements. Tout d'abord, elle a éprouvé de grandes difficultés à comprendre la nouvelle lors de la première lecture. Pourtant, elle a investi de nombreuses ressources subjectives. Nous traiterons notamment celles liées à la représentation du racisme dans la nouvelle. Ensuite, Juliette s'est efforcée de mettre à

distance ses ressources notamment dans son texte de lecteur et dans l'entretien, mais son activité réflexive est restée limitée. Finalement, la représentation d'elle-même comme « sujet lecteur divers » qui se dégage à la fin de son parcours semble fortement influencée par la prégnance de ses appartenances culturelles.

6.1.3.1. Les premières impressions de lecture : un jugement positif malgré de nombreuses difficultés de compréhension

Suite à une première lecture superficielle, Juliette n'est pas parvenue à saisir l'intrigue : « [j]e l'ai lu sans comprendre, comme ça, je tournais les pages » [ENT, ligne 159]. La structure complexe de la nouvelle, qui présente un récit rétrospectif enchâssé, a constitué un obstacle à sa compréhension.

Juliette : [Lors de la première lecture] J'avais rien compris au texte. [...] j'essayais de me concentrer, d'essayer de comprendre le texte et j'arrivais pas. [...] **Déjà, j'essayais de comprendre de qui on parlait parce que je comprenais plus rien entre le début, en fait c'était un souvenir, après à la fin, on parle, il est vieux, enfin vieux, il est plus âgé.** [...] Donc, **j'essayais de comprendre, comment on dit, le déroulement de l'histoire ?** [...] et puis je me disais, qu'est-ce qu'on va faire après ? Je vais pas savoir le faire, puisque j'ai pas compris le texte, je sais même pas de quoi on parle [ENT].

Cette difficulté de compréhension a généré une inquiétude par rapport aux activités proposées ultérieurement. Juliette a néanmoins eu conscience de ses difficultés de compréhension et elle a tenté d'y remédier en se concentrant davantage et en relisant le texte immédiatement lors du premier cours. Plus tard, « à l'internat », elle a relu le texte intégralement « au calme ». Ces deux relectures semblent motivées par la volonté de remédier à ses difficultés de compréhension.

Dans le récit de lecture rédigé après la découverte du texte en classe, Juliette a exprimé un jugement positif sur la nouvelle et identifié trois thèmes importants : « [j]'ai aimé cette nouvele car il parle des différentes cultures, du racisme et de l'amour entre une femme et un petit garçon »¹⁸ [RDL]. Elle a compris que la relation entre Évelyne et Christian était proche de l'amour maternel et filial : « j'ai aimé l'amitié qui nait entre Évelyne Lhérisson et Christian Marcellin. Plus on s'approche de la fin, plus on se rend compte que la femme aime le petit garçon comme si c'était son fils et lui aussi comme si c'était sa mère » [RDL]. Si elle a apprécié cette relation, Juliette juge sévèrement le fait qu'Alceste (le père) « néglige ses origines ». Le thème de la diversité culturelle est abordé sous la forme d'un

¹⁸ Les textes d'élèves, non corrigés, sont intégralement reproduits en annexe.

questionnement sur la valeur et la transmission des origines dans le contexte du pays d'accueil. Juliette étant elle-même une enfant d'immigrants, elle a été sensible à cette problématique.

Ce qui a le plus interpellé Juliette lors de la lecture de *La plage des songes*, ce sont les deux scènes de violence raciste qui encadrent le récit rétrospectif. Cette opération de sélection des passages se manifeste dans le récit de lecture et dans le texte de lecteur, notamment au travers de reformulations ou de citations textuelles qui, toutefois, ne sont pas signalées comme telles par la lectrice-scriptrice. Par exemple, dans le récit, elle écrit : « Il y a des passages que je n'ai pas aimé comme par exemple les moments où Christian Marcellin se fait *frotter la peau* par ses camarades, le moment où il se trouve dans *le conteneur, en pleurs, en sang*, où il avait été *rossé, plein d'urine puis balancé à la poubelle*. [RDL]¹⁹ Je n'apprécie pas ces moments parce que juste comme il a une couleur de peau différente, les autres élèves lui font du mal. » Les motifs avancés par Juliette sont de l'ordre de l'appréciation axiologique : son système de valeurs condamne le racisme. Nous allons voir que le parcours de Juliette est marqué par l'investissement de ressources axiologiques, psychoaffectives et socioculturelles en lien avec le racisme.

6.1.3.2. Le racisme : le thème catalyseur de la mobilisation de ressources subjectives

Juliette a investi de nombreuses ressources cognitives (3), affectives (4), axiologiques (8) et socioculturelles (10). Les ressources socioculturelles prédominent, en particulier celles qui ont trait à la dimension des appartenances à différentes communautés, à la représentation de la diversité culturelle et à la problématique du racisme.

Tableau n° 19 : Répartition des occurrences par types de ressources (Juliette)

Ressources mobilisées	Nombre d'occurrences des sous-thèmes
épistémiques	1
cognitives	3
psychoaffectives	4
axiologiques	8
socioculturelles	10
spatiotemporelles et matérielles	0

¹⁹ La citation est la suivante: « Couché au fond de l'énorme *container* à déchets situé sur le stationnement de notre école. *En pleurs et en sang*. Il avait rencontré Marco Boucher et sa bande qui, pour une raison pour une autre, ou plus probablement sans raison, *l'avaient rossé puis, après lui avoir uriné dessus, balancé à la poubelle*. » Nous soulignons les éléments repris par Juliette.

Quand les ressources psychoaffectives soutiennent le processus cognitif

Dès la première relecture, Juliette a fait le lien entre une expérience personnelle du racisme et les scènes où Christian est maltraité par ses camarades. L'entretien nous a permis de recueillir le récit de cette expérience personnelle qui fait partie de ses ressources psychoaffectives :

I : Donc, le premier jour, t'as relu déjà le passage du racisme. [...] I : Est-ce que, à ce moment-là, t'as pensé à ton expérience personnelle ?

Juliette : Oui.

I : [...] Pendant que tu relisais ?

Juliette : [...] Non, j'ai lu, après j'ai pensé à mon expérience. [...] Ben, je me rappelle, c'était à l'école, c'était à l'école primaire, et c'était avec une fille, et, et j'étais copine avec une fille qui était arabe [...] et elle nous aimait pas et nous non plus on l'aimait pas, et à la récréation, on s'était disputé, et là elle m'avait dit : « Toi, de toute façon avec ton gros nez africain, retourne dans ton pays ! » Et là, j'avais envie de la taper, pour lui montrer, tu vas voir qu'est-ce que je vais te faire moi ! [...] Mais les autres m'ont retenue, ils ont pas voulu, et du coup j'ai rien, j'ai rien fait. Et voilà.

I : Donc, quand tu as lu le texte, tu as repensé à ce souvenir désagréable ?

Juliette : Ah oui ! [ENT].

La rédaction du texte de lecteur et l'entretien ont permis à Juliette d'expliquer que la mise en relation du texte et de cette expérience personnelle l'avait aidée à visualiser la scène.

I : OK. Alors, dans le deuxième texte, celui-là : « Les moments où j'ai accroché, sont les moments où il y a du racisme, car je me suis représentée ».

Juliette : Hum.

I : À quoi tu pensais quand tu as écrit cette phrase- là ? Je me suis représentée ?

Juliette : Ben, je me suis revue avec la fille-là en face là et j'aurais été à sa place là, j'aurais envie de tous les taper là, j'aurais envie de... ah oui !

I : C'est-à-dire que tu t'es vue toi, dans ta situation à toi ?

Juliette : Hum.

I : Ou tu t'es vu à la place de Christian ?

Juliette : [...] Je me suis vue... Je me suis, mince ! je me suis imaginée aussi là dans le texte [...]. Et je me suis dit « comment tu aurais réagi ». [...] Je me suis juste posé la question « comment j'aurais réagi » parce que, comment dire, il me fait pitié parce qu'il dit rien, il se défend pas, il se laisse... En même temps, il peut rien faire parce qu'ils sont plusieurs contre lui, donc c'est pas facile. Mais, ça... j'ai de la pitié, ouais. Parce qu'il demande rien à personne en plus. Oui, je me suis plus vue dans le texte oui [ENT].

Dans cet extrait, le processus cognitif de l'imagerie mentale est soutenu par une projection dans la situation narrative (« comment j'aurais réagi »), qui repose sur un sentiment d'empathie vis-à-vis du personnage. Cependant, l'identification avec le personnage de Christian n'est pas totale. Si Juliette établit une correspondance entre son expérience et celle du personnage, elle semble refuser de s'identifier au statut de la victime et préfère souligner son côté « battante » :

I : Tu te reconnais toi dans ce personnage de Christian ?

Juliette : Non, parce que moi, enfin je sais, enfin, oui et non parce que... oui parce que, moi, je me suis toujours battue, même si c'était pas à ce degré-là, mais je sais que oui, ça m'a rendue plus forte, ça m'a forgé un caractère encore plus dur, et du coup, c'est ça qui m'a permis, je pense que ça m'a permis aussi d'avancer et de, et le regard des autres ne me touche pas quoi ! [ENT]

L'investissement de ressources psychoaffectives semble avoir favorisé la compréhension en soutenant le processus de l'imagerie mentale et la comparaison avec le personnage.

Les ressources axiologiques et la dynamique intersubjective

L'investissement émotionnel de Juliette a été suffisamment fort pour que cette élève d'habitude silencieuse témoigne de son expérience de lectrice devant la classe lors de la discussion. Juliette a lu le passage textuel qui représente la scène de violence raciste à l'origine de la rencontre entre Évelyne et Christian, puis elle l'a commenté en ces termes :

Donc, euh... moi j'ai choisi ce passage parce que, à travers ce passage je me suis représentée parce que, quand, euh, quand j'étais petite, c'était pas à ce degré-là, mais j'ai eu des moqueries par les autres camarades à cause de ma couleur de peau, et donc, du coup quand j'ai lu ça, ça m'a fait repensé à ces moments-là à l'école et je trouve que c'est injuste, parce que juste parce qu'il est différent, les autres élèves se comportent comme ça avec lui, et voilà. [transcription de la prise de parole en classe]

Durant l'entretien, nous l'avons interrogée sur les motivations qui l'avaient poussée à partager son expérience avec ses pairs. Juliette a exprimé des émotions (sentiment d'injustice, de révolte, de colère) liées à un système de valeurs construit sur des oppositions (la différence vs la condition humaine commune; le rejet vs l'ouverture). La mobilisation de son système de valeurs a suscité une prise de parole engagée contre les discriminations :

I : /Est-ce que tu as repensé à ça, à ce souvenir, pendant les trois semaines où on a travaillé sur le texte ? [...] Juliette : Ben, chaque fois que je devais parler de ça, oui. Hum.

I : Pourquoi tu devais parler de ça ?

Juliette : Parce que c'est, c'est quelque chose qui me... Pour moi, c'est de l'injustice, tout ça. **C'est quelque chose qui me révolte et j'ai envie de me battre pour ça**, du coup j'ai besoin de, ben, de donner mon opinion en fait, parce que c'est quelque chose qui, qui m'énervé, quoi, c'est quelque chose qui m'énervé.

I : Est-ce que tu le fais pour toi ?

Juliette : Pour moi et pour les autres aussi, qui sont victimes du racisme,

I : Hum, hum, pour que ça se sache ?

Juliette : Oui et **pour que ça change aussi**. Pour que ça change parce que juste, parce que t'es différent, t'as une couleur de peau différente, on te rejette, alors que t'es un être humain quoi, t'es comme tout le monde... Y'a juste ta couleur de peau qui est différente. Voilà [ENT].

Interrogée sur les finalités de son intervention en classe, elle explique : « parce que je voulais leur faire comprendre que, que ça fait mal quoi. Que c'est, ben, faut pas faire ça. »

Sa visée éthique s'inscrit dans le cadre d'une condamnation morale du racisme : « il faut que ça change, il ne faut pas faire ça » [ENT, 411- 412]. Cette intervention est cohérente avec le fait que Juliette attribue une certaine valeur éducative et morale à la lecture. Elle recommanderait la lecture de ce texte à tous, car « ça peut servir à tout le monde, ça peut donner des leçons aux gens [...] qui sont pas ouverts d'esprit » [ENT, 68-70].

Christian : une figure de la résilience

Au terme du parcours, Juliette a été capable de donner un sens au cheminement de Christian. Le dénouement heureux dans lequel Christian s'est épanoui en tant qu'adulte et artiste lui permet d'affirmer « qu'il s'est battu et que ça a marché ». Elle interprète la dimension du récit d'apprentissage comme un parcours de résilience :

I : [...] Admettons que tu aies une copine du [sport] et que tu lui dises : « Bon voilà, on a lu ce texte [...] tu pourrais le lire, ça parle de... »

Juliette : Ah ! Ça parle du racisme, j'y dirais et je lui donnerais mon point de vue [...] qui est que, enfin, ça m'énerve qu'il y ait des gens racistes et tout ça quoi ! Et que c'est, comment dire, d'un côté, j'ai trouvé que le petit, il était courageux quand même parce que face à tout ça, il a quand même continué à... pas à se battre, comment dire, euh... (soupir) malgré que il s'est fait taper, insulter, il a quand même continué sa vie. Il a pas laissé tomber parce qu'y en a des fois, j'sais pas peut-être qu'ils lâcheraient tout.

I : Comment on sait qu'il a pas laissé tomber Christian ?

Juliette : Parce qu'après il est devenu peintre, il est devenu célèbre. Donc ça prouve qu'il s'est battu... et ça a marché. [...] Donc, c'est ça qui est bien [ENT].

La pluralité des ressources psychoaffectives (expérience personnelle), cognitives (imagerie mentale), axiologiques (système de valeur et recherche de comportement) mobilisées par rapport au racisme explique la prédominance de ce thème dans le discours de Juliette. Il semble que la mobilisation de ces ressources ait soutenu le processus de la compréhension, permettant à Juliette de reconfigurer partiellement l'intrigue et de donner du sens à un récit dont elle ne percevait pas la cohérence au départ. De plus, cette forte mobilisation de ressources, parfois très imbriquées les unes aux autres, a suscité la participation active de Juliette dans les activités orales.

6.1.3.3. La mise à distance des ressources et la persistance de certaines difficultés

L'écriture du texte de lecteur et la mise à distance des ressources et des interprétations

Pour écrire son texte de lecteur²⁰, Juliette n'a pas consulté ses notes de cours, elle dit s'être référée à la nouvelle pour faire des citations (il s'agit en réalité de paraphrases). Elle a puisé

²⁰ Voir le texte intégral en annexes

des idées dans sa réflexion personnelle et utilisé un brouillon sans pour autant faire un plan. Dans ce texte, Juliette met à distance ses propres ressources comme le montre la reprise anaphorique des verbes d'intellection comme comprendre et relier, et des verbes d'appréciation comme trouver, apprécier, accrocher. La rédaction permet de formuler les valeurs interrogées ou les émotions ressenties lors de la lecture : « [j]'ai compris que l'être humain [...] a peur de ce qui est différent »; « [j]'ai compris que c'est bien de rêver [...] qu'il valait mieux [ne] pas aller plus loin que ses rêves »; « Ce moment dans la nouvelle me rend en colère, car je trouve ces comportements injustes » [TDL]. Le fait de verbaliser les ressources subjectives permet de les mettre à distance. Comme le confirme Juliette dans l'entretien, c'est en rédigeant qu'elle a réussi à nommer son émotion et à prendre de la distance par rapport à cette ressource psychoaffective : « je me suis rappelée que j'avais ressenti de la colère en lisant le texte, oui, mais pas quand je l'ai écrit » [ENT, 281]. Le texte de lecteur constitue bien un écrit réflexif puisqu'il permet de prendre conscience des ressources investies par le sujet, qu'il s'agisse comme ici de ressources émotionnelles, ou comme dans l'extrait suivant de ressources cognitives. Juliette a pris conscience du processus de l'imagerie mentale qui a soutenu son identification au personnage, en particulier dans les scènes de racisme, puisqu'elle a écrit : « [l]es moments où j'ai accroché sont les moments où il y a du racisme, car je m'y suis représentée » [TDL]. Dans l'entretien, elle explicite que cette identification a nourri sa compréhension de la nouvelle.

I : Qu'est-ce que ça t'apporte en tant que lectrice de « te représenter dans le texte » ?

Juliette : Quoi, ça m'aide à mieux comprendre dans le texte. [...] Parce que du coup je m'imagine. Je me dis bon, l'auteur a écrit ça. Qu'est-ce qu'il a voulu faire passer ? Donc du coup, j'essaie de me mettre dans le truc pour comprendre, pour mieux comprendre en fait.

I : Est-ce que tu penses que le fait [...] que ce texte ait un écho particulièrement personnel pour toi...

Juliette : Hum, hum.

I : ... au niveau de ce souvenir dont on parlait tout à l'heure et à la discrimination et tout ça. Est-ce que tu penses que ça fait que tu peux mieux le comprendre...

Juliette : Oui.

I : ... que d'autres textes ?

Juliette : Oui.

I : Et par rapport à d'autres personnes, est-ce que tu penses que ça t'aide [de t'« imaginer » dans le texte] ?

Juliette : Ben, par rapport à d'autres personnes, ça dépend parce que... dans ces passages-là oui, parce qu'y'en a pas beaucoup de... si y a Lucas, Myriam, mais **les autres, ils ont pas vécu ça**, enfin je veux dire, ils ont pas été rejetés de cette manière-là. Donc du coup, de ce côté-là oui. Après, pour les autres passages, je pense pas. Je pense pas. [...] Mais dans ces passages-là oui [ENT].

Juliette semble avoir besoin de se projeter dans le récit pour parvenir à le reconfigurer. Ainsi a-t-elle réussi à donner du sens au cheminement de Christian face à la discrimination. Elle est consciente de son investissement subjectif dans la mesure où elle compare sa propre sensibilité au racisme à celle de ses pairs. Elle manifeste donc par rapport à cette expérience de lecture un premier retour réflexif. Néanmoins, la dimension fantastique de l'œuvre lui a causé des difficultés de compréhension qui ont persisté jusqu'à la fin de la séquence. Dans son texte final, elle écrit : « [I]es moments que je n'ai pas appréciés sont les moments où elle rêve, j'ai du mal à faire la différence. À la fin aussi quand elle dit que le petit magicien est mort dans Christian Marcellin » [TDL]. L'entretien nous a permis de comprendre que si elle n'a pas « apprécié » ces épisodes, c'est parce qu'elle ne leur a pas donné de sens. Nous pensons que dans le cas de Juliette, l'incapacité à établir une cohérence entre les différents épisodes réalistes et fantastiques a gêné l'opération de recomposition. Autrement dit, Juliette a identifié les éléments problématiques, mais elle n'a pas totalement réussi à établir un lien signifiant entre eux.

Une reconfiguration contrariée

Essayons de comprendre comment Juliette a tenté de recomposer le sens du texte à partir du thème problématique de la confusion entre le rêve et le réel. Juliette est capable d'établir un lien entre le désir maternant d'Évelyne et le besoin de rêver. Cependant, elle n'arrive pas à se distancer des ressources psychoaffectives qu'elle projette sur le personnage de Christian, ce qui la conduit à évaluer la relation des personnages en termes moraux.

I : Tu as écrit dans ton texte de lecteur [...] : « c'est bien de rêver, mais, des fois, il vaut mieux juste rêver et ne pas réaliser ses rêves. Du moins, ne pas aller au bout de ses rêves. » À qui, à quelle personne, à quoi est-ce que tu pensais ?

Juliette : Après... **j'ai compris le texte comme ça là.** Peut-être que j'ai mal compris le texte aussi, mais... parce que Évelyne elle rêve, enfin, comment dire, attend... Eh oui, **Évelyne elle rêve, déjà elle a perdu sa poupée.** Et moi, **j'ai l'impression qu'elle comble ce manque avec Christian. Mais Christian ce n'est pas son enfant. Et je trouve qu'elle s'imagine tellement de choses comme si c'était son fils,** mais du coup ça peut... Mais déjà, j'ai pas compris quand ils disent : « La magie ou le magicien est mort » ? J'ai pas compris. Mais, ça peut faire, ça peut être bien pour Christian, mais ça peut-être mal aussi parce que, du coup, ses propres parents, il va peut-être moins les aimer que elle. Donc du coup, c'est pour ça que j'ai écrit ça, parce que, c'est bien, il faut toujours croire en ses rêves, il faut toujours. [...] Mais il faut savoir **faire le bien et le mal.** De ce que ça peut apporter. [...]

I : Peut-être que ça détruit Christian, peut-être que...

Juliette : ou peut-être l'amour ou le lien qu'il avait avec son père, parce que d'un côté ben il y a toujours plein de trucs, et d'un côté elle qui lui apporte plein d'informations sur Haïti et son père qui lui apporte rien du tout. Peut-être que je sais pas, enfin, c'est ce côté-là... [ENT]

Par ailleurs, même si elle en a l'intuition, elle n'associe pas explicitement les déplacements oniriques à la quête des origines haïtiennes.

I : Et quand ils rêvent, qu'est-ce qu'ils font ?

Juliette : Ils vont à la plage.

I : Ouais. Elle est où cette plage ?

Juliette : à Haïti. (rire) Ouais. Et ils repartent toujours en fait là-bas.

I : Donc, pourquoi est-ce qu'ils repartent là-bas ?

Juliette : Je sais pas [ENT].

D'une part, Juliette est restée centrée sur la dimension réaliste de la relation entre Christian et Éveline dont elle a réussi à saisir l'ambiguïté morale et la complexité psychologique. D'autre part, elle s'est beaucoup questionnée sur les thèmes du racisme, de l'intégration, de la transmission des cultures d'origines. Il lui a manqué d'articuler ces deux problématiques grâce à la valeur symbolique du rêve. En effet, le rêve représente le retour fantasmé mais impossible aux origines qui fonde la relation entre les personnages, au-delà de leur rencontre factuelle. C'est pourquoi Juliette ne comprend pas pourquoi dans l'épilogue le « petit magicien » meurt.

Y a-t-il un lien entre le surinvestissement de Juliette par rapport au racisme et la difficulté à envisager les autres dimensions de l'œuvre ? S'agit-il d'une difficulté liée à la complexité du texte et notamment à son caractère implicite, métaphorique, symbolique ? Y a-t-il une incompatibilité axiologique entre l'échec de la nostalgie exilique représenté dans le texte, et le désir très prégnant de Juliette de connaître ses propres origines ? Les discours de Juliette que nous avons recueillis ne nous permettent pas de l'affirmer avec certitude, mais il semble que l'ensemble de ces facteurs ait joué sur sa difficulté à interpréter.

6.1.3.4. Représentation de soi comme sujet lecteur divers

La représentation de soi comme lectrice

Dans l'entretien, Juliette nous a fait part d'une représentation d'elle-même comme une faible lectrice, à la recherche d'informations historiques sur le racisme.

Juliette : Déjà, je ne lis pas du tout. Je n'aime pas du tout la lecture. Les livres, ça, j'aime pas ça. Et... et j'ai remarqué que, à chaque fois que je lis un livre, ça parle toujours de racisme. J'ai lu « Esclave », je sais pas de qui c'est, j'ai oublié, mais ça parlait de ça aussi. Et euh... comme, on m'a dit de lire « Oncle Ben » ? C'est en relation avec le racisme, non ?

I : Oui. Mais c'est, ben c'est « La Case de l'oncle Tom ».

Juliette : Voilà. Oh là là ! « La Case de l'oncle Tom » (rire).

[...] I : Donc, tu ne lis pas et quand tu lis, quand tu t'intéresses à un livre, c'est parce qu'il parle de racisme ?

Juliette : Oui, ou il faut vraiment que le livre m'intéresse. [...] Si ça m'intéresse pas, je fais pas d'efforts.

I : Donc, tu vas, qu'est-ce que tu vas chercher, toi, en lisant ces textes-là ? Qu'est-ce que tu vas chercher pour toi-même en lisant ces textes-là ?

Juliette : Déjà, euh... déjà, déjà, des renseignements pour savoir comment ça s'est passé, comment ils ont été maltraités. J'aimerais bien en savoir plus en fait. Et, euh, je pense que c'est ça que je recherche à travers les livres. C'est plus, ouais, de l'information, hum, de l'information.

I : Sur l'histoire ?

Juliette : Oui. Parce que j'aime beaucoup l'histoire aussi [ENT].

Juliette lit peu, sa bibliothèque intérieure est encore peu constituée, ses références sont allusives, ce qui explique en partie ses difficultés face à un texte proliférant. De plus, elle recherche dans les textes littéraires des connaissances documentaires sur l'histoire, ce qui peut éclairer son manque d'investissement pour interpréter la dimension fantastique de la nouvelle. Néanmoins, on voit bien comment la représentation de soi comme lectrice (qu'il s'agisse des goûts, des livres lus, des motivations) est étroitement liée à ses origines africaines, et donc à son rapport intime à la diversité culturelle. Dès lors, on comprend mieux l'importance des ressources socioculturelles que Juliette a mobilisées pour lire *La plage des songes*. Parmi ces ressources socioculturelles, la dimension des appartenances à diverses communautés ethnoculturelles est largement dominante.

La prégnance de l'appartenance dans la construction de soi comme sujet divers

Un autre ensemble de ressources socioculturelles mobilisées par Juliette concerne la dimension des appartenances, la question de la transmission des origines en contexte d'immigration et la représentation de la diversité culturelle. Le questionnement sur le rapport à l'origine des immigrants se cristallise autour du personnage d'Alceste qui représente une forme d'assimilation. Dès la première lecture, Juliette exprime une incompréhension : « [p]ar contre, je n'ai pas compris pourquoi le père négligeait ses origines et disait à son fils qu'il n'était pas haïtien, mais québécois. Je pense qu'au contraire il devrait être fier et transmettre à son fils cette culture » [RDL]. Cette incompréhension ne provient pas d'une lacune de type cognitif (comme l'absence de stratégies de lecture, par exemple). La mécompréhension repose sur un hiatus entre, d'une part, la figure de migrant assimilé à la culture d'accueil représentée dans le texte, et, d'autre part, la valorisation de l'appartenance à une communauté étrangère que Juliette défend. Entre le reniement de la culture haïtienne du personnage et la prégnance d'un sentiment d'appartenance à la culture centre-africaine de la lectrice, il y a une contradiction que Juliette n'aura de cesse

d'explorer. La confrontation des systèmes de valeurs est si forte que, dans un premier temps, Juliette n'est pas capable de justifier son jugement. Cependant, l'entretien lui permet, grâce à la médiation du texte, de verbaliser son propre système de valeurs et notamment d'exprimer la prégnance de son sentiment d'appartenance à plusieurs communautés culturelles.

Juliette : À un moment, le père, il dit à Christian qu'il est Québécois. Et, le père, il est bien Haïtien, si j'ai bien compris le texte ?

I : Oui.

Juliette : Ça, c'est un truc que je... on dirait qu'il repousse, enfin, qu'il refuse ses origines. Et c'est un truc que, j'sais pas, il devrait être fier, au contraire, quoi ! [...]

I : Pourquoi est-ce qu'il devrait être fier Alceste ?

Juliette : Ben parce que ! C'est, enfin je sais pas, comment dire... C'est ses origines, c'est lui, c'est... Ben je sais pas comment l'dire. Ben, moi personnellement, je suis fière de mes origines, quoi.

I : Quelles sont tes origines ?

Juliette : Centre-Africaine, Basque et Espagnole.

I : Ah oui, c'est un beau mélange !

Juliette : C'est un beau mélange ! (rire) Parce que je sais pas, moi quand mon père, il me parle du pays là-bas, j'ai jamais été... J'ai jamais été [en Centre-Afrique], et j'ai vraiment envie d'y aller parce que c'est, c'est ma famille, c'est, ben comment dire, j'sais pas moi comment expliquer. Il devrait être fier de ses origines, c'est tout [ENT].

Après avoir exprimé sa propre diversité, Juliette est capable de reformuler le problème interprétatif posé [Pourquoi Alceste renie-t-il ses origines ?] selon le point de vue de Christian. Elle met ainsi en perspective l'action du personnage avec sa propre expérience.

Juliette : Je sais pourquoi [il devrait être fier de ses origines] ! Parce que ça fait aussi le rapport avec le racisme, les enfants. C'est dû à leurs parents peut-être. Parce que moi j'ai dit, c'est peut-être à cause de leurs parents qu'ils sont comme ça [racistes]. Et, Christian, **il pourrait rejeter ses origines à cause de son père. Parce que son père, il lui dit : « T'es Québécois, t'es pas Haïtien. » Et peut-être que lui il aimerait connaître Haïti, enfin... Ouais, je pense que c'est ça [ENT].**

Juliette ne souligne pas le fait que, comme Christian, elle est une fille d'immigrant, cependant on peut supposer que c'est cette expérience commune qui l'amène à reposer la question de l'assimilation, en passant du questionnement sur les causes à celui sur les visées de l'intégration. La question de la prégnance de l'origine est renouvelée par la nécessité de la léguer aux générations suivantes. Conserver un fort sentiment d'appartenance est nécessaire pour transmettre ses appartenances culturelles à ses enfants. Dès lors, Juliette envisage la question de la transmission culturelle en contexte migratoire. Elle a très bien perçu le rôle de « passeur » de la culture haïtienne que joue la narratrice vis-à-vis de Christian. Dans l'entretien, elle insiste donc sur cette figure de la continuité identitaire, qui s'oppose à Alceste, et répond au besoin de Christian de connaître ses origines.

I : Et tu as écrit : « Elle lui parle d'Haïti, du peuple. »
 Juliette : Oui, c'est ce qu'il y a écrit dans le texte.
 I : Oui. C'est quoi le peuple ?
 Juliette : Ben, parce qu'ils sont, **ils sont différents. Ils ont une autre culture**, euh, comment dire...
 I : Le leur, leur peuple.
 Juliette : Ben oui. Parce qu'ils sont tous les deux Haïti, euh, Haïtiens, pardon. Donc, c'est... ouais.
 I : C'est leur peuple. Ils appartiennent à un groupe. Et ce groupe, c'est le peuple haïtien ?
 Juliette : /Oui.
 I : Mais ils appartiennent à un autre groupe.
 Juliette : Oui, aussi. Oui, c'est compliqué quand même !
 [...] I : Ce sont des Haïtiens immigrés au Québec [...].
 Juliette : Oui, mais j'ai dit ça dans le sens que **il faut pas qu'il oublie. Il fait quand même partie de ce peuple aussi. Il est pas que Québécois, il est aussi Haïtien**. C'est dans ce sens-là. Comme son père, enfin je veux pas dire qu'il... [...] il lui dit rien, il lui raconte pas tout ce qu'il... peut-être il y a des mauvais côtés, mais il y a aussi des bons côtés dans ce peuple et tout ça. Et du coup, j'ai dit ça parce que **il faut pas qu'il oublie d'où il vient** [ENT].

Si Juliette prend le parti d'Évelyne, c'est certainement parce qu'elle partage son désir de la mémoire des origines, comme le montre l'extrait suivant :

I : Tout à l'heure tu disais que tu étais jamais allée dans le pays d'origine de ton père.
 [...] Tu rêves d'y aller ?
 Juliette : Ah oui, j'en rêve. Pour voir ma famille déjà. Je ne les connais pas, je ne les ai jamais vus, je ne sais pas comment ils sont, ouais ! Ben j'aimerais bien aller là !
 J'aimerais bien y aller avec mon frère, pas que moi, mais bon, peut-être un jour ! [...]
parce qu'il est comme moi, il est dans le même cas que moi, lui aussi il aimerait aller là-bas et... mon frère, je suis proche aussi, donc si je pouvais découvrir, NOS origines, ensemble, ce serait... Ça serait bien quoi ! [ENT]

La représentation de la diversité culturelle de Juliette est fortement marquée par la dimension de l'appartenance centre-africaine, qui s'exprime par la volonté d'une continuité culturelle envisagée comme continuité familiale puisque le désir de découvrir le pays d'origine de leur père est renforcé par la relation entre le frère et la sœur. Cette volonté d'une continuité familiale (au niveau individuel et intersubjectif) s'inscrit dans la recherche d'une continuité historique plus large (au niveau collectif). Juliette tisse donc un lien entre la quête de l'origine, l'appartenance à une communauté et l'inscription dans une histoire collective.

I : ... Évelyne qui raconte à Christian l'histoire d'Haïti. Qu'est-ce qu'elle lui transmet au niveau de la culture à Christian ?
 Juliette : **L'histoire**.
 I : L'histoire. Et puis elle lui transmet beaucoup de choses, elle lui transmet d'autres choses.
 Juliette : L'histoire... Après j'sais pas [ENT].

Si l'on tient compte de la dimension engagée du discours de Juliette contre le racisme, on comprend qu'elle se construit en tant que sujet lecteur par la valorisation de la diversité de ses appartenances. À l'inverse d'autres élèves moins impliqués personnellement par rapport aux problématiques de la diversité culturelle²¹, Juliette n'a retenu qu'un seul aspect de la transmission de la culture haïtienne dans le texte : l'histoire. Elle a évincé les éléments culturels liés à la langue, aux contes créoles, à la gastronomie, à la structure familiale. La prégnance de l'histoire renforce une conception de la diversité culturelle plus proche de l'identité « racine ». Il semble que, pour Juliette, l'histoire de la traite négrière constitue un métarécit identitaire²² qui structure la compréhension de soi et le rapport à autrui.

La cohérence du parcours de lecture de Juliette s'inscrit dans un rapport étroit entre sa sensibilité particulière à l'expérience du racisme, sa conception des appartenances culturelles marquée par la prégnance des identités d'origines et le désir de construire sa propre subjectivité dans le cadre d'une continuité historique, et cela en dépit des situations nouvelles liées à l'immigration. La prédominance de ses ressources subjectives (notamment socioculturelles et axiologiques) a fait écran à une compréhension plus nuancée de la thématique de la dislocation identitaire. Dans l'entretien, nous avons relu ensemble l'épilogue. Juliette a alors réussi à se décentrer pour comprendre les motivations du père de Christian sous un jour nouveau :

Juliette relit : « J'avais peut-être jugé trop sévèrement Alceste Marcellin. Au fond, il aimait son fils, de cet amour sincère et presque douloureux que bien des pères, par fausse fierté masculine ou par timidité, n'osent pas exprimer » [elle s'interrompt] **Ça contredit ce que j'ai dit.**

I : Qu'est-ce qu'on apprend dans cette fin ? [...]

Juliette : Euh... Ben on apprend déjà que Évelyne, elle a jugé trop sévèrement. Que **finalement**, eh bien, comment on dit, **il rejetait pas ses origines, mais pourquoi il les montrait pas alors ?** Pourquoi il voulait pas... **pourquoi il lui racontait pas ?**

I : À ton avis ? Est-ce que tu peux proposer une hypothèse ? [...] Pourquoi il aurait voulu que Christian soit un petit Québécois et pas un petit Haïtien ?

Juliette : Ben, parce ça aurait été mieux pour lui [...] pour Christian [...] pour dans la société, ça aurait plus facile pour lui, de se trouver peut-être un boulot, un travail. Et puis d'avoir la nationalité québécoise, oui, ouais, pour ça. Pour la vie, en fait [ENT].

La formation du sujet lecteur divers implique de guider l'élève vers ce moment critique où le lecteur prend conscience de ses contradictions et met à distance ses interprétations. Pour Juliette, force est de constater que ce processus de distanciation a constitué un défi majeur.

²¹ Voir les cas de Manon et de Normand, qui ont analysé les manifestations de l'appartenance haïtienne de manière plus exhaustive.

²² Cette notion est empruntée à C. Chivallon (voir le chapitre 2).

6.1.3.5. Bilan du parcours de Juliette

Lors de la première lecture, Juliette a eu de grandes difficultés à comprendre le texte. Une relecture immédiate lui a permis de dégager trois axes de lecture : la relation entre Évelyne et Christian, la question du racisme et celle de la diversité culturelle. Ces thèmes, notamment le racisme, ont suscité la forte mobilisation de ses ressources subjectives : psychoaffectives (en lien avec une expérience personnelle), cognitives (pour visualiser les scènes), axiologiques (liées au système de valeurs) et socioculturelles (la dimension des appartenances). Cet investissement lui a permis de résoudre certaines difficultés de compréhension, et de produire une première interprétation centrée sur le cheminement de Christian. Lors de la discussion qui a suivi, Juliette a montré un premier degré d'activité réflexive en explicitant son investissement subjectif et en faisant des liens avec son expérience personnelle de la discrimination. Dans son texte de lecteur, elle a explicité et mis à distance certaines ressources subjectives. Elle a également identifié des difficultés de compréhension persistantes. Notre analyse de discours a établi que l'opération de recomposition de l'intrigue avait été défailante, autrement dit que Juliette avait échoué à établir des liens signifiants entre les épisodes réalistes et oniriques du récit. L'entretien a montré que Juliette est capable de rendre compte des relations entre sa propre diversité culturelle, la singularité de son interprétation de la nouvelle et la représentation d'elle-même comme lectrice. Néanmoins, son discours est moins réflexif que celui de ses camarades : elle ne parvient pas vraiment à mettre à distance ses interprétations, elle ne s'interroge pas sur leur validité, elle ne les confronte pas à celle de ses pairs. Seule l'intervention de la chercheuse par le biais de questions précises sur des passages significatifs aura amené Juliette à réviser son interprétation initiale.

Le parcours de Juliette met en évidence une tension entre l'investissement de ressources socioculturelles et l'apprentissage de la diversité interprétative. Les interventions orales de Juliette ont participé à la production de diverses interprétations dans la classe. Sa prise de parole a marqué plusieurs élèves et a contribué à infléchir leurs parcours interprétatifs²³. Cependant, Juliette n'est pas consciente de son rôle dans la construction de cette diversité interprétative. D'ailleurs, elle a très peu intégré les discours de ses pairs à sa réflexion sur le texte. Dans le cadre des activités menées en classe, Juliette ne semble pas avoir réussi à

²³ Soit en confirmant des hypothèses initiales comme dans le cas de Lucas, soit en poussant Normand à diversifier ses interprétations.

diversifier ses propres interprétations. Or, les capacités à produire, relier et confronter diverses interprétations sont constitutives de la formation des sujets lecteurs divers.

6.1.4. Le parcours de Lucas

Comme Juliette, Lucas est un élève ayant des origines africaines. Nous l'avions présélectionné, car même s'il n'est pas intervenu souvent en classe, il a été le premier à remettre en question une interprétation formulée par des pairs. La sélection de son cas a été confirmée à la lecture de son texte de lecteur. En effet, la finesse et la complexité de l'interprétation qu'il a proposée en fin de parcours constituaient une réalisation surprenante pour un élève identifié comme ayant des difficultés.

Lucas est un élève chaleureux, sympathique et décontracté qui est très apprécié par ses camarades. Dans la classe, il ne s'assoit presque jamais à la même place, ni à côté des mêmes personnes. Selon son professeur, il est plutôt faible par rapport à ses camarades notamment parce qu'il a des difficultés à s'exprimer à l'écrit. À l'oral, il parle peu, sans développer ses idées. Néanmoins, lors de la séance des exposés, il a réagi vivement à une proposition d'interprétation faite par un groupe qui remettait en cause l'existence du personnage principal, Christian, auquel Lucas s'est beaucoup identifié.

Lucas était absent lors du récit de lecture et son texte de lecteur était centré essentiellement sur les ressources subjectives. Le tableau ci-dessous montre que l'entretien a été déterminant pour comprendre la richesse des ressources mobilisées (22) et la variété des modalités de l'activité réflexive (22). On notera un certain équilibre entre la dimension subjective et la dimension réflexive de l'activité de ce sujet lecteur.

Tableau n° 20 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Lucas

Thèmes	Texte de lecteur	Entretien	Total des occurrences
Ressources	8	22	30
Modes opératoires	0	1	1
Relecture	0	5	5
Réflexivité	1	22	23
mise à distance des interprétations		9	
mise à distances des pratiques		2	
retour sur soi		6	
mise en relation des discours d'autrui		5	

Le parcours interprétatif de Lucas est fortement marqué par une double identification avec Christian, et à travers lui avec l'auteur. Cette identification repose sur l'investissement affectif du lecteur par rapport au thème du racisme et à son traitement dans la nouvelle. Nous montrerons comment cet élève, ayant des difficultés langagières, mais des ressources subjectives nombreuses, a acquis de nouvelles habiletés en lecture et a réussi à produire une interprétation riche et complexe de *La Plage des songes*. Finalement, nous verrons que la mise à distance de son parcours interprétatif lui a permis de mieux se comprendre comme un sujet lecteur divers.

6.1.4.1. La première lecture : une posture passive et quelques difficultés de compréhension

Lucas était absent lors de la lecture en classe et de la première réunion des comités. Il participait à une compétition sportive. Nous avons donc envoyé le texte à son domicile. Il dit l'avoir lu en deux étapes, chez lui, le dimanche. Conformément à la consigne, il avait réalisé une brève recherche sur l'auteur et le contexte de publication avant de lire *La plage des songes*. Il dit n'avoir rien retenu de particulier et n'avoir fait aucun rapprochement entre lui-même et l'auteur, à ce moment-là. Même s'il se souvient de s'être interrogé sur le titre, ce qui constitue une stratégie d'anticipation, Lucas se présente d'abord comme un lecteur qui est peu conscient de son activité :

Lucas : parce que déjà au début que j'ai lu le récit [...] je me suis euh, j'ai essayé de m'intéresser sur le titre, c'que j'fais pas souvent [...] j'ai essayé de comprendre **le titre** sans avoir lu le récit [...] et euh, bon j'sais pas, y'a Stanley Péan déjà [...] puis j'sais pas après c'est inné enfin **j'ai pas dirigé ma lecture c'est la lecture qui m'a dirigée [ENT]**.

Cette dernière phrase montre que Lucas se considérait au départ comme un lecteur passif. Pourtant, rétrospectivement, il est capable d'identifier les éléments incompris à la première lecture et d'expliquer à quel moment il a rétabli la compréhension de ces passages. La mobilisation de ces ressources cognitives constitue un premier signe de son activité de lecteur. Sur le plan de la compréhension, Lucas est tombé dans le piège interprétatif tendu par l'auteur et qui consiste à affirmer, dès l'incipit, que le personnage principal est mort, alors que l'épilogue prouve le contraire. Comme la plupart de ses camarades, Lucas n'a pas immédiatement perçu la dimension symbolique de la « mort » de Christian ni celle de la figure de la poupée. Cette symbolique constitue pour lui « un sens caché », « un côté abstrait » qu'il a réussi à mettre au jour progressivement.

I : [...] hum tu as dit « mes camarades m'ont aidé à décrypter le côté abstrait, tu n'avais pas compris le quoi est mort ». Est-ce que c'est ça aussi le sens caché ? Lucas : euh oui **puisque à la première lecture j'avais euh, j'avais jamais pu comp, j'ai pas bien compris en tout cas l'histoire de la poupée.**

I : t'avais compris quoi en gros la première fois ?

Lucas : j''avais compris aucun sens caché franchement, comme si j'avais lu un texte comme on lit un texte banalement et genre la poupée est morte c'était la poupée Évelyne et il est mort, il est mort, euh j'sais pas, j'ai pas enfin j'trouvais, je réussissais pas à approfondir [ENT].

La discussion autour des questions formulées par les premiers comités de lecture l'a amené à réviser sa compréhension littérale du texte, selon laquelle Christian meurt à la fin du récit.

I : [...] C'est tes camarades qui t'ont aidé quand même à comprendre [...] que peut-être Christian il était pas vraiment mort ?

Lucas : hum

I : tu pensais qu'il était mort, toi ? [...]

Lucas : ouais, enfin c'est pour ça que j'comprenais, mais absolument rien quand il disait qu'après il était peintre...

I : Ben oui, y'avait incohérence !

Lucas : Et c'est aussi, quand nous [son équipe sportive] on était pas là, qu'ils avaient posé toutes leurs questions et monsieur [Alban] nous avait donné une fiche avec toutes les questions et on devait choisir et répondre, et là dans mon groupe, eh ben, on avait pris « qui est mort », et là en les écoutant. [ENT].

Le travail en groupe lors du deuxième comité de lecture a permis à Lucas de rétablir la cohérence de l'intrigue et de remédier à une difficulté de compréhension. Or, cette question « qui est mort ? » constitue un problème d'interprétation qui implique de saisir le sens figuré des métaphores et de dégager le sens implicite de certains événements. Ce n'est que lors de la rédaction du texte de lecteur que Lucas sera en mesure de donner une réponse personnelle à cette question. Pour comprendre comment son interprétation s'est construite tout au long de la séquence, il convient de montrer qu'elle repose d'abord sur une identification très intense avec Christian et sur le sentiment d'une complicité avec l'auteur.

6.1.4.2. La part des ressources dans la production d'hypothèses

Une double identification : « Je me sens proche de Christian, donc de Stanley »

Lucas se sent proche de l'auteur qu'il appelle familièrement Stanley. Il explique qu'en lisant il a perçu des similitudes entre l'auteur et lui-même comme si « c'tait devenu un proche ou un ami » il ajoute « comme si je pouvais m'identifier à travers lui et donc me sentir bien » [ENT, 77-80]. Cette phrase résume bien la singularité du parcours interprétatif de Lucas. La figure de l'auteur y tient une place centrale à la fois dans l'interprétation du texte et dans la compréhension de soi-même. Cette identification avec l'auteur passe

d'abord par une identification avec le personnage de Christian, qui repose sur la mise en relation entre une expérience personnelle de la discrimination et une scène de violence raciste :

Lucas : [lors de la première lecture] je euh **je m'suis senti proche à partir du moment où Christian, il se fait tabasser par**, euh enfin euh par rapport euh au au racisme et euh quand je sais plus c'est qui le nom qui voulait voir si ça déteignait sa peau, ça tout de suite **ça m'a fait pensé à mon enfance euh des fois des moments chaotiques comme ça** [ENT].

Lucas a oublié le nom des personnages agresseurs [Marco Boucher et sa bande], il paraphrase une citation textuelle (« on veut juste voir si ça part au frotage ») en « qui voulait voir si ça déteignait sa peau » [ENT, 77-80]. Il dit s'être « mis dans la peau du personnage » [ENT, 130] et s'être souvenu d'un ensemble de situations vécues plutôt que d'un épisode précis. Les ressources psychoaffectives ont donc soutenu le processus identificatoire, mais ce n'est que plus tard que Lucas a pris conscience de cette identification :

I : [...] à quel moment tu t'es rendu compte que tu te sentais proche de Christian ?
Lucas : euh, s'en rendre compte ? [...] euh j'crois que c'était en classe ça m'avait fait un peu tilt [...] moi, **j'étais dans ma ma bulle** [...] et je voyais que, enfin, ce qui me plaisait de plus en plus dans le texte, enfin **je faisais l'hypothèse que hum que Christian était Stanley** [...] et je sais pas je je pensais à ça et tout ça et euh dans ma tête après ça fait : « mais euh toi, tu tu te prends comme, un peu comme Christian, donc tu te prends aussi un peu comme Stanley enfin [...] **moi je m'étais mis dans la peau de Christian, c'est comme si je m'identifiais dans la peau de Stanley**, en en enfin en faisant l'hypothèse que que Stanley ait vécu ce qu'a vécu Christian I : donc, est-ce que tu t'intéresses plus à Stanley au travers de Christian ? Lucas : ouais, en quelque sorte [ENT].

L'activité réflexive est d'abord introspective, mais la verbalisation de l'identification affective est nécessaire pour la mettre complètement à distance. Par ailleurs, l'explication du double processus d'identification suit une certaine logique : Lucas s'identifie au personnage, il identifie l'auteur au personnage, donc il s'identifie à l'auteur. De plus, l'analyse de sa propre identification l'a conduit à formuler une première hypothèse interprétative : *La plage des songes* serait un récit autobiographique. Cette hypothèse autobiographique va être renforcée par un événement que nous n'avions pas prévu : le contact direct entre l'élève et l'écrivain.

Une interaction imprévue

La lecture a enthousiasmé Lucas au point de contacter directement Stanley Péan sur *Facebook*. Dans l'entretien, Lucas nous a fait part de cette interaction :

I : à quel moment tu as pris contact avec lui [S. Péan], parce que tu m'as dit que tu...
 l'avais contacté, sur Facebook, c'est ça ?
 Lucas : ouais, ouais, ben c'est à la fin du récit, ça, ce récit m'avait tellement plu que je
 voulais voir euh je voulais voir ce qu'il proposait sur Facebook et tout ça et puis [...] hum
 je l'ai rajouté, il m'a rajouté et après j'ai mis un commentaire sur euh euh sur euh La
 plage des songes
 I : Hum, hum tu as écrit quoi ?
 Lucas : et euh j'ai dit que, enfin, que, j'ai pas mis un récit, j'ai mis que ça m'avait
 beaucoup plu, à la fois touché, et enfin touché est un mot euh... pff j'sais pas comment
 expliquer, euh ma personnalité, on va dire, et il m'a répondu que ça ça lui f'sait plaisir
 parce que cette cette nouvelle était très chère à lui et enfin comme si dans sa réponse il
 impliciteait que, enfin ça a comme conforté mon hypothèse, on va dire
 I : Ton hypothèse selon laquelle il avait mis beaucoup de lui-même dans cette nouvelle
 Lucas : voilà [ENT].

Cette interaction via Internet est intéressante du point de vue de l'analyse des pratiques culturelles de la lecture, dans la mesure où les réseaux sociaux tels que Facebook et Twitter constituent aujourd'hui une extension de la communauté de lecteurs. Le réseau permet de nouvelles pratiques sociales autour de la littérature, plus spontanées et moins hiérarchisées que les pratiques traditionnelles du champ littéraire (séances de dédicaces, salons du livre et cafés littéraires, par exemple). Du point de vue du sujet lecteur, c'est un véritable coup d'éclat, puisque Lucas a « court-circuité » le dispositif didactique pour partager publiquement son intérêt subjectif pour ce texte. : « j'ai mis que ça m'avait beaucoup plu et à la fois touché [...] ma personnalité on va dire » [ENT, 201-202]. Le fait que l'auteur lui ait répondu a certainement influencé positivement l'investissement de Lucas dans le projet et a orienté son interprétation de *La Plage des songes*. La réponse de l'écrivain a conforté Lucas dans son hypothèse « autobiographique » et cela a encore renforcé son identification.

De multiples ressources mobilisées liées à la diversité

L'analyse de l'entretien a permis de faire apparaître que Lucas avait mobilisé de nombreuses ressources subjectives et que les ressources socioculturelles étaient les plus convoquées.

Tableau n° 21 : Répartition des occurrences par types de ressources (Lucas)

Ressources mobilisées	Nombre d'occurrences des sous-thèmes
cognitives	2
épistémiques	6
psychoaffectives	7
axiologiques	1
socioculturelles	13
spatiotemporelles et matérielles	1

Dans le texte de lecteur, il fait part de sa représentation de la diversité culturelle selon les termes d'une double appartenance.

I : Tu écris « ils ont émigré jeunes dans un autre monde qui n'est pas le leur, qui n'est pas vraiment le leur » [dans le TDL].

Lucas : ouais, et ben j'parle des coutumes de leur culture des pays euh comme si de faire, il montre un peu dans le texte qu'ils sont un peu dépayés enfin euh que les gens vivent pas comme eux, à des moments et euh enfin j'sais pas [...] ouais, c'est comme si il était enfin hum, c'est comme s'il avait pas connu ses vrais, ses vraies cultures [...], mais euh, au fond de soi on les a [ENT].

Lucas se réfère à une conception anthropologique de la culture comme ensemble de modes de vie, il analyse les difficultés des personnages dues à l'inadéquation entre les deux cultures, haïtienne et québécoise. Se référant à Christian, l'élève soulève la question des cultures d'origine au pluriel : « c'est comme si il n'avait pas connu ses vraies cultures, mais euh au fond de soi on les a ». Il oppose d'abord les « vraies cultures » (Haïti) et la « culture adoptive » (Québec), puis il cherche à reformuler, et finalement il distingue la culture « biologique » et la « culture adoptive » [ENT, 255-272].

La question de la double appartenance est supplantée dans le discours du lecteur par celle du racisme comme le montrent les quatre occurrences du terme dans le texte de lecteur. Nous avons vu que ce thème l'avait particulièrement interpellé parce qu'il faisait écho à des souvenirs personnels, il a aussi provoqué chez le lecteur une réponse axiologique ambiguë, de plaisir et d'effroi mêlés, et une remise en question de sa représentation de la littérature.

I : OK, alors tu m'as dit « le racisme ça m'a plu et ça m'a choqué à la fois » [...] ? Lucas : ouais, parce que **j'ai pas lu beaucoup de livres où on parlait de racisme** et euh donc là y s'trouve qu'il en parle, mais euh il en parle pas énormément en quantité, mais il exprime beaucoup de choses dans les, dans les moments qu'il décrit. C'est ça qui m'a plu, enfin **ça m'a plus que un auteur puisse en parler librement, mais à la fois choqué parce que c'est pas c'est pas, j'étais pas habitué à voir ça dans un livre par exemple où des scènes aussi précises** enfin...

I : OK donc c'était finalement c'était la première fois que tu voyais des scènes de racisme dans un...

Lucas : dans un récit et euh où **vraiment dites**

I : dites crument

Lucas : voilà

I : Qu'est-ce qui t'a choqué en fait ? Dans ces scènes ?

Lucas : c'est euh, comme si je me faisais la scène dans la tête et que j'faisais le rapprochement à mon enfance, c'est euh j'sais pas c'est, j'sais pas comment l'exprimer

I : c'est la violence qui t'a choqué ?

Lucas : ouais, mais euh dans le monde de tous les jours, pendant, **dans la télé, on voit beaucoup plus de violence, mais une violence aussi euh aussi vraie**, on va dire, aussi vraie, aussi euh enfin euh **pratiquée** [ENT].

Dans cet extrait, plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer la remise en question du système de valeurs du lecteur : premièrement, la surprise née de l'inadéquation entre le thème du racisme et sa représentation de la littérature (« j'étais pas habitué à voir ça dans un livre »); deuxièmement, le sentiment d'un tabou brisé qui est accentué par le caractère cru des descriptions; troisièmement, la résonnance affective avec une expérience personnelle de la discrimination; quatrièmement, le moment pendant lequel la conscience de lire une fiction est suspendue, qui est provoquée par la rencontre entre le monde du texte et le monde du lecteur. Lucas compare en effet la puissance d'évocation de la violence par la fiction à la violence banalisée de la télévision. Les scènes de racisme ont particulièrement intéressé Lucas, car elles ont favorisé l'investissement de ressources axiologiques (son système de référence, ses valeurs) et psychoaffectives (le souvenir de la discrimination), et qu'elles l'ont amené à interroger ses pratiques culturelles (sa représentation de la littérature, la fiction littéraire et la fiction télévisuelle).

6.1.4.3. Apprendre à expliquer et à relire pour comprendre mieux

De l'appropriation à l'explication

Dans la suite de l'entretien, Lucas se montre capable de tirer profit de son investissement subjectif pour développer une explication à visée démonstrative. Ce passage de l'appropriation à l'explication, toutes deux venant renforcer la compréhension, porte sur le seul thème du racisme et non sur l'intégralité de l'intrigue. La question du racisme est reprise dans le texte de lecteur sous la forme d'une démonstration reposant sur une analyse textuelle : « On remarque que le racisme initie la nouvelle et la clôture, il est donc discret, mais important dans ce récit » [TDL]. L'emploi de mots propres à l'analyse littéraire tels que « nouvelle », « clôture », « récit » et le niveau de langue choisi manifestent un effort d'expression remarquable pour cet élève plutôt en difficulté à l'écrit. Ils démontrent aussi une appropriation des codes du genre scolaire du commentaire littéraire. Selon Ricoeur, « expliquer plus c'est comprendre mieux ». Ici, l'explication implique que le lecteur mette à distance le récit, ce qui le conduit à mieux comprendre les structures textuelles (dans ce cas, la place des scènes de racisme dans la construction de l'intrigue).

L'explication amène aussi le lecteur à mettre à distance ses ressources subjectives. La prise de conscience de son appropriation subjective a poussé le lecteur à formuler une hypothèse, puis à la démontrer. Quel élément a déclenché le passage de l'appropriation à la mise à distance du texte ?

I : [...] d'ailleurs tu as dit, très justement, euh « on remarque que le racisme initie la nouvelle et la clôture, il est donc discret, mais important », bien sûr, tout à fait [...] comment t'as, t'es arrivé à cette idée ? T'es le seul à avoir marqué ça [TDL].
 Lucas : C'est Juliette! **Julietteelle a parlé du racisme dans l'exposé** et euh ça m'a, ça m'a fait hum, ça m'a donné envie de plonger un peu plus et euh j'ai remarqué ces similitudes enfin... [...] **elle a elle a lu un passage, le premier passage** [de racisme] et **elle aussi elle a fait un rapprochement par rapport à son enfance [...]** et moi, **j'l'avais déjà fait le rapprochement dans moi, et donc euh je m'suis dit euh tiens elle a lu au début du texte et y m'semble qu'à la fin du texte aussi y'a...** [ENT].

Lucas a formulé son hypothèse en réaction au discours d'un pair. Il avait déjà établi un rapport entre le thème du racisme et son histoire personnelle, lorsque Juliette a témoigné devant la classe d'un souvenir similaire et qu'elle a fait le lien avec la lecture d'un passage²⁴. La confrontation intersubjective des lectures a d'abord mis en évidence une expérience partagée, celle de la discrimination raciste à l'école primaire. Elle a aussi permis aux élèves de partager des procédures : Juliette a en exposé une et Lucas se l'est appropriée. En effet, Juliette a explicité un mode opératoire particulier : sélectionner un passage pour appuyer une interprétation subjective. Lucas a fait sien ce procédé pour retrouver dans le texte la deuxième scène de violence raciste. Si les interventions de ses pairs ont poussé Lucas à relire le texte et à formuler son hypothèse, seule la relecture lui a permis de la valider.

Relire : quelles modalités, quelles motivations ?

L'investissement subjectif et l'imitation d'un pair ont assurément poussé Lucas à relire le texte. Quelles sont les autres sources de motivation de la relecture ? Son discours en fait apparaître plusieurs :

I : t'as eu envie de relire un passage Lucas : ouais, bah euh I : quel est ce passage ?
 Lucas : ben, le le passage où il s'fait tabasser [...] parce que c'est un **passage important** enfin euh **assez complexe** aussi, parce qu'on parle de mort, mais y'a pas vraiment de mort tout ça, et on l'a, **on l'a relu en classe**.
 I : [...] qu'est-ce qu'on cherche quand on va relire un passage en particulier ?
 Lucas : c'est... **on cherche à s'le prouver** euh, s'le prouver puis euh comme nous a appris [nom de P], **il faut tout démontrer** [...] et euh **j'avais envie de démontrer c't'idée parce qu'elle m'a, j'y avais pensé**, mais après y a des choses concrètes
 I : démontrer l'idée que ?
 Lucas : que le le le racisme, euh comme initie et clôture le récit [ENT].

Cette citation montre que c'est un ensemble d'éléments divers et complémentaires qui a motivé la relecture : un défi cognitif (dû à la complexité du passage), une motivation psychoaffective (on cherche à s'le prouver), une activité scolaire (la relecture en classe). De

²⁴ Voir le parcours de Juliette

plus, la relecture d'un extrait est justifiée par rapport au relevé d'indices textuels, un savoir-faire disciplinaire intériorisé sous la forme d'une injonction (« il faut tout démontrer »).

Lucas affirme avoir relu la nouvelle trois fois dans son intégralité. Avec ses propres moyens langagiers, il dit aussi avoir appris à relire de manière fragmentée et non linéaire, autrement dit, à sélectionner certains passages significatifs en fonction d'objectifs de lecture précis.

I : [...] « J'ai appris à lire en "différé" » ? [...] euh, à mieux lire, une partie par partie, pas pas dans l'ordre chronologique [...] Avant tu lisais Lucas : chro, chro I : chronologiquement, t'étais pas capable d'aller chercher un passage et est-ce que c'est par rapport à au passage que t'es allé rechercher de la poubelle [scène finale] ? Lucas : ouais, par rapport à... oui [ENT].

Il est temps de marquer une pause dans ce parcours et d'en résumer les principales étapes. Lucas s'est d'abord identifié au personnage principal, puis à l'auteur, ce qui l'a conduit à centrer son questionnement sur la thématique du racisme, à partir de laquelle il a formulé une hypothèse interprétative : « le thème du racisme est discret, mais important » [TDL]. S'inspirant d'un pair ayant en commun l'expérience de la discrimination, il a relu le texte dans le but de confirmer cette hypothèse. Il a sélectionné un passage pertinent et finalement il a produit une démonstration : « le thème du racisme initie et clôture la nouvelle » [TDL]. Ce cheminement peut paraître bien modeste, cependant, Lucas confirme qu'il a acquis une nouvelle habileté en lecture. De plus, ce parcours montre que les élèves ayant eux-mêmes souffert d'ostracisme en raison de la couleur de leur peau ont été plus sensibles au thème du racisme dans la nouvelle. La diversité culturelle des sujets lecteurs s'exprime à travers cette sensibilité particulière. Néanmoins, la question du racisme ne recouvre qu'un aspect de l'oeuvre; elle ne peut à elle seule constituer une interprétation de la nouvelle. Une telle interprétation a émergé progressivement dans le discours de Lucas. Comment est-il passé de la validation de sa première hypothèse concernant le racisme à la formulation d'une interprétation complexe ?

6.1.4.4. La production d'une interprétation subjective

Dans une première étape, Lucas a élargi son questionnement à l'ensemble de l'oeuvre : l'importance du thème du racisme l'a conforté dans l'idée que la nouvelle est en partie autobiographique. Selon lui, *La plage des songes* a permis à l'auteur de faire son deuil, de se libérer d'un lourd passé. La correspondance avec l'écrivain est à nouveau évoquée.

I : Donc, déjà comment tu es arrivé à cette idée que Stanley Péan avait écrit ce texte pour faire son « deuil » ? [...]

Lucas : euh, toujours parce que euh quand y m'a commenté quand y m'a répondu à mon message [...] il m'a fait, comme si il faisait bien comprendre [...] euh, vous avez dit que c'était son premier récit, sa première nouvelle, **comme si son premier récit l'avait libéré, lui avait permis de hum de faire son deuil, d'effacer le passé** et euh peut-être enfin, c'est que c'est que fondé sur des hypothèses, c'est ça qui m'embête.

I : (inaudible) c'est une intuition que t'as eue à partir de ce qu'il t'a dit ?

Lucas : ouais, et et après à ce que j'ai lu, à comment j'ai pu l'interpréter [ENT].

Lucas exprime une réserve liée à la difficulté de justifier cette piste interprétative autrement qu'en ayant recours au commentaire de l'écrivain. En même temps, il s'affirme progressivement en tant que sujet lecteur, puisque, pour la première fois, il se pose en sujet de l'acte d'interpréter : « ce que j'ai lu, comment j'ai pu l'interpréter ». Sa posture a évolué par rapport à l'affirmation initiale : « C'est la lecture qui m'a dirigé ». L'émergence d'une posture de sujet lecteur coïncide avec la formulation d'une première interprétation de la « mort » de Christian. Pour Lucas, il s'agit d'une mort psychique : Christian a perdu son âme; la violence raciste a eu raison de sa dignité.

I : [...] est-ce que tu parles d'un vrai deuil où il aurait perdu quelqu'un ou est-ce que tu parles d'un deuil symbolique où il aurait perdu quelque chose ?

Lucas : non, moi j'aurais dit perdu quelque chose, hum par exemple quand il dit : « ils m'ont tué Évelyne »... dans dans dans la suite du texte et euh en faisant une relecture tout ça, on comprend qu'il est pas vraiment mort, comme si on pouvait interpréter qu'ils l'ont tué pas euh sa dignité, enfin sa euh sa fierté, enfin comme si sa fierté était morte, et que tout euh le racisme qu'il avait enduré l'avait fini, l'avait tué enfin au niveau de son âme [ENT].

Dans une deuxième étape, en donnant sa propre réponse à la question « qui est mort ? », traitée par le comité de lecture, Lucas a produit une interprétation subjective basée sur le lien entre le racisme et la mort symbolique du personnage. L'interprétation de la mort de Christian comme la perte de la dignité, de la fierté, due à la violence raciste provient de son expérience personnelle. Il avouera plus loin : « étant petit j'ai perdu euh comme j'ai dit de la fierté enfin ça ça on s'en prend un coup comme on dit. [...] et euh pour moi [...] Stanley était euh comme s'il avait euh j'l'exprime comme s'il avait récupéré euh au moins un bout de son âme à vrai dire » [ENT, 588-594].

Dans un troisième moment, Lucas nuance l'interprétation de la mort de l'âme, en intégrant la dimension formative du récit d'apprentissage qui se manifeste dans l'épilogue. Le don de soi, le passage à l'âge adulte et l'épanouissement de Christian lui permettent de montrer que sa mort n'était que symbolique et que le personnage a surmonté les épreuves :

I : OK, et donc, pour terminer, finalement qui est-ce qui est mort alors Lucas selon toi, ta réponse à toi ?

Lucas : l'âme, **l'âme de Christian est morte**, mais on peut pas dire, **je dirais pas qu'elle est vraiment morte**, puisque pour moi, c'est comme si il avait euh fait, ça peut pas se donner une âme, mais euh comme si cette âme avait permis à Évelyne de de reprendre confiance en elle et tout cela, et à la fois et elle est morte, mais ressuscitée, **puisqu'on voit qu'il a il a réussi à évoluer, à devenir euh grand, euh à devenir artiste peintre, et comme si lui aussi il avait réussi** [ENT].

Par la suite, Lucas continue à mettre en relation de nouveaux éléments de l'intrigue et se détache du seul personnage de Christian pour envisager sa relation avec Évelyne, la poupée symbolisant la perte d'un enfant, le dénouement heureux (la réussite de Christian devenu artiste et l'apaisement d'Évelyne). L'extrait suivant montre que la complexification de l'interprétation repose sur la recomposition des éléments textuels (« l'assemblation » selon Lucas), qui aboutit à la production d'un texte de lecteur centré sur l'idée du sacrifice et de la rédemption.

I : [...] comment t'es arrivé à : « Évelyne elle a besoin de retrouver son âme » ? Lucas : enfin, euh, alors déjà, avec l'histoire de la poupée [...] qui a, ça me fait, on comprend qu'elle a perdu un bébé et euh elle dit qu'elle a elle a pas envie de perdre deux fois, enfin de le perdre deux fois et euh, en fait **j'ai fait plein d'assemblations, une assemblation de des de petites phrases** et euh aussi à la fin **comme si lui il était mort pour elle, donc comme si il avait perdu son âme pour lui en permettre de en avoir une autre** et euh de reprendre une nouvelle vie [ENT].

La rédemption exprimée sur le mode de la quête de l'âme perdue constitue le leitmotiv de l'étape finale du parcours de Lucas. Ainsi, selon lui, Stanley Péan écrirait pour retrouver son âme perdue. Cette interprétation « biographique » n'est pas dénuée de sens si l'on considère que Péan s'est inspiré de la plage de Montruis, cette plage qu'il dit avoir « volée à la mémoire de son père », décédé moins d'un an avant la publication. L'âme perdue pourrait être aussi le souvenir d'Haïti, de plus en plus élimé, accessible uniquement au travers de la mémoire d'autrui.

Lucas : [...] pour moi, **Stanley** il a besoin de, d'exprimer tout ce qu'il a ressenti quand il était p'tit enfin, euh de faire, non pas de faire son deuil, ça me plait pas comme expression, hum **il a besoin de retrouver l'âme, l'âme perdue** [...] et euh après j'ai dit et en quelque sorte Christian est, au travers de La plage des songes, **Christian il a permis à Évelyne de retrouver une âme, enfin l'âme qu'elle avait perdue étant petite** [...] et j'me suis dit que c'était pareil que **Stanley il avait perdu l'âme**, enfin peut-être qu'il avait perdu une âme à cause du racisme et que le le *La plage des songes* **lui a permis de tout combler tout ça et de retrouver son âme perdue enfin** [ENT].

Lucas donne l'impression d'utiliser la figure de l'auteur, pour exprimer de manière indirecte ses propres transformations. Usant d'une multitude de masques (l'auteur, Christian,

Évelyne), ce sujet lecteur est un sujet divers et changeant. Il ne se révèle qu'à travers divers écrans : les personnages de fiction, l'écrivain, et fait nouveau, les lecteurs. Selon lui, ce lectorat qui a nécessairement « été discriminé au moins une fois dans sa vie » [ENT, 528] pourrait tirer un grand bénéfice personnel de la lecture de *La Plage des songes*. Il est difficile de ne pas distinguer derrière « ces autres ayant vécu le même passé » ce sujet lecteur divers, diffracté et dissimulé dans les multiples autres d'un lectorat « fantôme ».

I : Tu as dit que tu pensais que peut-être « l'auteur avait écrit ce texte dans l'espoir de s'aider lui et les autres ayant vécu le même passé, il se trouve que moi il m'a aidé » [...] Tu penses à qui précisément quand tu dis les autres ayant vécu le même passé, tu penses à qui ?

Lucas : j'pense pas qui a de précis, parce que je peux pas dire par exemple les noirs, euh, venus en France parce qu'y a y a plein de blancs qui sont nés en Afrique, le racisme est partout, donc je pense que hum, même pas forcément de racisme, mais euh pas un peu un qui qui n'est pas habillé comme tout le monde devrait être, tout ça, des discriminations de ce genre, et je pense que euh ce livre peut aider enfin comme tout auteur **son but est de, c'est de partager aussi et de s'ouvrir aux autres pour que les autres puissent s'ouvrir à eux-mêmes [...] parce que je pense qu'on a tous été discriminé au moins une fois dans la vie et donc en partant de ce sens, ce livre peut aider beaucoup**, enfin c'te nouvelle pourrait aider beaucoup de gens.

I : c'est bien, alors en quoi ça pourrait les aider ?

Lucas : hum, déjà euh le fait de pas se sentir seul parce qu'on ose pas euh forcément s'ouvrir à une personne, et euh, **s'ouvrir à un objet, donc enfin à un texte**, on a pas trop de enfin, même si on s'ouvre pas oralement, mais euh ce texte fait que, enfin **ce texte peut faire que on s'ouvre soi-même et que et qu'on arrête de se mentir à soi-même** et qu'on se donne vraiment les les enfin les vérités [...] **on se met la vérité en face et on ose accepter qu'on est discriminé** et euh **en osant fin, et en acceptant la vérité, ça nous permet de mieux la partager pour mieux la faire comprendre, par exemple** [ENT].

En élargissant sa réflexion à la réception du livre par autrui, Lucas a formulé son parcours de lecteur comme une expérience d'ouverture qui brise la solitude : le lecteur en s'ouvrant au texte s'ouvre à soi-même. Cette « ouverture » est un exemple probant de la réflexivité comme retour sur soi. On voit ici comment l'explicitation du sens de l'oeuvre (« son but est de, c'est de partager aussi, et de s'ouvrir aux autres pour que les autres puissent s'ouvrir à eux-mêmes ») coïncide avec la compréhension de soi comme sujet lecteur divers : « ce texte peut faire que on s'ouvre soi-même et que et qu'on arrête de se mentir à soi-même [...] on ose accepter qu'on est discriminé ». Le retour sur soi prend la forme d'une révélation puis d'une acceptation de sa propre diversité. Cette compréhension de soi est immédiatement reliée à une expérience intersubjective de partage et de compréhension mutuelle : « en acceptant la vérité, ça nous permet de mieux la partager pour mieux la faire comprendre ».

La valeur formative de l'interprétation pour la compréhension de soi comme un sujet divers est encore plus explicite dans le dernier moment de l'explication de son propre parcours par Lucas. Avant d'analyser cet extrait, notons que cette activité réflexive a commencé lors de la rédaction du texte de lecteur (ce qui confirme le caractère réflexif de ce type d'écrit) et s'est approfondie avec les reformulations produites lors de l'entretien.

I : à quel moment tu t'es rendu compte de ça ? [...]

Lucas : ah j'y avais pensé quand **en écrivant le récit** là [TDL] après je l'avais pas autant développé, à vrai dire [...] là je s', je suis obligé à **me forcer à encore plus développer ce que j'ai écrit.**

I : [...] « Il se trouve que moi il m'a aidé », qu'est-ce qui t'as aidé [...] ?

Lucas : des fois on dit euh oui je suis seul au monde, personne ne m'aime, enfin, ça nous aide [...] **c'était le premier récit que ça parlait concrètement de racisme [...] c'est comme si c'était le premier récit qui m'avait aidé,** enfin le premier récit qui m'avait fait découvrir que loin de là j'suis seul, loin de enfin, j'suis seul à à vivre ça, enfin, à avoir vécu ça [...] pour moi, Stanley... Péan [...] **j'l'exprime comme s'il avait récupéré euh au moins un bout de son âme** à vrai dire [...] parce qu'on peut pas dire qu'il a tout perdu à cause de ces histoires et [...] ça m'a aidé dans le fait que **je m'suis rendu compte que après tout ce temps** ou j'ai pu me plaindre, euh j'ai pas su m'apercevoir que **j'avais récupéré ce que j'avais perdu [...] c'est pas le récit qui m'a permis de retrouver mon âme perdue, on va dire, mais à me rendre compte que je l'avais déjà regagnée** [ENT].

L'expérience du retour réflexif au soi repose sur l'identification du lecteur au parcours du personnage principal et à la valeur formative du récit d'apprentissage. Le protagoniste ayant réussi à dépasser l'épreuve du racisme et à s'épanouir en tant qu'adulte et artiste, le lecteur interprète qu'il a retrouvé en partie l'âme perdue dans son enfance. Cette interprétation est d'ailleurs rendue possible par une phrase de l'épilogue de la nouvelle : « Peut-être a-t-il retrouvé, à travers sa peinture, un peu de sa magie ancienne ». Elle est mise à distance par le lecteur, ce qui contribue à la compréhension de son propre parcours interprétatif. Rétrospectivement, il prend conscience que la lecture du récit lui a apporté une médiation qui a augmenté la lisibilité de sa propre expérience. Finalement, interrogé sur son activité de lecteur, Lucas a cette réponse surprenante : « on s'intègre ».

I : Nous lecteurs quand on lit, qu'est-ce qu'on fait ? On fait que recevoir ce qu'a dit Stanley ?

Lucas : euh, en en partie, mais aussi on **on s'intègre** et euh.

I : on s'intègre ?

Lucas : oui

I : on s'intègre, on s'intègre dans quoi ?

Lucas : dans l'histoire [ENT].

En disant « on s'intègre dans l'histoire », Lucas veut certainement dire qu'il s'approprie l'histoire. Mais peut-on ignorer la polysémie de ce verbe et notamment sa connotation

sociale de la part d'un élève qui a basé l'essentiel de sa lecture sur l'expérience de la discrimination raciste ? En lisant, « on s'intègre » à une communauté, qui est moins de nature ethnoculturelle, qu'une communauté de lecteurs au sein de laquelle le partage des interprétations et la compréhension mutuelle sont possibles. S'intégrer, cela pourrait aussi signifier retrouver son intégrité en tant que sujet, accepter la diversité constitutive de sa subjectivité.

6.1.4.5. Bilan du parcours de Lucas

À la première lecture, Lucas a rencontré quelques difficultés de compréhension (sur la « mort » de Christian) auxquelles le travail en comité de lecture et la discussion qui ont suivi ont permis de remédier. De plus, le comité a formulé une question centrale pour l'interprétation de l'œuvre, qui a accompagné Lucas tout au long de son parcours : que représente la mort de Christian ? Après la première lecture, Lucas n'était pas conscient de son activité en tant que lecteur, il s'est décrit dans une posture passive, alors que l'analyse montre qu'il s'est fortement investi sur le plan psychoaffectif et axiologique, comme en témoigne sa double identification au personnage principal et à l'auteur. Cette forte identification avec le personnage provient de la mobilisation de différentes ressources — en particulier psychoaffectives (expériences personnelles), axiologiques (système de valeurs), et socioculturelles (représentation de la diversité, conflits communautaires, pratiques culturelles) — qui ont été suscitées par les scènes de racisme. Cet investissement subjectif a poussé Lucas à formuler une première hypothèse sur la nature « autobiographique » de la nouvelle, qui a été renforcée par une interaction avec l'auteur via Facebook.

Lors de la **discussion**, la mise à distance de ces ressources et l'interaction avec un pair ayant en commun l'expérience de la discrimination ont amené Lucas à relire le texte dans le but de confirmer une hypothèse concernant le thème du racisme. La **relecture** a été motivée par un défi cognitif (dû à la complexité du passage), une motivation psychoaffective (se le prouver à soi-même), l'intériorisation de la pratique scolaire du relevé d'indices textuels. De plus, Lucas a appris à relire de manière non linéaire, autrement dit, à sélectionner certains passages significatifs en fonction d'objectifs de lecture précis. L'acquisition de nouvelles habiletés en lecture et la mobilisation de connaissances antérieures ont permis à Lucas de formuler une explication à visée démonstrative dans son texte de lecteur.

Le texte de lecteur témoigne aussi d'une interprétation subjective plus complexe et de l'émergence d'une représentation de soi comme lecteur. Lucas est parvenu à approfondir et

à nuancer son interprétation en se détachant du seul thème du racisme et en établissant des liens entre d'autres éléments narratifs. Cette opération de recomposition l'a conduit à proposer une réponse personnelle à la question initialement posée par le comité de lecture : Christian a perdu une part de son âme à cause du racisme.

Finalement, lors de l'entretien Lucas a explicité son parcours de lecteur et mis au jour son activité réflexive. Ce sujet lecteur divers ne s'est révélé qu'à travers une multitude de masques : les personnages de fiction, l'écrivain, ses potentiels lecteurs. En élargissant sa réflexion à la réception du livre par autrui, Lucas a formulé son parcours de lecteur comme une expérience d'ouverture qui brise la solitude : le lecteur en s'ouvrant au texte s'ouvre à soi-même. Ce retour sur soi, médiatisé par la lecture, lui a permis de reconnaître sa propre diversité. Le dispositif a permis à Lucas d'approfondir la connaissance de lui-même comme sujet lecteur divers et a ouvert la possibilité d'un dialogue renouvelé avec autrui.

6.1.5. Le parcours de Manon

Nous avons choisi de traiter le cas de Manon pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle est représentative d'un sous-groupe d'élèves de la classe constitué de jeunes filles dynamiques et sérieuses ayant des résultats satisfaisants. Ensuite, Manon s'est investie positivement dans le travail en classe notamment en participant oralement. Par ailleurs, ses interventions nous portaient à penser que Manon pouvait manifester une activité réflexive soutenue et serait capable d'en rendre compte. Enfin, elle a affirmé dans son texte de lecteur ne s'être identifiée à aucun personnage, ce qui a suscité des questions : un élève qui se dit « à distance » par rapport au texte l'est-il réellement ? Si oui, peut-on analyser les causes de ce manque d'investissement subjectif ?

Issue d'une famille de la classe moyenne installée à la campagne, Manon est interne au lycée. Comme pour la majorité de ses camarades de classe, le sport est un facteur d'intégration sociale important pour elle. Élève réfléchie et tranquille, elle prend la parole une à deux fois par séance pour formuler des remarques souvent sensées et relativement développées. Ses résultats en français se situent dans la moyenne haute de la classe. C'est une élève qui a intégré la norme scolaire, qui respecte les consignes et accorde beaucoup de crédit aux conseils de son professeur.

Un regard synthétique sur les données recueillies permet de saisir que l'expression des ressources est relativement faible, bien qu'elle ait progressé fortement lors de l'entretien

final. Le thème de la réflexivité domine largement avec 37 occurrences. En effet, Manon s'est avérée une élève très réflexive ayant une grande capacité à se remémorer en détail son parcours de lectrice en lien avec la diversité des interprétations de ses pairs. Elle est aussi capable de verbaliser les modes opératoires (5) mis en oeuvre notamment lors de la relecture (2).

Tableau n° 22 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Manon

Thèmes	Récit	Texte de lecteur	Entretien	Total des occurrences
Ressources	2	4	12	18
Modes opératoires	0	0	5	5
Relecture	0	0	2	2
Réflexivité	2	10	25	37
mise à distance des interprétations	2	4	5	11
	0	0	1	1
mise à distance des pratiques	0	1	11	12
retour sur soi	0	5	8	12
mise en relation des discours d'autrui				

L'analyse du parcours de lecture de Manon nous permettra de montrer comment cette élève est passée d'un discours de mise à distance, caractérisée par une absence d'identification affective aux personnages et un rapport analytique au texte, à un discours réflexif, caractérisé par une mise à distance non seulement du texte, mais encore de ses diverses interprétations et de celles d'autrui. Dans un premier moment, à partir du récit de lecture et du discours de Manon sur sa première lecture (recueilli lors de l'entretien) nous présenterons ses difficultés initiales, sa première interprétation et la singularité d'une lectrice qui ne perçoit pas son investissement subjectif. Nous mettrons au jour les ressources subjectives mobilisées par Manon qui ont paradoxalement entravé son identification avec les personnages. Dans un deuxième temps, nous analyserons comment Manon a complexifié ses interprétations : nous traiterons des modalités de la relecture et de la mise en oeuvre des quatre modes opératoires. Dans un troisième mouvement, nous décrirons l'impact du travail en groupe de pairs sur la diversification des interprétations et leur mise à distance réflexive. Nous conclurons par une analyse de l'activité réflexive de Manon. Nous étudierons plus précisément la mise à distance de son propre parcours, les modalités du retour sur soi comme lectrice et la dimension réflexive de la validation des interprétations.

6.1.5.1. La formulation d'une première interprétation

La première lecture

Dans le premier récit de lecture, Manon a d'abord exprimé certaines difficultés de compréhension. Elle a mobilisé des ressources cognitives (macroprocessus et stratégies) et épistémiques (connaissances sur l'analyse textuelle) pour résoudre les difficultés liées à la structure du texte et à la confusion entre le rêve et le réel : « [j]'ai trouvé ce texte assez complexe; surtout pour le comprendre (j'ai eu des difficultés et je ne suis pas sûre de l'avoir bien compris), à cause des flash-back et aux multiples allusions aux rêves d'Évelyne » [RDL]. Néanmoins, dès la première lecture Manon a analysé la structure narrative et elle a compris que le récit enchâssé est rétrospectif comme le montre cet extrait de l'entretien :

Manon : J'ai appris à découper un texte, à savoir ce que c'est des ellipses...

I : Qu'est-ce que t'entends par découper ?

Manon : Ben, ce texte il est pas dans l'ordre, dans le début y'a la fin, après on fait des flashbacks, elle s'appelle d'avant. Donc ce texte, en fait, y a un gros bloc, c'est ce qui s'est passé antérieurement.

Après y'a le début et la fin qui sont la réalité.

I : Oui.

Manon : Ce qui se passe maintenant.

I : Le présent, voilà.

Manon : Ouais.

I : Le présent d'énonciation.

Manon : Et dans ce qui s'est passé avant, on peut pas savoir si c'est vraiment réel ou pas.

I : Est-ce, à quel moment tu as compris ça ?

Manon : Hum, j'sais pas, à la première lecture.

I : Dès la première lecture t'as compris le récit enchâssé, le fait que le début et la fin c'était au présent d'énonciation

Manon : Oui, oui, j'avais, enfin, je savais pas que ça s'appelait récit enchâssé...

I : Oui, oui, oui, oui, bon le terme technique, d'accord, mais, mais tu avais compris ça ?

Manon : Oui, j'avais compris que le début et la fin c'était le présent et que quand elle voit Christian avec le tableau, elle repense à ce qui s'est passé avant... Et puis dès que ça s'arrête, elle revient au moment présent et elle pense au futur en disant qu'elle n'ira pas au voyage avec eux [ENT].

Ayant résolu les principaux problèmes de compréhension liés à la structure du récit complexe, Manon a réussi à formuler une première interprétation dès la rédaction du récit de lecture : « De ce que j'ai compris de ce texte, Christian n'est pas mort; il est seulement mort dans les rêves d'Évelyne. Elle s'est peut-être rendu compte qu'elle accaparait trop l'enfant; notamment à cause de la poupée qui pour Évelyne était une obsession. Cela expliquerait le début et la fin du livre où Christian a grandi et est devenu célèbre » [RDL]. À cette étape de son cheminement, Manon pensait que seul le personnage d'Évelyne rêvait, autrement dit, elle penchait davantage vers l'interprétation du fantastique étrange, qui remet

en cause la fiabilité de la narratrice. Elle a établi un premier lien entre l'affection de la narratrice pour Christian et l'épisode de la poupée. Dans le récit de lecture, Manon témoigne d'une certaine réserve par rapport à son propre investissement subjectif : « [j]'ai eu l'impression à travers ce texte de rentrer dans les rêves “les songes” d'Évelyne sans pouvoir bien cerner le personnage. De ce texte, je me suis imaginée ou du moins j'ai eu l'impression qu'Évelyne était la mère inconnue de l'enfant » [RDL]. Certaines expressions témoignent d'une forme d'appropriation : « rentrer dans les rêves », « je me suis imaginée », mais elles sont immédiatement rectifiées par des précisions ou des reformulations restrictives : « sans pouvoir bien cerner le personnage », « ou du moins j'ai eu l'impression ». Cette modalisation du discours peut être interprétée comme une réserve de la lectrice à se projeter dans le texte.

La part des ressources

Tableau n° 23 : Répartition des occurrences par types de ressources (Manon)

Ressources mobilisées	Nombre d'occurrences des sous-thèmes
cognitives	4
épistémiques	2
psychoaffectives	1
axiologiques	4
socioculturelles	6
spatiotemporelles et matérielles	0

Manon a mobilisé relativement peu de ressources et privilégié les ressources socioculturelles, cognitives et axiologiques. Le parcours de Manon se caractérise par une quasi-absence d'identification avec les personnages qu'elle a confirmée dans le questionnaire d'accompagnement du texte de lecteur.

I : La première question c'était : « [d]e quel personnage vous sentez-vous le plus proche, à sa place auriez-vous agi différemment ? » Alors tu as écrit, je te laisse le lire.

Manon : Que j'étais proche d'aucun personnage.

I : Voilà. « Je me sens proche d'aucun personnage. » Alors...

Manon : Quand j'ai lu cette question j'étais bloquée parce que pour moi dans l'histoire j'suis pas, enfin j'me suis pas mise à la place du personnage comme vous avez dit, **j'suis restée à distance et je suis pas arrivée à me mettre dans le personnage** alors euh j'ai demandé si on se met pas à la place d'un personnage, on argumente sur ça ? Ou alors on essaie d'se mettre dans la place d'un personnage ? Et Monsieur [Alban] a dit : « on ne ment jamais en français. » Donc, alors j'ai mis que je ne, que je me sentais pas proche d'aucun personnage [ENT].

Nous avons cherché à savoir s'il y avait des ressources subjectives à l'origine de cette absence d'identification avec les personnages.

I : D'accord, est-ce qu'il y a un personnage dont tu te sens le moins proche, qui serait le plus éloigné de toi, en fait ?

Manon : Christian. [...] Parce que j'arrive pas à le cerner, enfin./Dans, enfin, c'est comme un rêve enfin, c'est comme s'il existait pas./Enfin, il est décrit, au début il a les yeux bleus, à la fin il a les yeux marron, donc on sait pas vraiment qui il est. Après, on sait pas vraiment ce qui s'est passé dans toute sa vie. Donc ça laisse le mystère et moi, enfin personnellement, j'me rappelle plus de comment j'étais quand j'étais petite ni, etc., donc euh j'me sens pas du tout proche de ce personnage.

I : Tu te sens éloignée de lui parce que... est-ce que tu le trouves un peu inquiétant ?

Manon : Non, j'le trouve normal, enfin, j'trouve même son comportement il est n... enfin il est normal parce que c'est pas sa faute qu'il se fait taper et enfin ça arrive, mais moi j'me sens pas proche [ENT].

Manon ne sent pas proche de ce personnage auquel elle ne parvient pas à donner une cohérence, qu'elle soit physique ou psychologique. En creusant un peu, on s'aperçoit que des ressources liées au système de valeurs de la lectrice ont aussi participé à sa désaffection pour le personnage :

I : Y'a pas quelque chose qui te déplaît chez ce personnage ?

Manon : Hum, comment on peut s'attacher à une personne qu'on ne connaît pas aussi vite et, ben, moi si j'avais des enfants, en tant que parent, je ne laisserais pas mon enfant partir chez une personne que je connais à peine un weekend. Enfin, une journée. [Ce qui est] bizarre c'est comment Christian a pu s'attacher autant à Évelyne parce que juste parce qu'elle l'a sauvé. Hum, alors que toutes les institutrices auraient fait ça. Et ben, j'arrive à comprendre Évelyne par rapport à Christian parce que enfin, les institutrices, les, pardon, les institutrices elles s'attachent beaucoup aux petits et en plus comme elle le trouvait de la même origine et après quand on était en groupe on a parlé que peut-être elle aurait eu un enfant et que peut-être Christian ça lui aurait fait pensé à cet enfant. Donc je comprends plus l'attachement qu'Évelyne a pour Christian que Christian a pour Évelyne [ENT].

Manon mobilise des ressources axiologiques qui l'amènent à porter des jugements sur la relation entre les personnages; sur des comportements qui lui paraissent répréhensibles (elle se met à la place des parents de Christian) ou invraisemblables. Elle mobilise aussi des représentations collectives stéréotypées sur les institutrices et les personnes d'origine étrangère. Ces ressources socioculturelles sont toujours liées à des ressources psychoaffectives. Par exemple, elle pense qu'Évelyne est institutrice (elle est documentaliste) et elle n'est pas du tout attirée par cette profession :

I : Alors comment tu sais que les institutrices elles s'attachent aux petits ?

Manon : Ben, en étant, hum une institutrice ne va pas, enfin, une personne qui ne supporte pas les enfants ne va pas vouloir faire le métier d'institutrice. Moi j'ai une amie, elle adore les enfants et elle rêve de faire institutrice. Alors que moi j'aime pas les enfants et, institutrice, ça me plairait pas du tout [ENT].

De même que le système de valeurs, les goûts et les anecdotes personnelles participent à la désaffection envers les personnages. La représentation socioculturelle selon laquelle « les personnes qui ont les mêmes origines ont tendance à mieux s'entendre, à plus se rapprocher et à partager plus de choses ensemble que deux personnes opposées » [TDL, question 2], signale une méconnaissance des dynamiques identitaires au sein des communautés d'origine étrangère. Lors de l'entretien, nous avons amené Manon à exprimer ses propres sentiments d'appartenance. Or, pour elle, c'est la pratique sportive qui est le facteur principal d'identification à un groupe [ENT, 185-193]. Nous l'avons amenée à comprendre que l'origine ethnoculturelle, contrairement à la pratique sportive, n'est pas le résultat d'un choix et que l'appartenance à une même communauté immigrante ne suffit pas pour que des personnes s'apprécient. Cela nous a conduit à l'interroger sur les relations entre Évelyne et Alceste.

I : Et, est-ce que toutes les personnes qui sont de la même origine, parce qu'elles sont de la même origine elles vont s'entendre ?

Manon : Non, pas forcément.

I : Hum, hum. On a un exemple dans le texte de personnes qui sont de la même origine et qui ne s'entendent pas du tout. Tu vois pas lesquels ?

Manon : Euh... ah le père de Christian et Évelyne ! Parce **qu'il renie ses origines**. Parce que Évelyne est trop attachée sur ses origines et lui y veut passer à autre chose, il veut aller au-delà, il veut que tout le monde soit égal enfin...

I : Ouais, qu'est-ce que ça veut dire « il veut passer à autre chose » ? Qu'est-ce qui voudrait faire Alceste, le père ?

Manon : Il voudrait qui ait égalité entre les noirs et les blancs. Et Évelyne, elle... [...] c'est plutôt que **pour elle, c'est son pays d'abord et après les autres**. [...] Là elle vole directement au secours de Christian.

I : Parce qu'il est noir ?

Manon : Non, même s'il aurait été blanc, ça aurait été pareil, mais je pense que s'il aurait été blanc, elle l'aurait sauvé, elle aurait grondé les autres, elle, elle ne l'aurait pas accompagné chez lui, elle n'aurait pas rêvé de lui ni, etc. [ENT].

Manon exprime ici une représentation dichotomique entre l'immigrant assimilé « qui renie ses origines » et l'immigrante dont l'identité communautaire détermine les relations. Selon elle, si la rencontre entre Évelyne et Christian est fortuite, leur relation particulièrement fusionnelle s'explique par leur appartenance à la communauté haïtienne. Manon a d'ailleurs retenu plusieurs informations sur la culture de la diaspora haïtienne :

I : Et Évelyne alors par rapport à ça, par rapport à Haïti, euh, quel rapport elle a avec ses origines, Évelyne, et avec la culture Haïtienne ?

Manon : Ben, déjà elle mange haïtien. Après toute sa famille vient de là-bas. Ils sont, ils se regroupent souvent à ce qu'on a vu. Et euh, ils parlent, des fois ils parlent d'Haïti, elle connaît beaucoup d'histoires, notamment compè chien ou compè... singe [ENT].

Même si Manon entretient un rapport distancié avec les problématiques de la diversité culturelle, elle établit un lien entre l'épisode où Évelyne raconte un conte créole à Christian et les récits merveilleux de sa propre enfance. La valeur d'apologue commune aux contes lui permet de les mettre en relation.

I : C'est quoi cette histoire de compè chien, compè macaque ?

Manon : Ben, c'est ce qui vient de nous expliquer Monsieur P1. C'est une histoire, ah je sais plus comment il avait dit... [conte créole]

I : Mais c'est, pourquoi est-ce qu'Évelyne elle raconte ça en fait ?

Manon : Pour lui montrer que les blancs enfin ils sont pas toujours les meilleurs, que la meilleure arme c'est de laisser passer, d'être plus fort qu'eux.

I : Hum, hum, et qu'est-ce qui a dans le fait de raconter une histoire à un enfant ?

Manon : Ben, ça passe toujours mieux que la réalité, parce que elle va pas lui dire ils sont racistes, ils sont racistes, tu auras toujours ça toute ta vie, euh Christian il ne comprendrait pas. C'est comme quand on est enfant, on nous raconte qu'il y a le Père-Noël, la petite souris et tout. Ben, elle c'est pareil et elle lui raconte cette histoire. Et après, plus tard, il en tirera des conclusions dessus [ENT].

Manon a mobilisé des ressources axiologiques, qui l'amènent à porter des jugements sur les relations entre les personnages, et des ressources socioculturelles, qui comprennent des représentations collectives sur certains métiers ou sur les rapports entre les membres d'un groupe ethnoculturel. Ces ressources sont presque toujours liées à des ressources psychoaffectives sous la forme d'anecdotes personnelles. Dès lors, comment expliquer que Manon déclare s'être peu investie dans la lecture ?

Un hiatus entre l'investissement subjectif déclaré et observé

La singularité du cas de Manon réside dans le fait que de nombreuses ressources subjectives (axiologiques, psychoaffectives, socioculturelles) sont à l'origine d'une absence d'identification au personnage. Selon elle, cette absence d'identification bloque le mouvement du retour sur soi :

Manon : [La lecture de ce texte] ne m'[a] pas appris de choses sur moi-même. Parce que je ne, enfin, j'me suis pas mis dans l'histoire et, donc ça pas eu de répercussions sur moi. Enfin, si j'm'étais mis dans l'histoire ou **si j'm'étais mis à la place d'un personnage, que je l'avais pris pour moi, ça m'aurait appris quelque chose**, mais là ce quelque chose, enfin, **de cette histoire on peut en tirer que, hum, que les noirs ils méritent pas d'être tapés comme ça parce qu'après ça des répercussions énormes. Ça, j'le savais déjà. Et ensuite que il vaut mieux des fois rêver que de passer à la réalité.**

I : Tu t'es, tu pensais à toi en tant que personne ?

Manon : Oui.

I : Tu pensais pas à toi en tant que lectrice ?

Manon : Non. Et hum, en tant que lectrice... J'ai appris à découper un texte, à savoir ce que c'est des ellipses [ENT].

Si Manon est consciente de ne pas s'être identifiée au personnage, elle ne s'est pas rendu compte qu'elle s'était tout de même investie subjectivement dans la lecture. Les enseignements qu'elle en retire — la condamnation du racisme et la valorisation du rêve — proviennent de ressources axiologiques qui sont projetées sur le texte (ce dernier condamne effectivement la violence raciste, mais il ne fait pas du tout l'apologie de l'illusion onirique). N'ayant pas pris la mesure de son investissement subjectif, Manon pense ne pas s'être engagée dans la lecture (« j'me suis pas mis dans l'histoire »). On constate un décalage entre la déclaration d'une posture de désengagement et l'analyse des pratiques effectives, qui montre que l'élève a mobilisé de nombreuses ressources subjectives. Une difficulté de ce cas réside dans le fait que les ressources subjectives ont fait obstacle à l'identification de la lectrice vis-à-vis des personnages. Une autre difficulté consiste à distinguer l'absence d'identification de la distanciation. En effet, la distanciation implique la mise à distance de ses propres ressources subjectives, qu'elles aient influencé positivement ou négativement l'investissement du sujet lecteur dans l'acte de lecture. Le processus du retour sur soi étant absent, Manon réduit son parcours à des apprentissages ponctuels dans le domaine de l'analyse textuelle, et plus précisément à l'acquisition de compétences procédurales (découper un texte) et de connaissances disciplinaires (ellipses).

6.1.5.2. Une interprétation qui se complexifie : l'analyse des modes opératoires et de la relecture

L'ajout d'un élément emprunté à un pair

Lors du comité de lecture, le fait d'emprunter un nouvel élément narratif à un pair a permis à Manon de construire une nouvelle hypothèse interprétative et d'élucider le mystérieux passé de la narratrice.

Manon : C'est là [elle relit le texte] : « Christ, Christian n'est pas ton enfant... Il ne l'a jamais été et ne le sera jamais. »

I : Qui c'est qui dit ça ?

Manon : Edgar. Il le dit à Évelyne. [...] au début à la première lecture ça, pour moi ça, ça m'a pas fait tilt. Après quand on était en groupe, y'a Nicolas qui a eu l'idée de, que Évelyne avait eu un enfant et que elle l'avait peut-être perdu... [1] Hum, après je suis enfin, après ils ont dit enfin dans le, dans le groupe, y'en a plusieurs qui avaient eu cette idée. Moi je fais : « ah bon », j'y avais pas pensé du tout. Après, on s'est pos, on a discuté et puis ils disaient : « si regarde, il a dit que Christian n'était pas ton enfant ». Et après moi quand j'ai relu le texte, j'ai eu cette idée comme ça. [...] C'est pour ça qu'Edgar lui disait ça ne l'a jamais été [ton enfant], ça ne le s'ras jamais [2]. Elle hum, peut-être qu'en Haïti elle avait un enfant, qu'elle a perdu ou quelque chose, qu'elle est venue au Québec pour se refaire une vie [3] et que malheureusement, enfin malheureusement ou heureusement, elle avait trouvé Christian qui lui a fait rappeler et c'est peut-être de ça

qu'elle rêvait. Elle rêvait de son fils à travers Christian [ENT].

Le mode opératoire de l'ajout se manifeste ici de plusieurs manières : l'emprunt d'un élément interprétatif à un pair (premier ajout) motive la sélection d'un nouvel indice textuel lors de la relecture (2e ajout), qui incite la lectrice à remplir un blanc du texte concernant le passé d'Évelyne (3e ajout). Ici, la confrontation intersubjective a motivé Manon à relire le texte et l'a conduite à renouveler son investissement fantasmatique (par rapport à l'intuition initiale selon laquelle « Évelyne était la mère inconnue de l'enfant »). Son engagement subjectif dans la lecture s'en trouve renforcé d'autant plus qu'il fait l'objet d'une activité réflexive.

Relecture : sélection et suppression

Manon a relu le texte suite à la réunion du comité et à la suggestion du professeur. Cette relecture a porté sur certains passages et consiste donc en une nouvelle opération de sélection.

I : Et tu l'as relu le texte, tu l'as relu tout en entier ?

Manon : Euh non, j'ai sau, enfin j'ai pris que les passages qui m'intéressaient.

I : Ah, ah. Alors c'étaient quels passages ?

Manon : Ben, déjà j'suis resté sur ça là, pour me poser la question [l'enfant perdu d'Évelyne et les liens avec Christian]. Après, sur la dernière phrase, j'la, enfin j'la trouvais jolie, belle dans sa composition [ENT].

La sélection des passages répond à un questionnement intersubjectif : il s'agit de confirmer l'hypothèse formulée par les pairs, mais aussi à une motivation subjective puisque la dernière phrase suscite chez Manon un plaisir esthétique. Parallèlement à la sélection, il y a des passages jugés moins intéressants qui ne sont pas relus, notamment la fin du récit enchâssé qui permettrait pourtant d'apporter une autre preuve de la validité de l'hypothèse selon laquelle Évelyne retrouve avec Christian le souvenir de son propre enfant. Manon a eu l'impression de comprendre la nouvelle au moment où elle a été capable de produire une interprétation singulière et symbolique : « c'est les songes qui sont jetés à la poubelle, tout s'arrête ici » [ENT, 478]. En ne relisant pas le passage de la mort symbolique, Manon s'en tient à son interprétation selon laquelle ce n'est pas la « magie » de Christian qui meurt, mais les songes d'Évelyne. La fin ouverte et la facture poétique de la dernière phrase vont l'amener à reconfigurer son interprétation en mettant en relation plusieurs pistes interprétatives.

Manon : Moi j'aurais qui a pas de fin [...] Surtout enfin, moi j'aime bien la dernière phrase... C'est, c'est : « Pas de sitôt en tout cas, s'il, si c'est une chose que j'ai apprise au fil des ans c'est que les plages de la réalité sont rarement aussi merveilleuses que celles de songes ». Ça laisse réfléchir.

I : Ça te fait réfléchir sur quoi ?

Manon : Ben j'sais pas moi, y m'faudrait du temps, enfin, réfléchir.

I : Mais réfléchis, prends du temps.

Manon : C'est que peut-être qu'avant elle avait... [...] La plage des réalités, songes, réalité, songe c'est pas pareil. Réalité, **je pense que c'est maintenant. Et la plage de nos songes, enfin ce qu'elle rêvait, c'était avant** [ENT].

Cette recomposition produit une nouvelle interprétation plus nuancée qui associe les songes à la nostalgie. Effectivement, l'épilogue représente une forme de dépassement de la nostalgie exilique et du retour fantasmé au pays natal.

En analysant comment Manon a mis en œuvre les quatre modes opératoires (ajout, suppression, sélection et recomposition), nous voyons que le processus de transformation des interprétations subjectives porte sur des liens ténus, sur des nuances et des variations de sens. Le sujet lecteur approfondit sa compréhension au travers d'un processus itératif et médiatisé : le détour par autrui provoquant le retour au texte; ce processus s'inscrit aussi dans une temporalité lente (celle de la relecture au calme, celle de la réflexion qui mène à la verbalisation).

6.1.5.3. Les comités de lecture : l'étayage et le partage des interprétations subjectives entre pairs

Évolution de l'interprétation et rôle de chacun au sein du comité

Ayant constaté une évolution des interprétations de Manon entre les deux textes produits à l'ouverture et à la clôture de la séquence, nous lui avons demandé comment elle était passée de l'idée selon laquelle seule Évelyne rêve à l'hypothèse selon laquelle Évelyne et Christian rêvent ensemble.

I : C'est-à-dire que au début tu as pensé que Évelyne rêvait seule ?

Manon : Oui, ben après, on voit que Christian il est pas innocent, donc c'est les deux qui rêvent.

I : Comment ça « il est pas innocent » ? Qu'est-ce que tu veux dire par « il est pas innocent » ?

Manon : Ben qu'il rêve avec elle, y a un moment même il lui dit « arrête de penser à tout ça, sinon tout va s'arrêter. » [...] Donc ils sont bien deux à rêver.

I : [...] comment tu es arrivée à cette idée ?

Manon : Hum, hum. /Au début, je croyais que c'était Évelyne qui rêvait seulement, elle qui se faisait des films. Et puis après quand j'ai bien bien relu le texte, qu'on en a parlé, y avait des arguments comme quoi il rêvait avec elle, donc j'me suis dit que c'était pas seulement Évelyne qui rêvait [ENT].

Manon reconstruit peu à peu son parcours interprétatif dans lequel les pairs ont joué un rôle très important puisque elle leur emprunte à la fois une nouvelle piste interprétative et des éléments de justification. En s'appuyant sur l'écrit de synthèse rédigé après le deuxième comité, Manon est capable de se rappeler le cheminement réalisé par son groupe, une question en appelant une autre. La justification des interprétations qui sont avancées manifeste une appropriation du texte puisque celui-ci est paraphrasé en divers endroits.

Manon : [dans le deuxième comité] Parce que, dans, en fait, quand on a fait les questions « Qui est réellement mort ? » avant de savoir qui est réellement mort, on s'est d'abord posé la, plein de questions, enfin j'sais, j'crois que j'l'ai marqué [elle lit la synthèse du comité] : « En essayant de répondre à cette question, on en répond à d'autres... On a débattu sur le sujet de qui rêvait, on s'est mis d'accord sur le fait qu'Évelyne et Christian rêvaient tous les deux, on pense que c'est Évelyne qui rêve, car Christian a dessiné un paysage dans la vie d'Évelyne alors qu'il ne la connaît pas. Après, on pense que c'est Christian qui rêve, car dans ses rêves, car dans ce rêve Évelyne pense aux gens qui se, aux jeunes qui le battaient et Christian dit d'arrêter d'y penser sinon, ils vont intégrer leur rêve » [ENT].

Si la synthèse rend compte de l'accord intersubjectif auquel sont arrivés les membres du groupe, l'entretien permet à Manon de détailler les apports de chacun à la progression de l'interprétation et de se rendre compte du rôle qu'elle a joué en conciliant deux éléments apportés par autrui.

I : Toi c'était quoi tes idées, qu'est-ce que t'as apporté principalement au groupe ?
Manon : Dans, qui est réellement mort, moi j'ai dit que c'était la relation, les rêves et que après on a débattu sur, ouais, mais c'est dans les rêves, mais y'a qui qui rêve ? Et quand est-ce qui rêve, quand est-ce que c'est la réalité et tout ça.
I : [...] toi t'as apporté tes idées, puis y'en a d'autres qui ont apporté des idées. Est-ce que tu te souviens de qui a apporté quelle idée ?
Manon : Euh, Lucas il a apporté l'idée que c'était, euh, il a apporté l'idée de, de qui rêvait.
I : La question ?
Manon : Ouais. Après, Nico y disait, Nico y disait que c'était Évelyne et Lucas y disait que c'était Christian.
I : Et toi tu leur as dit, mais c'est tous les deux.
Manon : Hum. Mais j'ai fait : « mais euh OK vous avez deux arguments, ils sont bien, mais ça, c'est peut-être possible que c'est tous les deux qui rêvent » [ENT].

Pour Manon, le travail en comité de lecture a été déterminant non seulement parce qu'il lui a permis d'étoffer, de nuancer et de diversifier ses interprétations, mais aussi parce qu'il lui a permis de les justifier. De plus, les discussions avec ses pairs, mais aussi avec l'enseignant ont déclenché un processus réflexif dont elle a su rendre compte dans le texte de lecteur.

Les activités en classe semblent avoir atteint leurs objectifs, puisque Manon dit avoir mieux compris le texte et avoir mis à distance ses propres interprétations.

I : Donc, quand tu écris : « Je voudrais dire aussi que d'analyser l'œuvre avec la classe m'a permis de mieux comprendre ce texte et de me détacher de mon opinion » [TdL], la classe c'est qui ? C'est une question bête, mais est-ce que c'est tout le monde ?

Manon : Ben en premier lieu, c'est le groupe [le comité de lecture], après c'est avec Monsieur [Alban] qu'on a parlé en interactivité. Quand, euh, il disait ses idées, que nous on argumentait, que, quand Alex disait aussi des choses, enfin c'tait...

I : Donc en premier le groupe, en deuxième, le débat animé par le professeur ?

Manon : Oui.

I : En troisième ? Les autres élèves de la classe ?

Manon : Oui [ENT].

Une meilleure compréhension du texte résulte à la fois d'un questionnement actif, puisque ce sont les élèves qui ont formulé les questions, et d'une diversification des pistes interprétatives. Il est intéressant ici de noter que la formation du sujet lecteur divers passe par la coconstruction de la diversité des interprétations. Lorsque Manon dit qu'elle a mieux « cerné le texte », c'est qu'elle a appris à pratiquer les détours qui permettent de dégager des possibles interprétatifs plus nombreux qu'à la première lecture.

Manon : des fois en parler avec les autres, ça fait plus réfléchir. [...] Ben, si j'avais pas parlé avec eux enfin j'me serais toujours posé des questions sur le texte et j'l'aurais moins cerné qu'avant.

I : Et vous avez, vous vous êtes posé des questions sur le texte ? Avec le groupe ?

Manon : Hum, sur les questions qu'on a fait en comité de lecture [...] parce que toutes ces questions [...] par exemple hum, « la mer est-elle innocente dans cette nouvelle ? », pour moi la mer c'était secondaire [ENT].

C'est encore le travail en comité qui a permis à Manon de comprendre que ses propres interprétations se sont transformées et enrichies lorsqu'elle les a confrontées avec celles de ses pairs : « [b]en, enfin j'sais pas vous, mais quand on lit un texte, on a ses propres idées et après quand on écoute les gens, on change d'opinion. Sur des arguments qu'ils ont et tout et après avec les arguments et nos idées à nous, on en forme d'autres. [...] **avec leurs interprétations, je me refais des idées sur le texte** » [ENT, 626-642]. La confrontation intersubjective semble favoriser l'activité réflexive des sujets lecteurs et en particulier la mise à distance des interprétations successives. Dans le cas de Manon, la réflexivité prend trois formes : une mise à distance du parcours interprétatif, un retour sur soi qui rend explicite le choix d'une posture distanciée, une réflexion sur la validation des diverses interprétations.

6.1.5.4. Le développement d'une posture de lecteur réflexif.

Mise à distance du parcours interprétatif: « j'ai appris aussi que je changeais d'opinion sur mon texte »

La mise à distance du parcours interprétatif constitue le premier volet de l'analyse de l'activité réflexive de Manon. Selon elle, cette activité a été constante, mais elle n'en a rendu compte que dans le questionnaire qui accompagnait le texte de lecteur. Manon raconte son parcours en ces termes : « [f]aire les travaux en groupe a été intéressant, car nous avons pu dialoguer et commenter nos idées, ce qui a fait avancer mes propres réflexions et de là j'ai réussi à mieux comprendre le texte et à faire ma propre opinion ». Tout au long de la séquence, Manon était consciente que sa compréhension du texte évoluait comme le montre cet extrait de l'entretien :

I : À quel moment tu as compris [...] que ta propre interprétation elle changeait ?
Manon : Parce que j'm'en rappelais de ma propre interprétation au début là qui était... que c'était les rêves [d'Évelyne], qu'après au fil, au fil qu'on a eu les travaux en classe, elle a changé, elle a évolué pour donner ce que c'est maintenant.
I : elle a commencé quand cette observation ?
Manon : ///Ben, j'fais, enfin elle a commencé tout le temps, enfin j'peux pas vous dire quand, parce que à chaque cours je voyais que enfin j'évoluais dans le texte. [...] Je savais. Enfin, c'était pas inconsciemment, je savais que j'avais d'autres idées.
I : Voilà, et est-ce que tu le savais avant de travailler sur *La plage des songes* cela ?
Manon : Que je changeais d'idée ?
I : [...] que tu changes d'idées sur les textes ?
Manon : Non, parce que j'avais pas vraiment travaillé sur un texte autant que celui-là [ENT].

Le questionnement que nous avons mené avec Manon lors de l'entretien l'a aidé à expliciter son parcours de lecture. Nos questions l'ont poussée à verbaliser cette activité réflexive. L'analyse de son parcours nous a permis de revenir sur le faible investissement subjectif qu'elle avait déclaré au départ et d'analyser la formation d'une représentation d'elle-même comme lectrice.

Retour sur soi : l'explicitation réflexive d'une diversité de modalités de lecture

Au début de l'entretien, Manon déclarait avoir mené une lecture de type analytique, caractérisée par la mise à distance du texte et un investissement subjectif faible, ce qui n'a pas favorisé le retour sur soi. Nous l'avons amenée à s'interroger sur d'autres lectures, donc à généraliser, et elle est parvenue à expliquer que la recherche d'une distance avec les personnages la caractérisait en tant que lectrice. Ce n'est pas le fait qu'elle déclare préférer

rester à distance qui fait de Manon une lectrice distanciée, mais le fait qu'elle soit capable de rendre compte de manière réflexive de plusieurs modalités de lecture.

I : Est-ce que le fait de travailler avec les autres ça t'a amené à te poser des questions sur toi ?

Manon : Ben, comme j'l'ai dit, j'suis pas arrivée à me mettre dans la peau du personnage, donc sur moi, non.

I : Oui, mais te dire que tu n'arrives pas à te mettre dans la peau du personnage c'est déjà apprendre quelque chose sur toi.

Manon : Ben...

I : Tu as appris que peut-être tu préférerais

Manon : Rester à distance, oui.

I : [...] Est-ce que tu es toujours, tu aimes cette posture de distance avec tous les textes ou est-ce que tu a des textes ou non, tu rentres à fond dans l'histoire ?

Manon : Je préfère rester à distance parce que si on rentre à fond dans l'histoire on est sur un personnage, on ne voit que son point de vue, tandis qu'à distance on voit tout ce qui se passe, tous les p'tits, les arrière-plans, tout c'qui ont des idées qui veulent menacer le personnage principal. À distance... À distance, on voit mieux, c'est comme si on se rapproche d'une personne [elle fait un cadre avec ses mains et mime le zoom d'une caméra] on voit que ses yeux. Si on s'éloigne, on voit tout son visage. On voit mieux à distance que plutôt quand on est dans le personnage. Parce que en rentrant trop dans un personnage, il peut nous influencer. /Non ?

I : Disons que quand on rentre dans la peau d'un personnage, il nous influence et nous aussi on l'influence.

Manon : Non, **on peut pas influencer le personnage, puisqu'il est déjà écrit** [ENT].

En utilisant l'image de la caméra, pour décrire son activité, Manon montre qu'elle préfère adopter une perspective englobante et extérieure par rapport à l'intrigue. En tant que lectrice, Manon entretient un rapport inquiet vis-à-vis de l'identification aux personnages (« en rentrant trop dans un personnage, il peut nous influencer »). La faveur accordée à une forme de distance est justifiée à la fois par la prise en compte d'une diversité de points de vue narratifs et par l'intériorisation de normes scolaires. En effet, comme nous allons le voir, elle emprunte à son professeur le rejet des « arguments psychologiques ». Elle exprime aussi un refus du manichéisme, soutenu par la volonté de comprendre plutôt que de juger les personnages.

I : Pourquoi tu veux éviter l'influence ?

Manon : Parce qu'après on entre dans des, des arguments psychologiques comme là, vous disiez que les deux idées sur Évelyne et son frère. [...] Moi je veux pas avoir un point de vue sur qui est le gentil et qui est le méchant. Je préfère dire ils ont tous les deux raison, parce que d'un côté il n'a pas à faire ça, mais d'un côté son frère a raison parce que, enfin parce que pour elle, elle veut le protéger. [...] Si j'étais restée que sur Edgar, euh, pour moi Évelyne c'était la méchante, qu'elle avait un problème, que, je ne sais pas comment dire.

I : ce que je comprends c'est que tu dis « comme y a plusieurs points de vue, parce que chaque personnage donne un éclairage différent sur l'histoire.

Manon : Hum.

I : Moi j'essaye de passer d'un point de vue à l'autre » [...]

Manon : Oui, voilà, tous sur le même pied d'égalité.

I : Tous sur le même pied d'égalité. C'est très intéressant et tu, tu en avais conscience que tu faisais ça ?

Manon : Oui, parce que dans la vie courante, j'essaie de mettre tout le monde au même pied d'égalité et avant de faire quelque chose, je me pose la question si moi ça m'ferais quelque chose enfin, je pense toujours aux répercussions. [...] J'me mets toujours à la place des autres [ENT].

Les ressources affectives (les anecdotes personnelles) et axiologiques (la valorisation consensuelle de l'égalité des points de vue) constituent une part importante de la construction d'une représentation de soi comme lectrice. Ce qui nous intéressera surtout ici c'est que Manon est capable d'explicitier un va-et-vient conscient entre une posture empathique et une posture distanciée. De plus, elle décrit, en ses mots, la diversité des points de vue des personnages qu'elle est capable d'adopter.

I : OK, tu te mets toujours à la place des autres, mais tu veux pas te mettre à la place des personnages ?

Manon : Enfin, j'me mets toujours à la place des autres, façon de parler. Parce que **j'me mets à leur place et puis je reviens à ma place et j'm'écarte.**

I : Donc, en fait, tu te mets à leur place, tout en restant toi ?

Manon : Oui. Parce que dans l'histoire je me suis mis à la place d'Évelyne, enfin j'ai essayé de la cerner, dans la place d'Évelyne, pourquoi elle avait besoin de Christian, et puis, j'me suis mis aussi à la place d'Edgar, qu'il avait raison, après je suis redevenue moi et j'me suis dit que tous les deux avaient des arguments compatibles, enfin des bons arguments. Et que voilà j'en ai pas placé un au-dessus de l'autre [ENT].

Manon nous donne à entendre la pluralité des voix intérieures du sujet lecteur divers. Elle donne aussi une illustration de la distanciation au coeur de l'appropriation, qui consiste pour le lecteur à s'altérer, à devenir un autre, pour se ressaisir lui-même : « j'me mets à leur place et puis je reviens à ma place et j'm'écarte ». Après avoir traité de la diversité des interprétations de Manon, qu'elles relèvent des différentes hypothèses successives ou d'une attention particulière à la pluralité des voix, nous allons tenter de comprendre comment elle envisage la validation des diverses interprétations dans la classe.

Réflexion sur la validation des interprétations

Manon est consciente de la diversité des interprétations produites par ses pairs, elle a écrit : « Chacun voit différemment le texte ». Nous l'avons questionnée sur les moyens mis en oeuvre pour valider ou invalider ces interprétations.

I : Alors, est-ce que le fait qu'on voit tous différemment le texte, ça veut dire que tout le monde a raison ?

Manon : /Oui.

I : Toutes les interprétations se valent ?

Manon : Toutes les interprétations se valent, il suffit qu'y ait des arguments pour, si y'a des arguments, si quelqu'un a une idée et s'il se fait contrer par un argument, ben cette idée elle est pas bonne, mais bon elle vaudra ce qu'elle vaudra, tandis que si une, argument, enfin une idée est basée sur un bon argument... là ça sera une bonne idée et elle vaudra ce qu'elle vaudra aussi [ENT].

Cet extrait nous montre qu'il est difficile de conserver un juste équilibre entre une ouverture bienveillante à la diversité des interprétations et la nécessité d'enseigner à évaluer leur pertinence. De plus, les facilités d'un discours consensuel sur le respect des diversités interprétatives entrent en tension avec la pratique scolaire de la justification argumentée. Contrairement à d'autres élèves, pour Manon ce n'est pas la quantité, mais la qualité des arguments qui compte. Interrogée sur la façon de distinguer un argument valable d'un argument fallacieux en lecture littéraire, Manon témoigne à son insu de la prégnance de pratiques anciennes du champ scolaire : le relevé de citations et le recours à la biographie de l'auteur.

I : Et comment on fait pour trouver des bons arguments ?

Manon : On s'appuie sur le texte. Enfin, on cite des passages, on, comme on a fait au tout premier cours, on voit la vie de Stan, de l'auteur, sa biographie et tout ça

I : Donc, on cite des passages, la vie de l'auteur...

Manon : On s'appuie sur des choses concrètes [ENT].

Si l'exercice classique de l'explication continue à marquer les esprits des élèves, la relecture ne peut pas être réduite à la reproduction de discours sédimentés par la tradition. Le retour au texte apparaît comme la connaissance procédurale la mieux intégrée par cette élève pour valider des interprétations, puisqu'elle y recourt même lorsqu'il s'agit de dégager l'implicite.

I : Dans le texte, à aucun moment dans le texte il est écrit qu'Évelyne a perdu un enfant.

Manon : Mais après il peut y avoir euh...

I : Alors on fait comment ? Pour le prouver ?

Manon : On peut pas le prouver, mais y'a des, dedans, en fait dans le texte y'a des choses qui nous laissent entendre, comme « tu ne peux pas mourir mon bébé, pas encore » le pas encore c'est quoi ? Parce qu'elle aurait eu un enfant, qu'est-ce qui s'est passé ? et aussi quand Edgar il dit « Christian Marcellin n'est pas ton enfant et ne le sera jamais »

I : Hum, hum. Oui, mais ça ne prouve pas qu'elle ait eu un enfant avant; [...] comment fait-on pour conforter cette, cette intuition ? Comment tu as fait toi ?

Manon : **Moi j'ai relu le texte et j'ai trouvé deux choses**, enfin ce que je viens de vous dire... Qui se rapportait à ça... Donc ça m'a laissé en suspens.

I : Et le fait que tu en aies parlé avec d'autres camarades ?

Manon : C'est eux qui m'ont donné l'idée que Évelyne ait eu un enfant et moi j'y avais pas pensé, mais dans ma tête j'me dis c'est fort probable, ça, ça comment dire, ça prouverait, non... Ça expliquerait son attachement à son, son attachement aussi dur pour Christian [ENT].

En tant que tâche ritualisée, le relevé de citations est une pratique dominante chez les élèves. Cette pratique est le plus souvent sollicitée pour répondre à des questions ponctuelles de l'enseignant dans le cadre de la lecture analytique, elle fait alors office de preuve. Dans cet extrait, le retour au texte que réalise Manon est d'une autre nature. Il est mis au service de la complexité interprétative, car il est relié à l'accord intersubjectif dans le cadre du travail de groupe. Cet accord résulte lui-même de la recherche d'une cohérence interprétative entre divers éléments narratifs :

Manon : Moi, je pense que [l'interprétation est meilleure] si plusieurs personnes ont la même idée ou alors que si une personne a une idée et que les autres disent « Ah oui, j'y avais pas pensé, mais na na na na », tandis que si une personne dit cette idée et que les autres disent « Non, pas du tout, regarde dans le texte, c'est pas du tout ça », euh y'a moins, y'a moins de chance que l'idée qui est contrée soit vraie que l'idée que les autres ont [ENT].

Au-delà du relevé systématique d'indices textuels, l'accord intersubjectif, jumelé à une pratique collective de la relecture, apparaît comme une voie à explorer pour amener les élèves à valider ou à invalider les diverses interprétations dans la classe.

6.1.5.5. Bilan du parcours de Manon

Le récit de lecture a permis à Manon de clarifier sa compréhension de l'intrigue et d'identifier les passages ayant produit une perte de la compréhension. Le récit a aussi permis à Manon d'exprimer avec beaucoup de réserves une première interprétation subjective. Dans le texte de lecteur et dans l'entretien, Manon a exprimé son absence d'identification aux personnages. L'analyse de ses discours a mis au jour que de nombreuses ressources subjectives (psychoaffectives, socioculturelles et surtout axiologiques) avaient paradoxalement empêché son adhésion à la fiction représentée. N'ayant pas pris conscience de son investissement subjectif, Manon affirme avoir conservé une distance par rapport au texte. En conséquence elle réduit la première étape de son parcours à des acquisitions ponctuelles dans le domaine de l'analyse textuelle.

Le premier comité de lecture a eu un rôle important dans le parcours de Manon. En effet, elle a complexifié son interprétation, en ayant recours aux quatre modes opératoires (sélection, ajout, suppression, recomposition) qu'elle a appliqués tant au texte relu qu'au discours de ses pairs. De plus, elle a pris conscience de la transformation progressive de ses interprétations. Ultérieurement, l'écrit intermédiaire réalisé par le deuxième comité a été très utile à Manon pour mettre à distance son propre parcours et distinguer ce qui relevait de

sa subjectivité et ce qui relevait du travail collectif. La complexification des diverses interprétations successives formulées par Manon rend compte d'une intensification de son engagement subjectif et réflexif dans la lecture. Les comités et la discussion menée par l'enseignant ont poussé Manon à développer son activité réflexive. Elle a explicité cette dernière sous la forme d'une mise à distance de son propre parcours dans le texte de lecteur. Deux autres dimensions de la réflexivité ont été dégagées lors de l'entretien. Il s'agit du retour sur soi-même comme lectrice distanciée et du questionnement sur la validation des diverses interprétations.

6.1.6. Le parcours de Normand

Nous avons choisi le cas de Normand, car c'est un élève très réflexif ayant de bons résultats en français. Il avait aussi exprimé son intérêt pour participer à l'entretien. Normand est un élève réservé et studieux, voire perfectionniste. Son père, qui est aussi son entraîneur, le pousse à viser l'excellence tant dans les disciplines scolaires que dans sa pratique sportive. D'après le professeur, il fait partie des élèves ayant les meilleurs résultats en français, mais lui-même juge sévèrement les notes moyennes qu'il a obtenues au trimestre précédent. De sa propre initiative, il s'exprime peu à l'oral, mais le professeur le sollicite régulièrement pour répondre à des questions ponctuelles sur des connaissances littéraires ou langagières. Normand aime partager avec sa camarade Alexandra une place discrète dans les premiers rangs sur les bords de la salle de classe.

Avant d'analyser son parcours de lecture, voyons d'abord comment sont réparties les occurrences de chaque thème dans les discours de Normand.

Tableau n° 24 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Normand

Thèmes	Récit	Texte de lecteur	Entretien	Total des occurrences
Ressources	7	1	18	26
Modes opératoires	0	0	3	3
Relecture	0	0	1	1
Réflexivité	1	7	34	42
mise à distance des interprétations	1	3	6	10
mise à distance des pratiques	0	0	3	3
retour sur soi	0	2	11	13
mise en relation des discours d'autrui	0	2	10	12

Le thème des ressources comporte 7 occurrences dans le premier récit et seulement 1 occurrence dans le texte de lecteur. Inversement, le thème de la réflexivité compte seulement 1 occurrence dans le récit et 7 occurrences dans le texte de lecteur. Cela montre une tendance forte du parcours de Normand : dans un premier temps, il a verbalisé les liens entre certaines de ses ressources subjectives et les éléments du texte, progressivement, il a mis à distance ces mêmes ressources, ce qui l'a conduit à expliciter son propre parcours interprétatif de manière réflexive. Le développement et l'approfondissement de son activité réflexive caractérisent fortement ce parcours comme le montrent les 42 occurrences que comporte le thème de la réflexivité. Normand fait preuve d'une égale aisance pour mettre à distance ses interprétations subjectives et ses pratiques langagières (13), pour expliciter le processus de retour sur soi (13) et pour mettre au jour l'influence des discours d'autrui sur la production d'interprétations (12). Moins évoqués, car plus abstraits les modes opératoires sont quand même mentionnés (3). Capable de mobiliser une grande diversité de ressources pour dégager plusieurs pistes interprétatives et ayant des facilités à verbaliser son expérience de lecture, Normand apparaît comme un sujet lecteur à la fois sensible et réflexif, porté à l'introspection, mais respectueux de la parole d'autrui et de la lettre du texte. Pour mieux comprendre le parcours singulier de cet élève qui se définit lui-même comme scientifique et peu littéraire, il importe d'analyser plus en détail la matière d'un discours exigeant dont l'ambition est, selon lui, de « démontrer l'émotion ».

6.1.6.1. La formulation des interprétations subjectives

La part des ressources dans la formulation des interprétations

Parmi les 26 occurrences du thème des ressources, Normand mobilise de nombreuses ressources épistémiques (9) et cognitives (7), notamment dans l'entretien d'explicitation. Les ressources psychoaffectives (6) sont également importantes, bien que plus présentes dans le premier récit que dans le texte de lecteur écrit en fin de parcours. Les ressources axiologiques (2) et socioculturelles (2) sont moins convoquées.

Tableau n° 25 : Répartition des occurrences par type de ressources (Normand)

Ressources mobilisées	Nombre d'occurrences des sous-thèmes
épistémiques	9
cognitives	7
psychoaffectives	6
axiologiques	2
socioculturelles	2
spatiotemporelles et matérielles	0

Dès le premier récit de lecture [RDL], Normand se présente comme un lecteur conscient de son activité et capable de mobiliser différentes ressources :

- *des ressources épistémiques* liées à l'analyse textuelle (l.4) et à la maîtrise de notions disciplinaires telles que l'auteur, l'autobiographie, le tragique, le symbole;
- *des ressources cognitives* liées à la conscience de stratégies de lecture, comme l'anticipation, « c'est cette confusion qui fait que nous voulons savoir la suite et la fin de ce texte »;
- *des ressources psychoaffectives* liées à l'expression des émotions : « Ce texte est *prenant* » (l.1). « D'un autre côté, cette nouvelle est aussi *bouleversante* de par le traumatisme qu'a vécu Évelyne » (l.11);
- *des ressources socioculturelles* liées à la connaissance du contexte de production et de la thématique de l'immigration.

Le premier récit de Normand, et en particulier le résumé (l.14-18), démontre une aisance peu commune pour reconfigurer l'intrigue, c'est-à-dire pour mettre en relation de manière cohérente des éléments narratifs sélectionnés par le lecteur pour produire au moins une hypothèse interprétative. Normand a ainsi formulé plusieurs hypothèses interprétatives concernant la confusion entre le réel et l'irréel (l. 1-3), l'ultime retour tragique à la réalité (l.18), la dimension autobiographique du texte (l. 7-10), et le fait qu'Évelyne aurait perdu un enfant qui serait symbolisé par la poupée de chiffon (l. 11-13). Cette dernière hypothèse est celle que Normand a le plus approfondie ultérieurement.

La mise en relation de diverses ressources

L'entretien d'explicitation a permis à Normand de développer davantage son discours sur les ressources qu'il a mobilisées et d'explicitier les liens qu'il a établis entre elles. Normand est capable de verbaliser ses stratégies cognitives : du simple soulignement d'une phrase à

des inférences telles que le rapprochement entre le contexte de production et les conflits représentés dans la nouvelle. Ces stratégies cognitives sont efficaces, car elles s'appuient sur un réseau complexe de connaissances antérieures. Par exemple, l'intérêt pour la dimension autobiographique repose sur un lien établi entre des ressources épistémiques (des connaissances déclaratives sur le contexte de production, sur le genre autobiographique, et des connaissances procédurales, telles que l'analyse du titre) et l'identification de l'appartenance haïtienne des personnages. L'hypothèse autobiographique est ensuite convoquée pour justifier une réaction émotionnelle (qui relève des ressources psychoaffectives) liée à un questionnement sur les valeurs morales du lecteur (ses ressources axiologiques).

I : [...] tu as dit : « il y a un aspect autobiographique, ce qui renforce les émotions ressenties ». À quoi tu pensais en écrivant ça ?

Normand : Pour moi, dès que j'ai vu, dans ce texte, j'ai souligné la phrase quand on parle des origines d'Éveline et de Christian, parce que pour moi quand je vois l'auteur du texte, vu la recherche qu'on avait faite, pour moi, je fais tout de suite le rapprochement que c'est les mêmes origines. En plus, c'est dans un recueil qui s'appelle « autres récits d'exil », *La plage des songes et autres récits d'exil*, donc, pour moi, je vois un rapprochement entre justement ces personnages et l'auteur, donc je me demande si y a pas un aspect autobiographique derrière.

I : Mais en quoi, toi en tant que lecteur, de te dire que c'est un récit autobiographique, ça accentue tes émotions ? [...]

Normand : Ça les accentue parce que je me dis que c'est peut-être réel, que y a des passages ça s'est vraiment passé, quand je vois, par exemple, le passage où y a **le passage de racisme entre Christian et les autres élèves, je me dis si ça ça s'est vraiment passé, pour moi, je trouve c'est honteux** quand même [ENT].

Nous avons vu que Normand est capable de produire dès la première lecture plusieurs hypothèses interprétatives. Qu'est-ce qui caractérise les compétences de ce sujet lecteur divers ? Premièrement, il a mobilisé plusieurs types de ressources subjectives. Deuxièmement, il a tissé des liens explicites entre ses ressources de lecteur et le texte. Troisièmement, il a mis en relation plusieurs ressources au service d'une hypothèse cohérente. En dépit de la mobilisation de ressources diversifiées et de la maîtrise de leurs relations, certains éléments textuels ont résisté à l'appropriation du texte par le lecteur.

La recomposition du récit et la formulation d'une interprétation subjective

L'entretien a permis au sujet de nommer les éléments narratifs qu'il n'était pas parvenu à intégrer lors de la première lecture et de verbaliser le mode opératoire de la recomposition narrative. Le rôle énigmatique de la poupée l'avait particulièrement intrigué : « les passages qui m'ont intrigué justement [sont les] passages où je me demandais qu'est-ce que venait

faire une poupée de chiffon dans ce texte qui était à la fois fantastique et tragique, ou se mélangeaient plein d'émotions » [ENT, 59-62]. Après le premier comité, Normand a approfondi son effort de recomposition en intégrant progressivement tous les éléments narratifs : c'est l'étape où dans l'intimité de sa conscience le lecteur crée du sens et produit son premier « texte de lecteur ».

Normand : Le jour même [du comité 1] en fait j'ai fait le parallèle entre la poupée, l'enfant qu'aurait perdu Évelyne, Christian, j'ai fait tous ces parallèles, qui au bout d'une semaine étaient assemblés, j'avais tous les arguments pour appuyer ça. [...] Donc pour moi, quand j'ai lu le texte la première fois, je m'étais déjà fait un classement de tous les passages, j'avais déjà lié pour moi tous les passages entre eux. Je m'étais fait une connexion de tous les passages, j'avais déjà tous les passages en texte, euh en texte, en tête [ENT].

Normand est capable d'analyser sa propre activité, en termes de sélection, de classement, de connexions entre différents passages. Il se considère comme un élève « scientifique » et emprunte aux mathématiques l'image de la fonction pour expliquer sa manière de recomposer l'intrigue :

Normand : **moi, je suis plus mathématique que littéraire** [...] pour moi, **ça m'influence dans ma façon de réfléchir, dans ma façon de lire un texte**. [...] je veux que ce soit mathématique, pour moi, que ce soit carré, que ça soit net que ça soit précis, et que tout soit logique, que tout s'enchaîne comme dans une fonction, que ce soit une fonction en fait.

I : Et, est-ce que l'histoire de la plage des songes te paraît logique ? [...]

Normand : Au début, j'arrivai pas justement, c'est pour ça que je me suis, j'ai travaillé dessus parce que j'aime pas quand tout n'est pas logique. **Et au bout d'un moment, au bout d'une semaine de travail, je suis arrivé à mettre plus les éléments dans l'ordre, et là justement, pour moi, ça a commencé à devenir logique**. [...] Je vous cache pas qu'y a toujours des paragraphes, des petites phrases qui font tomber cette logique, pour la remettre dans la confusion. [...] par exemple, y a un passage où [...] **j'arrive pas à voir si ça fait partie des songes ou du réel** [...] et après la partie où on voit Alceste Marcellin parler chez Évelyne, alors qu'il [Christian] dessine justement la poupée de chiffon [ENT].

Cet effort d'élaboration du sens s'est réalisé progressivement; il a pris la forme d'une recherche de cohérence logique, mais il s'est heurté à la dimension fantastique du récit qui défie justement la logique en entremêlant l'univers réaliste et l'univers onirique. Dans la scène mentionnée, en entrant chez elle, la narratrice découvre l'enfant dessinant la poupée perdue par elle des années plus tôt. Le lecteur est parvenu à surmonter la difficulté liée à l'indétermination interprétative propre au fantastique en ayant recours à une interprétation symbolique plus abstraite :

Normand : Pour moi, vu que j'ai fait la liaison entre Christian et la poupée de chiffon justement, dans son rêve; [...] dans la réalité, Christian, elle le voit comme son enfant. Et la poupée de chiffon remplaçant l'enfant qu'elle aurait perdu y a un lien entre les deux justement. Donc, Christian dessinant la poupée de chiffon, c'est comme Christian dessinant son symbole. C'est sa symbolique, qu'il dessine, ce que pense Évelyne de lui [ENT].

Dans le texte de lecteur rédigé à la fin de la séquence, Normand a résumé les lignes de force de son interprétation subjective : « Dans ce texte, une question m'a vraiment interpellé "que représente Christian aux yeux d'Évelyne ?" Au fil de la lecture, et encore aujourd'hui, je pense qu'Évelyne aurait perdu un enfant, qui serait symbolisé par l'histoire de la "poupée de chiffon", et que Christian lui permet de combler ce manque » [TDL, 18-20]. En soulignant rétroactivement la continuité de son parcours interprétatif, Normand montre que l'opération de recomposition narrative s'est stabilisée lorsqu'il a formulé une interprétation subjective satisfaisante pour lui. Sujet réflexif et porté à rationaliser son expérience de lecture, Normand est capable d'identifier ses ressources cognitives et épistémiques, d'explicitier le mode de recomposition narrative et de formuler une interprétation subjective comme lui étant propre. Ces trois opérations constituent un premier degré de l'activité réflexive, puisqu'en les verbalisant, le sujet lecteur les met à distance.

6.1.6.2. La part d'autrui dans l'approfondissement de l'interprétation

Le rôle du comité dans la reformulation, la justification et la mise à distance de l'interprétation subjective

Après la première lecture, Normand n'a pas encore pris conscience de la singularité des ressources psychoaffectives qui ont influencé la sélection d'un problème interprétatif parmi d'autres : « que représente Christian aux yeux d'Évelyne ? » La question de la perte d'un enfant, symbolisé par la poupée, est formulée dans la nouvelle de manière elliptique et métaphorique : remplir ce « blanc » narratif constitue donc un défi cognitif pour le lecteur. Cependant, nous allons montrer que c'est moins la difficulté textuelle que les ressources psychoaffectives qui ont orienté la sélection de ce problème interprétatif. La question ayant été retenue par le premier comité de lecture [CL 1], nous mettrons en évidence les apports de ce travail entre pairs à la complexification et à la justification de cette hypothèse. Nous verrons que la confrontation intersubjective a également provoqué la mise à distance réflexive de ses propres ressources psychoaffectives par Normand.

La première réunion du comité de lecture a permis à Normand d'approfondir son hypothèse interprétative dans la mesure où il été amené à la reformuler et à l'explicitier à l'intention de ses pairs. En retour, ces derniers lui ont apporté des éléments de justification appuyés sur le texte. Tout d'abord, Normand affirme avoir joué un rôle de meneur lors de ce comité de lecture, ce qui est confirmé par le compte rendu de la discussion. Les deux questions retenues par le groupe (où est la limite dans ce texte entre le rêve et le réel ? Que représente Christian pour Évelyne ?) constituent, pour la première, une difficulté de compréhension identifiée par Normand et, pour la seconde, son questionnement personnel sur le texte.

Ensuite, le travail en comité a permis à Normand d'explicitier davantage ses hypothèses interprétatives en les reformulant. Ainsi l'hypothèse exprimée dans son texte de lecteur (« cette nouvelle est aussi bouleversante de par le traumatisme qu'a vécu Évelyne : la perte d'un enfant qui est symbolisé par la poupée de chiffon emportée par les flots » [TDL]) est reformulée dans le compte rendu : « Cela nous fait *supputer* qu'Évelyne *aurait sûrement* perdu un bébé et qu'elle considère que son fils, pourtant *sûrement* mort, n'est autre que Christian » [CL 1]. La reformulation est marquée par une forte modalisation hypothétique, mais elle permet surtout d'exprimer pour la première fois le lien entre la perte initiale d'un enfant et la relation fusionnelle entre les personnages. Dans l'entretien, Normand affirme qu'il avait l'intuition d'un rapport entre la poupée symbolisant l'enfant perdu et le personnage de Christian, mais que ce sont ses pairs qui lui ont permis de compléter et de valider cette hypothèse. En effet, dans le compte rendu du comité, des citations sont convoquées pour justifier la validité de l'hypothèse interprétative : « Ce dernier passage nous confirme notre hypothèse précédente. Elle l'appelle "mon bébé" et lui dit "ce serait comme si je t'avais tué une seconde fois". Cela renforce notre hypothèse : elle considère Christian comme le fils qu'elle aurait perdu ». Le comité de lecture a donc permis à Normand de développer son intuition initiale dans le sens d'une démonstration argumentative.

Enfin et surtout, le comité de lecture a été l'élément déclencheur de l'activité réflexive de Normand. La confrontation de diverses interprétations entre pairs a provoqué la prise de conscience de la singularité de son hypothèse. La prise de conscience de cet écart a déclenché le retour sur soi.

Normand : [Dans] le premier groupe de quatre, quand on a fait les bilans à l'oral, c'est là où j'ai vu que mon interprétation venait justement de l'histoire de la poupée de chiffon était complètement différente par rapport à d'autres, parce que moi je la voyais justement

comme en parallèle de l'histoire de l'enfant qu'Évelyne aurait perdu. [...] C'est là où j'ai vu que en fait moi j'interprétais complètement différemment des autres. [...] Je me suis rendu compte que c'était complètement différent des autres, au moment où on en a parlé en groupe, personne avait compris ça; après, au niveau des bilans, j'ai bien vu que dans la classe personne n'avait compris cette histoire comme moi je l'avais comprise [ENT].

Après ce premier comité de lecture, Normand est venu nous demander si Évelyne avait perdu un enfant. Il semblait rechercher une confirmation de son hypothèse auprès d'un « expert » après l'avoir soumise à des pairs. Nous lui avons dit que plutôt que de chercher la « bonne réponse », il gagnerait à découvrir comment il était arrivé à formuler cette question. Normand s'est effectivement demandé pourquoi il avait été particulièrement sensible à la perte d'un enfant par la narratrice. Il a alors compris qu'une expérience très personnelle, liée à la fausse couche de sa mère, avait influencé sa lecture.

Normand : des jours après qu'on a étudié le texte [...] en réfléchissant, pourquoi justement je m'étais appuyé sur ça, pourquoi moi ça m'avait frappé et pas les autres, chercher la différence, c'est là que j'en suis venu à ÇA, parce que quand je parle de, je sais en fait, que ma mère, vu qu'elle est très proche de moi, on est très fusionnel dans la famille, je vois que quand j'en parlais quand j'étais petit ça faisait autant de mal à elle qu'à mon père, donc c'est pour ça que je, là, plus particulièrement là, j'ai commencé à voir que mon histoire personnelle ça influence dans ma manière de lire le texte justement, parce que voilà, je vois plus la tristesse de ce côté, qu'est-ce que c'est les émotions que ça peut ressentir [ENT].

La relation entre l'épisode de la perte d'un enfant par Évelyne, énoncé de manière implicite, et l'évènement de la vie familiale, empreint d'un certain tabou, a provoqué un investissement émotionnel très intense de Normand, comme en témoigne son texte de lecteur :

Normand : Cette histoire m'a touché personnellement, car dans ma famille une personne qui m'est très chère a fait une fausse couche. Pendant ma jeunesse, j'ai appris à ne pas en parler, à faire un « trait » dessus, car je voyais bien et ressentais l'énorme tristesse et l'épreuve qu'elle ressentait malgré l'effet du temps. Donc, ce texte m'a permis de ressentir, de comprendre vraiment ce qu'elle a dû surmonter, ce qu'elle a ressenti.

En mettant à distance ses propres ressources émotionnelles, Normand a accédé à une meilleure compréhension de son expérience personnelle, mais surtout de son expérience de lecture. Il a pris conscience de la médiation esthétique que nous offre la littérature par rapport aux expériences fondamentales de l'existence humaine, telles que le deuil.

I : Qu'est-ce que ça t'as apporté de ressentir cette émotion-là ?

Normand : [...] le ressentir vraiment ce qu'elle ressent, ce qu'elle [sa mère] a ressenti plutôt, parce que là [...] j'étais encore jeune, j'avais un peu l'esprit dans les nuages comme on dit, maintenant j'ai un peu plus les pieds sur terre, **je commence à réfléchir**,

je vois à peu près ce qu'elle a vraiment ressenti, à travers l'histoire d'Évelyne justement. Vu que c'est un personnage de fiction, on va dire, on peut se représenter ces émotions à travers les mots [ENT].

Dès la première lecture, Normand a identifié plusieurs pistes interprétatives et il a mobilisé de nombreuses ressources subjectives, qu'il a mises en relation pour élaborer une première interprétation. Il est conscient que la première étape de son parcours a été centrée sur un effort de recomposition narrative, c'est-à-dire sur la recherche d'une cohérence entre les divers épisodes préalablement sélectionnés. De manière autonome, il parvient à expliciter et à mettre à distance les ressources épistémiques et cognitives qu'il a mobilisées pour interpréter. Les ressources psychoaffectives, par nature plus difficiles à appréhender intellectuellement, sont pourtant celles qui ont le plus influencé la formulation de l'interprétation subjective. Le rôle des pairs a été déterminant puisque c'est au travers de la confrontation des diverses hypothèses que Normand a pris conscience de la singularité de son interprétation puis de la dimension émotionnelle de son expérience de lecture. La diversité des interprétations dans le groupe a donc favorisé la mise à distance réflexive de sa propre subjectivité de lecteur. Le travail du comité de lecture a permis à Normand de reformuler, d'explicitier, de justifier son interprétation initiale. Nous allons voir que la confrontation intersubjective l'a aussi poussé à diversifier et à complexifier ses interprétations.

Le rôle des comités dans la complexification des interprétations

Comme nous l'avons vu, lors du premier comité de lecture, Normand a convaincu ses camarades de la pertinence de son interprétation. Il a aussi approfondi la problématique fantastique de la confusion entre le rêve et le réel, soulevée par une camarade. L'entretien a permis de mettre au jour la diversité des hypothèses interprétatives discutées au sein du groupe et dont le compte rendu écrit par les élèves ne rendait compte que de façon schématique :

Normand : On discutait de la frontière entre réel et irréel, où était l'irréel dans le texte, les songes, et c'est là que ça m'a intéressé le plus, c'est là que je me souviens le plus. Chacun justement arrêtait l'irréel à un certain moment, et reprenais le réel à d'autres. On avait tous un avis différent. Y en avait carrément le texte était complètement irréel, du début jusqu'à la fin, la seule phase réelle était le départ et la fin du texte. D'autres, le texte était beaucoup plus réel, y avait que quelques passages d'irréel. Et pour d'autres, c'était moitié-moitié on ne mélangeait ni l'un ni l'autre, on ne pouvait pas séparer l'un de l'autre en fait, parce que sinon on ne comprenait plus le texte. Et voilà, c'était un mélange d'opposés on va dire, qu'on ne peut essayer de résoudre et de comprendre qu'une fois à la fin du texte et encore... C'est ça qui fait la magie de ce texte pour certains [ENT].

N'ayant pas pu trancher entre la pluralité des hypothèses lors du premier comité, ce questionnement a été poursuivi par le deuxième comité de lecture, qui réunissait non plus quatre, mais six élèves. En réponse à la consigne du professeur, le groupe a croisé deux pistes interprétatives pour formuler une nouvelle question plus complexe :

Dans le deuxième groupe, on a pris un peu toutes les questions qu'on avait, qu'on s'était formulées. [...] et après on a essayé de voir laquelle était plus facile à défendre à nos yeux et [...] celle qui nous apportait le plus de choses dans la compréhension de ce texte. [...] on a fait un mélange de deux questions : que représente Christian pour Évelyne ? Qu'aurait vécu Évelyne ? Et en quoi le mélange entre irréel et réel appuyait justement cette thèse ? [ENT]

Normand a habilement guidé le questionnement intersubjectif dans le sens d'une sélection puis d'une synthèse des deux pistes interprétatives formulées par le premier comité. Il a ensuite emprunté des pistes ou des variations interprétatives élaborées collectivement pour enrichir son interprétation initiale sur le lien entre Christian et Évelyne et intégrer le thème du fantastique comme un nouvel élément de justification.

Normand : [...] dans les passages réels de ce texte, on voit bien l'amour maternel que porte Évelyne à Christian, c'est dit clairement, ça se voit, elle s'occupe de lui comme d'une mère, tandis que dans les passages justement des songes, c'est comme quand Christian dessine la poupée de chiffon, justement, on voit qui a un rapprochement entre la poupée de chiffon et Christian. Elle le voit comme son enfant avec elle sur les plages, en train de s'amuser, alors qu'elle aurait perdu la poupée de chiffon sur cette même plage en question, justement. [...] L'irréel et le réel, le mélange des deux, vient confirmer la thèse que Christian, aux yeux d'Évelyne, remplace un enfant qu'elle aurait perdu/jusqu'à la fin du texte où elle accepte la réalité. [...] D'où l'expression au début « que de telles retrouvailles nous soient à tous les deux extrêmement douloureuses » [ENT].

À nouveau, le travail de groupe semble avoir favorisé la complexification de l'interprétation et la recherche d'une justification. Le fragment textuel, cité de mémoire, clôt l'argumentation. L'élève a parfaitement intégré le fonctionnement démonstratif de la citation dans le cours de français. Normand a emprunté des éléments au discours de ses pairs pour complexifier et nuancer son hypothèse interprétative. La complexification de l'interprétation s'est réalisée en trois temps. Un premier mouvement d'ouverture intersubjective à la diversité des hypothèses a précédé un mouvement de sélection et d'articulation de deux interprétations. Finalement, un troisième moment de synthèse a permis à Normand de revenir sur sa première interprétation subjective et de l'approfondir. Fort de sa grande capacité argumentative et de la pertinence de ses analyses, Normand ne risque-t-il pas de se satisfaire de cette seule interprétation ?

6.1.6.3. L'apprentissage de la diversité interprétative

De la diversité des interprétations intersubjectives à la diversité du sujet lecteur

Lors du deuxième comité et de la discussion qui a suivi, Normand a été confronté à des interprétations divergentes, voire contradictoires par rapport à celles qu'il avait formulées. L'extrait suivant illustre l'intériorisation par le sujet lecteur de la diversité interprétative produite par la classe : plusieurs interprétations proposées par les pairs se retrouvent agglomérées dans le discours de Normand.

Et après, **des choses qui sont venues remettre en question**, c'est justement l'histoire de la poupée de chiffon, vue de l'autre côté. L'histoire justement de Christian, **que cette histoire serait plus l'histoire de CHRISTIAN que l'histoire d'Évelyne**, que ça serait plus une histoire basée sur, sur comment dire, justement sur tous ces autres points, le mélange entre le réel et l'irréel, **sur le fait qu'Évelyne et Christian sont deux Haïtiens venus au Québec comme l'auteur, Stanley Péan, qui permettent à l'auteur de s'exprimer au travers de ces personnages²⁵**, justement **cette histoire de poupée de chiffon, qui serait qu'une poupée de chiffon, qui serait une petite analyse de l'auteur sur ce que ressent une fille à propos de ses poupées, des choses comme ça, donc en fait moins poussée à ce niveau-là, mais plus poussé sur d'autres niveaux** [ENT].

Tous les éléments ne sont pas jugés de même valeur et certaines hypothèses seront rejetées alors que d'autres permettent à Normand de réfléchir sur des dimensions de l'œuvre jusqu'alors sous-exploitées et de formuler de nouvelles interprétations. C'est notamment le cas de la proposition qui fait de Christian le personnage principal. Dans l'entretien, Normand explique : « Christian dans ce texte il a vraiment un rôle, c'est pas une idée que j'avais eue au début, mais bon, il a vraiment un rôle majeur » [ENT, 352]. Normand s'est décentré par rapport aux premières interprétations qui adoptaient davantage le point de vue d'Évelyne. Son parcours interprétatif s'est encore diversifié comme le montre son texte de lecteur :

Je pense que l'on peut dire, nous lecteurs, que cette histoire est l'histoire d'Évelyne L'Hérisson qui, grâce à Christian, comprend et accepte la réalité. Je pense aussi que dans ce texte Christian joue plusieurs rôles : il installe une certaine confusion dans l'esprit du lecteur, une certaine intrigue en mélangeant la réalité et les rêves; il permet aux lecteurs de lire et de comprendre l'histoire et le traumatisme d'Évelyne, il permet à Évelyne d'accepter à la fin la réalité; et il permet sûrement (pour moi) à l'auteur de s'identifier en lui, d'exprimer ses propres traumatismes [TDL].

Le parcours de Normand montre que la formation d'un sujet lecteur divers repose sur des activités permettant aux élèves de confronter et de diversifier leurs interprétations d'un

²⁵ Voir le parcours de Lucas qui a défendu cette idée.

même texte. En acquérant plus de plasticité, le sujet lecteur divers s'affirme comme un lecteur, individuel et collectif, capable d'intégrer et de produire une diversité d'interprétations. L'énonciation à la première personne du pluriel « nous lecteur » est significative de l'intériorisation de la diversité du sujet lecteur collectif. En partageant la diversité de ses interprétations avec d'autrui, le sujet lecteur divers apprend à explorer les potentialités d'un texte polysémique, tout en conservant son esprit critique, puisqu'il invalide certaines propositions.

De la diversité interprétative à la question de la diversité culturelle

En étant à l'écoute de ses pairs, Normand a fait l'expérience du décentrement qui lui a permis de diversifier ses interprétations de *La plage des songes*. Cet apprentissage de la diversité interprétative l'a conduit à se questionner sur la représentation de la diversité culturelle dans le texte. Les interventions de ses pairs, comme celles de Juliette ou de Lucas, ont mis en évidence le thème du racisme et ont interrogé l'appartenance problématique des immigrants à une double culture. Ces prises de parole ont certainement contribué à la réflexion de Normand sur cette dimension des personnages. Dans l'entretien, il met en perspective l'appartenance communautaire d'Évelyne dans le contexte de l'immigration au Québec :

Normand : Je pense qu'Évelyne, elle est très attachée à la culture haïtienne malgré qu'elle soit québécoise, voilà qu'elle aime bien vivre dans ce pays. Je pense qu'elle est très attachée à la culture haïtienne parce qu'on voit quand elle est avec son frère, ils parlent haïtien, elle raconte des histoires haïtiennes, elle dit qu'il faut être fier d'Haïti, en fait elle en parle tout le long du texte d'Haïti [ENT].

Il a bien identifié que deux modèles d'intégration contradictoires sont représentés à travers le conflit entre Évelyne et Alceste :

Normand : [Évelyne] reproche [à Alceste] d'être trop proche des Québécois et d'oublier totalement ses origines, de plus y penser, d'être plus proche justement des Québécois que des... et de renier, j'irai pas jusqu'à employer ce terme fort, mais à mettre de côté sa culture haïtienne, ce qu'elle justement elle ne fait pas, elle garde totalement sa culture haïtienne, elle accepte la culture québécoise, mais parce qu'elle vit dans le pays, mais on voit bien qu'avec son frère, elle se comporte en véritable Haïtienne, elle parle haïtien, elle mange haïtien... [ENT].

Cela le conduit à envisager le personnage de Christian comme un rôle intermédiaire, un médiateur entre les cultures haïtienne et québécoise :

[Christian], il est entre les deux justement. Il reçoit l'éducation de son père qui veut justement qu'il s'installe dans ce pays, qu'il arrive dans ce pays, qu'il soit bien dans ce pays, et d'une autre part, on a Évelyne qui lui dit que Haïti, qu'il faut être fier d'Haïti, qui lui met la culture haïtienne dans la tête en fait, qui lui apprend la culture haïtienne, donc en fait, **il apprend les deux cultures en même temps, d'un côté et de l'autre, de deux personnes qui sont l'opposé l'une de l'autre en fait.** Donc on va dire qu'il est un peu, tout à l'heure j'ai dit l'équilibre, là on va dire la balance entre les deux. [...] Pour moi, voilà, c'est à ce moment-là [dans l'épilogue] que l'on voit que l'équilibre est totalement rétabli, parce qu'ELLE emportée par ses émotions maternelles envers Christian elle voyait pas l'amour que portait son père envers Christian, et Alceste, pareil, il voyait juste qu'Évelyne allait lui prendre son fils qu'elle essayait d'éduquer, même tout le contraire que ce que lui il essayait de lui apprendre, de lui impliquer [pour inculquer ?] la culture haïtienne, de voilà, d'être fier de sa culture haïtienne. **Donc, en fait je pense qu'il a rétabli l'équilibre en faisant comprendre à Évelyne déjà que son enfant elle l'avait perdu, que maintenant il fallait qu'elle passe à autre chose, qu'elle recommence à vivre un peu, qu'elle soit au Québec ou en Haïti. [...] il rétablit l'équilibre avec Alceste, en lui faisant comprendre que oui, il habite au Québec, oui cette culture québécoise, mais que c'est pas pour autant qu'il faut oublier sa culture d'où on vient, que c'est ça qui nous forge en même temps** [ENT].

En analysant le cheminement du personnage de Christian, Normand a déployé une réflexion nuancée sur la fragilité de l'équilibre identitaire d'un sujet divers. Il montre fort justement que Christian était d'abord un sujet disloqué entre l'appartenance à une communauté d'origine et les réalités nouvelles de la migration, puis qu'il a été capable d'établir un équilibre subtil entre les deux figures tutélaires opposées : Évelyne représentant la nostalgie exilique et Alceste, la tentation de l'assimilation culturelle. La diversité interprétative intersubjective a suscité une réflexion sur la diversité culturelle représentée dans le texte, qui est un aspect de la diversification des interprétations élaborées par Normand. Cette diversification des interprétations subjectives est un exemple probant de la formation du sujet lecteur divers, non seulement parce que Normand a intégré une pluralité de lectures possibles de la nouvelle, mais aussi parce que cette diversité interprétative est le produit d'une activité réflexive.

6.1.6.4. Développement de la réflexivité : quand le détour par l'autre renforce le retour sur soi-même comme un autre

Nous avons vu que Normand est un sujet lecteur divers très réflexif, car il est capable de mettre à distance ses ressources, ses interprétations et les discours d'autrui. Dans ce dernier mouvement du parcours de Normand, nous analyserons plus en profondeur le thème de la réflexivité comme retour sur soi-même comme lecteur. Nous verrons d'abord dans quelle mesure l'intersubjectivité favorise cette modalité de l'activité réflexive. Nous montrerons aussi que Normand est capable de formuler une généralisation de l'expérience de lecture subjective basée sur la comparaison entre pairs. Cette réflexion l'a conduit à rendre compte

d'une représentation de lui-même comme un lecteur qui privilégie la démonstration de la pertinence de ses interprétations. Cette représentation fait apparaître une tension entre le retour au texte et le retour sur soi-même, qui sont deux processus de validation des diverses interprétations subjectives. Finalement, nous montrerons qu'en ayant pris conscience de sa propre subjectivité de lecteur, Normand a appris à combiner le retour au texte et le retour sur soi pour mettre au jour un sens nouveau de l'œuvre.

Intersubjectivité et retour sur soi

Normand a parfaitement saisi l'importance de construire collectivement une diversité d'interprétation, comme en témoigne sa dernière réponse au questionnaire d'accompagnement du texte de lecteur :

Les autres élèves de la classe m'ont permis de comprendre certaines choses sur ma façon de lire et d'interpréter. Ils m'ont aussi permis de voir le texte différemment, de me poser d'autres questions, d'appuyer mes hypothèses en y ajoutant d'autres éléments du texte ou de remettre en question d'autres hypothèses donc de rechercher dans le texte des arguments. Le travail en groupe m'a permis de voir que pour analyser un texte dans son intégralité il faut être plusieurs car tout le monde a une interprétation différente du texte, une façon différente de lire et de réfléchir sur le même texte [TDL].

Il rend compte du rôle d'autrui sur le développement de son activité réflexive. Il fait part de l'articulation de trois dimensions de la réflexivité du sujet lecteur divers :

- la compréhension de soi-même comme lecteur (retour sur soi);
- la diversification des interprétations subjectives (mise en relation des discours d'autrui);
- les processus de validation des interprétations : la confrontation intersubjective et le retour au texte (mise à distance des interprétations).

