

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NATURE DES BRIS DE COMMUNICATION ET DES STRATÉGIES DE  
SURPASSEMENT DANS LA DISCUSSION À VISÉE LITTÉRAIRE CHEZ DES  
ÉLÈVES DE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE DANS LE GRAND  
MONTRÉAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

QUENTIN BOIS-SALVARO

DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Ce mémoire est né d'un projet qui a longuement muri, depuis mes premiers stages en école primaire en France, en 2015, durant lesquels j'ai eu l'opportunité de mettre en place des séquences didactiques collaboratives avec les enseignants et qui portaient sur la discussion à visée littéraire. Jamais je n'aurais pu croire que cet intérêt centré sur la philosophie pour enfants aurait pu aboutir à la rédaction d'un mémoire de recherche, dans un contexte d'immigration au Québec.

Mes premières pensées vont à ma famille, à mes parents qui ont toujours cru en moi, avec force de conviction et amour. Je pense également à mes grands-parents qui me manquent, à mon frère Guillaume, à Marie, à ma nièce Paoline et bien sûr à mon oncle Éric qui m'ont tant soutenu. Comment pourrais-je ne pas remercier ma conjointe, Stéphanie, qui est mon plus grand modèle de persévérance et de réussite scolaire. Sans toi rien de tout cela n'aurait pu arriver.

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de recherche, Kathleen Sénéchal, de m'avoir transmis sa passion pour la didactique de l'oral, ses innombrables connaissances dans son domaine de prédilection qui m'ont tant fait réfléchir, mais également pour sa patience dans l'accompagnement, et surtout pour sa rigueur sans faille qui m'a toujours permis de me surpasser dans mon travail de recherche et de rédaction.

Merci aux membres de mon jury : Madame Marie-Christine Beaudry, Madame Séverine De Croix et à mes prélectrices, Madame Myra Deraîche et Madame Gladys Jean, de l'Université du Québec à Montréal.

Je pense bien sûr aux deux enseignantes de français qui ont accepté de participer à cette recherche avec une immense bienveillance et une volonté de partager leur passion pour ce si beau métier. Sans elles, jamais je n'aurais pu réaliser ce mémoire. Je n'oublie pas non plus de remercier tous les élèves qui ont fait preuve d'une grande implication durant les séances de discussions.

Je tiens également à remercier chaleureusement Madame Valérie Amireault et Madame Geneviève Audet de l'Université du Québec à Montréal, pour leur confiance, leur soutien et leurs conseils si précieux.

Enfin, j'ai une pensée particulière pour tous les enseignants que j'ai connus, en France comme au Québec, de mon enfance jusqu'à ma maîtrise, et qui ont contribué à me transmettre le goût de l'apprentissage.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	i
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'importance de la prise de parole à l'adolescence .....	4
1.1.1 Les apports de la prise de parole entre pairs au secondaire .....	4
1.1.2 La discussion à visée littéraire pour favoriser la prise de parole entre pairs et le développement du vivre ensemble.....	6
1.2 L'enseignement de la discussion en classe de français langue d'enseignement : ce qu'en dit la recherche.....	8

1.3	De l'intérêt des bris de communication rencontrés par les élèves et des stratégies mobilisées pour les dépasser en contexte de DVL .....	14
1.4	L'objectif et les questions de notre recherche .....	16
<b>CHAPITRE 2 LE CADRE CONCEPTUEL ET LA RECENSION DES ÉCRITS..</b>		<b>18</b>
2.1	Caractéristiques génériques de la discussion .....	18
2.2	Essai de définition du genre <i>discussion à visée littéraire</i> .....	22
2.2.1	Le modèle du <i>Critical thinking</i> du philosophe Matthew Lipman.....	23
2.2.2	Les fondements théoriques de la communauté de recherche .....	25
2.2.3	Caractéristiques de la discussion à visée littéraire .....	28
2.3	Définition des bris de communication par la pratique de la discussion à visée littéraire .....	32
2.4	Définition des types de stratégie de surpassement des bris de communication ...	34
<b>CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....</b>		<b>37</b>
3.1	Type de recherche .....	37
3.2	Le contexte de la recherche et la population .....	38
3.2.1	Les données sociodémographiques de notre échantillon .....	39
3.2.2	Le déroulement des activités de discussion à visée littéraire .....	42
3.3	Les méthodes et outils de collecte de données : l'observation non-participante, le questionnaire et les captations audio des Discussions à visée littéraire .....	44
3.4	Description des méthodes et outils d'analyse et des types de données anticipées	47

CHAPITRE 4	ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	49
4.1	La typologie des bris de communication en contexte de DVL .....	50
4.1.1	Les bris de communication liés à la coupure de la parole .....	51
4.1.1.1	La coupure de la parole liée à un faible rapport à l'éthique discussionnelle.....	51
4.1.1.2	La coupure de la parole liée à l'anticipation du discours .....	53
4.1.1.3	Synthèse des bris de communication liés à la coupure de la parole .....	56
4.1.2	Les bris de communication liés à l'implication des participants dans la DVL..	57
4.1.2.1	Les bris de communication liés au manque d'attention et d'écoute.....	57
4.1.2.2	Les bris de communication liés à la mémoire discursive et textuelle ..	60
4.1.2.3	Synthèse des bris de communication liés au manque d'attention et à la mémoire discursive et textuelle.....	64
4.1.3	Les bris de communication liés à la recherche de références dans le livre .....	65
4.1.4	Les bris de communication liés aux rôles des élèves.....	69
4.2	Les stratégies de surpassement des bris de communication .....	76
4.2.1	Les stratégies de surpassement des bris de communication de type direct .....	76
4.2.1.1	Approuver une idée et trouver un compromis .....	77
4.2.1.2	Le contournement des discours et des idées .....	79
4.2.1.3	Le développement et le soutien du discours commun .....	83
4.2.1.4	L'alternance codique, les emprunts et les expressions partagées comme stratégies de surpassement des bris de communication.....	86
4.2.1.5	Synthèse des stratégies de surpassement de type direct.....	89
4.2.2	Les stratégies de surpassement des bris de communication de type indirect....	90
4.2.2.1	La fonction du paravent du personnage.....	90
4.2.2.3	Synthèse des stratégies de type indirect .....	94
4.2.3	Les stratégies interactionnelles et coopératives.....	95
4.2.3.1	La stratégie de juxtaposition des exemples par la communauté de recherche.....	95

4.2.3.2	Le soutien du discours oral d'un locuteur par la communauté de recherche.....	97
4.2.3.3	Synthèse des stratégies interactionnelles et coopératives .....	99
4.3	Synthèse générale de la taxonomie des bris de communication et de leurs stratégies de surpassement.....	100
CONCLUSION.....		102
BIBLIOGRAPHIE .....		109
ANNEXE A	TAXONOMIE DES BRIS DE COMMUNICATION.....	119
ANNEXE B	TAXONOMIE DES STRATÉGIES DE SURPASSEMENT DES BRIS DE COMMUNICATION.....	126
ANNEXE C	CARTE DE LA CONCEPTUALISATION : UN PROCESSUS PHILOSOPHIQUE FONDAMENTALE POUR PENSER.....	135
ANNEXE D	ARBRE THÉMATIQUE .....	137
ANNEXE E	LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DÉVELOPPÉES PAR LA DVL SELON LES ÉLÈVES .....	140
ANNEXE F	TYPOLOGIE DES STRATÉGIES LES PLUS UTILISÉES POUR MIEUX FAIRE COMPRENDRE SON POINT DE VUE .....	141

ANNEXE G	MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR DVL CRÉÉ ET UTILISÉ PAR ENS2 .....	142
ANNEXE H	MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR DVL CRÉÉ ET UTILISÉ PAR ENS1 .....	149
ANNEXE I	GRILLE D'ÉVALUATION POUR DVL CRÉÉE ET UTILISÉE PAR ENS1 .....	150
ANNEXE J	QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE AU SUJET DE LA DISCUSSION .....	151
ANNEXE K	CANEVAS D'ENTREVUE INDIVIDUELLE POUR LES ENSEIGNANTS .....	156

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 3.1 Lieux de naissance des élèves.....	41
Tableau 3.2 Lieux de naissance des parents d'élèves.....	41
Tableau 3.3 Langues parlées à la maison.....	42

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CLP	Cercles de lecture entre pairs
CSSDA	Centre de services scolaire des affluents
CSSP	Centre de services scolaire des Patriotes
CSs	Communication strategies
DVL	Discussion à visée littéraire
LDJ	Littérature de jeunesse
MELS	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

## RÉSUMÉ

Ce mémoire de recherche, dont l'objectif premier est de cerner l'articulation entre les réflexes langagiers d'élèves du deuxième cycle au secondaire et l'apparition de bris de communication, durant des pratiques de discussions à visée littéraire (DVL), s'inscrit dans le champ de la didactique de l'oral et de la philosophie pour enfants. Le second objectif consiste à décrire les stratégies communicatives que les élèves déploient en vue de surpasser différentes formes d'interruption de la parole, des moments de silences et d'incompréhension réciproque. Afin d'atteindre ces deux objectifs de recherche, nous avons décidé d'opter pour une recherche mixte et descriptive alliant des questionnaires adressés aux élèves (n=118) et l'observation de séances d'évaluation sommatives de DVL (n=19) au deuxième cycle du secondaire, dans la région du Grand Montréal. Les principaux résultats obtenus indiquent que les séquences justificatives des élèves sont interrompues au moment où ceux-ci tentent de justifier leurs propos. Nous avons également relevé que la mémoire textuelle et la mémoire discursive jouent un rôle prépondérant dans la capacité à justifier avec précision une idée. Enfin, nous avons constaté qu'un faible rapport à l'éthique discussionnelle, mêlé à une mauvaise maîtrise des fonctions propres à l'attribution de rôles, comme ceux de médiateur, de porte-parole, de secrétaire ou de maître du temps, amplifie l'apparition de bris de communication. En contrepartie, nous avons pu observer l'utilisation de nombreuses stratégies de surpassement de ces bris de communication, comme le fait de compléter le discours de son interlocuteur, de recourir à l'alternance codique du français vers l'anglais, de reformuler ses propos, de faire passer ses idées sans tenir compte des propos contradictoires ou de trouver des terrains d'entente. Nous espérons que cette recherche permettra aux enseignants qui désirent intégrer ce genre oral dans leurs pratiques d'enseignement de mieux cerner les obstacles langagiers ancrés dans les discours d'adolescents, en vue de sélectionner des objets d'enseignement et d'apprentissage qui permettront à leurs élèves d'accéder à des échanges harmonieux et ouverts aux sensibilités de chacun.

Mots-clés : bris de communication, discours, Discussion à visée littéraire (DVL), stratégies de surpassement.

## INTRODUCTION

Durant la période de l'adolescence, les élèves vivent de nombreux enjeux relatifs à leur bien-être psychologique, émotionnel et affectif. Leur quête d'identité les amène à ressentir le besoin de se conformer à un groupe tout en éprouvant, parallèlement, celui de se singulariser, de se distinguer et de mettre à l'épreuve leur liberté (Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2014). Cet équilibre entre conformisme et indépendance n'est permis que par l'acquisition et le développement du langage oral, qui fait de l'enfant un être philosophiquement éduqué, capable de comprendre et d'agir en pleine autonomie. La prise de parole entre pairs favorise et renforce la construction de l'identité au sein d'un groupe, en donnant la possibilité de développer des compétences propres au langage oral, mais aussi comportementales, éthiques et d'autonomie dans la prise d'initiative.

Les prescriptions ministérielles relatives à la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* mentionnent que les élèves du deuxième cycle du secondaire devraient « [...] développer leurs connaissances relatives à la communication et aux genres oraux ainsi que [...] se constituer de nouveaux repères culturels » (MELS 2007/2009, p. 77). Un genre oral tel que la *discussion à visée littéraire* (désormais DVL), qui est prescrit en troisième et en cinquième année du secondaire au secteur régulier, permet justement le développement d'habiletés langagières fondamentales, en plus de donner aux élèves l'occasion d'exercer leur jugement critique par la confrontation et la défense d'idées à propos d'une œuvre littéraire exploitée en tout ou en partie (MELS, 2007/2009). Cette pratique de l'oral consiste à placer les élèves dans une situation de communication favorable à

l'émergence de questionnements, d'idées nouvelles, qu'ils identifient et examinent en sollicitant de la clarté et de la précision dans les discours par la délibération et la justification. Ainsi, dès lors qu'il y a intercompréhension, les élèves développent des référents communs qui leur permettent d'aller au-delà d'une coexistence passive. Cependant, comme dans toutes discussions, des blocages épistémologiques et langagiers surgissent spontanément et entravent la réciprocité des échanges oraux dans la DVL. Aussi notre recherche vise-t-elle, d'une part, à décrire les types de bris de communication qui émergent en contexte de DVL au deuxième cycle du secondaire, ce qui nous permettra de proposer une taxonomie des barrières communicationnelles qui persistent entre les élèves et qui compromettent tant l'intercompréhension que l'acceptation des idées de l'autre. D'autre part, nous souhaitons également réaliser une description des stratégies de surpassement des bris de communication, ce qui nous permettra de mieux comprendre comment les élèves parviennent à dépasser les interruptions des discours quand il s'agit de mieux se faire comprendre et de parvenir à une discussion de meilleure qualité.

Le premier chapitre de ce mémoire, la problématique, permet de décrire l'importance de la prise de parole entre pairs à l'adolescence, plus particulièrement en contexte de DVL, et ses apports sur le développement du vivre ensemble. Nous explorons ensuite la place qu'occupe la DVL dans les pratiques d'enseignement du secondaire en classe régulière, puis nous justifions la pertinence de nous pencher sur les bris de communication et les stratégies de surpassement en contexte de DVL. Finalement, le chapitre se clôt par la présentation de notre objectif principal et de nos questions de recherche.

Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique, nous présentons tout d'abord les caractéristiques génériques de la discussion avant de proposer une définition du genre *discussion à visée littéraire* notamment basée sur le modèle du *Critical thinking* de Lipman et sur les principes propres à la communauté de recherche. Ensuite, nous

définissons les concepts de *bris de communication* en contexte de DVL, ainsi que de *stratégies de surpassement*.

Le troisième chapitre présente les aspects méthodologiques de notre recherche mixte et descriptive, soit l'échantillon, les méthodes et outils de collecte et d'analyse de données.

Finalement, dans le quatrième chapitre, soit celui consacré à l'analyse et à la discussion des résultats, nous décrivons et interprétons les données issues des questionnaires complétés par les élèves et des différentes DVL que nous avons observées en contexte de classe.

Enfin, nous concluons ce mémoire par un retour sur nos questions de recherche, une mise en lumière des limites de notre étude et par des propositions de recherches qui pourraient s'inscrire dans la continuité de la nôtre.

## CHAPITRE 1

### LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre permet de détailler la problématique de la recherche en s'intéressant d'abord à la nécessité d'enseigner le genre *discussion à visée littéraire* (DVL). Un bilan de recherches qui portent sur l'étude de ce genre oral dans différents contextes d'enseignement est ensuite dressé, puis l'importance de formaliser la taxonomie des bris de communication et des stratégies de surpassement pouvant y être associées est mise de l'avant. Finalement, l'objectif général et les questions de la recherche sont présentés.

#### 1.1 L'importance de la prise de parole à l'adolescence

##### 1.1.1 Les apports de la prise de parole entre pairs au secondaire

Si l'adolescence est une période charnière dans la vie d'un élève, c'est en raison de la quête d'identité individuelle (individualité) qui répond à une logique contradictoire située dans la transition entre le besoin de se conformer à un groupe (identité sociale) et la nécessité de faire preuve d'indépendance (singularisation) à son égard (Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2014). La recherche de cet équilibre entre identité sociale et singularisation chez l'adolescent est avant tout décrite comme un gage d'émancipation intellectuelle et sociale (autonomie affective et émotionnelle),

d'autonomie et de réussite scolaire. Cependant, dans la recherche d'équilibre personnel et de réussite scolaire, l'adolescent se confronte « [...] au besoin impérieux de s'affirmer et de se singulariser de manière autonome, [tout en éprouvant] également le besoin de se conformer au groupe de pairs et d'adhérer à ses valeurs, même les plus déviantes, par crainte du rejet et de l'isolement » (*ibid.*, p. 137). Pour Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur (2014), la quête d'individualité passe nécessairement par la capacité, chez l'élève, d'affirmer son point de vue, quand bien même celui-ci ne serait pas conforme à l'ensemble des points de vue du groupe, sans pour autant dévier vers des idées trop extrêmes, pour ne pas risquer le rejet ou l'ostracisme. Selon ces mêmes auteurs, l'atteinte de l'équilibre entre conformisme au sein d'un groupe et singularisation « [...] peut notamment se traduire par un niveau d'habiletés sociales élevé, et plus particulièrement par des prises d'initiatives, des capacités d'écoute et des capacités à répondre aux pressions des pairs, à exprimer ses idées, opinions et sentiments » (Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2014, p. 138), des capacités socio-interactionnelles qui sont autant de compétences diffuses nécessaires à la persévérance et à la réussite scolaire (MELS, 2007/2009). Ainsi, le désir de réalisation personnelle de l'adolescent âgé de 14 à 16 ans passerait « [...] par une affirmation de ses choix, ses normes et ses valeurs au sein du groupe d'appartenance, quelle que soit l'opinion collective [...] », ce qui « [...] suppose une habileté à communiquer dans le groupe, à écouter et à exprimer ses émotions » (*ibid.*, p. 147-148). Ce constat met en lumière la nécessité de favoriser l'intégration des adolescents dans des groupes de discussion au sein desquels il serait possible de leur donner plus de moyens de travailler l'affirmation de leur individualité et la construction de leur équilibre émotionnel et affectif.

Toutefois, il apparaît que, de nos jours, rares seraient les enseignants de français langue d'enseignement qui favoriseraient la mise en place de dispositifs didactiques propices au développement personnel et collectif de leurs élèves à l'oral, comme le permet la discussion en groupe (Lafontaine et Messier, 2009 ; Sénéchal et Chartrand, 2012 ;

Sénéchal, 2016). En effet, selon les résultats d'études ayant porté sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication orale, la majorité des enseignants de français langue d'enseignement privilégient des activités telles que l'exposé oral pour évaluer l'expression orale et le visionnage de films ou de documentaires pour évaluer la compréhension orale (Lafontaine et Messier, 2009 ; Sénéchal et Chartrand, 2012 ; Sénéchal, 2016). Cette relative absence d'enseignement explicite de la discussion restreint l'apprentissage de compétences transversales pourtant nécessaires à l'émancipation personnelle d'adolescents dans des groupes sociaux, tels que les techniques d'écoute, la gestion du stress, la coopération, l'adoption d'attitudes d'ouverture à l'égard de points de vue contradictoires, la démonstration de leur incompréhension par le non-verbal, voire la capacité à réfléchir à leurs pratiques de locuteur et d'auditeur (Hébert, 2002 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Sénéchal, 2016). Les résultats de la recherche de Lafontaine et Messier (2009) montrent néanmoins que la discussion n'est pas complètement exclue de la classe de français, car elle occupe le troisième rang parmi les objets d'enseignement de l'oral privilégiés par les enseignants du secondaire interrogés dans le cadre de cette étude, derrière la présentation orale (exposé) et le débat.

#### 1.1.2. La discussion à visée littéraire pour favoriser la prise de parole entre pairs et le développement du vivre ensemble

La discussion à visée littéraire (DVL) consiste à placer les élèves dans une posture interprétative puis réflexive de l'œuvre littéraire dans le cadre d'une discussion de groupe. Selon Tozzi (2007), la DVL permet aux élèves qui sont potentiellement en souffrance identitaire, notamment durant l'adolescence, d'y remédier, parce qu'elle leur offre l'opportunité de mieux construire leurs pensées à propos d'une œuvre littéraire devant les autres, avec les autres, sans risquer de se sentir menacés, ni totalement perdus, ni abandonnés. En effet, la pratique de la DVL est un espace dans lequel sa pensée peut être enrichie par celle de l'autre, surtout lorsque celle-ci est renforcée par la mise en contexte de la communauté de recherche, dont le premier

bénéfice vise l'intégration de l'élève au sein de son groupe de discussion, de sa classe et de son école (Grosjean (dir.), Camhy, Coppens, Daniel, Glaser, Gregory, Jespers, Garcia Moriyon, Santi, Sharp et Splitter. 2014 ; Lipman, 2003). Les effets positifs liés à la construction d'un équilibre entre intégration et implication des élèves dans leurs rôles de locuteur au sein d'une communauté de recherche sont nombreux (nous y reviendrons au point 2.1.3). La pratique régulière de la DVL permet aux élèves d'explorer des mondes et des valeurs alternatives pour rendre leurs points de vue de moins en moins centrés sur eux-mêmes et acquérir un jugement moral et critique plus différencié (Grosjean et coll., 2014). Dans sa thèse, Hébert (2002) s'est penchée sur les cercles de lecture entre pairs (CLP)<sup>1</sup>, un genre dont certaines caractéristiques sont proches de celles de la DVL, autant sur le plan des comportements langagiers que sociaux entre des adolescents. Elle mentionne que cette pratique crée un contexte social qui permet aux élèves de développer leur sens des responsabilités, leur sentiment d'appartenance à la communauté de la classe et leurs habiletés sociales. Selon elle, cette pratique renforce également la motivation et l'autonomie des adolescents.

Selon Grosjean et ses collaborateurs (2014), la pratique de la DVL est populaire chez les élèves, car elle leur permet de ressentir une puissance, une joie d'exister et d'apprendre par l'échange spontané à l'oral grâce à un processus d'échange de non-soumission, dans lequel les élèves bâtissent des repères et des valeurs nouvelles. Ainsi, dans le cadre de discussions, la coconstruction des savoirs leur permet progressivement d'accéder « [...] à une mentalisation de leurs problèmes, de trouver une solution à leurs difficultés » (*ibid.*, p. 54). Toujours selon Grosjean et ses collaborateurs (2014) les

---

<sup>1</sup> Selon Hébert (2002), les CLP visent l'enrichissement des compétences justificatives écrites, puis orales par transfert entre journal de bord et productions orales (prise de parole dans le cadre de discussion en petits groupes). Dans les CLP, les élèves lisent intégralement une œuvre de littérature de jeunesse (LDJ) en alternant les périodes de lecture, d'écriture (dans le journal de bord) et de discussion, tandis que pour les DVL les élèves lisent tout ou une partie du livre avant d'en discuter. Dans le cas des DVL, les compétences justificatives sont développées seulement à l'oral et la place de l'écrit est facultative. Une DVL peut être amorcée à partir d'une œuvre de LDJ, d'une maxime, d'un mythe, d'une légende, d'un film, d'un documentaire ou de tout autre support permettant le lancement de la discussion.

activités orales, littéraires et philosophiques qui sous-tendent la discussion sont incontournables à l'inclusion de toutes les personnes au sein d'une société pluraliste, car « [le dialogue] nous permet de reconnaître l'altérité, la confrontation, le changement, la reconnaissance de la différence comme concepts partagés » (p. 130). C'est donc dire qu'on donne la possibilité aux élèves de s'engager dans un processus de coconstruction d'idées, de réflexions ou de concepts qui peut chasser toute forme de méfiance, de stéréotype ou de rejet. Enfin, la DVL peut également permettre d'éviter le dogmatisme et l'endoctrinement par le renforcement de l'esprit critique et la validation de preuves, le respect des opinions, la création d'un climat de confiance, l'écoute active, l'habileté à retracer les structures logiques de la discussion, la capacité à reconnaître les dimensions littéraires et philosophiques du sujet, l'habileté à animer les échanges et la capacité à penser de façon autonome et cohérente (Chirouter, 2015 ; Lipman, 2003 ; Tozzi, 2007).

## 1.2 L'enseignement de la discussion en classe de français langue d'enseignement : ce qu'en dit la recherche

Dans sa recherche de maîtrise, Sénéchal (2012) a traité les données relatives à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de l'oral de la recherche *État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois*<sup>2</sup> (ELEF) de 2008. Les enseignants interrogés dans le cadre de cette enquête par questionnaire ont déclaré enseigner la discussion en grand groupe rarement (25 %) ou jamais (55 %), principalement en raison du trop grand nombre d'élèves présentant une forte hétérogénéité par classe, mais aussi par manque de moyens et de considérations pédagogiques. En effet, la réalisation d'activités orales telles que la discussion peut nécessiter la mise en place d'un matériel jugé contraignant et chronophage, à l'instar de la caméra, ainsi que la modification du schéma de la classe plus propice à la prise

---

<sup>2</sup> L'échantillon était composé de 801 enseignants de français et de 1618 élèves du secondaire.

de parole et à la collaboration (Sénéchal, 2012). Selon Lafontaine et Messier (2009), Sénéchal et Chartrand (2012), Sénéchal (2016) et Veilleux (2011), la faible fréquence de mise en œuvre d'activités orales peut également être attribuée à l'insécurité pédagogique ressentie envers ce volet du français, en raison d'un manque de savoirs et de savoir-faire chez les enseignants du français langue d'enseignement au Québec. Par ailleurs, la récente recherche de Sénéchal, Dumouchel et Messier (à paraître) montre que ce sentiment d'insécurité est aussi lié à la peur de perdre de contrôle de la gestion de classe. Comme nous l'avons souligné, la mise en place d'activités orales comme la discussion ou le débat engendre généralement une modification du schéma de la classe accordant une place plus grande à la prise de parole spontanée des élèves, ce qui requiert plus d'étayages et de rétroactions de la part des enseignants. Néanmoins, cette insécurité vécue par les enseignants n'exclut pas une prise de conscience des besoins langagiers de leurs élèves (Sénéchal et Chartrand, 2012). Ainsi, les enseignants déclarent vouloir développer davantage les quatre compétences suivantes chez leurs élèves : « être capable d'adapter leur langage selon la situation ; exprimer clairement leurs goûts, leurs opinions, leurs idées ; être capable de défendre leur point de vue ; pouvoir raconter un événement dans un ordre logique » (*ibid.*, p. 194), des compétences qui sont toutes sollicitées en contexte de discussion.

Dans sa thèse, Sénéchal (2016) a démontré que lorsque les enseignants de français langue d'enseignement sont accompagnés par une équipe de recherche dans la réalisation et l'élaboration de séquences d'ingénierie didactique collaborative portant, entre autres, sur un modèle différencié de la DVL, des gains ont pu être constatés quant à l'élaboration des discours et, plus précisément, relativement aux compétences justificatives associées, notamment quand il est question d'apprécier et d'interpréter une œuvre littéraire. Selon la didacticienne, c'est dans ce contexte de préparation et d'élaboration des activités qui portent sur l'enseignement de l'oral que les enseignants ont tendance à mieux conscientiser la nécessité d'institutionnaliser les objets de l'oral

enseignés explicitement, et de devoir les réactualiser au fur et à mesure des séances, afin que les élèves puissent pleinement les mobiliser dans différents contextes.

Comme le soulignent Lafontaine et Messier (2009) qui ont étudié les programmes du MELS de 2004, ceux-ci ne présentent que des consignes et des exemples de situation d'apprentissage, mais n'orientent pas les enseignants vers des démarches didactiques de séquence d'enseignement, ce qui conduit vers des pratiques pédagogiques intuitives et désorganisées, constat qui est aussi partagé par les auteurs cités précédemment (Sénéchal et Chartrand, 2012, Sénéchal 2016 et Veilleux, 2011). Cette absence de perspective de l'enseignement de certains genres oraux tels que la discussion est renforcée par le manque de contenus dans les manuels scolaires (Sénéchal, 2012). Par ailleurs, Lafontaine et Messier (2009), constatent que les enseignants ont tendance à rétroagir par hypercorrection, laissant ainsi peu de place au discours inclusif et à la capacité d'assumer, chez l'élève, toute forme de discours permettant l'aboutissement d'une séquence justificative complète venant de sa propre opinion ou d'un travail de coconstruction du sens d'un message, ce qui engendre généralement une forte démobilitation chez l'élève (Connac, 2017). Or, d'après Chirouter (2015), la pratique de DVL n'est permise que grâce à la complémentarité entre l'étayage de l'enseignant et la mise en place d'un dispositif didactique propice à l'émergence de la coconstruction des discours comme la création de communautés de recherche (dont les caractéristiques principales seront décrites dans le chapitre 2).

En Belgique et en France, Auriac-Peyronnet (2007), Chirouter (2013) et Leleux (2009) ont mené respectivement trois recherches-actions dans des écoles primaires et secondaires avec des enseignants de français, pour étudier et améliorer les pratiques d'enseignements de la DVL. Leurs résultats convergent vers le constat que les compétences d'objectivation des élèves augmentent entre les prétests et les post-tests, notamment grâce à l'apport de la littérature de jeunesse (LDJ) comme support de compréhension et d'expression. De plus, elles ont constaté que les élèves deviennent

davantage pragmatiques et réflexifs quand il est question de reprendre l'idée d'un pair pour enrichir la discussion. Chirouter (2013) a montré qu'amorcer une séquence d'enseignement de la DVL par une œuvre de LDJ permet aux élèves de défendre une idée, de l'argumenter, d'introduire de la complexité, de problématiser et d'émettre des idées générales. Cette chercheuse a souligné qu'un modelage réalisé par l'enseignant est nécessaire pour créer une progression dans les échanges. Avec un enseignement explicite de quarante-cinq minutes par semaine, à l'image de ce que préconisent Lafontaine et Hébert (2015) et Chirouter (2013 ; 2015), les élèves du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire seraient capables de construire une réflexion de type philosophique (s'identifier aux personnages, émettre des jugements de valeur déterminés par un principe moral, problématiser et prendre position). Quant à la recherche-action d'Auriac-Peyronnet (2007) celle-ci a montré que durant les périodes de discussion qui succèdent à la lecture d'une œuvre de LDJ, les groupes expérimentaux qui ont reçu l'intervention des enseignants intègrent, dans leurs manières de générer des idées, les ressources de la coopérativité dialogale, absente dans les groupes-contrôles. Auriac-Peyronnet (2007) ajoute que certains élèves du groupe contrôle parviennent tout de même à générer et à développer des idées par reprise thématique, en raison de leur caractère pragmatique, permis par une exposition relativement importante à la LDJ dans leurs cercles familiaux. Dans sa recherche-action, Leleux (2009) a, quant à elle, montré que la pratique mensuelle de la discussion a permis à des élèves âgés de cinq à douze ans de développer leur jugement moral et citoyen. L'auteure a toutefois souligné qu'un enseignement trop précoce nécessite tout de même une réactualisation systématique des objets enseignés, selon un modèle d'enseignement spiralaire. Enfin, ces trois recherches-action révèlent que la pratique régulière d'activités de discussion, améliore, à long terme, non seulement le rapport qu'entretiennent les élèves avec la littérature et la philosophie, mais également leurs capacités à réfléchir par rapport au monde et à exprimer leurs pensées de manière plus élaborée. Dans le chapitre 2 (2.2.3 Caractéristiques de la discussion à visée littéraire), nous aborderons les contenus devant faire l'objet d'un enseignement explicite lorsqu'il

est question d'enseigner ce genre oral, ainsi que le rapport de proximité entre posture littéraire et posture philosophique.

Daniel (2007) a observé des pratiques de DVL dans trois contextes différents en Australie, au Mexique et au Canada auprès de huit groupes d'élèves âgés entre dix et douze ans. L'auteure a souligné qu'au fil des activités de discussion, qui se sont déroulées entre octobre et mai, les contenus des échanges amorcés à partir des récits ont eu tendance à évoluer vers des échanges de type complexes. Ces échanges ont abouti à une conceptualisation de notions, mais dans des formes de discours simples, c'est-à-dire qu'il a persisté une « [...] incapacité de fournir une justification pour fonder son point de vue » (*ibid.*, p. 130). Daniel (2007) a mentionné que généralement, les élèves entamaient chaque activité de discussion par des échanges de type anecdotique et monologique pour aboutir à un type d'échange dialogique quasi-critique, et ce, peu importe leur culture, leur classe sociale ou leur langue de référence. Cette chercheuse a constaté qu'au début de chaque séquence, les échanges se résumaient simplement à une série d'anecdotes personnelles, dépourvues d'intérêt pour les perspectives dialogiques des pairs et à une incapacité à résoudre collectivement un problème. Grâce à un enseignement explicite de certaines caractéristiques de la DVL, à raison d'une heure par semaine, les élèves ont été généralement capables de quitter le stade de l'égoïsme<sup>3</sup> pour atteindre celui du relativisme<sup>4</sup>, mais rarement celui de l'intersubjectif<sup>5</sup> :

[...] la pensée métacognitive faisant généralement partie intégrante du discours des élèves, soit par des reprises des énoncés des pairs (comme en

---

<sup>3</sup> « Contenu : Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier. Forme : Énoncé non justifié » (Daniel, 2007, p. 130). Dialogue de type non-critique ou quasi-critique.

<sup>4</sup> « Contenu : Énoncé basé sur une généralisation issue des sens et du raisonnement. Forme : Justification (incomplète ou concrète) induite par l'adulte (Daniel, 2007, p. 130). Accumulation et juxtaposition de points de vue.

<sup>5</sup> « Contenu : Énoncé basé sur le raisonnement (conceptualisation). Forme : Justification spontanée et complète (Daniel, 2007, p. 130) (voir *Annexe C*).

février), soit par l'autocorrection. Cette dernière habileté de pensée, manifestée chez certains élèves, est complexe en ce qu'elle présuppose que non seulement les élèves comprenaient et acceptaient les points de vue divergents véhiculés dans la communauté de recherche, mais qu'ils s'en servaient pour enrichir, ajuster, nuancer ou modifier le leur (intersubjectivité) (Daniel, 2007, p. 133).

Toujours selon Daniel (2007), il demeure difficile pour les élèves d'atteindre le stade du dialogue critique et de la pensée critique dialogique<sup>6</sup> avant deux années d'enseignement explicite des caractéristiques de la DVL auprès d'enfants âgés de dix à douze ans.

Ainsi, malgré certaines formes d'inconfort rencontrées par les enseignants de français langue d'enseignement qui persistent dans la mise en place d'activités didactiques portant sur la DVL, nous constatons que les bénéfices octroyés par ce genre oral sur le développement des compétences langagières des élèves sont nombreux. C'est la raison pour laquelle, nous allons à présent étudier la pertinence de s'intéresser aux rapports entre les bris de communication et les stratégies mobilisées dans les discours des élèves pour les surpasser, dans le but de donner aux enseignants une vision plus limpide quant aux objets de l'oral à privilégier, lorsqu'il est question d'enseigner la DVL aux élèves du deuxième cycle au secondaire.

---

<sup>6</sup> Daniel (2007) décrit la pensée critique dialogique sous deux aspects « la multimodalité cognitive (pensée logique, créative, responsable et métacognitive) et une épistémologie reliée à l'intersubjectivité (qui réfère, sur le plan du contenu à la conceptualisation, la transformation du discours, la catégorisation et la correction et, sur le plan de la forme, à la justification, l'évaluation et la remise en question) » (p. 134).

