



HAL
open science

Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire

Marion Sauvaire, Érick Falardeau, Alexandra Gagné, Judith Émery-Bruneau

► To cite this version:

Marion Sauvaire, Érick Falardeau, Alexandra Gagné, Judith Émery-Bruneau. Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 2020, 62, pp.215 - 243. 10.4000/reperes.3289 . hal-04419662

HAL Id: hal-04419662

<https://hal.science/hal-04419662v1>

Submitted on 26 Jan 2024

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.

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

62 | 2020

La progression dans la lecture des textes littéraires

Varia

Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire

Leading an interpretative debate: presentation of an analytical framework for the didactic practices of upper secondary level teachers

MARION SAUVAIRE, ÉRICK FALARDEAU, ALEXANDRA GAGNÉ ET JUDITH
ÉMERY-BRUNEAU

p. 215-243

<https://doi.org/10.4000/reperes.3289>

Résumés

Français English

Nous présentons la démarche méthodologique qui nous a conduits à élaborer un outil d'analyse des gestes didactiques des enseignants dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement du débat interprétatif au 2^e cycle du secondaire québécois. « Fourretout » théorique ou notion productive, les gestes sont au cœur de nombreuses recherches en didactique de la littérature. Nous rendons compte des questionnements théoriques et méthodologiques qui nous ont amenés à clarifier l'usage de cette notion relativement à l'analyse des pratiques enseignantes concernant l'interprétation littéraire. Le cadre d'analyse repose sur le principe d'une analyse multifocale de l'objet enseigné, des gestes didactiques et des interactions, tels qu'ils s'observent durant des débats interprétatifs filmés et retranscrits. La grille d'analyse est décrite et sa pertinence est discutée au regard des objectifs de l'étude.

We present the methodological approach that led us to develop a tool for the analysis of teachers' didactic practices as part of a research project on the teaching of literary debate (interpretive debate) at the upper secondary level in Quebec. A theoretical 'catch-all' or productive concept, these practices are at the heart of much research in the didactics of literature. We present the theoretical and methodological questions that led us to clarify the use of this notion in the analysis of the teaching practices of literary interpretation. The analytical framework is based on the principle of a multifocal analysis of the object taught, the didactic practices and the



interactions, as observed during interpretive debates, which were filmed and fully transcribed. The analytical framework is described, and its relevance to the objectives of the study is discussed.

Entrées d'index

Mots-clés : didactique, littérature, enseignement secondaire

Keywords: didactics, literature, secondary education

Texte intégral

Introduction

- 1 Nous proposons une réflexion méthodologique dans le cadre d'une recherche en cours¹ qui porte sur l'enseignement du débat interprétatif au 2^e cycle du secondaire québécois. Dans le débat interprétatif, l'enseignant organise les interactions orales entre tous les élèves de la classe dans le but de leur faire découvrir, formuler et justifier diverses interprétations d'un même texte littéraire lu au préalable. À ce jour, plusieurs chercheurs ont documenté les pratiques d'enseignement du débat interprétatif au primaire (Chabanne *et al.*, 2008 ; Crocé-Spinelli, 2013 ; Dias-Chiaruttini, 2015 ; Dubois-Marcoïn et Tauveron, 2008 ; Louichon et Perrin-Doucey, 2017 ; Soulé *et al.*, 2008 ; Quet, 2001). Or, la présente recherche est la première à analyser un corpus substantiel de 24 débats filmés au 2^e cycle du secondaire québécois. À ce titre, nous espérons contribuer aux connaissances sur ce genre scolaire tel qu'il peut être enseigné à la fin de la scolarité obligatoire. Après avoir présenté le contexte de la collecte de données, nous soulevons quelques enjeux théoriques et méthodologiques de l'analyse des gestes didactiques des enseignants au sein de ce genre scolaire. Ensuite, nous décrivons et justifions les choix qui ont présidé à l'élaboration d'une grille d'analyse de contenus, puis nous présentons un exemple qui sera discuté.

1. Présentation de la recherche

- 2 Huit enseignantes ont participé à cette recherche, cinq dans la région de Québec et trois dans celle de l'Outaouais. Au printemps 2018, elles ont reçu une formation de deux journées. Cette formation comportait une présentation de la recherche, des contenus théoriques sur le débat interprétatif (sa planification, sa mise en œuvre, les critères d'évaluation) ainsi que des pratiques du débat sur trois œuvres littéraires choisies en commun accord avec l'équipe de recherche : *Inconnu à cette adresse* (1938) de Kressmann Taylor, *Incendies* (2003) de Wajdi Mouawad et *Bleuets et Abricots* (2016) de Natasha Kanapé Fontaine. Durant l'année scolaire 2018-2019, ces enseignantes ont ensuite animé trois débats interprétatifs, soit un sur chacune de ces trois œuvres, avec les mêmes élèves du 2^e cycle (15-17 ans). Plusieurs critères de sélection des œuvres ont été pris en compte : en cohérence avec les programmes d'études, il s'agit d'œuvres intégrales, appartenant à trois genres différents (récit, théâtre, poésie), relativement brèves, générant des problèmes d'interprétation, avec peu ou pas d'« apprêts didactique » disponibles (Ronveaux et Schneuwly, 2018), soulevant des enjeux éthiques et axiologiques et ayant un coût faible (car les livres ont été achetés pour les classes participantes).
- 3 L'objectif général de la recherche est d'analyser le rôle des gestes didactiques des enseignantes lors du débat interprétatif (DI) sur le développement des compétences en lecture littéraire de leurs élèves, dans le cadre d'une approche de la lecture littéraire qui tient compte de la diversité des sujets lecteurs. Tel qu'indiqué dans le tableau 1, la collecte des données repose sur trois instruments complémentaires : l'enregistrement

vidéo de trois débats interprétatifs par enseignante, les entrevues avec les enseignantes avant et après chaque débat, et les textes des élèves produits avant et après chaque débat (+/- 30 lignes) dans des questionnaires que nous avons fournis aux enseignantes. Dans le cadre de cet article, nous centrerons notre propos sur l'analyse des gestes didactiques des enseignantes, sous un angle méthodologique. Nous décrirons la démarche et l'outil d'analyse des gestes puis nous nous interrogerons sur leur pertinence.

Tableau 1 : Aperçu des données collectées et à analyser

	<i>Inconnu à cette adresse</i>	<i>Incendies</i>	<i>Bleuets et Abricots</i>	Sous-total	TOTAL
Débats interprétatifs (DI)	7	8	8	23	23
Entrevues avant le DI	7	8	8	23	45
Entrevues après le DI	7	8	7	22	
Textes d'élèves avant le DI	150-200	150-200	150-200	450-600	900-1200
Textes d'élèves après le DI	150-200	150-200	150-200	450-600	

- 4 Les enseignantes mènent les débats dans l'ordre qui leur sied et sont libres d'y préparer leurs élèves ou non. Les entrevues préalables visent à recueillir des informations permettant de contextualiser les débats : les activités mises en œuvre par les enseignantes, leur préparation personnelle, leurs intentions didactiques. Les entrevues réalisées après portent sur le déroulement et l'appréciation critique du débat.

2. Questions méthodologiques

2.1. Enjeux théoriques de l'analyse des gestes

- 5 Dans la lignée de travaux en didactique comparée (Mercier *et al.*, 2002), plusieurs didacticiens du français ont étudié les « gestes professionnels » des enseignants (Bernié et Goigoux, 2005 ; Bucheton et Dezutter, 2008 ; Bucheton, 2009 ; Jorro, 2002 ; Schneuwly et Dolz, 2009). Les travaux précurseurs d'Anne Jorro et de Dominique Bucheton ont permis de comprendre la complexité des interactions didactiques dans les situations d'enseignement de la lecture littéraire. La notion de gestes est réinvestie dans des recherches récentes sur l'enseignement de la lecture comme celles de l'équipe du GRAFE*litt* (Ronveaux et Schneuwly, 2018), celles du projet Gary (Brunel *et al.*, 2017 ; Capt *et al.*, 2018), et celles de l'équipe PELAS (Ahr et De Peretti, présentées dans un récent colloque en mars 2019² et dans ce même numéro). Cependant, la notion de gestes professionnels s'accompagne d'une telle variabilité définitionnelle qu'elle peut apparaître comme un « fourretout » théorique et méthodologique. Les diverses conceptualisations se traduisent par des modèles d'analyse des pratiques d'enseignement en partie divergents. Notre propos ici n'est pas d'en faire une synthèse critique, mais de rendre compte de problèmes méthodologiques précis, générés par cette variabilité conceptuelle, dans le cadre de notre recherche spécifique en didactique de la littérature.
- 6 Sur le plan épistémologique, nous constatons une tension entre des conceptions dites « intersubjectives et créatives » (Crocé-Spinelli, 2013) et des conceptions plus structurales ou instrumentales. Les premières accordent une importance particulière à la dimension plurielle et adaptative des « gestes professionnels » en situation (Jorro, 2002), à la complexité du « multi-agenda » des enseignants (Bucheton, 2008), à la variabilité intersubjective de l'action. Ces conceptions, nous semble-t-il, donnent lieu à des catégories d'analyse plurielles et variables selon les contextes de recherche. Ce type de catégorisation à grain très fin gagne en nuance, mais perd en opérationnalité, car les grilles d'analyse sont « le fruit de la subjectivité du chercheur, mais aussi de la

spécificité de la situation » (Bucheton *et al.*, 2008, p. 59). Même constat sous la plume d'Anne Jorro (2002), pour qui les gestes professionnels sont entendus comme « des signes diacritiques qui ne peuvent être appréhendés qu'en situation. L'idée de posséder un répertoire de ces gestes singuliers reviendrait à poursuivre une quête impossible » (p. 40). Pour elle, il est moins question de répertorier des actes que de saisir la valeur symbolique, affective et intersubjective de ces gestes. Cette conception ancrée dans la tradition de l'anthropologie modale (Mauss, 1934) et de la sociologie de l'agir de Joas (1999) est en tension avec la logique descriptive et structurale qui sous-tend d'autres catégorisations des gestes professionnels.