L'activité réflexive de Normand s'est intensifiée tout au long de la séquence didactique. Il a d'abord pris conscience de ses ressources subjectives, puis il a mis à distance ses interprétations, finalement, en s'appuyant sur son parcours interprétatif, il s'est interrogé sur le processus même de l'interprétation. Le développement de la réflexivité passe par un effort de conceptualisation de l'expérience de lecture, comme en témoigne la généralisation exprimée de manière synthétique dans son texte de lecteur : « La lecture de ce texte m'a appris des choses sur ma façon de lire, d'interpréter le texte. J'ai réalisé que pour certaines parties du texte, je les comprenais d'une certaine manière, alors que d'autres les voyaient d'une manière différente. J'en déduis que notre propre histoire personnelle, nos goûts et

notre façon de réfléchir influencent notre interprétation » [TDL]. L'entretien d'explicitation nous a permis de confirmer que l'intersubjectivité a joué un rôle décisif dans le processus réflexif du retour sur soi. C'est la perspective d'expliquer à ses pairs les ressorts de son interprétation subjective qui a conduit Normand à mettre à distance ses pratiques langagières et à opérer un retour sur lui-même comme lecteur.

I : Et à quel moment est-ce que tu as déduit [...] « que notre propre histoire personnelle, nos goûts et notre façon de réfléchir influencent notre interprétation ».

Normand : Ça, c'est beaucoup plus tard, vers le deuxième travail de groupe [...] Je me suis toujours demandé comment apprendre, comment apprendre à certains élèves, comment leur expliquer. Je me suis dit que ça pouvait m'aider à expliquer ce que je ressens, des choses comme ça, parce que c'est mon problème [ENT].

Le désir de mieux comprendre sa subjectivité (retour sur soi) s'exprime dans la volonté de se faire comprendre (détour par autrui). C'est pourquoi favoriser les interactions entre pairs est un enjeu majeur de la formation des sujets lecteurs divers. L'expérience du retour sur soi sera encore plus formatrice si l'élève se considère lui-même et considère l'autre comme un sujet lecteur divers. Par exemple, en comparant son activité de lecteur à celle d'une camarade, Normand tente de comprendre comment chacun procède pour construire une interprétation.

Normand : Je me suis dit en quoi ce texte, ça m'a aidé, je me suis déjà posé la question et j'ai essayé de faire des déductions. À partir de tous les travaux qu'on fait j'essaie de faire des déductions et **là j'ai vu qu'à partir de mon histoire personnelle, de ma façon de réfléchir, j'interprétais le texte différemment qu'Alexandra en particulier** parce que bon, je travaille souvent avec elle et je vois bien qu'elle c'est une méthode complètement différente de la mienne.

I : hum, hum, est-ce que tu pourrais me décrire sa méthode, selon toi ?

Normand : Alexandra, c'est plus sur tout ce qui est les sentiments du texte, elle se base plus sur ce qu'elle ressent elle pour interpréter, et après elle recherche dans le texte pour essayer d'argumenter. Moi, je cherche d'abord dans le texte des propos, des choses qui m'intriguent, je m'appuie sur tout ce qui est procédés stylistiques, le sens des mots qu'emploie l'auteur, la manière dans laquelle il les tourne, pour ensuite, arriver à une déduction [ENT].

On voit comment la confrontation intersubjective des modes opératoires, mais aussi des ressources subjectives d'autrui conduit Normand à formuler une représentation de lui-même comme un sujet lecteur qui privilégie l'analyse langagière et esthétique du texte sur l'investissement émotionnel. On constate que le portrait de lecteur que Normand fait de lui-même est en partie contradictoire avec l'analyse que nous avons menée et qui démontre plutôt que l'investissement psychoaffectif a joué un rôle déterminant dans l'élaboration de son parcours interprétatif. Comment expliquer ce hiatus ?

Une représentation de soi-même comme lecteur en tension entre le retour sur soi et le retour au texte

La question de la validation des interprétations nous a permis de comprendre pourquoi Normand privilégie le recours au texte sur les ressources de sa subjectivité. Il apparaît que le souci premier de Normand est de démontrer la validité de ses interprétations et que cet effort de démonstration passe nécessairement par le relevé d'indices textuels. En cela, Normand a parfaitement intégré la pratique scolaire de l'explication argumentée basée sur le relevé de citations.

Normand : **je m'appuie plus sur le texte [que sur les émotions]**, je m'appuie aussi sur les émotions, mais dans une moindre partie, parce que je sais aussi que mes émotions, ça dépend aussi de mes goûts comme j'ai dit, de mon histoire personnelle, de mes envies et de mes désenvies (rire), mais voilà, mais c'est des choses on va dire, j'sais pas comment dire ça, proches de moi, on va dire, **qui sont propres à moi, que je ne peux pas appuyer par des termes du texte, que je ne peux pas démontrer en fait, ça justement, je préfère m'appuyer sur des choses que je peux démontrer**, que là je suis sûr à cent pour cent que c'est ça, **que [sur] des choses qui justement est très dures à démontrer, parce que justement ce sont mes émotions, et que d'autres le voient d'une autre manière** [ENT].

Même s'il est tout à fait convaincu du rôle de l'affectivité dans la production des interprétations, Normand prend le parti du respect de la lettre, plus conforme à son exigence de démonstration. Avant que nous menions la recherche, Normand avait déjà pris conscience que les ressources subjectives sont importantes dans le processus interprétatif. Dans l'entretien, il nous a confié que son professeur avait joué un rôle dans cette prise de conscience. À la suite de deux « mauvaises » notes, Normand a sollicité les conseils de son enseignant. Il a alors compris qu'il devait lier l'analyse textuelle à une interprétation subjective : « j'arrive pas justement à lier les émotions que j'ai exprimées et le côté rationnel. [...] c'est ce que m'a fait comprendre justement ces mauvaises notes, donc maintenant j'essaie de tout lier, mais de quand même essayer de démontrer quoi qu'il arrive, comme je vous ai dit je suis têtue, de **démontrer l'émotion** » [ENT, 428]. Cet oxymore, qui peut faire sourire, est néanmoins représentatif de la tension entre le retour sur soi et le retour au texte. Cette tension est inhérente à la situation didactique dans la mesure où l'apprentissage de la lecture littéraire est évalué en contexte scolaire. Cette tension entre le retour sur soi-même comme lecteur et le retour au texte est aussi significative de la singularité de ce sujet lecteur divers, dans la mesure où il analyse réflexivement son investissement subjectif.

Retour réflexif sur une expérience de lecture subjective

Normand est un sujet lecteur exceptionnel qui est capable d'emprunter une multitude de détours interprétatifs et de rendre compte de leur complexité. Dès la première lecture, il avait fait l'hypothèse d'une dimension autobiographique en s'appuyant sur le fait que les personnages étaient des Haïtiens immigrés au Québec comme l'auteur. À la toute fin de son parcours, il a retrouvé cette piste autobiographique. L'appropriation de la diversité des interprétations intersubjectives et le retour réflexif sur son activité lectorale ont transformé son appréhension de cette hypothèse subjective. Il réussit à questionner la dimension autobiographique en évitant l'écueil de l'intention auctoriale : il ne projette pas naïvement ses propres désirs sur la supposée intention de l'auteur. Au contraire, il réfléchit sur le rôle de son investissement affectif dans cette projection. Nous avons vu que Normand avait exposé l'idée qu'une interprétation autobiographique de la nouvelle favorisait l'investissement subjectif du lecteur. Il va plus loin en expliquant, avec ses mots, que c'est l'illusion référentielle propre à la fiction qui renforce l'appropriation du récit par le lecteur.

Normand : Le fait que ce soit peut-être autobiographique ça renforce l'émotion, en se disant que c'est pas une fiction, que ça s'est vraiment passé et ça peut encore se passer. Donc en fait c'est arrivé. Quand je dis accentuer, c'est passer de la fiction au réel, en fait. C'est-à-dire dire que ce n'est plus une fiction, ça devient quelque chose d'authentique, de réel, qui se passe ou qui peut se passer [ENT].

En mettant ainsi à distance le fonctionnement de la fiction, Normand démontre qu'il est conscient de s'investir affectivement dans la lecture. Le processus du retour sur soi comme sujet lecteur divers l'engage à formuler une nouvelle hypothèse, en ayant conscience que celle-ci relève davantage de l'intuition que du relevé de preuves. Il s'autorise ainsi à produire une hypothèse qu'il n'est pas en mesure de justifier autrement qu'en ayant recours aux ressources de sa subjectivité.

En fait, dans mon esprit, je me disais que si Christian permettait à l'auteur de s'exprimer librement, je me suis dit qu'à travers Alceste Marcellin qui est le père de Christian, qui est lui aussi venu s'installer à Québec, comme je l'imagine les parents de Stanley Péan, avec lui. Alceste Marcellin, il pouvait représenter, le PÈRE vraiment de façon symbolique, le père de Stanley Péan. **Revoir son père à travers Alceste Marcellin. Après ce n'est qu'une hypothèse. [...] c'est plutôt une intuition**, dans la façon de parler d'Alceste Marcellin envers Christian, on dirait que l'auteur il écrit comme si c'était vécu, comme si certains éléments vécus. Je saurais pas vraiment comment l'expliquer, c'est comme une intuition. **Moi, j'ai vraiment l'impression quand je lis certaines phrases d'Alceste Marcellin que ça c'est vraiment passé, que ce personnage a vraiment existé, tout en sachant que c'est une fiction**, bon y a juste une ou deux phrases dans le texte prononcées par Alceste Marcellin qui me font cet effet [...] Par exemple, « À la vue de son fils, Alceste Marcellin eut exactement la réaction anticipée.

Entre deux jurons, il resservit au petit la même douloureuse question : que diable leur avait-il fait pour les rendre si furieux après lui ? » Pour moi, **cette phrase, je la ressens vraiment comme si elle avait vraiment été prononcée** [ENT].

L'hypothèse selon laquelle l'auteur aurait voulu « revoir son père à travers Alceste Marcellin » a été élaborée à partir de ressources épistémiques, socioculturelles et affectives, parfaitement identifiées par le lecteur. Normand est quelque peu décontenancé par l'impossibilité de vérifier son interprétation. Nous avons vu qu'il s'attache à toujours démontrer ses propos, et qu'il se perçoit comme un lecteur distancié. Le fait qu'il partage une expérience de lecture en dehors du cadre rassurant de la démonstration nous pousse à croire que sa représentation de lui-même comme sujet lecteur est en train de se transformer. Le sujet lecteur divers est un sujet conscient de son investissement subjectif, qui sera libre ensuite de chercher la confirmation de la pertinence d'une de ses interprétations ou de l'abandonner à un moment de son cheminement de lecteur. Dans l'exemple qui nous occupe, il se trouve que l'hypothèse, éminemment subjective, proposée par Normand, selon laquelle l'auteur chercherait à « revoir son père », pourrait être justifiée par le fait que la nouvelle est dédiée au père de l'auteur sous la formule « pou Mèt Mo, m'sonje'w » décédé l'année précédant la publication. Sans généralisation abusive, on peut affirmer que dans ce cas l'intuition subjective d'un élève lecteur a révélé un sens potentiel de l'œuvre, nouveau y compris pour nous-même, au moment de la collecte des données. La formation du sujet lecteur divers est un défi relevé collectivement pour dévoiler les potentialités interprétatives d'un texte littéraire.

La diversité des interprétations dans la classe a nourri la diversification des interprétations subjectives formulées par Normand. La confrontation intersubjective avec les pairs, avec le professeur et avec nous a motivé une activité réflexive approfondie et complexe. Finalement, la prise de conscience réflexive de sa subjectivité a permis à Normand de s'affirmer comme un sujet lecteur divers émancipé de certaines pratiques normatives. Ainsi, il montre qu'il est passé d'une conception instrumentaliste du retour au texte, sous la forme du relevé de preuves, à une conception herméneutique selon laquelle le retour au texte est mis en perspective par le retour sur soi-même comme lecteur et permet de dévoiler une pluralité de sens.

6.1.6.5. Bilan du parcours de Normand

En ce qui concerne le cas de Normand, les activités proposées ont favorisé la prise de conscience réflexive de la diversité des interprétations subjectives. Le récit de lecture a permis de verbaliser les premières hypothèses interprétatives. Le premier comité de lecture et la discussion ont permis à l'élève d'identifier le caractère singulier d'une de ces hypothèses et de l'étayer pour construire une interprétation. La confrontation intersubjective a également déclenché la mise à distance des ressources psychoaffectives. Dans le cadre du deuxième comité de lecture, le retour au texte, sous la forme d'une relecture sélective, et les éléments de démonstration apportés par les pairs ont permis à Normand de justifier et de valider son interprétation. Le travail collectif l'a surtout amené à diversifier ses interprétations. De plus, la comparaison de ses modes opératoires avec ceux d'une camarade a suscité une mise à distance des procédés langagiers et a soutenu la formulation d'une représentation de soi comme lecteur. Le cours magistral, qui n'a pas été mentionné par le sujet, semble n'avoir eu qu'un impact mineur sur ce parcours, peut-être parce que le cours portait sur la structure du récit et que cet élément ne constituait pas un problème pour cet élève. La rédaction du texte de lecteur a permis à l'élève de retracer son parcours interprétatif de manière synthétique et de verbaliser certains aspects du retour sur soi. Ce texte témoigne d'un approfondissement de la réflexivité qui se manifeste par un effort de conceptualisation, basé sur la généralisation de l'expérience personnelle et de l'observation des pairs.

Cette analyse du parcours interprétatif de Normand pourrait conforter l'hypothèse selon laquelle le développement d'une posture réflexive participerait de façon significative à la compréhension de soi comme sujet lecteur divers et singulier. Les échanges intersubjectifs, notamment sous la forme de la mise en relation des discours d'autrui et de la comparaison des modes opératoires, ont joué un rôle important dans le développement de la réflexivité dans la mesure où ils ont conduit le sujet à identifier, à expliciter et à mettre à distance ses interprétations et les diverses ressources qui les ont influencées.

6.2. Site B : Québec

6.2.1. Données contextuelles du site B

Le deuxième site est à Québec, dans une banlieue de la proche périphérie où la mixité sociale est modérée (étudiants, salariés de la classe moyenne et moyenne supérieure). L'environnement immédiat du cégep est très favorisé, on y trouve des espaces verts, des infrastructures sportives, un cinéma, une salle de spectacle, des restaurants, des centres commerciaux, des quartiers résidentiels, des résidences étudiantes. L'établissement est un collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP), au niveau postsecondaire, qui accueille environ 8000 élèves. Les infrastructures sont nombreuses et modernes. Nous avons rencontré un acteur éducatif clé à plusieurs reprises : le conseiller pédagogique chargé de la recherche. Nous avons bénéficié du soutien des équipes techniques. Parmi les enseignants, nous avons rencontré presque exclusivement des enseignants de français, et ce, lors de moments informels. L'accueil qui nous a été réservé a été chaleureux, mais notre intégration dans le milieu a été moins réussie peut-être parce que l'établissement est d'une taille plus importante et que nous sommes restée moins de temps sur le terrain que dans le premier site. La période d'observation participante a duré 5 semaines et s'est déroulée au premier trimestre de l'année scolaire 2011-2012. L'enseignante participante ne connaissait pas encore les élèves de la classe, puisque nous l'avons accompagnée dès la rentrée de la session d'hiver. Durant ces six semaines, nous avons été 24 jours dans l'établissement. L'observation en classe a commencé par une période d'observation large de 2 jours (2 séances de 100 min). Ensuite, l'observation centrée et sélective a duré 10 jours : 4 séances de 100 minutes ont été enregistrées.

Le cours de littérature 102 intitulé « Littérature et imaginaire » fait partie d'un ensemble de quatre cours obligatoires pour tous les élèves. Il vise à développer la compétence à « expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques ». Les élèves sont donc inscrits en deuxième ou en troisième session (quadrimestre). La classe est composée de 42 élèves, âgés de 17ans à 18ans et demi, dont 31 filles et 11 garçons. Les élèves sont inscrits dans divers programmes de formation générale ou technique : cinéma (2), comptabilité-gestion (3), gestion-commerce (2), informatique (1) littérature-arts (1), sciences humaines (10), sciences de la nature (7) techniques biomédicales (2), technique en bioécologie (5), éducation (2), technique en travail social (6). En général, ils connaissent les pairs qui sont dans leur

programme, mais pas ou peu les autres élèves. Nous n'avons pas observé de phénomène de cohésion des sous-groupes selon les programmes suivis, mais plutôt un fonctionnement en binôme ou en trio, les élèves ayant tendance à se rapprocher en fonction de leur ancienne école secondaire ou de leur ville d'origine.

Durant les deux cours de français de type magistraux que nous avons observés, les élèves étaient très sérieux, certains prenaient la parole pour répondre aux questions de l'enseignante, tous prenaient assidument des notes. Les élèves ne tenaient pas de conversations personnelles et respectaient l'interdiction d'utiliser les téléphones et autres écrans personnels. Selon l'enseignante, certains élèves n'étaient pas intéressés par la matière, mais suffisamment responsables pour faire le travail demandé, alors que d'autres, plus exigeants ou passionnés, visaient l'excellence. Nous avons obtenu le consentement de 25 élèves (et de leurs parents) pour participer à la recherche, quatorze n'ont pas consenti à participer, trois n'ont pas remis le formulaire. Selon l'enseignante, la raison pour laquelle une forte proportion de filles n'ont pas consenti à participer est qu'elles « sont là pour performer » et qu'elles considèrent l'entretien comme une perte de temps, car il ne fait pas l'objet d'évaluation. À l'inverse, certains élèves ont manifesté leur intérêt pour la recherche dont les objectifs ont été présentés tout comme dans le premier site.

6.2.2. Portrait de l'enseignante

L'enseignante a été recrutée sur la recommandation du conseiller pédagogique. Âgée d'une quarantaine d'années, elle a douze ans d'expérience dans le cégep où elle enseigne le premier et le deuxième cours de littérature (les classiques français sont au programme). D'origine polonaise, immigrée en France à l'âge de seize ans, puis au Québec à 23 ans, Éléna a un rapport intime à la diversité culturelle : « ça représente ma vie parce que je vis dans le mélange de culture [...] Je suis la diversité culturelle » (98-108)²⁶. Dans les premières années, elle fréquentait surtout la communauté polonaise, puis elle a décidé de s'intégrer à la société québécoise : « je veux m'intégrer. J'veux pas oublier ma culture, je... pas du tout. Mais je veux être considérée aussi comme un humain puis pas d'abord comme une étrangère. [...] j'veux plus me définir maintenant par rapport à, à ma différence » (136 - 145). Selon elle, la diversité est une richesse qui permet de prendre du recul par rapport à la société d'accueil. C'est aussi une expérience ludique, qui relève du jeu sur le langage, sur

²⁶ Dans cette section, les chiffres entre parenthèses correspondent aux numéros des lignes de l'entretien exploratoire avec Éléna (ENT 1).

les particularités régionales du français, notamment avec ses enfants. La diversité est aussi « quelque chose qui est quand même très profondément en moi donc, c'est ça qui est authentique dans mon contact avec mes [enfants] » (207-208).

Selon Éléna, les groupes auxquels elle enseigne sont culturellement très homogènes, aussi, lorsqu'elle rencontre des élèves issus de l'immigration, elle a une sympathie particulière pour eux. Elle pense qu'il est plus facile d'enseigner la littérature dans un milieu homogène francophone, car elle peut s'appuyer sur une culture et une langue commune. Elle conçoit la situation de diglossie montréalaise, où l'anglais est en concurrence avec le français et où les élèves sont souvent allophones, comme une source de difficultés potentielles (272-289). Éléna « ne li[t] pas énormément » (332). Elle ne se considère ni comme une intellectuelle, ni comme une « maniaque de la littérature » (336). Elle choisit ses lectures personnelles en fonction des recommandations de ses amis, de ses collègues ou de sa mère. Elle lit de la littérature francophone européenne et américaine. Elle recherche une forme d'« exotisme » (385) et apprécie les auteurs provocateurs tout en gardant une distance critique. Elle cherche surtout « à confronter [s]on regard de l'étrangère sur le Québec ou sur l'Amérique du Nord » avec celui d'un auteur comme Dany Laferrière, pour « stimul[er] [s]a réflexion sur le pays d'adoption » (405-418). L'intérêt pour la diversité des points de vue des écrivains migrants est ancré dans son expérience de la migration au Québec. Lorsqu'elle était adolescente, en France, Éléna ne lisait pas de romans dans le but de confronter différents regards sur ce pays, mais elle s'intéressait à un cinéaste polonais, Kieslowski, qui selon elle « joue sur l'exotisme polonais » pour séduire les Français (467). Elle a trouvé dans les romans de Milan Kundera une réflexion sur la confrontation entre les cultures française et tchèque, après s'être installée à Québec. Il apparaît à la fin de l'entretien que les oeuvres marquantes du parcours de lectrice d'Éléna sont liées à l'expérience du voyage (Kapusinski, Tocarcuk), de l'immigration et du retour au pays natal (François Cheng) et qu'elles ont en commun une « profondeur spirituelle » (1195) qui répond à l'abandon progressif de la foi et de la pratique religieuse à l'âge adulte.

Elle choisit les oeuvres à enseigner en fonction des contraintes du programme (579), mais aussi de ses goûts et des intérêts des élèves. Elle propose ainsi des romans contemporains francophones (A.Nothomb) ou étrangers (P. Auster) pour lesquels elle n'a pas « besoin de présenter le contexte sociohistorique » (623). Elle cherche à provoquer des « échos » entre les livres lus et les émotions ou les réflexions personnelles des élèves (706). Elle essaye de

les amener à prendre conscience qu'ils « partage[nt] un continu humain » (740), que la littérature permet de comprendre les expériences humaines, mais qu'elle les exprime « d'une manière plus intéressante » (752). Elle accepte que beaucoup d'étudiants ne fassent pas une expérience significative de la littérature. Elle pense que ce type d'expérience est trop intime pour que le professeur y accède (772-781). Concernant la diversité des interprétations, Éléna nous explique qu'« on est ici au Québec dans une société dans laquelle on ne peut pas dire à quelqu'un : “Non, désolé ça marche pas ton truc” » (796). De plus, les exercices d'analyse textuelle se prêtent très peu à la formulation des interprétations (808-812) : elle ne pose pas de questions d'interprétations ni ne laisse les élèves faire eux-mêmes des liens entre les textes (850-853). En réalité, la part de la subjectivité des élèves est réduite à l'ouverture à la fin de la conclusion de la dissertation. D'après Éléna, l'étude de la poésie serait plus propice à la diversité des interprétations. Elle dit valoriser les interprétations personnelles, mais trancher lorsque « dans le texte quelque part y'a comme la réponse, selon moi qui est donnée » (914). Dans le cas contraire, elle accepte des interprétations divergentes si ces dernières sont cohérentes et justifiées par des citations (922). Elle s'autorise à formuler des interprétations personnelles présentées comme telles (924), mais elle n'utilise pas le terme « interprétation », qui au cégep est connoté négativement comme trop subjectif (932). En effet, une représentation collective partagée par Éléna est qu'au niveau secondaire on accorde beaucoup de crédit à l'opinion des élèves. Le cégep, ordre d'enseignement supérieur, vise au contraire à développer la rigueur analytique (942-958) et en particulier la justification appuyée par des preuves du texte (974). Elle a expérimenté le journal de lecture, comme un support de réactions affectives, mais sans nécessairement le lire et sans l'évaluer (1040-1056).

6.2.3. Le parcours de Judith

Nous avons sélectionné Judith parce qu'elle manifestait au départ un manque d'investissement subjectif et une appréciation négative sur le texte. Judith s'est ensuite beaucoup exprimée à l'oral durant les cours. Enfin, dans son texte de lecteur, elle a clairement rendu compte de l'évolution de son parcours. Son cas est donc intéressant pour comprendre les contraintes qui pèsent sur l'investissement subjectif et les moyens pour les dépasser. Nous analyserons d'abord les obstacles ayant empêché Judith de s'investir subjectivement dans la lecture. Nous verrons que l'expression de la subjectivité entre en tension avec certains aspects de la situation scolaire, mais aussi avec les pratiques et les représentations de la lecture et de soi-même comme lectrice. Le cours magistral sur le fantastique et les méthodes d'analyse acquises au secondaire ont paradoxalement entravé la compréhension, en générant des attentes de lecture indues. Ensuite, nous verrons que le travail collaboratif a permis à Judith de diversifier ses interprétations, mais aussi qu'il soulève des questions sur la validation intersubjective des interprétations. Finalement, nous traiterons de la réflexivité selon quatre modalités : la mise à distance des interprétations, le retour sur soi, la mise en évidence du parcours interprétatif et la réflexion sur la validation des interprétations.

Judith est une élève studieuse qui obtient d'assez bons résultats dans son programme de sciences humaines-mathématiques. Elle se dit elle-même plutôt rationnelle et analytique. Dans le cours de littérature, elle s'appuie sur les méthodes d'analyse textuelle qu'elle a acquises au secondaire, mais elle dit éprouver des difficultés à interpréter. Le relevé des occurrences des thèmes (voir le tableau n° 26) montre que l'expression des ressources est modérée (6 occurrences) et circonscrite dans le premier texte. Inversement, la réflexivité se manifeste davantage dans le texte final (7) que dans le premier (1). De façon générale, le dispositif a amené Judith à renforcer son activité réflexive comme en témoignent les 42 occurrences de ce thème. L'entretien d'explicitation lui a permis de développer considérablement l'expression de ses ressources (15), de ses modes opératoires (5), ainsi que les motivations et les formes de sa relecture (4). En effet, si l'investissement subjectif de Judith a été tardif, il s'est accru au fur et à mesure de son parcours interprétatif.

Tableau n° 26 : Répartition des thèmes dans les discours de Judith

Thèmes	Récit	Texte de lecteur	Entretien	Total des occurrences
Ressources	6	0	15	21
Modes opératoires	1	1	5	7
Relecture	0	0	4	4
Réflexivité	1	7	34	42

Parmi les ressources subjectives exprimées dans le premier texte et lors de l'entretien, on note la prégnance des ressources cognitives, épistémiques et axiologiques (tableau n° 27).

Tableau n° 27 : Répartition des occurrences par type de ressources (Judith)

Ressources mobilisées	Nombre d'occurrences
cognitives	6
épistémiques	6
axiologiques (jugement de valeur)	5
psychoaffectives	2
socioculturelles	1
spatiotemporelles et matérielles	1
Total	21

Judith est rompue à l'exercice qui consiste à verbaliser ses stratégies de lecture, elle utilise fréquemment la mise en scène énonciative pour expliquer ses propres mécanismes cognitifs (« là, je me suis dit :... »). Elle possède en outre des connaissances disciplinaires sur la littérature, le genre de la nouvelle, et des connaissances procédurales en analyse textuelle. Elle a également tendance à formuler des jugements de valeur, parfois peu ou maladroitement justifiés.

6.2.3.1. Les obstacles à l'investissement subjectif

Une première lecture partielle et superficielle

Dans le récit de lecture, Judith formule une appréciation négative sur le texte, assortie d'une réaction personnelle : « Cette nouvelle ne m'a pas impressionnée. Je n'ai pas été bouleversée ni surprise de la chute de l'histoire ni de la tournure des événements. J'avais plutôt un sentiment de déjà-vu qui régnait dans mon esprit au fil de ma lecture » [RDL]. De prime abord, Judith manifeste un manque d'investissement subjectif caractérisé par l'absence d'émotions : « En effet, je ne sentais aucune émotion jaillir en moi » [RDL]. De

plus, Judith pense avoir compris l'intrigue. Elle formule une première interprétation centrée sur Évelyne : « lorsqu'il parle de paradis, nous comprenons que le personnage fabule et rêve » [RDL]. Cette première hypothèse annonce une interprétation qui privilégie la dimension réaliste de la nouvelle au détriment des éléments surnaturels. Cette omission des événements fantastiques est un exemple du mode opératoire de la suppression. Elle est à l'origine d'un contresens : « cette histoire manque d'éléments irrationnels » sur lequel repose le jugement porté sur le texte : « j'ai trouvé ce récit trop concret, trop réel » [RDL]. Dans ce cas, la mécompréhension provient certainement à la fois d'une lecture superficielle : « Le texte était long, fais que t'sais, j'passais, mais j'm'arrêtais pas nécessairement sur [...] sur des mots en particulier [ENT] » et d'un manque d'investissement subjectif.

Un investissement subjectif problématique

Dans le récit de la première lecture, l'affirmation d'un manque d'investissement subjectif est contradictoire avec la mise en scène emphatique de l'affectivité : « Hélas ! je fus déçue ! » [RDL]. Une autre tension porte sur l'expression ambiguë des ressources psychoaffectives : l'affirmation initiale « **je ne sentais aucune émotion** jaillir en moi » [RDL, 4] est rapidement nuancée « tout au long du texte, **je sentais la nostalgie** de son passé qui refaisait surface et **je comprenais l'attachement** qu'Évelyne éprouvait envers Christian » [RDL, 6]. Peut-être soucieuse de nuancer un jugement trop sévère sur le texte, Judith se lance dans un éloge de la « belle écriture de M. Péan » [RDL, 15] cette « magnifique écriture » [RDL, 11] qui « vient vraiment chercher les émotions » [RDL, 9]. S'agit-il d'un discours laudatif convenu ou d'une authentique expérience sensible ?

Ces tensions semblent liées à l'expression d'une subjectivité de lectrice en contexte scolaire. Judith est une élève consciencieuse et disciplinée, qui essaye de concilier l'exigence d'un point de vue personnel formulée dans la consigne et les codes du commentaire critique. L'entretien a permis de démêler ce qui relève des ressources subjectives de la lectrice de ce qui relève de l'intériorisation des attentes scolaires. Concernant les émotions ressenties ou non à la première lecture de *La plage des songes*, Judith s'est expliquée en distinguant l'appréciation esthétique et l'investissement psycho affectif :

Judith : **j'ai COMPRIS que [...] Stanley Péan voulait faire rechercher des émotions**, t'sais, parce que **je m'appuie sur le point qu'il a une belle écriture**. J'sentais la nostalgie de son passé [...] ça veut pas dire que je l'éprouvais puis que ça me cherchait quelque chose, t'sais. J'sentais la nostalgie parce que il y avait des « flash-back » en arrière [...] Mais t'sais, **j'comprenais la nostalgie**, que la la fille est un peu... bien t'sais... un peu bouleversée par ça, dû à l'écriture, **parce que c'était une écriture très belle, mais c'est pas venu me chercher**, même si c'était nostalgique, parce que c'est... **y'a peut-être pas d'éléments qui... que j'pouvais rapprocher à une expérience vécue de moi ou... des, des livres que que j'avais vus**, t'sais, j'en ai vu, plein, puis c'était déjà vu, mais ça m'a pas accrochée [ENT].

Judith différencie ce qui relève de l'appréciation esthétique — produite par la perception sensible et intellectuelle du style et du registre dramatique — de l'investissement personnel — basé sur une relation établie entre le texte lu et des expériences du sujet, qu'elles relèvent de la vie personnelle ou de lectures antérieures. Sa bibliothèque intérieure est suffisamment constituée pour qu'elle puisse confronter *La plage des songes* à d'autres œuvres qui ont provoqué une plus grande mobilisation de ses ressources psychoaffectives.

La représentation de soi comme lectrice est un autre facteur d'explication de l'ambivalence de l'investissement subjectif. Judith nous a fait part de quelques textes marquants et d'une réflexion assez approfondie sur ses expériences de lecture, autant de ressources qui font de cette élève une lectrice apparemment avertie. Étant capable de distinguer des expériences de lecture de diverses natures, elle se considère comme une lectrice qui reste volontiers en survol dans l'attente d'un « évènement de lecture » :

Judith : C'est comme si t'étais un, un corbeau qui vivait la situation, qui voyait les pensées des personnages, mais sans plus. Y'avait pas de liens [...].

I : [...] tu préfères embarquer émotionnellement dans la lecture ou justement rester en surplomb ?

Judith : Ça, ça dépend, ça dépend des histoires. [...] dans une nouvelle comme ça, ça va être la première page qui va me décider. Est-ce que j'ai le gout de rester en surface ou j'ai le gout de creuser ? Selon comme, le le début comment s'est écrit. Moi, j'me fie souvent au début, des fois il faut aller jusqu'à la fin, mais moi, moi je vais rester en surface, mais si [...] tu m'accroches, j'vais embarquer dans ton texte, mais là j'ai pas embarqué, il est pas venu m'accrocher [...] parce que **j', t'sais, c'est comme un corbeau, ben, s'il voit une proie à terre ou peu importe, bien t'sais, il va, il va foncer. Mais, moi, y'avait rien d'élément à terre qui me disait : ah j'vais aller, j'vais aller prendre cet élément-là, puis ça va plus me faire embarquer** [ENT].

Nous découvrons que Judith est consciente de sa propre activité lectorale. Son manque d'investissement personnel dans la lecture de *La plage des songes* n'est pas seulement imputable à l'absence d'éléments susceptibles d'entrer en correspondance avec son vécu ou avec sa culture littéraire. Judith soulève également la question de la motivation, liée à l'impossibilité de choisir des textes à lire en contexte scolaire :

Puis, en plus, un évènement qui aide pas, c'est que c'est pas moi qui choisis la lecture, donc... j'ai pas... j'ai une certaine résistance envers ça parce que j'ai pas, j'ai pas décidé de le faire ou c'est pas quelqu'un qui m'a proposé. Ils m'ont dit : « lis ça ! » T'sais, fait que j'vais le lire, j'vais faire comme qui faut, j'vais lire ton texte, mais est-ce qu'il va venir plus m'accrocher parce que c'est mon, mon propre intérêt, peut-être pas [ENT].

Nous avons identifié trois types d'obstacles à son investissement : une lecture partielle et superficielle, une perception de la tâche comme une contrainte scolaire qui affecte la motivation, une représentation de soi comme lectrice en survol, en attente d'un « évènement de lecture ». Les pratiques ainsi que les représentations antérieures semblent conditionner l'appréciation du texte. De plus, le dispositif proposé et les méthodes acquises au secondaire ont paradoxalement entravé la compréhension en générant des attentes de lecture indues.

Des attentes non comblées par rapport au fantastique

Pour comprendre quelles étaient les attentes de Judith et pourquoi elles ont été déçues, il convient de resituer le dispositif didactique dans le contexte de la programmation du cours par l'enseignante. Avant de commencer l'étude de *La plage des songes*, elle a dicté un cours magistral sur la définition du fantastique par Todorov et donné à lire un recueil de nouvelles de Maupassant. Cela a conduit Judith à formuler des attentes de lecture concernant le lien entre la nouvelle de Péan et celles de Maupassant.

Judith : [...] on nous avait fait lire les quatre nouvelles de Guy de Maupassant. Je me suis dit OK là, il touche de l'imaginaire [fantastique], il nous lit ça, il va y avoir un lien. [...] donc j'attendais le lien, je me faisais des faux espoirs. [...] puis finalement, c'était très concret, très réel [...] moi, je m'attendais à quelque chose d'autre. Puis c'est pour ça que j'ai été déçue. [...] on nous a un peu lancé ce texte-là disant : lisez-le, on vous dit rien. En nous disant rien, moi je faisais le lien avec les autres cours. [...] Donc j'essayais de rechercher ce que j'avais appris dans l'autre cours, puis c'était pas ça [le cours précédent sur le fantastique] [ENT].

Judith n'a pas compris que le genre de la nouvelle fantastique constituait la notion commune entre le cours magistral sur la théorie de Todorov, la lecture cursive du recueil de Maupassant et celle en classe de la *Plage des songes*. Dans ce cas, l'apport de connaissances par le biais du cours magistral n'a pas soutenu la compréhension de l'élève. De plus, le réseau de textes a suscité des attentes par rapport aux codes du genre, que la nouvelle de Péan s'amuse à déjouer.

Judith : [...] la première fois que je l'ai lu, je me suis dit : il est mort là puis là bon... il va y avoir... je me fiais sur Maupassant... bon, il va y avoir des fantômes, puis là il va le revoir, puis des hallucinations, puis là il va finir comme Maupassant à dire « Je suis fou ». [...] Puis, jusqu'à ici, c'était : il est mort, il est mort, il est mort. Et après ce qui arrive dans le dernier paragraphe, on comprend qu'il n'est PAS mort [ENT].

Ces attentes non comblées génèrent de la frustration chez la lectrice et l'empêchent de se projeter dans le texte malgré la présence d'éléments familiers auxquels elle serait susceptible de s'identifier.

Judith : oui c'est du genre fantastique, mais on s'éloigne vraiment de Guy de Maupassant, on va se le... t'sais, moi en tout cas, moi mon opinion c'est pas du tout la même affaire, même si ça reste un peu fantastique. **Guy de Maupassant, ça sort de l'ordinaire** [...] [Dans La Plage] y a beaucoup d'éléments réels, ce qui est... ce qui est un avantage comme j'ai marqué, parce que **tu peux plus facilement embarquer dans l'histoire, parce que c'est proche de chez nous, c'est au Saguenay-Lac-Saint-Jean, la fille, c'est une immigrante... Il y a beaucoup d'immigrants à Québec**, de plus en plus à cause du du déclin démocratique euh démographique. Euh, après ça, trouver un petit garçon t'sais, moi je travaille dans des camps de jour l'été fait que, j'sais m'attacher à des des des petits enfants comme ça, **ça fait quatre ans moi que je m'attache tout le temps, chaque été, avec des enfants fait que... t'sais, il y avait des liens. Ce que j'aimais, c'est qu' c'était concret, mais encore, je voulais le fantastique ! Je j'ai pas retrouvé, c'est pour ça que j'ai été déçue**. Puis, euh, j'trouvais que Stanley, euh... **Stanley Péan n'est pas sorti de l'ordinaire** [ENT].

Malgré des éléments susceptibles de favoriser l'appropriation du récit (l'ancrage géographique et social et la dimension affective de la relation à l'enfant), la frustration des attentes liées au fantastique traditionnel domine la première lecture. Judith conclut son récit par l'expression d'une ultime difficulté qui relève d'une lecture subjective : « Je frôlais même la sensation de nostalgie de l'auteur lors de ses rêveries. Malheureusement, ces images dans mon esprit n'étaient que de passage. La réalité les étouffait » [RDL]. L'instabilité du processus de l'imagerie mentale résulte de la tension entre le rêve et la réalité qui constitue une problématique essentielle de l'œuvre fantastique. La prise en compte de cette difficulté aurait pu constituer une amorce d'interprétation susceptible de révéler la complexité du sens (le rêve exprime le fantasme du retour). Elle aurait pu favoriser la construction d'une compréhension plus nuancée de la notion du fantastique, qui se caractérise par la porosité entre les univers réaliste et merveilleux.

Quand la lecture analytique fait écran à la lecture subjective

Pour Judith, l'intrigue était prévisible, ce qui était contraire à ses attentes par rapport au genre de la nouvelle : « Puis la fin, je la trouvais, j'ai, t'sais, d'habitude une nouvelle t'as, t'as une chute puis, t'sais, il y a un élément que tu t'attendais pas, là j'm'en attendais comme un peu qu'elle allait l'retrouver dans l'ordure » [ENT, 42-45]. Par ailleurs, Judith montre qu'elle a mobilisé à bon escient des stratégies d'anticipation et de synthèse. Dans l'entretien, elle est capable de verbaliser l'ensemble du processus cognitif qu'elle a mis en œuvre au fur et à mesure que l'intrigue progressait. Non seulement Judith est parfaitement capable d'identifier les indices typographiques et textuels sur lesquels s'appuyer, mais en plus elle sait verbaliser ses stratégies cognitives : les inférences, l'identification des idées principales, l'utilisation de la structuration du texte en paragraphes, l'anticipation [ENT, 666-692]. Cette mise à distance des stratégies lui

permet d'expliquer que sa première lecture était le fruit d'une analyse textuelle. En ce concentrant sur l'analyse narrative, Judith a réussi à reconfigurer l'ordre chronologique de l'intrigue. Cependant, elle a écarté de nombreux éléments du récit, tels que les événements surnaturels, mais aussi les informations implicites sur le passé d'Évelyne et plus largement les métaphores et les symboles nécessaires à l'interprétation de l'épilogue. Si l'épilogue, pourtant complexe, n'a soulevé aucun questionnement, c'est parce que Judith a intériorisé des automatismes liés à une forme de lecture analytique, axée sur la schématisation de la structure narrative, mais laissant peu de place à l'interprétation. [Par rapport à Évelyne] je me suis pas posé de questions, moi je me fiait plus sur la fin. Dans une chute, t'sais, vraiment l'élément dramatique [...] j'me fiait vraiment, j'étais comme un peu, **comme à l'école, t'sais, vraiment analyser de même là**. [...] je m'en venais avec cette idée-là qu'on n'allait pas parler de cela [le secret d'Évelyne], mais plus parler de la fin. **Au secondaire, on parlait beaucoup de la fin** [...] parce que la fin ben, **on m'a toujours dit que la chute, c'était l'événement important** [...] moi, **dans mon secondaire, j'avais appris que l'événement, il va souvent retrouver à la fin, fait que** [...] j'analysais plus ça que l'interprétation [ENT].

Ses difficultés à s'investir subjectivement sont liées à la frustration de ses attentes concernant la nouvelle fantastique et plus particulièrement la chute. Or, ces attentes proviennent en partie de l'intériorisation de savoir faire en analyse textuelle acquis au secondaire. D'une certaine manière, la lecture analytique a fait écran à la lecture subjective. En orientant ses stratégies de lectures vers la résolution de la chute, Judith a oublié des éléments narratifs indispensables à l'interprétation de la nouvelle. En se centrant sur la conformité de la nouvelle avec un patron narratif, elle a omis d'interpréter l'œuvre dans sa singularité. Elle est néanmoins capable d'analyser de manière réflexive ses propres ressources et les difficultés qu'elle a rencontrées. Dès lors, comment la guider de l'analyse de l'intrigue vers l'interprétation du sens ? À cet égard, le rôle des pairs a été déterminant.

6.2.3.2. Le rôle de l'intersubjectivité dans la diversification des interprétations

Le premier comité : le « déclencheur » de l'interprétation symbolique

Avant la réunion du premier comité, Judith avait sélectionné les passages lui permettant d'anticiper la chute, conformément à sa première lecture. L'échange avec ses pairs lui a fait prendre conscience de la diversité des interprétations possibles.

Judith : Donc, je me fiait encore sur ça pour amener les pistes, pour amener la chute. **Puis, quand je suis arrivée avec la première équipe, je me suis dit : « Hey boy ! ils ont pas vu la même affaire que moi**. [...] après la suite, j'ai relu et je me suis dit : « Mon Dieu, c'est pas fou ce qu'ils disent ». [...] La première réunion, où j'étais avec les trois autres gars. Je parlais pas beaucoup, parce que je les écoutais parler puis euh, je me disais : « mon Dieu que c'est brillant ce qu'ils disent ». Fait que là, j'avais beau dire des éléments, mais **je me laissais comme influencer** [...], puis j'avais peut-être pas les éléments, t'sais, **j'avais plus une opinion que des éléments pour me prouver** [ENT].

En accordant beaucoup de crédit aux pistes interprétatives élaborées au sein du premier comité, Judith a remis en cause son interprétation initiale. Elle a emprunté à ses pairs des éléments qu'elle a jugés pertinents.

I : Est-ce que tu te souviens d'éléments, apportés par l'un d'entre eux, que t'avais pas vus et que t'as gardés après pour toi ?

Judith : [...] C'était **Jonathan** qui avait dit... **il parlait des yeux**, OK, on avait lancé la piste sur les yeux, puis il avait fait une grosse analyse sur étant qu'il a les yeux bleus qui se ternissent... Euh, c'était **comme si euh son âme d'enfance**, si je peux l'appeler comme ça, **s'était éteint**, son petit cœur d'enfant s'éteignait. Puis là, **Louis avait rajouté euh : les yeux bleus représentent la pureté de l'âme**, euh, c'est t'sais, c'est une couleur qui, t'sais, l'eau, la nature [...] puis, que là qu'ils se ternissaient donc on, y, il avait dit y'a surement quelque chose de mort en lui. Puis là j'avais dit : OK, ouais, c'est pas bête. **Moi j'avais pas vu la symbolique de tout ça, dans ces yeux-là. [...] y'a plein de symboles dans un texte qu'on voit pas, mais quand on se met à penser, on les voit**. Puis ça, je trouvais que c'était un symbole particulièrement, qui venait me frapper puis j'ai dit : ouais ouais, ça, c'est c'est intelligent, oui. [...] Ils ont réussi à me convaincre [ENT].

Judith se remémore avec précision les circonstances, les acteurs et les contenus de la discussion intersubjective. Elle est capable d'évaluer la pertinence des interprétations symboliques proposées par ses pairs et d'abandonner une hypothèse au profit d'une interprétation plus élaborée et convaincante. Elle commence aussi à conceptualiser son activité lectorale à partir de cette expérience ponctuelle : « y'a plein de symboles dans un texte qu'on voit pas, mais quand on se met à penser, on les voit ». L'activité réflexive de Judith s'est considérablement renforcée lors du comité de lecture comme le montre les habiletés à identifier des interprétations contradictoires, à évaluer et valider des interprétations intersubjectives, à mettre à distance sa propre activité de lectrice. Ce processus réflexif a été renforcé par notre intervention lors d'un bref échange informel qui a permis à Judith de se rendre compte que ses interprétations se transformaient. À partir du premier comité de lecture, Judith s'est davantage investie subjectivement dans l'activité interprétative.

Une tension entre les droits du texte et les droits des lecteurs

Lors de la discussion en classe entière, Judith a de nouveau été décontenancée par la confrontation intersubjective, car elle n'avait pas anticipé le problème interprétatif qui a été posé par ses pairs et repris par l'enseignante : quel est le secret d'Évelyne ? Cet épisode constitue en effet un blanc textuel que les lecteurs sont amenés à investir pour recomposer l'intrigue. En conséquence, les élèves ont proposé plusieurs interprétations contradictoires

du secret d'Évelyne. Cette diversité interprétative a généré de la résistance chez Judith, car elle a jugé que certains camarades ne respectaient pas le sens textuel :

C'est qu'on se mettait à dire des hypothèses sur le passé d'Évelyne, de l'avortement, de finalement, un enfant aux États-Unis, puis c'est lui ! Puis moi, les affaires de même, je suis comme : Non ! **Le texte me dit ça, j'vais pousser un peu, mais y'a des limites à un texte que tu peux pas franchir.** Sinon, tout serait irrationnel. [...] **je sais que c'est pas à propos de ton expérience personnelle que tu peux te faire dire de quoi, mais y'a des limites. Puis j'trouvais que ce cours-là, on arrêta pas de dépasser les limites,** bien de, de mes limites à moi là, sur un texte, puis les hypothèses, comme que, d'un bord puis de l'autre, **moi ça me frustrait, fait que je disais rien. J'me disais voyons, pourquoi ils pensent ça ?** Voyons, pourquoi ils pensent ça ? **Parce que moi, je l'ai pas vu de même, et c'est correct qu'ils l'aient vu différemment, mais ça se peut pas t'sais.** Dans ma tête c'est ça [ENT].

Judith reconnaît la dimension personnelle des interprétations, mais elle s'insurge contre la dérive subjectiviste et le non-respect du texte, au point où elle a refusé d'entrer dans le débat. Par ailleurs, les contradictions propres à la confrontation de points de vue divergents sont une source d'inconfort, mais elles génèrent aussi un décentrement (pourquoi ils pensent ça ?) qui motive l'élève à relire le texte.

L'investissement subjectif et en particulier affectif dans la relecture est perceptible à travers l'expression des émotions (« moi, ça me fâchait »).

Judith : [...] Pourquoi ils pensent ça ? Donc le soir même, j'suis ressortie du cours et j'avais un moment de libre. J'suis comme allée revoir le texte puis, **j'suis comme allée rechercher les éléments du texte : pourquoi ils disent ça ?** T'sais, parce que moi ça me fâchait parce que, moi, j'avais mon opinion puis les autres euh j'aimerais bien qu'ils aient mon opinion.

I : Tu as relu le texte pour te prouver à toi-même que ces gens-là disaient n'importe quoi.

Judith : Oui, ou que **peut-être que j'avais faux, mais que si j'avais des preuves [...]** **pour leur parler, ou tout simplement « m'abstenir »,** bien comme m'abstenir de dire des affaires que finalement quelqu'un pourrait [...] me réfuter vraiment facilement [ENT].

L'effort de compréhension des interprétations d'autrui motive la relecture de passages significatifs. Cet effort s'inscrit aussi dans la perspective d'un nouvel échange intersubjectif. Il s'agit surtout de recueillir des preuves pour pouvoir argumenter de manière convaincante et parer d'éventuels contrearguments. Cette intention l'a conduite à relire le passage qui avait justement fait l'objet d'une omission : l'épilogue. Tous les modes opératoires ont été convoqués lors de la relecture de ce passage, ce qui lui a permis de comprendre les deux interprétations contradictoires formulées par ses pairs.

Judith : Euh **j'ai relu [...]** **d'abord la dernière page.** Euh, puis là il disait, **j'avais accroché sur l'évènement « sans nom, sans visage, sans forme »,** après ça, un peu

avant [...] C'était avec le fils, la dernière fois qu'on s'est revus, c'était à la plage, donc y'avait un espèce de souvenir commun [opération de sélection]. Euh, puis euh, je me rappelle euh, voyons, **Philippe avait dit aussi qu'on pourrait quasiment voir comme si elle avait crevé ses eaux dans la plage, parce qu'elle dit « Une vague m'envahit », puis là je pensais au symbole des yeux** [opération d'emprunt], puis je me suis dit : « bon la vague, si... par rapport à un enfant, c'est crever ses eaux, en tout cas **le lien que je faisais dans ma tête**, j'me suis dit OK, la théorie de l'avortement, c'est pas pire, t'sais, comme **ça a du sens** » [opération de recomposition] [...] si la dernière fois qu'ils se sont vus dans le souvenir, « une forme sans visage, sans nom », c'est que, je me suis dit : elle vient d'accoucher, donc elle a pas vraiment vu l'enfant, l'enfant est venu vraiment facilement, c'est un petit nouveau-né [opération d'ajout] [ENT].

La relecture est l'occasion de réinvestir et de mettre en relation de nombreux éléments interprétatifs : des citations textuelles, des idées empruntées à autrui, des ajouts, des connaissances générales. L'opération qui consiste à établir des liens signifiants entre ces divers éléments relève de la recomposition narrative. Dans le cas de Judith, la compétence à reconfigurer le sens a été favorisée par l'imitation des pairs, notamment lorsqu'elle essaye de dégager une interprétation symbolique. Après la confrontation de diverses interprétations en classe, Judith s'est efforcée d'en expliciter deux. En relisant, elle s'est donc appropriée en partie la diversité interprétative produite par la classe. La relecture imposée pour sélectionner des passages n'avait conduit qu'à répéter une première compréhension partiellement erronée. La relecture régie par une intention interprétative et orientée vers un échange intersubjectif a permis un approfondissement de la compréhension.

Difficultés liées à la validation intersubjective des interprétations

L'appropriation d'une diversité d'interprétations rend encore plus nécessaire leur évaluation. En vue de la réunion du deuxième comité, Judith s'est donc préparée à l'exercice de la confrontation intersubjective. Elle a préalablement évalué la pertinence des deux interprétations, écartant l'hypothèse de l'adoption au profit de celle de l'avortement. Ce choix repose sur la recherche d'une cohérence mimétique, principe selon lequel l'intrigue respecte la logique de l'action : « Ce serait une trop belle coïncidence » [ENT, 512]. Comme elle a pris conscience de l'apport de ses pairs à l'évolution de son parcours interprétatif, Judith aborde le travail avec d'autres camarades avec une attitude d'ouverture et de partage. Malgré des débats vigoureux, le groupe n'est pas parvenu à argumenter suffisamment en faveur de l'une ou de l'autre hypothèse. Le processus de validation intersubjective des interprétations a pris une forme inattendue : le vote. La consigne qui imposait de rédiger un bref compte rendu des échanges et le temps alloué ont pesé sur cette

décision. Les élèves ont donc favorisé l'opinion quantitativement majoritaire au détriment de la pertinence argumentative.

L'apprentissage de la diversité interprétative ne se fait pas sans heurts. Nous avons vu que Judith s'était d'abord insurgée contre une forme de dérive subjectiviste lors de la discussion et qu'elle prônait le respect du texte. Néanmoins, la confrontation interprétative l'a amenée à relire le texte et à expliciter deux interprétations concurrentes. Ensuite, elle a fait l'expérience de la difficulté à évaluer une interprétation au sein du deuxième comité. Le débat final était censé permettre de redynamiser les échanges, mais nul n'a osé contredire ses pairs en présence de l'enseignante et de la chercheuse.

6.2.3.3. Le développement de la réflexivité

Le développement de la réflexivité passe d'abord par la mise à distance des interprétations subjectives, c'est-à-dire par leur identification puis par leur évaluation. Cette mise à distance est concomitante avec le processus du retour sur soi qui, dans le cas de Judith, prend la forme d'une distanciation de soi à soi et d'une analyse du parcours interprétatif. La mise à distance du parcours interprétatif s'achève par une réflexion de portée générale sur le processus de validation des diversités interprétatives.

La mise à distance des interprétations

La mise à distance des interprétations consiste d'abord à identifier des interprétations subjectives, ce qui permet de les justifier, de les nuancer ou de les diversifier. Il semble que cette mise à distance réflexive soit favorisée par les pratiques d'écriture et de relecture des écrits intermédiaires : la relecture du récit de lecture soutient la mise à distance des premières hypothèses, l'écriture du texte de lecteur permet d'explicitier les interprétations retenues. Dans le texte de lecteur de Judith, la mise à distance des interprétations prend trois formes. Premièrement, elle maintient une interprétation formulée dès la première lecture, mais elle la nuance et l'enrichit d'éléments empruntés aux pairs : « En plus, j'ai compris que les yeux bleus de Christian étaient ce qu'Éveline percevait... Or, ce n'était point la réalité et lors de la chute, lorsque le petit est retrouvé mutilé dans les ordures, elle le voit comme elle aurait dû le voir, sans magie, seulement la triste réalité dans laquelle ils vivent » [RDL]. Deuxièmement, elle mentionne un personnage secondaire jusqu'alors absent de ses discours (Alceste). Elle explique que sa compréhension des motivations de ce personnage a évolué.

Troisièmement, elle argumente en faveur de la validité d'une interprétation dans le cadre d'une controverse soulevée en classe.

Nous venons de voir que le processus d'évaluation de deux interprétations concurrentes n'avait pas été conduit jusqu'à son terme lors des comités. Par contre, dans le texte de lecteur Judith démontre la validité d'une interprétation au détriment d'une autre :

J'ai conclu qu'elle avait été enceinte des années auparavant, mais qu'elle l'avait perdu lors de son passage à Montrui. En effet, la page 8 avec « C'était une forme sans [...] mauvaises raisons » et la page 3 « une vague t'a fait [...] poupée » démontre qu'elle n'a jamais vu d'enfants et que nous pouvons conclure qu'elle a eu une fausse couche.

Baliverne l'idée de l'adoption... Une plage représente la mort chez les Haïtiens [TDL].

Cette visée démonstrative est un effet de l'influence du genre scolaire de la dissertation argumentée : « là j'suis un texte argumentatif [...] Comme d'habitude, une espèce de dissertation. [...] Là c'était vraiment plus un texte argumentatif et oui, encore "baliverne" parce qu'il y a pas encore assez de preuves » [ENT, 604-609]. C'est le relevé de citations qui permet de se prononcer.

La formation du sujet lecteur divers passe par le développement de la capacité à intégrer de manière critique la diversité interprétative produite collectivement. Elle repose aussi sur la capacité de l'élève à mettre à distance son parcours interprétatif et en particulier ses ressources affectives. Dans son texte de lecteur, Judith montre qu'elle a pris conscience de l'évolution de son appréciation de la nouvelle : « La plage des songes, nouvelle plutôt terne et sans éclat, selon moi, s'est montrée très intéressante après maintes discussions. En fait, c'est le secret d'Évelyne qui captiva mon attention » [TDL]. Le renforcement de l'investissement subjectif est directement lié à la remise en cause de sa première hypothèse et au travail de résolution d'un problème interprétatif complexe : quelle est la nature de la relation entre Évelyne et Christian ?

Judith : C'est le secret d'Évelyne, parce qu'il est, il est flou à la première lecture, puis tu peux pousser, euh, aussi la relation qu'elle, qu'elle a entre elle et Christian. Parce que c'est une relation quand même peu commune, même si on, on voit ça, j'ai l'impression que, en relisant, il y avait quelque chose entre les deux, une espèce de chimie indescriptible, pas qui est... qui est plutôt psychologique, euh qui faisait que, elle avait des espèces de rêves ou hallucinations, je le sais pu, j'pourrais même pas encore définir qu'est-ce que c'est, mais je crois plus c'est des hallucinations. [...] Mais j'ai pas de... de preuves de ça, mais c'était vraiment un, un côté mystérieux, parce que c'est l'évè' t'sais, dans mon premier texte, je trouvais qu'il y avait pas d'éléments irréels. Bien le côté mystérieux, ça montre qu'il y en avait plus que ce que je croyais au début [ENT].

Dans son texte de lecteur, comme dans l'entretien, Judith met à distance ses propres interprétations : elle identifie leur contenu, elle les évalue, elle les replace dans le contexte de leur production. Dans la mesure où les textes produits apportent un support concret à ces opérations intellectuelles, ils facilitent la mise à distance réflexive de son parcours interprétatif.

La mise à distance des interprétations constitue un premier aspect de l'activité réflexive. Le retour sur soi-même comme lectrice en est la seconde composante. Dans les discours recueillis, ces deux dimensions de l'activité réflexive sont étroitement enchevêtrées; nous ne les présentons séparément que pour la clarté de l'analyse.

Le retour sur soi

La relecture du récit de lecture renforce le retour sur soi-même comme lecteur. Il ne s'agit plus d'évaluer des contenus interprétatifs, mais de saisir une évolution du sujet lecteur lui-même tout au long du dispositif.

Judith : c'est vraiment drôle de se relire, parce que là j'ai pas le même euh j'ai pas les mêmes émotions, que je, t'sais, y'a une évolution. Puis mon texte, je me dis : « t'as pas accroché sur ça, Judith, t'aurais dû peut-être plus accrocher sur ce texte-là ! ». [...] j'vois ça, puis là « Hélas, je fus déçue », puis là t'sais, j'me dis : « bon, t'es peut-être allée un peu fort. Maintenant que tu connais l'histoire, t'sais, ça, nuance ton propos un peu plus » [ENT].

Le retour sur soi prend la forme d'un décentrement qui s'exprime par le dédoublement de l'énonciateur en deux personnes verbales : je et tu. Le dialogue de soi à soi permet de mettre en évidence le caractère changeant du sujet lecteur divers (« j'ai pas les mêmes émotions [...] y'a une évolution »). C'est l'écart entre le premier texte de lecteur et le texte du relecteur (Louichon, 2011a) qui permet de se percevoir comme un sujet lecteur divers. De même que pour les interprétations, après une étape d'identification, vient l'étape de l'évaluation de soi-même comme lecteur.

Fait que c'est pour ça que ça me fait rire, puis t'sais, c'est... puis mon texte est TRÈS négatif. Je, je le trouve très négatif, puis c'est correct parce qu'à ce moment-là, je l'étais très froide envers le texte. Fait que je le lis puis j'suis là : « mon Dieu, t'es coupée au couteau Judith ! t'as peut-être pas poussé plus loin, c'est normal, c'était la première lecture » [ENT].

Dans le texte de lecteur, Judith est revenue sur son expérience de lecture : elle a distingué les passages qui ont suscité son investissement de ceux qui ne l'ont pas intéressée. Le récit

rétrospectif de son parcours (au passé) s'accompagne de l'affirmation d'une représentation de soi-même comme lectrice (au présent).

Ensuite, tous les moments où le passé des personnages prenait vie m'allumaient. **Je voulais trouver la réponse à mes questions, car je suis plutôt curieuse.** Or, tous les moments où Évelyne a des « hallucinations » et les moments irréels m'ont fait décrocher. **Je suis quelqu'un qui n'apprécie pas les aspects fantastiques dans quelque chose de terre-à-terre et de réel. Jadis, enfant j'adorais, mais j'ai évolué et selon moi, une histoire est l'un ou l'autre** [TDL].

La lectrice nous informe d'abord des qualités et des goûts qui la caractérisent : « Je suis quelqu'un qui n'apprécie pas les aspects fantastiques [dans un cadre réaliste] ». La distanciation de soi à soi s'inscrit dans une histoire du lecteur, marquée par la transition de l'enfance vers l'âge adulte. Selon Judith, la lecture des genres merveilleux était une source de plaisir dans son enfance, mais elle ne semble plus légitime à la fin de l'adolescence. Cette représentation de soi-même comme lectrice « adulte » repose sur une opposition entre les genres merveilleux et les récits réalistes, qui éclaire en partie ses difficultés persistantes vis-à-vis du fantastique.

La mise à distance du parcours interprétatif

Dans son texte de lecteur, après être revenue sur sa première impression, Judith a esquissé l'évolution de son parcours interprétatif :

Lors de ma première rédaction, je fus blasée de la lecture. À vrai dire, elle me paraissait sans éclat... cette perception n'a point changé, du moins, du point de vue de l'histoire. Par contre, **le fait d'avoir approfondi le côté mystérieux, celui qui nous a laissé dans le doute, m'a aidée à ne pas voir en surface les propos racontés, mais plutôt de me creuser sur le pourquoi, le comment et le qui** ». Les actions ainsi que le passé et la relation du personnage principal m'a creusé les méninges [TDL].

Le fait que l'approfondissement de sa compréhension soit centré sur la narratrice, au détriment d'autres personnages, constitue une marque de la subjectivité de la lectrice, dont elle ne semble pas consciente. Néanmoins, Judith comprend rétrospectivement l'évolution de son propre cheminement comme un effort progressif de dévoilement du sens. Le caractère « caché », « mystérieux », « profond » du sens revient dans plusieurs parcours de lecteurs. Les élèves conçoivent le développement de leurs interprétations comme la compréhension d'un sens second, accessible lors de la relecture ou des discussions, par rapport au sens littéral, qui serait perceptible dès la première lecture.

C'est la découverte de la richesse des interprétations symboliques et donc de la polysémie textuelle qui a motivé Judith à entrer activement dans le processus interprétatif. Pour Judith, les symboles littéraires sont de puissants outils d'élucidation.

C'est la, la symbolique en fait qui m'a, qui m'a accrochée ».// [...] T'sais, qui relève de l'interprétation, mais qui relève en même temps de fait qu'on pourrait quasiment qualifier historiques. T'sais le bleu a toujours été dans la société quelque chose de pur. Les yeux, euh les yeux, la porte de l'âme, ça a toujours été ancré dans la littérature, selon moi... [ENT].

Elle est consciente que l'interprétation est ancrée dans une histoire des représentations artistiques et qu'elle s'inscrit dans une continuité culturelle. La secondarisation du sens, intrinsèque au système symbolique, permet à l'élève d'investir la culture seconde, c'est-à-dire de puiser dans le répertoire des topos de la littérature pour mettre à distance de manière critique sa propre activité interprétative.

La généralisation sur la validation intersubjective des interprétations

Le texte de lecteur rend compte d'un effort de généralisation remarquable dès la première phrase : « C'est très impressionnant d'observer comment l'humain pense et interprète une situation ». À partir de son expérience de la confrontation intersubjective, Judith a développé un questionnement sur le processus de validations des interprétations :

Qui a raison et qui a tort ? Telle est la question au cours des échanges, mais je dois dire qu'on ne peut pas faire dire à un texte ce qui nous ne dit pas²⁷. Je suis d'accord sur le fait que nous pouvons élaborer sur certains aspects, cela forme le regard objectif et l'interprétation, mais il y a une limite. [...] Cela m'a amenée à me poser certaines questions auxquelles je n'aurais pas porté attention [TDL].

Comme nous l'avons vu, c'est la discussion en classe qui a conduit Judith à formuler le problème des limites de l'interprétation, entre respect de la lettre et ouverture à la diversité des hypothèses. Dans l'entretien, elle rend compte d'une tension inhérente à la confrontation des interprétations en classe. D'une part, les élèves semblent suivre une norme de socialisation selon laquelle ils s'abstiennent de critiquer les idées de leurs camarades (au moins devant le professeur); mais, d'autre part, ils prennent conscience que les interprétations contradictoires doivent être évaluées.

I : « Qui a raison et qui a tort, telle est la question au cours des échanges [TDL] »
Judith : [...] Mais, j'veux dire « qui a tort, qui a raison », mon « qui » relève ici de l'hypothèse [...] le « qui » subjectif, c'est pas la euh... je vise pas particulièrement une

²⁷ Elle souligne.

personne, « qui a tort, qui a raison », parce que c'est du mental puis c'est de la compréhension. On va tous comprendre différemment. C'est plus l'hypothèse qui a tort, qui a raison [ENT].

En distinguant le sujet et l'hypothèse, Judith montre qu'il est possible d'entrer dans un dialogue constructif avec les autres lecteurs du texte et cela grâce à la diversité des interprétations subjectives. Néanmoins, pour cette élève, il est encore difficile d'assumer la part de confrontation inhérente à la collaboration entre sujets lecteurs divers.

Sur quels critères Judith fait-elle reposer la validation des interprétations ? Comme pour ses camarades, le relevé de preuves est le principal critère de validation. La valorisation de l'intention de l'auteur et la croyance en la transparence des propos tenus constitue un critère supplémentaire de validation.

Judith : Quelle hypothèse est bonne ? [...] si dans un texte, il y a trois preuves pour un, puis huit preuves pour l'autre, moi je vais pencher pour celui qui en a le plus [...] des fois, l'auteur nous le dit, t'sais, textuellement puis quand il dit des choses, moi je les prends, je je les prends telles quelles, t'sais, c'est noir sur blanc, j'essaie pas de lire entre les lignes. Si il m'a dit ça, je crois qu'il pense ça [...]. Comment décider « qui a tort, qui a raison », en compréhension, moi j'pense que **c'est le plus de preuves qui remporte ou si l'auteur le dit** [ENT].

On observe donc une prégnance de la représentation de l'intention auctoriale et de la pratique du relevé de citations lorsqu'il s'agit d'évaluer les interprétations. Pour décider du sens du texte, le pôle de la production reste la référence des élèves au détriment du pôle de la réception. Dans l'entretien, nous l'avons amenée à s'interroger sur le cas, expérimenté lors du comité, où le retour au texte ne permettait pas de trancher entre deux hypothèses. Il apparaît alors que Judith conçoit l'interprétation comme une activité subjective :

Judith : C'est vrai que... bien c'est ça, tu peux pas faire dire ce que le texte peut pas te dire, tu peux seulement t'arrêter sur « elle a perdu un enfant ». J'pense que là, ça relève tout simplement de l'interprétation. C'est très subjectif, j'pense. [...] « de l'interprétation », ça... t'sais, pour moi, ça veut dire... de la façon dont tu vois le texte. Peut-être, « l'interprétation » c'est, vu de l'avortement, c'est peut-être le lien dans ta tête que tu fais que d'autres ne font pas [ENT].

La prise de conscience de la dimension subjective de la lecture repose sur la comparaison intersubjective (« le lien dans ta tête que tu fais que d'autres ne font pas »). Judith propose de définir l'interprétation comme la relation entre les mots du texte et les expériences du lecteur :

Judith : Puis le lien que tu fais dans ta tête, c'est peut-être euh, par rapport à **certains mots qui te font penser à ton bagage personnel**, j' pense que ça serait, ça serait plus ça. [...] Ça, c'est l'interprétation, parce que on, **on voit pas tous la même chose puis pourquoi on voit pas tous la même chose, parce que on a un bagage différent.** [...]

I : C'est quoi notre bagage ?

Judith : Notre bagage personnel ? C'est euh euh, c'est nos expériences vécues, c'est euh, le milieu d'où on vient, c'est euh notre notre notre qualité, nos goûts, nos intérêts. J' pense c'est un mélange de tout ça. J' pense que si quelqu'un vit dans un, a été adopté, va peut-être plus pencher sur le côté de l'adoption parce qu'y'a certains éléments qui lui dit ou que il, il y pense comment enfant ou comme adulte. [...] j' pense, c'est ça l'interprétation selon moi.

I : C'est bien. Tu y avais déjà pensé à ça avant ?

Judith : Non (rire) vraiment pas, c'est pour ça que vous m'avez pris au dépourvu j'ai fait : Oups ! [ENT].

Au terme de son parcours, Judith est manifestement parvenue à concevoir la dimension subjective de l'interprétation.

6.2.3.4. Bilan du parcours de Judith

Le caractère partiel et superficiel de la première lecture repose en partie sur les difficultés de Judith à s'investir subjectivement dans la lecture. La lectrice est capable de distinguer à posteriori l'appréciation esthétique du style de l'investissement subjectif, qui est basé sur la mise en relation des configurations narratives et des expériences vécues. Il s'avère que cet investissement a été limité par des contraintes d'ordre scolaire telles que le caractère imposé de la lecture qui affaiblit la motivation. De plus, des contraintes d'ordre didactique ont été mises en évidence : le cours magistral et la lecture des nouvelles de Maupassant ont généré des attentes par rapport à la dimension fantastique de *La plage des songes* qui n'ont pas été comblées. Par ailleurs, des méthodes d'analyse acquises au secondaire ont mené Judith à survaloriser la reconstruction de structures narratives au détriment de la production d'une interprétation. Ces pratiques ont généré une représentation réductrice de l'interprétation selon laquelle l'élucidation du sens se résume à l'anticipation de la chute.

Le travail collaboratif a conduit Judith à réviser son hypothèse et son appréciation initiales, à approfondir sa compréhension de la dimension symbolique et à diversifier ses pistes interprétatives. La discussion en classe a produit une grande diversité d'interprétations plus ou moins contradictoires. Cela a provoqué à la fois une résistance chez la lectrice et une motivation à relire, dans le but de mettre deux de ces interprétations à l'épreuve du texte. Cette relecture a permis à Judith de revenir sur les éléments fictionnels ignorés lors de la première lecture et de s'approprier des interprétations d'autrui. Néanmoins, le second comité auquel a participé Judith n'a pas réussi à se donner des critères d'évaluation

suffisants pour hiérarchiser les interprétations proposées. Il apparaît donc que la validation des diverses interprétations subjectives est une source de difficultés, mais aussi d'investissement pour les élèves.

La capacité à évaluer ses propres interprétations et celles des pairs est une compétence à développer. Dans son texte de lecteur, comme dans l'entretien, Judith a mis à distance ses propres interprétations : elle a identifié leur contenu, a évalué leur pertinence, les a replacées dans le contexte de leur production. Dans la mesure où ils apportent un support concret à ces opérations intellectuelles, les textes produits à différentes étapes de la séquence ont facilité la mise à distance réflexive non seulement des interprétations, mais aussi du parcours interprétatif. Au terme du parcours, si on observe le maintien de représentations antérieures sur la lecture, notamment concernant l'intention de l'auteur et le primat de la lettre, le dispositif a permis à Judith de comprendre la dimension subjective de l'interprétation.

6.2.4. Le parcours de Cyril

Cyril est un élève qui s'exprime volontiers à l'oral quoique ponctuellement. Son expression est tâtonnante, parfois confuse. Il dit ne pas être « un grand lecteur », mais « consommer » énormément de produits culturels : musique, cinéma, peinture. Ces pratiques culturelles hétérogènes fondent la singularité de son parcours de lecteur. Si nous l'avons sélectionné, c'est parce que son récit de lecture portait la trace d'une appropriation subjective de la nouvelle et d'une mobilisation de ressources variées (6), et que son texte de lecteur suggérait qu'il avait considérablement diversifié et explicité ses interprétations tout en les mettant à distance (7). Cette évolution a été confirmée lors de l'entretien comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau n° 28 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Cyril

Thèmes	Récit	Texte de lecteur	Entretien	Total des occurrences
Ressources	6	1	9	16
Modes opératoires	0	0	2	2
Relecture	0	0	2	2
Réflexivité	1	7	30	38

Les trois dimensions du thème de la réflexivité sont équilibrées : la mise à distance des interprétations et des pratiques (13), la mise en relation des discours d'autrui (11) et le retour sur soi (12) auquel s'ajoute la critique d'une activité (2). De ce fait, le cas de Cyril nous permet de mettre au jour l'apport des activités individuelles et collaboratives au développement des compétences réflexives du sujet lecteur divers. Cette analyse impliquait de confronter les discours du participant aux enregistrements.

La présentation du parcours de Cyril est structurée en quatre parties qui correspondent aux discours recueillis à quatre moments du dispositif. D'abord, le récit de lecture rend compte des ressources subjectives hétérogènes qu'il a mobilisées et d'une hypothèse formulée à la première lecture. Ensuite, l'analyse des enregistrements des comités de lecture et de la discussion ainsi que celle des écrits intermédiaires nous permettront de décrire la recomposition progressive des interprétations. Puis, nous analyserons les traces des diversités interprétatives dans le texte de lecteur, nous distinguerons le plan intersubjectif et le plan subjectif et nous verrons que Cyril a mis à distance ces diversités interprétatives. Dans un dernier temps consacré au développement de la réflexivité, nous analyserons les

liens entre le retour sur soi et la mise à distances des pratiques culturelles et des pratiques langagières. Nous montrerons que la mise à distance des discours des pairs a soutenu le développement d'une réflexion sur la lecture littéraire.

6.2.4.1. Le récit de la première lecture

Les ressources mobilisées à la première lecture

Tableau n° 29 : Répartition des occurrences par type de ressources (Cyril)

Ressources mobilisées	Nombre d'occurrences dans les textes	Nombre d'occurrences dans l'entretien	total
socioculturelles	2	6	8
psychoaffectives	3	2	5
cognitives	2	1	3
épistémiques	0	0	0
axiologiques	0	0	0
matérielles	0	0	0

De prime abord, le récit de lecture rend compte de la mobilisation de ressources subjectives hétérogènes et sans lien apparent. Les six premières phrases sont juxtaposées et chacune témoigne d'une ressource singulière. Le processus cognitif de l'imagerie mentale semble dominer le discours. Cyril explique qu'une image a particulièrement retenu son attention : « Pour ma part, j'ai été touché par l'image d'Évelyne qui lance sa poupée de chiffon à la mer. Cela m'a fait imaginer une mère qui perd sa fille, son bien le plus cher ». La métaphore de la poupée provoque une inférence prévue par le texte (le deuil d'Évelyne), mais qui n'est pas explicitée. C'est plutôt la force d'évocation de la métaphore qui a provoqué une forte impression comme il l'explique dans l'entretien :

Me semble quand j'l'ai lu le texte, c'est **ce qui m'a frappé en premier là c'est vraiment, du genre une femme qui tire une poupée dans l'eau**. [...] j'écoute quand même pas mal de films pis tout ça là pis... t'sais, **j'aime ça écouter des films** qui sont euh, qui sont durs pis tout pis qui, qui font réfléchir [...] j'pensais à [...] **une scène vraiment troublante là de une femme qui pleure pis qui, parce qui est arrivé vraiment de quoi de grave** là pis j'sais pas pourquoi. J'avais cette image-là dans tête [ENT].

Cyril rend compte d'une deuxième inférence, cette fois-ci moins programmée par le texte. « Deuxièmement, le récit de Stanley Péan m'a fait imaginer un homme qui va à la plage pour faire le vide, pour tirer ses "poupées de chiffon" à la mer » [RDL]. Cette image singulière témoigne d'une appropriation subjective du texte. Cyril reprend la métaphore de la poupée de chiffon, mais il lui prête d'autres connotations, comme en témoigne la marque

du pluriel et la reformulation « pour faire le vide ». À l'image du deuil s'ajoutent celles des remords, des tourments.

Dans le cas de Cyril, le processus cognitif de l'imagerie mentale est lié aux ressources psychoaffectives et socioculturelles. Par exemple, il convoque une expérience du voyage pour construire une représentation du personnage d'Évelyne. « La plage m'a fait imaginer toute sorte de chose par rapport au texte. Premièrement à des souvenirs de voyage qui resteront à jamais dans ma mémoire, comme ceux de Évelyne dans le récit » [RDL]. D'après Cyril, le voyage est une expérience marquante qui génère des souvenirs sous la forme d'images récurrentes [ENT, 68-88]. Le lien qu'il établit entre le voyage et les souvenirs marquants l'empêchera momentanément de considérer la dimension du rêve. La mobilisation de diverses ressources subjectives semble soutenir la compréhension. La capacité à se représenter l'intrigue ne repose pas seulement sur des inférences simples de type causal, elle repose aussi sur des élaborations complexes liées à l'ancrage social, historique et culturel du sujet.

Dans son récit de lecture, Cyril rend compte de deux références à sa culture première. Il met en relation des aspects du récit avec d'autres fictions. D'abord, il fait un rapprochement entre l'exil d'Évelyne et la migration mise en scène par un humoriste québécois d'origine sénégalaise : « la nouvelle de Stanley Péan m'a fait penser à Boucar Diouf, un noir du Sénégal qui a fait ses études à Rimouski parce qu'il a vécu sensiblement le même dépaysement que Évelyne et Christian » [RDL]. Il établit aussi un lien entre la nouvelle et une fiction cinématographique : « Elle m'a aussi fait penser au film "le sixième sens" où un garçon aide un homme à mourir en paix avec lui-même » [RDL]. Dans ce film fantastique de M. Nighy Shyamalan (1999), un pédopsychiatre essaye d'aider un patient qu'il croit victime d'hallucinations, jusqu'à ce qu'il découvre qu'il est lui-même décédé et que l'enfant est un « passeur » entre le monde des vivants et des morts.

[le] petit gars aide un peu là, la personne à se sortir de, dans quoi elle veut pas être là. [...] **Le sixième sens là, Bruce Willis il veut comme se sortir euh, à la fin il finit par réaliser que... il est mort** pis il veut euh, il veut comme passer à autre chose là, **il peut passer à autre chose avec lui [l'enfant]**. Je pensais à ça là que **le petit Christian il faisait passer Évelyne à d'autres choses là**, parce que elle était pris dans [...] dans une situation comme qu'elle voulait pas être là, pas entre la vie pis la mort, mais [...] qu'elle comprenait pas, fallait que ça sorte là [ENT].

C'est moins la dimension fantastique qui provoque le rapprochement d'une expérience de lecture et d'une expérience de spectature (Lacelle, 2009) que la relation d'aide entre l'enfant et l'adulte et l'idée du franchissement d'une étape. Cyril comprend qu'Évelyne est enfermée dans une situation d'entredeux. Malgré le rapprochement précédent avec B. Diouf, il n'identifie pas la dislocation entre l'ici et l'ailleurs, le présent et le passé. La diversité des ressources convoquées lui permet néanmoins de développer une première hypothèse interprétative.

Une première hypothèse sur la métaphore de la poupée

Dans son récit de lecture, Cyril a formulé une hypothèse qui regroupe et explicite plusieurs éléments déjà présentés :

Ce que j'ai principalement retenu de cette nouvelle c'est la métaphore de la poupée de chiffon qui était lancée à la mer. Je crois que le petit Christian joue ici le rôle de la poupée de chiffon qui était lancée à la mer. Je crois que le petit Christian joue ici le rôle de la poupée pour Évelyne. Elle l'aime de tout son cœur et elle le traine partout. Aussi, elle a besoin de lui, il lui procure bonheur et réconfort. Elle fini par le « tirer à la mer » lui aussi, lorsqu'elle se sent en paix avec elle même [RDL].

Ainsi, il revient sur la métaphore de la poupée dont il tente de dégager le sens au moyen de reformulations successives qui précisent sa pensée. L'hypothèse est très fortement centrée sur Évelyne, néanmoins Cyril perçoit l'ambiguïté de sa relation avec Christian. Dans l'entretien, nous l'avons invité à expliquer cette ambiguïté, le film est à nouveau convoqué :

Cyril : Ben ça, c'est encore avec *Le sixième sens* là. [...] J'ai pensé ça à la fin là, quand [...] elle le laisse [...] j'ai compris qu'elle le laissait comme vivre sa vie lui aussi, mais au début j'pensais t'sais, comme que elle avait fait son deuil, pis là elle passait à d'autres choses là. [...] [Au début je pensais] que lui c'était comme elle quand était petite, pis elle se voyait un peu dans lui là dans comment qu'il agissait pis, dans quelle situation il était pris [ENT].

Dans son récit de lecture, Cyril a exprimé des ressources hétérogènes en apparence juxtaposées. En réalité, des liens sémantiques apparaissent entre ces ressources (des répétitions, des paraphrases, des reformulations explicatives). Ces liens témoignent de la mobilisation d'un imaginaire influencé par des pratiques culturelles variées qui pourraient servir de levier pour formuler des hypothèses interprétatives. En effet, Cyril semble percevoir de façon intuitive de nombreux problèmes interprétatifs. Cependant, sa lecture reste centrée sur un élément, certes symbolique, mais restreint : la poupée jetée à la mer. Le travail en comités de lecture et la discussion en classe vont l'amener à diversifier ses hypothèses.

6.2.4.2. Les comités et la discussion

Le premier comité : la justification des premières hypothèses

Le premier comité de quatre lecteurs auquel a participé Cyril a formulé deux questions destinées aux pairs : quelle est la signification de la poupée de chiffon d'Évelyne ? Quels sont les liens entre Christian et Évelyne ? On retrouve donc la trace des interrogations de Cyril sur la métaphore de la poupée et la relation entre les deux principaux personnages. Dans sa réponse écrite à la première question, Cyril développe et justifie sa première hypothèse :

Quelle est la signification de la poupée de chiffon d'Évelyne ? Pour ma part, j'ai pensé **qu'elle était la métaphore de sa jeunesse à elle**. J'ai imaginé que c'était comme si elle avait jeté sa jeunesse à l'eau. Le petit christian représente, par le fait même, la poupée d'Évelyne. Elle s' imagine son jeune temps avec lui. Je pense ceci puisque, en partant, le titre est métaphorique. J'ai donc pensé que l'auteur était du genre à mettre des métaphore dans son texte. Aussi, j'ai vu quelques films au cinéma qui traitait de ce sujet avec des moyens semblables [CL1].

L'idée de la métaphore de la jeunesse s'est construite pendant les échanges entre pairs; Cyril maintient néanmoins sa première hypothèse selon laquelle Évelyne se projette dans Christian. Il propose ensuite une justification qui repose sur des savoirs (nommer un procédé) et savoir-faire (analyser le titre) disciplinaires et sur une « cinémathèque intérieure ». C'est Cyril qui a proposé la formulation de la deuxième question retenue par son groupe. Dans sa réponse écrite, il développe trois dimensions de la relation entre Évelyne et Christian : l'affectivité, l'étrange, l'origine culturelle.

Quels sont les liens entre Christian et Évelyne ? Premièrement, comme je l'ai mentionné dans la question précédente, Évelyne se voit dans le petit Christian, le [lien] est donc très fort. Il y a un lien affectif évidemment. On a qu'à penser au passage dans le taxi où Évelyne prend Christian et elle voit des choses étranges. Aussi, il y a un lien non négligeable entre les deux; ils ont la même origine. Ce qui donne d'avantage l'impression à Évelyne de connaître Christian et de comprendre ce qu'il vit [CL1].

Dans le premier comité, Cyril n'a pas été confronté à des hypothèses qui lui ont paru contradictoires ou qui auraient fortement remis en question ses propres hypothèses. Il a surtout justifié davantage sa première hypothèse et fait une synthèse sur la relation entre les personnages. Selon lui, les échanges étaient régis par une forme de consensus, ce qui expliquerait la faible confrontation des interprétations : « [on disait] toi tu penses ça, moi j' pense ça, on, t' sais, on est différent pis on s'obstinait pas t' sais, on débattait pas là » [ENT, 544-545]. L'analyse de l'enregistrement montre qu'il y a pourtant eu des débats, l'un des

membres rejetant systématiquement les interprétations portant sur des éléments implicites ou symboliques. Par rapport aux discours de leurs pairs, Cyril et ses camarades procèdent à des suppressions : la contradiction entre certaines hypothèses n'est pas perçue et des propositions pourtant intéressantes ne sont pas reprises. Ce fut le cas, par exemple, de la discussion sur l'opposition entre Alceste et Évelyne dont l'écrit intermédiaire ne porte nulle trace.

La discussion en classe : la diversification des hypothèses

La discussion en classe entière qui a suivi a eu un impact plus important sur la diversification et la remise en cause de ses hypothèses, car Cyril a emprunté des éléments d'interprétations à ses pairs. L'emprunt est favorisé par la force de conviction que génère le nombre de sujets lecteurs soutenant une hypothèse :

Cyril : Puis là, quand on est venus en grand groupe là [...] ce que quelqu'un avait compris dans mon équipe pis que j'avais dit : ah ouais là, t'sais, c'est discutable. Mais là vu qu'y a plein de monde qui pensait aussi ça, ben là j'me suis mis à y repenser encore plus [...] tu fais des liens pis finalement tu dis : ah ça a plus de sens ça [ENT].

Nous avons pu dégager rétrospectivement un exemple d'emprunt au discours d'autrui lors de la discussion. Dans l'entretien, Cyril nous a expliqué qu'il avait compris qu'Alceste et Évelyne n'avaient pas le même rapport à leur origine haïtienne :

Cyril : Quand on en a parlé euh, au début j'avais pas [...] vu la relation entre le père de Christian qui l'appelait comme Monsieur Oréo pis tout ça là. **J'avais pas remarqué ça là.** [...] T'sais j'avais pas compris que lui c'était un, c'était un noir pis y voulait genre être comme les blancs pis tout ça là, pis y voulait genre que Christian soit genre, s'as... s'assimile là plus aux blancs. [...] j'avais comme passé par-dessus ça [...] après ça en en reparlant en classe [...] dans la grosse discussion [...] Parce que **même nous dans notre équipe de quatre on l'avait pas relevé là.** [...] aussi [...] **on a parlé que Évelyne elle voulait comme pas que Christian soit assimilé, fait que là, là c'est là que j'ai compris qu'elle tenait beaucoup à ses racines** parce que t'sais, elle voulait que Christian les garde lui aussi là. T'sais elle elle l'aimait pas trop le père de Christian parce que justement il était Monsieur Oréo. C'est pour ça que ça m'a fait penser à ça. C'est là que j'ai compris [ENT].

La question de l'assimilation d'Alceste a d'abord fait l'objet d'une suppression lors du comité de lecture. Par contre, lorsque cette problématique a été discutée en classe entière, elle a davantage retenu l'attention de Cyril et il a emprunté des éléments d'interprétation aux discours de ses pairs (le sobriquet *Misiè Oréo*) et de l'enseignante (le terme d'assimilation). Ces emprunts lui ont permis de formuler une nouvelle interprétation quant à

l'attachement d'Évelyne à ses racines. La discussion l'a donc amené à diversifier ses interprétations.

Cette diversification des pistes interprétatives a également amené Cyril à remettre en cause son hypothèse initiale. Plusieurs hypothèses ont été soulevées par les pairs au sujet du secret d'Évelyne : elle aurait donné un enfant en adoption, elle se serait fait avorter, elle aurait abandonné un enfant en Haïti, etc. Elles ont conduit Cyril à réviser l'hypothèse selon laquelle Évelyne se projetait dans le petit Christian à travers la poupée, symbole de sa propre enfance.

I : Tu penses plus ça [qu'Évelyne se voyait dans lui] ?

Cyril : Non. Ben là avec tout ce qu'on a entendu en classe là pis tout ça là, j'me suis dit qu'c'était [...] peut-être pas comme ça qu'il fallait le voir [...] Ben comme euh, ce qu'on avait parlé là, l'adoption, pis [...] à fin du texte quand y parlent que c'était une poupée euh, sans visage, sans nom [...] Pas l'adoption, mais genre l'avortement ou de quoi de même là, ou t'sais, un enfant qu'elle, qu'elle avait jamais eu pis que dans Christian genre elle voyait un peu son enfant là. Au lieu de se voir elle là [ENT].

La diversité interprétative a aussi suscité l'investissement de Cyril dans le processus collaboratif d'évaluation des hypothèses. Il a d'ailleurs été le premier à questionner explicitement la pertinence d'une suggestion en classe. Dans l'entretien, il souligne son manque de cohérence mimétique, en se référant à nouveau au cinéma :

Cyril : C'est quand euh, y a quelqu'un qui a dit [...] qu'elle avait été porter son enfant en adoption, puis que Christian c'était son enfant (rire). Ça, j'ai dit : OK non là (rire) ça c'est trop là. (rire) [...] me semble tu vois ça genre dans **les films américains** puis t'sais, tu veux te faire rembourser ton billet là ! [...] ça arrive jamais ça dans vraie vie [ENT].

La confrontation des interprétations lors de la discussion a suscité l'évaluation des interprétations des pairs. Les comptes rendus des deuxièmes comités de lecture confirment cette tension entre diversification et validation des interprétations.

Le deuxième comité : une recomposition à plusieurs voix

Le deuxième comité a permis aux élèves de recomposer les éléments de l'intrigue pour produire des interprétations complexes et cohérentes. Le deuxième comité a répondu aux trois questions formulées par l'enseignante : 1. Quel peut être le secret d'Évelyne ? 2. Rêve ou magie ? Quelle est la nature des « voyages » de Christian et d'Évelyne ? 3. Qu'est ce que serait la plage des songes ? Conformément à la consigne²⁸, la synthèse rédigée par le comité

²⁸ - Approfondissez et formulez les réponses. À partir des pistes de compréhension données au dernier cours, construisez une interprétation qui se tient, en vous appuyant sur le texte et sur votre propre ressenti.

se présente d'abord comme une démonstration argumentée de la validité de certaines interprétations.

Après notre discussion, nous avons conclu **qu'Évelyne s'est fait avorter** dans son jeune temps. **Cette hypothèse beaucoup plus plausible que l'adoption est confirmée dans le passage** où il est inscrit « c'était une chose sans nom, sans visage et sans sexe, cette partie de moi-même morte trop tôt, trop bêtement et pour de mauvaises raisons ». Cet extrait prouve qu'elle le regrette et **nous supposons qu'elle est restée traumatisée de ce choix**. son frère dans l'histoire le mentionne aussi quelques fois de passer à autre chose. **Ce traumatisme peut, en plus, expliquer ses « voyages » avec le petit Christian qui lui fait penser à son enfant perdu** [CL 2].

L'interprétation de l'avortement est jugée « plus plausible » par le groupe et elle est justifiée à l'aide d'une citation textuelle et de la reformulation d'un passage dialogué. La validation ne repose pas seulement sur le retour au texte, elle repose aussi sur la reconstitution de divers éléments narratifs dans le but de dégager la cohérence de l'intrigue. L'avortement est envisagé comme une cause de l'attachement d'Évelyne envers Christian et de leurs déplacements (oniriques ou hallucinatoires). À travers le mode opératoire de la reconstitution, le comité est parvenu à formuler et à valider une interprétation valable. La reconstitution est encore mobilisée pour trancher entre deux interprétations présentées comme une alternative par l'enseignante « Rêve ou magie ? »

Nous avons aussi parlé de l'hypothèse de la magie, mais nous sommes trop rationnels pour l'endosser. Nous avons accepté l'idée qu'elle rêvait éveillée, car étant bibliothécaire, elle doit aimer les livres et a donc une imagination fertile. Ces rêves sont basés sur ses souvenirs en plus, ils se sont manifestés à la vue de Christian qui a catalysés ses souvenirs [CL 2].

Le dualisme de la question pousse les élèves à évincer une interprétation au profit d'une autre. Cette fois le rejet d'une hypothèse ne repose ni sur le texte, ni sur la cohérence de l'intrigue, mais sur le système de valeurs et la conception du monde des élèves (« nous sommes trop rationnels pour l'endosser »). Les ressources axiologiques interviennent donc dans le processus de validation d'une l'interprétation qui repose sur des liens explicites entre le rêve, le souvenir et le rôle de Christian.

On observe une appropriation par le sujet lecteur divers des éléments interprétatifs produits par le groupe. Ainsi, l'idée que Christian serait « le catalyseur des rêves d'Évelyne » réapparaît dans le texte de lecture de Cyril.

- Écrivez en équipe un texte de synthèse qui résume chacune de vos réponses: texte suivi, avec des articulations logiques au besoin, avec des citations pour appuyer vos arguments.

I : [...] C'est quoi cette idée de catalyseur ?

Cyril : Ben **c'est quelqu'un qui avait sorti ça dans notre équipe**, c'est mon coéquipier là [...] Là, j'avais dit : ah oui ! Parce que là on a parlé, on a introduit tous les rêves, pis que **moi au début, j'avais pas compris ça comme des rêves** là, j'pensais plus à des, genre des hallucinations ou des, genre l'imagination pure. Puis là quand ils, **quand ils ont dit les rêves, j'trouvais que ça avait de l'allure aussi**. Pis là quand lui il a dit que ça serait comme lui qui l'amène, **c'est lui qui m'a fait penser à ça** là [...] avant qu'elle rencontre Christian peut-être qu'elle avait jamais eu des rêves comme ça, pis que elle avait comme oublié la plage des songes, pis là on dirait que, en tout cas l'histoire nous le dit pas là, mais **on dirait que c'est depuis qu'elle a rencontré Christian que [...] elle fait des rêves** puis, **c'est pour ça là que j'ai pensé** que c'était lui qui la poussait vers là [ENT].

En faisant sienne l'interprétation onirique (à noter le passage du « ils » au « je »), Cyril reconfigure l'intrigue tout en continuant à privilégier le point de vue de la narratrice :

Moi d'après ce que j'ai compris, c'est juste Évelyne [qui rêve]. J'ai pas compris comme Christian il rêvait là. Moi j'ai vraiment compris comme Évelyne elle, elle amenait Christian dans son rêve [...] **c'est juste l'histoire d'Évelyne là selon moi** [...] c'est que Christian est là justement pour elle là [ENT].

La troisième question permet au comité de lecteurs d'établir le lien entre le rêve et le souvenir obsédant d'une plage en Haïti; le sens de la dernière phrase s'en trouve ainsi éclairé.

D'un autre part, nous pensons que « la plage des songes » est une plage qui représente un point tournant dans la vie d'Évelyne. Nous avons aussi pensé que cette plage pouvait être le fruit de son imagination, mais **il est plus plausible de croire que c'est une plage de ses souvenirs**, une plage qui l'a traumatiser et dont elle ne peut s'empêcher de rêver. finalement, cette plage serait **une plage de son pays d'origine**, comme on peut le constater dans la dernière phrase de la nouvelle : « S'il est une chose que j'ai apprise au fil des ans, c'est que les plages de la réalité [plages d'Haïti] sont rarement aussi merveilleuses que celles de nos songes » [CL 2].

Le travail du second comité témoigne d'un développement considérable du processus interprétatif. Les élèves formulent des interprétations plus riches et cohérentes que celles proposées précédemment, que ce soit collectivement ou individuellement. Ces interprétations font l'objet d'une évaluation par les pairs qui repose sur des critères différents : le retour au texte, la recherche d'une cohérence de l'intrigue, l'expression de valeurs partagées.

À ce stade du parcours, il est possible de montrer que les élèves utilisent les quatre modes opératoires de l'activité fictionnalisante non seulement par rapport au texte, mais aussi par rapport aux discours d'autrui. Lors du premier comité, Cyril a davantage développé ses

premières hypothèses qu'il ne les a remises en cause. Même lorsque ses camarades ont soulevé d'autres hypothèses, il ne les a pas intégrées à sa propre réflexion (opération de suppression). La discussion l'a confronté à une diversité d'interprétations. Il a alors emprunté certains éléments au discours des autres lecteurs (sélection et l'ajout), emprunts qui l'ont conduit à réviser son hypothèse initiale. Enfin, l'écrit de synthèse du second comité porte les traces d'un important processus de recomposition portant sur diverses interprétations, ce qui a conduit à leur validation intersubjective.

6.2.4.3. Les traces des diversités interprétatives dans le texte de lecteur

Les traces des diversités interprétatives au plan intersubjectif

Le texte de lecteur commence par un résumé qui rend compte d'une interprétation subjective empruntant de nombreux éléments au discours d'autrui :

J'ai compris que c'était l'histoire d'une femme qui voyage souvent entre un monde imaginaire et le monde réel. Évelyne, une haïtienne d'origine, vit au Québec, mais veut conserver ses racines créoles. J'ai cru comprendre qu'elle avait vécu quelque chose de traumatisant dans son jeune temps, je ne pourrais dire si c'est la mort d'un enfant avant ou après la naissance ou un enfant en adoption, mais je comprend que c'est par rapport à un enfant. Elle s'attache à Christian, un jeune de parents haïtiens, mais qui n'a jamais vécu dans ce pays. Christian me semble être le catalyseur des rêves d'Évelyne. C'est-à-dire qu'il y est présent, il l'emmène où elle veut aller (à la plage des songes) et il la ramène [TDL].

Les hypothèses formulées à la première lecture ont été abandonnées, par exemple, on ne trouve nulle trace de la métaphore de la poupée, pourtant centrale dans le premier récit de lecture. Par contre, on constate que les éléments interprétatifs empruntés lors du travail collectif sont repris et reformulés. Ainsi, l'importance accordée par Évelyne à ses origines est un emprunt de la discussion. Cyril reprend à son compte les diverses interprétations de la perte de l'enfant proposées en classe. Il s'autorise d'ailleurs à ne pas trancher, se montrant ainsi plus modéré que son deuxième comité. Il emprunte à ce dernier l'idée de Christian comme « catalyseur des rêves d'Évelyne ». Il a donc intégré plusieurs éléments formulés par ses pairs pour reconfigurer sa propre interprétation. Or, le texte de lecteur ne consiste pas seulement à assembler des interprétations antérieures, il permet aussi de formuler de nouvelles interprétations subjectives et de les mettre à distance de manière réflexive.

Le développement des diversités interprétatives au plan subjectif

Cyril revient ensuite sur son propre parcours interprétatif en expliquant comment il a résolu le problème interprétatif lié à la dimension onirique :

Ce qui m'a le plus intéressé dans cette histoire c'est la façon avec laquelle on nous présente les rêves. À la première lecture, nous sommes confondu sur ce qui est un rêve et ce qui est réel. Par la suite, on comprend qu'Évelyne rêve souvent pour fuir la réalité, pour s'évader. Les rêves sont aussi présentés comme un moyen de revenir à ce que l'on est vraiment. Comme Évelyne, qui rêvait à une plage d'Haïti, pour ainsi, retrouver ses racines [TDL].

La mise à distance de son parcours prend la forme d'une reconstruction narrative à postériori. Elle constitue une première marque de l'activité réflexive. Cyril a dégagé le problème de la confusion du rêve et du réel. Il a assumé l'interprétation selon laquelle c'est Évelyne qui rêve, mais il a surtout approfondi sa réflexion sur les motivations du personnage : il envisage le rêve comme un moyen de construction identitaire, de retour à l'origine. Cette recomposition l'a amené à reconsidérer le cheminement de la narratrice.

Cyril : elle avait jamais fait son deuil [...] fait que l'histoire nous montre comme Christian qui est le catalyseur et qui la fait faire son deuil pis là à fin genre, là elle vit plus dans le passé. À la fin, elle est comme, est comme libérée puis là elle peut vivre pleinement genre au Saguenay sa vie de, t'sais, sans oublier ces racines-là parce c'est important pour elle là, mais qu'elle peut genre, elle est plus obligée de vivre dans le passé justement [ENT].

Cette interprétation retrouve l'idée du deuil formulée dès la première lecture, mais, outre le fait qu'elle soit considérablement plus explicitée, elle s'est diversifiée. Cyril comprend que le personnage a remédié à sa dislocation entre l'ici et l'ailleurs, le présent et le passé. La diversification des interprétations et leur explicitation constituent des compétences du sujet lecteur divers. Elles reposent sur la mise en oeuvre de deux modes opératoires principaux : la recomposition (ou explicitation des liens entre divers éléments textuels) et l'ajout (sous la forme des emprunts aux discours d'autrui).

Un second ajout concerne Christian; le fait qu'il devienne un artiste a particulièrement suscité l'investissement subjectif de Cyril, ce qui l'a amené à formuler une nouvelle interprétation dans son texte de lecteur : « À la fin de l'histoire, Christian est artiste peintre et il retrouve le rêve à travers son art. Je ne suis pas artiste, mais je consomme de la musique, des photos et des peintures et cela me permet aussi de rêver. Je crois que le simple fait d'être en contact avec l'art nous permet de s'évader dans un monde imaginaire et beau » [TDL]. Premièrement, Cyril a produit une interprétation de l'évolution du personnage, en

s'appuyant sur la continuité entre le rêve et l'art : « Christian faisait rêver Évelyne, puis là en devenant artiste, il fait faire juste rêver plus de monde [...] à travers son art » [ENT, 492-501]. Deuxièmement, il a opéré un retour sur lui-même, en tant que récepteur d'oeuvres d'art. Il a donc mobilisé ses expériences esthétiques pour donner sens au parcours du personnage. Le retour sur soi et la mise à distance de ses ressources constituent des traces de réflexivité dans le texte de lecteur. Le texte de lecteur ne marque pas l'aboutissement du parcours interprétatif, puisque de nouvelles ressources sont convoquées et que les diversités interprétatives continuent à proliférer, mais le sujet lecteur divers s'y montre plus réflexif. Le dernier paragraphe présente une autre modalité de la réflexivité du lecteur : la mise à distance des diversités interprétatives et l'identification de leur rôle sur la construction du parcours.

Étrangement, c'est en discutant avec les autres que j'ai eu l'impression de comprendre quelque chose de nouveau. Nous discutons des passages critiques du récit et les hypothèses des autres me faisaient remarquer des choses pour modifier ou pour approuver mon hypothèse à moi. Si je regarde comment mon opinion sur les personnages, l'histoire et le texte en générale a évolué, je peux dire qu'elle a beaucoup changée. J'ai vite réalisé que je ne voyais que la surface. En discutant avec la classe, j'ai remarqué que la profondeur du texte et des personnages était immense [TDL].

Dans cet extrait, l'apport d'autrui et la prise de conscience d'une transformation du parcours interprétatif sont étroitement liés. D'après Cyril, la confrontation intersubjective a favorisé une meilleure compréhension notamment en générant de nouvelles hypothèses et en suscitant leur mise à distance critique. La prise de conscience de diverses interprétations subjectives a mis en lumière la nécessité de les valider (« pour modifier ou pour approuver mes hypothèses à moi »). Le processus interprétatif se développe au fur et à mesure que de nouvelles interprétations surgissent et que d'autres sont abandonnées. Cyril conçoit ce processus comme un approfondissement : le passage d'une lecture en surface à une compréhension en profondeur.

6.2.4.4. La réflexivité

Lors de l'élaboration du cadre théorique, nous avons postulé que le développement de la réflexivité comportait trois grandes composantes : le retour sur soi-même comme sujet lecteur; la mise à distance des pratiques et celle des discours. Dans le cas de Cyril, le retour sur soi est lié d'une part à la mise à distance des pratiques culturelles du lecteur-spectateur et d'autre part à la mise à distance des pratiques langagières de lecture, d'écriture et d'oral.

Retour sur soi et mise à distance des pratiques culturelles

Nous avons vu que dans son texte de lecteur Cyril établissait une comparaison entre Christian, en tant que créateur, et lui-même en tant que « consommateur » d'art. Nous lui avons demandé de nous expliquer cette mise en relation :

Cyril : j'ai toujours pensé euh, que ça allait dans les deux sens là. [...] les artistes y, t'sais, y passent [...] ce qu'ils vivent dans ça puis, ça les fait imaginer puis là toi en tant que, que consommateur, ben tu, t'essayes de capter ce que l'artiste a voulu dire [...] j'trouve ça fait le même phénomène, mais au sens inverse [...] Parce que t's si faire de l'art ça faisait juste du bien à l'artiste, ben y a personne qui en consommerait là, tant qu'à moi là, fait que c'est sûr que ça fait du bien à d'autre monde [...] si ce que les musiciens ou ce que les peintres font c'est populaire là ben c'est parce que y a plein de monde que ça interpelle pis que ils se voient dans ce qu'ils font ou ben que, t'sais, c'est ça là. Quand j'écoute de la musique là, j'me vois un peu chanter la toune [la chanson] [ENT].

Cyril a conscience que le pôle de la réception comporte une part de création : l'art mobilise l'imaginaire du récepteur, l'art « fait du bien », l'art nous « interpelle ». Cette conception personnelle de l'art repose sur la représentation de soi comme spectateur et mélomane, mais non sur des expériences subjectives de lecture.

I : Ça te fait pas ça avec les textes ?

Cyril : Non. (rire) Bizarrement là.

I : Pourtant, tu es d'accord que la littérature... c'est un art aussi ?

Cyril : Ouais ouais je le sais, puis je sais pas là, j'ai peut-être pas encore découvert cet art-là là, mais j'imagine que ça va venir là, parce que tout le monde que je connais genre ils lisent beaucoup [...] j'peux m'imaginer comme les scènes dans ma tête pis tout ça là, mais on dirait que ça m'interpelle pas comme euh, comme une chanson ou comme une peinture ou... c'est vraiment bizarre là. [...] [lire] c'est peut-être plus une activité genre cérébrale plus intense mettons que regarder un film que, faut juste que tu regardes, ou t'sais, d'écouter de la musique que tu fais juste écouter [ENT].

Même si de toute évidence, Cyril présente une sensibilité particulière pour d'autres pratiques culturelles et même s'il vient d'un milieu où la lecture est valorisée (« tout le monde que je connais genre ils lisent beaucoup »), il n'a pas souvenir d'une expérience de lecture subjective. D'ailleurs, il ne lit pas de livres en dehors des ouvrages imposés à l'école : « j'en ai pas lu beaucoup là, j'suis pas un grand lecteur » [ENT, 467]. La lecture de *La plage des songes* a pourtant permis à Cyril d'exprimer et de mettre à distance ses pratiques culturelles. Il y aurait là un point d'arrimage possible entre la culture première et la culture seconde, entre des compétences « multimodales » acquises en dehors de l'école et des compétences en lecture littéraire développées en classe.

Retour sur soi et mise à distance des pratiques langagières

Dans le dispositif que nous avons mis en place, l'intégration d'activité de lecture, d'écriture et d'oral visait à favoriser la mise à distance des interprétations subjectives. Nous allons voir que pour Cyril les écrits intermédiaires et les activités à l'oral ont été d'une aide précieuse pour prendre conscience de l'évolution de son parcours interprétatif.

Mise à distance du parcours grâce au récit de lecture

Le récit de lecture remis à la dernière séance est un support de l'activité réflexive dans la mesure où il permet à l'élève de se remémorer ses premières hypothèses et de prendre conscience du chemin parcouru :

Cyril : [...] **vous nous aviez remis le premier texte là. Juste avant d'écrire ça là** [le TDL]. Fais que là j'avais relu comme un peu mon premier texte puis là j'avais dit : ouais, t'sais c'était pas, j'voyais pas ça de même comme ça là. Fait que c'est pour ça que j'ai dit que mon mon opinion avait vraiment évolué.

I : Est-ce que ça t'a beaucoup aidé d'avoir le premier texte pour te rendre compte [...] ou tu le savais que elle avait changé ton idée ?

Cyril : Ben, t'sais, **je l'savais, mais j'aurais pas su tant que ça là que c'tait aussi marquant là**. C'est avec le premier texte là je me suis dit : ouais, j'avais pas tout tout compris (rire) le premier coup [ENT].

S'il est important de prendre conscience du processus de transformation des interprétations, il est aussi nécessaire de pouvoir en analyser le produit, c'est-à-dire les interprétations successives. Cette opération a constitué une difficulté majeure pour Cyril; après avoir longuement cherché ses mots, il s'est rendu compte qu'il avait sous-estimé le rôle de Christian :

[...] Christian, je l'avais pas vu comme... C'était juste un enfant qui poussait Évelyne à rêver puis que il poussait les gens après ça à rêver là. J'avais plus pensé que c'était juste Évelyne elle se voyait genre dans Christian quand [elle] était jeune [...] J'savais que Christian genre jouait de quoi là, mais j'avais sûrement, t'sais, j'avais pas compris la relation avec les rêves [...]. Mais sinon là, j'pourrais pas dire là. J'm'en rappelle plus.

La mise à distance d'une pratique langagière (l'écriture d'un récit de lecture) a favorisé la mise à distance des interprétations et le décentrement du sujet lecteur par rapport à son propre parcours.

Mise à distance des pratiques de lecture

Nous avons vu que Cyril a une représentation dualiste de la lecture, basée sur la distinction entre une lecture-compréhension « en surface » et une lecture interprétative « en profondeur ». Cette représentation contestable est le résultat de pratiques de lecture scolaire (Tauveron, 1999). L'entretien révèle que Cyril n'a jamais véritablement appris à interpréter un texte :

Cyril : Ben c'est juste que j'pense que **j'ai cette habitude-là quand je lis**, que t'sais, **je fais pas attention là**. T'sais, **j'lis juste pour comprendre un peu l'histoire**, puis là une fois que je me suis fait une idée. [...] vu que **je lis pas juste pour moi là, je lis pour l'école là**. Fait que t'sais, souvent t'sais, **j'regarde un peu les questions qu'ils nous demandent par rapport au texte, j'lis puis là j'me fais une idée globale là puis, t'sais, ça s'arrête là**. [...] après ça quand t'en parles puis t'sais, tu prends vraiment le temps de voir ce qu'ils veulent dire [...] **j'avais jamais fait ça en fait là. Tous les, les livres que j'avais lus ou les, les textes que j'avais lus c'était, c'était juste genre pour l'école, pour répondre à des questions puis c'est ça**. Mais vu, juste de f... le fait de faire l'exercice, de, de, **d'essayer de comprendre ce que l'auteur veut nous dire** [...] **j'me suis rendu compte qu'au début [...] j'm'arrêtais à mes premières impressions** [ENT].

Il s'avère que l'apprentissage de l'interprétation est loin d'être une pratique courante au secondaire. Dans le cas de Cyril, les questionnaires de lecture n'ont pas développé ses compétences interprétatives. Ils ont au contraire favorisé une lecture superficielle orientée vers la recherche de réponses ponctuelles. La répétition de cette pratique pédagogique semble provoquer le désengagement du sujet lecteur et la représentation de la lecture littéraire comme une tâche automatisée. Le dispositif proposé, certes couteux en temps, a permis à Cyril d'entrer activement dans le processus interprétatif en se demandant non pas ce que le texte veut dire, mais ce qu'il *nous* dit. Il s'est rendu compte par lui-même qu'il s'arrêtait à ses premières impressions. Même s'il avait déjà expérimenté les comités de lecture au secondaire, il ne s'y était pas investi subjectivement :

Cyril : au secondaire [...] tu parles un peu du texte avec tes coéquipiers là, mais t'sais, c'est pas, c'est pas super sérieux là. Là genre **avec la recherche puis tout on, t'sais, j'pense que tout le monde a vraiment embarqué puis, ça a été vraiment sérieux** [...] Mais c'est sûr qui en a dans classe qui ont dû... ben t'sais, que ça les intéressait pas là, mais juste **de faire l'exercice moi ça m'intéressait quand même**. [...] [Au secondaire] On était moins motivés aussi là t'sais [ENT].

La maturité et l'autonomie des élèves est plus grande au cégep. De plus, notre présence sur le terrain a favorisé un investissement rigoureux des élèves dans les activités, d'autant plus que le cadre de la recherche a été présenté à la classe. Dans le cas de Cyril le dispositif a eu un impact positif sur la motivation (« moi ça m'intéressait »).

Mise à distance des activités à l'oral

L'entrevue avec Cyril constitue une source d'évaluation de notre dispositif. Parmi toutes les activités proposées, la plus aidante pour lui a été le premier comité de lecture et en particulier la production de questions destinées aux pairs :

Cyril : **chaque équipe genre faisait ses questions à poser à tout le monde** [...] ça nous poussait vraiment à, à chercher comme des questions pis des réponses [...] dans notre équipe, on en a comme sorti pas mal puis on a choisi la meilleure. Mais t'sais, **ça te pousse à, à te questionner puis là t'sais, là il faut que tu trouves la réponse** en plus [...] ça fait comme un minidébat sur euh, c'est quoi la meilleure réponse puis tout ça là. Puis ça c'est plus aidant là d'après moi [ENT].

La production de questions par les élèves répondait à un postulat théorique et à un objectif didactique. Pour l'herméneutique, interpréter c'est retrouver les questions auxquelles le texte apporte des réponses à des moments successifs. Sur le plan didactique, faire formuler des questions aux élèves visait à rompre le caractère routinier des questionnaires, à les pousser à s'engager subjectivement dans la lecture et à se confronter à la complexité du texte. Dans le cas de Cyril, ces objectifs semblent avoir été atteints. Si la formulation de question entre pairs a été l'activité la plus aidante pour lui, le débat est l'activité qu'il a préférée. Nous citons cet extrait de l'entretien pour montrer que la cohérence du dispositif a été perçue par l'élève, ce qui, selon nous, renforce le sens de l'apprentissage :

Cyril : [...] le débat là, moi j'aime ben ça genre avoir les idées comme qui qui s'entrechoquent, mais t'sais, le débat, tu peux pas juste faire un débat (rire) [...] **j'ai aimé genre euh, écrire les réactions à chaud, parce que ça ça te poussait à avoir tes idées, puis là après ça j'ai aimé le faire en petits groupes comme ça là. T'sais c'est comme un enchainement** là parce que si tu vas dans un débat pis que t'es pas préparé [...] tu peux pas répondre. [...] **moi j'aime ben ça les débats, mais il faut que tu sois préparé, fait que toutes les activités préparatoires avant, c'est vraiment important** [ENT].

Un sujet lecteur divers compétent est capable de tisser des liens entre ses pratiques culturelles et les pratiques langagières développées en classe. Il est également capable de mettre à distance de manière critique ces pratiques et les activités proposées. Cette mise à distance des discours et des pratiques favorise le retour sur soi-même comme sujet lecteur divers et le développement de la réflexivité. Un degré supérieur de réflexivité est atteint lorsque la mise à distance des diversités interprétatives conduit l'élève à conceptualiser le processus interprétatif en soi.

À partir de la mise à distance de son propre parcours et de l'analyse des discours des pairs, Cyril a identifié la singularité et la diversité des interprétations produites dans la classe. Il va plus loin lorsqu'il dégage les sources de cette diversité interprétative, à propos du jugement que d'autres sujets lecteurs divers peuvent porter sur Évelyne.

I : [certains] la jugent sévèrement, disent qu'elle [...] s'accapare un enfant qui est pas le sien...
Cyril : [...] T'sais **c'est l'opinion de chacun là**. Vu que t'sais c'est un texte là, l'auteur a le droit de (rire) t'sais de faire faire tout, tout ce qu'il veut à Évelyne [...] j'me suis dit : si elle est comme ça dans vie puis si les parents sont d'accord [...] c'est sûr que c'est bizarre là, mais, parce que t'sais, **nous autres OK notre culture** on est euh, **on protège nos enfants** puis, on est comme ça ici là, **mais y a des, t'sais y a d'autres cultures surement dans le monde que [...] tu peux genre laisser tes enfants**. En tout cas de nos jours [...] les parents surprotègent leurs enfants là. Fait que t'sais, **moi j'ai toujours été pas mal libre chez nous là fait que j'ai pas pensé, j'ai j'ai pas dit : ah c'est c'est révoltant puis tout ça là**. J'trouvais ça normal là si les parents sont d'accord puis que le fils et Évelyne sont bien là-dedans [ENT].

Cyril se présente comme un sujet lecteur situé dans une communauté culturelle particulière (« nous autres [...] notre culture ») qui véhicule des valeurs susceptibles d'influencer le cadre interprétatif commun. De plus, il conçoit que les diversités culturelles (« y a d'autres cultures surement dans le monde ») produisent des variations axiologiques qui influencent les cadres interprétatifs propres à diverses communautés de lecteurs. Autrement dit, il suggère que les diversités culturelles sont une source de variation des diversités interprétatives. Cet extrait témoigne d'un effort remarquable de conceptualisation de la production des diversités interprétatives. Cette conceptualisation repose sur une généralisation de type inductif : le sujet lecteur divers (l'individu) se situe dans une communauté de lecteurs (la classe), elle-même située dans une communauté culturelle (le Québec) qui s'inscrit dans un contexte transculturel (le monde). On peut penser que le cadre concret de l'échange intersubjectif sert de base à la réflexion euristique sur le rapport à autrui, par généralisation successive. Autrui s'avère un médiateur de la « distanciation de soi à soi » puisque Cyril finit par dégager l'influence de ses propres ressources axiologiques sur son interprétation. Tout en se situant consciemment dans un contexte culturel, il développe son esprit critique en signalant qu'il n'en partage pas forcément toutes les valeurs.

À partir d'une question précise sur l'interprétation des pairs, Cyril est parvenu à dégager l'influence des systèmes axiologiques sur la production des diversités interprétatives au plan

collectif et au plan individuel. Il apparaît que cette conception s'est forgée lors des discussions en classe. En effet, grâce à une intervention de l'enseignante stagiaire lors du débat, Cyril a pris conscience de la diversité des interprétations subjectives :

Cyril : En fait ce qui m'a vraiment fait penser à ça là, c'est euh, la stagiaire [...] ben là c'est elle qui a dit, y a quelqu'un qui a comme amené un point puis là elle elle a dit : ah là moi j'avais pas pantoute vu ça de même. Puis là elle a dit genre euh : ah t'sais, **on a tous des opinions différentes puis pourtant on a lu les mêmes mots. Fais que t'sais quand elle a dit ça j'ai dit : ah c'est vrai t'sais, on a on a tous lu le même texte, puis il y a personne qui pense pareil.** C'est là que ça m'a fait remarquer ça vraiment [ENT].

Cyril ne se contente pas de constater la présence des diversités interprétatives, il tente d'expliquer le processus de l'interprétation subjective :

Cyril : y a tellement de détails puis d'éléments qui sont pas tellement expliqués que tout le monde euh, par rapport à t'sais, ce qu'ils ont déjà vécu, leur expérience, leurs valeurs, uis tout ça là. Puis vu qu'il y a personne qui est pareil, ben il y a personne qui comprend les choses pareillement là [ENT].

Il met au jour le rapport entre l'incomplétude du texte et la dimension subjective de l'activité lectorale. Il dégage même plusieurs ressources de la subjectivité : le vécu, l'expérience, les valeurs. À partir de la lecture de *La plage des songes*, il est parvenu à se construire une représentation de la lecture subjective, puisqu'il est capable d'identifier à la fois la diversité des ressources subjectives et les éléments textuels qui suscitent l'engagement des lecteurs : l'intrigue et les personnages.

I : Est-ce que tu penses que c'est ce texte-là ou c'est généralisable à d'autres textes ?

Cyril : Non, c'est sûr que c'est généralisable là. Parce que t'sais, **tant qu'il y a une intrigue, qu'il y a des des personnages avec des des valeurs différentes** puis tout ça là, ça va être euh, tout le monde va comprendre des affaires différentes là. [...] Puis de toute façon, **les auteurs de ces textes-là ils veulent pas que tu comprennes ce que eux autres ils veulent dire, là, ils veulent que tu te fasses ta propre interprétation du texte là** [ENT].

En analysant la production des diversités interprétatives, Cyril leur a accordé une légitimité. Il a démystifié la recherche d'un sens univoque. Il s'est construit comme un sujet lecteur divers, réflexif, capable de produire ses propres interprétations.

6.2.4.5. Bilan du parcours de Cyril

Le récit de la première lecture porte la trace de la mobilisation de ressources subjectives hétérogènes qui rendent observable l'investissement d'un imaginaire fortement influencé par des pratiques culturelles dissonantes (Lahire, 2004). La diversité des ressources mobilisées est constitutive de la subjectivité du lecteur, elle lui permet de formuler des premières hypothèses interprétatives qui sont d'abord confirmées lors du premier comité de lecture, puis remises en cause et diversifiées lors des échanges successifs. La confrontation de diverses interprétations divergentes amène les élèves à évaluer leur pertinence sur la base de critères variés : le retour au texte, la recherche de la cohérence mimétique, l'expression de valeurs partagées. Lors du deuxième comité, la recomposition intersubjective de l'intrigue favorise la production d'interprétations plus riches et cohérentes. Il apparaît que les quatre modes opératoires de l'activité du sujet lecteur divers s'opèrent non seulement par rapport au texte lu, mais aussi par rapport aux discours des pairs. Les opérations d'emprunt et de recomposition semblent les plus susceptibles d'amener l'élève à diversifier ses propres interprétations. On observe d'ailleurs dans le texte de lecteur une appropriation de la diversité interprétative produite lors du travail collaboratif.

Le texte de lecteur ne marque pas l'aboutissement du parcours interprétatif puisque de nouvelles ressources sont mobilisées (par exemple les expériences esthétiques) et mises en relation avec des éléments narratifs qui sont réévalués. Parallèlement, la relecture du premier récit et la production du texte de lecteur permettent le développement de l'activité réflexive et notamment la mise à distance du parcours interprétatif. Dans le cas de Cyril, le retour sur soi passe par la mise à distance des pratiques culturelles variées (le cinéma, les expositions de peinture, les spectacles d'humoristes, les chansons) qui permet de mieux comprendre l'activité de réception. Le retour sur soi comme récepteur d'art semble donc favoriser la mobilisation d'expériences esthétiques non littéraires pour interpréter le texte.

L'entretien a aussi permis de mettre à distance des pratiques scolaires et privées de la lecture littéraire et de montrer que le dispositif, axé sur la production de questionnements par les élèves, est en rupture avec les pratiques antérieures de Cyril, basées sur la réponse à des questionnaires préétablis. La découverte de la diversité interprétative et de son fonctionnement a amené Cyril à se concevoir comme un sujet lecteur divers, situé dans un contexte culturel spécifique, mais capable de s'en distancer.

6.2.5. Le parcours de Mélissa

Mélissa est une élève discrète, sensible et réservée. Elle s'exprime très peu en classe à l'oral, mais possède des habiletés indéniables en lecture et en écriture. Nous l'avons choisie, car ses discours révèlent un sens de la nuance, une certaine ouverture intellectuelle et une grande curiosité pour la relation à autrui. Mélissa a un rapport actif, affectif et positif à la lecture en général et elle a beaucoup apprécié *La plage des songes*. Comme le montre le tableau ci-dessous, le parcours de Mélissa se caractérise par un développement de la réflexivité comparable aux autres cas.

Tableau n° 30 : Répartition des occurrences des thèmes dans les discours de Mélissa

Thèmes	Récit	Texte de lecteur	Entretien	Total des occurrences
Ressources	8	3	24	35
Modes opératoires	0	3	7	10
Relecture	0	0	1	1
Réflexivité	2	6	24	32

Sa singularité repose sur la mobilisation de ressources subjectives très nombreuses à toutes les étapes du parcours.

Tableau n° 31 : Répartition des occurrences par type de ressources (Mélissa)

Ressources mobilisées	Nombre d'occurrences dans les textes	Nombre d'occurrences dans l'entretien	total
socioculturelles	4	9	13
psychoaffectives	3	5	8
cognitives	3	4	7
épistémiques	0	4	4
axiologiques	1	2	3
matérielles	0	0	0

Le récit du parcours de Mélissa est structuré en quatre parties qui correspondent aux discours recueillis à quatre moments du dispositif. Dans un premier temps, le récit de lecture rend compte des ressources subjectives mobilisées et des hypothèses formulées à la première lecture. Dans un second temps, les écrits intermédiaires témoignent de la

diversification, de l'explicitation et de l'évaluation des interprétations produites par les comités de lecture. Dans un troisième temps, le texte de lecteur et son commentaire lors de l'entretien permettent d'observer la reconfiguration du texte par Mélissa, le retour sur son propre parcours et la mise à distance des interprétations. Finalement, l'analyse de l'entretien permet de mettre en évidence trois dimensions du retour sur soi : la construction d'une représentation de soi-même comme lectrice, la mise à distance des ressources subjectives et des connaissances préalables et enfin la compréhension de la diversité des interprétations.

6.2.5.1. Le récit de la première lecture

Les ressources mobilisées à la première lecture

Le récit de lecture de Mélissa rend observables plusieurs ressources cognitives :

- l'identification des idées principales et de la chronologie narrative sont des macroprocessus observables dans le résumé de l'intrigue comme en témoignent les organisateurs textuels : « Dans cette histoire, Évelyne rencontre un jeune enfant (l'élément déclencheur) [...]. Au cours des jours suivants, Évelyne aura des rêves dans lesquels Christian inventera un monde meilleur. À la fin, Christian se fait battre par des garçons et Évelyne le retrouve en sang [...] » [RDL];
- l'identification de la perte de compréhension est un processus métacognitif : « je ne comprends pas pourquoi ses yeux ont changé de couleur » [RDL];
- le processus de l'imagerie mentale résulte d'une stratégie de lecture : « J'ai réussi à m'imaginer tout le texte. En repérant les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages, je pouvais me créer un petit film dans ma tête, ce qui a rendu ma lecture beaucoup plus intéressante » [RDL].

L'entretien a fait apparaître que Mélissa avait rencontré des difficultés de compréhension et qu'elle avait mobilisé d'autres ressources cognitives que celles mentionnées dans le récit de lecture :

Mélissa : quand je l'ai lu au début, j'étais vraiment vraiment mêlée. Dans le fond, je l'ai lu, j'avais souligné mes trucs que je pensais au début, j'pensais que ça serait un texte comme, avec quelque chose de paranormal. [...] À cause de la première phrase, donc j'avais souligné en orange des trucs que je trouvais qui avaient, qui étaient bizarres, puis [...] à un moment donné, je me suis dit c'est pas quelque chose de surnaturel là. [...] Mais je comprenais comme pas vraiment. T'sais, j'lisais plus comme en surface là, sans me poser trop de questions là, j'essaie de voir c'est quoi l'histoire en général. Puis, euh ben c'est ça. Je comprenais pas pourquoi ses yeux changeaient de couleur. Puis euh, j'avais juste remarqué plus la relation entre Évelyne puis Christian, mais t'sais sans me poser vraiment plus de questions sur qu'est-ce qui les liait [ENT].

Pour résoudre ses difficultés de compréhension, Mélissa a mis en oeuvre des stratégies de lecture telles que se donner une intention de lecture (comprendre l'intrigue en général, les relations entre les personnages), anticiper la suite (à partir de la première phrase), sélectionner des passages en fonction des hypothèses avancées, corriger une hypothèse en cours de lecture. L'imagerie mentale est la principale ressource cognitive mobilisée. En effet, pour Mélissa il est très important de pouvoir se représenter mentalement les personnages et le cadre spatial. Dans l'entretien, elle a expliqué que ce processus d'imagerie mentale soutenait sa compréhension et qu'il était plus facile de se représenter un univers familier. C'est plausible dans la mesure où la capacité à s'imaginer la scène et les personnages dépend de l'habileté à faire des inférences, une habileté qui repose sur les connaissances contextuelles dont le sujet dispose (Giasson, 1990). Ce cadre familier semble favoriser aussi l'investissement affectif dans l'acte de lire. Comme Mélissa l'indiquera plus tard dans son texte de lecteur : « J'ai beaucoup aimé lire *La plage des songes* de Stanley Péan, parce que l'histoire se situe au Québec. J'ai été accrochée dès le début » [TDL]. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de se représenter mentalement les scènes qui se déroulent sur la plage en Haïti, donc dans un cadre non familier, Mélissa a mobilisé d'autres expériences personnelles, liées à un souvenir de voyage :

I : Puis dans *La plage des songes*, lorsqu'ils sont à Montruis, à la plage [...] Est-ce que t'es quand même bien arrivée à imaginer ?

Mélissa : Bien j'sais pas c'est où Montruis, mais moi j'imaginai quand que j'suis allée en voyage au Guatemala. J'm'imaginai une plage comme ça avec des grosses vagues puis des gros arbres. [...] À cause que dans l'fond elle disait que c'était comme une plage de son souvenir. Avant elle habitait en Haïti. Fait que qu'est-ce qui ressemble... t'sais au Québec il y a pas vraiment de plage. Ça ressemble plus à des pays où est-ce qu'il fait chaud, fait que c'était ma plage du Guatemala qui y ressemblait le plus [ENT].

Mélissa a ainsi utilisé un souvenir personnel pour se figurer la plage des réminiscences de la narratrice. Grâce à cet exemple, nous voyons que l'imagerie mentale est étroitement liée aux autres ressources subjectives.

Des ressources d'ordres psychoaffectif et axiologique expliquent qu'à la première lecture « [elle] avai[t] juste remarqué la relation entre Évelyne puis Christian » [ENT]. Dans son récit de lecture, Mélissa a comparé explicitement la situation narrative à une situation vécue à forte teneur affective et leur a accordé une valeur éthique :

En lisant ce texte, j'ai repensé à mon enfance. Je me rappelle que [je] passais beaucoup de temps avec la fille de ma gardienne, comme l'a fait le petit Christian avec Évelyne. Cette fille était ma grande amie, une personne avec qui je pouvais m'amuser et qui m'apprenais plein de choses. De dix ans mon aînée, je me sentais en sécurité avec elle. Je

crois qu'il est important de s'entourer de plusieurs personnes tout au long de notre vie
[RDL]

Elle exprime par ailleurs des émotions contradictoires, joie et tristesse, par empathie avec les personnages :

Dans « La plage des songes », **j'ai ressenti que Christian était très content** d'avoir une amie avec qui il pouvait en apprendre plus sur sa culture. Bien qu'il aimait son père, il ne se sentait pas à l'aise de parler de ses origines. J'ai aussi **ressenti une certaine tristesse** en sachant qu'Évelyne s'attachait trop à Christian. Je savais qu'elle ne pouvait pas se l'approprier, même si c'est ce qu'elle voulait [RDL].

L'expression des ressources axiologiques et psychoaffectives côtoie la thématique de la dislocation culturelle : « il pouvait en apprendre plus sur sa culture. Bien qu'il aimait son père, il ne se sentait pas à l'aise de parler de ses origines » [RDL]. L'apparition de la question de la culture d'origine dès la première lecture montre que les ressources socioculturelles ont constitué une part importante de l'activité lectorale de Mélissa, ce qui est confirmé par le résumé de l'intrigue :

Dans cette histoire, Évelyne rencontre un jeune enfant, noir comme elle, qui se fait maltraiter par les autres enfants de l'école. Le père du petit Christian n'a plus aucune appartenance à son pays d'origine, Haïti, alors Évelyne décide de faire des activités avec l'enfant pour lui parler de sa culture. Au cours des jours suivants, Évelyne aura des rêves dans lesquels Christian inventera un monde meilleur. À la fin, Christian se fait battre par des garçons et Évelyne le retrouve en sang. Elle croit qu'il va mourir, pour la deuxième fois [RDL].

Ce résumé (96 mots) est largement consacré à l'exposé des problématiques liées à la discrimination et à la dislocation identitaire (46 mots). De plus, elle a parfaitement perçu l'opposition entre la négation de l'appartenance à la culture d'origine représentée par le père et la valorisation de la transmission culturelle figurée par la narratrice. Le récit de lecture porte les traces d'un investissement subjectif important. Mélissa a mobilisé des ressources cognitives, axiologiques, psychoaffectives et socioculturelles nombreuses, ce qui lui a permis de saisir le déroulement de l'intrigue, de se représenter mentalement les décors et les personnages, d'inférer des relations causales pouvant éclairer leurs intentions et leurs comportements. Ces nombreuses ressources ont soutenu la résolution partielle de plusieurs problèmes interprétatifs identifiés par la lectrice.

Les premières tentatives de résolution des problèmes interprétatifs

Dans le récit de lecture, les premières hypothèses interprétatives peuvent être implicites ou bien clairement exprimées. Ainsi, le résumé laisse d'abord entendre que l'amitié entre les

personnages principaux serait née de leur origine commune et du désir d'Évelyne de partager sa connaissance de la culture haïtienne. De plus, il privilégie le point de vue de la narratrice sur l'action et l'explication rationnelle des événements fantastiques (il s'agit d'un rêve). Ces hypothèses restent implicites. Dans la suite de son récit, Mélissa a formulé explicitement une autre hypothèse interprétative à propos de cette relation : « Je crois qu'elle a déjà eu un enfant et qu'il est mort, alors elle pense qu'elle va encore perdre quelqu'un d'important pour elle » [RDL]. Dès la première lecture, Mélissa est capable de formuler des hypothèses subjectives sur des problèmes interprétatifs complexes, tels que le deuil d'Évelyne et son rapport avec la « mort » de Christian. Elle a d'ailleurs compris que Christian n'était pas mort et elle a assumé cette interprétation comme lui étant propre : « Par contre, la fin me tracasse un peu. Je ne crois pas qu'il [Christian] est mort, mais je ne comprends pas pourquoi ses yeux ont changé de couleur » [RDL]. Mélissa a formulé un problème de lecture resté insoluble et qui apparaîtra de façon récurrente dans le parcours : pourquoi les yeux de Christian ont-ils changé de couleur ? Nous allons voir dans quelle mesure le travail des comités de lecture a permis à Mélissa de confirmer, d'infirmer ou de complexifier ses propositions. L'analyse des passages sélectionnés en préparation de la réunion du comité sera exposée dans la dernière partie du parcours, car elle a fait l'objet d'un retour réflexif lors de l'entrevue.

6.2.5.2. Les comités de lecture

Le premier comité de lecture

Dans son compte rendu, le premier comité de lecture a formulé trois questions destinées aux pairs. La première question sur les yeux prolonge le problème interprétatif soulevé par Mélissa : pourquoi les yeux de Christian deviennent noirs à la fin du texte ? Sa réponse personnelle est d'autant plus intéressante qu'elle est dissonante par rapport à celle de ses pairs. En effet, les autres participants soutenaient l'interprétation selon laquelle Christian est un magicien : « Bien eux autres ils disaient que Christian était magicien puis que il faisait changer sa couleur de yeux. Pis moi là... J'croisais pas vraiment qu'un magicien... que, ça l'existe là » [ENT, 142-145]. Rejetant cette hypothèse, Mélissa a construit sa propre interprétation.

Je crois que les yeux de Christian étaient bleus lorsqu'il était jeune, car il était heureux. Il se créait un monde dans sa tête qui lui permettait d'oublier toutes les inquiétudes de sa vie. Lorsqu'il s'est fait battre par d'autres jeunes, ses yeux sont devenus noirs puisque toute l'innocence de sa jeunesse est disparue. Maintenant qu'il était plus vieux, il ne

pouvait plus s'inventer des histoires pour fuir la réalité. Il devait y faire face [CL1].

Cette interprétation symbolique s'appuie sur deux réseaux sémantiques opposés : les yeux bleus sont associés à l'enfance, au bonheur, à l'imaginaire, à l'insouciance. Les yeux noirs sont interprétés comme un signe de la perte de l'innocence, de la maturité, de la responsabilité. La seconde question formulée par le groupe est étayée par une citation : « quel passé Évelyne essaye-t-elle d'oublier ? Ce n'est pas un péché d'oublier, Évelyne, parfois, c'est même une bénédiction ». Mélissa confirme son intuition initiale sur la perte d'un enfant et formule une nouvelle interprétation de la relation singulière entre Évelyne et Christian : « Je crois qu'Évelyne a déjà eu un enfant, mais qu'il est mort. Elle essaie donc de s'approprier Christian pour faire revivre son enfant. Elle n'est pas capable d'oublier et ne cesse de vivre dans le passé » [CL1]. La troisième question porte sur le premier épisode fantastique : pourquoi Évelyne entend la voix des parents de Christian, lorsque celui-ci est dans son appartement ? Ce choix n'est pas anodin puisque ce passage marque l'irruption du fantastique dans le récit et suscite la perplexité des lecteurs quant à l'univers représenté : s'agit-il d'un univers réaliste ou merveilleux ? Mélissa opte pour une interprétation rationnelle selon laquelle Évelyne s' imagine la vie de Christian. Il ne s'agit donc plus de rêves, mais de projections fantasmagoriques : « Je ne comprends pas très bien cette partie du texte, mais je crois qu'Évelyne s'inventait une histoire dans sa tête, dans laquelle Christian était chez elle. En même temps, elle s'imaginait la vie de Christian dans sa maison » [CL1].

Mélissa a mis au jeu ses propres questionnements lors du premier comité de lecture. Cela lui a permis de formuler une première interprétation subjective en réponse à un problème interprétatif jusque-là insoluble. Elle a aussi diversifié ses hypothèses puisqu'elle a repensé la relation entre Évelyne et Christian sous une autre perspective : le besoin affectif d'Évelyne. L'analyse du premier épisode fantastique a généré un nouveau problème interprétatif : Christian est-il un magicien ? Évelyne rêve-t-elle ou fabule-t-elle ? Mélissa a pris parti pour la troisième hypothèse.

Le deuxième comité de lecture

Le second comité, constitué de quatre nouveaux participants, avait pour tâche d'approfondir les hypothèses proposées, d'établir des liens entre elles pour formuler des interprétations recevables et de les justifier. Le compte rendu du comité, rédigé collectivement, est structuré en deux paragraphes : le premier élucide le lien entre Évelyne et Christian et

permet de poser qu'ils rêvent ensemble; le second nomme plusieurs hypothèses quant au secret d'Évelyne et met en évidence un processus de validation au terme duquel une interprétation est jugée plus pertinente que les autres. Nous nous intéresserons au rôle de Mélissa dans la mise en oeuvre collaborative de deux processus : la recomposition d'une interprétation et sa validation.

Nous pensons que Évelyne et Christian ont très fort lien qui les unis et qui les font rêver aux mêmes choses. Ce lien s'est établi entre eux puisque Évelyne voyait en Christian l'enfant qu'elle avait perdu et ce dernier voyait en Évelyne une amie sur qui compter, qui le protégerait et qui lui ferait découvrir sa culture. Ainsi, ce lien leur permettent de rêver aux mêmes choses en même temps et d'entrer en contact ensemble. p. 4 et 6 (nuit). [la plage des songes] C'est un lieu dans leurs pensées (rêves) qui leur amènent du bonheur (voir p. 8 dernière phrase) [CL2].

Le groupe a formulé l'idée que les personnages rêvaient ensemble en s'appuyant sur divers éléments : la complémentarité de leurs besoins affectifs, la relation d'apprentissage par rapport à la culture d'origine, la capacité à créer un univers onirique. Ici, l'analyse de la psychologie des personnages a servi de justification à la nouvelle interprétation du partage des songes. La mise en relation d'épisodes significatifs et d'éléments interprétatifs complémentaires dans le but de construire une cohérence constitue l'opération de recomposition. Dans l'entretien, Mélissa a confirmé le caractère progressif, cumulatif et collaboratif de ce mode opératoire.

Dans le deuxième extrait rédigé par ce comité, les élèves rendent compte de plusieurs interprétations possibles du secret d'Évelyne. Ils ont donc pris conscience de la diversité interprétative dans la classe.

Dans ce texte, plusieurs hypothèses peuvent être émises quant au secret d'Évelyne. Tout d'abord, celle-ci pourrait avoir perdu un enfant. Selon nous, elle pourrait soit l'avoir donné en adoption, soit s'être faite avorté ou bien qu'il soit mort. Nous avons aussi pensé que Christian pouvait être le fils d'Évelyne. Cependant, cette thèse n'est pas véritable puisqu'il ne peut pas être son enfant étant donné que la peine d'Évelyne semble récente et que Christian est âgé de sept ans. Cette citation montre bien que cette peine est récente : « Après tous ces mois, ça faisait encore très mal d'y penser. » L'avortement est l'hypothèse la plus plausible, car « ce n'est pas un péché d'oublier ». Nous pensons qu'il est impossible d'oublier un enfant si celui-ci est toujours vivant. De plus, Évelyne dit « ce serait comme si je t'avais tué une seconde fois ». Alors, cela nous porte à croire qu'Évelyne aurait vécu un avortement [CL2].

La diversification des interprétations intersubjectives est formulée sur le mode de l'alternative entre trois propositions (soit... soit... ou bien). Une quatrième hypothèse est rejetée : Christian serait le fils d'Évelyne. Cette réfutation est justifiée par la recherche d'une cohérence logicotemporelle et appuyée par une citation textuelle. L'interprétation

jugée la plus « plausible » (l'avortement) est justifiée par le recours à deux citations. L'interprétation concurrente (l'adoption) est invalidée sur la base d'un accord intersubjectif fondé sur un postulat axiologique : « Nous pensons qu'il est impossible d'oublier un enfant si celui-ci est toujours vivant » [CL2]. Le processus de validation intersubjective des interprétations repose ici sur trois critères : la recherche de cohérence logique, le recours à des citations textuelles, l'accord intersubjectif.

L'analyse des comités de lecture nous a permis de décrire l'élaboration progressive des interprétations comme un processus intersubjectif complexe. Ce processus conduit les élèves à approfondir leur compréhension de la nouvelle en les amenant à diversifier leurs hypothèses, à les expliciter d'abord pour leurs pairs, puis pour les destinataires de leurs textes (enseignante et chercheuse), à les confronter dans le but de les hiérarchiser, et à les évaluer en se donnant des outils de justification et des critères de validation pertinents. Nous allons voir que Mélissa a su tirer profit de cette expérience dans les comités de lecture pour rendre compte de son propre parcours interprétatif dans le texte de lecteur.

6.2.5.3. Le texte de lecteur

Nous avons abordé le texte de lecteur de Mélissa selon trois axes d'analyse : la reconfiguration narrative, la mise à distance du parcours et le retour sur soi. Tout d'abord, Mélissa a produit un second résumé de l'intrigue qui rend compte de manière synthétique de l'ensemble de ses interprétations. La comparaison avec le premier résumé permettra d'observer la reconfiguration de diverses interprétations sur le plan subjectif.

La reconfiguration de l'intrigue

Dans ce texte, il est question de deux Haïtiens, une femme et d'un enfant, qui se lient d'amitié. Évelyne, une bibliothécaire immigrée au Québec pour faire ses études, **s'est récemment faite avorter**. Elle vit avec beaucoup de regrets et de peine. Christian, lui, est âgé de sept ans. Il vit au Québec avec son père. Sa mère est décédée alors qu'il était plus jeune. **Recherchant un fils et lui une mère**, les deux individus deviennent très proches. **Ils partagent même les mêmes songes !** En fait, Évelyne passe beaucoup de temps à parler à Christian de ses origines et de la culture haïtienne. De plus, elle lui raconte ses souvenirs d'enfance. Les amis en viennent donc à chacun **se créer un petit monde imaginaire dans lequel ils peuvent fuir la réalité et vivre des instants de bonheur**. À la fin, lorsque Christian se fait battre par des jeunes de son école, Évelyne est très triste, puisqu'ayant établi une très forte relation avec lui, **elle a l'impression que s'il meurt, elle perdra à nouveau son enfant. Finalement celui-ci survit, mais la couleur de ses yeux change**. Bleus auparavant, ils deviennent noirs après la bagarre [TDL].

Ce résumé (201 mots) est plus développé que le premier (96 mots), il laisse apparaître un effort soutenu pour reconfigurer le récit dans son ensemble : diverses interprétations

formulées précédemment sont mises en relation pour dégager de manière cohérente la complexité du sens. Ainsi, Mélissa réussit à expliciter les liens entre le secret d'Évelyne, sa relation avec Christian, le contexte de l'immigration au Québec, la métaphore des yeux. De plus, contrairement au premier résumé, elle n'adopte plus seulement le point de vue de la narratrice, mais aussi celui de Christian, ce qui montre une capacité à se décentrer par rapport à sa première lecture. Concernant le fantastique, on voit qu'elle a renoncé à l'idée du rêve pour formuler une interprétation allant dans le sens de la création d'un monde imaginaire. Le lien entre les souvenirs d'Évelyne et l'univers onirique est implicite. Il semble que le rapport entre la nostalgie et la prégnance des origines lui ait échappé.

Le retour sur son cheminement interprétatif

Dans le texte de lecteur de Mélissa, l'activité réflexive prend la forme d'une mise à distance de son propre parcours et d'un retour sur soi-même comme sujet lecteur divers.

Après la première lecture du texte, j'étais complètement perdue. Je ne comprenais pas plein de choses. Je ne savais pas si c'était un texte merveilleux ou un texte fantastique étrange. Grâce aux discussions de groupes faites dans le cours, j'ai réussi à éclaircir beaucoup de passages incompris. Au début, je croyais qu'il s'agissait d'un texte surnaturel, puisqu'Évelyne disait qu'elle revoyait Christian quinze ans après sa mort. En prenant le temps de bien lire, j'ai réalisé qu'il n'y avait rien de surnaturel dans cette histoire de Stanley Péan, sauf peut-être les yeux, qui restent encore un mystère pour moi... [TDL, nous soulignons].

Comme le montrent les organisateurs textuels soulignés, elle rend compte d'une évolution de son parcours jalonnée par des activités : « la première lecture », « les discussions de groupe », la relecture de certains passages. La transformation du parcours est aussi perceptible dans l'emploi des temps verbaux; l'imparfait de second plan permet de mettre à distance les premières impressions et hypothèses, alors que le passé composé souligne les progrès accomplis en compréhension (j'ai réussi) et les prises de conscience (j'ai réalisé). Mélissa présente son parcours comme une élucidation progressive du sens qui est nuancée par la persistance du problème interprétatif que constitue le changement de couleur des yeux.

Malgré la richesse de ses interprétations et sa capacité à mettre à distance son parcours de manière réflexive, Mélissa produit une conclusion erronée selon laquelle « il n'y [a] rien de surnaturel dans cette histoire » [TDL]. Comment expliquer cette mécompréhension de la dimension fantastique de la nouvelle ? Nous pensons qu'elle s'est insuffisamment approprié la notion de fantastique enseignée en classe et que certaines ressources subjectives ont

entravé l'interprétation des événements irrationnels. On note tout d'abord un flottement dans la définition du genre fantastique. Au terme de son parcours, Mélissa essaie de réinvestir les notions enseignées : « Je ne savais pas si c'était un **texte merveilleux ou un texte fantastique étrange**. [...] Au début, je croyais qu'il s'agissait **d'un texte surnaturel**, puisqu'Éveline disait qu'elle revoyait Christian quinze ans après sa mort » [TDL]. Lors du cours magistral introductif, à la suite de Todorov, l'enseignante avait distingué le fantastique étrange, le fantastique « pur », le fantastique merveilleux. La distinction entre l'étrange et le merveilleux est réinvestie à bon escient. Par contre, la notion de fantastique « pur » n'a pas été bien intégrée comme le montre sa substitution par l'adjectif surnaturel, qui qualifie des événements communs aux trois sous-genres. Or, *La plage des songes* relève justement du fantastique « pur », c'est-à-dire de l'impossibilité de trancher entre une explication rationnelle et une explication irrationnelle.

Il semble que Mélissa ait profondément résisté à l'interprétation surnaturelle (qu'elle résume sous le vocable « la magie ») et cela depuis la première lecture. Des ressources subjectives seraient à l'origine de la mécompréhension des événements surnaturels, comme le montre cet extrait de l'entrevue.

Puis le dernier [passage sélectionné] c'est : « Un petit magicien qui hélas devait mourir à la tombée de la nuit, euh du rideau ». Puis le petit magicien était mort puis là bien **j'comprendais pas pourquoi ben qu'on parlait de magicien, parce que je comprends pas la magie. Je ne crois pas à la magie. Fait que, c'est ça, ça m'posait problème.**

I : Tu crois pas à la magie... dans ta vie...

Mélissa : Non.

I : réelle, mais tu l'acceptes pas non plus dans le texte en fait.

Mélissa : Mais celui-là [texte] est comme pas assez magique. T'sais mettons j'vais croire, euh... si je lis *Twilight* là, je vais comprendre qu'il y a des vampires, mais là là, **c'était comme trop subtil, puis c'était vraiment un texte vraiment réaliste, c'est au Québec puis tout, fait que là, qu'il y ait de la magie au Québec là ! [...]**Puis y en a pas assez pour me convaincre [...] que c'est vraiment de la vraie magie, puis que c'est justement toujours dans le doute un petit peu là [ENT].

Il apparaît clairement que le rejet de la magie, autrement dit de l'interprétation irrationnelle du fantastique, repose sur le système axiologique (« je comprends pas », « je ne crois pas »). Les genres merveilleux (mythe, conte, fantaisie héroïque) dont les adolescents sont souvent friands postulent un univers mythique ou féérique gouverné par ses propres lois. C'est le cas de *Twilight* mentionné par Mélissa. Au contraire, dans le récit fantastique, l'univers fictionnel est censé être gouverné par les lois naturelles propres au monde réel. D'où la proposition de Roger Caillois de définir le fantastique comme l'irruption de l'inadmissible dans un monde soumis à une causalité rigoureuse et à une temporalité et une spatialité

familiales. Pour Mélissa, l'irruption du fantastique dans le cadre réaliste du Québec contemporain est proprement inadmissible. Pourtant elle a perçu le sentiment du lecteur propre au genre fantastique : le doute. La dimension réflexive du parcours de Mélissa, sa capacité à exprimer ses propres ressources, ses diverses expériences de lecture l'ont conduit à percevoir la spécificité du genre. Il aurait fallu pouvoir s'appuyer sur cette impression subjective pour consolider l'apprentissage de la notion de fantastique, par exemple en y revenant lors du débat.

La mise à distance des interprétations

Nous allons voir que Mélissa a également mis à distance ses interprétations et celles de ses pairs. Le retour réflexif sur la diversité des interprétations met en évidence les difficultés des élèves concernant l'évaluation de la diversité interprétative. Pour parvenir à expliciter et à justifier une interprétation, il faut en retracer la lente construction intersubjective et s'être questionné sur sa pertinence par rapport aux interprétations divergentes. C'est ce que Mélissa a fait dans son texte de lecteur, à propos du changement de couleur des yeux, après avoir emprunté ou rejeté des hypothèses de ses pairs.

En fait, ses yeux étaient bleus puisqu'ils traduisaient la naïveté de l'enfant. Christian ne connaissait rien de ses origines et ne comprenait pas pourquoi des jeunes le battaient parce qu'il avait la peau noire. Pour fuir toutes ces questions, il s'inventait un monde meilleur. À la fin ils deviennent noirs puisque maintenant il en sait plus sur la vie et il sait que ce n'est pas en se cachant de la réalité qu'il avancera dans la vie [TDL].

Cette interprétation constitue un assemblage des hypothèses avancées jusqu'alors. Elle établit une relation entre la métaphore de la perte de l'innocence et la violence raciste. L'impossibilité pour le personnage de comprendre les causes de la discrimination provoque la fuite dans l'imaginaire. Le retour à la réalité et l'expérience de la désillusion signent l'obscurcissement définitif du regard enfantin. L'effort d'explicitation à l'écrit a favorisé l'approfondissement de la compréhension. Le paradoxe est que malgré sa richesse, cette interprétation n'emporte pas l'adhésion de Mélissa.

Dans le texte, le changement de couleur des yeux a Christian m'a beaucoup intrigué. Plusieurs hypothèses ont été soulevées par mes collègues de classe, mais celles-ci ne me sont toujours pas satisfaisantes. J'ai moi-même essayé d'élaborer une théorie, mais je n'y crois pas vraiment. J'aimerais beaucoup connaître la réponse personnelle de l'écrivain sur ce changement de couleur de yeux [TDL].

Comme aucune interprétation ne la satisfait véritablement, elle espère trouver une réponse à son questionnement auprès de l'écrivain. L'idée selon laquelle le sens réside dans

l'intention de l'auteur est une représentation partagée héritée de la configuration traditionnelle de l'enseignement de la lecture. Quand il s'agit de valider les diversités interprétatives, les conceptions antérieures interfèrent avec la production d'interprétations complexes. Autrement dit, la survalorisation du pôle auctorial empêche la lectrice de valoriser pleinement sa propre interprétation, et cela génère de la frustration comme le montre cet extrait de l'entretien :

Mélissa : J'aurais aimé ça avoir la vraie réponse, bien c'est la réponse de l'auteur, je l'avais écrit dans mon texte. [...] Fait que... t'sais lire un texte puis qu'à fin j'ai pas de réponses, ça m'énerve un petit peu. Puis t'sais même au pire si c'est la réponse de l'auteur puis que c'est de la magie, au pire je vais faire avec puis je vais l'accepter, mais pas avoir de réponse là ça... j'aime pas ça [ENT].

À la conception de l'auteur maître du sens s'ajoute la croyance en une réponse unique. Cette représentation ne provient-elle pas de l'intériorisation de pratiques scolaires ? La majorité des échanges sont initiés par l'enseignant qui interroge les élèves, de même, dans les manuels scolaires, la lecture est souvent réduite à des questions ponctuelles appelant des réponses univoques. En conséquence, les élèves intériorisent le fait qu'il faut trouver « la bonne réponse » :

I : Mais peut-être qu'il a fait exprès de laisser planer le doute.
Mélissa : Mais, il a sûrement quand même déjà une hypothèse. [...] Parce que même si tu veux faire planer le doute là, lui il faut qu'il ait sa réponse. Dans la tête là, me semble. [...] T'sais c'est sûr que le texte comme ça **ça m'aurait pas dérangée qu'on se pose des questions, mais qu'à la fin au pire ils mettent une page-réponses** ou... pour qu'à fin on ait les réponses là [ENT].

Le texte de lecteur de Mélissa montre qu'elle est capable de mettre à distance réflexivement la diversité des interprétations proposées. Pourtant, ses conceptions antérieures concernant l'unicité du sens l'empêchent de valoriser son parcours interprétatif. De plus, le processus interprétatif entre en tension avec d'autres pratiques scolaires comme celle du questionnaire. La littérature crée des questionnements qui n'appellent pas de réponses univoques. En conséquence, l'apprentissage de la diversité interprétative comporte une certaine « insécurité interprétative » qui peut être une source de difficultés pour les élèves. C'est pourquoi l'expérience du retour sur soi comme lecteur devrait être un axe majeur de la formation de sujets lecteurs divers.

6.2.5.4. Le retour sur soi

L'expérience du retour sur soi se construit dans la confrontation subjective avec le texte et avec les autres lecteurs. Elle s'inscrit aussi dans une continuité temporelle, liée aux

expériences de lecture passées et à la « bibliothèque intérieure », et dans un espace social structuré par des pratiques scolaires et extrascolaires de la lecture. Le cas de Mélissa permet de mettre en évidence trois dimensions du retour sur soi : la construction d'une représentation de soi-même comme lectrice; la transformation des ressources subjectives et des connaissances préalables; et enfin la mise à distance réflexive de la diversité des interprétations.

La représentation de soi comme lectrice

Dans l'annexe du texte de lecteur, Mélissa nous fait part de sa représentation d'elle-même comme lectrice.

Je suis une personne qui aime beaucoup lire, donc lire ce texte n'était pas une corvée pour moi. Cette lecture m'a confirmé que j'aime les histoires qui ont lieu dans un endroit que je connais. De plus, j'ai réalisé que j'aimais bien les où chacun peut interpréter l'histoire différemment [...] En parlant de l'écrivain, je crois que je vais lire d'autres nouvelles de lui, parce que j'ai bien aimé *La plage des songes* [TDL].

Cet autoportrait montre que Mélissa a une représentation d'elle-même comme lectrice déjà affirmée. Elle est consciente d'avoir des acquis et de les développer au fur et à mesure de ses lectures. Elle entretient un rapport affectif et positif à la lecture. La lecture de *La plage des songes* lui a permis de développer sa connaissance d'elle-même comme lectrice, premièrement, en confirmant un intérêt ancien pour la littérature québécoise et deuxièmement en découvrant un gout nouveau pour la polysémie et la diversité interprétative : « j'ai réalisé que j'aimais bien les où chacun peut interpréter l'histoire différemment ». Elle conclut en se projetant dans un futur proche : « je crois que je vais lire d'autres nouvelles de [Stanley Péan] ». Ce qui montre que Mélissa a l'intention de prolonger une pratique scolaire par une pratique personnelle de la lecture. Le développement d'une représentation de soi comme lectrice repose aussi sur des pratiques extrascolaires. L'intention de lire d'autres nouvelles de Péan s'inscrit dans une relation privilégiée avec un membre de sa famille :

Bien, moi j'ai bien aimé, j'ai aimé le texte là, malgré qu'il y avait pas de réponses. Puis j'pense que je vais lire d'autres nouvelles de lui. Parce que j'en avais parlé à ma marraine, elle, elle lit beaucoup. Puis j'lui disais : hey, je lis un livre, un texte à l'école, tu le connais-tu ? Puis, là, elle a dit : « ah non je le connais pas, mais j'en ai lu plein d'autres puis sont bons ». Fait que... j'trouve ça le fun d'avoir découvert [...] [...] Fais que j'ai vraiment aimé ça, l'auteur [ENT].

Nul doute que cet échange avec une lectrice expérimentée, à laquelle Mélissa accorde beaucoup de crédit, a contribué favorablement à son investissement dans la lecture. Plus généralement, cette adulte a joué un rôle déterminant dans l'élargissement de la bibliothèque intérieure et dans la transmission du plaisir de lire :

Mélissa : **Ça fait longtemps que je lis aussi.** [...] Ma marraine, pis t'sais, elle a pas d'enfant, pis on a toujours été proches, elle, **c'est une fille qui lit vraiment beaucoup**, pis depuis que je suis petite, là, Noël, pis à Pâques, ma fête, c'est des livres ! Pis **elle me fait toujours découvrir des livres différents**, t'sais, elle m'a donné *Twilighth*, mais elle m'a donné au dernier Noël des livres plus sur la guerre... pis toujours des super de bons livres, fais que j'ai toujours été habituée et je trouve ça le fun [ENT].

On trouve ici un exemple remarquable de l'influence positive du milieu familial sur la conception de la lecture comme une pratique sociale signifiante. La première dimension du retour sur soi concerne donc la capacité à inscrire le travail sur le texte en continuité avec des pratiques privées de la lecture. Quand ces pratiques scolaires et sociales sont conçues dans une complémentarité harmonieuse, elles participent au développement d'une représentation positive de soi-même comme lecteur.

La mise à distance des ressources psychoaffectives et socioculturelles

L'expérience du retour sur soi est également observable dans le texte de lecteur à travers la prise de conscience des ressources subjectives. Elle constitue un premier degré de réflexivité dans la mesure où Mélissa explicite les liens entre ses expériences personnelles et les personnages.

Tout comme Christian je me sens parfois perdue dans le monde autour de moi. **De nombreuses questions se posent à moi** et j'essaie toujours d'y obtenir des réponses. De plus, lorsque des choses ne marchent pas comme je le voudrais et que tout va mal, **je m'invente moi aussi un monde imaginaire** où tout irait mieux. **À sa place, j'aurais agi comme lui.** J'aurai essayé d'en savoir le plus possible sur ma culture d'origine [TDL].

Dans le premier récit, elle formulait simplement une émotion : « J'ai ressenti que Christian était très content d'avoir une amie ». Dans le texte de lecteur, elle développe les termes de la comparaison et rend compte de manière intime de ses propres errements, de ses questionnements, de son imaginaire. Lorsqu'elle écrit « à sa place, j'aurais agi comme lui », Mélissa n'exprime pas seulement son identification au personnage, mais une expérience propre à la lecture littéraire, qui consiste à se construire en se projetant dans des scénarios fictionnels, ce que Ricœur nomme « les variations imaginatives de l'égo ». Or, ce qui est en jeu dans cette variation imaginative du sujet, c'est le rapport à l'origine culturelle : « J'aurai

essayé d'en savoir le plus possible sur ma culture d'origine ». Parallèlement, elle développe une réflexion sur la dislocation culturelle des migrants à partir de l'analyse des motivations du personnage d'Alceste :

Dans le texte, le père de Christian, en immigrant au Québec, décide d'oublier et de faire taire ses origines. **Je ne comprends pas pour quelles raisons il agit ainsi.** Bien souvent, c'est le contraire qui se produit lorsque des gens immigrant au Québec. Ils désirent continuer de vivre avec leurs habitudes de vie de leurs pays d'origine. **Je me demande donc si beaucoup de personnes venues s'établir ici décident de vivre comme le père de Christian** [TDL].

Mélissa rend compte explicitement de la contradiction entre la figure de l'immigrant « assimilé » représentée dans le texte et ses propres représentations. Cette contradiction a amené Mélissa à s'interroger sur son propre rapport à la diversité culturelle.