### 1.3 De l'intérêt des bris de communication rencontrés par les élèves et des stratégies mobilisées pour les dépasser en contexte de DVL

Dans chaque situation de communication dans laquelle une DVL est engagée entre au moins deux interlocuteurs, des bris de communication apparaissent nécessairement durant les échanges (nous y reviendrons au point 2.3 Définition des bris de communication par la pratique de la discussion à visée littéraire). Ces derniers, bien que naturels, peuvent entraver les discours, voire nuire au bon déroulement des échanges (Arbour, 2013 ; Bronckart, 1985 ; Chirouter, 2015 ; Dörnyei et Scott, 1997 ; Lipman, 2003 ; Pica, 1994 ; Sénéchal, 2016). Toutefois, comme ils sont quasi inévitables, il convient de faire prendre conscience aux élèves de leur existence afin de bien les préparer à y faire face lorsqu'ils seront placés en situation d'interaction orale.

Ainsi, l'enjeu de notre recherche est de pointer où se situent les interruptions de la parole dans les discours des élèves, lorsqu'ils sont précisément en train de collaborer à l'élaboration collective d'une séquence justificative visant à interpréter une œuvre littéraire. Décrire la typologie de tels bris de communication nous permettra de mieux en connaître les causes, les modalités, les moments liés à leur apparition, ainsi que les conséquences potentielles sur la rupture d'une séquence justificative au cours de la discussion. Une fois les bris de communication les plus fréquents pointés, il nous apparaît nécessaire de nous intéresser aux façons dont les élèves parviennent tout de même à justifier leurs points de vue, en mobilisant certaines stratégies. En effet, comme l'a montré Sénéchal (2016), le fait de cibler et d'anticiper les obstacles langagiers et épistémologiques dans les discours des élèves, permet « [...] de déterminer, de façon préventive, certaines des interventions nécessaires pour pallier ces obstacles » (p. 342). Par exemple, l'un des objets de l'oral à prioriser par un enseignement spiralaire, c'est-à-dire par la réactualisation des objets préalablement enseignés durant des séances antérieures (Dolz et Schneuwly, 1998), en contexte de discussion, est la reformulation qui est, selon Lafontaine et Hébert (2015) :

[...] une ressource utilisée à toutes les étapes de la justification : en ouverture, elle renvoie à la dimension langagière et cognitive, notamment par l'utilisation du discours rapporté pour citer le texte ; puis en noyau, pour le développement de la justification, la reformulation touche aux dimensions interactionnelle et cognitive par la prise en compte des propos de l'autre; et en clôture, la reformulation peut se rapporter à la synthèse des propos (p.91).

Ainsi, la reformulation constitue à la fois une entrée comme principe régulateur des compétences justificatives à l'oral chez les élèves débutants, mais également un objet d'enseignement de renforcement et de stabilisation du discours de plus haut niveau, en synthétisant des propos tenus précédemment, au moyen de reformulations syntaxiques ou lexicales qui visent à rechercher le mot juste (*ibid.*).

Observer les bris de communication survenant dans la DVL ainsi que la façon dont les élèves les surmontent ou non, nous paraît donc pertinent, au regard des possibilités didactiques offertes par ce genre. Nous mettrons ainsi en lumière certains des obstacles langagiers les plus récurrents qui peuvent être rencontrés par les élèves en contexte de DVL ainsi que les éléments qui, suivant les stratégies de dépassement les plus fréquemment employées, pourraient faire l'objet d'un enseignement explicite préalablement à la réalisation d'une DVL.

Il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche qui établit la taxonomie des marques énonciatives qui créent des obstacles langagiers entre les élèves lorsqu'une pensée critique dialogique est coconstruite, durant les échanges oraux. Il n'existe pas non plus de recherche qui décrit les stratégies langagières des élèves qui, durant une discussion, cherchent à surpasser les bris de communication, afin de rendre l'énonciation d'une séquence justificative critique de l'œuvre littéraire relativement complète. Suivant cela, nous avons choisi de nous intéresser aux interactions dialogiques entre les élèves, ce qui nous permettra de pointer les résistances issues des rétroactions qui empêcheraient certains d'entre eux d'accéder au stade de la justification spontanée et complète. Enfin,

l'élaboration de la taxonomie des stratégies de surpassement mobilisées par les adolescents en contexte de DVL permettra également de pointer les éléments de langage facilitant la coconstruction, l'acquisition et l'intercompréhension des référents faisant l'objet des discussions.

#### 1.4 L'objectif et les questions de notre recherche

Au regard des constats formulés précédemment, nous avons choisi de mener une recherche portant sur la DVL auprès d'élèves de deuxième cycle au secondaire de la région du Grand Montréal, dont l'objectif général est de décrire 1) les types de bris de communication qui apparaissent lors des échanges entre élèves et qui entravent la justification de leurs points de vue critique quand ils discutent d'une œuvre littéraire, ainsi que 2) les stratégies utilisées par les élèves lorsqu'ils tentent de surpasser ces obstacles langagiers, en vue de mener leur séquence justificative à terme.

Le caractère spontané des rétroactions, l'intrication des ressources multiples et l'organisation des discours rendent toutefois les bris de communication et les stratégies de surpassement difficilement observables (Dumais, 2016 ; Hébert et Lafontaine, 2012), donc leur taxonomie ne vise à retenir que les marques énonciatives qui sont les plus récurrentes et les plus reproductibles (Dumais, 2016). Le but est de donner aux enseignants une meilleure idée des objets de l'oral à enseigner, en les aidant à prévoir les obstacles langagiers que leurs élèves risquent de rencontrer en contexte de DVL. Le survol des stratégies de surpassement des bris de communication permettra également aux enseignants de mieux préparer leurs élèves à dépasser les obstacles rencontrés.

Ainsi, nous chercherons à répondre aux deux questions de recherche suivantes :

- 1) Quels sont les types de bris de communication que les élèves rencontrent lorsqu'ils coconstruisent la justification de leurs points de vue à partir du récit en contexte de DVL ? ;
- 2) Quelles sont les stratégies mobilisées par les élèves du deuxième cycle du secondaire pour surmonter ces bris de communication, lors d'une pratique de DVL ?

## CHAPITRE 2

### LE CADRE CONCEPTUEL ET LA RECENSION DES ÉCRITS

La première partie de ce chapitre vise à décrire les caractéristiques génériques de la discussion. Par la suite, nous survolons la pédagogie pour enfants de Lipman (2003), et particulièrement le modèle du *Critical thinking*<sup>7</sup>, puis la communauté de recherche, afin de cibler les caractéristiques propres à la discussion à visée littéraire. Les concepts de *bris de communication* et de *stratégies de surpassement* sont finalement développés dans les deux dernières parties.

#### 2.1 Caractéristiques génériques de la discussion

L'un des concepts clés de notre projet de recherche est la discussion, qui est présente comme objet d'enseignement dans les écoles primaires et secondaires anglo-saxonnes depuis les années 1970, puis au Québec depuis 1985, en français et en enseignement moral et civique (Lebuis, 2007 ; Tozzi, 2018a, 2018b). Selon Sénéchal (2016) la discussion « [...] permet à deux ou plusieurs interlocuteurs d'échanger des idées sur un sujet [...] et de faire évoluer ces idées (appréciations, interprétations, opinions) au

---

<sup>7</sup> Critical thinking is « The mental processes, strategies and representations people use to solve problems, make decision and learn new concepts » (Lipman, 2003, p. 203) ce que nous traduisons par « Les processus mentaux, stratégiques et représentations que des personnes utilisent pour résoudre des problèmes, prendre une décision et apprendre de nouveaux concepts ».

contact des autres » (p. 47). Tozzi (2007), en citant Auguet, rapporte que la discussion, en tant qu'objet d'enseignement, a pour but de développer l'apprentissage du philosophe, la maîtrise de la langue, l'éducation à la citoyenneté, la construction du sujet, la remédiation cognitive, et ce, quelles que soient ses formes. La discussion au sens large est demeurée indéfinie en raison de son caractère trop spontané et imperceptible jusqu'aux travaux de Lipman (1995, 2003) qui, à l'instar des philosophes grecs, a cherché à faire « [...] de l'enfant un partenaire de l'action éducative » (Grosjean et coll., 2014, p. 7). Si la recherche au sujet des caractéristiques génériques de la discussion passionne bon nombre de chercheurs (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015 ; Chirouter, 2015 ; Lipman 2003 ; Sasseville, 2009 ; Sénéchal, 2016 ; Tozzi 2007) depuis la première publication de Lipman (1995), il demeure que ce genre<sup>8</sup> peut prendre différentes formes (Tozzi, 2007, 2018a) telles que la DVL, les cercles de lecture entre pairs, la discussion à visée démocratique et philosophique et l'atelier philo.

Les travaux de Chartrand et de ses collaboratrices (2015) décrivent les caractéristiques génériques de la discussion sur les plans communicationnel, textuel, sémantique et d'oralité, en exploitant la formalisation du discours justificatif dans les interactions orales. Selon les auteures, l'intention de communication d'une discussion est d'« [...] exprimer une appréciation ou une interprétation et une critique de quelque chose ; la ou les faire évoluer au contact des autres » (*ibid.*, p. 31). La séquence textuelle dominante du genre est de type justificatif et est décrite par Chartrand et ses collaboratrices (2015) de la manière suivante : « *Je dis X, puisque Y, donc X<sup>+1</sup>*, où X est la solution du problème ou la réponse à la question posée, Y les éléments de la démonstration qui permettent d'établir l'exactitude de la solution ou de la réponse et

---

<sup>8</sup> Suivant les prescriptions ministérielles (MELS, 2009), le genre est « un ensemble de textes oraux ou écrits, courants ou littéraires, qui ont en commun un certain nombre de traits caractéristiques, une forme conventionnelle de messages, historiquement constituée et définie à partir de critères pragmatiques (situation de communication), thématiques (monde représenté, sujet abordé), structurels (dominance de séquences textuelles d'un certain type et de conduites langagières) et matériels (support) » (p. 118).

X<sup>+1</sup> la solution ou la réponse justifiée » (p. 31). Cette séquence textuelle prototypique est relativement stable, dans la mesure où tout interlocuteur fait appel à des marqueurs de relation pour tisser des liens entre le problème, la recherche de solutions, l'explication de la/les solution(s) et la conclusion. Toujours selon Chartrand et coll. (2015), le modèle prototypique de la discussion regroupe quatre types de caractéristiques génériques :

- 1) Les caractéristiques communicationnelles, dont l'intention, qui est d'[...] exprimer une appréciation ou une interprétation et une critique de quelque chose; la ou les faire évoluer au contact des autres », sur la base d'échanges entres « [...] deux ou plusieurs énonciateurs en interaction » (p. 31).
- 2) Les caractéristiques textuelles, concernent entre autres la structure de la discussion dans le cadre de laquelle les participants sont placés dans une situation de communication formelle où les règles de tour de parole régissent les échanges et où l'interprétation et la critique (de l'œuvre) doivent être fondées par des raisons justifiées au moyen de procédés langagiers tels que la reformulation, le questionnement, la citation, la comparaison, la définition et l'exemplification.
- 3) Les caractéristiques sémantiques, qui concernent notamment l'usage d'un vocabulaire adéquat permettant d'apprécier et interpréter la critique de l'œuvre de façon appropriée. Le vocabulaire intonatif et expressif apparaît également dans cette section ; nous y ferons référence par l'usage des termes « injonctions » et « intonation », dans le chapitre 4. Les caractéristiques sémantiques comprennent aussi l'usage de marqueurs de relation, de coordonnées subordonnées et relatives « [...] exprimant les valeurs de cause, de comparaison, de conséquence et de justification » (p. 31).
- 4) Les caractéristiques d'oralité, finalement, regroupent des éléments liés au paraverbal (intonations de la voix pour assurer le tour de parole et appuyer certaines informations importantes, la variation du ton, le détachement syllabique) permettant « [...] d'appuyer la justification » (p. 31). Dans cette dimension figurent

également des composantes du non-verbal, dont les gestes et regards des locuteurs, qui ont comme fonctions de « [...] susciter l'intérêt des destinataires et assurer le contact [...] marquer la présence ou l'absence de compréhension ou [...] s'assurer de la compréhension des interlocuteurs » (p. 31).

Le but des travaux de Chartrand et de ses collaboratrices était de cerner les caractéristiques génériques de la discussion afin de donner une idée générale de ce à quoi on peut s'attendre, sur les plans communicationnel, textuel, sémantique et d'oralité, lorsqu'on rencontre une situation de communication qui correspond au genre. Aussi, les quatre types de caractéristiques mentionnés plus haut se retrouvent généralement dans toute discussion.

C'est selon le modèle interactionniste de la discussion, au sens large, développé par Kerbrat-Orecchioni (1990) qu'Hébert et Lafontaine (2012) ont, quant à elles, défini quatre propriétés propres à la discussion et que nous retrouvons dans les genres dérivés, aussi bien dans le cercle de lecture entre pairs (CLP) que dans la DVL et qui sont les suivantes :

- 1) Caractère « immédiat » dans le temps et dans l'espace (proximité des participants, contact direct, réponse instantanée) ;
- 2) Caractère familial (ou « non formel »), spontané, improvisé et décontracté dont aucune des composantes n'est fixée à l'avance (nombre de participants, thèmes traités, durée de l'échange, alternance des « tours de parole », tout cela se déterminant de façon libre ou « minimalement contrainte ») ;
- 3) Caractère « gratuit » et « non finalisé », elle n'a pas de « but avoué autre que celui de converser », elle comporte en elle-même sa propre finalité ;
- 4) Caractère égalitaire, les participants étant relativement égaux en disposant des mêmes droits et devoirs au départ (p. 101).

Ainsi, les recherches d'Hébert et Lafontaine (2012) dressent les contours pragmatiques de la discussion, du point de vue des interactions sociales et orales.

La discussion est donc un genre qui présente un schéma prototypique relativement stable, dont la séquence dominante est, comme nous l'avons vue, justificative (Chartrand et coll., 2015). Bien qu'elle puisse comporter des séquences descriptives, explicatives et argumentatives enchâssées, l'enjeu n'est pas de convaincre, mais plutôt de comprendre le point de vue de ses interlocuteurs et de partager de l'information. C'est la raison pour laquelle Sénéchal (2016), insiste sur la nécessité d'orienter la majorité des séquences didactiques qui portent sur ce genre autour de l'élaboration du discours justificatif des élèves à l'oral, par la mise en place d'ateliers formatifs qui touchent spécifiquement des objets d'enseignement préalablement ciblés par l'enseignant de français. Par ailleurs, les orientations didactiques des recherches de Lipman (1995, 2003), que nous verrons plus en détail dans ce chapitre, ont fortement contribué aux différentes approches pédagogiques de la discussion en misant, avant tout, sur le caractère réflexif des échanges permis dans une communauté de recherche participante.

## 2.2 Essai de définition du genre *discussion à visée littéraire*

Afin de cerner les caractéristiques plus spécifiques au genre *discussion à visée littéraire* (DVL), nous nous penchons d'abord sur le modèle de Lipman, le *Critical thinking*, puis nous développons le schéma de la communauté de recherche, essentiel à la réalisation de la DVL. Enfin, nous évoquons la place de la littérature, support nécessaire pour susciter la mise en mouvement de la pensée et la prise de parole de l'élève.

### 2.2.1 Le modèle du *Critical thinking* du philosophe Matthew Lipman

Inspirée du courant de recherche de la pédagogie pour enfants, qui s'inscrit dans un modèle socioconstructiviste, l'approche de la discussion de Lipman, le *Critical thinking*, a été publiée pour la première fois en 1995. Le philosophe américain a tout d'abord souhaité rendre cette pratique universelle accessible à tous (Tozzi, 2018a). L'enjeu majeur de la discussion est, pour Lipman (2003), de transmettre aux enfants la capacité de jugement critique et réflexif pour qu'ils échappent à toutes formes de dogmatisme « L'objectif du *Critical thinking* vise à rendre les participants plus critiques, raisonnables et judicieux aussi bien dans leurs délibérations que dans leurs choix » [Notre traduction] (p.76). L'important est, selon Dewey (cité par Lipman, 2003), que l'élève enquête par lui-même pour trouver une réponse, plutôt que l'enseignant la lui fournisse et lui prescrive de l'apprendre par cœur. C'est sur ce point que se situe tout l'enjeu d'introduire, au cœur des discussions, la littérature, car la narration permet aux participants de trouver, par eux-mêmes, des éléments de réponses dont les interprétations sont par essence singulières et non prescriptives (Grosjean et coll., 2014) et qui feront, ensuite, l'objet d'interprétations collectives dans le cadre des DVL. C'est ainsi que la littérature s'impose véritablement comme un principe d'investigation individuelle comme amorce de toute DVL.

Pour faire de l'enfant un sujet pensant et raisonnable<sup>9</sup>, l'objet premier du *Critical thinking* consiste à donner à l'élève la possibilité de réaliser des opérations langagières et métacognitives lui permettant d'exprimer une idée, une interprétation ou une réflexion critique avec plus ou moins de clarté. L'enjeu n'est pas la précision des mots, mais bien la tentative d'expression et de développement du sens, car pour Fiema (2015), le modèle de Lipman (2003) accorde plus d'importance à la dynamique de

---

<sup>9</sup> Ici, « [...] raisonnable ne signifie pas simplement rationnel, [...] le terme désigne une rationalité nuancée par la pensée, capable de formuler un jugement » (Grosjean et coll., 2014, p. 9).

l'activité qu'au résultat du discours, d'où la pertinence de nous intéresser aux bris de communication et aux stratégies de surpassement dans ce cadre.

Lipman (2003) et Grosjean et coll. (2014), résument le modèle du *Critical thinking* en cinq points :

- 1) la capacité de raisonner<sup>10</sup> ;
- 2) l'aboutissement à des propositions rationnelles et à un jugement éthique ;
- 3) le développement d'un jugement par la participation active au sein d'une communauté de recherche ;
- 4) le fait d'être attentif au développement des concepts philosophiques ;
- 5) la reconstruction des aspects significatifs du vécu à travers des œuvres de littérature de jeunesse qui composent la philosophie pour enfants.

Ainsi, Tozzi (2007) définit cette dynamique de l'activité d'enchaînement des discours par ce qu'il nomme *la mise en mouvement de la pensée* qui consiste, en premier lieu, à accueillir, accompagner et valoriser un point de vue ou une idée. Dès lors, le groupe de discussion va entamer ce que Tozzi (2007) nomme également *la dévolution intellectuelle du problème* qui consiste à faire émerger le problème (définir, distinguer, préciser, sélectionner, hiérarchiser), à s'en saisir collectivement et autant que possible de façon égalitaire, pour trouver des pistes de réponses et des solutions. Ainsi, l'enjeu pour tous les participants (autant les élèves que l'enseignant) est, dans un deuxième temps, d'identifier le problème et d'y rapporter des propositions qui feront, par la suite, l'objet de délibérations. Pour paraphraser Tozzi (2007), c'est à partir de là que, dans un troisième temps, le groupe de discussion peut entamer une mise en mouvement de

---

<sup>10</sup> Pour Lipman (2003) l'objectif didactique qui sous-tend la discussion est d'enseigner aux élèves la capacité à raisonner (traduction libre de *raisonnability*).

sa pensée qui est suscitée par l'émergence d'un problème ou d'une question et qui se décline de la façon suivante :

- 1) la phase de provocation d'une hypothèse et des idées émergentes ;
- 2) la phase d'identification, de sélection et de hiérarchisation des idées les plus pertinentes et de leurs exemples les plus probants (ce que Chirouter, 2015, qualifie par l'expression d'exemples-exemplaires, nécessaire à la validation d'une séquence justificative aboutie) ;
- 3) la phase d'examen du problème et de sa résolution avec le plus de clarté et de précision que possible ;
- 4) la phase d'institutionnalisation : constituer l'idée telle une référence commune, inscrite dans la mémoire didactique de la classe. Point d'appui pour la poursuite de la construction de la DVL afin de créer, par la suite, de nouvelles émergences grâce aux interactions socioconstructivistes nées de conflits sociocognitifs ;
- 5) la phase d'implantation d'une culture littéraire et philosophique commune au sein de la classe.

L'autre enjeu du *Critical thinking* est de développer l'éthique de la discussion chez les enfants par la capacité à créer des consensus, à coconstruire des idées et à mieux comprendre ce que vivent les autres, démarches qui mènent vers une société plus apaisée (Tozzi, 2007). En y prenant part activement, les enfants développent surtout leur discours justificatif, mais aussi descriptif, argumentatif et explicatif, notamment au moyen de négociations, de délibérations et de frictions qui renforcent leur jugement moral (Grosjean et coll., 2014 ; Lipman, 2003).

### 2.2.2 Les fondements théoriques de la communauté de recherche

Le concept de « communauté de recherche » a été élaboré par Matthew Lipman en 1995, puis précisé en 2003, afin d'introduire plus de démocratie dans les écoles. Pour ce philosophe, la communauté de recherche consiste à créer un environnement au sein

duquel les élèves sont amenés à coopérer pour faire évoluer leur point de vue personnel vers une vision commune. Selon Lipman (*ibid.*) le but premier d'une communauté de recherche est d'instaurer, au sein de la classe, un climat bienveillant et respectueux envers chacun des membres qui la compose et qui suit le sens et la direction que lui donnent les élèves. Pour y parvenir, il faut que les discussions soient amorcées par des questions ouvertes qui occupent une place centrale dans le processus réflexif de la communauté de recherche, car c'est selon lui le seul genre qui permet de rallier les élèves autour d'un système de valeurs humaniste auquel ceux-ci adhèrent progressivement, au moyen de délibérations qui intègrent une pluralité d'opinions. Selon Lipman (2003), la communauté de recherche intègre nécessairement les dimensions d'inclusion, d'une participation libre, éclairée, non arbitraire et solidaire entre tous les participants, afin que l'activité mentale réponde à des phases de problématisation, d'hypothèse, de confrontation et de balance décisionnelle. Cela signifie, entre autres, que les connaissances sont partagées entre l'ensemble des membres qui forment la communauté, au fur et à mesure des travaux, des réflexions et des nouvelles découvertes. Pour parvenir à créer une communauté de recherche, Lipman (2003) recense 17 compétences pour parfaire la pensée des élèves et qui doivent être progressivement institutionnalisées, tel que :

- savoir formuler une question ; éviter tout stéréotype ; demander ce qui requière des preuves ; développer des hypothèses exploratoires ; reconnaître les différences selon les contextes ; renforcer le raisonnement à partir des idées des autres ; accepter la critique fondée ; avoir une oreille attentive par rapport aux perspectives alternatives ; respecter les autres comme personne et comme locuteur ; proposer des analogies appropriées ; chercher à clarifier des concepts mal définis ; créer des distinctions et des connexions pertinentes ; soutenir ses opinions par des raisonnements convaincants ; fournir des exemples et des contre-exemples ; chercher à découvrir des hypothèses sous-jacentes ; dessiner des inférences appropriées ; créer un jugement évaluatif équitable [Notre traduction] (p. 162-172).

La communauté de recherche est, selon Grosjean coll. (2014), un dispositif social, communicationnel et didactique permettant l'exercice continu de la discussion qui ne la limite plus en tant que pratique épisodique. Elle « [...] constitue le cœur méthodologique d'une procédure réflexive guidée par des critères, autocorrective et sensible au contexte » (*ibid.*, p. 126). Possédant des caractéristiques universelles et transposables, notamment dans la DVL, la communauté de recherche permet à l'apprenant de développer son propre récit de vie, l'écoute et le partage des points de vue, développe l'empathie entre participants, la sympathie envers les élèves de milieux et de cultures différentes, et permet d'exercer une pensée critique et créative en toute liberté, sans complexe ni préjugé (Grosjean coll., 2014). En effet, la pratique continue de la discussion au sein d'une communauté de recherche développerait peu à peu des régulations éthiques, démocratiques, équitables et de qualité chez les élèves de par ses trois fondements centraux : la problématisation, la discussion et la délibération (*ibid.*). Par l'amorce de lecture d'œuvres de LDJ, « [...] la communauté de recherche est un lieu sûr où tester des idées et explorer ensemble ce qu'elles impliquent, les affirmations qui les sous-tendent et leurs conséquences » (*ibid.*, p. 27). C'est ce que Chirouter (2015) nomme *le grand laboratoire de la pensée de l'enfant* dans lequel l'élève spécule sur ce qui lui paraît possible dans le monde réel en fonction de ce que les personnages d'une histoire vivent de façon fictive. Pour Grosjean et coll. (2014), la communauté de recherche joue un rôle fondamental dans l'inclusion de tous les élèves en raison de la possibilité offerte par ce dispositif de s'exprimer dans un contexte bienveillant (*caring thinking* de Lipman). Il s'agit, selon Tozzi (2007), de confier, au fil des séances, la responsabilité aux élèves de s'exprimer librement, sans subir ni le regard ni la moquerie de l'autre, mais au contraire de coconstruire ensemble des rapports égalitaires. Cette capacité à affronter le regard, à faire confiance à ses pairs, n'est pas, selon Lipman cité par Grosjean coll., (2014), du domaine de l'enseignant, mais doit se vivre directement en contexte de classe « Sans être confronté à l'autre, à la différence des opinions et des valeurs de chacun, comment apprendre les limites, comment trouver sa place et mettre

sa liberté à l'épreuve si on n'en acquiert pas une vision concrète et contextualisée ? » (*ibid.*, p. 148)

D'après François et Remacle (2007), « [...] tout enfant est un être pensant philosophiquement éduicable » (p. 63) à condition de le placer dans un cadre rassurant. C'est ce que permet la communauté de recherche, qui donne accès à du contenu qui aborde des questions existentielles, enrichies grâce aux apports combinés des participants, de la littérature et des pratiques didactiques différenciées de la discussion. Pour Grosjean et coll. (2014), le fait d'inscrire les élèves dans une communauté de recherche vise un objectif plus large, « [...] celui de les aider à élaborer de meilleurs jugements quand il s'agit de relations avec d'autres gens, d'autres religions, d'autres cultures, d'autres peuples, d'autres États » (p. 21). Pour paraphraser Grosjean et coll. (2014), enseigner la discussion dans une communauté de recherche, c'est avant tout permettre aux élèves de comprendre les visions interpersonnelles des choses, ce à quoi ils accordent de la valeur, ce qu'ils trouvent souhaitable ou non-souhaitable et de justifier le pourquoi.

### 2.2.3 Caractéristiques de la discussion à visée littéraire

Les recherches de Lipman (2003) se sont essentiellement basées sur l'enseignement progressif des caractéristiques textuelles et sémantiques de la DVL qui s'intègrent au moyen de ce qu'il nomme *le principe de logique formelle*. D'après lui, ces caractéristiques s'institutionnalisent en donnant à l'élève l'habitude d'opérer des transferts (*bridging*) au moyen de marqueurs de relation, afin qu'il accède à une réflexion de qualité en répondant à un problème en le justifiant, puis d'en explorer les conséquences, les alternatives possibles et enfin d'en évaluer les effets. Pour Chartrand (2013), c'est le discours justificatif qui est la séquence dominante dans toute discussion et qui sert avant tout à critiquer une œuvre, un fait ou un phénomène, mais aussi à résoudre un problème ou à répondre à une question de façon rationnelle. Il s'agit d'une

conduite métadiscursive qui porte sur le dire, car « [...] justifier ses paroles, c'est commenter son propre discours ou, plus précisément, dire pourquoi on affirme telle chose » (*ibid.*, p. 8). Toujours d'après Chartrand (2013), apprendre à justifier son point de vue est non seulement une nécessité pour s'affirmer, mais aussi un moyen de renforcer la cohérence de son discours. De plus, justifier permet l'intervention de son propre système de valeurs en jouant sur ses émotions, ses jugements et ses connaissances.

Par ailleurs, la qualité du discours justificatif, en contexte de DVL, dépend grandement de la capacité à créer des liens de causalité (*bridging* Lipmanien), ce qui n'est permis qu'à condition de permettre à l'élève de se décentrer, en lui donnant la possibilité de *faire des mondes*<sup>11</sup>, ou plus simplement, se mettre à la place de l'autre (Chirouter, 2015 ; Grosjean et coll., 2014 ; Tozzi, 2007). Selon Arendt citée par Grosjean et coll. (2014), c'est le travail de décentration qui incite les apprenants à prendre du recul avant de juger. En effet, pour que le raisonnement soit le plus pertinent possible, il doit se situer dans la transposition de la pensée individuelle vers la pensée collective (Fiema, 2015). Le paradigme socioconstructiviste de toute DVL permet aux élèves de mieux comprendre les réalités des autres, par la prise en compte, entre autres, du point de vue de l'interlocuteur dans le développement et l'enchaînement des propos « [Les] *enfants modifient leur espace intérieur pour pouvoir donner sens et accueil à ce qui vient d'une expérience autre*, sans forcément renoncer à la leur, qu'elle soit en genèse ou déjà structurée » (Lévine, 2007, p. 98). Ainsi, cette compétence à construire des ponts entre les propos antérieurs à ceux qui sont énoncés au moment de la prise de parole, n'est possible qu'à condition d'y avoir prêté attention et d'avoir accepté leur validité, en vue de les compléter par l'intermédiaire de séquences justificatives enchâssées et dont nous décrivons les effets dans notre chapitre 4.

---

<sup>11</sup> Pour paraphraser Nelson Goodman (cité par Grosjean, 2014), « faire des mondes » consiste à imaginer à quoi ressemble le monde pour l'autre comme pour soi-même pour garantir des jugements mieux fondés dans la mesure où le jugement permet de vivre avec les autres dans ce monde partagé.

D'après Chirouter (2013, 2015), la DVL se distingue des autres pratiques de discussion par l'amorce et la poursuite des échanges philosophiques à partir d'œuvres de LDJ (comme le roman, l'essai, le conte, la légende, le mythe, la fable, etc.) dites résistantes<sup>12</sup> entre les élèves et sa pratique suggère que ces derniers adoptent une double posture : la posture littéraire<sup>13</sup> et la posture philosophique.

En contexte de DVL, l'élève doit nécessairement lire ou écouter l'histoire pour se l'imaginer et l'interpréter singulièrement avant d'entamer une discussion interprétative, puis réflexive. Ainsi, Chirouter (2015) définit la pratique de la DVL par une chronologie prototypique figée, car on ne peut pas commencer la discussion philosophique avant d'avoir lu le texte, de l'avoir apprécié puis interprété. Il est important de mentionner ici que le texte n'est pas un prétexte pour amorcer des discussions philosophiques, mais un réel support pour accompagner les élèves dans leur réflexivité, laquelle réflexivité est permise par la capacité à lire entre les lignes, à comprendre les ellipses narratives et à interpréter les implicites (compétences liées à l'inférence littéraire). De plus, Chirouter (2018) insiste également sur les capacités des élèves à faire émerger des idées en s'appuyant sur des références littéraires, par la mise en réseau avec d'autres textes qui ont en commun un même thème, pour bâtir des réflexions de meilleure qualité et susciter, au sein de la communauté de recherche, une plus grande émulation de pensée et de prise de parole. Ainsi, la DVL se distingue des autres pratiques discussionnelles et philosophiques par le rôle du texte, soit celui de

---

<sup>12</sup> Pour Sorin (2001), cité par Hébert (2004), une œuvre résistante est de nature à susciter un travail sur le texte ou un début de distanciation, tandis que pour Chirouter (2015), il s'agit d'une œuvre qui présente un registre plus soutenu que celui employé à l'oral par son lecteur.

<sup>13</sup> Pour paraphraser Chirouter (2013, p. 111), la posture littéraire permet de réfléchir aux aspects esthétiques et stylistiques contenus dans le texte. La posture philosophique correspond à la capacité à faire du sens et à amener le lecteur à problématiser, à argumenter, à justifier, à critiquer et à conceptualiser les sujets suscités par le texte. Selon Tozzi (2007), dans les autres pratiques comme la discussion à visée démocratique et philosophique, l'œuvre littéraire est parfois absente et celle-ci peut être suppléée par une question ouverte, une morale, une maxime, une légende, etc.

support à la réflexivité des élèves qui doit demeurer une référence centrale dans la compréhension des thématiques abordées.

Les objets didactiques premiers de l'enseignement de la DVL consistent principalement à développer, chez les élèves, des compétences communicationnelles et discursives afin qu'ils puissent justifier leurs interprétations du récit et critiquer l'œuvre en faisant évoluer leurs points de vue par les échanges oraux. Pour ce faire, les élèves s'appuient sur les éléments du texte qu'ils jugent pertinents et qui touchent leur sensibilité en les rapportant pour justifier oralement leurs points de vue (Chartrand et coll., 2015), pour critiquer les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux et philosophiques qui sont au cœur de l'œuvre (Chirouter, 2012). Chirouter (2012) a également pu observer que c'est la richesse philosophique du texte, qui crée à la fois une mise à distance de l'élève par rapport aux thématiques abordées, un ralliement autour de valeurs universelles, une éthique du partage et un questionnement métaphysique :

[...] les élèves se servent de ce que j'ai appelé le « paravent » du personnage pour s'engager authentiquement dans la réflexion philosophique : je ne parle pas de moi à la première personne, car je n'oserais jamais m'abandonner si intimement devant mes camarades de classe - et les professeurs ! - sur des sujets si intimes et profonds, mais je me « sers » du personnage de l'histoire (paragr. 38).

Au Québec, la DVL est prescrite en 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire et l'intention de communication qui sous-tend le genre est d'exprimer son appréciation et sa critique de tout ou partie d'une œuvre littéraire et de faire évoluer cette appréciation ou cette critique par la discussion (Chartrand et coll., 2015). L'objectif premier de la DVL en tant qu'objet d'enseignement est alors d'amener les élèves à apprécier puis à interpréter une œuvre par l'acquisition des compétences propres au discours justificatif.