- 7 La proposition plus structurale ou instrumentale de Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz (2009) consiste à déterminer des « gestes didactiques » dits « fondamentaux », car « ils fondent l'enseignement, en constituent l'ossature » (p. 35). Selon eux, les gestes « s'intègre[nt] dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire » (p. 36). Cette conception postule théoriquement que les catégories de gestes sont peu nombreuses, qu'elles décrivent des pratiques sédimentées par la tradition scolaire, reproductibles et spécifiques à des objets enseignés. L'analyse des gestes de Schneuwly et Dolz s'inscrit dans l'intention de décrire l'objet enseigné comme « produit d'un processus ayant une certaine structure » (p. 24). Procédant d'une logique taxinomique structurale, ce type de catégorisation à grain « intermédiaire » (p. 35) gagne en opérationnalité, mais perd en complexité. Les questions soulevées par la catégorisation des gestes professionnels peuvent donc être résumées sous deux angles complémentaires. D'un côté, comment rendre compte de la complexité des pratiques des enseignants sans risquer d'atomiser l'analyse en une multitude de catégories polysémiques ? D'un autre côté, comment conserver la préoccupation didactique pour la spécificité de l'objet enseigné et dégager certaines régularités sans verser dans un schématisme structural ?

2.2. Analyse didactique des gestes professionnels : problèmes méthodologiques

- 8 Lorsque notre équipe a élaboré sa propre catégorisation des gestes didactiques, elle a été confrontée à trois principaux problèmes théoriques et méthodologiques : la question de l'unité temporelle et didactique analysée (activité, séance, séquence), celle de la spécificité de l'objet enseigné dans le genre scolaire « débat interprétatif », et celle du grain d'analyse (ou de l'empan du discours catégorisé comme un geste).

2.2.1. Gestes et temporalités didactiques

- 9 L'objectif de la recherche détermine en partie le choix de l'unité temporelle et didactique analysée. À son tour, ce choix peut avoir des incidences sur la fréquence des gestes observés. L'objet central de notre recherche est un genre scolaire, le débat interprétatif, dont l'unité temporelle est celle de la séance (de 50 à 75 minutes, selon les écoles). Il est plausible que des gestes identifiés par d'autres chercheurs dans des unités temporelles plus larges, comme la séquence didactique, n'apparaissent pas dans nos données. Par exemple, dans notre protocole, nous n'observons pas la « présentification » du texte (Ronveaux et Schneuwly, 2018), puisque celle-ci est faite en amont du débat filmé. Le choix de l'unité temporelle analysée détermine donc en partie la pertinence d'un geste, en tant que catégorie d'analyse et non en tant qu'intention didactique, dans le contexte particulier de chaque recherche.

2.2.2. Le genre scolaire

- 10 En plus du choix de l'unité temporelle, le genre scolaire aurait une incidence notable sur la typologie des gestes observables. Selon Sandrine Aeby Daghé (2014), le geste dépend en partie de l'objet enseigné et il est ritualisé dans des « genres d'activité scolaire ». Il est alors impératif de définir le genre du DI au secondaire québécois et de déterminer l'objet enseigné. Notre démarche a consisté à les définir théoriquement de façon provisoire (notamment pour les besoins de la formation des enseignantes) et à préciser, voire à reformuler ces définitions au fil de l'analyse des pratiques observées.
- 11 En 2008, Danielle Dubois-Marcoïn et Catherine Tauveron ont dressé un premier portrait du DI dans le cadre de l'étude des pratiques dites « effectives » des enseignants au primaire. Elles constatent que le débat est l'activité déclarée la plus fréquente, mais elles signalent trois difficultés majeures dans les pratiques observées. Premièrement, l'ancrage disciplinaire du débat reste flou, donnant lieu à des « confusions » entre différents types de débats (interprétatif, philosophique, éthique ou citoyen). Deuxièmement, concernant les débats « proprement littéraires », elles affirment qu'il y a une confusion entre ce qu'elles appellent « débat délibératif » et le débat spéculatif. Troisièmement, elles notent une difficulté à mener un débat interprétatif puisque cette activité consiste à piloter « un dialogue sur une diversité de dialogues » (2008, p. 20). À ces trois difficultés, encore perceptibles une décennie plus tard, s'ajoute un enjeu important dans le cadre de notre étude, à savoir la rareté des recherches sur le DI au secondaire et leur quasi-absence dans les classes du Québec. Le DI a été étudié très majoritairement au primaire et en France (Chabanne et al., 2008 ; Dias-Chiaruttini, 2015 ; Dubois-Marcoïn et Tauveron, 2008 ; Soulé *et al.*, 2008 ; Quet, 2001 ; Crocè-Spinelli, 2014 ; Louichon et Perrin-Doucey, 2017). À ce jour, une seule étude porte sur le DI au secondaire (élèves de 15-16 ans), celle de Sandrine Aeby Daghé (2014).
- 12 Concernant, l'ancrage disciplinaire, plusieurs chercheuses s'accordent sur le fait que le DI est un genre scolaire ancré dans la discipline « français » (Dias-Chiaruttini, 2015 ; Aeby Daghé, 2014), plus spécifiquement dans le cadre disciplinaire de la littérature (Louichon et Perrin-Doucet, 2017, p. 197). Cependant, la distinction avec le débat argumentatif n'est pas aisée (Soulé *et al.*, 2008 ; Louichon et Perrin-Doucey, 2017). En effet, les pratiques du débat scolaire sont largement influencées par le modèle du débat délibératif à visée éthique ou philosophique, hérité de l'éthique de la discussion (Habermas, 2013), et qui repose sur l'argumentation de points de vue controversés. Or, le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015 ; Tauveron, 2002 ; Quet, 2001) se distingue du débat argumentatif en cela qu'il ne porte pas sur un sujet controversé, mais sur la pluralité des significations d'un texte littéraire ; il ne vise pas à convaincre autrui d'adhérer au point de vue argumenté, mais à chercher avec autrui à affiner les interprétations ; il ne repose pas sur la démonstration de la véracité d'un raisonnement, mais sur la justification de la recevabilité d'une interprétation (Citton, 2013). Ainsi, dans un débat interprétatif, deux interprétations contradictoires peuvent être jugées également recevables par les sujets lecteurs qui y participent.

2.2.3. La lecture littéraire, cet obscur objet du débat

- 13 La distinction entre « débat délibératif » et « débat spéculatif » repose sur la différence établie entre deux objets enseignés : la compréhension et l'interprétation. Elle est ainsi formulée par Dubois-Marcoïn et Tauveron (2008) :

un débat délibératif, pour nous, est un débat qui porte sur un problème de compréhension à résolution unique (le débat a donc pour fonction de confronter mécompréhensions et compréhension juste afin de conduire les élèves en errance – à condition qu'ils soient nombreux – à retrouver le bon chemin). Un tel débat se clôt explicitement sur la sanction des errements. Un débat spéculatif est un débat qui porte sur les zones d'ouverture du texte qui tolèrent voire encouragent la pluralité des interprétations et leur confrontation. Un tel débat, qui mérite seul le nom de débat interprétatif, se clôt sur la récapitulation des interprétations exprimées. (p. 20)

14 L'opposition entre débat délibératif et débat spéculatif repose sur la distinction théorique entre problème de compréhension et d'interprétation, qui induit également la distinction entre textes « réticents » et « proliférants » (Tauveron, 1999). Si ces distinctions théoriques conservent leur pertinence, notamment en formation, et permettent de catégoriser les textes littéraires en fonction des problèmes de lecture qu'ils posent majoritairement, il n'est pas certain que la dichotomie entre comprendre et interpréter s'applique, surtout de façon aussi systématique, à des genres disciplinaires. À ce titre, Jean-Charles Chabanne et son équipe préfèrent parler de moments à visée délibérative et d'autres à visée spéculative au sein du débat interprétatif (2008). Yves Citton, s'appuyant sur la distinction entre spéculatif et délibératif proposée par Catherine Tauveron, affirme lui aussi que le débat associe ces deux formes de façon alternative :

Le débat délibératif porte sur un problème dont on présume que la résolution sera unique : on y opposera compréhension à mécompréhension, on tentera de faire converger les participants vers la solution juste (que l'enseignant connaît d'avance mais qu'il veut faire découvrir aux élèves par leur propre cheminement). Le débat spéculatif porte au contraire sur des questions que l'on présuppose ouvertes à différentes réponses, potentiellement contradictoires entre elles, dont il s'agit d'explorer les forces et les faiblesses, les implications et les logiques propres. Tel qu'il est mené en classe de littérature le débat interprétatif recourt alternativement à ces deux formes. (2013, p. 71)

15 L'hypothèse d'une relation systématique entre objet enseigné et forme du débat mériterait d'être validée par l'analyse empirique. De plus, la question de l'objet d'enseignement du DI reste ouverte : s'agit-il stricto sensu de l'interprétation ? Toute demande de clarification de la compréhension de la part d'un élève ou de l'enseignant fait-elle de facto sortir du « vrai » débat ? La complexité des distinctions théoriques entre comprendre et interpréter (Tauveron, 1999 ; Falardeau, 2003 ; Ahr, 2019) nous encourage à élargir les objets enseignés dans le cadre du débat interprétatif.

16 Dans un article de 2010, Sandrine Aeby Daghé contribue à reposer les questions relatives à l'objet enseigné dans le DI en analysant les gestes didactiques. Selon elle, le geste dépend en partie de l'objet enseigné et il est ritualisé dans des « genres d'activité scolaire » (GAS)³. Elle compare deux activités de lecture de *Candide* dans la classe d'une même enseignante (élèves de 15-16 ans, du canton de Vaud) : un travail sur la compréhension et un débat interprétatif. L'analyse vise à montrer que les gestes didactiques sont spécifiques au GAS (2010, p. 137). Or, selon Aeby Daghé, dans le cours des échanges en classe, un geste peut provoquer un changement d'objet et faire basculer d'un GAS à un autre. Par exemple, dans l'activité dite de « travail sur la compréhension », la gestion d'un imprévu prend la forme d'une intervention d'élève qui conteste l'interprétation dominante et ouvre ainsi le débat. Pour la chercheuse, ce type d'interaction contraint à un geste d'une nature nouvelle par rapport à l'activité programmée (2010, p. 142). Cette analyse nous conduit ainsi à interroger la pertinence d'associer à priori un genre scolaire – le DI – à un objet d'enseignement – l'interprétation littéraire – et à une typologie de gestes. C'est pourquoi nous privilégions une analyse des gestes, plus fine et labile que la définition des GAS, pour montrer qu'au sein d'un débat interprétatif, les gestes didactiques et les interactions avec les élèves peuvent à tout instant provoquer un changement de l'objet enseigné.