Mélissa : je me demandais pourquoi que le monde agissait comme ça, mais j'avais, **j'avais jamais vraiment pensé qu'il y avait du monde qui venait ici, puis qui disait : OK, je deviens BLANC.** J'pensais pas que ça se pouvait vraiment là. Mais t'sais, je m'étais jamais posé cette question-là. D'après moi, t'sais **on entend tout le temps le monde qui immigrer, t'sais c'est... avec les accommodements raisonnables. Je veux garder mon voile puis tout là. J'pensais pas qu'il y a du monde qui se disait : « J'deviens blanc » puis, euh... j'oublie toute mon ancienne culture, parce que t'sais, ça fait quand même partie d'eux là, ça doit être quelque chose difficile qui t' fasse changer [...]** Bien, Christian, lui, justement, **j'trouve que c'est important de garder ta culture d'origine,** puis toujours à savoir plus la la la surtout c'est t'sais pour la **culture générale** puis... ou c'est l'fun de savoir ben où, comment, où tu vivais avant [ENT].

La lecture a amené Mélissa à modifier ses préconceptions par rapport aux dynamiques d'intégration des immigrants. Elle rend compte d'une représentation stéréotypée véhiculée notamment par les médias à propos des accommodements raisonnables²⁹. Ce stéréotype attribue des revendications culturalistes aux immigrants en général, ce qui, selon certains, empêcherait leur intégration à la société québécoise. Le personnage d'Alceste représente de façon outrancière le stéréotype opposé, qui est celui de l'assimilé. Pour Mélissa, le comportement d'Alceste est difficile à comprendre, car il remet en cause ses représentations. *La plage des songes* présente plusieurs portraits d'immigrants contrastés :

²⁹ L'expression *accommodement raisonnable* renvoie à une obligation juridique découlant du droit canadien à l'égalité, applicable dans une situation de discrimination, et consistant à aménager une norme, en accordant un traitement différentiel à une personne qui, autrement, serait pénalisée par l'application d'une telle norme. Selon Pierre Bosset, professeur en sciences juridiques à l'UQAM, "il est erroné d'assimiler *accommodement raisonnable* et immigration [...] le concept d'*accommodement raisonnable* est applicable à une très grande variété de motifs de discrimination, parmi lesquels figurent le handicap, le sexe, la grossesse, l'âge et l'origine nationale"(dans Toussaint, 2010, p. 68). La notion d'*accommodement raisonnable* a fait l'objet d'une surenchère médiatique et d'une récupération politique tendant à stigmatiser certaines communautés ethniques ou religieuses. Par exemple, au cours des années 2008 et 2009, la question du port du voile intégral, au moment d'une élection provinciale, a suscité de nombreux débats sur l'identité au Québec.

l'exilée nostalgique, le Missiè Oréo, l'enfant disloqué entre son pays d'origine et son pays d'accueil. Ces figures ont suscité le questionnement de plusieurs élèves québécois et les ont amenés à exprimer leurs propres conceptions de la discrimination, de l'intégration et de la diversité :

I : Est-ce que tu arrives à comprendre ou à faire des hypothèses sur le comportement d'Alceste ?

Mélissa : On en avait parlé en groupe puis... y a quelqu'un qui avait dit que... surement il s'était peut-être déjà fait battre quand il était petit ou à un moment donné. Ils étaient pas gentils avec parce que justement, il était noir fait que, il a décidé de changer. Encore là, ts là ce que... ce qui... **ce qui dérange le monde, c'est la couleur de peau là surtout. Fait que même en ayant toutes les... le mode de vie des Québécois, il reste physiquement noir.** T'sais il doit continuer de se faire écoeurer [malmené] puis euh puis que le monde y le regarde des fois croche [de travers] parce qu'il est noir. [...] Sont pas euh... d'après moi, **ils sont pas obligés le monde d'aller aussi loin que ça pour bien s'intégrer au Québec.** Justement à Québec, l'import... t'sais **on dit toujours que c'est bien d'avoir de la diversité; fait que si tout le monde décide de venir ici puis dit : je deviens Québécois. Bien y aura plus de diversité, ça va être rendu plate [ennuyeux] [ENT].**

Selon Mélissa, nul besoin de s'assimiler pour s'intégrer à la société pluraliste québécoise. Elle témoigne d'une autre représentation partagée qui valorise la diversité culturelle. Elle l'associe à une conquête de savoirs, à la pluralité des points de vue et, ce qui est plus surprenant, à une conception évolutive et plurielle de sa propre identité :

I : Tu penses que c'est positif la diversité ?

Mélissa : Oui. [...] Bien, ça te permet d'en savoir toujours plus, puis d'avoir des nouvelles opinions puis... des fois t'sais **ça peut te faire te former une nouvelle identité** si, t'sais mettons, **moi je sais où que j'm'en va, puis je sais pas qui que j'suis**, puis je rencontre quelqu'un bien là... qui, mettons vient d'Afrique puis dit : « Ben moi, dans mon pays, on vit comme ça » puis j'vais me dire : OK, ouais, moi too [aussi] j'aimerais ça là. Puis te former une nouvelle identité. Bien t'sais pas pas pour dire j'm'en vais habiter en Afrique, mais dire : j'vais vivre plus, mettons, avec moins de biens matériels, puis, **j'trouve que c'est important avoir de la diversité [ENT].**

Mélissa a intégré la diversité culturelle à sa construction en tant que sujet. Elle souligne que les relations culturelles sont indissociables des échanges interindividuels. Son discours met en scène une rencontre fictive susceptible d'amener les sujets à « se former une nouvelle identité ». Elle fictionnalise l'expérience de la médiation d'autrui, qui permet le retour sur soi-même comme un autre. Son parcours montre que l'interprétation d'un récit représentant la complexité des dynamiques culturelles permet aux élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration, de mettre à distance leurs ressources socioculturelles et plus généralement de percevoir leur propre diversité.

Après avoir cerné la représentation de soi comme sujet lecteur et la mise à distance des ressources psychoaffectives et socioculturelles, nous analyserons la mise à distance des ressources épistémiques. Lors de l'entretien, nous avons demandé à Mélissa de nous parler des passages qu'elle avait sélectionnés en vue de la réunion du premier comité. Rétrospectivement, elle identifie ses propres ressources et les met en perspective à l'intérieur de son parcours. Mélissa avait sélectionné un passage concernant les yeux de Christian. Elle s'appuie sur l'écrit produit à la maison pour justifier son choix, puis elle le reconsidère à la lumière d'un élément narratif découvert ultérieurement :

J'ai choisi : « Il n'y avait qu'à regarder ses yeux, désormais noirs comme les gueules béantes de tombes ouvertes » [...] J'ai écrit que je comprenais pas pourquoi les yeux de Christian, ils changeaient de couleur, mais que **j'aimais la comparaison** avec les tombes... euh ouvertes, parce que dans l'fond, tu disais : bon, t'sais sont vraiment, vraiment noirs. [...] **j'avais pas compris encore le lien avec l'Halloween**. [...] Ça, je l'ai compris comme avec les discussions [ENT].

Dans cet extrait, la notion de comparaison (dimension des connaissances disciplinaires) est convoquée pour justifier le choix du passage. Mélissa met à distance cette ressource épistémique, car elle nous fait comprendre que la figure de style avait d'abord été relevée pour sa puissance d'évocation, mais qu'elle n'éclairait pas la compréhension du problème interprétatif. Ce n'est qu'ultérieurement que la lectrice a donné sens à cette comparaison en la situant dans le contexte de la nuit d'Halloween. Il est intéressant d'analyser cet extrait comme un exemple d'articulation entre la culture seconde et la culture première. La fête de l'Halloween étant très populaire au Québec, on peut considérer qu'elle fait partie de la culture première des élèves. La reconnaissance d'un procédé rhétorique, qui constitue une habileté disciplinaire, ne relève de la culture seconde que lorsqu'elle permet au sujet d'élaborer une signification. En effet, il faut distinguer l'habileté à relever des figures de style de la compétence à en dégager du sens au service d'une interprétation. Ici, ce sont des connaissances relevant de la culture première — la nuit d'Halloween les morts se réveillent — qui ont permis de donner sens au terme comparant — les gueules béantes de tombes ouvertes — et d'éclairer le sens de la comparaison : la perte de l'innocence, la mort symbolique. Un autre exemple de la mise à distance de ressources épistémiques concerne la phrase de clôture :

Après celle-là, j'ai : « S'il est une chose que j'ai apprise au fil des ans, c'est que les pages de la réalité sont rarement aussi merveilleuses que celles de nos songes. » J'ai dit que cette dernière phrase-là du texte elle « closait » très bien euh le texte, parce dans

l'fond, **elle réutilisait les termes du titre**, puis qu'on **on pouvait un peu comprendre leur sens. Ben, j'ai écrit ça, mais je le comprenais pas vraiment** [ENT].

On remarque à nouveau que des savoir-faire en analyse textuelle ont été convoqués : Mélissa a repéré dans la phrase finale les termes du titre. La mise à distance de cette ressource est encore plus explicite puisqu'elle se rend compte que contrairement à ce qu'elle avait écrit, elle n'avait pas compris le sens de cette phrase. La remobilisation de cette ressource à la fin du parcours interprétatif va permettre à Mélissa d'élucider le sens mystérieux de l'épilogue. Guidée par nos questions, elle va même développer encore son interprétation de la nouvelle :

I : Est-ce que tu le comprends mieux aujourd'hui, le sens de cette phrase ?

Mélissa : [...]T'sais au début j'comprenais pas « songes » puis là, parce que je savais pas encore que... si c'était vraiment de l'imagination ou si c'était des rêves, de la magie, puis là bien maintenant que j'comprends c'était quoi, bien... ça marche avec... la dernière phrase.

I : [...]Finalement, elle préfère quelles plages, Évelyne ? /Celles de la réalité ou celles des songes ?

Mélissa : Celles des songes. [...]Parce que, **d'après moi, dans ses songes seulement elle peut se se rappeler plein de choses du passé.** [...]Parce que quand elle est dans le présent, elle a pas le choix de... bien de « dealer » avec ceux du, du présent.

I : Pourquoi est-ce qu'elle est tellement attachée à son passé Évelyne ?

Mélissa : Parce que pour elle, d'après moi, c'était... elle était plus jeune aussi, puis elle était comme Christian, innocente encore, puis elle avait pas encore plein de problèmes, puis **elle était encore en Haïti fait que, surement qu'il y avait pas de discrimination, fait qu'elle pouvait vivre avec sa naïveté d'enfant, dans un pays comme elle. [...]** Puis là bien maintenant, au Québec, c'est sûr que c'est plus pareil [ENT].

Mélissa est parvenue à établir un réseau de signification entre la nostalgie, la quête des origines et l'onirisme. Elle produit une interprétation subjective dont la complexité et la richesse dépassent celles produites en classe, et cela, en s'appuyant sur la mise à distance de ses propres ressources, à partir des traces écrites recueillies au fil du parcours. La mise à distance réflexive des ressources subjectives apparaît comme une compétence de haut niveau qui nécessite dans la plupart des cas la médiation de l'adulte. Néanmoins, les écrits intermédiaires et les écrits de type réflexif comme le texte de lecteur semblent des supports privilégiés pour développer cette compétence.

Une autre compétence réflexive de haut niveau est celle qui consiste à conceptualiser le processus interprétatif lui-même à partir de l'observation des pairs et des diversités interprétatives produites par la classe. Nous avons vu dans les cas précédents que la confrontation intersubjective dans les comités de lecture permet de prendre conscience de la diversité des interprétations. Cette diversité interprétative interpelle les élèves qui

s'interrogent alors sur les ressources subjectives qui influencent l'interprétation et conséquemment sur le défi que constitue l'évaluation de cette diversité interprétative.

La mise à distance réflexive des diversités interprétatives

Mélissa a conscience de la diversité des interprétations subjectives; elle écrit : « J'ai aimé l'histoire puisqu'elle permettait à chacun d'en faire l'interprétation qu'il voulait ». Elle est parvenue à ce constat lors du premier comité de lecture :

I : À quel moment tu as compris cela ?

Mélissa : Bien quand on a fait la première discussion, puis que là **j'ai vu que les filles avaient vraiment pas la même interprétation que moi**. Les autres y croyaient à la magie, moi non, fait que t'sais, si la fille était vraiment sûre que c'était de la magie, bien **son texte, il ressemble pas pantoute au mien. La façon qu'elle... qu'elle interprète**. [...] tout de suite à ce moment-là, je me suis dit : **elle, elle l'a vu comme ça fait que c'est sûr qu'il y en a qui l'ont vu de plein d'autres façons** [ENT].

La confrontation des hypothèses en petit groupe et l'observation des pairs conduisent Mélissa à anticiper la production de diverses interprétations dans la classe. La pratique des comités de lecture étant relativement courante au secondaire, du moins au Québec, Mélissa avait déjà réfléchi aux causes de la diversité des interprétations : « j'me disais que ça toujours été comme ça là les textes là. Ça dépend de tes valeurs puis de tes croyances ». En s'appuyant sur son parcours, elle montre que la mise à distance de ses ressources axiologiques lui permet de relativiser son propre système de valeurs et de comprendre l'influence de celui d'un autre lecteur sur les interprétations qu'il propose :

Mélissa : Bien pour moi la famille est importante, puis/ben je comprends... je trouvais ça bizarre que le père, il laisse partir son fils de sept ans avec une femme qu'il connaissait pas. Puis j'ai vraiment trouvé ça bizarre, parce que justement, moi, ma mère, j'suis pas sûre qu'elle m'aurait laissé... qu'elle m'aurait laissé partir avec une femme qu'elle connaissait pas, mais sûrement qu'il y en a d'autres que ça, ça leur a pas posé de problème, parce qu'ils ont une famille plus euh... ben pas nécessairement libre, mais t'sais que les parents sont peut-être moins... [inquiets]. Fait que c'est sûr que là, l'interprétation est différente [ENT].

La prise de conscience de la diversité des interprétations et l'hypothèse sur le fonctionnement subjectif de l'interprétation rendent délicate l'évaluation des hypothèses d'autrui. Mélissa affirme ainsi que toutes les interprétations sont valables. Le retour sur les activités effectives du sujet permet de le confronter à son propre discours.

Mélissa : [L'activité la plus aidante c'était] le débat. Parce que là, justement, j'écrivais tout ce qu'on disait puis là j'me disais : « celle-là je la crois, celle-là je la crois pas ».

I : Comment tu fais pour dire : « celle-là je la crois, celle-là, je marche pas » ?

Mélissa : Bien justement avec mes croyances puis avec mes valeurs là. Ou avec les

preuves aussi là, si, mettons, quelqu'un sortait une hypothèse puis disait : bien, j'ai eu cette preuve-là parce que à tel passage il dit ça. OK... ça marcherait peut-être plus que l'autre personne qui dit : ben c'est de la magie puisque... bien je crois à la magie là [...]
 I : C'est toi qui dit : « La plus plausible [...] c'est l'avortement ».
 Mélissa : Ouais. Parce que j'avais des preuves, justement.
 I : Donc, il y a quand même des interprétations plus plausibles.
 Mélissa : Bien pour ce genre de chose là, parce que justement t'as des preuves, mais t'sais pour la magie, ça va vraiment dépendre de tes croyances [ENT].

Dans le cas de Mélissa, deux critères d'évaluation sont identifiés : le retour au texte et le retour sur soi. Le retour au texte se manifeste par le relevé de citations. Le retour sur soi prend la forme d'une explication des ressources subjectives. Mélissa les envisage de façon complémentaire, puisque selon elle le débat sur le secret d'Évelyne pouvait être tranché grâce à des citations, alors que le choix entre les interprétations « magique » et « rationnelle » relevait davantage de la subjectivité des lecteurs.

6.2.5.5. Bilan du parcours de Mélissa

Mélissa a mobilisé de nombreuses ressources de diverses natures lors de la première lecture, ce qui lui a permis de formuler des hypothèses concernant les principaux problèmes interprétatifs posés par le texte. Le premier comité de lecture lui a permis de diversifier ses hypothèses, de les confirmer ou de les ajuster. Elle a pris conscience de la diversité des interprétations intersubjectives et a maintenu sa propre interprétation à l'encontre de celle de ses pairs. Le second comité de lecture a confirmé le caractère progressif et collaboratif du processus de recomposition de l'intrigue. Comme dans les autres cas, plusieurs critères de validation sont utilisés pour évaluer les diverses interprétations proposées : le retour au texte, la recherche de cohérence, l'accord intersubjectif sur des valeurs communes.

Le texte de lecteur réagence plusieurs éléments d'interprétations construits collectivement. Comparativement au premier récit, il témoigne du développement des compétences interprétatives, mais aussi de la mise à distance réflexive du parcours. Il rend compte également d'une interprétation erronée de la notion de fantastique due à une appropriation partielle des contenus enseignés, mais aussi à la prégnance de ressources axiologiques. Par ailleurs, des représentations antérieures, valorisant l'unicité du sens et l'intention de l'auteur interfèrent avec le processus de compréhension et empêche la lectrice de valoriser son parcours interprétatif en dépit de sa richesse et de la mise à distance de la diversité des interprétations.

La mise à distance des pratiques et des ressources subjectives de la lecture participe à la formation d'une représentation de soi comme lectrice qui, dans le cas de Mélissa, repose sur l'articulation des lectures scolaires et privées. De plus, la mise à distance des ressources psychoaffectives et socioculturelles par l'élève met en évidence la transformation des représentations antérieures parfois stéréotypées et le retour sur soi-même comme sujet divers, à la fois changeant et multiple. La mise à distance de ressources épistémiques formulées au début du parcours permet de revenir sur les apprentissages réalisés et d'articuler ensemble des éléments d'analyse textuelle et des connaissances issues de la culture première. Finalement, l'élucidation des ressources subjectives à l'origine de la production de diverses interprétations entre en tension avec la nécessité de les évaluer de manière critique. Le retour sur soi et le retour au texte apparaissent comme des processus de validation complémentaires des diverses interprétations, tant au plan subjectif qu'intersubjectif.

7. INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous interpréterons les résultats de notre recherche : à partir de l'analyse transversale des sept cas à l'étude et des entretiens de bilan avec les enseignants, nous dégagerons des constantes de la formation des sujets lecteurs divers et nous évaluerons la pertinence du dispositif proposé. Cela nous permettra de revenir sur certains postulats théoriques et didactiques formulés précédemment.

La diversité culturelle des sujets lecteurs s'observe avant tout dans la diversité des ressources mobilisées pour interpréter le texte. Si les ressources subjectives sont multiples et reliées, certaines sont-elles davantage mobilisées que d'autres par les élèves? Ont-elles une influence significative sur la compréhension et l'interprétation? Quelles sont les difficultés éventuellement rencontrées par les lecteurs en formation par rapport à leur investissement subjectif?

Le développement de la réflexivité est un second axe majeur de la formation des sujets lecteurs divers. La proposition de définir la réflexivité comme mise à distance des discours et des pratiques, mais aussi comme retour sur soi-même comme sujet lecteur est-elle confirmée par l'étude de cas? Est-il possible de dégager des degrés de l'activité réflexive et ainsi de l'évaluer qualitativement? Parmi les activités proposées, quelles sont celles qui soutiennent le plus l'activité réflexive et comment celle-ci se manifeste-t-elle dans les discours des élèves?

L'apport d'autrui à la production des diversités interprétatives est apparu comme un troisième élément central et récurrent dans les parcours interprétatifs. Dans quelle mesure le travail collaboratif permet-il de développer les compétences en lecture littéraire de chaque sujet lecteur divers? Comment les élèves parviennent-ils à produire collectivement et individuellement une diversité d'interprétations? Dans de nombreux cas, la production de diverses interprétations dans la classe met en évidence la nécessité de les évaluer. De plus, elle suscite souvent une relecture du texte de manière autonome.

L'analyse des parcours nous a fait prendre conscience de l'importance de la relecture et des procédés de validation des diversités interprétatives dans la formation des sujets lecteurs divers. Quelles sont les motivations qui poussent les élèves à relire? Sur quels critères s'appuient-ils pour valider ou invalider leurs hypothèses? Ces critères sont-ils les mêmes que ceux que les enseignants valorisent? À bien des égards, la gestion et l'évaluation des

diversités interprétatives par les enseignants mettent au jour des tensions. Finalement, des variables liées à la subjectivité des enseignants et des contraintes temporelles et institutionnelles influencent l'appréciation de la séquence didactique par les enseignants participants. Elles permettent de saisir certaines limites du dispositif proposé.

7.1. La formation de la subjectivité

7.1.1. Des ressources subjectives diverses et en interaction

Les ressources subjectives mobilisées par les élèves sont diverses et souvent imbriquées. Le tableau ci-dessous fait la synthèse des occurrences des différentes ressources dans les sept cas.

Tableau n° 32 : Nombre d'occurrences du thème des ressources
Analyse transversale

Ressources mobilisées	Juliette	Lucas	Manon	Normand	Judith	Cyril	Mélissa	Total
socioculturelles	10	12	6	2	0	8	13	51
psychoaffectives	4	7	1	6	1	5	8	32
cognitives	3	2	4	7	5	3	7	31
épistémiques	1	6	2	9	4	0	4	26
axiologiques	8	1	4	2	4	0	3	22
spatiotemporelles et matérielles	0	1	0	0	1	0	0	2
Sous-total	26	29	17	26	15	16	35	164

Hormis les ressources matérielles et spatiotemporelles, qui sont très peu convoquées, les différentes ressources subjectives sont mobilisées par la majorité des élèves. Il apparaît que les ressources d'ordres socioculturel, psychoaffectif et cognitif sont plus convoquées que les ressources épistémiques et axiologiques. L'analyse des cas permet de montrer que les ressources sont souvent interdépendantes, mais qu'il importe de les distinguer. En effet, les types de ressources majoritairement convoqués peuvent nous indiquer le degré d'investissement subjectif du lecteur. Ainsi, il apparaît que les élèves qui, au départ, se sont le moins investis subjectivement (Manon, Judith) ont mobilisé majoritairement des ressources cognitives, épistémiques et axiologiques. Ces élèves ont mobilisé peu de ressources psychoaffectives. Inversement, les élèves qui se sont beaucoup investis subjectivement ont mobilisé de nombreuses ressources psychoaffectives, mais aussi socioculturelles. En conséquence, la mobilisation de ressources psychoaffectives et

socioculturelles semble indiquer un fort investissement subjectif. C’est pourquoi nous analyserons plus en détail ces deux types de ressources et leurs interactions.

Le tableau n° 32 montre que les ressources socioculturelles sont les plus convoquées (51), mais aussi que cette catégorie présente les écarts interindividuels les plus importants (minimum 0 et maximum 13 occurrences). Une analyse plus fine des ressources socioculturelles permet d’expliquer ce résultat (tableau n° 33).

Tableau n° 33 : Nombre d’occurrences des sous-catégories des ressources socioculturelles

Sous-catégories des ressources socioculturelles	Juliette	Lucas	Manon	Normand	Judith	Cyril	Mélissa	Total
Diversité culturelle (représentations)	3	1	3	2			7	16
Conflits communautaires	2	4					2	8
Appartenances	3	2					1	6
Mise en relation de contextes divers		2				4	1	7
Pratiques culturelles						4		4
Stéréotypes			3					3
Communauté de lecteurs élargie	1	2						3
Passeur culturel		1					2	3
Communauté de lecteurs scolaires								0

Parmi les ressources socioculturelles, on remarque seize mentions des représentations de la diversité culturelle, ce qui s’explique par l’importance accordée à cette question dans la nouvelle. Par ailleurs, la question des conflits intercommunautaires et l’expression d’un sentiment d’appartenance sont mobilisées par les mêmes lecteurs (Juliette, Lucas et Mélissa). Pour deux d’entre eux, la forte mobilisation de ces ressources est étroitement liée à l’expérience personnelle de la discrimination (qui est une ressource psychoaffective). Dans ce cas, l’expérience de la discrimination raciste détermine l’interprétation du texte. Autrement dit, si l’appartenance à une ou plusieurs communautés culturelles influence la

production d'une interprétation, c'est parce qu'elle s'enracine dans l'histoire personnelle du sujet. De même, lorsque ces élèves imaginent les potentiels lecteurs du texte hors de l'école, ils se réfèrent à des individus ayant fait l'expérience de la discrimination. Dans le cas de Mélissa, les ressources socioculturelles ne sont pas liées à des souvenirs personnels, mais à une posture intellectuelle qui valorise l'ouverture et la relativisation des systèmes axiologiques. Ces résultats montrent que les relations culturelles et le questionnement sur la diversité sont des ressources subjectives à part entière qui, comme les autres, peuvent être mobilisées et mises à distance par les élèves, et ce, quelles que soient leurs appartenances ethnoculturelles.

7.1.2. L'influence des ressources subjectives sur la compréhension et l'interprétation

L'analyse des parcours montre que les ressources subjectives mobilisées sont plus susceptibles de soutenir la compréhension si elles sont intégrées dans un faisceau de ressources. Par exemple, un processus cognitif comme l'imagerie mentale permet de mieux comprendre l'intrigue s'il repose sur des souvenirs personnels (Mélissa, Cyril) ou des connaissances antérieures (Mélissa). Le cas de Judith montre que des stratégies cognitives utilisées de manière isolée ne permettent pas forcément à l'élève d'accéder à une compréhension valable du texte. On ne peut réduire la compréhension de l'intrigue à des inférences de type causal, car elle implique aussi des élaborations complexes liées à l'ancrage social, historique et culturel du sujet.

L'analyse des ressources subjectives majoritairement mobilisées et de leurs interactions permet de mettre en évidence certains facteurs de réussite et d'éventuelles difficultés des élèves pour interpréter le texte. Dans quelle mesure l'investissement subjectif peut-il soutenir la compréhension? Nous avons vu que les élèves dont l'investissement subjectif est important mobilisent majoritairement des ressources socioculturelles et psychoaffectives (Juliette, Lucas, Cyril). Cependant, dans ces cas, l'investissement de ces deux types de ressources ne suffit pas pour formuler des hypothèses interprétatives claires ou exhaustives. À l'inverse, Judith et Manon ont manifesté un faible investissement subjectif (du moins lors des premières séances). Or, ces deux cas sont intéressants, car divergents sur le plan de la capacité à interpréter : Manon a produit des pistes interprétatives plus nombreuses et plus cohérentes que Judith. Qu'est-ce qui distingue ces deux parcours sur le plan des ressources? Toutes deux ont mobilisé des ressources cognitives, épistémiques et axiologiques,

néanmoins Manon a également mobilisé des ressources socioculturelles. Il semble donc que la mise en relation de ressources cognitives, épistémiques, axiologiques et socioculturelles soit un facteur de réussite pour interpréter le texte. Cette hypothèse est renforcée par l'étude des cas de Normand et Mélissa, qui ont produit des pistes d'interprétations riches dès la première lecture. Ces élèves ont mobilisé à la fois des ressources psychoaffectives et socioculturelles et des ressources cognitives et épistémiques. Ce serait donc l'articulation entre les ressources relevant de l'expérience vécue et de l'ancrage socioculturel avec les ressources relevant de l'acquisition de connaissances et d'habiletés en lecture qui permettrait le développement de l'interprétation, et cela dès la première lecture. Cette hypothèse mériterait d'être approfondie et éprouvée par l'analyse de cas plus nombreux.

Par ailleurs, les ressources subjectives continuent à être mobilisées pour interpréter le texte tout au long du parcours, et ce, quel que soit le degré initial de compréhension. Autrement dit, le renforcement de l'investissement subjectif observé dans tous les cas, notamment grâce au développement de la réflexivité, conduit les élèves à mobiliser de nouvelles ressources ou à tisser des relations entre différentes ressources au fur et à mesure que leur compréhension s'affine. Plus exactement, on observe que les ressources subjectives sont davantage explicitées tout au long de la séquence. En particulier, les liens entre les ressources subjectives et les éléments narratifs ou stylistiques, qui sont souvent implicites après la première lecture, sont progressivement mis au jour et font l'objet d'un retour réflexif (ils sont identifiés et évalués par les élèves). Cela montre que la formation de la subjectivité des lecteurs divers peut faire l'objet d'une intervention didactique.

7.1.3. Les difficultés des élèves quant aux ressources subjectives

Les difficultés des élèves par rapport à la mobilisation de ressources subjectives sont liées soit à la difficulté de mettre à distance les ressources qui influencent la compréhension ou l'investissement du sujet dans la lecture, soit à des contraintes intrinsèques et extrinsèques à l'activité du lecteur.

Premièrement, lorsque les ressources subjectives ne font pas l'objet d'une prise de conscience réflexive, elles peuvent entraver l'interprétation, car le lecteur surinvestit un élément de l'histoire, un point de vue narratif, un symbole, au détriment des autres (le racisme chez Juliette, la poupée chez Cyril). Il semble alors que l'étayage d'autrui soit nécessaire pour aider le lecteur à se décentrer. Le rôle des pairs est absolument déterminant pour amener chaque sujet lecteur à prendre conscience de ses propres ressources et de leur

influence sur l'interprétation, nous y reviendrons. Toutefois, construire du sens à partir de son activité lectorale est une activité intellectuelle d'une grande complexité. Dans le cas de Juliette, la médiation des pairs n'est pas suffisante et l'étayage de l'adulte s'impose pour l'aider à mettre à distance ses propres ressources. Par ailleurs, certaines ressources subjectives peuvent paradoxalement empêcher le lecteur de s'investir dans la lecture, par exemple lorsque ses ressources axiologiques ou affectives sont en partie contradictoires avec celles des personnages. Il convient donc de distinguer le manque d'investissement subjectif et la mise à distance réflexive des ressources ayant provoqué ce manque d'investissement. Cette nuance est d'autant plus importante que lorsque des ressources subjectives empêchent l'identification aux personnages, elles sont plus difficiles à mettre au jour réflexivement par les élèves (Manon).

Deuxièmement, plusieurs contraintes sont susceptibles d'entraver la mobilisation de ressources subjectives et plus généralement l'investissement subjectif du lecteur. Nous distinguons des contraintes intrinsèques au sujet lecteur divers en formation, qui proviennent de ses pratiques ou de ses représentations de la lecture et de lui-même comme lecteur, des contraintes extrinsèques, qui sont générées par les dispositifs didactiques. Les contraintes intrinsèques sont liées à de faibles compétences en lecture qui engendrent une compréhension initiale lacunaire et superficielle. La difficulté à recomposer l'intrigue et à dégager du sens conduit souvent les lecteurs à porter des jugements de valeur. On observe que lorsque les élèves déprécient certains passages de la nouvelle c'est parce qu'ils ne les ont pas compris (Juliette, Judith). D'autres contraintes liées au sujet lecteur concernent la valorisation de l'appréciation esthétique au détriment de l'investissement subjectif (Judith) ou la représentation de soi comme lecteur distancié (Manon), analytique (Normand), adulte (Judith). Ces représentations proviennent certainement de l'intériorisation des normes scolaires qui valorisent une posture analytique par rapport au texte en tant que mode d'accès à la pensée « adulte » qui s'opposerait à une lecture participative, qui serait naïve et infantile.

La première contrainte liée aux dispositifs didactiques provient du caractère imposé de la lecture et en particulier de l'impossibilité de choisir le texte à lire, ce qui diminue la motivation (Judith). Une autre contrainte résulte du dispositif mis en place : le cours magistral et l'insertion de *La plage des songes* dans un réseau de textes fantastiques produisent des attentes lectorales par rapport aux normes génériques qui ne sont pas

complées, parce que les éléments de définition du fantastique sont partiellement appropriés par l'élève et parce que la nouvelle de Péan rompt en partie avec les canons du genre (Judith). Dans ce cas, la recherche de conformité avec les contenus disciplinaires enseignés prévaut sur l'élaboration d'une interprétation subjective. Le troisième type de contraintes relève des pratiques scolaires antérieures et notamment de l'automatisation de savoir-faire : la centration sur des stratégies cognitives telles que l'anticipation de la chute (Judith) ou l'habitude de répondre à des questions univoques (Cyril) en sont des exemples.

Nous avons postulé théoriquement que l'investissement subjectif et sa mise à distance réflexive se développaient de manière concomitante et complémentaire. Il apparaît que lorsque l'investissement est faible au départ, le développement de la réflexivité (notamment après les activités collaboratives) peut provoquer un investissement subjectif notable (Manon, Judith). Autrement dit, l'investissement subjectif peut faire l'objet d'une intervention didactique, et cela d'autant plus que plusieurs élèves sont capables de concevoir réflexivement la dimension subjective de l'acte interprétatif (Manon, Normand, Cyril, Judith). Cette intervention peut amener les élèves à mobiliser et à verbaliser des ressources variées, notamment d'ordre psychoaffectif et socioculturel, à partir de la relecture de passages susceptibles de provoquer l'investissement de ressources de cet ordre. L'enseignant peut aussi guider les reformulations des élèves dans le sens d'une explicitation des liens entre leurs ressources et les éléments narratifs. Son rôle est encore de formaliser les relations entre les ressources d'ordres socioculturel, psychoaffectif ou axiologique exprimées par les élèves et les ressources cognitives et épistémiques, qui sont moins convoquées par les élèves en difficultés. Toutefois, un enseignement qui serait axé uniquement sur les ressources cognitives et épistémiques ne permettrait pas aux élèves de formuler par eux-mêmes des interprétations. C'est bien la mise en relation consciente et réflexive des ressources de diverses natures qui soutient le mieux le processus de la compréhension.

7.2. Le développement de la réflexivité des sujets lecteurs divers

7.2.1. Les caractéristiques de la réflexivité

La mise à distance des ressources subjectives, des interprétations, du parcours interprétatif permet-elle aux élèves de se comprendre comme des sujets lecteurs divers? Une meilleure compréhension de leur activité lectorale soutient-elle le développement de leurs

compétences interprétatives? Tout d'abord, l'analyse des données a mis en évidence que le dispositif a permis aux sujets lecteurs divers de développer considérablement leur réflexivité. Les composantes de l'activité réflexive élaborées théoriquement ont été confirmées. Ainsi, les élèves sont capables de mettre à distance leurs interprétations, leurs pratiques langagières, et de mettre en relation les discours d'autrui, mais c'est l'expérience du retour sur soi qui est la plus significative (voir tableau n° 34, page suivante).

L'analyse transversale des cas révèle 37 occurrences de la mise à distance des ressources subjectives et 29 occurrences de la mise à distance du parcours interprétatif. Qualitativement, l'expérience du retour sur soi-même comme sujet lecteur divers s'est avérée particulièrement formatrice, et ce, autant pour des élèves en difficulté (Lucas) que pour des élèves très compétents (Normand, Mélissa). La mise à distance réflexive des ressources subjectives et du parcours interprétatif a permis à la majorité des élèves de mieux se comprendre en tant qu'interprète du texte lu, mais aussi pour certains en tant qu'interprète critique de la culture (Cyril, Mélissa). Notre proposition d'élargir la définition de la distanciation à la mise à distance du parcours interprétatif et au retour sur soi s'en trouve renforcée.

En ce qui concerne la mise à distance des interprétations, tous les élèves sont parvenus à identifier leurs interprétations subjectives en tant que telles et à les expliciter. On peut donc considérer qu'ils ont développé leurs compétences interprétatives. Néanmoins, on constate que les capacités réflexives et la puissance d'élucidation du processus interprétatif varient grandement d'un sujet à l'autre. La définition de degrés de l'activité réflexive s'avère nécessaire en contexte de formation, car elle permet de comprendre les éventuelles difficultés rencontrées par les lecteurs, mais aussi de mettre au jour des compétences sous-exploitées.

Tableau n ° 34 : Occurrences des composantes de l'activité réflexive – Analyse transversale

Composantes de la réflexivité	Sous-catégories des composantes	Juliette	Lucas	Manon	Normand	Judith	Cyril	Mélissa	sous-total
1. Mise à distance de ses interprétations	1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	2	3	5	3	3	3	4	23
	2. Explicitation d'une interprétation	1	3	2	5		6	3	20
	3. Évaluation d'une interprétation		3	3	1	3	2	2	14
	4. Généralisation sur la validation des interprétations			2	1	2	1	3	9
2. Mise à distance des pratiques langagières	1. La relecture		1						1
	2. La (ré)écriture (récits et textes de lecteurs)		1		2	2			5
	3. La verbalisation (dimension métalinguistique)				1				1
3. Le retour sur soi	1. Lecteur « En évocation »		1						1
	2. Mise à distance des ressources/stratégies	11	3	6	4	4	4	5	37
	3. Analyse de son propre parcours interprétatif		2	7	7	6	5	2	29
	4. Représentation de soi comme lecteur	1			2	7	3	3	16
4. Mise en relation des discours d'autrui pour construire une interprétation dans la classe	1. Identification de la source (qui ?), du contenu emprunté ou transformé, du contexte (quand ? Quelle activité ?)		4	6	4	3	4	1	22
	2. Explicitation des modes opératoires				4			2	6
	3. Évaluation d'une interprétation d'autrui		1	1	1	5	2	2	12
	4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	1		5	1	2	5	3	17

7.2.2. Les degrés de l'activité réflexive

À la suite de Chabanne et Bucheton (2002), nous considérons que le développement de la réflexivité est variable d'un sujet à un autre, d'une activité à une autre, mais qu'il est possible et souhaitable d'évaluer qualitativement l'activité réflexive des élèves. Dans le cadre spécifique de la formation à la lecture littéraire, nous proposons de considérer quatre degrés de l'activité réflexive, et cela pour trois de ses composantes : la mise à distance des interprétations, le retour sur soi et la mise en relation des discours d'autrui³⁰. Le fait de définir des degrés de l'activité réflexive nous permettra d'évaluer qualitativement le développement de la réflexivité de chaque sujet lecteur divers. Cela pourrait nous aider à mieux comprendre les facteurs de progression et les obstacles rencontrés par les élèves (voir 7.2.3.)

Les quatre degrés de l'activité réflexive correspondent à des opérations langagières et intellectuelles :

- degré 1 : identifier et décrire
- degré 2 : expliquer et justifier
- degré 3 : évaluer et comparer
- degré 4 : généraliser et conceptualiser

En ce qui concerne la mise à distance de ses interprétations par le sujet lecteur divers, le premier degré consiste à identifier une hypothèse ou une interprétation comme lui étant propre. Cela implique la prise de conscience de sa propre activité lectorale. Le deuxième degré consiste à expliquer et à justifier une ou plusieurs interprétations, c'est-à-dire à expliciter les relations établies entre diverses ressources et entre les ressources subjectives et les éléments textuels qui ont conduit à produire une interprétation subjective. Dans cette étude, tous les élèves ont réussi à mettre à distance leurs interprétations en se référant à leurs ressources subjectives et à certains éléments narratifs. Le troisième degré concerne l'évaluation des interprétations, autrement dit la capacité du sujet lecteur divers à évaluer la pertinence de son interprétation à partir de critères explicites. Il s'agit aussi de comparer plusieurs interprétations divergentes, de déterminer si elles sont valables ou plausibles et éventuellement de les hiérarchiser. Enfin, le quatrième degré de la mise à distance des interprétations est atteint lorsque le sujet s'interroge sur le processus même de la validation

³⁰ Concernant la quatrième composante, soit la mise à distance des pratiques de lecture et d'écriture, les données que nous avons recueillies sont trop peu nombreuses pour être formalisées de manière graduée. Néanmoins, nous reviendrons sur cette composante dans le deuxième paragraphe du 7.2.4.

des interprétations, sur la nature des critères d'évaluation produits et retenus, sur la tension entre les droits du texte et ceux du lecteur. Cinq élèves sur sept sont parvenus à mettre à distance le processus de validation des interprétations, alors que celui-ci n'a pas fait l'objet d'un enseignement explicite lors de la séquence.

En ce qui a trait au retour sur soi, le premier degré de l'activité réflexive serait celui du lecteur en évocation de la tâche, par exemple du sujet se décrivant en train de lire. Nous n'avons observé qu'une seule occurrence de ce premier degré (Lucas). Le second degré du retour sur soi-même consiste à mettre à distance les ressources subjectives ou les stratégies employées pour comprendre et interpréter le texte. Il s'agit d'explicitier les ressources mobilisées et de justifier dans quelle mesure elles ont influencé la production d'interprétations. Ces opérations ont été massivement investies par les sujets lecteurs, y compris par les élèves en difficulté comme Juliette, ce qui nous porte à croire que la mise à distance des ressources subjectives mérite d'être davantage formalisée sur le plan didactique. L'analyse du parcours interprétatif constitue le troisième degré du retour sur soi. Elle repose sur des capacités mémorielles et métacognitives complexes. Elle consiste à recomposer rétrospectivement les moments charnières de l'apprentissage, par exemple, le rétablissement de la compréhension, l'abandon de certaines pistes ayant été invalidées, la production de nouvelles interprétations. Le parcours interprétatif prend souvent la forme d'un récit où les marqueurs énonciatifs et temporels sont nombreux et significatifs de l'évolution des interprétations, mais aussi de la prise de conscience des pratiques de lecture. Enfin, le quatrième degré du retour sur soi-même est la formulation d'une représentation de soi-même comme lecteur. La mise à distance du parcours conduit le sujet lecteur à mettre en relation diverses expériences de lecture et à dégager des constantes dans ses pratiques, ses champs d'intérêt. Il peut mentionner ses pratiques de lecture privées et sa conception des finalités de la lecture.

La capacité à mettre en relation des discours d'autrui est essentielle pour produire des interprétations. Elle comporte également quatre degrés. Tout d'abord, il convient d'identifier les contenus empruntés, leur source (pairs, enseignant, chercheuse, auteur, etc.), le moment et le contexte de l'échange. Le second degré consiste à expliquer les contenus empruntés, ce qui implique de reconstruire le cheminement interprétatif lors des interactions. Nous avons postulé que les élèves seraient en mesure d'explicitier les modes opératoires (sélection, suppression, emprunt, recomposition) mis en œuvre par rapport au

discours d'autrui. Or, cette habileté n'est observée que dans deux cas, ce qui nous porte à penser qu'elle relève d'un degré supérieur de réflexivité. Le troisième degré consiste à évaluer la pertinence des éléments interprétatifs apportés par autrui, ce qui permet de justifier leur appropriation ou leur abandon par le sujet lecteur divers. Enfin, l'évaluation de la diversité interprétative peut conduire à une réflexion de portée générale sur la coconstruction des interprétations, sur la « mobilité » du texte (Bayard), sur les valeurs partagées ou les lieux de consensus possibles ou au contraire sur les singularités irréductibles des parcours interprétatifs.

7.2.3. Les facteurs de progression et les limites du développement de la réflexivité

Lorsqu'on analyse transversalement les cas en fonction des composantes de l'activité réflexive, on constate que le degré de réflexivité est un indice du niveau de compétences interprétatives. Ainsi, les élèves ayant produit des interprétations multiples et complexes atteignent les niveaux 3 (évaluation) et 4 (généralisation) dans les trois composantes principales du développement réflexif : la mise à distance des interprétations, le retour sur soi et la mise en relation des discours d'autrui. Les sujets lecteurs les plus réflexifs sont capables de s'interroger sur le processus de validation des interprétations, de dégager la part de leurs propres ressources dans ce processus; ils ont également une conscience affirmée d'eux-mêmes comme lecteurs et ils considèrent la diversité des interprétations de manière critique. Certains d'entre eux manifestent un degré de conceptualisation du processus interprétatif tout à fait remarquable (Manon, Normand, Cyril, Mélissa). Cette conceptualisation se construit notamment grâce à la généralisation de l'expérience de la confrontation intersubjective des interprétations.

Les discours des élèves plus en difficulté se concentrent sur les degrés 1 et 2 : l'identification et l'explication de leurs interprétations et de leurs ressources subjectives (Lucas, Juliette). Une élève comme Juliette n'a pas retenu d'éléments empruntés aux discours d'autrui, elle n'est pas consciente de son rôle dans la production de diversité interprétative et elle a une faible représentation d'elle-même comme lectrice. Même si elle met à distance ses ressources subjectives, elle ne parvient pas à évaluer ses interprétations, car elles sont peu explicitées. L'évaluation des diversités interprétatives nous paraît constituer le degré de rupture dans le développement de la réflexivité. La capacité à évaluer la diversité interprétative et la conscience de la relativité des points de vue distinguent aussi

les élèves réflexifs des élèves très réflexifs (qui atteignent le degré de la conceptualisation). Il semblerait que le développement des capacités à évaluer les interprétations et à analyser son propre parcours (degrés 3) constitue un enjeu particulièrement crucial dans la formation des sujets lecteurs divers. À ce titre, Lucas est un cas intéressant, car il s'agit d'un élève en difficulté qui a répondu positivement à l'intervention didactique : la présence de quelques occurrences de niveau 3 indique un développement de l'activité réflexive qui, toutefois, n'atteint pas encore le degré de la conceptualisation. La mise à distance de ses ressources et des interprétations d'autrui a permis à Lucas d'apprendre à interpréter et de se construire comme sujet lecteur divers.

7.2.4. Les activités favorisant l'expression de la réflexivité

Il est difficile de déterminer la part de chaque activité dans le développement de la réflexivité, il semble que se soit l'intégration des activités individuelles et collectives, à l'écrit et à l'oral, qui soutiennent l'activité réflexive. Cette hypothèse rejoint les résultats d'une recherche de Jacques Crinon, menée au primaire sur le journal d'apprentissage, qui lui permettent au chercheur d'affirmer que « le dispositif, par une alternance des moments d'écriture individuelle et des moments de commentaires en classe, est particulièrement adapté pour favoriser la prise de conscience individuelle, par l'activité collective, du processus de coconstruction des connaissances » (dans Chabanne et Bucheton, 2002, p. 137). Séverine De Croix parvient à une conclusion semblable au terme d'une recherche-action en didactique de la lecture littéraire au début du secondaire destinée à des élèves en difficulté : « [l']impact éventuellement positif des interventions à dimension métacognitive semble corrélé à l'alternance entre démarche introspective individuelle et explication collective des observations ainsi qu'à l'étayage précis de l'enseignant » (2011, p. 8). Dans notre étude, l'alternance entre les écrits individuels et les activités orales collaboratives favorisent la prise de conscience de la diversité interprétative au plan collectif et le retour réflexif qui permet de mettre en évidence la singularité des interprétations subjectives. Les différents types d'écrits (récit de lecture, compte rendu des comités, texte de lecteur) jouent un rôle important dans le développement de la réflexivité dans la mesure où ces écrits ont une visée euristique et sont assumés comme tels par les sujets lecteurs et scripteurs. Cette hypothèse est également défendue par S. de Croix : « certains écrits d'accompagnement de la lecture ont amené les lecteurs à questionner le texte, mais aussi leur lecture du texte et leur ont permis de rendre plus intelligible, pour eux-mêmes, leur propre activité de compréhension. En général, en cours de lecture, les écrits de travail gagnent à rester

souples, peu contraignants dans leur forme et dans leurs consignes » (2011, p. 9). En effet, les récits de lecture et les textes de lecteurs expérimentés sont relativement peu contraints par des critères génériques ou stylistiques. Comme le souligne Crinon, dans ce type d'écrit, « l'activité cognitive est mobilisée par l'élaboration de la pensée et non par la réponse à des exigences formelles » (2002, p. 139).

Ces affirmations doivent être nuancées puisque la mise à distance réflexive des pratiques langagières n'apparaît que de manière marginale dans les discours des participants. En effet, lorsqu'on interroge les élèves sur leurs pratiques de lecture, de relecture et d'écriture, leurs discours sont bien moins prolixes que pour les autres composantes de l'activité réflexive. Concernant les activités d'écriture, la relecture du premier récit avant la production du texte de lecteur semble être l'activité qui soutient le plus le développement de la réflexivité (5 occurrences sur 7). Notre analyse concorde avec celle de Louichon (2011a) selon laquelle c'est la prise de conscience de l'écart entre le texte du lecteur et le texte du relecteur qui permet le retour sur soi. Selon nous, la prise de conscience de sa mutabilité en tant que sujet lecteur divers s'inscrit nécessairement dans une temporalité qui est marquée par une grande part d'oubli. Or, la conservation d'une trace écrite même parcellaire de la première lecture s'est avérée indispensable pour soutenir l'effort de remémoration des lecteurs en formation, et cela, d'autant plus que l'on observe parfois un écart entre le souvenir de la première lecture et sa trace écrite. Lorsque les élèves se remémorent leur première lecture, les multiples relectures et les discussions ultérieures se superposent et s'agglomèrent au souvenir. La relecture du récit de lecteur constitue alors une expérience de la distance de soi à soi où le sujet « découvre » sa première lecture.

De manière générale, les élèves sont capables de mettre à distance leurs pratiques de lecture si on les interroge sur une tâche précise, par exemple la sélection d'un passage textuel ou l'emprunt d'une hypothèse à un pair; par contre, ils ont des difficultés à dégager le sens de ces pratiques dans le cadre global du dispositif. De même, lorsqu'il s'agit de donner sens à l'apprentissage de la lecture littéraire par rapport à leur expérience scolaire, il est plus facile pour eux de formuler des critiques constructives sur des activités particulières (9/11) que de s'interroger sur les finalités des apprentissages (Normand), et cela, même s'ils ont perçu la cohérence du dispositif (Cyril).

Concernant les activités à l'oral, les élèves affirment de manière unanime que ce sont les discussions en classe et en particulier les comités de lecture qui favorisent le plus la prise de

conscience des diversités interprétatives. Les échanges collaboratifs permettent aux lecteurs de découvrir la nécessité d'évaluer les diverses interprétations. On constate que les élèves produisent davantage de séquences explicatives et argumentatives après les deuxièmes comités de lecture. Or, l'évaluation des interprétations repose sur la démonstration de leur validité. Les comités de lecture et les discussions en classe semblent donc être un levier pour développer les compétences réflexives de troisième degré, qui consistent à évaluer les interprétations subjectives et intersubjectives, et qui sont les plus discriminantes pour les élèves en difficulté.

7.2.5. Les modalités discursives et les procédés langagiers privilégiés par les sujets lecteurs divers

Les premiers « récits de lecture » se présentent comme des textes fragmentaires, sans chaînes causales explicites, lacunaires sur le plan de la progression de l'information. Ce sont à proprement parler des écrits intermédiaires qui portent les traces d'un investissement subjectif encore peu formalisé. Ce ne sont pas des productions écrites finalisées, mais plutôt des agglomérats d'éléments hétérogènes (paraphrases textuelles, anecdotes personnelles, références à d'autres récits, hypothèses en suspens) auxquels le sujet accorde une signification particulière, mais qui ne font pas encore l'objet d'un commentaire. Le texte mobile du lecteur s'y donne à voir davantage comme un processus que comme un produit fini.

La mise à distance de l'investissement subjectif et le processus du retour sur soi semblent reposer sur une mise en récit de l'expérience de lecture. Les séquences narratives sont omniprésentes dans les discours des élèves tout au long du dispositif. Comme le remarque l'enseignant du site A : « les élèves quand ils nous expliquent leurs interprétations, ils nous racontent une histoire : “moi, j’ai vécu ça” ou “ma mère a vécu ça” et donc l’histoire fictionnelle du récit de Péan [...] va trouver un sens validé dans des histoires réelles qui sont aussi des narrations. C’est-à-dire que la narration subjective, le récit de témoignage, l’histoire de souvenirs va permettre de donner du sens à la narration fictionnelle de l’auteur » (Alban, ENT 2, 639-646). Le récit de soi est convoqué pour éclairer le sens du récit littéraire et inversement les configurations du récit lu donnent sens au récit d'expériences. Ces résultats confirment les hypothèses théoriques élaborées à partir de la notion d'identité narrative de Ricœur, selon qui « le sujet apparaît à la fois constitué comme lecteur et scripteur de sa propre vie » (1985, p. 443). En effet, les récits produits par les

élèves apparaissent comme des constructions narratives qui permettent de fictionnaliser la construction d'eux-mêmes comme sujets lecteurs divers. Cette recomposition de l'identité narrative s'observe aussi dans le récit du parcours interprétatif. Nous rejoignons à nouveau Crinon selon lequel « passer par le récit est une étape fondamentale pour que les élèves donnent sens et cohérence à leur expérience d'élèves, en rassemblant et en organisant les fragments » (2002, p. 138).

Les textes de lecteurs rédigés à la fin de la séquence sont plus étoffés que les récits de lecture et ils présentent des éléments de structuration textuelle explicites. Dans certains cas, ces productions finales ne marquent pas l'aboutissement du processus interprétatif puisque de nouvelles hypothèses sont mises au jeu, mais tous les élèves explicitent davantage leurs interprétations et leurs ressources, et ainsi ils les mettent à distance. Les élèves établissent des liens entre les éléments interprétatifs et les diverses ressources, ce qui leur permet de justifier les interprétations comme le montre la présence de séquences textuelles explicatives et argumentatives. Dans une recherche doctorale consacrée au débat interprétatif, Dias Chiaruttini montre que trois activités discursives sont récurrentes : « le discours paraphrastique pour les nombreuses reformulations et citations du texte; le discours hypothétique et le discours argumentatif » (2011, p. 12). De ce fait, l'augmentation des séquences hypothétiques (diversification et explicitation accrue des hypothèses interprétatives) et des séquences argumentatives dans les textes de lecteurs est peut-être un effet des discussions collaboratives et des débats interprétatifs.

Les traces des échanges collaboratifs observables dans les discours des élèves relèvent de trois procédés langagiers : la citation du texte lu, la paraphrase et la reformulation. Les citations et les paraphrases indiquent une actualisation du texte lu, la paraphrase étant une formulation de la compréhension (Daunay, 2002). La reformulation concerne surtout les éléments empruntés à autrui. Or, selon Chabanne et Bucheton, la reformulation est le mécanisme central de la réflexivité : « réfléchir la parole des autres, c'est d'abord la *reformuler*. La réflexivité se développe par la capacité à *repandre-transformer* [...] des formes discursives dans un chantier continu » (2002, p. 10). La reformulation est le procédé privilégié par lequel le sujet lecteur divers donne à entendre la multiplicité des voix qui animent le texte, qu'il s'agisse de la polyphonie narrative ou de la pluralité des lecteurs. Elle est un préalable à la production de diverses interprétations par un sujet lecteur divers. Dans un article consacré à l'analyse du cheminement interprétatif d'un groupe d'étudiants en

maîtrise, Jorro affirme également que « le processus interprétatif est alimenté par les jeux de reformulation » (2004, p. 9). Selon elle, la reformulation des éléments interprétatifs dégagés collectivement est essentielle à la compréhension de l'« hétérogénéité interprétative » (2004, p. 4).

7.3. L'apport d'autrui à la production des diversités interprétatives

7.3.1. Le travail collaboratif et le développement des compétences interprétatives

Les activités collaboratives se sont avérées des outils puissants pour développer les compétences interprétatives des élèves. Nos analyses, les discours des élèves et les évaluations des comités de lecture par les enseignants concordent sur deux points : demander aux élèves de se poser des questions sur le texte soutient leur compréhension et leur permet de découvrir plusieurs dimensions de l'œuvre.

En s'appuyant sur le travail antérieur de sélection des passages, les membres de chaque comité ont identifié les extraits entraînant une perte de compréhension et ils ont tenté d'y remédier collectivement, souvent avec succès. Le travail en comité de lecture permet aux élèves en difficulté de corriger leurs principales erreurs de compréhension, en particulier en ce qui concerne la cohérence de l'intrigue (la nature de la « mort » de Christian, par exemple). En outre, privilégier l'élaboration de questionnements par les élèves plutôt que la recherche de réponses à des questions préétablies permet de s'appuyer sur les difficultés effectives des lecteurs tout en favorisant leur investissement dans la tâche.

De plus, le travail collaboratif entre pairs favorise la prise de parole de tous les élèves et la coconstruction des pistes interprétatives. Les élèves sont capables d'identifier les principaux problèmes interprétatifs posés par le texte et de les résoudre, du moins partiellement et temporairement, ce qui les conduit à dégager plusieurs hypothèses interprétatives. De plus, le souci de se faire comprendre et de justifier ses dires vis-à-vis de ses pairs amène les lecteurs à reformuler, à expliquer et à justifier davantage leurs hypothèses interprétatives que dans les premiers écrits individuels (Normand). Enfin, certains sujets disent avoir acquis de nouvelles habiletés en lecture par imitation de leurs pairs, par exemple, la relecture sélective en vue de justifier une interprétation (Lucas) ou l'effort d'élucidation des symboles (Judith).

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. La confrontation de plusieurs hypothèses divergentes conduit la majorité des lecteurs à réviser leurs premières hypothèses à la lumière des commentaires de leurs pairs et de la relecture collaborative de certains passages. Lors de la discussion, la mise en commun des questions soulevées par les comités renforce la prise de conscience de la diversité interprétative. Or, c'est la confrontation des diverses interprétations qui génère la prise de conscience de sa singularité par chaque sujet lecteur divers. Au terme de la séquence, dans les textes de lecteur, les interprétations formulées sont non seulement plus riches et plus explicitées, mais elles sont aussi plus nombreuses que dans les récits de lecture. En effet, on remarque que dans la plupart des cas, la diversité des interprétations produites par les pairs fait l'objet d'une appropriation subjective. En classe, la diversité interprétative est sans aucun doute le produit d'une diversité intersubjective. Il reste à déterminer comment les élèves parviennent à produire diverses interprétations de manière collaborative et comment chacun d'entre eux s'approprie cette diversité.

7.3.2. Les modes opératoires mis en œuvre par rapport aux discours d'autrui

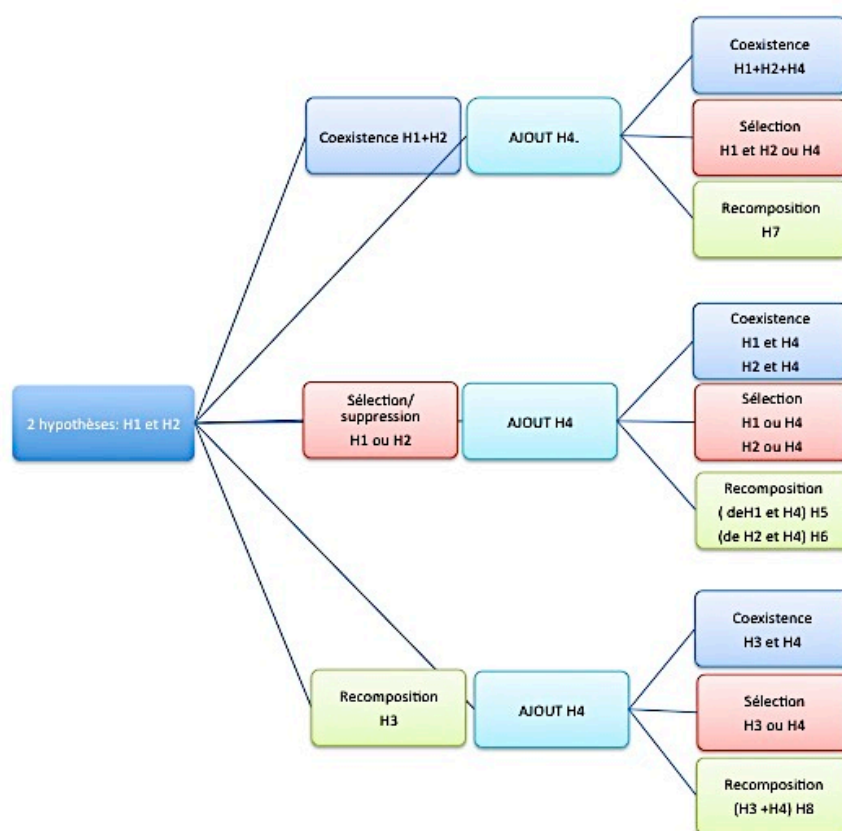
Notre recherche a permis de confirmer que l'activité du sujet lecteur repose sur les modes opératoires définis par Langlade et Fourtanier : la sélection, l'ajout et la recomposition, auxquels nous avons ajouté la suppression, afin de tenir compte des phénomènes d'oubli. Selon ces chercheurs, les modes opératoires sont mis en œuvre par le lecteur par rapport au texte. Or, notre étude a permis de montrer qu'ils sont également mis en œuvre par rapport aux discours d'autrui. En situation d'interaction, les sujets lecteurs divers suppriment, sélectionnent, empruntent et reconfigurent des éléments interprétatifs proposés par leurs pairs et par l'enseignant. Sur le plan individuel, c'est la combinaison toujours singulière de ces opérations qui conduit chaque sujet à produire une diversité d'interprétations.

L'analyse de la mise en œuvre de ces modes opératoires dans les comités de lecture permet de comprendre comment les élèves parviennent à produire une grande diversité d'interprétations. Ainsi, si deux hypothèses interprétatives (H1 et H2) sont formulées par un comité, trois opérations sont possibles :

- le maintien des deux interprétations qui coexistent temporairement (H1 + H2);
- la sélection d'une interprétation et la suppression de l'autre après leur évaluation (H1 ou H2);
- la recomposition d'une nouvelle interprétation par le réagencement des deux hypothèses (H3).

À ces trois opérations se greffe la possibilité de l'ajout d'une nouvelle piste interprétative par un membre du groupe ou d'un autre groupe (H4) qui relance le processus interprétatif et la possibilité des trois opérations : maintien, sélection et suppression, recomposition. Comme le montre la figure ci-dessous, théoriquement, l'ajout d'une troisième hypothèse (H4) peut conduire à la production de douze interprétations ou variantes interprétatives. Si l'on tient compte du fait que tous les membres d'un même comité ne réalisent pas les mêmes opérations (par exemple, certains vont maintenir temporairement deux interprétations, quand d'autres vont sélectionner l'une au détriment d'une autre), on comprend que les élèves parviennent à produire une grande diversité d'interprétations. Or, ce travail d'élaboration collaboratif des interprétations est extrêmement formateur au plan individuel puisque l'on observe dans les textes de lecteurs et dans les entretiens que les sujets s'approprient cette diversité interprétative, mais aussi qu'ils la mettent à distance. Par ailleurs, il apparaît que lorsque les élèves maintiennent deux ou plusieurs interprétations en partie contradictoires, ils ne le font que de manière temporaire. Dans la plupart des cas, les interprétations vont faire l'objet soit d'une sélection (ce qui nécessite l'évaluation de leur pertinence respective), soit d'une recomposition (elles sont mises en relation avec des éléments interprétatifs mis au jour préalablement). Dans le cas de la recomposition, le lecteur produit des interprétations plus complexes, car elles s'appuient sur la mise en relation d'éléments divers (par exemple, la cohérence logicotemporelle, les motivations attribuées au personnage, le sens accordé à une métaphore, les ressources subjectives mobilisées, etc.). Autrement dit, la diversification des interprétations réalisées collectivement favorise la complexification des interprétations produites individuellement.

Figure n° 4 : Fonctionnement des modes opératoires mobilisés par les lecteurs en situation d'interaction (comité de lecture).



7.3.3. Les difficultés des élèves quant à l'apprentissage de la diversité interprétative

L'opération de la recombinaison qui s'appuie sur les opérations de sélection et d'ajout (ou emprunt) est d'une complexité supérieure et génère des difficultés chez certains élèves. Ainsi, on observe que lorsque l'interprétation est partielle ou en partie erronée, le lecteur a échoué à mettre en relation divers éléments interprétatifs dans le but de dégager une signification plausible du texte. Les failles dans l'opération de recombinaison semblent constituer une cause majeure des difficultés des élèves à interpréter. De plus, nous avons vu que les discours des élèves en difficulté contiennent peu de traces des discours d'autrui, ou que ces élèves peinent à identifier la source (qui) ou l'élément emprunté. Ce type de parcours interprétatif se caractérise par la suppression des éléments apportés par les pairs et la sélection des éléments qui confortent l'hypothèse initiale. La comparaison des comptes rendus écrits et des enregistrements des comités de lecture fait aussi apparaître des éléments supprimés au moment du passage à l'écrit. Dans certains cas, la reformulation d'un élément

interprétatif par plusieurs lecteurs ou sa reprise par l'enseignant lors de la discussion en classe est nécessaire pour remédier à sa suppression par le lecteur (Cyril).

Par ailleurs, la prolifération des diversités interprétatives peut produire un sentiment d'insécurité chez certains sujets. La remise en question des hypothèses initiales ne va pas de soi et le conflit interprétatif peut générer de la frustration voire du rejet (Judith). Néanmoins, la diversification des interprétations pose la question de leur évaluation. Le retour au texte s'impose alors pour de nombreux lecteurs. Séverine de Croix a également observé que le dialogue des élèves autour du texte a incité les élèves « à opérer des vérifications dont ils ne ressentaient pas le besoin pour eux-mêmes » (2011, p. 8). La gestion des réactions face à la diversité des interprétations constitue certainement un moment privilégié de l'intervention didactique. Tout d'abord, par des reformulations ou des questions d'approfondissement, l'enseignant peut limiter le nombre d'éléments supprimés. Il peut aussi souligner les éléments textuels qui suscitent le débat et sont plus susceptibles d'être diversement interprétés.

Les échanges intersubjectifs occupent une place centrale dans le modèle didactique que nous proposons dans la mesure où les activités collaboratives permettent aux élèves de produire et de confronter diverses interprétations de manière autonome. Or, c'est la découverte des diversités interprétatives entre pairs qui stimule le plus le développement de la réflexivité et notamment la mise à distance des ressources et des interprétations subjectives. Le détour par l'autre lecteur du texte semble une condition du retour sur soi-même comme lecteur. De ce fait, organiser et gérer la production de diverses interprétations dans la classe semble favoriser la prise de conscience par chaque sujet lecteur de sa propre diversité. Dans certains cas, la prise de conscience réflexive de la dimension intersubjective des interprétations accroît l'investissement subjectif des élèves dans les activités de lecture et motive un effort de relecture autonome et critique. De plus, nous avons constaté que les activités collaboratives soutenaient considérablement l'appropriation par chaque élève, non seulement des éléments interprétatifs proposés par leurs pairs, mais aussi des opérations permettant à chacun de produire plusieurs interprétations. C'est pourquoi la production collective des diversités interprétatives semble stimuler l'acquisition de compétences en lecture littéraire. En effet, les capacités à produire, à justifier et éventuellement à hiérarchiser plusieurs interprétations constituent une compétence essentielle dans la formation à la lecture littéraire. Enfin, la confrontation intersubjective des interprétations

qui sont parfois divergentes permet de justifier, aux yeux des élèves, la nécessité de relire le texte et de se donner des critères explicites de validation.

7.4. La relecture et les procédés de validation des diversités interprétatives

7.4.1. Les motivations et les modalités de la relecture

Nos analyses nous engagent à distinguer la relecture contrainte de la relecture autonome. La relecture sélective de certains passages imposée par une consigne après la découverte du texte en classe n'a pas permis aux élèves de développer et de diversifier leurs hypothèses, car ces derniers se sont principalement appuyés sur le souvenir récent de leur première lecture. Par contre, la relecture autonome motivée par les échanges en classe s'est avérée plus formative : plusieurs hypothèses ont été mises à l'épreuve du texte et dans certains cas l'opération de recomposition a donné lieu à des interprétations plus riches et variées.

L'analyse des motivations qui poussent les élèves à relire de leur propre chef fait apparaître trois ensembles de finalités. Relire pour le plaisir de goûter les qualités esthétiques d'une phrase ou d'un passage est l'apanage d'une seule élève (Manon). Force est de constater que le plaisir esthétique lié à la relecture est loin d'être une expérience partagée dans la classe. Les élèves relisent majoritairement pour mieux comprendre et pour évaluer les interprétations. Les motivations de la relecture pour comprendre peuvent être personnelles : elles sont liées au défi cognitif que l'élucidation d'un ou plusieurs passages peut représenter et dans ce cas elles soutiennent la production d'une interprétation subjective (Normand). Elles peuvent aussi être liées au désir de réussite scolaire ou plus exactement à la peur de ne pas savoir faire les activités ultérieures et, dans ce cas, la relecture est essentiellement une répétition de la première lecture, comme le montre par exemple la sélection itérative des mêmes passages (Juliette). De fait, l'analyse des pratiques de relecture de deux faibles lectrices que Louichon a menée pourrait parfaitement s'appliquer au cas de Juliette :

« relire une œuvre lue et étudiée en classe, pour ces faibles lectrices, c'est lire en étant assurées de comprendre et je pense que cette pratique s'inscrit en contrepoint des échecs ou de la peur de la lecture personnelle. La relecture autonome répète l'expérience du sens, elle *mime* la lecture autonome. Le relecteur ici ne relit pas le texte, il relit le texte du lecteur. [...] Ces lectrices semblent manquer d'un étayage qui leur permettrait de concilier répétition et nouveauté, compréhension et perturbation. » (2011a, p. 175)

Il nous semble que ce besoin d'étayage pourrait être en partie comblé par les discussions entre pairs dans la mesure où autrui apporte l'élément de perturbation venant briser le solipsisme interprétatif. En effet, dans de nombreux cas, relire peut aussi viser à mieux comprendre l'interprétation formulée par autrui, à donner sens à la diversité interprétative (le « pourquoi ils disent ça ? » de Judith). Si le travail collaboratif est une source de motivation à relire, il en constitue aussi l'horizon. Le sujet lecteur relit alors dans le but d'échanger des idées, d'être à la hauteur du débat (Judith). La relecture pour comprendre se rapproche alors de la relecture pour évaluer. Nombre de lecteurs relisent en effet pour valider ou invalider leurs hypothèses (Lucas, Normand) ou celles de leurs pairs.

Si la relecture est très valorisée par les enseignants, elle est souvent instrumentalisée au service du relevé de citations, comme le montre le discours d'Éléna : « je pense que c'est le plus important c'est d'aller relire. [...] Et chercher, et peut-être avoir la nécessité de produire des preuves » (ENT 2, ligne 614-617). Or, lorsqu'elle s'inscrit réellement dans un dialogue intersubjectif, la relecture fait partie intégrante du processus de production des interprétations : si elle peut conduire à rejeter ou à valider certaines hypothèses, elle permet aussi de produire de nouvelles interprétations.

7.4.2. Les critères de validation des diversités interprétatives

Nous avons vu que la diversité interprétative permettait de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité d'évaluer la pertinence de leurs interprétations. À ce titre, il est intéressant de comparer les critères de validation qui sont valorisés ou observés par les enseignants et ceux que les élèves utilisent effectivement, d'eux-mêmes, pour justifier leurs interprétations.

Le critère d'évaluation de la recevabilité d'une interprétation le plus valorisé par les enseignants est, sans surprise, le retour au texte, en particulier le relevé de citations ayant valeur de preuve. L'analyse stylistique est un objet d'enseignement qui « est systématique » et « fait partie de ce qu'on leur apprend. On revient toujours au texte » (Alban, ENT 2, 586-589). La conception du retour au texte est étroitement liée aux méthodes d'analyse textuelle enseignées en vue de la dissertation (Éléna, ENT 2, 303-306) et en particulier le relevé des champs lexicaux. Si les professeurs privilégient l'analyse textuelle, les élèves accordent majoritairement du crédit à l'instance auctoriale. Pour eux, la valeur démonstrative des citations cautionne moins l'analyse stylistique que l'intention de l'auteur (Manon, Judith, Cyril). Cette valorisation du pôle auctorial s'enracine dans des représentations héritées de la

configuration traditionnelle selon lesquelles la vie de l'auteur est un critère d'évaluation des interprétations (Manon). D'ailleurs, lorsqu'ils sont confrontés à la complexité du sens, les élèves cherchent à recueillir l'avis de l'auteur (Lucas sur Facebook) qui reste selon eux le garant de la « bonne réponse » (Mélissa). Même lorsqu'ils partagent un critère de validation, ici le retour au texte, les conceptions sous-jacentes des enseignants et de leurs élèves divergent : le primat du texte et de l'analyse pour les premiers, la valorisation de l'intention auctoriale pour les seconds.

Un deuxième critère de validation des interprétations concerne l'accord intersubjectif. Pour Alban, « toute forme de dialogue est un moyen [...] de compréhension de ce qu'est une œuvre » (ENT 2, 702-703) et « débattre c'est déjà évaluer par rapport à des interprétations. Voilà, on est dans la coévaluation » (Alban, ENT 2, 374). Ce dialogue qui n'est « forcément jamais définitif » consiste à réduire l'écart entre les interprétations subjectives, « c'est comme un écho ou comme une vibration dans le début du dialogue quand on sait pas, quand on n'est pas sûr. La marge entre les rebonds de l'un à l'autre, elle est large et plus ça se resserre, plus ça vibre... plus on s'approche de ce qu'on pourrait dire, appeler le consensus ou le... et ça valide » (Alban, ENT 2, 723-727). L'accord intersubjectif apparaît comme un critère de validation potentiellement très pertinent puisque paradoxalement il conduit à « l'ultime consensus : accepter tous ensemble que ça reste ouvert » (Alban, ENT 2, 740). Les élèves eux aussi se réfèrent à l'accord intersubjectif pour évaluer leurs interprétations, plus précisément ils établissent le caractère plausible d'une interprétation à partir de deux critères : la cohérence logicotemporelle et les valeurs partagées. La recherche de cohérence anime les discussions entre pairs, elle repose sur l'élucidation ou l'élaboration de liens de causalité qui expliquent le déroulement de l'action en fonction du cadre spatiotemporel et des motivations attribuées aux personnages. Cette recherche de cohérence par les lecteurs correspond à l'actualisation de l'intrigue en tant que « synthèse de l'hétérogène » (Ricoeur, 1985). Les sujets mobilisent leurs connaissances des multiples récits (littéraires, filmiques, etc.) qui façonnent leurs conceptions de la cohérence de l'action. Confrontés à un récit fantastique dans lequel se multiplient les outrages aux principes de causalité qui leur sont familiers, les lecteurs s'accordent pour justifier leurs interprétations à partir de valeurs communes. Les systèmes axiologiques sont mis au jour et avancés comme des critères explicites de validation soit par les comités (Mélissa) soit par les individus (Cyril).

L'enseignant du premier site recherche lui aussi à circonscrire un espace discursif commun susceptible de servir de fondement à l'évaluation des interprétations. Ce point de rencontre des expériences interprétatives réside dans la transmission d'une culture littéraire. C'est pourquoi, pour lui, les lectures antérieures et les réseaux de textes, les connaissances enseignées, les « codes » de la représentation qui permettent d'élucider les symboles et les métaphores sont autant de critères d'évaluation. On retrouve ici la proposition de Jorro de créer un environnement culturel commun (1999). Pour expliquer des métaphores, certains élèves se réfèrent à leurs connaissances culturelles (Judith, Mélissa). Cependant, pour eux, ces références sont moins perçues comme des critères d'évaluation que comme des ressources pour produire des interprétations.

Enfin, certains élèves considèrent leurs propres ressources subjectives comme des critères de validation de leurs interprétations (Normand, Cyril). Ce sont des sujets lecteurs divers qui valorisent autant le pôle de la réception que celui de la production : ils sont conscients que la lecture est une activité subjective de production du sens. Ils reconnaissent la relativité des interprétations subjectives, mais ne renoncent pas pour autant à rechercher dans leur propre sensibilité des éléments de justification de leurs hypothèses. Leur démarche entre en tension avec la recherche de preuves textuelles comme le montre la quête de Normand pour « démontrer l'émotion ».

7.4.3. La gestion des diversités interprétatives dans la classe : des tensions

7.4.3.1. La prolifération et la réduction des interprétations

L'observation de la gestion des diversités interprétatives par les enseignants a mis en évidence une tension entre l'ouverture à la prolifération des interprétations et la nécessité d'un guidage. Les deux enseignants que nous avons observés ont géré la production des diversités interprétatives dans leur classe de manière très différente.

Dans le premier site, Alban s'est montré très ouvert à la prolifération des interprétations. Il dit aimer « partir des difficultés des élèves plutôt que de ses facilités » (ENT 2, 158). Alban valorise la plupart des interprétations subjectives formulées dans les textes et dans les débats. Il considère que chaque élève doit assumer la responsabilité de ses interprétations. À l'oral, il reformule les propositions des élèves et indique toujours qui est l'auteur du propos. Ce mode de gestion des diversités interprétatives, souple et ouvert à l'improvisation,

favorise l'écoute et le dialogue intersubjectifs. Nous avons d'ailleurs observé que de plus en plus d'élèves prenaient la parole au fur et à mesure de la séquence. Selon Dias Chiaruttini, « il apparaît que les élèves s'expriment davantage lors des débats interprétatifs qu'ils ne le faisaient auparavant. L'analyse des postures énonciatives montre que les enseignants favorisent des échanges intersubjectifs, désignent explicitement leurs élèves et s'impliquent davantage à travers le déictique *je* » (2011, p. 12). Cependant, la séquence telle qu'Alban se l'est appropriée a mis en évidence une limite de notre dispositif : il tend à renforcer la représentation des élèves selon laquelle toutes les interprétations sont recevables. D'ailleurs, Alban reconnaît qu'il s'agit d'un « fantasme » des élèves et que ces derniers perçoivent souvent l'interprétation magistrale comme arbitraire.

Dans le deuxième site, Éléna a tenté de contrôler la prolifération des interprétations. À la fin de la période d'observation, elle a exprimé sa difficulté à anticiper les réactions des élèves et le sentiment d'insécurité que le dispositif a généré parce qu'il rompait avec sa pratique habituelle du cours magistral. Elle valorise aussi les propositions de ses élèves, mais elle réduit progressivement la diversité interprétative par le biais de consignes de plus en plus contraignantes. Ainsi, après la première discussion, les élèves ont proposé vingt-et-une questions. En vue du second comité, Éléna a déterminé trois questions que les élèves auraient à traiter dont l'une était formulée selon une alternative (rêve ou magie), ce qui a produit une bipolarisation des débats. De plus, la consigne orientait le travail dans le sens d'une démonstration argumentée appuyée par des citations textuelles, ce qui a poussé les élèves à abandonner les pistes plus ambiguës. L'observation de la séquence telle qu'Éléna l'a mise en œuvre a fait apparaître le risque de réduire la diversité interprétative à la validation de quelques interprétations prédéterminées par l'enseignante.

La gestion des diversités interprétatives devrait au contraire permettre d'accueillir des interprétations nombreuses et de les hiérarchiser, mais sans verser dans l'arbitraire. Pour cela, il serait intéressant de formaliser et de didactiser le choix des critères d'évaluation, et cela, d'autant plus que les critères retenus par les enseignants et par leurs élèves ne concordent pas.

7.4.3.2. La confrontation et le consensus

Les observations en classe et les entretiens avec les participants ont fait apparaître une tension entre la nécessité du débat lorsque des interprétations sont controversées et la recherche de solutions consensuelles. Si le conflit interprétatif s'avère une condition de

l'apprentissage de la diversité interprétative, il peut aussi être une source d'inconfort intellectuel et affectif. La remise en cause du discours d'autrui ne va pas de soi, en particulier dans le contexte scolaire québécois, comme l'affirme Éléna : « on est ici au Québec dans une société dans laquelle on ne dira, on ne peut pas dire à quelqu'un : Non, désolé ça marche pas ton truc. Je ne peux pas le dire » (ENT 1, 796). Certaines normes sociales font que le commentaire critique d'une interprétation peut être perçu comme une attaque personnelle, ce qui explique le malaise de Judith : « j'veux dire qui a tort, qui a raison, mon "qui" relève ici de l'hypothèse [...] le "qui" subjectif, c'est pas la euh... je vise pas particulièrement une personne ». Cette tension renforce la tentation des élèves de valider toutes les interprétations subjectives, sur le principe que ce qui est subjectif ne s'évalue pas (Manon, Mélissa). De plus, la recherche collective d'un consensus peut influencer le groupe. Ainsi, après avoir enseigné la même séquence auprès de trois groupes, Éléna remarque que dans la classe que nous avons observée, le débat était moins animé, que les étudiants se sont progressivement ralliés à l'interprétation rationnelle qui dénigre la présence du fantastique merveilleux (ENT 2, 150-175). Or, il est très difficile de déterminer dans quelle mesure ce consensus est le produit d'une communauté interprétative (Fish, 2009) ou l'expression d'un conformisme à l'opinion majoritaire.

7.5. Des variables et des contraintes

Nous ne pouvons conclure sans aborder les variables et les contraintes qui ont joué un rôle dans la mise en place du dispositif et qui ont influencé son appréciation par les enseignants participants. Elles concernent la subjectivité de l'enseignant-lecteur, les contraintes institutionnelles et les variables liées à la recherche.

7.5.1. L'enseignant : un sujet lecteur divers

Une recherche orientée vers la formation de sujets lecteurs divers doit nécessairement tenir compte du rôle de l'enseignant en tant que « sujet-lecteur-enseignant » (Émery-Bruneau, 2010). Les observations en classe et l'analyse des entretiens avec les enseignants révèlent que leurs interventions sont influencées par leur appréciation subjective de la nouvelle, leur aisance pour mettre en scène leurs propres expériences lectorales, leur capacité à gérer le caractère imprévisible des diversités interprétatives, leurs conceptions de la lecture littéraire et de son enseignement. Cet ensemble de variables n'est pas exhaustif, mais permet de mieux saisir les contraintes qui ont pesé sur l'intervention des enseignants.

En général, les deux enseignants disent choisir les textes à étudier en fonction des exigences du programme, des centres d'intérêts des élèves et de leur propre plaisir ou intérêt³¹. Or, ils n'ont pas vraiment apprécié *La plage des songes*. Ils considèrent que la nouvelle n'a pas les qualités littéraires des œuvres classiques françaises (ils citent Hugo, Flaubert, Maupassant). Alban juge qu'il s'agit d'un texte de « littérature de jeunesse », plutôt destiné au niveau de la troisième (ENT 1, 88-90). Éléna a ressenti de l'indifférence, elle n'avait pas « le feu sacré » (ENT 2, 559). Son manque d'investissement affectif en tant que lectrice a influencé ses interventions : elle était moins engagée dans les discussions.

Tout comme pour les élèves, l'investissement subjectif des enseignants détermine en partie leurs interprétations. Or, tous deux affirment qu'ils expriment leurs interprétations subjectives, en tant que telles, dans leurs classes. Pour Alban, partager ses goûts, son plaisir et ses expériences subjectives de lecteur favorise la réception du texte par les élèves et leur investissement dans la lecture (ENT 1, 921-929). Éléna affirme qu'elle exprime souvent son interprétation personnelle (ENT 1, 924-928). Nous avons observé que les enseignants partageaient effectivement leurs interprétations subjectives, mais qu'ils ne les présentaient pas toujours explicitement comme telles. Leur subjectivité se révèle notamment lorsqu'ils reformulent les interprétations des élèves ou lorsqu'ils valident une interprétation au détriment d'une autre. Autrement dit, la subjectivité de l'enseignant lecteur n'est pas toujours mise en scène de manière consciente, elle échappe le plus souvent à la prise réflexive. Ce hiatus entre pratiques déclarées et observées pourrait provenir d'un manque de réflexivité de la part des enseignants. Nous pensons plutôt qu'il s'explique davantage par la symbolique du pouvoir à l'œuvre dans la classe. En effet, on ne peut ignorer que les enseignants considèrent qu'ils possèdent une légitimité et une autorité supérieure à celles de leurs élèves. D'après Chanfrault-Duchet, « l'enseignant ne peut pas concrètement mettre en scène, en direction de ses élèves, son propre parcours interprétatif, au risque de perdre le pouvoir symbolique que lui confère un système qui continue de situer l'autorité de l'enseignant de lycée dans la "possession du sens" » (2001, p. 79).

Par ailleurs, si les deux enseignants poursuivent des finalités de l'enseignement de la lecture littéraire qui sont d'ordre subjectif, soit faire vivre des expériences affectives à leurs élèves

³¹ Une recherche menée par Olivier Dezutter et l'équipe du centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) a montré que le plaisir et l'intérêt des élèves et le plaisir et l'intérêt de l'enseignant sont les principaux critères de sélection d'une œuvre intégrale (Voir Dezutter et coll. « les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrite au programme de lecture des élèves » dans Falardeau et coll., 2007, p. 81-100).

et développer leur goût pour la lecture, leurs pratiques et leurs représentations de l'enseignement de la lecture se différencient sur de nombreux points. Comme Alban considère la lecture comme une expérience subjective de l'altérité de soi à soi et qu'il insiste sur le rôle des élèves dans l'élaboration des interprétations, il perçoit le dispositif proposé en continuité avec ses pratiques et ses représentations. Éléna recherche davantage à créer des échos entre les textes lus et les expériences personnelles des élèves. Mais, comme elle enseigne essentiellement l'analyse stylistique en vue de la dissertation, elle accorde peu de place aux interprétations de ses élèves. D'ailleurs, elle n'utilise pas le terme « interprétation » qui est perçu comme trop subjectif et connoté négativement dans son milieu professionnel (ENT 1, 932). Elle lui préfère le terme « analyse ».

Nous avons également observé qu'Alban et Éléna se distinguent par leur degré d'insécurité par rapport à la mise en place d'un dispositif qui implique une gestion de l'imprévu. En effet, Alban a l'habitude d'improviser, de faire des digressions (ENT 2, 482 et 533), de s'appuyer sur les propos des élèves pour construire les apprentissages. Il était donc très à l'aise pour animer le partage des diversités interprétatives lors des discussions. Éléna a un mode d'enseignement plus normatif, axé sur le cours magistral et la planification rigoureuse du temps accordé à chaque activité. Le dispositif était donc en rupture avec ses pratiques habituelles, ce qui a généré un sentiment d'insécurité, en particulier parce qu'elle n'arrivait pas à anticiper les interprétations que les élèves allaient proposer ni la durée des échanges (ENT 2, 522-533). Ainsi, c'est moins la compétence des enseignants à produire eux-mêmes des interprétations subjectives que leur facilité à s'approprier le dispositif et notre capacité à le leur transmettre qui expliqueraient leur différent degré d'insécurité. D'après Chanfrault-Duchet, « [l']insécurité des enseignants pourrait bien se situer non pas dans l'interprétation des textes et/ou dans une pédagogie conforme aux normes actuelles, mais bien d'abord dans la difficulté à accéder à une réflexion didactique abordant l'interprétation des textes – et donc la construction du sens – non plus dans la référence à une glose attestée, mais dans l'exploitation en autonomie, des outils théoriques et méthodologiques issus des avancées de la recherche » (2001, p. 74).

7.5.2. Les contraintes liées au temps

D'une part, le dispositif proposé est relativement couteux en temps. Comme Éléna n'est pas convaincue de la pertinence des objectifs de formation, elle juge que le dispositif est un « luxe » (ENT 2, 488-510). Elle considère qu'elle ne peut pas laisser autant de place aux

interprétations et aux discussions dans le cadre normal de son cours (ENT 2, 205-207). D'ailleurs, après notre départ, elle a repris sa pratique du cours magistral et ses élèves ont cessé de s'exprimer (ENT 2, 855-869). D'autre part, le dispositif implique que l'enseignant s'adapte à la temporalité de l'apprentissage de ses élèves. Pour que ces derniers produisent par eux-mêmes une diversité d'interprétations et qu'ils développent des compétences réflexives qui leur permettent de mieux comprendre leur propre activité lectorale, il faut plus de temps qu'il n'en faut à un enseignant pour transmettre une glose. La formation de sujets lecteurs divers s'inscrit dans une temporalité lente et dans une progression itérative : lire, écrire, relire et réécrire sont les jalons indispensables de la construction d'un parcours d'apprentissage dont le sujet lecteur est le principal acteur. Alban confirme qu'il est important d'accorder un temps suffisant aux élèves pour qu'ils puissent formuler leurs interprétations subjectives, s'interroger sur leurs ressources, revenir sur leur expérience lectorale, sans quoi l'enseignant se limite à collecter quelques réactions éparses qui relèvent davantage de l'impression ou de l'opinion (Alban, ENT 2, 1046-1051). De plus, l'apprentissage de la diversité interprétative lors des activités collaboratives passe nécessairement par des remises en question, des doutes, des errements, des refus, qui se traduisent en classe par des moments de flottement, d'instabilité. Le développement de la réflexivité se traduit par des moments introspectifs, où le sujet lecteur suspend sa lecture ou sa participation à la discussion. Or, d'après Chanfrault-Duchet, la représentation du cours chez les acteurs demeure « un moment conçu comme dynamique, productif et donc sans temps morts. Ce qui fait que les moments d'hésitations, de silence, correspondant à la quête du sens, à la "stase interprétative", sont perçus par les élèves et les enseignants [...] comme improductifs » (2001, p. 79).

Alban a parfaitement synthétisé les enjeux de la construction d'une temporalité adaptée à la production de parcours interprétatifs en contexte scolaire. Pour gérer la diversité interprétative dans la classe, il lui semble important de structurer la progression des échanges dans le temps. Le début et la fin de chaque séance, mais aussi les clôtures de la séquence sont des moments privilégiés de formalisation du parcours interprétatif de la classe. L'enseignant rappelle les principaux éléments abordés précédemment et indique les questions laissées en suspens. C'est pourquoi le dispositif de la séquence didactique lui paraît adapté : il est progressif et séquentiel. Par ailleurs, le temps de la séquence s'inscrit dans une continuité temporelle beaucoup plus large qui est celle de la formation des lecteurs :

Le temps, ça se construit, d'où l'intérêt peut-être de ce qu'on appelle une séquence didactique, c'est-à-dire que on a eu un temps qui était à moi, le travail sur Péan. C'est un temps qui est borné. Y'a eu un début, y'a une progression, y'a une fin qui est très importante à marquer de même. Mais ce microtemps, cette séquence, elle s'inscrit dans un temps plus large qui est la progression annuelle de la classe de seconde, qui s'inscrit dans un temps plus large qui est le lycée, qui s'inscrit dans un temps plus large qui est le secondaire, qui s'inscrit dans un temps plus large qui est la scolarité de l'enfant, qui s'inscrit dans un temps plus large qui est la traversée d'une vie et l'apprentissage. Donc, le... prendre le temps c'est aussi borner des moments avec des débuts, des passages, qui là, dans ces passages-là y'a du flou, y'a de l'errance, y'a de l'hésitation, y'a des labyrinthes; ce qu'on a vécu dans les hésitations des élèves. Mais, il faut aussi marquer la fin. Voilà, marquer le début et marquer la fin. (Alban, ENT 2, 459-470)

7.5.3. Les contraintes institutionnelles

Par ailleurs, l'interrogation des enseignants sur la conformité du dispositif avec les normes scolaires de l'enseignement de la lecture fait apparaître la prégnance des contraintes d'ordre institutionnel : l'inscription dans les programmes, la conformité avec les exigences d'évaluation, la transmission de savoirs disciplinaires. Ici encore, la justification du dispositif par rapport aux programmes d'enseignement est perçue de manière contrastée par les deux participants. D'après Alban, la séquence « s'inscrit parfaitement dans le programme "Lire, écrire, publier" » (ENT 2, 63-65). Par contre, Éléna ne perçoit aucune continuité entre le dispositif et le programme du cours 102 au collégial, notamment parce que les écrits produits par les élèves durant la séquence divergent des genres scolaires à enseigner, en particulier la dissertation (Éléna, ENT 2, 303-306). Dès lors se pose la question de la possibilité d'articuler la production d'écrits intermédiaires, visant le développement de la subjectivité et de la réflexivité et n'ayant pas nécessairement des caractéristiques génériques fixes, avec la rédaction de textes répondant à des normes génériques et stylistiques très codifiées. D'après Alban, il est important d'indiquer aux élèves que les compétences langagières et réflexives qu'ils mettent en œuvre dans leurs textes de lecteur sont transférables dans la production d'une dissertation argumentée. Selon lui, les textes de lecteurs permettent aux élèves de « trouver des chemins de raisonnement » et de « tirer des déductions », qui sont deux opérations essentielles de la capacité à dissenter (ENT 2, 347-352). Selon Éléna, la séquence pourrait mieux s'inscrire dans les objectifs du cours, si elle débouchait sur la production d'une « rédaction plus formelle, plus en lien avec les figures de style » (ENT 2, 709-716). Elle souligne aussi la nécessité d'enseigner des éléments de méthodologie de la production textuelle (faire un plan, rédiger une introduction).

La priorité accordée à l'enseignement de la dissertation par rapport au développement des compétences en lecture littéraire est une conséquence des évaluations de fin de cycle, qui accordent une importance prépondérante à ce genre scolaire. Selon nous, il importe d'articuler davantage les dispositifs visant la formation des sujets lecteurs divers aux activités plus institutionnalisées du cours de français. Néanmoins, il convient d'éviter une instrumentalisation de la lecture subjective au profit d'apprentissages méthodologiques afin de respecter la spécificité et la cohérence de chacune des démarches. Il demeure que l'évaluation est une dimension centrale de la situation didactique. Or, pour des raisons éthiques, notre dispositif de recherche ne pouvait donner lieu à des évaluations sommatives³². Alban suggère que l'absence d'évaluation des textes de lecteurs a eu une incidence positive sur la qualité des productions, les élèves étant libérés du stress lié à la notation, ils ont pris davantage de risques pour approfondir leurs réflexions (ENT 2, 311-314). Il propose de «rebondir sur des premières productions pas évaluées en leur demandant d'utiliser ça pour un travail plus formalisé dans le scolaire, le notable, l'évaluable» (ENT 2, 330-332). Cette proposition a le mérite de souligner la possible complémentarité entre la démarche de formation que permettent les écrits intermédiaires et les exigences d'évaluation institutionnelles.

Le dispositif a fait également apparaître un manque d'intégration entre les activités visant la production d'interprétations par les élèves et les interventions visant la transmission de savoirs lors des cours magistraux. Nous avons constaté que les connaissances faisant l'objet des cours magistraux n'étaient pas ou peu mentionnées dans les discours des élèves du site A. Dans le site B, les notions enseignées ont été insuffisamment appropriées, conduisant même certains élèves à des interprétations erronées. Or, l'analyse des parcours montre que les élèves sont capables de formuler en leurs propres mots les enjeux des notions que les enseignants avaient décidé d'enseigner (la structure du récit complexe pour l'un et la notion de fantastique pour l'autre). Dès lors, en s'appuyant sur les écrits des élèves l'enseignant pourrait tisser des liens plus étroits entre les expériences subjectives des lecteurs et l'apprentissage plus formalisé des notions. Par exemple, l'expression subjective du doute servirait de levier pour l'approfondissement de la compréhension du fantastique.

³² En tant que dispositif de recherche, le projet ne devait avoir aucune incidence sur la notation des travaux des élèves et donc sur leurs résultats académiques.

7.6. Conclusion du chapitre

Un des objectifs initiaux de cette recherche était de déterminer si la diversité des sujets lecteurs pouvait faire l'objet d'une intervention didactique. Plus précisément, nous souhaitions mieux comprendre dans quelle mesure la diversité des ressources subjectives mobilisées par les lecteurs en formation pouvait influencer la production de diverses interprétations. Il apparaît que la diversité interprétative qui se construit dans la classe est à la fois de nature subjective et intersubjective. Chaque lecteur mobilise en effet des ressources variées, à des degrés divers, ce qui l'amène à produire une ou plusieurs interprétations subjectives. Ces interprétations sont confrontées à celles formulées par les pairs et elles sont progressivement transformées, étoffées ou abandonnées au fur et à mesure des échanges collaboratifs.

Dans un premier temps, nous nous sommes particulièrement intéressée aux ressources socioculturelles et à leur lien avec des ressources psychoaffectives. Nous avons constaté que les sentiments d'appartenances à différentes communautés s'enracinent dans des expériences individuelles parfois douloureuses et que les élèves ayant fait l'objet de propos discriminatoires avaient été plus sensibles à la représentation du racisme dans la nouvelle. Cela pose la question du choix du corpus, qui sur le plan des valeurs véhiculées, n'est jamais neutre. Dans le cas de notre étude, nous avons sélectionné un récit mettant en scène non seulement des conflits entre des communautés, mais aussi des tensions à l'intérieur de ces communautés, car nous souhaitions favoriser la verbalisation de ressources socioculturelles liées à ces problématiques. Si ces ressources influencent davantage les interprétations des élèves ayant des origines étrangères, c'est parce qu'elles sont intrinsèquement liées à leurs expériences personnelles. Néanmoins, ces ressources ne sont pas exclusivement mobilisées par des enfants de migrants, et ces élèves mobilisent évidemment des ressources d'autres natures, tout comme leurs pairs. Par conséquent, nous insisterons sur le fait que les questionnements sur la diversité des appartenances, des valeurs, des pratiques culturelles font partie intégrante des ressources subjectives mobilisées par les sujets lecteurs, et ce, quelles que soient leurs origines culturelles. Autrement dit, la diversité des parcours de lecture repose sur la diversité des ressources subjectives mobilisées pour interpréter (cognitives, psychoaffectives, axiologiques, épistémiques et socioculturelles) et non pas sur le seul sentiment d'appartenance culturelle.

Un autre postulat de la recherche affirmait que l'investissement subjectif et le développement de la réflexivité des lecteurs divers sont étroitement liés et qu'ils peuvent faire l'objet d'une intervention didactique. L'investissement subjectif est le fait de lecteurs qui mobilisent leur imaginaire, leurs connaissances, leurs valeurs, leurs expériences, leurs habiletés, etc., en cela il est irréductiblement divers et singulier, mais il peut aussi faire l'objet d'une intervention didactique. Nous avons montré que les ressources subjectives sont plus susceptibles de soutenir le processus interprétatif si elles sont diversifiées, reliées entre elles et explicitement mises en relation avec des éléments textuels. Plus précisément, l'articulation de ressources socioculturelles et affectives avec des ressources épistémiques et cognitives favorise la production d'hypothèses interprétatives dès la première lecture. De plus, les ressources subjectives sont convoquées tout au long du parcours et font l'objet d'une mise à distance réflexive qui permet à la fois d'en prendre conscience et de les développer. La mise à distance des ressources subjectives, notamment grâce à des activités collaboratives, permet à chaque sujet de mieux comprendre son activité lectorale, de revenir sur des erreurs provoquées par l'investissement exclusif d'un type de ressources. En retour, le développement de l'activité réflexive a un effet bénéfique sur l'investissement subjectif lorsque ce dernier était faible au départ.

L'étude transversale de sept parcours de lecteurs en formation témoigne d'un approfondissement considérable de l'activité réflexive des élèves, au fur et à mesure de la progression de la séquence didactique. Aux yeux des élèves, l'expérience du retour sur soi comme sujet lecteur divers est la plus significative. Nous constatons qu'elle s'accompagne du développement de compétences interprétatives. Il semble donc qu'une meilleure compréhension de leur propre activité lectorale ait un effet positif sur la production de diverses interprétations riches et cohérentes par les élèves. Certains se révèlent capables de conceptualiser le processus interprétatif, de dégager l'influence des ressources subjectives et des systèmes axiologiques qui président à la formulation d'interprétations divergentes. Cela nous porte à penser que le développement de l'activité réflexive mériterait d'être davantage formalisé dans les modèles didactiques de l'enseignement de la lecture littéraire. Pour contribuer à cette formalisation, nous avons essayé de dégager des composantes et des degrés de l'activité réflexive. Parmi les composantes que nous avons dégagées théoriquement, trois se sont avérées particulièrement productives sur le terrain : la mise à distance des interprétations, le retour sur soi-même comme lecteur et la mise en relation des discours d'autrui. Quant à la définition des quatre degrés de l'activité réflexive, elle nous a

permis de mieux comprendre les difficultés des élèves et de préciser nos hypothèses. Ainsi, les habiletés de niveau trois, que sont l'évaluation de ses propres interprétations, la mise à distance du parcours interprétatif et la reconfiguration des éléments interprétatifs apportés par autrui, distingueraient les sujets lecteurs en difficulté des lecteurs réflexifs. En conséquence, l'évaluation des diversités interprétatives et la capacité à mettre à distance son propre parcours de lecture sont apparues comme des enjeux cruciaux de la formation de sujets lecteurs divers. Compte tenu du fait que les élèves sont capables de mettre à distance leurs ressources subjectives et que le récit est le mode de mise en discours qu'ils privilégient, un travail plus systématique sur la mise en récit du parcours de lecture serait une avenue intéressante à explorer.

Plus qu'une activité spécifique, c'est l'alternance des activités individuelles et collaboratives et l'intégration des productions écrites et des discussions qui soutiennent le développement de la réflexivité et l'apprentissage des diversités interprétatives. Pourtant, deux types d'activités se sont révélées particulièrement pertinentes : les écrits subjectifs et les comités de lecture. Ces écrits intermédiaires ont une visée euristique, ils sont assumés à la première personne et peu contraints par des normes stylistiques et génériques, ce qui en fait des outils puissants de développement de la pensée et de compréhension de soi. De fait, la relecture de ces écrits suscite davantage le retour réflexif et la mise à distance de la première lecture que le retour au texte. La relecture du texte est plus productive sur le plan de la diversification des interprétations, surtout quand elle est motivée par l'échange intersubjectif. Les comités de lecture et les discussions guidées par les enseignants ont soutenu la découverte et l'analyse des diversités interprétatives; ils ont souvent déclenché le retour sur soi (par la prise de conscience de l'écart avec les hypothèses d'autrui); ils ont suscité la mise en œuvre d'un processus d'évaluation, qui se traduit par la production de séquences explicatives et argumentatives dans les textes d'élèves. L'analyse de discours confirme l'importance de deux autres procédés langagiers : la formulation d'hypothèses et la reformulation des discours d'autrui qui alimentent la construction intersubjective des interprétations. De plus, nous avons montré que la production des diversités interprétatives dans le cadre des comités de lecture reposait sur les modes opératoires de l'activité lectorale : la suppression, la sélection, l'ajout et la recomposition. Nous avons observé également la possibilité du maintien temporaire de plusieurs interprétations concurrentes. Il apparaît que les modes de l'emprunt et de la recomposition sont ceux qui favorisent le plus l'appropriation de la diversité interprétative au plan subjectif. Inversement, les élèves ayant

des difficultés à produire et à expliquer plusieurs interprétations ont tendance à supprimer (ou oublier) les hypothèses d'autrui et à sélectionner les mêmes passages de manière répétitive.

Ces élèves en difficulté ont tendance à répéter leur lecture initiale. Lorsque la lecture d'autrui perturbe la cohérence présumée de l'interprétation initiale voire s'y oppose tout à fait, les sujets lecteurs divers relisent le texte pour se comprendre, pour comprendre l'interprétation d'autrui et pour évaluer les diverses hypothèses. Dans ce cas, le retour au texte permet de valider ou d'invalidier certaines interprétations. Néanmoins, il ne devrait pas être instrumentalisé au service du seul relevé de preuves, car il permet aussi, dans certains cas, de produire de nouvelles interprétations. Or, le retour au texte est le critère de validation des diversités interprétatives le plus largement partagé et le plus valorisé par les participants. Nous avons mis en évidence un hiatus entre les critères d'évaluation valorisés par les enseignants et ceux utilisés par les lecteurs en formation. Ces derniers ont recours aux instances autoriales et lectorales plus qu'à l'analyse textuelle. L'accord intersubjectif est aussi mentionné, mais pour l'enseignant il repose sur l'acquisition d'une culture littéraire, de « codes » sémiotiques et sur des réseaux de textes, alors que les élèves s'appuient sur la cohérence du récit et leurs valeurs partagées. Cette recherche nous a permis de découvrir l'importance accordée à la dimension de l'évaluation des diversités interprétatives. Or, il semble que l'explicitation des critères retenus pourrait permettre aux enseignants de clarifier le contrat didactique et aussi d'éviter deux écueils. Le premier consiste à renforcer chez les élèves une représentation erronée selon laquelle les interprétations subjectives ne s'évaluent pas (et donc sont toutes également valables). La seconde tentation consiste à restreindre la diversité interprétative à quelques questions jugées pertinentes par l'enseignant. Si l'on considère que les élèves perçoivent parfois l'interprétation magistrale comme arbitraire et que la subjectivité de l'enseignant sujet lecteur échappe souvent à la prise réflexive, la question de la clarification intersubjective des critères de validation interprétative se pose avec acuité.

Conclusion générale

1. Synthèse : cohérence du paradigme herméneutique

Au moment de conclure, nous souhaitons souligner que l'épistémologie interprétative du divers assure la cohérence de nos propositions théoriques, méthodologiques et didactiques. De ce fait, dans notre thèse, les notions d'interprétation et de diversité recouvrent des réalités différentes qu'il importe de clarifier.

Sur le plan épistémologique, pour l'herméneutique contemporaine, l'interprétation est un mode d'intelligibilité de l'expérience humaine qui interroge la possibilité d'une connaissance de soi immédiate, totalisante et permanente. En conséquence, les relations intersubjectives ne peuvent plus être perçues comme des contacts entre des entités homogènes et stables. De même, les dynamiques culturelles ne peuvent être réduites à des échanges entre des groupes définis uniquement par leurs différences. Nous nous sommes référée à l'orientation interprétative commune à l'épistémologie du divers et à l'herméneutique ricœurienne pour proposer une définition des concepts centraux de notre recherche que sont la diversité culturelle, le sujet lecteur divers et la lecture littéraire. Nous concevons la **diversité culturelle** comme une dynamique relationnelle et interprétative au travers de laquelle des individus ou des groupes se constituent comme des sujets pluriels et changeants, parfois de manière contradictoire ou marginale, en interaction avec d'autres sujets et grâce à la médiation des œuvres et des pratiques culturelles, dans un contexte donné. La conception du sujet que nous défendons est celle d'un **sujet divers**, à la fois pluriel, changeant et contradictoire, qui ne peut élargir sa compréhension de lui-même que de manière fragmentaire, médiate, transitoire et critique. Nous nous sommes appuyée sur la notion d'identité narrative (Ricœur) pour défendre l'idée que la **diversité subjective** résulte de processus de subjectivation, qui passent par la compréhension sans cesse renouvelée de soi-même comme « des autres ». La compréhension de soi-même pose en effet la question du sujet — situé dans une historicité, mais ouvert à un horizon de temporalité et de mobilité — comme capable de se multiplier, de s'altérer, de devenir autre que ce qu'il est. Tout l'intérêt de la notion d'identité narrative est d'introduire l'idée que ce processus de (trans)formation trouve dans la lecture des récits littéraires une médiation privilégiée. De ce fait, les textes littéraires ne sont plus seulement envisagés comme des productions spécifiques à des communautés ou à des individus, mais aussi comme des supports de développement de la compréhension réflexive de soi-même comme sujet lecteur divers.

Sur le plan de la théorie didactique de la lecture littéraire, le terme « interprétation » renvoie bien entendu à l'interprétation des textes qui constitue un objet d'enseignement et d'apprentissage du cours de français. Selon nous, l'interprétation est l'actualisation, plurielle et provisoire, d'une pluralité de significations du texte par lecteur, ce qui lui permet de se comprendre réflexivement comme un sujet lecteur divers. De plus, en tant qu'activité interprétative, ou processus interactionnel entre les lecteurs et les textes, la lecture littéraire ne peut être appréhendée que dans la diversité de ses réalisations effectives. Cette diversité des lectures empiriques devrait être, de notre point de vue, l'objet privilégié de la théorie didactique de la lecture littéraire, et ce, d'autant plus que la situation didactique implique de situer l'apprentissage de la lecture littéraire dans un espace dialogique (les autres discours sur le texte) et intersubjectif (les autres lecteurs du texte). En contexte scolaire, nous avons défini la **diversité interprétative** comme l'ensemble des interprétations produites concomitamment par différents lecteurs en interaction et successivement par un sujet lecteur divers et changeant. L'élucidation des relations entre la diversité subjective et la diversité interprétative a constitué une préoccupation constante de notre recherche. Quelles interventions didactiques privilégier pour guider les élèves vers une compréhension médiatisée et réflexive de la diversité interprétative et de leur propre diversité? Cette question est apparue, au cours de l'étude, comme un enjeu central de la formation des sujets lecteurs divers. Pour tenter d'y répondre, nous avons dégagé théoriquement trois processus de formation complémentaires : le retour au texte, le développement de la réflexivité du lecteur et la confrontation intersubjective des interprétations. Nous avons alors pu élaborer un dispositif didactique, axé sur la lecture de *La plage des songes*, dans le but de guider l'investissement actif des élèves dans ces trois processus et de permettre aux enseignants participants de gérer la diversité interprétative dans leur classe.

Sur le plan méthodologique, l'épistémologie interprétative sous-tend les approches qualitatives qui reconnaissent le caractère complexe, diversifié, intersubjectif et instable des situations éducatives. De ce fait, les instruments de collecte de données que nous avons retenus (entretiens, observation participante et productions écrites) étaient centrés sur la subjectivité des acteurs et sur leur capacité à interpréter leurs pratiques. Nous avons continuellement cherché à confronter nos propres interprétations de la situation didactique avec celles des participants, élèves et enseignants, avec celles d'autres chercheurs et avec des références théoriques. Dans notre recherche, l'interprétation est à la fois un objet d'étude (les diverses interprétations produites par les élèves à partir d'un texte littéraire), un

moyen d'intercompréhension et de coconstruction du sens (les interprétations de la situation didactique élaborées par les participants et par nous-même), et une méthode d'analyse (qui consiste à interpréter les discours des sujets et à mettre à distance nos propres hypothèses).

2. Apports et limites de la recherche

Au terme de cette recherche doctorale, nous sommes davantage en mesure de cerner ses apports, certes modestes et circonscrits, aux domaines de la didactique du français et des études littéraires. Nous présenterons d'abord les avancées théoriques auxquelles nous espérons avoir contribué, ainsi que les questions laissées sans réponse ou insuffisamment traitées. Nous soulignerons ensuite les possibles apports concernant la méthodologie des recherches qualitatives dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire et nous ferons part des principales difficultés que nous avons rencontrées. Finalement, nous suggérerons des pistes d'interventions concrètes pour les enseignants.

2.1. Apports et limites théoriques

2.1.1. Apports théoriques

Pour construire une représentation modélisée de la formation des sujets lecteurs divers, nous avons eu recours à une diversité de mises en perspectives et nous avons emprunté une démarche interdisciplinaire, seule susceptible, à nos yeux, de rendre compte des déplacements théoriques multiples et complexes auxquels la réflexion sur la notion de sujet lecteur divers nous invite. Un premier déplacement d'ordre philosophique consiste à repenser le sujet non pas à partir de lui-même comme fondement, comme individu identique à soi, mais comme partie prenante d'un processus dynamique de subjectivation, nécessairement intersubjectif, se développant grâce à la médiation du langage, et de ce fait constitué d'une hétérogénéité de discours. Selon F. Laplantine, « Aucune recherche ne peut être menée dans les sciences humaines et sociales à partir de l'individu, mais elle doit l'être à partir du sujet ou plutôt de ce qui le constitue : l'intersubjectivité. Car, le sujet, lui n'émerge et n'évolue qu'en relation aux autres. Il n'est jamais donné, car il est cette aptitude à devenir lui-même en transformant ce qui lui vient des autres » (2007, p.96). Cette aptitude est au cœur du processus de subjectivation qui soutient la capacité du sujet divers à muter, à se multiplier, à devenir un autre grâce à la médiation des autres. Le sujet divers ne peut être approché que dans un mouvement traversier provoquant une altération constante

des pôles du soi et de l'autre, d'où la nécessité d'un second déplacement d'ordre anthropologique.

La critique des fondements ontologiques de l'identité s'accompagne de la remise en cause d'une conception unitaire, homogène, hégémonique et essentialiste de la culture, qui ne permet plus de comprendre les multiples relations culturelles qui participent à la formation des sujets divers aujourd'hui. Repenser la diversité culturelle du point de vue des sujets qui la font impliquait d'amorcer un dialogue avec des théoriciens, des poètes et des romanciers pour lesquels la diversité n'est pas un décor bigarré, mais une manière d'advenir à soi-même comme lecteur et scripteur de sa propre vie. Par exemple, les analyses de C. Chivallon (2004) sur les communautés « a-centrées » de la diaspora noire des Amériques nous ont permis de montrer qu'en l'absence de méta récit identitaire, les sujets se constituent collectivement grâce aux multiples refigurations des récits produits par eux-mêmes et empruntés à d'autres. La poétique de l'errance d'É. Glissant (1990), la notion de tiers-espace d'H. Bhabha (2007), celle d'hétérotopie de M. Foucault (2009) ont été convoquées dans le but de mettre en évidence des modalités différentes de subjectivation qui se développent en deçà des oppositions rigides entre identité et altérité, centre et périphérie, intériorité et extériorité, dans certaines œuvres littéraires. Ce troisième déplacement d'ordre poétique était nécessaire pour montrer que ce qui se joue aujourd'hui dans la littérature francophone migrante transaméricaine n'est pas une question marginale, pouvant être rapportée à des revendications identitaires, qui seraient certes légitimes, mais isolées. Au contraire, c'est une tentative d'approximation plurielle, relationnelle et féconde des modalités de formation et de transformation des sujets divers.

Ces détours nous sont apparus d'autant plus fructueux lorsque nous avons soutenu l'idée que la formation des sujets lecteurs divers devrait viser un élargissement de la compréhension de soi par les élèves, grâce à la médiation des textes. Cette compréhension peut être définie comme l'exploration, médiatisée et réflexive, nécessairement partielle et provisoire, des écarts entre soi et autrui, et entre la part du soi qui relève de la « mêmeté » et celle qui relève de l'« ipséité ». La reformulation herméneutique de la notion de sujet lecteur divers que nous avons proposée, en nous appuyant sur la notion d'identité narrative, nous a donc permis de montrer que la lecture littéraire est le moyen privilégié de la compréhension de soi-même comme un autre. Cela contribue à renforcer la pertinence sociale de l'enseignement de la lecture littéraire.

Un autre apport de notre étude à l'enseignement de la lecture littéraire a consisté à expliciter davantage l'ancrage de la notion de sujet lecteur divers dans l'herméneutique de Ricoeur. Bien que certaines recherches sur le sujet lecteur se réfèrent à la notion d'identité narrative (Langlade et Fourtanier, 2007; Fourtanier, 2010), à notre connaissance, la rupture avec les fondements de l'identité du sujet cartésien y restait implicite. Nous avons donc entrepris de démontrer que le sujet lecteur, en tant que modèle théorique de compréhension de l'activité lectorale des élèves, se différencie radicalement du sujet cartésien, identique à soi, stable et homogène. Si la formation des sujets lecteurs ne peut être fondée sur l'illusion d'une connaissance immédiate, transparente, totalisante et permanente d'eux-mêmes, elle peut en revanche chercher à développer chez les élèves une compréhension de soi-même comme sujet lecteur divers, certes fragmentaire et provisoire, mais aussi médiatisée et réflexive.

L'importance que nous accordons à la dimension réflexive de la compréhension de soi-même comme sujet lecteur divers découle de notre conception de la lecture littéraire comme processus médiatisé et réflexif, où les compréhensions du sens et de soi sont concomitantes. Sur le plan de la théorie didactique, la formalisation de l'activité réflexive des lecteurs impliquait un élargissement de la notion de distanciation. Grâce au concept herméneutique de distanciation, nous avons proposé d'inclure la mise à distance du texte dans un processus réflexif plus large permettant de prendre en compte la mise à distance par le lecteur de son propre parcours interprétatif et de la dimension intersubjective de la production de diverses interprétations. Cette construction théorique constitue une avancée par rapport aux modèles didactiques centrés sur une dialectique de la participation et de la distanciation (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005), ou sur le jeu entre plusieurs instances (Jouve, 1992). En effet, ces approches tendent plus ou moins implicitement à hiérarchiser des postures de lecteurs ou des modalités de lecture, et cela, d'autant plus qu'elles situent l'investissement affectif, fantasmatique, socioculturel des lecteurs dans un rapport d'antériorité et d'extériorité par rapport à l'analyse textuelle. Au contraire, nous soutenons l'idée que l'investissement subjectif et la mise à distance réflexive se développent conjointement; l'intensification de la réflexivité pouvant susciter la mobilisation et la mise en relation de ressources plus nombreuses.

L'étude de cas nous a permis de contribuer à une meilleure compréhension de l'activité lectorale effective des élèves participants. Nous avons pu confirmer certaines hypothèses théoriques et en formuler de nouvelles, grâce à l'observation et à l'analyse de la

mobilisation de diverses ressources subjectives. Nous avons pu observer que les ressources d'ordre socioculturel influençaient la production des interprétations et cela d'autant plus qu'elles sont liées à d'autres types de ressources, notamment psychoaffectives. Nous avons aussi confirmé que les modes opératoires définis théoriquement par Langlade et Fourtanier (2007) étaient mis en œuvre par rapport au texte, mais également par rapport au discours d'autrui. Selon cette approche, la diversité subjective du lecteur fait l'objet d'une construction discursive intersubjective, qui se forge au sein d'une communauté interprétative. Elle fait également l'objet d'un apprentissage individuel, nécessairement provisoire et partiel, puisqu'elle se révèle au terme d'un parcours interprétatif qui est lui-même limité dans le temps et soumis à des contraintes institutionnelles. Autrement dit, la diversité subjective est un construit qui peut faire l'objet d'une intervention didactique. Toutefois, la compréhension par les lecteurs de leur propre diversité, notamment grâce à la confrontation des diversités interprétatives, n'est pas exempte de contradictions. Elle passe nécessairement par des conflits cognitifs et génère des tiraillements axiologiques et affectifs. Il conviendrait alors de valoriser la tension d'un écart (entre soi et autrui, entre soi et soi-même), plutôt que la conformité de l'accord. En effet, c'est dans l'exploration consciente des écarts intersubjectifs et « intrasubjectifs » que se déploie la réflexivité.

Notre étude de cas révèle que la plupart des élèves ont des capacités réflexives qui semblent sous-exploitées et mériteraient d'être davantage formalisées sur le plan didactique, notamment en regard de l'influence positive des échanges entre pairs sur le développement de la réflexivité. Des recherches antérieures ont souligné que les échanges intersubjectifs soutiennent le développement des compétences en lecture littéraire; notre étude permet d'avancer l'hypothèse que les activités collaboratives ont un impact positif sur l'investissement subjectif des lecteurs et sur le développement de leur activité réflexive. À ce titre, nous avons proposé d'expliquer l'activité réflexive des sujets participants, en analysant ses composantes et en proposant des degrés de réalisation. Ces propositions mériteraient d'être mises à l'épreuve d'un plus grand nombre de cas. Elles devraient aussi être affinées dans le but de guider plus adéquatement les observations dans une éventuelle recherche ultérieure.

2.1.2. Limites théoriques

Les nombreux détours qui ont conduit à l'élaboration de la notion de sujet lecteur divers étaient orientés par notre intention de montrer que la définition du lecteur que l'école devrait former repose sur des conceptions de la lecture littéraire étroitement liées à des enjeux de formation culturelle, plus ou moins explicites et parfois insuffisamment discutés. Nous avons présenté ces conceptions selon trois perspectives théoriques (l'identité, l'altérité et la diversité) pour éclairer les différentes figures du sujet dans les configurations didactiques orientant l'enseignement de la lecture littéraire. Cette présentation n'est pas tout à fait satisfaisante pour deux raisons.

Premièrement, les contenus issus de la philosophie et de l'anthropologie et ceux provenant des disciplines contributrices à la didactique du français (sciences de l'éducation, théorie littéraire et linguistique) étaient parfois difficiles à articuler de manière précise. Par exemple, le rapprochement du structuralisme et de la perspective de l'altérité n'était possible qu'à un très haut degré de généralisation conceptuelle (le primat de l'unité de la structure, l'affirmation d'un paradigme dualiste) et cela au prix de nuances importantes. Ainsi, nous avons passé outre le fait que la théorie de l'énonciation (Benveniste, 1997) a retissé des liens entre l'historicité du sujet et le langage permettant ainsi d'ouvrir la voie à une conception de la subjectivité construite dans la coénonciation, habitée par des discours hétérogènes.

Deuxièmement, la présentation de notre chapitre théorique peut laisser croire que les différentes configurations didactiques se sont harmonieusement succédé dans le temps, l'une remplaçant la précédente, alors qu'en pratique elles se sont davantage agglomérées, générant des tensions entre conceptions divergentes du sujet, de la culture et de la lecture. Ainsi avons-nous montré que les postulats de l'identité ont fondé la configuration traditionnelle sur une conception essentialiste, unitaire et homogène du sujet et de la culture, ainsi que sur une conception patrimoniale de la littérature et que ces postulats perdurent, y compris dans des approches centrées sur l'altérité. Nous avons d'ailleurs observé des résurgences de ces conceptions dans les discours des élèves et des enseignants participants. C'est pourquoi affirmer que les sujets lecteurs sont divers impliquait de questionner de manière critique la permanence des postulats de l'identité dans les discours des théoriciens et des didacticiens de la lecture littéraire.

2.2. Apports et limites méthodologiques

2.2.1. Apports méthodologiques

L'élaboration du dispositif de collecte et d'analyse de données a constitué pour nous un défi d'envergure, car nous ignorions tout de la longue tradition de recherche méthodologique en sciences sociales et en sciences de l'éducation qui influence grandement les recherches en didactique du français. Ces difficultés ont été redoublées par le fait que ce domaine ne peut se prévaloir de méthodes particulières. Des recherches récentes ont souligné l'importance d'élaborer des outils méthodologiques suffisamment solides pour répondre aux exigences scientifiques de la didactique du français (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011; Dolz et Schneuwly, 2010; Dufays, 2010b; Richard, 2006). Pour ce qui nous concerne, nous devons répondre à une double finalité, compréhensive et praxéologique, ce qui nous a conduite à nous inspirer de travaux antérieurs pour adapter des instruments de collecte et d'analyse à nos propres questions de recherche. Par exemple, nous avons eu recours à des entretiens d'explicitation, initialement développés par Vermersch (1991, 2004), qui se sont révélés de précieux outils de compréhension des discours des élèves sur leur propre apprentissage, et ce en dépit de notre peu d'expérience dans ce type de pratique. Nous avons également recouru à la collecte et à l'analyse d'écrits d'élèves, qui est une méthode privilégiée par les didacticiens, et nous avons opté pour un design méthodologique permettant de recueillir des données à différents moments de la séquence, ce qui était plus conforme avec le postulat d'un parcours interprétatif mouvant et changeant, saisi réflexivement (et donc ultérieurement) par les élèves. Enfin, un possible apport méthodologique de notre étude est la grille d'analyse (ou livre de codes) qui constitue un outil d'analyse structuré et cohérent de l'activité des sujets lecteurs divers au lycée et au cégep. Cet outil est constitué de catégories exclusives, clairement définies et pertinentes par rapport à l'objet d'étude. Il a été construit selon un processus itératif entre l'interprétation des données recueillies et les élaborations conceptuelles et il permet d'analyser différents textes d'élèves et les transcriptions des entretiens.

2.2.2. Limites méthodologiques

Parmi les limites méthodologiques de notre recherche que nous sommes en mesure de cerner, nous avons anticipé la faible transférabilité des résultats en raison du petit nombre de cas traités. Par contre, nous n'avons pas conscience que la démarche méthodologique initiale était trop ambitieuse pour une chercheuse individuelle et peu expérimentée. Faute de

temps et de moyens, de nombreuses données n'ont pu être traitées, en particulier les récits de lecture et les textes de lecteurs de l'ensemble des élèves. De même, nous n'avons pas analysé de manière exhaustive les enregistrements vidéos des cours. Or, le croisement de ces deux types de données complémentaires permettrait d'éclairer davantage le plan collectif et peut-être de dégager des éléments interprétatifs relevant des communautés interprétatives. Les entretiens de bilan avec les enseignants nous ont été utiles pour questionner et approfondir l'interprétation des résultats, en particulier ceux concernant l'évaluation des diverses interprétations et les limites du dispositif proposé. Toutefois, les entrevues avec les enseignants auraient pu faire l'objet d'une analyse de contenu systématique. Enfin, une troisième difficulté méthodologique à laquelle nous avons été confrontée concerne la vulgarisation nécessaire des notions et des concepts dans les instruments de collecte et notamment dans les guides d'entretien. Par exemple, nous avons utilisé l'expression « diversité culturelle » dans les entretiens avec les enseignants dans un usage courant ce qui conduisait à un appauvrissement théorique de la notion. De manière plus générale, nous avons expérimenté une vive tension entre la nécessité d'influencer le moins possible les discours des participants, en nous abstenant de leur communiquer nos postulats, et la volonté de les intégrer activement au processus d'analyse, ce qui impliquait de leur présenter les objectifs de recherche dans un langage accessible.

2.3. Apports et limites de nature praxéologique

La séquence didactique qui a été expérimentée constitue un outil efficace, bien que perfectible, pour structurer les interventions des enseignants, du moins dans les principes qui la fondent et qui peuvent être assez facilement opérationnalisés. Ces principes sont au nombre de quatre :

- favoriser les pratiques de production (par exemple, la formulation d'hypothèses sous la forme de questions par les élèves);
- alterner les activités individuelles, les activités collaboratives, les débats animés par l'enseignant;
- intégrer les activités de lecture, d'écriture et d'oral et valoriser le fait d'émettre diverses interprétations concomitantes et successives tout en conservant des traces du parcours interprétatif dans des écrits intermédiaires;

- organiser la découverte progressive de la diversité interprétative (par exemple, d'abord placés en groupe de quatre, puis à nouveau répartis en groupe de six, les élèves sont ensuite réunis en demi-classe ou en classe entière).

Un autre apport de notre recherche pour les praticiens concerne le renouvellement possible du corpus de textes à enseigner. Premièrement, il s'agit de favoriser la découverte et l'appropriation par les enseignants de récits contemporains traitant des phénomènes de dislocations culturelles consécutifs à l'expérience de la migration. Pour cela, il convient de mettre à leur disposition des critères d'analyse spécifiques à ces récits. Nous espérons que les notions d'exil, de migrance et d'errance constitueront des outils d'analyse littéraire d'un corpus, certes restreint (les récits d'écrivains migrants publiés au Québec), mais ô combien riche sur le plan des enjeux anthropologiques et esthétiques qu'il soulève. Deuxièmement, nous avons établi à des fins de recherche une liste non exhaustive de critères de sélection du corpus dans l'optique de favoriser la production et la gestion de diverses interprétations. Ces critères pourraient être utiles aux enseignants qui souhaiteraient former leurs élèves à la diversité interprétative. Il s'agit de la relative brièveté du texte (qui facilite les retours successifs), de son appartenance générique, de sa complexité relative et en particulier son caractère « réticent » et « proliférant » (Tauveron, 1999), des questionnements esthétiques, éthiques, anthropologiques susceptibles de favoriser l'investissement subjectif des élèves.

Le choix du corpus et l'analyse critique de la mise en œuvre de la séquence ont suscité bien des questions parmi lesquelles trois méritent d'être soulignées. Concernant les effets liés au choix du texte, peut-on envisager d'outiller les enseignants pour dégager les éléments narratifs susceptibles de générer plusieurs interprétations? Dresser une cartographie précise et exhaustive des éventuels « événements » de lecture semble une entreprise inatteignable, néanmoins il pourrait être intéressant, à l'étape de la préparation des cours, d'interroger les textes moins en ce qui concerne les jeux sur les normes génériques et les codes stylistiques que sur les nœuds interprétatifs pouvant favoriser à la fois l'investissement subjectif et le débat interprétatif. Toutefois, il convient de reconnaître une part irréductible d'imprévisible, qui peut certes constituer une source d'inconfort pour l'enseignant, mais aussi un espace de créativité susceptible d'enrichir la compréhension intersubjective des œuvres. Une autre limite inhérente à notre dispositif didactique est liée au caractère mouvant, volatile, parfois minuscule des multiples transformations de chaque parcours interprétatif, ce qui rend l'analyse de ces parcours peu aisée pour l'enseignant. Comment outiller les enseignants

pour qu'ils puissent orienter leurs interventions en tirant pleinement parti des écrits intermédiaires? Enfin, au terme de cette recherche nous constatons que nous avons sous-estimé l'importance des processus d'évaluation des diverses interprétations mis en œuvre par les participants. Il nous apparaît aujourd'hui nécessaire d'approfondir la description des différents critères de validation utilisés par les enseignants et les élèves et d'amorcer une réflexion sur la pertinence d'explicitier ces critères dans le cadre du cours de français.

3. Voies prospectives

L'exposé des apports significatifs et des principales limites de notre recherche semble soulever autant de questions qu'il n'a apporté de réponses. De ce fait, dans la continuité de cette thèse, nous envisageons d'étudier en profondeur plusieurs aspects de la formation des sujets lecteurs divers qui n'ont été qu'effleurés, voire volontairement mis de côté, et ce, pour assurer la faisabilité de la présente étude.

La dimension intersubjective de la production et de l'évaluation de la diversité interprétative en classe constitue une première piste de travail. Nous pourrions tout d'abord essayer de dégager davantage la part des communautés interprétatives dans la production et l'évaluation de la diversité interprétative, à partir des données complémentaires non traitées. Il serait intéressant de vérifier l'hypothèse selon laquelle les processus de subjectivation interprétative participent aux transformations des communautés interprétatives en voie de constitution (Citton, 2007). Une recherche collaborative centrée sur la description et l'analyse des modalités intersubjectives de validation des interprétations pourrait également contribuer à formaliser les critères retenus et à répondre davantage aux attentes exprimées par les enseignants dans ce domaine.

Il conviendrait également d'étudier spécifiquement l'influence de l'intersubjectivité sur l'investissement subjectif et la réflexivité des sujets lecteurs divers. À ce titre, il serait intéressant d'élargir la notion d'intersubjectivité non seulement à l'ensemble des acteurs (les pairs, les enseignants, la chercheuse, les « passeurs culturels », etc.), mais à l'ensemble des discours à la fois *tenus* à propos de l'œuvre à l'étude (ce qui permettrait d'intégrer les commentaires, les gloses, les entrevues avec les écrivains, etc.) et *contenus* dans l'œuvre (ce qui permettrait de tisser des liens intertextuels et des réseaux de textes). À ce titre, les notions de dialogisme et de polyphonie, empruntées à Bakhtine, pourraient contribuer à

mettre en évidence les procédés énonciatifs grâce auxquels les multiplicités textuelles et lectorales s'altèrent mutuellement.

Enfin, nous avons volontairement centré notre recherche sur les sujets lecteurs élèves, sur leur capacité à rendre compte de leurs propres parcours interprétatifs, de leurs réussites et de leurs errements. L'analyse des interprétations subjectives et des interventions didactiques des enseignants a donc été mise au second plan. Or, l'influence de l'investissement subjectif et du développement de la réflexivité des enseignants constituent pour nous un enjeu de recherche et de formation particulièrement intéressant. Nous envisageons de mener une recherche sur la formation des sujets lecteurs divers auprès des futurs enseignants.

Au terme de cette recherche doctorale menée pendant cinq années, nous retenons que le déplacement, ou plus exactement une pratique assumée des détours, peut constituer un mode d'appréhension théorique et empirique des diverses modalités de subjectivation que permet la lecture littéraire. Le sujet, dépossédé de l'autorité d'un fondement essentialiste, ne peut être approché qu'au travers des multiples relations intersubjectives grâce auxquelles il refigure sa propre diversité. S'il faut abandonner la prétention d'une connaissance totalisante et systématique de la subjectivité, nous pensons qu'une compréhension rigoureuse et précise des processus de formation des sujets lecteurs divers reste possible : il s'agit de faire varier et de décrire les multiples détours par l'autre (texte et sujets lecteurs) sur lesquels repose la compréhension de soi-même comme des autres. En posant différemment la question de la formation du sujet lecteur divers, non à partir de ce qu'il est, mais de *ceux* qu'il est susceptible de devenir, nous avons cherché à restituer la dimension temporelle, processuelle et événementielle de l'expérience lectorale, mais aussi de notre connaissance de celle-ci. Un processus de subjectivation est l'expérience troublante d'une inadéquation par rapport à ce que nous sommes à un moment donné, par rapport à la tradition dans laquelle nous nous situons, par rapport aux appartenances collectives et aux récits auxquels nous sommes identifiés. Cette rupture, cette contradiction est constitutive de la diversité de nos voix. Elle peut susciter des craintes voire même des refus, mais elle comporte aussi un mouvement créatif et critique, lorsque le lecteur sème, dans les marges du texte et du social, les traces fugitives de ses autres fictifs, les germes de ses autres vies possibles. Nous devenons des sujets lecteurs divers, lorsque, conscients des lectures, des rencontres et des relations culturelles qui nous ont façonnés, nous commençons à les transformer, à les multiplier, et à les raconter.

Bibliographie

A

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Anadòn, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.

Appadurai, A. (2005). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. (F. Bouillot, trad.). Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1996 sous le titre *Modernity at Large : Cultural Dimensions of Globalization*).

Aristote. (1998). *Metafisica*. (V. Garcia Yebra, trad.). Éd. Trilingue grec, latin, espagnol. Madrid, Espagne : Gredos.

Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*. 103, 5-18.

B

Barthes, R. (1984). *Écrire la lecture, Sur la lecture, Le Bruissement de la langue, La mort de l'auteur. Essais critiques IV*. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1965). *Le degré zéro de l'écriture* suivi d'*Éléments de sémiologie*. Paris : Gonthier.

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Éditions de Minuit.

Bénichou, P. (1996). *Le sacre de l'écrivain, 1750-1830 : essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Paris : Gallimard [1973].

Benveniste, É. (1997). De la subjectivité dans le langage. Dans *Problèmes de linguistique générale* (p. 258-266). Paris : Gallimard, Tel Quel.

Bernabé, J., Chamoiseau, P. et Confiant, R. (1989). *Éloge de la créolité*. Paris : Gallimard.

Bertrand, D. (1999) Lecture et croyance. Pour une sémiotique de la lecture littéraire. *Études de Linguistique Appliquée*, 115, 275-290.

Bhabha, H. (2007). *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*. (F. Bouillot, trad.) Paris : Payot. (Ouvrage original paru en 1993 sous le titre *The location of culture*, Londres : Routledge).

Birat, C., Scheel, C. et Zaugg, B. (2012). *Dislocation culturelle et construction identitaire*. Metz, France : Université de Lorraine.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction; Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bruneau, M. (2004). *Diasporas et espaces transnationaux*. Paris : Anthropos.

C

Caillouis, R. Fantastique. Dans *Encyclopædia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/fantastique/>

Canvat, K. (2004). La littérature : après l'ère du soupçon ? *Le français : discipline plurielle, singulière ou transversale ?* Actes du 9^e Colloque de l'AIRDF. Récupéré sur le site : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre

Certeau (de), M. (1990). *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Seuil.

Césaire, A. (1983). *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris et Dakar, Sénégal : Présence Africaine [1939].

Césaire, A. (2004). *Discours sur le colonialisme* suivi de *Discours sur la Négritude*. Paris : Présence Africaine [1955].

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

Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). L'insécurité interprétative des enseignants de lycée. *Enjeux*, 51/52, 63-81.

Charles, J.-C. (2000). Enracinement. *Bouture*, 4 (1), 37-41. Récupéré du site : <http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/boutures/0104/charles.html>

Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil.

Chartier, A.-M. et Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI-Centre Pompidou, Fayard.

Chartier, R. (dir.) (1993). *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages.

Chivallon, C. (2004). *La diaspora noire des Amériques, Expériences et théories à partir de la Caraïbe*. Paris : CNRS.

Citton, Y. (2005) Créolitures et politiques membraniques. *Multitudes*, 22, 203-211.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.

Clifford, J. et Marcus, G.E. (1986). *Writing culture : the poetics and politics of ethnography, a school of American Research advanced seminar*. Berkeley, Californie : University of California Press.

Compagnon, A. (1983). *La Troisième République des Lettres. De Flaubert à Proust*. Paris : Seuil.

Cortázar, J. (1994). *Cuentos completos*. Buenos Aires, Argentine : Alfaguara.

Côté, H. et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français. Une analyse de discours*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans Chabanne J.-C., Bucheton, D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. (p.123-142). Paris : Presses Universitaires de France

D

- Dalembert, L.P. (2007). *Histoires d'amour impossibles ou presque*. Monaco : Le Rocher.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis, France : Presses Universitaires de Vincennes
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 139-189.
- Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Daunay, B., Delcambre, I. et Reuter, Y. (dir.) (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Villeneuve-D'Ascq, France : Presses de l'Université du Septentrion.
- Debono, M. et Goï, C. (dir.) (2012). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Fernelmont, Belgique : Éditions Modulaires Européennes.
- De Croix, S. (2011). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Échos d'une recherche-action en didactique de la lecture littéraire. *La lettre de l'AIRDF*, 49, 6-10.
- De Croix, S. (2001). Je lis, j'écris : la pratique du journal de lecture. *Enjeux*, 50, 121-129.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Paris : Éditions de Minuit.
- Demougin, P. (1998). Les manuels de littérature au collège : entre bilan et perspectives. *Le Français Aujourd'hui*, 121, 51-58.
- Demougin, P. et Massol, J.-F. (dir.) (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de l'Académie de Grenoble.
- Descartes, R. (1908). *Discours de la méthode*; suivi des *Méditations métaphysiques*. Paris : Flammarion. Source électronique : Gallica, Bibliothèque nationale de France, <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb303284292>
- Dezutter, O. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard et N. Sorin (dir.). *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-99). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dias-Charutini, A. (2011). Émergence du débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture/littérature à l'école primaire française. *La lettre de l'AIRDF*, 49, 10-14.
- Dias-Charutini, A. (2010). Émergence d'un genre disciplinaire, le débat interprétatif : quels effets sur le format de la leçon de lecture ? Communication aux 11^{es} Rencontres des chercheurs en didactiques des littératures, Genève.
- Dispy, M. et Dumortier, J.-L. (2007). Variété de l'interprétation du récit fictionnel en contexte scolaire. *Enjeux*, 69, 31- 49.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2010). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, France : PUR.

- Dominique, J.J. (2008). *Mémoire errante*. Montréal : Mémoire d'encrier et Remue-ménage.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubois-Marcoin, D. (2007). Lire *La petite sirène* de l'école maternelle à l'université : comment organiser le dialogue entre culture privée et culture scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), 357-370.
- Dufays, J.-L. (2010a). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2010b). Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la littérature. Dans L. Paquay, M. Crahay M. et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L. (2007). Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques. *Recherches*, 46 (1), 71-90.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Essai de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51, 7-29.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L. et Gemenne L. (1995). De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes. *Le Français aujourd'hui*, 112, 73-79.
- Dumont, F. (2005). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Bibliothèque Québécoise [1968].

E

- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset [1979].
- 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.
- Étienne, G. (1974). *Le nègre crucifié*. Montréal : Nouvelle optique.

F

- Fabre, M. (2011). Quelle éducation pour un monde problématique ? Dans A. Kerlan et D. Simard, *Paul Ricœur et la question éducative* (p. 59-74). Québec et Lyon : ENS de Lyon, Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, É., Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30, 1-24.
- Falardeau, É., Fischer, C., Simard, C. et Sorin N. (dir.) (2007). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Fish, S. (2009). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* (3^e édition) (É. Dobesnesque, trad.). Paris : Les prairies ordinaires. (Ouvrage original publié en 1980 sous le titre *Is there a text in this class ?* Cambridge : Harvard University Press).

Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Clamecy, France : Nouvelles Éditions Lignes.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

G

Gauthier, B. (dir.) (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gauvin, L. (2003). De l'imaginaire à la théorie : quelques concepts élaborés par les écrivains francophones pour décrire/théoriser leur situation « à la croisée des langues ». *Francophonie au pluriel*, 110-122.

Gauvin, L. (1997). *L'écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris : Karthala.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York : Basic books.

Genette, G. (1983). *Figures III*. Paris : Seuil.

Gervais, B. (2011). La figure au bout des doigts. Les jeux de l'oubli et de la mémoire dans *Le nom sur le bout de la langue de Pascal Quignard*. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur* (p. 155-166). Bruxelles : Peter Lang.

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

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

Gervais, B. et Bouvet R. (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec : Gaétan Morin.

Glissant, É. (2002). La relation, imprédictible et sans morale. *Rue Descartes*, 37, 76-95.

Glissant, É. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.

Glissant, É. (1990). *Poétique de la Relation*, III. Paris : Gallimard.

Glissant, É. (1987). *Le Discours antillais*, Paris : Gallimard.

Grawitz, M. (2001). *Méthode des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Gruzinski, S. (1999). *La pensée métisse*. Paris : Fayard.

Greimas, A.J. (1972). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Larousse.

H

Hall, S. (2007). *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*. (C. Jaquet, trad.) Paris : Amsterdam.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 605-630.

Hébert, M. (2003). Co-élaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires. *Enjeux*, 58, 95-116.

Hébrard, J. (1993). L'autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? Dans R. Chartier, *Pratiques de la lecture* (p. 24-60). Marseille : Éditions Rivages [1985].

I

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Pierre Mardaga [1976].

J

Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris : Minuit.

Jakobson, R. (1979). La nouvelle poésie russe. Dans *Questions de poétique*. Paris : Seuil [1921].

Jauss, H. R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris : NRF, Gallimard.

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

Jorro, A. (2004). Un carnet de lecture à plusieurs voix. *Repères*, 30, 187-202.

Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p.105-114). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

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

Jouve, V. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.

K

Kerlan, A. et Simard D. (2011). *Paul Ricœur et la question éducative*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Kwaterko, J. (2002). Les fictions identitaires des romanciers haïtiens du Québec. *Revue de littérature comparée*, 302, 216.

Kokis, S. (1995). *Le pavillon des miroirs*. Montréal : XYZ.

L

- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. (thèse de doctorat) Montréal : Université du Québec à Montréal. Thèse en ligne : <http://www.archipel.uqam.ca/2537/>
- Laferrière, D. (2009). *L'énigme du retour*. Paris : Grasset.
- Laferrière, D. (2008). *Je suis un écrivain japonais*. Montréal : Boréal
- Laferrière, D. (2007). *Pays sans chapeau*. Monaco : Le Rocher [1997].
- Laferrière, D. (2002). *Cette grenade dans la main d'un jeune nègre est-elle une arme ou un fruit ?* Montréal : VLB.
- Laferrière, D. (1985). *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer ?* Montréal, VLB.
- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-121). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Langlade, G. (2001a). Et le sujet lecteur dans tout ça ? *Enjeux*, 51, 53-62.
- Langlade, G. (2001b). La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments. Dans A. Boissinot (dir.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. Actes du séminaire national organisé par la direction de l'Enseignement scolaire. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré du site : http://eduscol.education.fr/D0033/actfran_langlade.pdf
- Lanson, G. (1901). La réforme de l'enseignement secondaire. Les véritables humanités modernes. *Revue internationale de l'enseignement*, 41, 503-513.
- Lanson, G. (1957). Quelques mots sur l'explication de texte. *Études françaises*, 38-57.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (p. 311-336). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laplantine, F. (2007). *Le sujet. Essai d'anthropologie politique*. Paris : Téraèdre.
- Laplantine, F. (2003). *De tout petits liens*. Paris : Mille-et-une nuits.
- Laplantine, F. et Nouss, A. (2008). *Le Métissage*. Paris : Téraèdre.
- Lebrun, Marlène. (2010). *La classe de français et de littérature*. Fernelmont, Belgique : E.M.E.
- Lebrun, Marlène. (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. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 329-342). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lebrun, M. et Coulet, C. (2003). Favoriser un rapport critique à la lecture/écriture de textes littéraires en constituant la classe comme une communauté active de lecteurs et d'auteurs. *Enjeux*, 57, 100-114.

- Lebrun, Monique. (1996). Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire II*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve (p. 272-281). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Lebrun, M. et Collès, L. (2007). *La littérature migrante dans l'espace francophone*. Belgique – France – Québec. Fernelmont, Belgique : EME.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Louichon, B. (2011a). Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur* (p. 167-176). Bruxelles : Peter Lang.
- Louichon, B. (2011b). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-214). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Lucas, R. (2008). La littérature caribéenne et l'exil : la migration des imaginaires. *Culture sud, Caraïbes : un monde à partager*. 168, 186-188.

M

- Marcoin, F. (2002). Topographie et topologie du texte littéraire. Dans C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de la DESCO. Récupéré du site : <http://eduscol.education.fr/cid46330/actes-de-l-universite-d-automne-la-lecture-et-la-culture-litteraires-au-cycle-des-approfondissements.html>
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.) (2011a). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.) (2011b). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Micone, M. (1992). *Le figuier enchanté*. Montréal : Boréal.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady Rispal trad.), Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. Londres et New Delhi : Sage).
- Miron, G. (2006). *L'homme rapaillé*. Montréal : Typo [1970].
- Montaigne (de), M. (2001). *Les Essais*. (Éd. dirigée par Céard J.) Paris : Le livre de poche [1595].
- Moore-Gilbert B. (1998). *Postcolonial Theory. Practices, Contexts, Politics*. Londres : Verso.

N

- Nepveu, P. (1998). *Intérieurs du Nouveau Monde. Essais sur les littératures du Québec et des Amériques*. Montréal : Boréal.
- Nouss, A. (2005). *Plaidoyer pour un monde métis*. Paris : Éditions Textuel.

Nouss, A. (2003). Expérience et écriture du post-exil, dans P. Ouellet (dir.), *Le soi et l'autre* (p. 23-33). Québec : Presses de l'Université Laval.

O

Olivier, N. (1998). Stanley Péan : l'œuvre au noir, *Lettres québécoises : la revue de l'actualité littéraire*, 90, 8-10. Récupéré du site : <http://id.erudit.org/iderudit/38047ac>

Ollivier, É. (1994). *Passages*. Paris : Le serpent à plumes.

Ollivier, É. (1977). *Paysage de l'aveugle*. Montréal : Pierre Tisseyre.

Ouellet, P. (dir.) (2003). *Le soi et l'autre. L'énonciation de l'identité dans les contextes interculturels*. Canada, Québec : Presses de l'Université Laval.

P

Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.

Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J-M. (dir.) (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

Péan, S. (2007). *Autochtones de la nuit*. Canada, Montréal : La Courte échelle.

Péan, S. (1998). *La plage des songes et autres récits d'exil*. Montréal : Bibliothèque Québécoise [1988].

Péan, S. (1996). *Zombi blues*. Canada, Montréal : La Courte échelle.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. France, Paris : Gallimard, Folio.

Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sciences sociales. L'observation*. Paris : La Découverte.

Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.

Phelps, A. (1976). *Mémoire en colin-maillard*. Canada, Montréal : Nouvelle optique.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.

Piégay-Gros, N. (2002). *Le Lecteur*. Paris : Flammarion.

Platon. (1992). *Timée, Critias*. (Brisson L. et Patillon M., trad.). France, Paris : Flammarion.

Poulet, G. (1971). *La conscience critique*. Paris : José Corti.

Propp, V. (2007). *Morphologie du conte* suivi de *Les transformations des contes merveilleux* (Derrida M., Todorov T. et Kahn C., trad.). Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1970 sous le titre *Morfologija skazki; transformacii volshebnykh skazok*).

Proust, M. (1988). *Sur la lecture* (préface de sa traduction de Sésame et les lys de J. Ruskin). Arles, France : Actes Sud [1905].

R

Rabinow, P. (1988). *Un ethnologue au Maroc : réflexions sur une enquête de terrain* (T. Jolas, trad.), Paris : Hachette. (Ouvrage original publié en 1977 sous le titre *Reflections on fieldwork in Morocco*. Berkeley, Californie : University of California Press).

- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris : La Fabrique.
- Reuter, Y. (1995). La lecture littéraire : éléments de définition. *Le Français Aujourd'hui*, 112, 70-78.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches Qualitatives*, 26 (1), 181-207.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, Points.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action II, Essais d'herméneutique*. Paris : Seuil, Points.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit III, Le temps raconté*. Paris : Seuil, Points.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rouxel, A. (2011). Mobilité, évanescence du texte du lecteur. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur* (p.115-128). Bruxelles : Peter Lang.
- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire ? Dans Tauveron, C. (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Paris : DESCO et CRDP de Versailles. Récupéré du site : http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_rouxel.htm
- Rouxel, A. (2001). L'oral à propos des textes littéraires. Interactions orales et construction du sens. *Enjeux*, 51/52, 111-125.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir) (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

S

- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (p. 415- 444). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saïd, E. W. (1978). *Orientalism*, New York, États-Unis : Random House.
- Saint-Éloi, R. (2004). *J'ai un arbre dans ma pirogue*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- Saint-Gelais, R. (2007) La lecture erratique. Dans B. Gervais et R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (p. 175-190). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Sartre, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.
- Saussure (de), F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Hachette.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Canada : CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (p. 337- 360). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Schneuwly, B. (2009). « Socioculturel » : de l'utilité d'un terme polysémique pour redécouvrir des couches fondatrices de la didactique du français et pour esquisser des

chantiers de recherche indispensables. Dans B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Le socioculturel en question* (p. 69-82). Villeneuve-D'Ascq, France : Presses de l'Université du Septentrion.

Senghor, L. S. (1964). *Liberté I : Négritude et humanisme*. Paris : Seuil.

Simard, D. (2004a). *Éducation et Herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Simard, D. (2004b). Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves ? Dans D. Simard et M. Mellouki, *L'enseignement : profession intellectuelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.

T

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. (dir.) (2002). La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de la DESCO. Récupéré du site : <http://eduscol.education.fr/cid46330/actes-de-l-universite-d-automne-la-lecture-et-la-culture-litteraires-au-cycle-des-approfondissements.html>

Terwagne S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

Thérien, G. (1992). Lire, comprendre, interpréter. *Tangence*, 36, 96-104. DOI: 10.7202/025715ar

Thérien, G. (2007). L'exercice de la lecture littéraire. Dans B. Gervais et R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (p. 11-42). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Thúy, K. (2009). *Ru*. Montréal : Libre expression.

Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Seuil.

Toumson, R. (1998). *Mythologie du métissage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? – Égaux et différents*. Paris : Fayard.

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.

Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation, enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Turgeon, L. (2002). *Regards croisés sur le métissage*. Québec : Presses de l'Université Laval.

U

Unesco. (2005) Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. Récupéré du site : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Unesco. (2001) Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. Récupéré du site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

V

- Van Der Maren, J.-M. (2010). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 65-80). Bruxelles : De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vandenberghe, R. (2010). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 53-64). Bruxelles : De Boeck.
- Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 159-181). Montréal : Éditions Logiques.
- Vanhulle, S. (2010). Quelle « plus-value » la recherche en didactique peut-elle apporter aux sciences de l'éducation ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p.165-176). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 227-245). Paris : PUF.
- Vattimo, G. (1987). *La Fin de la modernité; nihilisme et herméneutique dans la culture postmoderne*. (C. Alunni, trad.) Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1985 sous le titre *La fine della modernità*. Milan, Italie : Garzanti).
- Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 83-107). Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160, 71-80.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 53,63-67.
- Viala, A. Littérature. Dans *Encyclopédie Universalis*. Récupéré du site : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/litterature/#>
- Victor, G. (2007). *Treize nouvelles vaudou*. Préface d'Alain Mabanckou. Montréal : Mémoire d'encrier.

Y

- Yin, R.K. (1984). *Case study research : design and methods*. Beverly Hills, Californie Sage publications.

ANNEXE 1. Récits de lecture

Les textes d'élèves sont ici intégralement retranscrits. Aucune correction ou modification n'a été apportée.

1.1. Juliette

J'ai aimé cette nouvele car il parle des différentes cultures, du racisme et de l'amour entre une femme et un petit garçon. Il y a des passages que je n'ai pas aimé comme par exemple les moments où Christian Marcellin se fait frotter la peau par ses camarades, le moment où il se trouve dans le conteneur, en pleurs, en sang, où il avait été rossé, plein d'urine puis balancé à la poubelle. Je n'apprécie pas ces moments parce que ~~juste~~ comme il a une couleur de peau différente, les autres élèves lui font du mal. Ensuite, j'ai aimé l'amitié qui naît entre Évelyne Lhérisson et Christian Marcellin. Plus on s'approche de la fin, plus on se rend compte que la femme aime le petit garçon comme si c'était son fils et lui aussi comme si c'était sa mère. Par contre, je n'ai pas compris pourquoi le père négligeait ses origines et disait à son fils qu'il n'était pas haïtien, mais québécois. Je pense qu'au contraire il devrait être fier et transmettre à son fils cette culture.

1.2. Lucas

Lucas était absent lors de la rédaction du récit de lecture

1.3. Manon

J'ai trouvé ce texte assez complexe; surtout pour le comprendre (j'ai eu des difficultés et je ne suis pas sûre de l'avoir bien compris) [ajouté dans la marge], à cause des flashbacks et aux multiples allusions aux rêves d'Évelyne.

De ce que j'ai compris de ce texte, Christian n'est pas mort; il est seulement mort dans les rêves d'Évelyne. Elle s'est peut-être rendue compte qu'elle accaparait trop l'enfant; notamment à cause de la poupée qui pour Évelyne était une obsession. Cela expliquerait le début et la fin du livre où Christian a grandi et est devenu célèbre.

J'ai eu l'impression à travers ce texte de rentrer dans les rêves « les songes » d'Évelyne sans pouvoir bien cerner le personnage.

De ce texte, je me suis imaginée ou du moins j'ai eu l'impression qu'Évelyne était la mère inconnue de l'enfant.

1.4. Normand

Ce texte est prenant. Il s'y mélange l'irréel – les songes et les rêves – avec le réel comme si ces deux opposés ne formaient plus qu'un tout dont on arrive à refaire l'équilibre que dans la dernière partie de la nouvelle.

Cette nouvelle est aussi intrigante, car l'auteur joue avec les mots et leur sens ce qui entraîne une certaine confusion dans l'esprit des lecteurs; mais c'est cette confusion qui fait que nous voulons savoir la suite et la fin de ce texte.

Ce récit est aussi un texte avec un aspect autobiographique – ce qui renforce les émotions ressenties –, car la narratrice (Évelyne) et Christian sont d'origine haïtienne, mais vivent au Québec, tout comme l'auteur, Stanley Péan, qui est un haïtien venu s'installer dans sa jeunesse au Québec.

D'un autre côté, cette nouvelle est aussi bouleversante de par le traumatisme qu'a vécu Éveline : la perte d'un enfant qui est symbolisé par la poupée de chiffon emportée par les flots.

Nous allons maintenant faire une brève description de cette nouvelle : elle narre la rencontre et l'histoire d'Éveline, assistante bibliothécaire dans une école primaire, et de Christian, un jeune élève. Tous deux d'origine haïtienne, ce point commun va les rapprocher. Christian va réveiller en elle un ancien traumatisme en navigant entre le monde réel et les songes jusqu'au retour tragique de la réalité.

1.5. Judith

Stanley Péan, La plage des songes

À vous dire sincèrement, cette nouvelle ne m'a pas impressionnée. Je n'ai pas été bouleversée ni surprise de la chute de l'histoire ni de la tournure des événements. J'avais plutôt un sentiment de déjà-vu qui régnait dans mon esprit au fil de ma lecture. En effet, je ne sentais aucune émotion jaillir en moi, car l'action de rencontrer un plus petit que soi et de le chérir a déjà, selon moi, été longuement exploité auparavant. Tout au long du texte, je sentais la nostalgie de son passé qui refaisait surface et je comprenais l'attachement qu'Éveline éprouvait envers Christian. En plus, j'ai trouvé ce récit trop concret, trop réel... ce qui en soit peut être un avantage dans certaines situations. Cette nouvelle, sur ce point, a les deux côtés de la médaille selon moi. L'écriture que M. Péan exploite vient vraiment chercher les émotions et cela est fluide. Nous comprenons bien l'histoire et quelques éléments sont mis sous réserve pour laisser place à l'imagination. Or, cette magnifique écriture et cette histoire manque d'éléments irrationnels. Lorsqu'il parle de paradis, nous comprenons que le personnage fabule et rêve. Je m'attendais à ce que l'auteur exploite de plus en plus l'imaginaire. Hélas ! Je fus déçue... J'étais capable de m'imaginer parfaitement la scène, le contexte, le personnage et l'action grâce à la belle écriture de M. Péan. Je frôlais même la sensation de nostalgie de l'auteur lors de ses rêveries. Malheureusement, ces images dans mon esprit n'étaient que de passage. La réalité les étouffait.

1.6. Cyril

Pour ma part, j'ai été touché par l'image d'Éveline qui lance sa poupée de chiffon à la mer. Cela m'a fait imaginer une mère qui perd sa fille, son bien le plus cher. La plage m'a fait imaginer toute sorte de chose par rapport au texte. Premièrement à des souvenirs de voyage qui resteront à jamais dans ma mémoire, comme ceux de Éveline dans le récit. Deuxièmement, le récit de Stanley Péan m'a fait imaginer un homme qui va à la plage pour faire le vide, pour tirer ses « poupées de chiffon » à la mer. Étrangement, la nouvelle de Stanley Péan m'a fait penser à Boucar Diouf, un noir du Sénégal qui a fait ses études à Rimouski parce qu'il vécu sensiblement le même dépaysement que Éveline et Christian. elle m'a aussi fait penser au film « le sixième sens » où un garçon aide un homme à mourrir en paix avec lui-même.

Ce que j'ai principalement retenu de cette nouvelle c'est la métaphore de la poupée de chiffon qui était lancée à la mer. Je crois que le petit Christian joue ici le rôle de la poupée de chiffon qui était lancée à la mer. Je crois que le petit Christian joue ici le rôle de la poupée pour Éveline. Elle l'aime de tout son coeur et elle le traîne partout. Aussi, elle a besoin de lui, il lui procure bonheur et réconfort. Elle fini par le « tirer à la mer » lui aussi, lorsqu'elle se sent en paix avec elle même.

1.7. Mélissa

En lisant ce texte, j'ai repensé à mon enfance. Je me rappelle que passais beaucoup de temps avec la fille de ma gardienne, comme l'a fait le petit Christian avec Évelyne. Cette fille était ma grande amie, une personne avec qui je pouvais m'amuser et qui m'apprenais plein de choses. De dix ans mon aînée, je me sentais en sécurité avec elle. Je crois qu'il est important de s'entourer de plusieurs personnes tout au long de notre vie. Dans « La plage des songes », j'ai ressenti que Christian était très content d'avoir une amie avec qui il pouvait en apprendre plus sur sa culture. Bien qu'il aimait son père, il ne se sentait pas à l'aise de parler de ses origines. J'ai aussi ressenti une certaine tristesse en sachant qu'Évelyne s'attachait trop à Christian. Je savais qu'elle ne pouvait pas se l'approprier, même si c'est ce qu'elle voulait. J'ai réussi à m'imaginer tout le texte. En repérant les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages, je pouvais me créer un petit film dans ma tête, ce qui a rendu ma lecture beaucoup plus intéressante.

Dans cette histoire, Évelyne rencontre un jeune enfant, noir comme elle, qui se fait maltraiter par les autres enfants de l'école. Le père du petit Christian n'a plus aucune appartenance à son pays d'origine, Haïti, alors Évelyne décide de faire des activités avec l'enfant pour lui parler de sa culture. Au cours des jours suivants, Évelyne aura des rêves dans lesquels Christian inventera un monde meilleur. À la fin, Christian se fait battre par des garçons et Évelyne le retrouve en sang. Elle croit qu'il va mourir, pour la deuxième fois. Je crois qu'elle a déjà eu un enfant et qu'il est mort, alors elle pense qu'elle va encore perdre quelqu'un d'important pour elle. Par contre, la fin me tracasse un peu. Je ne crois pas qu'il est mort, mais je ne comprend pas pourquoi ses yeux ont changé de couleur.

ANNEXE 2. Textes de lecteur

2.1. Juliette

Dans cette histoire, j'ai compris plusieurs choses. Pour commencer, j'ai vu une femme faire une belle rencontre avec un petit garçon, dès leur premier instant. Un fort amour est né entre eux. Elle l'aimait beaucoup à tel point que son frère lui rappelle qu'il n'était pas son fils. J'ai compris que l'être humain était méchant, pas très intelligent (raciste), qu'il a peur de ce qui est différent, de ce qu'il ne connaît pas. Et pour vaincre cette peur ou pour l'éloigner, il lui fait du mal. Dans cette nouvelle, j'ai compris que c'était bien de rêver, mais que des fois, il valait mieux juste rêver et ne pas réaliser ses rêves, du moins de pas aller plus loin [que] ses rêves.

L'élément de l'histoire que je relie à mon expérience personnelle est le moment où Christian Marcellin subit des violences physiques par ses camarades. Ce moment dans la nouvelle me rend en colère, car d'une part, je trouve ces comportements injustes (le frottement, les insultes, se retrouver en sang, avoir été rossé, être uriné, balancé à la poubelle, couvert de bleus et de bosses, œil noirci, lèvres fendues) toutes ces méchancetés gratuites, car il a une couleur de peau différente. Et d'une autre part, je suis en colère parce que ce sont des enfants de l'école primaire. Ils ont entre 7 et 11 ans, *ils* sont donc sous l'influence de leurs parents. À mon sens, je pense que s'ils agissent comme cela, c'est qu'ils ont été élevés comme cela, peut-être pas tous, mais quelques uns. Ce qui montre qu'il y a toujours des racistes. Cet élément je le relis, car quand

j'étais petite à l'école primaire, j'ai été confrontée à des insultes racistes. Sur le coup, on se demande pourquoi on nous rejette alors qu'on voudrait être ami, s'amuser avec eux. Ce sont des moments qui nous font mal et sont douloureux.