### 2.3 Définition des bris de communication par la pratique de la discussion à visée littéraire

L'un des concepts centraux de notre recherche est celui de bris de communication, qui peut survenir durant toute interaction dialogique entre deux ou plusieurs interlocuteurs (Dörnyei et Scott, 1997 ; Pica, 1994). D'après Pica (1994), un bris de communication est une interruption du message qui survient en raison d'un manque de clarté dans le discours d'un ou plusieurs interlocuteurs. Chirouter (2015), quant à elle, emploie la métaphore des nœuds présents dans le langage interprétatif et réflexif des élèves, en contexte de DVL, pour illustrer l'intrication des marques énonciatives des discours qu'elle a pu constater durant ses observations. De telles interruptions dialogiques incitent les locuteurs à procéder à un ajustement structurel de leurs discours pour atteindre une intercompréhension (Pica, 1994). Ainsi, le message transmis par le locuteur pourra être perçu, traité et compris par le récepteur qui pourra, à son tour, lui répondre en accord avec la forme et le sens du message. Lorsqu'un bris de communication survient, les interlocuteurs vont devoir chercher à se comprendre mutuellement, dans le but de le surmonter. C'est ce que Long, cité par Pica (1994) nomme *les modifications interactionnelles*, qui s'opèrent durant une négociation et dont l'enjeu est la compréhension et l'accord mutuel. Cela se compare à ce que désigne Sénéchal (2016) lorsqu'elle parle de la mémoire discursive et de la compréhension réciproque d'un même sujet, « [i]l s'agit d'un état de connaissance qui se modifie à chaque énonciation, s'enrichissant ou se révisant jusqu'à ce que les coénonciateurs parviennent à lui assigner un état stable, du moins provisoirement, qui les satisfait mutuellement » (p. 49). Pour Lipman (2003), la mise en mouvement de la pensée collective du groupe de discussion n'est possible que si les élèves exercent une activité mentale liée à la mémoire discursive, c'est-à-dire par le souvenir de ce qui a été dit jusqu'à présent, un effet de relance d'un point de vue ou d'anticipation du discours d'un interlocuteur. Si cette activité mentale cesse, alors le groupe de discussion tombe dans un état mental statique, durant lequel les participants vont

éprouver des sentiments de doute, de regret quant à la pertinence des propos tenus jusqu'alors, et de recherche d'un angle de relance du sujet discuté.

Pica (1994) observe que tout locuteur peut déceler un bris de communication dans son discours, ce qui se révèle notamment lorsque son interlocuteur emploie le pronom interrogatif « quoi ? » ou des interjections telles que « hein ? », « pardon ? » ou « comment ? », mais aussi par la répétition du mot incompris sous forme interrogative, la demande de répétition de la phrase (« je ne comprends pas, peux-tu répéter ? »), ou même la demande de reformulation complète de la phrase (« je ne comprends pas ce que tu veux dire »). Ces reprises incitent donc les locuteurs à ajuster leur discours pour favoriser l'intercompréhension. En contexte de classe, une négociation ne concerne pas seulement deux interlocuteurs ; l'ensemble du groupe est témoin du réajustement des discours et cela permet, par extension, à tous les élèves d'améliorer leur compréhension orale (*ibid.*). Selon le même auteur, plus le sujet discuté est connu et familier, moins les interlocuteurs ont de chances de se retrouver dans des impasses de résolution de bris de communication. Il ne faut donc pas qu'il y ait un trop grand déséquilibre des connaissances, car pour Long, cité par Pica (1994), cela peut engendrer un mutisme collectif ou un changement brutal de sujet en raison du manque de connaissances partagées. Aussi est-il intéressant d'envisager le partage des connaissances par la lecture d'un livre, afin que les élèves saisissent les référents communs qui font l'objet du discours négocié (Pica, 1994). Cela permet à l'auditoire, malgré les difficultés rencontrées par la formulation du message, de ne jamais avoir le sentiment d'être mis de côté, mais au contraire de rester actif par l'écoute, voire même de pouvoir intervenir pour favoriser l'aboutissement de la négociation. D'après Dörnyei et Scott (1997), outre les connaissances de chaque locuteur à propos du sujet discuté, l'origine d'un bris de communication peut découler de trois types de problèmes :

- 1) les problèmes liés à la qualité<sup>14</sup> de son propre discours : réaliser que son propre discours est incorrect ou partiellement incorrect, utiliser divers éléments de réparation de son propre discours, comme l'expression d'une nouvelle phrase ou des mécanismes d'autorévision ;
- 2) les problèmes liés à la qualité du discours de l'autre : percevoir qu'une partie du discours de son interlocuteur est problématique, soit parce qu'il est perçu comme incorrect, incomplet, soit par sa forme inattendue ou par l'absence de certains phonèmes ;
- 3) la pression exercée par le temps sur le traitement du message : locuteur qui accélère le débit de parole et le ton de la voix pour ne pas se risquer à se faire couper la parole. De plus, des stratégies de compensation apparaissent dans les discours, telles que le remplissage, des formes d'hésitation et des répétitions.

#### 2.4 Définition des types de stratégie de surpassement des bris de communication

Pour surpasser naturellement<sup>15</sup> les bris de communication qui apparaissent en contexte de discussion, Dörnyei et Scott (1997) ont répertorié trois types de stratégies communicatives (CSs) récurrentes en contexte de discussion :

- 1) la stratégie directe, soit la plus répandue, qui permet au locuteur de chercher une alternative, notamment par un remaniement du discours, une périphrase, des emprunts ou l'alternance codique, pour compenser le manque de vocabulaire engendré par l'emploi de termes spéculatifs, de formes imparfaites, inachevées ou approximatives du discours pour répondre à des besoins langagiers immédiats :

---

<sup>14</sup> Pour Foster et Skehan (1997), la qualité d'un discours dépend de la précision des mots et de sa forme.

<sup>15</sup> Pour Dörnyei et Scott (1997), l'adverbe « naturellement » renvoie à une stratégie consciente et automatisée.

Direct strategies provide an alternative, manageable, and self-contained means of getting the (sometimes modified) meaning across, like circumlocution compensating for the lack of a word. Most traditionally identified CSs fall under this category (p. 198)

- 2) la stratégie indirecte, qui ne requiert pas d'efforts langagiers ni cognitifs, car le discours du locuteur ne vise pas à impacter négativement celui de son interlocuteur. Le locuteur se contente de faire semblant de comprendre le discours de l'autre ou le répète dans le but de surpasser le bris de communication rencontré. Dans sa thèse, Hébert (2002) évoque également que la répétition et la reformulation permet simplement aux élèves de paraphraser, dans leurs mots, les idées et exemples déjà énoncés, leur permettant de se sentir partie prenante dans la discussion, sans pour autant permettre une progression du sujet discuté. Comme nous l'avons vu plus tôt dans ce chapitre, Chirouter (2015) évoque que la stratégie indirecte du paravent du personnage (que Lipman appelle « hedges ») et qui consiste à parler de soi à travers l'expérience fictive des personnages de l'histoire, permet à tout locuteur de ne pas s'exposer au regard des autres ni de donner son avis sans risquer de se sentir moqué. Par ailleurs, dans la stratégie indirecte nous retrouvons toutes formes de soutien du discours commun ou individuel et qui ne vise pas à impacter le sens du message, à l'image de la définition employée par Dörnyei et Scott (1997) :

Indirect strategies, on the other hand, are not strictly problem-solving devices. They do not provide alternative meaning structures, but rather facilitate the conveyance of meaning indirectly by creating the conditions for achieving mutual understanding: preventing breakdowns and keeping the communication channel open (e.g., using fillers or feigning understanding) or indicating less-than perfect forms that require extra effort to understand (using strategy markers or hedges). Although indirect strategies are not meaning-related, they play a significant role in problem management and therefore—if the term “communication strategy” is used in an extended sense—are a valid subcategory of CSs (p. 198).

- 3) la stratégie interactionnelle requiert une collaboration entre les deux interlocuteurs qui coconstruisent la forme et le sens du discours de celui qui tente de se faire comprendre durant sa séquence justificative :

Interactional strategies involve a third approach, whereby the participants carry out trouble-shooting exchanges cooperatively (e.g., appeal for and grant help, or request for and provide clarification), and therefore mutual understanding is a function of the successful execution of both pair parts of the exchange (Dörnyei et Scott, 1997, p. 199).

Ainsi, surmonter des bris de communication nécessite une négociation et une coconstruction des discours menant vers une compréhension mutuelle des messages par la stratégie qui semble être la plus adéquate par un locuteur au moment de l'énonciation de son discours ou de celui de son interlocuteur. C'est en ce sens que cette recherche vise à décrire les types de bris de communication rencontrés par des élèves en contexte de DVL et les façons dont ils mobilisent leurs ressources linguistiques en vue de parvenir à les surmonter par des stratégies spontanées. Nous abordons, dans le chapitre suivant, la méthodologie de notre recherche, qui est de nature descriptive et mixte.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous abordons les différents éléments qui constituent notre méthodologie. Ainsi, dans un premier temps, nous présentons la démarche choisie pour répondre à nos deux questions de recherche : « Quelle est la nature des bris de communication que les élèves rencontrent lorsqu'ils coconstruisent la justification de leurs points de vue à partir du récit ? » ; « De quelles façons les élèves du deuxième cycle du secondaire surmontent-ils ces bris de communication lors d'une pratique de discussion à visée littéraire (DVL) ? ». Dans un second temps, des précisions sont apportées quant aux participants à la recherche. Dans un troisième temps, nous présentons les outils et les méthodes que nous avons employées pour collecter et traiter nos données.

#### 3.1 Type de recherche

Nous avons opté pour un devis de recherche descriptif et mixte, car notre principal objectif était de décrire la nature des bris de communication qui surviennent durant la pratique d'une DVL au sein d'un groupe hétérogène d'élèves, ainsi que les stratégies mises en œuvre par ces derniers pour les surmonter. L'enjeu était d'élaborer une typologie qui se veut non exhaustive, mais qui permette néanmoins de mettre en lumière les occurrences les plus marquées dans les discours des élèves que nous avons

observés. Le devis de recherche mixte, dans lequel se conjuguent recherches quantitatives et qualitatives, était le plus adéquat pour rendre compte de phénomènes langagiers spontanés et peu reproductibles, tels que ceux que nous cherchions à décrire, notamment pour comparer ce qui relève de connaissances déclarées (données quantitatives et qualitatives) et de connaissances effectives (données qualitatives). Ainsi, une recherche de type mixte facilite l'étude de DVL, qui sont autant des cas singuliers que non reproductibles, mais qui ont en commun des caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques et orales récurrentes (Chartrand, Emery-Bruneau et Sénéchal, 2015). À la manière de ce que rapporte Mongeau (2008) au sujet de la pertinence de recourir à un devis de recherche mixte et descriptif, il s'agit ici « [...] de mieux comprendre un phénomène rare ou unique ou encore de comparer des cas similaires » (p. 85).

### 3.2 Le contexte de la recherche et la population

La population cible de notre recherche correspondait à toute classe du deuxième cycle du secondaire se situant à Montréal ou dans sa grande banlieue. Ainsi, les centres de services scolaires qui répondaient favorablement à ce critère géographique constituaient une enceinte favorable à notre recherche. De plus, d'après les programmes d'enseignement du français langue d'enseignement (MELS, 2009), l'enseignement de la DVL s'inscrit dans un continuum curriculaire présent au long du deuxième cycle au secondaire, notamment pendant la première et la dernière année. La population ciblée par notre étude était, initialement, toute classe de troisième ou de cinquième année du secondaire située sur l'île de Montréal.

Durant notre phase de recrutement, nous avons soumis notre projet à plusieurs centres de services scolaires de l'île de Montréal, parmi lesquels figuraient le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'île (CSSPI), le Centre de services scolaire des affluents (CSSDA) et le Centre de

services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB). Seul ce dernier a accepté notre demande de certification éthique, bien que par la suite, aucun enseignant n'ait répondu favorablement à notre recrutement.

Pour remédier à cette situation, nous avons décidé d'élargir notre périmètre de recrutement vers la proche banlieue de l'île de Montréal. Nous avons donc contacté le Centre de services scolaire des affluents (CSSDA) et le Centre de services scolaire des patriotes (CSSP), qui ont tous les deux accepté de participer à notre recherche. Nous avons ainsi pu constituer notre échantillon en recrutant, sur une base volontaire, deux enseignantes de français langue d'enseignement intégrant la DVL dans leur planification annuelle.

Notre échantillon est ainsi composé de ces deux enseignantes et de cinq de leurs groupes-classes. Les deux premiers présentent à la fois une hétérogénéité culturelle, mais aussi des parcours scolaires différents, durant lesquels certains élèves ont cheminé par la classe d'accueil, ont été scolarisés dans un autre pays ou ont simplement suivi leur scolarité dans le secteur régulier depuis le primaire. Les trois autres groupes-classes sont majoritairement constitués d'élèves québécois de troisième génération, dont les sphères familiales sont fortement marquées par la prédominance du français.

### 3.2.1 Les données sociodémographiques de notre échantillon

Notre recherche s'est déroulée dans deux milieux scolaires différents et marqués par un écart important de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). La première école ayant participé à notre recherche est celle faisant partie du CSSDA, classée IMSE 9, dont le profil socioscolaire est marqué par un contexte de diversité culturelle et plurilingue. Deux de ses classes de troisième secondaire ont participé à notre recherche, ce qui représente un sous-total de 40 élèves. La seconde école du CSSP située dans la région du Grand Montréal, classée IMSE 1 et catégorisée comme étant internationale, présente quant à elle une réalité socioéconomique et sociolinguistique diamétralement

opposée, homogène et francophone, notamment marquée par un contexte socioscolaire fortement favorisé. De plus, la majorité des élèves de l'école sont des élèves québécois dits « de souche » dans le langage courant, de troisième génération ou plus. Un sous-total de 78 élèves de cette école ont participé à notre recherche, ce qui représente trois classes de quatrième secondaire.

Au total, 118 élèves répartis sur l'ensemble des cinq classes des deux écoles ont pris part à notre étude. Parmi ces élèves, nous avons recensé une parité quasi parfaite avec 57 filles, 60 garçons et 1 se définissant comme « autre » avec une moyenne d'âge de 15 ans. La majorité des élèves sont nés au Québec (n=108 ; 92 % ; voir tableau 3.1, p. 38) de parents canadiens (n=195 ; 84 % ; voir tableau 3.2, p.38). Les élèves immigrants de première et deuxième génération ont des parents originaires d'Haïti (6 %), du Maghreb (5 %), d'Europe de l'Ouest (4 %), d'Afrique subsaharienne (2 %), d'Amérique du Sud (0,5 %) et d'Asie (0,5 %). Les langues parlées à la maison sont majoritairement le français (78 %), l'anglais (11 %), l'arabe (6 %) et le créole haïtien (5 % ; voir tableau 3.3, p.39). Quant au soutien linguistique, nos données révèlent que seulement quatre élèves ont bénéficié de soutien linguistique entre deux mois et trois ans durant leur scolarité, et seulement deux élèves ont transité par une classe d'accueil, ce qui représente un sous-échantillon très faible d'élèves qui ont présenté des besoins en soutien langagier. Malgré l'écart important d'un milieu à l'autre sur l'IMSE, les données sociodémographiques de notre échantillon d'élèves illustrent que nous sommes en présence d'un groupe francophone mixte qui ne présente pas de signe de retard scolaire.

Tableau 3.1 Lieux de naissance des élèves

<i>Lieux de naissance</i>	<i>Sous-total</i>
Québec	108
Chine	2
Congo	1
Burundi	1
Moldavie	1
Suisse	1
États-Unis	1
Algérie	1
Maroc	1
Haïti	1
<b>Total</b>	<b>118</b>

Tableau 3.2 Lieux de naissance des parents d'élèves

<i>Lieux de naissance des parents</i>	<i>Parent 1</i>	<i>Parent 2</i>	<i>Sous-total</i>
Canada	98	97	195
Haïti	7	7	14
Algérie	3	3	6
Maroc	2	2	4
Moldavie	1	1	2
Burundi	1	1	2
Congo	1	1	2
Vietnam	1	0	1
France	0	1	1
Suisse	0	1	1
Belgique	0	1	1
Ile-Maurice	1	0	1
Pérou	0	1	1
Espagne	1	0	1

Tableau 3.3 Langues parlées à la maison

<i>Langues parlées à la maison</i>	<i>Sous-total</i>	<i>Fréquence</i>
Français	92	78 %
Anglais	13	11 %
Arabe	7	6 %
Créole	6	5 %
Espagnole	1	< 1 %
Allemand	1	< 1 %
Kabyle	1	< 1 %
Lingala	1	< 1 %
Italien	1	< 1 %
Mandarin	1	< 1 %
Roumain	1	< 1 %

Quant aux deux enseignantes, elles ont toutes les deux le français comme langue première et avaient, au moment de l'étude, respectivement une expérience d'enseignement du français langue d'enseignement au secondaire de treize ans (enseignante 1) et trente ans (enseignante 2). La première enseigne la DVL depuis quatre ans, tandis que la seconde a l'habitude de l'intégrer dans sa planification annuelle depuis maintenant sept ans, ce qui explique, en partie, son aisance à intégrer la dimension de rôles que s'attribuent ses élèves en début de séance, ce qui n'est pas encore le cas pour l'enseignante 1.

### 3.2.2 Le déroulement des activités de discussion à visée littéraire

Les deux enseignantes qui ont participé à notre étude n'ont pas utilisé les mêmes modalités didactiques relativement à la mise en œuvre des activités de DVL. En effet, Ens1 a choisi, au long de sa séquence, de donner la liberté à ses élèves de choisir de

lire le livre de leur choix parmi une liste de livres à leur disposition. Ainsi, les élèves ayant lu le même livre se retrouvaient dans un même groupe composé d'un maximum de quatre élèves. Durant chaque activité de DVL, Ens1 guidait les échanges, relançait ses élèves, demandait des précisions, afin de créer une progression dans la résolution du problème. Par ailleurs, un système de jeu était mis en place et consistait faire lancer un dé aux élèves, à tour de rôle, en vue d'amorcer la discussion à partir de l'une des six questions correspondant au résultat du dé. Les sept DVL d'Ens1 que nous avons observées, durant lesquelles les élèves étaient évalués, duraient entre dix et quinze minutes et chacune d'entre elles portaient sur une œuvre de littérature différente (*Le journal d'Anne Frank* ; *Entre chien et loup* ; *Les sorcières de Salem* ; *Le petit livre du Ouija* ; *S'enfuir, récit d'un otage* ; *Eux*). Chaque DVL avait lieu dans une partie du couloir de l'école, devant la porte d'entrée de la classe de français et, pendant ce temps, les autres élèves restaient dans la classe à relire certains passages de leur livre, dans l'attente d'être à leur tour évalués.

Concernant la mise en place des activités de DVL d'Ens2, nous avons pu constater que les conditions étaient différentes. En effet, chacune des onze DVL observées, qui duraient environ quarante minutes, portaient sur une œuvre unique, *Maus – Tome 1*, que tous les élèves avaient préalablement lue. Nous avons observé deux classes de cinq et six groupes qui étaient répartis dans différentes parties de la salle de classe, en ilot, ce qui entraînait un volume sonore relativement conséquent. Avant chaque séance, Ens2 a pris soin de présenter les modalités d'évaluation des DVL, via un PowerPoint, parmi lesquelles figuraient une synthèse de la grille d'évaluation : compétences de coopération ; compétences orales ; compétences de lecture ; compétences d'écriture (correspondant à la trace écrite laissée par le secrétaire du groupe en fin de séance). Durant cette même présentation de l'activité de DVL, un rappel de la fonction des rôles avait également lieu :

- Le gardien du bruit et du temps : « celui qui vérifie que la tâche sera terminée à temps, sans maux de tête » ;
- Le modérateur : « responsable des échanges et de la cordialité » ;
- Le secrétaire : « celui qui recense l'information sur la feuille de notes » ;
- Le porte-parole : « celui qui pose les questions à l'enseignante » ;
- L'animateur : « celui qui dirige la discussion pour qu'elle soit constructive ».

Ainsi, Ens2 a décidé de former des groupes hétérogènes, composés de cinq élèves par groupe, afin d'éviter qu'un effectif conséquent de petits ou de grands parleurs ne soit formé, mais également pour éviter que ses élèves ne se regroupent pas par affinité. Cela a eu pour effet de créer des groupes de discussion inédits, dans lesquels certains élèves se sont retrouvés à coopérer pour la première fois de l'année. La posture d'Ens2 consistait à circuler de groupe en groupe pour vérifier si chaque DVL progressait en fonction des éléments de réponse apportés à chacune des questions. L'enseignante vérifiait également si chaque élève coopérait et prenait son rôle avec sérieux. À la fin de chaque séance, Ens2 récupérait les traces écrites, en vue d'évaluer la qualité de la démarche réflexive des groupes de discussion, en réponse à chacune des questions posées. Ainsi, ses élèves étaient notés à la fois sur la qualité de leur DVL, de leur trace écrite et de leur présentation orale, durant laquelle chaque groupe devait présenter les résultats de leurs délibérations devant l'ensemble de la classe.

### 3.3 Les méthodes et outils de collecte de données : l'observation non-participante, le questionnaire et les captations audio des Discussions à visée littéraire

Durant les séances de DVL, nous avons opté pour une méthode d'observation non participante durant laquelle :

[...] le chercheur se situe à l'extérieur du groupe pour décrire une situation sociale donnée. Il observe tout simplement une situation en adoptant un rôle passif durant l'examen du phénomène à l'étude. Il se garde bien d'intervenir ou d'influencer les activités et les comportements (Fortin et Gagnon, 2016, p. 316-317).

Ainsi, l'observation non participante des sept premières séances de DVL a tout d'abord eu lieu au CSSDA, en décembre 2019, et les douze autres au CSSP, en février 2020. Durant ces observations, nous avons utilisé un journal de bord du chercheur qui nous a permis de prendre certaines notes plus générales au sujet des rapports de force qui s'exerçaient entre les élèves, les façons dont ils réagissaient face aux contradictions, s'interrompaient, se répartissaient la parole, parlaient à tour de rôle, ainsi que sur l'organisation des groupes, comme la répartition des rôles et la mise en place de la trace écrite, le cas échéant. Toutes ces observations relevées sur le vif ont fait émerger progressivement des variables qui ont été, par la suite, formalisées lors de la phase d'encodage. Quant à la typologie des stratégies de surpassement, nous l'avons constituée à partir de l'étude de Dörnyei et Scott (1997).

Lors des séances de DVL, des captations ont été réalisées au moyen d'enregistreurs audionumériques. Ces appareils ont été disposés au centre des pupitres autour desquels les élèves étaient réunis, afin de permettre une captation à la fois intégrale et relativement proche des groupes de discussion, tout en s'assurant du caractère audible des enregistrements. Nous redoutions que l'enregistrement des DVL puisse engendrer une réaction exagérée de la part des élèves face à un obstacle langagier causé notamment par un désaccord. C'est la raison pour laquelle nous avons insisté auprès d'eux sur la nécessité de ne pas prendre en compte ni notre présence ni celle des enregistreurs, afin qu'ils ne formalisent pas intentionnellement leur registre. De plus, nos objectifs de recherche ne préfiguraient pas de façon explicite dans les formulaires de consentement signés par les parents. Ainsi, nous étions bien positionnés pour capter

un maximum de données brutes, authentiques et spontanées qui se retrouvent dans le langage habituel d'adolescents en contexte d'interactions verbales.

Nous avons également créé et utilisé un questionnaire-élève qui est un outil qui contient treize questions fermées (classement nominal ou par échelle de Likert) et deux questions ouvertes. Il a été distribué en fin de période, à la suite des DVL. L'objectif de ce questionnaire était de relever, chez les élèves, des données sociodémographiques, leurs appréciations du genre DVL, leurs connaissances déclarées au sujet des bris de communication (types de bris et impacts sur leurs discours), ainsi que les stratégies de surpassement qu'ils ont l'habitude de formaliser en contexte d'interaction verbale. Ces données qualitatives extraites des questions 14 et 15, s'agissant de deux questions ouvertes, ont permis de réaliser une comparaison avec les données qualitatives issues des verbatims, pour décrire les écarts entre l'autoperception des élèves en tant que locuteurs (compétences déclarées) et leurs comportements langagiers en situation réelle d'apprentissage (compétences effectives). Quant aux questions 8 à 12, nous ne les avons pas exploitées par la suite, car il s'agissait essentiellement d'obtenir un regard qui soit le plus large que possible pour savoir quel est le genre préféré des élèves (question 9) ; est-ce qu'ils estiment que la DVL leur permet de mieux développer des compétences transversales à l'oral (question 10) ; si ces compétences orales sont réinvesties dans leur quotidien, en dehors des séances de DVL (question 11) ; si les compétences orales leur permettent de mieux accepter les points de vue de leurs camarades (question 12). L'enjeu était d'obtenir une vision d'ensemble des rapports qu'entretiennent les élèves vis-à-vis du genre DVL, bien que par la suite, nous ayons davantage focalisé notre analyse sur les données issues des questions ouvertes qui traitent spécifiquement des types de bris de communication et des stratégies adoptées par les élèves pour les surpasser.

### 3.4 Description des méthodes et outils d'analyse et des types de données anticipées

Après avoir collecté les données, nous avons retranscrit intégralement les verbatims issus des captations des DVL à l'aide du logiciel de transcription *Express Scribe*. Ces verbatims, qui constituent nos données qualitatives avec les questions ouvertes du questionnaire-élève, ont ensuite été encodés avec le logiciel *Nvivo* pour élaborer un arbre thématique en respectant les deux thèmes majeurs de notre recherche : la typologie des bris de communication (thème 1) et les stratégies de surpassement (thème 2).

Chacune de ces variables a été exploitée dans plusieurs sous-thèmes référencés, puis progressivement ajustés, supprimés, fusionnés et conservés selon les types de bris de communication et les stratégies les plus fréquemment encodés durant l'exploitation des verbatims, pour n'en retenir, finalement, que treize. Des codes ont été attribués à chacun de ces treize sous-thèmes afin de faciliter leur repérage et leur classification sous forme d'unités analytiques du verbatim. Quant à la segmentation des données quantitatives, nous l'avons réalisée via le logiciel *Excel*, en respectant l'organisation du canevas du questionnaire-élève, selon ces trois thèmes : renseignements personnels ; apprentissage de l'oral en classe de français ; appréciation de l'activité vécue en classe.

Enfin, nous avons retranscrit les réponses des élèves à la question 14, « Pour moi, ce qui me pose le plus problème quand je discute avec quelqu'un en activité de Discussion à visée littéraire dans ma classe, c'est : », afin de recueillir les connaissances déclarées des élèves relativement aux différentes façons dont ils perçoivent les modalités d'apparition des bris de communication et leurs natures, en contexte de DVL. Quant à la retranscription de la question 15, « En général, quand je discute avec quelqu'un qui n'est pas d'accord avec mon point de vue, je peux utiliser plusieurs stratégies pour trouver une entente (j'écris au moins un exemple) », l'enjeu était d'extraire les

différentes connaissances déclarées des élèves relativement aux façons dont ils se perçoivent comme locuteurs-stratèges, durant l'activité de DVL, et précisément lorsqu'ils tentent de résoudre un désaccord ayant potentiellement causé un bris de communication. Ces deux dernières questions ont été également retranscrites par *Express scribe*, puis encodées et analysées via *Nvivo*, de la même manière que les verbatims, afin de faire l'objet, par la suite, d'une triangulation avec ces derniers, pour vérifier s'il apparaît des formes de corrélation entre les connaissances déclarées des élèves et leurs connaissances effectives. En effet, nous avons pu réaliser les corrélations positives en encodant les données issues des réponses des élèves aux questions 14 et 15, dans les mêmes variables que les segments de verbatims encodés via les enregistrements, lorsque nous trouvons des similitudes. La première difficulté était de poser des questions compréhensibles pour les élèves, et surtout générales, afin qu'ils puissent répondre en se projetant par rapport à des situations de communication vécues en contexte de DVL, en se souvenant d'épisodes durant lesquels ils ont dû faire face à des obstacles langagiers (bris de communication). Pour nous assurer que chaque élève ait bien compris l'ensemble du questionnaire, nous avons pris soin de leur présenter l'ensemble des questions, ainsi que chacune des modalités de réponse, avant de leur laisser le temps d'y répondre. La seconde difficulté résidait dans la possibilité de leur permettre de prendre du recul quant à leur capacité à se percevoir en tant que locuteurs-stratèges quand il est question de résoudre un bris de communication au moyen de stratégies. À cet effet, nous pensions que le bris de communication créé à partir d'un désaccord était l'exemple le plus probant et compréhensible pour les élèves, afin d'obtenir des réponses qui soient les plus diverses que possible pour décrire au mieux ce sujet. Dès lors que les réponses des élèves à ces deux questions ont été retranscrites intégralement, nous avons pu les comparer aux types de bris de communication et aux stratégies de surpassement qu'ils mobilisent, en situation réelle d'interaction orale, en vue d'en tirer deux taxonomies qui correspondent aux habitus langagiers de notre échantillon.

## CHAPITRE 4

### ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous décrivons les types de bris de communication rencontrés par les élèves et les stratégies de surpassement utilisées par ces derniers, à partir des données qualitatives recueillies lors des 19 discussions à visée littéraire (DVL) réalisées par les élèves et de leurs réponses aux questions 14 et 15 du questionnaire-élève. Au long de ce chapitre, pour chacune des deux parties, nous présentons, en premier lieu, les données qui correspondent aux pratiques déclarées des élèves collectées à l'aide du questionnaire puis, en deuxième lieu, les pratiques effectives<sup>16</sup> captées en situations réelles d'apprentissage. La partie 4.1 du présent chapitre est consacrée à la description des types de bris de communication compilés grâce aux réponses obtenues à la question 14 du questionnaire-élève et à l'encodage extrait des verbatims des DVL. La partie 4.2 présente la typologie des stratégies de surpassement des bris de communication de types directs, indirects, interactionnels (Dörnyei et Scott, 1997) et collaboratifs dans l'éthique de la prise de parole (Bouchard et Daniel, 2010 ; Chirouter, 2015 ; Lipman, 2003 ; Maurer, 2002 ; Tozzi, 2007 ; Sasseville, 2009) telles que privilégiées par notre échantillon, en se basant sur les réponses fournies à la question 15 du questionnaire-élève et, toujours selon le même processus, à l'encodage extrait des verbatims des

---

<sup>16</sup> D'après Nolin (2015), les pratiques déclarées renvoient aux intentions, aux choix et aux décisions que nous évoquons prendre habituellement dans une situation donnée, tandis que les pratiques effectives (ou observées) renvoient à celles que nous prenons en situation réelle.

DVL. À l'issue de chaque sous-partie, des corrélations positives marquées entre connaissances déclarées et effectives, puis négatives, c'est-à-dire celles qui ne sont pas conscientisées par les élèves, mais qui apparaissent réellement lors des échanges, sont discutées. C'est sur cette base que nous élaborons une taxonomie, par nature non exhaustive (Dumais, 2016), des bris de communication et des stratégies de surpassement. Au long de la présentation et de l'analyse de nos résultats, les élèves sont représentés par des codes alphanumériques allant de E1 à E118 et les enseignantes, par les codes Ens1 et Ens2. Dans les classes de Ens1, les œuvres littéraires qui ont fait l'objet des DVL étaient *Entre chiens et loups* (Blackman, 2001), *S'enfuir : récit d'un otage* (Deslisle, 2017), *Le journal d'Anne Frank*, (Frank, 1947), *Les filles de Salem : comment nous avons condamné nos enfants* (Gilbert, 2018), *Anna Caritas : le sacrilège* (Isabelle, 2018) et *Eux, Nous, Lui* (Isabelle, 2020). Quant à l'Ens2, l'œuvre littéraire qui a fait l'objet de l'intégralité des DVL était *Maus – Tome 1* (Spiegelman, 1994).

#### 4.1 La typologie des bris de communication en contexte de DVL

Dans cette partie, les pratiques déclarées des élèves, que nous avons collectées à partir du questionnaire-élève, sont d'abord présentées, puis nous décrivons leurs pratiques effectives par le biais des comportements langagiers qu'ils ont mobilisés en situation réelle d'interaction orale.

La question numéro 14 du questionnaire-élève (ouverte), « Pour moi, ce qui me pose le plus problème quand je discute avec quelqu'un en activité de Discussion à visée littéraire dans ma classe, c'est : », nous a permis de relever les perceptions qu'ont les élèves des types de bris de communication qu'ils perçoivent et de leur impact sur leurs discours. Nous ferons donc systématiquement référence à cette question dans la présente partie 4.1 de ce chapitre. Rappelons également, comme nous l'avons défini dans notre cadre théorique, qu'un bris de communication est, d'après Pica (1994), une interruption ou une suspension des discours, pour Chirouter (2015), un blanc provoqué

par les nœuds du langage dans les discours interprétatifs et réflexifs, pour Sénéchal (2016), des échanges ponctués par la présence d'anacoluthes et de marques d'hésitation marquant une rupture dans la fluidité des échanges et pour Arbour (2013), un effet d'incompréhension réciproque entre deux ou plusieurs interlocuteurs, en raison de conventions linguistiques et culturelles incomprises de part et d'autre.

Dans les extraits de transcription, nous traduirons l'expression bris de communication par la marque des points de suspension « ... », accompagné de l'annotation (*Bris de communication*), pour en faciliter la lecture.

#### 4.1.1 Les bris de communication liés à la coupure de la parole

Nous amorçons cette typologie des bris de communication par la coupure de la parole, qui représente la conséquence de frictions dans le discours polygéré en contexte de DVL. Tel que mentionné dans notre cadre théorique, rappelons que selon Sénéchal (2016), la coupure de la parole dans le cadre d'une discussion a généralement une incidence directe à la fois sur la mémoire discursive et la cohérence du message, rompant le fil de la discussion. La coupure de la parole regroupe différentes modalités ayant une incidence directe sur le discours tel que l'acte de prise de parole instantanée d'un élève, le changement de sujet de la discussion, le fait de discuter en même temps sans s'écouter, imposer ses idées à travers son discours (ou le passage en force) et les marques d'insistance pour rompre le discours de son interlocuteur (ou l'attaque du discours). Ces bris de communication sont résumés dans le tableau en Annexe A.

##### 4.1.1.1 La coupure de la parole liée à un faible rapport à l'éthique discussionnelle

Parmi les 118 réponses obtenues à la question 14 du questionnaire-élève, nous avons relevé 14 occurrences de réponses, comme celles rapportées ci-dessous, faisant référence à la coupure de parole générée par un faible rapport à l'éthique discussionnelle, laquelle renvoie aux règles de bienséance à respecter afin que la DVL puisse se dérouler de façon harmonieuse : ne pas se moquer des idées d'un autre élève,

ne pas juger négativement les réflexes de locuteur, éviter l'ironie, répartir équitablement la parole au moyen d'un bâton parole, respecter la place et les rôles de chacun, etc. (Chirouter, 2015 ; Lipman, 2003 ; Maurer, 2002 ; Sasseville, 2009 ; Tozzi, 2007)

E74 : Je parle trop et je ne laisse pas assez de temps pour les autres d'exprimer leur opinion.

E106 : Le fait que les équipes soient prédéfinies. Certaines personnes sont plus gênées que d'autres et s'ils sont avec des inconnus, c'est pire. Ils peuvent moins participer et alors une personne sans gêne se retrouve à parler seule.