17 Il était essentiel pour notre recherche d'identifier théoriquement et empiriquement l'objet enseigné dans le débat interprétatif au secondaire québécois. À première vue, il s'agissait de l'interprétation littéraire. Cependant, le genre (débat interprétatif) et l'objet (interprétation littéraire) ne concordent pas tout à fait dans les premiers débats analysés. En effet, les enseignantes posent aussi des questions de compréhension, de réaction et d'appréciation⁴, même si elles sont moins fréquentes que les questions interprétatives. Autrement dit, l'objet enseigné dans les DI observés au secondaire québécois semble être la lecture littéraire, telle qu'elle est décomposée en quatre compétences dans les programmes (voir section 3.1.). Notre préoccupation consiste à décrire l'éventuelle diversité des objets enseignés quand les enseignantes animent leurs

débats interprétatifs. Par conséquent, nous analyserons à posteriori si l'enseignement des objets implique des gestes didactiques spécifiques et vice versa. Catégoriser l'objet enseigné « lecture littéraire » et les gestes didactiques associés à chacune de ses composantes pourrait nous permettre de cerner l'hybridité du genre scolaire qu'est le débat interprétatif. Autrement dit, plutôt que de postuler qu'en dehors de l'interprétation stricto sensu, il n'est point de débat, nous faisons l'hypothèse que le DI est un genre hybride qui peut porter sur différentes composantes de l'objet « lecture littéraire » et qui comporterait donc des moments spéculatifs et délibératifs.

2.2.4. Des gestes spécifiques au débat interprétatif ?

18 L'importance du genre d'activité scolaire sur les typologies de gestes nous a amenés à nous intéresser en particulier aux travaux portant sur l'analyse des gestes professionnels dans le cadre d'activités de lecture littéraire. Quelques recherches concernent spécifiquement les gestes des enseignants dans le débat interprétatif (Battistini, 2008 ; Bichi, 2010 ; Crocé-Spinelli, 2007 ; Chabanne *et al.*, 2008). La typologie d'Hélène Crocé-Spinelli (2007), qui s'inscrit explicitement dans la continuité de l'approche théorique du « sujet lecteur », semblait cohérente avec notre cadre théorique et pertinente au regard de nos objectifs. Cependant, comme aucune grille d'analyse présentant les définitions de l'ensemble des catégories utilisées pour analyser ses données n'a été publiée à présent, nous n'avons pas pu utiliser ces précieuses informations pour rendre son modèle opérationnel dans le cadre de notre recherche. Le cadre d'analyse suggéré par Jean-Charles Chabanne et ses collaborateurs (2008) distingue les gestes de pilotage, d'étayage et de tissage. L'analyse de deux séances les conduit à souligner le caractère « marquant » de deux gestes de pilotage, la présentation de l'œuvre ou de l'extrait et le retour à l'œuvre, ainsi que la pertinence des gestes d'étayage, lesquels ont été repris dans notre grille en raison de leur prégnance dans les DI préanalysés.

3. Cadre et outil d'analyse multifocale

19 Nous empruntons à Schneuwly et Dolz (2009) les principes d'une analyse multifocale et filons la métaphore optique. L'analyse de contenu consiste à découper dans le flux des interactions langagières retranscrites des unités de sens qui constituent des « observables » pour les chercheurs. Comme nous l'avons vu, l'objectif (au sens directionnel et photographique) détermine en partie la définition et l'empan des unités sémantiques, ou catégories d'analyse. Nous voulons décrire les gestes didactiques qui accompagnent les pratiques de lecture littéraire des élèves dans le cadre spécifique du débat interprétatif au 2^e cycle du secondaire. Pour ce faire, nous souhaitons dégager certaines régularités qui nous permettront de préciser la définition du genre du débat interprétatif sans sacrifier les variabilités dues aux interactions entre les enseignantes et les élèves. Nous avons déterminé de manière semi-inductive trois focales complémentaires correspondant à trois « grains » différents : 1) l'objet enseigné, soit la lecture littéraire ; 2) les gestes didactiques qui, par leur ampleur, traduisent des intentions didactiques ; 3) les interactions langagières des enseignants qui se concrétisent dans des interventions ponctuelles.

3.1. La focale macro : l'objet enseigné

20 Au Québec, dans l'enseignement de la lecture littéraire, les enseignants se réfèrent aux quatre « critères d'évaluation » identifiés par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001), lesquels structurent en grande partie leur planification : compréhension, interprétation, réaction et appréciation – ce dernier

critère constitue en fait la compétence visée et chapeaute les autres critères. Nous avons donc découpé l'objet « lecture littéraire » dans les débats en fonction de ces quatre critères (définis dans Falardeau et Sauvaire, 2015) afin de nous inscrire dans la logique des enseignants. Le choix de ces quatre observables de l'objet enseigné repose sur des considérations plus méthodologiques que théoriques : ces quatre composantes de la compétence sont omniprésentes dans les discours des enseignants québécois, dans leurs planifications, dans leurs évaluations ; conséquemment les élèves ont été invités à se les approprier depuis le primaire. Quant au codage, réalisé de façon semi-inductive, il nous apparaissait plus valide de recourir à ces « composantes », dont certaines sont certes peu construites théoriquement – réaction et appréciation –, pour classer les objets effectivement enseignés au cours des débats. De plus, le choix de coder les composantes de la lecture nous permettra de nous interroger sur la pertinence de les distinguer dans l'analyse des pratiques d'enseignement. La compréhension et l'interprétation, considérées par plusieurs chercheurs comme des processus interdépendants et itératifs (Tauveron, 1999 ; Falardeau, 2003 ; Ahr, 2019), sont plutôt définies comme des processus distincts dans les discours prescriptifs au Québec.

3.2. La focale intermédiaire : le geste

21 Comme l'équipe du GRAFE, nous avons choisi de traiter la catégorie du geste à un grain « intermédiaire » entre le genre scolaire et l'interaction langagière (niveau de la phrase ou du mot). Le geste recouvre donc pour nous une suite d'interactions entre l'enseignant et les élèves, dont l'unité sémantique est déterminée par une intention didactique inférable, soit ce que l'enseignant souhaite que ses élèves apprennent au cours du débat, par exemple, l'étayage du processus interprétatif. Nous décrivons huit gestes plus ou moins routiniers dans les pratiques d'enseignement et qui traduisent une manière d'organiser les apprentissages, le plus souvent de façon non planifiée. Ils couvrent donc dans les DI une certaine durée qui s'étend d'une trentaine de secondes jusqu'à 5 minutes :

- aménagement préalable du débat : l'enseignante donne les consignes du débat, indique ou rappelle les règles de prise de parole, clarifie le but de l'activité, mentionne si la participation est évaluée ou non, renforce la confiance des élèves. Lorsqu'il est présent, ce geste apparaît dans les premières minutes de la séance didactique. Il correspond à la « phase préalable » identifiée par Crocè-Spinelli (2007, p. 204) ;
- étayage du processus interprétatif : dans l'enseignement de la lecture littéraire, il s'agit d'un geste très structurant, car il amène l'enseignant à fournir aux élèves un soutien, qui leur permet d'accomplir une tâche qu'ils ne pourraient réussir sans cette aide (Van de Pol *et al.*, 2010). L'étayage étant associé à la zone de développement proximal de Vygotski (voir Schneuwly, 2008), il est donc adaptatif, en ce sens où son intensité varie en fonction des besoins exprimés par les élèves ou des difficultés identifiées par l'enseignant. Il peut prendre des formes très soutenues ou très discrètes, selon la complexité de la tâche, mais présente toujours les trois caractéristiques suivantes (Van de Pol *et al.*, 2010) : ajustement continu de l'étayage, atténuation du soutien apporté au fil de la tâche et des apprentissages, transfert de responsabilité de l'enseignant vers les élèves. Selon Chabanne et ses collaborateurs (2008), « la notion d'étayage est précieuse parce qu'elle pointe précisément ce que les enseignants identifient comme une difficulté majeure : comment accompagner l'activité [interprétative] des élèves sans se substituer à eux, surtout s'il y a étayage simultané [...], c'est-à-dire plusieurs élèves à des stades différents de maîtrise de la tâche en cours – ce qui est l'ordinaire de la classe » (p. 242) ;
- retour au texte : par ce geste, l'enseignant engage un mouvement de retour vers l'œuvre afin d'amener les élèves à vérifier une affirmation, à justifier une

hypothèse de lecture, à étayer une idée. L'intention derrière ce geste est de conduire les élèves à raffiner les assises de leur lecture en s'appuyant sur des éléments explicitement tirés du texte ;

- validation/invalidation des interprétations : l'enseignant décide de se prononcer sur la validité des interprétations avancées par les élèves, soit pour les encourager à poursuivre dans la voie empruntée, soit pour leur indiquer que l'interprétation avancée ne peut être soutenue. Dias-Chiaruttini (2015) ayant observé une absence de traitement de « l'erreur interprétative » dans les débats menés par des enseignants du primaire, nous sommes attentifs à la validation par les enseignants d'interprétations jugées non recevables par les chercheurs ;
- enseignement de savoirs et d'habiletés : durant le débat, l'enseignant fait un aparté au cours duquel il enseigne des contenus jugés importants pour nourrir les échanges : notions littéraires, grammaticales, sociohistoriques, habiletés d'inférence, de justification, réflexion sur la polysémie des textes, la pluralité des lectures possibles, etc. ;
- institutionnalisation : l'enseignant marque un temps d'arrêt pour faire des liens entre les propos des élèves et les savoirs constitués. Il « fixe de manière explicite et conventionnelle le statut cognitif d'un savoir pour construire un apprentissage » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 39). L'institutionnalisation peut prendre diverses formes : constats lus à voix haute par les élèves, écriture au tableau, parole de l'enseignant. Elle suppose un arrêt, une parenthèse dans l'avancement du temps didactique. Elle s'adresse au collectif et exige la confirmation de l'autorité de l'enseignant ou d'une source externe reconnue. Ce geste postulé théoriquement comme « fondamental » a finalement été peu observé dans les pratiques des enseignants par l'équipe de Ronveaux et Schneuwly (2018, p. 156), ce qui est aussi le cas dans notre préanalyse ;
- effacement : l'enseignant, volontairement, se met en retrait de la discussion pour laisser les élèves échanger entre eux autour de leurs hypothèses de lecture. Il laisse alors libre cours aux essais, aux errances, aux divergences, pour que les élèves construisent collectivement leurs interprétations sans intervention professorale ;
- appréciation du débat interprétatif : l'enseignant interroge les élèves sur leur appréciation de l'activité. Lorsqu'il est présent, ce geste apparaît dans les dernières minutes de la séance didactique.