Les moments où j'ai accroché sont les moments où il y a du racisme, car je m'y suis représentée. J'ai apprécié le moment où Évelyne est avec son frère, j'ai aimé cette complicité et l'opinion qui en même temps un conseil pour sa sœur. J'ai accroché aussi au moment où Évelyne parle à Christian de Haïti, du peuple, le leur, quand elle lui dit qu'il faut apprendre à l'aimer en dépit de tous ses défauts. J'ai apprécié la complicité entre Christian Marcellin et Évelyne, car elle commence tout doucement et puis plus on se rapproche de la fin, plus elle continue et est de plus en plus forte. Évelyne a beaucoup de sentiment pour ce petit garçon, je pense qu'elle le considère comme son fils. Les moments que je n'ai pas appréciés sont les moments où elle rêve, j'ai du mal à faire la différence. À la fin aussi quand elle dit que le petit magicien est mort dans Christian Marcellin.

[Juliette n'a pas eu le temps de faire les questions.]

2.2. Lucas

Le thème du racisme m'a particulièrement plu et à la fois choqué dans cette histoire. Étant donné que Christian ressemble étrangement ou pas à Stanley Péan, je pense pouvoir établir un lien entre cette personne fictif et cette personne réel.

Stanley Péan est né en Haïti tous comme Christian et dès leurs jeunesses immigrer au Québec dans un monde qui n'est pas vraiment le leur.

On remarque que ce racisme initie la nouvelle et la clôture. Il est donc discret, mais important dans ce récit. Je pense que Stanley Péan est en quelque sorte Évelyne l'Hérisson qui a besoin de retrouver son âme et Christian [x] récit « la plage des songes ». Je m'explique : Stanley Péan a d'après moi écrit ce texte pour faire son « deuil ». Son âme perdue dans un racisme incessant dans sa jeunesse l'a poussé à écrire en particulier ce texte dans l'espoir de s'aider lui et les autres ayant vécu le même passé. Il se trouve que moi, il m'a aidé.

Questionnaire d'accompagnement

Question1 : Je me sens proche de Christian, donc de Stanley. Je ne crois pas pouvoir dire comment j'aurai réagi étant

Question2 : Je pense que oui cette histoire peut se passer ici en y enlevant quelques fictions. Le racisme est partout, l'attachement de deux personnes ne se connaissant *pas*, aussi.

Question 3 : J'ai appris à lire en différé. À plus comprendre le sens caché.

Question 4 : Ils m'ont aidé à décrypter les côtés abstraits de l'histoire. Je n'avais pas compris le quoi est mort.

2.3. Manon

Pour commencer je voudrais dire (ou redire) que ce texte est toujours complexe pour moi. En effet, à cause des « flashbacks » et le fait que nous avons la fin de l'histoire au

début du récit. Il faut donc répondre à la question principale qui est « Christian est-il vraiment mort ? »

J'ai compris que dans cette histoire Christian n'était pas mort, car plus tard il devient peintre, mais que c'est la relation qu'il y avait entre eux qui était morte, leurs songes. J'ai bien aimé le fait de ne pas savoir quand les personnages rêvaient, pour laisser un peu de mystère dans cette histoire. Après, quand nous avons fait les travaux de groupe, mes camarades ont eu l'idée qu'Évelyne ait eu un enfant antérieurement ce qui expliquerait son attachement pour Christian, je trouve cette idée très intéressante. Avant, j'avais l'impression de pouvoir cerner Évelyne à travers ses rêves et maintenant j'ai l'impression de ne savoir qu'une partie d'elle qui en cache des milliers d'autres.

Parmi les questions qui ont été soulevées en classe, celle qui m'intéresse le plus est : « Qui est réellement mort ? » En groupe, j'ai travaillé sur cette question et elle nous a amené à en poser d'autres comme « Qui rêve ? », « Cette histoire ne serait-elle qu'un rêve ? », etc.

Dans ce texte, j'ai eu l'impression de tout comprendre quand Christian était mort; enfin tout s'est éclairci pour moi, car j'ai trouvé qu'avant cette action le texte n'était pas clair, tout se mêlait : les rêves, la réalité, les songes, le fictif, puis après cette action, tout ce « cafouillage » s'est arrêté. J'en ai donc tiré pour conclusion que c'était tout cela qui était mort et non Christian.

Pour conclure, je voudrais dire que nous ne pouvons pas réellement cerner cet extrait, car chacun le voit différemment. Mais, je voudrais dire aussi que d'analyser l'œuvre avec la classe m'a permis de mieux comprendre ce texte et de me détacher de mon opinion.

Questionnaire d'accompagnement

Question 1 : Dans ce texte je ne me sens proche d'aucun personnage. Je n'arrive pas à m'identifier à travers eux, car c'est une histoire complètement opposée à la mienne. Je ne me suis jamais attachée à une personne, ni étais victime de racisme et la nuit je ne rêve pas ou du moins je ne me souviens d'aucun de mes rêves.

Question 2 : Je pense qu'en effet cette histoire pourrait se passer ici, aujourd'hui; il y a encore du racisme dans le monde. Et les personnes qui ont les mêmes origines ont tendance à mieux s'entendre, à plus se rapprocher et à partager plus de choses ensemble que deux personnes opposées. Je pense donc que cette histoire pourrait se passer ici et qu'elle serait identique.

Question 3 : La lecture de ce texte ne m'a pas appris quelque chose sur moi-même; peut-être du fait que je ne suis pas arrivée à m'identifier au personnage. Mais j'ai appris que partager ses idées avec les autres nous permettait de se poser des questions et d'avancer plus loin dans le texte, de mieux le comprendre.

Question 4 : Comme je l'ai dit à la question précédente, partager mes idées avec les autres m'a permis de répondre aux questions que je me posais et à répondre à d'autres qu'ils se posaient. Mais aussi à en trouver d'autres pour faire avancer ma compréhension du texte. Faire les travaux en groupe a été intéressant, car nous avons pu dialoguer et commenter nos idées, ce qui a fait avancer mes propres réflexions et de là j'ai réussi à mieux comprendre le texte et à faire ma propre opinion.

2.4. Normand

Dans un premier temps, je vais commencer par faire un bref résumé du texte puis commenter ce que je pense des personnages. Puis, dans un second temps, je développerai une réflexion personnelle et en déduisant par la suite ce que ce texte m'a apporté sur le plan personnel. Dans un dernier temps je ferai une synthèse sur comment mon opinion a évolué au fil du texte.

Pour moi, cette histoire narre la rencontre d'Éveline, assistante bibliothécaire dans une école primaire, et de Christian, un jeune élève. Tous deux d'origine haïtienne, ce point commun va les rapprocher. Christian va alors réveiller en elle un ancien traumatisme en navigant entre le monde réel et les songes jusqu'au retour tragique de la réalité. Je pense que l'on peut dire, nous lecteurs, que cette histoire est l'histoire d'Éveline Lhérisson qui, grâce à Christian, comprend et accepte la réalité. Je pense aussi que dans ce texte Christian joue plusieurs rôles : il installe une certaine confusion dans l'esprit du lecteur, une certaine intrigue en mélangeant la réalité et les rêves; il permet aux lecteurs de lire et de comprendre l'histoire et le traumatisme d'Éveline, il permet à Éveline d'accepter à la fin la réalité; et il permet surement (pour moi) à l'auteur de s'identifier en lui, d'exprimer ses propres traumatismes. À partir de cette hypothèse, je peux donc supposer aussi qu'Alceste Marcellin représente d'une façon symbolique le père de l'auteur Stanley Péan

Dans ce texte, une question m'a vraiment interpellé « que représente Christian aux yeux d'Éveline ? » Au fil de la lecture, et encore aujourd'hui, je pense qu'Éveline aurait perdu un enfant, qui serait symbolisé par l'histoire de la « poupée de chiffon », et que Christian lui permet de combler ce manque. Elle lui porte un amour maternel et le considère comme son propre enfant. Tout au long, je peux voir que ce traumatisme est important dans la vie d'Éveline qui ne veut pas l'accepter ni le surmonter malgré l'aide de son frère. Elle n'accepte ce traumatisme que dans la dernière page du texte. Cette histoire m'a touché personnellement, car dans ma famille une personne qui m'est très chère a fait une fausse couche. Pendant ma jeunesse, j'ai appris à ne pas en parler, à faire un « trait » dessus, car je voyais bien et ressentais l'énorme tristesse et l'épreuve qu'elle ressentait malgré l'effet du temps. Donc, ce texte m'a permis de ressentir, de comprendre vraiment ce qu'elle a dû surmonter, ce qu'elle a ressenti.

Après avoir étudié ce texte mon opinion a évolué : mon hypothèse qu'Éveline avait perdu un enfant et qu'elle considère Christian comme le sien s'est renforcée grâce à d'autres arguments du texte qui la confirme; mon interrogation pour savoir où est la limite entre le réel et les songes a été élucidée, et les interprétations des autres élèves m'ont permis de me poser d'autres questions, de répondre et de confirmer ou au contraire de remettre en question mes hypothèses.

Questionnaire d'accompagnement :

Question1 : il n'y a pas vraiment de personnages dans lequel je me sens le plus proche.

Question2 : Je n'ai pas eu le temps de répondre à cette question

Question3 : La lecture de ce texte m'a appris des choses sur ma façon de lire, d'interpréter le texte. J'ai réalisé que pour certaines parties du texte je les comprenais

d'une certaine manière alors que d'autres les voyaient complètement différentes. J'en déduis que notre propre histoire personnelle, nos goûts et notre façon de réfléchir influencent notre interprétation. J'ai aussi réalisé que je m'appuie plus sur le texte, sur les procédés stylistiques et sur les mots employés par l'auteur pour analyser un texte. Je m'appuie très peu sur les émotions que m'a fait ressentir le texte. J'ai compris que j'ai plus une approche « scientifique » et symbolique des textes qu'une approche « littéraire ». D'un autre côté j'ai aussi réalisé que notre façon d'être influence grandement notre interprétation : comme dans la vie de tous les jours je m'attache plus aux détails du texte qu'à l'histoire dans sa généralité.

Question 4 : Les autres élèves de la classe m'ont permis de comprendre certaines choses sur ma façon de lire et d'interpréter. Ils m'ont aussi permis de voir le texte différemment, de me poser d'autres questions, d'appuyer mes hypothèses en y ajoutant d'autres éléments du texte ou de remettre en question d'autres hypothèses donc de rechercher dans le texte des arguments. Le travail en groupe m'a permis de voir que pour analyser un texte dans son intégralité il faut être plusieurs car tout le monde a une interprétation différente du texte, une façon différente de lire et de réfléchir sur le même texte.

2.5. Judith

Mon texte de lecteur

C'est très impressionnant d'observer comment l'humain pense et interprète une situation. La plage des songes, nouvelle plutôt terne et sans éclat, selon moi, s'est montrée très intéressante après maintes discussions. En fait, c'est le secret d'Évelyne qui captiva mon attention. J'ai conclu qu'elle avait été enceinte des années auparavant, mais qu'elle l'avait perdu lors de son passage à Montrui. En effet, la page 8 avec « C'était une forme sans [...] mauvaises raisons » et la page 3 « une vague t'a fait [...] poupée » démontre qu'elle n'a jamais vu d'enfants et que nous pouvons conclure qu'elle a eu une fausse couche (propos que je ne peux développer. La cause, le manque de temps). Baliverne l'idée de l'adoption.... Une plage représente la mort chez les Haïtiens. En plus, j'ai compris que les yeux bleus de Christian étaient ce qu'Évelyne percevait... Or, ce n'était point la réalité et lors de la chute, lorsque le petit est retrouvé mutilé dans les ordures, elle le voit comme elle l'aurait dû le voir, sans magie, seulement la triste réalité dans laquelle ils vivent.

Lors de ma première rédaction, je fus blasée de la lecture. À vrai dire, elle me paraissait sans éclat... cette perception n'a point changé, du moins, du point de vue de l'histoire. Par contre, le fait d'avoir approfondi le côté mystérieux, celui qui nous a laissé dans le doute, m'a aidé à ne pas voir en surface les propos racontés, mais plutôt de me creuser sur le pourquoi, le comment et le qui ». Les actions ainsi que le passé et la relation du personnage principal m'a creusé les méninges. J'aimais que plusieurs pistes soient inscrites au fil des lignes, mais qu'aucune pouvait avoir le dessus sur les autres. Qui a raison et qui a tort ? Telle est la question au cours des échanges, mais je dois dire qu'on ne peut pas faire dire à un texte ce qui nous ne dit pas. Je suis d'accord sur le fait que nous pouvons élaborer sur certains aspects, cela forme le regard objectif et l'interprétation, mais il y a une limite. Un texte n'est pas comme des chiffres où tout est relatif et où nous pouvons leur faire dire n'importe quel ânerie. Cela m'a amenée à me poser certaines questions auxquelles je n'aurais pas porté attention.

Ensuite, tous les moments où le passé des personnages prenait vie m'allumaient. Je voulais trouver la réponse à mes questions, car je suis plutôt curieuse. Or, tous les moments où Évelyne a des « hallucinations » et les moments irréels m'ont fait décrocher. Je suis quelqu'un qui n'apprécie pas les aspects fantastiques dans quelque chose de terre-à-terre et de réel. Jadis, enfant j'adorais, mais j'ai évolué et selon moi, une histoire est l'un ou l'autre. Au départ, j'avais une certaine amertume envers monsieur Oréo, mais plus tout au long du texte, j'ai compris les réactions de celui-ci : des réactions normales face à la situation. Au départ, je le trouvais méchant, stricte par rapport à ses réactions, sur son fils, ses origines, etc. « Bon, un autre » boqué", me suis-je dis. Or, j'ai compris qu'il ne voulait pas renier ses origines ni en être fier, mais plutôt vivre comme tout le monde. La prunelle de ses yeux, c'est son fils. Alors, le laisser aux mains d'une inconnue est plutôt risqué. Bref, cette nouvelle est un bon exercice pour se creuser la tête durant des lustres, sans jamais y trouver de réponses. Cela ressemble un peu à la vie, non ?

[Judith n'a pas eu le temps de faire les questions.]

2.6. Cyril

Mon texte de lecteur

1. J'ai compris que c'était l'histoire d'une femme qui voyage souvent entre un monde imaginaire et le monde réel. Évelyne, une haïtienne d'origine, vit au Québec, mais veut conserver ses racines créoles. J'ai cru comprendre qu'elle avait vécu quelque chose de traumatisant dans son jeune temps, je ne pourrais dire si c'est la mort d'un enfant avant ou après la naissance ou un enfant en adoption, mais je comprend que c'est par rapport à un enfant. Elle s'attache à Christian, un jeune de parents haïtiens, mais qui n'a jamais vécu dans ce pays. Christian me semble être le catalyseur des rêves d'Évelyne. C'est-à-dire qu'il y est présent, il l'emmène où elle veut aller (à la plage des songes) et il la ramène.

Ce qui m'a le plus intéressé dans cette histoire c'est la façon avec laquelle on nous présente les rêves. À la première lecture, nous sommes confondu sur ce qui est un rêve et ce qui est réel. Par la suite, on comprend qu'Évelyne rêve souvent pour fuir la réalité, pour s'évader. Les rêves sont aussi présentés comme un moyen de revenir à ce que l'on est vraiment. Comme Évelyne, qui rêvait à une plage d'Haïti, pour ainsi, retrouver ses racines.

2. À la fin de l'histoire, Christian est artiste peintre et il retrouve le rêve à travers son art. Je ne suis pas artiste, mais je consomme de la musique, des photos et des peintures et cela me permet aussi de rêver. Je crois que le simple fait d'être en contact avec l'art nous permet de s'évader dans un monde imaginaire et beau.

3. Étrangement, c'est en discutant avec les autres que j'ai eu l'impression de comprendre quelque chose de nouveau. Nous discutons des passages critiques du récit et les hypothèses des autres me faisaient remarquer des choses pour modifier ou pour approuver mon hypothèse à moi. Si je regarde comment mon opinion sur les personnages, l'histoire et le texte en générale a évolué, je peux dire qu'elle a beaucoup changée. J'ai vite réalisé que je ne voyais que la surface. En discutant avec la classe, j'ai remarqué que la profondeur du texte et des personnages était immense.

[Cyril n'a pas eu le temps de faire les questions.]

2.7. Mélissa

Mon texte de lecteur

J'ai beaucoup aimé lire *La plage des songes* de Stanley Péan. Puisque l'histoire se situe au Québec. J'ai été accrochée dès le début. Dans ce texte, il est question de deux Haïtiens, une femme et d'un enfant, qui se lient d'amitié. Évelyne, une bibliothécaire immigrée au Québec pour faire ses études, s'est récemment faite avorter. Elle vit avec beaucoup de regrets et de peine. Christian, lui, est âgé de sept ans. Il vit au Québec avec son père. Sa mère est décédée alors qu'il était plus jeune. Recherchant un fils et lui une mère, les deux individus deviennent très proches. Ils partagent même les mêmes songes ! En fait, Évelyne passe beaucoup de temps à parler à Christian de ses origines et de la culture haïtienne. De plus, elle lui raconte ses souvenirs d'enfance. Les amis en viennent donc à chacun se créer un petit monde imaginaire dans lequel ils peuvent fuir la réalité et vivre des instants de bonheur. À la fin, lorsque Christian se fait battre par des jeunes de son école, Évelyne est très triste, puisqu'ayant établie une très forte relation avec lui, elle a l'impression que s'il meurt, elle perdra à nouveau son enfant. Finalement celui-ci survit, mais la couleur de ses yeux change. Bleus auparavant, ils deviennent noirs après la bagarre. En fait, ses yeux étaient bleus puisqu'ils traduisaient la naïveté de l'enfant. Christian ne connaissait rien de ses origines et ne comprenait pas pourquoi des jeunes le battaient parce qu'il avait la peau noire. Pour fuir toutes ces questions, il s'inventait un monde meilleur. À la fin ils deviennent noirs puisque maintenant il en sait plus sur la vie et il sait que ce n'est pas en se cachant de la réalité qu'il avancera dans la vie. Dans le texte, le père de Christian, en immigrant au Québec, décide d'oublier et de faire taire ses origines. Je ne comprends pas pour quelles raisons il agit ainsi. Bien souvent, c'est le contraire qui se produit lorsque des gens immigrer au Québec. Ils désirent continuer de vivre avec leurs habitudes de vie de leurs pays d'origine. Je me demande donc si beaucoup de personnes venues s'établir ici décident de vivre comme le père de Christian.

En général, ce texte m'a beaucoup plu. J'ai aimé l'histoire puisqu'elle permettait à chacun d'en faire l'interprétation qu'il voulait. Comme je l'ai dit dans l'exercice précédent, ce texte m'a fait repenser à mon enfance. La liaison entre Évelyne et Christian ressemble beaucoup à celle que j'avais avec la fille de ma gardienne. Elle était plus vieille que moi et je me sentais donc en sécurité avec elle. Elle me racontait toutes sortes d'histoires sur sa vie au secondaire et cela me passionnait. Dans le texte, le changement de couleur des yeux à Christian m'a beaucoup intrigué. Plusieurs hypothèses ont été soulevées par mes collègues de classe, mais celles-ci ne me sont toujours pas satisfaisantes. J'ai moi-même essayé d'élaborer une théorie, mais je n'y crois pas vraiment. J'aimerais beaucoup connaître la réponse personnelle de l'écrivain sur ce changement de couleur de yeux. En parlant de l'écrivain, je crois que je vais lire d'autres nouvelles de lui, parce que j'ai bien aimé *La plage des songes*.

Après la première lecture du texte, j'étais complètement perdue. Je ne comprenais pas plein de choses. Je ne savais pas si c'était un texte merveilleux ou un texte fantastique étrange. Grâce aux discussions de groupes faites dans le cours, j'ai réussi à éclaircir

beaucoup de passages incompris. Au début, je croyais qu'il s'agissait d'un texte surnaturel, puisqu'Évelyne disait qu'elle revoyait Christian quinze ans après sa mort. En prenant le temps de bien lire, j'ai réalisé qu'il n'y avait rien de surnaturel dans cette histoire de Stanley Péan, sauf peut-être les yeux, qui restent encore un mystère pour moi...

Questionnaire d'accompagnement :

Question 1 : Tout comme Christian je me sens parfois perdue dans le monde autour de moi. De nombreuses questions se posent à moi et j'essaie toujours d'y obtenir des réponses. De plus, lorsque des choses ne marchent pas comme je le voudrais et que tout va mal, je m'invente moi aussi un monde imaginaire où tout irait mieux. À sa place, j'aurais agi comme lui. J'aurai essayé d'en savoir le plus possible sur ma culture d'origine.

Question 3 : Je suis une personne qui aime beaucoup lire, donc lire ce texte n'était pas une corvée pour moi. Cette lecture m'a confirmé que j'aime les histoires qui ont lieu dans un endroit que je connais. De plus, j'ai réalisé que j'aimais bien les où chacun peut interpréter l'histoire différemment, même si parfois je n'aime pas avoir les vraies réponses c'est-à-dire celles de l'auteur.

Question 4 : Les nombreuses discussions et activités en classe m'ont aidé à mieux comprendre l'histoire.

ANNEXE 3. Comptes rendus des comités de lecture

3.1. Juliette

Absente

3.2. Lucas

Absent

3.3. Manon

Texte rédigé en groupe après le premier comité de lecture (CL1)³³

Texte relevé	Justification du texte
Page 3 : paragraphe 4. « Tu t'es alors mise à hurler pour la ravoir... ne ramènerait ta poupée... »	M : La mer est-elle innocente dans cette nouvelle ? L : Pour moi la mer joue un rôle important, comme dans le roman d'Albert Camus quand il parle du soleil. Vu que la mer est personnifié; elle est traitée comme un personnage; c'est pour ça que je pense qu'elle joue un rôle important D : la mer joue peut-être un rôle, car elle perd la poupée et quand elle parle d'un enfant avec son frère, on pourrait penser qu'elle a peut-être perdu un bébé et donc utilisé Christian en pensant que c'était son fils avec le passage « le passé est mort et enterré ».
	Manon : Je pense qu'elle joue un rôle dans cette nouvelle, car étant petite elle a perdue la poupée de chiffon qui lui était chère, cet épisode a pu être traumatisé Evelyne, c'est pour ça qu'elle s'attache autant à cet enfant.
	M : La mer joue peut-être un rôle, pour la poupée, mais pour moi ce rôle n'est pas primaire mais secondaire.
le passage page 6 : « Ce n'est pas qu'on te veuille du mal [...] ne l'a jamais été et ne le sera jamais ».	On se pose la question de savoir si Evelyne aurait eu un enfant avant et que peut-être il ressemblerait à Christian, c'est pour ça que son frère lui dit ça.

³³ Dans le premier site, seuls les comptes rendus des premiers comités ont été traités.

3.4. Normand

Texte rédigé en groupe après le premier comité de lecture (CL1)

[Passages du texte]	[Commentaires des lecteurs]
Hier soir, j'ai revu le petit Christian Marcellin pour la première fois depuis sa mort, il y a bientôt quinze ans. Longtemps, j'avais redouté que de telles retrouvailles nous soient à tous deux extrêmement douloureuses. Grâce à Dieu, j'avais tort ! [p.1]	Ce premier passage installe une confusion dans l'esprit du lecteur. Nous ne savons pas si nous sommes dans l'irréel (les songes) ou dans le réel. La deuxième phrase de ce passage introduit une certaine intrigue, car nous pouvons nous demander pourquoi la narratrice redoute de telles retrouvailles, nous attendons donc d'apprendre ce pourquoi.
Pas encore, ma sœur. Ce n'est pas qu'on te veuille du mal, mais il est temps que tu prennes conscience que le passé est mort et enterré. Christian Marcellin n'est pas ton enfant, ne l'a jamais été et ne le sera jamais ! – Je te déteste ! hurlai-je et ce cri canalisa l'énergie nécessaire pour mettre Edgard à la porte. Je passai la chaîne aussitôt et m'adossai contre la porte un instant, le temps de contrôler les sanglots de fureur qui me secouaient. Derrière moi, je sentais encore présence d'Edgard dans le couloir. Il hésita devant ma porte durant quelques interminables secondes puis se résigna enfin à me laisser seule. Et si alors je me mis à pleurer, c'est peut-être parce qu'au fond je savais bien qu'il avait raison. [p.7]	Ce passage semble intéressant, car il met en exergue une certaine hypothèse et problématique : il nous semble que le frère d'Évelyne lui parle du passé qui est « mort et enterré » et du fait que Christian n'est et ne sera jamais son enfant. Cela nous fait supputer qu'Évelyne aurait sûrement perdu un bébé et qu'elle considère que son fils, pourtant sûrement mort, n'est autre que Christian, sur lequel elle porte un amour maternel.
Non ! Puisque je te dis que non ! m'écriai-je en le serrant contre ma poitrine, au bord des larmes. Tu ne peux pas mourir, mon bébé ! Pas encore ! Ce serait comme si je t'avais tué une seconde fois... Les paroles de mon frère se retournèrent en mon cœur comme des dagues : Christian Marcellin n'était pas mon enfant, ne l'avait jamais été et ne le serait jamais ! D'une main tremblante, Christian assécha doucement mes paupières. Dans ses yeux, la lueur magique s'atténuait progressivement, comme celle d'étoiles agonisantes. Il grimaça tant bien que mal un sourire et –	Ce dernier passage nous confirme notre hypothèse précédente. Elle l'appelle « mon bébé » et lui dit « ce serait comme si je t'avais tué une seconde fois ». Cela renforce notre hypothèse : elle considère Christian comme le fils qu'elle aurait perdu. Elle prend conscience de la réalité. Elle comprend qu'il ne sera jamais son fils. Le traumatisme est toujours là, elle prend conscience que son fils elle l'a perdu à jamais mais il est toujours dans sa tête et son cœur. Dans ce passage l'émotion est prenante : on ressent la détresse et l'énorme tristesse d'Évelyne.
Les questions que l'on peut tirer de cela sont : où est la limite dans ce texte entre le rêve et le réel ? Qu'est-ce qui les différencie ? Que représente Christian pour Evelyne ?	

3.5. Judith

3.5.1. Premier comité de lecture³⁴

Pourquoi fait-on état d'une deuxième mort de l'enfant ?

Je crois que l'auteur fait allusion à Évelyne qui a pris Christian sous son aile et le considère comme son propre fils. On peut comprendre qu'elle a perdu son propre enfant avec « Tu ne pourras pas passer ta vie à remâcher des remords, Évelyne », alors c'est comme si son fils était encore décédé.

Qu'est-ce qui cause les remords d'Évelyne ?

Les remords sont causés par son passé en Haïti, sûrement par un geste commis sur son enfant. La poupée de chiffon vient ajouter à cette peine.

Pourquoi l'auteur met l'accent sur les yeux de Christian ?

Ce détail cause la chute de l'histoire. Les yeux bleus de l'enfant, quelque chose de peu commun, représente la pureté.

3.5.2. Second comité de lecture³⁵

1. Quel peut être le secret d'Évelyne ?

Notre hypothèse est que, alors qu'elle était plus jeune, Évelyne aurait eu un enfant et qu'elle l'aurait fait adopter. La poupée d'Évelyne représenterait donc son enfant, qu'elle aurait laissé partir par la voie de la mer, vers les États-Unis p. 3 milieu de la page

2. Rêve ou magie, quelle peut être la nature des « voyages » de Christian et d'Évelyne ?

Ces « voyages » sont en fait des rêves qui proviennent de leur imagination. Ces voyages ont pour but de faire découvrir à Christian ses origines haïtiennes, à travers les souvenirs d'Évelyne. 7 (avec Alceste) p.5 (haut)

3. Qu'est-ce que serait la plage des songes ?

Au fond, la plage des songes représente l'ensemble des souvenirs d'Haïti que possède Christian et Évelyne. Là-bas ils s'y créent un monde merveilleux, fantastique, bien au-delà de la réalité. C'est une manière de s'échapper de la réalité, de toutes les atrocités qu'elle possède. p. 8 (dernière phrase)

³⁴ Dans le second site, lors des premiers comités de lecteurs, les questions ont été posées collectivement par le comité mais chacun a répondu individuellement.

³⁵ Dans le second site, lors des seconds comités de lecteurs, les questions ont été posées par l'enseignante et les élèves de chaque comité ont répondu collectivement.

3.6. Cyril

3.6.1. Premier comité de lecture

Quelle est la signification de la poupée de chiffon d'Évelyne ?

Pour ma part, j'ai pensé qu'elle était la métaphore de sa jeunesse à elle. J'ai imaginé que c'était comme si elle avait jeté sa jeunesse à l'eau. Le petit Christian représente, par le fait même, la poupée d'Évelyne. Elle s' imagine son jeune temps avec lui. Je pense ceci puisque, en partant, le titre est métaphorique. J'ai donc pensé que l'auteur était du genre à mettre des métaphores dans son texte. Aussi, j'ai vu quelques films au cinéma qui traitaient de ce sujet avec des moyens semblables.

Quels sont les liens entre Christian et Évelyne ?

Premièrement, comme je l'ai mentionné dans la question précédente, Évelyne se voit dans le petit Christian, le [lien] est donc très fort. Il y a un lien affectif évidemment. On a qu'à penser au passage dans le taxi où Évelyne prend Christian et elle voit des choses étranges. Aussi, il y a un lien non négligeable entre les deux; ils ont la même origine. Ce qui donne d'avantage l'impression à Évelyne de connaître Christian et de comprendre ce qu'il vit.

3.6.2. Second comité de lecture

1. Quel peut être le secret d'Évelyne ?

Après notre discussion, nous avons conclu qu'Évelyne s'est fait avorter dans son jeune temps. Cette hypothèse beaucoup plus plausible que l'adoption est confirmée dans le passage où il est inscrit « c'était une chose sans nom, sans visage et sans sexe, cette partie de moi-même morte trop tôt, trop bêtement et pour de mauvaises raisons ». Cet extrait prouve qu'elle le regrette et nous supposons qu'elle est restée traumatisée de ce choix. Son frère dans l'histoire le mentionne aussi quelques fois de passer à autre chose. Ce traumatisme peut, en plus, expliquer ses « voyages » avec le petit Christian qui lui fait penser à son enfant perdu.

2. Rêve ou magie, quelle peut être la nature des « voyages » de Christian et d'Évelyne ?

Nous avons aussi parlé de l'hypothèse de la magie mais nous sommes trop rationnels pour l'endosser. Nous avons accepté l'idée qu'elle rêvait éveillée, car étant bibliothécaire, elle doit aimer les livres et a donc une imagination fertile. Ces rêves sont basés sur ses souvenirs et en plus, ils se sont manifestés à la vue de Christian qui a catalysé ses souvenirs.

3. Qu'est-ce que serait la plage des songes ?

D'un autre part, nous pensons que « la plage des songes » est une plage qui représente un point tournant dans la vie d'Évelyne. Nous avons aussi pensé que cette plage pouvait être le fruit de son imagination, mais il est plus plausible de croire que c'est une plage de ses souvenirs, une plage qui l'a traumatisé et dont elle ne peut s'empêcher de rêver. Finalement, cette plage serait une plage de son pays d'origine, comme on peut le constater dans la dernière phrase de la nouvelle : « S'il est une chose que j'ai apprise au fil des ans, c'est que les plages de la réalité [plages d'Haïti] sont rarement aussi merveilleuses que celles de nos songes ».

3.7. Mélissa

3.7.1 Premier comité de lecture

Pourquoi les yeux de Christian deviennent noirs à la fin du texte ? Je crois que les yeux de Christian étaient bleus lorsqu'il était jeune, car il était heureux. Il se créait un monde dans sa tête qui lui permettait d'oublier toutes les inquiétudes de sa vie. Lorsqu'il s'est fait battre par d'autres jeunes, ses yeux sont devenus noirs puisque toute l'innocence de sa jeunesse est disparue. Maintenant qu'il était plus vieux, il ne pouvait plus s'inventer des histoires pour fuir la réalité. Il devait y faire face.

Quel passé Évelyne essaye-t-elle d'oublier ? « Ce n'est pas un péché d'oublier, Évelyne, Parfois, c'est même une bénédiction ». Je crois qu'Évelyne a déjà eu un enfant, mais qu'il est mort. Elle essaie donc de s'approprier Christian pour faire revivre son enfant. Elle n'est pas capable d'oublier et ne cesse de vivre dans le passé.

Pourquoi Évelyne entend la voix des parents de Christian, lorsque celui-ci est dans son appartement ? Je ne comprends pas très bien cette partie du texte, mais je crois qu'Évelyne s'inventait une histoire dans sa tête, dans laquelle Christian était chez elle. En même temps, elle s'imaginait la vie de Christian dans sa maison. C'est la raison pourquoi elle ne voyait pas les parents puisqu'ils n'étaient pas présents.

3.7.2. Second comité de lecture

1. Quel peut être le secret d'Évelyne ?

Dans ce texte, plusieurs hypothèses peuvent être émises quant au secret d'Évelyne. Tout d'abord, celle-ci pourrait avoir perdu un enfant. Selon nous, elle pourrait soit l'avoir donné en adoption, soit s'être faite avorter ou bien qu'il soit mort. Nous avons aussi pensé que Christian pouvait être le fils d'Évelyne. Cependant, cette thèse n'est pas véritable puisqu'il ne peut pas être son enfant étant donné que la peine d'Évelyne semble récente et que Christian est âgé de sept ans. Cette citation montre bien que cette peine est récente : « Après tous ces mois, ça faisait encore très mal d'y penser. » L'avortement est l'hypothèse la plus plausible, car « ce n'est pas un péché d'oublier ». Nous pensons qu'il est impossible d'oublier un enfant si celui-ci est toujours vivant. De plus, Évelyne dit « ce serait comme si je t'avais tué une seconde fois ». Alors, cela nous porte à croire qu'Évelyne aurait vécu un avortement.

2. Rêve ou magie, quelle peut être la nature des « voyages » de Christian et d'Évelyne ?

Nous pensons que Évelyne et Christian ont très fort lien qui les unit et qui les font rêver aux mêmes choses. Ce lien s'est établi entre eux puisque Évelyne voyait en Christian l'enfant qu'elle avait perdu et ce dernier voyait en Évelyne une amie sur qui compter, qui le protégerait et qui lui ferait découvrir sa culture. Ainsi, ce lien leur permet de rêver aux mêmes choses en même temps et d'entrer en contact ensemble. p.4 et 6 (nuit)

3. Qu'est-ce que serait la plage des songes ? C'est un lieu dans leurs pensées (rêves) qui leur amènent du bonheur (voir p. 8 dernière phrase).

ANNEXE 4. Entretiens avec les élèves

4.1. Juliette

[Juliette est fatiguée, elles ont joué et perdu un match important la fin de semaine. Je la sens un peu sur la défensive, comme si elle venait passer un examen. Juliette réfléchit toujours avant de répondre, les silences sont plus ou moins longs, mais présents avant chaque réponse.]

- I : Alors, Juliette, je te remercie d'être, d'être là.
- 2 Juliette : Hum, hum.
- I : Je vais t'expliquer comment on va procéder. Alors, en fait, c'est un entretien qui
- 4 porte vraiment sur ce que tu as écrit.
- Juliette : Hum, hum.
- 6 I : Ce que tu as dit en classe.
- Juliette : Hum, hum.
- 8 I : Mais surtout sur ce que tu as écrit.
- Juliette : D'accord.
- 10 I : Et sur ce que tu as ressenti en lisant.
- Juliette : OK.
- 12 I : Donc, je vais te demander de te souvenir de ce que tu pensais, de ce que tu sentais pendant que tu lisais, à différents moments.
- 14 Juliette : Hum, hum.
- I : Donc, on est à la recherche vraiment de ton expérience à toi.
- 16 Juliette : d'accord
- I : de choses concrètes, en fait, pas trop des jugements, des généralités, des choses
- 18 concrètes. C'est un entretien où on est d'égal à égal, c'est-à-dire que si tu te sens mal à l'aise avec des questions...
- 20 Juliette : Hum, hum.
- I : tu me le dis.
- 22 Juliette : Hum, hum.
- I : Je préfère vraiment que tu me dises : « je préfère pas répondre à cette question » ou
- 24 « c'est trop personnel », plutôt que tu inventes n'importe quoi pour me faire plaisir.
- Juliette : D'accord.
- 26 I : Tu peux me poser des questions aussi.
- Juliette : Hum, hum.
- 28 I : Les questions que je vais te poser ce sont des vraies questions, dans le sens où, j'ai pas les réponses, c'est toi qui as les réponses.
- 30 Juliette : D'accord.
- I : Vu que ce sont des questions qui portent sur ta lecture à toi. Donc, chaque entretien
- 32 est différent...
- Juliette : Hum, hum.
- 34 I : ... parce que pour chaque élève, j'ai écrit des commentaires et des questions adaptés à chacun.
- 36 Juliette : D'accord.
- I : C'est très différent d'un entretien à l'autre. Je crois que je t'ai dit à peu près... euh,
- 38 voilà, tout ce que je voulais te dire par rapport au cadre de l'entretien. Est-ce que tu es d'accord pour qu'on commence ?
- 40 Juliette : Oui.

I : Alors, il y a une première question que je voulais te poser. Alors, ici tu as ton texte
42 de lecteur, le deuxième, que tu as écrit.
Juliette : Oui.

I : Une photocopie de ton premier texte.
44 Juliette : Oui.

I : D'accord, et le texte de *La plage des songes*, si tu en as besoin.
46 Juliette : D'accord.

I : Si tu ressens le besoin de t'y référer, moi, j'en ai un aussi, pour, si à un moment où à
48 un autre, on veut parler d'un passage précis. Une première question que je voudrais te
50 poser un peu générale, c'est : est-ce que tu recommanderais ce texte à une autre
personne ? Est-ce que tu conseillerais à une autre personne de le lire ?
52 Juliette : Hum... oui. Enfin, oui et non. Faut expliquer ? (rire)
I : Eh oui ! (rire)

Juliette : Oui, parce que, moi, y a des choses qui m'ont intéressée et je pense que ça
54 peut servir à d'autres personnes. Après, non parce que y a des choses que j'ai pas
56 compris, tout simplement, et y a des choses qui m'intéressaient pas. Et, euh, c'est pour,
voilà, c'est pour ça.

58 [Cris dans le couloir]
I : Qu'est-ce qui t'intéressait pas, par exemple ?

60 Juliette : Ben, quand elle rêve, enfin, c'est pas un truc qui m'a...
I : Hum, hum.

62 Juliette : Voilà, moi j'ai beaucoup aimé le rapport humain qu'ils avaient entre eux, et
puis, comme ça parlait du racisme, j'ai aimé aussi.

64 I : Hum, hum. On va en parler parce que c'est le grand thème directeur de ton texte
Juliette : Ah là, oui, vraiment

66 I : On va en parler bien sûr. Et si tu le recommandais à une personne, à qui tu pourrais le
recommander ? Parmi les gens que tu connais ?

68 Juliette : À tout le monde parce que ça peut servir à tout le monde, ça peut donner des
leçons aux gens qui sont, euh comment dire... oui qui sont euh... qui sont pas ouverts
70 d'esprit en fait, qui, ouais, qui...
I : Tu penses que ça pourrait les aider à ouvrir un peu leur esprit ?

72 Juliette : Ouais, oui, ouais, oui. (rire gêné)
I : Qu'est-ce que tu leur dirais ? Parce qu'ils te diraient : « bon, tu me dis de lire ça,
74 mais ça parle de quoi ? » Qu'est-ce que tu leur raconterais ?
Juliette : Je leur raconterai que, oh ! c'est compliqué quand même hein, j'sais pas moi,
76 euh...
I : Admettons que, admettons que tu aies une copine du [sport] et que tu lui dises :
78 « Bon voilà, on a lu ce texte, bon y a des côtés bien, y a des côtés pas bien, mais tu
pourrais le lire, ça parle de... »

80 Juliette : Ah ! Ça parle du racisme, j'y dirais et je lui donnerais mon point de vue.
I : Qui est lequel alors ?

82 Juliette : Qui est que, enfin, ça m'énerve qu'il y ait des gens racistes et tout ça quoi ! Et
que c'est, comment dire, d'un côté, j'ai trouvé que le petit, il était courageux quand
84 même parce que face à tout ça, il a quand même continué à... pas à se battre, comment
dire, euh... (soupir) malgré que il s'est fait taper, insulter, il a quand même continué sa
86 vie.
I : Hum, hum.

88 Juliette : Il a pas laissé tomber parce que y en a des fois, j'sais pas peut-être qu'ils
lâcheraient tout.

90 I : Comment on sait qu'il a pas laissé tomber Christian ?

Juliette : Parce qu'après il est devenu peintre, il est devenu célèbre.
 92 I : Hum, hum,
 Juliette : Donc ça prouve qu'il s'est battu...
 94 I : Hum, hum.
 Juliette : ... et ça a marché.
 96 I : Mais oui.
 Juliette : Donc, c'est ça qui est bien.
 98 I : Tu te reconnais toi dans ce personnage de Christian ?
 Juliette : Non, parce que moi, enfin je sais, enfin, oui et non parce que... oui parce que,
 100 moi, je me suis toujours battue, même si c'était pas à ce degré-là, mais je sais que oui,
 ça m'a rendue plus forte, ça m'a forgé un caractère encore plus dur, et du coup, c'est ça
 102 qui m'a permis, je pense que ça m'a permis aussi d'avancer et de, et le regard des autres
 ne me touche pas quoi ! Ça me... voilà.
 104 I : OK, alors j'aimerais bien, maintenant, que tu prennes le temps de te rappeler ta
 première lecture, c'était y a un petit peu longtemps, c'était en classe, c'était le mercredi
 106 après les vacances, vous avez lu le texte en classe.
 Juliette : Oui.
 108 I : Comment tu te sentais ce jour-là ?
 Juliette : [du tac au tac] J'avais rien compris au texte.
 110 I : Pendant que tu lisais ?
 Juliette : Oui y avait trop de bruit, je me rappelle, ça m'avait énervé d'ailleurs, parce
 112 que du coup j'essayais de me concentrer, d'essayer de comprendre le texte et j'arrivais
 pas.
 114 I : À cause du bruit ambiant...
 Juliette : Ouais.
 116 I : ... des gens qui posaient des questions...
 Juliette : Oui.
 118 I : ... qui interrompaient ? Et, qu'est-ce que tu t'es dit au fur et à mesure que tu lisais,
 que tu découvrais ce texte ?
 120 Juliette : Déjà, j'essayais de comprendre de qui on parlait parce que je comprenais plus
 rien, entre le début, en fait c'était un souvenir, après à la fin, on parle, il est vieux, enfin
 122 vieux, il est plus âgé.
 I : Il est adulte, oui.
 124 Juliette : Donc, j'essayais de comprendre, comment on dit, le déroulement de
 l'histoire ?
 126 I : Hum, hum.
 Juliette : Ben, oui.
 128 I : Oui, et tu te sentais perdue par rapport à l'histoire ? Quel sentiment tu avais par
 rapport à cette histoire ?
 130 Juliette : Ben, perdue, euh... Oui, enfin, oui, puisque je comprenais pas, et puis je me
 disais, qu'est-ce qu'on va faire après ? Je vais pas savoir le faire, puisque j'ai pas
 132 compris le texte, je sais même pas de quoi on parle.
 I : Donc, un peu plus stressée que perdue finalement. Stressée par le fait de dire après je
 134 vais avoir des travaux à faire, et je vais pas savoir les faire.
 Juliette : Oui, voilà.
 136 I : Et comment je vais les faire si j'ai rien compris ?
 Juliette : Hum, hum. Oui, oui, plus de ce côté-là oui.
 138 I : Plus de ce côté, réussir...
 Juliette : Ouais.
 140 I : ... les activités scolaires qu'on va me demander après.

Juliette : Hum, hum.
 142 I : D'accord. Dans ton premier texte que tu as écrit juste après la lecture, tu parles déjà
 du racisme : « J'ai aimé cette nouvelle, car il parle des différentes cultures, du racisme
 144 et de l'amour entre une femme et un petit garçon », donc trois, trois grands thèmes qui
 t'ont quand même marquée dès la première lecture. Alors, euh, je me suis demandé à
 146 quel moment tu avais fait le lien entre... bon, déjà le thème du racisme tu l'as perçu
 quand ?
 148 Juliette : Dès que j'ai vu là... dès, j'ai lu, et après quand j'ai relu, y a des choses, ça m'a
 plus intéressée, donc après j'ai fait plus attention et là et puis à la fin aussi.
 150 I : Donc tu as lu une fois le texte.
 Juliette : Et j'ai relu.
 152 I : Tu as repéré le thème du racisme la première fois.
 Juliette : Non.
 154 I : Non.
 Juliette : La deuxième fois.
 156 I : Quand tu as relu, à l'internat ?
 Juliette : Non, j'ai lu le texte.
 158 I : Hum, hum.
 Juliette : Je l'ai lu sans comprendre, comme ça, je tournais les pages [elle tourne les
 160 pages].
 I : Tout à la file.
 162 Juliette : Voilà, et après je me suis concentrée, j'ai essayé de bien...
 I : Tu as relu le début en fait ?
 164 Juliette : Voilà, j'ai relu et comme là, ça parle déjà, dès là [elle montre la première
 page].
 166 I : Dès le début.
 Juliette : Hum. Du coup, c'est ça qui m'a... et après à l'internat, oui, à l'internat, je l'ai
 168 relu, au calme.
 I : Donc, le premier jour, t'as relu déjà le passage du racisme.
 170 Juliette : Oui.
 I : Ça t'a fait tilt ?
 172 Juliette : Oui.
 I : Est-ce que, à ce moment-là, t'as pensé à ton expérience personnelle ?
 174 Juliette : Oui.
 I : Tout de suite, dès la deuxième lecture, en fait.
 176 Juliette : Oui.
 I : D'accord, donc c'était pendant la lecture ? Pendant que tu relisais ?
 178 Juliette : Non.
 I : Ou juste après ?
 180 Juliette : Après.
 I : Après quand ?
 182 Juliette : Ben, après que j'ai lu.
 I : Après le cours ?
 184 Juliette : Non, j'ai lu, après j'ai pensé à mon expérience.
 I : Tu t'es souvenue ?
 186 Juliette : Ouais.
 I : Et tu t'es souvenue d'un moment précis ?
 188 Juliette : Oui (rire)
 I : Est-ce que tu veux bien me le décrire ?

190 Juliette : Ben, je me rappelle, c'était à l'école, c'était à l'école primaire, et c'était avec
une fille, et, et j'étais copine avec une fille qui était arabe, elle l'est toujours d'ailleurs...

192 et elle nous aimait pas et nous non plus on l'aimait pas, et à la récréation, on s'était
disputée, et là elle m'avait dit : « Toi, de toute façon avec ton gros nez africain, retourne
194 dans ton pays ! » Et là, j'avais envie de la taper, pour lui montrer, tu vas voir qu'est-ce
que je vais te faire moi !

196 I : Comment tu as réagi ?
Juliette : J'ai voulu la taper.

198 I : Hum, hum.
Juliette : Mais les autres m'ont retenue, ils ont pas voulu, et du coup j'ai rien, j'ai rien
200 fait.

I : Hum, hum

202 Juliette : Et voilà.
I : Donc, quand tu as lu le texte, tu as repensé à ce souvenir désagréable ?

204 Juliette : Ah oui !
I : Tu t'es revue dans la cour de l'école.

206 Juliette : Ah, ah... oui ! (rire)
I : Tu as revu la fille, tu l'as revue prononcer l'insulte.

208 Juliette : Hum, hum, hum, hum [elle acquiesce].
I : D'accord. /Est-ce que tu as repensé à ça, à ce souvenir, pendant les trois semaines où
210 on a travaillé sur le texte ?
Juliette : Oui.

212 I : Plusieurs fois ?
Juliette : Ben, chaque fois que je devais parler de ça, oui. Hum.

214 I : Pourquoi tu devais parler de ça ?
Juliette : Parce que c'est, c'est quelque chose qui me... Pour moi, c'est de l'injustice,
216 tout ça. C'est quelque chose qui me révolte et j'ai envie de me battre pour ça, du coup,
j'ai besoin de, ben, de donner mon opinion en fait, parce que c'est quelque chose qui,
218 qui m'énerve, quoi, c'est quelque chose qui m'énerve.

I : Est-ce que tu le fais pour toi ?

220 Juliette : Pour moi et pour les autres aussi, qui sont victimes du racisme,
I : Hum, hum, pour que ça se sache ?

222 Juliette : Oui et pour que ça change aussi. Pour que ça change parce que juste, parce que
t'es différent, t'as une couleur de peau différente, on te rejette, alors que t'es un être
224 humain quoi, t'es comme tout le monde.

I : Hum, hum.

226 Juliette : Y'a juste ta couleur de peau qui est différente. Voilà.
I : OK, on va continuer sur ce thème, mais on va l'approfondir un peu.

228 Juliette : Hum, hum. [elle acquiesce].
I : Maintenant, je voudrais que tu essayes de te rappeler mercredi dernier quand tu as
230 écrit ce texte-là [le texte de lecteur]. Tu as pas eu le temps de faire les questions, c'est
pas grave du tout. Tu as écrit un texte beaucoup plus complet, beaucoup plus euh, je
232 dirais, détaillé, argumenté. Ça m'a donné l'impression que tu avais beaucoup réfléchi
entre le premier et celui-là, par rapport à toi, par rapport à ce thème, par rapport au
234 texte.

Juliette : Hum, hum. [intriguée]

236 I : Comment tu t'y es prise pour écrire ce texte mercredi dernier ? C'est-à-dire, tu as lu
la consigne ? Qu'est-ce que tu as fait concrètement ?

238 Juliette : Je peux regarder ?
I : Oui, oui, bien sûr !

240 Juliette : Et bien, voilà. Déjà, j'ai regardé qu'est-ce qu'ils me demandaient.
I : Hum, hum.

242 Juliette : Après, j'ai choisi celle qui me, que je pensais raconter le plus de choses.
I : Hum, hum.

244 Juliette : Et oui, et après, j'ai écrit.
I : T'as pas regardé tes notes de cours ?

246 Juliette : Non.
I : T'as pas repris le texte ?

248 Juliette : Si, pour les citations je crois. Je sais pas si j'en ai faites, si, j'en ai faites. Oui, pour les citations oui, mais sinon non.

250 I : Est-ce que tu es allée chercher dans tes, dans les souvenirs de ce qui s'était passé en classe, de ce qui s'était dit en cours, ou plus dans ta réflexion personnelle, que toi, tu

252 avais menée au fur et à mesure ?
Juliette : Hum...

254 I : Pour écrire ?
Juliette : Non, c'est plus dans ma, dans ma réflexion personnelle.

256 I : Est-ce que tu as fait un plan ou tu y allée directement ?
Juliette : Non, j'ai fait, non j'ai fait un brouillon, mais je peux pas dire que c'est un plan,

258 c'est juste un brouillon, c'est juste parce que comme je savais pas quoi écrire, je préfère écrire sur le brouillon, pis, voilà.

260 I : Quelques idées.
Juliette : Voilà, avec des fautes et tout ça et après.

262 I : Pas forcément dans l'ordre ?
Juliette : Voilà.

264 I : D'accord. Tu as repris ce thème du racisme et ce que, ce que j'ai trouvé intéressant c'est que tu l'as repris dans les trois parties de ton texte, c'est-à-dire que tu l'as repris

266 dans la partie « racontez ce que vous avez compris ».
Juliette : Hum.

268 I : Tu l'as repris dans la partie « Lien avec une expérience personnelle »;
Juliette : Hum, hum.

270 I : Et dans la troisième partie, « les moments où tu as accroché, les moments où tu as pas accroché », donc ça montre que c'était vraiment un thème qui t'avait interpellée.

272 Juliette : Hum, hum.
I : Euh, tu as écrit, les moments où Christian est victime de racisme, que ces moments-

274 là te mettaient en colère, deux fois, là et là.
E 18 : Ouais.

276 I : Dans la partie « expérience personnelle ». Est-ce que tu ressentais cette colère ?
Juliette : Oui.

278 I : Quand tu étais en train d'écrire ce texte ?
Juliette : Non.

280 I : Ou est-ce que tu t'es rappelé que tu avais ressenti de la colère en lisant le texte ?
Juliette : Je me suis rappelée que j'avais ressenti de la colère en lisant le texte, oui, mais

282 pas quand je l'ai écrit.
I : À quel moment tu as pu mettre un mot « colère » sur ton sentiment ? Parce que dans

284 ton premier texte, tu dis « c'est injuste », mais tu dis pas « je suis en colère ». C'est pas la même chose, tu vois.

286 Juliette : Hum, hum.
I : Dans le deuxième texte, tu as nommé ton émotion.

288 Juliette : D'accord.
I : À quel moment tu t'es rendu compte que c'était de la colère ?

290 Juliette : Quand... à quel moment ? Quand j'ai écrit ce jour-là ou... ?
 I : Peut-être que tu t'en es rendu compte avant d'écrire, peut-être que tu t'en es rendu
 292 compte en écrivant...
 Juliette : Alors là ! /Non, quand j'ai écrit, quand j'ai écrit plutôt, parce que,/oui parce
 294 que là je l'ai lu, donc je trouvais ça injuste, et comme là j'ai donné mes propres
 réflexions, du coup c'est là que j'ai sorti ce que j'avais envie de sortir quoi [TDL].
 296 I : Hum, hum.
 Juliette : Eh oui, je pense que c'est plutôt là.
 298 I : Et donc, au moment où tu écrivais ce texte, tu n'étais plus en colère, mais tu savais
 que tu avais ressenti de la colère.
 300 Juliette : Oui.
 I : En lisant.
 302 Juliette : Oui.
 I : À ton avis comment tu as, comment tu es arrivée à ne plus ressentir la colère ?
 304 Comment ça a changé ?
 Juliette : Hum. /
 306 I : Est-ce que quand tu relis, si tu relis ce texte aujourd'hui avec moi...
 Juliette : Hum.
 308 I : Est-ce que tu vas te sentir en colère ?
 Juliette : Non.
 310 I : Donc c'est ça qui est intéressant parce que tu as changé.
 Juliette : Hum. Ben, parce que je vais pas être en colère tout le temps.
 312 I : Hum, hum.
 Juliette : C'est juste que... comme c'était la première fois, du coup, voilà, ça m'a mis en
 314 colère. Je me suis dit encore, des trucs comme ça ! je trouve ça débile ! Et après je sais
 que c'est la vie, c'est normal, c'est comme ça, les gens sont comme ça. Donc du coup,
 316 j'ai pas envie de passer ma vie à être en colère.
 I : Est-ce que... pardon, vas-y.
 318 Juliette : Donc, du coup, voilà, c'est pour ça que, ouais, c'est pour ça que...
 I : Est-ce que y a aussi le fait que Christian aussi était devenu un artiste et un adulte
 320 épanoui et qu'il s'en était sorti ? Qu'il avait dépassé tout ça ?
 Juliette : Peut-être, je sais pas.
 322 I : C'est ce que tu disais tout à l'heure.
 Juliette : Ouais, peut-être. Ouais, je sais pas. Peut-être oui, inconsciemment, oui, peut-
 324 être. Oui, je sais pas.
 I : OK. Alors, dans le deuxième texte, celui-là : « Les moments où j'ai accroché, sont
 326 les moments où il y a du racisme, car je me suis représentée. »
 Juliette : Hum.
 328 I : À quoi tu pensais quand tu as écrit cette phrase-là ? Je me suis représentée ?
 Juliette : Ben, je me suis revue avec la fille-là, en face là, et j'aurais été à sa place là,
 330 j'aurais envie de tous les taper là, j'aurais envie de... à oui !
 I : C'est-à-dire que tu t'es vu toi, dans ta situation à toi ?
 332 Juliette : Hum.
 I : Ou tu t'es vu à la place de Christian ?
 334 Juliette : Les deux.
 I : Tu t'es vu dans une espèce de scène mélangée où y avait...
 336 Juliette : Ouais, mélangée, oui, aussi peut-être, oui.
 I : Essaye de te rappeler ton imagination, tu vois ?
 338 Juliette : Parce que/Je me suis vue... Je me suis, mince ! je me suis imaginée aussi là
 dans le texte, et euh... dans le texte oui. Et je me suis dit « comment tu aurais réagi ».

340 I : Hum, hum. Tu t'es posé la question en lisant.
 Juliette : Ouais.

342 I : Et comment tu aurais réagi ? Tu t'es juste posé la question ou tu t'es donné une réponse aussi ?

344 Juliette : Je me suis juste posé la question « comment j'aurais réagi » parce que, comment dire, il me fait pitié parce qu'il dit rien, il se défend pas, il se laisse... En même temps, il peut rien faire parce qu'ils sont plusieurs contre lui, donc c'est pas facile. Mais, ça... j'ai de la pitié, ouais. Parce qu'il demande rien à personne en plus.

348 Oui, je me suis plus vue dans le texte oui.
 I : Qu'est-ce que ça t'apporte en tant que lectrice ?

350 Juliette : Hum, hum, de... ?
 I : De te représenter dans le texte. Je reprends tes mots, de te représenter dans le texte, de t'identifier à Christian et à Évelyne ou d'autres personnages.

352 Juliette : Ça m'aide à mieux comprendre dans le texte.
 I : Ça t'aide à mieux comprendre ?

354 Juliette : Oui. Parce que du coup je m'imagine. Je me dis bon, l'auteur a écrit ça.
 356 Qu'est-ce qu'il a voulu faire passer ? Donc, du coup, j'essaie de me mettre dans le truc pour comprendre, pour mieux comprendre en fait.

358 I : Est-ce que tu penses que le fait qu'il y ait, que ce texte ait un écho particulièrement personnel pour toi...
 360 Juliette : Hum, hum.

I : ... au niveau de ce souvenir dont on parlait tout à l'heure et à la discrimination et tout
 362 ça. Est-ce que tu penses que ça fait que tu peux mieux le comprendre ?
 Juliette : Oui.

364 I : ... que d'autres textes ?
 Juliette : Oui.

366 I : ... ou que d'autres personnes ? Que d'autres textes d'abord.
 Juliette : D'autres textes... oui

368 I : Toi, par rapport à d'autres textes, tu sais que celui-là tu le comprends parce que tu t'y vois.
 370 Juliette : Oui, oui.

I : Voilà.

372 Juliette : Hum.
 I : Et par rapport à d'autres personnes, est-ce que tu penses que ça t'aide ?

374 Juliette : Ben, par rapport à d'autres personnes, ça dépend parce que... dans ces passages-là oui, parce que y en a pas beaucoup de... s'il y a Lucas, Myriam, mais les autres, ils ont pas vécu ça, enfin je veux dire, ils ont pas été rejetés de cette manière-là. Donc du coup, de ce côté-là oui. Après, pour les autres passages, je pense pas. Je pense pas.

378 I : Hum, hum.

380 Juliette : Mais dans ces passages-là oui.
 I : Hum, hum. Mais peut-être qu'il y a d'autres personnes qui, sur d'autres thèmes, comme le rêve, parce qu'ils ont été très rêveurs...

382 Juliette : Hum, hum.

384 I : ou s'il y a des personnes qui ont perdu leur maman, peut-être qu'ils accrochent plus.
 Juliette : Voilà. C'est à ces moments-là que, que moi.

386 I : Hum, hum. Est-ce que toi en tant que lectrice du fait de ta diversité, du fait que t'es sensible à la question du racisme, même si des Blancs sont aussi très sensibles à cette question du racisme. Y'a des élèves qui ont beaucoup parlé du racisme aussi. Mais, est-

388

ce que toi tu penses que tu peux apporter quelque chose de plus à la compréhension du
390 texte en classe ? C'est-à-dire dans les échanges en classe.
Juliette : Alors là...
392 I : Tu t'étais pas posé la question.
Juliette : Non ! (rire) À ça, non. Peut-être...
394 I : Toi, tu m'avais dit que tu voulais que ça change.
Juliette : Oui.
396 I : Si je faisais lire ce texte à quelqu'un, c'est pour qu'il change, qu'il comprenne un peu
ce que c'est.
398 Juliette : Oui. Oui, mais c'est pas facile enfin... j'sais pas.
I : Par exemple, lors de, du comité de lecture vous étiez six
400 Juliette : Hum.
I : Tu étais avec Pamela, Lisa, Sophie, Amandine et Laura.
402 Juliette : Hum.
I : Tu leur as raconté ton histoire personnelle.
404 Juliette : Hum.
I : Au groupe.
406 Juliette : Oui.
I : Et après, tu as lu ton passage et tu l'as mis en relation avec ton expérience
408 personnelle devant la classe.
Juliette : Oui, oui.
410 I : Qu'est-ce qui t'a amené à ce choix ? C'est un choix que tu as fait.
Juliette : Oui, parce que je voulais leur faire comprendre que, que ça fait mal quoi ! Que
412 c'est, ben, faut pas faire ça. Ouais, ouais, voilà, je voulais leur faire comprendre que
c'est pas sympa, quoi !
414 I : Est-ce que tu te rends compte maintenant, en parlant avec moi, de ce que tu leur as
apporté à certains de tes camarades en faisant ça ?
416 Juliette : Enfin, j'sais pas. Peut-être, enfin, je sais pas.
I : Moi, je te dis que tu leur as apporté parce que je le vois dans ton texte. Y'en a
418 beaucoup qui le mentionne, que ce que tu as dit ça les a touchés, ça les a émus. Ils se
sont plus intéressés à ce thème auquel ils s'étaient pas intéressés.
420 Juliette : Hum, hum.
I : Donc tu vois c'est bien.
422 Juliette : (rire)
I : Chacun, nous apportons avec notre expérience à la compréhension du texte.
424 Juliette : Hum.
I : Donc, c'est chouette.
426 Juliette : Ben, oui, c'est bien s'ils ont compris.
I : Je sais pas s'ils ont compris, mais ça a porté leur intérêt sur ça.
428 Juliette : D'accord.
I : Bon ! En tant que, en tant que lectrice, dans ta manière d'aborder les textes, est-ce
430 que ça, est-ce que tu as appris quelque chose sur toi ? À travers toute cette réflexion que
tu as menée. Sur ta manière de lire, par exemple.
432 Juliette : Déjà, je ne lis pas du tout. Je n'aime pas du tout la lecture. Les livres, ça,
j'aime pas ça.
434 I : Hum, hum.
Juliette : Et... et j'ai remarqué que, à chaque fois que je lis un livre, ça parle toujours de
436 racisme. J'ai lu « Esclave », je sais pas de qui c'est, j'ai oublié, mais ça parlait de ça
aussi. Et euh... comme, on m'a dit de lire « Oncle Ben » ? C'est en relation avec le
438 racisme, non ?

I : Oui. Mais c'est, ben c'est « La Case de l'oncle Tom ».

440 Juliette : Voilà. Oh là là ! « La Case de l'oncle Tom ». (rire)

I : C'est l'histoire d'un esclave noir aux États-Unis pendant l'époque de la ségrégation.

442 Juliette : Hum, hum.

I : Mais tu peux le lire, oui, tu peux le lire. Tu verras ce que t'en penses.

444 Juliette : Ben, après c'est vrai que, non, enfin.

I : Donc, tu ne lis pas et quand tu lis, quand tu t'intéresses à un livre, c'est parce qu'il

446 parle de racisme ?

Juliette : Oui. Ou il faut vraiment que le livre m'intéresse.

448 I : D'accord.

Juliette : Si ça m'intéresse pas, je fais pas d'effort.

450 I : Donc, tu vas, qu'est-ce que tu vas chercher, toi, en lisant ces textes-là ? Qu'est-ce que tu vas chercher pour toi-même en lisant ces textes-là ?

452 Juliette : Déjà, euh... déjà, déjà, des renseignements pour savoir comment ça s'est passé, comment ils ont été maltraités. J'aimerais bien en savoir plus en fait.

454 I : Hum, hum.

Juliette : Et, euh, je pense que c'est ça que je recherche à travers les livres. C'est plus,

456 ouais, de l'information, hum, de l'information.

I : Sur l'histoire ?

458 Juliette : Oui. Parce que j'aime beaucoup l'histoire aussi.

I : Je vais te recommander des livres, tout à l'heure.

460 Juliette : D'accord.

I : Est-ce que t'es d'accord pour qu'on parle des moments où tu as accroché ?

462 Juliette : Oui.

I : Donc, tu as parlé, au point trois, de ton texte, tu as écrit : « J'ai accroché au moment où Évelyn parlait à Christian d'Haïti. Du peuple, le leur. Quand elle lui dit qu'il faut apprendre à l'aimer en dépit de tous ses défauts. » Alors, déjà, est-ce que tu te souviens à quel moment tu as remarqué cet élément, qui est un élément nouveau par rapport à ton premier texte ?

468 Juliette : Alors, ça... Si, je crois qu'il est... [Elle lit] Je crois que ce passage il est juste après où/parce qu'à un moment, le père, il dit à Christian qu'il est Québécois.

470 I : Oui.

Juliette : Et, le père, il est bien Haïtien, si j'ai bien compris le texte ?

472 I : Oui.

Juliette : Ça, c'est un truc que je... on dirait qu'il repousse, enfin, qu'il refuse ses

474 origines.

I : Hum, hum.

476 Juliette : Et c'est un truc que, j'sais pas, il devrait être fier, au contraire, quoi ! Et j'crois c'est juste après où il lui dit ça.

478 I : Pourquoi est-ce qu'il devrait être fier Alceste ?

Juliette : Ben, parce que ! C'est, enfin je sais pas, comment dire... C'est ses origines, c'est lui, c'est... Ben, je sais pas comment l'dire. Ben, moi personnellement, je suis fière de mes origines, quoi.

480 I : Quelles sont tes origines ?

Juliette : Centre-Africaine, Basque et Espagnole.

484 I : Ah oui, c'est un beau mélange !

Juliette : C'est un beau mélange ! (rire)

486 Juliette : Parce que je sais pas, moi quand mon père, il me parle du pays là-bas, j'ai jamais été...

488 I : En Centre-Afrique ?

Juliette : J'ai jamais été, et j'ai vraiment envie d'y aller parce que c'est, c'est ma
 490 famille, c'est, ben comment dire, j'sais pas moi comment expliquer. Il devrait être fier
 de ses origines, c'est tout.
 492 I : Donc, on a Alceste qui se renie, en fait...
 Juliette : Voilà !
 494 I : ... n'ayons pas peur des mots, qui se renie. On a Christian qui est un enfant, son fils.
 Juliette : Je sais pourquoi ! Parce que ça fait aussi le rapport avec le racisme, les enfants.
 496 C'est dû à leurs parents peut-être.
 I : Hum, hum.
 498 Juliette : Parce que moi j'ai dit, c'est peut-être à cause de leurs parents qu'ils sont
 comme ça.
 500 I : Hum, hum. Qu'ils sont racistes ?
 Juliette : Et, Christian, il pourrait rejeter ses origines à cause de son père. Parce que son
 502 père, il lui dit : « T'es Québécois, t'es pas Haïtien. » Et peut-être que lui il aimerait
 connaître Haïti, enfin...
 504 I : Hum, hum.
 Juliette : Ouais, je pense que c'est ça.
 506 I : Et, suivons cette piste, Christian, il aimerait connaître Haïti.
 Juliette : Hum, hum.
 508 I : Et son père lui dit qu'il est Québécois.
 Juliette : Hum.
 510 I : Du coup, Christian il est un peu dans cette situation de blocage.
 Juliette : Oui.
 512 I : Par rapport à, au passé de ses ancêtres, d'où il vient. Et il se tourne vers quoi ou qui à
 ce moment-là ?
 514 Juliette : Vers Évelyne qui lui, qui elle, pardon, au contraire...
 I : Hum.
 516 Juliette : ... lui dit qu'il faut aimer ses... oui
 I : Et tu as écrit : « Elle lui parle d'Haïti, du peuple. »
 518 Juliette : Oui, c'est qu'il y a écrit dans le texte.
 I : Oui. C'est quoi le peuple ?
 520 Juliette : Ben, parce qu'ils sont, ils sont différents. Ils ont une autre culture, euh,
 comment dire...
 522 I : Le leur, leur peuple.
 Juliette : Ben, oui. Parce qu'ils sont tous les deux Haïti, euh, Haïtiens, pardon. Donc,
 524 c'est... ouais.
 I : C'est leur peuple. Ils appartiennent à un groupe. Et ce groupe, c'est le peuple
 526 haïtien ?
 Juliette : /Oui.
 528 I : Mais ils appartiennent à un autre groupe.
 Juliette : Oui, aussi. Oui, c'est compliqué quand même !
 530 I : Oui, c'est compliqué.
 Juliette : (rire) Ah ! Punaise !
 532 I : Mais toi, tu m'avais dit : « Je suis Basque, Espagnole et Centre-Africaine ».
 Juliette : oui ! J'comprends pas ce que vous attendez de moi là. (rire)
 534 I : Ben, je sais pas. Je réfléchis avec toi. Ça m'a étonnée que tu dises : « Leur peuple »,
 comme si Évelyne et Christian ils n'étaient que Haïtiens. Ils sont pas que Haïtiens.
 536 Juliette : Non, je veux dire...
 I : Ce sont des Haïtiens immigrés au Québec.
 538 Juliette : Oui, mais...

I : Donc, ils sont les deux au moins.

540 Juliette : Oui, mais j'ai dit ça dans le sens qu'il faut pas qu'il oublie.

I : Hum.

542 Juliette : Il fait quand même partie de ce peuple aussi. Il est pas que Québécois, il est aussi Haïtien. C'est dans ce sens-là. Comme son père, enfin je veux pas dire qu'il...

544 mais son père, il, comment dire, oh punaise... il... ben oui, il lui dit rien, il lui raconte pas tout ce qu'il... peut-être il y a des mauvais côtés, mais il y a aussi des bons côtés

546 dans ce peuple et tout ça. Et du coup, j'ai dit ça parce que il faut pas qu'il oublie d'où il vient.

548 I : Hum, hum. Donc Christian il est pris entre Alceste, qui dénigre la culture haïtienne, et Évelyne...

550 Juliette : Hum, hum. [intriguée]

I : ... qui raconte à Christian l'histoire d'Haïti. Qu'est-ce qu'elle lui transmet au niveau

552 de la culture à Christian ?

Juliette : L'histoire.

554 I : L'histoire. Et puis elle lui transmet beaucoup de choses, elle lui transmet d'autres choses.

556 Juliette : L'histoire... Après j'sais pas.

I : Qu'est-ce qu'ils font quand ils sont ensemble Christian et Évelyne ?

558 Juliette : Ils parlent. (rire)

I : Oui, ils parlent. À un moment, elle lui raconte une histoire. Tu te rappelles de ça ?

560 Elle lui raconte une histoire.

Juliette : Ah ! Si, peut-être. Non, je m'en rappelle pas.

562 I : Le conte de Compère Macaque et Compère Chien

Juliette : Ah ! J'm'en rappelle pas.

564 I : Tu te rappelles pas du conte ?

Juliette : Non.

566 I : C'est quoi la culture ? C'est pas que de l'histoire. Oui, c'est de l'histoire, c'est certain, c'est pas que l'histoire. C'est quoi aussi la culture ?

568 Juliette : Ça peut être plein de choses. J'sais pas... de la nourriture.

I : La nourriture, par exemple ?

570 Juliette : Ah, je sais pas ce qu'ils mangent eux là-bas.

I : Mais dans le texte on le dit. Edgar a un restaurant créole et Évelyne amène manger

572 Christian de la nourriture créole. Elle lui fait connaître la cuisine créole, enfin la cuisine haïtienne.

574 Juliette : Ah oui.

I : Tu vois, donc il y a plusieurs aspects.

576 Juliette : Hum, hum.

I : Ça, c'est dans le réel. Dans le réel, elle l'amène au marché, elle l'amène dans sa

578 famille haïtienne, tout ça.

Juliette : Hum, hum.

580 I : Et quand ils rêvent, qu'est-ce qu'ils font ?

Juliette : Ils vont à la plage.

582 I : Ouais. Elle est où cette plage ?

Juliette : à Haïti. (rire) Ouais. Et ils repartent toujours en fait là-bas.

584 I : Donc, pourquoi est-ce qu'ils repartent là-bas ?

Juliette : Je sais pas.

586 I : Est-ce qu'ils repartent sur une plage précise ou sur n'importe quelle plage, à ton avis, d'Haïti, ou sur une plage précise à Haïti ?

588 Juliette : C'est là où elle a perdu sa poupée ?

I : Oui.

590 Juliette : Ben, oui, mais j'vois pas le rapport.

I : Ben, elle repart sur la plage de son enfance, de son passé. La plage de son passé.

592 C'est ses origines la plage à Évelyne.

Juliette : Oui.

594 I : Donc, d'un côté on a Alceste qui renie ses origines, d'un côté on a Évelyne...

Juliette : Ah d'accord ! Oui, j'ai compris.

596 I : ... obsédée par le retour. Moi, c'est comme ça que je le comprends. Mais bon... Par le retour aux origines. Et du coup, on a Christian au milieu.

598 Juliette : Ah, oui, oui, je comprends.

I : Et qu'est-ce qu'il fait Christian ?

600 Juliette : Il va... Ben, je sais pas moi !

I et Juliette : (rire)

602 Juliette : Ben, il va... j'sais pas !

I : Il choisit plus le modèle d'Alceste ou d'Évelyne ?

604 Juliette : D'Évelyne.

I : Pour toi, il choisit plus le modèle d'Évelyne ?

606 Juliette : Hum. C'est pas ça ?

I : Ben, je sais pas, c'est pas clairement dit. On dit qu'il est devenu peintre et qu'il a ouvert une école pour les artistes de la diaspora haïtienne, donc les gens d'origine d'Haïti qui vivent au Canada, ou aux États-Unis. Donc, on se dit qu'il a peut-être...

608 Juliette : Hum, hum.

I : ... renoué avec son passé. Enfin, avec ses origines.

612 Juliette : Hum, hum. Hum, hum.

I : Mais c'est pas, enfin, comment dire, c'est pas clair et net dans le texte. C'est un peu comme on l'interprète aussi. /Et euh... /Toi, tu serais plutôt, tu ferais plutôt comme Évelyne aussi. À affirmer tes origines.

614 Juliette : Oui.

I : À t'informer sur tes origines.

616 Juliette : Oui.

I : Est-ce que tu aimerais transmettre aussi ? Parce qu'Évelyne, elle transmet à Christian.

620 Juliette : Oui. Oui.

622 I : Comment tu pourrais transmettre ?

Juliette : En parlant avec des gens, des gens qui sont intéressés, qui veulent connaître.

624 Oui, en leur racontant ce que je sais, voilà.

I : Euh... T'as parlé aussi du rêve. Je passe un peu rapidement, excuse-moi, c'est un peu brutal comme transition, mais... tu as écrit deux choses à propos du rêve. Peut-être on pourra les mettre en relation avec tout ce qu'on a dit avec la culture, le racisme et tout ça, et le lien avec les personnages dont tu me parlais aussi, la complicité.

626 Juliette : Hum, hum.

628 I : Tu as écrit dans ton texte de lecteur, dans celui-là là. Tu as écrit ici : « C'est bien de rêver, mais, des fois, il vaut mieux juste rêver et ne pas réaliser ses rêves. Du moins, ne pas aller au bout de ses rêves. » À qui, à quelle personne, à quoi est-ce que tu pensais ?

630 Juliette : Après..., j'ai compris le texte comme ça là. Peut-être que j'ai mal compris le texte aussi, mais... parce que Évelyne, elle rêve, enfin, comment dire, attend... Eh oui, Évelyne, elle rêve, déjà elle a perdu sa poupée. Et moi, j'ai l'impression qu'elle comble ce manque avec Christian. Mais Christian ce n'est pas son enfant. Et je trouve qu'elle s' imagine tellement de choses comme si c'était son fils, mais du coup ça peut... Mais déjà, j'ai pas compris quand ils disent : « La magie ou le magicien est mort ». J'ai pas

compris. Mais, ça peut faire, ça peut être bien pour Christian, mais ça peut-être mal
640 aussi parce que, du coup, ses propres parents, il va peut-être moins les aimer que elle.
Donc du coup, c'est pour ça que j'ai écrit ça, parce que, c'est bien, il faut toujours croire
642 en ses rêves, il faut toujours.

I : Hum, hum.

644 Juliette : Mais il faut savoir faire le bien et le mal.

I : Hum, hum.

646 Juliette : De ce que ça peut apporter.

I : C'est-à-dire qu'en écrivant ça tu pensais à Évelyne ?

648 Juliette : Oui.

I : Et tu te disais : elle est allée au bout de ses rêves, mais peut-être que d'aller au bout
650 de son rêve à elle, de son besoin de rêver à elle...

Juliette : Ouais.

652 I : ... peut-être que ça détruit Christian ?

Juliette : Oui, peut-être.

654 I : Peut-être que ça détruit Christian, peut-être que...

Juliette : Ou peut-être l'amour ou le lien qu'il avait avec son père, parce que d'un côté
656 ben il y a toujours plein de trucs, et d'un côté elle qui lui apporte plein d'informations
sur Haïti et son père qui lui apporte rien du tout.

658 I : Hum, hum.

Juliette : Peut-être que je sais pas, enfin, c'est ce côté-là...

660 I : On peut relire la fin peut-être. Avant de le relire peut-être, qu'est-ce que tu te
souviens de la fin, comment elle finit l'histoire ?

662 Juliette : Euh... C'est quand il est dans la poubelle, non ?

I : Hum, hum.

664 Juliette : Dans la poubelle, elle est là, c'est elle qui le retrouve, et c'est là où j'ai pas
compris parce qu'ils disent : « Le magicien ou la magie est mort »...

666 I : « Le petit magicien était mort en Christian Marcellin »

Juliette : Voilà.

668 I : Christian n'est pas mort, à mon avis, comme personne physique, mais y a quelque
chose en lui qui est mort.

670 Juliette : C'est quoi ?

I : Et c'est toute la question du texte.

672 Juliette : D'accord.

I : Pour certains, c'est sa relation avec Évelyne. Pour d'autres, c'est le don qu'il avait de
674 plonger dans les souvenirs des autres ou dans les photos. Pour d'autres encore, c'est son
imagination, son enfance.

676 Juliette : Hum, hum.

I : Sa capacité à rêver. Pour d'autres encore, c'est son âme parce qu'il a été brisé par la
678 violence raciste. Ça, c'est l'hypothèse de Manu.

Juliette : Hum, hum.

680 I : Ça dépend. Répondre à cette question, c'est donner une interprétation.

Juliette : D'accord... Mais à la fin...

682 I : C'est ça, cette fin, enfin cette fin dont tu parles dans la poubelle, c'est la fin du récit
du souvenir, elle raconte ce qui s'est passé quinze ans av...

684 Juliette : Ah ! voilà.

I : Il y a une autre fin où ils se retrouvent quinze ans après.

686 Juliette : Hum.

I : Et c'est celle qu'on va lire. Tu y es page huit ?

688 Juliette : Oui.

I : Tu veux lire ?

690 Juliette : À partir d'où ?

I : « Ils sont encore très noirs ses yeux. »

692 Juliette : « Ils sont encore très noirs ses yeux. Cependant, d'un noir moins terne, plus
profond où perce parfois une étincelle de leur éclat bleu d'autrefois. Peut-être a-t-il
694 retrouvé, à travers sa peinture, un peu de sa magie ancienne. À la télé, l'autre soir, on
décrivait ses toiles comme empreintes d'un onirisme discret une porte ouverte sur
696 l'univers de l'inconscient. Avec l'appui financier de son père, il a ouvert, l'an dernier à
Montréal, la première galerie-école pour artistes de la diaspora haïtienne. J'avais peut-
698 être jugé trop sévèrement Alceste Marcellin. Au fond, il aimait son fils, de cet amour
sincère et presque douloureux que bien des pères, par fausse fierté masculine ou par
700 timidité, n'osent pas exprimer » Ça contredit ce que j'ai dit. Christian, euh non, « À ce
que me disais Christian hier au souper, Alceste n'a pas cessé au cours des années de
702 faire d'énormes efforts pour se rapprocher de lui. D'ailleurs les Marcellin comptent aller
en vacances à Haïti l'été prochain. Christian m'a même invitée à les accompagner. Je ne
704 crois pas que j'irai. Pas de sitôt en tout cas. S'il est une chose que j'ai apprise au fil des
ans, c'est que les plages de la réalité sont rarement aussi merveilleuses que celles de nos
706 songes. » Ça contredit totalement ce que j'ai dit ! (rire)

I : Pas totalement, mais ça le fait un peu bouger.

708 Juliette : Oui.

I : Parce que il est très malin Stanley Péan. Il nous amène à une interprétation jusqu'à la
710 mort de Christian.

Juliette : Hum.

712 I : Et dans l'épilogue, quand on se dit « Alceste c'est un colonisé, qui est Noir à
l'extérieur, Blanc à l'intérieur ». On l'a jugé, paf !

714 Juliette : Ah, ouais. (rire)

I : Il nous dit « Attention, lecteur, tu juges trop rapidement ».

716 Juliette : Ah ouais.

I : Qu'est-ce qu'on apprend dans cette fin ? Y'a plein de choses parce qu'on apprend
718 des choses, mais, en même temps, c'est très ouvert.

Juliette : Euh... Ben, on apprend déjà que Évelyne, elle a jugé trop sévèrement, que
720 finalement, eh bien, comment on dit, il rejetait pas ses origines, mais pourquoi il les
montrait pas alors ? Pourquoi il voulait pas... pourquoi il lui racontait pas ?

722 I : À ton avis ? Est-ce que tu peux proposer une hypothèse ? On le sait pas. On peut que
faire des hypothèses. Pourquoi il aurait voulu que Christian soit un petit Québécois et
724 pas un petit Haïtien ?

Juliette : Ben, parce ça aurait été mieux pour lui.

726 I : Pour qui ? Pour Alceste ou pour Christian ?

Juliette : Pour Christian.

728 I : Pourquoi ça aurait été mieux pour Christian ?

Juliette : Ben, parce que, pour dans la société, ça aurait plus facile pour lui, de se
730 trouver peut-être un boulot, un travail. Et puis d'avoir la nationalité québécoise, oui,
ouais, pour ça. Pour la vie, en fait.

732 I : Pour la vie sociale ?

Juliette : Voilà.

734 I : Donc, finalement, Alceste, il a...

Juliette : Il l'a protégé.

736 I : Il voulait protéger peut-être ?

Juliette : Hum, hum.

738 I : Peut-être que c'est une manière maladroite de protéger Christian du racisme.

Juliette : Hum, hum. Peut-être oui. /Par contre, elle, elle dit : « Je ne crois pas que j'irai.
 740 Pas de sitôt. »
 I : à Haïti.
 742 Juliette : à Haïti ?
 I : En Haïti. « ... les Marcelin comptent aller en vacances en Haïti l'été prochain.
 744 Christian m'a même invitée à les accompagner. Je ne crois pas que j'irai. Pas de sitôt en
 tout cas. »
 746 Juliette : Et pourquoi ? Ça, je compr...
 I : Et pourquoi ? On a peut-être une piste là à la dernière phrase : « S'il est une chose
 748 que j'ai apprise au fil des ans », ce qui veut dire qu'Évelyne, cela fait plusieurs années
 qu'elle est exilée.
 750 Juliette : Hum, hum.
 I : « ... c'est que les pages de la réalité sont rarement aussi merveilleuses que celles de
 752 nos songes. »
 Juliette : Ça a dû lui faire du mal alors à elle aussi.
 754 I : Qu'est-ce qui lui aurait fait du mal ?
 Juliette : Ben, de rêver. Ou de songer.
 756 I : Oui, c'est pareil, de songer. Peut-être, mais peut-être qu'elle choisit le rêve aussi.
 Peut-être qu'elle a choisi de rêver son Haïti d'origine parce qu'elle sait qu'elle sera
 758 déçue par la réalité. Peut-être que c'est ça. Ou peut-être qu'elle pense que les plages des
 songes sont plus merveilleuses que les plages réelles parce que c'est les plages de
 760 l'enfance, les plages du passé
 Juliette : Hum, hum.
 762 I : Ça, c'est moi, Marion qui dit ça hein !
 Juliette : Oui, oui.
 764 I : C'est pas écrit noir sur blanc, c'est mon expérience à moi de lecture.
 Juliette : Bon, je sais pas. (pensive)
 766 I : Est-ce que ça te rejoint toi tout ça ces questions qu'on voit à la fin. Tout à l'heure, tu
 disais que tu étais jamais allée dans le pays d'origine de ton père.
 768 Juliette : Hum.
 I : Et que t'en avais envie.
 770 Juliette : Hum.
 I : T'en rêves.
 772 Juliette : Hum.
 I : Tu rêves d'y aller ?
 774 Juliette : Ah oui, j'en rêve. Pour voir ma famille déjà. Je ne les connais pas, je ne les ai
 jamais vus, je ne sais pas comment ils sont, ouais ! Ben, j'aimerais bien aller là !
 776 J'aimerais bien y aller avec mon frère, pas que moi, mais bon, peut-être un jour !
 I : Pourquoi ?
 778 Juliette : Ben, parce qu'il est comme moi, il est dans le même cas que moi, lui aussi il
 aimerait aller là-bas et... mon frère, je suis proche aussi, donc si je pouvais découvrir,
 780 NOS origines, ensemble, ce serait...
 I : C'est beau que tu dises ça !
 782 Juliette et I : (rire)
 Juliette : Ça serait bien quoi !
 784 I : Mais oui !
 Juliette : Voilà.
 786 I : Est-ce que cette complicité frère sœur qui fait que t'as souligné la complicité entre
 Edgar et Évelyne ? [Bruits et cris dans le couloir]
 788 Juliette : Oui.

I : C'est pour ça ?
790 Juliette : Oui.
I : T'es vue avec ton...
792 Juliette : Oui.
I : ... avec ton frère ?
794 Juliette : Oui, même si on se dispute tout le temps, tout le temps, tout le temps, y a pas
un jour où on se dispute pas, mais après... Parce que là je l'ai vu. Ça fait quatre
796 semaines que je suis pas rentrée chez moi, mais je sais que, mais là j'ai bien vu que ma
famille me manquait, quoi. Donc... ouais. Si je pouvais partir là-bas, je partirais avec
798 mon frère.
I : Mais tu partiras, c'est sûr ?
800 Juliette : Ah oui, ça, c'est sûr !
I : Après tu verras, le pays des rêves.
802 Juliette : (rire)
I : Le pays des rêves, le pays réel...
804 Juliette : Oh là là !
I : Oui.
806 Juliette : (rire)
I : Bon, c'était chouette, c'était une bonne discussion.
808 Juliette : C'était bien, c'est vrai.
I : Je te remercie.
810 Juliette : Merci

4.2. Lucas

- 1 I : Bon Lucas, j'peux t'appeler Lucas ou tu préfères que je t'appelle [par ton nom
2 complet] ?
Lucas : Non, non, ça va Lucas.
- 4 I : Bon, euh, je vais t'expliquer un peu comment on va procéder, c'est un entretien
où/déjà il faut que tu te sentes bien à l'aise. On est deux personnes qui discutent d'égal à
6 égal. D'accord ?
Lucas : hum.
- 8 I : Je vais te poser des questions auxquelles j'ai pas les réponses. Donc toutes les
réponses sont bonnes, vu que je vais te te poser des questions sur ta lecture à toi, ton
10 interprétation à toi, et surtout comment tu es arrivé à ta lecture. C'est-à-dire que je vais
te demander de te rappeler certains moments, des moments où t'as lu, des moments où
12 tu as écrit, pour rechercher un peu des sensations, des choses bien concrètes, d'accord ?
Pas des jugements généraux. Une autre chose que je voulais te dire avant de
14 commencer, c'est que, bien évidemment, comme on est d'égal à égal, tu peux me dire si
t'as pas envie de répondre, si t'es, si tu sais pas, si t'as pas envie de répondre parce que
16 ça te ça te gêne, tu me le dis. Tu me dis : « j'ai pas trop envie de répondre ça me gêne
un peu » et on change, d'accord ?
18 Lucas : hum.
- I : Je préfère que tu me dises ça de manière honnête plutôt que d'inventer n'importe
20 quoi pour me faire plaisir, d'accord ?
Lucas : OK
- 22 I : Ça marche ? Euh, tout comme je te l'ai dit je vais t'enregistrer. Est-ce que t'es
d'accord pour que je te pose des questions sur sur tout ça ?
24 Lucas : ouais
- I : sur ta lecture, ton texte, oui, c'est bon ?
26 Lucas : hum, ouais ouais
- I : Est-ce que t'as des questions avant qu'on commence ?
28 Lucas : hum, non.
- I : Bon, alors on va surtout travailler à partir de ton questionnaire et de ton texte de
30 lecteur parce que t'étais pas là quand on a lu le texte pour la première fois en classe et
donc, t'as pas écrit le petit récit,
32 Lucas : hum
- I : parce que tu étais en compétition, donc on va surtout travailler sur ce que tu as écrit.
34 Tu as pas écrit beaucoup en quantité, mais par contre tu as écrit des choses très
intéressantes. Alors je vais vraiment te poser des questions de détails. D'accord ? On va
36 commencer par les questions. Donc ça, c'était, tu te rappelles, c'est ce que mercredi
passé je vous ai fait passer, y avait un questionnaire et y avait un texte. Le texte c'est
38 plus riche, donc on le fait après, on commence par les questions qui sont plus courtes.
Ça va ?
40 Lucas : OK.
- I : Là, t'as *La Plage des songes* si t'as besoin de t'y référer. Alors le questionnaire, ça
42 commence très fort parce que ça commence par : « Je me sens proche de Christian donc
de Stanley »
44 Lucas : hum
- I : Du coup, ça m'a donné envie cette phrase que t'as écrite de revenir avec toi sur avant
46 la lecture et sur le premier premier cours au retour des vacances où on a parlé un p'tit
peu de Stanley Péan,

48 Lucas : hum
I : le lundi

50 Lucas : hum
I : Tu te rappelles

52 Lucas : ouais
I : de ce cours-là ? Est-ce que tu avais fait la recherche toi pendant les vacances ?

54 Lucas : ouais
I : sur Stanley Péan, oui. Et avant qu'on commence, tu en pensais quoi de ce projet ?

56 Lucas : Euh, j'en pensais pas grand-chose, enfin hum, j'avais pas fait par exemple le rapprochement entre, entre moi et lui

58 I : Hum, hum.
Lucas : juste je l'ai pris pour un homme, enfin un écrivain banal

60 I : hum hum
Lucas : et immigré, mais sans

62 I : T'avais pas fait de rapprochement avec toi
Lucas : non, rien

64 I : avant qu'on le lise ?
Lucas : non

66 I : OK, t'en pensais pas plus, tu t'es pas dit euh, j'sais pas, chouette un immigré, ou chouette un canadien ou chouette un haïtien ou...

68 Lucas : non
I : ou chouette un auteur vivant !

70 Lucas : j'en ai rien pensé
I : rien de, rien de spécial quoi, c'était un auteur comme un autre.

72 Lucas : Voilà
I : D'accord, parce que tu l'appelles « Stanley » quand même,

74 Lucas : Oui
I : donc tu te sens proche ?

76 Lucas : mais c'est, mais c'est après en lisant le récit ben bah j'avais l'impression de voir des similitudes entre lui et moi enfin comme si il était devenu un proche ou un ami,

78 I : OK
Lucas : comme si je pouvais m'identifier à travers lui et et donc me sentir bien, je j'ai vraiment apprécier son son récit.

80 I : D'accord, alors ça, c'est super intéressant, on va, on va y revenir, mais avant j'ai des questions euh un peu un peu plus euh concrètes à te poser, du coup comme t'étais pas là, on a envoyé, je crois, la nouvelle chez toi, du coup tu l'as lu où, la nouvelle, la

82 première fois ?
Lucas : Euh sur mon canapé devant la télé, enfin la télé était pas allumée

84 I : chez toi, à ta maison, et t'étais tranquille ? Dans de bonnes conditions ?
Lucas : Ouais.

86 I : Et tu l'as lu tout en entier ou tu l'as lu en plusieurs fois ?
Lucas : Non, je l'ai lu en deux fois.

88 I : OK, est-ce que tu te souviens quel jour c'était ? Quelle heure du jour c'était ?
Lucas : Ah le le moment de la journée ?

90 I : hum hum
Lucas : Euh, la première partie je l'ai lu juste euh après manger vers deux heures et la

92 deuxième partie je l'ai lu euh dans mon lit à 23 heures.
I : Le dimanche ?

94 Lucas : Euh c'était quel, euh oui
I : OK, et lors de cette première lecture chez toi tranquille, est-ce que tu t'es senti tout

98 de suite proche de Christian ?
 Lucas : Euh tout de suite non, euh enfin, je euh je me suis senti proche à partir du
 100 moment où Christian, il se fait tabasser par,
 I : hum hum
 102 Lucas : euh enfin euh par rapport euh au au racisme et euh quand je sais plus c'est qui le
 nom qui voulait voir si ça déteignait sa peau, ça tout de suite ça m'a fait pensé à mon
 104 enfance euh des fois des moments chaotiques comme ça
 I : T'as t'as, alors, attends, alors tout ça s'est passé dans ta tête le premier jour où t'as lu
 106 le texte
 Lucas : ouais
 108 I : chez toi
 Lucas : ouais
 110 I : tout de suite
 Lucas : ouais
 112 I : tout de suite t'as t'as t'as pensé, tu t'es rappelé d'un souvenir d'enfance ?
 Lucas : Ouais, ça, c'est, comme si ça avait fait un flashback quoi !
 114 I : Et tu t'es rappelé d'un souvenir précis ?
 Lucas : Non, non plutôt euh un ensemble, parce que j'ai pas vécu ce qu'il a vécu quand
 116 même, mais euh dès qu'on voit une similitude comme ça enfin, on repense à ce qu'on a
 pensé, enfin à des moments, ça été des moments « globals » plutôt.
 118 I : Tu t'es pas souvenu de quelqu'un proférant une insulte envers toi
 Lucas : Non
 120 I : ou d'une ou d'une situation très très précise, mais plutôt de
 Lucas : hum
 122 I : comment on pourrait dire de, de
 Lucas : d'un ensemble de situations
 124 I : ouais d'un contexte
 Lucas : hum
 126 I : D'accord et du coup est-ce que tu t'es vu toi à la place de Christian dans l'histoire ?
 Lucas : Plutôt oui.
 128 I : Tu t'es vu euh dans la cour d'école avec « est-ce que ça part au frotage » et tout ça,
 tu t'es vu ?
 130 Lucas : Comme si je m'étais mis dans la peau du personnage
 I : OK, t'es rentré dans la peau de Christian à ce moment-là.
 132 Lucas : hum (acquiesce)
 I : D'accord, dès la première lecture, donc ça t'a vraiment accroché dès le premier, dès
 134 la découverte du texte
 Lucas : ouais
 136 I : et euh donc tu t'es senti, on va dire, peut-être proche de Christian dès la première
 lecture, mais à quel moment tu t'es rendu compte que tu te sentais proche de Christian ?
 138 Lucas : euh, s'en rendre compte ?
 I : hum
 140 Lucas : euh j'crois que c'était en classe ça m'avait fait un peu tilt,
 I : hum hum
 142 Lucas : ça m'a fait, c'est comme si j'm'étais mis, mais après ça m'avait pas plus choqué
 que ça, et euh aussi
 144 I : attends, en classe, à quel moment ça t'a fait le tilt ?
 Lucas : Je sais plus euh, je sais plus le moment précis, j'crois que c'était euh ah je sais
 146 même plus...

I : en classe, à un moment tu t'es dit ah ben tiens moi j'suis proche de Christian ?

148 Lucas : ouais ben c'est qu'en fait, moi, j'étais dans ma ma bulle,
I : hum

150 Lucas : et je voyais que, enfin, ce qui me plaisait de plus en plus dans le texte, enfin je
faisais l'hypothèse que hum que Christian était Stanley

152 I : hum hum
Lucas : et je sais pas je je pensais à ça et tout ça et euh dans ma tête après ça fait, mais

154 euh toi tu tu te prends comme un peu comme Christian donc tu te prends aussi un peu
comme Stanley enfin

156 I : ah oui oui ça c'est très intéressant, c'est-à-dire que d'abord tu t'es dit Christian c'est
Stanley,

158 Lucas : hum
I : après tu m'as dit que toi tu te prends un peu

160 Lucas : tu vois, je suis rentré dans la peau de de Christian
I : hum hum

162 Lucas : donc si je trouve que Christian euh enfin que Stanley et non Christian, comment
dire, euh

164 I : oui y a un truc qui est difficile que j'ai du mal à comprendre aussi que je sens...
Lucas : que Christian

166 I : en fait, vas-y
Lucas : comme Christian représente Stanley et ben euh, moi je m'étais mis dans la peau

168 de Christian c'est comme si je m'identifiais dans la peau de Stanley, en en enfin en
faisant l'hypothèse que que Stanley ait vécu ce qu'a vécu Christian.

170 I : Donc, est-ce que tu t'intéresses plus à Stanley au travers de Christian,
Lucas : Ouais, en quelque sorte

172 I : ou plus à Christian
Lucas : non, non

174 I : au travers de Stanley ? Finalement j'ai l'impression que tu t'intéresses plus à Stanley
Lucas : hum hum

176 I : au travers de Christian.
Lucas : ouais

178 I : et en même temps, toi tu te mets à la place de Christian et en tant que lecteur tu
réinventes aussi cette histoire, et donc t'es un peu l'auteur de cette histoire aussi

180 Lucas : hum
I : Pourquoi ce euh, cette identification avec Stanley Péan ? T'en parles beaucoup de

182 l'auteur
Lucas : euh, parce que déjà au début que j'ai lu le récit,

184 I : hum hum
Lucas : je me suis euh, j'ai essayé de m'intéresser sur le titre, c'que j'fais pas souvent,

186 I : hum hum
Lucas : et euh j'ai essayé de comprendre le titre sans avoir lu le récit,

188 I : hum hum
Lucas : et euh, bon j'sais pas, y a Stanley Péan déjà,

190 I : hum hum
Lucas : puis j'sais pas après c'est inné, enfin j'ai pas dirigé ma lecture c'est la lecture

192 qui m'a dirigé.
I : À quel moment tu as pris contact avec lui, parce que tu m'as dit que tu

194 l'avais contacté, sur Facebook, c'est ça ?
Lucas : ouais, ouais, ben c'est à la fin du récit, ça ce récit m'avait tellement plus que je

196 voulais voir euh je voulais voir ce qu'il proposait sur Facebook et tout ça et puis...

I : du coup tu es allé sur Facebook.

198 Lucas : hum je l'ai rajouté, il m'a rajouté et après j'ai mis un commentaire sur euh euh sur euh *La plage des songes*.

200 I : Hum, hum, tu as écrit quoi ?

Lucas : Et euh j'ai dit que, enfin, que, j'ai pas mis un récit, j'ai mis que ça m'avait

202 beaucoup plu à la fois touché et enfin touché est un mot euh pff j'sais pas comment expliquer, euh ma personnalité, on va dire,

204 I : hum hum

Lucas : et il m'a répondu que ça ça lui faisait plaisir parce que cette cette nouvelle était

206 très chère à lui et enfin comme si dans sa réponse il implicitait que, enfin ça a comme conforté mon hypothèse, on va dire.

208 I : Ton hypothèse selon laquelle il avait mis beaucoup de lui-même dans cette nouvelle ?

210 Lucas : voilà

I : OK, //

212 Lucas : C'est compliqué un peu (rire)

I : C'est ça, c'est compliqué, mais c'est très intéressant. C'est très intéressant, mais il a

214 certainement mis beaucoup de lui-même, mais on ne peut pas vraiment le savoir.

Lucas : Oui

216 I : Ça n'appartient qu'à lui, par contre ce qui serait intéressant, c'est que tu te demandes toi, si tu as pas mis beaucoup de toi-même, dans cette lecture.

218 Lucas : Hum, j'crois

I : Peut-être que c'est un lecteur qui a mis beaucoup de lui-même qui rencontre un

220 auteur qui a mis beaucoup de lui-même

Lucas : Hum, hum. (intrigué)

222 I : Je sais pas, c'est une hypothèse que je fais. On va voir. Et hum, comme il est un peu tard, je pense que ça, je vais y revenir après, parce que c'est un peu abstrait. Alors, on

224 va commencer par regarder peut-être ton texte et on reviendra sur ton questionnaire puisqu'il a des choses intéressantes, mais j'vais te demander plus de développements.

226 Ton texte commence par : « le thème du racisme m'a particulièrement plu et choqué à la fois », c'est ça...

228 Lucas : hum

I : « plu et à la fois choqué [...] dans cette histoire », alors euh tu fais le lien après entre

230 Christian et Stanley Péan en montrant qu'ils sont nés en Haïti, qu'ils ont émigré, jeunes. Tu écris « ils ont émigré jeunes dans un autre monde qui n'est pas le leur, qui n'est pas

232 vraiment le leur ».

Lucas : Ouais, eh ben j'parle des coutumes de leur culture, des pays, euh comme si de

234 faire, il montre un peu dans le texte qu'ils sont un peu dépayés enfin euh que les gens vivent pas comme eux, à des moments et euh enfin j'sais pas.

236 I : Parce Christian quand il est arrivé, il était tout petit ?

Lucas : ouais

238 I : Donc, finalement ?

Lucas : ouais, c'est comme s'il était enfin hum, c'est comme s'il avait pas connu ses

240 vrais, ses vraies cultures

I : hum hum

242 Lucas : mais euh, au fond de soi on les a.

I : sa vraie culture, ça serait Haïti ?

244 Lucas : Ouais

I : Ça serait sa vraie culture ?

246 Lucas : bah ouais

I : Et la culture québécoise ça serait une fausse culture ?

248 Lucas : Non, ça serait enfin euh, ça serait sa culture adoptive on pourrait dire
I : hum hum

250 Lucas : comme si Haïti c'était sa culture euh hum bio euh j'sais plus quoi là
I : biographique ?

252 Lucas : non hum, ouais je trouve plus les mots !
I : C'est normal puisque j'te pose des questions difficiles auxquelles t'as pas pensé

254 avant, donc tu prends tout le temps que tu veux hein, faut pas avoir peur du silence, tu
prends tout le temps que tu veux pour réfléchir. Haïti ça serait, le Québec ça serait sa

256 culture d'accueil ? C'est ça que t'as dit ?
Lucas : hum

258 I : euh d'adoption
Lucas : d'adoption

260 I : sa culture adoptive et euh du coup euh Haïti ce serait par rapport à l'adoption ça
serait sa culture parentale ?

262 Lucas : euh ouais, mais j'trouve pas le mot que j'voulais, ça commence par bio, mais
I : biographique ?

264 Lucas : non
I : Bio, c'est la vie.

266 Lucas : mais par exemple
I : Biologique ?

268 Lucas : Ouais voilà !
I : Biologique.

270 Lucas : hum
I : Sa culture biologique, c'est-à-dire, les gènes et tout ça ?

272 Lucas : ouais
I : la culture, ça se transmet par les gènes tu penses toi ?

274 Lucas : bah, ça pas tout bien sûr, mais un peu.
I : OK, alors tu m'as dit le racisme ça m'a plu et ça m'a choqué à la fois, c'est ça, ça t'as

276 plus et en même temps ça t'as choqué ?
Lucas : ouais, parce que j'ai pas lu beaucoup de livres où on parlait de racisme

278 I : hum hum
Lucas : et euh donc là, il se trouve qu'il en parle, mais euh il en parle pas énormément

280 en quantité, mais il exprime beaucoup de choses dans les, dans les moments qu'il décrit.
I : hum hum

282 Lucas : C'est ça qui m'a plu, enfin ça m'a plus qu'un auteur puisse en parler librement
et /mais à la fois choqué parce que c'est pas c'est pas, j'étais pas habitué à voir ça dans

284 un livre par exemple où des scènes aussi précises enfin...
I : OK, donc c'était finalement, c'était la première fois que tu voyais des scènes de

286 racisme dans un
Lucas : dans un récit

288 I : dans un récit.
Lucas : et euh où vraiment dites

290 I : dites crument
Lucas : voilà

292 I : et donc ça t'a choqué. Qu'est-ce qui t'a choqué en fait, dans ces scènes ?
Lucas : C'est euh, comme si je me faisais la scène dans la tête et que j'faisais le

294 rapprochement à mon enfance, c'est euh j'sais pas c'est, j'sais pas comment
l'exprimer...

296 I : C'est la violence qui t'a choqué ?

298 Lucas : ouais, mais euh dans le monde de tous les jours pendant, dans la télé on
 voit beaucoup plus de violence, mais une violence aussi euh aussi vraie, on va dire,
 aussi vraie, aussi euh enfin euh pratiquée euh...
 300 I : Ça avait l'air vrai ?
 Lucas : ouais
 302 I : ça faisait réaliste ?
 Lucas : ouais
 304 I : c'est ça qui t'a...
 Lucas : ouais, qui m'a pris
 306 I : OK, et c'est qui t'as plu c'est le fait que Péan traite de ce thème, que ce thème soit
 abordé et qu'on en parle
 308 Lucas : En sachant qu'il n'y a pas que ça dans l'histoire, mais
 I : oui oui, mais ?
 310 Lucas : mais qu'il soit BIEN abordé.
 I : OK, d'ailleurs tu as dit, très justement, euh « on remarque que le racisme initie la
 312 nouvelle à la clôture, il est donc discret, mais important », bien sûr, tout à fait
 Lucas : hum hum
 314 I : c'est pas le seul thème
 Lucas : eh non
 316 I : mais comme il est au début et à la fin du récit on peut arriver à justifier, comment
 t'as, t'es arrivé à cette idée ? T'es le seul à avoir marqué ça.
 318 Lucas : C'est Juliette! Julie, elle a parlé du racisme dans l'exposé.
 I : Oui.
 320 Lucas : Et euh ça m'a, ça m'a fait hum ça m'a donné envie de plonger un peu plus et
 euh j'ai remarqué ces similitudes enfin
 322 I : du coup Juliette dans son exposé elle a raconté...
 Lucas : elle a, elle a lu un passage, le premier passage
 324 I : oui
 Lucas : et elle aussi elle a fait un rapprochement par rapport à son enfance
 326 I : oui
 Lucas : et moi, j'l'avais déjà fait le rapprochement dans moi, et donc euh je me suis dit
 328 euh tiens elle a lu au début du texte et y me semble qu'à la fin du texte aussi y a...
 I : OK, donc t'es allé rechercher directement à la fin du texte le passage, t'as pas tout
 330 relu ?
 Lucas : non
 332 I : T'es allé chercher le deuxième passage ?
 Lucas : Mais euh je l'ai relu euh enfin je l'ai lu plusieurs fois la nouvelle, j'l'ai lu trois
 334 fois en tout
 I : Trois fois de manière complète ?
 336 Lucas : Ouais.
 I : sans compter toutes les fois où en classe on
 338 Lucas : ouais
 I : on est revenu sur ces lectures, donc ça, c'est intéressant//t'as entendu Julie, tu t'es dit
 340 tiens Juliette elle a repéré la même chose que moi, elle a eu une expérience un peu
 similaire parce qu'elle a raconté un souvenir désagréable de discrimination quand elle
 342 était p'tite, quand elle était p'tite, tu t'es dit c'est à creuser, je vais aller chercher un, un
 autre un autre extrait.
 344 Lucas : Hum.
 I : Comment t'es arrivé à aller chercher cet extrait ? Tu voulais te le prouver à toi-
 346 même, tu voulais confirmer une question que tu avais ?

Lucas : Ça, j'sais pas.

348 I : T'as eu envie d'aller voir ?

Lucas : Ouais.

350 I : T'as eu envie de relire un passage.

Lucas : ouais, bah euh...

352 I : Quel est ce passage ?

Lucas : Ben, le le passage où il se fait tabasser

354 I : qu'ils le jettent dans la poubelle et euh ils font pipi dessus

Lucas : parce que c'est un passage important enfin euh assez complexe aussi, parce

356 qu'on parle de mort, mais y a pas vraiment de mort, tout ça, et on la, on la relu en classe

I : moi ce que j'aimerais bien savoir c'est qu'est-ce qu'on cherche quand on va relire un

358 passage en particulier ?

Lucas : c'est... on cherche à se le prouver euh, se le prouver puis euh comme nous a

360 appris [Alban], il faut tout démontrer.

I : hum hum

362 Lucas : et euh j'avais envie de démontrer cette idée parce qu'elle m'a, j'y avais pensé, mais après y a des choses concrètes

364 I : démontrer l'idée que ?

Lucas : que le le le racisme, euh comme initie et clôture le récit.

366 I : OK, c'est bien, parce que tu vois ce que tu as fait, c'est que tu as eu une émotion personnelle qui est liée à ton expérience personnelle,

368 Lucas : hum hum

I : et après, t'as cherché à hum à montrer avec le texte, donc à construire plus un

370 argument qui relève plus de de l'analyse,

Lucas : hum

372 I : tu vois, émotion et analyse, t'as lié deux, sans t'en rendre compte.

Lucas : Ouais (rire)

374 I : Bon, on continue parce que le temps passe, hum justement cette fin-là, euh c'est le moment où, c'est quel moment exactement ?

376 Lucas : [il relit] Là en haut [il montre le texte]

I : « Et inévitablement », c'est ça ? « comme ça arrive toujours dans ces histoires là,

378 c'est moi qui retrouvai le petit »

Lucas : hum

380 I : « en pleurs en en sang », qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qui se joue pour toi quand Évelyne retrouve Christian dans la poubelle ?

382 Lucas : J'comprends pas la question.

I : Qu'est-ce que euh, qu'est-ce que tu vois dans cette scène en fait ? Qu'est-ce que tu

384 comprends dans cette scène ?

Lucas : hum, j'sais pas.

386 I : Il dit, euh Christian, il dit : « Je vais mourir, bégaya l'enfant humilié, ils m'ont tué Évelyne. — Arrête de dire des bêtises », elle essaie de le rassurer et tout ça, « Oh

388 Évelyne je vais mourir, mais non, puisque je te dis que non m'écrai-je en le serrant contre ma poitrine au bord des larmes, tu ne peux pas mourir mon bébé, pas encore, ce

390 serait comme si je t'avais tué une seconde fois ».

Lucas : J'sais pas euh

392 I : Peut-être on va partir de ce que tu as écrit, parce que tu as écrit une hypothèse, très complexe, mais qu'il va falloir explorer. Tu as dit : « Je pense que Stanley Péan, je te

394 lis, est en quelque sorte Évelyne Lhérisson qui a besoin de retrouver son âme et Christian alors là j'ai pas compris ce mot-là, a, au, ou ?

396 Lucas : au travers, je pense, au travers du récit

I : au travers, « au travers du récit la plage des songes, je m'explique », c'est toi qui a
 398 écrit : « je m'explique, Stanley Péan a d'après moi écrit ce texte pour faire son deuil »,
 faire son deuil ?
 400 Lucas : ouais enfin, j'savais pas comment comment l'exprimer ce mot, enfin c'tait
 I : « son âme perdue dans un racisme incessant, son âme perdue dans un racisme
 402 incessant dans sa jeunesse le pousse à écrire, en particulier ce texte, dans l'espoir de
 s'aider lui et les autres ayant vécu le même passé. Il se trouve que moi, il m'a aidé ». Il
 404 y a énormément de choses.
 Donc, déjà comment tu es arrivé à cette idée que Stanley Péan avait écrit ce texte pour
 406 faire son deuil, je reprends ton expression. T'as mis deuil entre guillemets.
 Lucas : hum
 408 I : À quoi tu pensais quand t'as écrit ça ?
 Lucas : Euh, toujours parce que euh quand y m'a commenté quand y m'a répondu à
 410 mon message,
 I : hum hum
 412 Lucas : (inaudible) dans son message qu'il m'a répondu, il m'a fait comme s'il faisait
 bien comprendre que ça m'avait euh, un peu comme si ce hum euh, vous avez dit que
 414 c'était son premier récit, sa première nouvelle, comme si son premier récit l'avait libéré,
 lui avait permis de hum de faire son deuil, d'effacer le passé et euh peut-être enfin, c'est
 416 que c'est que fondé sur des hypothèses, c'est ça qui m'embête.
 I : Est-ce que c'est une intuition que t'as eue à partir de ce qu'il t'a dit ?
 418 Lucas : Ouais, et et après à ce que j'ai lu, à comment j'ai pu l'interpréter.
 I : OK, alors moi je suis d'accord avec toi, Lucas, tu sais, mais va falloir le montrer,
 420 mais j'ai la même intuition que toi. Mais on peut pas le montrer, je sais pas comment on
 va le montrer. Ça va nous occuper un moment, mais son deuil, est-ce que tu parles d'un
 422 vrai deuil où il aurait perdu quelque'un ou est-ce que tu parles d'un deuil symbolique où
 il aurait perdu quelque chose ?
 424 Lucas : Non, moi j'aurais dit perdu quelque chose, hum par exemple quand il dit : « ils
 m'ont tué Évelyne »
 426 I : hum hum
 Lucas : dans dans dans la suite du texte et euh en faisant une relecture tout ça,
 428 I : hum hum
 Lucas : on comprend qu'il est pas vraiment mort,
 430 I : oui
 Lucas : comme si on pouvait interpréter qu'ils l'ont tué euh sa dignité, enfin sa euh sa
 432 fierté, enfin comme si sa fierté était morte, et que tout euh le racisme qu'il avait enduré
 l'avait fini, l'avait tué enfin au niveau de son âme.
 434 I : qu'il l'avait brisé à l'intérieur ?
 Lucas : ouais
 436 I : c'est ça ?
 Lucas : hum hum et euh comme si ses textes l'avaient aidé à
 438 I : parce que tu as, là, tu me parles de Christian, tu me dis ils l'ont tué le petit Christian,
 le personnage.
 440 Lucas : hum
 I : ils l'ont tué, ils ont tué quelque chose à l'intérieur de lui, son âme.
 442 Lucas : hum
 I : C'est ce que tu dis, tu as parlé aussi de l'âme d'Évelyne, elle a perdu son âme, tu dis
 444 à un moment. Euh, « elle a besoin de retrouver son âme », Évelyne ?
 Lucas : hum//
 446 I : C'est intéressant aussi comme idée. Pourquoi est-ce qu'elle a perdu son âme

448 Évelyne ? Pourquoi, comment t'es arrivé à : « Évelyne elle a besoin de retrouver son
 âme » ?
 Lucas : enfin, euh, alors déjà, avec l'histoire de la poupée
 450 I : hum hum
 Lucas : qui a, ça me fait, on comprend qu'elle a perdu un bébé et euh,
 452 I : ouais
 Lucas : elle dit qu'elle a elle a pas envie de perdre deux fois, enfin de le perdre deux
 454 fois et euh, en fait j'ai fait plein d'assemblations, une assemblée de des de petites
 phrases et euh aussi à la fin comme si lui il était mort pour elle, donc comme s'il avait
 456 perdu son âme pour lui en permettre d'en avoir une autre et euh de reprendre une
 nouvelle vie.
 458 I : hum hum, c'est intéressant cette idée comme si Christian il s'était sacrifié pour elle
 Lucas : hum
 460 I : c'est ça ?
 Lucas : Ouais
 462 I : Christian il a sacrifié, qu'est-ce qu'il a sacrifié, qu'est-ce qu'il a perdu ? Pour sauver
 Évelyne, Évelyne qu'est-ce qu'elle a gagné ?
 464 Lucas : j'sais pas, j'arrive pas à le définir.
 I : Oui, parce que c'est, c'est euh, c'est là, mais c'est implicite, c'est pas dit
 466 explicitement, pour ça que c'est difficile à mettre des mots dessus.
 I : On va peut-être y aller autrement. Avec tes mots à toi, tu as dit que tu pensais que
 468 peut-être l'auteur avait écrit ce texte dans l'espoir de s'aider lui.
 Lucas : hum
 470 I : de s'aider lui-même, c'est c'que j'ai compris.
 Lucas : oui
 472 I : En quoi écrire ce texte ça aurait pu l'aider lui ?
 Lucas : Euh, comme si c'était une thérapie, s'il avait euh hum des fois rien que dire les
 474 choses aux autres ça, ça libère.
 I : et donc il se serait aidé par rapport à quoi, par rapport à quel aspect de l'œuvre ?
 476 Parmi tout ce qu'il y a dans le texte, qu'est-ce qu'il aurait dit qui l'aurait aidé à se
 libérer, le racisme ou justement la question d'Évelyne, à quoi tu penses quand tu as dit
 478 dans l'espoir de s'aider lui ?
 Lucas : hum bah, ben comme j'ai dit euh dans mon hypothèse enfin, je pense que
 480 Stanley Péan est en quelque sorte Évelyne Lhérisson,
 I : hum hum
 482 Lucas : euh pour moi, Stanley il a besoin de, d'exprimer tout ce qu'il a ressenti quand il
 était p'tit enfin, euh de faire, non pas de faire son deuil, ça me plaît pas comme
 484 expression, hum il a besoin de retrouver l'âme, l'âme perdue
 I : hum hum
 486 Lucas : et euh après j'ai dit et en quelque sorte Christian est au travers de *La plage des*
songes, Christian il a permis à Évelyne de retrouver une âme, enfin l'âme qu'elle avait
 488 perdue étant petite
 et j'me suis dit que c'était pareil que Stanley, il avait perdu l'âme, enfin peut-être qu'il
 490 avait perdu une âme à cause du racisme et que le le *La plage des songes* lui a permis de
 tout comblé tout ça et de retrouver son âme perdue enfin.
 492 I : C'est très intéressant ce que tu dis Lucas, tu sais, c'est très très intéressant. En quoi
 écrire ça peut nous aider ? À retrouver notre âme ?
 494 Lucas : hum
 I : C'est ce que tu es en train de dire là,
 496 Lucas : ouais

I : retrouver l'âme perdue ?

498 Lucas : ouais, en tout cas dans son cas.

I : Dans son cas, on va revenir sur ça, mais je voudrais te poser deux questions tout de suite qui sont dans le prolongement de ce que tu viens de me dire. Quand tu parles de Stanley Péan t'as de très bonnes intuitions, t'arrives à trouver des choses très très

500 profondes, en quoi, parce que tu as dit : « je fais l'hypothèse que peut-être il a écrit ça pour s'aider lui, ce que tu as écrit et après tu écris s'aider lui et les autres ayant vécu le même passé y se trouve que moi il m'a aidé ». Donc, c'est lui, Stanley Péan, les autres ayant vécu le même passé ça pouvait les aider aussi et moi ça pouvait m'aider aussi,

502 alors les autres, les autres ayant vécu le même passé. Tu penses à qui précisément quand tu dis les autres ayant vécu le même passé, tu penses à qui ?

504 Lucas : J'pense pas qui a de précis, parce que je peux pas dire par exemple les noirs

I : hum hum

510 Lucas : euh venus en France parce qu'y a y a plein de blancs qui sont nés en Afrique, le racisme est partout, donc je pense que hum, même pas forcément de racisme, mais euh pas un peu un qui qui n'est pas habillé comme tout le monde devrait être, tout ça.

512 I : hum

514 Lucas : des discriminations de ce genre, et je pense que euh ce livre peut aider enfin comme tout auteur son but est de, c'est de partager aussi et de s'ouvrir aux autres pour que les autres puissent s'ouvrir à eux-mêmes.

516 I : Et avec l'idée du partage, donc le même passé, pour toi, c'est en fait pour ceux qui ont, est-ce que je pourrais reformuler en disant ceux qui ont fait l'expérience de la discrimination ?

518 Lucas : ouais

520 I : est-ce que c'est ça ton idée ?

522 É : Hum (acquiesce).

I : Parce que moi je m'étais dit : est-ce qu'il parle du racisme, du passé, de l'exil, du deuil, à quelle expérience tu te réfères ? Donc, tu te réfères en fait à l'expérience d'être discriminé par les autres.

524 Lucas : hum

526 I : C'est ça ?

528 Lucas : Parce que je pense qu'on a tous été discriminé au moins une fois dans la vie et donc en partant de ce sens, ce livre peut aider beaucoup, enfin c'te nouvelle pourrait aider beaucoup de gens.

530 I : C'est bien, alors en quoi ça pourrait les aider ?

532 Lucas : Hum, déjà euh le fait de pas se sentir seul parce qu'on ose pas euh forcément s'ouvrir à une personne, et euh, s'ouvrir à un objet, donc enfin à un texte, on a pas trop de enfin, même si on s'ouvre pas oralement, mais euh ce texte fait que, enfin ce texte peut faire qu'on s'ouvre soi-même et que et qu'on arrête de se mentir à soi-même et qu'on se donne vraiment les les enfin les vérités.

534 I : On s'ouvre sur soi-même, on s'ouvre sur les autres, je comprends pas bien ton idée, quand tu dis on s'ouvre ?

536 Lucas : hum

540 I : Le texte fait qu'on s'ouvre soi-même ?

Lucas : On se met la vérité en face et on ose accepter qu'on est discriminé.

542 I : OK

Lucas : et euh en osant fin, et en acceptant la vérité, ça nous permet de mieux la partager pour mieux la faire comprendre, par exemple.

544 I : hum hum

546 Lucas : et donc euh

I : À quel moment tu t'es rendu compte de ça Lucas ? Maintenant tout de suite en me
 548 parlant ou y a quelque temps ?
 É : De de de quoi ?
 550 I : Que, en lisant le texte on regardait la vérité en face et qu'en la regardant en face on
 pouvait l'exprimer et qu'en l'exprimant on pouvait la partager.
 552 Lucas : Ah ! j'y avais pensé quand, en écrivant le récit là [il montre le texte de lecteur] ?
 I : Hum, hum.
 554 Lucas : Après je l'avais pas autant développé, à vrai dire.
 I : Hum, hum.
 556 Lucas : Là je s', je suis obligé à me forcer à encore plus développer ce que j'ai écrit.
 I : hum hum, ben c'est un peu le but de l'entretien, c'est-à-dire que t'as eu des super
 558 bonnes idées, mais t'as écrit comme si tu te parlais à toi-même. Je suis pas dans ta tête,
 Lucas : hum
 560 I : donc, moi mon but c'est de t'amener à à m'expliquer, m'expliquer, m'expliquer,
 pour comprendre et en même temps tu te rends compte quand on discute, tu as des
 562 nouvelles idées, tu élabores des nouvelles choses.
 Lucas : hum
 564 I : Donc, c'est pas seulement expliquer ce qu'on a déjà pensé, c'est aussi découvrir des
 nouvelles, des nouvelles choses.
 566 Lucas : hum
 I : C'est super intéressant ! Je reprends ton cheminement, c'est, lire, j'essaye de
 568 synthétiser, lire c'est parfois on s'identifie, on s'identifie parce que ça nous rappelle
 quelque chose de notre passé et de notre personnalité, en s'identifiant on voit la vérité
 570 en face, on est contraint d'accepter parfois la vérité, c'est ça, comprendre un peu la
 réalité de la discrimination, mais du coup, en nous, en nous voyant, en acceptant, on
 572 peut exprimer, et si on exprime, on peut partager
 Lucas : et donc aider
 574 I : et donc aider les autres
 Lucas : et euh ouais.
 576 I : Y'a quelqu'un qui a partagé une belle expérience en classe, c'est Julie,
 Lucas : hum
 578 I : qui était la première à, à
 Lucas : hum
 580 I : à donner sa lecture, c'est super intéressant, « il se trouve que moi il m'a aidé »,
 qu'est-ce qui t'as aidé ? C'est tout ça, ça t'as aidé à comprendre quoi ? à faire quoi ?
 582 Lucas : Ben, euh, des fois on dit euh oui je suis seul au monde, personne ne m'aime
 enfin, ça nous aide à comme comme j'ai dit que c'était le premier récit que ça ça parlait
 584 concrètement de racisme
 I : hum hum
 586 Lucas : c'est comme si c'était le premier récit qui m'avait aidé, enfin le premier récit
 qui m'avait fait découvrir que loin de là j'suis seul, loin de enfin, j'suis seul à à vivre ça
 588 enfin, à avoir vécu ça plutôt hum, et que hum en quelque sorte enfin étant petit, j'ai
 perdu euh comme j'ai dit de la fierté enfin ça ça on s'en prend un coup comme on dit.
 590 I : hum hum
 Lucas : et euh pour moi, Stanley... Péan
 592 I : Tu peux dire Stanley si tu veux dire Stanley (rire)
 Lucas : Stanley était euh comme s'il avait euh j'l'exprime comme s'il avait récupéré
 594 euh au moins un bout de son âme à vrai dire
 I : hum hum
 596 Lucas : parce qu'on peut pas dire qu'il a tout perdu à cause de ces histoires et euh ça

598 m'a rendu compte, ça m'a aidé dans le fait que je me suis rendu compte que après tout
 ce temps ou j'ai su me plaindre, euh j'ai pas su m'apercevoir que j'avais récupéré ce
 600 que j'avais perdu. C'est pas le, c'est pas le récit qui m'a permis de retrouver mon âme
 perdue, on va dire, mais à me rendre compte que je l'avais déjà regagnée et que tout ça,
 c'est...
 602 I : Tu l'avais déjà regagnée ?
 Lucas : ouais
 604 I : Et le récit t'a permis de te rendre compte que t'avais déjà récupéré ta dignité,
 Lucas : hum
 606 I : c'est ça ? C'est de ta dignité, de ta fierté que tu parles ? À ton avis pourquoi est-ce
 que ce récit t'a permis de te rendre compte que t'avais récupéré ta fierté ? Le p'tit
 608 Christian, il se fait roser, mais après qu'est-ce qu'il devient ?
 Lucas : Il devient euh, à la fin on voit y devient un artiste,
 610 I : hum
 Lucas : il se développe, il s'envole comme un papillon, il, j'sais pas.
 612 I : Oui, c'est ça, moi je pense que, je fais mon hypothèse sur ta lecture, tu me diras si tu
 penses que j'ai raison ou si tu penses que j'ai pas tout à fait raison. Je pense que ce qui
 614 t'as aidé aussi à te rendre compte que toi finalement t'avais dépassé cette épreuve-là, du
 racisme, c'est que Christian il arrive, c'est un personnage qui arrive à dépasser
 616 l'expérience de l'exil, l'expérience du racisme, l'opposition entre Évelyne, qui veut
 retrouver absolument ses origines, et Alceste, le père qui a tendance à plutôt renier ses
 618 origines
 Lucas : hum
 620 I : Christian lui, on ne sait pas comment parce qu'il y a une ellipse de quinze ans, mais
 on le retrouve, c'est écrit : c'est un élégant jeune noir, c'est un artiste, peintre, célèbre,
 622 qui a du succès, et donc et qui [elle lit] « peut-être a-t-il retrouvé à travers sa peinture un
 peu de sa magie ancienne, à la télé l'autre soir on décrivait ses toiles comme empreinte
 624 d'un onirisme discret, onirisme c'est rêve, une porte sur l'univers de l'inconscient ».
 Donc, peut-être qu'il a réussi à, d'une expérience douloureuse à le transformer, mettre
 626 de la peinture et de la couleur sur ses images
 Lucas : hum
 628 I : sur ses expériences et à les transformer en en un art, finalement à transposer je dirais
 son monde intérieur dans des tableaux
 630 Lucas : hum
 I : moi je le vois comme ça Christian.
 632 Lucas : Ouais, mais je dirais qu'il ressemble...
 I : oui ?
 634 Lucas : encore, enfin encore une similitude avec Stanley Péan.
 I : Mais oui, qu'est-ce qu'est-ce qu'il a fait Stanley Péan ?
 636 Lucas : il a écrit un livre enfin
 I : hum hum
 638 Lucas : il est devenu artiste, mais euh écrivain.
 I : Ouais, il a transposé son monde intérieur en mots,
 640 Lucas : hum
 I : et du coup, qu'est-ce que ça nous apporte à nous lecteurs ? On a vu que Christian si
 642 on suit ta thèse que c'est l'image de l'auteur, Christian il a vécu euh des
 discriminations, il a subi de la violence, il avait une magie, on sait pas laquelle
 644 Lucas : hum
 I : il avait des dons et il a réussi à transformer tout ça, à le transposer en art, Stanley
 646 Péan, il a peut-être vécu des expériences similaires, peut-être pas, mais peut-être qu'il a

transformé, peut-être qu'il a pas vécu ses expériences telles quelles sont racontées

648 Lucas : hum

I : peut-être qu'il les a transformées pour écrire *La plage des songes* et nous lecteurs

650 quand on lit, qu'est-ce qu'on fait ? On fait que recevoir ce qu'a dit Stanley ?

Lucas : euh, en en partie, mais aussi on on s'intègre et euh...

652 I : On s'intègre ?

Lucas : Oui

654 I : On s'intègre, on s'intègre dans quoi ?

Lucas : Dans l'histoire.

656 I : On s'intègre dans l'histoire,/on est plus seul ?

Lucas : Ouais

658 I : C'est ce que tu disais tout à l'heure, s'intégrer c'est ça aussi ?

Lucas : Ouais

660 I : Moi je pense qu'on transforme aussi notre monde intérieur en lisant, je pense que,

comme Christian et comme Stanley, toi et moi quand on lit ce texte, on prend notre

662 monde intérieur et grâce à l'art, la lecture, on lui donne une autre forme et du coup on le comprend mieux.

664 Lucas : hum

I : Par exemple, toi t'as compris, que tout ce travail-là de de de dépassement, de

666 certaines périodes enfin épisodes douloureux, et tout ça, pour toi c'était fait, c'est ce que tu m'as dit tout à l'heure ?

668 Lucas : oui oui

I : Donc, tu te rends compte que t'as transformé aussi des choses, ce texte tu l'as pas lu

670 de la même manière que euh qu'un camarade.

Lucas : Ah oui, surement.

672 I : T'en as fait un nouveau texte. OK, je voulais qu'on parle d'un autre thème. Ça va bientôt sonner, je voulais qu'on parle de plusieurs thèmes. Hum, si t'es d'accord, je sais

674 que c'est un peu des questions difficiles, mais en même temps tu fais des réponses compliquées aussi hein. Là, peut-être on peut passer aux questions parce qu'il nous

676 reste que cinq minutes, t'es d'accord ? Par ces questions-là en fait, t'as écrit : « J'ai appris à lire en différé ». J'ai pas su si c'était différé ou différent?

678 Lucas : hum, différé.

I : En différé, c'est-à-dire, comme les matchs en différé ? Après ? Qu'est-ce que tu veux

680 dire par différé ?

Lucas : Euh, à mieux lire, une partie par partie, pas pas dans l'ordre chronologique

682 I : OK, pas dans l'ordre chronologique, d'accord. Aller chercher des passages, ça tu as appris avec *La plage des songes*. Avant tu lisais

684 Lucas : chro, chro

I : chronologiquement, t'étais pas capable d'aller chercher un passage. Et est-ce que

686 c'est par rapport à au passage que t'es allé rechercher de la poubelle ?

Lucas : Ouais par rapport à oui

688 I : Ah c'est super intéressant, alors, super, bien, « à plus comprendre le sens caché », voilà encore une expression « le sens caché », où il faudrait une heure pour que tu

690 m'expliques qu'est-ce que c'est le sens caché ?

Lucas : Mais on l'a expliqué !

692 I : C'est quoi le sens caché pour toi ?

Lucas : Euh, le sens caché, c'est euh tout ce qu'on a dit sur euh les thèses que j'ai

694 émises, enfin qui n'est pas, euh que c'est pas explicite dans l'histoire euh du genre euh, Christian et Stanley

696 I : hum hum

Lucas : Tout ça

698 I : Le rapport entre Christian et Stanley c'était caché pour toi au début, ça ?

Lucas : Oui, j'pense pas que tout le monde l'ait compris, pas forcément bien assimilé.

700 I : Hum, hum., comment est-ce que tu es arrivé à comprendre qui avait un sens caché, parce que s'il y avait un sens caché, c'est qu'au début y avait un sens qui était découvert

702 qui était facile d'accès et derrière y avait un sens caché, mais faut se rendre compte à moment donné qu'il y a du sens caché

704 Lucas : Ah, c'est intéressant.

I : À quel moment tu t'en es rendu compte ?

706 Lucas : euh, // j'pense à la f, euh à la fin je l'ai lu deux fois, je l'ai lu deux fois, on en avait parlé en classe

708 I : hum hum

Lucas : et euh, c'est dans le même cours où j'avais à peu près tout euh tout assemblé

710 euh, comme si Christian est égal à Stanley et Stanley est égal à Évelyne et Christian enfin...

712 I : Est-ce que c'est le cours où t'as parlé, qui avait le groupe d'Alex et de hum Baptiste ?

714 Lucas : Oui.

I : Où tu leur as dit, mais vous prouvez rien, vous prouvez pas votre interprétation vous

716 vous appuyez pas sur le texte.

Lucas : Oui.

718 I : Et qu'est-ce qu'ils disaient, tu te rappelles ce qu'ils disaient ?

Lucas : Ouais c'était incompris, c'était bizarre c'est qu'ils disaient, j'ai pas compris,

720 parce que Bastien, il disait qu'il était à la fois mort et vivant, mais lui y parlait enfin pas de l'âme, y parlait y parlait pas d'âme, y parlait de la réalité de hum...

722 I : hum hum

Lucas : C'était enfin c'était super bizarre et euh

724 I : Il proposait que Christian soit pas réel finalement.

Lucas : Ouais, mais y dit à la fois réel aussi à la fois, c'était bizarre

726 I : Oui, c'était, c'était confus un peu, ok, hum tu as dit « mes camarades m'ont aidé à décrypter le côté abstrait, tu n'avais pas compris le quoi est mort ». Est-ce que c'est ça

728 aussi le sens caché ?

Lucas : Euh oui puisque à la première lecture j'avais euh, j'avais jamais pu comp, j'ai pas bien compris en tout cas l'histoire de la poupée.

730 I : T'avais compris quoi en gros la première fois ?

732 Lucas : Je j'avais compris aucun sens caché franchement, comme si j'avais lu un texte comme on lit un texte banalement et genre la poupée est morte, c'était la poupée

734 d'Évelyne et il est mort, il est mort, euh j'sais pas, j'ai pas enfin j'trouvais, je réussissais pas à approfondir

736 I : Tu prenais tout au pied de la lettre ?

Lucas : Ouais

738 I : Et euh donc, c'est tes camarades qui t'ont aidé quand même à comprendre que peut-être la poupée ça représentait autre chose, que peut-être Christian il était pas vraiment

740 mort ?

Lucas : Hum

742 I : T'avais, tu pensais qu'il était mort toi ?

Lucas : Ouais

744 I : À la première lecture, mort pour de vrai ?

Lucas : Ouais, enfin c'est pour ça que j'comprenais, mais absolument rien quand il

746 disait qu'après il était peintre.

I : Ben, oui, y avait incohérence.

748 Lucas : Et c'est aussi quand nous on était pas là, qu'ils avaient posé toutes leurs questions et monsieur Alban nous avait donné une fiche avec toutes les questions et on

750 devait choisir et répondre et là dans mon groupe et ben on avait pris « qui est mort », et là en les écoutant

752 I : C'était quel groupe ? Y avait qui dans ton groupe ? C'était le le groupe où vous étiez.

Lucas : Marina, euh je sais plus, y avait Marina, euh Manon, Brice...

754 I : OK, et donc, pour terminer, finalement qui est-ce qui est mort alors, Lucas, selon toi, ta réponse à toi ? À cette question, qui est-ce qui est mort ?

756 Lucas : Euh, l'âme, l'âme de Christian est morte, mais on peut pas dire, je dirais pas qu'elle est vraiment morte, puisque, pour moi, c'est comme s'il avait euh fait, ça peut

758 pas se donner une âme, mais euh comme si cette âme avait permis à Évelyne de de reprendre confiance en elle et tout cela, et à la fois et elle est morte, mais ressuscitée

760 puisqu'on voit qu'il a il a réussi à évoluer à devenir euh grand, euh à devenir artiste peintre et comme si lui aussi il avait réussi

762 I : Donc, une partie est morte, mais y a quand même une autre partie qui s'est transfigurée dans une autre forme ?

764 Lucas : Ouais

I : Que ce soit pour Évelyne

766 Lucas : ou que ce soit pour lui-même

I : pour Christian. Bon, il est midi cinq, je te laisse, je voudrais juste te dire quelques

768 éléments, euh, dans *La plage des songes*, *La plage des songes* c'est un texte qui est dédié à Mèt' mo, c'était le père de Stanley Péan. *M'wen sonjé' w* je pense à toi, je

770 songe à toi.

Lucas : hum

772 I : Et puis, euh, quand tu dis qu'Évelyne elle a perdu son âme, elle est à la recherche d'une âme perdue, elle est à la recherché d'une âme perdue, mais je pense que ça serait

774 intéressant de réfléchir au lien avec l'exil et le fait que quand on quitte un pays pour un autre,

776 Lucas : hum

I : le temps passe et au bout d'un certain temps le souvenir s'efface. Quand l'origine

778 tend à devenir plus floue, on commence à mélanger les vrais souvenirs et euh les rêves ou les fantasmes qu'on a sur le pays d'origine ou que l'on a quitté, et peut-être que cette

780 âme que cherche à récupérer Évelyne c'est son passé, ses origines, c'est d'où elle vient. Peut-être ?

782 Lucas : peut-être

I : ou peut-être que Stanley Péan qui est né de parents haïtiens, mais au Québec

784 Lucas : hum

I : qui est quelqu'un qui a fait un doctorat sur la religion haïtienne, c'est quelqu'un aussi

786 qui a euh fait tout un trajet pour retrouver ses origines et en a fait quelque chose pour le futur pour son futur à lui,

788 Lucas : hum

I : devenir écrivain, alors c'est euh, je voulais te dire ça parce que ça conforte ton

790 interprétation quand même,

Lucas : Ouais.

792 I : de savoir tout ça, je pense. Voilà, est-ce que t'as des questions ? Sinon, on a terminé.

Lucas : Non, c'est bon.

794 I : Est-ce que t'as des remarques ?

Lucas : Non.

796 I : C'était difficile ?

Lucas : Ouais, c'était compliqué.
798 I : C'était dur hein ?
Lucas : Hum
800 I : Eh oui, mais euh, tu te rends compte que c'était compliqué ton texte à toi aussi ?
Lucas : Oui, enfin, pour toi, pour le comprendre.
802 I : Pas dans la manière où c'était dit, mais c'est juste compliqué dans le sens où t'as des
intuitions de choses qui sont difficiles à expliquer même pour moi, alors, écoute
804 j'espère que c'était pas trop difficile hein ? Tu m'avais bien donné les formulaires
hein ?
806 Lucas : oui
I : et que ça t'a apporté, comme moi, ça m'a apporté plein de choses cette discussion.
808 J'ai compris plein de choses, je suis très contente, t'es le dernier.
Lucas : Ah bon ?
810 I : Ouais.
Lucas : Y'a pas toute la classe qui passe ?
812 I : Non, vous êtes que sept, bon, bien merci beaucoup Lucas pour ta participation.
Lucas : De rien.
814 I : Et bon appétit !
Lucas : Merci.
816 I : Au revoir.
Lucas : Au revoir.

4.3. Manon

- 1 I : Y'a pas beaucoup de piles, faut que je fasse attention. Ça, on va le mettre ici (bruits
2 de micro). Alors, j'veais te donner un texte.
Manon : De Stanley P...
- 4 I : Ouais, sauf si t'as le tien ?
Sophie : Ouais, ouais, j'ai le mien.
- 6 I : Parce que peut-être tu l'as annoté, autant que tu travailles avec le tien.
I : Alors, hum hum,
- 8 Manon : J'ai deux pages trois.
I : Ah, ben t'en as une en trop. OK, alors, hum, en fait comme j'expliquais à tes
10 camarades hier, je vais t'expliquer la même chose, donc euh, c'est un entretien que j'ai
fait à partir de, de, de ce que j'ai observé en classe, de ce que t'as dit et tout ça et surtout
12 de ce que tu as écrit dans ton texte de lecteur. Et donc, euh, j'ai préparé des questions
pour toi qui sont spécifiques en fait. Je pose pas les mêmes questions à tous les élèves.
- 14 Manon : Oui, parce qu'on n'a pas le même point de vue.
I : Voilà, c'est ça. Donc chaque élève, je lui pose des questions par rapport à ce qu'il a
16 écrit et par rapport à ce qui l'intéresse, et à ce qui moi m'intéresse dans ce qu'il ou elle a
dit. Donc, euh, voilà, ça, c'est la première chose que je voulais te dire. La deuxième
18 chose qui est très importante, c'est que euh, il faut que tu te sentes à l'aise.
Manon : Hum
- 20 I : Tu vois, pour le temps de cet entretien on est à égalité, toi et moi, et s'il y a des
questions qui te gênent ou tu as pas envie de répondre, tu me le dis, c'est ton droit, y a
22 pas de problème, on passe à autre chose. Je préfère que tu me dises : « Oh non, j'ai pas
trop envie de répondre à cette question » que tu dises n'importe quoi pour me faire
24 plaisir.
Manon : Hum, hum.
- 26 I : D'accord ?
Manon : Oui.
- 28 I : Et euh, c'est des vraies questions que je pose, c'est-à-dire que j'ai pas la réponse,
c'est toi qui as les réponses.
- 30 É : Ouais.
I : Parce que je vais te poser des questions sur ta compréhension, etc. Ce qu'on va
32 essayer de chercher, c'est pas des généralités, des jugements sur la vie, c'est vraiment à
se rappeler étape par étape, depuis ta première lecture, euh comment tu t'es sentie, ce
34 que tu as pensé du texte, hum, les idées que tu as eues au fur à mesure. Donc ça
implique de prendre le temps de vraiment se rappeler la situation et hum, avec qui tu as
36 discuté, etc. Ça marche ?
Manon : Ça marche.
- 38 I : OK, alors, j'ai pas ton texte, je vais le prendre parce qu'on va travailler avec.
Manon : Y faut prendre le texte du début aussi que j'avais fait en classe.
- 40 I : Oui, moi j'en ai fait une copie, donc comme ça, chacune a sa copie. Alors, euh, donc
euh, c'est qui m'a intéressée dans ton, dans ton texte, c'est que tu euh, adopte une position
42 assez distanciée, par rapport au texte. Et euh, j'aimerais te poser des questions plus en
détail sur ça. Et on va parler d'abord de ton texte de lecteur et après on va remonter dans
44 le temps en fait.
Manon : C'est-à-dire ?
- 46 I : C'est-à-dire qu'on va essayer de se rappeler les comités et puis après la première
lecture, etc.

48 Manon : Oui.
 I : D'accord, donc on part de ce que t'as fait mercredi et en particulier on va partir des
 50 questions. Alors, euh, voilà, j'aimerais bien que tu te mettes un peu euh, que tu me dises
 comment tu te sentais mercredi, avant-hier, quand on a fait ce travail. J'ai expliqué la
 52 consigne et puis, tu t'es, tu t'es mise au travail avec euh, pour rédiger ce texte qui est
 long et pour rédiger les questions. Comment t'as fait en fait ?
 54 Manon : Ben, j'ai d'abord lu, bien tous les trucs.
 I : Hum, hum.
 56 Manon : Et je regardais/
 I : La consigne ?
 58 Manon : Euh, oui, la consigne et je regardais, euh, ce qu', ce qui pour moi était le plus
 évident, le plus facile.
 60 I : Hum, hum.
 Manon : Et après, avec les idées que j'avais, j'ai argumenté sur euh, sur c'que je
 62 trouvais le plus intéressant d'argumenter.
 I : D'accord, donc en fait tu t'es servi que de ta tête, tu t'es pas servi d'autres
 64 documents ?
 Manon : Ben...
 66 I : Ou tu t'es servi de ton cahier ?
 Manon : J'ai d'abord lu c'que j'avais fait en tout premier lieu, pour me... Pour me
 68 remémorer ce que pensais avant.
 I : OK.
 70 Manon : Après dans ma tête, j'avais ce que je pensais maintenant.
 I : Hum, hum.
 72 Manon : J'ai lu les questions et j'ai fait le lien entre les trois.
 I : D'accord, donc t'as lu le récit, le premier récit, avant de lire les questions ?
 74 Manon : Euh non, puisque les questions on les a lues ensemble.
 I : Hum, hum, donc un, les consignes, deux, le récit de lecture.
 76 É : Ouais.
 I : Et ensuite, tu t'es mise à écrire.
 78 Manon : Ben, après j'arrivais pas à me lancer et puis euh, en fait Monsieur Alban nous a
 dit de faire un plan.
 80 I : Hum, hum.
 Manon : Donc, euh, j'ai fait un plan et après j'ai fait le plan pour l'introduction et après
 82 je, comme j'avais de l'inspiration, j'suis partie.
 I : OK, est-ce que tu, tu pourrais me décrire en détail qu'est-ce que ça signifie
 84 « j'arrivais pas à me lancer » ?
 Manon : Ben, enfin, au, enfin, Monsieur Alban, y nous a appris à faire toujours une
 86 introduction.
 I : Hum, hum.
 88 Manon : Et j'arrivais pas à trou, comment introduire, comment arriver, comment
 introduire ce texte.
 90 I : Hum, hum.
 Manon : Je, je savais pas.
 92 I : Parce qu'après pour la suite, pour le développement, t'avais des idées ?
 Manon : Oui.
 94 I : Donc, c'était pas par manqué d'idées, c'était...
 Manon : Pour introduire.
 96 I : C'était pour commencer en fait.
 Manon : Voilà, j'arrivais pas à commencer.

98 I : OK, et tu as commencé finalement par : « Pour commencer je voudrais dire ou redire
que ce texte est toujours complexe pour moi. »

100 Manon : Pour commencer, j'ai re-relu ça... [récit de lecture]
I : Hum, hum.

102 Manon : Et comme on, j'avais mis que j'avais trouvé ce texte assez complexe, j'le
trouve toujours complexe, donc j'ai repris l'idée que j'avais eue au début.

104 I : Hum, hum.
Manon : Et après, j'ai argumenté sur les questions.

106 I : D'accord, parce que, tu t'es dit : « Ben, j'le trouvais complexe à la première lecture
et euh, aujourd'hui j'le trouve encore complexe, donc je vais partir de ça ».

108 Manon : Oui, parce qu'on peut pas répondre à toutes les questions.
I : Hum, hum. Ah oui bien sûr. D'accord, mais c'est très bien. Hum, alors on va prendre

110 les questions d'abord. Les questions que tu as, les quatre questions. Hum, y a la
première question, c'était : « De quel personnage vous sentez-vous le plus proche, à sa
112 place auriez-vous agi différemment ? » Alors tu as écrit, je te laisse le lire...

Manon : que j'étais proche d'aucun personnage !

114 I : Voilà. « Je me sens proche d'aucun personnage. » Alors...
Manon : Quand j'ai lu cette question, j'étais bloquée parce que pour moi dans l'histoire,

116 j'suis pas, enfin j'me suis pas mise à la place du personnage comme vous avez dit, j'suis
restée à distance et je suis pas arrivée à me mettre dans le personnage, alors euh j'ai

118 demandé si on se met pas à la place d'un personnage, on argumente sur ça ? Ou alors on
essaie de se mettre dans la place d'un personnage ? Et monsieur Alban a dit : « On ne

120 ment jamais en français. » Donc alors j'ai mis que je ne, que je me sentais
I : Hum, hum.

122 Manon : Pas proche d'aucun personnage.
I : D'accord, est-ce qu'il y a un personnage dont tu te sens le moins proche, qui serait le

124 plus éloigné de toi, en fait ?
Manon : Christian.

126 I : Christian, c'est celui qui est le plus éloigné ?
Manon : Oui.

128 I : Pourquoi c'est Christian ?
Manon : Parce que j'arrive pas à le cerner, enfin./Dans, enfin, c'est comme un rêve

130 enfin, c'est comme s'il existait pas./Enfin, il est décrit, au début, il a les yeux bleus, à la
fin, il a les yeux marrons, donc on sait pas vraiment qui il est. Après, on sait pas

132 vraiment ce qui s'est passé dans toute sa vie. Donc, ça laisse le mystère et moi, enfin
personnellement, j'me rappelle plus de comment j'étais quand j'étais petite ni, etcétera,

134 donc euh j'me sens pas du tout proche de ce personnage.
I : Tu te sens éloignée de lui parce que... est-ce que tu le trouves un peu inquiétant ?

136 Manon : Non, j'le trouve normal, enfin, j'trouve même son comportement il est n...,
enfin il est normal parce que c'est pas sa faute qu'il se fait taper et enfin ça arrive, mais

138 moi j'me sens pas proche.
I : Y'a pas quelque chose qui te déplaît chez ce personnage ?

140 Manon : Hum, comment on peut s'attacher à une personne qu'on ne connaît pas aussi
vite et, ben, moi si j'avais des enfants, en tant que parent, je ne laisserais pas mon enfant

142 partir chez une personne que je connais à peine un weekend. Enfin, une journée.
I : Donc c'est la relation entre Évelyne et Christian que tu trouves un peu...

144 Manon : Oui, bizarre.
I : Pourquoi bizarre, qu'est-ce qui est bizarre ?

146 Manon : Enfin d'un côté bizarre et d'un côté pas, parce que du côté bizarre c'est
comment Christian a pu s'attacher autant à Évelyne parce que juste parce qu'elle l'a

148 sauvé. Hum, alors que toutes les institutrices auraient fait ça.
I : Hum, hum.

150 Manon : Et ben, j'arrive à comprendre Évelyne par rapport à Christian parce que enfin,
les instrices, les, pardon, les institutrices elles s'attachent beaucoup aux petits et en plus
152 comme elle le trouvait de la même origine et après quand on était en groupe on a parlé
que peut-être elle aurait eu un enfant et que peut-être Christian ça lui aurait fait pensé à
154 cet enfant.
I : Hum.

156 Manon : Donc je comprends plus l'attachement qu'Évelyne a pour Christian que
Christian a pour Évelyne.

158 I : D'accord, hum, quand, tu viens de me dire, tu viens de me dire trois raisons pour
lesquelles Christian et Évelyne seraient amis. Tu m'as dit : « Parce qu'elle est
160 institutrice et les institutrices elles s'attachent aux enfants, aux petits. »
Manon : Ah, ouais.

162 I : Tu m'as dit : « Parce qu'ils ont les mêmes origines » et « parce qu'Évelyne aurait
perdu un enfant et Christian le remplacerait un peu cet enfant ». C'est ça, c'est bien ça ?

164 Manon : Hum (acquiesce).
I : Alors comment tu sais que les institutrices elles s'attachent aux petits ?

166 Manon : Ben, en étant, hum une institutrice ne va pas, enfin, une personne qui ne
supporte pas les enfants ne va pas vouloir faire le métier d'institutrice. Moi j'ai une
168 amie, elle adore les enfants et elle rêve de faire institutrice.
I : Hum.

170 Manon : Alors que moi j'aime pas les enfants et institutrice, ça me plairait pas du tout.
I : OK.

172 Manon : Donc, en plus les institutrices, c'est plus des filles, donc c'est plus maternel.
I : Hum, hum. D'accord, et hum tu as dit « ce sont des personnes qui ont les mêmes
174 origines »
Manon : Hum.

176 I : Évelyne et Christian et euh je pense que tu as écrit ça dans tes questions. Oui, « les
personnes qui ont les mêmes origines ont tendance à mieux s'entendre, à plus se
178 rapprocher et à partager plus de choses ensemble que deux personnes opposées. Je
pense donc que cette histoire pourrait se passer ici, qu'elle serait identique. » Alors
180 j'aimerais bien que tu m'expliques à quoi tu pensais parce que c'est un peu général. À
quoi tu pensais quand tu as écrit « les personnes qui ont les mêmes origines ont
182 tendance à mieux s'entendre » ?
Manon : Ben...

184 I : À quoi ou à qui tu pensais ?
Manon : Ben, les personnes qui ont des choses en commun s'entendent mieux que des
186 personnes complètement opposées.
I : Mais est-ce que tu pensais à des personnes, enfin à toi et tes relations avec les autres
188 ou à des personnes que t'as croisées ?
Manon : Ben, au, là comme on est au « pôle », tous on fait du handball, on est regroupé
190 par quelque chose, donc on est tous ensemble.
I : Hum, hum.

192 Manon : Tandis que ceux qui ne font pas de sport, euh enfin, on est moins attaché et,
j'connais moins de monde qui, qui voilà.

194 I : Alors est-ce qui a une différence entre faire du handball et être originaire d'un pays ?
Manon : Vous pouvez répéter la question ?

196 I : Est-ce qui a une différence, est-ce que c'est pareil faire du handball, c'est un point

commun entre des personnes et être originaire d'un pays, c'est un autre point commun
198 avec des personnes, mais est-ce qui a une différence ? /Toi tu es originaire de France ?
Manon : Oui.

200 I : Est-ce que c'est quelque chose que tu as choisi ?
Manon : Non.

202 I : Et le handball, est-ce que c'est quelque chose que tu as choisi ?
Manon : Oui.

204 I : Tu vois, il y a une différence.
Manon : Oui.

206 I : Donc y a des points communs, y a des choses que l'on choisit...
Manon : et des choses qu'on choisit pas...

208 I : qu'on choisit pas...
Manon : Lui, il a pas choisi d'être noir.

210 I : Non, effectivement. Et, est-ce que toutes les personnes qui sont de la même origine,
parce qu'elles sont de la même origine elles vont s'entendre ?

212 Manon : Non, pas forcément.
I : Hum, hum. On a un exemple dans le texte de personnes qui sont de la même origine

214 et qui ne s'entendent pas du tout. Tu vois pas lesquels ?
Manon : Euh... ah ! le père de Christian et Évelyne !

216 I : Exactement.
Manon : Parce qu'il renie ses origines.

218 I : Alors justement, à ton avis pourquoi est-ce qu'ils ne s'entendent pas ?
Manon : Parce que Évelyne est trop attachée sur ses origines et lui il veut passer à autre

220 chose, il veut aller au-delà, il veut que tout le monde soit égal enfin...
I : Ouais, qu'est-ce que ça veut dire « il veut passer à autre chose » ? Qu'est-ce qui

222 voudrait faire Alceste, le père ?
Manon : Il voudrait qu'il ait égalité entre les noirs et les blancs.

224 I : Hum, hum.
Manon : Et Évelyne, elle...

226 I : Elle veut pas qu'il y ait d'égalité ?
Manon : C'est pas ça, c'est pas qu'elle veut pas qu'il ait d'égalité, c'est plutôt que pour

228 elle, c'est son pays d'abord et après les autres.
I : Hum, hum.

230 Manon : Là, elle vole directement au secours de Christian.
I : Parce qu'il est noir ?

232 Manon : Non, même s'il aurait été blanc, ça aurait été pareil, mais je pense que s'il
aurait été blanc, elle l'aurait sauvé, elle aurait grondé les autres, elle, elle ne l'aurait pas

234 accompagné chez lui, elle n'aurait pas rêvé de lui ni, etcétera.
I : D'accord. /Et Alceste alors, tu dis « il renie ses origines ».

236 Manon : Il renie pas ses...
I : Comment t'es arrivé à cette idée ?

238 Manon : Ben, déjà Évelyne elle dit que c'est, comment elle dit ? Que c'est, j'sais plus le
nom...

240 [Cris dans le couloir]
I : Oui. Prends le temps de le chercher. Elle lui donne un surnom, c'est ça ?

242 Manon : Oui. Et il est pas content que, parce qu'elle lui met, elle lui met ces idées-là
dans la tête à Christian.

244 [Cris dans le couloir]
I : Hum, hum.

246 Manon : « un baise-blanc, un oréo, oréo ? ».

I : Ouais, c'est quoi un oréo ?

248 Manon : Je sais pas du tout.

I : Alors, les oréos, c'est des gâteaux, c'est des gâteaux comme un peu des « Choco

250 BN ».

Manon : Ah ouais, deux couches de noir et une couche de blanc au milieu.

252 I : Ouais. Ça veut dire quoi, ça, de traiter un, monsieur Marcellin d'oréo ?

Manon : Qu'il aime que les blancs et pas les noirs.

254 I : Ça veut dire qu'il est noir à l'extérieur...

Manon : À l'intérieur il est blanc.

256 I : À l'intérieur, il voudrait être blanc.

Manon : Donc il accepte pas sa couleur de peau, peut-être.

258 I : Peut-être, peut-être qu'il veut être Québécois tout simplement, comme les autres. Et

260 Évelyne alors par rapport à ça, par rapport à Haïti, euh, quel rapport elle a avec ses

origines, Évelyne, et avec la culture haïtienne ?

Manon : Ben, déjà elle mange haïtien.

262 I : Hum, hum.

Manon : Après toute sa famille vient de là-bas.

264 I : Hum, hum.

Manon : Ils sont, ils se regroupent souvent à ce qu'on a vu.

266 I : Hum, hum.

Manon : Et euh, ils parlent, des fois ils parlent d'Haïti, elle connaît beaucoup

268 d'histoires, notamment *Compè Chien* ou *Compè*... singe ?

I : macaque.

270 Manon : macaque.

I : C'est quoi cette histoire de *Compè Chien*, *Compè Macaque* ?

272 Manon : Ben, c'est ce qui vient de nous expliquer Monsieur Alban.

I : Hum, hum.

274 Manon : C'est une histoire, ah je sais plus comment il avait dit !

I : Mais c'est, pourquoi est-ce qu'Évelyne elle raconte ça en fait ?

276 Manon : Pour lui montrer que les blancs enfin ils sont pas toujours les meilleurs, que la

meilleure arme c'est de laisser passer, d'être plus fort qu'eux.

278 I : Hum, hum, et qu'est-ce qu'il y a dans le fait de raconter une histoire à un enfant ?

Manon : Ben, ça passe toujours mieux que la réalité, parce qu'elle va pas lui dire ils

280 sont racisme, ils sont racistes, tu auras toujours ça toute ta vie, euh Christian il ne

comprendrait pas.

282 I : Hum.

Manon : C'est comme quand on est enfant, on nous raconte qu'il y a le Père Noël, la

284 petite souris et tout. Ben, elle, c'est pareil et elle lui raconte cette histoire.

I : Hum, hum.

286 Manon : Et après, plus tard, il en tirera des conclusions dessus.

I : Hum, hum. C'est comme nous, ici, on pourrait raconter les fables de La Fontaine ou

288 les contes de Perrault, aux enfants, par exemple.

Manon : Hum.

290 I : Elle, elle raconte *Compè Chien* et *Compè Macaque*. C'est-à-dire, elle raconte une

histoire à un enfant comme tu dis parce que ça lui permet à l'enfant de comprendre la

292 situation qu'il vit, mais elle lui raconte pas n'importe quelle histoire.

Manon : Ouais, elle raconte une histoire en relation avec la sienne.

294 I : Hum, hum, oui en relation avec la sienne à...

Manon : À Christian

296 I : À Christian et elle lui raconte un conte créole aussi, c'est un conte créole *Compè*
Chien, Compè Macaque.

298 Manon : Ça qu'est-ce que ça veut dire ?

I : Ben, c'est un conte, comme un conte de fée, mais de la culture haïtienne, de la

300 culture créole.

Manon : Ah, oui, oui, oui.

302 I : Donc, elle lui transmet aussi.

Manon : Oui, elle lui transmet.

304 I : Bien, alors, on va revenir un peu parce qu'on s'éloigne, mais c'est bien, c'est

intéressant, mais on va revenir un peu à ton, à tes questions parce qu'on n'a pas encore

306 abordé ton texte. Dans la troisième question, la question c'était : « Vous pouvez

relire... »

308 Manon : « La lecture de ce texte vous a-t-elle appris quelque chose sur vous-même

comme lecteur ? »

310 I : Hum, hum et donc tu as répondu ?

Manon : Qu'elle ne m'avait pas appris de choses sur moi-même.

312 I : Hum, hum.

Manon : Parce que je ne, enfin, j'me suis pas mis dans l'histoire et, donc ça pas eu de

314 répercussions sur moi. Enfin, si j'm'étais mis dans l'histoire ou si j'm'étais mis à la

place d'un personnage, que je l'avais pris pour moi, ça m'aurait appris quelque chose,

316 mais là, ce quelque chose, enfin, de cette histoire on peut en tirer que, hum, que les

noirs ils méritent pas d'être tapés comme ça parce qu'après ça des répercussions

318 énormes. Ça, j'le savais déjà.