Les réponses formulées par E74 et E106 montrent que la coupure de la parole est avant tout ponctuée par un désir de parler beaucoup et de prendre une place prépondérante dans les échanges, surtout au contact de petits parleurs. Cela résulte d'habitus de langage<sup>17</sup> propres à chaque locuteur qui sont reflétés par une place importante que s'accordent certains élèves en contexte de DVL, en occupant l'espace des échanges de façon quasi envahissante et concurrentielle (Chirouter, 2015), à l'image de la réponse suivante :

E73 : De s'imposer dans la discussion lorsque les autres membres de l'équipe prennent une grande amplitude dans celle-ci.

Pour certains chercheurs ayant théorisé le rapport à l'éthique discussionnelle de la DVL et de ses formes variées (Chirouter, 2015 ; Lipman, 2003 ; Maurer, 2002 ; Sasseville, 2009 ; Tozzi, 2007), telles que la discussion à visée démocratique et philosophique

---

<sup>17</sup> L'habitus de langage est, selon Vion (1992) cité par Bergeron, Pléssis-Bélair et Lafontaine (2009) : « [...] l'ensemble des dispositions acquises, des schémas de perception, d'appréciation et d'action, inculqués par le contexte social en un moment et une place particulière [...] L'habitus s'interpose comme une médiation entre les relations objectives et les comportements individuels ; elle est à la fois le produit et l'intériorisation des conditions objectives et la condition des pratiques individuelles » (p. 203).

(DVDP), les ateliers philo ou le *critical thinking*, pour ne citer que ces trois exemples, il est primordial que des règles de bienséance aient fait l'objet d'un enseignement explicite préalable, notamment en début d'activité de discussion, afin de réduire l'apparition de bris de communication pouvant, comme dans l'extrait qui suit, mener à des incivilités :

(Extrait 1)

E41 : Vous voulez voir ce que j'ai écrit pour chaque personnage ?

E40 : C'est quoi l'ordre qu'on parle ... ?

E42 : On s'en fout ! (*Bris de communication – abandon de la question*)

On remarque que E42 attaque et coupe le discours de E41 par l'emploi du pronom « on », communément utilisé en lieu et place du « nous » à l'oral, au lieu du « je » pour l'exclure du groupe, ce qui a une incidence directe sur sa question, car celle-ci est abandonnée par la suite. Un traitement préalable de l'éthique discussionnelle apparaît comme une bonne façon d'éviter des situations comme celles-ci en assurant non seulement l'harmonie dans les échanges entre tous les participants, mais en permettant également d'éviter tout écueil dans les rapports de force étant susceptible de créer de nombreux bris de communication et donc d'entacher la qualité d'une DVL. Un élément essentiel que certains élèves n'ont pas manqué de souligner :

E69 : D'être à l'aise à démontrer mon point de vue et démontrer que le point de vue de l'autre n'est pas très bon sans le dire avec « méchanceté » et à l'aise.

#### 4.1.1.2 La coupure de la parole liée à l'anticipation du discours

L'analyse des données extraites des verbatims révèle que la coupure de la parole se décline en de nombreux faits de langue liés à l'anticipation du discours. Nous avons relevé 12 occurrences, parmi les 118 réponses à la question 14, où les élèves font état

de l'incidence de la coupure de la parole sur la cohérence et la qualité de leurs discours, tel que dans l'exemple ci-dessous :

E50 : Quand je n'ai pas le temps de m'exprimer ou quand on m'interrompt.

Selon nos observations, certains élèves cherchent à anticiper le discours de leurs interlocuteurs en conformité (juxtaposition) ou en contradiction (contre-exemple avant la fin de l'exemplification) avec le sens du discours initialement prononcé. La coupure de la parole ne repart pas nécessairement de là où en était rendu le coénonciateur. Il arrive que le « coupeur » de parole reprenne tout ou une partie de l'ensemble du discours originel de son coénonciateur pour ensuite proposer une fin d'énoncé<sup>18</sup> qui le satisfasse :

(Extrait 2)

E41 : Ok, il a brûlé le livre d'Anja pour qu'il se sente moins triste, mais il garde les objets pour ...

E42 : (*Coupe la parole - Bris de communication*) Pas oublier.

Dans l'extrait 2, E42 est parvenu à anticiper la suite du discours de son interlocuteur avant de le compléter en poursuivant à partir de là où en était rendu l'énonciateur (E41). E42 a interrompu son interlocuteur afin de proposer une suite en conformité avec le sens du discours initialement prononcé. Ainsi, il est possible de constater que l'exemplification du discours justificatif est un passage périlleux, car il est le moment où l'ensemble du groupe saisit la pertinence d'une idée et souhaite amener de nombreux contextes pour enrichir la pensée du coénonciateur, notamment par l'emploi

---

<sup>18</sup> Dans sa typologie du volet structural de l'oral, Dumais (2016) précise qu'il est préférable d'employer l'expression « énoncé » plutôt que « phrase », notamment quand il est question de traiter de l'oral spontané, ce pour quoi nous employons également l'expression « coénonciateur » en référence aux prises de parole des participants aux séances de DVL.

de la conjonction de subordination « parce que » ou le complément circonstanciel de but « pour ». Ce réflexe verbal peut provoquer certains nœuds dans la discussion, car il empêche notamment l'énonciateur qui a initialement développé le référentiel d'aboutir au terme de son raisonnement :

(Extrait 3)

E34 : Genre pour qu'on puisse se concentrer peut-être que le lecteur puisse se concentrer ...

E32 : ... (*Coupe la parole - Bris de communication*) Pour ne pas se focaliser sur la couleur des gens, mais surtout sur ce qu'ils sont...

E33 : (*Coupe la parole - Bris de communication*) Parce qu'on s'entend que l'être humain ça reste un être humain.

De la même manière, l'emploi des conjonctions de coordination « mais ; ou ; et ; fec ; donc » au moment de l'enchaînement des propos vers une explicitation est un moment opportun d'interruption de la parole, appelé axe de repérage logico-causal dans les discours (Bronckart, 1985), surtout si cet emploi est accompagné d'une baisse du volume de la voix ou d'un étirement syllabique sur la dernière syllabe (coda), pouvant laisser croire en une transition et la possibilité de changement de locuteur :

(Extrait 4)

E3 : Oh beh c'est ça genre le premier fils aussi ça ça l'a affectée Anja et ...  
(*étirement du « et »*)

E4 : (*Coupe la parole - Bris de communication*) Elle a perdu son fils, ses deux parents, ses tantes, oncles. Elle a perdu toute sa famille. Je suis sûr de son fils et de ses deux parents, mais pas du reste.

La coupure de la parole n'est toutefois pas systématiquement une entrave. Au contraire, elle permet parfois de soutenir le discours de l'autre par un effet de levier dans le but de le mener à terme. Dans ce cas, la tentative de coupure de la parole échoue et ne provoque pas nécessairement un bris de communication au sens premier, c'est-à-dire

un blanc, mais plutôt au sens second, comme défini par Chirouter (2015), c'est-à-dire un nœud :

(Extrait 5)

E56 : Je vais prendre Callum, dans le fond au début il était heureux et il s'est inscrit à une école de, en théorie de blancs qui a réussi à passer les examens pour être accepté dans l'école de noirs. Il était accepté donc là il était heureux et là a été ...

E57 : (*Coupe la parole - Bris de communication*) Hué... (*Premier levier en soutien à la séquence justificative*)

E56 : Hué, discriminé par ses profs...

E58 : (*Coupe la parole - Bris de communication*) Et intimidé ! (*Second levier en soutien à la séquence justificative*)

E56 : Intimidé par les autres personnes, il se faisait lancer de la nourriture et puis toute. (*Aboutissement du discours*)

#### 4.1.1.3 Synthèse des bis de communication liés à la coupure de la parole

Les données extraites de la question 14 du questionnaire-élève révèlent que les pratiques déclarées des élèves sont corrélées à leurs pratiques effectives, telles qu'analysées en situation réelle d'apprentissage, lorsqu'il est question de se référer aux rapports de force dans l'éthique discussionnelle dans la prise de parole, à la répartition de la parole (grands parleurs contre petits parleurs) et à l'anticipation des discours au moment de l'explicitation du point de vue. En effet, nous constatons que ces frictions langagières se déclinent par de nombreuses marques énonciatives suscitées par la divergence des points de vue, inhérente à toute DVL, où chaque participant énonce son point de vue en toute légitimité en accord, en nuance ou en contradiction avec ce qui a été dit précédemment. Par ailleurs, nous avons relevé des marques énonciatives dont la fonction est d'exprimer une attaque sur le référent ou la cohésion du discours, dans le but de créer une interruption de la parole pour prendre le dessus. Ces marques de rupture du discours font écho à ce qu'expriment les élèves par « vouloir m'imposer dans la discussion », qui figurent à plusieurs reprises dans les réponses formulées à la

question 14 du questionnaire-élève. Cependant, nos données qualitatives issues de l'encodage des verbatims illustrent le caractère quasi imperceptible de l'interruption de la parole sur la qualité du discours. Ainsi, les élèves n'ont pas nécessairement conscience que leurs discours sont généralement interrompus au moment même où ils tentent de l'explicitier. Dans son œuvre majeure, Chirouter (2015) explique cet habitus de langage qu'est la coupure de la parole en contexte de DVL, par la volonté qu'ont les élèves à vouloir expressément fournir la bonne réponse avant les autres, celle supposément attendue par l'enseignant, en vue d'augmenter le sentiment de compétence de leur propre discours.

#### 4.1.2 Les bris de communication liés à l'implication des participants dans la DVL

Dans cette partie, il est question de décrire les corrélations positives entre les réponses formulées par les élèves à la question 14 et les situations réelles d'interaction quant au manque d'attention, la mémoire textuelle et discursive et l'apparition de bris de communication, en raison de ce que Pica (1994) nomme les modifications interactionnelles des discours en genèse. Nous constatons également comment les élèves se perçoivent en tant que locuteur, selon les difficultés qu'ils rencontrent, en raison du manque d'attention dont ils peuvent parfois faire preuve et les conséquences sur la qualité des échanges. Enfin, nous établissons quelques constats quant aux liens qui apparaissent entre la maîtrise des éléments textuels, comme le schéma narratif, et leurs impacts sur la mémoire textuelle, discursive et la qualité d'une DVL.

##### 4.1.2.1 Les bris de communication liés au manque d'attention et d'écoute

Les connaissances déclarées des élèves, selon les réponses formulées à la question 14, révèlent que tout bris de communication peut résulter d'un manque d'attention et d'écoute, volontaire ou non. Nous remarquons que certains élèves sont conscients de cela. Parmi les 118 élèves questionnés, 19 semblent comprendre que le déficit d'attention et d'écoute en contexte de DVL entraîne des bris de communication :

E77 : J'ai de la difficulté à écouter ce que les autres ont à dire et à être écouté par ceux-ci.

E85 : La difficulté à garder le calme et que les gens ne se parlent pas les uns par-dessus les autres pendant les débats.

E112 : Ceux qui refusent d'écouter, qui ne font qu'à leur tête et pensent avoir la vérité absolue

Parmi l'ensemble des répondants, 10 élèves reconnaissent également leur manque de rigueur dans le maintien du sujet principal, fil conducteur de toute DVL :

E53 : Rester sérieux, car j'ai tendance à parler d'autres choses et à m'éloigner du sujet.

E59 : Rester concentrée sur le sujet, car j'ai envie de parler de sujets moins sérieux (p. ex : ma fin de semaine).

E75 : Le fait que nous ne sommes pas toujours très concentrés et donc les discussions dérivent de leur sujet principal.

Dans les faits, nous constatons que le manque d'attention et de rigueur dans le maintien du sujet principal de la discussion induit les participants à poser des questions hors contexte ou en décalage avec la progression de la DVL. Cela a des conséquences négatives, car de telles questions déconcentrent et obligent un ou plusieurs participants à répondre à la question :

(Extrait 6)

E37 : Ben il faudrait juste trouver des exemples et élaborer nos ...

E38 : (*Coupure de la parole : question posée hors contexte – Bris de communication*) L'oral est-il en groupe ?

E35 : Oui c'est en groupe par équipe de 4.

E36 : T'as pas écouté quand la prof a parlé ? (*Rires*)

E37 : Ok, débrouillard, ingénieux, ...

E38 : On a-tu toutes les cachettes ?

E37 : Ouais c'est ça j'ai marqué les bunkers et j'ai mis les pages entre parenthèses.

E36 : Les bunkers et la Hongrie, quand il dit qu'il veut aller en Hongrie.

Tel qu'évoqué par certains élèves en réponse à la question 14, le manque d'attention, marqué par l'action de parler d'un tout autre sujet avec un pair durant l'activité de DVL, peut conduire à un décalage entre le discours commun qui progresse et sa compréhension individuelle, en retard par rapport à la mise en mouvement de la pensée du groupe, laquelle est alors freinée par une question rétrograde. Le manque d'attention et d'écoute peut également créer de nombreuses formes de crispation au sein d'un groupe. Dans l'extrait ci-dessous, on constate le manque d'attention de E17, qui invite le groupe à répondre à la question 2, tandis que celui-ci était déjà dans une démarche de conceptualisation qui visait justement à la résoudre :

(Extrait 7)

E14 : Moi sur la fiche j'ai écrit que ses relations sont plus difficiles que lors de la guerre, il ne peut plus faire confiance en personne. « Du jour au lendemain, les amis peuvent devenir des ennemis », c'est une citation !

E17 : Là je pense qu'on peut aller au point 2 là. « Pourquoi selon vous ... »

E14 et E15 : C'était déjà ça genre ! (*Rappelle de l'avancée des travaux*)

E17 : Ah ok ok ! (*Suscite un bris et une réflexion*). Peut-être que Vladek et Mala c'est peut-être que parce que Vladek aime encore Anja et qu'il n'a pas encore ...

E13 : Il n'a pas tout le temps ...

E17 : Faudrait trouver un exemple...

E14 : Ouais trouve-moi un exemple là !

E17 : Je vais chercher ça.

Ainsi, en souhaitant orienter le groupe vers la question 2, alors que celle-ci faisait déjà l'objet de la discussion, E17 se retrouve pris au dépourvu de devoir se soustraire aux autres par manque de crédibilité. Cet exemple fait une nouvelle fois écho aux résultats de Pica (1994) qui pointaient la corrélation positive entre la maîtrise du récit et l'influence exercée par le participant sur le déroulement de la discussion. Dans cet exemple, comme dans bien d'autres, nous constatons que moins l'élève est attentif, moins celui-ci aura une influence positive sur la dévolution intellectuelle du problème étudié durant la DVL et devra même, dans certains cas, se soumettre aux exigences des autres participants. Enfin, nous constatons que le manque d'attention et d'écoute peut se traduire par un effet de surenchère du discours de référence, autour duquel tout ou une partie des élèves se parlent en même temps, ce qui a pour effet de créer un « dialogue de sourds » qui aboutit fatalement à un bris de communication. Cela crée une rupture, notamment dans la séquence justificative d'une interprétation critique d'une œuvre littéraire, car tel qu'évoqué par Chartrand (2011) « La justification est une conduite métadiscursive, car elle porte sur le **dire** ; justifier ses paroles, c'est **commenter son propre discours** ou, plus précisément, dire pourquoi on affirme telle ou telle chose » (p. 8). La didacticienne rappelle que la pulsion de la prise de parole (avec la présence marquée du « je ») entraînée par un manque d'écoute et de considération pour ce que l'autre vient de dire, crée une rupture dans la chaîne causale du discours du locuteur. Ainsi, à la manière de ce qu'évoque Chartrand (2011), nous constatons que le manque d'attention provoque une déviation de l'objectif premier de la DVL, car celle-ci ne vise alors plus à produire une appréciation critique d'une œuvre littéraire, mais à produire simplement de l'information par effet d'accumulation.

#### 4.1.2.2 Les bris de communication liés à la mémoire discursive et textuelle

En contexte de DVL, les interactions verbales peuvent viser à stabiliser l'état des connaissances partagées entre les interlocuteurs au sujet du récit, ce qui correspond à

la mémoire discursive (Sénéchal, 2016 [voir 2.3 Définition des bris de communication par la pratique de la discussion à visée littéraire]). Il s'agit d'un rééquilibrage qui part de points de vue divergents vers la mise en perspective d'un accord partiellement ou totalement partagé d'une idée. Aussi nous paraît-il nécessaire d'étudier les connaissances déclarées des élèves quant à l'apparition de bris de communication relatifs au travail de recherche au sujet de faits qui touchent des aspects narratifs du récit et que les élèves se partagent. Au total, huit occurrences font mention, de manière parfois implicite, des liens entre bris de communication et mémoire discursive :

E82 : À entendre l'avis véridique de chaque personne. À ne pas répéter ce que les autres ont déjà dit.

E89 : Parfois nos idées ne coïncident pas ou la manière de réfléchir des deux personnes (ou plusieurs) est différente ce qui peut entraîner des malentendus ou du mécontentement.

E104 : De comprendre et de prendre en considération les points de vue divergents de mes collègues. Je le fais, mais parfois ça me dérange si je tiens à mes idées.

D'après les connaissances déclarées des élèves, la coupure de la parole semble avoir une incidence sur la mémoire discursive, ce qui d'après Sénéchal (2016) fragilise généralement autant la fluidité que la cohérence du message. Afin que chaque membre de la communauté de recherche se souvienne de ce qui a été dit avant la coupure de la parole, il paraît nécessaire que chaque participant parvienne à écouter les points de vue divergents des autres, mais aussi à les accueillir favorablement en tant que tel, même si ceux-ci déplaisent (Tozzi, 2007). Ainsi, travailler autour de la prise en considération du point de vue de l'autre par l'écoute active est essentiel pour éviter non seulement la coupure de la parole, mais surtout pour assurer la stabilisation de l'état des connaissances partagées au travers des discours. Cela réduirait l'apparition de bris de

communication en raison de coupures de paroles, les formules de répétition de ce qui a déjà été dit, des formes d'irritation et de déconcentration.

En contexte de DVL, nous constatons également que la faiblesse de la mémoire textuelle, qui consiste à se souvenir d'éléments précis liés au schéma narratif du récit, peut provoquer un changement de sujet. Pour Chirouter (2015), cela relève également de la difficulté à comprendre un texte résistant et à rester concentré sur la recherche des indices textuels et sémantiques implicites. D'après cette auteure, il s'agit là d'une stratégie d'évitement qui consiste à mettre en suspens une question jugée trop difficile par la communauté de recherche et qui sera reprise, dès lors que l'ensemble des autres questions auront été étudiées. Concrètement, Chirouter (2015) et Lipman (2003) ont pu observer que les élèves ont tendance à étudier, dans un premier temps, les questions qui leur paraissent plus accessibles plutôt que celles qui nécessitent une analyse plus fine, en raison de l'incapacité à réaliser des inférences pour réaliser des liens avec des implicites qui sont situés dans les interlignes du récit, et qui nécessitent des démarches collaboratives plus poussées pour être résolues dans leur ensemble. Cette difficulté à capter les éléments sémantiques d'une œuvre majeure se reflète par de nombreuses locutions visant à exprimer le doute tel que : « je ne me souviens pas/plus vraiment » ; « je ne suis pas sûr » ; « en gros » ; « il me semble que c'est genre » ; « je crois que » ; « je pense que » ; « j'ai un blanc de mémoire » ; « c'est quoi le mot que t'as dit tantôt ? » ; « comment il/elle s'appelle déjà ? », avant de répondre avec incertitude à la question posée :

(Extrait 8)

E5 : Pourquoi ce ne sont pas de vrais animaux ? (*Question numéro 2*)

E8 : Je suis pas sûr de bien comprendre.

E6 : J'ai l'impression qu'il y a un sens plus littéraire que ... C'est parce qu'ils sont de la même grandeur... (*Bris de communication*)

E5 : On peut demander à la prof si c'est vraiment ça la question. La question 3 : « Pourquoi le choix du noir et blanc et des cercles de lumière autour des croix gammées ? ». (*Changement de question de recherche*)

Nous constatons, dans l'extrait 9, que les élèves de la communauté de recherche ont du mal à comprendre l'implicite lié à la symbolique de la personnification des juifs en souris et décident donc de poursuivre la DVL à partir d'une autre question qui leur paraît plus accessible. Ainsi, la résistance du texte de *Maus – Tome 1* (Spiegelman, 1994) induite par la symbolique de la personnification des personnages des juifs en animaux (souris pour les juifs, chats pour les allemands, cochons pour les polonais et chiens pour les américains) conduit les élèves à exprimer leurs doutes et à recourir soit au guidage de leur enseignante, soit à un passage anticipé à la question 3.

Le souvenir de l'information textuelle oubliée s'exprime par des énoncés exclamatifs, ponctués d'interjections, tels que : « ah oui c'est vrai ! » ; « ah oui c'est ça ! » ; « ah oui... ! », dans le but de souligner la validité de celle-ci aux membres de la communauté de recherche :

(Extrait 9)

E47 : C'est quel dessin ?

E44 : Le premier, juste avant qu'ils se fassent séparer des deux côtés.

E47 : Nan le dernier, celui de la page 90, c'est mieux, on comprend mieux.

E45 : C'est soit l'effet que y'a beaucoup de monde, soit la séparation ou les deux. Sinon on avait dit la page 108. C'est pas moi qui l'avais dit alors je sais plus c'est quoi.

E44 : C'est quand ... (*Bris de communication*)

E45 : Les enfants ... (*Bris de communication*)

E44 : Ah oui, les enfants !

Cet exercice de tâtonnement pour se remémorer collectivement des faits précis enfouis dans le récit peut engendrer une multitude de bris de communication, au sens de nœuds et non pas de blancs ou de silences, où chacun va effectuer une tentative de mise en perspective du référentiel. Cette tentative est immédiatement interrompue lorsqu'elle est jugée fautive, voire infondée, de la part des membres du groupe de discussion, donnant ainsi l'opportunité à un coénonciateur de tenter sa chance à son tour, jusqu'à ce qu'une réponse qui satisfait la majorité du groupe soit apportée.

#### 4.1.2.3 Synthèse des bris de communication liés au manque d'attention et à la mémoire discursive et textuelle

Les données extraites de la question 14 du questionnaire-élève révèlent que les pratiques déclarées des élèves en ce qui concerne le manque d'attention et le déficit de la mémoire discursive et textuelle sont en corrélation avec l'apparition de certains bris de communication observés en contexte de DVL. Nous avons également pu constater que dans d'autres séquences dialogiques, des bris de communication s'illustrent sous forme de nœuds, lorsque tous les élèves parlent en même temps ou par une interruption temporaire de la DVL, en raison d'une perte de mémoire. Plusieurs élèves ont conscience que leur déficit d'attention peut avoir une incidence sur la qualité de la DVL.

Un manque d'attention ou un déficit de la mémoire peuvent engendrer des bris de communication ayant pour effet un changement de question de recherche par commodité (Extrait 9) ; une séquence justificative interrompue ; un exercice de tâtonnement (réorganisation collective par inférence) qui consiste à se souvenir de faits enfouis dans le récit (Extrait 11) ; des questions posées hors contexte (Extrait 8). Nous constatons également qu'il persiste une corrélation positive entre l'intérêt que porte l'élève au sujet du livre et la mémoire textuelle. La recherche de Pica (1994) démontre que plus le sujet discuté est connu et familier, moins les interlocuteurs ont de chance de se retrouver dans des impasses de résolution de bris communication, en raison de la

maîtrise des éléments textuels les plus implicites et des événements narratifs du récit les plus marquants. Pour ce faire, il ne faut pas qu'il y ait un trop grand déséquilibre des connaissances par rapport aux éléments narratifs du récit connus par les membres du groupe, car cela peut engendrer une forme de mutisme chez certains participants qui préfèrent laisser ceux qui maîtrisent le mieux les éléments narratifs parler avant eux. On constate également qu'un changement brutal de sujet en raison du manque de connaissance de la communauté de recherche face au sujet exploré peut survenir prématurément. C'est pourquoi il paraît pertinent que les enseignants forment des communautés de recherche en répartissant leurs élèves par niveaux hétérogènes sur les plan littéraires et oraux. Ce choix pédagogique permet d'éviter de fortes disparités entre les groupes de discussion (p. ex. en ne regroupant pas seulement les petits ou grands parleurs entre eux, ou bien les élèves qui lisent le plus ou le moins entre eux), afin d'éviter la surexposition d'un groupe (plus faible) à de trop nombreux bris de communication liés notamment à un manque de maîtrise des éléments textuels de l'œuvre et qui apparaissent comme une entrave dans la qualité de leurs délibérations.

#### 4.1.3 Les bris de communication liés à la recherche de références dans le livre

Dans les sous-sections précédentes, il a été question de l'apparition des bris de communication qui ont tendance à se manifester lors de l'explicitation des idées. De plus, nous avons fait état du rôle de la mémoire discursive et textuelle dans l'appui d'exemples précis, afin de pouvoir faire aboutir toute séquence justificative jusqu'à son terme. À présent, nous allons décrire les liens entre la recherche de références précises dans le texte et l'apparition de bris de communication, c'est-à-dire lorsque les échanges sont interrompus par des séquences liées à la recherche d'éléments textuels précis et indispensables pour justifier son point de vue.

D'après les résultats issus des réponses fournies à la question 14, huit élèves font état de liens entre l'apparition de bris de communication et la nécessité de faire valoir leurs

idées par le biais d'exemples puisés dans le texte, pour soutenir toute séquence justificative, à l'image des exemples suivants :

E45 : Trouver les meilleurs exemples pour exprimer mon point de vue.

E61 : L'ouverture d'esprit envers les points de vue des autres lorsque ceux-ci ne sont pas appuyés d'exemple.

E93 : La difficulté à trouver des exemples précis dans le livre.

E95 : Élaborer mon point de vue. Je reste souvent très simpliste et n'analyse pas l'œuvre en profondeur.

La première analyse qui nous paraît la plus intuitive, c'est que ces réponses proviennent de l'intégration des consignes données (à l'écrit) et répétées (à l'oral) par les enseignantes avant toute DVL et qui consistent à donner systématiquement les sources des exemples cités, par exemple « N'oubliez pas de noter les pages où vous trouverez l'information » ; « Parle-moi des indices qui nous indiquent l'époque à laquelle l'histoire s'est déroulée. Sois précis » ; « Quel moment de l'histoire t'as-tu le plus fait réagir ? Explique » (cf. Annexes G et H). Ainsi, pour les élèves cités ci-dessus, il semble y avoir un lien entre la nécessité de donner ses sources pour fonder leurs idées et le maintien d'une discussion sans rupture dans les échanges. D'après Chirouter (2015), dans toute DVL, le texte n'est pas seulement un prétexte pour amorcer les échanges, il est également le garant de vérités mises en lumière par des faits précis que ni les élèves ni les enseignants ne doivent manipuler selon leurs intentions. Ainsi, en s'y référant correctement, c'est-à-dire page à l'appui et en adéquation avec les propos de l'auteur, les élèves pourront enrichir leurs discours pour mieux justifier leur interprétation de l'œuvre auprès de leurs interlocuteurs. Enfin, rechercher des éléments précis dans le texte est une nécessité pour aller au-delà de l'analyse simpliste d'un récit qui se cantonnerait à la compréhension du sens manifeste du récit, car c'est à partir de

ceux-ci que les élèves peuvent se positionner en accord, en nuance ou en désaccord avec les propos de l’auteur. C’est à partir de sources valides que les élèves peuvent également exercer une mise en réseau avec d’autres sources puisées dans leur répertoire culturel, littéraire et expérientiel, pour faire émerger une pensée plus lucide à propos du sujet discuté.

Dans les faits, nous constatons qu’avant de se lancer dans la recherche de références précises, la plupart des élèves amorcent leurs séquences justificatives selon leurs souvenirs du récit. C’est à partir d’incertitudes que les élèves ont tendance à mettre en avant leurs idées, avant d’aller les vérifier dans le livre pour valider ou invalider les propos :

(Extrait 10)

E4 : Après ça le régime totalitaire, je dirais qu'il y a aussi : contrôler les lettres qui entrent et sortent du pays.

E1 : Ouais mais ça on l'a pas vu dans ce livre-là.

E3 : Si on l'a vu !

E1 : On l'a vu ?

E3 : Oui quand à un moment donné c'est dit dans un passage.

E1 : Ah je m'en rappelle plus.

E2 : Ok j'avais plus en tête le document audio qu'on avait vu.

E1 : Ouais moi aussi.

E2 : Est-ce qu'on passe à la question 2 ?

E3 : Beh faudrait trouver des exemples dans le texte, dans le cahier.

E2 : Ouais !

*(Recherche d'exemples : Bris de communication – période de silence)*

Cet extrait a été choisi pour illustrer la concomitance entre la mise en perspective de souvenirs par rapport au récit, la façon dont les idées les plus convaincantes sont acceptées par les élèves et la recherche d'exemples pour appuyer celles qui seront

retenues par la communauté de recherche. Nous constatons que lorsqu'une idée intéressante est évoquée, les élèves tentent de se souvenir, de manière collective, d'éléments du récit qui s'y rattachent par l'entremise de marques énonciatives telles que : « On l'a vu ? », « Je ne m'en rappelle plus! », « Si mes souvenirs sont bons ». Notons également que le nom « genre » intègre une fonction permettant d'exprimer l'appréciation d'un fait de manière imprécise, mais est également employé comme comparatif ou pour exprimer une analogie avec un autre événement, comme dans l'extrait qui suit :

(Extrait 11)

E10 : Quand elle avait peur de tout. Sinon, je ne m'en rappelle plus, je crois que c'est vers la fin, il avait dit que c'était vraiment stéréotypé, genre vieux juif quelque chose comme ça là. Je me souviens plus, mais c'est vers la fin.

E12 : Ah l'image du juif avare !

E10 : Ouais c'est ça on peut essayer de retrouver.

E12 : Genre qui cherche toujours des excuses pour ne pas se faire attraper.

E10 : Genre dans son livre, il voulait pas que ce soit trop stéréotypé et montrer que son père est réellement comme ça.

Ainsi, afin de réduire l'apparition de bris de communication pouvant entacher la qualité des échanges, il paraît nécessaire que les élèves acquièrent le plus tôt que possible le réflexe de se baser sur la recherche de références inscrites dans le récit, afin que les marques énonciatives soient enrichies par un vocabulaire plus précis. Nous observons que le simple fait de se fier à son intuition et à ses souvenirs : « il me semble que c'est ça », « si je me souviens bien », « j'avais plus ceci/cela en tête », « c'est genre », ne suffit pas et que la communauté de recherche doit entamer des démarches de coopération plus poussées, comme la recherche *d'exemples-exemplaires* (Chirouter, 2015, p. 56) réalisée de façon collective si elle souhaite que la DVL aboutisse vers une démarche de conceptualisation complète.

#### 4.1.4 Les bris de communication liés aux rôles des élèves

Nous terminons la partie 4.1 du présent chapitre par l'importance des rôles dans la coopération entre élèves, caractéristique propre à la DVL et qui a largement été documentée par des recherches antérieures (Chirouter, 2015 ; Connac, 2017 ; Grosjean *et al.*, 2014 ; Lalanne, 2009, Lipman, 2003, Sasseville, 2009 ; Tozzi, 2007), et leurs liens avec l'apparition de bris de communication.

Nous avons décidé de traiter des liens entre l'apparition des bris de communication liés aux rôles des élèves en dernier lieu, car tel qu'évoqué dans notre chapitre 3, seulement une enseignante (Ens2) sur deux a fait le choix d'attribuer des rôles à ses élèves, durant les DVL. Ainsi, la description et l'analyse que nous faisons des corrélations positives entre ces deux éléments ne concernent que les trois classes de Ens2 (pour rappel : total de 78 élèves, soit 13 groupes de discussion portant sur une même œuvre de Spiegelman (*Maus – Tome 1*, 1994). De plus, étant donné le caractère novateur de l'attribution des rôles (qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement explicite au préalable), dans les 13 groupes de discussion observés, aucun des élèves n'a fait mention, dans ses réponses à la question 14, de liens entre l'apparition de bris de communication et les rôles dans la conduite de la DVL.

Lors de nos observations et de l'écoute des enregistrements audio, nous avons constaté que les 13 groupes de discussion de quatrième secondaire ont commencé leurs DVL par l'étape d'attribution des rôles, car leur enseignante (Ens2) a choisi de ne pas les imposer, afin de laisser les élèves libres de faire des choix et, ainsi, les amener à se responsabiliser. Aussi, nous retrouvons les marques énonciatives telles que : « moi je veux » et « moi je peux » servant à exprimer une volonté et une possibilité, de manière récurrente :

(Extrait 12)

E50 : Vous voulez qu'on se sépare les rôles ?

E49 : Moi je veux être n'importe qui sauf secrétaire. (*Début du « moi je veux/peux »*)

E50 : Je veux être animateur.

E48 : Je veux écrire, mais mon stylo ne marche pas (*ironise*).

E50 : Ok moi je suis animateur, slash modérateur.

E48 : Moi je peux faire secrétaire, ça me dérange pas. Y'a tu quelqu'un qui a des feuilles ?

(Extrait 13)

E18 : Qu'est-ce que vous pensez de l'attitude de Vladek ? C'est qui le modérateur ? Veux-tu être le modérateur ?

E19 : Je peux être le modérateur !

E18 : Moi je veux être la gardienne du temps.

E20 : C'est toi le secrétaire ? (*Signe d'approbation de son interlocuteur*)  
Ok.

E19 : Je vais prendre le modérateur. C'est quoi ma job dans le fond ?

E21 : C'est être le responsable des consensus, ok ? Peux-tu lire la question s'il te plait ?

Nous retrouvons également ce type de séquence dialogique en fin de DVL, lorsqu'il est question de dresser le bilan des éléments abordés et de se préparer pour présenter à l'ensemble de la classe les conclusions issues des aspects littéraires et philosophiques retenues par la communauté de recherche. Ces marques énonciatives « moi je peux/veux » sont signes d'engagement, de responsabilisation et d'un climat relativement sain qui règnent entre les participants :

(Extrait 14)

E39 : C'est une bonne idée, expliquer ce qui s'est passé pendant la guerre.

E40 : Oui puis du stress qu'il a vécu, puis des événements traumatisants qui ont eu un impact sur sa personnalité après la guerre et sur les autres membres de sa famille.

E42 : Je peux faire les intro et conclusion. (Période du « je peux faire / prendre » commence)

E40 : Fec il reste les quatre personnages. Moi je peux prendre Mala.

E39 : Je peux faire Artie.

E41 : Bin je vais faire Vladek.

E40 : C'est tu correct ?

E43 : J'ai aucune idée de la question. Je fais Anja ?

E40 : Ouais. Fec, là est-ce que vous savez ce que vous devez faire ?

E39 : Ouais.