22 Cette catégorisation préliminaire vise à identifier les principaux gestes didactiques et des mouvements successifs à l'intérieur du DI. Elle nous permettra de dégager les gestes dominants selon deux critères : leur fréquence et leur durée (empan). De plus, il est important pour nous d'analyser la conduite du débat sous l'angle de l'agencement des gestes observés, autrement dit de leur rythme.

3.3. La focale micro : l'interaction langagière

23 Ce thème s'inspire des modèles d'analyse des gestes professionnels d'Anne Jorro (2002) et de Dominique Bucheton (2008), qui adoptent un grain très fin. Selon nous, un même geste peut se traduire par une diversité d'interactions langagières variables car fortement contextualisées. L'unité d'analyse de l'interaction est l'énoncé, qui s'étend dans nos données de quelques mots à trois phrases⁵. Nous avons dégagé les catégories de façon semi-inductive. Au fil des échanges, dans la conduite des débats, nous observons de nombreuses interactions langagières qui servent à policer les échanges, à demander des précisions, à confirmer des propos, etc. En voici une liste susceptible d'évoluer au fil des analyses : amorce, relance, demande de clarification, régulation des échanges⁶, rétroaction, modelage, reformulation, synthèse, répétition, demande de repérage dans le texte, pointage du texte, citation par l'enseignant, recherche de convergence/divergence entre les interprétations, validation d'une

interprétation jugée recevable/irrecevable, invalidation d'une interprétation, évocation de savoirs ou d'habiletés disciplinaires ou en lecture (sans enseignement), appel à la mémoire didactique, distribution de la parole, rappel des normes linguistiques, mise en scène de sa lecture subjective par l'enseignante, tissage intertextuel et intersémiotique, tissage expérientiel (tranche de vie), gestion de la classe, etc. (voir en annexe les définitions associées à chacune de ces catégories).

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

4. Exemple de codage d'un extrait

- 25 L'exemple qui suit est tiré d'un débat mené en quatrième année du secondaire québécois (15-16 ans) portant sur la pièce de théâtre *Incendies* de Wajdi Mouawad.

4.1. Codage des gestes

- 26 Dans l'extrait de verbatim, nous observons deux gestes didactiques : 1) l'enseignante enseigne un savoir littéraire qui enrichira l'interprétation des élèves quant à la construction de l'intrigue ; 2) elle fournit de l'étagage aux élèves en les interrogeant pour soutenir et guider leur travail d'interprétation. Pour tout cet extrait, l'objet enseigné dominant est l'interprétation⁷.
- 27 Geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés : *L'enseignante mobilise des savoirs littéraires utiles à l'interprétation du texte.*

Ens : Effectivement. Incendies, on arrive dans le livre, je sais pas si vous aviez remarqué, mais il est séparé en quatre grandes parties. « Incendie de Nawal », « Incendie de l'enfance », « Incendie de Janaane » et « Incendie de Sarwane ». Pourquoi quatre parties ? Pourquoi « Incendie de Nawal » ? Alors, on a parlé un petit peu de chacun de ces incendies-là. Donc, dans les réponses que vous avez données. Êtes-vous capables de me dire c'est quoi l'incendie de Nawal ? De Janaane ? De Sarwane ? De l'enfance ? [AMORCE] Oui É13 ? [DISTRIBUTION DE LA PAROLE]

É13 : Ben, c'est un peu ce qui s'est passé en cours, je sais pas comment l'expliquer. Pas de mal, mais un peu leur histoire de... Je sais pas comment l'expliquer. Ce qui s'est passé dans chacun de leur partie de leur vie c'est ça. Ça l'explique toutes les parties de chacun

Ens : OK. Janaane pis Sarwane dans leur partie respective, ça représente aussi leur quête. [REFORMULATION] Parce que tout le long du récit, il y a ce qu'on appelle des... Comment on appelle ça quand on a l'ordre chronologique qui est pas respecté ? [...] Comment on appelle ça quand on retourne en arrière ? [RELANCE]

É16 : Le passé.

Ens : Un retour en arrière, ça a un nom. Vous l'avez appris, non ? [MÉMOIRE DIDACTIQUE]

Plusieurs : Analepses.

Ens : Des analepses ! [RÉPÉTITION] Alors, le récit est truffé d'analepses. Il y a des retours en arrière continus pis on revient pis ça se passe sur la scène en même temps, des fois. Deux scènes, une du passé pis une du présent, ben, du moment du récit. Et toutes ces analepses-là viennent pendant tout le long du récit. [SAVOIRS ET HABILITÉS DISCIPLINAIRES] Fait que dans le fond pourquoi Nawal a son incendie ? L'idée que vous avez lancée des pertes, ce qui reste, des cicatrices, ça va dans chacune des parties. Maintenant, qu'est-ce qui est associé au premier incendie ? Nawal ? [RELANCE] Vas-y, É131. [DISTRIBUTION DE LA PAROLE]

28 Geste d'étayage : *L'enseignante soutient les élèves dans leur travail de compréhension ou d'interprétation en leur posant des questions qui dirigent partiellement leur réflexion.*

Él31 : Ben, je suis pas sûr, mais ça se pourrait-tu que ce soit des évolutions psychologiques ?

Ens : De chacun ?

Él31 : Ouin ? C'est comme si tous les incendies c'était une série de péripéties qui s'étaient passées. Fait qu'ils ont tous évolué psychologiquement au fur et à mesure.

Ens : Alors, prouve ce que tu viens de dire. Comment Janaane évolue

psychologiquement ? D'abord, c'est qui ? Pis Sarwane ? C'est quoi leur évolution psychologique à chacun ? Pis à Nawal aussi ? Chacun a évolué psychologiquement, chacun a découvert quelque chose. Quoi ? [DEMANDE DE CLARIFICATION] Oui, vas-y, Él30. [DISTRIBUTION DE LA PAROLE]

Él30 : Je pense qu'au début Sarwane était fâché après sa mère pis de plus en plus genre, il comprend ce qui est arrivé à sa mère, là.

Ens : Lui, il a découvert quoi ? Ben, on va y aller avec Janaane. Elle, Jeanne, elle a découvert quoi ? [...] [RELANCE]

Él6 : Ce que sa mère avait vécu.

Ens : C'est-à-dire ? [DEMANDE DE CLARIFICATION]

Él6 : Ben, qu'elle s'était fait violer pis tout pis qu'elle était née en prison.

Ens : Donc, elle a découvert qu'elle et son frère étaient nés d'un viol.

[REFORMULATION]

Él6 : C'est un accident.

ÉlX : C'est pas un accident.

Él6 : Ben, elle était pas voulue.

Ens : C'est ça. Elle est pas voulue. Elle est née d'un viol. Ça, c'est ce que Jeanne a découvert. [VALIDATION] Qu'est-ce que Simon a découvert, lui ? [RELANCE]

Vas-y. [DISTRIBUTION DE LA PAROLE]

4.2. Codage des interactions langagières

29 L'extrait qui précède donne à voir certaines interactions langagières identifiées entre crochets. À titre illustratif, voici les définitions sommaires de ces interactions, dans l'ordre de leur apparition :

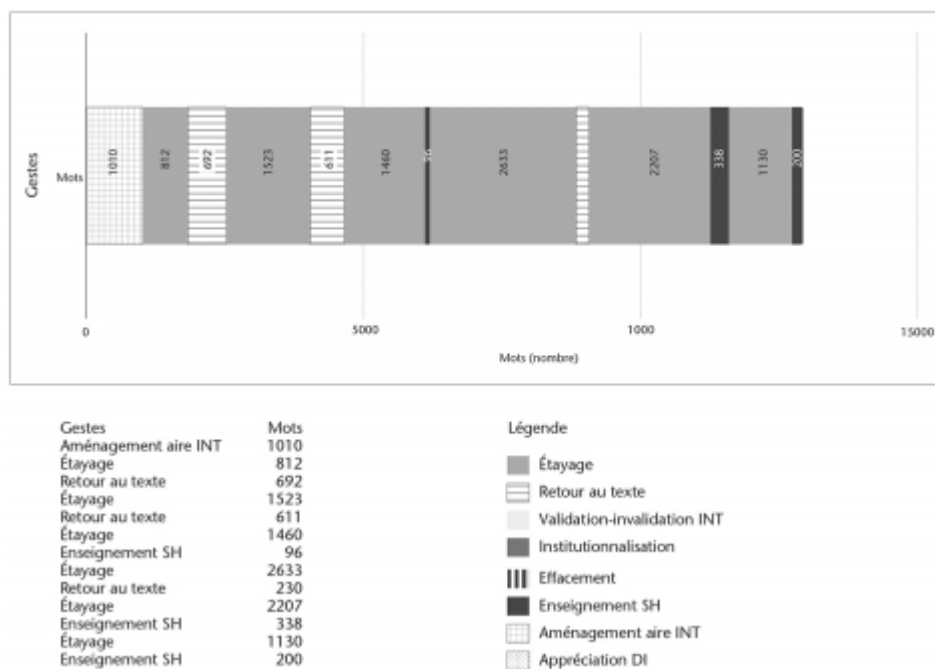
- amorce : l'enseignante amorce une discussion sur un problème interprétatif qui n'a pas été abordé précédemment. Elle met en marche le processus interprétatif au moyen d'une question qui entrainera un enchaînement d'interventions ;
- distribution de la parole : l'enseignante donne explicitement la parole à un élève ;
- reformulation : l'enseignante reprend les propos d'un élève dans des termes différents que ceux qui ont été employés par celui-ci ;
- relance : l'enseignante interroge les élèves pour donner une « nouvelle impulsion » à leurs propos au sujet du problème interprétatif amorcé plus avant ;
- appel à la mémoire didactique : l'enseignante établit des liens avec d'autres moments de l'enseignement, avec des apprentissages préalables ;
- répétition : l'enseignante répète les propos d'un élève en reprenant intégralement ou quasi intégralement les termes de celui-ci ;
- énoncé de savoirs disciplinaires : l'enseignante nomme et explicite brièvement un savoir disciplinaire ;
- demande de clarification : l'enseignante demande à l'élève de préciser et de justifier ses propos ;
- validation : l'enseignante valide explicitement une interprétation jugée recevable ou la compréhension des élèves.