I : Hum, hum.

320 Manon : Et ensuite qu'il vaut mieux des fois rêver que de passer à la réalité.

I : Et, donc ça c'est, quand tu t'es posé la question : « Est-ce que j'ai appris quelque

322 chose sur moi ? » Tu t'es, tu pensais à toi en tant que personne ?

Manon : Oui.

324 I : Tu pensais pas à toi en tant que lectrice ?

Manon : Non.

326 I : Tu pensais à toi en tant que personne.

Manon : Oui.

328 I : Et hum, en tant que lectrice...

Manon : J'ai appris à découper un texte, à savoir ce que c'est des ellipses...

330 I : Qu'est-ce que t'entends par découper ?

Manon : Ben, ce texte il est pas dans l'ordre, dans le début y a la fin, après on fait des

332 flashbacks, elle se rappelle d'avant.

I : Hum, hum.

334 Manon : Donc ce texte, en fait, y a un gros bloc, c'est ce qui s'est passé antérieurement.

I : Hum, hum.

336 Manon : Après y a le début et la fin qui sont la réalité.

I : Oui.

338 Manon : Ce qui se passe maintenant.

I : Le présent, voilà.

340 Manon : Ouais.

I : Le présent d'énonciation.

342 Manon : Et dans ce qui s'est passé avant, on peut pas savoir si c'est vraiment réel ou

pas.

344 I : Est-ce, à quel moment tu as compris ça ?

Manon : Hum, j'sais pas, à la première lecture.

346 I : Dès la première lecture, t'as compris le récit enchâssé, le fait que le début et la fin
c'était au présent d'énonciation et...

348 Manon : Oui, oui, j'avais, enfin, je savais pas que ça s'appelait récit enchâssé...

I : Oui, oui, oui, bon le terme technique, d'accord, mais, mais tu avais compris ça ?

350 Manon : Oui, j'avais compris que le début et la fin c'était le présent et que quand elle
voit Christian avec le tableau, elle repense à ce qui s'est passé avant... Et puis dès que

352 ça s'arrête, elle revient au moment présent et elle pense au futur en disant qu'elle n'ira
pas au voyage avec eux.

354 I : Hum, hum. À la fin, à la toute fin.

Manon : Hum.

356 I : Elle n'ira pas en Haïti avec eux. Tiens, mais puisque tu parles de la fin, pour toi c'est
une fin qui est heureuse, malheureuse, ambiguë, elle est comment la fin de cette

358 histoire, ça finit bien ? Ça finit mal ? Ça finit à la fois bien et mal ?

Manon : Moi j'dirais qu'il n'y a pas de fin.

360 I : Y'a pas de fin ?

Manon : Oui. Surtout enfin, moi j'aime bien la dernière phrase...

362 I : Hum, hum.

Manon : C'est, c'est : « Pas de sitôt en tout cas, s'il, si c'est une chose que j'ai apprise

364 au fil des ans c'est que les plages de la réalité sont rarement aussi merveilleuses que
celles de songes ». Ça laisse réfléchir.

366 I : Ça te fait réfléchir sur quoi ?

Manon : Ben, j'sais pas moi, y me faudrait du temps, enfin, réfléchir.

368 I : Mais réfléchis, prends du temps.

Manon : C'est que peut-être qu'avant elle avait...

370 I : Tu peux prendre plus de temps si tu veux.

Manon : Non, mais ça va venir au fil, je pense. La plage des réalités, songes, réalité,

372 songe c'est pas pareil.

I : Hum, hum.

374 Manon : Réalité, je pense que c'est maintenant.

I : Hum, hum.

376 Manon : Et la plage de nos songes, enfin ce qu'elle rêvait c'était avant.

I : Oui.

378 Manon : Donc, je pense que l'histoire elle l'a rêvée avant, enfin peut-être.

I : Et qu'est-ce qu'elle nous dit cette dernière phrase ? Évelyne, elle préfère quelle

380 plage ? Celle de la réalité ou celle des songes ?

Manon : Celle des songes.

382 I : Donc c'est un personnage qui préfère le rêve.

Manon : Hum.

384 I : Et la réalité, et le songe tu m'as dit c'est le passé.

Manon : Pour moi, oui.

386 I : Oui, donc elle préfère le passé ?

Manon : Oui, le passé, car elle était proche avec Christian, qu'elle rêvait de lui, enfin ils

388 passaient des moments ensemble.

I : Peut-être que c'est même un passé, euh, plus lointain, aussi.

390 Manon : C'est-à-dire ?

I : Ben, peut-être que c'était avant qu'elle arrive au Québec...

392 Manon : Ah oui.

I : Peut-être que c'était Haïti son passé, aussi.

394 Manon : Que peut-être avec Christian, elle a retrouvé l'Haïti.
 I : Peut-être, oui. Et, du coup, Christian, comment il fait lui pour se, pour se débrouiller
 396 avec euh, Évelyne d'un côté qui est quand même, qui regarde beaucoup vers le passé,
 vers le rêve, etcétera, puis Alceste de l'autre...
 398 Manon : Qui le ramène à la réalité.
 I : Qui le ramène à la réalité, qui ne veut pas trop regarder le passé d'Haïti, etc.
 400 Manon : Oui, de vivre au présent et lui il lui dit que, hum, c'est où ? C'est là [elle relit le
 texte] : qu'il passe trop de temps avec elle, que c'est pas, enfin j'sais pas où j'avais mis,
 402 oui, voilà : « Christ, Christian n'est pas ton enfant »
 I : Hum, hum.
 404 Manon : « Il ne l'a jamais été et ne le sera jamais. »
 I : Qui c'est qui dit ça ?
 406 Manon : Edgar.
 I : Hum, hum.
 408 Manon : Il le dit à Évelyne.
 I : C'est qui Edgar ?
 410 Manon : C'est son frère.
 I : Oui. Qu'est-ce que tu penses de ça ?
 412 Manon : Ben, enfin, au début à la première lecture ça, pour moi ça, ça m'a pas fait tilt.
 Après quand on était en groupe, y a Nicolas qui a eu l'idée de, que Évelyne avait eu un
 414 enfant et qu'elle l'avait peut-être perdu...
 I : Hum, hum.
 416 Manon : C'est pour ça qu'Edgar lui disait « ça ne l'a jamais été, ça ne le sera jamais ».
 Elle, hum, peut-être qu'en Haïti elle avait un enfant, qu'elle a perdu ou quelque chose,
 418 qu'elle est venue au Québec pour se refaire une vie et que malheureusement, enfin
 malheureusement ou heureusement, elle avait trouvé Christian qui lui a fait rappeler et
 420 c'est peut-être de ça qu'elle rêvait. Elle rêvait de son fils à travers Christian.
 I : C'est très intéressant. Cette idée-là, comment tu as réussi à la construire, tu l'as
 422 construite à partir de l'idée de Nicolas, qu'elle avait peut-être eu un enfant ?
 Manon : Ben, après, j'me suis demandé, enfin, pour moi, c'était pas possible, après
 424 quand j'ai relu le texte, que j'ai vu ça, qu'après on a discuté sur le fait de, on ne savait
 pas bien quand elle rêvait, quand c'était la réalité...
 426 I : Hum, hum.
 Manon : Et après, au dernier cours, Christian c'est un symbole, ça peut être le symbole
 428 de son enfant.
 I : OK, alors j'aimerais bien qu'on reste un peu sur cette idée parce que c'est très
 430 intéressant, mais il faudrait que tu m'expliques, si t'es d'accord...
 Manon : Hum, hum.
 432 I : Un peu en détail comment tout ça s'est passé dans quel ordre, parce que tu me dis
 avant, après. Alors, on reprend.
 434 Manon : Ouais.
 I : T'es en comité de lecture.
 436 Manon : Hum.
 I : Euh, celui, le premier où vous étiez quatre ou le deuxième où vous étiez six ? Avec...
 438 Manon : Le premier, non, j'étais avec Damien, non c'était le deuxième.
 I : Donc c'était le deuxième comité de lecture et vous parliez, vous étiez en train
 440 d'échanger et là Nicolas a dit cette idée qu'Évelyne avait peut-être eu un enfant.
 Manon : Ouais.
 442 I : Auparavant, d'accord. Ensuite, tu m'as dit... qu'est-ce qui s'est passé ? Tu as relu ?

444 Manon : Hum, après je suis, enfin, après ils ont dit enfin dans le, dans le groupe, y en a
 plusieurs qui avaient eu cette idée. Moi, je fais ah bon ! J'y avais pas pensé du tout.
 446 Après, on s'est pos, on a discuté et puis ils disaient : « si regarde, il a dit que Christian
 n'était pas ton enfant ». Et après moi quand j'ai relu le texte, j'ai eu cette idée comme
 ça.
 448 I : Après, quand j'ai relu le texte ?
 Manon : Après.
 450 I : Après le cours ?
 Manon : Oui.
 452 I : Ah voilà, tu vois, c'est ça qu'il faut que tu m'expliques. Alors y a eu le cours, et puis
 après t'es rentrée et c'était le soir, t'as relu.
 454 Manon : Non, c'était quand il nous avait, quand Monsieur Alban nous avait demandé de
 relire le texte.
 456 I : Hum, hum.
 Manon : Donc, j'ai relu.
 458 I : Après le deuxième comité, pendant le weekend.
 Manon : Ouais.
 460 I : D'accord. Et tu l'as relu le texte, tu l'as relu tout en entier ?
 Manon : Euh non, j'ai sau, enfin j'ai pris que les passages qui m'intéressaient.
 462 I : Ah, ah ! Alors c'étaient quels passages ?
 Manon : Ben, déjà je suis restée sur ça là, pour me poser la question. Après, sur la
 464 dernière phrase, j'la, enfin j'la trouvais jolie.
 I : Hum, hum.
 466 Manon : Belle dans sa composition. Après, j'suis, j'ai fait une impasse sur le passage où
 Évelyne retrouve Christian parce que je, je, j'arrivais pas à le cerner. Pour moi, ce
 468 passage c'est quand tout meurt, tous les rêves, enfin, c'est l'apogée.
 I : Quand elle retrouve Christian, quand elle le retrouve dans la poubelle ou quand elle
 470 le retrouve adulte à la fin ?
 Manon : Quand elle le retrouve dans la poubelle.
 472 I : Dans la poubelle. Et pourtant, tu as dit dans ton texte, tu as écrit pardon : « J'ai eu
 l'impression de tout comprendre quand Christian était mort, enfin tout s'est éclairci
 474 pour moi, car j'ai trouvé qu'avant cette action, le texte n'était pas clair, tout se mêlait. »
 Manon : Oui, y a tout qui se mêle, et enfin j'ai fait une impasse sur ça, parce que pour
 476 moi c'est la fin. C'est, il est mort, il est jeté à la poubelle...
 I : Hum, hum.
 478 Manon : C'est les songes qui sont jetés à la poubelle, tout s'arrête ici.
 I : OK, et donc tu as pas relu ce passage ?
 480 Manon : Non parce que pour moi, je suis restée sur cette idée.
 I : Alors, cette idée c'est : il meurt, tous les songes vont à la poubelle. Et donc, j'arrive
 482 pas bien à comprendre. Est-ce que tu n'as pas relu parce que pour toi c'était clair, y
 avait pas à relire ou est-ce que tu n'as pas relu parce qu'il y a quelque chose qui te, qui te
 484 gêne dans ce passage ?
 Manon : Ben, c'est sur que le texte il est, il est assez difficile dans sa, enfin quand on le
 486 lit une première fois, on se demande qui est mort, après quand on en discute, on voit, on
 a des idées, que c'est les songes, que Christian ne peut pas être mort... parce que plus
 488 tard il est peintre. Et après quand on, quand on fait le travail ce qu'on a fait, quand on
 travaille bien sur le texte, on voit qu'en fait, il est dix fois plus compliqué que c'qu'on
 490 pensait. Parce que derrière une idée y s'en cache une autre.
 I : Hum, hum.

492 Manon : Parce que là ils disent Christian est mort, mais, j'sais pas, ça peut être autre chose qui est mort.

494 I : Oui, tout à fait comme tu l'as dit, les rêves...

Manon : En plus, elle dit : « mon bébé, pas encore », donc pas encore, donc ça pourrait

496 dire qu'elle a déjà perdu un enfant.

I : Hum, hum. Mais tes interprétations Manon, elles sont...

498 Manon : Qu'elle veut pas le reperdre...

I : Tout à fait, pour moi c'est très clair, tes interprétations du texte, elles sont

500 excellentes.

Manon : Hum, hum.

502 I : J'ai l'impression que t'as envie de te justifier par rapport à moi de...

Manon : Ouais.

504 I : De m'expliquer. Moi, ce que je voudrais que tu m'expliques, c'est pourquoi t'as pas relu ce passage, ça, ça m'intéresse.

506 Manon : Je sais pas.

I : Tu m'as dit : « j'ai fait l'impasse parce que je savais qu'il était mort. »

508 Manon : Oui, pour moi c'est clair.

I : Donc, pour toi c'était clair. Donc, y avait pas à le relire.

510 Manon : Non. Pour moi enfin, elle l'a retrouvé, comme elle dit : « Comme tout se passe dans cette histoire-là, c'est moi qui l'ai retrouvé ».

512 I : Hum, hum.

Manon : Elle l'a retrouvé, elle l'a pris dans ses bras et, et là, c'est là que tout s'est

514 arrêté. Alors pour moi c'est le point final.

I : D'accord... Hum, hum, à quel moment tu as compris ça ?

516 Manon : À la première lecture.

I : À la première lecture et...

518 Manon : Mais je l'ai mis.

I : Oui, tu l'avais mis, c'est vrai, je crois. OK, alors...

520 Manon : [Elle se relit] « Christian n'est pas mort, il est seulement mort dans les rêves d'Évelyne. »

522 I : Ah oui, alors justement tiens, oh là là ! J'ai pas, justement est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as changé d'interprétation, parce que relis la première, la

524 phrase du récit de lecteur c'est...

Manon : « Christian n'est pas mort, il est seulement mort dans les rêves d'Évelyne. »

526 I : Hum, hum. Et dans ton deuxième tu as écrit : « J'ai compris que dans cette histoire Christian n'était pas mort, car plus tard il devient peintre, mais que c'est la relation qu'il

528 y avait entre, qu'il y avait entre eux qui était morte, leurs songes. »

Manon : Dans leurs songes, j'entends les rêves.

530 I : Hum, hum. Et dans le premier tu as dit dans les rêves d'Évelyne et dans le deuxième tu as dit dans leurs songes à tous les deux en fait. « La relation qu'il y avait entre eux,

532 leurs songes. »

Manon : Ben, je sais pas pourquoi j'ai mis ça. Parce qu'on peut pas, si, on peut rêver

534 seul.

I : C'est-à-dire qu'au début tu as pensé que Évelyne rêvait.

536 Manon : Hum, hum.

I : Seule ?

538 Manon : Oui, ben après, on voit que Christian il est pas innocent, donc c'est les deux qui rêvent.

540 I : Comment ça, il est pas innocent ? Qu'est-ce que tu veux dire par il est pas innocent ?

Manon : Ben, qu'il rêve avec elle, y a un moment même il lui dit « arrête de penser à tout ça, sinon tout va s'arrêter. »

I : Oui.

Manon : Donc ils sont bien deux à rêver.

I : Hum, hum (acquiesce). Et qu'est-ce que ça change pour le, le sens de cette histoire, le fait que ce soit pas seulement Évelyne qui rêve, mais que ce soit tous les deux qui rêvent ensemble et que ce qui meurt aussi c'est ce, c'est justement cette idée de relation entre les personnages ?

Manon : Vous pouvez répéter la question ?

I : Oui, ma question n'est pas claire. Qu'est-ce que ça change en fait, de passer de l'interprétation où c'est Évelyne seule qui rêve,

Manon : Hum.

I : À l'interprétation : Évelyne et Christian rêvent ensemble ? Peut-être pas ce que ça change, mais, est-ce que tu pourrais te rappeler comment tu es passée en fait, comment tu es arrivée à cette idée ?

Manon : Hum, hum. /Au début, je croyais que c'était Évelyne qui rêvait seulement, elle qui se faisait des films.

I : Hum, hum.

Manon : Et puis après quand j'ai bien bien relu le texte, qu'on en a parlé, y avait des arguments comme quoi il rêvait avec elle, donc j'me suis dit que c'était pas seulement Évelyne qui rêvait.

I : Quand on en a parlé, quand on en a parlé avec qui ?

Manon : En groupe.

I : Dans les comités ou en classe ?

Manon : Dans les comités.

I : Dans les comités.

Manon : Hum.

I : Et là tu t'es dit « il y a peut-être Christian qui rêve aussi » ?

Manon : Oui.

I : D'accord.

Manon : Parce que, dans, en fait, quand on a fait les questions « Qui est réellement mort ? » avant de savoir qui est réellement mort, on s'est d'abord posé la, plein de questions, enfin j'sais, j'crois que j'l'ai ai marquée. « En essayant de répondre à cette question, on en répond à d'autres... »

I : Hum, hum.

Manon : « On a débattu sur le sujet de qui rêvait, on s'est mis d'accord sur le fait qu'Évelyne et Christian rêvaient tous les deux, on pense que c'est Évelyne qui rêve, car Christian a dessiné un paysage dans la vie d'Évelyne alors qu'il ne la connaît pas. »

I : Là tu me lis le travail de groupe.

Manon : Oui.

I : D'accord.

Manon : « Après on pense que c'est Christian qui rêve, car dans ses rêves, car dans ce rêve Évelyne pense aux gens qui se, aux jeunes qui le battaient et Christian dit d'arrêter d'y penser sinon, ils vont intégrer leur rêve. » Donc euh...

I : Hum, et ça, c'était, deuxième comité ?

Manon : Ouais, oui.

I : Je l'ai pas ça moi.

Manon : (inaudible)

I : Ça va.

Manon : On est passé à l'oral.

I : Ouais, ouais, tu voudrais pas me le prêter, je fais une photocopie, je te le rapporte.
 592 Bien, donc ça s'est construit en groupe en fait.
 Manon : Ben, moi j'avais mes idées, après on a échangé toutes nos idées.
 594 I : Hum, hum. Toi c'était quoi tes idées, qu'est-ce que t'as apporté principalement au groupe ?
 596 Manon : Dans, qui est réellement mort, moi j'ai dit que c'était la relation, les rêves et qu'après on a débattu sur, ouais, mais c'est dans les rêves, mais y a qui qui rêve ? Et
 598 quand est-ce qui rêve, quand est-ce que c'est la réalité et tout ça.
 I : Et est-ce que tu te souviens de ce qu'on, d'autres éléments que t'aurais apporté les
 600 autres et que t'aurais gardés pour ton interprétation ?
 Manon : C'est-à-dire ?
 602 I : Ben, c'est-à-dire que toi t'as apporté tes idées puis y en a d'autres qui ont apporté des idées. Est-ce que tu te souviens de qui a apporté quelle idée ?
 604 Manon : Euh, Lucas il a apporté l'idée que c'était, euh, il a apporté l'idée de, de qui rêvait.
 606 I : La question ?
 Manon : Ouais.
 608 I : C'est lui qui a posé la question « qui rêve ? »
 Manon : Après, Nico y disait, Nicolas y disait que c'était Évelyne et Manu, Emmanuel
 610 y disait que c'était Christian.
 I : Et toi tu leur as dit, mais c'est tous les deux.
 612 Manon : Hum. Mais j'ai fait : « mais euh OK vous avez deux arguments, ils sont bien, mais ça, c'est peut-être possible que c'est tous les deux qui rêvent. »
 614 I : Ils ont dit quoi, à ce moment-là ?
 Manon : Pas con. (rire)
 616 I : (rire) bon c'est bien, très bien, alors on avance. Hum, j'aimerais bien qu'on, qu'on regarde ta dernière phrase à toi qui est très intéressante. Ta dernière phrase de ton texte
 618 de lecteur : « Je voudrais dire aussi que d'analyser l'œuvre avec la classe m'a permis de mieux comprendre ce texte et de me détacher de mon opinion » ou de, tu as écrit « et de
 620 me détacher mon opinion ».
 Manon : Ouais, ça je sais pas écrire.
 622 I : Et de me détacher DE mon opinion, c'est ça que tu voulais dire.
 Manon : Oui.
 624 I : T'as oublié un mot, c'est pas grave. Qu'est-ce que tu entends par de me détacher de mon opinion ?
 626 Manon : Ben, enfin j'sais pas vous, mais quand on lit un texte, on a ses propres idées et après quand on écoute les gens, on change d'opinion.
 628 I : Hum, hum.
 Manon : Sur des arguments qu'ils ont et tout et après avec les arguments et nos idées à
 630 nous, on en forme d'autres.
 I : Oui. Est-ce que c'est une opinion qu'on forme ou est-ce que c'est une interprétation
 632 qu'on forme ? Parce qu'une opinion, c'est ce que je pense spontanément.
 Manon : Hum. (interrogatif)
 634 I : C't'un, c'est un jugement commun, par exemple tout à l'heure tu m'as dit que les institutrices elles aimaient les enfants.
 636 É : Hum.
 I : C't'une opinion. C't'un jugement basé sur le sens commun, l'expérience, etcétera. Et
 638 quand tu me dis je change d'opinion en écoutant les autres, ils apportent de nouveaux arguments, ce que tu construis c'est une interprétation du texte. C'est pas seulement un
 640 jugement.

Manon : Oui, mais avec leurs interprétations, je me refais des idées sur le texte. Et sur
642 quoi j'me basais avant.
I : Hum, OK, et à quel moment tu as senti que tu te détachais, parce qu'au début, tu me,
644 tu me dis on a des idées sur le texte.
Manon : Hum.
646 I : Et les autres apportent d'autres idées, mais il faut qu'à un moment on prenne
conscience que les idées sont différentes et que,
648 Manon : Hum, non, y a des idées qui se regroupent.
I : Oui.
650 Manon : On avait les mêmes idées avec ce, même les travaux à l'oral, y a trois, on était
trois groupes sur « qui est réellement mort ? », on s'est tous mis d'accord sur l'idée que
652 Christian n'était pas mort.
I : Hum, hum. Effectivement, ce que je veux dire, c'est y a eu un moment où toi tu as
654 compris ça.
Manon : Hum (acquiesce).
656 I : Tu as compris qu'il y avait des interprétations différentes et que ton interprétation à
toi elle changeait...
658 Manon : Ouais.
I : au fur à mesure que tu écoutais les autres. J'ai bien compris, c'est bien ça qui s'est
660 passé ?
Manon : Oui, oui.
662 I : Elle changeait et à quel moment tu as compris ça ? Tu as compris que ta propre
interprétation elle changeait ?
664 Manon : Parce que je m'en rappelais de ma propre interprétation au début là qui était...
que c'était les rêves, qu'après au fil, au fil qu'on a eu les travaux en classe, elle a
666 changé, elle a évolué pour donner ce que c'est maintenant.
I : Et est-ce que tu t'en es rendu compte, quand tu as écrit le texte de lecteur, que ton
668 interprétation elle avait changé depuis le début ?
Manon : C'est une observation.
670 I : Oui, mais tu, elle a commencé quand cette observation ?
Manon : //Ben, j'fais, enfin elle a commencé tout le temps, enfin j'peux pas vous dire
672 quand, parce qu'à chaque cours je voyais que, enfin, j'évoluais dans le texte.
I : Dès le début en fait, on a, t'as écrit le premier texte, le premier récit...
674 Manon : Hum, hum.
I : Et le cours suivant, ça été le premier comité et t'as commencé à changer d'idée sur le
676 texte et de, et dès ce moment-là tu étais consciente...
Manon : Oui, oui, oui.
678 I : Que tu changeais.
Manon : Je savais. Enfin, c'était pas inconsciemment, je savais que j'avais d'autres
680 idées.
I : Voilà, et est-ce que tu le savais avant de travailler sur la plage des songes cela ?
682 Manon : Que je changeais d'idée ?
I : Oui.
684 Manon : Oui, parce que je suis une personne influençable.
I : (rire), Mais que tu changes d'idées sur les textes ?
686 Manon : Non, parce que j'avais pas vraiment travaillé sur un texte autant que celui-là.
I : Donc c'est la première fois que tu t'es dit : « Je change d'idée dans la vie, mais je
688 change aussi d'idée...
Manon : Sur les textes.
690 I : « sur les textes. » Bien, c'est intéressant ça. Donc, quand tu écris : « Je voudrais dire

692 aussi que d'analyser l'œuvre avec la classe m'a permis de mieux comprendre ce texte et
 de me détacher de mon opinion », la classe c'est qui ? C'est une question bête, mais est-
 ce que c'est tout le monde ?
 694 Manon : Ben, en premier lieu, c'est le groupe.
 I : Hum, hum.
 696 Manon : Après c'est avec Alban qu'on a parlé en interactivité.
 I : Le groupe c'est le comité de lecture ?
 698 Manon : Ouais.
 I : D'accord, ensuite Monsieur Alban. Quand vous avez parlé pardon ?
 700 Manon : Quand, euh, il disait ses idées, que nous on argumentait, que, quand Alexis
 disait aussi des choses, enfin c'tait...
 702 I : Donc en premier le groupe, en deuxième, le débat animé par le professeur ?
 Manon : Oui.
 704 I : En troisième ? Les autres élèves de la classe ?
 Manon : Oui.
 706 I : Comme Alexis par exemple ?
 Manon : Ouais.
 708 I : C'est ça ?
 Manon : Oui.
 710 I : C'est bien ça. D'accord. /La question « Qui est mort ? » c'est bien, on l'a faite
 (murmures). Donc finalement, en tant que lectrice, en tant que lectrice, en tant que
 712 personne peut-être tu n'as rien appris et puis c'est normal. Peut-être que tu as changé
 d'avis depuis le début de l'entretien.
 714 Manon : Ouais.
 I : T'as changé d'avis ?
 716 Manon : Ouais parce que j'ai appris comment on faisait pour découper un texte, j'ai
 appris aussi que je changeais d'opinion sur mon texte, enfin...
 718 I : C'que t'appelles changer d'opinion ça s'appelle construire une interprétation.
 Manon : que je construis
 720 I : Construire une interprétation, on le fait forcément avec, avec d'autres personnes, on
 relit le texte, on évolue, on modifie des idées, c'est pas tout qui change, mais y a des
 722 détails qui changent, on ajoute des nouveaux éléments, on en enlève d'autres, etc. Donc
 ça c'est bien que tu aies appris ça, génial.
 724 Manon : Hum (acquiesce).
 I : Tu as appris d'autres choses, je pense, comme lectrice.
 726 Manon : Que des fois en parler avec les autres, ça fait plus réfléchir.
 I : Hum, hum. Qu'est-ce que ça t'as apporté, ça, de parler avec les autres ?
 728 Manon : Ben, si j'avais pas parlé avec eux enfin j'me serais toujours posé des questions
 sur le texte et j'l'aurais moins cerné qu'avant.
 730 I : Et vous avez, vous vous êtes posé des questions sur le texte ? Avec le groupe ?
 Manon : Hum, sur les questions qu'on a faites en comité de lecture.
 732 I : Ah oui, d'accord, donc, tu te serais posé moins de questions ?
 Manon : Ah oui, parce que toutes ces questions
 734 I : C'est ça, je comprends bien ?
 Manon : par exemple hum, « la mer est-elle innocente dans cette nouvelle ? », pour moi
 736 la mer c'était secondaire.
 I : D'accord et est-ce que le fait de travailler avec les autres ça t'as amené à te poser
 738 des questions sur toi ?
 Manon : Ben, comme j'l'ai dit, j'suis pas arrivée à me mettre dans la peau du
 740 personnage, donc sur moi, non.

I : Oui, mais te dire que tu n'arrives pas à te mettre dans la peau du personnage c'est déjà apprendre quelque chose sur toi.

Manon : Ben...

I : Tu as appris que peut-être tu préférerais

Manon : Rester à distance, oui.

I : Ben, oui, y a des lecteurs qui sont comme ça, t'as peut-être appris ça sur toi [Son de cloche] comme lectrice. Est-ce que tu es toujours, tu aimes cette posture de distance avec tous les textes ou est-ce que tu a des textes ou non, tu rentres à fond dans l'histoire ?

Manon : Je préfère rester à distance parce que si on rentre à fond dans l'histoire on est sur un personnage, on ne voit que son point de vue, tandis qu'à distance on voit tout ce qui se passe, tous les p'tits, les arrière-plans, tout c'qui ont des idées qui veulent menacer le personnage principal. À distance...

I : C'est super intéressant.

Manon : À distance, on voit mieux, c'est comme si on se rapproche d'une personne. [Elle fait un cadre avec ses mains et mime le zoom d'une caméra]

I : Hum.

Manon : On voit que ses yeux. Si on s'éloigne, on voit tout son visage. On voit mieux à distance que plutôt quand on est dans le personnage.

I : J'vais l'écrire.

Manon : Parce qu'en rentrant trop dans un personnage, il peut nous influencer. /Non ?

I : Ben, peut-être. Disons que quand on rentre dans la peau d'un personnage, il nous influence et nous aussi on l'influence.

Manon : Non, on peut pas influencer le personnage, puisqu'il est déjà écrit.

I : Hé ben, peut-être que si, peut-être qu'on peut le voir...

Manon : oui, selon notre idée.

I : Hé voilà, selon notre perspective. Y'a des élèves dans la classe qui sont complètement en compassion avec Évelyne, qui sont du côté d'Évelyne, qui jugent très sévèrement Alceste, en disant « mais il brise l'amitié entre Évelyne et Christian, il se rend pas compte de ses actes, Évelyne elle veut que protéger Christian et lui transmettre sa culture » et y a des élèves qui disent « Évelyne, elle exagère, elle l'accapare, elle le prend à ses parents et au contraire, Alceste il est raisonnable, il protège son fils d'une femme qui veut trop l'accaparer »

Manon : Mais moi, j'suis d'accord avec ces deux idées.

I : Ben, on peut être d'accord avec les deux tout à fait, mais on peut aussi, tu vois le personnage, il change en fonction du regard qu'on pose sur lui.

Manon : Oui, dans le premier cas c'est Alceste le méchant et dans le deuxième c'est le gentil et Évelyne la méchante.

I : En simplifiant.

Manon : Oui.

I : (rire) En simplifiant, mais c'est un peu ça et donc, c'est intéressant cette question de l'influence. Alors ça a sonné, est-ce que tu veux bien rester cinq minutes de plus avec moi ou tu dois aller diner ?

Manon : Euh, c'est bon je peux rester cinq minutes de plus.

I : Je veux pas te forcer si tu dois aller diner, tu dois aller diner.

Manon : Oui, oui, vous inquiétez pas.

I : C'est bon parce que ça m'intéresse cette idée, je reviens juste un tout petit peu en avant tu as dit « mais quand on est à distance, on se fait pas influencer par les personnages »

Manon : Hum.

I : C'est ça que t'as dit.

Manon : Oui.

792 I : Et tout à l'heure, tu m'as dit : « Mon problème, c'est que je me fais tout le temps influencer. »

794 Manon : Oui, c'est pour ça je préfère vraiment reculer des gens pour éviter l'influence.

I : Pourquoi tu veux éviter l'influence ?

796 Manon : Parce qu'après on entre dans des, des arguments psychologiques comme là, vous disiez que les deux idées sur Évelyne et son frère.

798 I : Hum, hum.

Manon : Moi je veux pas avoir un point de vue sur qui est le gentil et qui est le méchant.

800 Je préfère dire ils ont tous les deux raison, parce que d'un côté il n'a pas à faire ça, mais d'un côté son frère a raison parce que, enfin (inaudible) parce que pour elle, elle veut le protéger.

802 I : Hum, hum. Je comprends ton idée de vouloir garder tous les points de vue ensemble pour conserver la complexité des choses. Au lieu de dire c'est bien, c'est mal, c'est noir, c'est blanc.

804 Manon : Hum.

I : Ça, je comprends très bien cette idée. Ce que j'ai du mal à comprendre, c'est que tu

808 craignes que le personnage t'influence.

Manon : Ben.

810 I : Est-ce que tu crains qu'il t'influence dans ta vie ?

Manon : Non, non. Pas dans ma vie, mais dans la compréhension de l'histoire. Par

812 exemple, si j'étais restée que sur Edgar, oui.

I : Hum, hum.

814 Manon : que sur Edgar, ben j'aurais...

I : Pourquoi, tu te sentais proche spontanément d'Edgar ?

816 Manon : Non, non. C'est un exemple.

I : C'est un exemple.

818 Manon : Si j'étais restée que sur Edgar, euh, pour moi Évelyne c'était la méchante, qu'elle avait un problème, que, je ne sais pas comment dire.

820 I : Donc c'est bien parce en fait tu lis, ce que je comprends c'est que tu dis comme y a plusieurs points de vue, parce que chaque personnage donne un éclairage différent sur

822 l'histoire.

Manon : Hum.

824 I : Moi j'essaye de passer d'un point de vue à l'autre

Manon : Oui.

826 I : sans en mettre un au dessus. Finalement.

Manon : Oui, voilà, tous sur le même pied d'égalité.

828 I : Tous sur le même pied d'égalité. C'est très intéressant et tu, tu en avais conscience que tu faisais ça ?

830 Manon : Oui, parce que dans la vie courante, j'essaie de mettre tout le monde au même pied d'égalité et avant de faire quelque chose, je me pose la question si moi ça me ferait

832 quelque chose enfin, je pense toujours aux répercussions.

I : Hum, hum.

834 Manon : Par exemple, si je dis une chose méchante à une personne, je me pose d'abord la question à savoir est-ce si on me disait ça, est-ce que ça me ferait quelque chose. Et si

836 ça me ferait quelque chose, je vais rien dire. J'me mets toujours à la place des autres.

I : OK, tu te mets toujours à la place des autres, mais tu veux pas te mettre à la place des

838 personnages ?

Manon : Enfin, j'me mets toujours à la place des autres, façon de parler.

840 I : Hum, hum.

Manon : Parce que j'me mets à leur place et puis je reviens à ma place et j'm'écarte.

842 I : Donc, en fait, tu te mets à leur place, tout en restant toi ?

Manon : Oui. Parce que dans l'histoire je me suis mis à la place d'Évelyne, enfin j'ai

844 essayé de la cerner, dans la place d'Évelyne, pourquoi elle avait besoin de Christian, et

846 moi et j'me suis dit que tous les deux avaient des arguments compatibles, enfin des bons

arguments. Et que voilà j'en ai pas placé un au-dessus de l'autre.

848 I : En fait, c'est vraiment très très intéressant, ça m'intéresse beaucoup ce que tu dis

850 parce que c'est nouveau, c'est une idée que je n'avais pas encore euh rencontrée dans

mes entretiens, donc vraiment c'est très intéressant. Alors bon je, j'ai pas pu te poser

toutes les questions, j'aimerais bien t'en poser une ou deux quand même.

852 Manon : Hum.

I : Tu viens de vraiment bien m'expliquer en fait, comment toi tu étais capable de voir

854 différemment le texte, en fonction de la perspective du personnage que tu étais capable

d'emprunter, c'est-à-dire, de rentrer dans l'histoire, dans le point de vue du personnage

856 et d'en ressortir. Et, et y a aussi le fait que chaque lecteur voit différemment le texte. Tu

en as parlé, tu as écrit « Chacun voit différemment le texte ».

858 Manon : Oui, personne ne voit le même, c'est pour ça qu'on a différents points de vue

sur le texte.

860 I : « Je voudrais dire que nous ne pouvons pas réellement cerner cet extrait », une

expression que tu utilises souvent, tu as dit que tu n'arrivais pas à cerner Évelyne.

862 Manon : Ouai.

I : Tu as écrit que tu ne pouvais pas cerner Évelyne, tu as dit que tu ne pouvais pas

864 cerner Christian et là tu as écrit que tu ne pouvais, « on ne pouvait pas vraiment cerner

cet extrait, car chacun le voit différemment ».

866 Manon : J'suis sûre que même l'auteur, il ne peut pas vraiment cerner son histoire.

I : Peut-être que oui, mais en tout cas l'auteur il a certainement voulu qu'on, qu'il y ait

868 plusieurs interprétations possibles.

Manon : Oui.

870 I : Alors, est-ce que le fait qu'on voit tous différemment le texte, ça veut dire que tout le

monde a raison ?

872 Manon : /Oui.

I : Toutes les interprétations se valent ?

874 Manon : Toutes les interprétations se valent, il suffit qu'y ait des arguments pour, s'il y

a des arguments, si quelqu'un a une idée et s'il se fait contrer par un argument, ben cette

876 idée elle est pas bonne, mais bon elle vaudra ce qu'elle vaudra, tandis que si une,

argument, enfin une idée est basée sur un bon argument...

878 I : Hum, hum.

Manon : là ça sera une bonne idée et elle vaudra ce qu'elle vaudra aussi.

880 I : Et comment on fait pour trouver des bons arguments ?

Manon : On s'appuie sur le texte. Enfin, on cite des passages, on, comme on a fait au

882 tout premier cours, on voit la vie de Stan, de l'auteur, sa biographie et tout ça

I : Donc, on cite des passages, la vie de l'auteur...

884 Manon : On s'appuie sur des choses concrètes.

I : Hum, hum, et par exemple l'idée que Évelyne a perdu un enfant.

886 Manon : Hum, hum. Ça c'est une idée et après...

I : Elle est pas écrite explicitement

888 Manon : Oui

I : dans le texte, à aucun moment dans le texte il est écrit qu'Évelyne a perdu un enfant.

890 Manon : Mais après il peut y avoir euh...
 I : Alors on fait comment ça, pour le prouver ?

892 Manon : On peut pas le prouver, mais y a des, dedans, en fait dans le texte y a des
 choses qui nous laissent entendre, comme « tu ne peux pas mourir mon bébé, pas
 894 encore » le pas encore c'est quoi ? Parce qu'elle aurait eu un enfant, qu'est-ce qui s'est
 passé ? et aussi quand Edgar il dit « Christian Marcellin n'est pas ton enfant et ne le sera
 896 jamais »

I : Hum, hum. Oui, mais ça ne prouve pas qu'elle ait eu un enfant avant.

898 Manon : Oui, mais ça...
 I : Ça nous prouve qu'elle a un lien maternel avec Christian, ça ne prouve pas qu'elle ait
 900 eu un enfant avant.

Manon : Ça laisse supposer des choses.

902 I : Ah, ça laisse supposer des choses, exactement, donc si on peut pas prouver, il faut
 essayer de montrer qu'y a des interprétations qui sont plus valables que d'autres, peut-
 904 être qu'elles ne sont pas toutes égales, peut-être qui en a qui sont plus convaincantes,
 même si on est pas, on ne peut pas le définir de manière définitive que c'est la bonne
 906 interprétation et l'autre ne vaut rien. C'est très dans la nuance.

Manon : Hum.

908 I : Comment est-ce qu'on pourrait faire quand on a comme ça des ellipses ou des textes
 un peu ambigus ou on peut se référer au texte, mais où le texte ne nous permet pas de,
 910 de démontrer réellement une interprétation. Pour l'histoire de l'enfant d'Évelyne par
 exemple...

912 Manon : Hum.

I : Bon y a, y a le texte qui suggère, qui nous met la puce à l'oreille, comment fait-on
 914 pour conforter cette, cette intuition ? Comment tu as fait toi ?

Manon : Moi j'ai relu le texte et j'ai trouvé deux choses, enfin ce que je viens de vous
 916 dire... Qui se rapportait à ça...

I : Hum, hum.

918 Manon : Donc ça m'a laissé en suspens.

I : Et le fait que tu en aies parlé avec d'autres camarades.

920 Manon : C'est eux qui m'ont donné l'idée que Évelyne ait eu un enfant et moi j'y avais
 pas pensé, mais dans ma tête j'me dis c'est fort probable, ça, ça comment dire, ça
 922 prouverait, non, ça... mon...

I : Montrerait ? Expliquerait ?

924 Manon : Ça expliquerait son attachement à son, son attachement aussi dur pour
 Christian.

926 I : Hum, hum. Donc est-ce qu'on pourrait pas dire que, quand plusieurs lecteurs se
 mettent d'accord sur une idée, y a peut-être des chances que, qu'elle soit...

928 Manon : Si.

I : Qu'elle soit meilleure.

930 Manon : Oui.

I : Je sais pas, c'est une vraie question que je me pose. Je ne, je ne connais pas la
 932 réponse.

Manon : Moi, je pense que oui. Que si plusieurs personnes ont la même idée ou alors
 934 que si une personne a une idée et que les autres disent « Ah oui, j'y avais pas pensé,
 mais na na na na na », tandis que si une personne dit cette idée et que les autres disent
 936 « Non, pas du tout, regarde dans le texte, c'est pas du tout ça », euh y a moins, y a
 moins de chance que l'idée qui est contrée soit vraie que l'idée qui est, que les autres
 938 ont.

940 I : Hum, hum. Super intéressant. /Bon, j’vais pas abuser, il est midi et quart. Alors je te remercie Manon.
Manon : Merci à vous.
942 I : Merci beaucoup on se voit lundi. Oui, très intéressant, à réfléchir, j’vais y réfléchir ce weekend.
944 Manon : Au revoir.
I : Euh, tu es pas partie avec ton ? Ne pars pas avec ton texte de lecteur.
946 Manon : Avec mon ?
I : Ton texte de lecteur. D’accord, le papier avec les consignes, parce qu’il y a les
948 questions, voilà, ça c’est à toi.
Manon : Merci.
950 I : Alors merci, alors ça, à copier.
Manon : Vous pouvez le garder.
952 I : Je vais te le rendre. Bonne après-midi, bon repas.
Manon : Merci, au revoir.

4.4. Normand

- I : Alors, Normand, deux ou trois trucs à te dire avant de commencer. Première chose, je
2 te remercie d'avoir accepté de faire l'entretien.
Normand : Pas de soucis
- 4 I : deuxième chose, je vais te poser des questions sur véritablement ta lecture, ton
travail, c'est-à-dire que par moments je vais te demander de te rappeler ce que tu
6 pensais au moment où tu lisais, c'est-à-dire que ça doit être vraiment très concret, pas
trop de généralités, plutôt des choses concrètes. Et ce qui est très important, c'est que tu
8 peux refuser à tout moment de répondre, si t'es mal à l'aise, tu n'as pas à donner de
justifications, tu me dis juste : « oh j'ai pas trop envie de répondre à cette question ». Je
10 préfère que tu me dises ça plutôt que d'inventer n'importe quoi pour me faire plaisir.
D'accord ?
- 12 Normand : Y a pas de soucis
I : À n'importe quel moment si t'es mal à l'aise avec une question, tu me le dis et puis
14 on passe à la suivante. Alors j'ai lu ton texte, qui est très intéressant, qui est très
complet.
- 16 Normand : Désolé de pas avoir eu le temps de la finir
I : Ouais, mais bon c'est la règle, on fait ce qu'on peut dans le temps imparti, donc, j'ai
18 relu ton récit de lecture et ton texte que tu as écrit hier, et à partir de ce que tu as fait,
j'ai élaboré un guide d'entretien spécifique disons pour toi. J'aimerais bien qu'on
20 commence par la question trois : « la lecture de ce texte vous a-t-elle appris quelque
chose sur vous même comme lecteur, vos intérêts, vos goûts, votre manière de lire, vos
22 réflexions par rapport à la lecture ». Alors, je te laisse relire ta réponse, parce que tu as
peut-être oublié.// [il lit]
- 24 Normand : C'est bon.
I : Alors, il y a beaucoup de choses dans cette réponse que tu as donnée. La première
26 chose que je voudrais te demander c'est, tu as écrit : « j'ai réalisé que pour certaines
parties du texte, je les comprenais d'une certaine manière, alors que d'autres les
28 voyaient d'une manière différente. J'en déduis que notre propre histoire personnelle,
nos goûts et notre façon de réfléchir influencent notre interprétation ». Alors, je voulais
30 te demander à quel moment tu as réalisé cela?
- Normand : C'est pour l'histoire de la poupée de chiffon, justement.
- 32 I : Oui, mais à quel moment précis, quel jour, tu étais avec qui ?
Normand : C'était lors du travail en groupe.
- 34 I : Le premier groupe de quatre ou le deuxième où vous étiez six ?
Normand : non, non, le premier groupe de quatre, quand on a fait les bilans à l'oral,
36 c'est là où j'ai vu que mon interprétation venait justement de l'histoire de la poupée de
chiffon était complètement différente par rapport à d'autres, parce que moi je la voyais
38 justement comme en parallèle de l'histoire de l'enfant qu'Évelyne aurait perdu.
- I : oui
- 40 Normand : tandis que le groupe de Lucie, je me rappelle, la voyait plutôt justement
comme une, justement une véritable poupée de chiffon dans le sens enfantin du terme,
42 donc elle aurait perdu une poupée, qu'elle voyait plus du côté enfantin, plus d'une fille,
alors que moi, je le rattachais directement à l'histoire d'Évelyne, je faisais plein de
44 liens, tandis que d'autres le voyaient au sens strict. C'est là où j'ai vu que en fait moi
j'interprétais complètement différemment des autres.
- 46 I : D'accord. Donc, tu t'es rendu compte de ça quand tu les as entendues présenter au
tableau ? Ou quand on a parlé tous ensemble en classe ?

48 Normand : Ben, en fait un peu les deux, ça, je me suis rendu compte que c'était
 50 complètement différent des autres, au moment où on en a parlé en groupe, personne
 52 avait compris ça; après, au niveau des bilans, j'ai bien vu que dans la classe personne
 54 n'avait compris cette histoire comme moi je l'avais comprise.

I : Donc, c'est surtout cet événement, quand tu parles de « certaines parties du texte »,
 c'est en particulier les passages où apparaît la poupée.

Normand : Oui, surtout ces passages-là.

I : Surtout ces passages-là//est-ce que c'est des passages que toi tu avais repéré lors de ta
 première lecture ?

Normand : lors de ma première lecture ?

I : Est-ce que tu peux te souvenir ?

Normand : ces passages, c'est des passages qui m'ont intrigués justement, la poupée de
 chiffon des passages où je me demandais qu'est-ce que venais faire une poupée de
 chiffon dans ce texte qui était à la fois fantastique et tragique, ou se mélangeaient plein
 d'émotions, des choses comme ça, je me demandais qu'est-ce que venait faire une
 poupée de chiffon. C'est là où j'ai commencé à me questionner justement sur ça, donc
 ça m'a assez intrigué, on va dire.

I : D'accord. Et à quel moment est-ce que tu as déduit, parce que tu écris « j'en déduis
 que notre propre histoire personnelle, nos goûts et notre façon de réfléchir influencent
 notre interprétation ».

Normand : Ça c'est beaucoup plus tard, vers le deuxième travail de groupe, j'avais déjà
 fait une étude, enfin, de mon côté, vu votre recherche, j'avais déjà fait une étude sur
 comment, comment les méthodes d'enseignement, des choses comme ça.

I : comment ça tu avais fait une étude ?

Normand : Je vous cache pas que moi en parallèle du handball, j'avais une voie plus
 pour être prof en fait. Donc je me demandais comment apprendre. Je me suis toujours
 demandé comment apprendre, comment apprendre à certains élèves, comment leur
 expliquer. Je me suis dit que ça pouvait m'aider à expliquer ce que je ressens, des
 choses comme ça, parce que c'est mon problème. Je me suis dit en quoi ce texte, ça m'a
 aidé, je me suis déjà posé la question et j'ai essayé de faire des déductions. À partir de
 tous les travaux qu'on fait j'essaye de faire des déductions et là j'ai vu qu'à partir de
 mon histoire personnelle, de ma façon de réfléchir, j'interprétais le texte différemment
 qu'Alexia en particulier parce que bon, je travaille souvent avec elle et je vois bien
 qu'elle c'est une méthode complètement différente de la mienne.

I : Hum, hum, est-ce que tu pourrais me décrire sa méthode, selon toi ?

Normand : Alexia, c'est plus sur tout ce qui est les sentiments du texte, elle se base plus
 sur ce qu'elle ressent elle pour interpréter, et après elle recherche dans le texte pour
 essayer d'argumenter. Moi, je cherche d'abord dans le texte des propos, des choses qui
 m'intriguent, je m'appuie sur tout ce qui est procédé stylistique, le sens des mots
 qu'emploie l'auteur, la manière dans laquelle il les tournent, pour ensuite, arriver à une
 déduction, je prends le sens contraire.

I : D'accord, et toi quels facteurs t'auraient particulièrement influencé, parce que t'as
 défini trois facteurs en fait : « notre histoire personnelle » c'est une chose, « nos goûts »
 c'est autre chose, et « notre façon de réfléchir » ? Est-ce que tu pourrais me donner une
 illustration de quelque chose qui relève de l'histoire personnelle, quelque chose qui
 relève des goûts, quelque chose qui relève d'une façon de réfléchir.

Normand : bon, déjà mon histoire personnelle, la poupée de chiffon, c'était au niveau
 d'un membre de ma famille. Donc ça, c'est... je connais, un membre de ma famille qui
 m'est très proche a fait une fausse couche avant ma naissance. Et je sais que quand j'en
 parle un ou deux mots, quand j'étais petit, je voyais la douleur dans ses yeux,

98 maintenant je vois à peu près que, dans des textes comme ça où il en est question,
 100 comme je ressens un peu plus, ce qu'elle elle a ressenti, c'est là où ça me frappe plus
 dans ces textes.
 I : Qui ça elle ?
 102 Normand : Ben, c'est ma mère.
 I : Ta mère, d'accord, donc tu fais un parallèle entre ta mère et le personnage d'Évelyne.
 104 Normand : Oui, en parallèle, je la mets elle, parce que c'est d'elle que je suis le plus
 proche, mais après je vois à peu près tout ce qui se passe et j'essaie de généraliser.
 106 I : Alors, justement dans ton texte tu as parlé de cet épisode personnel et tu as écrit, euh,
 108 je voyais bien et je ressentais, non, « Pendant ma jeunesse, j'ai appris à ne pas en parler,
 à faire un "trait" dessus, car je voyais bien et ressentais l'énorme tristesse et l'épreuve
 qu'elle ressentait malgré l'effet du temps. Donc, ce texte m'a permis de ressentir, de
 110 comprendre vraiment ce qu'elle a du surmonter, ce qu'elle-même a ressenti ». Alors,
 j'aimerais bien savoir, en essayant de te rappeler, quand est-ce que tu as fait ce parallèle,
 112 quand est-ce que tu as eu cette intuition ? quand est-ce que...
 Normand : cette histoire de la poupée
 114 I : est entrée en écho avec l'histoire de ta mère ?
 Normand : Ben, en fait c'est quand/, c'est des jours après qu'on a étudié le texte, en fait.
 116 I : D'accord, c'est pas le jour même de la lecture.
 Normand : C'est pas le jour même, non. Le jour même en fait j'ai fait le parallèle entre
 118 la poupée, l'enfant qu'aurait perdu Évelyne, Christian, j'ai fait tous ces parallèles, qui
 au bout d'une semaine étaient assemblés, j'avais tous les arguments pour appuyer ça. Et
 120 c'est après en réfléchissant, pourquoi justement je m'étais appuyé sur ça, pourquoi moi
 ça m'avait frappé et pas les autres, chercher la différence, c'est là que j'en suis venu à
 122 ÇA, parce que quand je parle de, je sais en fait, que ma mère, vu qu'elle est très proche
 de moi, on est très fusionnel dans la famille, je vois que quand j'en parlais quand j'étais
 124 petit ça faisait autant de mal à elle qu'à mon père, donc c'est pour ça que je, là, plus
 particulièrement là, j'ai commencé à voir que mon histoire personnelle ça influence
 126 dans ma manière de lire le texte justement, parce que voilà, je vois plus la tristesse de ce
 côté, qu'est-ce que c'est les émotions que ça peut ressentir des choses comme ça.
 128 I : et qu'est-ce que ça t'as apporté de ressentir cette émotion-là ?
 Normand : on va dire un peu plus, je saurai pas comment exprimer ça, mais bon, être
 130 vraiment plus, le ressentir vraiment ce qu'elle ressent, ce qu'elle a ressenti plutôt, parce
 que là je le ressentais on va dire d'un facteur éloigné, j'étais encore jeune, j'avais un peu
 132 l'esprit dans les nuages comme on dit, maintenant j'ai un peu plus les pieds sur terre, je
 commence à réfléchir, je vois à peu près ce qu'elle a vraiment ressenti, à travers
 134 l'histoire d'Évelyne justement. Vu que c'est un personnage de fiction, on va dire, on
 peut se représenter ces émotions à travers les mots./
 136 I : d'accord/est-ce que tu as eu besoin de relire des passages par rapport à ce thème-là ?
 Normand : Franchement, non. (petit rire gêné)
 138 I : Toutes les réponses sont bonnes. Simplement tu t'es remémoré l'histoire, l'histoire
 d'Évelyne, l'histoire de ta mère, tu as pensé à ça.
 140 Normand : Ben, en fait, on va dire qu'après la première lecture j'avais déjà tous les
 passages, enfin, on va dire, comme je l'ai dit dans mon texte, je vois le texte d'une
 142 manière scientifique. Donc pour moi, quand j'ai lu le texte la première fois, je m'étais
 déjà fait un classement de tous les passages, j'avais déjà lié pour moi tous les passages
 144 entre eux. Je m'étais fait une connexion de tous les passages, j'avais déjà tous les
 passages en texte, euh en texte, en tête.
 146 I : En tête, OK, par rapport à tes goûts et à ta façon de penser, parce que là on a vu
 l'histoire personnelle qui a été vraiment importante dans la lecture de La plage des

148 songes, pour toi, parce qu'il y a eu cette connivence entre ton histoire familiale et
l'histoire qui est racontée dans le texte. Qu'est-ce que tu appelles les goûts et qu'est-ce
150 que tu appelles notre façon de penser, qui peuvent influencer notre... ?
Normand : Oh, le plus simple c'est notre façon de penser donc je laisse ça après. Et nos
152 goûts, moi, je suis plus mathématique que littéraire, je cache pas que je préfère quand
même les maths au français, bien que je m'investisse dans les deux, c'est quand même
154 les maths où va ma préférence. Donc ça pour moi, c'est mes goûts, et pour moi ça
m'influence dans ma façon de réfléchir, dans ma façon de lire un texte. Ce que je vais,
156 quand je vois Alban écrire un texte, il se base plus sur les sentiments, il essaie, voilà il
va vraiment dans une analyse littéraire. Moi, je vais vraiment, un schéma carré, je veux
158 que ce soit mathématique pour moi, que ce soit carré, que ça soit net que ça soit précis,
et que tout soit logique, que tout s'enchaîne comme dans une fonction, que ce soit une
160 fonction en fait.
I : Et, est-ce que l'histoire de la plage des songes te paraît logique ? Est-ce que tu arrives
162 à construire « un carré » ?
Normand : Au début j'arrivais pas justement, c'est pour ça que je me suis, j'ai travaillé
164 dessus parce que j'aime pas quand tout n'est pas logique. Et au bout d'un moment, au
bout d'une semaine de travail, je suis arrivé à mettre plus les éléments dans l'ordre, et là
166 justement, pour moi, ça a commencé, justement, à devenir logique. Je vous cache pas
qu'y a toujours des paragraphes, des petites phrases qui font tomber cette logique, pour
168 la remettre dans la confusion, mais bon, je dois avoir deux ou trois phrases dans le texte
qui sont pas encore très claires.
170 I : Lesquelles par exemple ?
Normand : phrases du texte ? Par exemple, y a un passage où, quand ils sont sur la
172 plage, pas sur la plage (il feuillète) y a Évelyne qui part avec Christian, mais je me
souviens plus, Évelyne est avec Christian, y a Christian qui la réveille, et en fait j'arrive
174 pas à voir si ça fait partie des songes ou du réel. Parce que s'ils sont vraiment chez la
grand-mère d'Évelyne ou si ça fait partie des songes et la plage des songes justement. Y
176 a juste cette partie là où c'est... et après la partie où on voit Alceste Marcellin parler
chez Évelyne, alors qu'il dessine justement la poupée de chiffon. Que lui il dessine la
178 poupée de chiffon, ça je vois une parfaite logique dedans.
I : Comment tu l'expliques ça ?
180 Normand : Pour moi, vu que j'ai fait la liaison entre Christian et la poupée de chiffon
justement, dans son rêve Christian remplace, dans la réalité, Christian, elle le voit
182 comme son enfant. Et la poupée de chiffon remplaçant l'enfant qu'elle aurait perdu, y a
un lien entre les deux justement. Donc Christian dessinant la poupée de chiffon, c'est
184 comme Christian dessinant son symbole. C'est sa symbolique, qu'il dessine, ce que
pense Évelyne de lui.
186 I : Ah oui, c'est intéressant.// Alors tu dis, tu as écrit « je réalise que je m'appuie plus
sur le texte », tu viens de me le redire tout à l'heure en comparant avec Alexia./« que je
188 m'appuie plus sur le texte que sur mes émotions ». Alors, j'ai pas bien compris ce
« plus » là, j'aimerais bien te demander plus de détails, si tu es d'accord. Est-ce que tu
190 t'appuies plus sur le texte qu'avant ? Est-ce que tu t'appuies plus sur le texte que les
autres ? Ou est-ce que tu t'appuies plus sur le texte que sur d'autres choses ?
192 Normand : je m'appuie plus sur le texte que sur d'autres choses./
I : et sur quoi tu t'appuies d'autres, si tu t'appuies pas sur le texte ?
194 Normand : Ben, justement sur tout ce qui est les émotions, la façon de ressentir le texte,
justement, mes impressions, tout ce qui va du domaine de, comment on pourrait dire ça,
196 du littéraire.
I : Est-ce que tu t'appuies pas sur les autres lecteurs ?

198 Normand : qu'est-ce que vous appelez AUTRES lecteurs ?
 I : Et ben, les autres élèves, les interprétations des autres élèves, les interprétations du
 200 professeur.
 Normand : quand on fait des travaux de groupe, vous voulez dire, quand on s'exprime à
 202 l'oral, des choses comme ça ?
 I : Je sais pas, par exemple, on peut essayer de voir dans un cas précis, dans le cadre
 204 d'un travail de groupe, par exemple.
 Normand : Là oui, là, je m'appuie sur les travaux des autres élèves, parce que je sais que
 206 moi tout seul, je peux beau interpréter un texte, mon interprétation ne sera jamais
 complète, parce que moi j'y vois des choses que d'autres peut-être ne voient pas, mais
 208 j'ai plein de zones d'ombres encore.
 I : Est-ce que tu pourrais me donner un exemple dans le travail de groupe qui a été fait
 210 en classe précisément ?
 Normand : De zone d'ombre ? Euh...
 212 I : Où tu as échangé avec d'autres, où ça t'a permis d'éclaircir des zones d'ombres, ou
 peut-être tu as été intéressé par leurs propositions, tu les as pas retenues finalement,
 214 mais tu as peut-être été intéressé ?
 Normand : C'est sur la front, on discutait de la frontière entre réel et irréel, où était
 216 l'irréel dans le texte, les songes, et c'est là que ça m'a intéressé le plus, c'est là que je
 me souviens le plus. Chacun justement arrêta l'irréel à un certain moment, et reprenais
 218 le réel à d'autres. On avait tous un avis différent. Y en avait carrément le texte était
 complètement irréel, du début jusqu'à la fin, la seule phase réelle était le départ et la fin
 220 du texte. D'autres, le texte était beaucoup plus réel, il y avait que quelques passages
 d'irréel. Et pour d'autres, c'était moitié-moitié, on ne mélangeait ni l'un ni l'autre, on ne
 222 pouvait pas séparer l'un de l'autre en fait, parce que sinon on ne comprenait plus le
 texte. Et voilà, c'était un mélange d'opposés, on va dire, qu'on ne peut essayer de
 224 résoudre et de comprendre qu'une fois à la fin du texte et encore... C'est ça qui fait la
 magie de ce texte pour certains.
 226 I : Essaie de ne pas trop analyser. Essaie de te revoir vraiment en situation, tu étais
 avec qui dans le groupe ?
 228 Normand : Le premier groupe j'étais avec Alexia, Bastien et Émilie ?
 I : OK//est-ce que tu t'es senti à un moment en décalage par rapport à l'un d'entre eux,
 230 par rapport aux interprétations qui étaient données ?
 Normand : En décalage, oui et non, on va dire, parce que moi justement mon argument
 232 le plus fort, enfin, ce qui m'avait le plus intrigué c'est cette histoire de la poupée de
 chiffon et de Christian. Qu'est-ce qu'il représentait aux yeux d'Évelyne, mais personne
 234 dans le groupe n'avait vu cette histoire en fait. Pour eux, l'histoire de la poupée de
 chiffon, c'était comme je vous ai dit pour le groupe de Lucie, c'était qu'une poupée de
 236 chiffon, voilà, comme en ont toutes les filles, toutes les filles. Donc, voilà, ils avaient
 pas vu tout ce lien, donc c'est à partir de là que je me suis senti en décalage, parce que
 238 j'étais le seul dans le groupe, on va dire, à voir ça de cette manière.
 I : Et tu as quand même maintenu ta position ?
 240 Normand : On va dire oui, je suis un peu têtue.
 I : Est-ce qu'il y a des éléments soulevés par Alexandra, par Baptiste ou par Émilie,
 242 prends le temps, on prend pas le TGV, qui t'ont fait douter ou qui t'ont apporté des
 éléments nouveaux ?
 244 Normand : qui m'ont fait douter, non, ils sont pas arrivés à me faire douter, par contre
 qui m'ont apporté des éléments nouveaux, oui.
 246 I : Lesquels par exemple ?

E 11 : Il y a des phrases dans le texte, des petits bouts de phrases que j'avais pas relevés
248 en fait et qui m'ont/qui en les lisant comme ça/
I : Est-ce que tu peux retrouver un petit bout de phrase ?
250 Normand : Ça y a pas de soucis. (il feuillète)
I : Ou retrouver dans ta mémoire aussi.
252 Normand : //Ça va prendre trop de temps, c'est à un moment où elle est avec son frère,
elle emploie l'expression « ça ne fait pas très longtemps que cela s'est passé », alors
254 qu'il venait de lui parler justement de l'histoire de Christian, donc c'est là, en me lisant
ce passage qu'ils m'ont apporté des éléments nouveaux. Après y a plein de petits mots
256 dans le texte.
I : Excuse, je n'ai pas bien compris, ils t'ont apporté des éléments nouveaux sur quoi ?
258 Normand : ben, sur l'histoire justement, pour m'appuyer justement dans mon
hypothèse. Je dois pas être très clair.
260 I : Donc ils ont amené des éléments pour appuyer TON hypothèse, mais ils n'ont pas
apporté d'hypothèse, d'autres hypothèses ?
262 Normand : Non, avec eux, non.
I : Ça a tourné autour de ton hypothèse. Et avec le deuxième groupe, lors du deuxième
264 comité, tu travaillais avec qui ?
Normand : Alors là, on était, y avait Duncan, y avait Camille, y avait Laura, Fio (Fiona)
266 et Simon [son débit ralenti enfin !] Donc, c'est là justement où on a... enfin, dans le
premier groupe, des hypothèses y en avait pas beaucoup, donc moi j'ai exposé celle-là,
268 Alexia a exposé la thèse justement du réel et de l'irréel, pour voir où ça se séparait et
après Émilie et Bastien étaient tous les deux d'accord avec nos deux hypothèses, mais
270 ils ont pas avancé d'hypothèses, donc en fait on s'est basé sur ces DEUX hypothèses et
on a essayé d'avancer tout le long. Dans le deuxième groupe, on a pris un peu toutes les
272 questions qu'on avait, qu'on s'était formulées
I : qu'on avait formulées en classe, tous ensemble ? C'est celles-là ?
274 Normand : Voilà, et après on a essayé de voir laquelle était plus facile à défendre à nos
yeux et laquelle était la plus, on va dire, la plus marrante, mais bon, celle qui nous
276 apportait le plus de choses dans la compréhension de ce texte.
I : Hum et c'était quelles questions ?
278 Normand : Ben, justement, cette histoire entre Christian, on a fait un mélange de deux
questions : que représente Christian pour Évelyne ? Qu'aurait vécu Évelyne ? Et en quoi
280 le/ce mélange entre irréel et réel appuyait justement cette thèse ?
I : Et dans quoi elle l'appuyait ?
282 Normand : Ben, en fait, on voit bien que dans les passages réels de ce texte, on voit bien
l'amour maternel que porte Évelyne à Christian, c'est dit clairement, ça se voit, elle
284 s'occupe de lui comme d'une mère, tandis que dans les passages justement des songes,
c'est comme quand Christian dessine la poupée de chiffon, justement, on voit qui a un
286 rapprochement entre la poupée de chiffon et Christian. Elle le voit comme son enfant
avec elle sur les plages, en train de s'amuser, alors qu'elle aurait perdu la poupée de
288 chiffon sur cette même plage en question, justement.
I : Donc, l'irréel vient confirmer le lien
290 Normand : L'irréel et le réel, le mélange des deux, vient confirmer la thèse
I : La thèse, qui est ?
292 Normand : que Christian, aux yeux d'Évelyne, Christian remplace un enfant qu'elle
aurait perdu,/jusqu'à la fin du texte où elle accepte la réalité.
294 I : D'accord.
Normand : D'où l'expression au début « que de telles retrouvailles nous soient à tous les
296 deux extrêmement douloureuses ».

I : Elle redoutait, oui, que leurs retrouvailles leur soient extrêmement douloureuses.
 298 //Excuse-moi, je réfléchis/parce que j'ai encore beaucoup de questions à te poser, il va
 falloir que je choisisse.// Donc si je comprends bien, mais tu vas m'arrêter si je me
 300 trompe, tu as eu une intuition, au départ, sur la poupée, que tu as cherché à justifier par
 le texte, ensuite tu t'es demandé pourquoi est-ce que tu t'étais centré sur ce point-là, tu
 302 t'es rendu compte qu'il y avait un lien avec ta vie personnelle, et ensuite dans le travail
 en groupe tu as bénéficié, on va dire, tu as soumis cette hypothèse aux autres, et tu as
 304 bénéficié de leurs idées pour venir alimenter cette hypothèse.
 Normand : Voilà, plus mes idées que j'avais préparées au préalable, parce que je ne
 306 viens jamais sans hypothèses, sans arguments.
 I : En quoi ton interprétation, elle a changé ?
 308 Normand : entre le début et la fin ?
 I : ouais
 310 Normand : Déjà, au début, j'avais déjà cette intuition, mais je savais pas vraiment
 comment l'appuyer. J'arrivais pas à trouver les arguments qui pouvaient me soutenir
 312 dans ce sens, tandis que maintenant, voilà, moi dans cette intuition, j'ai exactement les
 arguments qu'il me faut, je les ai tous trouvés dans le texte, pas tous, mais une grande
 314 partie, ça serait impossible de les trouver tous, qui m'appuient justement dans ce sens.
 Après, j'ai d'autres, à travers le travail des autres, j'ai eu d'autres intuitions qui sont
 316 venues soit appuyer, soit des fois remettre en question et m'obliger à trouver encore
 d'autres arguments pour appuyer ça.
 318 I : Soit plus précis, quels éléments t'ont permis d'appuyer ou de remettre en question ?
 Normand : Bon, les éléments qui m'ont permis d'appuyer, comme je vous l'ai dit toute
 320 à l'heure, les éléments qui m'ont apporté du nouveau du texte, des phrases que moi
 j'avais pas vues, qu'eux ils ont interpréter
 322 I : comme la phrase « ça s'est produit il y a peu de temps »
 Normand : Voilà et d'autres phrases que je ne me souviens plus, parce que c'est plus
 324 très clair, ça remonte à assez longtemps, on va dire. Et après, des choses qui sont venues
 remettre en question, c'est justement l'histoire de la poupée de chiffon, vue de l'autre
 326 côté. L'histoire justement de Christian, que cette histoire serait plus l'histoire de
 CHRISTIAN que l'histoire d'Évelyne, que ça serait plus une histoire basée sur, sur
 328 comment dire, justement sur tous ces autres points, le mélange entre le réel et l'irréel,
 sur le fait qu'Évelyne et Christian sont deux Haïtiens venus au Québec comme l'auteur,
 330 Stanley Péan, qui permettent à l'auteur de s'exprimer au travers de ces personnages,
 justement cette histoire de poupée de chiffon, qui serait qu'une poupée de chiffon, qui
 332 serait une petite analyse de l'auteur sur ce que ressent une fille à propos de ses poupées,
 des choses comme ça, donc en fait moins poussée à ce niveau-là, mais plus poussée sur
 334 d'autres niveaux.
 I : OK, on va relire ensemble ton premier texte. C'est celui-là. [elle donne l'original à
 336 Normand et lit une copie] « Ce texte est prenant. Il s'y mélange l'irréel – les songes et
 les rêves – avec le réel comme si ces deux opposés ne formaient plus qu'un tout dont on
 338 arrive à refaire l'équilibre que dans la dernière partie de la nouvelle ». C'est intéressant
 cette idée d'équilibre. Pour qu'il y ait équilibre à la fin, il faut qu'il y ait déséquilibre à
 340 un moment. Pour « refaire l'équilibre », il faut qu'il y ait eu un déséquilibre.
 Normand : Oui, moi, le déséquilibre je le vois plutôt dans la première phrase quand je
 342 dis : il s'y mélange le réel et l'irréel. C'est là où il y a déséquilibre
 I : Lequel déséquilibre, lequel ?
 344 Normand : Moi, je dirais en fait ça c'est justement une des questions que je pose encore
 et donc je pense que j'arriverai pas à trouver la réponse tout seul, parce que pour moi y
 346 a autant d'irréel que de réel dans ce texte, donc en fait, pour moi, c'est en fait un jeu de

chasser-croiser quand on passe au réel, l'irréel vient par dessus et inversement,
 348 déséquilibrer en fait cette histoire.
 I : Faudrait voir par rapport à Christian aussi, cette notion d'équilibre, est-ce que
 350 Christian finalement, il est équilibré ?
 Normand : Pour moi, Christian dans ce texte il a vraiment un rôle, c'est pas une idée
 352 que j'avais eue au début, mais bon, il a vraiment un rôle majeur. Pour moi, comme j'ai
 dit dans cette feuille, il joue différents rôles, il joue, oui on va dire, différents rôles, il
 354 joue le rôle justement qui permet à Évelyne, qui permet de savoir l'histoire d'Évelyne,
 qui permet dans l'histoire à Évelyne d'accepter justement cette perte, il permet d'une
 356 autre partie, pour moi, à Stanley Péan de s'exprimer...
 I : oui, c'est ce que tu as mis là. Je le note, on va y revenir après, si tu veux bien, parce
 358 que je voudrais te faire remarquer, toi qui es fort en analyse stylistique, les mots que tu
 choisis : « Ce texte est PRENANT » ensuite « Cette nouvelle est aussi intrigante, car
 360 l'auteur joue avec les mots et leur sens ce qui entraîne une certaine CONFUSION dans
 l'esprit des lecteurs; mais c'est cette confusion qui fait que nous voulons savoir la suite
 362 et la fin de ce texte. Ce récit est aussi un texte avec un aspect autobiographique », tu
 viens d'en parler, « – ce qui renforce les émotions ressenties – car la narratrice
 364 (Évelyne) et Christian sont d'origine haïtienne, mais vivent au Québec, tout comme
 l'auteur, Stanley Péan, qui est un haïtien venu s'installer dans sa jeunesse au Québec.
 366 D'un autre côté, cette nouvelle est aussi BOULEVERSANTE de par le traumatisme
 qu'a vécu Évelyne : la perte d'un enfant qui est symbolisé par la poupée de chiffon
 368 emportée par les flots ». Alors je m'arrête là, mais on a quand même des mots comme
 « prenante », « confusion », « émotions », « bouleversante »
 370 Normand : Qui sont plus du domaine littéraire
 I : Ben, je sais pas si c'est littéraire, mais qui sont plus du domaine des émotions.
 372 Normand : On va dire que malgré ma logique mathématique, si je veux faire du
 français, je ne peux utiliser que des mots littéraires, je vais pas pouvoir.
 374 I : Je ne sais pas, peut-être que tu as été vraiment touché par ce texte la première fois
 que tu l'as lu ?
 376 Normand : (rire gêné) C'est pas tellement touché, c'est plutôt intrigué, comme j'ai mis
 intrigante. C'est vraiment, enfin, vu que ce texte c'est plutôt une confusion comme j'ai
 378 dit, moi tout ce mystère c'est vraiment une partie de plaisir à résoudre, pour moi, c'était
 vraiment très intrigant pour moi c'était vraiment très intrigant d'arriver à comprendre ce
 380 texte, à le remettre dans l'ordre, arriver à comprendre les sens cachés de ce texte.
 I : hum, peut-être que les émotions nous permettent aussi de comprendre... il faut peut-
 382 être pas séparer
 Normand : il faut pas séparer, c'est pour ça que j'ai mis là, où là [il montre le texte de
 384 lecteur], je vois plus d'une manière mathématique
 I : scientifique
 386 Normand : c'est pour ça que j'ai mis le PLUS, parce que d'un autre côté le plus veut
 dire que je m'appuie aussi sur les émotions, mais dans une moindre partie, parce que je
 388 sais aussi que mes émotions, ça dépend aussi de mes goûts comme j'ai dit, de mon
 histoire personnelle, de mes envies et de mes désenvies (rire), mais voilà, mais c'est des
 390 choses on va dire, j'sais pas comment dire ça, proches de moi, on va dire, qui sont
 propres à moi, que je ne peux pas appuyer par des termes du texte, que je ne peux pas
 392 démontrer en fait, ça justement, je préfère m'appuyer sur des choses que je peux
 démontrer, que là je suis sûr à cent pour cent que c'est ça, que des choses qui justement
 394 est très dures à démontrer, parce que justement ce sont mes émotions, et que d'autres le
 voient d'une autre manière.
 396 I : Ça te rassure en fait la démonstration.

Normand : Voilà, je me rassure par ça. Dès que c'est un peu mon procédé (rire).

398 I : La sensibilité c'est aussi très important dans l'analyse des textes

Normand : J'y accorde une part très importante.

400 I : et, euh, tu peux vraiment lier cette partie de sensibilité et une capacité d'analyse, et

c'est là que l'on a des lectures qui sont intéressantes, quand on est capable de

402 Normand : de maîtriser les deux

I : Et oui.

404 Normand : C'est ce que j'essaye de faire, mais en fait.

I : Essayer de réfléchir comme tu l'as fait d'où vient que j'ai un intérêt rationnel pour tel

406 épisode ? La cause, elle est pas rationnelle,

Normand : non.

408 I : la cause elle est émotionnelle. Toujours est-il que tu as produit une interprétation

rationnelle qui est bien fondée, mais qui est basée

410 Normand : sur l'émotion.

I : Voilà

412 Normand : Ça c'est justement ce que j'essaye de faire depuis, depuis que j'en ai parlé à

M. Alban, on va dire.

414 I : Tu as parlé de quoi à Alban ?

Normand : Ben, en fait, on va dire qu'au second trimestre je me suis pris, on peut dire

416 ça, des bouchons.

I : Des bouchons c'est des mauvaises notes ?

418 Normand : Oui, on va dire ça comme ça, donc je m'étais pris un 9,5 sur 20 au résumé et

un 10,5 sur 20 à l'exposé et c'est la vraiment que j'ai compris que le seul truc qui me

420 manquait dans les analyses, c'était vraiment arriver à faire le lien entre les deux, parce

qu'à chaque fois, dans toutes mes copies les derniers points qui me manque c'est la

422 conclusion, j'arrive pas justement à lier les émotions que j'ai exprimées et le côté

rationnel

424 I : Tu fais deux paragraphes bien séparés, c'est ça ?

Normand : oui, voilà. Donc, c'est maintenant, c'est, pour éviter, c'est ce que m'a fait

426 comprendre justement ces mauvaises notes, donc maintenant j'essaye de tout lier, mais

de quand même essayer de démontrer quoi qu'il arrive, comme je vous ai dit je suis têtù,

428 de démontrer l'émotion.

I : Bien sur, il faut démontrer en s'appuyant sur le texte c'est évident, alors j'aimerais

430 bien qu'on revienne sur Stanley Péan parce que tu as dit : « il y a un aspect

autobiographique, ce qui renforce les émotions ressenties ». À quoi tu pensais en

432 écrivant ça ?

Normand : Pour moi, dès que j'ai vu, dans ce texte, j'ai souligné la phrase quand on

434 parle des origines d'Évelyne et de Christian, parce que pour moi quand je vois l'auteur

du texte, vu la recherche qu'on avait faite, pour moi, je fais tout de suite le

436 rapprochement que c'est les mêmes origines. En plus c'est dans un recueil qui s'appelle

« autres récits d'exil », La plage des songes et autres récits d'exil, donc, pour moi, je

438 vois un rapprochement entre justement ces personnages et l'auteur, donc je me demande

s'il y a pas un aspect autobiographique derrière.

440 I : Mais en quoi, toi en tant que lecteur, de te dire que c'est un récit autobiographique,

ça accentue tes émotions ? Ou ça modifie tes émotions ?

442 Normand : Ça les accentue parce que je me dis que c'est peut-être réel, qu'il y a des

passages ça s'est vraiment passé, quand je vois, par exemple, le passage où y a le

444 passage de racisme entre Christian et les autres élèves, je me dis si ça ça s'est vraiment

passé, pour moi, je trouve c'est honteux quand même. Le fait que ce soit peut-être

446 autobiographique ça renforce l'émotion, en se disant que c'est pas une fiction, que ça

448 s'est vraiment passé et ça peut encore se passer. Donc en fait s'est arrivé. Quand je dis
450 accentuer, c'est passé de la fiction au réel, en fait. C'est-à-dire dire que ce n'est plus une
fiction, ça devient quelque chose d'authentique, de réel, qui se passe ou qui peut se
passer.

452 I : À quel moment est-ce que tu t'es dit, parce que tu l'as écrit dès ton premier texte et tu
l'as répété dans un second texte, « comme Évelyne et Christian sont d'origine haïtienne,
ce point commun VA les rapprocher ».

454 Normand : Parce que, pour moi, déjà. Je m'appuyais sur mon idée que dans Christian
456 elle voyait son enfant perdu, Évelyne, je me suis dit si eux deux, ils sont Haïtiens venus
s'installer au Québec, ils ont déjà un point commun avant de se connaître, ce qui va en
fait faire qu'Évelyne va se rapprocher de Christian, parce qu'elle a sûrement connu les
458 mêmes choses que lui, sûrement eu les mêmes souffrances dans sa jeunesse, donc ça va
les rapprocher, elle va pouvoir l'aider. Donc, c'est ÇA qui va établir le contact entre
460 eux. Ce qui se passe dans la cour de récré, justement, quand elle veut sortir Christian de
ce mauvais pas, pour moi c'est cette scène qui les rapproche justement, et ça, ça part de
462 l'origine haïtienne justement. Origine haïtienne qu'ils ont tous les deux.

I : Tu penses que s'ils n'avaient pas été de la même origine, quelle que soit l'origine, ou
464 qu'ils soient d'origines différentes, ils auraient pas eu un lien aussi fort, ce lien ne serait
pas développé ?

466 Normand : Ben, en fait je pense que si, mais peut-être dans une autre mesure/

I : Est-ce que tu pourrais m'expliquer ?

468 Normand : Parce que là on voit dans tout le texte qu'elle lui raconte des choses sur
Haïti, elle lui raconte des histoires haïtiennes, elle lui parle de leur pays, elle lui dit qu'il
470 faut être fier d'Haïti, donc, je me dis que dans une autre partie s'ils étaient d'origines
différentes, le texte serait tourné différemment, on va dire.

472 I : Qu'est-ce que tu en penses là de cet espèce de rôle d'Évelyne par rapport à la culture
haïtienne vis-à-vis de Christian ?

474 Normand : Je pense qu'Évelyne, elle est très attachée à la culture haïtienne malgré
qu'elle soit québécoise, voilà qu'elle aime bien vivre dans ce pays. Je pense qu'elle est
476 très attachée à la culture haïtienne parce qu'on voit quand elle est avec son frère, ils
parlent haïtien, elle raconte des histoires haïtiennes, elle dit qu'il faut être fier d'Haïti,
478 en fait elle en parle tout le long du texte d'Haïti. Donc en plus, quand on pense que c'est
une île, et que le titre c'est la PLAGE des songes et que la plage y en a forcément sur
480 une île, je fais un rapprochement entre les deux.

I : Justement cette plage des songes elle est où peut-être ?

482 Normand : Elle est peut-être justement pour moi en Haïti, dans le subconscient
d'Évelyne, mais qu'elle place en Haïti.

484 I : C'est dans le texte, c'est la plage de Montruis, tu vois il y a un petit élément

Normand : celui-là je l'avais pas relevé

486 I : mais ce qui est intéressant c'est que tu lies à la fois la question des origines entre
Christian et Évelyne et que ça les rapproche, et la question autobiographique, avec
488 Stanley Péan, qui lui-même est né de parents haïtiens, et tu conclus dans ton texte de
lecteur, pardon tu ne conclus pas dans ton texte de lecteur, c'est à la page 1, tu fais
490 l'hypothèse que l'auteur peut « s'identifier à Christian, exprimer ses propres
traumatismes », on en a parlé. « À partir de cette hypothèse, je peux donc supposer aussi
492 qu'Alceste Marcellin représente d'une façon symbolique le père de l'auteur Stanley
Péan ».

494 Normand : [débit lent] En fait, dans mon esprit, je me disais que si Christian permettait
à l'auteur de s'exprimer librement, je me suis dit qu'à travers Alceste Marcellin qui est
496 le père de Christian, qui est lui aussi venu s'installer à Québec, comme je l'imagine les

parents de Stanley Péan, avec lui. Alceste Marcellin, il pouvait représenter, le PÈRE
598 vraiment de façon symbolique, le père de Stanley Péan. Revoir son père à travers
Alceste Marcellin. Après ce n'est qu'une hypothèse.

I : Donc tu t'appuies sur la biographie seulement, le fait que Stanley Péan a
500 certainement eu un père comme Christian, immigré et...

Normand : Après y a des, c'est plutôt une intuition, on va dire, dans la façon de parler
502 d'Alceste Marcellin envers Christian, on dirait que l'auteur il écrit comme si s'était
504 vécu, comme si certains éléments vécus. Je saurais pas vraiment comment l'expliquer,
c'est comme une intuition. Moi j'ai vraiment l'impression quand je lis certaines phrases
506 d'Alceste Marcellin que ça s'est vraiment passé, que ce personnage a vraiment existé,
tout en sachant que c'est une fiction, bon y a juste une ou deux phrases dans le texte
508 prononcées par Alceste Marcellin qui me font cet effet, mais bon, c'est pour ça que je
dis que c'est d'une façon très symbolique.

I : Quelles phrases ? On pourrait chercher ? On va prendre le temps de chercher.
Normand : [Il cherche] Par exemple, « À la vue de son fils, Alceste Marcellin eut
512 exactement la réaction anticipée. Entre deux jurons, il resservit au petit la même
douloureuse question : que diable leur avait-il fait pour les rendre si furieux après lui ? »
514 Pour moi, cette phrase, je la ressens vraiment comme si elle avait vraiment été
prononcée. Je saurais pas vraiment expliquer, c'est un peu mon problème, mais dans
516 cette façon de l'écrire, on dirait que cette phrase vraiment elle est réelle, qu'on a, que
l'auteur, justement, l'a vraiment entendu dans sa jeunesse, je saurais pas vraiment
518 expliquer, c'est ça le problème, vraiment désolé.

I : Non, non, il n'y a pas de problème, c'est intéressant cette idée qu'Alceste soit,
520 représente le père de Stanley Péan, c'est intéressant parce qu'on a deux figures
paternelles, maternelles, enfin une figure paternelle, qui est Alceste et une figure
522 maternelle, qui est Évelyne, qui/sont deux personnages qui ne s'entendent pas,/qui ne
s'entendent pas du tout.

Normand : mais pourtant à la fin, ils commencent à s'apprécier, à s'entendre, plutôt
524 I : Evelyne et Alceste ? Ah bon, quand est-ce qu'ils s'apprécient ?

Normand : Quand on voit que Christian Marcellin propose à Évelyne de venir avec lui
526 et ses parents en Haïti, c'est sûrement que Alceste n'a pas dit non, qu'il commence
528 peut-être pas à apprécier, mais à s'entendre avec elle, à être d'accord avec elle,
maintenant qu'il sait qu'elle a accepté que Christian n'était pas son fils.

I : Pourquoi est-ce qu'ils ne s'apprécient pas ?
Normand : parce que, je pense que pour Alceste, enfin, je sais pas comment expliquer, il
532 voit ce qu'essaye de faire Évelyne, en fait, il voit qu'elle compare, enfin qu'elle
compare, qu'elle le prend pour son fils, alors que voilà c'est SON fils à lui, il veut pas le
534 perdre, il veut pas qu'une étrangère lui prenne, donc justement il se méfie d'elle.

I : Et Évelyne par rapport à Alceste, elle a quel comportement selon toi ?

Normand : Elle est un peu on va dire distante d'Alceste, elle lui parle pas beaucoup dans
536 le texte, mais tout en étant réservée avec lui, elle va jamais le voir directement.

I : Est-ce que tu te souviens avec qui elle parle d'Alceste ? Elle ne lui parle pas
538 beaucoup directement, mais elle en parle avec un autre personnage.

Normand : Avec son frère, il me semble.

I : Avec Edgard oui.

Normand : Il me semble qu'elle en parle avec son frère, après avec Alceste, il doit y
542 avoir le passage où elle se présente à Alceste, et après je crois pas qu'ils se parlent

I : Ils se disputent le soir d'Halloween quand elle va chercher Christian.

Normand : Ah oui, et c'est tout, ça se finit là. Tout se finit sur une dispute entre Alceste
544 et Évelyne.

I : Qu'est-ce qu'il lui reproche Alceste à Évelyne
548 Normand : D'être trop présente pour son fils.
I : Il lui reproche aussi autre chose.
550 Normand [cherche dans le texte] : Ah oui, elle lui reproche
I : Aide moi, c'est où ?
552 Normand : C'est page 7, c'est vers là, elle lui reproche d'être trop proche des Québécois
et d'oublier totalement ses origines, de plus y penser, d'être plus proche justement des
554 Québécois que des et de renier, j'irai pas jusqu'à employer ce terme fort, mais à mettre
de côté sa culture haïtienne, ce qu'elle justement elle ne fait pas, elle garde totalement
556 sa culture haïtienne, elle accepte la culture québécoise, mais parce qu'elle vit dans le
pays, mais on voit bien qu'avec son frère, elle se comporte en véritable Haïtienne, elle
558 parle haïtien, elle mange haïtien...
I : Et Christian, lui, il fait quoi lui dans tout ça ?
560 Normand : Christian, il est complètement à part de cette discussion, il est entre les deux
justement. Il reçoit l'éducation de son père qui veut justement qu'il s'installe dans ce
562 pays, qu'il arrive dans ce pays, qu'il soit bien dans ce pays, et d'une autre part, on a
Évelyne qui lui dit que Haïti, qu'il faut être fier d'Haïti, qui lui met la culture haïtienne
564 dans la tête en fait, qui lui apprend la culture haïtienne, donc en fait, il apprend les deux
cultures en même temps, d'un côté et de l'autre, de deux personnes qui sont l'opposé
566 l'une de l'autre en fait. Donc on va dire qu'il est un peu, tout à l'heure j'ai dit
l'équilibre, là on va dire la balance entre les deux.
568 I : Justement, en parlant d'équilibre, est-ce que Christian, il arrive pas à trouver un
équilibre, entre ces deux extrêmes que sont Alceste et Évelyne./à la toute fin du texte.
570 Tu disais que la famille Marcellin avait proposé à Évelyne d'aller en Haïti.//
Normand : Vous avez dit quoi, s'il vous plaît, que Christian rétablissait l'équilibre ?
572 I : Je sais pas, je te pose la question, est-ce qu'il fait pas un peu l'équilibre, tu dis que
Christian c'est la balance. L'image de la balance, c'est l'image de l'équilibre.
574 Normand : À la fin, moi, je dirai que oui, à la fin il arrive à rétablir un équilibre entre
eux, parce qu'il permet à Évelyne justement d'accepter qu'elle ait perdu un enfant, donc
576 elle ne considère plus Christian comme son fils, bon, mais [la sonnerie retentit] elle
éprouve quand même des choses envers lui et Alceste, il comprend que Évelyne ne va
578 plus lui prendre son fils, donc il arrive à rétablir un peu, sans le faire exprès, l'équilibre
entre eux deux. C'est pour ça qu'il accepte quand même qu'Évelyne vienne avec eux en
580 Haïti, il commence à se rapprocher un peu plus de la culture haïtienne.
I : Ben, oui peut-être parce que regarde
582 Normand : tout en gardant
I : [elle lit] « avec l'appui financier de son père il a ouvert l'an dernier. À Montréal (il
584 s'est Christian), la première galerie-école pour artistes de la diaspora haïtienne »
Normand : oui, donc il se rapproche plus de la culture haïtienne, pour moi
586 I : « j'avais peut-être jugé trop sévèrement Alceste Marcellin, au fond il aimait son fils »
Normand : pour moi, voilà, c'est à ce moment-là que l'on voit que l'équilibre est
588 totalement rétabli, parce qu'ELLE emportée par ses émotions maternelles envers
Christian elle voyait pas l'amour que portait son père envers Christian, et Alceste,
590 pareil, il voyait juste qu'Évelyne allait lui prendre son fils qu'elle essayait d'éduquer,
même tout le contraire que ce que lui il essayait de lui apprendre, de lui impliquer [pour
592 inculquer ?] la culture haïtienne, de voilà, d'être fier de sa culture haïtienne. Donc, en
fait je pense qu'il a rétabli l'équilibre en faisant comprendre à Évelyne déjà que son
594 enfant elle l'avait perdu, que maintenant il fallait qu'elle passe à autre chose, qu'elle
recommence à vivre un peu, qu'elle soit au Québec ou en Haïti. Et Alceste, justement,
596 pour moi, il rétablit l'équilibre avec Alceste, en lui faisant comprendre que oui, il habite

598 au Québec, oui cette culture québécoise, mais que c'est pas pour autant qu'il faut
 oublier sa culture d'où on vient, que c'est ça qui nous forge en même temps, que, moi je
 600 pense que les émotions de l'un envers l'autre, en fait étaient complètement faussées, par
 les émotions qu'ils portaient tous les deux envers Christian, qu'ils arrivaient pas à voir
 réellement ce qui se passait en fait.
 602 I : Tu vois, par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure, « comme ils sont de la même
 origine, ça va les rapprocher » en parlant d'Évelyne et de Christian, tu vois que ce qui
 604 est entre Évelyne et Alceste, ils sont de la même origine.
 Normand : Ça les
 606 I : ça les sépare/parce qu'ils n'ont pas, comme tu viens de le dire, le même rapport : il y
 a un qui veut oublier et il y en a un qui veut se raccrocher toujours à la culture d'origine
 608 et finalement c'est Christian qui
 Normand : qui arrive à rétablir cet équilibre
 610 I : qui arrive à établir un équilibre
 Normand : entre les deux
 612 I : Bon, c'est vraiment très bien ! C'est l'heure, est-ce que tu as des commentaires, des
 questions sur l'entretien, sur le texte, sur...
 614 Normand : Commentaire, j'espère qu'au moins j'ai pu vous aider pour votre étude.
 I : Oui, oui, tu m'as énormément aidé, ne te fais aucun souci pour ça.
 616 Normand : Voilà, c'est le principal.
 I : J'espère que je t'ai aidé aussi à comprendre des choses sur toi-même.
 618 Normand : Sur moi-même oui, sur ma façon d'étudier surtout.
 I : Sur ta façon d'étudier ?
 620 Normand : Grâce à ça j'arrive plus à comprendre pourquoi je vois des choses d'une
 certaine façon et les autres ne le voit pas de cette façon, je m'étais déjà formé une
 622 hypothèse avant,
 I : oui
 624 Normand : Sur mes méthodes de travail, des choses comme ça, et avec ce travail qui est
 justement votre thèse, c'est l'étude justement de comment apprendre, en résumé c'est
 626 comment apprendre. À travers ça, j'ai aussi pu faire ma propre thèse à moi, avec mes
 méthodes, pourquoi je vois ça, pourquoi les autres voient ça, pourquoi moi je fais
 628 comme ça, les autres font ça, arriver à comprendre où sont mes points forts et où sont
 mes défauts, dans ma façon d'écrire, dans ma façon d'expliquer les choses, mais surtout
 630 dans ma façon de faire comme ça des commentaires sur un texte, expliquer un texte,
 comment je l'ai compris moi, et sur ça je tenais à vous en remercier.
 632 I : bon, et bien, c'est super, merci. Écoute, je te libère. Je fais stop.
 Normand : J'espère que je vous ai aidée.
 634 I : oui, mais après tu sais c'est un échange.

4.5. Judith

- I : Euh, on va y aller chronologiquement. On va partir du premier récit.
- 2 Judith : OK.
- I : As-tu besoin de le relire ?
- 4 Judith : Euh oui ! J'vais le relire, parce que//OK [elle relit] c'est quand même drôle...
- I : Qu'est-ce que tu trouves drôle ?
- 6 Judith : Euh. C'est parce que j'ai marqué : « Hélas, je fus déçue » ça ça me fait rire là... c'est c'est juste que je trouve ça drôle de me relire moi
- 8 I : (rire)
- Judith : Je je je je j'trouve ça drôle ! Je fais : « Ah, c'est moi qui a écrit ça ! », je
- 10 j'trouve ça comique, c'est pour ça.
- I : OK. Alors, essayons, on va essayer de faire un exercice assez difficile. On va essayer
- 12 de se rappeler, d'abord, ton état d'esprit quand tu as écrit ce premier récit. D'accord ?
- Judith : OK.
- 14 I : Et ensuite, on va voir, aujourd'hui, comment tu mets ça à distance.
- Judith : OK.
- 16 I : D'accord ? Il faut d'abord essayer de se rappeler, quand tu as écrit ce récit, on a lu, c'était mercredi
- 18 Judith : Hum, hum.
- I : On a lu le texte en classe. Tu as eu le temps ?
- 20 Judith : Oui, oui, oui, oui, là, je me rappelle. Je l'ai lu. Ça m'a pris toute la première période puis un petit cinq-dix minutes de la deuxième. J'ai vraiment eu le temps de de
- 22 tout marquer ça, puis quand je l'ai lu euh, c'est sûr que que, t'sais, je le lisais, mais, t'sais, je, le le texte était long. Fait que t'sais, j'passais, mais j'm'arrêtais pas
- 24 nécessairement sur... puis là ça, j'suis comme ça dans la vie là, sur euh des mots en particulier. T'sais, je je lisais couramment fait que euh... donc ma première impression,
- 26 c'était bon euh pfff, j'pense que c'est à la page trois, elle parle de... bien voyons, comment qu'elle s'appelle, Évelyne, elle voit le petit gars là dans dans sa maison puis
- 28 elle se rappelle des souvenirs. Euh... T'sais, j'trouvais ça intéressant, j'me suis dit : ah OK, ils vont exploiter l'imaginaire, puis t'sais, moi, moi j'aime quand même ça
- 30 rationnel, mais j'aime bien quand, t'sais, il y a une raison, t'sais, tu m'embarques dans quelque chose, mais finalement, oups ! Tu m'as piégée. Fait que j'me dis : ah fabuleux
- 32 dans dans l'imaginaire, mais elle y touchait un peu, mais t'sais, c'était comme, tu comp' tu comprenais qu'elle fabulait là... Moi c'est ma première impression. Quand je l'ai lu,
- 34 j'me suis dit : bon OK, elle fabule, elle voit l'enfant, puis là tout le long dans la relation euh... c'est pour ça que j'ai marqué ça, parce que j'me disais : bon OK, une relation
- 36 entre un enfant et une personne, c'est normal, mais y a beaucoup d'auteurs qui qui exploitent ça. T'sais y, j'trouvais pas qu'il y avait d'éléments extraordinaires ou
- 38 j'trouvais pas qu'elle était, euh, pff... qu'elle sortait, elle sortait de du, du commun là, c'est... c'était vraiment, bon OK y a une relation. Puis là finalement, à la fin, c'est pas
- 40 euh, voyons euh... elle veut, elle veut se rétracter parce qu'elle trouve qu'elle est trop intense avec le petit gras. Ça euh ça ça m'a un peu déçu, parce qu'elle a exploité
- 42 l'imaginaire, mais elle l'a pas exploité comme moi je le pensais. Puis la fin, je la trouvais, j'ai, t'sais, d'habitude une nouvelle t'as, t'as une chute puis, t'sais, il y a un
- 44 élément que tu t'attendais pas, là j'm'en attendais comme un peu qu'elle allait le retrouver dans l'ordure. L'écriture de Stanley Péan était super bonne, comme j'avais
- 46 marqué, mais... mais tu t'attendais à la fin.
- I : Oui. Je comprends. Donc en fait, d'une part tu, tu pouvais anticiper la fin.

48 Judith : Hum, hum.
 I : Alors que tes attentes, c'était d'être surprise.

50 Judith : Exactement.
 I : Et d'autre part, tu avais plus d'attentes au niveau de, de l'imaginaire, du surnaturel.

52 À partir du premier événement fantastique...
 Judith : Hum, hum.

54 I : ... qui est le dessin, tu as eu des attentes plus dans le sens de l'imaginaire, du surnaturel.

56 Judith : Ouais exactement.
 I : C'est pour ça que tu as écrit que c'était trop réel ?

58 Judith : Ouais.
 I : Dans ton texte, dans ton premier texte.

60 Judith : Bien parce qu'on nous avait fait lire les quatre nouvelles de Guy de Maupassant. Je me suis dit OK là, il touche de l'imaginaire, il nous lit ça, il va y avoir un lien.

62 I : Hum, hum.

64 Judith : Ben, là moi j'étais comme, dans ma tête, j'ét', c'était vraiment : « il va y avoir un lien, il va y avoir un lien », donc j'attendais le lien, je me faisais des faux espoirs.

66 Puis, j'ai été déçue à la fin, parce que j'me disais : « Crime ! euh, t'sais, j'pensais qu'il allait y avoir plus », puis finalement, c'était très concret, très réel, c'est pour ça que j'ai marqué euh... « J'ai trouvé ce récit trop concret, trop réel, ce qui peut être un avantage dans certaines situations », mais dans ce cas-là, je trouvais que c'était un désavantage

68 parce que moi, je m'attendais à quelque chose d'autre.

70 I : Hum, hum.

72 Judith : Puis c'est pour ça que j'ai été déçue. T'sais c'est pour ça que j'ai marqué, j'ai marqué ça. Si je l'avais su, t'sais, on nous a un peu lancé ce texte-là disant : lisez-le, on vous dit rien. En nous disant rien, moi je faisais le lien avec les autres cours, puis je me disais : OK, ça on a parlé de telle affaire, ça veut dire que ça va se retrouver là-dedans.

74 Donc je cherchais, j'essayais de rechercher ce que j'avais appris dans l'autre cours, puis c'était pas ça.

76 I : Dans quel autre cours ?

78 Judith : Euh... dans le cours, c'était... dans quelle semaine ? On l'a eu en deuxième semaine ou dans la première semaine ?

80 I : Ah ! le cours précédent sur l'étrange, le fantastique et le merveilleux.

82 Judith : Oui ! Oui ! Exactement. Le cours du lundi avant, on avait appris ça, donc j'pensais qu'on allait retrouver finalement dans la plage des songes les éléments qu'on avait vus. Ce qui s'est avéré faux après là.

84 I : Bien c'est quand même un texte qui est du genre fantastique ?

86 Judith : Ouais, bien c'est... ben, oui c'est du genre fantastique, mais on s'éloigne vraiment de Guy de Maupassant, on va se le... t'sais, moi en tout cas, moi mon opinion c'est pas du tout la même affaire, même si ça reste un peu fantastique. Guy de Maupassant, ça sort de l'ordinaire. Ça y a beaucoup d'éléments réels, ce qui est... ce

88 qui est un avantage comme j'ai marqué, parce que tu peux plus facilement embarquer dans l'histoire, parce que c'est proche de chez nous, c'est au Saguenay-Lac-Saint-Jean, la fille, c'est une immigrante... Il y a beaucoup d'immigrants à Québec, de plus en plus

90 à cause du du déclin démocratique euh démographique. Euh, après ça, trouver un petit garçon, t'sais, moi je travaille dans des camps de jour, l'été, fait que, j'sais m'attacher à des des des petits enfants comme ça, ça fait quatre ans moi que je m'attache tout le

92 temps, chaque été, avec des enfants fait que... t'sais, il y avait des liens. Ce que j'aimais, c'est que c'était concret, mais encore, je voulais le fantastique ! Je j'ai pas retrouvé, c'est

98 pour ça que j'ai été déçue. Puis, euh, j'trouvais que Stanley, euh... Stanley Péan n'est
pas sorti de l'ordinaire, de son chose t'sais. C'est sûr que, en l'abordant un peu plus
100 loin, là OK, j'pouvais décrypter des informations puis faire OK, c'est pour ça qu'il a
marqué telle chose, c'est pour ça qu'il a laissé insinuer...

102 I : Mais pas lors de, lors des..
Judith : Oui, c'est ça.

104 I : Lors de la première lecture.
Judith : La première lecture, j'me suis dit : « bof, c'est c'est fade son histoire », ça vient.

106 I : Déjà vu... je crois que...
Judith : Ouais. C'était euh, c'était du déjà vu.

108 I : C'était du déjà vu, prévisible, et tout ça, d'accord. Y'a un autre élément sur lequel
j'aimerais te poser une question.

110 Judith : Hum, hum.
I : Par rapport à la première lecture, c'est ce qui concerne les émotions. Pour moi, c'est
112 pas très clair dans ton texte, parce que d'une part, tu écris : « Je n'ai pas été bouleversée
ni surprise. Je ne sentais aucune émotion jaillir en moi ».

114 Judith : Hum...
I : Mais, donc, le le les premières phrases sont plutôt pour dire : ça ne m'a pas touché
116 du tout, j'ai pas été euh euh, ça ne m'a pas, ça ne m'a pas procuré d'émotions
particulières. Puis, c'est correct, je veux dire, c'est pas tous les textes qui nous, qui nous
118 bouleversent.

Judith : Hum, hum.

120 I : Mais après, tu dis : « Je sentais la nostalgie de son passé (en parlant d'Évelyne) qui
refaisait surface ». Euh. //« L'écrit vient vraiment chercher les émotions. Son écriture
122 est fluide... Hum... »

Judith : Ben, j'ai, j'ai nuancé mon propos. Euh, tout simplement parce que euh, bon
124 cette nouvelle-là m'a pas, euh, j'ai, en fait c'est ça : j'ai COMPRIS que le Péan... que
le... voyons... Stanley Péan voulait faire rechercher des émotions, t'sais, parce que je
126 m'appuie sur le point qu'il a une belle écriture.

I : Hum, hum.

128 Judith : J'sentais la nostalgie de son passé parce qu'il.... Je, t'sais, je la sentais, ça veut
pas dire que je l'éprouvais puis que ça me cherchait quelque chose, t'sais. J'sentais la
130 nostalgie parce qu'il y avait des flashbacks en arrière, tu... y a le frère qui disait :
« Voyons ! T'es... c'est c'est c'est "obsessif", ça frise le maladif ». Mais t'sais,
132 j'comprendais la nostalgie, que la la fille est un peu... bien t'sais... un peu bouleversée
par ça, dû à l'écriture, parce que c'était une écriture très belle, mais c'est pas venu me
134 chercher, même si c'était nostalgique, parce que c'est... y a peut-être pas d'éléments
qui... que j'pouvais rapprocher à une expérience vécue de moi ou... des, des livres que
136 que j'avais vus, t'sais, j'en ai vu, plein, puis c'était déjà vu, mais ça m'a pas accroché.
C'est quand même bouleversant, ce qu'elle dit là, t'sais. Elle a, elle s'est, bien en tout
138 cas on, on sait qui, elle a perdu un enfant. Ce qui, ce qui est un évènement quand même
tragique dans une vie. Puis, à la fin, t'sais, le, le petit garçon est trouvé dans une benne à
140 ordures : c'est dramatique. T'sais on pourrait, ça pourrait venir nous chercher puis nous
renverser à terre puis, t'sais, quand même un en... t'sais, un enfant qui se fait mal, ça
142 vient toujours plus nous chercher que, qu'une personne normale. Mais, t'sais, c'est pas
venu me chercher, peut-être parce que ça relevait pas d'un évènement de mon passé,
144 que j'pouvais faire un lien; ou c'est peut-être moins des des choses comme ça, des des
enfants quand, j'suis quelqu'un d'un peu froid, t'sais, quand, que.. Si j'vous connais pas,
146 bien t'sais, si je vous connaissais un peu, vous me diriez : « j'ai perdu un un enfant.
Bien j'aurais... j'serais comme plus : aaaaaah [exagérément empathique] OK ». T'sais,

148 ça viendrait plus me toucher que quelqu'un que je connais pas, que je lis une nouvelle
comme ça. T'sais, c'est... c'est froid. On est, on est souvent inconscients des, des
150 choses qui arrivent, bien t'sais, c'est un peu ça. Je l'ai fait, je l'ai lu, mais c'est, y a pas
eu de lien dans ma tête.

152 I : Est-ce que parfois, quand tu lis d'autres textes que celui-là, tu parles de oui ça vient
me chercher, parce que peut-être ça rentre, ça fait un écho avec mon vécu. Ça t'est déjà
154 arrivé ? Avec d'autres textes ?

Judith : Oui, oui, oui, oui, oui ! bien c'est souvent t'sais, y a une manière d'écriture qui
156 fait que ça vient plus te chercher des fois euh, souvent euh, quand tu parles
d'évènements vécus puis que toi t'as vécu cet évènement-là, tu peux te mettre dans la
158 peau du personnage, puis être plus empathique que quelque chose que t'as jamais vécu.
Tu peux le comprendre, mais tu, t'auras jamais la même émotion. T'sais euh d'autres,
160 d'autres nouvelles, t'sais, comme j'prends, j'sais pas, j'vais prendre un livre en exemple
euh *Les Cerfs-volants de Kaboul*. Je sais pas si vous l'avez lu, euh, c'est vraiment
162 touchant : la personne se fait violer, le petit gars se fait violer. Je me suis pas fait violer
(rire) c'est, c'est c'est pas ça le point. J'suis jamais allée en Afghanistan non plus, ni à
164 Kaboul, mais j'connais quelqu'un qui a vécu, t'sais, qui a eu des évènements
dramatiques en lien avec ça, fait que t'sais, si c'est proche de moi, c'est venu me
166 chercher et c'est venu me bouleverser. Ça, j'connais personne qui, qui s'est fait avorter,
quoique, souvent quelqu'un connaît quelqu'un, mais moi non. Puis euh... hum, c'est,
168 c'est pas mal ça mon point là, d'autres d'autres livres viennent me chercher. Des fois
c'est juste par la manière d'écrire; quand on parle au « tu », au « je », on s'adresse à la
170 personne. C'est courant, c'est comme si t'étais un, si t'étais un peu un corbeau qui
vivait la situation qui voyait les pensées des personnages, mais sans plus. Y'avait pas de
172 lien.

I : Un corbeau parce que t'es en surplomb finalement.

174 Judith : C'est ça.

I : C'est ça ton, ton image ?

176 Judith : Ouais, ouais, c'est ça.

I : On reste en surplomb et toi, personnellement, tu préfères embarquer
178 émotionnellement dans la lecture ou justement rester en surplomb ?

Judith : Ça, ça dépend, ça dépend des histoires. Souvent, c'est la première page, ben, en
180 tout cas, si tu parles d'un roman, ça va être peut-être les cinquante premières pages, puis
dans une nouvelle comme ça, ça va être la première page qui va me décider. Est-ce que
182 j'ai le gout de rester en surface ou j'ai le gout de creuser ? Selon comme, le le début
comment s'est écrit. Moi, j'me fie souvent au début, des fois il faut aller jusqu'à la fin,
184 mais moi, moi je vais rester en surface, mais si tu vas...

I : C'est, c'est toi qui décides ?

186 Judith : Ouais. Si tu m'accroches, j'vais embarquer dans ton texte, mais là j'ai pas
embarqué, il est pas venu m'accrocher, fait que j'suis restée, parce que j', t'sais, c'est
188 comme un corbeau, ben, s'il voit une proie à terre ou peu importe, bien t'sais, il va, il va
foncer.

190 I : Oui

Judith : Mais, moi, y avait rien d'élément à terre qui me disait : ah j'vais aller, j'vais
192 aller prendre cet élément-là, puis ça va plus me faire embarquer. Puis en plus, un
évènement qui aide pas, c'est que c'est pas moi qui choisis la lecture, donc... j'ai pas...
194 j'ai une certaine résistance envers ça parce que j'ai pas, j'ai pas décidé de le faire ou
c'est pas quelqu'un qui m'a proposé. Ils m'ont dit : « lis ça ! » T'sais, fait que j'vais le
196 lire, j'vais faire comme qui faut, j'vais lire ton texte, mais est-ce qu'il va venir plus

198 m'accrocher parce que c'est mon, mon propre intérêt, peut-être pas. Puis là, ça a peut-être...

I : Peut-être que la possibilité du choix...

200 Judith : Bien c'est ça, c'est ça ça aide. T'sais comme les nouvelles qu'on a lues de Guy de Maupassant, j'en avais vingt à lire là. Je savais que j'étais toutes obligée de les lire,

202 mais je savais qu'il y en avait une ou deux, juste par leur titre, qui allait comme plus venir me chercher, puis c'est les nouvelles que j'ai lues en premier. C'est ça mon point.

204 I : OK. C'est bien. Maintenant quand, maintenant quand tu relis et que tu repenses à cette première rédaction, ce premier récit euh de réaction à la première lecture, qui est

206 nécessairement moins développée, moins creusé que le deuxième, c'est normal.

Judith : Hum, hum.

208 I : Comment tu, tu pourrais euh. Qu'est-ce que tu pourrais me dire de ton évolution, de, de, du jugement peut-être que tu peux porter sur ton premier récit maintenant ?

210 Judith : (rire) Ça, c'est pour ça que j'ai ri tantôt.

I : Parce que tu as ri tout à l'heure, donc c'est intéressant.

212 Judith : Euh, parce que hum, c'est c'est vraiment drôle de se relire, parce que là j'ai pas le même euh j'ai pas les mêmes émotions, que je, t'sais, y a une évolution. Puis mon

214 texte, je me dis : « t'as pas accroché sur ça, Judith, t'aurais dû peut-être plus accrocher sur ce texte-là ! ». Puis j'vois que j'ai, t'sais, comme l'évolution ça a fait, que, t'sais,

216 c'est... En tout cas, moi c'est toujours en améliorant qu'on parle d'un texte, mais là... je, j'vois ça, puis là « Hélas, je fus déçue », puis là t'sais, j'me dis : « bon, t'es peut-être

218 allée un peu fort. Maintenant que tu connais l'histoire, t'sais, ça nuance ton propos un peu plus ». Fait que c'est pour ça que ça me fait rire, puis t'sais, c'est... puis mon texte

220 est TRÈS négatif. Je, je le trouve très négatif, puis c'est correct parce qu'à ce moment-là, je l'étais très froide envers le texte. Fait que je le lis puis j'suis là : « mon Dieu, t'es

222 coupée au couteau Judith ! t'as peut-être pas poussé plus loin, c'est normal, c'était la première lecture ». Mais en se relisant, j'vois des éléments que j'me dis, t'sais, euh... si

224 je repense, t'sais [elle se cite] « Hors cette magnifique écriture, cette histoire manque d'éléments irrationnels ». Je dirais faux. T'sais parce que en y parlant, j'ai compris

226 l'évènement irrationnel qu'on a essayé de me faire voir, parce que je l'ai vu sous différents angles. Fait que j'me dis : faux, y en avait.

228 I : Des éléments irrationnels ?

Judith : Irrationnel ?

230 I : Ouais.

Judith : Quand on parlait de magie.

232 I : Oui, oui.

Judith : Puis d'espèce d'hallucinations, y en avait, mais la première lecture, tu vas peut-être pas voir de la même manière, donc je me dis « faux » à ça. Euh « vrai » sur le

234 « Hélas, je fus déçue ». Je le suis toujours.

236 I : Hum, hum.

Judith : (rire) T'sais sur, sur la nouvelle, ça, c'est vrai, je le suis toujours. « Ça m'a pas impressionnée » : vrai et faux. Là, y a certains éléments qui m'ont impressionnée; d'autres sont restés comme avant. Quand je parle, ben surtout on a creusé l'histoire sur

240 Évelyne, t'sais, sur son passé.

I : Ça, ça t'a davantage impressionné à postériori finalement.

242 Judith : Oui, exactement.

I : À quel moment ça a commencé à te questionner cet aspect-là ?

244 Judith : C'est lorsqu'on a fait un cours, je me rappelle plus c'était lequel, mais le cours ou on a parlé, on était en équipe, j'étais avec les trois garçons.

246 I : Vous étiez quatre, vous étiez, parce qu'il y a eu deux, deux réunions, où...

Judith : La première réunion, où j'étais avec les trois autres gars. Je parlais pas
 248 beaucoup, parce que je les écoutais parler puis euh, je me disais : « mon Dieu, que c'est
 brillant ce qu'ils disent ! » Fait que là, j'avais beau dire des éléments, mais je me
 250 laissais comme influencer peut-être parce que mon propos était peut-être pas coupé au
 couteau, puis j'avais peut-être pas les éléments, t'sais, j'avais plus une opinion que des
 252 éléments pour me prouver.
 I : Hum, hum.
 254 Judith : Donc les gars, je les écoutais parler.
 I : Est-ce que tu te souviens c'était qui les garçons ?
 256 Judith : Euh. Philémon, Jean puis Marc-Antoine. On était l'équipe verte. Je m'en
 rappelle.
 258 I : (rire)
 Judith : (rire) Puis euh, la deuxième heure, euh dans le fond chacune pos... t'sais, c'était
 260 la fois qu'on a fait nos questions puis qu'on se les posait, puis, tout le long... tout le
 long de l'heure....
 262 I : Attends-tends-tends juste un instant.
 Judith : OK.
 264 I : Pas trop vite.
 Judith : Ah, excusez (rire).
 266 I : OK. On va s'arrêter au premier comité. Donc là, t'écoutais beaucoup les trois
 garçons.
 268 Judith : Hum, hum.
 I : Puis tu disais; c'est bien ce qu'ils disent à propos d'Évelyne.
 270 Judith : Ouais, exactement.
 I : Est-ce que tu te souviens d'éléments, apportés par l'un d'entre eux, que t'avais pas
 272 vus et que t'as gardés après pour toi ?
 Judith : Euh, oui, oui, c'était, c'était Jean ouais. C'était Jean qui avait dit... il parlait des
 274 yeux, OK, on avait lancé la piste sur les yeux, puis il avait fait une grosse analyse sur
 étant qu'il a les yeux bleus qui se ternissent...
 276 I : Hum, hum.
 Judith : Euh, c'était comme si euh son âme d'enfance, si je peux l'appeler comme ça,
 278 c'était éteint, son petit cœur d'enfant s'éteignait. Puis là, Philémon avait rajouté euh : les
 yeux bleus représentent la pureté de l'âme, euh, c'est t'sais, c'est une couleur qui, t'sais,
 280 l'eau, la nature, on... c'est c'est quelque chose de naturel... puis, que là qu'ils se
 ternissaient donc on, y, il avait dit, il lançait euh, y a sûrement quelque chose de mort en
 282 lui. Puis là j'avais dit : OK, ouais, c'est pas bête. Moi j'avais pas vu la symbolique de
 tout ça, dans ces yeux-là. Moi je me suis dit : bon, y changent de couleur, moi dans ma
 284 tête, c'était euh, l'évènement que je me disais : c'est que ces yeux, euh, on voit quelque
 chose euh, exemple, j'vais regarder votre chemise, j'vais la voir de telle manière et vous
 286 vous allez la voir différemment puis, comme, peut-être qu'en me parlant de votre
 chemise, j'vais la voir d'une autre façon.
 288 I : Hum, hum.
 Judith : Fait que t'sais, moi mon impression c'était qu'Évelyne regardait le petit gars et
 290 dans sa tête, il avait les yeux bleus, mais dans la réalité, y avait les yeux bruns. Puis
 quand elle s'est distancée, elle s'est rendu compte qu'elle voyait vraiment la réalité. Puis
 292 la quand il a fait l'évènement avec t'sais, moi je pensais ça, puis quand y a fait
 l'évènement avec les yeux, puis la symbolique de ça, parce qu'il y a plein de symboles
 294 dans un texte qu'on voit pas, mais quand on se met à penser, on les voit.
 I : Hum, hum.

296 Judith : Puis ça, je trouvais que c'était un symbole particulièrement, qui venait me
frapper puis j'ai dit : ouais ouais, ça, c'est c'est intelligent, oui. Tu regardes au niveau
298 des symboles, selon moi, ça veut dire ça.
I : Ils ont réussi à te convaincre sur ce point.

300 Judith : Oui.
I : Le, l'équipe.

302 Judith : Ouais, ils ont réussi à me convaincre.
I : OK.

304 Judith : Ensuite de cela y a eu la deuxième heure...
I : Où on était tous ensemble.

306 Judith : ... Tous ensemble.
I : Tout le groupe, les quarante.

308 Judith : Puis euh, j'étais un peu euh un peu frustrée de d'entendre les gens parler, j'vous
dirais, c'est pour ça que pff... j'vous répondais pas pour dire, j'a... j'adore parler en classe
310 puis répondre aux questions, mais euh, parce que, moi j'suis quelqu'un de très cartésien,
très rationnelle, puis tu... tu dis pas d'un texte ce qu'il t'a pas dit. OK, moi c'est ma
312 mentalité.
I : Ce que tu as mis dans ton texte

314 Judith : Oui.
I : de lecteur, tu as souligné.

316 Judith : Je l'ai souligné.
I : « On ne peut pas faire dire à un texte ce qu'il ne nous dit pas ».

318 Judith : C'était pour référer à ça, parce que je savais que vous alliez accrocher là-dessus.
I : Hum, hum.

320 Judith : Parce que je le crois et je pense. C'est qu'on se mettait à dire des hypothèses sur
le passé d'Évelyne, de l'avortement, de finalement, un enfant aux États-Unis, puis c'est
322 lui ! Puis moi, les affaires de même, je suis comme : Non ! Le texte me dit ça, j'vais
pousser un peu, mais y a des limites à un texte que tu peux pas franchir. Sinon, tout
324 serait irrationnel. C'est comme des chiffres que je disais. Un chiffre, tu vois cinq, tu
peux dire n'importe quoi avec le chiffre cinq, mais le texte, le l'auteur dit telle affaire, il
326 voulait s'en aller dans une branche, mais t'sais, je sais que c'est pas à propos de ton
expérience personnelle que tu peux te faire dire de quoi, mais y a des limites. Puis
328 j'trouvais que ce cours-là, on arrêta pas de dépasser les limites, bien de, de mes limites
à moi là, sur un texte, puis les hypothèses, comme que, d'un bord puis de l'autre, moi ça
330 me frustrait, fait que je disais rien. J'me disais voyons, pourquoi ils pensent ça ?
Voyons, pourquoi ils pensent ça ? Parce que moi, je l'ai pas vu de même, et c'est
332 correct qu'ils l'aient vu différemment, mais ça se peut pas T'sais. Dans ma tête c'est ça.
Fait que j'suis sortie...

334 I : Est-ce que tu t'es posé la question : « pourquoi ils pensent ça » ?
Judith : Oui. Exactement.

336 I : Pourquoi est-ce que les autres pensent ça ?
Judith : Oui. Pourquoi ils pensent ça ? Donc le soir même, j'suis ressortie du cours et
338 j'avais un moment de libre. J'suis comme allée revoir le texte puis, j'suis comme allée
rechercher les éléments du texte : pourquoi, ils disent ça ? T'sais, parce que moi ça me
340 fâchait parce que, moi, j'avais mon opinion puis les autres euh j'aimerais bien qu'ils
aient mon opinion. (malicieuse)

342 I : (rire)
Judith : (rire)

344 I : J'avais remarqué. (rire)

Judith : (Rire) T'sais, je regardais le texte et je me disais : Voyons ! Câline de bine !
 346 (rire) puis là (rire) puis là, je boguais comme...
 I : Par exemple Judith, quel élément t'a énervée ? Te paraissait... en fait si je comprends
 348 bien, il y avait des éléments d'interprétation qui te paraissaient complètement
 saugrenus.
 350 Judith : Hum, hum.
 I : Complètement déconnectés du texte, et donc tu as amené ton livre pour te prouver à
 352 toi-même que ces gens-là disaient n'importe quoi.
 Judith : Oui, ou que peut-être que j'avais faux, mais que si j'avais des preuves, j...
 354 I : T'avais un doute ?
 Judith : Ouais.
 356 I : Mais tu voulais voir des preuves pour peut-être le cours suivant... où c'est ça ?
 Judith : Ouais, c'est ça pour leur parler, ou tout simplement « m'abstenir », bien comme
 358 m'abstenir de dire des affaires que finalement quelqu'un pourrait me « boucher », là
 t'sais, pourrais me réfuter vraiment facilement, puis là j'ferais comme : OK... t'as
 360 raison, t'as raison.
 I : D'accord. Quels éléments tu as relus là ? Après la discussion qui t'a paru un peu
 362 fumeuse.
 Judith : Euh j'ai relu euh voyons, ben, d'abord la dernière page. Euh, puis là il disait,
 364 j'avais accroché sur l'évènement « sans nom, sans visage, sans forme », après ça, un
 peu avant, il y avait euh, elle disait... euh, ben non. C'était avec le fils, la dernière fois
 366 qu'on s'est revus, c'était à la plage, donc y avait une espèce de souvenir commun. Euh,
 puis euh, je me rappelle euh, voyons, Philémon avait dit aussi qu'on pourrait quasiment
 368 voir comme si elle avait crevé ses eaux dans la plage, parce qu'elle dit « une vague
 m'envahit », puis là je pensais au symbole des yeux, puis je me suis dit : bon la vague,
 370 si... par rapport à un enfant, c'est crever ses eaux, en tout cas le lien que je faisais dans
 ma tête, j'me suis dit OK, la théorie de l'avortement, c'est pas pire, t'sais, comme ça a
 372 du sens. Ou l'autre théorie qu'il me disait, c'était que si la dernière fois qu'ils se sont
 vus dans le souvenir, « une forme sans visage, sans nom », c'est que, je me suis dit : elle
 374 vient d'accoucher, donc elle a pas vraiment vu l'enfant, l'enfant est venu vraiment
 facilement, c'est un petit nouveau-né puis, étant donné que ça représentait euh non, ça,
 376 c'était avant, ça, c'est après que vous avez dit, fait que là, laissez faire. Mais là hum... il
 vous avait dit... non, non-laissez-faire non c'est dans l'autre cours, mais euh....
 378 I : Oui, je, à un moment, je vous ai dit que pour les Haïtiens...
 Judith : Ça représentait la mort. OK. Fait que là...
 380 I : Tu l'avais repris dans ton texte ?
 Judith : Ben, c'était, c'était vraiment... tu pouvais vraiment déduire plein d'affaires
 382 quand vous avez dit ça. Puis, l'autre élément que je me disais : bon, s'ils ont fait, ils
 parlaient des États-Unis, puis là ils disaient ah, il a peut-être [été] adopté ! Puis là j'ai
 384 fait le lien dans ma tête : bon OK ! Ils ont été adoptés donc, la plage, c'est peut-être
 l'endroit où que l'adoption est venue chercher l'enfant, puis ils sont partis en bateau.
 386 T'sais Haïti, de la côte de la Floride, c'est pas trop loin.
 I : Hum, hum.
 388 Judith : Fait que là t'sais, j'voyais ça, puis je me disais : bon ben t'sais, ils ont, ils sont
 pas fous. (Rires) fait que... je continuais à lire les éléments, y a des éléments que je me
 390 rappelle plus, mais euh, je sais... j'avais relu aussi euh...
 I : Donc, à ce moment-là, après la première discussion, premier comité suivi de la
 392 première discussion, tu n'avais pas tranché au niveau des hypothèses qui étaient
 formulées.
 394 Judith : Non.

I : Sur Évelyne, sur le passé d'Évelyne.

396 Judith : J'avais une très bonne opinion, mais je laissais comme encore place aux... en fait, quand je suis arrivée dans le cours, moi je pensais telle chose...

398 I : Tu pensais quoi ?

Judith : Euh, tout simplement euh, euh, attends, qu'est-ce que je pensais...

400 I : Au tout début, est-ce que tu avais vu qu'elle avait peut-être perdu un enfant ?

Judith : Euh oui, je l'avais vu, mais j'avais pas poussé plus loin. Comme le texte me dit

402 pas : elle a perdu un enfant, elle a perdu un enfant.

I : On ne sait pas comment.

404 Judith : C'est ça. On sait pas comment, moi je me suis pas posé de questions, moi je me fiais plus sur la fin.

406 I : Hum, hum, hum.

Judith : Dans une chute, t'sais, vraiment l'élément dramatique, fait que t'sais, j'me fiais

408 vraiment, j'étais comme un peu, comme à l'école, t'sais, vraiment analyser de même là. J'étais pas...

410 I : La fin, tu parles de la fin dans le container à poubelle ou de la fin fin, de l'épilogue.

Judith : Euh, la fin dans le container à poubelle, puis ben l'épilogue... un peu des deux

412 en fait.

I : Parce qu'il y a deux fins finalement.

414 Judith : Ouais, c'est ça.

I : Y a la fin du récit rétrospectif et y a la fin de la nouvelle.

416 Judith : Ouais, c'est ça, non les deux fins puis... c'est ça. J'avais pas, pas d'idée en tête, donc je m'en venais avec cette idée-là qu'on allait pas parler de cela, mais plus parler de

418 la fin. Au secondaire, on parlait beaucoup de la fin, puis euh... voyons, c'est où ?

I : OK donc, tu tu, lors du premier, première lecture, tu t'intéressais à la fin, parce qu'au

420 secondaire, on t'a entraînée à analyser la fin.

Judith : Analyser la fin.

422 I : Pas parce que la fin t'intéressait plus que le reste.

Judith : Non, parce que la fin ben, on m'a toujours dit que la chute, c'était l'évènement

424 important, parce que la fin, voyons, le début puis la fin, y a un évènement, puis là je l'avais vu : elle parle d'un mort, euh non.... Qu'est-ce qu'elle dit ? Il s'est fait battre, à

426 fin il se fait battre, fait que moi, dans mon secondaire, j'avais appris que l'évènement, il va souvent retrouver à la fin, fait que, j'voyais comme plus, t'sais, j'analysais plus ça

428 que l'interprétation.

I : Hum, hum.

430 Judith : Des fois, j'ai des lacunes en interprétation, fait que je les analyse moins, parce que c'est trop poussé. Souvent, fait que moi, des fois, j'ai de la misère.

432 I : Des fois t'as de la misère ? Tu le ressens comme ça. C'est peut-être pas comme ça que c'est ?

434 Judith : Non, non, mais c'est ça, mais c'est en parlant aux gens que là tu vois les impressions puis que là tu fais : ah OK ! T'sais, compréhension, c'est de la

436 compréhension en lecture un peu là.

I : Bien, c'est la compréhension de second degré, là c'est de second degré là. C'est sûr que t'as aucun problème de compréhension globale.

438 Judith : Ah, non, non, non.

440 I : Je te rassure sur ce point. (rire)

Judith : (rire)

442 I : OK, donc euh, c'est bien, parce que finalement, on est parti du premier récit puis on a fait le premier comité de discussion. Tu m'as dit que tu avais relu après la première

444 discussion, est-ce que tu as relu à d'autres moments ?

Judith : Euh non.

446 I : Tu as lu une fois, ben bien sûr une fois en classe, quand tout le monde l'a lu...

Judith : Ouais, une fois en classe.

448 I : Est-ce que tu as relu pour sélectionner tes passages ?

Judith : Euh oui, mais je les avais comme prédéterminés dans ma tête. En fait, j'ai mis
450 dans les cinq... les cinq passages, j'ai mis les événements que je me rappelais le plus
précisément.

452 I : Lors de la première lecture.

Judith : Exactement.

454 I : T'as pas tout relu ?

Judith : Euh, non, non, exactement. Je savais... euh c'est souvent les fins de phrases,
456 puis il y avait trois petites étoiles puis ça continuait, ces fins de phrases là nous
indiquaient souvent la suite ou amenaient des pistes... puis moi, tous ces événements-là,
458 c'est les événements qui me restaient dans ma tête puis c'est pour ça que c'est les
événements que j'avais écrits. Donc, je me fiais encore sur ça pour amener les pistes,
460 pour amener la chute. Puis, quand je suis arrivée avec la première équipe, je me dis dit :
« Hey boy ! ils ont pas vu la même affaire que moi.

462 I : Hum.

Judith : Fait que c'est ça, c'est ça mon opinion, puis là après la suite, j'ai relu et je me
464 suis dit : « Mon Dieu, c'est pas fou ce qu'ils disent ». Fait que, je l'ai lu, puis euh...
voyons

466 I : Ça t'as permis de revenir un peu sur ton premier jugement qui était euh « ils parlent à
tord et à travers sans s'appuyer sur le texte » finalement.

468 Judith : Oui puis...

I : Parce que pendant le cours, tu ressentais ça.

470 Judith : Euh, pas le premier premier cours...

I : La première discussion.

472 Judith : Ouais.

I : Tu disais, mais ces gens-là parlent un peu à tort et à travers finalement.

474 Judith : Oui puis vous êtes arrivée à la pause et vous m'avez demandé : « Judith, comme
ça le texte vient pas te chercher » ?

476 I : Hum, hum... toujours distanciée ?

Judith : « Toujours distanciée ? » puis hum... c'est pour ça que j'ai fait : pouvez-vous
478 répéter la question ? Puis là j'ai fait : ah, j'voyais, t'sais, ouais, c'est vrai, c'était mon
premier opinion, puis là j'étais comme un peu chamboulée, j'étais comme : mon dieu,
480 t'sais, je me posais des questions dans ma tête, puis là vous êtes arrivée avec ça et j'ai
fait : ah ouais, c'est vrai, OK, mais là, j'pense plus la même affaire, fait que là j'étais là
482 euh ?? (rire)

I : Ça m'avait interpellé, parce que vous étiez le seul groupe qui était resté à parler
484 pendant la pause.

Judith : OK.

486 I : Avec les trois gars.

Judith : Hum, hum.

488 I : Tout le monde est parti à la pause et vous, vous étiez restés à parler et donc,
forcément, ça a attiré mon attention et là, je TE vois, en train de parler, de faire des
490 gestes !

Judith : (rire)

492 I : C'est pour ça que je me suis dit : « Judith est toujours aussi distanciée ! »

Judith : (rire)

494 I : Il me semblait qu'entre la posture scripturale, à l'écrit...

Judith :(rire)

496 I : et ce que voyais dans la classe, il y avait comme une contradiction ! (rire)

Judith : Oui, là, j'étais un peu euh... j'essayais, j'essayais de creuser dans ma tête puis de,

498 de voir le pour puis le contre, parce que... tout est pas noir, tout est pas blanc.

I : Puis, c'est ça. Ensuite on est arrivés au deuxième comité.

500 Judith : Deuxième comité.

I : Deuxième comité, euh vous étiez cinq ou six ?

502 Judith : Ouais euh nous on était... on était quatre.

I : Parce qu'il y avait des absents.

504 Judith : Hum, hum.

I : Tu te rappelles avec qui t'étais au deuxième comité ?

506 Judith : Virginie, Coraline, et le garçon s'appelle Louis-Étienne, je crois. C'est ça,

508 Louis-Étienne. //puis euh, j'avais le gout d'aller dans ce cours-là j'vous dirais, parce que

510 j'avais réfléchi à mes éléments puis j'voulais comme avoir plus, puis j'voulais... parce

512 que... y avait comme deux théories qui ressortaient un peu par tout le monde, que j'avais

514 compris. Y en a une qui était comme plus floue, puis que j'écarterais, c'était l'idée des des

516 États-Unis puis de l'adoption, puis j'me disais ça se peut pas ! ça se peut pas là ! Ce ce

518 serait bien trop euh une trop belle coïncidence là. T'sais, ça se peut, je sais que dans des

520 récits, souvent la coïncidence que t'as pas pensé, elle arrive, mais j'me disais non, pas,

522 pas celle-là. Fait que j'étais contente de voir ce qu'ils disaient, puis j'étais plus comme

524 pas résistante, puis dire mon point de vue, j'voulais comme être avec eux autres, puis

526 dire OK on va réussir ensemble à démystifier ce que l'auteur veut dire, et en plus, vous

528 aviez dit l'élément de la plage des songes... bien que la plage c'était comme l'élément de

530 la mort, donc là j'étais, j'étais plus ouverte, puis plus euh, moins euh, très objective pour

532 prendre les éléments de chacun puis me former mon opinion finale là.

534 I : Les deux hypothèses dont tu parles...

536 Judith : Hum, hum.

538 I : C'est à l'intérieur du deuxième groupe.

540 Judith : Oui.

542 I : Donc, la première, c'est euh l'adoption...

544 Judith : L'adoption

I : ... Et la deuxième, c'est l'avortement.

Judith : Oui, exactement.

I : OK.

Judith : Puis tout le long, tout le long du cours, j'étais pas capable de trancher au

530 couteau laquelle était la bonne, parce que les deux, euh, les deux théories semblaient

532 bonnes. T'sais, les les deux, y avait pas d'élément qui apportaient plus un ou l'autre,

534 t'sais, c'était la même, c'était des éléments « égaux ». J'étais pas démystifiée fait que

536 c'était plaisant de voir les autres, voyons, les autres choses, parce que t'avais quelqu'un

538 qui disait : « c'est complètement euh... complètement euh... » une qui disait, attends :

540 « c'est complètement l'adoption ». Coralline disait : il est mort ! il est mort ! (rire)

542 I : (rire)

544 Judith : Puis Louis-Étienne, il était un peu dans la même chose que moi. Il disait : « ah

546 bien, j'voyais un peu les deux, mais un peu plus l'avortement ». Fais que t'sais, les trois

548 voyaient puis les trois défendaient son propos. T'sais à moment donné on a fait un vote

550 pour trancher parce que fallait écrire les questions, puis finalement l'avortement a pris le

552 dessus sur l'adoption parce que...

554 I : Vous l'avez fait au vote ?

Judith : Bien on était trop contents parce qu'on avait beau s'obstiner, sinon on arrivait

pas.

I : Parce que vous arriviez pas à vous convaincre les uns les autres. Finalement vous arrivez pas à...

546 Judith : À dire euh.

548 I : À, de quatre interprétations, en faire une seule.

Judith : Hum, hum.

550 I : OK.

Judith : Fait qu'on est allé, bon, l'avortement, l'adoption : trois contre un pour l'avortement (rire)... Fait qu'on a écarté la théorie de l'adoption, parce qu'il fallait écrire. On, on aurait voulu continuer, mais là on savait qu'y avait... fallait écrire des affaires euh... Fallait écrire des réponses aux questions, fait que là, on était un peu comme serrés dans le temps, fait qu'on a, on a parlé, après ça on a pris des éléments puis on les a un peu « garroché » si j'peux l'appeler de même sur une feuille. Puis après ça...

552 I : « Garroché » ?

554 Judith : « Garroché » euh, c'est c'est euh, c'est une expression, une expression qui m'est, t'sais, tu « pitch » ou bien non... c'est encore anglophone. Mon Dieu, mon français !

556 Hum attends, comment que je dirais ça : tu vas lancer tout ça sur une feuille, tu vas l'écrire en vitesse, tu vas...

560 I : OK. Bâcler.

Judith : Je sais pas euh, j'connais pas la définition.

562 I : OK/OK. Donc c'est ça... vous, vous balancez vos trucs et puis là..

Judith : Oui (rire).

564 I : ... Vous vous retrouvez ensuite en débat en demi-groupe.

Judith : Oui. Exactement. Il est, il est quelle heure là ?

566 I : Ça va. Il est, il est moins vingt, presque.

Judith : Ça vous dérange pas si je mange mon sandwich en même temps que...

568 I : Non, non, non, non bien sûr. Tu peux manger, boire...

Judith : Bien, crime, euh... Le jus me fait de l'œil. Ça vous dérange pas si...

570 I : Bien non, ils sont là pour ça !

Judith : OK. Merci.

572 I : Non non ça va. Donc c'est ça. Ensuite on a le débat/en demi-groupe, où bon, c'est un débat qui était censé faire un peu le tour des interprétations et apporter davantage de réponses que la première discussion, où les étudiants étaient censés justifier davantage leurs euh, leurs propositions.

574 Judith : Hum, hum.

I : Puis c'est ça, t'en as pensé quoi toi de ce, de ce moment-là ?

576 Judith : J'dirais que j'ai un peu un souvenir flou de cette fois-là, parce que ça m'a pas marqué comme les autres. Euh, mais je pense qu'on arrivait pas mal, si je me rappelle bien, on arrivait pas mal tous à la même théorie. Euh, bien non, en fait, il y avait les deux théories du, de l'heure avant qui se confrontaient : l'adoption ou l'avortement...

578 I : Hum, hum.

Judith : Puis les deux, je les écoutais parler puis, c'était pas... c'était pas comme un débat, moi qui me semblait dans ma tête, c'était plus euh... une espèce de table ronde que chacun dit son opinion puis y a une espèce de médiateur qui était, qui était la stagiaire...

580 I : Hum, hum.

Judith : ... Mais j'pense que personne était là pour convaincre les autres. Moi de même, je disais mon opinion, puis euh.

582 I : Effectivement, on a eu l'impression que... y avait plus de confrontation dans les petits groupes. Moi, j'ai eu cette impression-là que dans le débat où il y a eu aucune opposition, tout le monde tombait d'accord sur tout.

584

Judith : Mais c'était difficile de défendre un point, parce que l'autre personne pouvait te
 596 réfuter vraiment facilement en amenant un autre point, puis toi, tu pouvais pas dire non,
 c'est faux ! C'est une interprétation. C'est pas comme un...
 598 I : Tu l'as mis dans ton texte pourtant. Tu as mis : « Baliverne, l'idée de l'adoption »
 (rire).
 600 Judith : (rire) Oui, parce que c'est vrai, j'suis d'accord, attends, je me rappelle plus qu'est-
 ce j'ai marqué.
 602 I : (rire)
 Judith : Euh, euh voyons. « En effet, à la page huit, c'était (murmure) démontre en effet,
 604 baliverne l'idée de l'adoption ». Je suis toujours d'accord, mais t'sais, là j'suis un texte
 argumentatif, j'suis pas un texte que je vais dire certaines personnes pourraient croire
 606 que... et moi je vous dis non. Comme d'habitude, une espèce de dissertation.
 I : Hum, hum.
 608 Judith : Là, c'était vraiment plus un texte argumentatif et oui, encore « baliverne » parce
 qu'il y a pas encore assez de preuves. Moi je... comme les deux sont bons, mais moi j'ai
 610 tranché sur un point puis y a certains doutes qui me viennent dans l'idée de l'adoption,
 que c'est pour ça, ensuite je viens : « On peut pas dire au texte ce qu'il nous dit pas ».
 612 I : Hum, hum.
 Judith : Parce que l'adoption, ça devient plus poussé, tandis que voyons, ouais, tandis
 614 que l'avortement, on reste un peu plus sur des faits qui sont dans le texte, qui nous
 incitent plus, mais en même temps, les deux sont...
 616 I : Des citations en fait, quand tu dis « des faits qui sont dans le texte », c'est qu'on peut
 citer le texte.
 618 Judith : Hum, hum.
 I : OK.
 620 Judith : Quoi que l'adoption aussi, mais l'adoption a une plus grande interprétation, peut,
 relève, reflète plus de l'imaginaire, que l'adoption [l'avortement]. C'est pour ça que j'ai
 622 choisi l'adoption [l'avortement] même si les deux portaient sur euh sur ça.
 I : Hum, hum.
 624 Judith : C'était ça que je voulais dire. //
 I : Ce que tu appelles par contre « le fait d'avoir approfondi le côté mystérieux »
 626 Judith : Hum, hum.
 I : C'est quoi le côté mystérieux ? « Celui qui nous a laissés dans le doute m'a aidé à ne
 628 pas voir en surface les propos racontés, mais plutôt à me creuser sur le pourquoi, le
 comment et le qui »/ce que tu appelles le côté mystérieux, c'est le... secret d'Évelyne ?
 630 Judith : C'est le secret d'Évelyne, parce qu'il est, il est flou à la première lecture, puis tu
 peux pousser, euh, aussi la relation qu'elle, qu'elle a entre elle et Christian. Parce que
 632 c'est une relation quand même peu commune, même si on, on voit ça, j'ai l'impression
 que, en relisant, il y avait quelque chose entre les deux, une espèce de chimie
 634 indescriptible, pas qui est... qui est plutôt psychologique, euh qui faisait que, elle avait
 des espèces de rêves ou hallucinations, je le sais pu, j'pourrais même pas encore définir
 636 qu'est-ce que c'est, mais je crois plus c'est des hallucinations.
 I : Hum, hum.
 638 Judith : Mais j'ai pas de... de preuves de ça, mais c'était vraiment un, un côté
 mystérieux, parce que c'est l'évènement, t'sais, dans mon premier texte, je trouvais qu'il
 640 y avait pas d'éléments irréels.
 I : Hum, hum.
 642 Judith : Ben, le côté mystérieux, ça montre qu'il y en avait plus que ce que je croyais au
 début.

644 I : Effectivement oui. Effectivement. Comment tu es arrivée à comprendre qu'il y avait ces évènements mystérieux ?

646 Judith : C'est en parlant avec les autres.

I : En général, et en particulier, quel aurait été le moment déterminant là, pour toi ?

648 Judith : Euh, l'élément déclencheur, c'était la première fois qu'on a parlé avec les trois gars, parce que Philippe amenait vraiment des éléments, des éléments poussés, euh fait que ça ça m'a vraiment déclenchée. Puis ça m'a dit, ça m'a dit, bien à votre réponse, à votre question.

650 I : Hum, hum.

Judith : Euh, c'est l'évènement déclencheur qui m'a apporté des questions.

652 I : OK.

Judith : C'est la, la symbolique en fait qui m'a, qui m'a accrochée. //T'sais, qui relève de l'interprétation, mais qui relève en même temps de faits qu'on pourrait quasiment qualifier d'historiques. T'sais le bleu a toujours été dans la société quelque chose de pur.

654 I : Hum, hum.

Judith : Les yeux, euh les yeux, la porte de l'âme, ça a toujours été ancré dans la littérature, selon moi...

656 I : Hum, hum, on est de l'ordre de la représentation culturelle...

658 Judith : Ouais, exactement.

I : //OK. //voilà c'est ça : « J'ai aimé que plusieurs pistes soient inscrites au fil des lignes. » Donc ça veut dire, ça veut dire quoi ? « J'ai aimé que plusieurs pistes soient inscrites au fil des lignes ».

662 Judith : Euh, c'était euh, si je reviens au, aux petites phrases qui disaient avant, les trois, les trois petites étoiles.

664 I : Hum, hum.

Judith : Aussi il amenait, il essaie de... avez-vous le texte ou ?

666 I : Oui.

Judith : Je pourrais vous les montrer où c'est que je dis ça là. C'est euh, t'sais, bien de un, la première phrase, il dit euh, c'est euh... voyons : « C'est la première fois que je revoyais le petit Christian /c'est la première fois que je revoyais que le PETIT Christian » t'sais, l'adjectif veut dire que, t'sais, si on relate à la fin, selon moi, c'est le petit gars qu'elle avait connu, parce que sinon, elle dirait : j'ai vu Christian Marcelin.

670 Pourquoi il est petit ? Il est rendu grand, t'sais, c'est des évènements.

I : Hum, hum. Oh oui.

672 Judith : « Depuis sa mort, il y a bientôt quinze ans », mais à la fin, à la fin, il est pas mort le jeune homme, t'sais. Fait que, c'est ça, c'est ça qui me dit que « la première fois depuis sa mort », donc la mort à ses yeux ? T'sais c'est comme des évènements : ah il est-tu mort ? Il est-tu pas mort ? Euh « Christian Marcelin avait les yeux bleus ». T'sais ça laisse des pistes : pourquoi il dit « des yeux bleus », pourquoi t'sais, c'est... les yeux, c'est pas quelque chose que tu remarques en premier, ben ça dépend là, chez la personne en tant que telle, mais euh..

674 I : Tu veux dire que le fait qu'il soit avant les trois petites étoiles, ça le met en évidence, donc on s'y attache davantage et on se dit : ah ! Ça doit être un détail important.

676 Judith : Exactement.

678 I : Donc, quand tu dis, en fait, « J'ai aimé que plusieurs pistes soient inscrites au fil des lignes », tu te réfères à la première lecture, quand on, on est dans l'anticipation en fait.

680 On lit, et on anticipe ce qui va, à la première lecture.

682 Judith : Hum, hum.

684 I : C'est ça !

694 Judith : D'accord. T'sais, parce que, si c'était pas un évènement, bien selon mon, mon
 696 analogie, si c'était pas quelque chose qu'il voulait qu'on, qu'on voit en premier, il l'aurait
 mis dans un paragraphe, t'sais, comme « Il a les cheveux bruns, les yeux bleus ».

698 I : Hum, hum.
 Judith : Mais là, il l'a mis en fin de phrase, donc ça me laisse une piste : pourquoi les
 700 yeux bleus ? Et à la fin, ils reviennent au bout de la chute, donc, c'est la première
 analyse que j'avais faite; très textuelle.

702 I : Hum, hum.
 Judith : Hum, hum, après ça il dit : //où j'vais trouver ça. /hum ! « Une première fois
 704 peut-être, lançais-je avant de m'éclipser, sans savoir qu'elle viendrait bien plus vite que
 je ne l'avais imaginé. » Donc t'anticipes qu'il va revenir. Donc, elle, t'sais, c'est une piste
 706 t'sais, est-ce qu'elle croit... elle croyait qu'elle allait pas le revoir, mais non, elle le
 revoit, puis ça continue comme ça t'sais : « Alors je réalisais que le dessin s'était
 708 volatilisé » et il finit sur ça donc.. Ça nous laisse croire que bon c'est un rêve ou c'est
 une hallucination, quand on parlait de magie ou rêve dans une des questions. Ça laisse
 710 place aux ça, euh, à ça plutôt. Euh. « Ce n'est pas amusant, ce n'est même même pas
 juste, mais c'est là vie. Il faut apprendre à composer avec... » des points de suspension.
 712 Point de suspension, moi dans ma tête ça me dit « Ouh ! Attention ! » (rire) Oui, ça
 faisait ça, puis j'pourrais vous en nommer d'autres comme ça là euh, t'sais, « Alors je
 714 me suis mise à pleurer. C'est peut-être parce qu'au fond, je savais bien qu'il avait
 raison ». T'sais ! Il avait raison de quoi ? T'sais c'est c'est toutes ces phrases-là ça fait...
 716 dans ma tête moi quand ça me dis ça, je les revire en questions. T'sais, j'ai juste à
 échanger le sujet puis le verbe, puis ça me fait des questions puis c'est les pistes que je
 vois. T'sais quand tu finis des phrases comme ça, bien, souvent dans une nouvelle, c'est
 pour laisser présager la suite.

718 I : Parfait. Je vois très bien ce à quoi tu te réfères. /j'aimerais te demander ce que tu
 entends, parce que dans... tu as écrit ça, tu as écrit bon : « Plusieurs pistes sont inscrites
 720 au fil des lignes » puis tu m'expliques très bien que c'est l'anticipation et le
 questionnement du lecteur qui qui remplit les vides finalement.

722 Judith : Hum, hum.
 I : Qui qui qui imagine la suite aussi, au fur et à mesure.

724 Judith : Euh, excusez, je, je vous suis pas trop là. C'est moi... c'est, c'est votre
 interprétation ou c'est la mienne là ?

726 I : Bien, je comprends que c'est ça que tu dis quand tu as écrit : « J'ai aimé que plusieurs
 pistes soient inscrites au fil des lignes ».

728 Judith : Hum, hum.
 I : « Au fil des lignes », je voyais pas trop à quoi tu te référais, puis je comprends bien
 730 avec ce que tu viens de m'expliquer là.

Judith : C'est, c'est au fil du texte.

732 I : Au fil du texte, c'est ça. Et lors de la première lecture en fait. Parce qu'après tu écris :
 « Mais qu'aucune pouvait avoir le dessus sur les autres. »

734 Judith : Oui.
 I : « Qui a raison et qui a tort, telle est la question au cours des échanges. »

736 Judith : Euh, oui. Ça relève au fait de, t'sais, les yeux bleus là. On en a questionné en
 classe. Est-ce que c'était parce que son âme a fini ? C'est peut-être parce que c'est de la
 738 manière dont Évelyne voyait, euh après ça, si, peut-être pas en fin de phrase, mais les
 pistes sur l'avortement, ou l'adoption, les les deux controverses qu'il y a euh, c'est ça.

740 Qui a tort ? Qui a raison ? On pouvait pas trancher au couteau, t'sais, c'est ça que je
 veux dire. On pouvait pas trancher au couteau quelle hypothèse : qui a tort ? Qui a
 742 raison ? On a beau s'obstiner durant, durant des heures...

I : Vous vous êtes pas posé la question telle quelle. Vous ne vous êtes pas dit : « Qui a
 744 raison, qui a tort », dans le groupe.
 Judith : Non, bien je crois que c'était pas le but de l'exercice.
 746 I : Non, effectivement.
 Judith : Mais, j'veux dire « qui a tort, qui a raison », mon « qui » relève ici de
 748 l'hypothèse.
 I : Hum, hum. Quelle est la bonne hypothèse, quelle est la moins bonne hypothèse.
 750 Judith : Hum, hum.
 I : Ça serait ça en fait question.
 752 Judith : C'est ça, bien au lieu de bien le « qui » subjectif, c'est pas la euh... je vise pas
 particulièrement une personne, « qui a tort, qui a raison », parce que c'est du mental
 754 puis c'est de la compréhension. On va tous comprendre différemment. C'est plus
 l'hypothèse qui a tort, qui a raison.
 756 I : Comment on fait alors, pour savoir ?
 Judith : Quelle hypothèse est bonne ?
 758 I : Hum, hum.
 Judith : Ça dépend, ben là, dans un texte ? Dans un texte, y a souvent des éléments qui
 760 peuvent être plus rationnels peut-être, ou euh, T'sais, si dans un texte, il y a trois
 preuves pour un, puis huit preuves pour l'autre, moi je vais pencher pour celui qui en a
 762 le plus T'sais.
 I : Ce que tu appelles les preuves, c'est les citations du texte.
 764 Judith : Exactement. Mais t'sais, un texte c'est ça... « Qui a tort, qui a raison », souvent,
 c'est pour ça que j'suis allée un peu plus loin : des fois, l'auteur nous le dit, t'sais,
 766 textuellement puis quand il dit des choses, moi je les prends, je je les prends telles
 quelles, t'sais, c'est noir sur blanc, j'essaie pas de lire entre les lignes. S'il m'a dit ça, je
 768 crois qu'il pense ça. Moi d'habitude, j'écris ce que je pense. J'y vais pas avec une espèce
 de litote ou euh... « Je ne déteste pas beaucoup » ou en tout cas là le contraire...
 770 I : (rire) oui, oui.
 Judith : Un espèce de procédé stylistique.
 772 I : Oui d'accord, tout à fait.
 Judith : T'sais fait que c'est c'est ça. Comment décider « qui a tort, qui a raison », en
 774 compréhension, moi j pense que c'est le plus de preuves qui remporte ou si l'auteur le
 dit. Si on va dans le domaine des sciences, bon bien ça c'est une autre chose là.
 776 I : Mais l'auteur là, il nous dit : « C'est la première fois que j'ai vu le petit Christian
 Marcelin depuis quinze ans après sa mort ».
 778 Judith : ((rire) Ah là ! vous me piègez là ! (rire)
 I : (rire)
 780 Judith : Euh bien.
 I : Est-ce que tu l'as cru textuellement ? Quand tu as lu la première phrase ?
 782 Judith : Bien là euh, attends là euh.
 I : Oui, mais...
 784 Judith : J'vous dirais je j'suis un peu... un peu confuse là.
 I : Parce que c'est ça, la différence entre ce qu'on pense en général oui, en général tout
 786 le monde va être d'accord pour dire que si l'auteur nous le dit, bien c'est évident. Sauf
 que dans de nombreux textes, dans le fantastique en particulier, y a aucune évidence.
 788 Alors la question de savoir quelle hypothèse est la meilleure, elle est vraiment difficile.
 Judith : Hum. Vous avez raison. Mais, mon raisonnement serait la première fois que je
 790 l'ai lu, je me suis dit : il est mort là puis là bon... il va y avoir... je me fiais sur
 Maupassant... bon, il va y avoir des fantômes, puis là il va le revoir, puis des
 792 hallucinations, puis là il va finir comme Maupassant à dire « Je suis fou ». Euh bon, je

794 sais que c'est trancher au couteau Maupassant, mais c'est un peu ça en tant que tel, sa
 vision des choses. Puis euh, puis là, j'lisais la lecture en me disant : il est mort, il est
 796 mort, il est mort. Puis, jusqu'à ici, c'était : il est mort, il est mort, il est mort. Et après ce
 qui arrive dans le dernier paragraphe, on comprend qu'il n'est PAS mort, puis euh, fait
 798 que je vais revenir sur le propos que je dis, j'pense que c'est, j'me disais : ah l'auteur a
 dit ça : c'est ça. Euh, je vais rajouter la parenthèse « dedans le global du texte ».
 I : (rire)
 800 Judith : (rire) Il manque mon complément de phrase, GLOBALEMENT dans le texte,
 OK ? Parce que c'est pas mal ça... globalement dans le texte, mais, euh là, il m'a dit qu'il
 802 est pas mort, à la fin il le dit.
 I : Hum, hum. À la fin, tu te rends compte qu'il est pas mort.
 804 Judith : Hum, hum, mais c'est pour ça qu'il dit, après ça, je reviens, puis il dit : « le
 PETIT Christian », donc, j'peux faire le lien.
 806 I : OK.
 Judith : J'trouve ça comique ! (rire)
 808 I : Donc tu justifies ton interprétation
 Judith : Hum, hum.
 810 I : ... grâce au texte.
 Judith : Oui.
 812 I : En ce qui concerne Évelyne, par exemple, c'est une question qui t'a beaucoup
 occupée.
 814 Judith : Hum, hum.
 I : On peut pas déterminer avec le texte quelle est la nature de la perte de l'enfant. On
 816 peut prouver avec le texte qu'elle a perdu un enfant.
 Judith : Hum, hum.
 818 I : On ne peut pas véritablement déterminer de manière tranchée si elle l'a perdu en
 fausse couche, en avortement, en adoption.
 820 Judith : Hum, je suis d'accord, je suis d'accord.
 I : Alors comment on fait, à ce moment-là, pour dire qu'une hypothèse est plus valable
 822 qu'une autre ?
 Judith : Hum... (interrogatif)
 824 I : Parce que toi tu as pris parti pour l'avortement, par exemple.
 Judith : Hum. C'est vrai que... ben, c'est ça, tu peux pas faire dire ce que le texte peut
 826 pas te dire, tu peux seulement t'arrêter sur « elle a perdu un enfant ». J'pense que là, ça
 relève tout simplement de l'interprétation. C'est très subjectif, j'pense.
 828 I : Qu'est-ce que ça veut dire « ça relève de l'interprétation » ?
 Judith : (rire) Hum. Attends, j'vais essayer d'y penser là, parce que là là, c'est un... c'est
 830 un peu poussé.
 I : Ouais, il faut réfléchir. Prends ton temps.
 832 Judith : Pouvez-vous répéter la question ?
 I : Qu'est-ce que ça veut dire « ça relève de l'interprétation » ? « C'est subjectif » ? C'est
 834 ce que tu viens de me dire.
 Judith : Oui oui ! (rire)
 836 I : Moi je demande : qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?
 Judith : Ouais.
 838 I : Et je te dis : tu peux prendre le temps de réfléchir.
 Judith : Ça relève de l'interprétation, ben, hum, « de l'interprétation », ça... t'sais, pour
 840 moi, ça veut dire... de la façon dont tu vois le texte. Peut-être, « l'interprétation » c'est,
 vu de l'avortement, c'est peut-être le lien dans ta tête que tu fais que d'autres ne font pas.
 842 I : Hum, hum.

Judith : Puis le lien que tu fais dans ta tête, c'est peut-être euh, par rapport à certains
 844 mots qui te font penser à ton bagage personnel, j pense que ça serait, ça serait plus ça.
 I : Ça serait le lien entre les mots et le bagage personnel ?
 846 Judith : Bien, j pense que oui. Ça, c'est l'interprétation, parce qu'on, on voit pas tous la
 même chose puis pourquoi on voit pas tous la même chose, parce qu'on a un bagage
 848 différent, j croise. À cause de notre personnalité, peut-être. J pense hum... . Ça serait ça.
 I : C'est quoi notre bagage ?
 850 Judith : Notre bagage personnel ? C'est euh euh, c'est nos expériences vécues, c'est euh,
 le milieu d'où on vient, c'est euh notre notre notre qualité, nos goûts, nos intérêts.
 852 J pense c'est un mélange de tout ça. J pense que si quelqu'un vit dans un, a été adopté, va
 peut-être plus pencher sur le côté de l'adoption parce qu'y a certains éléments qui lui dit
 854 ou que il, il y pense comment enfant ou comme adulte. Puis quelqu'un qui s'est fait
 avorté va dire : C'est vrai, ce petit zigote-là, c'était euh, c'était ça que j'avais mon... Dans
 856 ma cellule, c'est ça que j'avais en moi, j'savais pas si un nom, un visage, mais je savais
 qu'il existait t'sais, c'est... j pense, c'est ça l'interprétation selon moi.
 858 I : C'est bien. Tu y avais déjà pensé à ça avant ?
 Judith : De...
 860 I : Bien, c'est quoi l'interprétation ?
 Judith : Non (rire) vraiment pas, c'est pour ça que vous m'avez pris au dépourvu j'ai
 862 fait : Oups !
 I : Bon, j'aurais une dernière question. Je sais pas si tu as le temps, il est midi moins
 864 cinq. Est-ce que ton cours commence à midi ?
 Judith : Oui. (rire)
 866 I : Donc il va falloir que tu partes. Je voulais juste te demander
 Judith : Hum, hum ?
 868 I : Ça, c'est une question très courte, mais il y a un mot que j'ai pas compris dans ton
 texte.
 870 Judith : Oui ?
 I : À la fin, tu parles de Monsieur Oréo.
 872 Judith : Hum, hum ?
 I : Tu dis que tu comprenais pas ses réactions au début, que tu le trouvais méchant,
 874 strict et que tu t'es dit : bon, encore un autre « boqué », me suis-je dit. Puis t'as mis
 « boqué » entre guillemets
 876 Judith : « Boqué », c'est quelqu'un qui euh, bien, qui vient du mot, bien, un [boket] là
 euh... anglophone là, c'est, dans l'fond, un bo, c'est très strict, ça restreint ses émotions,
 878 c'est quelqu'un de très renfermé sur lui-même, qui veut pas euh, voir les autres opinions,
 il est très très centré sur lui-même, très très tranché au couteau, c'est euh c'est lui qui
 880 importe. Euh, « boqué », je... je sais pas comment...
 I : Rigide psychologiquement ?
 882 Judith : Oui ! Ouais, peut-être, euh ouais, ça ressemble à ça. C'est très euh, très rigide.
 Oui exactement.
 884 I : Bon...
 Judith : Bien, en espérant que ça va aider dans votre recherche.
 886 I : Ben, je suis certaine que oui.
 Judith : Puis c'est une belle expérience à faire pareil.
 888 I : En espérant que ça va t'aider aussi dans ta compréhension de toi-même, comment tu
 réfléchis, comment tu lis.
 890 Judith : Ben, ce que j'ai dit, ça reflète très bien ma personnalité. (rire)
 I : (rire)
 892 Judith : J'm'écoutais parler, j'étais là : mon Dieu, c'est vraiment moi ça ! (rire)

I : Bonne journée !
894 Judith : Fait plaisir ! Bonne journée à vous aussi !