En revanche, nous constatons que durant les DVL, les élèves ont souvent des difficultés à assimiler leurs rôles dans le respect des devoirs et responsabilités qui leur incombent. Bien que les rôles de *gardien du temps et du bruit*, du *modérateur*, du *porte-parole*, du *secrétaire* et de *l'animateur* fassent l'objet d'explications de la part de Ens2, plusieurs élèves ont tendance à prendre leurs rôles trop à cœur et à appliquer leurs devoirs et responsabilités avec une certaine fermeté, ce qui est susceptible de créer des bris de communication, comme dans les extraits suivants :

(Extrait 15)

E1 : Et si on commençait par le point 1 ? Je suis modérateur !

E3 : Je suis d'accord avec E1 (*rires*)

E1 : Alors on peut commencer par le point 1.

E2 : Le point 1, j'avais des idées pour le point 2, mais pas le point 1.

E4 : Le point 2 on va le faire après en classe.

E2 : ... Sont mis en place pour les chats pour installer leur régime totalitaire ? Bah on peut voir que ... (*Se fait interrompre : bris de communication*)

E1 : On va surtout commencer par donner un exemple !

E2 : Pouvez-vous me faire continuer ma phrase sans me faire interrompre ?

E1 : On va commencer par ... (*interrompt à nouveau E2 : bris de communication*)

E2 : Donc on va voir comme moyen que peu à peu ils colonisent plusieurs villes pour pouvoir faire sortir les juifs.

E4 : Et je peux ajouter à ça qu'après avoir colonisé les villes, ils vont fouiller les maisons une par une pour s'assurer qu'il n'y a pas de juifs cachés.

E1 : Ils fouillent les maisons pour voler les richesses des juifs et à toi E3.

E3 : (*Mal à l'aise ; bris de communication : ne sait pas quoi dire*) Ok bah ... les allemands colonisent les villes et fouillent dans les maisons (*rires*).

E2 : C'est exactement ce qu'on vient de dire !

E3 : Beh oui mais moi je suis en accord avec vous là ! (*N'a pas de nouveaux éléments à apporter au contenu de la discussion*)

Cet extrait révèle la corrélation positive entre la mauvaise maîtrise des rôles, comme celui de modérateur qui, selon les consignes de leur enseignante, doit être : « le responsable du consensus, de la cordialité des échanges et de la répartition des tâches », et l'apparition de nombreux bris de communication. Il est possible de constater que la répartition des tâches se fait au détriment de la volonté des autres participants qui se résignent à accepter ce que E1 décide d'imposer, c'est-à-dire l'étude de ce qui l'arrange, sans avoir laissé le temps aux autres membres de se positionner et de se remémorer les éléments textuels du récit, avant d'en discuter. De plus, les élèves responsables de la modération ont tendance à employer plusieurs marques énonciatives prescriptives comme « on parle de » ou « c'est moi qui choisis de quoi on parle » plutôt que de créer des consensus entre les participants, en empêchant leurs pairs de suggérer des idées ou des points de vue. Il arrive également que dans certaines situations de communication, les élèves ne prennent pas leurs responsabilités avec sérieux, ce qui engendre des bris de communication. Ainsi, la prise au sérieux des rôles apparaît telle une nécessité pour éviter toute déviation par rapport au sujet étudié (Lipman, 2003). Cet écart de rigueur dans l'intégration de son rôle est néanmoins source de confrontation et de marques d'irritation dans les discours des élèves. Il arrive même que l'enseignante doive intervenir pour recentrer les échanges :

(Extrait 16)

E51 : Là on pourrait faire ses qualités et ses défauts parce que je dirais pas qu'opportuniste ça soit une qualité.

E50 : Il est juif fec il est riche (*rires*).

E48 : (*Fait comme si elle n'avait rien entendu et tente de faire avancer la discussion*) Ok ok ... Fec là on fait (*hausse le ton et fait susciter une réaction chez les trois autres*) ... (*interruption et propose une stratégie de contrainte pour rédiger les qualités et les défauts sur la feuille*). Opportuniste on met dans les défauts ?

E49 : Ouais moi je le mettrais dans les défauts.

E51 : Oh E50 faut arrêter de dire que tous les juifs sont riches, faut arrêter tes préjugés s'il te plait !

E50 : Je pourrais te dire la même chose E51.

E51 : E50 en tant que modérateur je vais te demander de rester poli !

(*E50 ne prend pas ça au sérieux*)

E51 : Si tu ne respectes pas ce règlement-là, je vais te demander de sortir de la conversation !

E50 : (*change de sujet et se recentre sur la DVL : semble parler du cousin de Vladék - inaudible*).

E51 : Ah ouais c'est lui qui était dans la police juive ?

E48 : C'est pas une qualité.

E49 : C'est pas une qualité ! Sa qualité c'est d'avoir un cousin ...

E48 : Hein ?

E49 : Sa qualité c'est d'avoir un cousin, même si c'est pas une grande qualité.

E48 : Non mais là ! À date on a qu'il prend des risques, qu'il est débrouillard, qu'il est patient puis il est opportuniste, au niveau des qualités (*dresse le bilan des idées*).

E50 : C'est bon !

Ens2 : Quand on parle de défauts et de qualités, est-ce qu'à un moment donné ça se mélange pas un peu entre ce qu'il a vécu là-bas et ce qu'il est aujourd'hui ? Est-ce qu'il n'y a pas eu un impact dans sa personnalité (*recentre la DVL*) ?

À la manière de l'enseignement explicite des codes de bienséance pour institutionnaliser une plus grande éthique dans les échanges, il apparaît essentiel que l'apprentissage des rôles fasse également l'objet d'un enseignement préalable qui doit être amorcé le plus tôt possible durant toute séquence d'enseignement portant sur ce genre (Lipman, 2003 ; Tozzi, 2007). Les responsabilités et les devoirs doivent être réactualisés tout au long de la séquence, de façon spiralaire, afin que leurs fonctions soient intégrées correctement par les élèves, pour éviter tout problème de coexistence entre eux. Ainsi, l'intégration progressive des rôles, des devoirs et des responsabilités qui y sont afférents, au fil des séances, permettrait aux élèves d'acquérir des réflexes langagiers et comportementaux qui s'appuient sur leurs responsabilités (poser les bonnes questions à l'enseignante, créer des consensus entre les participants, recentrer la DVL sur la question étudiée), pour éviter la déviation des discours pouvant laisser place à l'apparition de bris de communication.

Par ailleurs, la prise de conscience des rôles de chacun conduit les élèves à être attentifs aux besoins et aux limites propres à chacun des rôles. Nous constatons que la compréhension du rôle et des devoirs du secrétaire qui « recense l'information sur la prise de notes » parmi l'ensemble de la communauté de recherche entraîne une diminution des bris de communication :

(Extrait 17)

E33 : Les souris c'est parce qu'elles doivent se cacher puis ils sont chassés comme des souris.

E31 : C'est ça ! Est-ce que t'écris ça E34 ?

*(E34 approuve)*

E31 : Tu nous dis si on va trop vite et si t'as des questions.

E34 : C'est bon.

Il apparaît donc nécessaire que le rôle du secrétaire soit bien compris, par exemple en étant occupé par l'ensemble des membres du groupe de discussion, à tour de rôle, afin que le rythme des échanges oraux ne dépasse pas trop celui de la prise de notes, si la communauté de recherche ne souhaite pas se risquer à s'imposer des pauses, à répéter ce qui a déjà été dit, à décomposer l'orthographe d'un mot, voire même à devoir effectuer un travail de mémorisation de ce qui a été dit trop vite.

Ainsi, pour éviter des bris de communication comme ceux que nous venons de décrire et qui apparaissent de façon récurrente, nous sommes d'avis qu'il importe de faire en sorte que chaque élève se voit attribué un rôle différent à chaque séance, dans le but d'être davantage sensibilisé aux devoirs et aux responsabilités qui en émanent, mais aussi de se projeter par rapport aux comportements langagiers reproductibles et non reproductibles. En effet, un élève qui aura été touché dans son estime par un pair qui a pris trop à cœur son rôle de modérateur par le biais d'interventions prescriptives, n'aura peut-être pas envie de faire aux autres ce qu'il n'a pas aimé vivre. Inversement, un élève qui aura intégré certaines qualités d'orateur comme l'écoute active, l'empathie dans les propos, le respect du rythme et des idées des autres, sera davantage perçu tel un modèle de locuteur valide qui mérite d'être imité durant les futures séances, lorsque ses pairs seront à sa place. Ainsi, il nous paraît important que ces modèles de locuteurs valides soient également repérés par les enseignants, afin de les exposer à l'ensemble de la classe lors d'une étape de mise en commun. Enfin, il apparaît nécessaire qu'un enseignement explicite des responsabilités et des devoirs qui incombent aux rôles soit accompagné d'exemples de bris de communication par la diffusion d'extraits audio ou vidéo de DVL, afin que les élèves prennent conscience des conséquences liées à un manque de sérieux ou à un comportement trop rigide dans la prise de fonctions de leurs responsabilités. Nous ne pouvons qu'espérer que cette étape de conscientisation s'accompagnerait d'une régulation dans les prises de parole, en vue d'atteindre non pas des échanges qui seraient monolithiques, mais bien le respect des sensibilités langagières et culturelles de chacun.

## 4.2 Les stratégies de surpassement des bris de communication

Dans cette partie, il est question de décrire les stratégies employées par les élèves en vue de surpasser les bris de communication rencontrés durant les échanges oraux, afin que ces derniers puissent atteindre un état qui satisfasse l'ensemble des interlocuteurs par des mécanismes de négociation et d'autorégulation de la situation de communication (Dörnyei et Scott, 1997). À l'instar de ce qui a été fait dans la partie précédente, nous présenterons, dans un premier temps, les données collectées par le biais du questionnaire-élève, cette fois-ci à partir de la question 15 : « En général, quand je discute avec quelqu'un qui n'est pas d'accord avec mon point de vue, je peux utiliser plusieurs stratégies pour trouver une entente (j'écris au moins un exemple) », afin de décrire, dans un deuxième temps, les corrélations positives entre les connaissances déclarées et les connaissances effectives en situations réelles d'interactions orales extraites des verbatims. Nous divisons cette partie du chapitre en trois sous-sections, selon les types de stratégies les plus récurrentes qui visent à répondre à tout problème de communication rencontré en contexte de discussion à visée littéraire (DVL) et qui correspondent aux stratégies de types direct, indirect et interactionnel.

### 4.2.1 Les stratégies de surpassement des bris de communication de type direct

Dans cette partie, nous nous intéressons aux stratégies de type direct qui surviennent, d'après Dörnyei et Scott (1997), dès lors que nous réalisons qu'une partie de notre discours ou de celui de notre interlocuteur est incorrecte ou partiellement incorrecte et que nous y associons divers éléments de réparation de notre propre discours afin de permettre l'expression d'un nouvel énoncé, et ce, combiné avec des mécanismes d'autorévision satisfaisants pour continuer la discussion.

#### 4.2.1.1 Approuver une idée et trouver un compromis

Parmi les 118 élèves ayant participé à notre enquête, 22 ont répondu que trouver un compromis entre leurs idées et celles de leurs interlocuteurs est une stratégie nécessaire pour faire progresser une DVL. Nous relevons par ailleurs qu'il s'agit de la stratégie la plus répandue parmi nos répondants :

E52 : J'écoute ce qu'il a à dire, je dis mes arguments, j'écoute les siens et on s'entend sur un juste milieu.

E73 : On peut essayer de convaincre la personne en donnant et en citant des exemples précis et concrets. On peut aussi trouver un terrain d'entente où est-ce que les deux personnes se mettent d'accord.

E85 : Je veux essayer de me mettre à la place de la personne pour mieux comprendre son point de vue et arriver à une entente.

E104 : Réexpliquer mon point de vue ; j'essaie de comprendre comment il voit les choses ; trouver un juste milieu.

E114 : Je tente de trouver un consensus entre nos deux opinions ; je ne pense pas qu'il est nécessaire d'avoir le même avis, cependant je tente de discuter chacun de notre opinion pour être capable de bien comprendre le point de vue de l'autre et d'avoir fait entendre le mien.

Nous constatons que l'adhésion à ce « juste milieu », tel qu'évoqué par E52 et E104, apparaît comme une nécessité pour trouver un équilibre dans les interactions qui rythment toute DVL. La stratégie du compromis est donc synonyme d'une entente cordiale entre les participants, permettant non seulement un meilleur rapport à l'éthique discussionnelle dans les échanges, mais également une garantie que le travail de résolution du problème pourrait être d'une plus grande qualité, car il prendrait en compte l'ensemble des idées et des sensibilités langagières de chacun. En contexte de

DVL, nous relevons que cette stratégie directe se met en place par une étape de valorisation du discours d'un coénonciateur, en vue d'espérer l'atteinte de l'adhésion aux idées. Il s'agit donc d'un présupposé éthique nécessaire pour que l'élève soit en mesure de faire comprendre à son interlocuteur qu'il est ouvert à écouter la suite de sa séquence justificative ainsi qu'au compromis, c'est-à-dire qu'il est prêt à modifier son idée initiale selon ce qui vient d'être dit :

(Extrait 18)

E14 : Il a pas eu des bons parents.

E13 : Mais tsé c'est difficile de dire qu'il a pas eu de bons parents.

E15 : Il a eu des parents affectés par tout ça avec une grosse charge émotionnelle.

E16 : Et Mala par exemple ?

E15 : Euh ... genre l'affaire qui dit genre où il est allé au stade, qu'elle allait à gauche à droite et qui disait : « Mala ah ouais j'étais là quand même », donc elle a dû vivre à peu près la même chose que lui.

E17 : Ah ouais t'as raison, t'as raison ! (*Approuve le point de vue de E15 – étape de valorisation*)

E16 : Elle a vécu elle aussi tout ça. J'ai hâte de lire la suite.

E15 : Attends ! Attends ! (*Recherche la référence – bris de communication*) Dans le stade ça dit à la page 92 : « Ils ont gardé ma mère », genre Mala a dit qu'elle avait gardé sa mère, fec elle aussi a perdu des proches. Ah non ! Sa mère a survécu à ça.

E13 : On n'a pas parlé des impacts physiques laissés par l'holocauste sur ...

E16 : Physique ? (*Coupure de la parole*)

E15 : Beh Vladek a plein de problèmes de santé là aussi parce qu'il vieillit. Y'a un moment ça dit qu'il a fait des infarctus, donc il a le cœur sensible. (*Séquence justificative*)

E16 : Ouais mais...

E15 : (*Coupe la parole*) À un moment donné il compte ses pilules.

E17 : Ah oui oui oui oui ! C'est parce qu'il est vieux ! (*Approuve le point de vue de E15*)

Nous constatons que l'étape de valorisation du discours d'un pair est synonyme de déclencheur de parole pour encourager la poursuite de la séquence justificative d'une idée. Cette valorisation du discours, non mentionnée dans les connaissances déclarées, semble être employée comme une stratégie inconsciente, car aucun élève n'en fait part dans les réponses à la question 15, lorsqu'il est question d'évoquer la stratégie directe du compromis. Aussi, une prise de conscience semble nécessaire de la part des élèves, notamment par un travail explicite du compromis, soit l'acceptation d'idées correctement justifiées (avec source à l'appui), leur valorisation, et la possibilité que celles-ci puissent créer une modification de ce qu'ils croient être une vérité absolue. Ce type d'enseignement explicite permet une réduction des mésententes entre participants, l'écoute active par l'ensemble de la communauté de recherche d'une idée pertinente qui vient d'être valorisée et une prise de distanciation entre sa propre idée et le point de vue d'un pair. La prise en compte d'une idée de l'autre, qui se sent alors écouté et donc légitime d'aller jusqu'au bout de sa séquence justificative, lorsqu'il est question de tentative d'énonciation de son point de vue, contribue potentiellement à la réduction de bris de communication pouvant être liés soit à un faible rapport à l'éthique discussionnelle, soit à la coupure de la parole.

#### 4.2.1.2 Le contournement des discours et des idées

Nous constatons que la stratégie du contournement des discours et des idées est marquée de façon récurrente dans les échanges entre les élèves, notamment lorsque ceux-ci font face à des contradictions ou à des présupposés culturels les empêchant de trouver des terrains d'entente. Cette forme de stratégie entre en contradiction avec la stratégie évoquée précédemment (4.2.1 Approuver une idée et trouver un compromis), car elle vise à ne pas nécessairement tenir compte de ce qui a été énoncé auparavant, en faisant semblant d'entendre ou de comprendre ce qui a été dit, soit pour recentrer les échanges sur le sujet étudié, soit pour changer de sujet (Dörnyei et Scott, 1997).

Selon les réponses des élèves à la question 15, nous relevons 5 occurrences faisant mention de la stratégie de contournement des discours et des idées :

E2 : J'essaie de lui raconter que mon point de vue est le meilleur et si ça ne marche pas je le laisse gagner.

E42 : Je change de sujet.

E43 : Le point de vue et les faits, c'est différent. Si j'essaie de convaincre un raciste que tout le monde est égal, je préfère abandonner que rester là à argumenter pendant des heures. Si quelqu'un n'est pas d'accord avec des faits, je lui montre mes sources.

E50 : Premièrement, je donne le plus d'arguments et ensuite, je passe à un autre sujet.

E86 : Je change de sujet ; J'explique mon point de vue tout en respectant le sien.

On constate tout d'abord que cette stratégie est employée par des élèves qui ne croient pas en la nécessité de recourir au compromis pour faire progresser les échanges, et ce, pour deux raisons : soit parce qu'ils pensent avoir raison et que seul leur point de vue est valable (E2 ; E50), soit ils pensent que leur point de vue ne peut être entendu par leur interlocuteur en raison de présupposés fortement marqués, comme vouloir convaincre une personne raciste que tous les êtres humains naissent libres et égaux (E43). Ainsi, d'après les connaissances déclarées de certains élèves, ceux-ci préfèrent se résigner, c'est-à-dire changer de sujet (E42 ; E86), plutôt que de perdre leur temps à justifier ce dont leurs interlocuteurs ne sont pas disposés à vouloir comprendre.

Dans l'analyse des verbatims, nous constatons que le contournement des discours et des idées se caractérise lorsqu'un élève ne prend pas en compte la coupure de parole

de son coénonciateur (qui visait soit à compléter, renchérir, réparer, modifier ou casser le sens du discours) et qui continue sa phrase comme si rien n'avait été évoqué entre temps :

(Extrait 19)

E57 : As-tu aimé l'histoire ? Justifie à l'aide d'au moins deux critères d'appréciation. Oui j'ai aimé cette histoire, car elle présentait d'une autre façon la vie dans le temps de la discrimination et de la ségrégation. Ça présente d'une différente façon, puis j'ai aimé ça parce que j'ai lu beaucoup de livre à propos de ça, puis là ça vient montrer qu'est-ce qui s'est passé si c'était le contraire. Et deuxièmement j'ai aimé ce livre à cause que c'était un sujet de romance, mais en même temps de logique de sérieux. Ça montrait un côté ...

E56 : Ça montrait que les blancs ne pouvaient pas être en maître.

E57 : (*Contourne l'intervention de E56*) Ça montrait de la justice, ça montrait la justice puis j'aime ça la justice.

Cette stratégie du contournement s'illustre également lorsqu'un coénonciateur est en retard dans sa compréhension du récit et tente de faire irruption dans les échanges :

(Extrait 20)

E49 : Je pense que ça dure pas 15 minutes, fec on peut pas avoir 800 qualités, juste deux ou trois exemples de ce qui l'a changé, à mon avis c'est assez.

E50 : Et le : « avant-après ». Là on est encore dans le « avant la guerre ? » (*est en retard par rapport à la progression du groupe dans la conceptualisation – E48, E49 et E51 ignorent ses remarques et continue sur leur lancée*).

E48 : (*Contourne l'intervention de E50*) Il est ingénieux parce qu'il a volé un uniforme d'un soldat nazi. Fec là comme ça il pouvait aller partout.

Ainsi, dans le cas où un coénonciateur sollicite ses pairs par des questions rétrogrades, résultant notamment d'un manque d'attention (qui est une source de bris de communication), la stratégie de contournement s'avère efficace pour que la

communauté de recherche puisse faire aboutir jusqu'à son terme, la résolution du problème qui a fait l'objet de la discussion :

(Extrait 21)

E12 : Faut essayer de trouver un passage où Mala se plaint qu'il ne dépense pas de sous. (*Déviation du sujet vers les défauts plutôt que les qualités de Vladék*)

E9 : C'est bon, mais ça c'est plus un défaut qu'une qualité.

E11 : Ah ouais ça c'est vraiment un défaut là.

E9 : Sinon les qualités .... (*Contourne la tentative de déviation - recentre le sujet au cœur des échanges*)

E10 : Il a une incroyable mémoire pour se souvenir de tout ce qui s'est passé, parce qu'avec le temps il s'en souvient encore.

Enfin, nous avons relevé plusieurs marques énonciatives explicitant la stratégie de contournement du discours de son coénonciateur telles que :

- Le nom « genre », généralement utilisé en fin de phrase est utilisé en apposition ou pour assurer un lien avec l'énoncé de son interlocuteur ;
- Le principe de non-clôture du discours « oui, mais ... » est généralement employé pour signifier que l'énonciateur est partiellement en accord avec ce que vient d'être dit, mais qu'il complète la suite du discours selon sa propre interprétation.

Ainsi, le mot « genre » et le principe de non-clôture « oui, mais... » permettent à la fois de mieux faire passer un point de vue, sans pour autant froisser la parole d'un pair, et dont la fonction est la suivante : « [...] à l'aide de cette méthode d'investigation, les participants ouvrent progressivement le champ des possibles dans la recherche de solutions à un problème complexe » (Faulx, 2008, p. 76). Ce principe de non-clôture

est souvent utilisé par les élèves, selon les marques énonciatives et les éléments paraverbaux suivants :

- Élève qui parvient à reprendre le pouvoir sur sa prise de parole et à chasser tout brys de communication par : « je pense que... », « sinon », « faut dire que ... » ;
- Hausser le ton, le rythme et le débit pour ne pas se faire interrompre durant sa séquence justificative.

Nous constatons que la stratégie du contournement des discours des autres contient un caractère pragmatique, car son intention est de rompre avec toutes les marques énonciatives pouvant créer des brys de communication, à l'image de la coupure de parole, afin de s'assurer que son point de vue ait été évoqué en dépit des intentions des autres interlocuteurs à vouloir dire quelque chose entre temps. Cette stratégie permet également aux élèves de contourner tout discours qui ne relève pas de l'opinion, mais de préjugés négatifs ou de tentative de déviation du sujet discuté.

#### 4.2.1.3 Le développement et le soutien du discours commun

La stratégie de développement et de soutien du discours commun vise à coconstruire ce qui sera retenu comme valeur conceptuelle (à partir des faits inscrits dans le récit) et philosophique (à partir de ce qui a été défini collectivement). Afin de parvenir à la compréhension d'enjeux littéraires et philosophiques inscrits dans le récit, chaque élève exprime une tentative de point de vue critique de façon plus ou moins justifiée, que tout ou une partie des membres de la communauté de recherche va soutenir ou réfuter. Comme nous l'avons vu dans la partie 4.1, lorsque des élèves réfutent un point de vue, des contradictions s'expriment et il arrive que des brys de communication apparaissent. Ainsi, pour parvenir à soutenir le discours d'un coénonciateur, il apparaît nécessaire que les élèves se décentrent de ce qu'ils perçoivent comme vérité absolue, à l'image des réponses formulées à la question 15 :

E12 : J'essaie de mieux comprendre ses idées pour départager un point de vue.

E90 : J'aime bien dire les points en commun de chacun de nos points de vue afin de mieux lui faire comprendre le mien et aussi je comprends mieux le sien.

E104 : Réexpliquer mon point de vue ; j'essaie de comprendre comment il voit les choses.

Dans les faits, nous constatons que la tentative d'expression d'une idée se reflète par l'ouverture des échanges, visant une construction réciproque et une compréhension commune des implicites du récit. Tel qu'illustré dans l'exemple ci-dessous, un premier élève lance une idée partiellement justifiée en partant d'une vision rationnelle ou d'une perception et un coénonciateur reprend cette idée par des marques énonciatives telles que : « en même temps... », « il/elle est quand même/sûrement... », « ah oui c'est vrai que... », afin d'ajouter à son tour son point de vue et un exemple. Ainsi, par effet de ricochet, un autre fait de même et ainsi de suite « juste un dernier truc... », jusqu'à ce que la communauté de recherche trouve un point d'équilibre et que le secrétaire écrive une note synthétique avec les exemples les plus probants dans la trace écrite (lorsqu'elle a lieu), à l'image de l'extrait suivant :

(Extrait 22)

E10 : Ah aussi mettons, je sais pas c'est quoi comme affaire, mais il parle tout le temps de sa santé, puis il me semble que genre ici « je suis fatigué je dois encore compter mes cachets », il me semble que personne fait ça. Mais je ne sais pas comment on peut dire ça, mais ...

E12 : C'est vrai qu'il en parle souvent quand il marche.

E10 : Ouais c'est de ça qu'il parle tout le temps de sa santé ou il est tout le temps en train de parler de son docteur, de son œil en verre, tout ça.

E12 : Il est sûrement anxieux à propos de sa santé.

E11 : Il prend ses cachets, mais il est pas...

E10 : Nan mais tsé il me semble qu'il met beaucoup d'importance dans sa santé, il est tout le temps en train de parler de son médecin.

E11 : Il est pas non plus en très bon état.

E12 : Mais est-ce que ça serait un défaut ça ?

E10 : Ou une qualité, je ne sais pas moi.

E11 : Il fait juste attention à lui dans le fond. C'est pas un défaut ni une qualité, c'est juste ...

E10 : Un trait du comportement.

E11 : C'est comme une attitude ou plutôt un comportement qu'il a adopté avec le temps parce qu'il a eu de plus en plus de problèmes de santé  
(*Accord collectif : fin de la séquence justificative commune*).

Afin que le discours commun ne soit pas perturbé par des marques énonciatives créant des bris de communication, il est important que celui-ci soit construit sur des preuves inscrites dans le récit, comprises et acceptées par tous, sinon un élève pourrait relancer le sujet et créer un bris de communication par l'expression d'une nécessité de rechercher à nouveau des *exemples-exemplaires* de justification. Le discours commun, celui qui vise à résoudre le problème ou à répondre à la question posée, est renchéri par des expressions telles que : « On peut ajouter que ... » ; la juxtaposition des conjonctions de coordination à valeur additive : « et » ; « et genre » ; « puis », de validation « c'est sûr que... », « c'est ça », « voilà ! », « parce que », « ouais c'est ... » (phrases qui commencent par l'affirmative).

Dès lors que le discours commun est partagé dans sa globalité (certains élèves peuvent rester campés sur certains détails, comme le choix des exemples, ce qui est parfaitement sain dans une DVL), sa phase d'institutionnalisation débute par cet énoncé qui est généralement prononcé de façon récurrente par les participants : « êtes-vous tous d'accord sur ce point ? » et qui s'achève en tant que trace écrite. Seul le discours

commun est retenu dans la prise de notes comme culture commune au sein du groupe, car il est légitimé par sa reconnaissance de la part de l'ensemble des membres de la communauté de recherche (Chirouter, 2015 ; Lipman, 2003 ; Sasseville, 2009). Pour qu'une idée soit validée, il faut que plusieurs sources l'illustrent (consignes des enseignantes), ce qui nécessite un croisement des preuves et donc une mobilisation de l'ensemble du groupe pour trouver les critères de validité d'une idée.

#### 4.2.1.4 L'alternance codique, les emprunts et les expressions partagées comme stratégies de surpassement des bris de communication

Ce type de stratégie de surpassement de bris de communication n'a fait l'objet d'aucune mention dans les réponses fournies par les élèves à la question 15, mais est pourtant bien employé en pratique (24 références encodées dans les 19 DVL).

Dans un contexte marqué par une certaine diversité linguistique et culturelle qui est propre au grand Montréal (11% d'élèves de parents anglophones et 11% d'élèves issus de l'immigration soit de première ou de deuxième génération), nous constatons que l'alternance codique, les emprunts et expressions partagées ont différentes fonctions de surpassement des bris de communication. Tout d'abord, employé au mode impératif, certaines expressions comme « Check ! » permettent de capter l'attention de son coénonciateur pour le rendre acteur dans le partage de la source identifiée. Cette interjection a une véritable fonction de vérification et de validation d'une information précise au sujet d'un point de vue critique :

(Extrait 23)

E45 : Les humains dans sa BD c'est des souris quand il raconte.

E47 : Non non y'a des humains, check !

E45 : Ok ouais ! On peut le mettre là et on expliquera que c'est dans son autre BD.

De plus, nous constatons que l'alternance codique sert généralement à accentuer une attention, une idée ou un point de vue critique, « je trouve ça vraiment bad », à atténuer une idée qui provoque une forme d'inconfort, « c'est chill », « c'est friend zone », à capter l'attention de ses coénonciateurs au sujet de l'expression de son étonnement par des interjections, « c'est fucké ! », « what the fuck ?! », « oh my god ! » ou à exprimer une approximation de sa pensée ou l'ouverture vers un changement de sujet, « whatever » (qui dans certains cas peut remplacer « genre »). Nous constatons également que « whatever » et « anyway » ont pour fonction de laisser son idée en suspens pour vérifier si celle-ci va être acceptée ou réfutée, afin de mieux enchaîner la suite de ses propos si les membres de la communauté de recherche manifestent un quelconque intérêt.

Afin qu'il y ait intercompréhension et donc diminution des bris de communication, les élèves n'hésitent pas à recourir à l'alternance codique pour exprimer avec précision leur ressenti ou leur compréhension du récit, notamment quand ils n'ont pas en tête le mot exact en français. L'utilisation de cette béquille, qui soutient le manque de vocabulaire en français, n'est possible qu'à condition que l'ensemble des membres de la communauté de recherche partagent le signifiant, ce qui semble être le cas dans tout milieu scolaire marqué par un contexte de diversité linguistique et culturelle (Chartrand, Comeau, Riverin, Roy-Mercier, Sénéchal, 2012).

(Extrait 24)

E9 : Bah est-ce que vous avez déjà remarqué quelque chose ?

E11 : Ouais il est super, je sais pas comment le dire en français qu'il est « cheap ».

E9 : Avare, parce qu'il garde son argent !

E11 : Ouais, mais en même temps il le garde trop son argent dans le sens...

E12 : C'est l'avarice !

L'alternance codique peut servir à faire valider ou invalider son point de vue, un exemple ou une description par la marque énonciative « right ? », fréquemment employée par les élèves. Celle-ci s'avère efficace pour faire évoluer le discours commun via la validation de la compréhension de référents présents dans le récit.

(Extrait 25)

E18 : Le dude, le monsieur, c'est quoi son nom, c'est tu Achille ?

E22 : Ouais ils sont polonais.

E18 : C'est Achille right ?

E22 : Je pense.

Enfin, nous relevons que l'alternance codique, les emprunts et les expressions partagées semblent être une stratégie pour faire passer une méthode de travail en douceur, en fin de séance. En effet, recourir à ces marques énonciatives permet l'atténuation des propos et donc des intentions en vue d'obtenir satisfaction :

(Extrait 26)

E17 : Ok, on peut se spliter les points, je sais pas si les points sont répartis d'égal à égal.

Si les marques énonciatives issues de l'alternance codique, des emprunts et des expressions partagées font l'objet d'emplois récurrents chez les élèves en contexte de DVL, nous remarquons que leurs fonctions visent justement à surpasser des formes de nœuds et à fluidifier les échanges, en vue d'une compréhension plus fine du récit. Finalement, nous constatons également que cette stratégie est propre à l'oral, si bien que nous ne relevons aucun anglicisme dans leurs traces écrites.

#### 4.2.1.5 Synthèse des stratégies de surpassement de type direct

Les réponses formulées par les élèves à la question 15 démontrent une corrélation positive en ce qui concerne la nécessité de trouver des compromis lorsqu'il est question de faire valoir son point de vue. Nous constatons que la stratégie du juste milieu et du consensus, faisant partie de ce que Dörnyei et Scott (1997) décrivent comme un mécanisme d'autorévision de son propre discours, permet à la fois d'établir des critères de validité d'un point de vue critique, mais également d'harmoniser les échanges dans un climat relativement sain. La prise en compte des points de vue critiques d'un pair ne peut avoir lieu à condition que les élèves soient ouverts au champ des possibles permis par des interprétations du récit différentes de la leur. Pour cela, tout élève doit effectuer une tentative de compréhension du point de vue de son interlocuteur, s'autoriser le droit à l'erreur et sortir de son cadre de référence culturelle. Nous constatons que certains élèves parviennent à prendre du recul par rapport à ce qu'ils perçoivent comme étant leur vérité, avant d'admettre la validité du point de vue de l'autre. Ce n'est qu'à partir de là que les élèves peuvent entamer une démarche de soutien du discours d'un pair qui se transforme progressivement en un discours communément partagé, dont les idées et les exemples finissent par être retranscrits par le secrétaire pour laisser une empreinte conceptuelle. Lorsque cet exercice de partage des idées échoue, nous constatons que généralement les élèves ont tendance à contourner les énoncés qui engendrent généralement des bris de communication comme une question rétrograde, une interprétation de l'œuvre jugée hors sujet, des préjugés négatifs ou simplement éviter de tomber dans le piège du débat en lieu et place de l'interprétation critique et justifiée d'une œuvre littéraire, qui est l'objectif premier d'une DVL. Enfin, c'est dans ce contexte marqué par une diversité linguistique et culturelle que nous relevons une dichotomie entre l'absence de réponse au sujet des emprunts et de l'alternance codique des mots anglais et les pratiques effectives en contexte de DVL. Ainsi, les élèves ont tendance à les employer pour supplanter certains mots de vocabulaire, fluidifier leur discours justificatif, mais également coordonner

une démarche de recherche collaborative. Cette stratégie leur permet de surpasser des bris de communication comme le manque d'attention à la seule condition que ces marques énonciatives empruntées soient communément partagées et reconnues par la communauté de recherche, au risque de créer ce qu'elles cherchent à surpasser, des bris de communication.

#### 4.2.2 Les stratégies de surpassement des bris de communication de type indirect

La seconde sous-partie vise à analyser les stratégies de type indirect, qui se caractérisent par l'action de percevoir qu'une partie de son discours ou de celui de son interlocuteur est problématique, soit parce qu'il est perçu comme incorrect, incomplet, mais aussi pour sa forme inattendue ou de l'absence de certains phonèmes (Dömyei et Scott, 1997).

##### 4.2.2.1 La fonction du paravent du personnage

En contexte de DVL, les discours interprétatifs et réflexifs conduisent les élèves à se positionner par rapport au récit en fonction de ce qu'ils sont en tant qu'individus et à évoluer au contact des autres (Chirouter, 2015). Toutefois, pour que la parole puisse s'exercer librement, sans subir ni moquerie ni jugement négatif, il existe une fonction appelée le paravent du personnage, qui permet de parler de soi à travers un ou plusieurs personnages de l'histoire (*ibid.*). Cette fonction est une stratégie indirecte, car elle permet aux élèves de contredire un message ou d'apporter un point de vue sur ce qu'ils jugent bon, mauvais, incorrect ou incomplet, selon leurs propres expériences de vie.