5. Discussion

30 On voit, au terme de cette brève présentation de notre grille d'analyse, que nous avons utilisé une triple focale pour catégoriser les actions des enseignantes pendant les débats interprétatifs. Les enseignantes abordent la lecture littéraire, principalement, mais pas uniquement, par la composante interprétative ; elles posent des gestes didactiques qui, par leur ampleur, sont porteurs d'intentions didactiques qui ne sont pas nécessairement planifiées, mais qui structurent les échanges sur le plan des apprentissages à faire ; enfin, leurs interventions langagières servent à assurer la fluidité des échanges et à constamment relancer le processus interprétatif.

31 Nous avons adopté le principe d'une analyse multifocale, qui permet de révéler trois dimensions observables de l'activité des enseignants à des grains plus ou moins fins et selon des visées complémentaires. L'analyse des interactions langagières rend compte de l'épais feuilletage interdiscursif durant le débat interprétatif. Toutefois, elle ne permet pas, à elle seule, de dégager d'intentionnalité sur le plan didactique (ce que l'enseignant veut que les élèves apprennent), même si, comme tout acte de langage, chaque énoncé est porteur d'une intention discursive. L'élaboration intersubjective des interprétations s'observe davantage dans l'enchaînement de plusieurs interactions, au niveau du geste didactique. Dans notre recherche, cet usage de la notion de geste didactique paraît pertinent, premièrement, car il permet d'observer que les intentions didactiques des enseignants se traduisent à une échelle intermédiaire, dans des empan de texte ayant une certaine unité sémantique ; deuxièmement, car ces unités impriment des mouvements, un rythme, une séquentialité à l'intérieur du débat. Les gestes sont-ils partagés par les enseignants ? Leur agencement est-il singulier ou récurrent selon certains scénarios ? Nous commençons à explorer ces questions en nous appuyant sur une représentation visuelle du « scénario » de chaque débat dont la figure 1 est un exemple.

Figure 1 : Diagramme chronologique et hiérarchique des gestes



32 Le schéma représente l'enchaînement, la fréquence et l'empan des gestes didactiques durant un débat (il s'agit du même débat dont sont extraits les exemples dans cet article). Dans ce schéma, les bandes en nuances de gris ou à motifs représentent les gestes didactiques. Leur largeur est représentative de l'empan (en nombre de mots). Après un geste introductif d'aménagement de l'aire interprétative, l'enseignante utilise principalement trois gestes en alternance : l'étayage, le retour au texte et l'enseignement de savoirs.

33 Nous faisons pour l'instant l'hypothèse que les trois focales sont reliées : la lecture littéraire est coconstruite par des enchaînements de gestes élaborés collectivement, qui eux-mêmes se traduisent dans une multitude d'interactions. Toutefois, nous ne

postulons pas, à ce stade, que les focales soient hiérarchisées, c'est pourquoi nous n'associons pas a priori certaines catégories des interactions à des gestes spécifiques. Sur un plan plus technique, les possibilités offertes par le codage multiple informatisé (avec NVivo) semblent prometteuses puisque celui-ci permet de croiser les résultats pour dégager de manière systématique et synthétique des convergences, des divergences et des absences de lien entre nos trois focales, sur un nombre conséquent de séances transcrites.

34 Cette analyse comporte néanmoins des limites liées à l'insuffisance de l'outil pour circonscrire la complexité de l'objet « lecture littéraire » dans le débat. De même que l'image cinématographique construit un champ qui n'a de sens qu'en relation à un contrechamp et à un hors-champ, notre analyse des gestes devra être complétée par celle des interventions des élèves (le contrechamp), et par l'étude des préoccupations et des visées déclarées par les enseignants lors des entrevues (le hors-champ), d'autant plus que l'intentionnalité de l'enseignant apparaît comme un critère essentiel de notre usage de la notion de geste didactique.

Bibliographie

AEBY DAGHÉ, S. (2010). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires. *Repères*, 42, 127-144.

AEBY DAGHÉ, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Peter Lang.

AEBY DAGHÉ, S. et DOLZ, J. (2008). Chapitre 3. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation* (p. 83-105). De Boeck Supérieur. Récupéré sur : <<https://www.cairn.info/le-developpement-des-gestes-professionnels--9782804159511-page-83.htm>>.

AHR, S. (2019). L'interprétation : un concept stabilisé ? à stabiliser ? Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 89-106). Presses universitaires de Namur.

BATTISTINI, C. (2008). *Désir de littérature et pratiques didactiques* (thèse de doctorat). Université de Toulouse 2.

BERNIÉ, J.-P. et GOIGOUX, R. (dir.). (2005). Dossier : Les gestes professionnels. *La lettre de l'AIRDF*, 36, 3-27.

BICHI, P. (2010). *Le lecteur collectif. Geste professionnel et instance didactique au cycle 3* (thèse de doctorat). Université de Toulouse 2.

BRUNEL, M., DUFAYS, J.-L. et ÉMERY-BRUNEAU, J. (2017). Lire un même texte littéraire de 12 à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs ? Regards croisés France, Belgique, Québec. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 137-162). Presses universitaires de Namur.

BUCHETON, D. (2008). Introduction. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 15-27). De Boeck Supérieur.

BUCHETON, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

BUCHETON, D., BRUNET, L.-M., DUPUY, C. et SOULÉ, Y. (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 35-59). De Boeck Supérieur.

BUCHETON, D., et DEZUTTER, O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck Supérieur.

CAPT, V., BRUNEL, M. et FLOREY, S. (2018). Les valeurs éthiques en jeu dans les classes francophones de littérature. *Repères*, 58, 99-118. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/reperes/1736>>. DOI : 10.4000/reperes.1736

CHABANNE, J.-C., DESAULT, M., DUPUY, C. et AIGOIN, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.

- CITTON, Y. (2013). *Pour une interprétation littéraire des controverses scientifiques*. Quae.
- CROCÉ-SPINELLI, H. (2007). *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves* (thèse de doctorat). Université de Toulouse 2.
- CROCÉ-SPINELLI, H. (2014). Gestes professionnels. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la professionnalisation* (p. 145-148). De Boeck Supérieur.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
DOI : 10.3726/978-3-0352-0313-4
- DUBOIS-MARCOIN, D. et TAUVERON, C. (2008). Présentation. *Repères*, 37, 5-25. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/reperes/417>>.
DOI : 10.1016/S0001-4079(19)31776-5
- DUMORTIER, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, 34, 185-214. Récupéré sur : <www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2006_num_34_1_2736>.
DOI : 10.3406/reper.2006.2736
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- FALARDEAU, É. et SAUVAIRE, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84.
DOI : 10.3917/lfa.191.0071
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise (éducation préscolaire et enseignement primaire)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- HABERMAS, J. (2013). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- JOAS, H. (1999). *La créativité de l'agir* (P. Rusch, trad. ; A. Touraine, préf.). Cerf.
- JORRO, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- JORRO, A. et CROCÉ-SPINELLI, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145-146, 125-140.
DOI : 10.4000/pratiques.1527
- LOUICHON, B. et PERRIN-DOUCEY, A. (2017). La littérature et le débat empathique et raisonnable. Dans M. Lebrun (dir.), *Et si l'école apprenait à penser ?* (p. 191-205). Éditions HEP Bejune.
- MAUSS, M. (1934). Fragment d'un plan de sociologie générale descriptive. Classification et méthode d'observation des phénomènes généraux de la vie sociale dans les sociétés de types archaïques (phénomènes généraux spécifiques de la vie intérieure de la société). *Annales sociologiques, série A, fascicule I*. Récupéré sur le site classiques.uqac.ca : <http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/essais_de_socio/T4_fragments_plan/fragments.html>.
- MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M. L. et SENSEVY, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
DOI : 10.3406/rfp.2002.2910
- QUET, F. (2001). Débat interprétatif et didactique de la lecture. *Réflexions et analyses pédagogiques*, 4, 29-42.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipliner et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Récupéré sur : <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>>.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- SOULÉ, Y., TOZZI, M. et BUCHETON, D. (2008). *La littérature en débats*. Scérén ; CRDP Montpellier.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
DOI : 10.3406/reper.1999.2289
- TAUVERON, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier
- VAN DE POL, J., VOLMAN, M. et BEISHUIZEN, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.

Œuvres utilisées dans le protocole de recherche

KANAPÉ FONTAINE, N. (2016). *Bleuets et Abricots*. Mémoire d'encrier.

KRESSMANN TAYLOR, K. (2012). *Inconnu à cette adresse* (M. Lévy-Bram, trad. ; ouvrage original publié en 1938). J'ai lu.

MOUAWAD, W. (2015). *Incendies* (1^{re} éd. : 2003). Leméac.