4.6. Cyril

- I : Voilà, alors euh, pour commencer, est-ce que tu as pris ton texte ?
- 2 Cyril : Non.
- I : Je vais te passer le mien. Il est là, si jamais t'as besoin de t'y référer, si tu ressens le
- 4 besoin, il est là. Euh, donc pour commencer, on va essayer de se rappeler le mercredi d'y a déjà trois semaines.
- 6 Cyril : J'me rappelle du mercredi là, j'me rappelle pas de ce que j'ai écrit, mais j'me rappelle de la journée.
- 8 I : Tu t'rappelles de la journée.
- Cyril : Ouais.
- 10 I : Donc c'est ça, on va essayer de se remettre un peu en situation.
- Cyril : OK
- 12 I : Pour que tu puisses te rappeler dans quel état d'esprit tu étais. On a lu le texte tous ensemble à la première période hein ?
- 14 Cyril : Ouais
- I : T'as eu le temps de tout le lire à la première période ?
- 16 Cyril : Non. Il me restait pas grand euh, pas grand-chose là, mais, j'ai fini à la deuxième période là.
- 18 I : Tu t'es pris quoi ? Dix minutes à peu près ?
- Cyril : Ouais. Dix, quinze minutes là.
- 20 I : Dix-quinze minutes. Et après t'as, t'as écrit euh, ce, ce premier texte.
- Cyril : Ouais.
- 22 I : Que j'veais te laisser relire.
- Cyril : OK.
- 24 I : Parce que peut-être que tu t'en souviens pas.
- Cyril : Non c'est ça.
- 26 I : Donc j'te laisse le relire.
- Cyril : OK. // [il relit] C'est bon.
- 28 I : C'est bon ?
- Cyril : Ouais.
- 30 I : Est-ce que t'as une première réaction ?
- Cyril : Ben, ouais, ben c'est, j'trouve euh, y a des parties que c'est comme sur le
- 32 moment là. Que j'aurais peut-être pas pensé ça, surtout pas aujourd'hui là, mais. Pis à première lecture, j'sais pas, c'est ça, surtout vous avez dit fallait mettre ce qui nous
- 34 passe par la tête pis tout ça là. C'est quand même drôle de lire ça, mais c'est ça là t'sais.
- I : Parce que tu mesures...
- 36 Cyril : Ouais. Ce que j'comprends maintenant pis euh.
- I : C'est ça. Mais c'est tout à fait normal, la première réaction c'est une réaction c'est,
- 38 c'est pas forcément développé, mais je trouve qu'il y a quand même beaucoup d'éléments intéressants. Dans ta... enfin, c'est, c'est mon avis personnel là, mais dans ta
- 40 première réaction, euh, pour euh. Quand tu, tu commences en fait, tu commences directement avec l'idée de, que t'as été touché par l'image de la poupée. C'est comme si
- 42 c'était cette image qui t'avait le plus euh.
- Cyril : Non, je je sais pas là, je sais pas pourquoi là j, j'avais, j'ai vu cette image-là. Me
- 44 semble quand j'l'ai lu le texte, c'est ce qui m'a frappé en premier là, c'est vraiment, du genre une femme qui tire une poupée dans l'eau. Vraiment de même là.
- 46 I : Tu l'as vu euh,
- Cyril : Ouais.

48 I : mentalement là ?
 Cyril : Ouais.

50 I : C'est ça.
 Cyril : Vraiment là.

52 I : Tu sais pas pourquoi cette image-là t'a particulièrement touchée?
 Cyril : Non, là, j'sais pas là, j'aime, bien j'écoute, j'écoute quand même pas mal de
 54 films pis tout ça là pis... t'sais, j'aime ça écouter des films qui sont euh, qui sont durs
 pis tout pis qui, qui font réfléchir ça fait que là, j'sais pas là, j'pensais à ça là euh, c'est
 56 vraiment dur pour une fille de euh, t'sais c'est... (hésitation) en tout cas, j'sais pas.

I : T'as pas pensé à un film en particulier ?

58 Cyril : Ben, non. Mais plutôt genre juste une scène vraiment troublante là de, une,
 genre, une femme qui pleure pis qui, parce qu'il est arrivé vraiment de quoi de grave là,
 60 pis j'sais pas pourquoi.

I : OK.

62 Cyril : J'avais cette image-là dans tête.
 I : OK. /Après tu parles, je crois, d'un souvenir de voyage, par rapport à la plage.

64 Cyril : Ouais. Mais c'est pas tant euh, par rapport à la plage là, c'est juste le voyage là.
 I : « Premièrement dans les souvenirs de voyage qui resteront à jamais dans ma
 66 mémoire »

Cyril : Ouais

68 I : « comme ceux d'Évelyne dans le récit ». Est-ce que tu peux m'expliquer un peu là, le
 lien que tu fais ?

70 Cyril : Ben, encore une fois là, j'ai faite euh, mes parents, j'suis quand même t'sais,
 chanceux, y m'ont envoyé, y m'ont emmené en voyage quand même jeune. On est allé
 72 genre t'sais, en Europe pis partout. Fait que t'sais, genre étant jeune, y a des affaires que
 j'ai oubliées là, que j'me rappelle plus tant. Mais t'sais, y a des, y a vraiment des
 74 moments genre des voyages que, là j'me dis : ah ça genre euh, j'vais m'en rappeler
 quasiment toute ma vie là. C'est comme là moi où est-ce que j'ai été là, t'sais, cette
 76 image-là j'la perdrai pas, fait que t'sais. À la première lecture, j'pensais que t'sais, ce
 qu'Évelyne elle avait dans tête, c'était vraiment ça là. Une image que tu, tu tra..., tu te
 78 rejoues dans ta tête pis t'sais, tu vas tout l'temps garder les détails là les.

I : Donc y a deux idées, y a l'idée d'un souvenir

80 Cyril : Ouais.

I : marquant

82 Cyril : ouais

I : et l'idée quand même d'un voyage.

84 Cyril : Ouais. Ben, parce j'pense que, t'sais, les voyages, c'est ce qui te donne le plus de
 souvenirs là, le plus de, t'sais, c'est ce que tu t'appelles le plus de ta vie là, tes
 86 expériences pis toute. C'est mon opinion là, mais, j'trouve que plus t'en fais, plus que tu
 découvres des affaires là, fait que, c'est pour ça que c'est la relation entre le voyage pis
 88 ce qui est marquant là.

I : OK. Donc c'est pas que la plage des songes t'a fait te souvenir d'un, d'un pays que
 90 t'avais visité.

Cyril : Non là.

92 I : OK. C'est plus général en fait.

Cyril : Ben, c'est un ensemble, ouais.

94 I : C'est plus dans le sens que, ben, quand on voyage, quand on se déplace, on est, on
 est marqué en fait par cette expérience. Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui est marquant pour
 96 toi dans le voyage ?

Cyril : Ben, euh, pas euh, peut-être des affaires, t'sais, qu'on n'a, qu'on voit pas là,

98 qu'on est surpris là, qu'on a pas ici, fait que ça nous sort un peu vraiment de notre
 quotidien, là. Parce que t'sais, j'suis allé euh, t'sais, en France pis t'sais, y a des affaires
 100 qu'on a ici pis tout ça là, mais, t'sais, quand tu vois genre la tour Eiffel, même si tu la
 vois en photo, quand t'es, t'es devant, ben tu dis euh, OK là, là ça c'est différent là,
 102 t'sais. On a pas jamais vu ça là, pis, t'sais, plein d'affaires de même que, des affaires
 que là tu vois pis tu dis : ah, ça euh, ça, c'est différent là, en tout cas. Parce t'sais, si
 104 c'était tout le temps comme à Québec, pis toute, t'sais, tu irais en voyage pis ça serait
 comme si t'étais ici, là euh, pis qu't'allais au cégep pis toute, fait que c'est ça là, quand
 106 ça t'sors de ton, de ton confort ou de, un peu ben, ça te marque là.
 I : OK. Il y a quand même une différence entre tes voyages à toi et, et celui d'Évelyne.
 108 Cyril : C'est sûr ouais (rire). C'est sûr.
 I : C'est quoi là différence ?
 110 Cyril : Ben, j..., ben j... en tout cas. À la lecture de du texte j'ai pensé qu'Évelyne ça
 elle avait vécu de quoi de dur là. Mais moi quand j'voyage (rire), j'étais avec mes
 112 parents pis c'était pas trop dur là, c'est même pas moi qui payais, pis tout ça là, j'ai pas
 euh,
 114 I : C'est des vacances en fait.
 Cyril : Ouais c'est ça. Mais elle c'est plus euh... c'est plus émotif là.
 116 I : Puis, c'est peut-être plus définitif aussi.
 Cyril : Ouais
 118 I : Son voyage d'Haïti vers le Québec c'est
 Cyril : Ouais, c'est ça (rire). Si... tu reviens pas après là.
 120 I : c'est pour changer de vie.
 Cyril : C'est ça. Ouais.
 122 I : Ben, c'est ça d'accord. OK. Euh. Tu as dit aussi que ça t'avais fait pensé à un un
 comique euh, Boucar Diouff
 124 Cyril : Ouais.
 I : Euh. À quel moment de la lecture tu as pensé à lui ?
 126 Cyril : Ben, quand euh,/je m'en souviens plus en fait, à quel moment précis là, mais
 c'est quand elle disait comme que c'était différent ici pis là, qu'elle pensait genre à sa
 128 vie d'avant, là j'sais pas j'avais, j'avais l'image de Boucar Diouff que en, en fait c'est
 parce que, quand elle, au Saguenay, pis qu'elle est déménagée au Saguenay là, c'est un
 130 peu ce que Boucar Diouff a fait là, il est parti genre j'me souviens plus de où là, un pays
 d'Afrique là, du..
 132 I : Du Sénégal.
 Cyril : Ouais, du Sénégal c'est ça.
 134 I : Ben, c'est c'est ce que tu dis dans ton récit là.
 Cyril : Ouais là, pis là, il est arrivé t'sais, à Rimouski, c'est vraiment t'sais, c'est
 136 vraiment différent là fait que là elle c'est un peu ça là, tu pars d'Haïti pis tu vas au
 Saguenay Lac-Saint-Jean. Ça m'a fait penser à ces deux personnes-là.
 138 I : OK.
 Cyril : Pis, ça, c'est surement pas fait dans le même état d'esprit pis tout là, mais, ça me
 140 faisait, ça me faisait penser à ça.
 I : Mais t'as entendu une interview de lui où il raconte ça là où ?
 142 Cyril : Ouais. Ouais, mais t'sais, quand il parle que dans son pays, j'ai entendu un
 sketch là un sketch humoristique là, lui qui dit : « T'sais là tu retournes au Sénégal, pis
 144 tu fais pas grand-chose avec un bac sur la, un doctorat sur le les poissons des Chenaux
 genre à Rimouski », là j'avais trouvé ça ben drôle là pis.
 146 I : OK
 Cyril : C'est ça.

148 I : OK. Ça marche/pour revenir à l'image de la mer, parce que, ça t'as vraiment marqué,
je pense, parce que tu en, tu en reparles après.

150 Cyril : Ça se peut.

I : Euh. Bon, t'as parlé du film *Le sixième sens*. Là je vois bien parce que c'est/c'est la

152 question du fantastique un peu là.

Cyril : Ouais.

154 I : Par rapport à ?

Cyril : Du fantastique, puis du petit gars qui aide un peu la, la personne à se sortir de,

156 dans quoi elle veut pas être là. En tout cas. C'est un autre film qui m'a quand même
marqué là./

158 I : Oui, c'est ça puis tu, tu, euh, tu le dis après euh, que Christian il lui procure bonheur
et réconfort à Évelyne.

160 Cyril : Ouais

I : C'est dans ce sens-là que tu fais le lien avec *Le sixième sens* aussi ?

162 Cyril : Ouais, pis dans le sens qu'il l'aide à... parce que t'sais, *Le sixième sens* là, Bruce
Willis il veut comme se sortir euh, à la fin il fini par réaliser que... il est mort, pis il

164 veut euh, il veut comme passer à autre chose là, il peut passer à autre chose avec lui
[l'enfant]. Je pensais à ça là que le petit Christian, il faisait passer Évelyne à d'autres

166 choses là, parce qu'elle était pris dans, c'est comme ça je l'ai vu.

I : Ouais, ouais, elle était prise dans quoi ?

168 Cyril : Ben, dans, dans une situation comme qu'elle voulait pas être là, pas entre la vie
pis la mort là, mais t'sais, entre, t'sais, il y avait de quoi qu'elle euh, qu'elle comprenait

170 ou qu'elle savait pas là pis, fallait que ça sorte là. Fais que ça donne ça.

I : OK. Puis dans dans le deuxième paragraphe tu dis : « Ce que j'ai principalement

172 retenu de cette nouvelle », ben, c'est, c'est sûr c'est toujours au premier, une première
réaction hein, mais, « c'est la métaphore de la poupée de chiffon qui était lancé à la mer.

174 Je crois que le petit Christian joue ici le rôle de la poupée pour Évelyne. »

Cyril : Ouais.

176 I : « Elle l'aime de tout son cœur et elle le » euh, j'ai pas compris là euh,

Cyril : Elle le traîne là, c'est elle qui l'apporte.

178 I : Elle le traîne OK.

Cyril : Ouais... j'écris mal oups ! (rire)

180 I : « Elle le traîne partout » OK. « Aussi elle a besoin de lui, lui procure bonheur et
réconfort. Elle finit par le « tirer à la mer » (entre guillemets) « lui aussi lorsqu'elle se

182 sent en paix avec elle-même ».

Cyril : Ouais. Ben, ça, c'est encore avec *Le sixième sens* là. Je sais pas là. J'ai pensé ça

184 à la fin là, quand quand elle t'sais, à la fin elle s'en... elle le laisse t'sais, comme, là
après ça, j'ai compris qu'elle le laissait comme vivre sa vie lui aussi, mais au début

186 j'pensais t'sais, comme qu'elle avait fait son deuil, pis là elle passait à d'autres choses
là. Fait que t'sais, euh, en tout cas là c'était comme euh,

188 I : Christian l'aide à faire son deuil finalement ?

Cyril : Ouais. Pis après ça, elle elle l'oublie un peu là, entre guillemets, pour plus être

190 repris là-dedans parce que Christian lui faisait comme rappeler ces souvenirs-là.

I : C'est ce que tu sous-entends un peu parce quand tu dis elle finit par le tirer à la mer

192 lui aussi...

Cyril : Ouais. C'est ça qu'j'dis.

194 I : C'est un peu comme, ben moi, je le ressens comme si elle l'avait un peu utilisé.

Cyril : Ouais. Mais c'est ça que j'j'pensais au début là.

196 I : Et qu'elle s'en débarrassait.

Cyril : Ouais.

198 I : C'est ce que tu pensais au début ?
 Cyril : Ouais, que lui c'était comme elle quand elle était petite, pis elle se voyait un peu
 200 dans lui là dans, comment qu'il agissait pis, dans quelle situation il était pris. Fait que là,
 genre là, il l'a aidé à comme à passer, à faire son deuil pis à passer après l'avoir traversé
 202 pis après ça elle l'a « pitché » à la mer là ou de quoi de même là. C'est ça.
 I : C'est ça.
 204 Cyril : Hum
 I : Elle l'a quoi ? Elle l'a « pitché à Montréal » ?
 206 Cyril :(rire) non à la mer là, elle l'a lancé euh, ouais.
 I :(rire) à la mer ! OK. Tu penses plus ça ?
 208 Cyril : Non. Ben, là avec tout ce qu'on a entendu en classe là, pis tout ça là, j'me suis
 dit qu'c'était peut-être pas euh, c'était peut-être pas comme ça qu'il fallait le voir là ou,
 210 j'sais pas là je, j'ai encore des petits doutes là, mais, c'est moins... j'pense, plus à
 d'autres théories là.
 212 I : Comme quoi par exemple ?
 Cyril : Ben, comme euh, ce qu'on avait parlé là, l'adoption pis c'est quand eu, j'sais pas
 214 là à fin du texte quand y parlent que c'était une poupée euh, sans visage, sans nom pis
 tout ça là, là j'ai vraiment pensé que c'était une poupée qu'elle avait comme pas vue, ou
 216 tout ça là. Pas l'adoption, mais genre l'avortement ou de quoi de même là. Ou t'sais, un
 enfant qu'elle, qu'elle avait jamais eu, pis que dans Christian genre elle voyait un peu
 218 son enfant là. Au lieu de se voir elle là.
 I : OK, mais le lien entre la poupée et Christian il existe toujours là ?
 220 Cyril : Ouais.
 I : C'est juste que c'est peut-être comme le jugement sur Évelyne comme,
 222 Cyril : Ouais. C'est pas elle, ça serait comme un peu son enfant là.
 I : Ça serait le sien, tu penses ?
 224 Cyril : Ben, t'sais, euh, là elle voit son enfant dans Christian qu'elle aurait eu là.
 I : Ah oui voilà. C'est ça. Oui d'accord, OK, OK, j'comprends. C'est bon. Euh/on va
 226 passer au deuxième texte. Donc on va faire un énorme bond dans le temps.
 Cyril : Ouais
 228 I : Euh, est-ce que tu as besoin de le relire ?
 Cyril : Ben, peut-être une couple de lignes là, juste pour me donner une idée là.
 230 I : Tiens, moi je l'ai fait photocopier.
 Cyril : // [il relit] ouais là j'm'en rappelle un peu là.
 232 I : Bon, alors au début, euh, // tu es, tu, au début de ton deuxième texte, tu, ton texte de
 lecteur, tu introduis une nouvelle idée qui était pas dans le premier texte.
 234 Cyril : Ouais.
 I : Qui est l'idée que Évelyne, euh, « haïtienne d'origine, vit au Québec, mais veut
 236 conserver ses racines créoles ».
 Cyril : Hum.
 238 I : // Tu reprends après l'idée du traumatisme de la perte de l'enfant, mais ça tu l'avais
 vu à ce que j'ai compris dans le premier, dès la première lecture.
 240 Cyril : Ouais
 I : Alors que la question de la racine peut-être ça t'avait plus échappé à la première
 242 lecture.
 Cyril : Ouais
 244 I : Comment est-ce que t'en es arrivé à, à comprendre qu'elle voulait conserver ses
 racines ?
 246 Cyril : Ben, quand on en a parlé euh, eu début j'avais pas euh, genre euh, vu la relation
 entre le père de Christian qu'il l'appelait comme Monsieur Oréo pis tout ça là. J'avais

248 pas remarqué ça là.
I : OK

250 Cyril : T'sais, j'avais pas compris que lui c'était un, c'était un noir pis qu'il voulait
genre être comme les blancs, pis tout ça là, pis y voulait genre que Christian soit genre,
252 s'as... s'assimile là plus aux blancs.
I : Hum, hum,

254 Cyril : Ben, là, c'est ça que j'avais pas compris là, j'avais pas, j'avais comme passé par-
dessus ça pis, ça m'avait pas, pis là, après ça, en en reparlant en classe pis,
256 I : Quand est-ce qu'on en a parlé la première fois tu te rappelles ?
Cyril : Ben... j pense c'tait, euh, le deuxième cours là.

258 I : Est-ce que c'était dans le groupe de quatre ?
Cyril : Non dans non c'est pas dans...

260 I : Dans la discussion ?
Cyril : Ouais, dans la grosse discussion

262 I : où tout le monde était présent et discutait.
Cyril : Ouais.

264 I : OK.
Cyril : Parce que, même nous, dans notre équipe de quatre, on l'avait pas relevé là.

266 I : Donc, dans la discussion, il y a, il y a le thème de de de l'assimilation d'Alceste qui a
été lancé.

268 Cyril : Ouais.
I : Mais c'est pas encore parler des origines d'Évelyne, tu vois.

270 Cyril : Ouais.
I : C'est toi qui as fait le lien ?

272 Cyril : Euh.
I : Par rapport à Évelyne ?

274 Cyril : Non, mais aussi ils parlaient que Évelyne, genre elle, elle voulait pas que, t'sais,
on a parlé que Évelyne elle voulait comme pas que Christian soit assimilé, fait que là, là
276 c'est là que j'ai compris qu'elle tenait beaucoup à ses racines parce que t'sais, elle
voulait que Christian les garde lui aussi là. T'sais, elle elle l'aimait pas trop le père de
278 Christian parce que justement il était Monsieur Oréo. C'est pour ça que ça m'a fait
penser à ça.

280 I : OK
Cyril : C'est là que j'ai compris qu'elle tenait pas mal à ses racines-là.

282 I : Ça marche/et euh/ensuite, tu parles de : « Elle s'attache à Christian, un jeune de
parents haïtiens, mais qui n'a jamais vécu dans ce pays. Christian me semble être le
284 catalyseur des rêves d'Évelyne ».

Cyril : Ouais

286 I : C'est-à-dire ?
Cyril : Ouais, il est présent, il l'amène, il l'amène où ce qu'elle veut, puis il la ramène.

288 I : Ouais. Il la ramène, il l'amène à la plage des songes et il la ramène.
Cyril : Ouais.

290 I : C'est, c'est quoi cette idée de catalyseur ?
Cyril : Ben. C'est quelqu'un qui avait sorti ça dans notre équipe. Qui a, c'est mon
292 coéquipier là.

I : Tu te rappelles son nom ?

294 Cyril : Non, mais j'sais que tu l'as convaincu euh, tu l'as convoqué en entrevue me
semble, mais son nom euh.

296 I : Il est comment physiquement ? (rire)
Cyril : Ben, il a comme les cheveux frisés euh,

298 I : C'est Élliot ?
 Cyril : J'pense. Ouais, j'pense blond là.

300 I : OK. Ouais c'est ça. OK. Lui, il a dit le mot catalyseur.
 Cyril : Ouais, me semble que c'est lui qui a dit ça. Là, j'avais dit : ah oui ! Parce que là
 302 on a parlé, on a introduit tous les rêves, pis que moi au début, j'avais pas compris ça
 comme des rêves là, j'pensais plus à des, genre des hallucinations ou des, de
 304 l'imagination pure. Puis là quand ils, quant ils ont dit les rêves, j'trouvais que ça avait
 de l'allure aussi. Pis là quand lui il a dit que ça serait comme lui [Christian] qui
 306 l'amène, c'est lui [Élliot] qui m'a fait penser à ça là que t'sais c'est, c'est les
 catalyseurs, c'est lui qui, parce que t'sais, avant qu'elle rencontre Christian peut-être
 308 qu'elle avait jamais eu des rêves comme ça, pis qu'elle avait comme oublié la plage des
 songes, pis là on dirait que, en tout cas l'histoire nous le dit pas là, mais on dirait que
 310 c'est depuis qu'elle a rencontré Christian que là, genre, elle, elle fait des rêves puis,
 c'est pour ça là que j'ai pensé que c'était lui qui la poussait vers là.

312 I : Oui, parce que catalyseur, c'est ce qui capte,
 Cyril : Ouais

314 I : Mais qui concentre un peu en
 Cyril : ouais c'est ça.

316 I : en intensité. Donc c'est ça l'idée en fait.
 Cyril : Ouais

318 I : C'est, c'est, d'accord.
 Cyril : C'est quand il est là, là, quand il est là il est proche d'elle ben là, elle rêve pis
 320 elle, c'est ça.

I : Donc pour toi, qui c'est qui rêve finalement ? Est-ce que c'est Christian, Évelyne ou
 322 les deux ?

Cyril : Ben, j'pense c'est euh, moi d'après ce que j'ai compris c'est juste Évelyne là.
 324 J'ai pas compris comme Christian il rêvait là. Moi, j'ai vraiment compris comme
 Évelyne elle, elle amenait Christian dans son rêve là, sans l'amener vraiment là. Fais
 326 que c'est ça.

I : C'est-à-dire ?

328 Cyril : Ben, c'est que il y avait juste Évelyne qui rêvait dans le fond là.
 I : Elle rêve de lui et,

330 Cyril : Ouais.
 I : elle le fait entrer dans son rêve,

332 Cyril : Ouais.
 I : Il le sait lui ? Ou ?

334 Cyril : Ben, je sais pas s'il le sait ou non.
 I : OK

336 Cyril : Ça, j'suis pas sûr là. J'pense pas qu'il le sait, mais, mais ça t'sais, l'histoire le dit
 pas là, mais, non là dans ma tête, c'est juste l'histoire d'Évelyne là, selon moi là j'ai
 338 pas, c'est que Christian est là justement pour elle là. Pour la...

I : C'est le détonateur.

340 Cyril : Ouais c'est ça.
 I : OK. D'accord je comprends. Euh... tu as écrit une phrase qui m'a beaucoup
 342 interpellée. Plus loin en fait, dans le deuxième paragraphe, tu as dit : « On comprend
 qu'Évelyne rêve souvent pour fuir la réalité, pour s'évader ». Donc ça, OK, je, je vois
 344 très bien. « Les rêves sont aussi présentés comme moyens de revenir à ce que l'on est
 vraiment. »

346 Cyril : Ouais.
 I : « Comme Évelyne, qui revient à une plage d'Haïti pour ainsi retrouver ses racines. »

348 Donc là tu fais un lien nouveau
Cyril : Ouais

350 I : entre le rêve et les racines.
Cyril : C'est ça.

352 I : (rire) Tu peux m'expliquer ?
Cyril : Ben, euh, c'est ça là, avec ces deux idées-là, j'les ai comme combinées là. J'me suis dit que ça avait de l'allure que t'sais, elle parce qu'elle peut, t'sais, elle peut comme pas y aller à Haïti là physiquement elle, t'sais, elle reste là. Fait que là, j'me suis dit que, t'sais, si elle voulait t'sais, euh, c'est beau de se rappeler de sa culture pis de tout ça, de t'sais, de manger dans un restaurant créole de temps en temps, mais t'sais, c', c'est pas encore si t'es vraiment là, fait que c'est peut-être en rêvant que, elle allait vraiment en Haïti puis qu'elle vivait genre ses racines pleinement là.

360 I : OK.
Cyril : C'est ça que j'ai pensé.

362 I : Pis tu, est-ce que tu le vois comme quelque chose de positif pour elle hein ?
Cyril : Ouais.

364 I : De son point de vue ?
Cyril : Ouais.

366 I : C'est positif de...
Cyril : Ben, t'sais, en même temps oui et non là, c'est peut-être positif pour ce côté-là, mais c'est négatif parce qu'elle se rappelle de ce qu'elle a vécu.

368 I : OK.

370 Cyril : fait que.
I : Puis par rapport à sa vie ici...

372 Cyril : Ouais.
I : Au Québec. Est-ce que c'est pas un peu « piègeux », c'est pas un piège de toujours être dans le passé, dans le souvenir, dans l'avant, dans le pays d'origine ?

374 Cyril : Ben, ouais, mais c'est ça que j'ai pensé que, comme au début sans Christian, t'sais, c'est comme ça qu'elle, qu'elle était au départ. Qu'elle vivait t'sais, elle, elle s'était jamais sortie de, t'sais, elle avait, elle avait jamais fait son deuil ou, fait que t'sais, elle était tout le temps pognée avec ça, fait que l'histoire nous montre comme Christian qui est le catalyseur et qui la fait faire son deuil, pis là à fin genre, là elle vit plus dans le passé. À la fin, elle est comme, est comme libérée puis là elle peut vivre pleinement genre au Saguenay sa vie de, t'sais, sans oublier ces racines-là, parce c'est important pour elle là, mais qu'elle peut genre, elle est plus obligée de vivre dans le passé justement.

384 I : OK, OK c'est intéressant. //OK. Ensuite tu changes d'idée, au point deux, tu développes une nouvelle idée encore. T'as développé plein d'idées différentes.

386 Cyril : Ça s'peut (rire) des fois sans l'faire, sans le vouloir.
I : (rire) Ouais, mais c'est, c'est bien parce qu'il y a une richesse tu vois. « À la fin de l'histoire, », je te relis : « À la fin de l'histoire, Christian est artiste-peintre et il retrouve le rêve à travers son art. Je ne suis pas artiste, mais je consomme de la musique, des photos et des peintures et cela me permet aussi de rêver. Je crois que le simple fait d'être en contact avec l'art nous permet de s'évader dans un monde imaginaire et beau. »

392 Cyril : Hum, hum. Ben, c'est ce que je pense là. (rire)

394 I : Oui ?
Cyril : J'sais pas là y a pas grand-chose à ajouter d'autre là euh.

396 I : Ben, moi, ce que je trouve intéressant, c'est que tu fais un parallèle entre Christian qui devient un artiste...

398 Cyril : Ouais
 I : ... Un créateur, un producteur d'art,
 400 Cyril : Ouais.
 I : Et toi en tant que récepteur d'art
 402 Cyril : Ouais
 I : « Consommateur » d'art. Et t'as l'air de dire que ça t'apporte autant,
 404 Cyril : Ouais, ben j'pense que c'est la même affaire là.
 I : à toi, de, de, de voir, d'entendre, de « consommer » comme tu dis de l'art, que si t'en
 406 euh,
 Cyril : Que si t'en fais.
 408 I : Que si t'en créais toi-même.
 Cyril : Ouais. Parce que c'est ça là, j'ai toujours pensé euh, que ça allait dans les deux
 410 sens là. Quelqu'un qui, t'sais, souvent on entend genre euh que les artistes, t'sais, ils
 passent comme euh, ce qu'ils vivent dans ça, puis, ça les fait imaginer, puis là toi en
 412 tant que, que consommateur, ben tu, t'essayes genre de capter ce que l'artiste a voulu
 genre dire pis tout ça. Fait que t'sais, les deux là ça fait le même, j'trouve ça fait le
 414 même phénomène, mais au sens inverse là.
 I : OK
 416 Cyril : Fait que t'sais, t'es pas euh, c'est ça. Parce que si faire de l'art ça faisait juste du
 bien à l'artiste, ben il y a personne qui en consommerait là, tant qu'à moi là, fait que
 418 c'est sûr que ça fait du bien à d'autres mondes là. T'sais, si, ce que le, si ce que les
 musiciens ou ce que les peintres font c'est populaire là ben, c'est parce que y a plein de
 420 monde que ça interpelle pis que ils se voient dans ce qu'ils font ou ben que, t'sais, c'est
 ça là. Quand j'écoute de la musique là, j'me vois un peu chanter la toune t'sais, je... j,
 422 ça me fait genre penser à plein d'affaires là. Pour ça. C'est ça le parallèle.
 I : C'est ça, mais tu parles de la musique, tu parles de des films, tu parles des photos, tu
 424 parles des peintures et tu parles pas des textes.
 Cyril : Non.
 426 I : Ça te fait pas ça avec les textes ?
 Cyril : Non. (rire) Bizarrement là.
 428 I : Pourtant, tu es d'accord que la littérature...
 Cyril : Ouais.
 430 I : C'est un art aussi ?
 Cyril : Ouais, ouais, je le sais, puis je sais pas là, j'ai peut-être pas encore découvert cet
 432 art-là là, mais j'imagine que ça va venir là, parce que tout le monde que je connais genre
 ils lisent beaucoup puis, j'sais pas là, j'suis pas euh, on dirait que ça fait pas ça avec moi
 434 là. T'sais je m'imag... j'peux m'imaginer comme les scènes dans ma tête pis tout ça là,
 mais on dirait que ça m'interpelle pas comme euh, comme une chanson ou comme une
 436 peinture ou, c'est vraiment bizarre là.
 I : Est-ce que tu sais pourquoi ?
 438 Cyril : Non. Pantoute (rire)
 I : (rire)
 440 Cyril : Je sais pas pantoute là. On dirait que je vieillis puis que ça rien, ben t'sais, c'est
 pas ça me fait rien là, mais que j'suis moins euh,
 442 I : Tu fais moins de liens avec toi quoi...
 Cyril : Ouais.
 444 I : comme personne.
 Cyril : Ou peut-être que juste
 446 I : Alors qu'avec la musique
 Cyril : Ouais.

448 I : Tu le fais directement.
 Cyril : Ou peut-être juste que là c'est... j'sais pas c'est bizarre à dire là, mais c'est peut-être plus un, genre un... c'est peut-être plus mental là, vu que, c'est peut-être plus une activité genre cérébrale plus intense mettons que regarder un film que, faut juste que tu regardes, ou t'sais, d'écouter de la musique que tu fais juste écouter ou,
 450 I : C'est plus émotif la musique...
 452 Cyril : Ouais, ouais.
 I : Et la lecture, ça serait plus intellectuel ?
 454 Cyril : Ouais selon moi là je sais pas pourquoi là, mais,
 I : Hum, hum,
 456 Cyril : C'est plus comme ça là.
 I : Alors que moi j'pense que les les deux la musique....
 458 Cyril : Ouais
 I : ... ça peut être intellectuel aussi
 460 Cyril : Ouais
 I : Puis la lecture, ça peut être très émotionnel aussi là.
 462 Cyril : Ouais
 I : Mais c'est ça, c'est pas ton expérience, c'est intéressant. Est-ce que tu lis euh, des fois pour toi-même, je veux dire en-dehors de de des lectures imposées pour le cégep ?
 464 Cyril : Ouais là, mais j'en ai pas lu beaucoup là, j'suis pas un grand lecteur.
 466 I : Tu lis pas de la BD, des choses comme ça, pour ton plaisir ?
 468 Cyril : Non.
 I : Ouais, c'est pour ça, je pense.
 470 Cyril : Ça s'peut là.
 I : Peut-être que quand tu commenceras à lire pour toi là...
 472 Cyril : Ouais, c'est sûr là.
 I : et pas parce que c'est une contrainte extérieure, tu vas y prendre du plaisir,
 474 Cyril : Ouais j'pense que,
 I : parce que la musique, c'est pas quelque chose que tu étudies.
 476 Cyril : Non. Ouais c'est vrai là.
 I : C'est, c'est quelque chose qui est, que tu choisis comme divertissement.
 478 Cyril : Ouais
 I : C'est peut-être pour ça.
 480 Cyril : Peut-être là.
 I : OK. Bon on s'éloigne un peu de notre sujet. /D'accord, mais t'as quand même souligné cette question de l'art qui n'est pas innocente. Qu'est-ce que ça pourrait signifier selon toi, euh, le fait que Christian devienne artiste ? Il devient pas ingénieur ou...
 482 Cyril : Non là.
 I : C'est pas un hasard là si l'auteur le...
 484 Cyril : Ben, surement pas là.
 I : ... le fait devenir...
 486 Cyril : Ouais là parce que...
 I : ... un artiste peintre.
 488 Cyril : Justement, là comme comme j'ai dit, les a, t'sais, Christian faisait faisait rêver Évelyne, puis là en devenant artiste, il fait faire juste rêver plus de monde. C'est pour ça que je l'ai vu de même là.
 490 I : Hum
 492 Cyril : Que l'auteur y faisait le lien logique entre ce qu'il faisait quand il était jeune pis, parce que t'sais, veut veut pas euh, si moi je construis des camions quand j'suis jeune,

498 ben, plus vieux j'veais surement essayer de construire des plus gros camions,
I : Ouais.

500 Cyril : fait que t'sais, lui si il faisait rêver le monde quand il était jeune, ben, il va
continuer à faire rêver le monde là, il fait juste ça à travers son art.

502 I : Ça fait partie de sa construction, il, il est un artiste quoi.
Cyril : Ouais, c'est ça.

504 I : Comme personne. OK. Puis il dessine bien...
Cyril : Ouais.

506 I : Puisqu'il fait un dessin euh,
Cyril : Qui lui rappelle,

508 I : Très bien exécuté pour un enfant de son âge là,
Cyril : Ouais.

510 I : C'est ce que dit le texte. OK. C'est bon. Alors euh, dans le troisième point, tu, tu
commences à parler, disons moins de ton interprétation et plus de euh, euh, à analyser
512 comment les autres ont eu une influence,
Cyril : Ouais

514 I : sur ta lecture. Tu as dit « Étrangement, c'est en discutant avec les autres que j'ai eu
l'impression de comprendre quelque chose de nouveau. Nous discussions des passages
516 critiques du récit et les hypothèses des autres me faisaient remarquer des choses pour
modifier ou pour approuver mon hypothèse à moi ».

518 Cyril : Ouais.
I : Donc ça, c'est un point, un premier point. Est-ce que tu pourrais me dire quand,
520 quand est-ce que t'as fait cette constatation ? Est-ce que c'était lors du premier,
Cyril : ouais, le premier groupe là.

522 I : Du premier groupe ?
Cyril : Ouais.

524 I : de quatre personnes ?
Cyril : Ben, non, le premier quand euh, après le groupe de quatre personnes, quand on
526 est revenus en grosse classe là, tout le monde ensemble.
I : OK.

528 Cyril : Parce que le premier groupe à quatre personnes, on sortait comme chacun nos
idées pis là t'sais, on débattait pas tellement, t'sais on disait : ah, oui ! c'est vrai ! Pis,
530 t'sais, tu fais juste approuver les idées de l'autre sans euh, t'sais, tes idées non plus là
étaient pas euh, t'sais, t'avais juste des hypothèses dans ta tête là, c'était juste après la
532 première lecture.
I : C'était basique un peu.

534 Cyril : Ouais. Fait que là tu te dis : ah ouais, OK, toi t'as compris ça de même euh, OK.
Là, t'emmagasinais un peu l'information. Pis là, après ça, en grand groupe.

536 I : Attends, on reste juste sur les comités.
Cyril : Ouais

538 I : Donc chacun dit un peu,
Cyril : Ouais,

540 I : comment il a compris, mais là il y avait pas vraiment de choses nouvelles...
Cyril : Ouais

542 I : ... par rapport à ce que toi tu avais compris.
Cyril : Ouais, mais t'sais, t'essaies, en, j'trouvais que tu portais moins attention. T'sais
544 tu dis : ah OK, ouais t'sais, toi tu penses ça, moi j'pense ça, on, t'sais, on est différent,
pis on s'obstinait pas t'sais, on débattait pas là.

546 I : Tu disais « oui » pour être un peu consensuel.
Cyril : Ouais, c'est ça là quand tu dis : ah ouais là.

548 I : Ah oui, c'est bon, tu dis c'est bon à tout le monde même si dans le fond,
Cyril : des fois, tu pensais pas comme les autres là.

550 I : OK

Cyril : Puis là, quand on est venus en grand groupe là [la discussion], c'est là là que,
552 t'sais, vu que tout le monde mettons euh, ce que quelqu'un avait compris dans mon
équipe pis que j'avais dit : ah ouais là, t'sais, c'est discutable. Mais là vu que y a plein
554 de monde qui pensait aussi ça, ben là j'me suis mis à y repenser encore plus pis là j'ai
dit : ah ouais. Pis là tu fais des liens là pis finalement tu dis : ah ça a plus de sens ça.

556 I : D'accord donc si je comprends bien, c'est parce qu'il y a plusieurs personnes...
Cyril : Ouais.

558 I : ... qui avaient la même idée que tu as fait plus attention ?
Cyril : Ouais

560 I : Et c'était quoi cette idée ?
Cyril : Euh, Ben, soit l'idée euh, de l'avortement, qui m'a fait plus penser ou l'idée de,
562 c'est drôle j'm'en rappelle plus tant là, mais t'sais, les rêves là là comme j'avais pas
pensé aux rêves. Puis là t'sais, au début j'me disais : c'est sûr c'est pas des rêves là euh,
564 t'sais, elle dort pas là pis en tout cas. Pis là après ça je me suis dit,
I : c'était quoi pour toi au début ?

566 Cyril : Ben, c'était plus euh, t'sais, des souvenirs qu'elle avait ou des hallucinations ou,
I : OK.

568 Cyril : T'sais vraiment... Pis après ça, je me suis dit : ah non, ça l'a de l'allure les rêves
là puis, en y repensant plus là. Puis c'est ça !

570 I : OK. /« Pour modifier ou pour approuver mon hypothèse à moi. » Est-ce qu'il y a des
personnes qui ont dit des choses à un moment qui allaient dans le même sens que toi et
572 qui apportaient...
Cyril : Ouais.

574 I : de l'eau à ton moulin, tu vois ?
Cyril : Ben, ouais, c'est plus ça là. C'est y a, y a personne qui a eu les mêmes idées que
576 moi là. T'sais c'est vraiment, c'est vraiment, c'est vraiment mm... t'sais, ça a été
frappant là j'me suis dit : t'sais y a surement personne dans la classe que si on fait une
578 liste genre de toutes, toutes les idées qu'il y a eu, puis que personne a la même idée.
Mais, t'sais, y en a que ça ressemblait un peu, puis là elle apportait de de nouveau
580 mettons des idées. Et y a jamais eu d'idées qui étaient vraiment pareilles.
I : Hum, hum.

582 Cyril : Mais, ça a tout le temps, euh, là tu te dis : ah ouais, on a compris ça de même les
deux puis,
584 I : Est-ce que t'aurais un exemple ?
Cyril :(grande inspiration) euh.

586 I : Tu peux prendre tout le temps qu'il faut pour réfléchir,
Cyril : Ah ouais ?

588 I : pour te rappeler.
Cyril : //ben, c'est sûr que l'évènement marquant, t'sais, c'est sûr que ça, c'est large là,
590 mais à la première lecture t'sais, moi j'me suis dit : c'est sûr, qu'elle, elle a vécu de quoi
quand était jeune. Fait que là, là j'savais pas trop si c'était par rapport à elle ou si c'était
592 par rapport, mettons, justement un enfant ou un membre de sa famille. Puis là y a
quelqu'un d'autre que, qui a dit genre : ah ouais, moi aussi j'ai compris qu'elle avait eu
594 un évènement grave dans sa jeunesse puis que c'était pas vraiment genre un enfant. Puis
là elle a disait ça, fait que là je me disais : ah ouais ? Là j'allais plus de ce côté-là
596 mettons, que mettons du côté de son père ou de sa mère.

I : OK.

598 Cyril : C'est ça, j'disais.

I : Mais toi ton idée première, c'était qu'elle avait vécu un deuil quand même.

600 Cyril : Ouais

I : OK. Puis après quelqu'un dit : j'pense qu'elle a perdu un enfant. Puis tu t'es dit :

602 c'est probable.

Cyril : Ouais

604 I : OK. Est-ce qu'il y a une idée, proposée en classe, où tu t'es dit : non, vraiment, c'est pas ça du tout là,

606 Cyril : Ben, ouais.

I : la personne est à côté de la plaque.

608 Cyril : Ouais. C'est quand euh, y a quelqu'un qui a dit qu'elle avait porté, qu'elle al, qu'elle avait été porter son enfant en adoption, puis que Christian c'était son enfant

610 (rire). Ça, j'ai dit : OK non là (rire) ça c'est trop là. (rire)

I : OK. Pourquoi c'est trop ?

612 Cyril : Ben, j'sais pas là, me semble tu vois ça genre dans les films américains puis t'sais, tu veux te faire rembourser ton billet là, t'sais !

614 I : (rire)

Cyril : T'sais, ça arrive jamais ça, dans vraie vie. Puis c'est surtout que...

616 I : Est-ce que c'est toi qui l'avais dit en classe ?

Cyril : Ouais, c'est moi qui avais dit que ça avait pas de bon sens.

618 I : Qui avait dit : j'pense que là y a un moment où c'est pas réaliste.

Cyril : Ouais, parce que, c'est ça là...

620 I : OK.

Cyril : Parce que surtout en plus elle dit, t'sais, elle y va par des moyens détournés pour lui faire comprendre que c'est sa mère là, t'sais. Pis j'étais là : deux personnes, qui se connaissent, ben t'sais, qui sont, mettons euh, parents, et t'sais, même si j'avais jam....

624 T'sais si j'avais à peine connu ma mère, tu rencontres genre t'sais, une personne dans rue, puis tu sais que c'était ta mère là, en tout cas là, t'sais, me semble, puis surtout elle

626 là t'sais, tu vois que c'est ton enfant, tu lui sautes dans les bras là, tu fais de quoi là. T'sais euh, t'sais, comme j'avais vu eu, c'est c'est bizarre là, mais, euh, les euh, La

628 marche de l'empereur là, j'sais pas si vous avez vu ça là,

I : Oui.

630 Cyril : C'est genre avec les les...

I : Les manchots là ?

632 Cyril : Ouais puis les t'sais, les grands pingouins, puis tout ça là.

I : Oui, oui.

634 Cyril : Puis t'sais, genre les, les mères y s'en vont, puis t'sais, tous les pingouins sont tous pareils là puis en revenant, t'sais, elle sait genre que c'est, c'est sa famille là, c'est

636 eux autres.

I : Oui, grâce au cri.

638 Cyril : Ouais c'est ça, fait que là t'sais, tu t'dis euh, t'sais, elle l'aurait su là que c'était son enfant là, en tout cas ça j'trouvais que ça avait pas de bon sens.

640 I : OK, donc c'est par rapport à toi ta connaissance du monde finalement.

Cyril : Ouais.

642 I : Ta connaissance de ce qui est probable ou pas probable.

Cyril : Ou t'sais, de c'qu'on voit là.

644 I : Et en même temps des films.

Cyril : Ouais.

646 I : Quand tu dis ça, ressemble à un scénario de film hollywoodien,

Cyril : ouais
 648 I : c'est pour dire : bon on force un peu pour avoir un *happy end*.
 Cyril : Ouais
 650 I : Finalement.
 Cyril : C'est ça là.
 652 I : C'est ça.
 Cyril : Ou l'auteur aurait vraiment voulu faire de quoi de sensationnel là.
 654 I : OK.
 Cyril : De sentimental là.
 656 I : C'est ça.
 Cyril : Un peu.
 658 I : Je comprends. D'accord. D'accord, mais c'est pas par rapport au texte, y a pas d'éléments dans le texte qui te permettent de d'affirmer que...
 660 Cyril : Non.
 I : ... c'est pas une adoption.
 662 Cyril : Non, là, ben j'pense pas là.
 I : Ben, il y en a là, mais...
 664 Cyril : Ouais, mais t'sais, vite de même là j', j'avais pas vu là.
 I : OK
 666 Cyril : Mais t'sais, juste par expérience ni, non.
 I : D'accord. //OK. Bien. Bon, alors après tu finis c'est un peu plus global quoi : « Si je
 668 regarde comment mes opinions sur les personnages, l'histoire et le texte en général a évolué, je peux dire qu'elle a beaucoup changé. J'ai vite réalisé que je ne voyais que la
 670 surface. En discutant avec la classe, j'ai remarqué que la profondeur du texte et des personnages était immense. » Donc deux idées. L'idée d'une évolution, d'un
 672 changement; elle a évolué, elle a changé.
 Cyril : Hum, hum
 674 I : Puis après l'idée de je suis passé de la surface à l'approfondissement finalement.
 Cyril : Ouais.
 676 I : Mais d'abord la première idée de l'évolution.
 Cyril : Ben, ça, c'est parce que j'pense que vous nous aviez remis le premier texte là
 678 [récit de lecture].
 I : Hum, hum,
 680 Cyril : Juste avant d'écrire ça là. Fais que là j'avais relu comme un peu mon premier
 texte puis là j'avais dit : ouais, t'sais, c'était pas, j'voyais pas ça de même comme ça là.
 682 Fait que c'est pour ça que j'ai dit que mon mon opinion avait vraiment évolué.
 I : Est-ce que ça t'a beaucoup aidé d'avoir le premier texte pour te rendre compte ?
 684 Cyril : Ouais.
 I : Ou tu le savais que elle avait changé ton idée ?
 686 Cyril : Ben, t'sais, je l'savais, mais j'aurais pas su tant que ça là que c'tait aussi
 marquant là.
 688 I : OK.
 Cyril : C'est avec le premier texte là je me suis dit : ouais, j'avais pas tout tout compris
 690 le premier coup (rire)./
 I : Est-ce qu'il y a un élément ou deux que tu pourrais me dire que vraiment tu es
 692 conscient que tu as vraiment beaucoup évolué par rapport au personnage ou par rapport à l'histoire ?
 694 Cyril : Euh, pas vrai', pas vraiment là, peut-être Christian là. T'sais au début je le
 voyais... t'sais, comme ça là plus comme euh. Ouais, non, même lui là, je sais, je sais
 696 pas là, t'sais, j'savais que Christian y jouait de quoi d'important dans vie d'Évelyne

puis, mais non là pas euh. J'pourrais pas te dire là.

698 I : Parce que tout l'aspect où il devient un artiste puis tout ça, tu en avais pas parlé au début, mais peut-être que tu l'avais vu, mais que t'en avais pas parlé ?

700 Cyril : Ouais.

I : Ou tu l'as vu plus tard ?

702 Cyril : Mais ça là, ouais, c'est sûr là ouais j'pourrais dire ça. Que Christian je l'avais pas vu comme... C'était juste un enfant qui poussait Évelyne à rêver puis qu'il poussait les gens après ça à rêver là. J'avais plus pensé que c'était juste Évelyne, elle se voyait genre dans Christian quand elle était jeune mettons.

704 I : Hum.

706 Cyril : Puis là, ça fait rappeler des souvenirs puis tout ça là. Fais que, t'sais, je savais que Christian genre jouait de quoi là, mais j'avais sûrement, t'sais, j'avais pas compris la relation avec les rêves puis tout ça là. Mais sinon là, j'pourrais pas dire là. J'm'en rappelle plus.

710 I : Est-ce que t'as, t'as changé par rapport, t'as changé d'avis par rapport aux personnages secondaires ? Edgard, le frère d'Évelyne, Alceste, le père de Christian.

712 Cyril : Ouais. T'sais, t'sais, Alceste c'est sûr parce qu'au début là j'avais pas... j'avais pas porté attention. J'm' qu'il était euh, qu'il voulait... T'sais qu'il voulait s'assimiler. Peut-être pour ça. Puis Edgard on n'en a pas tellement parlé puis en lisant euh, t'sais, même la deuxième fois là j... il m'a pas vraiment marqué là, j'trouvais pas qu'il changeait grand-chose à l'histoire.

716 I : OK. Quand tu dis en lisant la deuxième fois, t'as... t'as lu combien de fois en tout ?

718 Cyril : Ben, juste eu... Ben, en lisant la deuxième fois genre, en équipe. T'sais quand on... quand on s'en parlait, ben là on allait lire mettons euh, parce que t'sais, euh, on, on avait genre des questions, mettons à répondre, puis des questions à faire puis tout ça là. Fait que là en, en faisant cet exercice-là, on allait relire des bouts. Puis là même en relisant des bouts euh, c'est ça là j'ai pas... j'l'ai juste lu une fois d'un bout à l'autre.

722 I : Puis après ça j'ai...

724 I : La première fois finalement.

726 Cyril : Puis après ça j'ai lu comme des...

I : Puis quand t'as fait le... l'exercice de sélectionner des passages après le premier cours.

728 Cyril : Ouais.

730 I : À la maison fallait remplir un tableau là. T'as pas tout relu ?

Cyril : Non

732 I : Comment t'as fait pour choisir tes passages ?

Cyril : Ben, j'avais déjà euh, annoté quand même pas mal de passages là. J'avais annoté comme euh, les passages que c'était comme surnaturel un peu là. Puis t'sais, avec ces autres qui m'avaient plus marqué puis, les autres je m'en souviens plus vraiment là.

734 I : Est-ce que tu as sélectionné parmi des passages que tu avais déjà sélectionnés ?

Donc, t'as refait un tri en fait ?

736 Cyril : Ouais.

I : C'est ça. Et t'avais sélectionné les passages surnaturels.

740 Cyril : Ouais, là quand elle, ben là, quand elle rêvait à Christian, mais là, au début j'pensais qu'elle s'imaginait Christian. Puis des passages comme ça là. Quand elle le prend en taxi puis là elle vit de quoi de... de spécial là.

742 I : Hum.

744 Cyril : Des affaires comme ça là, des passages que, des passages que j'comprendais pas tellement non plus là.

746 I : Comme lesquels ?

748 Cyril : Euh, ben les passages avec la poupée là, quand elle parlait de, surtout ben le
 750 passage aussi avec son frère qui lui disait, qui lui, ben t'sais, j'm'en rappelle plus
 752 vraiment du passage là, mais quand il parlait de.... ouais il lui disait genre que : c'est
 754 pas ton enfant puis... t'sais, j'me demandais pourquoi il était aussi choqué que... t'sais,
 756 si elle l'aime Christian elle a le droit de faire des affaires avec, là en tout ça.
 758 I : Hum.
 760 Cyril : J'trouvais ça bizarre. Puis ce passage-là là que j'voulais genre peut-être me faire
 762 expliquer par les autres dans mon équipe.
 764 I : OK. Et puis ils t'ont aidé ? Ils t'ont apporté des éléments ?
 766 Cyril : Ben, oui parce qu'y en a quand même qui avaient des, qui avaient des passages
 768 semblables là. Des passages où est-ce que c'était surnaturel, ben ça sont revenus, puis
 770 tout ça là.
 772 I : Puis par rapport à Évelyne, est-ce que tu as été confronté à des personnes qui avaient
 774 une opinion très différente sur le personnage d'Évelyne ?
 776 Cyril : Non. Non. Dans notre équipe ça allait bien, puis après ça en... dans la... quand
 778 on a eu la classe, c'est juste genre euh, l'affaire de l'adoption puis, à part ça j'ai jamais
 780 été vraiment... penser qu'il y avait des opinions qui avaient pas rapport là.
 782 I : Parce qu'il y en a qui la juge sévèrement, qui disent qu'elle est folle, que, qu'est-ce
 784 que c'est, elle s'accapare un enfant qui est pas le sien ?
 786 Cyril : Ouais. Mais ça, c'est peut-être par rapport à
 788 I : Qui dépasse un peu les limites de ce qui faut et tout ça.
 790 Cyril : Ben, j'sais pas là. T'sais c'est l'opinion de chacun là. Vu que t'sais c'est un texte
 792 là, l'auteur a le droit de (rire) t'sais de faire faire tout tout ce qu'il veut à Évelyne là, fait
 794 que, t'sais, j'me suis dit : si elle est comme ça dans vie puis si les parents son d'accord
 796 là (rire) tu peux pas genre, si les..., t'sais, c'est sûr que c'est bizarre là, mais, parce que
 798 t'sais, nous autres, OK, notre culture on est euh, on protège nos enfants puis, on est
 800 comme ça ici là, mais y a des, t'sais y a d'autres cultures surement dans le monde que,
 802 t'sais, tu peux genre euh, tu peux genre laisser tes enfants. En tout cas de nos jours les
 804 parents sont un peu... les parents puis les enfants sont un peu surprotégés là, ou les
 806 parents surprotègent leurs enfants là. Fait que t'sais, moi j'ai toujours été pas mal libre
 808 chez nous là fait que j'ai pas pensé, j'ai j'ai pas dit : ah c'est c'est révoltant puis tout ça
 810 là.
 812 I : Hum, hum,
 814 Cyril : J'trouvais ça normal là si les parents sont d'accord puis que le fils et Évelyne
 816 sont bien là-dedans.
 818 I : Ben, ça t'as pas choqué parce, ça allait pas contre
 820 Cyril : Ouais
 822 I : les valeurs dans lesquelles tu as été éduqué.
 824 Cyril : Ouais c'est ça.
 826 I : C'est pour ça. OK. Par rapport à la surface et la profondeur, qu'est-ce que tu veux
 828 dire, par la surface et en profondeur ?
 830 Cyril : Ben, c'est juste que j'pense que j'ai cette habitude-là quand je lis, que t'sais, je
 832 fais pas attention là. T'sais, j'lis juste pour comprendre un peu l'histoire, puis là une fois
 834 que je me suis fait une idée. T'sais surtout euh, vu que c'est ça je lis pas juste pour moi
 836 là, je lis pour l'école là. Fait que t'sais, souvent t'sais, j'regarde un peu les questions
 838 qu'ils nous demandent par rapport au texte, j'lis puis là j'me fais une idée globale là
 840 puis, t'sais, ça s'arrête là. Fait que c'est là après ça quand t'en parles puis t'sais, tu
 842 prends vraiment le temps de voir ce qu'ils veulent dire, t'sais, j'pense je... j'avais
 844 jamais fait ça en fait là. Tous les, les livres que j'avais lus ou les, les textes que j'avais
 846 lus, c'était, c'était juste genre pour l'école, pour répondre à des questions puis c'est ça.

798 Mais vu, juste de f... le fait de faire l'exercice, de, de, d'essayer de comprendre ce que
 l'auteur veut nous dire ben ça... c'est pour ça là j'ai... j'ai vraiment dit que, j'me suis
 rendu compte que au début, j'voyais juste genre euh, t'sais, juste mes premières, t'sais,
 800 j'm'arrêtais à mes premières impressions.
 I : OK
 802 Cyril : C'était ça.
 I : Puis ça tu t'en es rendu compte avec ce travail sur...
 804 Cyril : Non.
 I :... *La plage des songes*.
 806 Cyril : Avec tout là ce qu'on a fait là.
 I : OK.
 808 Cyril : Ben, juste, t'sais, là à en parler en groupe pis. Parce que t'sais, au au au
 secondaire puis tout ça là on en avait fait là, on avait lu des textes, puis tu parles un peu
 810 du texte avec tes coéquipiers là, mais t'sais, c'est pas, c'est pas super sérieux là. Là
 genre avec la recherche puis tout on, t'sais, j'pense que tout le monde a vraiment
 812 embarqué puis, ça a été vraiment sérieux,
 I : A fait un effort aussi pour euh,
 814 Cyril : Ouais. Pour,
 I : Pour aller un peu plus loin là chacun,
 816 Cyril : C'est ça.
 I : Dépassez ses limites, ouais, j'pense.
 818 Cyril : Mais c'est sûr qui en a dans classe qui ont dû... ben t'sais, que ça les intéressait
 pas là, mais juste de faire l'exercice moi ça m'intéressait quand même.
 820 I : OK. Donc en fait, le travail en petit groupe, tu connaissais ça du secondaire
 Cyril : Ouais
 822 I : Sauf que bon, au secondaire, c'était moins approfondi, j'dirais.
 Cyril : Ouais c'est ça.
 824 I : OK.
 Cyril : On était moins motivés aussi là t'sais.
 826 I : OK, la question du temps, t'as dit : « prendre le temps en fait ». Parce
 qu'effectivement ça prend du temps.
 828 Cyril : Ouais.
 I : Ça a pris huit heures.
 830 Cyril : Ouais c'est ça.
 I : Bon, si on enlève les les deux heures pour rédiger ça a pris six heures, mais, et
 832 justement quand tu as écrit, est-ce que t'as eu des nouvelles idées en écrivant ? Parce
 qu'il y a certains c'est le cas.
 834 Cyril : Euh non là. Pas moi là.
 I : Certains étudiants.
 836 Cyril : Non. Quand d'habitude, quand j'écrit un texte puis j'essaie de pas, de pas avoir,
 j'essaie vraiment d'avoir mon idée puis là quand j'commence, j'fais le texte. Parce que
 838 souvent euh, en tout cas des fois j'fais ça là euh, là, t'as une autre idée pis là tu fais : ah
 oui ! Puis là euh, tu pars sur une autre idée de l'autre idée puis là moi ça s'enchaîne
 840 dans ma tête (rire). Fait que là j'finis que je relis mon texte puis ça a aucun sens ce que
 j'ai écrit et ça marche pas pantoute.
 842 I : OK
 Cyril : fait que là t'sais, surtout quand c'est... ben là c'était pas évalué fait que là tu
 844 peux y penser plus, mais, là quand c'est évalué puis c'est tout croche, ben là tu dis :
 aaah (déçu)
 846 I : Ouais.

848 Cyril : Faite que t'sais, t'essaies genre de faire, de partir avec une bonne idée, avec ton
 idée que t'as puis là t'écris là-dessus puis t'sais, tu penses à rien d'autre là.
 I : OK.
 850 Cyril : Fait que c'est pour ça que d'habitude en écrivant (rire) j'essaie de pas penser
 sinon ça se gâte. (rire)
 852 I : Ça, ça part dans tous les sens (rire).
 Cyril : Ouais, c'est ça.
 854 I : D'accord. Ça marche. Est-ce que euh, tu as parlé de ce texte ou de ce travail à, en
 dehors du cours avec d'autres étudiants, avec d'autres personnes du cégep ou
 856 extérieures au cégep.
 Cyril : Euh, non me semble que non là. J'm'en rappelle plus là, mais t'sais j'ai parlé
 858 genre de la recherche à mes parents puis tout ça là.
 I : Ouais.
 860 Cyril : Mais à part ça, du texte euh, non là. Parce que j'sais pas là j't, t'sais, le monde à
 l'extérieur euh, parce que le monde en classe on en parlait déjà en classe...
 862 I : Hum.
 Cyril : ... puis à l'extérieur t'sais quand t'as pas lu le texte puis, t'sais, même si j'en
 864 parle à mes parents ou euh, t'sais c'est, mes parents y vont dire : euh, OK [dubitatif] !
 (rire).
 866 I : (rire)
 Cyril : T'sais ils savent pas trop quoi répondre là.
 868 I : OK.
 Cyril : Fait que c'est pour ça là que t'sais, dans une discussion faut que les deux
 870 personnes soient quand même informées là, c'est comme euh, c'est ça. Sinon tu t'parles
 un peu tout seul (rire).
 872 I : Puis quand on a, quand on a discuté après les comités
 Cyril : Ouais.
 874 I : Euh, et que tu t'es rendu compte qu'il y avait plein de... tu m'as dit tout à l'heure : je
 me suis rendu compte que personne dans la classe avait interprété exactement comme
 876 moi là, avait exactement la même idée, est-ce que ça tu le savais avant ?
 Cyril : Non. Mais t'sais, euh, ben un peu là t'sais, tu comprends que, t'sais, avec euh, y
 878 a quand même plus de détails là. Quand tu, mettons quand t'écoutes un film ou de quoi
 ou quand t'écoutes de la musique, t'sais, tout le monde écoute la même affaire, puis, vu
 880 que c'est des images t'sais, tout le monde comprend un peu la même chose, mais t'sais,
 ça y a tellement de détails puis d'éléments qui sont pas tellement expliqués que tout le
 882 monde euh, par rapport à t'sais, ce qu'ils ont déjà vécu, leur expérience, leurs valeurs,
 puis tout ça là. Puis vu qu'il y a personne qui est pareil, ben il y a personne qui
 884 comprend les choses pareillement là.
 I : Hum, hum.
 886 Cyril : Fait que c'est pour ça là t'sais, j'm'en doutais un peu, mais avec ça ça m'a
 vraiment marqué là que...
 888 I : Ça te l'a montré en fait.
 Cyril : Ouais. En fait ce qui m'a vraiment fait penser à ça là, c'est euh, la stagiaire du,
 890 j'me souviens plus de son nom là, mais
 I : Émilie ?
 892 Cyril : Ouais, Émilie. Quand on est montés en haut, puis là on était comme en deux
 classes séparées, ben là c'est elle qui a dit, y a quelqu'un qui a comme amené un point
 894 puis là elle a dit : ah là moi j'avais pas pantoute vu ça de même. Puis là elle a dit
 genre euh : ah t'sais, on a tous des opinions différentes puis pourtant on a lu les mêmes
 896 mots. Fais que t'sais quand elle a dit ça j'ai dit : ah c'est vrai t'sais, on a on a tous lu le

même texte, puis il y a personne qui pense pareil. C'est là que ça m'a fait remarquer ça
898 vraiment.
I : Est-ce que tu penses que c'est ce texte-là ou c'est généralisable à d'autres textes ?
900 Cyril : Non, c'est sûr que c'est généralisable là. Parce que t'sais, tant qu'il y a une
902 intrigue, qu'il y a des des personnages avec des des valeurs différentes puis tout ça là,
ça va être euh, tout le monde va comprendre des affaires différentes là. C'est pour ça là
904 que j'pensais là. Puis de toute façon, les auteurs de ces textes-là ils veulent pas que tu
comprendes ce que eux autres ils veulent dire, là, ils veulent que tu te fasses ta propre
interprétation du texte là.
906 I : C'est pas faux oui. Ils ils donnent plus de place au lecteur.
Cyril : Ouais, c'est ça là. T'sais, j'pense pas que... qu'un écrivain qui écrit un livre pour
908 euh, t'sais, que le monde « c'est ça qu'il faut que tu comprendes » puis.
I : Ben, y en a certains là.
910 Cyril : Ouais.
I : Dans des, de la littérature populaire on va dire là.
912 Cyril : Mais sinon euh
I : Ils cherchent pas trop le... hum,
914 Cyril : (rire) le deuxième sens.
I : La complexité du sens là. Ah, c'est bien. /c'est bien que t'aies parlé de la stagiaire
916 parce que c'est vrai qu'on n'a pas tellement parlé aussi de l'impact de des enseignants
là.
918 Cyril : Ouais là, j'trouve que ouais. Faut que tout le monde là, mais surtout euh, Émilie
puis euh, t'sais, puis vous, puis t'sais, j'veux dire ceux-là qui ont plus d'expérience que
920 nous, c'est eux autres que qui peuvent te faire comprendre plus de choses là.
I : Oui, c'est vrai, mais c'est vrai aussi que, avec le temps et l'expérience, les
922 enseignants parfois écoutent pas assez les étudiants.
Cyril : Ah ouais ?
924 I : Parce que les étudiants des fois ont des bonnes choses à à apporter. Comme a dit
Émilie : « ah ben j'l'avais pas vu comme ça ». Puis moi dans cette recherche, ce texte-
926 là, on s'entend, je l'ai fait interpréter à,
Cyril : Ouais, à plein d'élèves.
928 I : à plein d'étudiants et, et euh, quasiment chaque cours, il y a un petit détail de plus et
je l'avais pas vu. Donc c'est quand même intéressant là.
930 Cyril : Hum, hum
I : Indépendamment de l'expérience de chacun. Bon ben, c'est bon ! C'est quatre heures
932 moins cinq. Est-ce que je peux poser une dernière question ?
Cyril : Mouais.
934 I : Parmi toutes les activités qu'on a faites, j'aimerais bien avoir ton évaluation un peu.
Euh, c'est-à-dire que je te rappelle, on a fait lire en classe, écrire vos réactions à chaud.
936 Ensuite on a fait se réunir en petits groupes, échanger un peu, euh, se réunir en grand
groupe, proposer toutes les questions à tout le monde, essayer d'y répondre.
938 Cyril : Ouais.
I : Se réunir à nouveau en petits groupes en essayant de vraiment élaborer davantage et
940 après faire un débat euh, entre vingt personnes disons, la moitié du groupe.
Cyril : Ouais.
942 I : Et à la fin, écrire un texte. Donc ça, c'est toutes les activités qu'on a faites. Laquelle
euh, as-tu préférée ?
944 Cyril : Euh, j'sais pas là euh. Ben, peut-être euh, ben ça dépend là faut que, mettons le
débat là, moi j'aime ben ça genre avoir les idées comme qui qui s'entrechoquent, mais
946 t'sais, le débat, tu peux pas juste faire un débat (rire) non plus là, c'est ça le problème là.

948 Fait que t'sais, j'ai aimé genre euh, écrire les réactions à chaud, parce que ça ça te
 950 poussait à avoir tes idées, puis là après ça j'ai aimé le faire en petits groupes comme ça
 952 là. T'sais c'est comme un enchainement là parce que si tu vas dans un débat pis que t'es
 954 pas préparé, ben t'sais, tu fais juste « pitcher » des idées puis là tu... tu tu peux pas
 956 répondre.
 958 I : T'as rien à dire des fois.
 960 Cyril : Ouais c'est ça,
 962 I : Parce qu'il faut du temps pour élaborer.
 964 Cyril : Fait que t'sais, moi j'aime ben ça les débats, mais il faut que tu sois préparé, fait
 966 que toutes les activités préparatoires avant, c'est vraiment important là.
 968 I : Donc le débat, c'est ce que t'aurais préféré.
 970 Cyril : Ouais.
 972 I : Maintenant, quelle serait l'activité qui aurait été la plus aidante, parce que c'est pas
 974 forcément la même ? Celle qui est la plus aidante pour comprendre l'histoire.
 976 Cyril : Ouais.
 978 I : Disons je dirais la plus aidante pour euh, arriver à produire ton interprétation à toi.
 980 Cyril : Ssss... J'suis pas sûr là, peut-être euh, ouais parce que c'est sûr c'est pas quelque
 982 chose tout seul là, parce que, quand tu restes seul, ben tu, tu restes avec les mêmes idées
 984 là, fait que c'est peut-être euh, répondre aux questions ensemble. Au moins de faire les
 986 questions là. T'sais chaque équipe genre faisait ses questions à poser à tout le monde,
 988 fait que ça ça nous poussait vraiment à, à chercher comme des questions pis des
 990 réponses pis, on en a comme sorti, t'sais, dans notre équipe, on en a comme sorti pas
 992 mal puis on a choisi la meilleure. Mais t'sais, ça te pousse à, à te questionner puis là
 994 t'sais, là il faut que tu trouves la réponse en plus fait que là tout le monde, ça fait
 996 comme un minidébat sur euh, c'est quoi la meilleure réponse puis tout ça là. Puis ça
 c'est plus aidant là d'après moi.
 I : Ok.// Bon ben excellent. Est-ce que t'as des questions
 Cyril : Non.
 I : à me poser ?
 Cyril : Non.
 I : Donc euh, ben c'est ça, moi je vais euh, je vais confronter euh, un petit peu les
 entretiens avec tous les étudiants.
 Cyril : Hum
 I : Puis j'vais faire une synthèse de tout ça et je vais l'envoyer à Éléna, puis si tu veux
 que je te l'envoie, tu me le dis maintenant ou tu m'écris plus tard.
 Cyril : hum, oui, mais, tu vas l'envoyer par courriel ?
 I : Mais il y aura pas ton nom là.
 Cyril : Ouais
 I : Tu sauras pas, enfin, tu vas te reconnaître,
 Cyril : OK. Ouais
 I : Parce que je vais citer des passages par exemple de ton texte
 Cyril : OK.
 I : Mais je vais pas écrire que c'est toi
 Cyril : C'est bon.
 I : Tu vas être euh « ET32 »
 Cyril : OK. (rire)
 I : (rire)
 Cyril : Ouais là, si, t'as juste à me l'envoyer à mon mail puis,
 I : OK, ça marche. Ce sera pas tout de suite par contre.
 Cyril : Pas de problème (rire)

998 I : Ça peut être dans une année par exemple. C'est un peu long la recherche./Tu peux y aller.
Cyril : Ouais. (rire) La bus passe dans huit minutes.
1000 I : Le bus passe dans huit minutes. Ben, cours ! Merci beaucoup !
Cyril : De rien ! Ça fait plaisir.
1002 I : Puis euh, ben si t'as des doutes, des questions, quoi que ce soit, tu peux toujours me contacter à n'importe quels moments là. Je serai tout à fait disponible là.
1004 Cyril : Excellent.
I : Puis merci, ça m'a bien aidé là, notre conversation.
1006 Cyril : Merci.

4.7. Mélissa

- I : Bien. //Alors, je vais prendre quelques notes. C'est pour m'aider à me concentrer en fait. Après je vais le réécouter bien entendu, mais ça me permet de rester bien concentrée sur ce que tu dis.
- 2
- 4 Mélissa : OK.
- I : Si euh, tu ne comprends pas une question, tu me le dis, je vais reformuler.
- 6 Mélissa : OK.
- I : Est-ce que ça va avec tout ce que je t'ai expliqué ?
- 8 Mélissa : Oui (rire).
- I : C'est bon ?
- 10 Mélissa : Oui.
- I : Bon. On va commencer. Alors. Tu as tes trois textes. Bon, on va commencer peut-être par, euh, voir un petit peu ce que tu avais écrit dans ton premier récit.
- 12 Mélissa : Oui.
- 14 I : Donc ce que je voudrais, c'est que tu le relises.
- Mélissa : OK.
- 16 I : D'accord. Mais que, avant de le relire, tu essaies vraiment de te rappeler le jour où on l'a lu.
- 18 Mélissa : OK.
- I : C'était donc un mercredi, si je me souviens bien.
- 20 Mélissa : Je pense que oui.
- I : Et euh, c'est ça. On a lu en classe donc, te remettre un peu dans l'état d'esprit, pour essayer de, de vraiment aller chercher euh, tes tes tes sensations à ce moment-là.
- 22 Mélissa : OK.
- 24 I : D'accord ? Tu peux le relire pour te le remémorer.
- Mélissa : OK. [elle relit son récit]//
- 26 I : Alors, qu'est-ce que tu aurais à me dire sur ce premier texte ?
- Mélissa : Euh, ben quand je l'ai lu au début, j'étais vraiment vraiment mêlée. Dans le fond, je l'ai lu, j'avais souligné mes trucs que je pensais au début, j'pensais que ça serait un texte comme, avec quelque chose de paranormal.
- 28
- 30 I : Hum.
- Mélissa : À cause de la première phrase, donc j'avais souligné en orange des trucs que je trouvais qui avaient, qui étaient bizarres, puis j'avais comme, à part ça ben là, je le sais pas là, à un moment donné, je me suis dit c'est pas quelque chose de surnaturel là.
- 32
- 34 I : Hum, hum.
- Mélissa : Mais je comprenais comme pas vraiment. T'sais, j'lisais plus comme en surface là, sans me poser trop de questions là, j'essaie de voir c'est quoi l'histoire en général. Puis, euh ben c'est ça. Je comprenais pas pourquoi ses yeux changeaient de couleur. Puis euh, j'avais juste remarqué plus la relation entre Évelyne puis Christian, mais t'sais sans me poser vraiment plus de questions sur qu'est-ce qui les liait.
- 36
- 38
- 40 I : Est-ce que tu penses que tu avais compris l'intrigue en général lors de la première lecture ?
- 42 Mélissa : En général oui, mais pas plus que ça là, c'est juste qu'ils étaient rendus amis, mais t'sais, c'est pas mal juste ça que j'avais compris là, j'étais vraiment toute mêlée.
- 44 I : D'accord. Et tu as parlé dans ton récit de lecture d'une anecdote, enfin, une expérience personnelle.
- 46 Mélissa : Ouais.
- I : Avec une amie qui était de dix ans ton ainée.

48 MéliSSa : Ouais
 I : Est-ce que tu as pensé à cette personne quand tu lisais ?

50 MéliSSa : Ouais. Tout de suite en partant. Parce que dans le fond c'était la fille de ma
 52 gardienne puis... J'me suis fait garder là depuis que j'étais, j'avais huit mois, jusqu'à
 54 genre dix ans là, fait que t'sais, j'étais vraiment proche d'elle puis euh vu que j'me faisais
 56 garder là tout le temps puis que c'est elle qui me gardait la fin de semaine, mettons les
 58 soirs là, j'sais pas, j'me sentais.... j'étais comme cool d'être avec elle parce que t'sais elle
 60 était plus vieille, puis t'sais elle me racontait plein d'affaires, fait que t'sais, ça me faisait
 62 penser que... ben Christian qui se tient avec quelqu'un de plus vieux puis qui lui raconte
 64 plein d'histoires.

58 I : OK. Et à ton avis, est-ce que euh... qu'est-ce que ça, ça t'a apporté ? Est-ce que ça
 t'a... ben est-ce, déjà, est-ce que ça t'as apporté quelque chose de plus ?

60 MéliSSa : Ben, ça m'a comme... T'sais, j'me suis rappelé des souvenirs, des beaux
 62 souvenirs, fait que t'sais, j'me sentais comme bien puis... J'trouvais ça le fun, fait que là
 64 j'me mettais comme un peu dans peau de des personnages que t'sais, c'était le fun
 d'avoir une relation comme ça.

64 I : Hum, et si j'ai bien compris, tu te mettais plus dans la peau de Christian.

MéliSSa : Ouais, vu que j'étais la plus jeune aussi.

66 I : Hum, OK. Donc, finalement, ça t'a amené à t'identifier un petit peu plus à Christian.

MéliSSa : Ouais.

68 I : Le, le parallèle entre cette...

MéliSSa : Ouais.

70 I : ... expérience personnelle et le texte.

MéliSSa : Ouais.

72 I : D'accord. C'est bien ce que, ce que j'avais compris.

MéliSSa : (rire)

74 I : Je voulais m'en assurer. D'accord. Euh, ça a quand même été important pour toi parce
 que tu le reprends dans ton dernier texte...

76 MéliSSa : Ouais

I : en le développant moins, mais c'est quelque chose qui t'a accompagné

78 MéliSSa : Ouais

I : tout au long de la lecture.

80 MéliSSa : Ben, t'sais, même en développant plus t'sais mon idée était toujours là que,
 qu'on avait la même sorte de relation.

82 I : Hum, hum.

MéliSSa : C'est ça.

84 I : Il y a, il y a pourtant une différence, il me semble que tu as établie entre ta relation...

MéliSSa : J'm'en rappelle plus.

86 I : ... avec la gardienne et la relation entre Évelyne et Christian. Euh, dans ton texte, tu
 dis qu'elle te parle en fait de, de l'école secondaire.

88 MéliSSa : Ouais.

I : Hum, « Elle me racontait toutes sortes d'histoires sur sa vie au secondaire et cela me
 90 passionnait ». Or, Évelyne, elle raconte pas des, des histoires du secondaire à Christian,
 elle lui raconte quoi ?

92 MéliSSa : C'est ça que j'ai aimé.

I : Oui.

94 MéliSSa : Parce que dans le fond, lui, il pouvait pas, il connaissait pas ses origines, c'est
 comme moi, qui connaissais pas le secondaire puis ce qui m'attendait.

96 I : D'accord.

98 Méliissa : C'est une petite différence, mais en même temps c'est comme une
 ressemblance.
 I : Hum, hum... En quoi c'est ressemblant pour toi ?
 100 Méliissa : Ben, parce que elle m'apprend des choses que je savais pas puis qui
 m'intéressent. Puis c'est comme Christian là, lui, ça l'intéressait de connaître, de
 102 connaître plus sa culture puis.
 I : OK. Bon (rire)
 104 Méliissa :(rire)
 I : C'est bien ! Alors. On va revenir sur Alceste après.// D'accord, donc, lors de ton
 106 premier texte, tu as écrit : « Je ne comprends pas pourquoi ses yeux ont changé de
 couleur ».
 108 Méliissa : Oui.
 I : Et lors de ton dernier texte, tu as proposé...
 110 Méliissa : Ouais
 I : des réponses, des interprétations à cette question. Alors ce que je voudrais, c'est
 112 qu'on voit ensemble comment tu es arrivée à proposer ces interprétations.
 Méliissa : OK
 114 I : Mais je vais te laisser le temps de relire le passage sur les yeux.// Hum... C'est à cette
 page.
 116 Méliissa : OK.// [elle relit] OK.
 I : Alors déjà, est-ce que, presque une semaine après avoir écrit ce texte, ce deuxième
 118 texte, tu as changé d'avis ou tu es toujours d'accord avec ces hypothèses ?
 Méliissa : Ben, pas vraiment, mais je l'avais écrit en faisant mon texte, que j'l'ai, je
 120 croyais pas vraiment à ces à cette hypothèse-là.
 I : Hum, hum.
 122 Méliissa : Je le comprends pas encore là. J crois pas vraiment au fait les, que les yeux
 peuvent changer de couleur là. Ça peut être de la magie ou quelque chose de surnaturel.
 124 En même temps, je trouve pas de réponse à pourquoi qu'ils pourraient changer de
 couleur. Parce que t'sais, normalement ça peut pas changer de couleur là, des yeux.
 126 I : Hum, hum. Donc quand tu as lu le texte la première fois, ça t'a interpellée, mais à ce
 moment-là, est-ce que tu avais déjà des des hypothèses ?
 128 Méliissa : Non. J'avais aucune idée. J'comprenais... j'comprenais pas ce bout-là.
 I : D'accord. Comment se sont construites les hypothèses si on prend l'exemple des
 130 yeux ?
 Méliissa : Ben, on a d'abord fait une première rencontre en petits groupes. Ben, les filles
 132 parlaient de magie, mais, moi la magie là, j'crois pas à ça pantoute.
 I : Hum, hum.
 134 Méliissa : Puis après ça, on en a parlé en groupe, puis j'avais comme écrit plusieurs
 théories sur ma feuille. Puis, au fil des rencontres, ben, j'y allais parce que... ce qui était
 136 plus crédible pour moi.
 I : Hum.
 138 Méliissa : Même si c'était pas vraiment crédible.
 I : Est-ce que tu te souviens hum... bon dans le premier comité ils ont parlé de magie ?
 140 Méliissa : Ouais.
 I : Donc c'était... c'était quoi leur interprétation ?
 142 Méliissa : Ben, eux autres, ils disaient que Christian était magicien puis qu'il faisait
 changer sa couleur de yeux. Pis moi là...
 144 I : D'accord.
 Méliissa : J'croyais pas vraiment qu'un magicien... que, ça existe là.
 146 I : Hum, hum. Donc, t'as écarté cette

Mélissa : Ouais.

148 I : explication-là.

Mélissa : Hum, hum.

150 I : Ça, c'était dans le premier comité.

Mélissa : Ouais.

152 I : Ensuite, il y a eu un débat en classe.

Mélissa : Hum, hum.

154 I : Tous ensemble, où chacun a posé ses questions...

Mélissa : hum hum.

156 I : Est-ce que, à ce moment-là, ce jour-là, il y a eu des éléments que tu as pris ?

Mélissa : Ben, le truc de la naïveté. Y en a quelques-uns qui en, qui en ont parlé.

158 I : Hum, hum.

Mélissa : Fait que j'me suis comme un peu inspirée de tout ça là. Puis toutes les autres

160 théories que je croyais pas, ben, je passais par-dessus là.

I : Hum, hum. Donc tu es bien consciente qu'il y avait des hypothèses que tu rejetais et

162 d'autres que tu conservais.

Mélissa : Ouais.

164 I : Donc parmi celles que tu as conservées, il y a la naïveté.

Mélissa : Ouais. Puis que peut-être c'était juste comme une impression qu'elle se les

166 imaginait bleus, mais que dans le fond, ils avaient toujours été noirs; fait que la fille

était peut-être juste folle là.

168 I : Hum, hum.

Mélissa : Fait que ça ça, ça ça rentrait plus dans les règles de la nature, pour moi.

170 I : OK//, mais, finalement, aucune interprétation ne te convainc tout à fait.

Mélissa : Non.

172 I : Même encore aujourd'hui.

Mélissa : Hum, hum.

174 I : T'es capable de dire : il a perdu sa naïveté, donc sa... ses yeux sont devenus noirs,

c'est une hypothèse plausible.

176 Mélissa : Ouais.

I : Mais pas tout à fait satisfaisante.

178 Mélissa : Non.

I : OK. Et qu'est-ce que tu penses de de ça ? Du fait que, au bout de quand même

180 QUATRE cours, à travailler sur ce texte, tu n'as toujours pas une interprétation

satisfaisante ?

182 Mélissa : Ben, je trouve ça plate un petit peu. J'aurais aimé ça avoir la la vraie réponse,

ben c'est la réponse de l'auteur, je l'avais écrit dans mon texte.

184 I : Oui.

Mélissa : Fait que... t'sais lire un texte puis qu'à fin j'ai pas de réponses, ça m'énerve un

186 petit peu. Puis t'sais même au pire si c'est la réponse de l'auteur puis que c'est de la

magie, au pire je vais faire avec, puis je vais l'accepter, mais pas avoir de réponse là

188 ça... j'aime pas ça.

I : Parce que tu penses que l'auteur a la réponse ?

190 Mélissa : Ben, je me dis que surement il a la réponse, sinon, il aurait écrit ça puis ça

aurait... t'sais faut bien qu'il ait eu une idée pour l'écrire là, qu'il ait la réponse, sinon il

192 aurait écrit ça n'importe comment, ça aurait pas de sens.

I : Mais peut-être qu'il a fait exprès de laisser planer le doute.

194 Mélissa : Mais, il a surement quand même déjà une une hypothèse.

I : Hum.

196 MéliSSa : Parce que même si tu veux faire planer le doute là, lui il faut qu'il ait sa
réponse. Dans la tête là, me semble.

198 I : OK. Parce que ce qui est un peu surprenant, c'est que dans ton texte de lecteur, tu as
dit, hum : « J'aimerais connaître la réponse personnelle de l'écrivain sur ce changement
200 de couleur des yeux ».

MéliSSa : Hum, hum.

202 I : Ce que tu es en train de m'expliquer.

MéliSSa : Ouais.

204 I : Mais dans les questions qui ont été écrites le même jour, tu as écrit : « J'ai réalisé que
j'aimais bien les textes où chacun peut interpréter l'histoire différemment, même si
206 parfois, je n'aime pas avoir les vraies réponses, c'est-à-dire celles de l'auteur ».

MéliSSa : Ouais, mais surement que j'ai fait une erreur là. Même si parfois... //Ben,
208 j'dev... j'devais j'devais surement avoir fait une erreur parce que c'est le contraire là.

I : C'est-à-dire que tu voudrais toujours avoir une réponse.

210 MéliSSa : Oui. Oui.

I : Moi, j'ai compris que parfois tu aimais avoir une réponse et parfois ça te dérangeait
212 pas de...

MéliSSa : ben t'sais...

214 I : ... d'avoir ta propre interprétation et de rester avec ta propre interprétation.

MéliSSa : Non, moi, je pense que j'aime mieux avoir les réponses. J'ai peut-être juste mal
216 écrit là.

I : D'accord. D'accord.

218 MéliSSa : T'sais, c'est sûr que le texte comme ça, ça m'aurait pas dérangée qu'on se pose
des questions, mais qu'à la fin au pire ils mettent une page-réponses ou... pour qu'à la
220 fin on ait les réponses là.

I : OK. Mais la littérature ne donne pas de réponses.

222 MéliSSa : Ouais. Je sais (rire)

I : (rire) D'accord. Bon, c'est bien. /Alors//donc il y a des éléments comme la couleur
224 des yeux, comme le fait qu'Évelÿne et Christian soient haïtiens tous les deux, euh
comme le fait qu'Évelÿne a certainement perdu un enfant, que tu avais compris dès la
226 première lecture.

MéliSSa : Ouais.

228 I : Puisqu'ils apparaissent dans ton récit

MéliSSa : Ouais.

230 I : Mais, il y a quand même beaucoup plus de développements et de détails dans ton
deuxième récit. Alors, une idée qui est apparue dans ton deuxième récit et qui
232 apparaissait pas dans le premier, c'est la situation au Québec. Je te lis : « J'ai beaucoup
aimé lire La plage des songes de Stanley Péan, parce que l'histoire se situe au Québec.
234 J'ai été accrochée dès le début ».

MéliSSa : Hum, hum.

236 I : Qu'est-ce que tu pourrais me dire à propos de de ce point ? Est-ce que c'est le cas
pour tous les récits qui se passent au Québec ?

238 MéliSSa : Ben, quand même là. J'aime ça parce que j'peux m' m'identifier à la place,
puis. Mais c'est ça, dans ce livre-là, dans ce texte-là, il décrivait pas de lieux, mais
240 quand les textes décrivent des lieux puis que, ben t'sais je les ai déjà vus, ben t'sais
j'aime ça.

242 I : Est-ce que c'est un critère pour toi pour choisir les livres, ceux que tu lis librement,
pas ceux qui sont imposés par les professeurs ?

244 MéliSSa : Ben, non, mais j'avais déjà lu au secondaire Jacques Côté.

I : Hum, hum.

246 MéliSSa : C'est euh... *Le chemin des brumes* là, ça se passait à Québec, ben au Lac-
248 Saint-Jean puis t'sais je l'avais aimé, puis j'avais été relire d'autres livres du même
250 auteur parce que ça se pas... ça se passait tout au Québec, puis je trouvais ça intéressant.
252 Mais sinon, n'importe quel livre, ça me dérange pas trop là, mais j'aime ça quand ça se
254 passe ici là.
256 I : Pourquoi à ton avis tu aimes davantage quand ça se passe ici ?
258 MéliSSa : Ben, j'aime ça me faire des images dans ma tête. T'sais vraiment me faire euh
260 m'imaginer les pers... puis les personnages. Puis quand je sais mettons que c'est au
262 Québec, ben j'sais qu'il y a de la neige, mettons. Fait que t'sais j'sais pas, ça m'aide à
264 comprendre l'histoire un petit peu là.
266 I : Est-ce que ça t'aide à imaginer mieux ?
268 MéliSSa : Ouais. Parce que t'sais, quand, mettons, la place est pas décrite, c'est flou là.
270 Ils peuvent être dans la neige, ils peuvent être l'été, ben t'sais c'est sûr ils précisent là,
272 mais si j'peux savoir si c'est la grande ville de Montréal ou si c'est la campagne, ben,
274 j'sais pas, ça m'aide là, en image, j'arrive à mieux comprendre là.
276 I : Puis dans *La plage des songes*, lorsqu'ils sont à Montruis, à la plage...
278 MéliSSa : Ouais.
280 I : Est-ce que t'es quand même bien arrivée à imaginer ?
282 MéliSSa : Ben, j'sais pas c'est où Montruis, mais moi j'imaginais quand que j'suis allée
284 en voyage au Guatemala. Je m'imaginais une plage comme ça, avec des grosses vagues
286 puis des gros arbres.
288 I : Toi, tu es allée au Guatemala en voyage ?
290 MéliSSa : Ouais.
292 I : D'accord. Donc tu t'es servie de ce souvenir-là pour
294 MéliSSa : Hum, hum.
296 I : imaginer la plage des songes.
298 MéliSSa : À cause que dans l'fond elle disait que c'était comme une plage de son
300 souvenir. Avant elle habitait en Haïti. Fait que qu'est-ce qui ressemble... t'sais au
302 Québec il y a pas vraiment de plage. Ça ressemble plus à des pays où est-ce qu'il fait
304 chaud, fait que c'était ma plage du Guatemala qui y ressemblait le plus.
306 I : /C'est intéressant. /OK. Un élément que tu as développé dans ton texte de lecteur,
308 c'est « recherchant un fils, Évelyne, recherchant un fil et lui une mère, les deux
310 individus deviennent très proches. »
312 MéliSSa : Hum, hum.
314 I : Alors comment tu es arrivée à cette idée ?
316 MéliSSa : Ben, c'est avec les discussions là, parce que au début, j'avais pas pensé ça
318 aussi profond que ça. Puis dans le fond, c'est sûr, il y avait un lien, on sentait un lien qui
320 les rapprochait ensemble pour qu'ils s'entendent bien comme ça. Puis dans le fond
322 seulement que... ben dans le texte, ça disait que Christian avait perdu sa mère. C'est sûr
324 que pour lui... il voulait avoir une figure maternelle. Puis elle elle a perdu son enfant fait
326 que c'était comme un lien évident... ben après discussion là !
328 I : Après quelle discussion ? Est-ce que tu pourrais te souvenir ?
330 MéliSSa : Euh... j'pense que c'était la deuxième. Ben, après le débat, quand tout le monde
332 donnait ses ses hypothèses.
334 I : On a fait un... une rencontre à quatre...
336 MéliSSa : Ouais.
338 I : Ensuite, on a fait la discussion tous ensemble.
340 MéliSSa : Hum, hum.
342 I : Ensuite, on a fait une autre rencontre à cinq-six, en petits groupes.
344 MéliSSa : Ouais.

296 I : Et le débat... en demi-groupe
Mélissa : OK. Ben, c'est le dé... rendu au débat là.

298 I : Le dernier.
Mélissa : Ouais.

300 I : C'est à ce moment-là. Tu te souviens pas qui avait donné cette idée? Qui t'a...
Mélissa : (Bruits de feuilles) Ben, j pense que c'était notre équipe. C'était comme avant le
302 débat. Notre équipe on avait dit ça. C'est un... ben c'est moi j'avais dit qu'il y avait peut-
être un lien psychique. Parce qu'ils avaient vécu la même chose : que Évelyne avait
304 perdu son bébé puis que Christian avait perdu sa mère. Puis après ça ben, avec mon
équipe on a, on est venu au résultat que ben t'sais Évelyne avait perdu son bébé puis lui
306 il avait perdu sa mère, c'est pour ça qu'ils... ben qu'ils s'entendaient bien ensemble.
I : OK. Alors je reformule pour voir si j'ai bien compris. En fait, t'as eu cette idée en
308 discutant...
Mélissa : Ouais

310 I : Avec ton équipe lors du deuxième groupe.
Mélissa : Ben, dans le fond, ça venait... on voulait pas répondre à cette question-là

312 I : Hum, hum.
Mélissa : On se demandait pourquoi qu'ils rêvaient aux mêmes choses, puis là j'avais
314 dit : « Ouais, peut-être que c'est un lien psychique ». Puis là c'est que moi et Sandie on a
dit « Ben, oui, elle a perdu son bébé puis euh... »

316 I : Ça s'est construit ensemble.
Mélissa : Ouais.

318 I : C'est venu se, se, se... chacune a apporté...
Mélissa : Ouais.

320 I : ... un petit peu sa petite euh, son élément.
Mélissa : Hum, hum.

322 I : OK. OK. /« Ils partagent les mêmes songes ». Dans ton texte de lecteur.
Mélissa : Ouais.

324 I : Comment tu expliques qu'ils partagent les mêmes songes ? Est-ce que tu peux te
l'expliquer ?

326 Mélissa : Ben, ce qu'on avait pensé, c'était qu'ils partagent pas vraiment les mêmes
songes, mais vu qu'Évelyne a raconté toutes ses histoires à Christian, soit qu'à moment
328 donné ils ont les mêmes histoires dans leurs têtes, fait qu'ils pensent justement aux
mêmes choses. Si, mettons, je te raconte un souvenir, ça se peut que tu y penses ce soir
330 puis moi *too* [aussi] puis ça fasse que, par hasard, mettons, on pense aux mêmes choses.
I : D'accord. Donc selon toi, en fait euh, c'est, c'est très lié aux souvenirs d'Évelyne.

332 Mélissa : Ouais.
I : Et ça aussi, c'était une idée qui a fait son chemin dans ton esprit.

334 Mélissa : Ouais.
I : Parce qu'il me semble que tu ne parles pas tellement de la dimension du souvenir
336 dans ton premier texte.
Mélissa : Ouais. J'avais pas compris non plus pourquoi qu'ils rêvaient aux mêmes
338 choses puis j'comprenais absolument rien au début, si c'était un rêve, ou si c'était
vraiment de la magie.

340 I : Comment t'as fait pour mieux comprendre ? Est-ce que tu as simplement fait les
discussions en classe ou est-ce que tu as relu le texte aussi ?

342 Mélissa : Euh non je l'ai pas relu, mais c'est ça avec les discussions, j'ai vraiment pu
écarter des pistes que... comme la magie là encore.

344 I : Mais tu l'as relu une fois quand même quand vous avez fait le premier travail de
sélection des passages.

346 MéliSSa : Ouais, mais je...
I : On l'a lu le mercredi...

348 MéliSSa : Ouais.
I : Puis vous aviez pour le vendredi à relire pour cette...

350 MéliSSa : Ben, je m'en rappelais des passages déjà que... fait que je l'ai pas relu au complet. J'emplissais juste les... je relisais juste les passages...

352 I : D'accord, tu as gardé les mêmes passages ?
MéliSSa : Mais... [bruit de feuilles]

354 I : Les passages que tu as choisis à la première lecture, c'est ceux que tu as pris ?
MéliSSa : Ouais.

356 I : Pour ce travail-là. [Elle montre le tableau de sélection des passages]
MéliSSa : Ouais, mais j'l'ai pas relu une deuxième fois.

358 I : D'accord.
MéliSSa : Je l'ai lu juste une fois.

360 I : OK.
MéliSSa : Puis je m'en rappelais, fait que là j'ai dit : « me semble dans ce coin-là il y

362 avait un, un bout que j'aimais ou ce bout-là, y avait un bout que je comprenais pas », puis là je les ai écrits.

364 I : Tu peux me parler des passages que tu avais sélectionnés ?
MéliSSa : Oui, hum... j'avais choisi : « Christian luttait comme un déchainé, mais c'était

366 au-delà de ses forces ». J'ai dit que le passage il m'attristait parce que j'trouvais ça triste justement que... qu'il se fasse battre, puis que t'sais, il y avait aucune raison là, il était

368 innocent là-dedans. Puis, que même s'il essayait de se défendre, ben ça marchait pas toujours, fait que ce passage-là, ben, il m'attristait.

370 I : Hum.
MéliSSa : Euh... après ça j'ai mis : « pourtant, ce décor imprécis qui s'esquissait

372 graduellement autour de moi, grève blonde, soleil en relief » en tout cas, tout ça. J'ai dit que j'aimais, parce qu'on pouvait vraiment bien se l'imaginer, puis ben là ben moi j'ai

374 pensé à mon voyage au Guatemala pour...
I : OK.

376 MéliSSa :... faire une petite image
I : Tu l'avais déjà écrit !

378 MéliSSa : Ouais !
I : Ah oui d'accord.

380 MéliSSa : Puis dans le fond ben c'est ça, j'me suis remémoré mon voyage au Guatemala, puis là ben Évelyne dans le texte était heureuse, fait que, j'ai comme plus senti ça

382 encore. J'me suis comme identifiée à elle après cette fois-là. Hum... Après celle-là, j'ai : « S'il est une chose que j'ai apprise au fil des ans, c'est que les plages de la réalité sont

384 rarement aussi merveilleuses que celles de nos songes. » J'ai dit que cette dernière phrase-là du texte elle « closait » très bien euh le texte, parce dans l'fond, elle réutilisait

386 les termes du titre, puis qu'on on pouvait un peu comprendre leur sens. Ben, j'ai écrit ça, mais je le comprenais pas vraiment.

388 I : Est-ce que tu le comprends mieux aujourd'hui, le sens de cette phrase ?
MéliSSa : Ben, c'est sûr que on... ben que quand ça va pas bien, on se fait toujours des

390 petites histoires dans notre tête puis que ça... nous aide à se sentir mieux. T'sais au début j'comprendais pas « songes » puis là, parce que je savais pas encore que... si c'était

392 vraiment de l'imagination ou si c'était des rêves, de la magie, puis là ben maintenant que j'comprends c'était quoi, ben... ça marche avec la dernière phrase.

394 I : « Les plages de la réalité sont rarement aussi belles que celles de nos songes. »
MéliSSa : Ouais.

396 I : Finalement, elle préfère quelles plages, Évelyne ? /Celles de la réalité ou celles des
 songes ?

398 Mélissa : Celles des songes.

I : Hum.

400 Mélissa : Parce que, d'après moi, dans ses songes seulement elle peut se se rappeler
 plein de choses du passé.

402 I : Hum.

Mélissa : Parce que quand elle est dans le présent, elle a pas le choix de, ben, de

404 « dealer » avec ceux du, du présent.

I : Pourquoi est-ce qu'elle est tellement attachée à son passé Évelyne ?

406 Mélissa : Parce que pour elle, d'après moi, c'était... elle était plus jeune aussi, puis elle
 était comme Christian, innocente encore, puis elle avait pas encore plein de problèmes,

408 puis elle était encore en Haïti fait que, surement qu'il y avait pas de discrimination, fait
 qu'elle pouvait vivre avec sa naïveté d'enfant, dans un pays comme elle.

410 I : Hum.

Mélissa : Puis là ben maintenant, au Québec, c'est sûr que c'est plus pareil.

412 I : OK.

Mélissa : Après ça j'ai choisi : « Il n'y avait qu'à regarder ses yeux, désormais noirs

414 comme les gueules béantes de tombes ouvertes ».

I : Hum, hum.

416 Mélissa : J'ai écrit que je comprenais pas pourquoi les yeux de Christian, ils changeaient
 de couleur, mais que j'aimais la comparaison avec les tombes... euh ouvertes, parce que

418 dans l'fond, tu disais bon, t'sais sont vraiment, vraiment noirs, [parce] que j'avais pas
 compris encore le lien avec l'Halloween.

420 I : Hum, hum.

Mélissa : Ça, je l'ai compris comme avec les discussions là, j'avais pas pensé que c'était

422 l'Halloween là. Puis le dernier c'est : « [u]n petit magicien qui hélas devait mourir à la
 tombée de la nuit, euh du rideau ». Puis le petit magicien était mort puis là ben j'comprendais

424 pas pourquoi bien qu'on parlait de magicien parce que je comprends pas la magie. Je ne crois
 pas à la magie. Fait que, c'est ça, ça m'posait problème.

426 I : Tu crois pas à la magie...

Mélissa : Non.

428 I : dans ta vie...

Mélissa : Non.

430 I : réelle, mais tu l'acceptes pas non plus dans le texte en fait.

Mélissa : Mais celui-là est comme pas assez magique. T'sais mettons, j'vais croire, euh,

432 si je lis *Twilight* là, je vais comprendre qu'il y a des vampires, mais là là, c'était comme
 trop subtil, puis c'était vraiment un texte vraiment réaliste, c'est au Québec puis tout, fait

434 que là, qu'il y ait de la magie au Québec là.

I : (rire)

436 Mélissa : J'sais pas.

I : D'accord. C'est bien, c'est intéressant. Parce qu'en fait, tu acceptes le fantastique si

438 c'est donné comme, au départ comme fantastique...

Mélissa : Ouais.

440 I : ... merveilleux, comme dans *Twilight*

Mélissa : Ouais.

442 I : Mais si ça part avec un début réaliste

Mélissa : Ouais.

444 I : et qu'après il y a des éléments fantastiques là...

Mélissa : Puis y en a pas assez pour me convaincre qu'il y en a vraiment vraiment
 446 beaucoup, puis que c'est vraiment de la vraie magie, puis que c'est justement toujours
 dans le doute un petit peu là.
 448 I : Hum, hum. OK. J'aimerais, ça, le photocopier, si tu es d'accord
 Mélissa : Ouais, ouais.
 450 I : Pour euh avoir ce que t'avais écrit...
 Mélissa : Ouais.
 452 I : D'accord. Donc finalement tu ne l'as pas relu, tu as relu, tu as lu le texte une fois, puis
 bien sûr en discutant avec les autres.
 454 Mélissa : Ouais.
 I : T'as été amenée à relire des
 456 Mélissa : Ouais.
 I : des petits morceaux, des petits passages, j'imagine.
 458 Mélissa : Ouais. Hum, hum.
 I : Mais, finalement, tu n'as pas relu tout en entier.
 460 Mélissa : Oui.
 I : D'accord. Hum. //On vient de parler de... du monde imaginaire qui est lié au souvenir
 462 et tout ça. /On a parlé des yeux. //Tu fais une autre hypothèse dont on a pas parlé au
 sujet des yeux : « À la fin, ils deviennent noirs parce que maintenant, il en sait plus sur
 464 la vie et il sait que ce n'est pas en se cachant de la réalité qu'il avancera dans la vie ».
 Mélissa : Ben, c'était comme un peu de la naïveté. Maintenant, il sait tout ce qu'il y a
 466 autour de lui, il peut pas, à moment donné, nier tout ce qu'il y a autour de lui.
 I : Qu'est-ce que tu appelles ce qu'il y a autour de lui ?
 468 Mélissa : Ben, la réalité pourquoi que le monde, ils le battent puis, parce que t'sais il
 vient d'un autre pays, pas la même couleur de peau...
 470 I : Hum, hum.
 Mélissa : Puis que, surement qu'il vieillit aussi un peu là-dedans, fait que t'sais, ça sera
 472 plus comme avant là.
 I : Qu'est-ce que t'en penses, toi, de ce rapport de Christian avec ses camarades d'école ?
 474 Mélissa : Ben, j'suis pas d'accord là, parce que t'sais, c'est pas sa couleur de peau qui va
 lui faire changer, surtout que lui, il a toujours été élevé dans une, son père agissait
 476 comme un... comme quelqu'un qui vient d'ici, fait qu'il est, normalement, il était rien, il
 y avait rien qui était supposé avoir changé en lui là. T'sais si quelqu'un que... qui est
 478 arrivé, il le sait pas qu'il est noir là, ben y va se dire : ben il est comme moi, il a les
 mêmes croyances puis tout, puis même s'il avait été d'un autre pays là, ben d'après
 480 moi... ben t'sais, qu'il avait eu la culture d'un autre pays, ça aurait rien changé là, ça
 apporte juste quelque chose de mieux, puis... j'suis pas d'accord avec la discrimination.
 482 Pis... /
 I : Ça t'a choquée un peu dans le texte ? Ou pas du tout ?
 484 Mélissa : Ben, oui, un petit peu, parce que t'sais, s'il l'avait pas précisé dans le texte,
 qu'il était... qu'il était noir, on s'en serait jamais rendu compte parce que, finalement,
 486 tout le monde est pareil, puis ben, j'trouvais ça plate là ! Pauvre petit « pet » ! Il a sept
 ans puis il se fait battre par ses, par ses amis là.
 488 I : Hum, hum.
 Mélissa : Disons que ça commence jeune. Ses amis, là, ils avaient sept ans aussi, là !
 490 Sept ans, puis tu bats pas du monde parce qu'ils sont noirs ! Surement que ça vient de
 quelque part là. Les parents aussi sont coupables là-dedans, quand ils ont dit : ben, faut
 492 pas que t'aimes les noirs.
 I : Certainement oui, effectivement/donc ça nous amène au père de Christian, Alceste
 494 Mélissa : Hum, hum.

496 I : Donc tu dis qu'il, « en immigrant au Québec, il décide d'oublier et de faire taire ses
 origines ».
 Mélissa : Hum, hum.
 498 I : Et tu, tu ex..., tu écris : « Je ne comprends pas pour quelles raisons il agit ainsi. Bien
 souvent, c'est le contraire qui se produit lorsque des gens immigrant au Québec. Ils
 500 désirent continuer de vivre avec leurs habitudes de vie de leur pays d'origine. Je me
 demande donc si beaucoup de personnes venues d'établir ici décident de vivre comme le
 502 père de Christian ».
 Mélissa : Hum, hum. /
 504 I : Est-ce que tu t'étais posé cette question, CES questions, avant de lire *La plage des
 songes* ?
 506 Mélissa : Non. Ben, c'est..., je me demandais pourquoi que le monde agissait comme ça,
 mais j'avais, j'avais jamais vraiment pensé qu'il y avait du monde qui venait ici, puis qui
 508 disait : OK, je deviens BLANC.
 I : Hum, hum.
 510 Mélissa : J'pensais pas que ça se pouvait vraiment là. Mais t'sais, je m'étais jamais posé
 cette question-là. D'après moi, t'sais on entend tout le temps le monde qui immigrer,
 512 t'sais, c'est avec les accommodements raisonnables. Je veux garder mon voile puis tout
 là. J'pensais pas qu'il y a du monde qui se disait : « J'deviens blanc » puis, euh... j'oublie
 514 toute mon ancienne culture, parce que t'sais, ça fait quand même partie d'eux là, ça doit
 être quelque chose difficile qui t' fasse changer, puis euh tu aies, dans ta tête là, que tu
 516 aies le gout là vraiment.
 I : Mais t'as dit euh dans les questions que si tu avais été à la place de Christian, tu
 518 aurais agi pareil, parce que t'aurais voulu en savoir plus aussi sur tes origines.
 Mélissa : Ouais. Ben, Christian, lui, justement, j'trouve que c'est important de garder ta
 520 culture d'origine, puis toujours à savoir plus la la la surtout c'est t'sais pour la culture
 générale puis... ou c'est l'*fun* de savoir ben où, comment, où tu vivais avant puis t'sais
 522 moi j'suis curieuse, fait que t'sais... à sa place, j'aurais été intriguée aussi.
 I : Et est-ce que tu arrives à comprendre ou à faire des hypothèses sur le comportement
 524 d'Alceste ?
 Mélissa : On en avait parlé en groupe puis... y a quelqu'un qui avait dit que... surement il
 526 s'était peut-être déjà fait battre quand il était petit ou à un moment donné. Ils étaient pas
 gentils avec parce que justement, il était noir fait que, il a décidé de changer. Encore là,
 528 là ce que... ce qui, ce qui dérange le monde, c'est la couleur de peau là surtout. Fait que
 même en ayant toutes les... le mode de vie des Québécois, il reste physiquement noir.
 530 I : Hum
 Mélissa : T'sais il doit continuer de se faire écoeurer puis euh puis que le monde y le
 532 regarde des fois croche parce qu'il est noir.
 I : Tu te rappelles la profession du père de Christian ?
 534 Mélissa : Non.
 I : Il est professeur d'histoire du Québec.
 536 Mélissa : OK. Ça fait bizarre que ce soit du Québec (rire) en plus.
 I : C'est significatif de son effort...
 538 Mélissa : Ouais.
 I : ... d'intégration, je dirais.
 540 Mélissa : Sont pas euh d'après moi, ils sont pas obligés le monde d'aller aussi loin que
 ça pour bien s'intégrer au Québec. Justement à Québec, l'import', t'sais, on dit toujours
 542 que c'est bien d'avoir de la diversité fait que si tout le monde décide de venir ici puis
 dit : je deviens québécois, ben y aura plus de diversité, ça va être rendu plate.
 544 I : Tu penses que c'est positif la diversité ?

Mélissa : Oui.

546 I : Pourquoi ?

548 Mélissa : Ben, ça te permet d'en savoir toujours plus, puis d'avoir des nouvelles opinions
puis... des fois t'sais ça peut te faire te former une nouvelle identité si, t'sais mettons,
moi je sais où que j'm'en va, puis je sais pas qui que j'suis, puis je rencontre quelqu'un
550 ben là... qui, mettons vient d'Afrique puis dit : « Ben, moi, dans mon pays, on vit
comme ça » puis j'avais me dire : OK, ouais, moi *too* j'aimerais ça là. Puis te former une
552 nouvelle identité. Ben, t'sais pas pas pour dire j'm'en vais habiter en Afrique, mais
dire : J'vais vivre plus, mettons, avec moins de biens matériels, puis, j'trouve que c'est
554 important avoir de la diversité.

I : C'est bien, je pensais pas qu'on parlerait de ça.

556 Mélissa : (Rires)

I : OK, on va continuer à explorer ton, ton texte. Euh « En général ce texte m'a
558 beaucoup plus, j'ai aimé l'histoire puisqu'elle permettait à chacun d'en faire une
l'interprétation qu'il voulait ». //OK. //[[bruit de feuille] Et plus loin, j'ai aussi/la
560 question de l'écrivain : « J'aimerais ça avoir une réponse de l'écrivain et de lire d'autres
nouvelles de lui ».

562 Mélissa : Hum, hum.

I : J'aimerais bien qu'on approfondisse... hum. « J'ai aimé l'histoire puisqu'elle permettait
564 à chacun d'en faire l'interprétation qu'il voulait ».

Mélissa : Hum, hum.

566 I : À quel moment tu as compris cela ?

568 Mélissa : Ben, quand on a fait la première discussion, puis que là j'ai vu que les filles
avaient vraiment pas la même interprétation que moi. Les autres, ils croyaient à la
magie, moi non, fait que t'sais, si la fille était vraiment sûre que c'était de la magie, ben
570 son texte, il ressemble pas pantoute au mien. La façon qu'elle... qu'elle interprète.

I : T'étais avec qui dans le premier groupe ?

572 Mélissa : Pétunia puis son amie... je ne sais pas c'est quoi son nom, mais elle est
toujours assise avec.

574 I : Rosie ?

Mélissa : Aucune idée.

576 I : Donc, elles, elles croyaient à la magie et là tu t'es dit : houlà !

Mélissa : Ça marche pas pour moi ! (rire)

578 I : Ça marche pas pour moi. Et à ce moment-là, tu t'es dit : chacune a une interprétation
particulière.

580 Mélissa : Ouais.

I : À ce, dès ce moment-là ?

582 Mélissa : Ouais.

I : Ou il a fallu que tu voies que dans la classe il y avait encore plus de...

584 Mélissa : Non... tout de suite à ce moment-là, je me suis dit : elle, elle l'a vu comme ça
fait que c'est sûr qu'il y en a qui l'on vu de plein d'autres façons.

586 I : Est-ce que c'est quelque chose que tu savais déjà ?

Mélissa : Non.

588 I : Avant de faire cette activité ?

Mélissa : Ben, que le monde pouvait interpréter des textes différemment ?

590 I : Ouais.

Mélissa : Ouais.

592 I : Est-ce que tu l'avais déjà expérimenté ?

594 Mélissa : Ben, au secondaire, souvent quand on lisait des textes puis là, il fallait qu'on
fasse des petits comptes rendus puis on en parlait en gang puis... souvent, ça donnait

596 jamais la même affaire, fait que j'me disais que ça toujours été comme ça là les textes là.
 Ça dépend de tes valeurs puis de tes croyances, comme moi qui crois pas en la magie,
 c'est sûr que je verrai pas un texte magique comme ça.
 598 I : Ça dépend de tes valeurs et de tes croyances. Tu peux me donner un exemple ? Pour
 toi là, pour ce texte, de tes valeurs par exemple ?
 600 Mélissa : Euh. /J'sais pas là euh. Ben, pour moi la famille est importante, puis/ben je
 comprends... je trouvais ça bizarre que le père, il laisse partir son fils de sept ans avec
 602 une femme qu'il connaissait pas. Puis j'ai vraiment trouvé ça bizarre, parce que
 justement, moi, ma mère, j'suis pas sûre qu'elle m'aurait laissé... qu'elle m'aurait laissé
 604 partir avec une femme qu'elle connaissait pas, mais sûrement qu'il y en a d'autres que
 ça, ça leur a pas posé de problème, parce qu'ils ont une famille plus euh... ben pas
 606 nécessairement libre, mais t'sais que les parents sont peut-être moins...
 I : Inquiets.
 608 Mélissa : Ouais. Fait que c'est sûr que là, l'interprétation est différente.
 I : C'est bien, comme exemple. La croyance, c'est la magie par exemple.
 610 Mélissa : Euh.
 I : C'est ce que tu disais sur la magie.
 612 Mélissa : Ouais. Un exemple ?
 I : Hum, hum.
 614 Mélissa : Euh//Ben, ses yeux, là, ou un autre exemple ?
 I : Ben, ouais...
 616 Mélissa : Ben, là...
 I : Ben, on peut y aller avec les yeux.
 618 Mélissa : Ben, ses yeux, c'est sûr qu'ils peuvent pas passer du bleu au noir là. T'sais
 rendu à sept ans là, les yeux peuvent pas changer radicalement comme ça de couleur.
 620 I : Pourquoi rendu à sept ans ? Ils pourraient changer avant ?
 Mélissa : Ben, me semble quand t'es bébé tu on naît tous avec les yeux bleus puis au
 622 bout de j'sais pas combien de temps là, à un moment donné ils changent de couleur.
 I : OK. //est-ce que, selon toi, bon, on est d'accord que l'interprétation, elle est
 624 subjective. Elle dépend de
 Mélissa : Hum, hum.
 626 I : ... des valeurs, des croyances, je comprends tes idées.
 Mélissa : Ouais.
 628 I : Peut-être d'autres choses aussi; des expériences de vie comme toi avec ta...
 Mélissa : Ouais.
 630 I : Ta gardienne.
 Mélissa : Ouais. (rire)
 632 I : Donc on est d'accord que les interprétations sont souvent subjectives, mais est-ce
 qu'elles sont d'égale valeur à ton avis ? Est-ce que toutes les interprétations qui ont été
 634 proposées dans le groupe sont aussi valables les unes que les autres ?
 Mélissa : Ben, d'après moi, oui... ça dépend, t'sais, moi, j'trouve que c'est ma version qui
 636 marche le plus, parce que ça convient à ma façon de voir le texte. Si euh... Pénélope elle
 a croyait plus en, ben là, peut-être que ça a changé, mais au début elle croyait plus en la
 638 magie... si elle elle croit vraiment en magie, ben elle va se dire : ben mon texte, c'est lui
 qui marche le plus fait que... T'sais si elle a amené son texte de cette façon-là, tant
 640 mieux pour elle, puis t'sais elle peut l'avoir compris d'une autre façon, puis que ce soit
 aussi bon.
 642 I : Donc la justification, elle vient finalement de notre capacité à expliquer.
 Mélissa : Ouais.
 644 I : Pourquoi est-ce qu'on affirme cela.

Mélicia : Ouais.

646 I : Ok.//Par rapport aux activités qui ont été menées en classe
Mélicia : Hum, hum.

648 I : Laquelle tu as trouvée la plus « aidante » ?
Mélicia : Le débat. Parce que là, justement, j'écrivais tout ce qu'on disait (bruit de
650 feuilles) puis là j'me disais : « celle-là je la crois, celle-là je la crois pas ».
I : Comment tu fais pour dire : « celle-là je la crois, celle-là, je marche pas » ?

652 Mélicia : Ben, justement avec mes croyances puis avec mes valeurs là. Ou avec les
preuves aussi là, si, mettons, quelqu'un sortait une hypothèse puis disait : bien, j'ai eu
654 cette preuve-là parce que à tel passage il dit ça. OK... ça marcherait peut-être plus que
l'autre personne qui dit : ben c'est de la magie puisque... ben je crois à la magie là, *that's*
656 *it*, fait que t'sais.
I : La preuve, c'est le texte.

658 Mélicia : Ouais.
I : C'est la citation.

660 Mélicia : Ouais.
I : Donc c'est le le débat qui t'a le plus aidé. Le dernier.

662 Mélicia : Ouais
I : Le dernier débat en demi-groupe.

664 Mélicia : Ouais.
I : Pourquoi ça t'a le plus aidé ?

666 Mélicia : Ben, parce que justement, il y avait tout plein d'hypothèses parce que t'sais au
début... moi j'comprendais pas le texte, mais en même temps, t'sais j'avais comme juste
668 une seule interprétation puis ça pouvait pas m'aider puis là ben, vu que tout le monde
disait ses affaires, ben ça me donnait une nouvelle piste puis j'me disais : « ah ouais,
670 peut-être ».
I : Puis tu dirais qu'aujourd'hui t'as une seule interprétation ?

672 Mélicia : Ben, non là.
I : T'en as plusieurs ? /

674 Mélicia : Plus j'en ai encore... y en a... ben t'sais encore le truc des yeux, ça me satisfait
pas encore, fait que c'est sûr que là j'utilise encore plus leurs interprétations. Mais ça me
676 permet quand même d'en enlever quelques-unes que je crois vraiment pas.
I : À part la magie, quelles interprétations tu as rejetées, tu as été amenée à rejeter au fil
678 du parcours ?
Mélicia : Hum. À propos d'autre chose que les yeux là ?

680 I : Oui oui
Mélicia : Ben, t'sais quand on parlait du... d'Éveline. On se demandait si elle avait un
682 avortement, si elle avait tué son bébé, si elle avait laissé son bébé à Haïti en adoption,
ben justement, on a trouvé des preuves comme ça, puis nous on s'est dit que peut-être
684 que... ça, je l'ai écrit... /euh, ben dans le fond, qu'elle l'aurait pas euh... voyons, adopté.
Parce que si elle l'avait adopté, on avait sorti que.../euh attends un peu (rire)/hum. En
686 tout cas, je me rappelle plus, mais à un moment donné, le frère d'Éveline il dit euh il
faut que tu l'oublies puis tout, puis nous autres on s'était dit : ben un enfant, tu peux pas
688 l'oublier même si tu l'as adopté. À un moment donné, t'sais tu vas toujours y repenser, tu
vas avoir... puis il y a toujours de toujours... il y a toujours moyen de le retrouver cet
690 enfant-là. Ça, c'était...
I : C'était un peu l'argument de...

692 Mélicia : Ouais c'était...
I : De Jean-Marie non ?

694 Mélicia : Ouais, le gars dans mon équipe.

I : Le brun là ?

696 MéliSSa : Ouais.

I : Avec le bonnet ?

698 MéliSSa :(rire)

I :(rire)

700 MéliSSa : Euh...

I : OK, il était dans ton équipe le deuxième cours.

702 MéliSSa : Ouais quand on a fait le débat.

I : C'est ça.

704 MéliSSa : Puis après ça on s'était dit : ben, peut-être que le bébé... c'est bien... son enfant c'est Christian, mais ça marchait pas encore, parce qu'on se disait : si c'était vraiment

706 son enfant, il lui sauterait dans les bras puis euh... elle elle essaierait de vraiment établir un rapport vraiment plus mère-fille, puis après ça on se disait : ben, le plus plausible, ça

708 serait qu'elle ait fait un avortement. Parce que justement, elle disait qu'à un moment donné : c'est comme si je le tuais pour une deuxième fois. Puis un avortement t'sais tu

710 tues ton bébé. Puis t'sais elle avait pas sa... son... ah puis aussi, pour Christian là, quand on pensait que Christian c'était son enfant, ben, on se disait aussi il peut pas être son

712 enfant parce qu'à un moment donné, elle disait que sa peine, elle datait d'à peu près... de quelques mois, puis Christian il a sept ans. Il peut pas être son enfant. Fait que c'était

714 comme récent son avortement. C'est peut-être aussi justement pourquoi c'est récent que, elle s'attache autant à Christian que si ça avait fait plusieurs années, à un moment

716 donné, elle aurait passé par-dessus.

I : Hum. C'est en faveur d'Évelyne. On se dit : ça fait pas très long...

718 MéliSSa : Ouais.

I : ... ça fait pas si longtemps que ça quand même.

720 MéliSSa : Ouais.

I : Ça explique un peu bon, cette attitude

722 MéliSSa : Ouais

I : condamnable un peu d'un certain point de vue...

724 MéliSSa : Ouais

I : Mais compréhensible d'un autre point de vue.

726 MéliSSa : Ouais.

I : Effectivement. Donc, il y a quand même des interprétations plus plausibles.

728 MéliSSa : Ouais.

I : C'est toi qui dis : « La plus plausible, c'est pas l'adoption, c'est pas euh, euh, qu'elle l'ait laissé en Haïti. La plus plausible, c'est l'avortement ».

730 MéliSSa : Ouais. Parce que j'avais des preuves, justement.

732 I : Hum/donc toutes les interprétations ne se valent pas. Il y en a qui sont plus plausibles que d'autres.

734 MéliSSa : Ouais. Ben, pour ce genre de chose là, parce que justement t'as des preuves, mais t'sais pour la magie, ça va vraiment dépendre de tes croyances.

736 I : Et c'est le texte, qui fait qu'il y a une ouverture aussi.

MéliSSa : Ouais.

738 I : Une indétermination. Donc là on va s'appuyer sur nos croyances. Est-ce qu'on pourrait s'appuyer sur autre chose ? Puisqu'on peut pas s'appuyer sur le texte, puisqu'il

740 est ouvert,

MéliSSa : Hum, hum.

742 I : Il tranche pas, il re... Péan, il refuse de trancher entre le, le surnaturel et puis l'explication rationnelle.

744 MéliSSa : Ouais.

I : Euh. Donc on peut s'appuyer sur notre propre système de valeurs, de croyances à nous... lecteur

746 Méliissa : Hum, hum.

748 I : C'est ce que tu dis ?

Méliissa : Ouais.

750 I : Est-ce qu'on pourrait s'appuyer sur autre chose ?

Méliissa : Ben, peut-être sur l'influence des autres si, mettons, moi j'suis vraiment

752 indécise, ben moi, je reste indécise pareil là, mais il y en a qui se diraient : bon OK d'abord, je vais prendre cette hypothèse-là, tout le monde l'a dit là. Ouais, y en a peut-

754 être qui doivent faire ça là.

I : Par conformisme un peu,

756 Méliissa : Ouais

I : plus que par conviction ?

758 Méliissa : Ouais. Juste de se dire : ben, tout le monde y pense ça, fait que j'vais penser ça. Mais t'sais moi, si je le pense pas, je le pense pas là.

760 I : Hum, hum.

Méliissa : J'préfère rester indécise.

762 I : Si tout le monde dans le groupe avait donné une interprétation magique, tu aurais maintenu

764 Méliissa : Ouais.

I : ton interprétation rationnelle ?

766 Méliissa : Hum, hum.

I : OK. Donc, c'est bien.// Donc, tu dis, au début, tu écris, au début qu'au tout début tu

768 crois... tu étais perdue, on en a parlé : « je ne savais pas c'était un texte merveilleux ou un texte fantastique étrange ». Puis, ensuite, tu dis : « Au début, je croyais qu'il

770 s'agissait d'un texte surnaturel puisque Évelyne dit qu'elle rencontre Christian » [quelqu'un cogne à la porte] Bonjour ! On va terminer avec Méliissa

772 Autre personne : Écoutez, pas de problème, je vais m'installer ici.

I : Une minute ! (rire) J'ai pas vu le temps filer, mon Dieu !

774 Autre personne : (rire)

I : Bon et bien, est-ce que, Méliissa, tu aurais envie de me poser une question, tu aurais

776 des remarques à faire, des commentaires à faire sur l'entretien ou sur le travail qu'on a fait en général ?

778 Méliissa : Ben, moi j'ai bien aimé, j'ai aimé le texte là, malgré qu'il y avait pas de réponses. Puis j'pense que je vais lire d'autres nouvelles de lui. Parce que j'en avais parlé

780 à ma marraine, elle elle lit beaucoup. Puis j'lui disais : hey, je lis un livre, un texte à l'école, tu le connais-tu ? Puis, là, elle a dit : « ah non je le connais pas, mais j'en ai lu

782 plein d'autres puis sont bons ». Fait que... j'trouve ça le fun d'avoir découvert (bruits)

I : Les autres peuvent être... considérablement plus violents, ses autres romans.

784 Méliissa : (rire)

I : Il y en a deux ou trois qui sont vraiment très violents.

786 Méliissa : OK. Mais, je j'aime vraiment ça là, surtout que lui il vient pas vraiment du Québec, lui ?

788 I : Stanley Péan ?

Méliissa : Ouais.

790 I : Non, il est Haïtien.

Méliissa : Fait que, t'sais, justement qu'on voit

792 I : Il est comme Christian, ses parents sont venus s'installer à Jonquière quand il était tout bébé.

794 Méliissa : Fais que sûrement il connaît beaucoup la culture haïtienne puis toute

796 I : Ça l'a beaucoup intéressé, oui, il a fait un doctorat sur la culture populaire haïtienne
et le vaudou et tout ça.
Mélissa : OK
798 I : Il a été beaucoup en recherche de ses origines, il a, il a peut-être mis beaucoup de lui-
même dans le personnage de Christian.
800 Mélissa : Fais que j'ai vraiment aimé ça, l'auteur.
I : Bon. Je te remercie, ça m'a beaucoup aidée. Tu es quand même capable d'analyser
802 aussi ta propre lecture et ça, c'est une qualité qui va t'être très utile.
Mélissa : Ça fait longtemps que je lis aussi.
804 I : Oui, oui tu es une grande lectrice, tu avais écrit ça..
Mélissa : Ma marraine, pis t'sais, elle a pas d'enfant, pis on a toujours été proches, elle,
806 s'est une fille qui lit vraiment beaucoup, pis depuis que je suis petite, là, Noël, pis à
Pâques, ma fête, c'est des livres ! Pis elle me fait toujours découvrir des livres différents,
808 t'sais, elle m'a donné Twiligh, mais elle m'a donné au dernier Noël des livres plus sur la
guerre... pis toujours des super de bons livres, fais que j'ai toujours été habituée et je
810 trouve ça le fun.
I : T'as de la chance !
812 Mélissa : Ouais ! (rire)
814

ANNEXE 5. Entretiens avec les enseignants

5.1. ALBAN. Entretien exploratoire (ENT 1)

- I : Bon, alors, Alban, il y a plusieurs buts à cet entretien. Euh... un des premiers buts, c'est de, c'est de mieux te connaître, à la fois comme personne et comme enseignant...
- 2 Alban : Attends, je vais toucher le micro, ça va faire du bruit, voilà... qu'il touche pas la
- 4 table.
- I : OK, en particulier on va aborder ton rapport à la diversité culturelle et ton rapport à
- 6 la littérature sur deux plans à chaque fois, c'est-à-dire sur le plan personnel et puis après sur le plan professionnel.
- 8 Alban : Hum, hum (acquiesce).
- I : Et un autre objectif de cet entretien, c'est de susciter des questionnements pour
- 10 essayer de les approfondir au fur et à mesure de notre collaboration pendant les trois semaines en mai. Euh, voilà : ça, c'est en gros les objectifs. Donc, si t'es mal à l'aise
- 12 avec une question, t'hésites pas à me le dire, t'es pas obligé de répondre à toutes les questions. Euh... Est-ce que ça va ? On peut y aller ?
- 14 Alban : Oui, oui.
- I : Alors, on va d'abord parler de la diversité et de ta perception de la diversité dans ta
- 16 vie en général.
- Alban : Hum...
- 18 I : Ma première question, ça serait la diversité culturelle, qu'est-ce que ça représente pour toi ?
- 20 Alban : Alors, ça... je me suis jamais posé la question... euh, je sais pas (rire). La diversité culturelle... ben, ça peut être tout ce qui est lié, je dirais, au voyage, c'est-à-
- 22 dire tout ce qui est varié dans le monde, c'est-à-dire les différents, les différents pays et cultures et lieux dans le monde, c'est-à-dire l'ailleurs, qui serait une diversité pour moi,
- 24 ça serait ce qui est ailleurs et en même temps, euh y a une diversité ici. Moi, je vois ces deux, ces deux aspects de la diversité, de ce que j'appellerais diversité. C'est-à-dire
- 26 comment l'ailleurs, c'est forcément d'autres cultures, mais comment ici il y a aussi une diversité culturelle qu'elle soit importée d'ailleurs, venue d'ailleurs, ou qu'elle soit
- 28 euh... comment je pourrais dire, ancrée ici parce que dans, dans, enfin moi je connais très peu l'ailleurs, j'ai jamais voyagé, je suis pas un voyageur, donc euh... et donc y a...
- 30 ça pourrait, je pourrais, ça pourrait s'appeler l'ouverture, la diversité culturelle, pour moi. Que ce soit une ouverture vers d'autres lieux, d'autres personnes, d'autres cultures
- 32 et... qu'elles soient ici ou ailleurs. Et alors après, y a aussi peut-être une diversité culturelle qui est aussi marquée doublement dans le temps, entre avant et maintenant...
- 34 et donc, euh... enfin, c'est quelque chose que moi je perçois plus dans le temps que dans l'espace pour des raisons personnelles. C'est ce qui est intéressant dans cette
- 36 diversité-là, c'est les passerelles qu'il y a par exemple entre le présent et le passé.
- I : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu entends par « ce que je perçois plus dans le
- 38 temps que dans l'espace » ?
- Alban : C'est-à-dire que... comment je pourrais appeler ça, ce qui est diversité
- 40 culturelle, c'est comment la culture elle s'inscrit dans le temps et comment elle est transmise. C'est une question qui me parle beaucoup depuis quelque temps. Comment
- 42 on est héritier ici et maintenant d'une culture qui vient d'avant et parfois d'ailleurs et...
- I : Et toi au niveau personnel, qu'est-ce que ça signifie pour toi cette transmission qui
- 44 vient d'avant et d'ailleurs ?
- Alban : En culture ? Euh...
- 46 I : Je veux dire dans ta vie à toi ? Dans ta vie personnelle, quotidienne ?

Alban : Je sais pas (rire).

48 I : Comment tu négocies avec, comment tu te situes, comme quelqu'un qui as reçu un héritage ou comme quelqu'un qui doit transmettre... quelque chose ?

50 Alban : Oui, les deux.

I : Comment tu te situes dans ce continuum ?

52 Alban : Les deux mais... en même temps, je sais pas, d'un point de vue personnel hein, j'ai pas le sentiment d'avoir cherché dans le passé par exemple, ni de chercher à
54 transmettre dans l'avenir ou une postérité, mais plutôt d'être là, maintenant, ici, traversé par quelque chose qui vient du passé qui va vers l'avenir tout en étant moi toujours là,
56 voilà, c'est un peu abstrait, mais (rire) c'est cette idée que je m'en fais, euh...

I : C'est très intéressant.

58 Alban : Par exemple, je suis pas du tout historien, je suis assez nul en histoire, j'ai peu de connaissances, très peu... et, et puis, je suis pas quelqu'un qui est allé fouiller dans
60 les choses du passé et, ou dans de l'histoire dans de, ou dans des textes, c'est maintenant que ça me vient, par exemple ça fait un an ou deux que je me plonge dans la
62 tragédie antique, dans les textes antiques, que j'ai complètement ignorés quand j'étais étudiant et euh qui me plaisent énormément, mais pour moi, j'ai l'impression que c'est
64 très actuel, ça me parle de moi maintenant et de...

I : Ouais.

66 Alban : Et voilà, je lis, par exemple, je lis pas des bouquins qui viennent de paraître et là, en ce moment, je lis Sophocle (rire), des choses comme ça... et, et, notamment, en ce
68 moment, je lis beaucoup de théâtre euh contemporain et, notamment, mes grands auteurs fétiches du moment, c'est sûrement Heiner Müller et peut-être Fassbinder, c'est-
70 à-dire des auteurs de théâtre contemporains qui, qui ont été aussi traversés par les mythes antiques et qui ont fait des réécritures de tragédies antiques...

72 I : Et qu'est-ce que tu vas chercher dans ces lectures de Sophocle par exemple, actuellement ?

74 Alban : Euh, c'est, je sais pas, hein. Je sais pas, j'ai pas un but, mais c'était, l'envie m'est venue avec les lectures des programmes scolaires de théâtre en terminale ou des
76 choses comme ça et une envie de lire, mais c'est devenu, euh... c'est pas un choix conscient quoi, j'ai pas un objectif, mais presque une obligation, c'est-à-dire là, je peux
78 pas faire autrement, comme on fait quand on choisit des bouquins, on sait pas trop d'où ça vient. Comme, à une époque, j'ai pas pu faire autrement que de passer par Péric,
80 d'être traversé par ça vraiment, et là je peux pas faire autrement que d'aller m'informer et lire pour connaître, pour être dedans, que ce soit des textes antiques ou des textes
82 contemporains qui reprennent, qui réécrivent ça, ça m'intéresse beaucoup, je sais pas pourquoi et, ou sinon ce qui me plaît beaucoup dans cette écriture là, c'est peut-être ce
84 discours qui est très poétique, en fait euh... ouais une forme de poésie (rire) dans le théâtre, c'est étonnant. Tout comme quand je lisais de l'autobiographie du vingtième
86 siècle, c'était pas forcément le côté historique ou raconté, ou narratif qui m'intéressait. J'ai jamais trop été intéressé par la narration, contrairement aux élèves qui veulent
88 toujours qu'on leur raconte l'histoire. Et... mais par ce que je pourrais appeler une poétique, c'est-à-dire, une façon de dire des choses qui sont peut-être indicibles et
90 comment... Ouais, c'est peut-être pour ça que, par exemple, Péric m'a intéressé parce qu'il y avait beaucoup de choses qui étaient de l'ordre du secret, de l'oubli. Et
92 comment, et comment ces choses-là elles peuvent s'inscrire et se transmettre de manière poétique, c'est-à-dire à demi-mot quoi, pas...

94 I : OK.

Alban : Ouais, là j'ai parlé de littérature.

96 I : Oui, mais c'est pas grave parce que c'est dans les thèmes donc, moi je vais pas non
 98 plus suivre bêtement le questionnaire, c'est au fur et à mesure, si tu dis des choses
 100 intéressantes, je reprendrais pas les questions tout à l'heure. Pour revenir un peu sur la
 102 diversité, ça m'intéresse beaucoup là ce que tu m'as dit sur l'ouverture à la fois à un
 104 ailleurs.
 Alban : Hum...
 106 I : À un ici, à un avant, à maintenant.
 Alban : Hum...
 108 I : À un sentiment d'être traversé, c'est-à-dire à une expérience du passage. Comment
 ça pourrait se manifester dans ta vie personnelle, plus concrètement ? Dans ton rapport
 aux autres, dans tes pratiques culturelles, euh, ton niveau de proximité, je dirais, avec
 cette expérience, elle se manifeste comment ?
 Alban : Avec la culture ?
 I : Oui, avec la diversité culturelle.
 110 Alban : Avec la diversité, je sais pas, euh... parce que... parce que je sais pas si elle
 existe la diversité, parce que ça passe forcément par soi, d'un point de vue personnel,
 112 dans le rapport qu'on a avec une culture qu'elle soit artistique, littéraire, ou de
 pratiques, ou... je crois qu'y a qu'à voir, moi j'aime bien aller chez les gens et regarder
 114 leur bibliothèque, ça m'intéresse beaucoup, ça me plaît beaucoup, parfois je suis étonné
 de voir que ça ressemble... à la mienne ou à d'autres, ici par exemple, les choses, les
 116 livres qui m'entourent c'est vraiment, ça parle de moi, donc c'est une espèce
 d'ouverture parce que ça, c'est tous les liens que j'ai pu tisser de moi à ailleurs et à
 118 d'autres temps, mais en même temps, euh, c'est très ancré en moi, c'est très lié à moi,
 c'est très personnel. Mais je ne me souviens plus de la question (rire).
 120 I : Non, non, c'est très intéressant, est-ce que, c'est-à-dire que, euh, ta bibliothèque qui
 est ici, mais ta bibliothèque intérieure représente d'une certaine manière ta propre
 122 diversité ?
 Alban : Euh, oui.
 124 I : Un certain éclectisme ?
 Alban : Oui, mais en même temps... mais, moi, j'aime beaucoup les paradoxes, à la fois
 126 une diversité, parce que c'est ce que de moi, ce qui m'a amené à l'autre, à d'autres
 choses, et en même temps ces autres choses, c'est vraiment de moi qu'elles parlent,
 128 mais je crois que c'est un peu surement pareil chez les gens parce qu'il y a qu'à voir,
 voilà la bibliothèque des gens. Y'a qu'à comparer avec des gens que je connais, la
 130 bibliothèque de mon frère c'est étonnant, c'est pas du tout la même que la mienne, c'est
 mon frère jumeau.
 132 I : Tu as un frère jumeau ?
 Alban : Oui, le même... en pire !
 134 I : (rire)
 Alban : C'est noté, c'est enregistré !
 136 I : Et alors, elle est extrêmement différente ?
 Alban : Oui, oui, oui, très très différente.
 138 I : Mais est-ce qu'il est littéraire aussi ?
 Alban : Oui, mais on n'a pas du tout le même métier, il est absolument pas pédagogue
 140 (rire) ou il le devient avec l'âge, mais voilà, il pourrait pas être enseignant de lycée,
 c'est pas possible pour lui, ça marcherait pas et, oui, du coup, on n'a pas les mêmes au
 142 bout du compte, même si on est parti et dans l'adolescence et dans le début des études
 exactement dans les mêmes découvertes, puis après les parcours personnels, la vie, les
 144 études, les métiers ont fait qu'on s'est tissé des cultures qui sont surement... c'est bien,
 c'est intéressant de travailler sur le jumeau comme point de comparaison parce qu'on

146 est du même au différent (rire). T'es bien tombée ! Plus ça va, plus nos chemins se
148 diversifient, se différencient, nos chemins culturels tout en n'étant pas proches parce
150 que différents, mais une espèce de reconnaissance, c'est-à-dire que tout ce que lui peut
152 avoir traversé ou acquis comme culture, moi je le reconnais complètement, même si on
154 n'a pas la même bibliothèque, et moi c'est quelque chose voilà que je reconnais, voilà
156 c'est une espèce de reconnaissance. J'y accorde de l'intérêt, du crédit et du... et
158 inversement lui aussi, il me semble, il a... on peut avoir chacun de l'admiration pour la
160 culture de l'autre. Alors, ça peut être, ça aussi, la diversité, c'est-à-dire reconnaître
162 l'autre... reconnaître la diversité de l'autre. Ça, c'est vachement intéressant, mais c'est
164 pas, peut-être pas forcément facile ou évident avec tout le monde. Et euh... comment
166 dire ?
168 I : Donc, cette reconnaissance, si j'ai bien compris, ce n'est pas seulement une
170 reconnaissance dans la familiarité, familiarité d'une culture commune parce que vous
172 êtes frères et familiarité parce que vous êtes frères jumeaux.
174 Alban : Ouais.
176 I : C'est une reconnaissance plus large.
178 Alban : Oui.
180 I : De la diversité subjective des cultures, te considérant toi-même comme un sujet
182 divers, tu es apte à reconnaître cette diversité chez l'autre, c'est ça ? J'ai bien compris ?
184 Alban : Ah oui, alors, tout à fait. Et c'est peut-être là la clé pour pouvoir reconnaître la
186 diversité de l'autre, il faut être aussi passé par là soi. Euh... par exemple, dans la vie
188 personnelle, les gens qu'on croise ou les gens qu'on a dans la famille et tout ça, y a des
190 gens pour qui on est reconnu et d'autres non. Et, alors peut-être que c'est ça, les gens
192 qui sont capables de reconnaître en l'autre ce qui est différent, ce qui est de la diversité,
194 c'est qu'ils ont eux-mêmes été traversés par ça ou vécu ça et que, parfois, c'est dur
d'être reconnu ou de reconnaître l'autre dans sa diversité culturelle, dans sa différence,
quand on n'a pas les mêmes expériences de culture ou de... comment dire... ouais
d'être traversé par... Par exemple, moi, en tant que prof de lettres, tout ça, j'ai eu à subir
des rejets de personnes, notamment parfois dans la famille. Voilà un truc que je trouve,
que je déteste, par exemple d'être rejeté parce que prof, parce que littéraire, parce
qu'étudiant, et donc là il y avait pas reconnaissance.
I : Ce que tu disais tout à l'heure : des cousins qui t'appellent « le poète » de manière
péjorative.
Alban : Oui, oui, tout à fait.
I : Et est-ce que ton frère est passé par là, parce que tu as dit « il faut être passé par là, il
faut reconnaître ça » ? Alors, j'aimerais bien que tu m'expliques ce « par là » et ce
« ça ».
Alban : Euh...
I : Si tu peux mettre des mots sur cette expérience.
Alban : Lui, il est aussi passé par du rejet et euh... voilà j'ai plusieurs exemples d'amis
qui sont passés par du rejet... euh, je sais pas comment expliquer « être passé par ça ».
I : Par une expérience, finalement, assez négative. Donc, c'est à la fois une ouverture,
mais cette ouverture est la conséquence d'une expérience intime de... quoi ?
Alban : Oui, pour être, je sais pas comment dire, il est toujours question de subjectivité.
I : On est dedans.
Alban : C'est-à-dire pour acquérir une diversité, pour passer ou pour en avoir
conscience, il faut faire des choix qui sont à mon avis intimes, et qui parfois peut-être
peuvent passer chez les gens par du rejet, rejet familial ou de la rupture ou, en tout cas,
une sacrée dose de naïveté ou de culot pour oser entreprendre un parcours vers l'autre et

196 l'ailleurs et l'avant et il y a des choix très très personnels sans tenir compte de certaines
injonctions sociales, de codes qui reconnaissent pas les choix subjectifs, il faut résister.
I : Est-ce que c'est pas un peu une émancipation ?

198 Alban : Oui, ça l'est totalement.

I : Par rapport à une culture première, à la fois familiale, sociale, ethnoculturelle, où y a
200 une espèce de, tu parles de rupture.

Alban : Ouais, ouais, ouais.

202 I : Il y a une rupture primordiale à partir de laquelle on essaie subjectivement,
personnellement de se construire.

204 Alban : Oui, oui, oui.

I : C'est ça ?

206 Alban : Oui, voilà pour moi, ce que j'en connais personnellement de l'expérience de la
diversité culturelle, voilà, c'est ça, c'est s'émanciper de connaissances ou de structures
208 qui sont archicodées et pour lesquelles on n'aurait pas de choix à faire, mais qu'il
faudrait accepter parce que c'est comme ça, parce que dans la famille on est comme ça,
210 ou parce que c'est comme ça, et quand on commence à faire des choix qui sont plus
personnels et qui tendent à quitter ces repères trop marqués et ben y a quelque part un
212 acte de résistance et d'émancipation.

I : Et cette résistance, toi, dans ton cas personnel, vis-à-vis de quels codes, de quelles
214 structures rigides ?

Alban : Euh... je sais pas.

216 I : Est-ce que c'est, par exemple, ce mythe de l'échec qu'il y a dans ta famille et dont tu
me parlais la dernière fois ?

218 Alban : Oui, c'est-à-dire des structures et des archétypes familiaux ou sociaux, ou des
codes ou des conventions, mais alors, après, ça dépend beaucoup de l'entourage. Dans
220 la famille, on a toujours des personnes qui nous aident à nous émanciper et d'autres qui
ne veulent pas en entendre parler et je crois que c'est aussi important dans mon histoire,
222 comme ça peut l'être pour des élèves. Un élève qui est entouré de gens qui le pousse à
aller chercher par lui même, à trouver des choses, il aura plus de, il sera aidé dans ça. Et
224 parfois, on fait des choses seul. Mais on a tous à un moment donné dans la vie, un
modèle ou un adjuvant. Voilà, est-ce qu'on peut arriver à s'émanciper et à aller vers la
226 diversité si on est vraiment seul ? Je crois pas.

I : Et quel, je sors de mon questionnaire, mais c'est pas grave, quel pourrait être le rôle
228 de la littérature dans ce parcours-là ?

Alban : Hum...

230 I : Toi, dans ta vie, est-ce que... bon tu as l'impression d'avoir reçu du soutien
personnel dans ta famille, est-ce que la littérature a eu une influence dans ton parcours ?

232 I : Oui, oui, c'est même sûrement l'influence majeure, mais, euh, alors parce qu'il y a
eu dans la famille, qui n'était pas une famille de gens qui ont fait des études, mais se
234 sont démerdés pour... euh, vivre correctement. Là, on a été poussé à essayer de sortir de
la condition familiale d'origine, y a des gens qui nous ont poussés en disant : « Allez-y,
236 étudiez, essayez de sortir de ça ! », et après, parallèlement, et notamment à l'école, mais
comme beaucoup de gens dans l'âge de formation, y avait ou la famille ou l'école... Et
238 voilà, moi, je connais pas, je sais pas grand-chose du monde et donc, voilà, y a la
famille qui aide, qui pousse, et de l'autre côté y a les modèles. Et les modèles ça été
240 d'abord les profs, mais depuis le collège pour moi et alors par hasard ou pas, souvent les
profs de lettres, les profs de français, je crois que tous mes profs de français, de la
242 sixième à la terminale et après quelques-uns à l'université ont été des modèles. Et... euh
des porteurs de vocation, aussi voilà. J'avais fait un jour un inventaire de mes modèles,
244 de mes pères, c'était aussi des pères P-È-R-E, mais aussi des pairs P-A-I-R-S. C'est très

intéressant ça, faire cet inventaire-là, parce que je me suis aperçu que dans ma vie des
246 pères y en avait plein, ça allait de la famille aux modèles, et femmes et hommes
confondus, et des âges confondus et des milieux confondus. Ça commence par là, la
248 diversité. C'est intéressant, c'est-à-dire non pas des cultures, mais des guides. Et alors,
ces guides, du coup, c'est des personnes. Parfois, ces personnes, elles peuvent être très
250 concrètes comme la mère, parfois très abstraite comme un écrivain. D'ailleurs Sophocle
c'est une personne, mais c'est très abstrait. Et c'est pour ça que ça fonctionne comme
252 modèle.

I : Tu as dit « ou y avait la famille, ou y avait l'école » est-ce que c'était deux mondes,
254 enfin y avait deux types de modèles qui s'excluaient ou qui étaient complémentaires,
est-ce qui y avait une relation d'exclusion un peu ?

256 Alban : Non, ils s'excluaient pas, mais ils étaient très différents, c'était pas le même
monde et, par exemple, dans mon enfance, y avait la famille puis, après, avec l'école, y
258 a eu autre chose, et c'est en traversant ces deux choses-là qu'il y a eu ce que je pourrais
appeler le mode, la vie, mais sans ce passage-là, sans ces cas-là... puis moi je suis
260 arrivé assez tard dans la vie.

I : (rire) C'est-à-dire ?

262 Alban : Alors, je suis arrivé, d'abord d'une part, trop tôt, parce que j'étais prématuré et,
d'autre part, trop tard parce que j'ai eu conscience de ce que c'était la vie sociale, le
264 monde qui m'entourait, la vie du village, le monde, ce qu'on voit en dehors, et ça
surement pour des raisons circonstanciées, de famille, par rapport à l'histoire
266 personnelle, tard, c'est-à-dire vers l'âge de treize ans. J'ai le sentiment qu'avant ça,
j'avais pas conscience de ce qui pouvait exister en dehors de ces mondes fermés
268 différents, mais qui s'excluaient pas et qui étaient la famille et l'école.

I : Et à treize ans, quelle rencontre a été significative pour que tout à coup le monde
270 s'agrandisse ?

Alban : Je sais pas s'il y a eu une rencontre, mais y a eu une ouverture, y a eu un
272 changement de vie important qui a permis ça et, après, c'est à partir de là qu'il y a eu
des rencontres, voilà. Eh oui, l'histoire de ma famille c'est justement, on fait pas partie
274 d'une famille de gens qui au départ voyageaient, étaient cultivés, qui partaient en
vacances, fréquentaient des gens, donc une vie, par les circonstances, très peu ouverte
276 sur la diversité, voilà, et sans connaissance de ça... mais c'était lié aux circonstances, je
crois, c'était pas un choix quoi, c'était...

278 I : Oui.

Alban : C'était comme ça.

280 I : C'était l'ordre des choses ?

Alban : Ouais, donc voilà, il faut désordonner les choses parfois... (rire).

282 I : Hé oui ! Bon... maintenant, on va voir un peu en tant que prof, plus précisément,
cette problématique de la diversité. Euh... en tant qu'enseignant, est-ce que tu es en
284 contact avec la diversité culturelle, au niveau des élèves je dirais, davantage au niveau
des élèves ?

286 Alban : Oui, mais pareil, ça dépend des contextes et de l'expérience d'enseignant, donc
il y a eu des moments, des endroits, des classes, des lieux plus diversifiés que d'autres,
288 et donc la diversité ça se travaille aussi dans le temps, en tout cas dans mon expérience
d'enseignant j'ai eu à faire à plusieurs diversités. Là, je me retrouve dans une situation
290 où depuis quatre ans je suis dans le même établissement, et je dois apprendre à faire
avec cette stabilité-là qui est pas forcément plus confortable que les périodes de
292 changement d'établissements tous les ans, mais, en gros, pendant huit ans, j'ai changé
tous les ans d'établissement, de structure, mais pour moi c'est une grande chance, c'est
294 super. Et alors dans la diversité que j'ai connue, j'ai connu des diversités très fermées et

des diversités très ouvertes. Alors, par exemple, dans le début de ma carrière, j'ai été dans des établissements qui étaient des lycées, mais plutôt dans des petites villes de province, presque rurales, et euh, par exemple, j'ai eu des élèves qui me disaient : « Ah, mais vous vivez à Toulouse, mais c'est vachement dangereux ! » (rire) Donc, j'ai connu cette diversité-là.

I : Ce que tu appelles « la diversité fermée » ?

Alban : Voilà ! (rire) Des, des, ouais des milieux fermés. D'ailleurs, les profs du lycée me disaient : « Tu sais on est bien ici, on est à l'abri. » J'ai connu une collègue qui me disait : « On est à l'abri de la vie, on est à l'abri des dangers de l'envie, la vie, ici. »

Donc, y a une espèce de repli, et repli parce qu'il y avait peu d'échanges en fait dans cet endroit. Et inversement, j'ai travaillé dans un lycée international, donc une espèce de diversité ouverte, où dans la même classe, je pouvais avoir trois ou quatre personnes de différents pays d'Amérique du Sud, des pays scandinaves, de Russie, et c'était, c'était... Et puis, bon, un lycée assez prestigieux avec des élèves qui venaient du monde entier, des fils de diplomates, donc des gens d'un niveau culturel assez élevé, à peu près 52 % des parents avaient au moins BAC+5. Dans ce lycée donc, c'était l'inverse.

I : Et comment elle se manifestait la diversité ? Dans la classe ?

Alban : Y avait chez ces gens-là qui étaient quand même cultivés, qui avaient vécu dans plusieurs pays, qui avaient connu plusieurs systèmes scolaires. Il y avait d'une part pour certains, une difficulté à s'adapter au système scolaire français, et aux façons de faire et en même temps une vraie tolérance. C'était un lycée où il y avait plein de nationalités du monde entier, et où j'ai jamais connu le moindre propos ou acte raciste. Alors que dans des lycées plus, moins internationaux, plus fermés, là j'ai connu, voilà des élèves racistes. Et alors, j'ai aussi travaillé dans un lycée, dans une zone presque rurale, mais en ZEP, une ancienne ville industrielle frappée par le chômage et un peu la misère. Une ville où il y avait tous les ans un crime affreux ou un truc lié à la misère sociale terrible. Donc, en ZEP, assez dur ou avec là vraiment beaucoup de nationalités différentes, mais pas du tout des fils de diplomates. Plutôt des enfants d'immigrés au chômage et, là aussi, y avait pas de racisme, c'est surprenant, ou sinon quelques frictions intercommunautaires, mais liées vraiment à des choses culturelles et à des querelles de clocher. Y avait du Roméo et Juliette dans cette ville, parce que j'avais appris qu'il y avait un adolescent du quartier ouvrier qui était sorti avec une adolescente du centre-ville et y avait eu une bagarre entre des bandes à la Roméo et Juliette, dans cette petite ville, c'est étonnant.

I : Donc, y avait des frictions communautaires, mais pas de racisme, donc, je reprends ta distinction diversité fermée/diversité ouverte qui me paraît très intéressante. Est-ce que tu qualifierais cette situation-là dans cette ZEP de diversité ouverte ?

Alban : Oui, oui, oui, oui.

I : Ou semi-ouverte ?

Alban : Non, non ouverte

I : C'est-à-dire que la diversité ouverte n'est pas dépendante d'un milieu social élevé, c'est ça qui est intéressant dans ton récit.

Alban : Oui, oui, moi ça me... parce que j'ai toujours trouvé que dans cette ville les problèmes qu'avaient les élèves, et dans leur diversité, c'était des problèmes sociaux. En fait, c'était un lycée un peu difficile, mais moi, en tant qu'enseignant, j'ai jamais eu de difficulté, d'abord parce que les gens qui y travaillaient étaient supers, y avait à la fois beaucoup de jeunes tous nouveaux qui fondaient, qui étaient motivés, et les anciens qui étaient les piliers, des mecs solides sur qui on pouvait compter et très vivants comme établissement. Et c'était une grande cité scolaire où moi aussi j'ai eu une expérience de diversité parce que, en quelques années, en très peu de temps, en trois

ans, j'y ai travaillé dans les deux collèges de la ville, dans le lycée, dans le lycée
346 professionnel, au Greta, à la mission d'insertion où on accueillait des jeunes notamment
348 qui sortaient de prison et avec des troisièmes d'insertion, des troisièmes CLIPA qui
350 étaient en alternance. Et voilà, en trois ans, j'ai connu tous les niveaux scolaires, sauf la
352 troisième générale. C'est la seule classe que j'ai jamais eue de ma carrière, sinon de la
354 sixième à la terminale, j'ai eu toutes les classes, toutes les sections, tous les niveaux. Et
356 donc là, oui, ça fait partie de ma diversité. Ça, c'est très formateur.
358 I : Parce que tu as dû développer une capacité d'adaptation très grande en très peu de
360 temps.
362 Alban : Ah oui, ah oui, oui. Par exemple, une année, j'avais, je travaillais, j'étais à mi-
364 temps sur un collège et à mi-temps sur un lycée dans la même ville, mais pas le même
366 lieu et j'avais des classes de la cinquième à la première. J'étais prof principal d'une
368 cinquième, prof principal d'une première et, dans la même journée, je pouvais faire un
370 cours sur l'Odyssée à des sixièmes et, l'heure d'après, un cours de première pour
372 préparer le bac, mais c'était génial. C'était fatigant, mais c'était génial ! Et donc, moi,
374 ce métier, il m'a apporté cette diversité-là aussi, de... ouais, de publics différents.
376 I : De publics différents, et à l'intérieur, au sein même d'une classe. Y avait de la
378 diversité aussi dans cet endroit ?
380 Alban : Oui, dans la zep. Oui, oui, oui, oui, parce qu'il pouvait y avoir des élèves
382 brillants, y en a qui sont partis, après leur terminale L, en prépa au Lycée Voltaire à
384 Paris. Tu vois, on est dans une cité. En plus, c'était génial parce que c'était, y avait une
386 Portugaise, une Turque, une Marocaine... Enfin, c'était des filles de familles immigrées
388 qui étaient pas aisées forcément, donc y avait quand même de la réussite. C'était bien.
390 I : Est-ce que tu avais besoin de... euh, comment dire ? De mettre en place des
392 remédiations particulières avec ces publics-là ?
394 Alban : Hum...
396 I : Par exemple, avec ces trois jeunes filles-là, qui ont bien réussi ?
398 Alban : Alors, moi, je les ai pas eues comme élèves sinon en théâtre, mais, non, non, je,
400 je, non, les remédiations, elles étaient plutôt pour les élèves qui étaient en difficulté.
402 Moi, je crois, je persiste un peu à dire que c'étaient des difficultés sociales, et en fait
404 que les élèves qu'on avait en échec scolaire, ils avaient un gros handicap social, très
406 souvent, et culturel et que les élèves qui s'en sortaient, c'était ceux qui étaient, qui
408 avaient sûrement des gens qui les poussaient, des gens ouverts et des modèles.
410 I : Mais culturel dans quel sens ? Parce qu'une difficulté sociale, bon, je vois bien,
412 c'est-à-dire, pauvreté...
414 Alban : Oui.
416 I : Je sais pas, illettrisme.
418 Alban : Oui, voilà, oui, c'était ça.
420 I : Chômage, etc., mais un handicap culturel ? Dans quel sens de culturel ?
422 Alban : Ben, que les seules choses culturelles qu'ils apprenaient c'était à l'école. Mais
424 parce que les familles avaient pas les moyens de connaissances, que j'appelle
426 connaissances culturelles. Après, oui, il y avait des cultures liées aux familles, aux, soit
428 aux pays d'origine, soit aux lieux, même si c'était pas des pays étrangers d'où ils
430 venaient. Par exemple, dans le lycée international où j'étais, les facilités culturelles,
432 elles venaient pas tant de ce que les élèves étrangers importaient avec eux de leur
434 origine, mais plus de leurs connaissances culturelles. Le bagage qui les aidait c'était
436 l'ouverture sur le monde. Par exemple, en lycée international, pas de racisme, grande
438 solidarité, élèves qui se sentaient concernés par les choses du monde ou les problèmes
440 du monde, mais parce qu'ils avaient des parents qui étaient dans ces métiers-là.

394 I : Qui les poussaient ? Et pourtant, tu m'as dit tout à l'heure qu'il y avait parfois des
difficultés d'adaptation dans cette grande tolérance

396 Alban : En lycée international ?

I : Oui.

398 Alban : Oui, d'adaptation au système scolaire.

I : Ah d'accord, au système scolaire...

400 Alban : Hé ouais !

I : Précisément, c'est-à-dire ?

402 Alban : Par exemple, les élèves qui avaient vécu dans des systèmes anglais, dans les
pays anglo-saxons ou dans les colonies, ou d'anciennes colonies anglo-saxonnes, ou qui
404 étaient dans des lycées anglais à l'étranger, par exemple pour la littérature, et pour les
lectures et les explications de textes, c'était pas du tout la même façon de faire et alors
406 nous, avec notre stylistique et notre commentaire de texte et explication de texte, ils
avaient jamais vu ça ! Là, c'était une difficulté de méthode.

408 I : Oui, méthodologique. J'aimerais que tu reviennes sur l'anecdote de Roméo et
Juliette.

410 Alban : Ah, ah (acquiesce).

I : Qui me paraît très intéressante. Est-ce que ça te vient maintenant en me parlant de
412 citer Roméo et Juliette ?

Alban : Non, non, ça m'était venu sur le coup, bien sûr. En plus, c'était des élèves que
414 j'avais en seconde, je pense, qui m'en avaient parlé. Je sais plus pourquoi on discutait,
de quoi on discutait, mais on discutait pas de Roméo et Juliette, et les élèves qui
416 m'avaient appris que oui, l'an dernier, dans le quartier, y a eu une histoire d'amour
entre une fille et un, ils m'ont raconté l'anecdote et moi ça m'a tout de suite fait penser
418 à ça, à Roméo et Juliette.

I : Mais tu avais pas étudié Roméo et Juliette avec les élèves ?

420 Alban : Non.

I : C'est-à-dire que Roméo et Juliette t'a servi, je dirai de grille de lecture, à ce moment-
422 là pour lire une situation sociale conflictuelle.

Alban : Oui, oui, oui (rire).