La fonction du paravent du personnage contient plusieurs sous-fonctions qui n'ont suscité aucune réponse de la part des élèves à la question 15, mais qui apparaissent de façon récurrente dans toutes les DVL que nous avons observées. Partant de ce constat, cela nous a conduit à en parler de vive voix avec les enseignantes en dehors de nos moments d'observation des DVL. Selon elles, cette stratégie indirecte permet de

répondre à des questions existentielles et à des choix tabous qui touchent des thématiques fréquemment abordées dans la littérature jeunesse comme l'adoption, l'intimidation ou la sexualité. De plus, elle consiste à parler de soi à travers un personnage, mais également de rendre la DVL plus intime et plus proche de l'univers des élèves, ce qui a un impact positif sur la motivation à participer et à prendre la parole en groupe. Nous constatons que cette stratégie est une bonne réponse aux bris de communication, car elle permet de donner plus de latitude à la DVL, sans pour autant que cela ne la fasse dévier vers d'autres sujets que ceux soulevés par le texte. En ce qui a trait au discours oral, nous retrouvons plusieurs marques énonciatives propres à la fonction du paravent du personnage tel que les fameux « à sa place j'aurais fait ... », « à sa place, jamais je n'aurais été capable [parce que je suis claustrophobe] », « il/elle aurait pu faire ceci/cela » qui soulèvent les choix que feraient les élèves s'ils étaient dans la même situation que les personnages. Cette stratégie est un déclencheur de parole permettant d'ouvrir la DVL vers des dilemmes moraux, des choix que feraient les élèves selon certaines situations, allant même jusqu'à donner des conseils aux personnages : « je pense qu'il/elle devrait faire ceci ... ». Enfin, nous retrouvons également des marques d'ironies pour mettre en lumière l'ineptie de certains mauvais choix :

(Extrait 27)

Ens1 : Qu'est-ce que vous auriez fait vous autres ?

E69 : Bah la même chose que E71, soit j'en aurais parlé à mes parents, puis je serais allée voir la direction pour qu'elle puisse parler à mes intimidateurs, mettons.

E70 : Y'a pas d'autres choix là.

Ens1 : Y'a pas d'autres choix ?

E70 : Beh sinon c'est la vengeance, mais c'est pas vraiment un bon choix intelligent.

E71 : Sinon j'aurais pris le fusil, je les aurais frappés, mais ... (*rires de E69 et E70*) ça serait un deuxième choix (*paravent du personnage – marques d'ironie pour montrer l'impasse dans laquelle conduit ce mauvais choix*).

#### 4.2.2.2 La stratégie du passage en force de son propre discours par la répétition et la reformulation

La stratégie indirecte du passage en force de son propre discours par la répétition et la reformulation d'une marque énonciative (idée, groupe nominal (GN), groupe verbal (GV), groupe adjectival (Gadj), groupe adverbial (Gadv), groupe prépositionnel (Gprép), phonème, interjection, etc.) est fréquemment employée par les élèves pour surpasser tout bris de communication, comme le montrent les réponses formulées à la question 15 :

E10 : La répétition, dire plusieurs fois la même information.

E75 : Je fournis beaucoup d'arguments et d'exemples convaincants. De plus, je vais souvent reformuler mes points de vue pour qu'ils soient plus compréhensibles.

E79 : Je reformule mon idée et j'adapte mes mots utilisés pour faire comprendre mon point de vue.

Cette stratégie contient plusieurs fonctions, notamment lorsqu'il est question d'interpréter le récit et de réfléchir à partir de celui-ci. Selon Lafontaine et Hébert (2015), la reformulation constitue une puissante entrée dans l'oral qui permet aux élèves d'améliorer leur écoute active, dans le but de pouvoir mieux synthétiser les propos qui ont été tenus. De plus, la reformulation à visée syntaxique et lexicale « permet la recherche du mot juste » (*ibid.*, p. 90), dans le but de garantir une compréhension plus fine des référents discutés. En effet, nous constatons que lorsque les élèves rencontrent un bris de communication qui a pour conséquence de créer une rupture dialogique dans la DVL, comme la coupure de parole ou le manque d'attention, ils vont avoir tendance soit à répéter leur message mot à mot, soit à le reformuler en

ajustant la syntaxe et en employant un vocabulaire plus précis afin que leurs discours leur permettent de capter l'attention de leurs interlocuteurs. Cette stratégie a pour but de recentrer les échanges sur le sujet discuté, à susciter l'écoute active et à permettre à la communauté de recherche de mieux comprendre le point de vue critique de l'élève qui parle :

(Extrait 28)

E4 : Est-ce que je peux revenir sur la question 2 ?

E1 : T'as beaucoup de choses à dire sur la question 2, on y arrive !

E2 : Est-ce qu'on a mentionné le fait que les souris soudoyaient les allemands ?

E1 : Oui !

E3 : Ça on l'a mis.

E1 : Fec ton intervention c'était simplement pour dire que ... ?

E4 : Je m'assure que tout le travail soit bien fait.

E1 : Pfff ! Moi j'allais dire (*E4 tente à nouveau de lui couper la parole*) ... J'allais dire (*répète pour capter l'attention du groupe*) que aussi ils avaient des cartes d'identité pour les gens qui étaient en règle de vivre.

Cet extrait est signifiant pour rendre compte de la stratégie du passage en force, par le biais de la répétition du même GV, « j'allais dire », suivi du pronom relatif « que » non contracté, car suivi de l'adverbe « aussi ». Il montre que E1 cherche à outrepasser les bris de communication suscités par l'insistance de E4 à vouloir surcontrôler l'animation des échanges. La répétition d'une même phrase permet également d'assumer sa prise de position face à un dilemme moral et d'ancrer la discussion dans un débat réflexif de qualité, car le passage en force suscite des réactions par l'expression de nouvelles idées :

(Extrait 29)

E36 : Moi je veux dire que c'est comme un mauvais, car il a quand même tué quelqu'un, dans l'armée. (*Reprend le dessus sur E37 qui tente de*

*l'interrompre*) Je veux juste dire qu'il pense à lui avant de penser aux autres.

E35 : C'est aussi un homme bon, car quand il a vu quelqu'un se cacher, il l'a pas tué.

E37 : Beh quand t'es en guerre, ça marche ou ça marche pas ? Tu penses pas à l'autre : « oh je vais peut-être pas le tuer, il a une famille ».

E36 : Ok c'est bon ! Il est comme égoïste là ! Moi je trouve qu'il est égoïste. Il est raqué.

La fonction de cette stratégie indirecte permet également de réduire le temps de recherche de références d'*exemples-exemplaires* dans le récit, par la répétition d'un mot ou d'un groupe nominal cible, tel qu'illustré dans l'extrait suivant :

(Extrait 30)

E48 : C'est pas sa valeur première ! Hey ! J'ai mieux ! Trouve la fois où il porte l'uniforme d'un soldat allemand. Soldat allemand, uniforme (*répète les GN pour que E49 les retiennent*).

#### 4.2.2.3 Synthèse des stratégies de type indirect

Nous constatons que les stratégies indirectes comportent un caractère moins tangible pour les élèves qui n'ont pas mentionné, par exemple, se servir des personnages de l'histoire pour parler d'eux-mêmes et ainsi interpréter le récit sous couvert du regard des autres. Cette stratégie, connue par la littérature de référence sur les discours interprétatif et réflexif en contexte de DVL (Chirouter, 2015) n'a révélée aucune corrélation positive entre les réponses à la question 15 et les réflexes langagiers de notre échantillon. Or, cette stratégie est fortement employée par les élèves pour faire progresser toutes les DVL que nous avons observées, pour surpasser notamment les bris de communication liés à un faible rapport à l'éthique discussionnelle comme la moquerie, l'ironie ou les préjugés négatifs. Par ailleurs, par leur fréquence élevée (n =

27/118) nous constatons que les élèves ont réellement conscience que les stratégies de répétition, de reformulation et de passage en force, constituent des stratégies indirectes de surpassement de bris de communication les plus privilégiées leur permettant, dans les faits, d'outrepasser toute marque énonciative liée majoritairement à la coupure de la parole ou à des tentatives de sabotage d'une séquence justificative.

#### 4.2.3 Les stratégies interactionnelles et coopératives

Dans cette troisième sous-partie, nous décrivons les stratégies interactionnelles et coopératives employées par les élèves en vue de surpasser certains bris de communication qui relèvent à la fois de la gestion d'équipe, notamment lorsque des rôles sont attribués aux élèves, et du soutien des discours, essentiel pour structurer les échanges en contexte de DVL.

##### 4.2.3.1 La stratégie de juxtaposition des exemples par la communauté de recherche

Cette stratégie interactionnelle est fréquemment employée par les élèves en vue de surpasser, collectivement, des bris de communication en contexte de DVL. D'après eux, juxtaposer des exemples leur permet de mieux justifier et de faire progresser la DVL dans le bon sens, c'est-à-dire vers la compréhension des enjeux littéraires et philosophiques soutenus par le récit, à l'image des réponses formulées par les élèves à la question 15 :

E44 : Si possible, je trouve quelque chose qui nous plait communément. Sinon, je clarifie mon idée et celle de l'autre, puis j'argumente respectueusement pour faire un choix ou trouver une autre idée avec des éléments communs.

E45 : Trouver des points où nous sommes en accord. Réexpliquer mon point de vue avec d'autres mots en utilisant des exemples variés et des références fiables.

E48 : Je trouve un exemple de situation en lien avec notre sujet et j'essaie de prouver qu'une de nos opinions est plus valable.

Nous constatons que le partage des idées communes a, pour certains élèves, son importance dans la progression de la DVL. L'enjeu n'est pas la concurrence des idées et des points de vue, mais plutôt la nécessité de mettre en accord les discours interprétatifs et réflexifs pour aller jusqu'au bout d'une pensée amorcée par un énonciateur. Concrètement, la juxtaposition permet le tâtonnement réflexif et collectif où chacun lance un exemple, une idée extraite d'une référence issue du livre, et en fait la proposition à l'ensemble du groupe, qui la valide ou la rejette simplement. Si elle est validée, alors la piste d'enquête sera explorée par tout ou une partie du groupe qui se répartit la recherche de références, met en forme une trace écrite vigilante et soucieuse des éléments apportés par chacun et choisit des passages clés à retenir dans l'exemplification des propos. Nous observons que les marques énonciatives telles que « et y'a aussi », « on peut voir aussi » et « en même temps » symbolisent cette volonté qu'a chaque élève à vouloir apporter sa pierre à l'édifice durant les échanges. Ce type de stratégie coopérative est essentielle dans le déroulement d'une DVL, car elle amène les élèves à participer et à manifester leur sentiment de se sentir utile au groupe de discussion :

(Extrait 31)

E47 : Oh y'a une image marquante à la page 108 quand l'allemand envoie l'enfant sur le mur et qu'il le décalisse, c'est quand même marquant.

E45 : Oui ! Moi je les écris les pages pour après ...

E46 : (*Coupe la parole*) Page 83 aussi je sais pas si vous les avez notées ? C'est quand il se sont tous fait pendre.

E45 : 83 ? J'étais pas rendue là (*la note*).

E47 : Ah ouais !

E44 : On peut réécrire les pages ?

E45 : C'est ça moi je trouve ... Ça c'est quand même marquant la première fois qu'on voit un drapeau nazi.

E44 : C'est à quelle page ?

E45 : 32. Ici, ils disent que c'est le début de la guerre et le premier drapeau nazi. Après ça on prendra les deux - trois plus importantes.

E46 : 33 aussi ça montre le ciel qui est tout en croix gammée et ça doit signifier que quand le pays est sans juifs c'est comme ça.

E45 : On ira retrouver tous ceux qu'on a choisis.

Cette séquence de juxtaposition des exemples révèle tout l'enjeu de ce type de stratégie coopérative, car elle permet au groupe de gagner en vitesse de recherche de preuves, en qualité dans la prise de notes et en efficacité dans la hiérarchisation des exemples les plus signifiants. Cette étape de structuration permet aux membres du groupe de discussion d'avoir en main tous les éléments nécessaires pour avoir plus de temps pour discuter, ensuite, des enjeux littéraires et philosophiques du récit. Cette stratégie collaborative permet également d'éviter qu'un seul élève ne se lance à l'aventure dans une étape de recherche de sources chronophage, durant laquelle il va se perdre dans un livre volumineux pour tenter d'appuyer l'idée qu'il a amorcée tandis que les autres, pendant ce temps-là, parlent d'autre chose, se déconcentrent ou s'éloignent de la compréhension de la question posée. Ainsi, cette stratégie coopérative permet non pas de rompre avec les nœuds du langage, car certains élèves qui proposeront des exemples de manière juxtaposée se feront couper la parole par un pair qui lui aussi en propose un autre à son tour, mais bien avec les bris de communication au sens de silence et de perte du fil de la DVL.

#### 4.2.3.2 Le soutien du discours oral d'un locuteur par la communauté de recherche

Ces stratégies interactionnelles et coopératives ne font pas l'objet de réponses formelles de la part des élèves, à la question 15, mais elles sont prédominantes durant les échanges. Dans les faits, nous constatons que le soutien du discours oral par un pair se

manifeste de trois façons différentes. Premièrement, un élève peut exprimer le besoin de se faire aider lorsqu'il perçoit que son discours fait défaut, soit en raison d'un manque de cohésion, de fluidité, de vocabulaire, de mémoire ou d'attention. Cette demande de soutien peut se refléter par le fait de demander à ses interlocuteurs si son débit de parole est bon, si l'emploi des mots de vocabulaire est adéquat ou en tentant de le vérifier en observant certaines des réactions non-verbales des autres membres du groupe (p. ex. froncement de sourcils, hochement de la tête). Ainsi, durant cette période de traitement du discours interprétatif puis réflexif, un élève peut, par exemple, soutenir son coénonciateur qui est en panne de vocabulaire durant sa séquence justificative. Sans cette stratégie de soutien d'un coénonciateur dans le traitement de son discours, cette période de traitement du vocabulaire entraîne généralement un bris de communication, car il empêche le locuteur de faire aboutir sa séquence justificative, tant qu'il n'a pas trouvé le bon mot :

(Extrait 32)

E48 : Ce serait tu comme une qualité de garder son argent ?

E49 : Une qualité de garder son argent.

E48 : Y'a tu un mot comme pour dire qu'il économise ?

E50 : Economisateur ?

E48 : Comme pour des affaires ...

E49 : Oh c'est une bonne question ça !

E51 : Pas avare, car avare c'est négatif.

E48 : Avant c'était une qualité, il gardait tout son argent ...

E49 : Économe !

E48 : Ok !

E49 : Économe ! (*Reprise de la séquence justificative*)

Deuxièmement, un élève peut tenter une amorce de séquence justificative incomplète pour observer les réactions de ses pairs. Cela lui permet de gagner confiance en son

propre discours et de répondre à la question suivante : « est-ce que ce que je dis ne paraît pas trop ridicule aux yeux de ma communauté de recherche ? ». Si tel est le cas, l'élève peut poursuivre son raisonnement ou bien le mettre en suspens, voire l'abandonner :

(Extrait 33)

E9 : Qu'est-ce qu'on peut dire de plus ? Bin il a beaucoup le sens des affaires, je sais pas si c'est une qualité ou un défaut. C'est comme il fait beaucoup d'affaires (*tentative de mise en perspective de son point de vue*).

E11 : On peut dire que c'est une qualité parce que durant tout le long du livre, c'est dans le fond son sens des affaires qui va lui permettre justement à prendre ses distances contre les nazis (*première validation*).

E10 : Ouais (*seconde validation*) !

E9 : Mais il est aussi très astucieux et rusé parce qu'à chaque fois il trouve un moyen d'amadouer les allemands pour ne pas se faire tuer. Il va toujours réussir à leur échapper, puis vraiment il a le sens de se faire des alliés rapidement. Puis, toujours dès qu'il arrive à un nouvel endroit, il va l'explorer, aller voir vraiment en reconnaissance pour être capable de survivre. Il a un très bon instinct de survie, il sait ce qu'il doit faire pour survivre et il est très courageux aussi (*séquence justificative complétée – conceptualisation de la notion de survie à Auschwitz*).

Troisièmement, le soutien du discours d'un locuteur peut également permettre l'accompagnement dans la recherche de références précises en l'aidant à illustrer sa séquence justificative, surtout lorsqu'il a oublié la ou les pages nécessaires pour citer ses sources. Cela permet à l'énonciateur qui est à l'origine de l'idée de ne pas retourner seul, dans le livre, pour entamer une période de recherche d'information chronophage, qui est une source de bris de communication dans la DVL.

#### 4.2.3.3 Synthèse des stratégies interactionnelles et coopératives

Les stratégies interactionnelles et coopératives qui sont au cœur des fondements didactiques de ce genre oral ont pour objet de rendre l'élève acteur d'un processus de

coconstruction de la compréhension d'enjeux littéraires et philosophiques mobilisés par le récit. Nous observons que le premier niveau de collaboration qui est la juxtaposition des idées, présente une corrélation positive entre les réponses formulées à la question 15 et l'encodage des verbatims en situation réelle d'interaction orale, car les élèves se contentent d'ajouter des exemples, des références du livre, ou simplement des faits, en vue de soutenir le discours d'un pair. Or, nous constatons que la stratégie de soutien du discours de second niveau, moins tangible, consiste à intégrer la séquence justificative d'un pair comme étant la sienne en vue de la faire modifier en un discours commun, dont les idées et les *exemples-exemplaires* seront modifiés, partagés et acceptés par l'ensemble de la communauté de recherche et qui servira, par la suite, comme trace conceptuelle. Ainsi, plus les élèves mettent de l'avant des stratégies coopératives et moins présents seront les bris de communication comme ceux liés à la coupure de parole qui visent souvent à contredire ou à interrompre une séquence justificative. De plus, ce type de stratégie réduit la part de temps consacrée à la recherche d'*exemples-exemplaires* de façon individuelle, car c'est l'ensemble des participants qui la réalise, au fil des séances, avec une plus grande coordination.

#### 4.3 Synthèse générale de la taxonomie des bris de communication et de leurs stratégies de surpassement

Dans ce chapitre, nous avons décrit les types de bris de communication et leurs stratégies de surpassement qui apparaissent de façon plus marquée dans les discours des élèves. Rappelons que, selon Dumais (2016), la réalisation d'une taxonomie des discours est par nature non exhaustive, ce qui pointe une des limites de cette étude. C'est la raison pour laquelle, nous avons fait le choix de synthétiser, dans les annexes A (Taxonomie des bris de communication) et B (Taxonomie des stratégies de surpassement des bris de communication), l'ensemble des réflexes discursifs et langagiers employés par les élèves en situation réelle d'interaction orale. Pour en faciliter la lecture, nous retrouvons, dans la première colonne des deux tableaux, l'ensemble des variables qui ont été analysées à l'issue de la collecte des données. La

seconde colonne détaille la nature et les fonctions de chacune des marques énonciatives utilisées, ainsi que leurs impacts potentiels. La troisième colonne dénombre les marques énonciatives qui ont fait l'objet d'un encodage via le logiciel *Nvivo* et qui apparaissent dans les 19 DVL que nous avons observées, puis analysées. La nature descriptive de notre recherche ne cherche pas à analyser ce qui fonde la nécessité de recourir à une stratégie particulière pour faire face à un type de bris de communication dans une situation donnée, car il aurait fallu demander aux élèves « pourquoi recourstu généralement à tel type de stratégie ? », mais seulement à décrire un phénomène peu reproductible de situations d'interactions orales uniques régies par un genre qui détient des caractéristiques communicationnelles, orales, sémantiques, et textuelles qui lui sont propres (Chartrand, Emery-Bruneau et Sénéchal, 2015) et que les élèves apprennent à connaître et à mobiliser au fur et à mesure des séances.

Cette typologie, absente de façon formelle dans la littérature internationale, à notre connaissance, a été élaborée, entre autres, à partir du modèle prototypique du genre *discussion* formalisé par Chartrand, Emery-Bruneau et Sénéchal (2015), du rapport à l'éthique dans la discussion (Chirouter, 2015 ; Lipman, 2003 ; Maurer, 2002 ; Tozzi, 2007 ; Sasseville, 2009), de l'*Inventory of Strategic Language Devices with Descriptions, Définitions, Examples and Indications* de Dörnyei et Scott (1997) et des annotations inscrites dans notre journal de bord.

## CONCLUSION

Après avoir justifié la nécessité et la pertinence de notre recherche (chapitre 1), nous avons soulevé deux questions de recherche qu'il convient de rappeler :

- 1) Quels sont les types de bris de communication que les élèves rencontrent lorsqu'ils coconstruisent la justification de leurs points de vue à partir du récit en contexte de DVL ? ;
- 2) Quelles sont les stratégies mobilisées par les élèves du deuxième cycle du secondaire pour surmonter ces bris de communication, lors d'une pratique de DVL ?

En conclusion de ce mémoire, nous répondons à ces deux questions en vue de réaliser le bilan de notre recherche descriptive et mixte.

**Q1 : Quels sont les types de bris de communication que les élèves rencontrent lorsqu'ils coconstruisent la justification de leurs points de vue à partir du récit en contexte de DVL ?**

La description des bris de communication a pu être réalisée à partir de la passation d'un questionnaire destiné aux élèves et de l'observation non participante de 19 DVL dans 2 classes de 3<sup>e</sup> secondaire (Ens1) et 3 classes de 4<sup>e</sup> secondaire (Ens2), ce qui représente un total de 118 élèves. La discrétion du matériel de captation audionumérique nous a permis de relever des données brutes, à savoir des échanges oraux qui résultent d'habitus de langage fortement ancrés dans les discours d'adolescents âgés de 14 à 16 ans. Le traitement de ces discours, via le logiciel d'analyse qualitative *Nvivo* ainsi que

le logiciel d'analyse quantitative *Excel*, nous a permis d'extraire de nombreux types de bris de communication, que nous avons classés dans l'Annexe A. Selon nos résultats, les principaux bris de communication observés résultent de mauvaises pratiques liés aux fonctions des rôles (le cas échéant), d'un faible rapport à l'éthique discussionnelle, de l'acte spontané de la coupure de parole, d'une mauvaise organisation de recherche d'*exemples-exemplaires* dans le livre, de l'oubli d'éléments textuels et de la perte du fil de la DVL liée à des étapes de transition dans les séquences justificatives pouvant avoir comme conséquence un passage anticipé d'une question à l'autre. Le questionnaire-élève, par la voie de la question 14, « Pour moi, ce qui me pose le plus problème quand je discute avec quelqu'un en activité de Discussion à visée littéraire dans ma classe, c'est : », nous a permis de comparer les perceptions des élèves au sujet des bris de communication (connaissances déclarées) à leurs réflexes langagiers en situations réelles d'interaction orale (connaissances effectives). Ainsi, nous avons constaté que c'est le faible rapport à l'éthique discussionnelle et l'absence de conservation en mémoire d'éléments textuels qui prédominent dans les réponses des élèves. Selon eux, ce sont ces facteurs qui créent essentiellement des bris de communication, ce que notre observation a confirmé.

**Q2 : Quelles sont les stratégies mobilisées par les élèves du deuxième cycle du secondaire pour surmonter ces bris de communication, lors d'une pratique de DVL ?**

L'idée de formaliser une taxonomie par nature non exhaustive des stratégies de surpassement des bris de communication (Dumais, 2016) est née de la recherche de Dörnyei et Scott (1997), qui a mis en lumière les stratégies génériques de communication communément employées en contexte de discussion. C'est à partir de ce modèle que nous avons souhaité établir une taxonomie qui décrit plus précisément les stratégies employées par les élèves du deuxième cycle du secondaire en contexte de DVL. Selon la même approche que celle employée pour connaître les types de bris de

communication, nous avons cherché à établir des convergences entre les connaissances déclarées des élèves en réponse à la question 15 du questionnaire « En général, quand je discute avec quelqu'un qui n'est pas d'accord avec mon point de vue, je peux utiliser plusieurs stratégies pour trouver une entente (j'écris au moins un exemple) : », et nos observations des façons dont les élèves surpassent les bris de communication, en contexte réel de DVL. Ainsi, nous avons pu constater que généralement les élèves ont tendance à compléter le discours commun en juxtaposant des exemples puisés dans le récit (stratégie de type direct). Lorsque l'exemple d'appui est approuvé, celui-ci constitue une rampe de lancement permettant au discours justificatif d'aboutir. Il sera, à son tour, repris afin d'être complété et enrichi collectivement. C'est ce type de discours polygéré (par l'ensemble des participants) qui montre l'implication intellectuelle du groupe en vue d'interpréter le récit et de mieux comprendre ses enjeux philosophiques. Par ailleurs, nous avons noté que plusieurs élèves emploient des marques énonciatives issues d'emprunts et de l'alternance codique vers l'anglais. Nous avons constaté que cette stratégie est communément employée par les élèves, quel que soit le contexte socioculturel de l'école dans laquelle ils évoluent. Cette stratégie serait donc essentiellement utilisée comme béquille pour pallier un manque de vocabulaire, ainsi que pour mieux capter l'attention d'un interlocuteur, exprimer son accord et orienter l'organisation de travail de la communauté de recherche. Quant aux stratégies indirectes, nous avons remarqué que la fonction du paravent du personnage est commune à toutes les DVL que nous avons observées. Elle permet à chaque élève de parler de soi à travers un personnage pour donner son avis, exprimer un souhait, une inquiétude ou donner des conseils. Cette stratégie de surpassement qui a été théorisée et démontrée par Chirouter (2015) lors de ses observations et analyses de DVL, n'est pas apparue dans les réponses à la question 15. Cependant, sa présence marquée peut s'expliquer par le fait qu'elle permet aux élèves de faire face à de nombreux bris causés par un faible rapport à l'éthique discussionnelle comme la moquerie, l'ironie et l'exposition au regard des autres, notamment lorsqu'il est question de discuter de sujets tabous. En revanche, nous avons noté des correspondances au sujet de la répétition

d'une même marque énonciative et de la reformulation d'un énoncé autant dans les réponses que dans les situations réelles d'interactions orales, en vue de bien se faire comprendre et de rompre avec des actes spontanés de coupure de parole. Enfin, en ce qui concerne les stratégies interactionnelles et coopératives, nous avons pu constater que les élèves accordent une place prépondérante quant à la nécessité de trouver des terrains d'entente et un « juste milieu » dans l'intrication de leurs points de vue. Cela s'est reflété par de nombreuses marques énonciatives d'ouverture qui laissent le champ libre à l'expression d'une séquence justificative complète et ininterrompue.

### **Les limites de la recherche**

La première limite que nous constatons est que les élèves ne pouvaient pas établir de liens entre les fonctions inhérentes aux rôles à jouer dans la discussion, lorsqu'ils s'en sont attribués un, et l'apparition de bris de communication, car dans le cas d'Ens1, aucun rôle n'a été attribué aux élèves, et dans le cas d'Ens2, les rôles n'ont fait l'objet que d'un enseignement ponctuel au préalable.

La difficulté qu'ont les élèves à prendre du recul par rapport à leurs propres discours constitue une autre limite de notre étude. En effet, force est de constater qu'aucun élève ne peut conscientiser que le passage à l'exemplification dans sa séquence justificative constitue l'opportunité pour ses interlocuteurs de lui couper la parole, surtout si son discours est ponctué de marques d'hésitation, d'une baisse du rythme et du son de sa voix, de la volonté de formuler l'exemple le plus exemplaire qui soit et d'exprimer une chaîne de causalité par des marques énonciatives de conjonction de subordination : « parce que », de coordination « mais ; ou ; et ; donc ; etc » et du complément circonstanciel de but « pour ». Ainsi, ce constat doit être amené par les enseignants qui doivent enseigner explicitement à leurs élèves que ces marques verbales et paraverbales constituent des phases d'apparition de bris de communication.

Enfin, une importante limite concerne les mises en œuvre des DVL, qui étaient différentes selon les perceptions des enseignantes, leur rapport à ce genre oral et leurs expériences d'enseignement. Ainsi, dans le cas d'Ens1, celle-ci guidait les échanges, ce qui entraînait potentiellement une régulation des bris de communication, tandis que dans le cas d'Ens2, celle-ci était absente des groupes de discussion et circulait de groupe en groupe pour recentrer le sujet discuté et reformuler les consignes. Bien que nous n'ayons pas analysé l'impact de la présence ou de l'absence de l'enseignante dans la régulation des échanges au sein des communautés de recherche, car notre focale était centrée sur les discours des élèves, nous avons pu constater que son absence entraîne une augmentation des bris de communication (*principe d'ubiquité de l'enseignant* selon Connac, 2017), ce pour quoi la majorité de nos extraits recensent essentiellement des verbatims extraits des groupes de DVL d'Ens2, dont les pratiques étaient autonomes et les échanges autorégulés. Notre posture non participante ne nous autorisait également aucune intervention pour éventuellement remédier à certains oublis qui ont pu apparaître lors de la mise en œuvre des séances observées. Enfin, des bris de communication ont pu survenir en raison du dispositif didactique lui-même, mais également sous l'effet des questions posées et de leur clarté. Comme nous n'avons pas pu questionner les élèves durant les observations au sujet des supports accompagnant la DVL (toujours en raison de notre posture non participante), nous n'avons pas pu leur demander si les questions créaient ou non des bris de communication dues à une incompréhension ou bien si l'attribution de rôles leur posait un quelconque problème dans leur prise de parole.

### **Pistes de recherche future**

Nous souhaitons que cette recherche mixte et descriptive puisse permettre aux enseignants de français langue d'enseignement désireux d'intégrer la DVL dans leur planification annuelle de mieux anticiper l'émergence des bris de communication les plus récurrents, afin que leurs élèves puissent, au fur et à mesure des séances, améliorer

par eux-mêmes la qualité de leurs rétroactions. Une taxonomie comme celle que nous proposons pourrait leur permettre de sélectionner des objets d'enseignement de l'oral répondant aux besoins langagiers les plus urgents de leurs élèves et qui contraignent la réalisation de DVL de qualité. Dans ces conditions, une recherche similaire pourrait être renforcée en interrogeant les élèves, à l'aide d'entrevues semi-dirigées ou de groupes de discussion, pour vérifier si les bris de communication les ont aidés à pousser leur interprétation ou bien s'il s'agit surtout d'obstacles langagiers qui les ont conduits, par exemple, à devoir changer de sujet ou à s'interrompre. Par le biais d'une autre étude, nous pourrions prendre la mesure de ce qui pousse les élèves à opter pour une stratégie plutôt qu'une autre, dans des cas précis où ils font face à des bris de communication. Ainsi, nous pourrions mettre en évidence le fait que certains bris de communication sont aussi des signes de comportements de discussion et de conduites interprétatives qui se mettent en place de façon polygérée, au travers desquels chaque prise de parole a un impact positif ou négatif sur le déroulement d'une DVL.

Par ailleurs, la connaissance de certains bris de communication pourrait donner aux enseignants des pistes pour créer, par exemple, des capsules audio ou vidéo qui serviraient d'amorce à une activité d'enseignement de la DVL, dans lesquelles apparaîtraient des bris de communication récurrents dans les discours oraux d'adolescents âgés de 14 à 16 ans. La connaissance des stratégies de surpassement de ces obstacles langagiers jugées comme étant les plus efficaces pourrait également permettre un étayage plus adapté pour remédier à la coopération dialogique entre adolescents. En effet, en enseignant différentes stratégies de surpassement, les élèves seraient davantage en mesure de justifier leurs propos jusqu'au bout, de manière cohérente et automatisée, en dépit des différents bris de communication rencontrés, comme la coupure de la parole, l'appréciation négative d'un point de vue critique ou le manque d'attention de la part d'un pair. Ces stratégies de surpassement pourraient être enseignées comme amorces et en préparation d'une DVL, mais pourrait aussi faire l'objet d'une mise en commun, en fin de séance, pour faire le bilan des facilités et des

difficultés à mobiliser la stratégie de surpassement qui a fait l'objet d'un enseignement explicite durant la séance.

Enfin, durant notre recherche, nous avons observé un échantillon d'élèves francophones qui ne présentaient pas de retard scolaire dans leurs apprentissages. À cet égard, nous pensons qu'il serait pertinent de s'intéresser aux bris de communication qui apparaissent durant des séances de DVL entre des élèves qui sont en apprentissage du français et qui évoluent, par exemple, en classe d'accueil, ou qui sont nouvellement intégrés au régulier avec des élèves francophones natifs, voire même en formation générale des adultes. Réaliser une recherche similaire à la nôtre avec un public d'élèves hétérogènes, en contexte de diversité linguistique et culturelle, permettrait d'établir des comparaisons entre les types de bris de communication et les stratégies de surpassement mobilisées pour les dépasser avec ceux que nous avons décrits dans notre présente recherche.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arbour, C. (2013). L'interculturel en classe de français. Pour en finir avec les implicites. *Québec français*, 168, 56-57.  
id.erudit.org/iderudit/68665ac
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50.  
id.erudit.org/iderudit/67710ac
- Armand, F. et De Koninck, Z. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport remis au MELS.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). Éducation interculturelle et diversité linguistique. *Contrat du MELS (Direction des services aux communautés culturelles)*, 1-18. Récupéré de [www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)
- Armand, F. Pelletier, M. Saint-Hilaire, L. Désilets, M. Guibourge, D. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique : Exemples d'exploitation de la littérature de jeunesse*. Éditions : ÉLODiL
- Armand, F.(aut.) (2014). *Éducation inclusive – Enseigner et intervenir en milieu plurilingue et pluriethnique* [Vidéo en ligne] Récupérée de <http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/conference-education-inclusive-et-diversite-1/>
- Armand, F. Pelletier, M. Saint-Hilaire, M. Gosselin-Lavoie, C. (2015). Littérature jeunesse et interactions orales : Discuter de la diversité linguistique et culturelle, de la différence, du rejet, du racisme...*Québec français*, 174, 21-23.  
URI : id.erudit.org/iderudit/73623ac
- Armand, F. Gosselin-Lavoie, C. Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle revue synergie Canada*, 9, 1-5.