Annexe

La grille d'analyse

Thème 1 – la focale macro : la lecture littéraire

Catégories (observables)	Définitions
Compréhension	Élaboration d'une représentation cohérente en dégagant des éléments implicites et explicites du texte. La compréhension repose sur un consensus relativement immédiat (ou perçu comme immédiat).
Interprétation	Élaboration de significations possibles du texte (polysémie). L'interprétation devrait donner lieu à une discussion ; elle ne repose pas sur un consensus.
Réaction	Expression du plaisir ou du déplaisir procuré par un texte. Le jugement de goût peut être motivé (expression des raisons du [dé]plaisir) à partir de critères partagés et de « ressources subjectives » (Dumortier, 2006).
Appréciation	Jugement sur la valeur d'une œuvre à partir de critères partagés, socialement construits. Le jugement de valeur peut être argumenté (Dumortier, 2006).

Thème 2 – la focale intermédiaire : les gestes didactiques dans le débat interprétatif

Catégories (observables)	Définitions
Aménagement préalable du débat	L'enseignante donne les consignes du débat, indique ou rappelle les règles de prise de parole, clarifie le but de l'activité, mentionne si la participation est évaluée ou non, renforce la confiance des élèves. Lorsqu'il est présent, ce geste apparaît dans les premières minutes de la séance didactique. Il correspond à la « phase préalable » identifiée par Crocè-Spinelli (2007, p. 204).
Étayage du processus interprétatif	L'enseignante fournit aux élèves un soutien, qui leur permet d'accomplir une tâche qu'ils ne pourraient réussir sans cette aide (Van de Pol <i>et al.</i> , 2010). L'étayage étant associé à la zone de développement proximal de Vygotski (voir Schneuwly, 2008), il est donc adaptatif, en ce sens où son intensité varie en fonction des besoins exprimés par les élèves ou des difficultés identifiées par l'enseignante. Il peut prendre des formes très soutenues ou très discrètes, selon la complexité de la tâche, mais présente toujours les trois caractéristiques suivantes (Van de Pol <i>et al.</i> , 2010) : ajustement continu de l'étayage, atténuation du soutien apporté au fil de la tâche et des apprentissages, transfert de responsabilité de l'enseignante vers les élèves.
Retour au texte	L'enseignante amorce un mouvement de retour vers l'œuvre afin d'amener les élèves à vérifier une affirmation, à formuler ou à justifier une hypothèse de lecture, à étayer une idée, etc. Elle invite alors les élèves à s'appuyer sur des éléments explicitement tirés du texte.
Enseignement de savoirs et d'habiletés	L'enseignante apporte des contenus jugés importants pour nourrir les échanges : notions littéraires, grammaticales, sociohistoriques, habiletés d'inférence, de justification, réflexion sur la polysémie des textes, la pluralité des lectures possibles, etc.
Validation/invalidation des interprétations	L'enseignante se prononce sur la validité des interprétations avancées par les élèves, soit pour les encourager à poursuivre dans la voie empruntée, soit pour leur indiquer que l'interprétation avancée ne peut être soutenue.
Institutionnalisation	L'enseignante marque un temps d'arrêt pour faire des liens entre les propos des élèves et les savoirs constitués. Elle fixe de manière explicite et conventionnelle le statut cognitif d'un savoir pour construire un apprentissage » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 39). L'institutionnalisation peut prendre diverses formes : constats lus à

	voix haute par les élèves, écriture au tableau, parole de l'enseignante. Elle suppose un arrêt, une parenthèse dans l'avancement du temps didactique. Elle s'adresse au collectif et exige la confirmation de l'autorité de l'enseignante ou d'une source externe reconnue.
Effacement	L'enseignante, volontairement, se met en retrait de la discussion pour laisser les élèves échanger entre eux autour de leurs hypothèses de lecture. Elle laisse alors libre cours aux essais, aux errances, aux divergences, pour que les élèves construisent collectivement leurs interprétations sans intervention professorale.
Appréciation du débat interprétatif	L'enseignante interroge les élèves sur leur appréciation de l'activité. Lorsqu'il est présent, ce geste apparaît dans les dernières minutes de la séance didactique.

Thème 3 – la focale micro : les interactions langagières

Catégories (observables)	Définitions	Exemples tirés des débats
Amorce (amorçage)	L'enseignante amorce une discussion sur la lecture des élèves, une thématique ou un problème interprétatif qui n'a pas été abordé précédemment. On peut considérer l'amorce comme une forme de mise en marche du processus interprétatif. Elle se distingue de l'étayage par questionnement en cela qu'elle porte sur un « élément décisif tiré du texte ou étant passé inaperçu dans les échanges en amont ». L'amorce se caractérise aussi par le fait qu'elle entraîne une « trainée d'interventions » (Chabanne <i>et al.</i> , 2008, p. 247). 3 sèmes : nouveau, décisif et qui entraîne un enchaînement d'interventions	(l. 77-81) DI15_ENS5 : Alors, on va commencer avec la première source de questionnements, c'est-à-dire, le silence. Qu'est-ce que vous avez à dire ? Qu'est-ce que vous avez observé par rapport au silence ? Pis là, gardez-le pas, s'il vous plaît. Ça serait mieux. Alors, qu'est-ce que vous avez observé ? C'est quoi l'importance du silence dans cette œuvre-là ? Silence...
Relance	L'enseignante interroge les élèves pour donner une « nouvelle impulsion » (Crocé-Spinelli, 2007, p. 239) à leurs propos au sujet d'une thématique ou d'un problème interprétatif déjà lancé ou amorcé. La relance « permet à la pensée de rebondir » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 132).	(l. 749-752) DI15_ENS5 : Ok. Et c'est pour ça qu'elle garde le silence entre, ben là qu'elle a le silence. Parce qu'il y a comme silence qui a deux sens là. Parce que garder le silence, c'est comme vous avez fait tantôt pendant dix secondes, c'est pas parler du tout. Mais avant le tribunal, est-ce que c'était le même silence ? Oui ? ^a
Répétition	L'enseignante répète les propos d'un élève en reprenant les mêmes termes que celui-ci (la répétition doit reproduire quasi à l'identique les propos d'un élève ; c'est ce qui la distingue de la reformulation) ^b .	(l. 201-203) DI02_ENS2_GR1_EL9 : Il embrasse la doctrine nazie. DI1_ENS2_GR1 : Il embrasse la doctrine nazie. Pis, EL6, tu voulais ajouter quelque chose ?
Reformulation	L'enseignante reformule les propos d'un élève dans des termes différents de ceux qui ont été employés par celui-ci. Elle peut utiliser des	(l. 323-324) DI02_ENS2_GR1_EL2 : Pis le bourreau de Martin aussi parce qu'il le fait envoyer dans les camps de concentration. DI02_ENS2_GR1 : [...] On repart de

	termes ou des formulations plus précises ou appropriées et compléter, ce faisant, les propos de l'élève.	ce que EL2 vient de dire. Il est la victime de Martin parce que Martin l'a pas aidé.
Synthèse	L'enseignante synthétise les propos de plusieurs élèves sans les comparer.	(l. 824-829) DI15_ENS5 : Donc, si on fait les liens entre tout ce qu'on a dit : les cendres, c'est les traces laissées par le feu, l'incendie, ça a tout ravagé, ça tout brûlé, ça tout fait perdre ce qu'on avait. Donc, avec le livre après ça, on fait des liens avec l'œuvre. C'est ce que tu dis. [...] Vas-y EL31.
Demande de clarification	L'enseignante demande ou amène l'élève à reformuler, à préciser, à expliquer ou à justifier ses propos. Cette interaction langagière est liée explicitement, dans le temps et dans l'ordre d'idées, aux propos de l'élève qui la précèdent.	(l. 649-650) DI15_ENS5 : Pourquoi j'ai eu des gloussements, là ? Qu'est-ce que tu veux dire « ben, là, elle lui a donné la vie » ? Précise ta pensée.
Régulation	Elle corrige les propos d'un élève lorsque ceux-ci sont fautifs ou que l'élève rencontre un obstacle.	(l. 313-314) DI02_ENS2_GR1 : Attends un peu. Là, on parle de Max. Max, est-ce que c'est un bourreau ou une victime ou les deux ? Donc, là, on parle juste du personnage de Max.
Modelage	L'enseignante montre comment réfléchit un lecteur expert en explicitant les processus visés. (Dans le modelage, l'enseignante explicite les processus cognitifs étape par étape ; c'est ce qui permet de le distinguer des catégories de mise en scène de sa lecture et de savoirs et habiletés sur la lecture.)	(l. 489-494) DI15_ENS5 : [...] Le loup ? Ah. Ah. Réactions. Bon, on va commencer comme on fait au primaire. C'est facile d'abord faire ça. On va regarder la page couverture. La page couverture, c'est la première approche qu'on a avec le livre. On regarde la page couverture. [...] Une fois qu'on l'a lue [la pièce], qu'est-ce qu'on peut interpréter de la page couverture ? On commence en faisant comme avec le couteau tantôt, on décrit tout ce qu'on voit, pis on essaie de faire des liens. Alors, allez-y fort. Ceux qui ont pas parlé, c'est le temps. Vas-y.
Demande de repérage dans le texte	L'enseignante demande explicitement un retour au texte sous la forme du repérage d'extraits ou de citations, lesquelles, le cas échéant, sont prises en charge par les élèves.	(l. 391-392) DI02_ENS2_GR1 : Moi je suis d'accord avec vous, mais je veux que vous le rattachiez avec ce qu'on a lu. Fait qu'essayez. EL9, t'as trouvé quelque chose ? (l. 413-417) DI02_ENS2_GR1_EL1 : Ben pas mal toutes les lettres où est-ce qu'il est méchant. Pis, il dit la censure [l'enseignante l'interrompt]. DI02_ENS2_GR1 : Trouve-moi des passages. DI02_ENS2_GR1_EL9 : Cherche dans les premières lettres avant que, quand il dit que la propagande est en train de, d'arriver.
Pointage du texte	L'enseignante indique une page ou une section du livre (chapitre, scène, lettre, etc.).	(l. 1125) DI02_ENS2_GR1 : La quatrième lettre, elle commence à la page vingt-neuf.