424 I : Non, mais c'est très intéressant. Est-ce que tu as été amené que ce soit en ZEP ou
dans ce lycée international à intervenir pour régler des frictions communautaires ? Soit
426 dans le cours de français, soit en dehors du cours de français ?

Alban : Non, non.

428 I : C'est-à-dire que les frictions communautaires restaient en dehors de la classe ?

Alban : Oui.

430 I : Elles s'exprimaient pas dans l'enceinte de la classe ?

Alban : Non, j'ai pas le souvenir, j'ai pas le sentiment. Ce qui s'exprimait dans la
432 classe, voilà en terme communautaire, c'était plutôt des rapprochements ou des clans.

I : D'accord.

434 Alban : De la reconnaissance, mais non, non, les problèmes qu'il y avait dans le cadre
de la classe, c'était vraiment des problèmes d'ordre personnel qui ressortaient, qui
436 rejaillissaient. Que ce soit des problèmes personnels de l'élève ou de sa famille ou de sa
situation sociale.

438 I : Donc, c'était plutôt dans un rapport interpersonnel singulier que, éventuellement, tu
étais amené à aider.

440 Alban : Ah oui, oui, beaucoup, beaucoup.

I : En parlant avec l'élève, en rencontrant les parents, des choses comme ça.

442 Alban : Oui, oui, bien sûr. Et après, les élèves qui étaient en difficulté, voir en échec,
voir qui ont mal tourné. Voilà, j'ai connu des cas très très graves. En fait, de situations

444 d'échec très très graves. C'était vraiment, ça nous dépassait à nous les profs, et nous on
 446 pouvait intervenir sur le moment ou en classe comme ça pour aider la personne, avec les
 448 parents, et puis après, mais, voilà, moi j'ai appris ça aussi, à accepter l'échec, c'est-à-
 450 dire de voir un élève partir en prison, euh, mourir, des choses, tu vois terribles, en me
 452 disant ben nous on pouvait pas, on pouvait rien faire, c'est difficile pour un prof. Dans
 454 ce lycée de ZEP, quand je suis arrivé y avait un moment de crise parce que l'année
 456 d'avant un élève s'était suicidé à l'internat et plusieurs professeurs se sont fait suivre
 458 psychologiquement et il y a eu un travail d'analyse de pratiques avec un psychologue
 460 qui est venu un peu pour remédier à un climat terrible. Dans cette ville, y avait un
 462 suicide d'adolescent réussi par an, dans cette ville. Voilà, sans compter les autres
 464 tentatives et malaises, plus une affaire criminelle par an dans la ville, pas forcément
 466 dans le lycée, mais dans la ville, dans l'environnement plus, ou un accident grave.
 468 Genre un enfant qui se fait écraser par le train dans la ville, des choses comme ça, des
 470 choses terribles, terribles. Donc, ouf ! c'était dur, mais il y avait un bel esprit de
 472 solidarité dans cette ville où, par exemple, toutes les choses culturelles qui passaient
 474 comme... Par exemple, le théâtre à la MJC était animé par des bénévoles qui étaient très
 476 souvent profs, à 90 %. Très étonnant, mais du coup, un très bel endroit avec de très
 478 belles rencontres.

480 I : Et globalement qu'est-ce que tu pourrais dire que tu as retiré de cette expérience-là ?
 482 Dans cette ville-là ?

484 Alban : Surement la plus belle formation pour moi, parce qu'elle était ailleurs, parce
 486 que j'étais loin de Toulouse, j'étais loin de chez moi et donc, pour moi, c'était aussi un
 488 ailleurs personnel, et une autre vie et comment dire... Pour moi, ç'a été une grande
 490 formation et une belle expérience de vie et de métier en même temps. Voilà, cette
 492 diversité-là d'avoir plusieurs publics, plusieurs niveaux, ça été une formation intensive
 494 (rire), mais je préfère vraiment plutôt que d'être resté. Mais j'ai eu de la chance en fait
 496 parce que, en étant dans cette même ville, j'ai pu connaître à la fois la ZEP et des choses
 498 sordides et le lycée international.

500 I : Ah ! c'était dans la même ville ?

502 Alban : C'était pas la même ville, c'était environ à 40 km dans la même région.

504 I : Dans la région parisienne ?

506 Alban : Non, c'était dans l'Ain, près de Genève.

508 I : OK. Oui, effectivement, un bagage...

510 Alban : Et très rapide.

512 I : Très très hétérogène.

514 Alban : Parce que j'ai connu aussi des lycées, ici, dans la région, et lycées ruraux et
 516 maintenant lycées de centre-ville. C'est aussi très différent. Puis, j'ai été longtemps
 518 surveillant dans un collège, là aussi c'était le collège où j'avais été quand j'étais petit.
 520 C'était rigolo aussi d'apprendre le métier tout en étant chez moi. C'était aussi une
 522 expérience, que j'ai quittée, complètement dépassée, oubliée. Ce qui me fait souvent
 524 dire que j'ai vécu plusieurs vies (rire). J'avais des copains qui disaient « faut faire les
 526 choses vite parce qu'on a qu'une vie » et, moi, ça m'avait pas plu qu'ils m'aient dit ça
 528 et, juste avant, je me suis aperçu que je venais de leur dire « moi, j'ai l'impression
 530 d'avoir vécu plusieurs vies ». Bon, petites, incomplètes, et pas abouties, mais plusieurs,
 532 voilà diverses.

534 I : Diverses ?

536 Alban : Oui, et pourtant je suis pas un voyageur, je connais pas grand-chose, et je suis
 538 plutôt casanier comme mec.

540 I : Oui, mais la mobilité n'est pas toujours spatiale, effective.

542 Alban : Oui.

494 I : Elle peut l'être, quand tu as changé de région. Bon, c'est vraiment extrêmement
intéressant. Je vais avancer un petit peu parce que je veux pas, je t'avais dit une heure et
496 ça fait une heure, on est à la moitié du questionnaire.
Alban : Je reviens (il va chercher du café). Je vous écoute.

498 I : Alors, on va parler un peu de la lecture littéraire et on reviendra à la fin de l'entretien
en essayant un peu de faire la synthèse de cette expérience de la diversité, de la
500 « traversée ».

Alban : Oh oui, oui.

502 I : J'ai bien retenu cette métaphore.

Alban : Oui, parce que j'ai des choses à dire sur ce qui se passe maintenant pour moi.

504 I : OK, si tu veux on y va tout de suite avec ça, alors ici, maintenant ?

Alban : Être traversé, c'est un terme de théâtre que j'ai appris en formation d'acteur,
506 dans les formations que j'ai suivies. Voilà, depuis 4 ans que je suis ici et que je suis prof
de français et de théâtre en option théâtre. Je me suis remis à une formation très
508 personnelle de théâtre dans des ateliers pour amateurs, pour enseignants, dans plusieurs
ateliers que je fréquente depuis 4 ans plus ou moins régulièrement, qui sont des
510 formations qui sont un travail d'amateur, mais qui sont pas un travail de création, je
veux dire que j'ai pas envie de jouer dans une pièce, j'ai envie de prendre des cours.

512 Donc oui, il y a eu des moments de stage qui m'ont fait me sentir comme un étudiant de
conservatoire qui apprend. Donc c'est bien, car c'est la discipline que j'enseigne aussi,
514 donc ça me paraît bien d'être traversé par le théâtre si je veux demander à mes élèves
qui s'engagent là-dedans aussi. Voilà, c'est pareil que la littérature, je me vois pas
516 enseigner la littérature et ne pas lire, par exemple, et euh... donc, notamment, c'est
surement lié à cette formation en théâtre que je me sens traversé, c'est-à-dire qu'il y a
518 des expériences qu'il faut faire là, ici et maintenant, comme sur le plateau. Un comédien
il a pas trop à... C'est un travail beaucoup corporel que je fais, jusqu'à la danse qui est
520 d'être dans le moment présent, mais ce moment présent, il est chargé et traversé d'une
culture. Par exemple, dans un travail corporel de mouvements de danse contemporaine,
522 il est chargé de tout ce qui a été fait en danse depuis longtemps et, donc, nourri d'une
histoire du théâtre ou de la danse et qui va vers quelque chose qui est de l'ordre de la
524 trouvaille, de la création, du nouveau. C'est ça aussi être traversé.

I : Est-ce que c'est s'insérer dans une continuité ? C'est ce que j'ai l'impression de
526 comprendre.

Alban : Oui.

528 I : Être traversé ici et maintenant par une culture.

Alban : Oui.

530 I : Qui vient d'avant moi.

Alban : Oui.

532 I : Et qui se perpétuera après moi, c'est ça ?

Alban : Oui et d'ailleurs, cette formation que je reçois, moi, après je transmets un peu
534 ce que j'ai à mes élèves, mais de la même manière que la formation que j'ai eue en
littérature. Par mon métier, je la transmets.

536 I : Et comment, parce que dans le mot traversé, il y a quand même l'idée de
mouvement, de quelque chose qui n'est pas figé, qui est changeant ? Alors, comment tu
538 perçois le rapport entre continuité et mobilité, changement dans la traversée ?

Alban : C'est peut-être parce que c'est un changement qui est perpétuel, qui est...
540 constamment présent. J'ai vu l'an dernier un spectacle, une mise en scène des *Essais* de
Montaigne par un metteur en scène qui s'appelle Thierry Roisin, avec qui, quelques
542 enseignants, on avait fait un stage et qui avait basé sa mise en scène. C'était un
personnage seul sur scène, qui disait des extraits des *Essais*, en marchant sur un tapis

544 roulant. L'idée du metteur en scène, c'était la pensée de Montaigne, c'est la pensée en
mouvement et la pensée du mouvement et la pensée du mouvement de la pensée. Et
546 donc, parti de cette idée de mouvement, du mouvement dans l'instant présent, il avait
trouvé cette idée de mise en scène et qui était très efficace et très belle. Et ben voilà,
548 moi je m'inscris un peu là-dedans, dans cette mise en scène de ma vie. C'est-à-dire tout
est en mouvement, tout branle, mais c'est là, maintenant, c'est tout le temps.

550 I : La mise en scène de ma vie ?
Alban : (rire)

552 I : J'ai plusieurs vies et je mets en scène ma vie
Alban : Non, je mets pas en scène ma vie, pas en représentation, mais si je dis mise en
554 scène de ma vie, c'est peut-être dans le sens d'une structure, voilà, mais pas d'une
représentation, pas du tout, au contraire.

556 I : Une structure, une cohérence on pourrait dire ?
Alban : Ouais, mais pas du tout représentation.

558 I : Bon, ça va nous amener à parler de littérature et de théâtre, puisque tu enseignes les
deux disciplines. (Alban acquiesce) On va suivre un peu le même mouvement, c'est-à-
560 dire on va partir de ton expérience personnelle de la lecture littéraire, de la littérature et
de la lecture en particulier. On abordera ensuite ton rapport à la lecture en tant
562 qu'enseignant. (Alban acquiesce) Tu m'as dit : « Je conçois pas d'enseigner le français
sans lire », donc j'en conclus que tu lis.

564 Alban : Oui.
I : Que tu lis beaucoup ! Est-ce que tu as le temps de faire des lectures personnelles qui
566 n'ont pas de rapport avec les lectures à enseigner ?
Alban : Oui, mais pas toujours. Je suis un lecteur curieux, je lis beaucoup de choses en
568 même temps, parfois une dizaine de choses en même temps et alors donc je suis, en
gros, un lecteur perpétuel, mais je lis de manière très brève et très fragmentaire, Par
570 exemple, un copain me disait que le soir avant de s'endormir, il lisait pendant trois
quarts d'heure, une heure. Moi, je lis cinq minutes, voilà je peux lire trois pages et ça me
572 va. Mais alors ce que j'adore faire c'est, dans mon lit, avoir quatre ou cinq livres avec
moi dans le lit et lire trois pages de l'un, trois pages de l'autre. C'est pour ça que je dis
574 aussi que la narration m'intéresse pas, ça m'intéresse pas de lire une histoire. Une de
mes plus belles lectures, c'est *Dracula* de Bram Stoker que j'ai adoré et je me suis
576 arrêté dix pages avant la fin. Bon, je sais que le vampire va être tué, mais je me suis
gardé ça pour plus tard, c'est-à-dire j'ai pas eu envie d'être satisfait dans le récit, dans la
578 narration, de connaître la chute même si je la sais par ouï-dire parce que ce qui
m'intéressait c'est l'écriture, le style, le texte lui-même. Donc, je suis un lecteur qui
580 s'intéresse beaucoup peut-être à la forme.

I : Mais, tu n'as pas lu la fin de *Dracula*, est-ce que quelque part tu ne voulais pas te
582 réserver le plaisir d'une fin ouverte ?
Alban : (silence)

584 I : Parce que *Dracula*, c'est quand même un bouquin assez épais, alors le laisser dix
pages avant la fin c'est pas anodin.

586 Alban : Ah non (rire). C'est un exemple que je cite souvent à mes élèves. Je sais pas si
c'est une lecture ouverte, une lecture ouverte, mais pas sur ce qui pourrait advenir, mais
588 qui reste ouverte un peu à rebours. Alors c'est l'image du gant qu'on retourne. C'est
Barthes qui aime bien cette image. C'est-à-dire une image ouverte vers l'intérieur du
590 texte, comme si avant de la finir plutôt que de le clore, de le fermer, je le laissais
inachevé pour le laisser ouvert pour un retour vers l'intérieur. C'est-à-dire, quand je
592 repense à *Dracula*, je repense pas à l'histoire, je repense aux images, aux différents
fragments, à ce qui a été traversé dedans. Donc j'ai beaucoup de livres qui n'ont pas été

594 achevés, chez moi dans ma bibliothèque. Certains qui ont à peine été commencés. Par
 596 exemple, j'ai dû lire dix fois les dix premières pages d'*Ulysse* de Joyce. Sans aller plus
 598 loin, j'y arrive pas ! Ça me fait râler ! (rire) Et en général, je suis plus attiré par les
 600 textes courts, une espèce de lecture rapide. J'achète beaucoup de livres, je les lis pas
 602 forcément tous. Y a peut-être une espèce d'impulsion, ou d'envie de lire un truc et puis
 604 je vais pas forcément jusqu'au bout.

600 I : Alors, justement, puisque l'on parle d'impulsion, comment tu choisis ?
 Alban : Alors ça, c'est vraiment intéressant !

602 I : Comment tu choisis de lire des textes, tu as peu de temps pour lire en dehors du
 604 travail.

Alban : Oui, j'ai peu de temps.

I : Alors comment tu choisis les livres que tu vas lire ?

606 Alban : C'est lié à plein de circonstances en fait, mais ces des choix qui sont oui, oui,
 608 très subjectifs. Un des derniers livres que j'ai achetés c'est un recueil de poèmes de
 610 Christophe Tarkos parce que j'ai vu une présentation de théâtre, d'ateliers de théâtre,
 612 qui était un travail d'acteur qui s'appuyait sur du dire, de la poésie contemporaine de
 614 Tarkos et j'avais déjà vu un gars que je connais, comédien, qui avait monté un spectacle
 616 d'après des poèmes de Tarkos. Donc ça me parlait, ça fait plus d'un an que ça me titille,
 618 en me disant faut que tu y ailles, que tu lises ça. Et donc l'impulsion a été donnée par
 620 cette soirée, un samedi soir de spectacle, et le dimanche matin, je suis allé dans une
 622 librairie et j'ai trouvé ce livre, que j'aime beaucoup, que je trouve très très bien écrit. Et
 624 puis je suis un lecteur sévère sur le style, c'est-à-dire que j'ai besoin de retrouver dans
 626 les pages que je lis une espèce de poésie, je dirais, dans l'écriture, même si je ne suis
 628 pas un grand lecteur de poésie. Si j'étais pas du tout un lecteur de théâtre avant et je le
 630 suis devenu, donc il y a des circonstances comme ça, mais c'est ce que j'appellerai un
 632 faisceau de circonstances. C'est jamais un élément déclencheur, y en a toujours
 634 plusieurs. Par exemple, il y a quinze ou vingt ans, j'ai lu beaucoup de Nabokov,
 636 beaucoup, beaucoup, pendant un ou deux ans. L'impulsion m'avait été donnée par un
 638 copain qui m'avait dit : « Tiens, je suis en train de lire *Feu pâle* de Nabokov, ça me fait
 640 penser à Pérec, toi qui travailles sur Pérec, tu devrais aimer » et donc ça vient souvent
 642 d'autrui, d'un autre, d'une proposition. Mes plus belles lectures d'ailleurs, elles ont été
 inspirées par des gens. Alors, mon frère qui est pas du tout littéraire, enfin, qui est pas
 prof de lettres, il m'a souvent conseillé des lectures, et des choses en musique, ça vient
 bien souvent de mon frère. Et alors, le plus bel exemple et le plus récent, c'est une
 chanteuse qui s'appelle Elle, dont l'album vient de sortir et dont on parle beaucoup en
 ce moment. Je l'ai même vue à la télé récemment. Son vrai nom c'est Raphaëlle
 Lenader, elle vient de sortir un album de chansons françaises très beau, très bien écrit, et
 en fait, maintenant je le raconte à beaucoup de gens, donc je le raconte au micro (rire).
 C'est la fille de mon frère qui a deux ans et demi qui nous a fait découvrir cette
 chanteuse. Parce que mon frère m'a raconté l'anecdote : ils étaient dans la voiture, ils
 allaient faire des courses, ils écoutaient la radio en discutant et puis, tout d'un coup, à la
 radio passe une chanson et il m'a dit : « Sans qu'on sache pourquoi, on a arrêté de
 parler et on a écouté la chanson tout en roulant vers le supermarché. Et à la fin de la
 chanson, sa petite fille qui a deux ans et demi lui a dit "Papa, je crois que j'aime
 beaucoup cette chanson." » Vraiment un truc étonnant qu'elle avait jamais dit, et puis
 ils ont retenu le nom de la chanteuse, puis il m'en a parlé au téléphone et puis on est allé
 chercher sur Internet à écouter des musiques de cette chanteuse, puis j'ai trouvé ça, puis
 j'ai écouté ça en boucle et, il y a trois jours, je suis allé m'acheter le disque que je vais
 copier pour ma petite nièce. Alors ça, c'est fabuleux, c'est-à-dire que c'est une petite
 fille de deux ans et demi qui nous a fait connaître une chanteuse. Ça, je trouve ça génial.

644 Pour moi, c'est une très belle chose. Alors voilà, y a eu souvent des choses comme ça.
 646 Un copain des arts, brillant, dont je te parlais, un jour, il y a quinze ans, on parlait de
 style et de souffle, et je lui avais dit : « Oui, tu as raison, c'est surement Pierre Michon,
 648 l'écrivain vivant français qui a surement le plus de souffle. » Il m'a répondu : « Mais
 non, t'es con, c'est Louis René Desforêts » (rire) J'ai rien dit et je suis allé chercher ça
 650 et, pour moi, Louis-René des Forêts, c'est un des plus grands écrivains du XXe siècle,
 en France. C'est extraordinaire ! et l'écriture... il a écrit très peu. Alors, j'ai découvert
 652 souvent lors de petites conversations comme ça de gens qui ont surement de l'influence
 sur moi, que ce soit ma nièce ou des amis proches. Après, quand des gens m'offrent un
 654 livre, je le lis pas, je me sens forcé, ou me conseillent, quand on me dit tu devrais lire
 ça, en général, j'y vais pas (rire). Donc, il faut qu'il y ait autre chose que l'injonction.
 I : Qui relève de l'affectif finalement, de liens affectifs avec autrui ?
 656 Alban : Ouais, et qui est peut-être plus aussi de la reconnaissance que de l'affection,
 même si dans ces reconnaissances-là y a forcément de l'affection, mais c'est pas que
 658 affectif.
 I : Hum, on retrouve la reconnaissance dont on parlait tout à l'heure au niveau de la
 660 culture. C'est intéressant.
 Alban : Mais du coup, c'est un faisceau, ce que j'appelle un faisceau ou un
 662 entrecroisement de petites choses : y a de l'affectif, y a de la reconnaissance, y a de la
 confiance. Quelqu'un de confiance qui me parle d'un auteur va me faire aller vers cet
 664 auteur. Ça, c'est des choses intéressantes à transmettre aux élèves aussi. Moi, je me
 pose souvent cette question : comment donner l'envie de lire aux élèves ? Et alors, les
 666 élèves de seconde de cette année, à Noël, juste avant les vacances de Noël, je leur ai
 dit : « On va faire un petit bilan. Qu'est-ce qui s'est passé depuis septembre ? Où vous
 668 en êtes ? Qu'est-ce que vous avez appris ? Qu'est-ce que vous pouvez dire de votre
 parcours de septembre à décembre, là, au lycée et puis, en français, en classe avec
 670 moi ? » Et alors, c'est super parce que y en a deux ou trois qui m'ont dit (il prend une
 autre voix) : « Ça nous a fait plaisir de lire Zola » et y a un gamin qui m'a dit « Mais
 672 vous savez, moi, monsieur, au collège, je suis passé à côté de tous les livres, j'ai voulu
 en lire aucun qu'on a lu au collège parce que j'avais pas envie » et il m'a dit : « vous
 674 savez, vous avez de la chance parce que je me suis mis à lire et, pour la première fois de
 ma vie, j'ai lu un livre en entier » Alors là ! super reconnaissance. J'étais très content.
 676 I : Et est-ce que tu penses que tu cherches à développer cette reconnaissance et cette
 confiance avec les élèves pour les amener à lire ?
 678 Alban : Oui, ah oui, oui beaucoup. D'ailleurs, les auteurs dont je leur parle avec
 affection, ça donne envie aussi.
 680 I : Et justement, comment tu choisis les auteurs pour les élèves parmi ce faisceau de
 relations ?
 682 Alban : Ouais, y a plein de critères : y a le gout personnel, l'envie, l'adaptation à la
 classe aussi beaucoup, ça dépend souvent de la classe. C'est pourquoi, souvent, je
 684 choisis, au fur et à mesure que je connais la classe, je choisis l'œuvre. J'ai souvent une
 idée préconçue, c'est souvent dur pour les romans. En fait, ça fait deux ou trois ans que,
 686 pour faire étudier des romans à des premières, j'attends de connaître la classe avant de
 savoir quel roman je vais pouvoir leur faire étudier, en fonction de leur réception, de
 688 leur niveau, de leur envie.
 I : Et quels sont les critères plus précisément, tu dis en fonction de leur réception, de
 690 leur envie ?
 Alban : Et puis de leur niveau, et du programme.
 692 I : Oui, il y a plusieurs contraintes, donc...

Alban : Hum, par exemple, là, j'ai des premières ES économique. Je savais pas du tout
 694 quel roman leur faire lire et ça m'est venu, je sais pas comment. Je commence là à leur
 696 faire étudier *Vendredi ou les limbes du pacifique* de Tournier, que j'avais lu quand
 j'avais fait étudier à des sixièmes, *Vendredi ou la vie sauvage* et que, du coup, je suis en
 train de relire en me disant : mais, ces élèves ils sont en économiques et sociales, ça va
 698 leur faire du bien de parler d'un homme seul sur son île déserte parce que c'est pas sans
 lien avec leur formation. Aussi, et j'ai envie de romanesque avec eux, et de réécriture et
 700 de mythe, donc là y a eu un choix qui s'est fait lentement. Voilà, en septembre, je savais
 pas ce que j'allais leur faire lire et là le choix s'est imposé. J'sais pas, par goût
 702 personnel, par une étincelle, il m'est venu cette idée. Et puis après, justifié par le fait
 qu'ils sont en sciences sociales et puis l'envie de leur faire lire un long roman et, aussi,
 704 par rapport à ce que l'on a fait dans le programme. On a étudié *Candide* de Voltaire,
 puis *Andromaque* de Racine, puis Baudelaire. Alors XVIIe, XVIIIe, XIXe siècle, il me
 706 manquait du XXe siècle. J'aime aussi beaucoup, dans l'année, dans ma progression
 avec chaque classe, parcourir des siècles différents, pour, justement pour une diversité.
 708 I : Et quand tu dis romanesque, j'avais envie de romanesque, tu as dit trois noms, et de
 mythe, c'est quel aspect, bon, je t'avoue j'ai lu *Vendredi ou les limbes du pacifique*, il y
 710 a assez longtemps, qu'est-ce qui est mythique dans ce roman ?
 Alban : Alors, c'est un mythe moderne, l'histoire de Robinson.
 712 I : Ah ! Le mythe de Robinson, c'est ça ?
 Alban : Ouais, le mythe de Robinson, mais en même temps ça fait appel à des choses
 714 bien plus anciennes, mais en écho, alors là aussi, c'est une œuvre de transmission,
 puisque le mythe de Robinson chez Tournier il est traversé par le roman de Defoe, il est
 716 lui-même réécrit en *Vendredi ou la vie sauvage*, plus tard, mais il fait écho, alors je sais
 pas quoi dire, mais à mon avis à des choses de l'Antiquité et de la Bible.
 718 I : La Bible est le seul livre que possède Robinson sur son île.
 Alban : Eh oui, en plus !
 720 I : Mais l'antiquité, est-ce qu'il n'y a pas un réseau de textes qui se crée aussi, chez toi,
 avec Sophocle, que tu es en train de lire en ce moment ?
 722 Alban : Oui, surement.
 I : Peut-être des échos indirects.
 724 Alban : Oui, oui, il y a des échos. Oui, par exemple, je pensais à Prométhée dont j'ai lu
 la version de Sophocle, de Heiner Müller, et voilà, c'est surement ça qui m'a amené,
 726 c'est surement Prométhée, l'homme seul sur son rocher, qui m'a amené à ça.
 I : Est-ce que tu lis parfois des textes littéraires francophones, c'est-à-dire écrits en
 728 français, mais soit écrits en dehors de France, soit publiés hors de France ?
 Alban : Non
 730 I : Peu ?
 Alban : Ouais
 732 I : Et pour quelles raisons à ton avis ?
 Alban : Je sais pas, parce que c'est pas venu, parce qu'il y a pas eu rencontre avec ça, et
 734 je lis beaucoup. Enfin, au départ, j'ai lu, au tout départ, j'ai lu en faisant du théâtre
 quand j'étais ado, c'est-à-dire que faire du théâtre et travailler sur des textes de théâtre,
 736 ça m'a amené à lire tous les textes de l'auteur sur lequel on travaillait, petit à petit, donc
 c'est par la pratique que je suis entré en lecture. Puis après, à l'université, ç'a été par
 738 réseaux entre auteurs, c'est-à-dire par liens intertextuels
 I : D'accord.
 740 Alban : Voilà, comment on passe, notamment, en faisant de la recherche sur Pérec, là ça
 m'a vraiment ouvert au domaine de la littérature. Je suis passé par beaucoup de choses,
 742 du nouveau roman à Henry James, donc je lis plus de littérature étrangère traduite.

I : Traduite en français.

744 Alban : Ouais, que de littérature francophone. Donc, y a les réseaux de lecture qui se
746 sont faits à partir d'un auteur, voilà, de liens intertextuels. Beaucoup. Mais ça, ça me
plaît beaucoup. Après, je lis une fois qu'il y a un auteur qui me plaît, je lis beaucoup de
son œuvre, c'est-à-dire que...

748 I : Comme tu disais de Nabokov, j'ai lu Nabokov et puis après j'ai enchaîné pendant
deux ans, j'ai lu tout Nabokov.

750 Alban : Ouais, ouais, voilà, j'ai lu beaucoup de textes courts de Henry James, mais
beaucoup, y en a plein là (il désigne sa bibliothèque), mais jamais des gros romans de
752 Henry James. Après, quand il y a des auteurs qui, vraiment, me fascinent, j'ai un peu
presque, pas l'intégrale, mais beaucoup... tout ce qui peut être fait sur Pérec, j'ai
754 traversé. Beckett, beaucoup. Je regarde ma bibliothèque autour de moi, euh, Nathalie
Sartraute, quasiment tout. Albertine Sarrazin, que j'aime beaucoup, elle a des choses !
756 Thomas Bernard, un peu. Kafka, pas mal. Beaucoup de Roland Barthes. Euh... et puis
après, j'aime bien après, après ce temps-là de lectures intertextuelles, et de réseaux par
758 auteurs, et par œuvres, y a eu des lectures éclectiques, des petits textes, là notamment du
contemporain, de petits éditeurs. Notamment, j'aimais beaucoup les éditions Alias, avec
760 des petits livres qui étaient souvent des premiers textes, des premiers ouvrages, des
premiers romans, avec souvent une vraie recherche littéraire de style, d'écriture, ça ça
762 m'a, ça m'a.

I : Donc, y a deux mouvements, y a un mouvement peut-être de centration sur un auteur
764 que tu aimes et que tu vas approfondir, et y a un mouvement de décentrement, qui va un
peu...

766 Alban : Ce qui fait du coup que je lis plusieurs choses en même temps, par bribes.

Donc, là, je suis recentré actuellement plutôt sur un genre, qui est le théâtre,
768 actuellement, cette année.

I : D'accord.

770 Alban : Mais voilà, par exemple, ça m'a amené à de la poésie, là les dernières choses
que je me suis achetées, c'est de la poésie de Tarkos, des recueils de poèmes
772 contemporains de locaux, des revues de poésie contemporaine.

I : Alors, est-ce que toutes ces lectures variées, à la fois actuelles et dans le temps, avec
774 des strates, parce qu'on peut lire, relire, se souvenir, etc. Est ce-que... quels liens
pourrais-tu faire avec ta perception de la diversité dans toute sa complexité ? Parce que
776 c'est une perception très complexe de la diversité dont on a parlé tout à l'heure,
j'aimerais qu'on commence à s'acheminer vers le lien entre ces deux sphères de notre
778 expérience, de l'expérience littéraire et de l'expérience de la diversité.

Alban : Hum...

780 I : Qu'est-ce que ces œuvres peuvent apporter, ou je sais pas, modifier, par rapport à ta
perception de la diversité ?

782 Alban : Je sais pas...

I : Ça peut être sur le plan de la production des textes, de la diversité des productions, et
784 ça peut-être sur le plan de la réception...

Alban : Oui.

786 I : ... et de toi comme lecteur, comme lecteur changeant, divers.

Alban : (grande inspiration) Oui, la première diversité, c'est peut-être moi changeant.
788 Comment ces lectures me font changer, ça, c'est sur. Ou, dans une lecture trouver enfin,
voilà, toujours la reconnaissance, trouver enfin quelque chose dont j'avais l'intuition,
790 mais que je ne connaissais pas, d'un auteur, d'un livre, d'une problématique, que ce soit
reconnaître un objet dont j'avais peut-être l'intuition et qui, un peu par hasard, m'est
792 tombé dans les mains, est venu à moi.

I : Comment trouver un objet dont j'avais l'intuition, qu'est-ce que ça signifie
794 exactement ?
Alban : Hum...

796 I : Comme si tu attendais le livre, comme si le livre t'attendait.
Alban : Et bien parfois, j'aime ça, enfin assez souvent, aller en librairie, errer et je le
798 conseille souvent aux élèves, souvent quand les parents, en réunion avec les parents, me
demandent : « Comment je peux faire pour forcer mon fils à lire ? » et je leur dis :
800 « Surtout le forcez pas, donnez-lui un billet de 20 euros et allez passer un samedi matin
dans une librairie, errez ensemble, discutez-en et il trouvera un truc parce que le sujet
802 lui plaît, parce que la couverture du livre est jolie, parce que le titre lui plaît, parce que
le nom de l'auteur le marque... », voilà. J'ai une copine, une copine polonaise, qui avait
804 travaillé sur Georges Pérec parce qu'elle avait vu une photo de lui dans une librairie et
elle l'avait trouvé beau. Et puis, c'est devenu, voilà, elle a fait de la recherche sur Pérec.
806 Y a une rencontre.

I : Tu poses la question « comment ces lectures me font changer ».

808 Alban : Alors changer dans le sens d'apprendre, de quelqu'un qui a envie d'apprendre,
c'est pour ça que j'enseigne (rire) donc... euh, mais, alors, du coup, d'apprendre peut-
810 être sur moi en allant voir chez les autres et c'est ce que j'appellerai reconnaissance,
c'est-à-dire reconnaître chez les autres, connaître dans l'autre, dans l'œuvre, l'objet qui
812 est autre que soi, différent, mais qui me parle de moi, soit parfois de manière
immédiate. Par exemple, avec Pérec, au début, j'ai vraiment eu l'impression, alors
814 qu'on a pas du tout la même histoire, absolument pas, mais j'avais l'impression que
c'était de moi que ça parlait, comme rencontre. Voilà, pour moi, Pérec il parlait de moi
816 ou il me parlait à moi (rire), enfin c'était très très étonnant alors surtout quand on est un
étudiant déprimé et qu'on lit *Un homme qui dort* qui parle d'un étudiant déprimé et qui
818 s'adresse à lui à la deuxième personne, c'est terrible, ça (rire)

I : Le processus identificatoire est total (rire)

820 Alban : Complètement ! C'est le livre, j'avais absolument pas envie d'en parler parce
que y avait plein de gens qui disaient : « Mais tu lis quoi là ? » J'avais, j'en parlais pas,
822 parce que je me disais, c'est mon livre à moi (rire), c'est un livre qui est écrit pour moi.
Mais c'est peut-être un truc qu'on a souvent, que les élèves peuvent avoir aussi,
824 souvent.

I : Oui, justement, y a deux choses sur lesquelles j'aimerais revenir, c'est une espèce
826 d'expérience de l'altérité, par la lecture.

Alban : Oui, oui, oui.

828 I : Tu as dit me reconnaître en allant voir chez les autres, euh, il me parle, c'est l'autre
en moi qui me parle avec ma propre voix. Quelque part, c'est une espèce de... et y a
830 aussi la dimension du secret... alors, par rapport, aux élèves, est-ce que tu as essayé
d'explorer, ou peut-être aujourd'hui tu as l'occasion d'y penser, avoir exploré ces deux
832 aspects de la lecture littéraire, la rencontre de l'altérité textuelle, d'abord, et puis le
sentiment du secret, ensuite ?

834 Alban : Alors, l'altérité elle est évidente et presque de fait. Parce que pour un élève qui
a souvent pas de culture, de lecture, qui découvre et qui vient à l'école pour ça, pour
836 apprendre et pour découvrir. Et c'est peut-être ce que je travaille souvent avec les
élèves, cette espèce de rencontre, de choc, qu'ils ont très souvent ou par rapport au
838 style, parce qu'y a des révélations, pour eux, comment dire, de cette différence-là, qui
va à l'encontre des idées reçues, des clichés. Voilà, quand ils apprennent qu'un poème
840 de Baudelaire, c'est très travaillé, très écrit, c'est un choc pour eux et ils se rendent
compte que la poésie c'est pas de l'inspiration en fumant du hachich. Et donc là, ça crée
842 un choc et alors j'ai eu des expériences étonnantes, notamment d'élèves pas cultivés ou

844 qui venaient d'une autre culture, d'un autre pays, et qui en découvrant certaines œuvres,
 846 certains textes, avaient d'abord un grand choc, et puis souvent un sentiment de rejet et
 848 de refus parce que c'était tellement nouveau et ça remettait tellement en question leur
 850 façon de voir le monde que, qu'y avait au départ un grand rejet. C'est peut-être pour ça
 852 d'ailleurs, que les élèves aiment pas lire, ou ont des difficultés, c'est quand ils ont des
 854 difficultés à accueillir, ce qui leur est différent. J'essaie de retrouver des exemples,
 856 parce que j'en ai des exemples de réactions très très brutales d'élèves qui disent « Mais
 858 non ça peut pas exister, mais non vous dites n'importe quoi, mais non c'est pas ça ! »
 860 I : Prends le temps de... parce pour moi, c'est plus significatif les exemples.
 862 Alban : Par exemple, mais c'est pas tout à fait ça, cette année j'ai étudié avec des STG
 864 *Le petit chaperon rouge* de Perrault. Et alors ça, ça produit un effet toujours, en fait c'est
 866 assez facile, c'est assez théâtral comme effet quand on apprend aux élèves que *Le petit*
 868 *chaperon rouge* elle se déshabille, elle va dans le lit avec le loup et elle le touche en
 870 disant : « Vous êtes poilus » et quand je raconte tout ça, mis ensemble devant les élèves,
 872 tout le monde rougit, s'exclame, cri en disant « C'est pas ça ! C'est pas vrai ! Vous dites
 874 n'importe quoi ! Mais c'est horrible ! » Et là en début d'année, à la fin d'un cours, après
 876 elle avait besoin de m'en parler personnellement; une élève est venue me voir en me
 878 disant « C'est terrible ce que vous avez fait. J'oserai plus jamais... si j'ai des enfants, je
 880 pourrai pas leur raconter le Petit chaperon rouge avec tout ce qu'on a vu. Là, parce que
 882 c'est terrible ! Je savais pas et je voulais pas savoir. » Et donc il y avait une espèce de
 884 rejet au départ et je lui ai dit « Ne vous inquiétez pas, ça fera son chemin, euh...
 886 acceptez-le. » Et, euh... voilà ça c'est un des exemples concrets. Mais j'ai eu euh... je
 888 m'souviens en ZEP d'avoir eu ces... des réactions comme ça, d'élèves jeunes, en
 890 quatrième, qui me disaient « Mais non, c'est pas ça ! C'est pas possible ! Ça peut pas
 892 être ça. » Et je sais plus quels exemples c'étaient.
 I : C'était sur les valeurs ? C'était sur le système de valeurs ?
 Alban : Un petit peu. Mais puisque les valeurs sont vraiment le rapport entre le monde...
 j'sais pas; un écrivain qui décrit une situation, qui invente un univers, et des élèves qui
 disent « ça n'existe pas ! C'est pas ça ! » Et moi je dis « Ben, oui, c'est dans ce livre. » Et
 alors, après, quand on passe à l'interprétation en plus du livre, alors là refus, refus total
 parfois. Et du coup, parfois les élèves nous prennent pour des poètes en disant « de toute
 façon, les écrivains qui écrivent des trucs qu'on comprend pas, mais en plus vous vous
 le déchiffrez d'une manière qu'on comprend encore moins. » Et donc, parfois, il y a ce
 rejet-là. Du coup ce qui est un rejet de la diversité, c'est-à-dire de ce qui est une autre
 vision du monde, une autre façon de voir.
 I : Ce qui est fondamentalement le contraire, évidemment.
 Alban : Ouais.
 I : Comment on fait pour négocier ce rejet, ce refus ?
 Alban : Il faut dédramatiser. Il faut, il faut en rire et demander à l'élève de prendre le
 temps et de faire confiance. Donc, beaucoup de mon rapport à donner envie de lire aux
 élèves, ça vient d'abord par un rapport de confiance avec l'élève. Un élève qui aura
 confiance en moi, il aura, il acceptera de lire... on le voit, avec les secondes, ils ont lu
Don Juan. Ça c'est merveilleux parce que hum, ils savent en parler, ils savent raconter
 l'histoire, l'expliquer parce qu'ils l'ont LU, et ils l'ont lu en en discutant avec moi, en
 écoutant. Donc, ça pour moi, c'est une vraie lecture. Donc, là, il y a vraiment euh... ils
 ont accepté ça. Ça, c'est vachement bien je trouve.
 I : Y'a pas eu ce rejet initial avec *Don Juan*.
 Alban : Non, pas du tout.
 I : qui est quand même une œuvre qui sur le plan de l'axiologie est forte. (Alban
 acquiesce tout le long que I intervient)

894 Alban : Eh ouais ! Pareil pour *L'étranger* de Camus. Ils l'ont pris comme ça, ils ont pas
 jugé, ils ont pas porté de jugement. Euh... Et du coup, moi j'appelle ça recevoir; c'est de
 896 l'ordre de la réception. Être capable de recevoir... Voilà, ces élèves-là pour moi, ils sont
 entrés en capacité de recevoir des lectures. Alors qu'inversement, on a quelques élèves
 898 en classe littéraire, en première, en terminal, qui sont dans un refus de lire et qui
 n'acceptent pas, qui disent « Ce n'est qu'un livre de toute façon. » C'est dur avec des
 auteurs compliqués, c'est dur, Beckett c'est dur pour des lycéens. Chaque fois que je fais
 900 étudier du Beckett, c'est tellement abstrait, ironique, que c'est difficile. Donc l'humour
 parfois et la dédramatisation s'aident beaucoup et parce que les... Parfois les ados
 902 manquent d'ironie et d'humour parce qu'ils sont dans un âge de transition. Voilà, moi je
 connais beaucoup d'enfants très jeunes, je sais pas entre trois et six ans, qui ont
 904 beaucoup d'humour, beaucoup d'ironie, et après qu'ils perdent ce sens de l'humour
 complètement; et que ça se récupère après à l'adolescence, et ça se transforme après
 906 l'âge adulte.
 I : Est-ce que l'humour c'est quand même une mise à distance ?
 908 Alban : Oui, voilà, c'est ce que j'allais dire. Ouais.
 I : C'est une mise à distance donc peut-être que le rejet, le refus, il vient d'un manque de
 910 distance.
 Alban : Oui, tout à fait.
 912 I : Un peu moins représenté.
 Alban : D'ailleurs, y a des gens qui sont réfractaires à la lecture et à la lecture qui
 914 rejettent, parce qu'ils ont l'impression que quand on leur présente un livre, une chose
 culturelle, c'est une agression. Parfois il y a des gens, même des adultes hein, qui
 916 reçoivent un livre comme une baffe dans la gueule et qui, du coup, nous le renvoie.
 I : Mais c'est une manière de recevoir aussi.
 918 Alban : Donc, à voir à un enseignant de travailler sur la manière de donner. Comment
 on donne à lire si on donne un livre comme dans la gueule, on le reçoit en retour quoi.
 920 C'est sûr !
 I : Comment tu essayes de donner à lire ? Comment tu essayes de favoriser la
 922 réception ?
 Alban : Surement par une forme de subjectivité. Que ce soit une transmission de la
 924 mienne, en disant mes goûts euh... ben disons qu'en travaillant sur *L'Étranger*, j'ai dit aux
 élèves « C'est un texte que j'ai relu, ça m'a fait plaisir de le relire. » Tout simplement en
 926 disant ton plaisir. Ou alors en parlant d'un auteur qu'on connaît bien. Comme quand je
 fais étudier du Perec, que j'en parle et que je raconte mon expérience de lecteur aussi.
 928 Ça, c'est vachement intéressant. Euh... Voilà. Dire aux élèves que j'ai ait une thèse sur
 Perec, ça les titille, ça les inspire, ça leur donne confiance. Et euh... et puis après, sur
 930 leurs goûts à eux. J'aime bien leur demander leurs impressions de lecture. Une chose
 que je fais très souvent en classe, je sais pas si tu auras l'occasion de le voir, c'est lire,
 932 moi, à haute voix un texte, souvent de manière assez théâtrale, c'est-à-dire pas en
 représentation, pas en mimant, pas en jouant, mais dans l'oralité, c'est-à-dire une
 934 retranscription du rythme, des intonations, du volume, de la voix, en fonction des
 passages qui sont soit du discours, soit de la description, parfois on donne des
 936 chuchotements, parfois des coups de gueule, qui donnent une vie, mais une vie orale,
 c'est-à-dire qui transforment leurs... du coup, ça, c'est très proche de la poésie orale, qui
 938 donnent une espèce de vie, voilà, orale et sonore au texte. Et alors, notamment, plus ça
 va, plus je le fais, notamment cette année, en disant aux élèves « Fermez les petits pois,
 940 vous avez le droit de vous allonger sur la table, fermez les yeux, imaginez, écoutez. »
 Alors y en a toujours quelques-uns qui refusent, genre, « On n'est pas des gamins »
 942 (rire), Mais la plupart joue le jeu, s'en amuse, d'autres se disent « Chouette, un prof qui

nous autorise à nous allonger sur la table, à fermer les yeux. » Et puis du coup, moi ça
944 me permet d'avoir le silence, en fait le calme, et je leur dis toujours euh... il faut du
silence. C'est aussi une règle que j'ai apprise à donner, en disant « quand je lis :
946 bavardage totalement interdit » et ça m'est déjà arrivé de me mettre très en colère dans
des moments comme ça de bavardage quand je lisais. En leur disant d'abord y a le texte
948 qui est une œuvre et ça se respecte une œuvre. Il y a l'auteur lui qui se respecte aussi. Et
puis y a moi en tant qu'enseignant qui fait mon métier, qui transmet ça. Vous devez
950 respecter mon travail et ne pas me nuire à mon travail. Et puis vous en tant qu'élève,
respectez vous les uns les autres en donnant la possibilité de laisser aux autres d'écouter,
952 et puis vous-même mettez vous dans un état de réception. Du coup, s'allonger sur la
table, fermer les yeux, c'est peut-être la meilleure étape pour avoir cette attention-là,
954 cette perception, cette concentration. Et euh... et donc je lie à haute voix, après y a
toujours un p'tit moment d'silence, très théâtral, on ouvre les yeux, on rallume la
956 lumière... et là, soit je leur dis très explicitement « Dites-moi vos impressions, qu'est-ce
que vous avez ressenti, quelles images vous avez vues, quelles sont les sensations qui
958 étaient dites dans le texte et qui vous ont marquées. » Donc des choses de l'ordre de la
sensation, souvent visuelle et sonore d'ailleurs. Mais parfois, et ça, ça me plait bien moi
960 aussi, je leur dis : « Je vous écoute, parlez-moi », et ça, d'ailleurs, sans guider la réaction
et euh...

962 I : Et qu'est-ce qui se produit alors ?

Alban : Eh bien, c'est vachement intéressant ! Il se produit euh... de la prise de parole
964 spontanée et où j'essaie de pousser l'élève à aller plus loin dans son expression. Euh...
c'est-à-dire que j'ai vécu ça en accompagnement personnalisé. Je leur ai lu *Le joujou du*
966 *pauvre* de Baudelaire et une au départ, elle m'a dit « Ah ! C'est l'histoire du rat ! » Je lui
ai dit « Tais-toi ! » Et bien j'ai vu, bien finalement, que c'était la seule du groupe de dix-
968 sept élèves qui connaissait le texte. Les autres l'ont découvert. Et alors, comme la
lecture était très théâtralisée, il y eut un silence, une attention excellente. Et donc, il y a
970 d'abord eu prise de parole de l'un puis de l'autre, et ça s'est transformé en débat, c'est-à-
dire quelqu'un qui disait un truc et l'autre qui lui répondait. Et ça, c'est vachement
972 intéressant.

I : Est-ce qu'on était déjà dans l'interprétation à ce moment-là ?

974 Alban : Non, parce que c'est moi qui après donnait les clés parce qu'il restait peu de
temps, qui donnait les clés, les repères. Mais on était euh... dans une espèce de socle qui
976 sert de prémisses à l'interprétation, qui est de l'ordre de l'expression d'une subjectivité de
réception. Et surtout l'expression, tout simplement. Comment recevoir un texte, ça
978 permet, de manière libre et autonome, d'exprimer tout simplement. Et euh... voilà, moi,
plus ça va, plus je dis à mes élèves que c'est eux les plus importants en tant que
980 récepteurs, que l'auteur il est mort, on ne peut lui demander souvent, et qu'on sait pas, et
que même si on lui demandait, peut-être il le dirait pas. Et je leur citais l'exemple de
982 Perec, comme mon directeur de recherche le connaissait, il disait « Georges, j'ai trouvé
ça et ça » et il lui avait répondu « C'est bien, Bernard, cherche ! » (rire) Voilà ! Et moi
984 ça me plait beaucoup parce que l'auteur est toujours rusé en fait.

I : D'accord. Donc tu accordes beaucoup d'intérêt aux impressions des lecteurs...

986 Alban : Ah oui...

I : Et à l'expression des impressions, au fait d'être impressionnés, laisser le texte laisser
988 son empreinte, et à exprimer, ce qui est de l'ordre de cette empreinte, eh bien moi je
l'interprète comme ça (il acquiesce). Et comment on pourrait passer de cette expression
990 des impressions à des pistes d'interprétations parce que s'il y a débat, tu as dit il y a
débat, donc s'il y a débats, il semble qu'il y a forcément des pistes pas forcées, peut-être
992 complémentaires, mais pas forcément consensuelles non plus. Comme ça se fait...

994 Alban : Après c'est mon rôle de prof parce qu'eux ils ne savent pas faire, ils n'ont pas le
 996 recul ou ils sont apprenants, en train de faire... Et du coup, donc moi, c'est moi qui
 998 éclaire en reformulant comme tu as vu hier ou en donnant des pistes. Il y a un truc que
 1000 je fais aussi souvent : c'est que, après ces impressions, je leur tourne le dos. Et donc moi
 1002 je me mets aussi dans un exercice intéressant, en écoute et non plus en vision des
 1004 élèves. Je leur tourne le dos, je me mets au tableau, je leur dis « Parlez ! » et tout ce
 1006 qu'ils me disent, je le note au tableau pour que ça devienne pour eux ancré, inscrit
 1008 visuel, et je note sur le tableau à des endroits différents, c'est-à-dire que je commence à
 1010 classer.
 1012 I : D'accord.
 1014 Alban : Alors, c'est à la fois en vrac, comme je dis. Et classé par je sais pas comment,
 1016 par thèmes, par euh... par thèses, et à partir de ce classement, que j'appelle la feuille de
 1018 brouillon, on dégage après des pistes vraiment d'interprétation du sens et d'explication
 1020 du texte en s'appuyant à la fois sur des relevés, des observations et des interprétations,
 1022 des analyses. Et...
 1024 I : Est-ce que tu prends toutes les propositions quand tu notes ?
 1026 Alban : Oui, oui.
 1028 I : Même celles qui te paraissent farfelues ou erronées... tu les prends...
 1030 Alban : Ouais, j'en rejette très peu. Ça peut m'arriver d'en rejeter, mais en général ce que
 1032 je rejette c'est en disant « Ça c'est déjà dit tu vois ? Là, là on l'a dit, mais d'une autre
 1034 manière, mais c'était déjà dit. » Mais souvent je le prends justement pour pouvoir après
 1036 visuellement leur montrer « Ça, c'est faux. On le barre. Ça, ça marche pas. » À ce
 1038 moment-là... Mais, oui, c'est bien de tout prendre parce que c'est aussi rendre visible ce
 1040 qui était invisible et plus sensible, ce qui était de l'ordre encore que de l'impression, de
 la première réaction.
 I : Est-ce que la diversité des lecteurs qu'il y a ce manifeste dans ces moments.
 Alban : Oui.
 I : Dans ces lectures ouvertes, de ces expressions, de ces impressions, de ces sensations.
 Alban : Hé oui, mais c'est plutôt des diversités, alors je dirais pas culturelle, euh... liées
 à leur personne ou à leur histoire, mais plutôt des diversités, comment dire... euh...
 quoique la personnalité joue beaucoup parce que ceux qui ont de l'aisance à parler vont
 parler plus facilement, et les autres se mettent en retrait, mais c'est aussi une diversité
 dans les différences qu'ils ont en tant qu'élèves, en tant que... dans leurs facilités ou
 pas... c'est-à-dire que... et c'est pas forcément les élèves les plus à l'aise, parce qu'on les
 remarque, qui vont prendre la parole spontanément. Ce sont souvent les élèves, ben
 comme t'as vu hier, qui sont pas forcément bons à l'écrit qui vont pouvoir là « ouf »
 libérer de la parole et construire en libérant cette parole. Voilà, moi, j'ai vu des élèves là
 de cette classe de seconde progresser parce qu'ils parlaient en cours et... donc, c'est une
 diversité qu'on pourrait dire d'apprenants...
 I : D'habiletés.
 Alban : D'habiletés dans les apprentissages.
 I : Et sur le plan du contenu, est-ce que tu as remarqué si euh... c'est un des objets de ma
 recherche... est-ce que tu as remarqué si les élèves avaient tendance à affirmer leur
 singularité ou s'ils avaient plutôt tendance à s'orienter vers une interprétation, une voie
 essentielle.
 Alban : Non, non, oh ça non. C'est ça qui est bien. Non. Y'a jamais de consensus.
 Jamais. Quand y en a, c'est ce qu'on a vu hier, cette jeune fille qui disait « Ah oui ! Faut
 pas faire de psychologie, faut pas faire de généralité », c'est-à-dire que c'est acquis.
 I : Hum (acquiesce)

1042 Alban : C'est des méthodes, des façons de faire, d'interpréter, qui ont été apprises petit à
petit. Donc c'est bien, ça construit. Mais en général, y a forcément débats, c'est bien. Et
1044 il y a jamais une idée commune. Et euh... comment dire... mais il y a une espèce de
solidarité dans la recherche de pistes, c'est-à-dire que, finalement, ils aiment bien
1046 s'écouter. Surtout si ça réfléchit. S'il y a en a un qui commence à proposer une réflexion,
ils aiment bien s'écouter pour en discuter. Ça, j'aime bien. Après y a les cas qui arrivent
1048 et qui sont rares, ça dépend des classes et des endroits où on est, du rejet, c'est-à-dire
qu'y a... j'ai connu ça, mais c'est assez sournois, c'est assez dégueulasse. Des classes où
1050 les... y a que le bon élève qui parle, mais à force il parle plus parce qu'il se fait traiter
d'intello par les autres, du coup y a personne qui parle, personne qui intervient. Et euh...
1052 voilà. Et ça, je trouve que c'est dégueulasse (rire)

I : Ouais.

1054 Alban : Et c'est difficile de lutter contre ça. Et bon, parfois, il y aussi des classes très
passives, qui ont besoin qu'on leur dise, qu'on leur dicte, et tant qu'on n'a pas dicté, ils
1056 veulent pas chercher. Euh... j'ai vu ça un peu hier après-midi.

I : Et comment on gère quand on est enseignant et qu'on a cinq, six, je sais pas,
1058 plusieurs impressions, plusieurs pistes interprétatives qui sont soulevées par les élèves,
comment tu gères ça euh... comment tu guides ? Est-ce que tu guides déjà ? Est-ce que
1060 tu guides les interprétations ou est-ce que tu laisses toutes les interprétations se
développer jusqu'à ce qu'ils se rendent compte eux-mêmes ?

1062 Alban : Non, j crois que je guide parce que souvent je reformule, je reprends, et... mais
en même temps, c'est intéressant, je suis guidé par eux, c'est-à-dire que d'abord je les
1064 écoute, je prends des choses qui me parlent, et souvent en improvisation, et du coup eux
aussi me reprennent à moi, c'est-à-dire que ils m'écoutent, ils écoutent ce que j'ai à leur
1066 répondre, et du coup, le débat, il est aussi avec moi. Il est d'ailleurs très souvent avec
moi, plus que entre eux... mais du coup ça chemine, c'est-à-dire une espèce d'aller-retour
1068 euh... entre eux et moi, et ça se construit petit à petit. Et là où je guide, c'est souvent en
laissant ouvert, et en disant peut-être on essaiera de démêler ça la prochaine fois ou... on
1070 a plusieurs pistes et pour l'instant on peut dire ah ! J'essaie peut-être pas de les éliminer,
mais de les classer, pour qu'après ils aient mettons dans leur commentaire de textes ou
1072 dans leur dissertation, une démonstration qui s'appuie sur tout ce cheminement, toutes
ces impressions, toutes ces idées, qu'ils puissent après les classer pour avoir un exposé
1074 au final cohérent et, comment dire, progressif. Moi, je... ça m'importe beaucoup que
leurs pensées soient démonstratives, c'est-à-dire qu'il y ait de la progression. Là, dans
1076 les copies que j'suis en train de corriger, il y en a beaucoup qui sont une espèce
d'empilement d'observations qui crée pas de sens en fait et... il y a une copie où j'ai
1078 entouré ou rayé chaque fois qu'il y avait le mot « utilise », y a à peu près sur quatre
pages, vingt-cinq fois ou trente fois le mot : l'auteur utilise. Et, donc j'ai expliqué dans la
1080 marge, je crois pas que ce soit l'auteur qui utilise le procédé, c'est plutôt le lecteur qui
repère et qui observe les procédés et... voilà. Moi, j'insiste beaucoup sur le lecteur qui
1082 produit du sens.

I : Par rapport à *Don Juan* parce que comme j'ai un petit peu observé, c'est plus concret
1084 pour moi aussi, la question quand tu poses qui est *Don Juan*, qui m'a l'air d'être le fil
rouge un peu...

1086 Alban : Ah oui.

I : Ben, c'est comme ça. Euh... tu as reçu plusieurs réponses à cette question.

1088 Alban : En fait, on la construit ensemble depuis le début du cours; je la rappelle tout
l'temps.

1090 I : Est-ce que tu as eu des éléments de réponse qui étaient vraiment à côté de la plaque,
si je peux dire, qui était vraiment euh...

1092 Alban : Non. Le plus à côté de la plaque, c'est quand c'est réducteur au libertaire
1094 amoureux. En leur disant « Oui, d'accord, mais c'est le plus évident. C'est ce qui a donné
1096 l'expression "être un donjuan" aujourd'hui, mais essayons de dépasser ça, d'aller au-delà
1098 de ça ». C'est la principale erreur, mais c'est p' t'être la principale erreur dans toutes les
1100 lectures qu'on peut faire, de n'importe quel texte, c'est-à-dire d'avoir une interprétation
1102 qui soit réductrice, qui en général n'est pas fausse, mais qui devient fausse, parce
1104 qu'unique. Mais ça, c'est sûrement mon côté « barthésien » (rire) et mon refus de la
1106 tautologie et mon côté paradoxe. Et je dis souvent aux élèves « s'il y a un paradoxe, c'est
1108 que ça commence à être intelligent. Voilà, que ce soit dans le texte ou dans votre façon
1110 d'en parler, d'en dire, s'il y a de la contradiction, du déchirement, du paradoxe, c'est
1112 bien, ça comment à être intéressant. »
1114 I : Et comment les élèves reçoivent cette idée de la contradiction ? Parce qu'ils sont
1116 plutôt habitués, il me semble, au lycée à recevoir un savoir qui se veut plus clair,
1118 homogène.
1120 Alban : Ben, certains ont du mal. Ceux qui ont plus de mal, ce sont ceux... c'est pas
1122 forcément les plus faibles, les plus en difficultés, parce que certains, justement, ça les
1124 rassure, voilà. Et quelques garçons de la classe de seconde qui sont très rassurés par ça.
1126 D'autres qui sont peut-être plus discrets, plus passifs, ça les rassure pas, ça les inquiète,
1128 parce qu'ils... ça peut arriver que des élèves disent « Mais alors, on peut dire n'importe
1130 quoi sur un texte. » Eh ben non ! C'est là que ça devient difficile aussi. Non, pas
1132 forcément ! Mais on peut dire beaucoup, et c'est pas pareil que n'importe quoi.
1134 I : À quoi on fait la distinc... comment on enseigne aux élèves ça ?
1136 Alban : En fait, c'est euh... il faut plusieurs années scolaires. Avec une classe qu'on a
1138 dans l'année, il faut l'amener... c'est-à-dire que... Moi, j'aime beaucoup rappeler, tu vois,
1140 en mai ce qu'on a fait en septembre pour toujours revenir en arrière pour mesurer le
chemin parcouru et pour leur faire prendre conscience que, si au départ, un élève n'a pas
confiance, maintenant il a un peu plus confiance. Donc, ça se travaille sur la durée,
forcément.
I : Mais qui décide de ce qui est de l'ordre de n'importe quoi et de ce qui est de l'ordre de
l'acceptable ?
Alban : Ben, moi. Mais, pas en terme de décision, mais en donnant un cadre qui soit pas
fermé. Un cadre pour éviter le hors-sujet, l'impertinence des propos. Parce que c'est
mon travail aussi, c'est ça, c'est leur proposer un cadre que je veux souvent d'ailleurs
logique et démonstratif, en leur disant « si vous avez une idée et que vous n'avez pas de
preuve dans le texte pour l'appuyer, c'est qu'elle n'est pas bonne. » Donc, ça, c'est un
gros travail, leur apprendre à justifier, à expliquer. Et pour tirer des déductions souvent
c'est « si vous avez des preuves de ce que vous déduisez de l'interprétation qui soit, soit
dans mon cours, soit dans vos connaissances, dans votre culture ou vos lectures, si vous
pouvez prendre appui pour convaincre, c'est que c'est bon, c'est que c'est juste. Même si
on n'a pas la même idée. Parce que leur idée, souvent l'idée première des élèves, c'est de
juger, juger le texte juger les personnages, juger le livre, j'aime, j'aime pas. Et puis, du
coup, ça devient après juger le prof, quoi. Enfin, « j'aime pas le cours ». Et moi j'essaie
beaucoup de les faire sortir de ça. Et même hier j'ai eu cette conversation avec des
premières qui étaient assez gênées de me dire « j'aime pas ce qu'on lit en ce moment ».
Et moi je leur dis « T'as le droit. Explique-moi. Et moi je vais t'expliquer pourquoi je
l'aime et quels intérêts j'y trouve en tant que lecteur et en tant qu'enseignant pour vous
préparer au bac. » Donc, ce sera le jugement ou les interprétations trop fermées, c'est
toujours laisser euh... laisser la possibilité de poser des choses ouverte. Mais, elles sont
posées, elles sont pas vissées. Elles peuvent être...

I : Mais, ça doit être difficile quand même ce, comment dire, l'équilibre comme un
1142 « guidage ».
Alban : Ben, oui.

I : Et à la fois une ouverture.
1144 Alban : Mais ça dépend, ça dépend des jours. Y'a des classes, un jour, ça va passer très
1146 bien, très réceptif, très ouvert. Et peut-être un autre jour, parce qu'il fait chaud ou pour
1148 d'autres circonstances, il faut y aller magistralement quoi. Disons, « C'est comme ça,
1148 tac, et faites-moi confiance et c'est comme ça. » Donc il faut être aussi réceptif au
contexte, à l'ambiance, au moment de la journée. Voilà, donc d'où est fragile l'équilibre.

I : Mais oui.
1150 Alban : Et y a des jours où ça passe pas. Quoi qu'on fasse, ça marche pas le cours. Il
1152 faut accepter ça aussi. Pas besoin de se mettre en colère pour ça... Y va falloir...

I : Il est et quart
1154 Alban : y aller parce que moi dans 1 h je commence.
I : Tu as un cours à 1 h ?
1156 Alban : 1 h 25, ouais.
I : Bon, ben écoute, on a abordé...

Alban : Pleins de choses.
1158 I : Ouffff ! Est-ce que tu as des commentaires ou est-ce que... deux minutes pour
1160 conclure... est ce que tu as des, je sais pas, d'autres idées ou des commentaires sur
comment se déroule l'entretien.

Alban : Je sais pas quoi dire. Non, je suis bavard moi, j'aime bien.
I : Est-ce que tu aimes les questions ?
1164 Alban : Ben, je sais pas quelle est, comment tu aurais répondu toi à la question de la
diversité, qu'est-ce que c'est pour toi la diversité, je pense qu'on aurait pas répondu
1166 pareil...

I : Eh ben, ce que je trouve qui est très très très intéressant, c'est que tu perçois la
1168 diversité d'une manière extrêmement riche et complexe et que, bon hasard de la vie ?
rencontre intellectuelle ? il se trouve que moi j'utilise aussi les deux métaphores, de la
1170 traversée et du mouvement, et que... Tu pourrais croire que parce que j'ai voyagé j'ai
une vision différente de la diversité, mais... j'ai beaucoup voyagé avant de voyager.

Alban : (rire)
1172 I : Un de mes livres préférés, c'est « Les fragments d'un voyage immobile » de Pessoa.
1174 C'est un auteur qui utilisait beaucoup de masques.
Alban : Oui.

I : Donc oui, c'est... L'expérience du rejet, je l'ai faite aussi. L'expérience de la rupture
1176 avec la culture première, de la culture familiale, c'est quelque chose que j'ai aussi
1178 expérimenté. Et ça me paraît intéressant ce lien que tu fais entre une expérience
souffrante, expérience du déchirement, parce qu'il y a un enrichissement, y a une
1180 ouverture; c'est ce qu'on gagne. Et on y perd aussi, et ça c'est une idée que je défends,
c'est que la diversité est un mouvement, non pas une définition, un mouvement dans
1182 lequel un sujet se définit et que ce mouvement n'est pas à évaluer en terme de valeurs
uniquement positives, comme c'est le cas dans le discours ambiant. On va dire que c'est
1184 culturel, c'est co', c'est connoté positivement. Mais, la diversité culturelle c'est aussi un
arrachement soi à soi.

Alban : Ah oui, de soi à soi.
1186 I : Un arrachement de soi à soi. Et que, il me semble que, en tout cas pour moi, que la
1188 lecture littéraire m'a aidé à donner sens à cette expérience de l'arrachement et de la
dislocation. Elle m'aide encore aujourd'hui à me construire un exil, à faire du lien entre
1190 toutes ces vies.

1192 Alban : Ah, moi aussi, ce qui m'intéresse c'est toujours le lien. L'an dernier, une prof de
 1194 philo nous avait parlé de voyage, et c'est une très belle idée, c'est que le voyage est un
 1196 départ, mais qui a toujours un retour. On oublie souvent, en parlant du voyage, vers le
 1198 divers, qu'il y a du retour, et c'est le retour à soi, quand tu dis que c'est un déchirement
 de soi à soi, voilà il faut sortir de soi... Voyager en fait c'est sortir de soi, et la diversité
 c'est sortir de soi. Mais, revenir à soi aussi. Y'a ce double mouvement qui est vachement
 intéressant, mais qui finalement est une boucle perpétuelle. Tiens, c'est peut-être pour ça
 que j'aime les boucles, la musique (rire).
 I : Là, c'est bon pour l'instant, je t'ai pas donné trop d'éléments théoriques par rapport à
 la recherche, mais je base un peu la formation du sujet lecteur divers sur le retour au
 texte, sur le retour à soi et sur le retour à autrui. C'est les trois dimensions que j'ai
 choisies d'explorer théoriquement et je pense que l'expérience de terrain permet de
 développer la relation à soi, la relation à autrui grâce à la médiation du texte, donc c'est
 un peu... Tu vois ça amène beaucoup d'échos avec tout ce que tu as dit. Là où c'est la
 grande inconnue, c'est comment on transmet ça ? Il me semble que tu as quand même
 une expérience de ces processus-là en tant qu'enseignant, il me semble qu'il va falloir
 les mettre à jour, que c'est de l'ordre de l'agir, tu vois, que c'est dans l'agir, mais que
 c'est pas encore arrivé à un niveau de conscience qui fait qu'on peut facilement
 l'exprimer.
 1210 Alban : Je suis d'accord.
 I : Tu vois ?
 1212 Alban : Ouais.
 I : En tout cas, c'est ce que...
 1214 Alban : Mais, dans ma formation, d'ailleurs, j'ai... je peux t'en piquer une autre s'il te
 plaît ?
 1216 I : Hum, hum. (acquiesce)
 Alban : Dans ma formation c'est souvent une formation dans le faire, dans l'agir, dans la
 pratique, au départ. Et j'ai enseigné avant d'avoir le CAPES.
 I : Oui. Et pis, bon, il y a cette espèce d'angle mort, de coin obscur, sur ce qu'elle est, sur
 l'inadmissible, peut-être en rapport avec la lecture qui serait intéressant d'y repenser,
 parce que je crois que c'est important dans ta formation et ça peut te donner une
 perspective aussi sur...
 Alban : Pour les élèves là ?
 1224 I : Pour les élèves par rapport aux informations que je pourrai faire en classe et par
 rapport à toi aussi, comment tu vas pouvoir réfléchir à ton agir. Pourquoi cette attirance
 1226 pour des textes à demi-mot ?
 Alban : hum... Qu'est-ce que c'est ? C'est la parole qui m'intéresse le plus.
 1228 I : Donc ça, c'est... ça me paraît à creuser.
 Alban : Mais souvent, enfin je sais pas, c'est mon côté poète, la parole à demi-mot me
 paraît souvent, plus juste parce qu'elle demande, en fait, pour être comprise, de la
 complicité, c'est comme l'ironie, c'est ce qui fait qu'entre compères on puisse se dire les
 choses à demi-mot ou d'un simple regard parce qu'on a une complicité, une confiance
 aussi dans la famille ou les gens qu'on connaît. Et y a un truc que je déteste dans la vie.
 1234 C'est les gens qui te disent « Et je vais te dire tes quatre vérités » ou des gens qui disent,
 alors là je déteste pas, mais j'suis même parfois admiratif parce que moi j'ai du mal, qui
 1236 disent « Mais moi je dis ce que je pense ». Ou « Je suis, voilà, je dis ce que je pense, je
 vais te dire des choses. » Moi c'est des trucs que je ne sais pas faire, que j'aime pas faire.
 1238 Quant à dire à quelqu'un ses quatre vérités, je supporte pas. Et alors, les ententes, quand
 quelqu'un me dit « Je vais te dire tes quatre vérités », d'ailleurs je crois souvent que je

1240 réagis pas, je fuis, parce que je déteste ça en fait parce que je trouve ça très faux. Les
 quatre vérités de quelqu'un c'est souvent les mille faussetés (rire).

1242 I : Oui, ou parfois un portrait stéréotypé qui va réduire... mais enfin c'est très délicat. Et
 je sais que, moi, par rapport à cette recherche, que ce soit les entretiens avec toi, que ce
 1244 soit les entretiens que je vais mener avec les élèves, je suis assez inquiète parce que je
 sais que le non-dit a autant de valeur, de puissance que le dit, et qu'il faut aussi bien se
 1246 garder de dresser un portrait à partir d'une conversation qui a lieu dans un moment,
 comme tu dis, dans un contexte particulier, dans une relation interpersonnelle
 1248 particulière et, dans la recherche, je n'aime pas trop non plus quand on nous dit « Telle
 personne est ceci, cela », on dresse comme ça des portraits sociologiques des individus,
 1250 ça me paraît un peu excessif par rapport à la modestie qu'on doit avoir à la conscience
 de l'autre, autrui et autrui, et nous parle de lui, et nous reste caché, et quand on est prof
 1252 de littérature, on n'a pas accès à la lecture intime des élèves.
 Alban : Ben, oui.

1254 I : On est obligé de se contenter de ce qu'ils nous en disent.
 Alban : Et ce qu'ils nous en disent, c'est ce truc commun qu'on partage dans la classe.

1256 I : Voilà.
 Alban : C'est une espèce de... c'est un lieu de rencontre et j'aime bien.

1258 I : D'ailleurs, y a une belle expression qui dit « que le texte est mobile parce qu'il est
 animé du mouvement de subjectivité » et c'est ça qui se passe en classe, c'est-à-dire que
 1260 c'est un texte peu saisissable qui prend vie dans la discussion, dans ce que chacun nous
 a apporté, avec ces refus, ces difficultés, ces facilités, ces envies. Et c'est un enjeu du
 1262 cours de littérature, en tout cas...
 Alban : Moi, faut que j'y aille.

1264 I : Mais je vais te, je te passerai mon cadre théorique parce que ça me paraît la notion de
 réseau, la notion de faisceaux.

1266 Alban : Ah oui, ça ça me parle beaucoup.
 I : Le fait que tu sois un lecteur fragmentaire.

1268 Alban : Ouais. Pour ça qu'il faut que je me batte parce qu'il n'écrit que par fragments,
 Perec aussi. Mais la lecture en réseaux, voilà, par exemple, c'est ce qu'a inventé mon
 1270 directeur de recherche. Lire un bouquin dans l'intertextualité toujours et dans les aller-
 retour, et ça c'est un truc que j'apprends aux élèves, d'utiliser, de tester ça sur un terrain
 1272 de requins, c'était vachement bien, c'est-à-dire de parcourir le livre en s'appuyant, par
 exemple, sur les portraits des personnages et les lire à la suite. C'était vachement
 1274 intéressant. Et j'en suis même presque venue à dire aux élèves « toute écriture est
 fragmentaire ».

1276 I : Mais l'idée qu'on retrouve quand tu dis ne pas trop, avoir plus de, moins d'appétence,
 pour le roman, pour le récit, je sais plus qu'est-ce que tu...

1278 Alban : Oui.
 I : La narration.

1280 Alban : Oui.
 I : Il me semble que c'est la dimension linéaire

1282 Alban : Oui.
 I : Plutôt que la narration que j'aime. Le continuum

1284 Alban : Oui, oui.
 I : Moi, je travaille avec l'idée d'une activité narrative que j'emprunte à Ricœur, de soi-
 même comme un autre, le plus beau titre d'ouvrage théorique, et, lui, il s'appuie bon sur
 1286 Aristote, sur le *mythos* quoi, l'organisation, la structuration de l'action, de l'action
 1288 humaine. Quand tu disais j'ai plusieurs livres que je maintiens dans la vie ça faisait écho

1290 avec ça parce que c'est plus une organisation de l'action, de l'expérience, qu'une trame narrative linéaire.

1292 Alban : Ouais. L'autre jour, j'ai croisé une amie que je n'avais pas vu depuis longtemps et qui m'a demandé « Alors, t'en es où de ta vie et ton œuvre ? » (rire) Et, genre, j'ai répondu très spontanément « Ma vie n'a pas commencé et mon œuvre est inachevée ».

1294 I : (rire)

1296 Alban : Bon, il faut que j'y aille parce que j'ai juste le temps de manger un bout et de partir.

I : Bien, écoute, je te remercie infiniment.

5.2. ALBAN. Entretien de bilan (ENT 2)

- I : Donc, voilà ! Comme lors du premier entretien, les règles n'ont pas changé. C'est-à-dire que tu... t'as le droit de répondre ou non aux questions. Euh... Donc c'est un entretien pour faire un peu le bilan sur le travail qu'on a mené, sur toute la séquence.
- 4 En fait, l'objectif, pour moi, c'est de... disons de, d'avoir accès à ton interprétation de ce qui s'est passé.
- 6 Alban : Hum (acquiesce)
- I : Pour voir à la mettre en...
- 8 Alban : En regard de ton regard à toi.
- I : Tout à fait, en regard de mon interprétation à moi. Et de celles des élèves aussi.
- 10 Donc, y a une série de 10-12 questions. Ça va être un petit peu moins long que la première fois. Ça marche ?
- 12 Alban : Oui.
- I : Alors, comment est-ce que tu évalues la séquence didactique sur « La page des songes » de manière globale tout d'abord ?
- 14 Alban : Ça veut dire quoi évaluer. [il imite un élève] (rire)
- 16 I : Oui, mais...
- Alban : Positivement, dans l'ensemble, c'est positif. Pour moi, c'est une séquence qui a fait progresser. Qui a fait progresser et qui... Encore, c'était un projet particulier, que c'était des circonstances particulières, on était deux en classe, y avait ton regard, y avait ce projet qui venait de toi. Forcément, le regard des élèves il n'est pas pareil. Donc, c'est aussi les conditions assez exceptionnelles qui leur ont permis de progresser par une sorte d'ailleurs de l'apprentissage. Comme ça on les a sortis du cadre scolaire habituel, même si, si, si le cadre que j'ai donné, mon rapport, le rapport que j'ai à la classe, lui aussi il est particulier, quoi c'est le mien. Il est déjà... il sort de l'ordinaire aussi déjà. Mais avec toi en plus et ce projet, il y avait encore plus de différences par rapport à l'ordinaire parce que, mais du coup, c'est intéressant parce que ça rejoint le thème de l'exil, parce qu'il y avait quelque chose qui venait de loin : toi qui venais de Québec, un auteur qui venait de Haïti et de Québec, des circonstances qui venaient de loin. Et donc ç'a été une expérience de rencontre aussi pour eux. De rencontre avec l'ailleurs, que ce soit à la prof étrangère à l'établissement, le projet qui vient d'ailleurs, l'auteur qui vient d'ailleurs; avec ces thèmes de l'ailleurs, de l'exil, de l'immigration et euh... et une méthode de lecture qui, même si elle ne leur est pas étrangère parce que c'est globalement comme ça que je fonctionne aussi déjà avec eux, y avait quand même de l'extraordinaire, de l'ailleurs, de l'étrange, du nouveau. Et déjà, rien que ça, les circonstances, c'est déjà une manière pour eux de, d'apprendre par le changement aussi. Donc c'est p' t'être pas pour rien d'ailleurs que ce soit lié à un texte qui parle aussi de l'exil et de la transformation par rapport à, à des expériences de rencontre, que ce soit la rencontre entre Christian Évelyne, ben y a eu une rencontre Marion Sauvaire et les élèves.
- I : Et, justement par rapport à cette situation extraordinaire où ça permet qu'ils sortent de l'ordinaire, comment tu pourrais qualifier le, le changement d'attitude des élèves ou est-ce que c'était le changement d'attitude ou... en quoi ils étaient p' t'être un petit peu différents de, de, de, de l'ordinaire, de leur attitude ordinaire.
- Alban : Alors, moi, je ne dirais pas différent, mais euh... ben au contraire parce qu'ils ont appris à être des lecteurs en fonction de lecture subjective. Donc, ils ont pas trouvé en eux une différence, mais un changement ou une transformation, un progrès.
- 48 Ce que je pourrais appeler plutôt un progrès. C'est-à-dire qu'ils sont devenus de

meilleurs lecteurs, mais en eux-mêmes; ils sont pas sortis d'eux, au contraire. C'était
50 quoi déjà la question ? (rire)
I : C'était plutôt sûr, parce que tu m'as dit le fait que forcément je sois là, que la
52 rencontre avec moi ça change la situation et les circonstances sont légèrement
différentes...

54 Alban : Oui, mais l'apprentissage ne l'est pas. C'est-à-dire que, en, avec des
circonstances extraordinaires, ils ont appris à faire à mon avis un travail de lecture
56 qui revient à une forme d'ordinaire, mais en ce que Pérec appellerait l'extraordinaire,
c'est-à-dire qu'ils sont entrés dans un texte, dans des compréhensions, dans des
58 apprentissages d'interprétation et de, des apprentissages... Par exemple, sur la
structure narrative, l'ellipse, tout ça, qui sont tout à fait ordinaires dans un cours de
60 français au lycée. Donc, c'est une manière d'entrer dans un ordinaire d'apprentissage
et y a des choses à apprendre et des chemins à prendre de lecture, qu'ils ont pris à
62 mon avis, et qui est pas du tout décalé par rapport à... Comme je te disais tout à
l'heure, cette séquence, elle s'inscrit parfaitement dans le programme « Lire, écrire,
64 publier », donc on est revenu à l'ordinaire en fait.

I : Hum, hum.

66 Alban : On répond par ce travail un peu extraordinaire à un programme du ministère.
Et c'est pour ça, moi je trouve, qu'ils ont pas été trans et qu'ils ont pas été différents,
68 même si chez eux, chez certains on l'a vu précisément, il y a des métamorphoses qui
se sont opérées chez les élèves. Mais ce sont pas des métamorphoses qui peuvent les
70 rendre différents ce qu'ils peuvent être en tant qu'élèves. Mais s'il y a métamorphose,
c'est qu'il y a une prise plus de reconnaissance et de conscience de ce que c'est. C'est
72 ce qu'on appelle un sujet-apprenant quoi. Moi, je suis content pour ça aussi parce que
s'il y aurait eu une sorte de changement de métamorphose qui les aurait rendus
74 différents, ben ça, c'est que ça aurait pas marché, ça ce serait mal passé. Ça aurait été
du rejet, de l'ordre du rejet. Parce que là justement, ils se sont beaucoup identifiés aux
76 personnages, aux situations, donc ouais, je crois... alors du coup, ça me fait beaucoup
penser à qu'est-ce que c'est la lecture et qu'est-ce que c'est l'apprentissage. C'est... je
78 crois, comme tu dis, c'est passer par l'autre, mais pour retourner à soi. Donc, c'est un
peu comme le voyage. (rire)

80 I : Oui. Donc, quand tu parles du texte, par rapport au corpus, au texte que j'ai choisi,
il te semble, il te semble pertinent, il te semble bien adapté à ce niveau, je veux dire à
82 ce niveau de seconde, et par rapport aux thématiques et aux...

Alban : Ouais, aux...

84 I : Aux difficultés que le texte soulève.

Alban : Oui, même si, même si je reste, comme au premier rapport, comme à la
86 première lecture, comme, même si je ressens encore que c'est un texte qui n'a pas la
force littéraire de d'autres auteurs qu'on a étudié comme Hugo, Camus, Pérec, ça
88 reste de la littérature de jeunesse et qui est pas, qui je dirais moins universel, euh...
C'est pas un auteur majeur Péan, c'est pas Flaubert, et ça reste pour moi un texte qui
90 est plutôt de niveau troisième, de niveau collège. Mais, en terme de littérarité du
texte, mais, ce matin, on l'a vu en le faisant, il y a ces difficultés qui sont tout à fait —
92 de compréhension, de structure, de narration — qui sont tout à fait de types lycéens.
Mais ce qui a de bien, c'est que sans avoir la force ou la grandeur d'un texte de Hugo,
94 après avoir étudié du Hugo avec eux, ça reste que c'est un objet littéraire qui leur a
permis quand même de comprendre ce que c'est un texte, un texte littéraire, malgré
96 son caractère mineur : une nouvelle, d'un auteur pas connu, un peu confidentiel, un
peu... euh... un texte qu'on pourrait... à destination de la jeunesse. Mais ça reste un
98 texte, c'est-à-dire avec ses structures, avec ses tissages et c'est ça qui est intéressant

aussi. Et moi, c'est ce qui m'intéresse avec eux : de leur apprendre ce que c'est un
100 texte, dans le sens de structure, de tissage.

I : Comment est-ce que tu évaluerais la séquence, par rapport, on va voir, on va
102 réfléchir un peu sur la séquence, par rapport à des objectifs particuliers ? Et un des
objectifs particuliers de notre travail c'était la prise en compte de la diversité des
104 élèves, de leur diversité culturelle au sens large, diversité de parcours, diversité
d'appartenance, etc. Comment tu évaluerais la séquence qu'on a mise en place par
106 rapport à cet objectif particulier ?

Alban : La diversité culturelle, elle est pas énorme dans la classe. Ce sont plus des
108 élèves qui se ressemblent globalement parce que ils sont à peu près tous d'un même
milieu et ils ont tous la même orientation. C'est une classe de sportifs qui sont dans un
110 contexte d'ailleurs particulier, eux en tant que sportifs, qui se ressemblent. Donc je
dirais que la différence elle est pas tant culturelle même si on a vu quand même des
112 éléments différents, mais surtout subjective, en fait. Il me semble que ça a révélé pour
eux, plus que des différences, ouais, culturelles et/ou d'origines, qu'on aurait pu avoir
114 plus marquées dans d'autres classes ou des classes très métissées. Là, c'est pas le cas.
En tout cas, ça a révélé chez eux des différences, surtout dans des travaux de comités,
116 de réponses à des questions, et où ils se réfèrent les uns aux questions des autres, des
différences de subjectivités. Et du coup, ça a permis de marquer ce que c'est un lecteur
118 subjectif ou la subjectivité de la lecture. Et ce qui est intéressant et qu'il faut poursuivre
à mon avis est cet aller-retour entre la subjectivité et l'intersubjectivité, c'est-à-dire
120 comment les élèves, pour comprendre et apprendre, ils passent soit par eux, à travers
leurs émotions ou leur rapport personnel au texte ou la compréhension, et là c'est par
122 moi que ça passe le dialogue, c'est-à-dire le prof ou l'adulte référent, et parfois ça passe
par les pairs et... mais plutôt pour les différences subjectives. Mais, ça, c'est des trucs
124 que j'ai pu tester dans d'autres cours, dans d'autres classes, notamment dans les travaux
de groupe ou d'exposé ou d'échanges en groupe, parce que c'est quelque chose que je
126 fais souvent de les faire travailler à trois ou quatre et, après, que chaque groupe expose
au reste de la classe son travail et ça marche forcément. Je me souviens d'avoir fait ça
128 avec des premières de ES en début d'année. Je sais plus pourquoi. Une matinée,
comme ça, en groupe. Et le cours est passé très vite. À la fin du cours, les gamins sont
130 venus me voir en disant « Déjà ? » et en me réclamant de refaire cette expérience parce
que ça les a fait vraiment impliquer et ils avaient l'impression d'être vraiment dedans.
132 Et puis moi aussi je l'ai vu. Ils avaient eu l'impression d'apprendre beaucoup en deux
heures en étant en comité de lecture et réclamaient en fait, c'est-à-dire ce moment-là
134 leur a permis d'être en relation peut-être plus intime avec le texte qu'on travaillait,
parce que ça passait par eux, des petits groupes, plutôt que d'être en relation de cours
136 magistral, frontal avec le prof, seul son savoir face à trente-cinq, là il y avait quelque
chose qui circulait plus, beaucoup plus. Et du coup, là, le rôle du prof, c'est pas de
138 diffuser magistralement, c'est d'infuser je dirais. En passant de l'un vers l'autre avec la
difficulté que c'est pas un bloc qu'on sert et qu'on distille, mais plutôt des petits
140 passages d'un groupe à l'autre qui, moi, me demande d'aller très vite. Et souvent je
suggère des pistes et puis je dis à un groupe et je vais à un autre, des fois je prends la
142 parole pour tout le monde en disant « Tiens, ce groupe-là a dit ça, servez-vous-en ! »
Et, alors, ce qui est bien, c'est que ça permet de, y a une espèce de solidarité de la
144 lecture quand je dis à tout le monde « Tiens, prenez ça de tel groupe. » Ça montre aussi
que les idées elles s'échangent, elles s'offrent. Voilà ce que j'appellerais de la solidarité.
146 Et ça, ça marche, ça leur plaît.

I : Hum, hum.

148 Alban : Et euh... et bon il y a des, pour moi, c'est important de dire que ça se partage
150 aussi les connaissances parce que sinon s'il n'y a que moi qui partage, qui donne
152 magistralement, il y a une espèce d'autorité, mais à tel point que des fois y a des élèves
154 qui me disent « Mais de toute façon, moi je réfléchis pas, j'attends que vous me le
156 dictiez parce qu'y a que vous qui savez. » Alors, ils sont très étonnés quand je leur dis
158 « Si vous discutez avec moi, vous allez m'apprendre des choses et vous allez
m'apprendre à vous apprendre. » Et, du coup là, on lutte contre des représentations de
ce que c'est l'apprentissage des élèves. Et voilà, donc moi j'aime bien ces caractères un
peu solidaires qui fait que travailler en groupe, ils s'échangent, moi ça me permet de
m'asseoir à côté d'eux, donc d'être à leur niveau, de me mettre à leur niveau, de partir de
leurs difficultés plutôt que de partir de mes facilités à moi.

I : Hum, hum.

160 Alban : Et après que ça s'échange, que ça se partage et que les élèves s'apprennent un
162 peu à eux-mêmes, apprennent aux autres, ouais, j'appellerais ça une forme de solidarité
164 et de... de partage. C'est intéressant aussi quand on leur montre qu'on est des
chercheurs qui ont fait des études et des recherches séparément, mais qui se rejoignent,
et là ils prennent conscience que le savoir il est pas à eux quoi, et qu'il se partage. Et du
coup, ça donne une définition de ce que c'est la lecture aussi.

166 I : Alors justement, par rapport à la lecture, tu distingues le fait que savoir partager ça
168 permet de définir la lecture et la lecture littéraire. Par rapport aux activités qu'on a
mises en place, dans quelle mesure elles ont contribué à, à la formation à la lecture
littéraire de cette classe-là selon toi ?

170 Alban : Je crois que c'est quand ça, justement quand ça a résisté au niveau de la
172 compréhension. C'est-à-dire que, enfin, moi, ça m'intéresse aussi. C'est-à-dire ce qui
est échec est formateur. Ça, on le voit dans le travail d'acteurs avec les élèves de
théâtre où, en disant que, il faut répéter, il faut se planter pour trouver le bon chemin
174 pour interpréter un personnage et l'incarner. Et c'est un peu peut-être pareil en
littérature, c'est-à-dire que ça me paraît efficace quand à un endroit ça bute, ça coince,
176 et on l'a vu, y a des questions où les élèves arrivaient pas à démêler le réel du
fantastique, à donner sens à du symbolique ou n'acceptaient pas des interprétations sur
178 la mort de l'enfant pour Évelyne.

I : Hum, hum.

180 Alban : Donc, y a des moments, y a pleins de moments où ça coince, et notamment les
182 petits travaux de groupes, de comités de lecture, ça a permis aux élèves d'échanger
entre eux, de se disputer sur des moments où ça coince et où ça résiste en fait, où le
sens résiste. Notamment, d'où l'intérêt d'un texte fantastique, puisque c'est sa
184 définition. Y'a du fantastique, que là où le rationnel résiste. Et c'est étonnant, c'est dans
ces moments de résistances que ça crée débat, et si ça crée débat, ça crée du dialogue
186 et des échanges. Et les choses se résolvent par, petit à petit, par cet échange. Et alors
chose paradoxale, voilà le, la compréhension euh... le seuil de la compréhension se
188 franchit à l'endroit où la porte est fermée.

I : Hum, hum.

190 Alban : Et donc, j'ai l'impression d'avoir constaté ça. C'est-à-dire que, là aussi sur quoi
192 c'est un peu lutter sur des représentations, les élèves ont peut-être souvent, et les
parents aussi, l'impression que comprendre et apprendre c'est, il a une autorité le maître
qui donne des fois toutes ouvertes, des portes ouvertes, et qu'enseigner ce serait
194 enfoncer les portes ouvertes. (rire) Et en disant « C'est comme ça, y a qu'un chemin. »
Mais moi, j'aime bien quand finalement, et là je crois que c'est ce qu'on a constaté,
196 qu'on est dans des endroits où il y a pleins de portes fermées, et l'intérêt c'est de se

mettre à plusieurs pour trouver la clé de la serrure. Là je parle en métaphore, mais...
 198 (rire)
 I : C'est, le fait que la compréhension, le seuil de la compréhension est franchi quand il
 200 y a incompréhension, peut-être que les élèves individuellement et collectivement sont
 202 capables de prendre conscience qu'ils n'ont pas compris certaines choses initialement,
 non ?
 Alban : Hum, hum.
 204 I : Il me semble qu'il y a quelque chose de l'ordre de la prise de conscience de
 l'incompréhension pour aller sur le chemin de la compréhension.
 206 Alban : Oui, c'est la lettre d'Agnès dans l'École des femmes que je cite souvent, qui
 commence à devenir intelligente parce qu'elle dit « Je sais que je suis une bête. »
 208 I : hum.
 Alban : Alors, que je cite souvent aux élèves ! Quand un élève me dit « Là, je
 210 comprends pas, j'y arrive pas », je dis souvent « C'est bien, c'est que tu commences à
 comprendre justement ! »
 212 I : Ce qu'on avait vu avec Lucie.
 Alban : Oui.
 214 I : Qui commence son texte de lecteur en disant, en disant...
 Alban : « Je comprends pas, je... »
 216 Alban : « Je comprends pas, je n'arrive pas à me situer. »
 I : Ouais, et qui a, et qui a fait des progrès remarquables et parfois au cours même
 218 d'une séance et... Alors, poursuivons la métaphore. Des fois, quand on se tient devant
 des portes fermées, c'est pas la porte qu'on ouvre, c'est soi. (rire)
 220 I : Eh oui. Pour faire un petit peu le lien entre, je dirais essayer de réfléchir à formation
 à la lecture littéraire, qui est quand même, bon, un de nos objectifs principaux dans ta
 222 séquence de littérature, et la prise en compte de cette diversité subjective dont on
 parlait tout à l'heure. Quel lien pourrait-on faire entre justement la formation à la
 224 lecture littéraire et la formulation, je dirais, d'interprétation subjective, de diverses
 interprétations ?
 226 Alban : Quel lien on pourrait faire entre l'apprentissage de la lecture littéraire et les
 interprétations ?
 228 I : Oui et la diversité des interprétations. Parce qu'on a vu, la formation de la lecture
 littéraire, ça passe par une compréhension de l'incompréhension par une acceptation
 230 que le savoir est coconstruit, donc construit à plusieurs...
 Alban : Hum, hum...
 232 I : Et... mais, par rapport à, aux enjeux je dirais, aux enjeux concrets pour l'enseignant
 de gérer la diversité subjective à des interprétations.
 234 Alban : Comment faire pour, pour gérer ces diversités-là ?
 I : Hum, peut-être oui. Ou je sais pas si t'as des commentaires par rapport à des
 236 situations qu'on a expérimentées justement, par rapport à cette diversité subjective qui
 s'est exprimée dans les comités de lecture et qui s'est exprimée aussi dans les débats en
 238 classe entière et...
 Alban : Oui, ben, on a souvent, nous, reformulé des hypothèses en nommant les élèves,
 240 en disant « Y'a Machin qui a dit ça dans son travail. » Ou on reprend cette idée émise
 par Machin. Et ça, en fait, c'est vachement important, c'est-à-dire qu'on a désigné des
 242 auteurs d'idées...
 I : Hum, hum...
 244 Alban : Pour les identifier, qu'ils soient identifiables partout dans la classe. Et ça, c'est
 une première façon de montrer la subjectivité. Ce qu'on faisait d'ailleurs souvent avant
 246 dans le cours, l'avantage de ce projet un peu extraordinaire, c'est que ça a permis à

certains de prendre la parole, qui la prenait jamais. Et on a vu Maria qui a été tout de suite impliquée, qui s'est révélée beaucoup; Émilie qui a mis du temps, mais qui en passant par quelque chose de peut-être un peu plus intérieur, de plus discret, a quand même acquis une, des possibilités de s'exprimer, et en plus du plaisir à ça. Et, donc ça, c'est nouveau parce que jusqu'à là dans la classe, jusqu'à cette expérience il y avait quand même toujours le même groupe de cinq à dix personnes qui prenait systématiquement la parole et qui trop souvent... des élèves plus en difficulté de compréhension prennent la parole parce qu'ils butent sur des trucs, et, mais souvent ils monopolisent. Et donc ce projet-là, il a permis de diffuser plus largement cette parole et cette prise de conscience.

I : Comment on est arrivé à ton avis à ce résultat de, de, d'équilibrer un peu les prises de parole. Qu'est-ce qui a permis un peu le cheminement de...

Alban : Et alors plus que le travail en comité puis en échange et en débat qu'on fait déjà habituellement, qui étaient connus d'eux, ce mode de fonction ou de fonctionnement ou de dialogue avec la classe ou de prise de parole, c'est surtout le travail de production d'écrits. Que ce soit à la première lecture ou à la dernière parce que ça, là aussi ç'a permis de formaliser les subjectivités. T'as écrit ça au début et tu signes ce que tu as écrit aussi, de la même façon qu'à l'oral on signe en disant Machin a dit ça, on écoute l'idée de Machin ou on donne la parole à Machin. Mais là le, y a aussi cette même façon de raccorder un sujet et une interprétation que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Et du coup, cette façon de procéder par texte de lecteur, je crois que là ça formalisait beaucoup parce que, souvent, les productions d'élèves sur les interprétations, on n'appelle pas ça des textes de lecteur, on appelle ça des interros, des rédactions ou des disserts...

I : Hum, hum...

Alban : Où là il écrit et produit quelque chose, mais c'est évalué dans le secret par le prof, dans sa solitude de correction, et c'est pas forcément échanger sinon au moment de la remise des copies et des corrections faites pour toute la classe, mais là aussi il y a des habits où un élève il te parle et ne comprend pas sa copie, et moi j'me bas souvent pour dire, quand je dis cette, d'ailleurs on l'a fait un moment donné, quand je rends la copie à Machin, je dis des conseils que je lui donne et qui valent pour tous et notez-le les autres. Mais, formellement, c'est vachement dur de, que les élèves acceptent d'écouter les conseils que l'on donne aux copains et là, parce que ça passe par une production interprétative pas évaluée d'ailleurs, c'est plus efficace en fait.

I : Peut-être que, peut-être que c'est plus efficace aussi parce que les élèves qui ont des difficultés ou de la timidité à occuper l'espace oralement, par ces textes qui sont quand même un appel à la subjectivité...

Alban : Hum...

I : On, on leur libère de l'espace d'expression peut-être.

Alban : (soupon) Ouais.

I : On libère un moment de réflexion individuelle.

Alban : Ouais, mais je dirais pas que c'est forcément par le texte de Péan parce qu'en fait, ça, c'était possible avec tous les textes qu'on a étudié dans l'année. Par ce que, par exemple, quand on a travaillé sur la peine de mort chez Hugo, ils se sont tous sentis concernés, il y a pas mal de gamins qui ont dit « Moi, j'ai changé d'idée par rapport à la peine de mort » ou « Ça m'a touché ». Quand on a travaillé sur *Les lieux d'une fugue* de Pérec, cette histoire d'un enfant fugueur adolescent, il y a eu identification, même si on a pas eu le temps de l'explorer ce côté, ce caractère subjectif au texte. Quand on a travaillé sur Camus et *L'étranger*, mine de rien, l'histoire de la mort de la mère, du meurtre, de la culpabilité et de ce récit à la première personne, ça les a

beaucoup impliqués personnellement. Et... et la réflexion sur la peine de mort aussi,
 298 enfin, sur la culpabilité qui tend vers une réaction philosophique, ça les a touchés.
 Mais comme on y a passé moins de temps, qu'on a pas exploré de manière aussi nette,
 300 c'était moins évident, mais ce sont des textes... Voilà, ce sont des textes qui
 fonctionnent pareil. Non, moi je dirais pas qu'il y a un choix de textes, de genres,
 302 d'auteurs particuliers, sinon de textes littéraires.
 I : En fait, je voulais dire, par texte, je voulais dire texte de lecteur, je, je me suis pas
 304 bien exprimée.
 Alban : Alors...
 306 I : Je voulais dire le type d'activité en fait. Tu parlais de textes qui formalisent, en fait
 qui formalisent la subjectivité...
 308 Alban : Ouais.
 I : Qui n'est pas évalué, qui peut-être mobilise l'investissement des élèves par rapport à,
 310 aux corrections qui peuvent être rapportées aux uns et aux autres.
 Alban : Hum. Ben, je crois que le texte de lecteur pas évalué, ça les lâche un peu, ça
 312 leur permet de libérer des trucs sans la crainte de, de la note parce que c'est pénible ça.
 Quoi qu'on fasse, ils demandent si ça va être noté et, et en fait ça bloque beaucoup, et
 314 du coup ça perd son caractère d'évaluation. On pourrait évaluer les qualités du travail,
 les compétences et tout ça. Quand il s'agit d'un travail noté, ça stresse tellement les
 316 élèves ils sont constamment dans le stress de la note qui est vécu comme un, comme
 un, j'sais pas comment, pas comme une sanction, c'est pas le mot que je cherche,
 318 mais... Voilà, y a tellement de choses qui sont notées. Dans les jeux de télé réalité, ils
 sont notés les candidats par des mecs qui sont d'ailleurs incompetents, qui réfléchissent
 320 pas du tout à ce que c'est qu'une évaluation. Mais on est quand même dans une société
 où l'évaluation, la notation est souvent liée à l'exclusion. Dans les jeux de télé réalité ou
 322 les jeux à la télé c'est ça.
 I : Hum, hum.
 324 Alban : Si t'as raté, t'es mal noté, donc tu gicles. Ben, c'est vachement dur dans les
 cours aussi de dire... Moi, je suis souvent en train de rappeler aux élèves que j'évalue
 326 les travaux donnés pour faire le point sur leur progression. Et j'utilise toujours le mot
 progression quand je parle d'une note.
 328 I : Hum.
 Alban : Et... ça, c'est vachement dur. Du coup, le texte de lecteur, ça permet de lâcher
 330 du stress par rapport à ça, et ce qui est intéressant, c'est qu'après, à mon avis ce qui
 pourrait être intéressant c'est de rebondir sur des premières productions pas évaluées
 332 en leur demandant d'utiliser ça pour un travail plus formalisé dans le scolaire...
 I : Hum, hum.
 334 Alban : ... le notable, l'évaluable en leur montrant qu'on peut, qu'il faut réutiliser ce qui
 a été trouvé sans être sanctionné pour après produire un truc qui soit sanctionnable,
 336 évaluable par une note.
 I : Est-ce qu'on pourrait dire peut-être, ça me fait penser que... que... le... peut-être que
 338 ce type d'activité comme le texte de lecteur pourrait être évalué de manière formative,
 ce qu'on appelle l'évaluation formation...
 340 Alban : Hum.
 I : ... c'est-à-dire pas noté, mais évalué dans le but d'une progression, dans le but
 342 d'apporter une rétroaction à l'élève dans un premier temps. Et ensuite, comme tu dis,
 faire le lien avec peut-être la dissertation par exemple.
 344 Alban : Oui, parce que là...
 I : Un exercice plus scolaire qui, lui, a été amené d'une manière plus sommative, avec
 346 une note, etc.

348 Alban : D'ailleurs, je crois qu'il faut leur dire aux élèves qu'en faisant leur texte de
 350 lecteur et en libérant leur réflexion et en la poussant parce qu'ils ont été généreux dans
 leur écriture, dans leur analyse, il faut vraiment leur indiquer très clairement qu'ils sont
 352 entrés en dissertation, d'une certaine manière, mais qu'ils ont trouvé des chemins de
 raisonnements, c'est ça qui m'importe. Parce que la dissertation, son but c'est ça aussi :
 354 c'est de trouver des chemins du raisonnement. Là où je vois où les premières bloquent
 et butent complètement, ils sont perdus, ils savent pas résonner, ils savent pas
 organiser des idées, enchaîner des idées ou ce que j'appelle approfondir. Et là, dans
 356 leurs textes de lecteur, c'est presque l'essentiel de leur, de leur réflexion, c'est tirer des
 déductions. Voilà, moi c'est l'enjeu que je donne souvent aux dissertations : tirer des
 déductions. Mais j'sais pas si je reprends la question.
 358 I : Si ! Si ! Tout à fait. Hum...
 Alban : Il y a aussi tout ce qui est oral, échange, dialogue, débat ou échanges en
 360 comités de lecture, c'est déjà aussi de l'évaluation formative parce que ça, quand ils se
 répondent à des questions ou qui, ils se disent « Non, je ne suis pas d'accord, je pense
 362 ça », ça recadre beaucoup aussi. Euh...
 I : On pourrait presque parler d'autoévaluation dans le travail des pairs, ou de
 364 coévaluation.
 Alban : Coévaluation, je dirais plutôt. Et du coup c'est une évaluation qui n'est pas
 366 stigmatisante, qui en plus... Alors, c'est rigolo, y a, l'autre jour, y a eu dans le dernier
 groupe qui est venu exposer sa réflexion dans le comité de lecture, et y a eu tout de
 368 suite des débats et des élèves qui ont dit « Ah non ! J'suis pas d'accord » [Lucas]. C'est
 bien. Moi, c'est ma façon de faire, aussi ça a dédramatisé en rigolant, avec des ironies,
 370 quand Alex a dit « Ouais, tu vas voir ! J't'attends à la récré, on va discuter de ça entre
 hommes dans la cour » et ça, c'est très drôle, y a beaucoup d'ironie, de recul qui, ça
 372 voulait dire « Là, on débat et on n'est pas d'accord. »
 I : Hum, hum.
 374 Alban : Et ça c'est vachement intéressant parce que débattre c'est déjà évaluer par
 rapport à des interprétations. Voilà, là on est dans la coévaluation en se disant... Parce
 376 que du coup ils se jugent, ils jugent, ils évaluent la réflexion de l'autre par eux-mêmes
 et ce qui était à mon avis bien et appréciable notamment parce que cette classe ils sont
 378 très à l'écoute, très gentils, très en conscience, ils ont pu discuter de ça entre eux. Et je
 crois que certains, notamment tu me disais que des internes en avaient discuté entre
 380 eux dans leurs chambres, peut-être que certains en ont discuté avec leurs parents. Eh
 bien, voilà, moi ça m'intéresse beaucoup quand on a, quand des élèves discutent même
 382 en dehors du cours parce que ça permet, voilà, d'autoévaluer, de coévaluer dans le
 dialogue avec l'autre que ce soit le parent, que ce soit à un repas avec des copains,
 384 quand on travaille en étude ou au CDI, de recadrer, d'autoévaluer, de dépister. On leur
 dit d'ailleurs souvent, les élèves qui ont puisé dans les discussions des autres des
 386 choses pour recadrer leurs difficultés d'interprétation, donc c'est déjà une forme
 d'évaluation parce que ça corrige, voilà. Et là aussi c'est intéressant de voir que la
 388 correction, elle est subjective et que l'élève peut se corriger lui-même, se corriger avec
 ses pairs ou avec les gens avec qui il dialogue, que ce soit les parents ou les profs, et
 390 du coup la correction c'est pas une, un truc qui arrive après la remise des copies et des
 notes et qui devrait être unique. Ça aussi ça me paraît important.
 392 I : Alors sans te presser, je te le dis parce que c'a vraiment un écho avec ce que tu es en
 train de dire, comme tu citais l'exemple de Lucas qui, lors de la présentation du groupe
 394 d'Axel, s'est opposé à leur interprétation. Disons qu'il y a plusieurs idées à mon avis
 là-dessous, c'est-à-dire que tout à l'heure tu opposais les évaluations un peu bêtes de la
 396 télé, une évaluation qui exclue, et, hier, Lucas, dans un entretien individuel que j'ai eu

avec lui, m'a dit qu'il aimait, qu'il avait aimé le travail en groupe et ce travail sur le
 398 texte de Stanley Péan, il m'a dit « Parce qu'on s'intègre »...
 Alban : Hum, hum.
 400 I : « On s'intègre au texte ».
 Alban : Hum.
 402 I : Mais dans cette intégration au texte, il me semble qu'il y a une intégration à une
 communauté...
 404 Alban : Oui...
 I : ... de lecteurs qui se crée dans la classe, qui accepte la contradiction...
 406 Alban : Hum, hum.
 I : ... et qui, qui fait du lien aussi comme tu le disais à l'instant, peut-être qu'ils en ont
 408 parlé ensemble à l'internat, peut-être qu'ils en ont parlé à leurs parents, etc., être à la
 410 fois une expérience intime de lecture subjective très intime, mais qui sort du tête à
 texte, en fait cette espèce de relation individuelle avec le texte, parce qu'on est dans un
 objectif de socialisation dans la classe et aux frontières de la classe...
 412 Alban : Hum, hum.
 I : Et ça, ça m'intéresse beaucoup par rapport à la recherche si tu veux, ces
 414 mouvements entre eux, l'intime, et l'aspect socialisation, partage, qui se fait non pas
 d'une manière euphorique et harmonieuse, mais par l'apprentissage de la contradiction.
 416 Alban : Oui, tout à fait. Et l'acceptation de la contradiction.
 I : Hum, hum.
 418 Alban : Et à tel point accepté, qu'elle est tournée en dérision dans l'humour. Voilà,
 pour moi c'est la plus grande intelligence. Ça veut dire que la contradiction est
 420 dépassée si elle est parodiée, si elle est jouée, donc ça, c'est bien. Et quand tu dis
 intégration, pour moi, ce qui s'intègre ce sont des sujets...
 422 I : Hum, hum.
 Alban : ... puisque lecture subjective, intégration, étude du texte, et à mon avis c'est
 424 aussi la définition de ce qu'est l'intégration, mais à tous les niveaux dans la société,
 c'est-à-dire qu'on ne peut intégrer que des sujets.
 426 I : Hum, hum.
 Alban : Et pas des masses. Et donc, il ne peut y avoir intégration que s'il y a
 428 reconnaissance du sujet. Bon, ça fonctionne aussi bien avec la lecture, là dans cette
 expérience qu'on a eue, que dans la société, en terme d'immigration ou de choses
 430 comme ça. Mais c'est difficile parce que ça prend du temps et du chemin ça. D'ailleurs,
 alors après si on va à des expériences personnelles de vie, euh... moi, j'ai le sentiment
 432 que c'est bien de ça qu'il s'agit. Les gens qui reconnaissent leur intégration, voilà, dans
 quelques groupes que ce soit, c'est vraiment en tant que sujet. Au premier entretien, on
 434 parlait de ma famille, de l'immigration et, et... et, je crois que je disais qu'y a des, dans
 ma famille y a des gens qui pourtant sont nés en France, mais se sentent encore
 436 étrangers, appartenant à une communauté étrangère, parce qu'ils ont cette espèce de
 fantasme de la communauté, que ce soit la famille ou le pays d'origine, mais quelque
 438 chose qui est général et qui ne prend pas part à l'individualité ou la subjectivité. Et à
 mon avis, et que ceux qui s'y retrouvent, ce ne sont pas ceux qui se retrouvent en tant
 440 que masse, mais en tant que sujet. Mais, l'apprentissage des sujets, comme tu dis, ça
 demande un parcours personnel, des moments où ça coince et des résolutions
 442 personnelles, quoi.
 I : C'est un peu ce chemin qui est mis en scène dans « La page des songes » au travers
 444 du personnage de Christian.
 Alban : Ben, oui, parce qu'en tant que...
 446 I : Qui ne s'intègre pas en tant que famille, mais qui, enfin...

Alban : Qui s'intègre en tant que peintre.

448 I : En tant que peintre ! En tant qu'individu.

Alban : C'est-à-dire en tant... Un peintre, c'est-à-dire un sujet qui produit. Y'a vraiment
450 une...

I : Mais, en relation avec les autres.

452 Alban : Hum, hum.

I : Même si c'est des relations de violence ou de, de, de vampirisme affectif avec

454 Évelyne.

Alban : Ouais, ouais. Oui, y a quand même du... oui !

456 I : Alors, c'est difficile. Ça prend du temps et du chemin. Alors on n'a peut-être pas
toujours le temps de prendre le temps de, de prendre les chemins de traverse, de laisser
458 les élèves un peu errer ?

Alban : Ouais. Le temps ça se construit d'où l'intérêt peut-être de ce qu'on appelle une
460 séquence didactique, c'est-à-dire qu'on a eu un temps qui était à moi, le travail sur
Péan. C'est un temps qui est borné. Y'a eu un début, y a une progression, y a une fin
462 qui est très importante à marquer de même. Mais ce microtemps de moi, cette
séquence, elle s'inscrit dans un temps plus large qui est la progression annuelle de la
464 classe de seconde, qui s'inscrit dans un temps plus large qui est le lycée, qui s'inscrit
dans un temps plus large qui est le secondaire, qui s'inscrit dans un temps plus large
466 qui est la scolarité de l'enfant, qui s'inscrit dans un temps plus large qui est la traversée
d'une vie et l'apprentissage. Donc, le... prendre le temps c'est aussi borner des moments
468 avec des débuts, des passages, qui là, dans ces passages-là y a du flou, y a de l'errance,
y a de l'hésitation, y a des labyrinthes; ce qu'on a vécu dans les hésitations des élèves.
470 Mais, il faut aussi marquer la fin. Voilà, marquer le début et marquer la fin. Et entre, il
y a des choses. Mais c'est comme un livre : tu l'ouvres et puis tu le fermes. Et euh...
472 ouais, d'où l'intérêt d'une séquence. Une séance d'une heure ou deux heures, c'est aussi
borné par les sonneries.

474 I : Hum, hum.

Alban : Ça reste encore plus libre parce que, voilà, là le temps il est réel, et souvent le
476 temps il défile et... Voilà, les profs, en général, on est contents quand, à la fin de
l'heure, on est passé par tous les chemins par lesquels on voulait passer et on a
478 accompli tout ce qu'on avait prévu, notre plan.

I : (rire)

480 Alban : Tu me disais que souvent, tu disais « Wow ! T'as réussi à tout caser dans les
cinq dernières minutes » parce que t'arrivais, tu repassais les choses, mais ça fait partie
482 aussi de ce processus de gestion du temps. Et en même temps, y a souvent, voilà, ces
chemins de traverse qui font que des fois on prend du temps sur certains trucs et on a
484 pas réussi à tout dire, mais, en même temps, on est passé par des déviations. Mais moi
j'aime bien. Je suis un prof qui fonctionne souvent par digression. Mais, il me semble
486 que... alors, ça je sais pas d'où je le tiens, mais que j'aime un espèce de sens de la
conclusion, c'est-à-dire que même si j'ai pas tout dit, que je fais beaucoup de digression
488 à la fin d'un cours, d'une séance, je... j'arrive à reformuler, ouais, des débuts d'arrivées
en disant « On est passé par là, par là ensemble et je voudrais conclure le cours en vous
490 disant ça, ça me paraît important. »

I : Donc ton idée, si je comprends bien, c'est que, que ce soit le temps du cours ou le
492 temps de la séquence, ce qui est important c'est de donner des repères de début, de fin,
et de s'accorder une certaine liberté dans le milieu finalement.

494 Alban : Oui, oui.

I : C'est-à-dire, finalement, accueillir le mouvement, ce mouvement de subjectivité,
496 etc.

Alban : Ouais.

498 I : Mais comme on est quand même dans une classe scolaire, bien, le délimiter, le
clôturer, par une entrée, une sortie, pour donner des repères aux élèves.

500 Alban : Ouais, ouais.

I : C'est intéressant, c'est trouver un équilibre entre une certaine forme de liberté et

502 d'ouverture à, pas à improviser, mais à...

Alban : À la subjectivité ?

504 I : À la subjectivité tout en étant dans un cadre scolaire, avec ses propres contraintes.

Alban : Ouais. Alors, c'est comme ça que fonctionne le récit de Péan, parce qu'il est un

506 récit-cadre, qui donne un début et une fin, qui sont le même temps qu'elles ont après et,
à l'intérieur, il y a cette espèce d'errance entre les rêves et la réalité.

508 I : Hum, hum. Ouais, c'est vrai. J'aimerais bien qu'on revienne un peu plus en détail sur
les activités et peut-être voir... peut-être voir quelles activités ? (sourir) Peut-être voir
510 quelles activités... Est-ce que tu as rencontré des difficultés toi dans la mise en œuvre
de certaines activités ? Ou est-ce que tu t'es senti un petit peu en difficulté à certains
512 moments ?

Alban : En difficulté de trucs qui m'auraient fait douter ou bloquer... Non, j'ai pas le

514 sentiment d'avoir eu des blocages. Peut-être à un moment des absences, c'est-à-dire,
des moments où je laissais faire les choses parce que, bon, j'étais épuisé, fatigué par

516 d'autres choses ou, ou ça me faisait du bien que tu sois là parce que tu me donnais un
cadre, un guide, et pas forcément.... Tu vois, quand les élèves étaient en comité, je

518 passais de l'un à l'autre, mais sans trop savoir où j'allais. Mais, ça m'a pas posé de
difficultés, au contraire. Au contraire, ça m'a pas posé de difficultés, j'me suis jamais

520 senti, je crois pas, perdu ou en manque. Alors, je crois, d'une part, que c'est parce que
c'est des élèves que je connais bien, avec ça fonctionne très bien, avec qui il y a une

522 relation de confiance assez exceptionnelle qui fait que, voilà, même si je m'étais
planté, je pouvais m'appuyer sur eux : je savais qu'ils me faisaient confiance et qu'ils
524 pouvaient me guider eux déjà. D'ailleurs, ça a pu arriver sur des petites questions, des
définitions, des trucs qui m'ont un peu échappé et je savais que je pouvais leur dire

526 « Là, je sais pas. Aidez-moi. »

I : Hum, hum.

528 Alban : Et donc ça c'était bien. Donc, j'ai pas le sentiment voilà d'avoir été en difficulté
ou en échec par rapport au projet de faire apprendre. Peut-être un peu dans le flou

530 parfois, dans le lâcher-prise, mais c'est en même temps une façon que j'ai de
fonctionner souvent, qui est une sorte de prise de risque des fois. Mais une prise de

532 risque, voilà, proche du métier d'acteur, de l'improvisation. Je suis un prof qui
improvise souvent, euh... Voilà, j'ai beaucoup de souvenirs de cours où je suis arrivé

534 sans savoir ce que j'allais faire et en voyant les élèves, en disant « Tiens, on fait ça
aujourd'hui. » Et alors c'est la même pratique que l'impro en théâtre, donc ça demande

536 une grande écoute, de la mobilisation, mais même dans le cours c'est physique, c'est
très physique ce métier-là.

538 I : De la mobilisation et de la mobilité.

Alban : Et de la mobilité. Donc, ça, c'est intéressant. C'est de ça peut-être dans les

540 comités de lecture, je papillonnais, mais j'étais pas absent. Il y avait des glissements un
peu improvisés. Mais ça, j'aime bien. Je sais pas pourquoi. Enfin, si parce que ça me

542 mobilise, ça me fait trouver des trucs. Même, on le voit tous les deux en en discutant
après ou dans le cours, parfois on faisait des trouvailles sur le texte. Des choses qu'on

544 n'avait pas prévu, alors qu'on avait préparé quoi.

I : Hum, hum.

546 Alban : Donc ça c'est, pour moi c'est très intéressant quand l'enseignant apprend avec
 ses élèves. Un jour, j'avais croisé au mois d'aout une ancienne élève et je lui avais dit
 548 « Tiens, je me suis remis au boulot. » Elle m'avait ri au nez en disant « Ah ! Tu parles !
 Le prof. Tu donnes à lire, c'est toujours les mêmes cours. Ne me fais pas croire au
 550 mois d'aout qu'un prof prépare des cours. » « Je suis en train de lire sur Baudelaire. »
 Elle avait déconné en disant « Ah ! Tu parles ! Vous en faites tous les ans des cours sur
 552 Baudelaire ! » Alors, je lui ai dit « Neni, détrompe-toi. Le jour où les élèves ne
 m'apprendront plus des choses sur Baudelaire, je ferai autre chose que du Baudelaire. »
 554 Et moi, j'ai toujours cette sensation-là. Que les élèves m'apprennent à... m'apprennent
 des choses. J'ai vu ça notamment sur Perec en faisant retravailler la nouvelle « Les
 556 lieux d'une fugue » des premières STG que des élèves en accompagnements, y a des
 élèves qui m'ont proposé des interprétations très subjectives auxquelles j'avais jamais
 558 pensé, en disant « Wow ! Merci. Ça, c'est bien. Ça m'intéresse ». Et, parfois même, il y
 a des pistes qui étaient fausses et après le texte pouvait nous permettre de dire « Non,
 560 cette proposition d'élève n'est pas juste parce qu'y a ça et ça et pis mes connaissances
 sur l'œuvre me font dire que ton interprétation est fausse, mais elle est pertinente parce
 562 que tu as repéré des choses fines dans le texte. » Et, non, ça, c'est intéressant. Plus ça
 va, plus j'ai envie de commencer mes cours en disant... je sais pas...

564 I : Justement, par rapport à cette question d'interprétation ou des pistes interprétatives
 un peu, un peu erronées, mais qui ont à la fois des trouvailles, bon des éléments
 566 pertinents, euh... comment est-ce qu'on peut, sur quels critères peux-tu t'appuyer en
 classe pour valider, ouais, valider des interprétations proposées par des élèves. On en
 568 avait parlé un peu le jour du débat, il me semble.

Alban : Je me souviens plus ce qu'on s'était parlé, mais...

570 I : Parce que c'est quand même un des défis de l'enseignant.

Alban : Hum.

572 I : Toutes les interprétations ne se valent pas.

Alban : Ben, non, ça alors c'est un fantasme d'élève. Les élèves sont souvent
 574 confrontés à des interprétations de profs ou de critiques qu'ils lisent, qu'ils écrivent
 avec leur prof, et qui souvent ont le sentiment parfois ont le sentiment que ça devient
 576 un délire, qu'on peut dire n'importe quoi...

I : Hum.

578 Alban : ... et que, surtout quand on leur propose des interprétations qu'on n'avait pas
 vues. Par exemple, si je leur dis « Pour moi Évelyne, elle a avorté quand elle était
 580 jeune et la poupée c'est le symbole de son avortement et que... » Là, ils pourraient me
 dire « Monsieur, c'est du délire, c'est du n'importe quoi. » Alors, comment valider cette
 582 hypothèse ? Par exemple, de Évelyne ayant avorté. Qu'est-ce qui moi me permettrait
 d'évaluer ça ? Et que c'est pas clair, c'est pas clair du tout. Et alors, qu'est-ce qui permet
 584 chez les élèves, me permet de valider et distinguer l'interprétation délirante et
 fantasmée de l'interprétation significative. Et ça, c'est dur à démêler pour moi encore,
 586 alors j'imagine pour les élèves. Alors, il y a forcément le critère du texte, c'est-à-dire
 quand l'analyse stylistique nous permet de confirmer, ça, c'est un critère de poids quoi.
 588 C'est systématique. Bon, ça fait partie de ce qu'on leur apprend. On revient toujours au
 texte. « Voilà, si vous parlez du malheur et qu'il y a un champ lexical du malheur, ça
 590 devient une évidence. »

I : Ça fait partie des habitus de la discipline.

592 Alban : Voilà. Euh...

I : Mais, parfois, comme dans le cas d'Évelyne dans ce texte, cette interprétation n'est
 594 pas complètement erronée parce qu'elle relève de marques textuelles, mais qui ne sont
 pas explicites.

596 Alban : Voilà.
 I : Mais implicites.

598 Alban : Alors c'est toute la, c'est toute la complexité de la subjectivité. Est-ce que tu
 connais Catherine Kerbrat-Orecchioni ?

600 I : Oui, je connais ses travaux sur l'oral.
 Alban : Parce qu'y a deux bouquins. Y'en a un que j'ai qui s'appelle « L'implicite » et il
 602 y en a un autre qui s'appelle « La subjectivité dans le langage »...

I : Hum, hum.

604 Alban : qui m'a pas beaucoup servi dans mes études, qui sont passionnants. Et alors
 notamment dans « La subjectivité dans le langage », elle étudie un texte de Georges
 606 Perec qui s'appelle « Tentative d'épuisement d'un lieu parisien » dans lequel il décrit de
 manière extrêmement objective une place à Paris, la place St-Sulpice, pendant trois
 608 jours. Il a passé trois ou cinq jours d'affilés à noter tout ce qu'il voit et où il démontre,
 un texte à l'appui, comment la subjectivité s'insère dans cette description objective du
 610 réel. Notamment, je me souviens dans la phrase « Passe un papa poussant poussette »,
 comment cette notation objective d'un homme qui pousse une poussette dans la rue,
 612 elle passe par la subjectivité du langage par l'allitération en « p » : « Passe un papa
 poussant poussette », qui produit un effet comique et ironique. Et voilà, c'est
 614 passionnant tout ce qu'elle dit donc. Pour un problème d'interprétation, comme
 l'implicite, le subjectif, peut être validé comme une, comme une marque de textualité
 616 aussi.

I : Parce que là, l'exemple que tu donnes, c'est la subjectivité dans la création
 618 langagière.

Alban : Toi, c'est dans la réception.

620 I : Y'a la subjectivité de la réception, euh... comment se mesure la subjectivité de la
 réception, comment se donner un critère de validation des interprétations.

622 Alban : Ah bon...

I : Donc, le fait que Normand se réfère explicitement à la fausse couche de sa mère...

624 Alban : C'est ce que j'allais te dire.

I : ... pour comprendre l'expérience d'Évelyne, peut servir de critère de validation ?

626 Alban : Eh ben alors, on l'a vu dans les travaux de lecteur chez Normand. C'est souvent
 quand l'interprétation, elle se rapproche à une expérience vécue qui est rappelée sous la
 628 forme du témoignage ou du souvenir. On a vu la gamine qui parle de sa poupée Barbie
 qui s'est envolée par la fenêtre de la voiture, qui parle de l'histoire réelle de sa mère.
 630 Juliette qui parle de l'histoire de son père qui est immigré, du racisme. Une autre élève,
 je crois que c'est Inès qui raconte, qui raconte que la question du racisme elle lui est
 632 revenue comme une question importante dont elle s'est souvenue d'une opine de classe
 qui avait été victime de racisme ouvert dans sa classe et qui avait quitté la classe et la
 634 section à cause du racisme. Alors ça, je pouvais peut-être pas le dire avant ou lors de
 l'entretien du début, dire que ce projet m'a permis de constater tout simplement, je juge
 636 pas, je constate que chez plusieurs élèves les validations d'hypothèses s'appuient sur
 des souvenirs d'expériences vécues par eux ou par d'autres qui leur en a témoigné.

638 C'est-à-dire que là le réel rejoint la fiction et que le réel en tant qu'histoire, c'est-à-dire
 narration là aussi, parce que les élèves quand ils nous expliquent leurs interprétations,
 640 ils nous racontent une histoire : « Moi j'ai vécu ça » ou « Ma mère a vécu ça », et donc
 l'histoire fictionnelle du récit de Péan, qui en est un réel et fiction et qui demande des
 642 ajustements de l'interprétation, va se trouver, va trouver un sens validé dans des
 histoires réelles, qui sont aussi des narrations.

644 I : Hum.

646 Alban : C'est-à-dire que la narration subjective, le récit de témoignage, l'histoire de
 648 souvenirs va permettre de donner du sens à la narration fictionnelle de l'auteur. Et donc
 650 il y a un échange entre la vie du lecteur et la vie de l'œuvre et des personnages. À tel
 652 point qu'après certains se demandent si l'histoire du racisme dont est victime Christian,
 654 c'est pas aussi une transposition autobiographique ou biographique de racisme
 656 qu'aurait subi Péan dans son enfance. C'est-à-dire que les élèves, mais nous aussi on le
 658 fait, se rapportent à du réel. Mais aussi à leur réel. Alors là, on est peut-être dans
 660 l'espèce de frange du début entre Proust et Sainte-Beuve. C'est-à-dire que Sainte-
 662 Beuve, il voulait interpréter l'œuvre par les premiers sens autobiographiques de l'auteur
 664 et Proust réfute ça, à juste titre selon moi, en disant, et c'est peut-être pour ça qu'il va
 666 éveiller des histoires chez le lecteur qui appartiennent au lecteur, parce que de l'avis de
 668 Proust qui, finalement, malgré sa mentalité, était quelqu'un de très secret.
 670 I : Puis la question du moi réel et du moi fictif chez Proust...
 672 Alban : Ouais.
 674 I : C'est-à-dire que c'est un moi fictif qui est mis en scène dans la lecture. Comme tu
 676 dis, ils nous racontent leurs histoires, ce sont des récits de vie, ce n'est pas forcément le
 678 réel, c'est le récit qu'eux ils ont construit.
 680 Alban : C'est des récits, ouais.
 682 I : Donc y a une part de construit dans la manière dont on se raconte, dans la manière
 684 dont on raconte qui on est.
 686 Alban : Ouais, donc ça, c'est vachement intéressant, c'est-à-dire que Sainte-Beuve il
 688 serait dans une compréhension du sens de l'œuvre par une compréhension objective du
 690 sens de la vie, alors que Proust nous invite, pareil, à comprendre l'œuvre par la
 692 connaissance subjective de la vie qui passe par des déformations telles que la sienne où
 694 le narrateur s'appelle Marcel, mais pas Marcel Proust. Il y a déformation et
 transformation. Mais, en tout cas, euh... ça revient à de la narration quand même, c'est-
 à-dire que pour comprendre des histoires il faut raconter des histoires. Les élèves, pour
 comprendre l'histoire de Christian et Évelyne, sont amenés quelques fois, quand ça
 passe pas par l'étude stylistique à raconter des histoires qui sont, pour eux, comme des
 histoires réelles, des témoignages, mais qui sont, comme tu le dis, des constructions
 narratives quand même. Et c'est assez édifiant d'ailleurs dans leurs textes de lecteur
 parce que ça prend vraiment des formes narratives : « Je me souviens, quand j'avais
 quatre ans » indicateur spatiotemporel, on a de la narration « ... ma tante » alors c'était
 vachement bien, « ma tante était beaucoup une ressource, elle a résolu ma propre
 poupée grâce à un ballon gonflé, et quand le ballon a éclaté, j'ai pas été triste ». Eh
 bien, c'est magnifique, elle a une tante géniale cette gamine !
 I : (rire) Et ce qui est intéressant pour nous, professeurs de littérature, c'est peut-être
 que ça justifie l'enseignement de la littérature aussi. Dans le sens que la littérature, en
 offrant des modèles de transformations...
 Alban : Hum, hum.
 I : ... de nouvelles formes...
 Alban : Ouais.
 I : ... on offre aussi aux élèves des moyens pour mettre en forme leur propre expérience.
 Alban : Hum, hum. Oui, c'est pas pour rien que pour expliquer un texte, ils racontent.
 I : Hum.
 Alban : Ils produisent du texte eux-mêmes. Ça, c'est intéressant. Y'a autre chose que je
 voulais dire sur les moyens de résoudre des interprétations. Bon, y a l'analyse
 stylistique, y a la narration d'expériences qui deviennent des mises en forme littéraire,
 et y a aussi, ça c'est très important et c'est ce qui fait l'intérêt de mon cours, c'est-à-dire
 une présence en classe, de camarades de classe et de professeurs, c'est ce que j'appelle

le dialogue. À mon avis, euh... la forme dialoguée, l'échange, le débat, l'écoute des idées de l'un et de l'autre, l'exposé, la construction en comité de lecture, tout ce qui est l'ordre de l'échange de paroles. Du coup, c'est assez insaisissable parce que là c'est pas posé dans un texte de lecteurs, c'est pas posé dans une analyse stylistique du texte, c'est quelque chose d'assez fluctuant, insaisissable, parce que c'est oral, ça se passe dans l'instant présent. Voilà, toutes formes dialoguées, et elles sont variées en fait, c'est peut-être les formes les plus riches qu'on a explorées là dans cette séquence, mais qu'on explore avec les élèves depuis toujours, toutes formes de dialogue est un moyen, enfin un outil, est un moyen de compréhension de ce qu'est une œuvre. Ben, c'est pour ça que moi je tiens au métier d'enseignant et à la valeur d'un enseignant qui serait pas seulement une présence face à des élèves pour... il suffit pas d'être face à des élèves et de leur transmettre du savoir même si c'est l'objectif, et c'est ça qui est bien, c'est de diffuser, de faire connaissance, euh... ça passe par une relation de dialogue. C'est pour ça qu'un prof, il est beaucoup plus à l'aise avec une classe où les élèves sont actifs, parlent...

I : Hum.

Alban : ... parlent entre eux, parlent avec lui. Puis une classe passive, c'est forcément plus dur pour un enseignant d'enseigner à une classe passive qu'à une classe active. Je crois que tous les profs diront euh... Et donc, la forme dialoguée est une très bonne forme d'apprentissage.

I : En quoi ça te, toutes ces formes de dialogue, vous permettent de valider ou d'invalides des pistes interprétatives ?

Alban : ... Je sais pas ! (rire) Euh... On, parce qu'on trouve un consensus à moment donné, mais là aussi ça prend du temps. Parce que ça se construit petit à petit, un dialogue c'est pas une injonction et euh... c'est une discussion avec ces moments d'hésitation, d'attente. Ça repose beaucoup sur l'écoute le dialogue. S'il y a pas écoute, y a pas dialogue. Donc, y a dialogue quand quelqu'un émet une idée, est écoutée par l'autre et que l'autre rebondit là-dessus, propose une autre idée qui est à nouveau écoutée par les autres. Donc, c'est forcément jamais définitif. Et, tu sais, c'est comme un écho ou comme une vibration dans le début du dialogue quand on sait pas, quand on n'est pas sûr. La marge entre les rebonds de l'un à l'autre, elle est large et plus ça se resserre, plus ça vibre... plus on s'approche de ce qu'on pourrait dire, appeler le consensus ou le... et ça valide.

I : Parce qu'on est... Est-ce qu'on est arrivés selon toi à une forme de consensus sur « La page des songes » ?

Alban : Non. Non.

I : Moi, je t'avouerais que ça a fait bouger mes représentations cette recherche. Je pensais, je craignais en fait, que très rapidement, sans faire dans une ou deux interprétations consensuelles...

Alban : Ouais.

I : Et en fait, j'ai été étonnée de voir qu'après trois semaines de travail sur le texte, il y avait toujours...

Alban : De l'ouverture ?

I : ... de l'ouverture et des interprétations subjectives qui s'affirment en dépit du consensus. Et ça m'interroge beaucoup cette question.

Alban : Et pourtant c'est l'ultime consensus : accepter tous ensemble que ça reste ouvert. Et alors c'est sûrement une des voies d'accès aux autres livres. Parce que si un livre est dans un sens fermé, pourquoi on en ouvrirait un autre ? (Rire) Alors moi, par exemple, moi je suis devenu lecteur en passant d'un livre à l'autre, c'est-à-dire d'un auteur à un autre parce que les auteurs se connaissaient, ou parce que les auteurs

746 étaient du même genre ou de la même époque... Voilà comment on passe de
 Baudelaire à Rimbaud, de Rimbaud à Mallarmé, de Mallarmé à Apollinaire, de
 Apollinaire au surréalisme...
 748 I : Hum.
 Alban : Comment on passe de Péro à Nabokov, comment on passe de Proust à Leiris,
 750 tu vois des choses comme ça. Et donc ça c'est opérant chez les lecteurs, les profs, les
 étudiants en lettres parce que ça fait partie de la formation et, et pourquoi ça passerait
 752 pas par les, pour les élèves aussi ? Tu vois, en programme de théâtre, en terminale L
 l'an prochain, y a Eschyle, vont quand même voir Eschyle, Hamlet de Shakespeare et
 754 Novarina, qui est vachement bien !
 I : Hum.
 756 Alban : Parce c'est chaque fois des œuvres pour voir l'Antiquité, le 16e siècle et
 l'auteur actuel, mais c'est chaque fois, y a un lien sur la parole, la représentation et le
 758 drame de la vie. Et les ponts, ils y sont, ils sont superbes ! Voilà, Eschyle, Hamlet,
 Novarina, c'est génial !
 760 I : Du coup, ça nous amène à peut-être, à trouver un autre moyen de validation qui est
 le réseau de texte.
 762 Alban : Oui, ah oui ! Voilà ! Et qui en plus valide cette idée de l'ouverture comme un,
 comme validation euh... acceptation d'une ouverture, que ce soit le sens d'une œuvre
 764 ou d'un texte en particulier ou que ce soit dans l'intertextualité. Si on accepte que
 quelque chose est ouvert, ben... eh ben, on accepte que quelque chose ait du sens. (rire)
 766 I : On a là un très bel exemple avec Laurianne qui fait le lien entre la représentation du
 soleil dans *L'étranger* et la personnification de la mer dans « La page des songes ».
 768 Alban : Voilà ! Ça, c'est génial !
 I : Même s'il n'y a pas d'intertexte au sens strict, de jeux nets entre Péan et Camus, c'est
 770 intéressant parce qu'y a tout à coup un réseau, une bibliothèque intérieure, mais à la
 fois collective...
 772 Alban : Hum, ben oui !
 I : ... parce que le texte de Camus a été étudié en classe et, en même temps, c'est très
 774 intéressant parce que Péan écrit sur son blogue que...
 Alban : Oui, oui !
 776 I : ... s'il a décidé de devenir écrivain, c'est suite à la lecture de *L'étranger* de Camus.
 Alban : Ça, c'est génial.
 778 I : Donc y a quand même là une espèce de, de bibliothèque virtuelle, comme l'appelle
 Bayard, qui anime aussi les, les débats...
 780 Alban : Ouais, donc autre mode de validation, quatrième mode.
 I : Hum, hum.
 782 Alban : Alban : Alors, l'analyse stylistique, c'est le cours de français. Qu'est-ce qu'on a
 dit ? La production d'une narration.
 784 I : Hum, hum.
 Alban : Le dialogue et... le, l'intertextualité, c'est-à-dire la bibliothèque personnelle et
 786 collective, et ce qui à mon avis donne un sens à la littérature d'ailleurs. Tout écrivain
 reconnaît en lui le lecteur d'abord, et le... et appartenir à une parenté.
 788 I : Après on a différent... on a des bibliothèques collectives je dirais, j'ai l'impression
 de différente, d'ampleur différente. Par exemple, ta, la référence à Camus relève de la
 790 communauté de la classe de seconde.
 Alban : Ouais.
 792 I : Parce que c'est un texte qui a été étudié en classe. La mention que Alex fait de
 Antigone relève, à la fois de sa bibliothèque personnelle, parce que c'est un texte qu'il a
 794 lu et qui l'a marqué...

Alban : Ouais.

796 I : ... mais aussi d'une bibliothèque large parce que c'est quand même un texte de notre
patrimoine.

798 Alban : Hum, hum.

I : Et euh... les pistes sur Ève, Évelyne, Christ, Christian, relèvent des récits

800 fondateurs...

Alban : Ouais.

802 I : ... et d'une communauté quasiment de dimension de, de, je dirais de la culture
occidentale.

804 Alban : Et donc peut-être un cinquième élément de qu'est-ce que seraient la culture et
les connaissances. C'est-à-dire qu'il y a aussi une façon de valider l'interprétation par

806 les savoirs. Et là c'est bien parce qu'on revient à, à, au désir du prof premier,
transmettre des savoirs.

808 I : Hum, hum.

Alban : Et quand les élèves disent, quand je leur dis « Christian c'est du Christ » et

810 qu'il y en a un qui lève le doigt en disant « Mais alors, Évelyne c'est Ève », il s'appuie
sur les connaissances de la culture générale. Et donc là aussi c'est une manière de

812 valider une hypothèse. D'ailleurs, Évelyne, Ève, c'est vraiment une petite hypothèse
qui reste en suspens, qui reste ouverte, qui est pas close.

814 I : Hum, hum.

Alban : Et qui est pas trouvable dans le texte. Euh... Autre... Donc, par le rapport

816 maternel et encore ! Ou par la faute, à la culpabilité. Euh... mais donc ça reste des
choses, des choses pointées et donc ça va dans le sens de ce qui m'intéresse moi, c'est

818 laisser l'œuvre ouverte.

I : Et ça va dans le sens aussi de la réflexion sur le symbolique, qui a eu lieu lundi. Et

820 sur le fait que pour percevoir un symbole, il faut en connaître le code.

Alban : Oui, en fait c'était bien.

822 I : Parce qu'il y a aussi une certaine, un certain manque de connaissance des codes
peut-être de la culture haïtienne.

824 Alban : Hum, hum.

I : De la symbolique de la mer, extérieure, que les élèves n'ont pas.

826 Alban : Hum, hum.

I : Dont ils ont parfois l'intuition et, ce qui est intéressant, c'est qu'il y a un

828 déplacement de l'œuvre. Voilà, Péan, il a fait sa thèse de doctorat sur le vaudou.

Alban : Mais oui. Donc, les élèves des îles ont plus de facilité à aller vers cette

830 interprétation-là que les élèves de France.

I : Peut-être. Mais les élèves du cours ont tiré le texte vers une culture plus chrétienne

832 au sens large en fait.

Alban : Hum.

834 I : judéo-chrétienne en fait, parce que c'est la, c'est le sous-bassement culturel on va
dire.

836 Alban : Donc peut-être un sixième moyen (rire) de validation, c'est le code. C'est-à-
dire que, au-delà de l'intertexte, il y a aussi le code qui renvoie directement au langage.

838 C'est-à-dire que si on a pas les mots pour dire, si on n'a pas le code pour déchiffrer ce
que c'est un symbole, une métaphore, c'est-à-dire une connaissance des représentations

840 du monde de ses abstractions. Et je crois qu'Alex l'a formulé en disant « Ouais, mais
pour savoir le symbole il faut connaître le code. » Ça voulait dire que pour un élève,

842 valider une interprétation, et pour un prof aussi, c'est être en mesure de connaître,
d'échanger ou de pratiquer des codes de représentations du monde, que ce soit des

844 métaphores, des symboles, et du langage qui dicte le monde. Et là aussi ça renvoie à ce

846 que c'est la littérature, parce que la littérature c'est aussi utiliser le langage à la fois
 848 dans ses codes les plus consensuels, la syntaxe, la grammaire, et ses codes les plus
 850 farfelus, une image poétique, l'implicite et l'invention littéraire. Et alors, est-ce qui a
 852 pas des élèves qui ont parlé aussi de comparer avec la peinture, c'est dans un autre
 854 cours que j'ai vécu, mais ça montre cette idée que c'est pareil pour la peinture abstraite,
 856 il faut avoir les codes, il faut comprendre que ce n'est pas du figuratif pour saisir la
 858 peinture. Pareil l'écriture littéraire, il faut avoir à la fois le code du langage commun,
 860 du langage courant, et le code de ce que c'est un langage créatif. Mais du coup, ouais je
 862 crois qu'on a eu des validations d'interprétations qui s'appuient sur des
 864 connaissances/reconnaisances de codes d'expression.
 I : Finalement c'est la connaissance de la culture, non pas comme objet d'admiration,
 856 mais la connaissance de la culture comme le moyen par lequel l'homme se représente
 finalement. Les formes, la stylisation, la...
 858 Alban : Alors, le mot « moyen » me gêne, mais je sais pas pourquoi. Et le mot objet
 voilà, pour moi, découle de la culture, c'est peindre l'objet.
 860 I : Hum, hum.
 Alban : Ça l'est quand on est un prof qui doit infuser du savoir et qui a des objets
 862 d'études...
 I : Hum, hum.
 864 Alban : ... à transmettre, qui sont validés par le ministère, mais, plus largement, c'est
 pas un objet. C'est pas un objet si on considère que ça reste ouvert.
 866 I : Hum, hum.
 Alban : C'est pas un moyen, parce que le côté outil m'énervé toujours...
 868 I : Hum, hum.
 Alban : Alors, ça viendrait à dire : la culture, c'est un sujet. Mais c'est complètement...
 870 I : Les professeurs avec qui je travaille au Québec parle de la culture comme rapport.
 Alban : Ah...
 872 I : Ils disent : la culture est un rapport.
 Alban : Avec des intervalles, des liens...
 874 I : Hum, hum. Donc, il y a un rapport subjectif à la culture. Ça permet d'intégrer.
 Alban : Ouais...
 876 I : Le rapport, comme le langage... Tu vois, c'est un rapport qui est médiatisé, qui est
 médiatisé par les codes de la représentation.
 878 Alban : Ouais. Par les intertextes et les... Ouais, tu sais pas le mot que j'aurais trouvé
 880 aussi ? Je sais qu'il y en a un autre. Oui, en tout cas, c'est un rapport parce que c'est pas
 882 du vide, forcément. Le rapport, c'est ce qui comble le vide. J'aime bien l'expression
 « combler le vide » en anglais, on dit « breaking the gap », c'est-à-dire faire un pont
 sur un gouffre. Il y a cette idée aussi.
 I : Oui, parce que j'étais en train de penser... le rapport c'est du lien aussi, c'est faire du
 884 lien. On a beaucoup insisté avec les élèves sur cette idée.
 Alban : Ma séquence, je l'ai intitulée « Lire égal lier ».
 886 I : Hum, hum. Inter, tu l'avais souligné dès le premier cours. Intertitre : Lire et relier.
 Alban : Ouais.
 888 I : Hum. J'aimerais te poser deux questions pour terminer parce que tu vas devoir y
 aller.
 890 Alban : Eh ben, on fait une pause et je vais aux toilettes.
 I : Vas-y. Ça me permet de...
 892 Alban : De réfléchir.
 I : De choisir mes questions parce que, du coup... ça rejoint un peu les catégories
 894 théoriques, mais surtout ça les complète en fait, ce qui est l'objectif de la recherche.

Alban : Hum, hum.

896 I : Sur le terrain, de voir émerger, si tu veux, des nouveaux éléments, des nouveaux
critères d'analyse. Par exemple, la question des réseaux de texte, eh bien, j'y avais pas
898 du tout pensé. La question de l'analyse stylistique, de la narration d'expérience, du
dialogue, je l'avais pensée.

900 Alban : Ouais.

I : En d'autres termes, mais c'est les mêmes idées. La question des réseaux de textes, la
902 question de la culture, des connaissances, j'y avais pensé, mais disons que j'avais pas
perçu tout l'enjeu.

904 Alban : Hum, hum.

I : Donc là, maintenant, tout ce que je fais avec toi, je vois que j'ai des pistes
906 intéressantes pour l'analyse future.

Alban : Hum.

908 I : Donc, c'est super intéressant. Après, y a des éléments aussi par rapport à la théorie
de la lecture littéraire et ce que ça implique si tu veux, d'adaptation théorique quand on
910 change de domaine. Parce qu'on va passer vraiment la théorie littéraire du lecteur,
comme Proust quoi !

912 Alban : Hum.

I : Face à son texte, etc. On passe quand même la situation d'éducation, de didactique,
914 alors là avec toutes ces questions de socialisation dont on a parlé tout à l'heure.

Alban : Ouais.

916 I : Donc, ça va demander que je prenne le temps d'y revenir de manière tranquille et
posée.

918 Alban : Ouais.

I : Mais je vois déjà qu'il y a des pistes très intéressantes. Les deux questions que je
920 voudrais te poser, c'est, c'est plutôt dans une perspective critique pour l'avenir, c'est-à-
dire pour éventuellement améliorer, adapter la séquence ou les activités qu'on a mis en
922 place. Je voulais te demander s'il y a un aspect ou plusieurs aspects de la démarche qui
ne t'avaient pas vraiment convaincu.

924 Alban : Je suis assez méfiant par rapport, justement, à trop de subjectivité. Parce que
les élèves se racontent, racontent des choses intimes. Beaucoup. Et là y a un peu
926 collision entre le privé, l'intime, le secret parfois, ce qui fait des révélations par les
élèves. Et... et l'institution scolaire. Tu vois, un truc qui est pas de l'ordre du privé,
928 mais qui est à partager partout sans la conscience publique, laïque. Des choses, alors
oui, qui sont plus consensuelles. Mais je vois aussi avec des élèves de théâtre en ayant
930 passé trois jours avec eux à monter un spectacle, dans des discussions du genre bilan,
« Qu'est-ce que vous allez faire l'an prochain? Quelles sont vos envies d'études ? », tu
932 apprends des choses personnelles, très subjectives. Et euh... très personnelle, parfois
même des secrets de famille qu'on te révèle parfois au détour d'une table entre un café
934 et un biscuit. Et, du coup, c'est... un moment donné je me dis : « Hop, attention aux
limites ! »

936 I : Hum, hum. T'es un peu mal à l'aise à l'idée de franchir la frontière...

Alban : Oui, parce que parfois...

938 I : de ton rôle, en fait.

Alban : Oui, moi mon rôle, c'est enseigner la littérature et être le professeur, et pas le
940 confident, pas le psy, pas l'ami, même si j'ai un rapport... Tu vois, avec les élèves de
théâtre, c'est très affectif, on est dans l'espace, le mouvement, le corps, le texte, les
942 émotions du jeu. Mais pareil, avec cette classe de seconde...

I : Même avec les secondes.

944 Alban : ... on est dans, on s'entend super bien. Il y a une relation de confiance, de
 946 sympathie entre nous, entre moi et eux, quoi ! Et, ils le reconnaissent alors ce qui est
 en joue, quand ils m'appellent maitre...

948 I : Ouais.
 Alban : Et c'est pas plus mal, au moins, ça dédramatise. Ça met euh... Ça met du jeu et
 950 le jeu au sens mécanique quand, quand il y a du vide entre deux pièces, quand il y a de
 l'espace entre deux pièces. Et il faut, voilà, le reconnaître aussi. La subjectivité des
 952 élèves et du prof, c'est aussi laisser la place au vide, au... Parce que si on est dans la
 fusion, dans le... l'empathie, la compassion, tous ces trucs qui sont rapprochés, on...
 954 puisqu'on leur demande de faire un travail de lecture subjectif, si on colle ces
 subjectivités, à mon avis, le danger c'est pas notre boulot. Notre boulot c'est aussi
 956 laisser de la place pour ne pas que ces subjectivités-là elles soient pas coincées, mais
 ouvertes aussi.

958 I : Quel est le principe qu'on pourrait mettre en place pour éviter ce, cette collision de...
 ou ce mélange des genres on pourrait dire, entre un peu...

960 Alban : Hum, hum. Moi, j'ai l'habitude de toujours expliquer. De mettre des mots en
 rappelant, tu vois notamment dans les conclusions, ça, c'est un cours de français, on
 962 étudie la littérature, on lit des auteurs. Tu vois, quand on parle de la peine de mort et
 après il y a des débats entre je suis pour, je suis contre, moi je rappelle que la liberté
 964 d'expression, de pensée, et qu'on est là justement pour échanger, pour communiquer, et
 pas pour s'affronter. Mais, parfois, il faut que ce soit mis en mot. Je crois que moi c'est
 966 une façon que j'ai, justement, par ce rapport sympathique avec les élèves, de confiance,
 c'est de... de... comment dire, de reformuler ou de... c'est un peu d'ailleurs la
 968 réflexivité. C'est de dire « Bon, eh bien, vous voyez là, on est quand même en train
 d'étudier un texte. »

970 I : Hum, hum.
 Alban : Voilà, on peut parler d'une personne qui peut-être aurait avorté, alors si là y a
 972 un gamin qui raconte une histoire d'avortement dans sa famille, dire « Oui, oui, mais
 bon, moi je dis ça pour expliquer le texte ».

974 I : Qu'est-ce que ça nous apporte pour l'interprétation ?
 Alban : Voilà. Parfois, ç'a besoin d'être reformulé. Voilà, cette reformulation de
 976 redonner un cadre, redire « Ben, voilà, c'est de la littérature. »

I : Moi, il me semble que si on, on élargit peut-être le destinataire à... Parce que les
 978 élèves, alors qu'ils écrivent un texte de lecteur, ils ne sont pas naïfs. Ils savent très bien
 que leur destinataire c'est au moins un adulte.

980 Alban : Hum.
 I : Donc, ils ne racontent ce qu'ils veulent bien raconter. Peut-être que si on élargit de
 982 destinataire en disant : « Éventuellement, vous pourriez être amené à lire votre texte à
 vos camarades », etc.

984 Alban : Oui, ça je le fais souvent.
 I : On met aussi des garde-fous dans le sens où ça n'empêche pas l'exploration de la
 986 subjectivité, mais la prise en compte de la situation de communication fait qu'il y a
 peut-être une part intime qui va rester dans la chaleur de l'intime et... et je sais pas si...

988 Alban : Si, si...
 I : Les questions que je me pose, il me semble que...

990 Alban : Je fais souvent, je vais formuler souvent dans des exercices d'écriture
 d'émotions, notamment il y a un beau sujet, inspiré d'un texte de Pérec : racontez votre
 992 plus beau souvenir de Noël. Et je leur disais toujours, je leur dis « Racontez », donc
 c'est pas forcément une histoire vraie. Et souvent d'ailleurs y a des élèves musulmans

994 qui disaient : « Mais moi Noël... on fête pas Noël chez moi. Qu'est-ce que j'ai à vous
 996 raconter quand on a pas de souvenirs de Noël ? » Alors je leur dis : « Parlez des
 998 vacances de Noël et puis imaginez. » Donc ça, il faut le, il faut le dire, le formuler. J'ai
 vu un jour un très beau texte d'une gamine qui racontait que, que le jour de Noël, son
 plus beau souvenir c'était que sa petite sœur était née, elle ne comprenait pas pourquoi
 ce jour-là on ne lui faisait pas de cadeau, pourquoi on allait à l'urgence, à la clinique
 avec la maman et de l'affolement. Et elle raconte dans son texte que, elle, petite fille,
 elle faisait des bêtises dans la voiture pour qu'on s'occupe d'elle et qu'on lui donne des
 cadeaux. Et donc sa narration, c'était raconter le jour de la naissance de sa sœur le jour
 de Noël. Et c'était un très beau récit et quand j'ai rendu la copie à l'élève je lui ai dit :
 « Magnifique, très prenant, j'y crois ! Et c'est vrai cette histoire ? » Et elle m'a dit c'est
 à peu près vrai parce que la petite fille qui est née le jour de Noël, c'est moi.
 I : Ah ! C'est chouette !
 Alban : C'est magnifique ! Et du coup il y avait eu transposition...
 I : Hum.
 Alban : Et fictionnalisation. Donc c'est bien de le rappeler, ouais, qu'ils sont lus par
 d'autres et que tout ça, ça fait partie de l'échange et qu'on n'est pas dans la confession,
 même si... il ne faut pas confondre confession à subjectivité. Mais, je crois qu'ils l'ont
 assez bien compris quand même les secondes parce que... Voilà, après, dans leur texte
 de lecteur, on avait que ça n'allait pas être montré aux autres et que c'est chacun pour
 ça, donc il y a eu cette part de se livrer un peu, un peu plus. Mais qui reste tout à fait
 euh... dans une visée non pas de se raconter, de se livrer, de se confesser, mais
 d'expliquer le texte. Donc ça aussi c'est un bon... Il faut dire : « Ça sert à l'étude ça »
 Oui, mais moi je suis content, y a pas eu de débordements dans cette classe. Voilà,
 mais comme il peut y avoir sur un plateau de théâtre, tu fais avec tes émotions et t'as
 l'histoire pour jouer un rôle, mais tu livres pas ta vie en peinture au public et les
 copains avec qui tu joues.
 I : Hum. Donc, finalement, on a pas mal de garde-fous par rapport à ce débordement
 subjectif.
 Alban : Ouais, mais je crois que c'est intéressant de, de chercher, de chercher d'autres
 plus formels, de formaliser plus. Là, je sais pas, on n'a pas le temps aujourd'hui...
 I : Hum.
 Alban : ... de chercher ça, mais ça me paraît intéressant de chercher euh... Alors avec
 toute la difficulté de paradoxe, c'est « Soyez subjectifs... »
 I : Hum.
 Alban : « ... mais pas trop ! » (rire)
 I : Peut-être on pourrait leur envoyer la question, demain, aux élèves ?
 Alban : Ouais.
 I : On apprendrait peut-être des choses.
 Alban : Mais ça renvoie d'ailleurs à la relation enseignante-élèves, parce qu'on est dans
 une relation intersubjective aussi en tant qu'enseignant.
 I : Hum, hum.
 Alban : C'est subjectif, mais pas trop.
 I : Alors il est midi moins vingt, est-ce que tu as le temps pour une dernière question ?
 Alban : Ouais, oui, oui.
 I : Euh... Donc là on a vu peut-être un peu une limite, est-ce qu'il y a un aspect ou
 plusieurs aspects de la démarche, ou un principe pédagogique de manière plus
 générale, que tu aimerais reconduire dans tes futurs cours ?

1042 Alban : Ouais, la pratique du texte du lecteur forcément parce que ça, ça pose par écrit
1044 des choses qui sont justement subjectives et j'aime bien le côté au début et à la fin
I : Hum.

1046 Alban : ... aussi qui sont intéressantes. Mais, ce qui a de bien dans cette production,
1048 c'est quand on leur a demandé de prendre du temps, au moins une heure chaque fois, et
1050 que moi souvent en cours quand je pratique une lecture et que je demande à chaud vos
premières impressions, je demande de le faire en cinq lignes rapidement, faute de
1052 temps. Donc, cet exercice va y prendre du temps euh... à reconduire quoi, cette prise de
temps pour ça, pour poser ça. Euh... Après, tout ce qui est de l'ordre du comité de
lecture, débat en classe, échange de débats et exposés de réflexion, c'est des choses que
je pratique déjà qui sont pas nouvelles pour moi...

1054 I : Hum, hum.

Alban : ... et qui sont, voilà, dans la continuité. Donc ça, ça me parle assez facilement.
1056 Après, ce qui me paraît intéressant de reconduire aussi, c'est ce qu'on va faire sûrement
demain, c'est la réflexivité, c'est-à-dire arriver à faire formuler aux élèves « par où je
1058 suis passé, qu'est-ce que j'ai appris, qu'est-ce qui a été changé ». Ça, c'est très dur et là
aussi c'est limite. Comme pour le trop de subjectivité parce qu'à partir de quand on
1060 dévie pas et, ou on perd la justesse d'analyse, c'est un exercice qui est très dur, que je
fais souvent notamment en fin de séquence, en fin d'année, que j'ai fait avec eux à Noël
1062 quand je leur ai dit : « Rappelez-vous septembre. Quand vous étiez de troisième, vous
êtes arrivés. Et qu'est-ce qui s'est passé depuis ? » Et où Alex m'avait dit : « Monsieur,
1064 j'ai, pour la première fois de ma vie, j'ai lu un livre en entier. »

I : Hum, hum.

1066 Alban : Et, donc des petits bilans, qui en conclusion débordent toujours.

I : Est-ce que tu trouves qu'ils arrivent bien en seconde à exprimer justement cette
1068 réflexivité ?

Alban : Non, c'est dur et c'est pas lié à eux. C'est lié à l'humanité, c'est super dur pour
1070 tout le monde.

I : Hum.

1072 Alban : Et moi, je le vois avec des adultes. C'est un exercice que je fais en atelier de
théâtre avec des adultes, que j'ai pratiqué, qu'on appelle un exercice avec la note de
1074 travail, c'est-à-dire régulièrement y a, sur le plateau de théâtre y a un siège...

I : Que tu as fait en tant qu'acteur ou en tant qu'évaluateur ?

1076 Alban : Oui, en tant qu'acteur. Euh... chaque comédien embarque sur le plateau, sur sa
chaise, se met face aux copains qui sont dans le public et leur dit : « Voilà, j'en suis là.
1078 Aujourd'hui, j'ai appris ça. Depuis au moins qu'on travaille sur ça, il s'est passé ça et ça
en moi. » Et alors je le vois dans un cours de danse. Si on est pas bien au clair avec
1080 cette distance aussi et cette réflexivité sur les apprentissages, ça tombe souvent dans la
confession et, et alors on... moi, mettons, où j'arrive à dire : « Tiens, j'ai appris à danser
1082 comme ça et ça me fait plaisir, ça me rend heureux. » Moi, j'ai été étonné la dernière
fois que j'ai fait ça dans un groupe de danse, j'étais le seul à dire « je suis heureux » et
1084 j'étais le seul à dire « J'ai appris ça » et les autres soit y en a un qui a dit « Je veux pas
parler, j'ai rien à vous dire », donc un refus de la note de travail, et deux ou trois autres
1086 qui se sont livrés intimement en confession en disant « En ce moment, ça ne va pas
bien dans ma vie », tout en restant flou d'ailleurs. Ce qui est aussi une façon de retenir,
1088 de captiver l'attention et... Très étonnant ! Donc c'est très dur pour des adultes...

I : Hum.

1090 Alban : Alors t'imagines pour des enfants ! J'ai essayé de faire ça, des notes de travail,
avec des élèves de théâtre en classe alors oui, et l'an dernier aussi, en leur disant :

1092 « Voilà, on a appris ça et ça cette année. » Y'en a un qui vient au milieu de la salle de
1094 classe ou au bureau, il s'assoit et il dit aux autres : « Voilà. Moi, j'en suis là, j'ai appris
1096 ça. » Sur les quinze élèves, il y en a deux, je crois, qui ont accepté de passer et qui ont
1098 eu beaucoup de mal à formuler et, comme par hasard, une des deux qui est passée,
1100 c'était la plus mauvaise élève de la classe, qui était un peu en rupture scolaire euh... qui
s'est amusée à jouer le jeu de ça et qui avait formulé quelque chose de très beau en
disant : « Moi, j'ai appris à travers mon texte sur la diction en disant, comment
comprendre le sens du texte, j'ai appris que c'est pas nous qui portons le sens du texte,
c'est le texte qui porte notre sens. » Un truc comme ça.

I : Hum, hum.

1102 Alban : Un truc qui était très beau, très simple par rapport au texte qu'on a étudié, assez
poétique comme formulation et, finalement, touchant, qui a été une façon aussi de
1104 jouer le jeu de la note de travail et de s'en éloigner un peu aussi. Mais c'est un exercice
très très dur, mais c'est normal, je pense.

1106 I : Moi, j'ai trouvé ça difficile à l'entretien individuel avec les élèves de les pousser. Et
avec certains, je crois que j'y suis arrivée, mais c'est à chaud, je l'ai fait hier et vendredi
1108 donc... mais j'ai l'impression qu'il faut beaucoup de temps et que la situation
d'entretien individuel en vis-à-vis ça aide beaucoup.

1110 Alban : Oui.

I : Je sais pas s'il y a avec un groupe, je... j'y arriverai.

1112 Alban : Alors, si avec un groupe qui a confiance où ça s'entend bien, c'est plus facile.
Mais, même c'est peut-être un enjeu des apprentissages aussi, c'est vraiment... C'est
1114 toujours, on revient toujours au maître d'Agnès dans « L'école des femmes » : « Je sais
que je suis une bête. Elle est en train de faire une note de travail. » Elle est en train de
1116 dire « Je sais où j'en suis là maintenant ». Et alors, sans le reformuler, mais elle a
l'intuition que c'est grâce à l'amour qu'elle en est là. C'est-à-dire que la rencontre
1118 amoureuse lui a permis de savoir qui elle était et qu'elle était quelqu'un de maintenu
dans l'ignorance. Alors, moi, je fais souvent le parallèle avec la rencontre avec
1120 littérature en cours de français qui permet parfois de prendre conscience en tant
qu'élève d'où on en est de ces apprentissages et de ce qu'on sait, de ce qu'on sait pas.