- Auriac-Peyronnet, E. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 59(4), 356-370.  
<https://www.cairn.info/revue-enfance1-2007-4-page-356.htm>
- Bergeron, R (dir.). Plessis-Bélaïr, G. Lafontaine, L. (2009). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire aujourd'hui*. Presse de l'Université du Québec.
- Berrier, A et Blart, P. (1996). « Discussion autour de la discussion » : ou panorama d'activités de production orale en langue seconde. *La pédagogie de la coopération*, 103, 30-32.  
 URI : [id.erudit.org/iderudit/58557ac](http://id.erudit.org/iderudit/58557ac)
- Blackman, M. (2001). *Entre chiens et loups*. Édition : Doubleday
- Bouchard, N. Daniel, M-F. (2010). *Penser le dialogue en éducation éthique*. Presse de l'Université de Québec.
- Bronckart, J-P. (1985). *Le fonctionnement des discours : Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Université de Neuchâtel. Éditions : Delachaux & Niestlé.  
<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34296>
- Chartrand, S-G (dir.). Roy-Mercier, S. Comeau, S. Riverin, P. Sénéchal, K. (2012). Minienquête sur le français au Québec : Perceptions et opinions d'élèves de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire. Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
<http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2249510>
- Chartrand, S-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 13, 8-11.
- Chartrand, S-G. Bruneau, Emery-Bruneau, J. Sénéchal, K. avec la coll. Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.  
[www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca](http://www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca)
- Chirouter, E. (2012). Philosophie, littérature et rapport au savoir à l'école primaire et en Segpa. Les pratiques à visée philosophiques au service de l'égalité des chances ? *Colloque international "Philosophie de l'enseignement - Enseignement de la*

*philosophie : L'égalité des chances à l'école - Quelle égalité ? Quelles chances ?*. Diotime, (53). Récupéré de :  
<http://www.educrevues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=41715&pos=4>

Chirouter, E. (2013). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 91-117.  
 DOI:10.7202/1024534ar

Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Édition : L'Harmattan

Collin, S (dir.), Amireault, V. Robitaille, S. Fréchette, S. et Fleury, R. (2018). *Le webdocumentaire « Des racines et des ailes » pour favoriser le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire*. *Vivre le primaire*, 30(3), 55-57

Colognesi, S. Lyon-Lopez, N. Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Langage and Literacy*, (19), 65-75.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Édition : Canopé

Daniel, M-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans Tozzi, M (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ? Perspectives en éducation & formation* (p. 123-135). Éditions : De Boeck.

De Koninck Z. et Armand F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Québec: Rapport public, Direction des Services aux communautés culturelles (MELS)  
<http://www.ceetum.umontre...e-koninck-armand-2012.pdf>

Deslisle, G. (2017). *S'enfuir : récit d'un otage*. Édition : Dargaud

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

- Dulude, F. (1994). L'enseignement de l'oral en question. *Québec français*, 94, 28-30.  
id.erudit.org/iderudit/44425ac
- Dumais, C. (2016). L'enseignement de l'oral à l'école. Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers sciences de l'éducation*, 36, 37-56.  
<http://journals.openedition.org/dse/1347>
- Dupont, P. (2020). Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans Bergeron, R. (dir.), Dumais, C, Sénéchal, K. *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Éditions Peisaj.
- Dömyei, Z. Scott, M. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language learning*, 47(1), 173-210.
- Faulx, D. (2008). Oui, mais... Cadre théorique et modalités d'application d'une méthode d'étude de cas combinant le principe de non-clôture avec l'orientation sur la solution. *Presse Université de Liège*, 80, 73-77.  
<https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2008-4-page-73.htm>
- Fiema, G. (2015). Le rapport des bons élèves et des élèves en difficultés à la complexité de la philosophie : mesure de leur implication dans les DVP en fonction du niveau de compétences scolaires. *Éducation et socialisation*, 39, 1-15.  
URL : <http://journals.openedition.org/edso/1456> ;  
DOI : 10.4000/edso.1456
- Fortin, M-F. Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal (QC) : Chenelière éducation.
- Foster, P. Skehan, P. (1997). Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance. *Language teaching reaching*, 3(1), 185-211  
DOI: 10.1177/136216889700100302
- François, M., Remacle, A. (2007). Discussion à visée philosophique en pédopsychiatrie, ou comment tenter d'articuler psychiatrie et philosophie. Dans Tozzi, M (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment? Perspectives en éducation & formation* (p. 51-64). Éditions : De Boeck.

- Frank, A. (1947). *Le journal d'Anne Frank*. Édition : Contact Publishing
- Gervais, F. Mottet, M. (2010). *Didactique de l'oral : des programmes à la classe*.  
Édition : Osnabrück Allemagne
- Gilbert, T. (2018). *Les filles de Salem : comment nous avons condamné nos enfants*.  
Édition : Dargaud
- Grosjean, M-P. (dir.) Camhy, D. Coppens, S. Daniel, M-F. Glaser, J. Maughn Rollin,  
G. Jaspers, I. ... Splitter, L. (2014). *La philosophie au Coeur de l'éducation  
autour de Matthew Lipman*. Éditions : VRIN
- Grenier, S. (2018). *Rapport du comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de  
Montréal. Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de  
l'île de Montréal : inscription au 3 novembre 2017*.
- Hébert, M. (2002). Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en  
première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de  
collaboration (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- 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.  
<https://doi.org/10.7202/012084ar>
- Hébert, Manon. Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre  
pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez les élèves de  
11 à 16 ans? *Lettrure*, 2, 99-111.  
[https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/\\_Lettrure2\\_99.pdf](https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_99.pdf)
- Hernandez, L. Oubrayrie-Roussel, N. et Prêteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans  
le groupe de pairs à la démobilisation scolaire. *Enfance*, 2, 135-157.  
<https://www.cairn.info/revue-enfance2-2014-2-page-135.htm>
- Isabelle, P. (2018). *Anna Caritas : le sacrilège*. Édition : Les malins

- Isabelle, P. (2020). *Eux, Nous, Lui*. Édition : Lemac Jeunesse
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Masson et Armand Colin
- Lafontaine, L. (2004). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise. *Acte du 9<sup>e</sup> colloque de l'ERF*.  
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/lizanne-lafontaine.pdf>
- Lafontaine, L. Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement1. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.  
 DOI:10.7202/038722ar
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin, *La didactique du français oral du primaire à l'université* (85-108). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Lalanne, A. (2009). *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*. Édition : L'Harmattan
- Lebuis, P. (2007). Nouvelles pratiques philosophiques et formation du personnel enseignant : l'exemple d'une approche collaborative de recherche et de formation en philosophie pour enfants. Dans Tozzi, M (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment? Perspectives en éducation & formation* (p. 81-92). Édition : De Boeck.
- Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie*, 166, 71-87.  
 DOI : 10.4000/rfp.1271
- Lévin, J. (2007). La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité? Présupposés, place, limites? Dans Tozzi, M. *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment? Perspectives en éducation & formation*. Édition : De Boeck.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2<sup>e</sup> éd.). Cambridge University Press.
- Maurer, B. (2002). Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral. Dans *Programme national de pilotage, Didactiques de l'oral : actes du colloque organisé par l'Université Montpellier*, 30-37. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- McAndrew, M. Bahkshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans Potvin, M (dir.), Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou : Fides Éducation.
- Ministère de l'éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007 ; 2009, 2<sup>e</sup> éd.). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS). (2011a). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Presses de l'Université du Québec.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Recherche participative*, 25(2). 35-49. [id.erudit.org/iderudit/1020820ar](http://id.erudit.org/iderudit/1020820ar)
- Mottet, M. Gervais, F. (2010). *Didactique de l'oral : des programmes à la classe*.

Édition : Osnabrück Allemagne.

- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et N. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*, 69-83. Côte Saint-Luc: Éditions Peisaj
- Pica, T. (1994). Research on negotiation : What does it reveals about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44. 493-527  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>
- Potvin, M. (dir.), Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Anjou : Fides Éducation.
- Proulx, J-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire*. (Mémoire de Maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Presses de l'Université Laval.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* (Mémoire de maîtrise), Université Laval. Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université : <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a2112529>
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (185-199). Côte Saint-Luc : Édition Peisaj.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire*. (Thèse de doctorat). Université Laval.

- Simon, J-P. (2017). Conditions et manifestations de la pensée réflexive dans les discussions à visée philosophique. *Actes du colloque : 3e Séminaire d'automne organisé par le laboratoire LiDiLEM, Grenoble, 30 novembre au 2 décembre*. Récupéré de : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=112773&pos=2>
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (à paraître). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et de socialisation*.
- Spiegelman, A. (1994). *Maus – Tome 1 : Un survivant raconte. Mon père saigne l'histoire*. Édition : Flammarion
- Steinbach, M. (2010). Quand je sors d'accueil : Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95 -107.
- Surian, M-A. (2015). *Enseigner la production orale et écrite en classes d'accueil postobligatoires* (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Tozzi, M et Lalanne, A. (2003). Discussion philosophique en classe et identité professionnelle du professeur d'école débutant. *Trema*, 20(21), 95-108. <http://journals.openedition.org/trema/1406>  
DOI : 10.4000/trema.1406
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ? Perspectives en éducation & formation*. Édition : De Boeck.
- Tozzi, M. (2017). Les lumières de la fiction. *Actes du colloque : Littérature de jeunesse et philosophie avec les enfants. Chaire UNESCO de Philosophie avec les enfants, Le Mans, 22 et 23 juin 2017*. Diotime, (74). Récupéré de : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110216&pos=16>
- Tozzi, M. (2018a). *Introduction à la philosophie avec les enfants* [Vidéo en ligne]. Récupérée de <https://www.youtube.com/watch?v=h9gXrKOLUjw>

Tozzi, M. (2018b). *Qu'est-ce qu'une Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVPDP) ?* [Vidéo en ligne]. Récupérée de <https://www.youtube.com/watch?v=dWT6jnTwTP4>

Veilleux, É. (2011). Comprendre le vernaculaire pour s'intégrer. *Québec français*, 163, 61–63.

## ANNEXE A

### TAXONOMIE DES BRIS DE COMMUNICATION

Types de bris de communication	Marques d'énonciation de rupture du discours et facteurs de causalité	Références d'encodage (Nvivo)
<i>Bris de communication lié à l'appréciation négative d'un point de vue</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulaire conatif visant à atteindre directement le discours en le décrédibilisant aux yeux du groupe : « On s'en fout ! » ; « Non mais là ! » ; « Mouais ! » ; « Oh my God ! » pour suggérer l'irrecevabilité ou le doute à propos d'une idée.</li></ul>	10
<i>Bris de communication lié à la formulation d'une plainte quant au</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participant mis de côté dans les échanges ;</li><li>• Irritation due à un élève qui répète ce qui a déjà été dit précédemment ;</li><li>• Participant excédé de se faire chuchoter des éléments de langage alors qu'il parle à l'enseignante ;</li><li>• Participant qui exprime un point de vue trop évident (peut entraîner une série de moqueries) ;</li></ul>	16

<p><i>comportement langagier d'un pair</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grand parleur que ses coénonciateurs ne veulent plus écouter parler ;</li> <li>• Petit parleur qui ne prend pas part activement à la DVL et dont la participation est attendue par le groupe ;</li> <li>• Marques d'irritation au mode impératif présentes chez l'énonciateur interrompu : « arrête ! » ; « stop ! « merci de m'interrompre ! ».</li> <li>• Participants qui comparent leurs performances de locuteurs entre eux : « moi je participe et parle plus que toi ... ».</li> </ul>	
<p><i>Bris de communication lié à des marques d'insistance pour rompre le discours ou capter l'attention</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interjections: « Wow ! » ; « Yo ! » ; « Check ! » ; « Hey ! » ; « Attends ! Attends ! » qui servent à capter l'attention de ses coénonciateurs par coupure de la parole accompagnée d'une hausse du ton de la voix. Les trois premières marques sont essentiellement employées par les garçons ;</li> <li>• Les marqueurs d'évidence : « bin là », « beh oui », et emphatiques « c'est sûr que », « c'est évident que » servent à mettre en relief une idée et à montrer la preuve irréfutable de celle-ci ;</li> <li>• Auxiliaire de modalité et ses déclinaisons telles que « il faut que », « on doit » ;</li> <li>• Emploi du pronom personnel « on » pour parler au « je » dans les phrases incidentes pour s'attribuer une légitimité de son discours comme étant déjà acceptée par l'ensemble des coénonciateurs.</li> </ul>	13
<p><i>Bris de communication lié au travail de recherche d'un pair</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participant qui met trop de temps à trouver une information alors que le groupe a besoin d'avancer ;</li> <li>• Participant qui n'a pas fini le livre et qui en profite pour le lire pendant la DVL ;</li> <li>• Participant qui n'a pas lu le livre au complet et qui veut tout de même s'avancer sur des aspects du livre qu'il maîtrise mal ;</li> <li>• Marqueurs d'ironie pour attester du manque de crédibilité du travail de recherche d'un pair ;</li> <li>• Participant qui pose une question rhétorique, voire trop évidente ;</li> </ul>	12

<p><i>Bris de communication lié à un acte spontané de prise de parole</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipation en conformité (juxtaposition) ou en contradiction (contre-exemple) ;</li> <li>• Au moment de l'exemplification : conjonction de subordination « parce que » et de coordination « mais ; ou ; et ; fec ; donc » ;</li> <li>• Au moment de l'emploi du complément circonstanciel de but « pour » ;</li> <li>• Marques d'hésitation : « bin » ; « euh », de dislocation syllabique sur la coda et d'une baisse du volume de la voix.</li> </ul>	32
<p><i>Bris de communication lié à des points de vue divergents</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marques de concession : acceptation / réfutation par la juxtaposition de deux marqueurs lexicaux antonymes « oui/non + mais » ;</li> <li>• Marqueurs d'atténuation des propos permettant de nuancer une idée : « c'est pas tant ... » ; « c'est plus pour ... » ; « au pire ... » ;</li> <li>• Marqueurs de négation totale : « faut pas ! » ;</li> </ul>	18
<p><i>Bris de communication lié à un manque d'écoute et d'attention</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participant qui pose une question dont la réponse vient juste d'être apportée, car il n'a pas écouté attentivement les échanges ;</li> <li>• Participant qui fait répéter ce qui vient d'être dit, car n'écoutait pas de façon attentionnée ;</li> <li>• Participant qui parle ou essaie de parler sans que personne n'y prête attention ;</li> <li>• Participant qui ne sait pas où en est rendue la DVL.</li> <li>• Participant qui ne se sent pas écouté par ses coénonciateurs ;</li> </ul>	7
<p><i>Bris de communication lié à la formulation d'une question découlant d'un manque d'attention</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marque de l'adverbe « déjà » pour souligner le caractère oublié du référent dans sa question : « qu'est-ce qu'on cherche déjà ? » ; « de quoi est-ce qu'on parle déjà ? » ;</li> <li>• Peut entraîner des réponses à caractère péjoratif exprimées au mode exclamatif « Oui c'est écrit sur la feuille ! » (DVL 7).</li> </ul>	9

<p><i>Bris de communication lié au fait de discuter en même temps</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand l'enseignante s'adresse au groupe en employant le « vous » plutôt que le « tu » ;</li> <li>• Quand deux ou plusieurs coénonciateurs coupent la parole en même temps à l'élève qui était en train de tenter de développer son discours ;</li> <li>• Participants qui parlent en même temps à un même destinataire sans faire preuve d'écoute réciproque.</li> </ul>	7
<p><i>Bris de communication lié à une perte de mémoire discursive</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marques de locution permettant l'expression du doute sur des faits précis se rapportant au récit : « Je ne me souviens plus vraiment » ; « en gros » ; « il me semble que c'est » ; « je crois que c'est » ; « je pense que c'est » ; « ah oui c'est vrai ! » ; « j'ai un blanc de mémoire » ; « c'est quoi le mot que t'as dit tantôt ? » ; « comment il/elle s'appelle déjà ? » « On l'a vu ? », « Je ne m'en rappelle plus ! », « Si mes souvenirs sont bons » ;</li> <li>• Étape de mise en suspens de la discussion et de la pensée : « attends ! » (je vais retrouver le passage) ; « c'est pas ceci / cela / lui / elle ? » (Tâtonnement = tentative d'énonciation) ;</li> <li>• Récupération de sa mémoire textuelle en plein discours de son interlocuteur : « ah oui t'as raison ! » ; « ah oui c'est vrai je m'en souviens ! ».</li> <li>• Auxiliaires de modalité : « il me semble que ... » ; « je ne me souviens pas » ; « ça peut être dû à ... » ; « c'est probablement ... ».</li> </ul>	21
<p><i>Bris de communication lié à un changement de sujet dans la discussion</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour sortir d'une impasse de résolution d'une question ou d'un travail de conceptualisation ;</li> <li>• Pour recentrer la DVL sur son thème principal ;</li> <li>• Pour parler de sujet qui n'a rien à voir avec le thème principal ;</li> <li>• Pour exprimer une inquiétude.</li> </ul>	11
<p><i>Bris de communication liés à une critique intéressante qui nécessite une recherche approfondie ; un</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nécessité de rechercher d'exemples-exemplaires pour illustrer une idée avant d'entamer une autre question ;</li> <li>• Nécessité de rechercher des passages pour valider une intuition, une perception ou un ressenti : étape de mise en concurrence des souvenirs de faits avant d'entamer la recherche de sources dans le texte ;</li> </ul>	29

<p><i>temps de recherche sur des faits précis</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'emploi du nom « genre » sert à évoquer une analogie, une comparaison ou une approximation dans le but de soutenir le discours d'un pair ou d'exprimer une incertitude liée à un fait. Il sert aussi de marqueur de relation en début de phrase pour exprimer une addition et/ou en milieu de phrase pour exprimer une explication, une cause ou une illustration. Quand il s'agit d'exprimer un but « genre » succède généralement au complément circonstanciel de but « pour » par « pour genre... » ;</li> <li>• Élève qui verbalise ne pas réussir à trouver le passage qu'il souhaite retrouver. Soit les autres l'aident, soit il continue à chercher seul. Pendant ce temps, la DVL est en pause ou continue sans sa participation ;</li> <li>• Élève qui fait semblant de rechercher des sources ou qui ne sait pas ce qu'il doit trouver précisément ;</li> <li>• Enseignante qui rappelle au groupe la nécessité de trouver des exemples-exemplaires dans le récit ;</li> <li>• Énonciation d'un Kairos : point de rupture avec la séquence dialogique, car il s'agit d'une idée à laquelle personne n'avait pensée avant son énonciation : « écoutez ça, j'en ai une bonne ! », « je viens de comprendre ! ». L'énoncé d'un Kairos va rallier l'ensemble de la communauté de recherche derrière cette même idée en vue de trouver des exemples qui la soutiennent : « il faut/faudrait trouver des exemples concrets », « Aide-moi à trouver » ;</li> <li>• Répondre à des dilemmes moraux qui surpassent la simple interprétation immédiate empreinte de stéréotypes négatifs.</li> </ul>	
<p><i>Bris de communication liés à la période de répartition des rôles et de responsabilisation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En début de séance, élève qui se responsabilise et qui émet une proposition de rôle : « moi je peux/veux bien/ça me dérange pas d'être le modérateur, secrétaire, porte-parole, animateur, rapporteur, n'importe lequel ou tout sauf ... » : période de responsabilisation qui peut se transformer en négociation retardant le début de la DVL ;</li> <li>• En fin de séance, élève qui se responsabilise pour présenter certaines conclusions issues de la DVL à l'ensemble de la classe : « je veux bien parler de la</li> </ul>	13

	<p>personnalité de Vladek, de Mala, d'Anja, des choix historiographiques de l'auteur, de la symbolique des lumières, de la personnification des animaux, des méthodes de propagande nazi, de leur vie à Auschwitz, etc. ».</p>	
<p><i>Bris de communication liés à des mauvaises pratiques dans la prise de fonction d'un rôle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écart de perception entre la consigne donnée sur le rôle de modérateur qui est « <i>responsable de créer des consensus</i> au sein du groupe » et son application en contexte réel par un usage prescriptif de la médiation : « je suis le modérateur donc c'est moi qui choisis de quoi on parle » ; « si tu continues, je te sors de la conversation » ;</li> <li>• Élèves qui ne prennent pas leurs responsabilités avec trop de sérieux. Ex : animateur qui coupe sans cesse la parole pour demander une régulation du ton et du débit de la voix ; animateur qui surveille la qualité de travail de ses pairs : « je m'assure que tout le travail soit bien fait ! » ;</li> <li>• Décalage entre le rythme des échanges oraux et celui de la prise de note du secrétaire qui demande : des retours en arrière sur ce qui a été dit, l'orthographe de mots, la suspension de la DVL pour noter avant d'aller plus loin ;</li> <li>• Secrétaire dépassé qui ne sait pas quoi noter sur la feuille de présentation et qui demande de l'aide ;</li> <li>• Porte-parole qui ne pose pas les bonnes questions à l'enseignante (ex récurrent : « sur quoi on va être notés ? » plutôt que de demander des indications sur la compréhension de l'œuvre en elle-même ;</li> <li>• Porte-parole qui a du mal à créer des questions suffisamment pertinentes selon les membres du groupe à l'adresse de leur enseignante ;</li> <li>• Porte-parole qui ne pose pas suffisamment de questions à l'enseignante ;</li> <li>• animateur qui ne recentre pas suffisamment les échanges quand la DVL dévie dans une série de blagues et d'énoncés hors contextes ;</li> <li>• élève qui interpelle pour lui reprocher son manque de responsabilité dans sa prise de fonction : « combien de questions as-tu posé à la prof depuis le début ? » ;</li> </ul>	<p>68</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui s'attaque à un pair en raison de son rôle : « tu n'es qu'une secrétaire donc tu peux pas parler », « fais ton rôle de ... » ;</li> <li>• Élève qui insiste auprès du secrétaire pour lui faire écrire son idée et ses exemples sans concertation avec les autres membres du groupe ;</li> <li>• Gardien du temps qui demande une accélération des échanges en fin de séance : « il reste dix minutes faut vite qu'on finisse ! » ;</li> <li>• Élève mécontent qu'un pair se permette d'assumer son rôle à sa place ;</li> <li>• Élève qui n'arrive pas à entrer dans son rôle : hésite à recadrer, à faire avancer la DVL, à poser des questions, à faire répéter pour prendre des notes, à réguler le rythme des échanges, etc. ;</li> <li>• Élèves qui négocient un changement de leurs rôles durant la DVL ;</li> <li>• Enseignantes qui guident et recadrent les échanges quand cela leur semble nécessaire : déviation de la DVL, mauvaise compréhension des dilemmes, des enjeux philosophiques, etc. ;</li> <li>• Enseignante qui réexplique les rôles et les responsabilités aux élèves durant la DVL ;</li> <li>• Enseignantes qui interrompent la DVL pour redonner des consignes incomprises et/ou donner de nouvelles consignes pour orienter les élèves vers la fin de la discussion ;</li> <li>• Enseignantes qui font usage d'un guidage trop prescriptif et parlant de certains éléments du récit à la place de leurs élèves ;</li> <li>• Enseignantes qui donnent leur avis et qui influencent la pensée de leurs élèves en la faisant modifier.</li> </ul>	
--	---	--

## ANNEXE B

### TAXONOMIE DES STRATÉGIES DE SURPASSEMENT DES BRIS DE COMMUNICATION

Types de stratégie	Marques d'énonciation de surpasement des bris de communication	Références d'encodage (Nvivo)
<b>4.2.1 Les stratégies directes de surpasement des bris de communication</b>		
<i>Approuver une idée et trouver un compromis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui, au lieu de ne rien dire, préfère verbaliser son accord avec les idées du groupe ;</li> <li>• Élève qui valorise le point de vue de son interlocuteur afin que celui-ci puisse élaborer sa justification ;</li> <li>• Élève qui, lorsqu'il valorise le discours d'un pair, peut aussi susciter la prise de parole chez un autre interlocuteur qui a lui aussi envie de faire valoir son point de vue ;</li> <li>• Élève qui valorise une orientation de recherche et de travail d'équipe ;</li> <li>• Élève qui valorise un terme, une expression ou la rhétorique d'un pair en vue que celle-ci soit écrite par le secrétaire ;</li> <li>• Élève qui valide tout ou partie du discours pour conclure une question ou d'un thème et enchaîner vers une autre question de recherche.</li> </ul>	15

<p><i>Compléter le discours d'un pair</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui complète l'idée d'un pair en lui apportant en exemple ou une référence précise ;</li> <li>• Élèves qui complètent la fin d'une phrase en visant juste, ce qui ne crée pas un bris de communication, mais une relance ;</li> <li>• Fonction de la marque énonciative : « on peut dire que ... » pour prendre en compte le discours, le reformuler en le synthétisant ou le compléter ;</li> <li>• Élève qui par pulsation de prise de parole rajoute un détail significatif qui ne rompt pas avec la séquence justificative de son interlocuteur ;</li> <li>• Élève qui se sert d'un début de discours comme rampe de lancement de son propre discours ;</li> <li>• Élève qui complète le discours d'un pair pour le relancer et le soutenir jusqu'au bout de sa justification. Généralement l'élève soutenu va réemployer les mêmes mots que ceux qui lui ont été soufflés par son coénonciateur ou employer, à de rares exceptions, des synonymes ;</li> <li>• Élève qui complète le discours de son coénonciateur par crainte que celui-ci ne se trompe dans la formulation de sa justification ou dans la précision de faits du récit ;</li> <li>• Intervention prescriptive : « tu peux dire que ... » pour compléter une séquence justificative inachevée et d'intensification du message : « tu peux dire que... » ;</li> <li>• Élève qui répare le discours d'un pair pour nuancer ou modifier un terme qui ne convient pas exactement aux faits racontés par l'auteur.</li> </ul>	<p>32</p>
<p><i>Contourner le discours d'un pair</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui ne prend pas en compte la prise de parole spontanée de son coénonciateur (qui visait soit à renchérir, réparer, modifier ou casser le sens du discours) et qui continue sa séquence justificative comme si rien n'avait été prononcé entre temps ;</li> <li>• Élève qui contourne le discours d'un pair qui est en retard dans sa compréhension du récit et qui tente de faire irruption dans les échanges ;</li> </ul>	<p>26</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui emploie le nom « genre » par apposition pour mieux faire passer son point de vue sans froisser la parole de son pair ;</li> <li>• Élève qui parvient à contourner l'idée de son coénonciateur pour parvenir à justifier sa propre idée en employant le principe de non-clôture du discours « oui je suis d'accord, mais ... » ;</li> <li>• Élève qui reprend le pouvoir sur sa séquence justificative en s'affirmant : « je pense que... » ;</li> <li>• Élève qui hausse le ton, le rythme et le débit de sa voix pour ne pas se faire interrompre ;</li> <li>• Élève qui emploie une rhétorique prescriptive de nécessité pour ne pas prendre en compte les points de vue des autres qui pourraient, selon lui, faire dévier la DVL : « faut dire que ... » ;</li> <li>• Élève qui ne prend pas en compte le scepticisme de ses coénonciateurs et va jusqu'au bout de la justification de son point de vue ;</li> <li>• Élève concentré à juxtaposer des exemples et qui ne prend en compte les coupures de parole, car est dans une démarche d'efficacité quantitative : il faut empiler les exemples et non pas les justifier, pour le moment.</li> </ul>	
<p><i>Développement et soutien du discours d'un pair</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un premier élève lance une idée partiellement justifiée en partant d'une vision rationnelle ou d'une perception, un autre la reprend « en même temps ... », « il / elle est quand même ... » et ajoute son point de vue (expressions de doutes) et un exemple, un autre fait de même et ainsi de suite « juste un dernier truc... », jusqu'à trouver un point d'équilibre et que le secrétaire retranscrive une note synthétique avec les exemples les plus probants dans la trace écrite ;</li> <li>• Élève qui renchérit avec des marques énonciatives telles que : « On peut ajouter que ... » ; juxtaposition des conjonctions de coordination à valeur additive : « et / puis », de validation « c'est sûr que... », « c'est ça », « voilà ! », « parce que », « ouais c'est ... » (phrase qui commence par l'affirmative) ; et l'approximation « et genre » ;</li> </ul>	39

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanges qui oscillent entre contradictions permises par les points de vue divergents, des zones de désaccords, puis progressivement d'accords. Régulation des points de vue qui mène vers une entente mutuelle, les incertitudes « genre » deviennent des certitudes par l'affirmative. Les zones d'ombres s'éclaircissent à mesure que les sources sont vérifiées ou réfutées ;</li> <li>• Élève qui requière la validation par les autres membres du groupe d'un concept ou d'une idée communément trouvée : « on met donc ... ? ».</li> </ul>	
<p><i>Emprunts, expressions partagées et alternance codique</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'accentuer une attention, une idée ou un point de vue critique : « je trouve ça vraiment bad », ou atténuer une idée qui provoque une forme d'inconfort : « c'est chill », « c'est friend zone » ;</li> <li>• Permet de supplanter le manque de vocabulaire en français : « cheap » devient « avare » puis « avarice » ;</li> <li>• Permet de faire passer une méthode de travail en douceur : « on peut se spliter les points d'égal à égal » ;</li> <li>• Permet de faire valider une information par les pairs « c'est elle qui donnait de la bouffe, right ? » ;</li> <li>• Permet d'exprimer ce qui est difficilement exprimable en français, notamment lorsqu'il est question d'aprioris négatifs : « ah bah là tu peux montrer le vieux polonais snitch qui se fait pogner au début » ;</li> <li>• Permet de capter l'attention de ses coénonciateurs au sujet de l'expression de son étonnement par des jurons : « fucké », « what the fuck ?! », « oh my god ! », mais aussi faire sentir à son coénonciateur le ridicule de sa pensée ;</li> <li>• Fonction des expressions : « whatever » et « anyway » qui remplacent, dans certains contextes, le nom « genre » pour exprimer une approximation de sa pensée, une ouverture ou un changement de sujet ;</li> <li>• Permet de capter l'attention de son coénonciateur pour le rendre acteur dans le partage de la source identifiée : « Check ! » ;</li> </ul>	24

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves n'écrivent jamais d'anglicisme dans leur trace écrite, c'est seulement à l'oral pour surmonter spontanément des bris de communication comme le déficit de vocabulaire.</li> </ul>	
<i>Formuler une réponse justifiée</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui justifie son raisonnement selon le modèle de causalité des événements du récit. Ex : Situation du personnage parce que Cause/Raisons, donc conséquences + sources du texte.</li> </ul>	17
<i>Réparation de son propre discours ou de celui d'un pair</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui prononce une phrase syntaxiquement incorrecte qui contient des ambiguïtés, contradictions ou non-sens et qui la reformule dans le but de mieux se faire comprendre ;</li> <li>• L'usage répété du : « qu'est-ce que » devient « je me + verbe + ce que je ... ». Ex : « je me demande qu'est-ce que je vais faire » devient : « Je me demande ce que je vais faire » ;</li> <li>• Les interjections du type « hein ? », « quoi ? », « que dis-tu ? » formulées par un coénonciateur incitent le locuteur à réparer son discours et à l'ajuster syntaxiquement et lexicalement ;</li> <li>• Élève qui répare un nom écorché ou inventé par son coénonciateur.</li> </ul>	19
<b>4.2.2 Les stratégies indirectes de surpassement des bris de communication</b>		
<i>Jouer sur la pression du temps en fin de séance pour accélérer le rythme de la DVL</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pression du temps de l'enseignante qui rappelle qu'il ne reste plus beaucoup de temps pour finir la DVL ;</li> <li>• Pression du temps pour passer directement à la question suivante ;</li> <li>• Pression du temps pour survoler une question ;</li> <li>• Élève qui oriente le travail de recherche du groupe par l'emploi du verbe falloir au conditionnel présent : « il faudrait que tu cherches/trouves quelque chose sur tel événement ... ».</li> </ul> <p>La pression du temps en fin de séance provoque une compression dans les échanges due à l'intensification</p>	8

	<p>du travail de recherche : les élèves doivent impérativement faire le tour de la question avant la fin du temps imparti. La pression du temps a un impact négatif sur la qualité des recherches de références, donc sur la formalisation d'une réponse convenablement justifiée, car certains exemples sont hasardeux. Néanmoins, les élèves sont plus attentifs, coupent moins la parole et ont tendance à accélérer la recherche de références précises dans le livre.</p>	
<p><i>Le paravent du personnage</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sous couvert de conseils donnés aux personnages : « à sa place j'aurais fait ... », l'élève parle des choix qu'il ferait lui-même dans pareille situation ;</li> <li>• Permet de parler de questions/choix tabous sans s'exposer au regard des autres ;</li> <li>• Permet de rendre la discussion plus intime et proche de l'univers des élèves : impact positif sur la motivation et la prise de parole. Cela donne plus de latitude à la DVL, sans pour autant que cela ne fasse dévier la question étudiée vers d'autres sujets que ceux soulevés par le texte ;</li> <li>• Permet la compréhension d'enjeux d'ordre interculturels vécus par les personnages de l'histoire ;</li> <li>• Permet de répondre à un dilemme posé par un pair ou par l'enseignante. Chaque élève développe sa position en fonction de ce qui lui paraît bon ou mauvais. L'ironie et le rire servent à marquer un choix mauvais.</li> </ul>	12
<p><i>Passage en force et répétition d'un même GV, GN, Gadj, Gprép</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui réitère son intention de prendre la parole pour capter l'attention de ses interlocuteurs : « j'allais dire ... J'allais dire que ... ! » ;</li> <li>• Séquence justificative enchâssée par deux marques énonciatives d'affirmations ou de négations pour appuyer la crédibilité de sa critique : « oui ce sont des événements symboliques et oui ce sont des événements tristes » ;</li> <li>• Répétition des mots-cibles à retenir pour une recherche de qualité au sujet de références en particulier ;</li> </ul>	12