Citation par l'enseignante	L'enseignante lit elle-même à haute voix un ou plusieurs extraits du texte.	(l. 730-734) DI15_ENS5 : Le chapitre s'appelle « Les loups rouges ». C'est pluriel en plus. Fait qu'on a le notaire et Simon qui se parlent. Puis, à la fin de la page cent-cinq, Hermile : « Bien sûr, vous pouvez compter sur moi. Je vous assure, vous pouvez compter sur moi. On commence à apercevoir la lumière du train au bout du tunnel ». Nawal qui lui apparait, « Pourquoi tu pleures, Simon ? » « C'est comme un loup qui va venir. Il est rouge. Il a du sang dans sa bouche ». Quand on voit arriver un loup, qu'est-ce que ça nous fait ?
Recherche de convergences/divergences entre les interprétations	L'enseignante souligne ce qui fait l'objet de convergences et/ou de divergences dans les propos des élèves. Elle peut également interroger les élèves dans le but d'établir des convergences et/ou des divergences.	(l. 114-115) DI02_ENS2_GR1 : OK. Pis EL10 tu semblais vouloir dire le contraire tantôt. Tu veux-tu continuer ? (l. 730-736) DI02_ENS2_GR1 : OK. On en a combien qui pensent que Griselle c'est le personnage principal, pis combien qui pensent que c'est Max et Martin ? [Pause] Griselle, levez la main ! OK. Max et Martin, levez la main ! [Presque tout le monde lève la main.] C'est quand même, euh, répandu. Pis, on en a... On a seulement une personne ? EL17, tu crois. DI02_ENS2_GR1_EL17 : Ben, je suis pas capable de faire un choix. DI02_ENS2_GR1 : Même avec ce qu'ils ont dit, avec les arguments de tout le monde.
Validation d'une interprétation recevable jugée	L'enseignante valide explicitement une interprétation jugée recevable (un simple « oui » ou « OK » de l'enseignante en réponse à l'interprétation d'un élève ne peut être réputé une validation).	(l. 1150) DI02_ENS2_GR1_EL19 : Il dit : « je m'interroge : est-il complètement sain d'esprit ? ». Après ça, il dit : « Ses escouades en chemises brunes sont issues de la populace. Elles pillent, et elles ont commencé à persécuter les Juifs ». Mais il n'est pas d'accord nécessairement avec ça. DI1_ENS2_GR1 : Au début non ! Il est pas, il semble pas d'accord. Effectivement !
Validation d'une interprétation jugée non recevable	L'enseignante valide explicitement une interprétation jugée non recevable (« erreur » ou « délire » interprétatif).	Cette catégorie n'a pas émergé dans le codage.
Invalidation d'une interprétation	L'enseignante invalide une interprétation ou corrige elle-même une erreur interprétative. Cette catégorie se distingue de la régulation en ce que l'interaction porte spécifiquement sur une interprétation, et non sur un obstacle plus général ou sur un propos fautif.	(l. 617-618) DI19_ENS9_EL3 : Mais aussi elle chante quand elle espère. DI19_ENS9 : Quand elle espère ? DI19_ENS9_EL3 : Pis quand elle est désespérée, elle chante pas. Quand elle perd son enfant, elle est désespérée, elle, elle se tait. Pis euh, quand elle le... DI19_ENS9 : Elle ne s'est pas tue. L'enfant est parti, on lui a enlevé l'enfant et elle chantait. DI19_ENS9_EL5 : Elle a commencé. DI19_ENS9 : Hum, hum DI19_ENS9_EL3 : Zut alors.

		<p>DI19_Tout le monde : [Rires] DI19_ENS9 : Il a dit quoi ? DI19_ENS9_EL3 : Zut, ma théorie est nulle là, il faut la recommencer.</p>
Valorisation de la parole de l'élève	<p>L'enseignante accorde explicitement de la valeur aux propos d'un élève (cette catégorie se distingue des catégories de validation en ce que l'interaction ne porte pas sur une interprétation).</p>	<p>(l. 428-429) DI16_ENS6_EL25 : Pourquoi Antoine l'infirmier enregistre-t-il plus de cinq-cents heures du silence de Nawal ? DI16_ENS6 : Ah, c'est intéressant ça comme question. Répète-le pour que tout le monde entende.</p>
Énoncé de savoirs et d'habiletés disciplinaires (littéraires)	<p>L'enseignante nomme et/ou explicite des savoirs ou des habiletés disciplinaires. Elle les utilise sans marquer un temps d'arrêt pour faire des liens avec des savoirs de référence. Contrairement au geste d'enseignement de savoirs et d'habiletés (plus vaste), il n'est pas nécessaire qu'il y ait enseignement de savoirs et d'habiletés disciplinaires ; la simple mention d'un savoir ou d'une habileté disciplinaire entre dans cette catégorie.</p>	<p>(l. 204-206) DI15_ENS5 : Ouin. Il a évolué psychologiquement. Nouvelle littéraire encore. On n'en sort pas. Ouais. Il y a toute une évolution psychologique de sa part. Pis en plus comment vous avez trouvé la chute ? Elle était assez spectaculaire, non ? On en reparlera tout à l'heure. [...]</p>
Énoncé de savoirs et d'habiletés en lecture	<p>L'enseignante nomme et/ou explicite des savoirs ou des habiletés qui relèvent de la lecture. Entrent dans cette catégorie les savoirs ou les habiletés nommés ou explicités qui sont liés à l'activité de débat interprétatif.</p>	<p>(l. 365-369) DI02_ENS2_GR1 : OK. Là, j'ai oublié une petite notion importante. Hier, je vous disais, à chaque fois, il faut qu'on essaie de rattacher à des petits extraits de notre texte pour que l'affirmation soit recevable. Fait que, essayons de, s'il vous plait, de trouver dans son livre, là, pour être capables de formuler la réponse un peu plus complète.</p> <p>(l. 18-20) DI15_ENS5 : [...] Un débat, ça sera aujourd'hui comme ça a été au début de l'année. On parle pas tout le monde en même temps, on se laisse parler, on s'écoute. Pis vous avez le livre entre les mains.</p>
Énoncé de savoirs sur la langue	<p>L'enseignante corrige ou demande à l'élève de corriger une formulation fautive. Elle peut aussi préciser le sens d'un mot ou fournir une définition dans la langue d'enseignement.</p>	<p>(l. 1113-1114) DI02_ENS2_GR1 : Les deux étaient plutôt avarice. DI02_ENS2_GR1 : Avares ? « Avare », ça veut dire qu'on n'est pas généreux. C'est-tu ça que tu veux dire ?</p>
Énoncé de connaissances générales	<p>L'enseignante fait appel à des connaissances générales.</p>	<p>(l. 467-478) DI23_ENS3 : [...] Chez les Inuits, c'est super intéressant, dans le temps, on donnait le nom du nouveau-né, on donnait le nom d'une personne qui était décédée. Au nouveau-né. Que ce soit fille ou garçon, tu avais le nom de la personne décédée. Et plus tard, quand tu arrivais à l'adolescence, tu choisissais d'être fille ou garçon et tu choisissais un autre nom.</p>

		<p>DI23_ENS3_EL24 : Tu choisissais d'être fille ou garçon ?</p> <p>DI23_ENS3 : Oui. Ça n'existe plus, mais...</p> <p>DI23_ENS3_EL3 : Ben, comment c'est possible de choisir d'être fille ou garçon ? [...]</p> <p>DI23_ENS3 : Tu choisis le <i>ulu</i>, donc le couteau, le couteau inuit des femmes pour gratter les peaux ou tu choisis le harpon. Donc, tu pars avec les hommes pour chasser pis pêcher.</p>
Appel à la mémoire didactique	<p>L'enseignante fait des liens entre les moments de l'enseignement (avant le débat). Elle revient sur des apprentissages préalables, sur un moment de l'enseignement en amont du débat. L'enseignante « convoque les souvenirs du travail préalable du groupe » Aeby Daghé et Dolz, 2008, p. 85).</p>	<p>(l. 209-210)</p> <p>DI02_ENS2_GR1 : [...] Essayez de vous rappeler ce que vous avez fait l'année passée en secondaire 4 sur la nouvelle.</p> <p>(l. 65-67)</p> <p>DI15_ENS2_GR1 : Hier, on s'était laissé sur une question, pis je pense que j'ai envie de, de recommencer avec celle-là avant d'enchaîner avec une autre question. [...]</p>
Tissage interculturel et intersémiotique	<p>L'enseignante établit des relations avec d'autres œuvres ou formes d'expression littéraires, culturelles, artistiques et/ou leurs auteurs.</p>	<p>(l. 621-622)</p> <p>DI23_ENS3_EL18 : Ben là, c'est quand même érotique, là.</p> <p>DI23_ENS3_EL03 : Ben non ! Vulve, gonfle, seins, gonflent...</p> <p>DI23_ENS3 : Oui ! Vous savez quand j'ai lu certains de ces passages-là, j'ai écrit <i>Le Cantique des Cantiques</i>.</p>
Tissage expérientiel (tranche de vie)	<p>L'enseignante établit des relations avec « le vécu » (Chabanne <i>et al.</i>, 2008, p. 255) ou l'expérience des élèves ou avec sa propre expérience.</p>	<p>(l. 257-258)</p> <p>DI15_ENS5 : On a honte de nos parents. [Rires] Nos parents qui chantent dans un karaoké devant nos amis, c'est honteux, je l'avoue. Mais, non, à part ça, qu'est-ce qui peut être honteux ?</p>
Mise en scène de sa lecture ou de sa subjectivité lectorale	<p>L'enseignante témoigne de sa lecture ou fait un retour sur son expérience d'une ou de plusieurs œuvres littéraires. Elle exprime sa subjectivité de lectrice.</p>	<p>(l. 390-395)</p> <p>DI15_ENS5 : Par la bouche ? Honnêtement, moi, c'est comme ça que je le voyais. Je sais pas comme un, dans un cirque, un gars qui se rentre une épée comme ça pis que il a des trucs vous allez me dire. Ou c'est pas vrai, il la passe en arrière. Mais moi, c'est ça que je visualisais un couteau planté dans gorge. Dans le cas d'un couteau planté dans gorge de cette façon-là, on s'entend que ça a pas le même effet qu'un couteau planté dans gorge de votre façon, les gars. On s'entend là-dessus.</p> <p>(l. 327-329)</p> <p>DI15_ENS5 : Oui. [Rires] Les citations par rapport au silence. On en a retenu trois. Qu'est-ce que vous pensez de ça ? Moi je trouvais que c'était une belle, ben pas une belle image dans le sens de c'est beau là, mais dans le sens de la métaphore je la trouve intéressante.</p>
Indications sur l'évaluation	<p>L'enseignante fournit des indications aux élèves sur l'évaluation à laquelle ils</p>	<p>(l. 28-31)</p> <p>DI15_ENS5 : [...] ben on peut renchérir parce que, comme au</p>