1122 Chose étonnante aussi, c'est très difficile pour les élèves d'arriver à faire le bilan de ce
qu'ils savent et, notamment, de ce qu'ils ont lu. Souvent, en première, quand on
1124 demande aux élèves ce qu'ils ont lu en seconde, ils ont même oublié le titre, le nom de
l'auteur et l'histoire. J'ai vécu ça dernièrement avec des STG où il m'a fallu un quart
1126 d'heure de discussion conviviale, de laisser les élèves parler en eux et dire : « Mais si,
tu ne te souviens pas ? Y'avait une sorcière. » « Ah oui ! » Alors, ils se reracontent
1128 l'histoire pour identifier le titre, l'auteur, l'époque, le genre, les enjeux, out leur cours,
quoi ! Et que c'était pas instantané et que nous, le prof, on a cette facilité...

1130 I : C'est pas la classe qui t'a dit hier « C'était une couverture jaune » ?

Alban : Oui.

1132 I : Ils se rappelaient, au début, ils se rappelaient que de la couverture.

Alban : Ouais ! Et donc, nous, c'est facile pour nous, c'est notre métier et on vit dans ça
1134 tout le temps. Pour des élèves, c'est super dur de réactiver des connaissances et des
compréhensions. Et, c'est ce que je veux faire avec les secondes la semaine prochaine.

1136 C'est refaire ce que j'ai déjà fait à Noël, une liste de tous les textes qu'on a lu dans
l'année pour qu'ils l'écrivent, pour qu'ils le gardent, et qu'on reformule : « vous avez lu
1138 ça, ça, ça et ça et ça » et que, l'an prochain, ils arrivent en première en se souvenant.

I : Hum.

1140 Alban : Et en réactivant.

I : Et de sédimenter un peu les choses aussi à certains moments.

1142 Alban : Ouais, ouais. Donc là le projet sur Péan, qui a été très engageant pour eux, c'est
quelque chose qui, quand même, restera plus facilement gravé que les autres textes.

1144 Mais c'est ce qu'on voit dans toutes expériences d'enseignement, que ce soit parce qu'il
y a une production de théâtre, tu vois et que...

1146 I : Hum.

1148 Alban : Parce qu'y en ont donné un exposé, ou parce qu'il y a une sortie, un spectacle,
ou dans un lieu ou un musée. Quand ça met en jeu quand même la subjectivité. Par le
corps, par exemple : aller au théâtre, donc se déplacer...

1150 I : Hum, hum.

1152 Alban : ... vivre des émotions, c'est en soirée, c'est hors du cadre, qui sont souvent des
choses qui sortent de l'ordinaire, justement de l'extraordinaire, c'est de ce dont on se
souvient le plus. Et je crois qu'on le sait nous aussi. Nos souvenirs de lycée les plus
prégnants sont ceux qui sortent de l'ordinaire. Et...

1154 I : C'est surtout peut-être la question de, on retient des connaissances quand elles sont
liées à un souvenir affectif.

1156 Alban : Ouais.

1158 I : Parce que ça peut être dans le cadre du cours ordinaire.

Alban : Oui.

1160 I : Mais, par exemple le fait que...

Alban : Parce que là sur Péan, c'était quand même un cours ordinaire avec l'étude d'un
texte.

1162 I : Oui. Par exemple, bon, Lucas il m'a dit que c'était la première fois qu'il voyait le
racisme représenté dans un texte.

1164 Alban : Oui, alors que c'est très souvent représenté.

1166 I : Voilà. Mais bon, pour lui c'est la première fois, et donc je pense que si...

Alban : Hum...

1168 I : Qu'il y a quand même, tu vois, un investissement affectif qui fait que...

Alban : Alors, justement, après il faut pas arriver à nier l'ordinaire parce que notre
boulot, c'est quand même de l'ordinaire.

1170 I : Exact. C'est ce que j'essaie de dire.

1172 Alban : C'est tous les jours du rapport aux élèves et si on sortait de l'ordinaire tous les
jours, on ferait pas de cours.

1174 I : Hum, hum.

Alban : Alors on n'enseignerait pas. Et ce serait de dénigrer notre métier dans ce qu'il a
d'ordinaire et de banal et qui est vachement bien.

1176 I : Ce qui serait intéressant, ce serait de favoriser les rencontres, les rencontres
significatives...

1178 Alban : Ouais.

1180 I : ... dans le cadre de l'ordinaire.

Alban : Eh oui ! Mais c'est pas facile. Mais ça demande de la réflexivité pour
l'enseignant aussi.

1182 I : Hum, hum.

1184 Alban : Un moment donné...

I : Et donc du temps.

1186 Alban : On a de moins en moins de temps. Et oui et là on est de plus en plus pris par le
manque de temps.

1188 I : Par le, c'est surtout par les activités administratives et les tâches.

Alban : Ouais.

1190 I : C'est vrai que toi je te vois te démené avec tout un tas d'actions et d'activités qui
sont pas des activités pédagogiques.

1192 Alban : Mais oui. Et puis, ça demande vachement de l'énergie. Et quand tu vois ce que
je suis en train de faire, de calculer comment je vais manger : est-ce que je vais manger
1194 un sandwich ici ou dans la voiture un sandwich ou à la cantine, c'est pas confortable
comme métier.
1196 I : Hum.
Alban : Des fois, ça fait des années que je dis ça, des fois l'autoconfort je le trouve
1198 quand je suis en classe devant des élèves parce qu'au moins, même si ça demande de
l'attention, de l'écoute, tout ça, j'ai une tâche à faire qui est ma tâche d'enseignant face
1200 à une classe et je n'ai pas à m'énervier des tâches administratives, photocopies,
logistiques, ce qu'on appelle la logistique.
1202 I : Hum, hum.
Alban : Quand je suis vraiment concentré sur l'enseignement de la littérature en fait, ça
1204 repose. On arrête là ?
I : Ben, oui, sur cette conclusion reposante. (rire)
1206 Alban : Bon, toi ça te va ? Ça va t'aider ?
I : Parfait ! Ça va m'aider énormément. C'est sûr ! C'est sûr que ça va m'aider.

5.3. ÉLÉNA. Entretien exploratoire (ENT 1)

- I : Hum. Bon alors on va commencer.
- 2 Éléna : Bon OK. D'accord.
- I : Donc je vais te poser d'abord, bon, des questions auxquelles on répond brièvement.
- 4 Depuis quand tu enseignes le français, etcétera. Et ensuite, on va surtout aborder deux thèmes, deux grands thèmes.
- 6 Éléna : Hum, hum.
- I : On va parler de la diversité culturelle d'abord.
- 8 Éléna : Hum, hum.
- I : Et ensuite, on va parler de la lecture littéraire.
- 10 Éléna : Hum, hum.
- I : À chaque fois on va voir au plan individuel, toi comme personne.
- 12 Éléna : Ouais
- I : Et après au plan professionnel, toi comme professeur.
- 14 Éléna : Mais tu me poseras des, tu, tu me guideras si.
- I : Oui, t'inquiètes pas !
- 16 Éléna : Ouais ouais ouais. D'accord.
- I : Éléna à la fin, on va essayer de mêler les deux thèmes. Ça va ?
- 18 Éléna : Ouais.
- I : S'il y a une question qui te met mal à l'aise n'hésites pas à me le dire. On passe à la
- 20 suivante.
- Éléna : Ouais. D'accord.
- 22 I : Si tu as besoin de temps parce que parfois je pose des questions auxquelles t'aurais jamais pensé avant.
- 24 Éléna : Ouais
- I : Tu prends.
- 26 Éléna : C'est ça
- I : Tout le temps que tu veux.
- 28 Éléna : Hum, hum.
- I : voilà. Pis si un moment t'es fatiguée, tu veux faire une pause, tu me le dis aussi
- 30 Éléna : Ouais ouais ouais. OK.
- I : On va faire une pause.
- 32 Éléna : Mais est-ce que, bon, on verra là, mais des fois j'm... Bah, en tout cas on verra. Parce que j'pourrais aussi réfléchir à certaines questions chez moi puis te...
- 34 I : Hum, hum.
- Éléna : Enfin. J'vais répondre plus tard, mais d'accord on verra.
- 36 I : D'accord. Alors d'abord quatre petites questions.
- Éléna : Ouais.
- 38 I : Factuelles. À part le français, est-ce que tu enseignes ou as enseigné d'autres disciplines ?
- 40 Éléna : OUI. Absolument. J'ai enseigné la flute traversière (rire).
- I : (rire).
- 42 Éléna : Et j'enseigne le yoga.
- I : OK
- 44 Éléna : Au secondaire. C'est, c'est ça en fait c'est, en fait j'aime enseigner.
- I : Hum, hum.
- 46 Éléna : J'aime bien être dans le contact avec les élèves.
- I : Hum.

48 Éléna : Et je me rends compte que, bon, la littérature, j'aime bien la littérature.
I : Hum, hum.

50 Éléna : Mais tu verras par la suite avec les questions que tu me poseras. Je suis pas une super, une ultra intellectuelle.

52 I : Hum, hum.
Éléna : Je suis pas une, je suis pas une maniaque de littérature. J'aime bien. Je je je

54 trouve que c'est extrêmement riche, mais je suis pas. Alors j'aime ça enseigner. Donc, j'ai enseigné parce que j'jouais de la flute traversière de... En tout cas, j'ai fait de la

56 musique toute mon enfance. Pis de à peu près l'âge de seize ans, à l'âge de vingt-trois, vingt-trois, vingt-cinq, peut-être, j'ai enseigné la flute dans les cours individuels.

58 I : OK.
Éléna : Et maintenant depuis peut-être un an et demi, j'enseigne le yoga. Des cours de

60 groupe, des petits groupes.
I : D'accord. À des adultes ou à des enfants ?

62 Éléna : À des adultes, des adultes, vraiment. Hum, hum. Alors que la flute c'était plus auprès des enfants, des ados.

64 I : OK. Parfait. Alors, en ce qui concerne le français, tu enseignes au niveau collégial.
Éléna : Oui.

66 I : L'ensemble deux, dans lequel j'interviens. Est-ce que tu enseignes dans un autre ensemble ?

68 Éléna : Oui. J'enseigne souvent à l'automne le premier cours de français. Donc, c'est l'ensemble un.

70 I : OK.
Éléna : Habituellement, c'est ça que je fais depuis quelques années. Hum.

72 I : depuis quand est-ce que tu enseignes le français ?
Éléna : Au Cégep. C'est ça ?

74 I : non la discipline.
Éléna : Depuis maintenant douze ans. Depuis 2001 en fait, depuis l'an 2000. Avant, j'ai

76 un p'tit peu, j'ai donné quelques cours individuels, plus de français langue seconde.
I : OK.

78 Éléna : Quand j'étais en voyage. Quand j'étais ailleurs qu'au Québec. C'est ça.
I : Et au Cégep [nom du cégep], tu y es depuis combien d'années ?

80 Éléna : C'est ça, depuis douze ans en fait ou...
I : D'accord.

82 Éléna : À peu près. J'ai enseigné un tout p'tit peu au Cégep de [nom du cégep], un tout p'tit peu au Cégep de [nom du cégep]. Mais en fait.

84 I : Qui sont des Cégeps de la région de Québec aussi ?
Éléna : Non pas du tout. C'est, Montréal là.

86 I : OK.
Éléna : On pourra regarder sur la carte. Pis [nom du cégep] ben c'est c'est aussi dans le

88 coin de Montréal.
I : D'accord.

90 Éléna : Hum.
I : Bien. Alors on va y aller avec le premier thème qui est la diversité.

92 Éléna : Ouais.
I : Et la diversité culturelle en particulier. Une question très générale pour commencer.

94 Dans ta vie, en général, qu'est-ce que ça représente pour toi la diversité culturelle ?
Éléna : Ah... c'est vraiment général comme question. /(raclement de gorge) Comme ça

96 spontanément ?
I : Oui, comme ça, spontanément.

98 Éléna : (rire) La diversité qu'est-ce que ça représente ? Bah, c'est sûr que ça représente
ma vie parce que je vis dans le, le mélange de culture. En fait depuis l'âge de seize ans,
100 je vis dans. Avant, j'étais polonaise en Pologne. J'apprenais un peu le français, mais
j'étais vraiment dans un milieu très très très uniculturel.

102 I : Hum, hum.
Éléna : Si tu veux vraiment. Et à partir de l'âge de seize ans, donc la France, le Québec
104 et c'est sûr qu'à partir du moment où on sort de son pays pis on vit à l'étranger bah on
est toujours, on est plongé dans la diversité culturelle. Et bah on est la diversité. Je le
106 suis.

I : (rire)
108 Éléna : Je suis la diversité culturelle. Donc, c'... pour moi qu'est-ce, qu'est-ce que c'est.
C'est la/J'le vois beaucoup dans la fréquentation des gens. Donc des cercles d'amis, de
110 connaissance, mais aussi de cercle, par exemple, des, des immigrés. Ah comme moi
pendant quand même assez longtemps, en France d'abord, et ensuite au Québec, j'ai
112 quand même fréquenté des, des milieux polonais, des Polonais et des Polonaises.

I : Hum, hum.
114 Éléna : Beaucoup autour de l'église polonaise, ça passait beaucoup à travers la religion
et j'étais assez pratiquante à l'époque. Pis ensuite ça se fait aussi par ces connaissances
116 qu'on lie parce qu'on est attiré par le, la même culture. Pis on se regroupe des fois. Je
dirais que de l'âge de seize ans à je dirais peut-être vingt-sept, vingt-huit ans, donc dans
118 mes débuts ma, mes dix premières années de, d'émigration, je cherchais à retrouver les
Polonais et à parler avec, à se positionner par rapport à la culture dans laquelle on
120 vivait.

I : OK.
122 Éléna : « Ah ouais, mais tu sais, les Français, ils font ça comme ça, mais nous, ils sont
bizarres les Français, ou ils sont comme ci ou comme ça. » Et à un moment donné, j'ai
124 vraiment senti, à partir de l'âge, à partir de, au Québec. Ici, je suis arrivée en, quand
j'avais vingt-trois ans et je me rappelle le chiffre. Je me suis dit au bout de sept ans, sept
126 ans plus tard, j'ai dit : « Non, là maintenant je veux côtoyer les Québécois. Je veux être
amie avec les Québécois. » Mais ça reste la diversité culturelle parce que moi je suis
128 différente d'eux pis eux ils sont différents de moi. Mais, mais je veux, j'ai vraiment
envie de plonger dans cette culture, de me fondre.

130 I : Hum, hum.
Éléna : Évidemment, je me fonds pas. Han, je d... je je je bon j'attire l'attention et tout
132 le monde me demande : « d'où tu viens ? » Etcétera. Mais je... Mais comment je
pourrais dire ça ?

134 I : Est-ce que ça relève de l'intégration un peu ?
Éléna : Oui. Absolument. Absolument. Pis je me rends compte que maintenant, oui bien
136 sûr je veux, j'veux vraiment je veux m'intégrer. J'veux pas oublier ma culture, je... pas
du tout. Mais je veux être considérée aussi comme un humain puis pas d'abord comme
138 une étrangère. Mais on se, je me rends compte que ça pas, que de toute façon on est
d'abord un étranger. Puis, par contre, j'essaye assez rapidement de, de créer des
140 relations avec des gens qui/dans lesquelles je dis : « Bah, voilà. Moi, je suis peut-être un
peu exotique, mais t'sais, c'est une surface. Profondément je suis, j'dirais même, je suis
142 une fille, comme une fille québécoise. J'ai les mêmes, on va avoir les mêmes rapports. »
Mais j'me dis, pis en même temps s'... il reste que on, on a nos valeurs qui sont peut-
144 être un peu des fois différentes, mais, mais c'est ça. Je je ne me, j'veux plus me définir
maintenant par rapport à, à ma différence.

146 I : Hum, hum.
Éléna : Mais elle reste. Alors après, après bah il s'agit aussi de/C'est quoi aussi la

148 diversité ? Je trouve que c'est une richesse pour moi parce que je suis capable de voir
 peut-être plus de choses ou avoir un p'tit recul par rapport à c'... à la culture d'ici, à...
 150 au comportement des gens parce que j'ai un regard qui est extérieur.
 I : OK.
 152 Éléna : (soupir)//
 I : Donc la diversité ça.
 154 Éléna : Ouais ?
 I : Ça nous permet aussi de, d'avoir une certaine prise de distance.
 156 Éléna : Oui.
 I : Un p'tit recul.
 158 Éléna : Absolument. Absolument. On a vraiment une distance parce qu'on a une
 comparaison quand même extérieure qui nous permet... C'est ça, une distance. Ouais.
 160 C'est/(soupir) J'le vois vraiment comme une espèce de richesse, mais en même temps
 qui peut relever aussi de quelque chose de ludique parce qu'on peut comme avec, par
 162 exemple, mes enfants, on va, ils vont des fois rire de mon accent. On va dire : « Ah bah
 en France... » Parce que comme j'ai vécu en France quand même j'ai j'ai des, certains
 164 mots de vocabulaire français, québécois, comment on parle. On fait des jeux avec ça,
 puis je trouve que mmm, mais c'est rien, mais là c'est gratuit. C'est, c'est, ça relève du
 166 jeu sur la langue. Mais sur pleins de choses qu'on, que je raconte, par exemple, avec
 mmm. Parce que mes fils en fait. J pense que ça fait partie aussi de la diversité parce
 168 que justement c'est ça que je transmets à mes garçons là.
 I : Hum, hum.
 170 Éléna : Donc c'est certain que c'est, c'est. Eux ils ont vécu un petit peu en Pologne pis
 ils ont vécu un peu en France aussi avec leur père. Donc, ils comprennent.
 172 I : Hum.
 Éléna : C'est ça qui est chouette parce qu'on peut quand même justement comparer des
 174 choses. On peut faire allusion à ces choses qui sont différentes. Donc, je pense que
 j'aurai du mal à côtoyer quotidiennement quelqu'un qui ne connaît que la réalité d'ici,
 176 qui a jamais voyagé parce que, à moins que ce soit quelqu'un de très curieux, mais c'est
 diff... c'est difficile de partager la différence. Enfin là, ces choses-là c'est différent.
 178 C'est.
 I : Parce que tes garçons ils sont nés ici.
 180 Éléna : Mes fils sont nés ici. Leur père est un mélange québécois. Son père est français,
 mais il est né au, au Maroc, en Tunisie. J'm'en rappelle plus, en tout cas. C'est un pied
 182 noir qui a pas réussi après la guerre d'Algérie, y a pas réussi à vivre en France. Y'était
 pas capable parce qu'il était pas, c'tait pas son pays la France même s'il y était français
 184 de, par nom. Mais son nom est [Garcia]. Donc ils sont des origines espagnoles.
 I : Hum, hum.
 186 Éléna : Donc il est venu au Canada pour vivre ailleurs.
 I : OK.
 188 Éléna : Donc son père a cette origine-là, il parlait avec l'accent français, vraiment
 français français, alors que bon, et sa mère était québécoise, est québécoise. Donc, mes
 190 fils ont quand même cette identité mélangée. Puis depuis tout p'tit ils côtoient quand
 même la famille polonaise et ils vont en Pologne régulièrement. L'année dernière on est
 192 allé, je suis allée avec eux quatre mois en Pologne et ils sont allés à l'école en Pologne,
 en polonais, une école normale là, de quartier.
 194 I : Hum, hum.
 Éléna : Ils ont vraiment souffert. (rire)
 196 I : Oh!
 Éléna : Mais ils sont, bah c'est difficile là l'intégration. Ils parlaient pas bien fran...

198 polonais.
I : D'accord.

200 Éléna : Y'en a un qui parlait pas mal, il s'est bien débrouillé. L'autre, vraiment, a trouvé
ça difficile. Mais maintenant, on peut se parler un p'tit peu polonais au quotidien. Pis
202 faire des allusions à des films. On regarde des films polonais avec eux des fois, des
films de séries pour enfants, bon. Donc, je, j', j'adore cette partie-là parce que je veux
204 pas leur hum. C'est comme un divertissement. Ça fait partie du divertissement pour
nous. C'est, ça fait partie des couleurs.

206 I : Hum.
Éléna : Des, d'autres couleurs qu'on ajoute. Et ça fait partie aussi de quelque chose qui
208 est quand même très profondément en moi donc, c'est ça qui est authentique dans notre,
dans mon contact avec mes fils. Si j'leur montrais des films d'enfance de, d'ici du
210 Québec, ce serait artificiel. Je, j'ne connais pas ces films-là.

I : Hum.

212 Éléna : Les émissions pour enfants, bon. Donc y a ça pis ? Ils ont vécu l'année dernière,
ils sont allés avec leur père à Paris. Ils ont vécu deux mois. Ils ont fait un échange
214 d'appartement. Donc, ils ont vécu vraiment deux mois, de façon continue, jours, t'sais
tous les jours quotidiens à Paris. Donc, maintenant, on peut se parler de la France aussi
216 pis de, mais d'Europe.

I : Hum.

218 Éléna : En général.
I : Donc ce sont des p'tits enfants très mobiles

220 Éléna : (raclement de gorge) oui
I : finalement

222 Éléna : oui.
I : qui voyagent beaucoup.

224 Éléna : Oui.
I : Mais qui

226 Éléna : Mais y en a un qui est mobile et qui s'adapte, pis un autre qui est rigide et qui a
du mal. Donc, on voit bien que c', c'est une question aussi de caractère, de, de
228 personnalité.

I : Hum.

230 Éléna : Y'en a un qui, pour qui c', c', c', ça été vraiment très dur.
I : OK.

232 Éléna : Voilà. Donc, pour moi c'est ça donc, tu vois, je vraiment, je la vis et très très au
quotidien cette diversité. Et voilà.

234 I : Parfait. Alors en tant qu'enseignante, comment ça se traduit dans le/dans tes classes ?
Premièrement, est-ce que tu es en contact avec une forme de diversité dans tes classes ?
236 Est-ce que les, les étudiants tu, tu remarques d'avantage peut-être s'il y a une diversité ?
Peut-être pas forcément une diversité de culture nationale, mais ça peut-être une
238 diversité sociale, une diversité régionale.

Éléna : Hum, hum. Bin en fait je pense que dans les classes que j'ai, les étudiants que
240 j'ai au Cégep où je suis sont extrêmement, c'est extrêmement homogène.

I : Hum.

242 Éléna : Donc si quelqu'un dépasse un peu parce qu'il est différent, parce qu'il a une
autre, parce qu'il vient d'un autre pays ou il a des parents. Bon c'est sûr que j'le
244 remarque tout de suite, évidemment. Puis, j'ai un apriori favorable, toujours.

I : (petit rire).

246 Éléna : Par rapport à un étudiant comme ça. Mais ça, c'est juste au début. Ensuite, c'est
sûr que ça peut donner toutes sortes de choses. Mais j'ai une, une sympathie particulière

248 pour ces étudiants et j'ai l'impression que souvent c'est, c'est réciproque même si. La
 250 session dernière, y avait une fille qui m'a dit : « Ben, moi je suis italienne. » Mais elle
 252 n'avait que, à part son nom de famille y avait rien en elle qui, elle parlait comme une
 254 Québécoise, bon. Mais j'avais remarqué, mais elle aurait pu être québécoise
 256 probablement, mais j'avais remarqué que c'était une fille perfectionniste qui aimait ça
 258 les choses très bien faites, qui aimait l'expression orale. Pis moi je l'ai attribué, j pense
 260 en, pas inconsciemment parce que j le dis.
 I : Hum.
 262 Éléna : Mais j l'attribue, j me dis : « Ah bah ouais, pour elle la culture c'est important
 264 parce que c'est une Italienne, mais. » Voilà. Donc, on peut. Oui j le remarque mmm,
 266 mais c'... (soupir). C'est ça.
 I : Donc tu remarques que tu es capable aussi de dire que tu... que cela peut orienter tes
 268 actions.
 Éléna : Ouais.
 I : Favorablement.
 Éléna : Oui.
 I : Envers ces...
 Éléna : Absolument ! Ouais.
 I : Donc, finalement, même si ce sont des groupes majoritairement homogènes.
 Éléna : Hum.
 I : On pourrait dire que à chaque session, tu as quand même un contact.
 Éléna : Oui.
 I : Avec la diversité. La diversité elle est présente.
 Éléna : Oui. Elle est présente. Elle est présente pis elle n'est pas, ben c'est une diversité
 272 qui est très facile parce que justement elle est, elle est pas très nombreuse, si on veut.
 274 Parce que j'ai passé juste... j'ai passé y a quelques années hum des entrevues pour
 276 travailler éventuellement dans un Cégep de Montréal parce que j'... j'avais un rêve de
 278 vivre à Montréal. Et là, dans ce Cégep-là, on a une clientèle TELLEMENT éclatée. Je
 280 me dis : « Ah ! C'est intéressant. » Pis là j me dis : « Ah non. Finalement, ça va être très
 282 difficile parce que juste rassembler, comment rassembler ces étudiants-là ? Je veux leur
 284 enseigner la littérature des gens francophones. Déjà, il sont pas francophones en partant.
 286 Y'en a plein qui le sont pas. Pis, à Montréal, y a toutes sortes de difficultés, de, disons
 288 qu'il y a plus de gens qui vont être pour l'anglais.
 I : Hum.
 Éléna : Ou en tout cas qui va être du côté des Anglais, si on veut la.
 I : Hum, hum.
 Éléna : C' ce que je dis est vraiment, bah, un peu compromettant, alors que moi j suis
 290 vraiment pour le fait français là ici, au Québec.
 I : Hum.
 Éléna : Alors, je voyais ça comme un problème pis finalement je suis bien contente
 292 d'être ici pis de me dire : « voilà, j'ai quelques étudiants qui sont différents, mais en
 294 gros c'est plus facile pour moi d'enseigner à des francophones assez homogènes. »
 I : À des personnes dont c'est la langue première en tout cas.
 Éléna : Dont c'est la langue première et qui ont une certaine culture en commun. Je sais
 296 que j peux m'adresser à ces... à ce profil d'étudiants.
 I : Hum.
 Éléna : Alors que la diversité culturelle dans un Cégep au, à Montréal sera
 298 probablement plus riche, mais pour un enseignant c'est un défi plus grand. Vraiment.
 299 On peut l'aimer peut-être que je, j l'aurais.
 I : D'accord.

298 Éléna : Peut-être que j'l'aimerais. Hum, ici c'est facile.
 I : Excellent. C'est.

300 Éléna : Ouais.
 I : C'est intéressant. /Bon, j'aimerais bien te laisser continuer, mais j'préfère qu'on.

302 Éléna : Oui, oui.
 I : Qu'on voit...

304 Éléna : D'accord.
 I : ... toutes les questions. Si éventuellement on a du temps après.

306 Éléna : Oui oui.
 I : Tu pourras revenir à développer une des questions qui

308 Éléna : Mais tu peux aussi peut-être noter les questions sur lesquelles tu penses qu'il
 serait intéressant de revenir.

310 I : Hum, hum.
 Éléna : Puis. Pas de problème. Oui.

312 I : Alors, on va parler de lecture littéraire. Ça s'enchaîne bien parce que tu disais
 justement que t'envisageais, enfin que selon toi, c'est quand même plus facile

314 d'enseigner la littérature francophone
 Éléna : Hum, hum.

316 I : à Québec qu'à Montréal.
 Éléna : Hum, hum.

318 I : Parce qu'on peut s'appuyer sur cette culture commune.
 Éléna : Hum, hum. Oui, comme.

320 I : Que partage les la majorité des étudiants.
 Éléna : Ouais quand même, ouais.

322 I : Alors, on va parler un peu de, de littérature et pis de lecture littéraire. D'abord au
 niveau personnel.

324 Éléna : Hum, hum.
 I : Puis après, on va revenir à toi en tant que prof.

326 Éléna : Ouais.
 I : Alors, pour tes lectures personnelles, déjà est-ce que tu as le temps de lire pour ton.

328 Éléna : Hum.
 I : En dehors de ton.

330 Éléna : Ouais.
 I : Des lectures que tu fais pour ton métier ?

332 Éléna : Ben, je, je lis pas énormément justement puis, tu me demandes. J'pense que si
 c'était vraiment ma passion première, mais vraiment une passion, passion, bah j'aurai le

334 temps. Alors, c'est, oui je lis. Des fois j'vais lire beaucoup. Des fois j'vais vraiment pas
 lire ou presque pas lire. Donc c', c'est divers, c'est diversifié, mais j'peux pas dire que

336 j'lis comme une maniaque pis que j'lis vraiment beaucoup, beaucoup, beaucoup. Donc,
 c'est ça. Donc, j'ai pas énormément de temps pour lire.

338 I : OK.
 Éléna : j'choisis d'autres affaires.

340 I : C'est ça.
 Éléna : Ouais.

342 I : Et quand tu lis, comment est-ce que tu choisies
 Éléna : Mmm.

344 I : Les textes ou les œuvres.
 Éléna : Mmm.

346 I : Que tu lis ?
 Éléna : Ça, c'est vraiment difficile comme question. Comment je choisies ? Ça vient un

348 peu par hasard, par des conseils. Je pense que ça vient beaucoup dans des conversations avec des gens des livres recommandés.

350 I : Hum, hum.

352 Éléna : Je crois, surtout. Pis ensuite, bah je continue dans la v... dans cette, s'il y a un auteur qui m'a plus bah je pourrais continuer à, à lire.

I : OK.

354 Éléna : Hum.

I : Quand tu dis : « conversations avec des gens », ce serait quel type de personne ?

356 Éléna : Des amis.

I : Des relations amicales.

358 Éléna : Ou des amis ou des collègues quand même.

I : Ah oui.

360 Éléna : Parce que quand même c'est très très riche comme milieu là.

I : Hum.

362 Éléna : C'pas mal ça.

I : Hum.

364 Éléna : Ouais, ouais. Ah ! l'ami et la famille aussi parce que ma mère lit, justement ma mère c'est une maniaque de lecture.

366 I : (petit rire)

Éléna : Mais c'est vraiment une maniaque là. C'est fou.

368 I : Hum, hum. Une passionnée.

Éléna : Une passionnée là, mais vraiment. Ouais.

370 I : OK. Est-ce que tu lis parfois des textes littéraires étrangers, en particulier francophones ? Je me réfère, ici au Québec, les textes littéraires étrangers francophones

372 ça pourrait être...

Éléna : Hum, hum.

374 I : Des textes français enfin d'auteurs français, belges, suisses.

Éléna : Oui, oui.

376 I : Africains.

Éléna : Alors.

378 I : Libanais

Éléna : Oui, oui, oui, oui, oui, oui bah je lis Dany Laferrière. J'ai lu pas mal. Sinon un moment donné j'avais lu quelques auteurs africains. J'me rappelle pas leurs noms.

380 Y'avait une femme dans le lot, je pense. Mais à p'tit peu, mais pas beaucoup. Dans la

382 littérature bah là je crois que j'ai, j'ai pas lu grand-chose.

I : Et quand, qu'est-ce que tu recherches en lisant ces textes ? Est-ce que tu recherches

384 quelque chose de spécifique par rapport à n'importe quel autre texte ?

Éléna : Oui, bien sûr. Je recherche l'exotisme. Je recherche vraiment. Si je pense à ces

386 textes-là, je recherche vraiment la connaissance de n'importe quel ordre. Ça peut être sur la psychologie, sur la tem, tempérament des, des autres, de ces coins de p... de ces,

388 de ces coins qui sont différents que je vois vraiment comme exotiques. Ouais.

I : OK. Mais, Dany Laferrière, par exemple.

390 Éléna : Hum, hum.

I : C'est un écrivain québécois. Certes, d'origine haïtienne, mais.

392 Éléna : Hum, hum.

I : Il écrit ici.

394 Éléna : Ouais, mais il a... avec lui très fort.

I : Pour les gens d'ici.

396 Éléna : Ouais.

I : Enfin, moi je le.

398 Éléna : Ouais.
 I : Je le comprends comme ça. Qu'il écrit avant tout ici pour des lecteurs d'ici.

400 Éléna : Ouais, mais il a écrit des, des romans qui parlent de, d'Haïti.
 I : Ouais.

402 Éléna : Et qui raconte sa vie son enfance là-bas avec sa j'pense sa grand-mère là qui
 buvait son café tous les jours pis. Donc y a quand même cette couleur-là, bon la couleur
 404 locale vraiment de ces pays-là. Le, la chaleur, bon j'pense que... j'associe ce... puis,
 c'est sûr qu'en lisant Dany Laferrière, je cherchai aussi à confronter mon regard de
 406 l'étrangère sur le Québec ou sur l'Amérique du Nord parce qu'il parle de l'Amérique du
 Nord.

408 I : Hum. Tout à fait.
 Éléna : et ça m'a vraiment beaucoup séduite. Un moment donné, j'ai vraiment lu, j'ai
 410 pas lu énormément de livres de lui, mais peut-être trois dans lesquels il parlait justement
 de, des nord am, Américains pis j'aimais bien, j'aimais bien s'qui écrivait.

412 I : Pis s'que, pis est-ce que ça enrichit ta perception de ta propre diversité à toi.
 Éléna : Oui.

414 I : Par rapport à.
 Éléna : Oui. Absolument. Ouais. Vraiment, mais parce que souvent j'étais d'accord
 416 avec c'qu'il disait Donc est-ce que ça enrichit ? Ça confirme certaines choses que je,
 que je recherchais et que je pense. Puis, c'est sûr que ça me stimule. Ça stimule ma
 418 réflexion sur le pays, mon pays d'adoption

I : Hum.

420 Éléna : Et tu vois, j'ai lu des choses comme ça sur le Québec, alors que j'ai pas lu de
 choses comme ça sur la France, par exemple. T'sais quand je vivais.

422 I : Oui.
 Éléna : Parce que j'ai vécu de seize à vingt-trois.

424 I : T'as quand même vécu plusieurs années en France.
 Éléna : Et à ce moment-là, j'ai, j'pense que j'ai pas eu, en tout cas j'ai pas de souvenir
 426 de lecture sur des étrangers sur les Français.

I : Hum.

428 Éléna : Peut-être que j'étais pas rendue là ou peut-être qu'y a pas d'auteurs qui m'ont
 frappé par rapport à ça. Chez Dany Laferrière, j'aime beaucoup son gout de
 430 provocation/je, je, je trouve que c'est peut-être, c'est, c'est mon gout personnel.

I : Hum.

432 Éléna : J'aime bien les gens qui provoquent.
 I : Hum.

434 Éléna : Pis qui sont pas trop *politically corrects*.
 I : Hum, hum.

436 Éléna : Puis bon après, je vois comme Dany Laferrière je pense qu'il joue un peu sur
 comment j'pourrais dire ça ? C'était vendeur quelque part.

438 I : Oui.
 Éléna : C'est vendeur. Donc, un moment donné j'me dis : « Bon là. »

440 I : Il exploite le filon
 Éléna : Il exploite

442 I : De la provocation
 Éléna : Bon, c'est ça.

444 I : Bon.
 Éléna : Donc, j'aime ça, pis un moment donné j'me dis : « Bon là, ça suffit. »

446 I : Hum.
 Éléna : Je vois que là, y a un manque enfin. Là, j'embarquerais sur un autre sujet, mais.

448 I : Hum
 Éléna : Mais, mais j'veais le dire quand même. Mais là je saute du coq à l'âne.

450 I : Hum.
 Éléna : Mais c'est un autre auteur que j'veux évoquer, pis c'est pas un auteur en fait,
 452 c'est un cinéaste polonais qui s'appelle Kieslowski. Je vais te l'écrire, euh...
 I : Hum, hum.

454 Éléna : C'est pas grave. J'veais te l'écrire après si tu veux. Pis lui, c'est un polonais qui a
 été reconnu pas mal en France, c'est lui, c'est l'auteur de *La double vie de Véronique*.

456 I : Ah oui.
 Éléna : Ou du film *Bleu, blanc, rouge*.

458 I : Magnifique film.
 Éléna : Magnifique film. Tu vois, tu le trouves bon !

460 I : Hum.
 Éléna : Moi je le trouve pas pire.

462 I : (petit rire).
 Éléna : Mais parce que je vois, moi je suis polonaise comme lui et je vois que lui il fait
 464 la même chose que Dany Laferrière. Là je, je simplifie garde là.
 I : Hum, hum.

466 Éléna : J'suis pers...
 I : Non, non, non.

468 Éléna : Mais en tout cas, c'est ma. Il vraiment il joue sur le, le fait qu'il a un regard
 extérieur. Il joue sur l'exotisme polonais et il comprend bien les Français.

470 I : Hum, hum.
 Éléna : Et il sait, moi je, c'est comme ça, je, j'me suis dit : « Il est, il a compris c'que les
 472 Français aiment ».

I : Voilà.

474 Éléna : Il la joue sur la, sur la fibre. Je sais pas quoi.
 I : Hum.

476 Éléna : Si c'est l'esthétisme, la beauté. Je sais pas.
 I : C'est comment séduire un public ?

478 Éléna : Comment séduire les Français et il a bien compris.
 I : Hum

480 Éléna : Il a vraiment très bien fait. La preuve [c'est que tu l'aimes bien]
 I : Hum.

482 Éléna : C'est peut-être bon objectivement là. J'veux pas dire.
 I : Cette analyse, cette analyse sur ce cinéaste polonais, tu l'as menée quand tu étais en
 484 France ou tu l'as menée ultérieurement.

Éléna : En France.

486 I : Quand t'étais en France.
 Éléna : Parce que *Bleu, blanc, rouge* est sorti quand j'étais encore en France. On
 488 pourrait vérifier. Peut-être que c'était à la, vers la fin, c'était quand j'étais rendue ici.
 I : Hum, hum.

490 Éléna : Mais je crois que non. Je crois que c'était. Mais moi j'étais très séduite par *La
 double vie de Véronique*, mais j'avais peut-être... Faudrait vérifier là. C'est très très
 492 impressionniste c'que je dis, mais j'avais peut-être dix-neuf ans. Donc j'étais encore
 dans un... Comment j'pourrais dire ça ? C'est très romantique comme film. C'est très
 494 vision... Et plus tard, je, j'ai pris un certain recul quand même, pis j'ai plus un jugement
 critique, mais j'lai trouvé un peu trop facile là par moment. Mais je sais pas, c'est hum.
 496 Donc je crois que j'ai, j'ai eu ce jugement-là quand j'étais en France.
 I : OK.

498 Éléna : Ouais.
 I : Parce que moi ça m'intéresse/la question que tu as soulevée de. Tu es allée davantage
 500 chercher des lectures qui parlaient du, qui représentaient en quelque sorte le regard d'un
 immigrant.
 502 Éléna : Hum, hum.
 I : Sur la société d'accueil au Québec.
 504 Éléna : Hum, hum.
 I : Alors que tu n'es pas allé le chercher quand tu étais en France.
 506 Éléna : Non.
 I : Alors ça se peut que ce soit par le fait de ton âge. Parce qu'en France tu es
 508 arrivée, tu avais seize ans.
 Éléna : Ouais. C'est ça.
 510 I : Donc peut-être que t'étais encore en formation.
 Éléna : Ouais.
 512 I : T'avais moins d'autonomie.
 Éléna : Absolument.
 514 I : Par rapport à la recherche de pratiques culturelles...
 Éléna : Ouais.
 516 I : ... diverses et tout ça.
 Éléna : Ouais.
 518 I : Mais, moi j'me dis que peut-être ça vient aussi d'une certaine forme de modèle
 social. Dans la mesure où en France on est plus dans un modèle intégrationniste qui
 520 pousse les gens à adopter rapidement
 Éléna : Hum. Ouais.
 522 I : et assez en profondeur la culture française.
 Éléna : Ouais.
 524 I : Alors qu'au Québec est dans un modèle multiculturaliste ?
 Éléna : Ouais. Ça se peut. Ouais.
 526 I : Où on laisse davantage les gens se développer dans leur communauté
 d'appartenance.
 528 Éléna : Hum, hum.
 I : Alors j'me dis : est-ce que ça peut avoir eu une influence ?
 530 Éléna : Ouais.
 I : sur tes choix de lecture par rapport à c'thème là. Par rapport à cette expérience-là ?
 532 Éléna : Hum, hum.
 I : Ou est-ce que c'est juste parce que t'es plus jeune ?
 534 Éléna : Moi j'pense que c'est ta première explication.
 I : Hum, hum.
 536 Éléna : Hum. Plus. Et aussi j'te fais remarquer que c'est ça, c'est un polonais. Donc
 c'est certain je, j'ai vu ses films parce que c'est un polonais. Parce que j'voulais voir
 538 c'qui fait. Tu vois.
 I : Hum.
 540 Éléna : Alors que Dany Laferrière est un haïtien à priori.
 I : Hum.
 542 Éléna : Tu vois donc j'lai vu parce qu'il était polonais. Pas parce qu'il exploitait la
 relation polonais en France.
 544 I : La double culture.
 Éléna : Donc tu vois c'est ça. Donc.
 546 I : OK.
 Éléna : Ouais. Donc c'est ça là. C'est sûr que là c'que j'dis c'est des jugements assez

548 assez appuyés, assez affirmés alors qui a pleins de nuances à faire.
I : Hum.

550 Éléna : Donc c'est ça. Pis aussi un autre auteur que je vais mentionner qui justement,
qui fait un peu la même chose, puis que je juge aussi peut-être un peu durement alors
552 que j'l'aime quand même bien, c'est Milan Kundera
I : Hum, hum.

554 Éléna : Pis tu vois Kundera je l'ai connu, d'abord j'ai vu, d'abord c'est ses romans qu'il
a écrits en tchèque.

556 I : Hum, hum.
Éléna : Et qui ont été traduits. Comme *L'insoutenable légèreté de l'être* et *La valse aux*
558 *adieux*. Et j'ai vraiment adoré cette, ce roman-là. Vraiment adoré. Et, par la suite, j'ai lu
ces écrits sur justement, qui sont déjà écrits, qui ont été écrits en français. Mais c'est pas
560 le fait qu'il écrive en français qui me dérange, mais qu'il parlait de, justement, lui il
confronte vraiment de façon explicite les deux cultures. Et c'est sûr qu'il est très
562 intelligent. C'qu'il dit est souvent très vrai, mais je trouvais qu'il tombait dans, dans la
facilité aussi un peu. Bah, c'est intéressant. Mais lui.

564 I : C'est un peu provocateur.
Éléna : Ouais c'est ça. Mais, mais c'est ça.

566 I : Hum.
Éléna : Mais lui j'lai lu. Et tu vois, là je réponds, un peu à ta question. J'l'ai lu,
568 remarque il a écrit ces choses plus tard, mais j'étais intéressée à les lire quand j'étais au
Québec justement. Quelqu'un m'a dit, en fait c'est un collègue qui m'a dit : « Ah tu sais
570 Kundera a écrit quelque chose sur l'immigration ou le retour vers le pays natal, etcétera.
Regarde, lis ça, bon. »

572 I : Mais c'est plutôt un essai qu'un roman ?
Éléna : Oui, oui c'est vrai c'est plus un essai.

574 I : OK.
Éléna : D'accord.

576 I : Parfait.
Éléna : Ouais. Bah, en fait Dany Laferrière aussi touche à l'essai

578 I : Oui y a quelque chose de la, du roman à thèse, parfois.
Éléna : Ouais. Mais y a aussi le, c', c'est, en tout cas. Ouais.

580 I : Il a écrit un essai ?
Éléna : Bah, (soupir) je pense qu'on peut le... Est-ce que c'est *Cette grenade...*?

582 I : *Cette grenade dans la main d'un jeune nègre est-elle une arme ou un fruit ?*
Éléna : C'est ça. Est-ce que c'est pas ? Ça touche pas à un essai ça ?

584 I : Non, c'est des chroniques. Ce sont des chroniques.
Éléna : Des chroniques. OK ça se peut. Hum.

586 I : OK. Bon.
Éléna : Tu vois ça, c'que j'ai mentionné là ce sont même pas mes lectures préférées là.

588 On parle de lecture, mais on parle pas.
I : Oui, mais, c'est parce que, c'est parti de la question sur les textes littéraires

590 francophones étrangers.
Éléna : Oui oui. D'accord.

592 I : C'est parti de là.
Éléna : Hum, hum.

594 I : Mais hum, c'est ça, on va certainement y revenir sur tes lectures personnelles. Un
peu plus tard on va peut-être traiter toutes les questions.

596 Éléna : Hum, hum.
I : Comme je sais que t'as des impératifs aussi. Et on va s'interroger maintenant sur

598 hum l'enseignement de la lecture littéraire.
 Élénà : Hum, hum.

600 I : Puis sur toi en tant qu'enseignante de français. Une autre question difficile, peut-être
 moins difficile je sais pas, mais... Quand tu présentes des œuvres ou des extraits tu dis à
 602 tes étudiants sur quels critères tu t'appuies pour choisir ? Comment tu les choisis ?
 Élénà : Hum. C'est vraiment très très, y a beaucoup de choses à dire là-dessus. D'abord,
 604 y a certaines exigences du programme (soupir) Pis là en fait on va un peu parler de
 diversité culturelle parce que justement dans notre programme on doit présenter, surtout
 606 dans les deux premiers cours de français, beaucoup centrés sur la littérature française.
 Dans le premier cours de fran... Oui bah, mais quand même j'vais peut-être te dire
 608 quelque chose qui va t'intéresser. Dans le premier cours de français, on est obligé de
 donner au moins deux œuvres françaises, françaises-françaises.

610 I : Hum
 Élénà : Avant 1850, dont une qui serait une pièce de théâtre.

612 I : Hum.
 Élénà : Donc tu vois c'est, c'est, ça réduit beaucoup nos choix.

614 I : Ouais.
 Élénà : Et cependant depuis trois ans à peu près, c'est que je fais c'est qu'étant donné qu'on
 616 a juste deux œuvres obligatoires dans cette tranche-là j'choisis des classiques.
 I : Hum.

618 Élénà : Et c'est que je fais, c'est j'commence ma session par complètement autre chose que
 je choisis même de préférence dans la littérature même pas toujours francophone. Parce
 620 que je veux leur donner aux étudiants un livre actuel.
 I : Hum.

622 Élénà : Un livre qui parle d'eux, dans lequel j'aurais pas besoin de présenter le contexte
 sociohistorique et un texte différent. Donc, en fait, dans ce, c'est souvent leur premier
 624 roman qu'ils ont à lire. Ah bah voilà, je viens, tu vas voir, je viens de dire, enfin de ne
 pas dire la vérité tout à l'heure le dernier que j'ai donné dans ce choix-là, c'est Amélie
 626 Nothomb.
 I : D'accord.

628 Élénà : (rire) Donc finalement, des auteurs belges.
 I : (petit rire).

630 Élénà : Bah, je, je les enseigne et en plus bah le dernier que j'lui, que que, en fait son
 dernier, son avant-dernier en fait. C'est *Une forme de vie*. C'est un roman qui raconte
 632 l'histoire d'un. Est-ce que tu l'as lu ?
 I : Non.

634 Élénà : donc c'est une conversation, c'est un roman par lettres qui raconte en fait, qui
 met Amélie Nothomb elle-même en scène en train de correspondre avec un soldat, un
 636 soldat américain en Irak. Et donc, bon. Ça parle de l'obésité, des affaires de problèmes
 sociaux. J'pense que j'te raconterai pas le *punch*. Peut-être que tu le liras. Et y a
 638 vraiment un *punch*.
 I : Hum, hum.

640 Élénà : Mais j'étais très très très très TRÈS tentée de donner *La métaphysique des tubes*.
 I : OK.

642 Élénà : Et à cause, entre à cause de la diversité, de, de, du dépaysement. J'l'ai pas donné
 parce que plusieurs étudiants m'ont dit qu'ils l'ont vu, qu'ils l'ont lu au secondaire.

644 I : D'accord.
 Élénà : Et je crois que c'était ça finalement la raison qui a fait que, que j'lai pas donné.
 646 Mais ça m'intéresse énormément, à cause, pis le Japon, j'connais pas le Japon plus que,
 qu'un étudiant moyen.

648 I : Hum.
 Éléna : Mais c'est ça, à cause de ce. Pis en même temps, c'est de la littérature
 650 francophone. Donc oui, oui, tu vois.
 I : Et c, ça, ce sont tes goûts personnels plutôt.
 652 Éléna : Ouais.
 I : Qui t'ont poussé à choisir Nothomb
 654 Éléna : Ouais. Bah, j'aime pas nécessairement beaucoup beaucoup Amélie Nothomb,
 mais *La métaphysique des tubes* vraiment j'l'aime beaucoup. Je le trouve excellent.
 656 I : Hum, hum.
 Éléna : D'autres romans d'Amélie Nothomb un peu moins.
 658 I : Mais c'est comme *Stupeur et tremblement*.
 Éléna : Oui, mais j'l'avais déjà donné. J'l'avais déjà donné. J'le trouve un p'tit peu
 660 facile en fait. Mais j'l'ai déjà donné. J'l'ai déjà enseigné à des étudiants en plus en
 difficulté. C'était le cours de mise à niveau. C'était des étudiants beaucoup en
 662 foresterie. Des gars là qui sortaient du bois !
 I : Hum.
 664 Éléna : Des gars qui vivaient en Beauce pis qui me disaient : « Madame, moi vendredi à
 midi là, je m'en vais dans mon *shack*, dans mon camp. »
 666 I : Hum, hum.
 Éléna : Dans le bois là pis c'est ça. Pis là j'leur faisais lire ça. Ils étaient complètement
 668 perdus pis en plus il disaient : « Moi je comprends pas ce qu'Éléna dit. » (rire)
 I : (Rire).
 670 Éléna : Ils comprenaient pas mon accent. Ça, c'était y a à peu près 5 ans. D'accord.
 Donc c'était vraiment.
 672 I : Hum.
 Éléna : Donc je les confronte quand même. Pis tu vois l'autre roman que j'ai donné
 674 avant, dans cette tranche-là c'était pas un roman pas un roman francophone, c'était Paul
 Auster, *Brooklyn folies*. Donc New York.
 676 I : Oui.
 Éléna : Vraiment de nos jours.
 678 I : Hum.
 Éléna : J'avais pas à expliquer le contexte. Donc tu vois oui. Donc j'essaye.
 680 I : Et quels sont les objectifs alors que tu poursuis en leur enseignant finalement à lire
 ces textes ?
 682 Éléna : Piquer leur curiosité. Là j'parle de cette œuvre-là. J'parle pas des œuvres du
 programme nécessairement.
 684 I : Donc on va peut-être parler des deux.
 Éléna : OK les deux.
 686 I : Cette, cette œuvre-là que tu choisis toi, c'est pour la curiosité ?
 Éléna : Mais pour euh... Oui. Pourquoi ? Bah, j'essaye de, de leur dire que ces œuvres-
 688 là peuvent avoir un écho dans leur vécu par parce que ces œuvres-là décrivent toutes des
 histoires qu'on vit tous les jours, justement pas nécessairement tous les jours, mais
 690 qu'on vit un moment donné dans notre vie et je, je pense que j'essaie de le rappeler dans
 la session aux étudiants d'essayer de se retrouver, de trouver des émotions ou des
 692 réflexions qui touchent leur vie personnelle, personnellement là dans leur. Alors, une
 histoire d'amour, une peine d'amour quelque chose qui est une contestation de l'ordre,
 694 social, des choses comme ça. Donc ouais, ouais, que ça les touches pis je sais, je suis
 consciente que bon, c'est pas nécessairement le cas, même pas de la majorité des
 696 étudiants, mais je pense là. Un moment donné j'ai enseigné Camus, Albert Camus, j'ai
 enseigné *L'étranger* pis je voyais que les enseignements que je donnais autour de

698 *L'étranger*, la philosophie existentialiste, etcétera, ça touchait beaucoup les étudiants, mais ça les déprimait.

700 I : Hum.

Éléna : Pis c'était dur même des fois pour eux. Mais c'est le côté vraiment humain oui.

702 /Donc les critères c'est ça. C'est.

I : Donc finalement tu recherches quelque chose qui relève de l'expérience subjective.

704 Éléna : Oui.

I : Essayer de provoquer.

706 Éléna : Ouais. De provoquer ou de faire des liens avec leur vécu. Est-ce que c'est que, « Ah tiens, j'ai déjà vécu, j'ai déjà pensé ça. » Donc comme éveiller des, faire des liens.

708 Éveiller des... comment j'pourrais dire ça ? Ah... trouver un écho. Est-ce que ça ça peut faire écho à quelque chose ? /

710 I : Qu'est-ce que ça pourrait leur apporter selon toi de découvrir cet écho ?

Éléna : (raclement de gorge).

712 I : Entre autres, c'est qui est représenté dans les textes.

Éléna : Hum, hum.

714 I : Et leur vécu. Si on pousse un peu, pourquoi est-ce qu'on recherche ça ?

Éléna : Hum, hum. Ouais. Mais tu sais là c', c', c', la réponse que j'pourrais te donner

716 ça pourrait être une réponse très très belle, mais justement qui est, justement qui est. Je sais pas en réalité c'est que ça provoque chez les étudiants. Mais moi c'est que je dis ou c'est que

718 j'vais inscrire des fois dans le plan de cours c'est de voir quelque chose de, de plus grand là qui nous dépasse. De oui voir l'écho de ce que je vis dans le livre, voir que

720 dans ce livre-là ça peut donner autre chose ou que, que c'est que le personnage vit peut l'amener à autre ch... C'est ça voir d'autres possibilités dans le vécu, voir, se relever

722 comme un autre ou se dire : « Voilà je, je suis. » Voilà, c'est ça, j'aime pas employer des mots trop trop.

724 I : Pompeux

Éléna : Pompeux, mais c'est ça. J'ai fait partie de l'humanité, je vis c'est que l'humanité a

726 toujours vécu pis va vivre toujours. Mais pas pour banaliser, au contraire, pour dire : « Wow, je fais partie de ça. » Bon, d'une part confronter. Des fois c'est le plaisir, mais

728 t'sais ça c'est le plaisir que peut-être j'ai commencé à trouver plus tard, donc je sais que mes étudiants sont peut-être pas prêts à trouver ce plaisir, mais juste le plaisir de, de

730 retrouver, comme retrouver quelqu'un, comme trouver un am, un ami, mais t'sais quelqu'un avec qui t'as vraiment des choses chouettes à partager pendant un moment.

732 /Pis bon, c'est sûr que donner le goût aussi de peut-être lire d'autres livres, aller fouiller pis chercher des réponses, mais ça aussi est-ce qu'on cherche vraiment des réponses

734 dans les livres ? C'est pas nécessairement des réponses.

I : Non.

736 Éléna : Qu'on cherche. On cherche plus à s'interroger avec quelqu'un.

I : C'est ça.

738 Éléna : Pis faire un p'tit bout d'interrogation ensemble. /Ouais.

I : Bon.

740 Éléna : Mais c'est le continu humain, partager un continu humain.

I : Pis c'est le commun j'ai l'impression.

742 Éléna : Ouais.

I : Ce qui nous est commun.

744 Éléna : Oui c'est ça.

I : J'ai l'impression que c'est c'est qui transparait de ce que tu dis.

746 Éléna : Ouais, ouais. Oui, oui.

I : le lieu commun, mais dans le, pas dans le sens péjoratif d'un lieu commun.

748 Éléna : Hum, hum.
 I : Ce qui fait que nous sommes des semblables.

750 Éléna : Oui. C'est ça. Mais en même temps, c'est ça, j'peux pas, exactement, mais dans
 la littérature c'est c'qu'on, c'qui est dit c'est c'qu'on vit, mais c'est dit d'une manière
 752 plus intéressante.
 I : Hum.

754 Éléna : Donc du coup c'qu'on vit devient peut-être plus beau ou plus.
 I : Hum, hum.

756 Éléna : Voilà, c'est ça peut-être. T'sais parce que je pourrais, on pourrait dire : « Ah bah
 moi je vais m'asseoir avec un étudiant. Tu vois, moi aussi, j'ai eu une peine d'amour ».

758 I : Hum.
 Éléna : C't'intéressant. On pourrait partager, mais non, on va le partager, mais à travers
 760 un, un écrit qui va faire de cette peine d'amour quelque chose de, bah d'intéressant.
 I : Ouais.

762 Éléna : De, riche là.
 I : Ouais.

764 Éléna : Mais là c'est ça. C'que je dis, je suis en même temps très consciente, peut-être
 que ça fait partie aussi de mon profil de prof, je sais pas. Je suis aussi consciente du fait
 766 que quelques étudiants vont être éveillés peut-être, vont être appelés par ça, mais
 beaucoup d'étudiants vont passer à côté.

768 I : Hum. Comment tu le vois ça ?
 Éléna : Bah, j'fais, j'pense que c'est, j'pense que c'est normal, mais j'pense que.

770 I : Comment tu le perçois concrètement dans la classe ? Ceux qui vont être éveillés pis
 ceux qui vont passer à côté ?

772 Éléna : Bah ! je pense qu'on le voit pas toujours. Je pense qu'il y a des étudiants secrets
 qui vivent des choses pis qu'on le saura jamais. Je suis très consciente de ça pis je
 774 l'espère pis je pense que oui. Pis, il m'est arrivé une fois, par exemple, un étudiant qui
 m'a écrit après la, la fin de la session, pis qui m'a vraiment dit : « Écoute vraiment là,
 776 j'm'en vais en littérature. Tu m'as vraiment éveillé à la littérature. » Mais j'l'ai jamais
 vu pendant le cours. J'l'ai jamais, j'ai jamais perçu que cet étudiant, bon, y avait l'air un
 778 peu intéressé, mais sans plus. Donc je sais qui a ça. Maintenant, bien sûr je vois ceux
 qui, je vois beaucoup d'étudiants qui, j'vois l'ennui dans leur visage pis j'le, j'le, je
 780 comprends que c'est de l'ennui ou de, tout simplement. Ils veulent pas rentrer dans le
 jeu.

782 I : Hum.
 Éléna : Puis c'est. Pour ces étudiants-là, par exemple, je pense que mon cours est quand
 784 même, ils vont, ils vont en sortir quelque chose dans la, la partie écrite parce que j'les
 pousse à écrire. Et il faut qui se dépasse quand même. Donc, bon tant pis s'ils
 786 embarquent pas dans le contenu littéraire, dans le contenu humain, mais bon, mon cours
 leur sert quand même à quelque chose. Ils écrivent. Ils perfectionnent un p'tit peu sur
 788 leurs écrits puis bon. Je sais que c'est pas. Ils apprennent quand même des choses.

I : Est-ce que tu leur, est-ce que tu accordes de l'importance à, à leurs interprétations ?

790 Au fait qu'ils peuvent produire des interprétations, peut-être plusieurs interprétations
 dans un groupe d'un même texte.

792 Éléna : Oui, bien sûr. Bien sûr, mais je pense que j'vais explicitement le dire si
 quelqu'un à une interprétation vraiment TRÈS subjective, mais pas une interprétation
 794 qui a aucun sens. OK ? Quelque chose qui.

I : Hum, hum.

796 Éléna : Vraiment bon. Remarque on est ici au Québec dans une société dans laquelle on
 ne dira, on ne peut pas dire à quelqu'un : « Non, désolé ça marche pas ton truc. » Je ne

798 peux pas le dire. Ça, j'l'ai appris. Au bout de douze ans, j'ai compris, mais des
 800 interprétations plus originales, oui pis j'vais vraiment le dire souvent pis même des fois
 802 les étudiants peut-être, peut-être sont mal à l'aise parce que j'vais dire : « Wow c'est,
 804 c'est très chouette hein. Vous avez vu c'qu'i, c'qu'il a trouvé ? Wow. D'accord ». Et je,
 806 je vais, j'vais avoir un côté, j'pense, enthousiaste par rapport à ça c'est ça. Des fois,
 808 j'vais dire aux étudiants, par exemple : « Là tu, tu trouves quelque chose qui va très très
 810 loin pis tu n'as pas, tu m'as pas parlé du sens premier au de. »
 I : Hum.
 812 Éléna : « De quelque chose qui est évident. Commence par l'évident, mais c'est super
 814 intéressant pis vas-y continue. » Donc oui, oui. En même temps, c'que je dois dire c'est
 816 que dans les exercices qu'on fait faire aux étudiants pis dans les écrits qu'on leur fait
 818 faire, c'est choses peuvent, vont peu ressortir malheureusement.
 I : Dissertations, commentaires.
 Éléna : Analyses. Bah, comme dans ton commentaire composé, ici c'est l'analyse
 820 littéraire.
 I : Ouais.
 822 Éléna : Donc c'est ça, ça. C'que j'leur dis, peut-être c'est quelque chose qui pourrait
 824 t'intéresser, par rapport à la diversité, c'est que dans l'analyse ou la dissertation, à la fin
 826 de la conclusion, y a une dernière partie qu'on appelle l'ouverture.
 I : (petit rire).
 828 Éléna : Et là moi, l'ouverture, j'adore cette partie là pis bon, malheureusement c'est une
 830 partie très, très petite pis on peut pas accorder beaucoup de temps à cette partie-là. Mais
 832 moi dans mes cours, j'ai vraiment, pis ça, c'est une des manies que j'leur présente,
 834 j'dis : « Faites-moi le lien avec autre chose. Parlez-moi d'une chanson, de quelque ».
 836 Pis, c'est là que j'vais chercher l'écho.
 I : Hum.
 838 Éléna : Une chanson que vous aimez, un film que vous avez adoré, quelque chose, pas
 840 de généralité du genre : « Ah, bah moi comme le, comme l'auteur, comme le
 842 personnage, je trouve, j'ai aussi vécu une peine d'amour. » Ça ça m'intéresse pas, mais
 844 faites un lien avec quelque chose de littéraire, un tableau. Et j'insiste beaucoup et des
 846 fois y a des sessions où je tente de travailler un peu l'ouverture. J'leur montre les
 possibilités. Et ça m'amuse beaucoup, mais je trouve que c'est vraiment important.
 848 Donc dans cette partie-là je, je les.
 I : C'est là que tu vois.
 850 Éléna : Oui.
 I : Un peu l'écho subjectif.
 852 Éléna : Oui absolument.
 I : Dans, dans l'écrit d'accord... Et si on, on sort un peu de, de.
 854 Éléna : Oui.
 I : De l'écrit et qu'on passe à l'oral.
 856 Éléna : Hum, hum.
 I : Dans les interactions en classe. Est-ce que, selon toi, y aurait une possibilité qu'une
 858 certaine diversité s'exprime au travers des interprétations que donnent les élèves.
 Éléna : Vraiment peu dans c'qu'on fait. Vraiment peu. /Dans l'analyse littéraire on
 860 travaille beaucoup sur un extrait. Donc on est vraiment dans un chapitre, par exemple
 862 (soupir). À mois d'un travailler des textes comme le texte de Péan des textes qui sont
 864 extrê', qui sont justement ambigus plus, ce serait plus des textes, selon moi,
 866 contemporains. Et je donne peu le, je donne peu de, de cours sur des textes très
 contemporains. Donc l'interprétation même du texte littéraire ou alors dans la poésie
 peut-être. Peut-être dans la partie poésie. J'enseigne la poésie surréaliste, donc qui est

848 quand même assez éclatée, pis qui, qui, qui permet de voir.
 I : Ça, c'est ouvert.

850 Éléna : Oui. Qui permet quand même, oui de... Donc là oui, peut-être un peu. Mais tu
 vois, moi j'vois plus la diversité dans plus, si je posais des questions générales sur
 852 l'œuvre. Pis ça on le f, j'le fait peu. Justement, essayer de donner, par exemple, de faire
 des ouvertures à l'oral.

854 I : Hum.
 Éléna : Quelque chose de comme, mais ça j'le fais pas. P't'être que ça pourrait être.

856 I : Qu'est-ce que t'appelles « question générale sur l'oeuvre » ?
 Éléna : Bah, par exemple, justement faire une discussion dans la classe en demandant
 858 aux étudiants/Tu vois, tu me donnes l'idée d'un exercice. Dire aux étudiants :
 « Réfléchissez, mais prenez quand même le temps de réfléchir, de fouiller dans vos
 860 connaissances, dans vos. Cet extrait-là ou cette œuvre-là, est-ce que vous avez lu
 quelque chose de semblable ou qui, ou de différent, mais le même sujet, mais traité
 862 complètement différemment ou qui donne une réponse complètement différente à la
 question qui se pose ? Mettons, parlons de l'amour. Ici, l'amour est présenté de telle
 864 façon. Avez-vous vu ? » Et là, laisser les étudiants juste faire des liens avec. Mais ça,
 c'est c'que je ne fais pas.

866 I : Hum.
 Éléna : Pis ce serait quelque chose peut-être qui serait intéressant à faire. Juste comme
 868 discussion.

I : Hum.

870 Éléna : Ouais. Mais si tu me poses la question vraiment sur l'interprétation peut-être
 dans la poésie. Quand on étudie la poésie/Je pense que les étudiants, si les étudiants
 872 donnent des interprétations plus personnelles, je crois, mais là c'est ça, c'est ma
 perception de moi-même, je pense que je, j'ai tendance à leur dire : « Wow. C'est
 874 intéressant. Vas-y essaye de, de pousser cette, ton interprétation personnelle. Vas-y.
 Pousse-la comme ça. » Donc oui, je, je pense que, je pense que je le, je ne vais pas les
 876 castrer à c'point là.

I : Ouais.

878 Éléna : Je pense que justement je vais plus être ouverte.

I : Et selon toi, comment est-ce qu'on fait pour négocier alors le, la diversité des
 880 interprétations, parce que parfois on peut avoir trois, quatre interprétations différentes ?

Éléna : Hum, hum.

882 I : Parc'qu'elles sont subjectives, dans la même classe, dans le même cours et elles
 peuvent être complémentaires, mais elles peuvent être contradictoires aussi.

884 Éléna : Hum, hum.

I : Par exemple. J'te donne un exemple, dans *L'invitation voyage* de Baudelaire.

886 Éléna : Hum, hum.

I : « Mon enfant, ma soeur, songe à la douceur de partir là-bas vivre ensemble »

888 Éléna : Hum, hum.

I : Et bien y a des étudiants qui vont interpréter au sens propre : « Mon enfant ou ma
 890 soeur ».

Éléna : Hum, hum. C'est vrai.

892 I : Pis ça va être l'amante, l'amoureuse, etc.

Éléna : Oui, oui, oui, oui.

894 I : Ce sont quand même des interprétations en partie contradictoires.

Éléna : Hum, hum. Bien sûr, ouais. Comment on négocie ?

896 I : Comment négocier ?

Éléna : Je pense que, j'pense qu'il m'est arrivé là effectivement dans le, dans les cours

898 sur la poésie de tomber sur des, sur ce genre d'ambiguïté, mais y a le
poème *L'amoureuse*, t'sais c'est « elle est debout sur mes paupières, ses cheveux sont
900 dans les miens ». Ce, ce poème-là peut vouloir dire, vraiment y a deux, oui. C'est bon.
I : T'as eu deux interprétations.

902 Éléna : Et y a vraiment deux ou trois interprétations assez différentes et c'que, en fait, le
poète peut être, le poète peut être vraiment très/Ça peut être vraiment une complicité
904 amoureuse très forte ou alors il peut, elle peut être fuyante justement. Elle peut, je crois
qu'on peut dire qu'elle l'obsède, mais qu'elle est pas là. Quelque chose comme ça. Par
906 rapport à ce poème-là c'qui est déjà sorti c'est, d'un côté ils sont très proches pis c'est
juste, ils sont fondus l'un dans l'autre.

908 I : Fusionnés.
Éléna : Voilà. Ou alors il est obsédé par elle, mais elle est pas là ou elle est juste là
910 comme un fantasme, mais en fait, non elle est pas là. Donc c'est quand même. Non je
vais vraiment, je ne tranche pas dans des cas comme ça, mais des fois j'vais trancher
912 quand y a vraiment un mot qui, quand dans le texte quelque part y a comme la réponse,
selon moi qui est donnée. Et je, par contre, c'est ça, j'dis toujours aux étudiants, mais
914 j'pense que c'est assez commun aux profs de français, j'leur dis : « Bah, voilà. On
trouve quand même la réponse quelque part ici entre les lignes. » Pas justement, pas
916 entre les lignes, mais dans un mot qui peut pas être interprété différemment, selon moi.
Donc des fois je vais donner ça. Mais j'vais garder un p'tit sourire et j'vais vraiment
918 dire : « Écoutez c'est très chouette, c'que vous avez raconté là pis si vous avez quand
même, vous êtes investis dans une autre interprétation. ». « Selon moi là, y a quand
920 même ce mot-là qui tranche. » Mais, ou alors quand, comme dans le poème
« *L'amoureuse* » je pense qui a quand même rien qui tranche, j'pense qu'on peut aller
922 dans différentes directions. Dans c'temps là, j'dis : « Écoutez juste prouver moi c'que
vous dites. Appuyez-le avec des exemples du texte. Pis que votre interprétation se
924 tienne. » Pis souvent quand même je vais dire, je vais dire, je vais exprimer ma, mon
interprétation.

926 I : Personnelle à toi.
Éléna : Personnelle, pis je vais le d, je vais la présenter comme telle. J'vais dire
928 vraiment que c'est. Hum.

I : Est-ce que les étudiants...

930 Éléna : Oui ?
I : connaissent le mot « interprétation » ? Est-ce qu'ils l'utilisent ?

932 Éléna : J'pense qu'on aime pas beaucoup ces termes-là en, au Cégep. Parce que ce
terme-là paraît trop subjectif.

934 I : Hum.
Éléna : J'pense qu'on parle beaucoup du mot « interprétation ».

936 I : Est-ce qu'ils ont pas tendance à dire « opinion » à la place d'interprétation ? C'qui
est pas du tout la même chose, mais les étudiants...

938 Éléna : Je pense que le deux on les confond beaucoup, oui. Alors même nous, je pense
que moi j'vais pas dire beaucoup c'mot là « interprétation » pour qu'ils pensent pas que,
940 que c'est une opinion. Donc moi j'vais plutôt parler de l'analyse.

I : Hum.

942 Éléna : Comment vous analysez ce texte ? Comment vous le comprenez ? Et je pense
que j'vais pas utiliser le mot interprétation pour ne pas tomber dans quelque chose de
944 trop subjectif. Parce que tu sais aussi, c'est quelque chose qu'on, qu'on... Nous on
récupère les étudiants qui sortent du secondaire. Ce que moi je sais du secondaire, en
946 vrai je sais pas, probablement y a beaucoup de choses que je sais pas là, mais en général
c'qu'on nous dit c'est qu'au secondaire justement les étudiants ils font ça. Quelle est ton

948 opinion sur ça ? Quelle est ton opinion sur ça ? Donc là quand ils arrivent au Cégep on
essaie de les casser.

950 I : Hum.

952 Éléna : C'est vraiment casser là. C'est comme : « Regarde, ça m'intéresse plus c'que tu
penses de ça. »

I : Hum.

954 Éléna : C'est carrément, on va dans l'autre extrême. Oui, mais moi j'trouve qu'y a un
côté qui est bon, dans le sens où on leur apprend la rigueur. On leur apprend la rigueur.

956 Donc c'est un côté qui est chouette, je trouve. T'sais, oui tu peux dire beaucoup de
choses, mais tu m, tu me le justifies. Pis moi c'qui m'intéresse c'est, oui c'que t'en

958 penses, mais que tu sois capable surtout de justifier c'que tu dis.

I : Hum.

960 Éléna : Et on va beaucoup insister sur le « justifier » pis on va moins insister sur c'que
t'en penses, mais là encore, je sais pas si tu es, à quel point tu es au courant des cours de

962 français au Cégep, le troisième cours de français c'est justement donner votre
interprétation. Dans le troisième cours là « la dissertation critique », je sais pas si tu es

964 un peu au courant ou ?

I : Oui, un peu.

966 Éléna : C'est, c'est pas donner votre opinion, mais c'est vraiment, y a une question sur
« le personnage, selon vous, est-il désespéré ? » Peu importe. Et là l'étudiant va

968 vraiment pouvoir, on lui donne le droit de dire : « Oui, il est désespéré, non, pas du tout
ou. » Et donc c'est c'qu'ils vont faire durant toute la deuxième année au Cégep.

970 I : Donc il va construire une interprétation.

Éléna : Oui.

972 I : Et la justifier.

Éléna : Oui. Onc tu vois je dirais que, dans ce, toi avec moi tu es dans le, le deuxième

974 cours, dans le cours où on va encore ramener les étudiants à chercher des preuves.

I : Hum.

976 Éléna : Et pas trop partir dans tous les sens.

I : Hum.

978 Éléna : Donc tu vois c'est peut-être, ce serait peut-être intéressant pour toi dans ton
étude d'aller voir comment les professeurs favorisent la subjectivité dans le troisième

980 cours.

I : Hum. Mais je.

982 Éléna : Ouais.

I : Je pense que, quand on dit, quand on parle de justification, d'analyse textuelle et tout

984 ça, pour la majorité des enseignants de français, on parle de justifier par rapport au
texte.

986 Éléna : Hum, hum.

I : On parle d'analyser.

988 Éléna : Ouais.

I : Décortiquer.

990 Éléna : Ouais.

I : De, de, de.

992 Éléna : Absolument.

I : Manière chirurgicale.

994 Éléna : Ouais.

I : Le texte.

996 Éléna : Ouais.

I : Avec beaucoup de métalangage.

998 Éléna : Ouais
I : C'est ça justifier.

1000 Éléna : Ouais. C'est.
I : Je crois pas qu'on soit dans la justification d'une interprétation.

1002 Éléna : Vas-y.
I : Je crois qu'on est dans de l'analyse textuelle technique.

1004 Éléna : Ouais.
I : Je pense que la justification et l'interprétation elles reposent sur des preuves du texte,
1006 mais elles reposent aussi sur la capacité à expliquer les causes subjectives de
l'interprétation. Et dans ce cas-là ce que l'on justifie.

1008 Éléna : Hum, hum. Ouais.
I : C'est UNE interprétation en disant : j'ai compris ce texte comme cela parce que je
1010 l'ai mis en lien avec telle autre œuvre.

Éléna : Hum, hum.

1012 I : Parce que je l'ai mis en lien avec tel vécu qui m'est propre.
Éléna : OK.

1014 I : Parc' que je me suis appuyé sur telle connaissance antérieure que j'avais. Parc' que
j'ai discuté avec tel autre lecteur du texte qui m'a fait découvrir un aspect.

1016 Éléna : Ouais, ouais, ouais.
I : Que j'avais pas vu !

1018 Éléna : OK.
I : Et je pense que là on est dans la justification du parcours interprétatif.

1020 Éléna : Ouais.
I : De l'action d'interpréter.

1022 Éléna : Hum, hum.
I : C'est pas, et ça, tu vois c'est le sujet de ma thèse.

1024 Éléna : Ouais.
I : C'est-à-dire que le texte il est présent, bien sûr, mais je pense pas que en 103 plus
1026 qu'en 102, en 102 plus qu'en 101.

Éléna : Ouais.

1028 I : Au Cégep plus qu'au secondaire, on soit dans de la, l'interprétation.
Éléna : Non. De c'que tu dis là, non.

1030 I : C'est ça.
Éléna : Non. Ouais. De c'que tu dis là je pense que non. Je pense que l'on apprend, mais
1032 est-ce que, c'que, c'que tu, c'que tu dis là ne se fait pas... Moi j pense que ça se fait
naturellement, de toute façon. Parce'que les étudiants dans mon cours, oui, ils vont être
1034 amené à décortiquer les textes, etcétera. Mais après quand il va prendre un livre chez
eux là, ils vont pas faire ça.

1036 I : Hum.
Éléna : Pis tant mieux !

1038 I : Hum, hum. Sauf si on les a dégoutés entre temps de prendre un livre chez eux.
Éléna : Ça, c'est une autre histoire. Ouais, ouais, ouais. C'que je faisais quand je
1040 demande aux étudiants de lire les... Je pense que dans la poésie, quand j'enseigne la
poésie peut-être que j'laisse une petite porte ouverte parce que, là j'le ferais pas cette
1042 session comme ça, mais plusieurs, à plusieurs reprises j'demandais aux étudiants de lire
des, un petit recueil que je préparais. Pis j leur demandais de ch, de choisir dix poèmes
1044 comme ça qui, qui, que ça leur tentait de choisir tout simplement et d'écrire un journal
de lecture. Et dans ce journal-là, ils devaient juste dire, justement ça c'était, c'était un
1046 peu c'que t'sais, c'que tu dis, je disais : « Écrivez-moi ce que vous avez ressenti, vu,
imaginé. Est-ce que ce poème là vous a fait penser à quelque chose, à un rêve, à un

1048 souvenir, à quelque chose, à un livre ? » N'importe comme ça. Bon. Et ça, c'était leur
journal de lecture. J'avais, par là les, bon, leur permettre et c'est vrai que dans cet
1050 exercice-là... Est-ce qu'on revenait à ça beaucoup ? On revenait peu là-dessus. E.
I : Quand tu dis on revenait peu, on revenait peu en classe ?
1052 Éléna : En, en classe, mettons.
I : Tu les lisais en fait.
1054 Éléna : Je les lisais. J'les lisais, en fait j'les lisais par nécessairement, pour bah,
évidemment j'pouvais pas les évaluer. C'tait juste pour dire, pour valider, OK. La
1056 personne la fait.
I : Hum.
1058 Éléna : Elle a réfléchi au texte.
I : Et c'était riche c'qui était produit ou ?
1060 Éléna : Un quart des personnes c'était quelque, c'était intéressant, peut-être, ou peut-
être moins qu'un quart, en tout cas. Un quart ou moins.
1062 I : Hum.
Éléna : la moyenne c'était des choses, des banalités. Donc des personnes qui ont essayé,
1064 mais bon il se, ils se sont pas forcés.
I : Hum, hum.
1066 Éléna : Pis un quart, c'était vraiment n'importe quoi. C'est juste pour remplir la feuille
pis comme ils avaient droit de.
1068 I : Hum. À la fantaisie un peu, bah ils faisaient n'importe quoi.
Éléna : Bah, la, c'est ça, bah ils disaient juste des généralités en fait.
1070 I : (petit rire).
Éléna : Donc oui.
1072 I : OK.
Éléna : pour la poésie, ouais. Hum.
1074 I : Bon, Éléna, on a fait pas mal le tour. Est-ce que tu aurais une question sur laquelle tu
aimerais revenir ? Je vais te rappeler le cheminement qu'on a suivi un peu. On a
1076 commencé par parler de la diversité pour toi.
Éléna : Hum, hum.
1078 I : Dans ta vie comme personne.
Éléna : Hum, hum.
1080 I : on a vu que c'était très proche, qu'ça te, que c'était constitutif là.
Éléna : Hum, hum. Vraiment.
1082 I : De ton expérience. Ensuite on a, on est passé à ta perception de la diversité en tant
qu'enseignante.
1084 Éléna : Hum, hum.
I : En tant que professeure.
1086 Éléna : Hum, hum.
I : on a vu un peu ta relation avec des étudiants qui pouvaient eux aussi provenir
1088 d'autres origines.
Éléna : Ouais.
1090 I : Ou se sentir du moins comme différents de la majorité du groupe.
Éléna : Hum, hum.
1092 I : On est ensuite passé à la lecture. On a parlé de tes lectures personnelles de, de c'qui
faisait que tu choisissais un livre pour toi-même. On a parlé beaucoup de littérature
1094 francophone et des, des œuvres qui abordent beaucoup la double culture et ces thèmes-
là.
1096 Éléna : Hum, hum.
I : Hum/Et du lien que peut-être ça pouvait avoir sur la compréhension de la diversité,

1098 ces lectures-là.
 Éléna : Hum, hum.

1100 I : Et ensuite on est passé à l'enseignement pis on est passé du choix des œuvres aux
 objectifs que l'on poursuit.

1102 Éléna : Hum, hum.
 I : à la question des interprétations des élèves, à la question de la diversité qui peut ou

1104 pas se manifester au travers de ces diverses interprétations.
 Éléna : Ouais.

1106 I : Puis des questions de travail pédagogique.
 Éléna : Hum, hum.

1108 I : Plus précises.
 Éléna : Hum, hum.

1110 I : Et de, de type d'activités et tout ça.
 Éléna : Hum, hum.

1112 I : Alors on a encore un p'tit dix minutes. Est-ce que t'aimerais revenir sur un point que
 t'aimerais développer davantage ?

1114 Éléna : Est-ce que toi tu aurais des questions ? Parc'qu'en fait tu sais c'qui va arriver là
 c'est qu'aujourd'hui je vais aller là en ski.

1116 I : (rire). Tu vas faire du ski.
 Éléna : J'vais aller.

1118 I : Tu vas y penser.
 Éléna : C'est certain ça va revenir. Et j'aurai peut-être des p'tites choses à ajouter

1120 éventuellement que je pourrais t'écrire ou te dire.
 I : Hum.

1122 Éléna : Lundi.
 I : Parfait.

1124 Éléna : Bon, si on se voit. C'est certain que/Tu m'as demandé, mais enfin ça, ça, ça,
 t'sais par rapport à mes lectures.

1126 I : Hum.
 Éléna : C'est peut-être pas intéressant pour toi, parce que là on a parlé de quelques

1128 auteurs, mais en fait ce sont même pas mes auteurs préférés.
 Éléna : C'est des auteurs que j'aime perso, particulièrement, mais en même

1130 temps.../Mais c'est ça en fait. Je sais pas c'que j'voulais ajouter. Comment je, je.
 I : J'avais envie de te redemander qu'est-ce que tes lectures personnelles, mais

1132 justement en général, pas nécessairement, pas, pas strictement disons les lectures qui
 parlent de double culture et tout ça. Est-ce que, toi personnellement, ces lectures, toutes

1134 les lectures, est-ce qu'elles peuvent t'apporter quelque chose par rapport à ta perception
 de la diversité culturelle ?

1136 Éléna : Parce que tu vois les livres auxquels je pense.
 I : Hum.

1138 Éléna : Ce sont tous des livres qui sont justement assez exotiques qui, qui sont
 exotiques.

1140 I : Lesquels ? Comme tes préférés c'est ça ?
 Éléna : oui, mais c'est ça, tu vois, quand je pense à, aux lectures, comme aux dernières

1142 lectures que j'ai aimées c'était parce que, mais je pense que c'est ça. Je recherche quand
 même beaucoup l'exotisme. Comme le dernier que j'ai lu, c'est le roman de François

1144 Cheng. C'est un artiste peintre. Pis ça parle vraiment, c'est l'histoire d'un Chinois et on
 apprend des choses sur la Chine et c'est quand même drôle. Ça parle d'un chinois qui

1146 vit une partie de sa vie en France pis qui retourne ensuite en Chine.
 I : Ah bon ? (rire).

1148 Éléna : D'ailleurs, c'est excellent comme roman. J'te le recommande TRÈS fortement.
 1150 C'est *Le dit de Tian Xi*. Pis c'est vraiment, c'est basé sur une histoire vraie, mais on sait
 pas où est, où s'arrête la vérité.
 I : Hum.

1152 Éléna : Ou commence la fiction. Et justement son regard de Chinois, bah de Chine
 évidemment. Et qui parle d'Europe, de la France, des gens de, juste des goûts, des
 1154 saveurs, en tout cas. Et ensuite qui retourne en Chine à nouveau pis qui parle à nouveau
 de la Chine avec le regard. Ce qui m'a surtout interpellée parce que c'est une histoire de
 1156 vie extra, très très belle pis qui a une vraiment grande profondeur. C'est quelqu'un qui a
 une grande spiritualité, pis qui enfin, tu vois. C'est drôle hein !

1158 I : Mais y a quand même cette.
 Éléna : Et y a ces, ces thèmes-là. Un autre auteur que j'adore, mais vraiment que
 j'adore, c'est un auteur, c'est un Polonais, qui a été journaliste pendant trente ans en
 1160 Afrique. Pis c'était le seul envoyé spécial de la Pologne pour couvrir l'Afrique, pour
 couvrir toute l'Afrique là. Imagine ! (rire) Donc, il parcourait et racontait l'Afrique de
 1162 façon extraordinaire. Bon, encore une fois le regard d'un étranger sur l'Afrique.

1164 I : OK.
 Éléna : Pis moi.

1166 I : Et comment il s'appelle ?
 Éléna : Je vais te l'écrire aussi. Il s'appelle Kapuscinski. Il a écrit, entre autres, un
 1168 recueil de récits de, on peut dire de chroniques sur l'Afrique, sur différents pays, sur des
 événements qui arrivent. Soit sur des événements politiques, soit des événements
 1170 personnels qui lui sont arrivés, qui sont un peu romancés, mais pas, j pense pas
 beaucoup; le thème, le titre de ce, ce, ce livre c'est *Ébène*. Pis c'est vraiment un livre
 1172 qui est bien traduit en français. Pis vraiment un genre apprécié. J'ai parlé avec les
 autres, de, des francophones, enfin des Français ou des Québécois pis vraiment très très
 1174 apprécié. Et donc un regard de l'étranger pose sur l'Afrique, mais très, très très
 intéressant. Donc là c'est ça, c'est encore. Et y a une, une écrivaine polonaise qui est
 1176 une écrivaine de nos jours, contemporaine. Elle en fait c'est extrêmement difficile à
 décrire c'qu'elle fait. Elle s'appelle, là aussi j vais t'écrire son nom, c'est Tocarcuk. Elle
 1178 a été, y a un de ses livres qui a été traduit en français, mais elle, elle parle.

I : Tu les lis en polonais ?

1180 Éléna : Oui. Oui, oui. Les deux j'les ai lus en polonais, mais c'est, c'est impossible à
 décrire. En tout cas tout, c'que je, c'que je peux te dire c'est que ses personnages se
 1182 déplacent aussi pis sont pas, se déplacent à travers le monde. Y'ai question beaucoup de
 migration ou de, de/de voyages, du fait de voir.

1184 I : Là on est bien d'accord que tu es en train de me parler de tes œuvres.

Éléna : Que j'aime.

1186 I : Marquantes là.

Éléna : Oui, oui.

1188 I : En dehors du, du, j'dirais du thème spécifique.

Éléna : Oui, oui, oui.

1190 I : Mais c'est-à-dire que toutes tes œuvres marquantes, on est en train de se rendre
 compte qu'elles ont un rapport.

1192 Éléna : Oui, oui.

I : de près ou de loin avec la migration.

1194 Éléna : Oui, elles ont un lien, mais en même temps ce sont toutes des œuvres qui ont
 une très grande profondeur spirituelle.

1196 I : Hum.

Éléna : Je pense que, comme j'te disais tout à l'heure, bon un moment donné, quand

1198 j'étais ado, j'étais vraiment croyante, pratiquante, et tout, et là j'le suis plus. Mais j'ai
vraiment une préoccupation par rapport à la question qui aborde le sens de la vie, de.
1200 Une, vraiment une profondeur comme. C'est, ce sont vraiment des oeuvres spirituelles.
Peut-être pas « Ébènes », peut-être pas Kapuscinski qui est plus dans la description, plus
1202 dans l'anthropologie. Mais les autres y a vraiment une grande profondeur. Mais c'est
vrai qu'elle parle beaucoup de voyages. Aussi. Un autre, un roman qui m'a vraiment
1204 marquée, marquée, c'est le roman de l'Allemand, Günter Grass.
I : Oui.
1206 Éléna : *Le tambour*.
I : Ah oui.
1208 Éléna : Qui a le regard d'un nain sur le monde. Et tu vois dans ce livre-là et dans les
livres de, de la, de l'auteure polonaise, c'que j'aime beaucoup, c'que je, je recherche
1210 beaucoup c'est aussi le travaille sur la langue, un travail de, le langage très très
poétique, très *flyer* des fois, très éclaté, mais y a quand même une trame narrative qui
1212 est là pis qui est très très précise pis qui est très très présente. Mais y a le côté, un côté
vraiment très fantaisiste, recherche sur la langue.
1214 I : Esthétique.
Éléna : Esthétique, ouais. Puis, un peu fou en fait. Y'a un peu de folie dans ces livres-là,
1216 un peu de, ouais, de folie. C'est ça que je dirais. Alors oui j'avais envie de te
mentionner quand même ces affaires-là parce que.
1218 I : Mais c'est très, il va falloir que tu m'écrives les noms.
Éléna : Oui, oui, oui. J'te les écrirai.
1220 I : Écris-les-moi ici s'il te plait.
Éléna : Ouais. D'accord.
1222 I : Pis, pis c'est bon là. On a fait presque une heure et demie.
Éléna : Oui.
1224 I : Ça va t'es pas trop fatiguée ?
Éléna : Non pas du tout. Je me sens comme, comme si j'étais chez le psy.
1226 I : (rire).

5.4. ÉLÉNA. Entretien de bilan (ENT 2)

- I : En fait cette entrevue a deux objectifs principaux. Le premier, c'est d'évaluer un peu
2 tout c'qu'on a fait ensemble et pis de recueillir un peu ton appréciation.
Éléna : Hum, hum.
- I : De la séquence en général.
Éléna : Ouais.
- I : Et, le deuxième objectif, c'est euh de, de vraiment essayer de comprendre l'impact de
6 ton action en tant qu'enseignante sur l'activité des élèves.
Éléna : Hum, hum.
- I : Euh c'est-à-dire mettre en relation les activités qu'on a faites et c'que toi tu penses
10 que ça leur a apporté ou pas, etcétera.
Éléna : Hum, hum.
- I : Tu vois c'est un peu ça le, l'orientation de l'entretien.
Éléna : Hum, hum.
- I : Donc y a trois grands thèmes : évaluation de la séquence en fonction des objectifs de
14 la recherche. Ça, c'est très global.
Éléna : Ouais.
- I : Ensuite, on va évaluer les activités spécifiquement. On va reprendre activité par
18 activité.
Éléna : Ouais. D'accord.
- I : Et enfin, on va parler un peu plus précisément de tous les processus à l'œuvre dans la
20 production d'interprétation.
Éléna : Hum, hum.
- I : Dans la classe.
Éléna : Oui.
- I : Ça va ?
Éléna : Bah, vas-y. Oui bien sûr, bah oui.
- I : Je voulais te dire avant de commencer que s'il y a des choses que t'as envie de dire,
28 mettons tu m'as déjà parlé parce qu'on s'est échangé des...
Éléna : Ouais.
- I : Idées, des fois, dans les couloirs et tout ça. N'hésite pas à les répéter là.
Éléna : Ouais.
- I : Si ça te revient. J'veux dire ne te censure pas en te disant : « Ah je lui ai déjà dit »,
32 parce que...
Éléna : D'accord.
- I : J'en ai pas pris note forcément.
Éléna : Ouais.
- I : D'accord ?
Éléna : D'accord.
- I : Alors, bon, de manière très très très globale, comment est-ce que tu évaluerais cette
40 séquence que tu as mise en œuvre dans ce groupe sur *La plage des songes* ?
Éléna : Mais évaluer par rapport à quoi ? (rire) Parce que c'est ça, c'que j'pourrais te dire
42 c'est que, j'ai trouvé ça très, assez différent de c'qu'on fait d'habitude. Euh en fait c'que,
c'est ça je sais pas si j'réponds à la question maintenant, mais j'ai trouvé ça difficile
44 parce que je savais pas où on voulait en venir, finalement. Quel était le but de, de ça,
mais je pense que c'était difficile pour moi parce que j'avais pas non plus, c'est ça j',
46 j'avais du mal à dire aux étudiants, mis à part : « On va lire et on va essayer de voir que
justement on a toutes sortes d'interprétations possibles ». Bon c'était pas, je voyais pas à

48 quoi on, à part ça en fait.
 I : Hum.

50 Éléna : On est pas arrivé à, à grand-chose là entre guillemets.
 I : Hum, hum.

52 Éléna : C'est-à-dire on est arrivé oui à lire, mais c'est ça évaluer, c'est pour ça que j'ai
 du mal à, à répondre à cette question. Donc, c'était très intéressant, très novateur oui/Je
 54 pense que dans le but, le but qui était le but de la recherche, je pense que c'était bien
 construit parce que justement cette façon de fonctionner nous permettait de garder une
 56 multiplicité de lectures.
 I : Hum, hum.

58 Éléna : Et de les confronter. Donc, je pense que c'était vraiment, y avait beaucoup de
 place pour ça, puis les étudiants étaient vraiment invités à ça. Mais c'est plus par rapport
 60 à, c'est ça mes objectifs du cours, c'était plus difficile pis en fait j'ai pas vraiment,
 j'pense que j'ai pas énormément récupéré dans mon cours par rapport à ça. Peut-être,
 62 quand même, la question du fantastique, justement l'hésitation qui reste, oui. Mais je
 pense pas, je, je, je vais voir, j'vais aussi pouvoir te le dire dans quelques semaines si les
 64 étudiants s'en sont servis pour leur première dissertation. Je sais pas encore.
 I : OK.

66 Éléna : S'ils l'ont choisi ou pas.
 I : Ça marche. Tu as raison de poser la question : « Évaluation par rapport à quoi ? »

68 Éléna : C'est ça.
 I : Parce que bon, il faudrait préciser alors. Déjà on pourrait voir par rapport à la question
 70 de la diversité en général telle qu'on se l'était posée au premier entretien.
 Éléna : Ouais.

72 I : Qui est peut-être une diversité ethnoculturelle qui peut être aussi une diversité euh
 individuelle.
 74 Éléna : Individuelle, ouais.
 I : Comment tu évaluerais la séquence par rapport à cette diversité des élèves ?

76 Éléna : Je pense que ça, elle est bien, elle est bien adaptée. C'est ça, c'est c'que je dis un
 p'tit peu dans la première question. Je pense que dès le départ, d'abord laisser aux
 78 étudiants le temps de chercher leurs propres pistes, leurs propres extraits qui leur
 paraissent intéressants. Et écrire tout de suite un texte très spontané, ça va chercher leurs
 80 caractéristiques plus individuelles parce qu'ils peuvent pas s'accrocher à des idées, des
 pistes qu'on leur donne. Donc, ça, c'est très bien. Pis par la suite, je pense qu'on a quand
 82 même beaucoup insisté sur le fait de, que chaque étudiant garde ses propres idées, mais
 bon. On sait qu'ils se sont quand même un peu pliés à certaines interprétations qui
 84 étaient comme imposées par d'autres étudiants, mettons. Mais euh quand même, on a
 beaucoup insisté par rapport à, à ce point-là quand même. Pis je pense qu'il est quand
 86 même resté.
 I : Et justement par rapport à la, la formation des élèves en lecture littéraire, plus
 88 l'objectif en lecture en fait, en lecture littéraire euh selon toi qu'est-ce qui, est-ce qu'ils
 ont bénéficié d'une formation ? Est-ce qu'ils ont progressé sur certains aspects ? Ou est-
 90 ce qu'il y a d'autres aspects qui auraient mérité d'être plus approfondis ?
 Éléna : Est-ce qu'ils ont appris quelque chose ? Pas rapport à la lecture ? C'est ça la
 92 question ?
 I : Oui. Pas par rapport à leur formation en général, mais en lecture littéraire.

94 Éléna : Je sais pas en. T'sais c'est vraiment une question par rapport à laquelle il faudrait
 que j'réfléchisse. /Je sais pas quoi répondre. Je sais pas répondre.

96 I : OK.
 Éléna : Ou est-ce que tu as des, des pistes à me proposer ?

98 I : Non.
 Éléna : Non tu veux pas... Mais est-ce que tu veux me laisser cette question un peu en
 100 suspens ?
 I : D'accord.
 102 Éléna : Que je, je réfléchisse, mais.
 I : Peut-être on y reviendra après.
 104 Éléna : D'accord. D'accord. Ouais.
 I : Pis sinon y a toujours moyen comme on disait la dernière fois de compléter par
 106 courriel si.
 Éléna : Ouais.
 108 I : Tu ressens le besoin de.
 Éléna : Ouais.
 110 I : De le faire plus tard. De prendre plus de temps de réflexion.
 Éléna : D'accord.
 112 I : Alors on va regarder un p'tit peu les activités spécifiquement.
 Éléna : Ouais.
 114 I : Les types d'activités. Alors d'après toi, quelle a été la plus pertinente pour enseigner
 aux élèves à interpréter ?
 116 Éléna : Arrête une seconde. J'veais prendre la séquence sous les yeux. Si tu veux ?
 I : OK.
 118 Éléna : On peut arrêter (inaudible)
 I : (inaudible)
 120 Éléna : Donc pourrais-tu juste répéter la question ? Quelle était la.
 I : Quelle activité donc parmi euh lecture en classe, écriture d'un récit euh.
 122 Éléna : Hum, hum.
 I : Spontané. Réunion des premiers comités de lecture par quatre. Discussion. Reréunion
 124 des comités.
 Éléna : Hum, hum.
 126 I : En plus gros groupe. Débat et finalement rédaction d'un texte final. Parmi toutes ces
 activités laquelle a été la plus pertinente selon toi pour enseigner aux élèves à interpréter
 128 la nouvelle ?
 Éléna : Pour enseigner la. Bah, moi j'pense que la première rencontre en comités de
 130 lecture, je pense qu'elle a été la plus, c'est là qui s'est passé le plus de choses en c'qui
 concerne la compréhension, de la, de la nouvelle. Mais peut-être que la question, peut-
 132 être que l'interprétation en c'qui concerne la, la, l'interprétation, c'est peut-être plus la
 discussion autour des questions de lecture la première fois parce que ces questions-là j'ai
 134 eu l'impression que certains étudiants, certains étudiants ont écrit, si j'me rappelle bien,
 qu'ils étaient surpris des fois par des questions posées par d'autres, par d'autres équipes.
 136 Donc c'est là qui, c'est là qui se sont rendu compte qu'il y avait des points qui méritaient
 d'être approf, ben d'être approfondies. Mais quand même le premier comité de lecture
 138 c'est là que les étudiants constatent le plus euh bah d'abord la diversité parce qu'ils se
 rendent compte qu'ils voient pas tous la même chose dans une première lecture. Puis
 140 c'est là qu'ils se donnent aussi leurs premières interprétations. Est-ce c'qu'après la
 première interprétation s'affine beaucoup ? Je me demande. Je sais pas. Bah, parce qu'un
 142 débat interprétatif comme on avait vu dans ce groupe-là était, c'était pas vraiment un
 débat tant que ça.
 144 I : Hum.
 Éléna : C'était moins un débat que dans mes autres deux autres groupes.
 146 I : Hum.
 Éléna : Mais là c'est ça, c'est pas pertinent de le dire.

148 I : C'est quand même intéressant de comparer comment tu, tu as perçu. Le débat dans le
groupe que moi j'observais avec les autres groupes.

150 Éléna : Bah, j'ai l'impression que justement le débat dans ce groupe-là n'était pas
vraiment, n'était pas assez animé. C'est-à-dire que les étudiants, on entendait pas
152 énormément d'arguments euh pour deux ou trois interprétations différentes parce que les
étudiants ce sont rendus à une quand même à un certain consensus, certain. Alors que
154 dans d'autres groupes, les deux autres groupes, j'avais l'impression que les étudiants
étaient plus, avaient plus de divergences pis les affirmaient plus.

156 I : Et du coup c'était plus formateur pour eux.
Éléna : Je pense que oui. Ouais.

158 I : Qu'est-ce qui explique que, selon toi, y ai eu avantage une interprétation relativement
consensuelle qui est plutôt orientée vers l'étrange, c'est-à-dire.

160 Éléna : Hum, hum.
I : Évelyne.

162 Éléna : L'explication.
I : Évelyne fabule

164 Éléna : Ouais.
I : Tout ne serait que le fruit de son imagination débordante. À ton avis, pourquoi dans ce
166 groupe là on est arrivé à ce consensus ?
Éléna : Hum. Moi j pense que ça peut vraiment dépendre du hasard. Y'a eu un, deux,
168 trois individus qui étaient un peu plus, qui parlaient plus ou par un hasard même, c'est
même pas, on sait pas pourquoi ils ont plus parlé là. Et ça a donné un, une certaine
170 couleur au groupe. Ou peut-être, c'était un groupe qui, mais plusieurs, souvent les
étudiants disaient : « Mais moi j'y crois pas au merveilleux alors. » Bah, c'est ça là.
172 Donc en fait ils prenaient, ils étaient pas capables de voir que oui, i, i, ils pouvaient bien
ne pas croire au merveilleux, mais y a une histoire dans laquelle y a du merveilleux.

174 I : Hum.
Éléna : Et ils voyaient pas que c'était possible. Donc ils voulaient la rendre réaliste.

176 I : Hum.
Éléna : Rendre l'interprétation réaliste. Même si quand même on les a, j'les ai
178 encouragés à voir l'autre côté. Quand même j'ai continué à, j'continuais à leur dire. Je
pense que c'était une nouvelle réaliste quand même qui avait l'autre possibilité, mais.

180 I : Moi j'ai essayé aussi dans les entretiens et.
Éléna : Ouais.

182 I : J'ai pas réussi à...
Éléna : Ouais.

184 I : Donc je m'interroge en fait sur la, la puissance consensuelle dans ce groupe
justement.

186 Éléna : Ouais.
I : Qui relève presque du conformisme à un moment.

188 Éléna : Ouais. Ouais. En même temps, c'est ça, j'ai un deuxième groupe dans lequel
c'était l'autre hypothèse qui était vraiment plus forte et moi j'essayais de convaincre les
190 étudiants non que c'était peut-être plutôt de l'étrange pis y avait rien à faire. Ils étaient
très très euh ils prenaient vraiment pour l'hypothèse du merveilleux.

192 I : OK. Donc t'as observé dans un autre groupe le même effet de.
Éléna : Le même effet de consensus, de consensus, mais y a quand même dans cet autre
194 groupe y a eu quand même quelques étudiants qui ont gardé la thèse de l'étrange et qui
l'ont plus défendue.

196 I : Hum.
Éléna : Donc, mais oui, j pense que le conformisme, mais ici dans ce groupe-là c'est qui est

198 particulier c'est qu'ils ont quand même pris pour, selon moi, la solution la plus facile.
C'est plus facile, je crois.

200 I : Le déni. Elle est folle et puis voilà.
Éléna : C'est ça. Alors que c'est plus difficile de, de, ouais, de prendre, de prendre parti

202 pour le merveilleux. Je pense. Hum. Pis c'est c'qu'on a fait après chez Maupassant. On a
vu, mais maintenant on en est là, chez Maupassant aussi.

204 I : Et tu as le même profil interprétatif dans les groupes ?
Éléna : J'peux pas te dire parce que justement avec Maupassant on a pas le luxe de faire

206 la même activité et donc laisser autant de place aux interprétations, aux discussions.
Donc c'est plutôt moi qui parle et euh.

208 I : Donc finalement tu sais pas, individuellement ou même en groupe t'as pas
l'impression par rapport à leur prise de parole que le groupe va plus dans tel sens.

210 Éléna : Non, non, j'peux pas le savoir.
I : Tu peux pas le savoir.

212 Éléna : Non. On a pas pris assez de temps pour ça en fait, pour la question parce que la
question du fantastique chez Maupassant c'est plus complexe parce que justement quand

214 on explore la folie, vraiment la folie, on sait que le narrateur est fou, vraiment fou. Alors
que chez Évelyne c'est pas le cas aussi ouvertement, alors on peut plus jouer, mais quand

216 on sait que le narrateur est fou bah c'est, là ça se complexifie. Donc en fait je suis pas
entré trop dans. On parlé d'autres aspects.

218 I : OK.
Éléna : Hum.

220 I : Là on a un peu dérivé par rapport à la question.
Éléna : Oui.

222 I : de l'activité qui était la plus pertinente. J'aimerais bien savoir selon toi quelle a été la
moins pertinente de toutes les activités. Toujours pour le même objectif : enseigner aux

224 élèves, aux étudiants à interpréter.
Éléna : Je sais pas si entre le débat interprétatif et le texte de lecteur y avait pas trop, y a

226 pas eu trop de redites. Si c'était pas juste un/un répété. Et aussi je sais pas, je sais pas
comment toi tu l'as perçu, mais la, non peut-être pas le texte de lecteur, peut-être le le, la

228 synthèse ici elle était pas si originale, mais bon. Tu sais le texte de synthèse que les
étudiants devaient écrire en équipe.

230 I : Après le deuxième comité.
Éléna : C'est ça. Ces écrits de synthèse, dans QUELQUES cas de comités de lecture

232 avec des étudiants très forts, étaient nuancés. Mais j'pense pas que ça allait plus/Ouais.
Je sais pas.

234 I : Tu veux dire que l'écrit de synthèse était un peu.
Éléna : Bah, il était aplani parce que c'était un écrit écrit à six sur une question qui devait

236 poser problème, mais qu'on a comme un p'tit peu résolu avant.
I : Hum, hum.

238 Éléna : Donc là, c'est difficile aussi d'écrire un texte à six. J'pense que je dirais ce texte-
là.

240 I : Donc tu aurais en fait simplement laissé le comité à l'oral.
Éléna : Ouais.

242 I : Sans trace écrite pour le deuxième comité.
Éléna : Ou alors des traces écrites, mais sous forme seulement de phrases, d'arguments et

244 pas d'un, parce que là on leur demandait d'écrire un, de, de, de, d'écrire un texte de
synthèse avec, on essayait de leur dire bon : « Essayez d'être nuancés, de ». Peut-être

246 plus proposer des, parce que c'est bien pour un, quand ils travaillent en comités d'avoir
une trace écrite quand même, mais peut-être plus sous forme de proposition à débattre ou

248 d'arguments : « Nous on a pris pour ceci, on décide ceci ». Pourquoi ? Argument.
 Argument. Argument. Page. Mot. Expression. Parce qu'un texte comme ça de synthèse
 250 qui est suivi, c'est très très difficile.
 I : Quinze minutes en plus, je crois.
 252 Éléna : C'est ça.
 I : Ils avaient pas beaucoup de temps.
 254 Éléna : Non j'pense que c'est plus ça que, mais le texte de lecteur par rapport à la
 première lec, non, non j'pense que, moi j'dirai que c'est ça.
 256 I : Tu as eu le temps de les lire les textes de lecteur ?
 Éléna : Oui.
 258 I : Et t'en as compris quoi ?
 Éléna : Bah, j'les ais lu, j'les ai lus, veux-tu que j'le lise parce que là j'vais encore en
 260 relire un peu parce qu'ils devaient, ils corrigent leurs fautes.
 I : D'accord.
 262 Éléna : Mais j'les ai lus rapidement. En fait, je lisais le premier, j'lisais leur texte, le
 premier.
 264 I : Le récit.
 Éléna : Le récit et le texte en essayant de voir si leur compréhension a évolué.
 266 I : Hum, hum. Et dans l'ensemble, l'impression générale comme ça de flottante que tu
 gardes de la comparaison entre le récit et le texte ?
 268 Éléna : //Quelques textes de lecteurs ont été très intéressants.
 I : Hum.
 270 Éléna : Originaux quand l'étudiant s'investissait vraiment. // Mais là c'est ça, c'est
 vraiment une impression que j'vais dire donc c'est pas très.
 272 I : Bah, vas-y. Dis-le.
 Éléna : Moi j'ai l'impression qu'ils ont un peu redit c'qu'ils ont vu là. Est-ce qu'c'était
 274 très approfondi ?
 I : T'as pas vu une évolution notable entre les premiers récits et les textes de lecteur ?
 276 Éléna : Non quand même plusieurs lecteurs ont dit qu'ils ont compris. Mais c'que, en fait
 c'qui ma surprise c'est que à la, après la première lecture plusieurs étudiants avaient des
 278 bonnes réponses ou de très bonnes questions à poser.
 I : Hum, hum.
 280 Éléna : Écoute c'est très difficile à, à évaluer comme ça globalement.
 I : Hum.
 282 Éléna : Vraiment parce qu'y en a qui disaient : « J'ai rien compris », mais en fait, ils
 comprenaient pas mal ici en, puis finalement, ah mon Dieu !
 284 I : D'autres pensaient qu'ils avaient bien compris. Et en fait c'était une lecture assez
 superficielle.
 286 Éléna : Y'en a qui étaient, c'était répétitif hum.
 I : Hum, bon en tout cas j'retiens que c'est surtout l'écrit de synthèse après le comité de
 288 lecture.
 Éléna : Je pense que oui.
 290 I : Qu'i était moins, moins intéressant. Hum, maintenant dans la mise en œuvre des
 activités de ton, de ton point de vue à toi là.
 292 Éléna : Oui.
 I : Et ça va nous permettre de revenir sur, sur certaines difficultés.
 294 Éléna : Ouais.
 I : Que, dont tu m'as parlées là au début de l'entretien.
 296 Éléna : Bah, en fait.
 I : (respiration).

298 Éléna : Ouais, vas-y.
 I : Est-ce que tu as rencontré des difficultés dans la mise en oeuvre de certaines
 300 activités ? Ou à un certain moment de certaines activités.
 Éléna : Bah, une fois que je savais où j'm'en allais non. Non c'était, je trouvais que
 302 c'était, que ça se faisait bien. Pis c'était des activités vraiment bien pensées. Je, je, moi
 c'est ça la, ma difficulté c'était vraiment comment justifier ça. Comment inscrire ça dans
 304 mon cours parce que dans mon cours, finalement, quand on arrive à la dissertation bah
 on demande beaucoup plus le recours au texte euh beaucoup plus l'analyse, t'sais
 306 l'analyse littéraire.
 I : Hum, hum.
 308 Éléna : Euh que.
 I : Les figures de style.
 310 Éléna : On demande vraiment ça. Ouais. Donc c'était la difficulté vraiment de ça c'est,
 par exemple, démontrer que c, j'pourrais dire, démontrer que dans ce, bah j'vais te dire,
 312 par exemple, une consigne de lecture, mettons, une consigne que j'vais donner ou que
 j'pourrais donner. Est-ce que tu veux ou non ?
 314 I : Oui génial. Oui, oui.
 Éléna : Bah, en fait que j'ai donnée, mais les étudiants ont le choix de parler de « la
 316 plage des songes » ou de parler de Maupassant ou de parler des deux en même temps
 (rire).
 318 I : D'accord.
 Éléna : Pour les plus courageux. La consigne est : « Démontrez que ces personnages
 320 préfèrent vivre dans leurs fantasmes au lieu d'affronter la réalité » non « Dans leur
 fantasme au lieu de, au lieu de vivre dans la réalité qu'ils cherchent à fuir. » Quelque
 322 chose comme ça. Donc, le, la réalité qui n'est pas acceptée, n'est pas assumée et cette
 réalité en fait euh est mise de côté au profit de, du rêve. Je vais te donner la consigne
 324 précise. Et là donc, en partant d'une affirmation comme ça bah les étudiants ont à la
 prouver euh.
 326 I : Donc là t'as réussi à dépasser ta difficulté première. T'as réussi à l'articuler d'une
 manière ou d'une autre.
 328 Éléna : Euh oui.
 I : Mais tu t'es cassée la tête pour trouver ton sujet de dissertation c'est ça.
 330 Éléna : C'était pas très difficile. Mais au moment où on faisait ça je voyais, je sais que, je
 sais pas si beaucoup d'étudiants vont parler de « La plage des songes » parce qu'on a pas
 332 fait une lecture, on a pas relevé les champs lexicaux, on n'a pas parlé des, des, des
 éléments vraiment techniques, formels du texte.
 334 I : Hum, hum.
 Éléna : De ce texte-là.
 336 I : Est-ce qu'on aurait pu le faire ?
 Éléna : Euh ah oui, à l'intérieur de ce c'qu'on.
 338 I : Oui.
 Éléna : Mais je pense que si on en avait, si on l'avait fait peut-être que justement ça
 340 aurait biaisé la lecture et on voulait laisser les élèves vraiment libres de, d'aller chercher
 c'qui leur convenaient. Oh, à un moment dans un texte, dans une discussion il était
 342 question d'un élément formel. Mais c'tait pas dans ce groupe-là, mais peu importe.
 I : Hum.
 344 Éléna : C'est juste un exemple, quelqu'un a dit : « Évelyne a perdu une fille. »
 I : Hum.
 346 Éléna : « C'était une fille. » Alors que d'autres venaient de dire : « Elle a perdu un bébé.
 On savait pas son sexe. »

348 I : Hum, hum.
 Éléna : « Ça veut dire que c'était un fœtus. » Pis là les filles on dit : « Non, non. Là il est
 350 question d'*elle* pis là y avait un pronom en italique. »
 I : Hum, hum.
 352 Éléna : Un moment du texte, mais en fait « elle » référait à la poupée dont il était
 question juste avant. Donc finalement, donc on la, là on a vraiment parlé d'un élément :
 354 « Qu'est-ce que ce *Elle* peut vouloir dire ? Est-ce qu'il a, est-ce qu'il peut induire une
 certaine ambigüité ou non ? »
 356 I : Parce qu'y a eu des éléments, par exemple, y a un étudiant qui avait parlé de, qu'il
 trouvait que la métaphore des tombes euh.
 358 Éléna : Les yeux ?
 I : Oui. La gueule ouverte comme des tombes, qu'il trouvait que c'était exagéré et que
 360 c'était du pathos et tout ça.
 Éléna : Oui. C'est vrai.
 362 I : Dans le groupe.
 Éléna : Oui. Donc en fait on aurait pu, mais, c'est parce que je pense que, je pense qu'on
 364 aurait pu cibler des passages, certaines métaphores, certains champs lexicaux, demander
 de chercher certains champs lexicaux, par exemple, celui de la magie ou je sais pas.
 366 I : Hum, hum.
 Éléna : Mais en même temps si on le faisait bah là on dérive, on orientait la lecture.
 368 I : J'suis pas sure. En quoi de demander de chercher le champ lexical de la mer, par
 exemple.
 370 Éléna : Ouais.
 I : ça peut orienter leur lecture ? Ça peut orienter leur lecture dans un sens comme
 372 l'autre.
 Éléna : Ouais.
 374 I : Ça peut être récupéré comme une interprétation.
 Éléna : OK.
 376 I : En fait je sais pas.
 Éléna : Ouais. Peut-être.
 378 I : Je sais pas moi, j'le vois pas forcément.
 Éléna : OK.
 380 I : Pour te dire franchement j'ai plutôt l'impression parce que c'est nous profs dans notre
 tête on se dit : « Soit c'est libre, subjectif et c'est une chose. »
 382 Éléna : Hum.
 I : « Soit c'est analyse du texte et c'est objectif et c'est autre chose. Ça ne peut être que
 384 des activités séparées. »
 Éléna : Non pas jusque-là. Pas jusque-là.
 386 I : (inaudible) Parce que moi j'me dis si justement une des difficultés rencontrées c'est
 de l'intégrer dans le programme.
 388 Éléna : Hum, hum.
 I : Dans le cours, dans les évaluations et tout ça, est-ce qu'on pourrait pas lancer des
 390 liens entre euh, l'analyse textuelle et j'en sais rien là je te pose la question, mais je sais
 pas moi-même.
 392 Éléna : Hum, hum. Mais en fait, oui surement, mais c'est parce que là le, le contexte était
 encore plus particulier parce que tu voulais vraiment que les étudiants restent, remarque
 394 on les a quand même préparés parce qu'on a parlé de fantastique. On aurait pu parler
 d'Haïti.
 396 I : Hum, hum.
 Éléna : Ou euh bon des pratiques euh je sais pas moi vaudou bon. Mais on a pas parlé de

398 ça justement. Quand même on les a orientés. C'est vrai.
 I : On a parlé de, de la notion de fantastiques avant.

400 Éléna : Oui c'est ça. Alors oui dans ces cas-là on pourrait, par exemple, proposer dans
 les comités de lecture, le premier comité de lecture, les élèves se réunissent qu'on parle
 402 de passages qu'ils ont sélectionnés Et là on pourrait, en plus de ces passages-là, on
 pourrait leur imposer certains passages et poser des questions précises sur, à tous les
 404 groupes.

I : Oui ou leur demander peut-être, y a des élèves qui ont dit: « la dernière phrase me
 406 touche énormément. Ça me rejoint »

Éléna : OK ouais.

408 I : Mais pourquoi ? Peut-être que c'est parce que c'est sa facture à la phrase.
 Éléna : OK.

410 I : Tu vois. Y'a peut-être un élément stylistique qui va chercher les lecteurs aussi ?
 Éléna : Ouais. Mais d'accord, mais mettons que.

412 I : Souvent les métaphores, souvent c'est les, les expressions imagées un peu étranges
 qu'ils vont euh.

414 Éléna : Oui, mais mettons que l'étudiant dirait : « OK. Oui c'est vrai c'est la métaphore
 qui m'a touchée »

416 I : Hum, hum.
 Éléna : Mais c'est tout. Ça s'arrête là.

418 I : Mais il peut l'expliquer la métaphore.
 Éléna : Ouais.

420 I : On peut lui demander de l'expliquer la métaphore. Et dans ce cas-là, on l'a notre
 analyse textuelle.

422 Éléna : Ouais. Ouais. Ouais. Ouais c'est vrai. Parce que si, ouais, quand même les
 étudiants se mobilisent, mais c'est vrai. Par ce biais-là oui. Avec quarante étudiants dont
 424 trente disent que ça les touche pas.

I : (rire).

426 Éléna : Tu pourrais dire : « Bon ben, relevez-moi un passage qui vous touche ». Pis t'sais
 tu pourrais les obliger, pis dans c'passage trouver une figure de style, mais ça devient
 428 déjà, ça devient intellectuel au sens objectif ils vont chercher le... Mais on peut le faire.

I : Hum.

430 Éléna : Ou alors leur proposer une dizaine de citations ou de passages et leur dire :
 « Dans ces passages-là choisissez en trois et dites pourquoi. » Oui. Bien sûr. Ça, on
 432 pourrait.

I : Ouais.

434 Éléna : On pourrait les euh vers ça oui.
 I : Tu veux dire on ciblerait les passages ou y a par exemple des métaphores.

436 Éléna : Sans le dire.
 I : Une dizaine et voilà et leur demander d'en choisir trois et d'expliquer.

438 Éléna : C'est ça. Donc, là y aurait la partie très subjective de ce choix de trois passages
 qui bon, mais en même temps on irait vers une explication.

440 I : Hum, hum.
 Éléna : Mais en même temps, comment (sourir) à quoi, vers quoi ça pourrait mener ?

442 Dans le premier cours de français, peut-être que ça pourrait être plus, plus dans le
 premier cours de français parce que dans le premier cours de français où on fait de
 444 l'analyse, on demande aux élèves, on leur impose rien, on leur pas, on leur impose pas la
 consigne. Le travail de rédaction qu'ils doivent faire, c'est une analyse littéraire qui par
 446 d'un propos qu'un étudiant, c'qu'on appelle le propos de ce texte-là que l'étudiant doit
 formuler lui-même. Et on, on essaye de s'entendre sur le fait qui y a quand même

448 plusieurs propos dans le texte.
 I : Hum, hum.

450 Éléna : Peut-être pas vingt, mais quelques-uns qu'on essaie d'accepter, on essaie d'être
 ouvert pis l'étudiant doit dire : « Bah, selon moi, dans ce texte-là, le propos est que
 452 justement il veut mieux vivre, c'est plus facile de vivre dans les songes. » Mettons.
 D'accord, comme ça. Et après il doit démontrer ce propos-là, comment il est présent
 454 dans le texte à travers justement différents sous-idées, des figures de style etcétera.
 I : Hum, hum.

456 Éléna : Donc peut-être qu'à la limite cette liberté, une certaine liberté pourrait être
 trouvée dans ce cours là.

458 I : Hum, hum.
 Éléna : Mais dans ce cours là la difficulté c'est que comme les étudiants commencent
 460 l'analyse, ils arrivent au Cégep, ils sont sous le choc.
 I : Ils sont pas très bien outillés

462 Éléna : Oui. Pis ils ont tellement de choses techniques à apprendre que ils, c'est difficile
 de leur dire : « Soyez à l'aise pis réagissez spontanément. » Parce que là, eux pensent
 464 juste : « Champ lexical OK. Il faut que j'trouve un champ lexical ! » C'est sûr. Ouais.
 Alors que dans le deuxième cours de français lorsqu'ils commencent à être plus à l'aise
 466 bah là on leur impose une consigne.
 I : Hum.

468 Éléna : Pour orienter là.
 I : Bah, c'est-à-dire qu'on leur impose une lecture : « Démontrer que ceci, que cela dans
 470 le texte. »
 Éléna : C'est ça. Oui. Ça peut être large. On peut dire : « Démontrez que c'est une
 472 nouvelle fantastique. »
 I : Hum, hum. OK.

474 Éléna : Mais ça peut être beaucoup plus pointu aussi, comme celle que je t'ai citée tout à
 l'heure.

476 I : Hum, hum. OK/
 Éléna : Donc pour répondre à ta question, je pense que oui on peut ajouter des éléments
 478 formels là-dedans sans trop euh pousser les étudiants. Oui.
 I : OK. Avant de passer au thème trois j'voudrais revenir sur une autre difficulté

480 Éléna : Ouais.
 I : que t'as signalée en introduction. C'était euh je comprends mieux maintenant
 482 pourquoi tu dis : « Y'avait des difficultés parce que c'était différent de c'qu'on fait
 d'habitude. »

484 Éléna : Hum, hum.
 I : Effectivement, ça semble assez différent.

486 Éléna : Oui.
 I : Et une autre difficulté que tu as rencontrée c'est que tu voyais pas les objectifs.

488 Éléna : Bah ! j'voyais ton objectif.
 I : Ouais.

490 Éléna : C'est de voir de, de, de faire un éventail de diverses interprétations.
 I : Hum, hum.

492 Éléna : Pis c'est un objectif noble. C'est bien pis je pense qu'y a, j'espère qu'il y a
 quelques étudiants qui en ont retiré quelque chose/, Mais c'est plus, la difficulté se pose,
 494 mais c'est ça c'est juste que là-dedans y a quand même plusieurs étudiants qui sont pas
 nécessairement très intéressés, qui l'ont fait bon, pour, parce qu'ils étaient là, parce
 496 qu'ils avaient pas le choix.
 I : Hum.

498 Éléna : Est-ce qu'ils en ont retire quelque chose je suis pas sure pis c'est ça. Mais ça me
dérange pas. J'veux dire entre-nous j'trouve que c'est très bien.

500 I : Hum, hum.
Éléna : C'est juste que ça ressemble.

502 I : J'avais compris que tu voyais pas les objectifs pour toi-même. Pas par rapport aux
étudiants, mais pour toi-même. Que tu voyais pas trop, bon les faire interpréter, ouais

504 OK, mais que ça allait pas plus loin, mais que tu voyais pas trop le pourquoi est-ce qu'on
faisait ça en fait. C'est c'que j'ai compris tout à l'heure.

506 Éléna : Mmm bah parce que mon, mon travail c'est d'amener les étudiants à réussir ce
cours-là.

508 I : Hum.
Éléna : Donc, écrire un certain type de texte précis bon. Donc ici on a, c'était comme un

510 luxe qu'on c'était donné.
I : Hum, hum.

512 Éléna : Puis, mais je pense que, je pense que, c'est tout. C'est comme, c'était comme un
p'tit luxe. Maintenant, deuxième chose, je pense que si on avait, si on avait à le refaire je

514 s'rai beaucoup plus à l'aise parce que j'vois où on s'en va. Je vois un peu, on l'a fait.
I : hum.

516 Éléna : Par exemple, le refaire une deuxième fois, j'aurais été à l'aise parce que oui je
comprends. Je comprends où on s'en va, même si je sais que c'est du luxe par rapport au

518 cours de français.
I : T'as mieux compris à postériori, finalement.

520 Éléna : Ouais.
I : Quand ça a été fait ?

522 Éléna : C'est ça, parce que je savais pas quelle, voilà, c'est ça la difficulté, c'est
qu'habituellement, comme j'ai l'habitude d'enseigner, je sais, je sais à peu près,

524 j'anticipe c'que les étudiants vont dire, leurs réactions ou la longueur de la discussion ou
euh. Et ici j'arrivais pas à m'imaginer c'que ça allait donner en classe. C'est ça.

526 J'arrivais pas à anticiper. Comme par exemple, mettons le comité de lecture, euh non.
C'est ça le premier comité de lecture lorsque les étudiants devaient euh.

528 I : Poser des questions.
Éléna : Poser des questions. Je savais pas du tout à quoi ça allait aboutir, mais vraiment.

530 Pis maintenant je vois, d'accord, bon y a des, c'est ça j'arrivais pas à m'imaginer.
I : Est-ce que c'était un peut y avait une grosse part d'imprévisible finalement, aussi.

532 Éléna : Mais pour moi. Mais j'pense que c'est pas imprévisible. Quelqu'un qui aurait
fait. Pour moi. Ça, c'est plus pour moi.

534 I : OK. Parce que tu te rappelles « Les yeux bleus » ça nous avait marquées.
Éléna : Oui. C'est ça.

536 I : Que la question était sortie... euh.
Éléna : Ouais pratiquement dans tous les comités. Oui. Donc c'est ça y avait.

538 I : C'était imprévisible.
Éléna : Alors que dans les autres groupes elle est pas sortie comme ça. Même j'pense qui

540 y a un de mes groupes de quarante où, dans lequel cette question est sortie peut-être une,
dans un sous-groupe.

542 I : Hum.
Éléna : Seulement. Oui. Donc ça cette partie-là pis j'allais dire quelque chose. Ah, oui

544 pis et entre nous, si on prend vraiment globalement c'est pas ma nouvelle préférée.
I : Hum.

546 Éléna : J'veux dire t'sais le peu, j'ai pas lu, j'ai pas, ç'pas non plus, ç'pas un auteur que
je trouve euh extraordinaire. Alors que bon euh Maupassant maintenant j'lis et je savoure

548 pis je, donc j'ai plus, je pense que j'suis plus dedans.
I : Hum.

550 Éléna : Je suis beaucoup plus allumée pis je trouve même, et les étudiant ça me, bah ça
me surprend que les étudiants disent, y en a beaucoup qui disent qu'ils préfèrent
552 Maupassant. Mais là, la narration est plus classique bon c'est plus facile à lire
probablement pis y a la peur. Ils aiment ça les histoires de peur.

554 I : Hum, hum.
Éléna : Mais ici y avait pas ce côté-là : la peur.

556 I : Hum, hum.
Éléna : Alors c'était comme, j pense que c'était trop doux à la limite. Mais en tout cas,
558 donc personnellement c'était pas, c', c', c', c'était pas une nouvelle que j'ai beaucoup
aimée. Donc j'avais pas non plus le, le feu sacré là en moi qui, vois-tu ?

560 I : Oui oui.
Éléna : Donc c'est sûr que ça change aussi. Pis, je pense que dans ton étude j'imagine
562 que tu, tu t'en parles quelque part. Le fait d'enseigner quelque chose qui te fait vraiment,
qui, qui, qui, en quoi tu crois là, vraiment comme littérature.

564 I : Ben, si ta subjectivité d'enseignante est plus ou moins.
Éléna : Impliquée ?

566 I : Impliquée ouais.
Éléna : Ouais, c'est ça.

568 I : Ça, ça va avoir un effet.
Éléna : c'est ça. Comme y a, y a des fois y a, des fois, y a des, des romans que
570 j'enseigne, je sais que les étudiants les, vont pas les aimer parce qu'ils sont un peu plus
difficiles, mais moi j'les aime, alors. Et je sais que c'est quand même bien pour les
572 étudiants d'avoir une certaine difficulté quand même.

I : Hum, hum.

574 Éléna : De, de d'apprendre, de lire quelque chose d'un peu plus difficile. Donc étant
donné que j'y crois, mais c'est pas grave, je sais que... Et d'autres fois, comme par
576 exemple Éric-Emmanuel Schmitt.

I : Hum.

578 Éléna : Je ne le considère pas, j'espère que ce s'ra pas (rire).
I : (Rire).

580 Éléna : Éric-Émmanuel Schmitt j'le considère pas comme un grand romancier, mais il
est, il pogne.

582 I : Il plaît aux élèves
Éléna : Il plaît vraiment. Pas juste aux élèves. Beaucoup, beaucoup de lecteurs.

584 I : Hum.
Éléna : Mais c'est ça, Donc, il me fait, ça me fait, j'aime l'enseigner des fois pis j'vais
586 même le dire aux étudiants que j'le trouve pas bon.

I : Hum, hum.

588 Éléna : Mais j'vais m'amuser avec ça. J'ai un côté euh y a le côté affectif qui rentre en
compte, même j'les taquine parce que je sais que les étudiants l'aiment bien et vont le
590 défendre devant moi. Il s'instaure, y a vraiment un côté affectif. Alors que Stanley Péan
me fait ni chaud ni froid.

592 I : OK.
Éléna : Ça me fait plaisir de le présenter aux étudiants parce que c'est un noir québécois,
594 donc je sais que ça les brasse un p'tit peu quelque part. J'aime ça. Mais comme. C'est ça,
mais comme, c'est ça, mise à part ça il me fait ni chaud ni froid. Hum. Donc je pense que
596 ça jouer aussi sur le.

I : Certainement. Ça certainement beaucoup influencé.

598 Éléna : Ouais.
 I : On va y aller avec les trois dernières questions parce qu'il est cinq heures moins dix.

600 Éléna : Hum, hum.
 I : Hum. Selon toi, pour amener les élèves à interpréter, à produire vraiment des
 602 interprétations, là on est pas dans la compréhension.
 Éléna : Hum, hum.

604 I : On est dans produire de l'interprétation. Qu'est-ce qui est le plus important comme
 activité de l'élève, c'est-à-dire comme vraiment euh j'dirais action de l'élève, action de
 606 l'élève.
 Éléna : Bon évidemment, évidemment la lecture d'abord.

608 I : Hum, hum. La lecture, tu veux dire la relecture ?
 Éléna : Bah, justement, j'y arrive. Lecture oui et après, ouais, confrontation avec d'autres
 610 personnes peut-être ou avec des questions qui sont posées et la relecture. Ouais. C'est
 pas parce que tu l'as dit que j'le dis. J'avais envie de dire ça là.

612 I : Ouais.
 Éléna : Le fait d'être confronté soit à une autre interprétation soit à une, un avis, soit une
 614 question, mais je pense que c'est qui est le plus important c'est d'aller relire.
 I : D'accord.

616 Éléna : Comme action. Et chercher, et peut-être avoir la nécessité de produire des
 preuves. Bah, des preuves, des, oui des arguments. Ah mais là j'lis ça là, j'lis ça pis ça,
 618 ça, ça me donne.
 I : Est-ce que tu veux dire que c'est la confrontation qui motiverait en fait la relecture.

620 Éléna : Oui. Oui.
 I : Qui motiverait l'étudiant à retourner chercher des preuves ?

622 Éléna : Ouais.
 I : OK.

624 Éléna : Soit la confrontation avec d'autres, soit des questionnements.
 I : Quels types de questionnements par exemple ?

626 Éléna : Bah, des questions que soit un prof peut poser, soit.
 I : Sur le texte ?

628 Éléna : Euh oui. Oui, sur le texte. En lien avec le texte, avec la thématique.
 I : Hum, hum.

630 Éléna : Bah, ça peut être aussi, non, on peut avoir des questions qui portent sur l'étudiant
 lui-même. Pourquoi tu, ah non, parce que si on demande pourquoi tu, tu penses ça
 632 l'étudiant il va pas retourner au texte. Il va se questionner lui-même.
 I : Hum, hum.

634 Éléna : Oui, des questions par rapport au texte ou de voir les différences, de voir que
 quelqu'un d'autre peut voir les choses différemment. C'est sûr que ça, ça va amener les
 636 étudiants à les relire.
 I : Donc ça serait ?

638 Éléna : Pour se prouver quelque chose, ouais.
 I : C'est ça serait relecture.

640 Éléna : Ouais.
 I : Ce serait confrontation.

642 Éléna : Besoin de.
 I : Des interprétations.

644 Éléna : c'est ça. Avoir besoin de dire aussi.
 I : Hum.

646 Éléna : De formuler.
 I : De verbaliser.

648 Éléna : De verbaliser. De verbaliser soit oralement soit par écrit.
 I : Hum, hum.

650 Éléna : Mais sais-tu je suis même pas sure. Ben, parce que là je dis ça, mais là ça c'est
 652 pour des questions de compréhension, mais les questions d'interprétation, les questions
 plus intuitives, plus euh peut-être qu'il s'agit, même les étudiants peut-être ont pas
 654 besoin de reformuler parce que leur monde se crée dans leur tête et il est là même si le...
 C'est sûr que quand on demande à quelqu'un de reformuler, de verbaliser bah ça le
 656 pousse, ça nous pousse toujours plus loin.

I : Hum.

Éléna : Mais les impressions peuvent, peuvent être très fortes quand même. Même si on
 658 reformule pas, même si on verbalise pas j'veux dire. Est-ce que tu comprends c'que
 j'veux dire ?

I : Oui. Oui j'comprends très bien.

Éléna : Mais je pense vraiment que c'est la relecture qui, bah c'est vraiment mon avis
 662 personnel là, c'est très.

I : Hum, hum. C'est-à-dire que c'est plus la recherche des preuves, quand tu dis
 664 relecture, c'est la recherche des preuves ou pas forcément ?

Éléna : Non. Bah, la recherche quand on dit de preuves là ça veut dire qu'on tombe juste
 666 dans la compréhension. Non pas nécessairement. Ouais.

I : Tu veux dire quoi alors ?

668 Éléna : Je sais pas.

I : Se reconfronter au texte ?

Éléna : Oui, oui. Se replonger.

I : À plusieurs moments en fait.

672 Éléna : Ouais. Bah, c'est le, c'est replonger dans le, parce que quand tu lis bah tu plonges
 dans le, dans cet univers. Tu recôtoies les personnages tu/Donc c'est ça.

674 I : Hum. Y'a t'il un aspect de la démarche qui ne vous a pas, qui ne t'a pas convaincue?
 Cet aspect mériterait-il d'être mis en pratique différemment ? Bon.

676 Éléna : Hum.

I : Est-ce que t'as quelque chose à rajouter ?

678 Éléna : Non.

I : On a vu surtout, on en a parlé un petit peu avant en fait. Ce serait plutôt là, moi c'que
 680 j'retiens surtout c'est l'articulation avec euh le programme du cours 102.

Éléna : Hum, hum.

682 I : Collégial au Québec.

Éléna : Hum, hum.

684 I : Qui fait qu'on

Éléna : Ouais.

686 I : voit un certain type de dissertation.

Éléna : C'est ça.

688 I : On fait euh

Éléna : C'est ça.

690 I : du repérage de champ lexical.

Éléna : C'est ça. Ouais.

692 I : Et comment on fait pour articuler un p'tit peu tout ça ?

Éléna : Ouais, exactement.

694 I : C'est ça. C'est ça que j'retiens, mais un autre aspect qui t'aurait moins convaincue ou
 que t'aurais mis en place différemment, que t'aurais fait différemment.

696 Éléna : Ça aussi c'est une question que j'vais notée, mais je, comme la première, mais
 euh tu vois c'que tu, c'que j'vois, si on se rappelle qu'on avait enlevé une question

698 éventuelle à leur poser.
 I : Ouais.

700 Éléna : C'est sûr que c'est à c'moment là qu'on aurait peut-être pu justement ajouter plus
 de contenu formel. Parler justement des métaphores et de tout ça ou même. Je sais pas si
 702 à c'moment là, bah à c'moment là on pourrait carrément poser la question aux étudiants :
 « Prouvez que cette nouvelle est une nouvelle fantastique » pour que, pour garder encore
 704 les deux hypothèses, songe ou magie.
 I : Hum, hum.

706 Éléna : Enfin, le rêve ou magie pour entretenir encore cette...
 I : Ambigüité ?

708 Éléna : Ambigüité. Pour que le débat interprétatif reste encore vivant. Hum. Donc c'est
 sûr qu'ici on, peut-être qu'on pourrait mieux dans ce cas là s'inscrire dans le.

710 I : Hum. À refaire, toi, tu maintiendrais la leçon ?
 Éléna : Bah, si on veut que la, que la séquence s'inscrive mieux dans le, dans le cours,
 712 oui, parce que là on pourrait vraiment replonger dans le cours pour rappeler ou même
 demander peut-être aux étudiants une petite, une p'tite rédaction plus formelle, plus en
 714 lien avec les figures de style. Ou leur demander d'écrire une introduction. Parce que c'est
 ça nous après on a toutes sortes de, d'éléments de dissertation qu'on doit leur faire ex,
 716 pratiquer, par exemple, une introduction. C'est ça donc, ici c'est, ce se rait, c'est sûr que
 les étudiants de ce groupe verraient plus facilement, bah ça les rassurerait je pense par
 718 rapport aussi à c'qui s'en vient après dans la session parce qu'on pourrait, par exemple,
 voir la technique de l'introduction ici ou la technique d'un plan. Donner la consigne :
 720 « Montrez que c'est une nouvelle fantastique. Faites un plan avec les preuves. » Pis les
 preuves doivent nécessairement contenir des procédés stylistiques. On en parle. On fait
 722 un corrigé. On fait un retour. Bon.
 I : Hum, hum.

724 Éléna : Mais ça orienterait quand même la lecture pour par la suite.
 I : Ça pourrait briser certaines ardeurs.

726 Éléna : C'est ça.
 I : Ça pourrait.

728 Éléna : C'est ça.
 I : Je sais pas ça vaudrait le coup d'expérimenter.

730 Éléna : C'est ça.
 I : On se dit que bon après ils vont tous euh peut-être systématiquement rechercher des
 732 figures de style et je sais pas ça, ça vaudrait la peine de... Faudrait, faudrait le tenter.
 Faudrait le tenter. J'en sais rien. Je pense pas que la leçon oriente vraiment. Je pense que
 734 si on apporte, je suis pas sûre là des outils méthodologiques, faudrait que j'y réfléchisse,
 mais.

736 Éléna : Hum, hum.
 I : J'pense que si on apporte des éléments de contenu en lien avec l'œuvre, que ce soit le
 738 récit complexe que ce soit des éléments sociohistoriques, de contenu.
 Éléna : Hum, hum.

740 I : Ou des éléments sur le fantastique un peu comme t'as fait au début avant qu'on
 commence.

742 Éléna : Hum, hum.
 I : Euh des notions en fait.

744 Éléna : Ouais.
 I : D'analyse littéraire, mais en lien avec la nouvelle. Je pense que ça peut les aider
 746 justement ceux qui ont du mal à approfondir, ceux qui se sont répétés un p'tit peu.
 Éléna : Oui. Peut-être.

748 I : À approfondir justement.
 Éléna : Oui. Peut-être, peut-être, effectivement.

750 I : Mais après si on fait vraiment : « Comment est-ce qu'on fait une introduction » ça on peut le faire avec n'importe quel texte parce que...

752 Éléna : Oui, j'comprends.
 I : Parce que là le texte c'est un prétexte à faire un cours de méthodologie.

754 Éléna : Oui.
 I : Pis j'pense pas que ça apporte grand-chose à la compréhension du texte au final.

756 Éléna : Non, non, non, non. C'était ça la question ?
 I : Hum.

758 Éléna : Non, non. Ça n'apporte pas, mais oui effectivement, une analyse plus fine par rapport à la compréhension.

760 I : Ça pourrait. Pis dernière question. Avant de te libérer définitivement (rire).
 Éléna : (rire).

762 I : Est-ce qu'il y a euh une démarche ou un principe pédagogique, ça fait un peu pompeux là, mais un élément de c'que t'as expérimenté dans le cadre de ce projet que tu aimerais reconduire dans tes futurs cours de 102 ?

764 Éléna : Oui, oui, oui. Euh bah surtout je dirais les comités de lecture. J'pense et la discussion autour des questions de lecture. Ouais. En fait, la par, je pense que c'est ça, la partie euh la partie les étudiants réunissent des passages. Bon d'abord le fait de ne pas tout de suite expliquer le sens du texte euh aux élèves et qu'ils s'expliquent entre eux.

768 I : Hum, hum.
 770 Éléna : Euh ça j'aimerais éventuellement le garder parce que je vois que c'est... Pis ça va sûrement arriver parce que les étudiants ont à lire quelque chose à la maison et ils arrivent en classe et pis on peut tout de suite les placer en équipe pour qu'ils discutent du texte. On peut même aussi leur demander, pis ça je pense que c'est même plus intéressant, leur demander tout de suite des passages sélectionnés, des passages à sélectionner pour pouvoir parler des passages plus précis.

776 I : Hum, hum.
 Éléna : Pas juste en général là.

778 I : Comme on a fait en fait.
 Éléna : Oui c'est ça. Donc ça je trouve.

780 I : Leur faire sélectionner d'abord pis après commenter ensemble.
 Éléna : Commenter ensemble sans l'aide du prof, mais justement qu'ils s'expliquent entre eux. Donc et élaborer les questions de lecture à poser aux autres équipes je trouve ça très intéressant et c'qu'on en fait ensuite en classe, le présenter, discuter, voir qu'il y a des questions qui se répètent justement spontanément.

784 I : Hum.
 786 Éléna : Tout de suite, sans, c'que les étudiants voient sur place. Ah oui. Ou alors que les questions peuvent être très variées aussi. Donc oui. Ça, cette partie-là me plaît vraiment beaucoup. Euh la partie « récit de lecture », j'pense que j'le ferais pas. Parce que c'est comme un journal. C'est intéressant éventuellement pour l'étudiant, mais bon.

788 I : Hum. C'est, c'est plus un écrit pour soi là.
 Éléna : Ouais c'est ça. Pis souvent ça va être assez euh simple c'que (soupir) il faudrait avoir vraiment un lecteur, des lecteurs très euh beaucoup plus expérimentés pour avoir comme première impression quelque chose déjà d'original, approfondi et euh. Mais

794 comme, c'est ça, pour eux-mêmes ça peut être intéressant.
 I : Pour eux-mêmes justement des fois prendre conscience qu'ils ont quand même progressé.

796 Éléna : Ouais.

798 I : Parce que c'est difficile hein quand on progresse, on chemine quand même lentement.
 Éléna : Hum, hum.

800 I : D'un cours sur l'autre pis tout est mêlé pis on sait pas bien des fois c'est qui vient de nous, c'est qui vient du prof et c'est qui vient des pairs.

802 Éléna : Ouais.
 I : J'trouve que ça les aide bien quand même à se souvenir de, de leur, justement de leur

804 première réaction et que même si elle est simple et banale.
 Éléna : Ouais.

806 I : Justement c'est intéressant pour eux de voir que...
 Éléna : Oui c'est ça. C'est ça. Si on termine et, ouais. Ouais. Donc j'pense que cette

808 partie-là m'intéresse le plus.
 I : Le fait qu'ils posent eux-mêmes des questions.

810 Éléna : Le fait qu'ils discutent des, des extraits choisis par eux-mêmes et ensuite qu'ensemble ils posent des questions. Ouais. Oui, oui. Ça c'est.

812 I : C'est une partie que t'as bien aimée.
 Éléna : Ouais.

814 I : OK. Bon.
 Éléna : Bah, c'est ça j'avais l'impression que peut-être dans le débat interprétatif y avait

816 un peu de répétition par rapport à la discussion autour des questions de lecture. On pouvait tomber un peu dans la, la répétition.

818 I : Hum.
 Éléna : Sans nécessairement, des fois dans certains cas c'était plus approfondi pis pas

820 toujours. C'est l'impression des débats.
 I : Dans les débats.

822 Éléna : Ouais.
 I : Pour, sur certaines questions c'est plus approfondi, mais sur d'autres non. C'est ça ?

824 Éléna : Ouais. C'est ça.
 I : Hum.

826 Éléna : /As-tu d'autres questions.
 I : Non. J'ai, j'ai pas d'autres questions moi j'ai, j'suis passée à travers ma grille.

828 Éléna : OK.
 I : Donc euh est-ce que tu as des commentaires à faire supplémentaires sur, je sais pas,

830 c'est quand même la première fois que tu participais à une recherche, est-ce que t'as trouvé ça lourd au niveau logistique, au niveau hum même affectivement d'avoir

832 quelqu'un qui observe tes étudiants.
 Éléna : Non. Ça non. Mais c'est plus, non c'est vraiment la question de ne pas savoir où

834 j'm'en vais exactement, le côté vraiment inconnu, imprévisible plutôt puis être consciente que... Baah quand on était dedans en train de discuter ça allait bien, j'étais

836 dedans, mais avec le recul c'est ça, je considère que c'est une partie euh, comme c'est que j'ai dit tout à l'heure, de luxe.

838 I : Hum. Trop de temps pour peu de résultats significatifs. C'est trop long en fait.
 Éléna : Trop long.

840 I : Qu'est-ce que tu veux dire par « c'est du luxe » ? C'est bien ça hein ?
 Éléna : Ouais c'est ça, c'est ça c'est que ça a des retombées quelque part, mais qu'on...

842 J'te dis je pense, que si on avait travaillé sur un texte que j'aurais vraiment, que j'aurais vraiment apprécié beaucoup beaucoup beaucoup ça m'aurait moins dérangé. Ça m'aurait

844 pas dérangé. Mais donc globalement euh qu'est-ce que, c'est ça j'avais l'impression d'être dans tes souliers, de faire des choses correctement pour que tu.

846 I : Pour me faire plaisir, pour.
 Éléna : Bah, pas pour me faire plaisir, pour.

848 I : Ouais, ouais.
 Éléna : Pour que tu ramasses les résultats valables qui soient, que ce soit bien fait. Donc
 850 j'étais très préoccupée, c'est ça, j'étais préoccupée par ça. J'voulais vraiment que ça
 c' fasse bien, comme il faut. Et du coup, c'est ça, je, je, je, c'est ça je faisais ça pour que
 852 ce soit bien fait.
 I : Hum, hum. T'as perdu de vue un peu c' que toi t'avais envie de faire à travers ça.
 854 Éléna : Euh ouais. Peut-être. Ouais.
 I : Et euh j'avais une autre question. Est-ce que les élèves, les étudiants ils ont changé de
 856 comportement depuis que j'suis plus là ?
 Éléna : Ouais. Ils parlent plus (rire).
 858 I : Ils parlent plus du tout ?
 Éléna : Ils parlent plus. Sont, ils sont super sympathiques, ils sont vraiment, c'est un
 860 groupe super sympathique, comparativement à mes deux autres là, très disciplinés
 vraiment là très sérieux.
 862 I : Ils sont restés sages et disciplinés.
 Éléna : Ils sont très disciplinés, très sages, mais ils ne parlent vraiment, ils parlent
 864 vraiment très très peu maintenant.
 I : Même les moteurs, là, Louis euh...
 866 Éléna : Euh, celui qui parle beaucoup c'est Elliot. Elliot reste toujours actif. Non, il,
 quand même y a des mains levées un p'tit peu, mais vraiment moins.
 868 I : Moins d'élèves ou moins de prise de parole ?
 Éléna : Moins d'élèves. Moins d'élèves, mais moins de prise de parole, aussi, j'pense.
 870 Ouais. Ouais. Remarque peut-être qu'il a d'autres raisons peut-être que c'est plus
 difficile.
 872 I : Hum.
 Éléna : C'qu'on fait maintenant. Peut-être que c'est plus technique. Ça les, ça se peut.
 874 Peut-être que c'est parce qu'on est rendu à la semaine cinq pis qui sont un peu plus
 fatigués. Y'a ça aussi. Mais je crois que même ils voulaient aussi bien faire pour la
 876 recherche.
 I : Hum, hum.
 878 Éléna : Je pense, mais je pense pas qu'ils étaient pas sincères. Je pense que c'qu'ils
 disaient c'était pas n'importe quoi là.
 880 I : Et tu penses pas justement que les comités, ça les décomplexé un peu ?
 Éléna : Oui, justement. Absolument.
 882 I : Et c'qui fait que l'heure d'après ils sont moins complexés à parler en grand groupe.
 Éléna : Absolument. Je pense que oui. Je pense que vraiment oui. Et c'est, c'est, le
 884 comité de lecture c'est une très belle activité. J'pense que c'est un, d'ailleurs et dans ce
 groupe-là et dans les autres, les, les équipes ce sont bien, ont bien travaillé ensemble. Les
 886 gens ce sont dégênés beaucoup, beaucoup. Ah oui, j'ajouterais quelque chose. Oui. Y'a
 quelque chose qui vient de me revenir ici. Maintenant je trouve ça super. Le fait que le
 888 premier comité de lecture soit spontané et que le deuxième on les rebrasse
 complètement.
 890 I : On leur impose des camarades, ouais.
 Éléna : C'est ça. Du coup, vraiment, ils sont extrêmement sérieux.
 892 I : Hum.
 Éléna : La deuxième fois parce qu'ils sont avec des personnes qui connaissent pas. Et ils
 894 sont obligés à nouveau de reprendre... Ça, je pense que, ça je vais le, mais on le fait déjà
 dans nos cours. On le fait déjà. On travaille avec ce système-là, mais ça m'a vraiment
 896 frappé à quel point le deuxième comité était comme, presque plus sérieux parce que le
 premier des fois ils étaient avec leurs amis puis bon, ils se disaient des affaires entre eux.

898 Mais le deuxième c'était plus scolaire, mais plus scolaire, plus professionnel mettons.
I : Hum, hum.
900 Éléna : Comme dans une réunion de travail.
I : Ouais.
902 Éléna : Ouais.
I : Ça, t'as bien aimé.
904 Éléna : Ouais, ouais. J'ai bien aimé parce que j'les voyais, dans le premier comité de
lecture y a eu quelques comités de lecture là qui, t'sais qui travaillaient plus vraiment là
906 vers la fin
I : Vers la fin.
908 Éléna : Alors que le deuxième, ils étaient à nouveau stimulés, à nouveau, comme si un
ressort avait été recrinqué et ils recommençaient, non. Mais c'était positif, c'était parce
910 que, ouais c'est ça.
I : Ouais. Tu vas garder (rire).
912 Éléna : J pense que oui.
I : (rire) La contrainte.
914 Éléna : Ouais.
I : Des pairs, choisir les pairs. Bon, on va arrêter. C'est bon ?
916 Éléna : D'accord.
I : C'est l'heure que tu partes.
918 Éléna : Super.

ANNEXE 6. Exemples de données traitées (codées)

6.1. Exemple de textes codés - Judith

Récit de lecture

A_04_01 [jugement] À vous dire sincèrement, cette nouvelle ne m'a pas impressionnée. **Je n'ai pas été bouleversée ni surprise de la chute** de l'histoire ni de la tournure des événements. J'avais plutôt un sentiment de déjà-vu qui régnait dans mon esprit au fil de ma lecture.

A_02_01 [connaissances littéraires] En effet, je ne sentais aucune émotion jaillir en moi, car l'action de rencontrer un plus petit que soi et de le chérir a déjà, selon moi, été longuement exploité auparavant.

A_03_02 [émotions] Tout au long du texte, je sentais la nostalgie de son passé qui refaisait surface et je comprenais l'attachement qu'Évelyne éprouvait envers Christian.

A_02_02 [analyse textuelle] lié **A_04_01** [jugement sur le texte] En plus, j'ai trouvé ce récit trop concret, trop réel... ce qui en soit peut être un avantage dans certaines situations. Cette nouvelle, sur ce point, a les deux côtés de la médaille selon moi. L'**écriture** que M. Péan exploite vient vraiment chercher les émotions et cela est fluide. Nous comprenons bien l'**histoire** et quelques éléments sont mis sous réserve pour laisser place à l'imagination.

B_03 [suppression] Or, cette magnifique écriture et cette histoire manque d'éléments irrationnels.

D_01_01 Lorsqu'il parle de paradis, nous comprenons que le personnage fabule et rêve.

A_01_05 [stratégie] + **A_03_01** [émotion] Je m'attendais à ce que l'auteur exploite de plus en plus l'imaginaire. Hélas! Je fus déçue...

A_01_04 [imagerie mentale] J'étais capable de m'imaginer parfaitement la scène, le contexte, le personnage et l'action grâce à la belle écriture de M. Péan. Je frôlais même la sensation de nostalgie de l'auteur lors de ses rêveries. Malheureusement, ces images dans mon esprit n'étaient que de passage. La réalité les étouffait.

Mon texte de lecteur

D_03_03 [parcours] C'est très impressionnant d'observer comment l'humain pense et interprète une situation. La plage des songes, nouvelle plutôt terne et sans éclat, selon moi, s'est montrée très intéressante après maintes discussions.

D_01_03 [évaluation d'une I] En fait, c'est le secret d'Évelyne qui captiva mon attention. J'ai conclu qu'elle avait été enceinte des années auparavant, mais qu'elle l'avait perdu lors de son passage à Montrui. En effet, la page 8 avec « C'était une forme sans , [...] mauvaises raisons » et la page 3 « une vague t'a fait [...] poupée » démontre qu'elle n'a

jamais vu d'enfants et que nous pouvons conclure qu'elle a eu une fausse couche. Baliverne l'idée de l'adoption.... Une plage représente la mort chez les Haïtiens.

D_01_01 [identifie une I] En plus, j'ai compris que les yeux bleus de Christian étaient ce qu'Évelyne percevait... Or, ce n'était point la réalité et lors de la chute, lorsque le petit est retrouvé mutilé dans les ordures, elle le voit comme elle l'aurait dû le voir, sans magie, seulement la triste réalité dans laquelle ils vivent.

D_03_03 [parcours] Lors de ma première rédaction, je fus blasée de la lecture. À vrai dire, elle me paraissait sans éclat... cette perception n'a point changé, du moins, du point de vue de l'histoire. Par contre, le fait d'avoir approfondi le côté mystérieux, celui qui nous a laissé dans le doute, m'a aidé à ne pas voir en surface les propos racontés, mais plutôt de me creuser sur le pourquoi, le comment et le qui ». Les actions ainsi que le passé et la relation du personnage principal m'a creusé les méninges.

D_01_04 [validation DI] J'aimais que plusieurs pistes soient inscrites au fil des lignes, mais qu'aucune pouvait avoir le dessus sur les autres. Qui a raison et qui a tort? Telle est la question au cours des échanges, mais je dois dire qu'on ne peut pas faire dire à un texte ce qui nous ne dit pas. Je suis d'accord sur le fait que nous pouvons élaborer sur certains aspects, cela forme le regard objectif et l'interprétation, mais il y a une limite. Un texte n'est pas comme des chiffres où tout est relatif et où nous pouvons leur faire dire n'importe quel ânerie. Cela m'a amenée à me poser certaines questions auxquelles je n'aurais pas porté attention.

D_03_04 [soi comme lecteur] Ensuite, tous les moments où le passé des personnages prenait vie m'allumaient. Je voulais trouver la réponse à mes questions car je suis plutôt curieuse. Or, tous les moments où Évelyne a des « hallucinations » et les moments irréels m'ont fait décrocher. Je suis quelqu'un qui n'apprécie pas les aspects fantastiques dans quelque chose de terre-à-terre et de réel. Jadis, enfant j'adorais, mais j'ai évolué et selon moi, une histoire est l'un ou l'autre.

D_01_03 04 [évaluation] Au départ, j'avais une certaine amertume envers monsieur Oréo, mais plus tout au long du texte, j'ai compris les réactions de celui-ci : des réactions normales face à la situation. Au départ, je le trouvais méchant, stricte par rapport à ses réactions, sur son fils, ses origines, etc. « Bon, un autre » boqué", me suis-je dis. Or, j'ai compris qu'il ne voulait pas renier ses origines ni en être fier, mais plutôt vivre comme tout le monde. La prunelle de ses yeux, c'est son fils. Alors, le laisser aux mains d'une inconnue, est plutôt risqué.

Bref, cette nouvelle est un bon exercice pour se creuser la tête durant des lustres, sans jamais y trouver de réponses. Cela ressemble un peu à la vie, non?

6.2. Exemple de tableau synthèse (occurrences des thèmes)

Tableau n°35 : synthèse des occurrences des thèmes (Judith)

Judith Tableau des occurrences des thèmes						
Thèmes (niveau 0)	Catégories (niveau 1)	Sous-catégories (niveau 2)	Codes	Récit	TDL	Entretien
A. Les RESSOURCES de l'activité du sujet lecteur divers	1. Cognitives	1. Structures cognitives : la langue	A_01_01			
		2. Microprocessus	A_01_02			
		3. Macroprocessus	A_01_03			
		4. Imagerie mentale	A_01_04	1		
		5. Stratégies de lecture employées	A_01_05	1		5
	2. Épistémiques	1. Connaissances générales sur la littérature	A_02_01	1		
		2. Connaissances sur l'analyse textuelle	A_02_02	1		
		3. Connaissances sur le contexte de production	A_02_03			1
		4. Connaissances procédurales (disciplinaires)	A_02_04			1
		4. Réseaux de texte	A_02_05			2
	3. Psycho- affectives	5. Connaissances spécifiques sur la fiction	A_02_06			
		1. Expériences personnelles	A_03_01			1
		2. Émotions	A_03_02	1		
		3. Sensations	A_03_03			
		4. Identification	A_03_04			
	4. Axiologiques	1. Jugements	A_04_01	1		4
		2. Systèmes de valeurs	A_04_02			
		3. Recherche de comportement	A_04_03			
	5. Socioculturelles	1. Appartenances	A_05_01			
		2. Représentations de la diversité culturelle	A_05_02			
		3. Conflits communautaires ou identitaires	A_05_03			
		4. Stéréotypes	A_05_04			
		5. Mise en relation de contextes divers	A_05_05			
6. Pratiques culturelles		A_05_06				
7. Communauté de lecteurs scolaires		A_05_07				
8. Communauté de lecteurs élargie		A_05_08				
9. Passeur culturel		A_05_09				
6. Matérielles et spatio-temporelles	1. Matériel et support	A_06_01				
	2. Situation spatiale temporelle	A_06_02			1	
sous totaux				6	0	15

Judith Tableau des occurrences des thèmes (suite)						
Thèmes (niveau 0)	Catégories (niveau 1)	Sous-catégories (niveau 2)	Codes	Récit	TDL	Entretien
B. Les MODES OPÉRATOIRES du SLD	1. Sélection		B_01			2
	2. Ajout		B_02		1	1
	3. Suppression		B_03	1		1
	4. Reconfiguration		B_04			1
C. Les RETOURS AU TEXTE	1. Relecture observée	1. Sans mention du texte	C_01_01			
		2. Avec reformulation du texte	C_01_02			
		3. Avec citation du texte	C_01_03			
	2. Relecture déclarée (niveau descriptif)	1. Absence de relecture	C_02_01			
		2. Fréquence	C_02_02			
		3. Relecture linéaire	C_02_03			
		4. Relecture fragmentaire	C_02_04			1
	3. Motivation de la relecture	1. Incitation de l'enseignant	C_03_01			
		2. Incitation des pairs	C_03_02			2
		3. Questionnement personnel	C_03_03			1
Sous totaux				0	0	8

Judith Tableau des occurrences des thèmes (suite)						
Thèmes (niveau 0)	Catégories (niveau 1)	Sous-catégories (niveau 2)	Codes	Récit	TDL	Entretien
D. La RÉFLEXIVITÉ	1. Mise à distance de ses interprétations	1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	D_01_01	1	1	1
		2. Explicitation d'une interprétation	D_01_02			
		3. Évaluation d'une interprétation	D_01_03		2	1
		4. Généralisation sur la validation des interprétations	D_01_04		1	1
	2. Mise à distance des pratiques langagières	1. La relecture	D_02_01			
		2. La (ré)écriture (récits et textes de lecteurs)	D_02_02			2
		3. La verbalisation (dimension métalinguistique)	D_02_03			
	3. Le retour sur soi	1. Lecteur « En évocation »	D_03_01			
		2. Mise à distance des ressources/ stratégies	D_03_02			4
		3. Analyse de son propre parcours interprétatif	D_03_03		2	4
		4. Représentation de soi comme lecteur	D_03_04		1	6
	4. Mise en relation des discours d'autrui pour construire une interprétation dans la classe	1. Identification de la source (qui ?), du contenu emprunté ou transformé, du contexte (quand ? Quelle activité ?)	D_04_01			3
		2. Explicitation des modes opératoires	D_04_02			
		3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	D_04_03			5
		4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	D_04_04			2
	5. Dimension interpersonnelle (des échanges)	1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	D_05_01			
		2. Son rôle dans la classe	D_05_02			
		3. Le rôle d'autrui dans la classe	D_05_03			
	6. Réflexivité et expérience scolaire	1. Critique d'une activité pour soi	D_06_01			5
		2. Critique d'une activité vis-à-vis d'autrui	D_06_02			
		3. Représentation de la lecture littéraire scolaire	D_06_03			
		4. « Sens » de l'expérience scolaire	D_06_04			
Sous-totaux				1	7	34