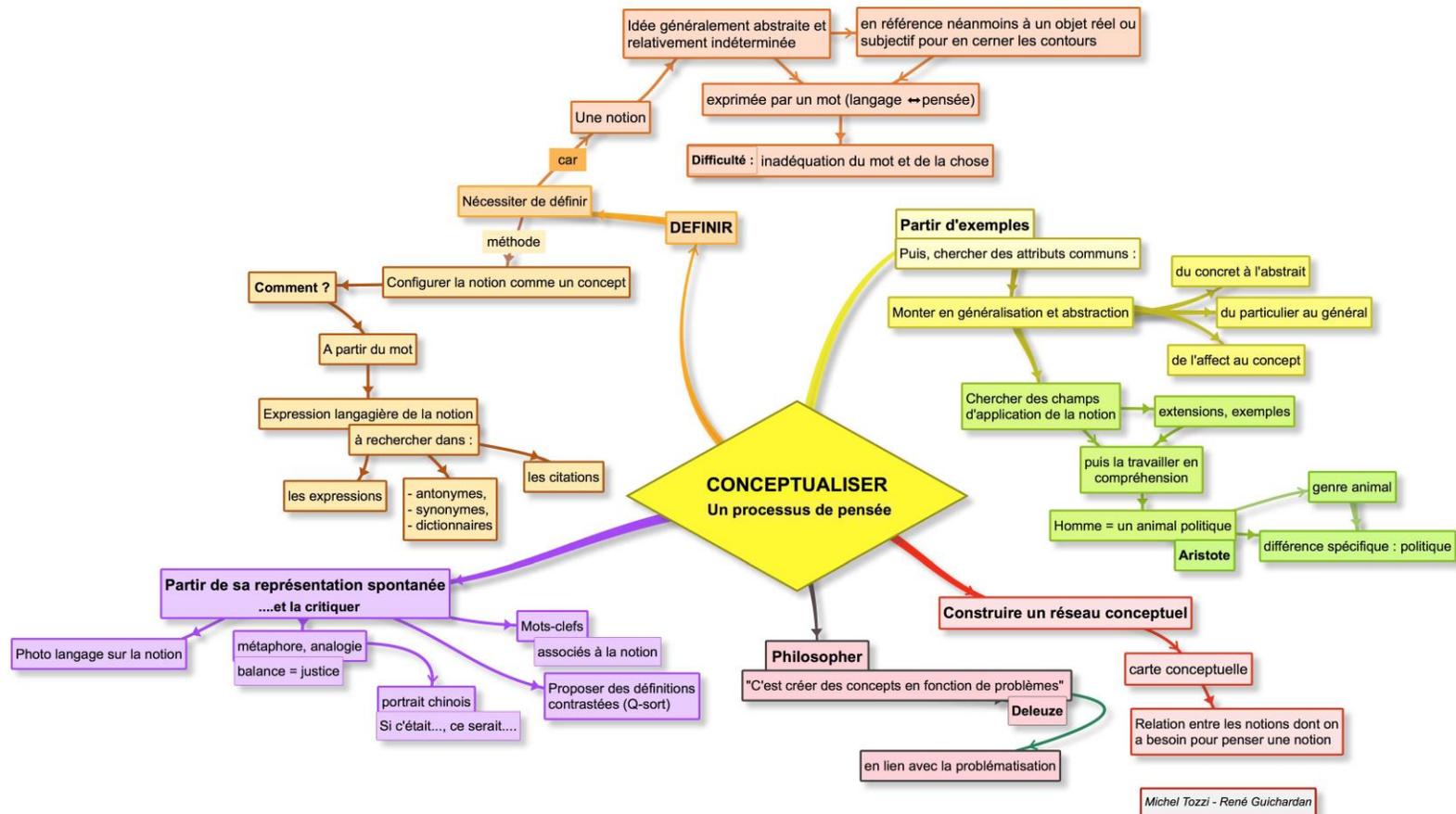
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui reprend sa séquence justificative là où elle en était rendue avant sa suspension ou son interruption ;</li> <li>• Élève qui répète un même GN, GV, Gprép, Gadj pour marquer l'insistance d'une idée.</li> </ul>	
<b>4.2.3 Les stratégies interactionnelles et coopératives de surpassement des bris de communication</b>		
<i>Les marques énonciatives de concession</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discours qui marquent le champ des possibles par des occurrences de types : « oui/non mais ... » ; « il y aussi ... » ; « ça peut être les deux » ; « je sais pas mets le au cas où... » ; « au pire... » ; « probablement » ;</li> <li>• Discours qui marquent une nécessité : « Ah ouais t'as raison ! t'as raison ! » ; « écris-le ! » ;</li> <li>• Élève qui concède face à une idée ou l'organisation de travail de recherche : « ça me va entièrement ! » ; Fonctionne également avec les emprunts : « anyway » ; « whatever ».</li> </ul>	11
<i>Demande d'aide pour formuler une phrase</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secrétaire en situation d'insécurité car ne veut pas endosser l'entière responsabilité de ce qu'il a écrit : demande donc au groupe de valider collectivement ce qu'il a rapporté dans la trace écrite : « je ne sais pas quoi écrire par rapport à ce que vous avez dit ».</li> </ul>	6
<i>Proposer son aide et se responsabiliser</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marque d'énonciation récurrente de types : « moi je peux/veux ... » permettant de se responsabiliser dans la recherche, un rôle, une prise de position pour expliquer un phénomène, prendre la parole, assumer une tâche en particulier par bonne volonté ou par défaut. Peut servir pour faire appel aux technologies numériques (ex : trace écrite prise en photo et partagée par message texte) ;</li> <li>• Il existe aussi des formes plus atténuées pour exprimer sa responsabilisation : « Je sais pas si ça dérange mais je voudrais bien ... » ;</li> <li>• Les élèves qui participent le moins ou le moins bien (au sens de celui qui a créé le plus de bris de</li> </ul>	13

	communication) se retrouvent souvent sanctionnés parmi la communauté de recherche à ce moment précis. L'élève en question hérite d'une tâche que personne ne veut faire.	
<i>Demande de vérification de son propre discours</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'amorcer un début de justification puis de vérifier les réactions des interlocuteurs pour valider si ce qui a été dit est pertinent. Si tel est le cas, alors l'élève développe davantage sa réflexion, sinon il abandonne ;</li> <li>• Élève qui demande à ses interlocuteurs s'ils le comprennent bien, si son débit de parole ou les éléments paraverbaux qu'il emploie sont bons : permet de gagner en confiance en son propre discours.</li> </ul>	9
<i>Faire référence à ses connaissances par la mise en réseau et à sa culture générale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élève qui crée une déviation du sujet discuté durant un instant afin de créer une ou plusieurs analogies entre le récit et une autre référence littéraire, historique et culturelle pour donner sens et intelligibilité à l'interprétation réflexive de la DVL. Permet de captiver et mobiliser ses interlocuteurs ;</li> <li>• Les plateformes de vidéo à la demande comme Netflix représentent un socle dans lequel s'inscrit une culture commune permettant la mise en mouvement de la DVL : « Oui ils me font souvent des liens avec la série <i>30 Reasons why</i> » (Ens1) ;</li> <li>• Les élèves font appel à leur culture générale héritée de leurs parents et grands-parents, notamment pour s'exprimer au sujet de la seconde guerre mondiale ;</li> <li>• Une DVL réussie donne envie aux élèves d'exploiter davantage le sujet du récit. Ex : à la suite de la DVL au sujet de <i>Maus</i>, plusieurs élèves ont envie de lire <i>Maus - tome 2</i> ; <i>Le journal d'Anne Frank</i> ou des films tel que <i>Le petit garçon au pyjama rayé</i>.</li> </ul>	9
<i>Juxtaposition des exemples par</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séquence qui suit généralement le bris de communication : recherche de références, durant laquelle les élèves vont énumérer plusieurs</li> </ul>	10

<p><i>l'ensemble des participants</i></p>	<p>exemples juxtaposés les uns à la suite des autres sans forcément entrer dans les détails. L'intérêt est d'accumuler des sources de référence pour les trier, en justifier leur pertinence et en discuter par la suite. La marque de locution : « On peut voir aussi ... » est représentative de cette stratégie ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les marques de locution telles que : « et y'a aussi », « en même temps » permettent la relance par la juxtaposition d'exemples-exemplaires ;</li> <li>• La juxtaposition permet le tâtonnement réflexif collectif : chacun lance un exemple, une idée extraite d'une référence issue du livre et la propose. Le groupe la valide ou la réfute. Si elle est validée, alors la piste sera explorée par tout ou partie du groupe ;</li> <li>• Juxtaposition d'aspects qualitatifs des personnages les uns à la suite des autres ;</li> <li>• Juxtaposer des exemples permet à chaque locuteur de prendre part aux échanges en construisant un concept à partir de ce qui a été dit précédemment. Ex : Pourquoi les animaux sont-ils des humains ? « Parce qu'ils marchent debout, parlent, s'habillent, fument, portent des lunettes, possèdent des biens, etc. ».</li> </ul>	
---	--	--

## ANNEXE C

CARTE DE LA CONCEPTUALISATION : UN PROCESSUS PHILOSOPHIQUE FONDAMENTALE POUR PENSER



## ANNEXE D

### ARBRE THÉMATIQUE

#### Nœuds

Nom	Fichiers	Références
ASPECTS INTERESSANT ENTREVUES ENSEIGNANTES	2	8
Définition bris de communication par enseignants	2	7
Définition DVL	1	1
Les stratégies adoptées par leurs élèves	2	7
BRIS DE COMMUNICATION	0	0
Concept trop abstrait ou difficile à cerner	11	31
Coupure de la parole de son interlocuteur	0	0
Acte de parole spontané d'un élève	13	32
Changement de sujet	7	10
Discuter en même temps sans s'écouter	4	7
Imposer ses idées à travers son discours	4	7
Marques d'insistance pour rompre le discours	6	6
Désaccords interpersonnels	0	0
Appréciation négative d'un point de vue critique	5	7
Points de vue divergents et contre-exemples	13	18
Reproches sur la qualité du travail de recherche d'un pair	8	12
Se disputer avec les membres du groupe	3	3
Se plaindre du comportement langagier	5	16
Discours impacté par le guidage de l'enseignante	6	11
Incohérence du discours dans la formulation d'une idée ou d'une question	0	0
Difficulté à justifier et manque d'exemple de soutien	4	4
Manque de clarté dans la formulation du discours ou de la question	7	8
N'articule pas suffisamment	3	3
Ironie et Moqueries	0	0
Attaques personnelles	6	14
Blagues racistes, antisémites, homophobes ou sexistes	2	3
Humour non partagé	4	7
Imitation de la parole	1	1

## Nœuds

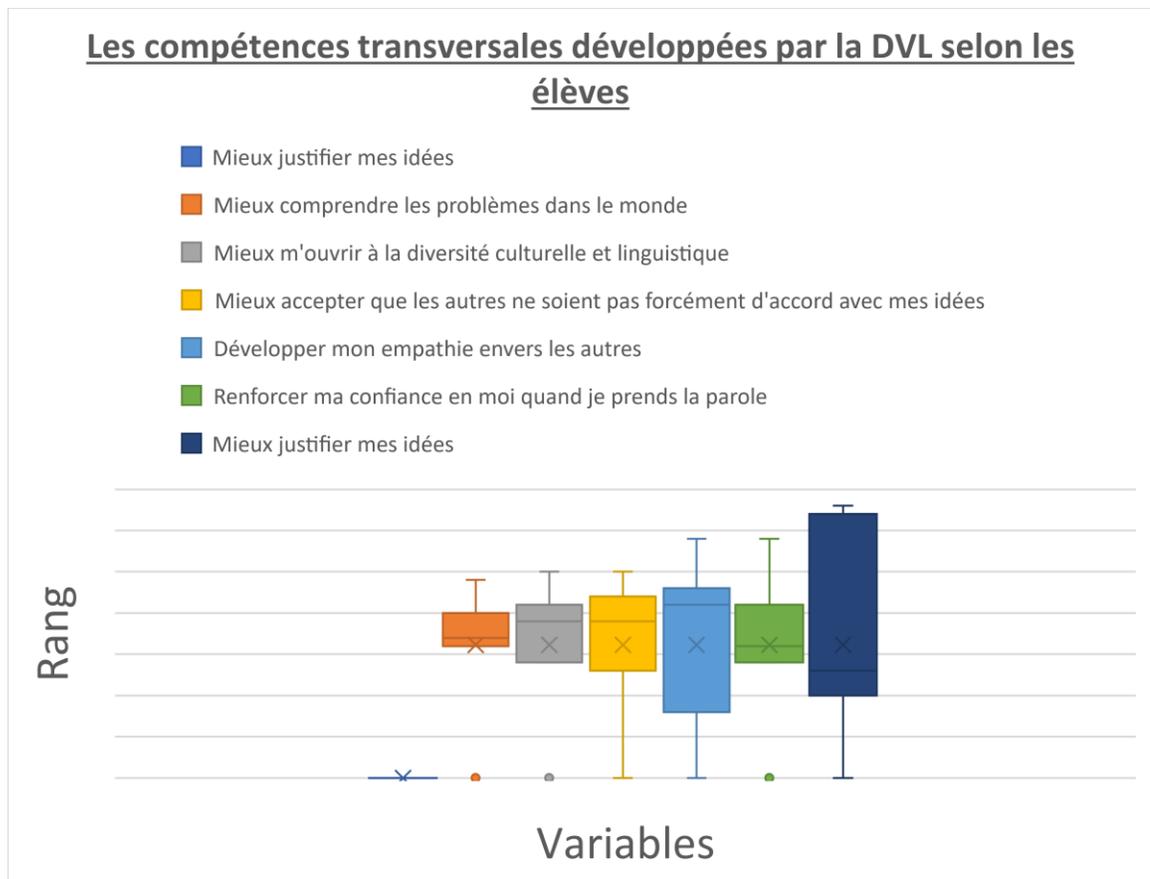
Nom	Fichiers	Références
Manque d'attention et d'écoute	0	0
Division du groupe en binôme ou trinôme	2	2
Elève qui n'écoute pas et manque d'attention	5	8
Elève qui parle ou rit trop fortement	1	1
Perte de mémoire	11	20
Question de recherche laissée en suspens	5	7
Question découlant d'un manque d'attention	5	8
Paraverbal et non-verbal	0	0
Articulation	0	0
Ton condescendant - familier	1	1
Volume et intonation de la voix trop haute, basse, lente ou rapide	9	13
Signes de la tête et regards	0	0
Recherche de références dans le livre	0	0
Critique intéressante mais qui nécessite une recherche approfondie	5	7
Critique sans fondement et désapprouvée	1	1
Mot incompris par un plusieurs membres du groupe	0	0
Recherche d'un passage sur des faits précis	10	21
Impacts des rôles sur la prise de parole	16	68
Kairos	12	16
STRATEGIES DE SURPASSEMENT D'UN BRIS DE COMMUNICATION	0	0
Stratégies directes	0	0
Approuver une idée et donner son accord	9	15
Compléter le discours d'un pair	16	32
Contournement des discours	13	26
Développement et soutien du discours	17	39
Emprunts, expressions partagées et code switching	12	24
Enrichissement du vocabulaire d'un pair	9	12
Formaliser son registre	3	3
Formuler une réponse justifiée	11	17
Réparation du discours	7	19

## Nœuds

Nom	Fichiers	Références
Stratégies indirectes	0	0
Faire semblant de comprendre le sens d'un message	2	2
Jouer sur la pression du temps en fin de période	6	8
Le paravent du personnage	6	12
Passage en force et répétition d'un même GN, pronom démonstratif et adverbe de temps, de lieu et usage d'intonation fort	8	12
Stratégies interactionnelles et coopératives	0	0
Absence de prise en compte des provocations	4	4
Concession	6	11
Demande d'aide pour compléter une idée	0	0
Demander de l'aide pour formuler une phrase	4	6
Proposer son aide et se responsabiliser	10	13
Soutien de l'enseignante	12	17
Soutien d'un camarade	6	7
Demande de vérification de son propre discours	6	9
Deviner le sens du discours d'un pair	1	1
Faire référence à une autre oeuvre à de la culture générale	8	9
Juxtaposition des exemples par les pairs	7	10
Proposer ou imposer une méthode de travail	12	47
Rappel des règles liées au respect du tour de la parole	0	0
Résumer les différents éléments et points de vue	3	5
Valoriser son discours ou celui d'un pair	4	8

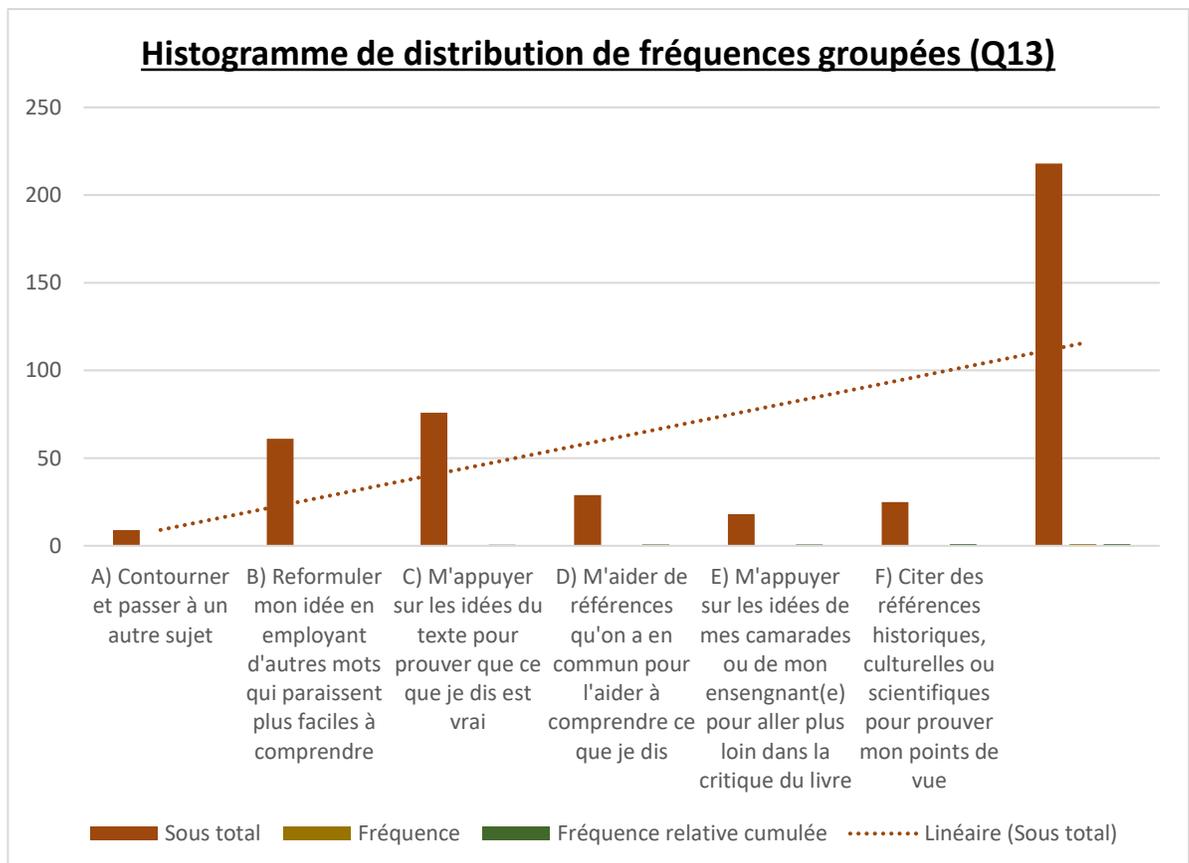
## ANNEXE E

### LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DÉVELOPPÉES PAR LA DVL SELON LES ÉLÈVES



## ANNEXE F

### TYPOLOGIE DES STRATÉGIES LES PLUS UTILISÉES POUR MIEUX FAIRE COMPRENDRE SON POINT DE VUE



## ANNEXE G

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR DVL CRÉÉ ET UTILISÉ PAR ENS2

Notez et organisez  
sur cette feuille  
toutes vos idées



### ANALYSE DE MAUS I UTILISER LE NEUVIÈME ART POUR ÉVOQUER L'HOLOCAUSTE

En tant qu'experts de cet aspect de l'œuvre, vous **devrez mettre en évidence le travail de bédéiste d'Art Spiegelman**. Inspirez-vous des questions suivantes pour préparer votre exposé oral.

- 1) L'univers animalier de *Maus* : indiquez qui est représenté par chaque groupe d'animaux et quelle est la symbolique associée à ces animaux.
- 2) Pourquoi peut-on soutenir que ce ne sont pas de vrais animaux?
- 3) Pourquoi une bande dessinée en noir et blanc? Pourquoi les cercles de lumière autour de la croix gammée?
- 4) Quel est l'intérêt de ces choix artistiques par rapport au sujet sensible qu'est l'Holocauste?
- 5) Trouvez 2 vignettes marquantes et analysez les liens entre le dessin et ce qu'il met en scène.

*N'oubliez pas de noter les pages où vous trouverez l'information ☺*





## ANALYSE DE MAUS I

### LE PERSONNAGE DE VLADEK

Notez et organisez sur cette feuille toutes vos idées

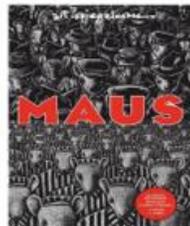
En tant qu'experts de cet aspect de l'oeuvre, vous devrez **dresser un portrait du père d'Art Spiegelman**. Votre exposé oral répondra à la question suivante : **Quelles sont les principaux défauts et les principales qualités de Vladek Spiegelman?** Donnez un exemple détaillé pour chacun des traits ressortis.

*N'oubliez pas de noter les pages où vous trouverez l'information 😊*



## ANALYSE DE MAUS I

### L'ATTITUDE DES POLONAIS ET DES AUTRES PEUPLES FACE AUX JUIFS



Notez et  
organisez sur  
cette feuille  
toutes vos idées

En tant qu'experts de cet aspect de l'oeuvre, vous devrez **présenter ce que Vladek nous dit des Polonais et autres peuples présentés dans *Maus*.**

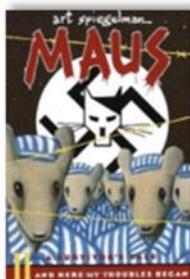
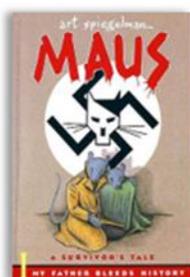
Afin de nuancer vos propos et de porter un regard critique sur ce que Vladek nous dit, rappelez-vous que :

- La plus importante communauté juive d'Europe est en Pologne : 3,5 millions de Juifs.
- Selon les Nazis : « Les Polonais seront les esclaves du grand Reich mondial allemand » (citation relevée au Musée de l'Holocauste de Montréal)

*N'oubliez pas de noter les pages où vous trouverez l'information 😊*

## ANALYSE DE MAUS I

### L'IMPACT PSYCHOLOGIQUE DE L'HOLOCAUSTE SUR LES PROCHES DE VLADEK.



Notez et organisez sur cette feuille toutes vos idées

En tant qu'experts de cet aspect de l'oeuvre, vous devrez **expliquez comment l'Holocauste affecte encore aujourd'hui Vladek et sa famille.**

Voici quelques pistes pour orienter votre réflexion :

- 1) Décrivez « l'héritage » psychologique et physique laissé par l'Holocauste sur Vladek et sa première femme, mais aussi sur Art et sur Mala.
- 2) Pourquoi, selon vous, la relation de Vladek avec Mala et sa relation avec Art sont-elles si difficiles?

*N'oubliez pas de noter les pages où vous trouverez l'information ☺*

## ANALYSE DE MAUS I

### UNE DÉMARCHE HISTORIOGRAPHIQUE RIGoureuse



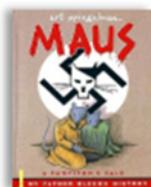
Notez et  
organisez sur  
cette feuille  
toutes vos idées

En tant qu'experts de cet aspect de l'œuvre, vous **devez mettre en évidence le travail de journaliste d'Art Spiegelman**. On remarque en effet qu'il prend des précautions pour recevoir le témoignage de son père et pour s'appuyer sur des sources valides. Inspirez-vous des questions suivantes pour monter votre exposé oral.

- 1) Nommez au moins trois exemples prouvant qu'il s'adonne à un travail sérieux.
- 2) Pour chaque exemple, trouvez des preuves précises dans la bande dessinée. Résumez le passage et notez la page des vignettes concernées.

*N'oubliez pas de noter les pages où vous trouverez l'information 😊*





## ANALYSE DE MAUS I

### LA PERSÉCUTION DES JUIFS

Notez et organisez sur cette feuille toutes vos idées

En tant qu'experts de cet aspect de l'oeuvre, vous devrez analyser **comment la persécution des Nazis affecte la vie des Juifs**. Inspirez-vous des questions suivantes pour préparer votre exposé oral.

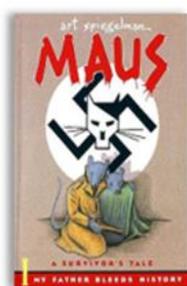
- 1) Quels moyens sont mis en place par les chats pour installer leur régime totalitaire ?
- 2) Quelles stratégies sont utilisées par les souris pour échapper à leur sort ?



*N'oubliez pas de noter les pages où vous trouverez l'information 😊*

## ANALYSE DE MAUS I

### L'IMPACT PSYCHOLOGIQUE DE L'HOLOCAUSTE SUR LES PROCHES DE VLADEK.



Notez et organisez sur cette feuille toutes vos idées

En tant qu'experts de cet aspect de l'oeuvre, vous devrez présenter ce que Vladek nous dit des Polonais et autres peuples présentés dans *Maus*.

Pour votre information : La plus importante communauté juive d'Europe est en Pologne : 3,5 millions de Juifs. Rappelez-vous aussi que, selon les Nazis : « Les Polonais seront les esclaves du grand Reich mondial allemand » (citation relevée au Musée de l'Holocauste de Montréal)

*N'oubliez pas de noter les pages où vous trouverez l'information 😊*

## ANNEXE H

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR DVL CRÉÉ ET UTILISÉ PAR ENS1

# Questions de lecture



1. Explique-moi l'évolution psychologique du personnage principal de l'histoire.
2. Décris-moi un personnage secondaire de l'histoire et décris-moi, le plus fidèlement possible, les liens qu'il entretient avec le personnage principal.
3. Parle-moi des indices qui nous indiquent l'époque à laquelle l'histoire s'est déroulée. Sois précis.
4. Parle-moi des lieux. Comment évoluent-ils? Pourquoi?
5. Quel moment de l'histoire t'as-tu le plus fait réagir? Explique.
6. As-tu aimé l'histoire? Justifie à l'aide d'au moins deux critères d'appréciation.

5 points : réponse/ 5 points justification /5 points preuve du texte|

## ANNEXE I

### GRILLE D'ÉVALUATION POUR DVL CRÉÉE ET UTILISÉE PAR ENS1

Nom : \_\_\_\_\_

/60

#### Discussion à visée littéraire

Critères et pondération	Éléments observateurs	A Très satisfaisant	B Satisfaisant	C Acceptable	D Peu acceptable	E Très peu acceptable
25	<b>1. Situation de communication :</b> L'élève participe activement et adéquatement à la discussion et limite la durée de sa prise de parole pour favoriser l'interaction et l'écoute.	10	8	6	4	2 0
	<b>2. Pertinence :</b> L'élève tient des propos clairs et pertinents.	10	8	6	4	2 0
	<b>3. Maintenir l'intérêt :</b> L'élève favorise l'écoute notamment par son dynamisme, son débit, la force de sa voix et la durée de sa prise de parole.	5	4	3	2	1 0
15	<b>4. Assurer la continuité :</b> L'élève tient compte des propos des autres participants pour poursuivre la discussion.	10	8	6	4	2 0
	<b>5. Progression des propos :</b> L'élève évite les digressions, les coq-à-l'âne et les redondances.	5	4	3	2	1 0
15	<b>6. Justification :</b> L'élève justifie ses propos en s'appuyant sur le texte ou en le comparant avec une autre œuvre.	15	12	9	6	3 0
5	<b>7. Variété, justesse et pertinence des termes :</b> L'élève utilise des termes justes et précis appropriés à la situation et structure ses phrases adéquatement.	5	4	3	2	1  0

## ANNEXE J

### QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE AU SUJET DE LA DISCUSSION

#### **A. Renseignements personnels**

1. Quel âge as-tu ? \_\_\_\_\_
2. Sexe : Féminin :  Masculin :  Autre : \_\_\_\_\_
3. Es-tu né au Québec ?  
Oui  Non   
Si non, depuis combien de temps vis-tu au Québec ? \_\_\_\_\_  
Si non, dans quel pays es-tu né ? \_\_\_\_\_
4. Quel est le pays de naissance de ta mère ? \_\_\_\_\_  
Quel est le pays de naissance de ton père ? \_\_\_\_\_

5. Quelle langue parles-tu à la maison majoritairement ? \_\_\_\_\_

6. As-tu déjà bénéficié de soutien linguistique en français durant ta scolarité ?

Oui  Non

7. As-tu déjà été scolarisé en classe d'accueil ?

Oui  Non

Si oui, durant quelle période ? \_\_\_\_\_

### **B. L'apprentissage de l'oral en classe de français**

8. Pour moi, comprendre et utiliser des mots dans d'autres langues quand je discute avec mes camarades, c'est (*je mets un seul chiffre pour indiquer le degré de nécessité entre 1 et 7*) :

Pas important \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Très important

9. Parmi les activités du français qui développent mon langage oral, je préfère (*je classe de 1 à 8 où 1 est celle que je préfère le plus et 8 celle que j'aime le moins*) :

\_\_\_\_ L'exposé oral

\_\_\_\_ Le chant

\_\_\_\_ La discussion

\_\_\_\_ Le débat

\_\_\_\_ Le théâtre

\_\_\_\_ Le slam

\_\_\_\_ Conte et légende

\_\_\_\_ Autre : \_\_\_\_\_

**C. Mon appréciation de l'activité que je viens de vivre en classe**

10. Pour moi, l'apprentissage de la discussion me permet aussi de (*je classe de 1 à 6 où 1 est le plus important et 6 le moins important*) :

\_\_\_ Mieux comprendre les problèmes dans le monde

\_\_\_ Mieux m'ouvrir à la diversité culturelle et linguistique

\_\_\_ Mieux accepter que les autres ne soient pas forcément d'accord avec mes idées

\_\_\_ Développer mon empathie envers les autres

\_\_\_ Renforcer ma confiance en moi quand je prends la parole en classe

\_\_\_ Mieux justifier mes idées

11. Pour moi, l'activité que je viens de vivre en classe est utile pour mieux discuter avec les autres élèves de l'école (*je mets une seule croix pour indiquer mon jugement*) :

Pas vraiment \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Très important

12. Pour moi, apprendre à discuter **au sujet d'un livre** m'aide à me mettre à la place de mes camarades pour comprendre **leurs points de vue** (*je mets une seule croix pour indiquer mon jugement*) :

Pas vraiment \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Essentiellement

13. Durant l'activité de Discussion à visée littéraire comme celle que je viens de vivre en classe, lorsque je veux faire comprendre mon point de vue à quelqu'un qui n'est pas d'accord avec moi, je préfère (*j'entoure les 2 stratégies que j'utilise le plus souvent*) :

- a) Contourner et passer à un autre sujet
- b) Reformuler mon idée en employant d'autres mots qui paraissent plus faciles à comprendre
- c) M'appuyer sur les idées du texte pour prouver que ce que je dis est vrai
- d) M'aider de références qu'on a en commun pour l'aider à comprendre ce que je dis
- e) M'appuyer sur les idées de mes camarades ou de mon enseignant(e) pour aller plus loin dans la critique du livre
- f) Citer des références historiques, culturelles ou scientifiques pour prouver mon point de vue

14. Pour moi, ce qui me pose le plus problème quand je discute avec quelqu'un en activité de Discussion à visée littéraire dans ma classe, c'est :

---

---

---

---

15. En général, quand je discute avec quelqu'un qui n'est pas d'accord avec mon point de vue, je peux utiliser plusieurs stratégies pour trouver une entente (*j'écris au moins un exemple*) :

---

---

---

---

*Merci pour ta participation !*

## ANNEXE K

### CANEVAS D'ENTREVUE INDIVIDUELLE POUR LES ENSEIGNANTS

*Avec les enseignantes et les enseignants*

#### **A. Renseignements personnels et professionnels**

1. Pouvez-vous me parler de votre parcours académique et professionnel ?

2. Êtes-vous né au Québec ?

Oui  Non

Si non, dans quel pays êtes-vous né ?

Si non, depuis combien de temps vivez-vous au Québec ?

Parlez-vous plusieurs langues ?

3. Pouvez-vous me parler de votre expérience d'enseignement en contexte de diversité pluriethnique et plurilingue ?

4. Avez-vous reçu une formation sur l'intervention pédagogique en contexte de diversité pluriethnique et plurilingue ?
6. Pouvez-vous me parler de votre choix d'enseigner au deuxième cycle du secondaire et en contexte de diversité pluriethnique et plurilingue à Montréal ?
7. Avez-vous dans votre classe des élèves issus de classe d'accueil ? Quelle proportion d'élèves issus de l'immigration de première génération compose l'effectif de votre classe ? Quelle est la proportion d'élèves issus de l'immigration de deuxième génération ?
8. Quel est votre rapport personnel à la lecture littéraire ?
9. Quel est votre rapport personnel à la discussion à visée littéraire ?

### **B. Enseignement de l'oral au secondaire**

De façon générale :

10. Quels genres oraux enseignez-vous habituellement à vos élèves? À quelle fréquence les enseignez-vous au niveau de votre planification annuelle ?
11. Depuis combien de temps et à quelle fréquence enseignez-vous la Discussion à visée littéraire ?
12. Comment définissez-vous la Discussion à visée littéraire et la littérature de jeunesse ?

De façon spécifique :

13. Comment amorcez-vous la lecture et la compréhension d'œuvres de littérature de jeunesse en classe ?

14. Quelles sont les caractéristiques du genre Discussion à visée littéraire que vous enseignez prioritairement ?
15. Menez-vous des partenariats avec d'autres acteurs scolaires, littéraires et culturels quand vous enseignez la Discussion à visée littéraire ?
16. Qu'est-ce qui, selon vous, motive vos élèves à participer aux séances de Discussion à visée littéraire ?
17. Par quels moyens didactiques faites-vous émerger l'esprit critique de vos élèves à partir d'œuvre de littérature de jeunesse ?
18. Comment mobilisez-vous vos élèves dans leurs apprentissages de la Discussion à visée littéraire ? Avez-vous l'habitude de modifier le schéma de votre classe ? D'attribuer des rôles ?

### **C. Pratique de la Discussion à visée littéraire en contexte de diversité culturelle et linguistique**

19. Comment décririez-vous le français parlé par vos élèves ?
20. Comment vos élèves accueillent les variations régionales du français durant les séances de discussion ? Est-ce que cela arrive que vos élèves utilisent leurs langues d'origine en contexte de discussion ?
21. Comment vos élèves adaptent-ils leurs comportements langagiers au contact des autres lors des séances de discussion ? Comment le percevez-vous ?
22. Dans quelles mesures prenez-vous en compte les langues en présence de vos élèves durant les périodes de discussion ?
23. Il y a-t-il des thèmes soulevés par les textes littéraires qui touchent plus vos élèves que d'autres ?

**D. Les bris de communication en contexte de discussion à visée littéraire**

24. Sommairement, comment décririez-vous l'expression Bris de communication ?
25. Comment les obstacles communicationnels émergent-ils dans les activités de Discussion à visée littéraire entre vos élèves ?
26. Quels types de stratégies communicatives vos élèves développent-ils pour surmonter ces obstacles communicationnels ?
27. Quels éléments de langages employés par vos élèves renforcent les bris de communication entre eux en contexte de discussion ? (Si non couvert par les réponses précédentes). Exemples : Tics de langage, expressions non partagées, variations régionales du français incomprises, mots familiers voire trop soutenus.
28. Quels éléments facilitent le surpassement des obstacles communicationnels ? (Si non couvert par les réponses précédentes).
29. Observez-vous des changements dans la réflexivité de vos élèves à la suite d'une séquence d'enseignement de la Discussion à visée littéraire ?

*Merci pour votre participation!*