	<p>sont soumis pendant le débat ou lors d'activités connexes à celui-ci.</p>	<p>premier débat, le deuxième, on vous donne la possibilité de participer au débat et si votre participation est active et dans un langage approprié, vous serez pas obligés de faire l'exposé oral seul devant la classe la semaine prochaine.</p>
<p>Distribution de la parole</p>	<p>L'enseignante distribue la parole entre les élèves ou donne explicitement la parole à un élève (la distribution de la parole ne peut être inférée à partir des commentaires entre crochets des transcriptions dans les verbatims).</p>	<p>(l. 78-89) DI02_ENS2_GR1_EL10 : OK. Ouais. DI02_ENS2_GR1_EL9 : Je pense que c'est un roman. DI02_ENS2_GR1 : Tu prendras la parole après, EL10. DI02_ENS2_GR1_EL9 : S'il vous plaît, laissez-moi parler.</p> <p>Ex. 2. (l. 135-139) DI15_ENS5 : Ouin, ça doit être quelque chose. Oui, EL25 ? DI2_ENS5_EL25 : Ben moi j'ai l'impression que le silence après le tribunal ça comme servi de pansement</p>
<p>Gestion de classe</p>	<p>L'enseignante intervient pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage.</p>	<p>(l. 207-208) DI02_ENS2_GR1 : OK. T'as ajouté qu'il s'est fait endoctriner. Les gars, c'est pas le temps de manger. Non. C'est pas le temps ! On ferme ça.</p>
<p>a. L'interaction d'amorce qui a servi à lancer cet échange a consisté, pour l'enseignante, à soumettre aux élèves un problème interprétatif portant sur les motifs du silence de Nawal. La relance s'observe ici alors que l'enseignante interroge les élèves pour les amener à voir les différentes facettes de ce problème interprétatif. Un tel découpage entre amorce et relance permet de distinguer les grandes thématiques et les problèmes interprétatifs abordés pendant le débat (amorce) de leurs sous-questions (relance).</p> <p>b. Le codage des interactions langagières relève d'un travail d'analyse qui repose nécessairement sur la confrontation des interprétations des chercheurs. Afin de parvenir à un consensus (un accord « interjuges ») pour distinguer certaines catégories qui peuvent sembler proches – par exemple la relance, la répétition, la valorisation – nous nous en sommes tenus à la « lettre du verbatim ». Ainsi, un chercheur pourrait attribuer à une répétition l'intention de valoriser la parole de l'élève, mais nous avons décidé de restreindre l'usage du code « valorisation » à l'énoncé explicite d'une valeur (par exemple : « C'est bien Mathieu ! »).</p>		

Notes

1 Cette recherche « Écrire pour se construire comme lecteur. L'intégration de l'écriture réflexive dans les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire des enseignants de français du secondaire et du collégial », dirigée par Marion Sauvare est financée par le Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC) dans le cadre du programme « Actions concertées » en partenariat avec le MEES. Elle n'aurait pas été possible sans le concours des étudiantes membres de l'équipe, Alexandra Gagné, Renée Goupil, Camille S. Leclerc et Tania Plante. Qu'elles en soient remerciées.

2 Nous faisons référence au colloque « Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux », qui s'est tenu à Toulouse, les 28 et 30 mars 2019.

3 Sandrine Aeby Daghé (2014) identifie, au terme d'une enquête descriptive et interprétative des pratiques des enseignants du secondaire, douze genres d'activité scolaire (GAS) parmi lesquels le DI. Par ailleurs, suivant l'analogie avec les genres textuels, elle distingue deux usages de la notion de GAS : la notion en soi et la manifestation de la notion dans les pratiques observées (p. 63). Elle recourt à « l'acronyme de GAS pour rendre compte du fait qu'[elle] se situ[e] au niveau de la manifestation empirique de la notion » (p. 63). Le fait que, selon la chercheuse, cette appellation recouvre des objets théoriquement et épistémologiquement différents est de première importance dans le cadre de notre étude, dans la mesure où la définition qu'Aeby Daghé propose du GAS « débat interprétatif » ne repose que sur deux débats, dont un seul (celui de Maud) est analysé en profondeur (2010, 2014). Ainsi, cette définition du débat étant tributaire de la manière spécifique qu'a cette enseignante de le préparer et de le conduire, elle ne peut être généralisée au genre d'activité scolaire tel qu'il est mis en œuvre au

secondaire, d'autant plus qu'elle n'est pas congruente avec les définitions et les observations d'autres chercheurs.

4 La distinction entre la « réaction » et l'« appréciation » telle qu'elle est posée dans les programmes québécois peut être rapportée à la différence entre « jugement de goût » et « jugement de valeur » établie par Dumortier (2006) dans le cadre de sa définition de la conduite esthétique.

5 S'agissant d'énoncés oraux, les phrases graphiques dépendent de la transcription.

6 Schneuwly et Dolz (2009) font de la régulation un de leurs quatre gestes fondamentaux. Nous avons pour notre part accordé plus d'importance à l'étayage, qui a une portée proactive, en étant tourné vers les apprentissages à faire, et avons considéré la régulation des échanges par l'enseignant comme une pratique langagière qui sert à porter un regard rétrospectif sur une prise de parole ou un échange. Vue ainsi, la régulation est moins porteuse d'intention d'apprentissage que l'étayage et se limite le plus souvent à une brève intervention.

7 Dans l'exemple, chaque énoncé est associé à une catégorie du thème des interactions langagières. Le nom de l'interaction apparaît entre crochets, en majuscules, à la suite de celle-ci, et de courtes définitions sont fournies dans un deuxième temps, à la section 4.2. de l'article. Cet extrait est tiré d'un passage majoritairement consacré à l'interprétation de la symbolique de l'incendie, du feu, dans la pièce.

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

b Le codage des interactions langagières relève d'un travail d'analyse qui repose nécessairement sur la confrontation des interprétations des chercheurs. Afin de parvenir à un consensus (un accord « interjuges ») pour distinguer certaines catégories qui peuvent sembler proches – par exemple la relance, la répétition, la valorisation – nous nous en sommes tenus à la « lettre du verbatim ». Ainsi, un chercheur pourrait attribuer à une répétition l'intention de valoriser la parole de l'élève, mais nous avons décidé de restreindre l'usage du code « valorisation » à l'énoncé explicite d'une valeur (par exemple : « C'est bien Mathieu ! »).

Table des illustrations



Titre	Figure 1 : Diagramme chronologique et hiérarchique des gestes
URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3289/img-1.jpg
Fichier	image/jpeg, 135k

Pour citer cet article

Référence papier

Marion Sauvaire, Érick Falardeau, Alexandra Gagné et Judith Émery-Bruneau, « Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire », *Repères*, 62 | 2020, 215-243.

Référence électronique

Marion Sauvaire, Érick Falardeau, Alexandra Gagné et Judith Émery-Bruneau, « Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire », *Repères* [En ligne], 62 | 2020, mis en ligne le 20 avril 2021, consulté le 26 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/3289> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.3289>

Cet article est cité par

- Dezutter, Olivier. Elalouf, Marie-Laure. Goff, François Le. (2021) « Discipline », « progression », « gestes didactiques » Échanges croisés autour de trois concepts stratégiques pour les recherches actuelles en didactique du français. *Pratiques*. DOI: 10.4000/pratiques.10060
- Garcia-Debanc, Claudine. (2022) Conseiller/déconseiller un livre à l'oral en fin d'école primaire : dispositif, compétences et axes pour l'enseignement. *SHS Web*

- Sauvaire, Marion. (2023) L'innovation par la collaboration. L'exemple de l'écriture réflexive au secondaire et au collégial. *Tréma*. DOI: 10.4000/trema.8339
- Pellerin, Mélissa. Émery-Bruneau, Judith. (2022) Interpréter un texte littéraire au 1 cycle du secondaire : conceptions et pratiques déclarées d'enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24. DOI: 10.7202/1098133ar

Auteurs

Marion Sauvaire

Université Laval, Québec, Canada

Articles du même auteur

Le tournant éthique en didactique de la littérature [Texte intégral]

The ethical turn in the teaching of literature

Paru dans *Repères*, 58 | 2018

Érick Falardeau

Université Laval, Québec, Canada

Articles du même auteur

La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les œuvres littéraires [Texte intégral]

The way teachers talk about pieces of literature takes into account their relationships with culture

La toma en cuenta de la relación a la cultura en el discurso de los docentes sobre las obras literarias

Die Berücksichtigung des Verhältnisses zur Kultur im Lehrediskurs über literarische Werke

Paru dans *Repères*, 43 | 2011

Alexandra Gagné

Université Laval, Québec, Canada

Judith Émery-Bruneau

université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada

Articles du même auteur

Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques

[Texte intégral]

Carrying out research on students' reading skills and practices for teaching reading: choices, contributions, limits and methodological compromises

Paru dans *Repères*, 62 | 2020

Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? [Texte intégral]

Spoken word and performance poetry: what is its purpose, what do we know about it and what can we learn from it?

Paru dans *Repères*, 54 | 2016

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.