
**Les cercles de lecture à l'école :
une analyse de l'expression des
expériences personnelles des
élèves**

Céline Rousseau

**Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et
postdoctorales
dans le cadre des exigences
du programme de maîtrise en éducation**

**Faculté d'éducation
Université d'Ottawa**

Remerciements

Je dois le succès de ce travail à un grand nombre de personnes toutes plus formidables et généreuses les unes que les autres. Pour cela, j'estime être extrêmement chanceuse.

Avant tout, je tiens à exprimer ma gratitude à Mme Hélène Bourduas, directrice générale et à Mme Mari-José Barnwell, enseignante à l'école où j'ai réalisé ma collecte de données. J'ai grandement apprécié leur accueil et leur disponibilité. Je remercie également tous les élèves qui ont bien voulu participer à mon étude ainsi que leurs parents. Je n'aurais pu souhaiter meilleure expérience de chercheuse en meilleure compagnie.

En ce qui me concerne, la professeure Anne-Marie Dionne est une directrice idéale. Je la remercie pour sa disponibilité et sa patience, pour ses encouragements et son aide si fondamentale.

Je remercie les professeurs Carole Fleuret et Jonathan Bolduc, les deux membres de mon comité. Mon mémoire ne serait pas le même sans leur contribution. Je les remercie de leur appui et de leur exemple.

Je remercie le professeur Serge Desgagné qui m'a permis de prendre la bonne direction dans une période de confusion.

Je remercie Mme Nathalie Gagnon, doctorante à la Faculté, qui a revu une partie de mon travail à deux reprises et la professeure Liliane Dionne pour son excellent conseil. Merci de votre aide.

Je remercie les trois personnes au coeur de mon existence : ma mère, Charlotte; ma fille, Lalou et mon conjoint, Jean-Louis. Sans vous trois, rien n'aurait été possible.

Je remercie ma famille adoptive. Sans eux, est-ce que cette thèse serait devenue réalité? J'en doute fort. Merci Claire, Jacques et Caroline. Vous m'avez permis d'avoir un foyer loin de chez moi. Comment exprimer tout ce que je vous dois?

Je remercie toutes mes amies de leur encouragement. Particulièrement, Céline Vaillancourt qui m'a nourrie au propre et au figuré. Je remercie mes cousines Caroline et Geneviève pour leur soutien moral et Caroline Bleau de m'avoir permis gracieusement de profiter de sa maison pendant deux semaines, ce n'est pas rien.

Dernière note, je n'ai jamais tant écouté Chopin et Bach que durant ces trois dernières années de travail. Je crois sincèrement que la fréquentation de ces deux génies rend plus intelligent.

Résumé

Il est bien établi dans la recherche que le goût de lire est associé au succès scolaire de l'élève. Lorsque les élèves développent le goût de lire, ils démontrent un engagement envers cette activité. Or, les cercles lecture semblent justement être un moyen de parvenir à créer un tel engagement. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier cette activité afin de chercher à comprendre comment les expériences personnelles des élèves sont mises à profit dans la construction de sens en lecture. Pour y arriver, nous avons observé six groupes d'élèves de 6^e année pendant cinq semaines consécutives lors des cercles de lecture. Nos analyses ont porté sur les relations que les élèves établissent entre le texte lu et leurs expériences passées, présentes et futures. Ces observations ont été mises en lien avec leur intérêt pour la lecture, lequel a été mesuré avant le début des cercles de lecture. Pour obtenir un portrait plus complet, une entrevue d'un des groupes de discussion a été réalisée. Au total, les références les plus fréquentes ont été faites aux expériences passées des élèves. Cela pourrait confirmer l'importance du rôle du « réservoir expérientiel » défini par Rosenblatt. En ce qui concerne la relation entre l'intérêt pour la lecture et les références aux expériences personnelles des élèves, nous avons relevé que le groupe de discussion qui est intervenu le plus grand nombre de fois au sujet d'expériences personnelles était formé de trois élèves dont les résultats au questionnaire étaient supérieurs à la moyenne de la classe.

Abstract

Reading motivation has been associated many times with academic success. When students acquire and develop reading enjoyment, their engagement in this activity is palpable and evident. Literature circles appear to be a spark that can ignite such engagement. We studied this activity in order to know how students are building on their own personal experiences combined with the text just read, to construct meaning and if there is a link between the experiences being expressed and the students' reading motivation. With these goals in mind, six groups of grade six students were observed over a consecutive five week period, during their literature circles' meetings. We witnessed how the students related the text being read to their own personal past, present and future experiences. Furthermore, we analyzed the discussions' transcripts in light of the students' respective level of reading motivation as assessed, with a survey, at the beginning of the five week period. Afterwards, an interview with the students of one discussion group was conducted in order to deepen our understanding of the experiment. Overall, the most frequent comments expressed by students referred to their past experiences. This phenomenon might confirm the importance of the role of the "experiential reservoir" defined by Rosenblatt. When observing the relationship between the reading motivation and the reference to personal experiences, we noted that the group that most often mentioned personal experiences, was in fact the group of students who demonstrated above-average answers to the motivation survey.

Table des matières

Remerciements.....	ii
Résumé/abstract.....	iii
Liste des tableaux.....	vii
Introduction.....	8
Chapitre 1 Contexte et problématique.....	10
1.1 Le contexte et la problématique.....	10
1.2 L'importance de la recherche.....	14
1.3 Les objectifs de la recherche.....	16
Chapitre 2 Définition des termes.....	17
2.1 Le cercle de lecture.....	17
2.2 Le lecteur engagé et le lecteur désengagé.....	19
2.3 L'expérience personnelle de lecture.....	20
2.3.1 L'expression du passé.....	20
2.3.2 L'expression du présent.....	21
2.3.3 L'expression du futur.....	21
Chapitre 3 Recension des écrits.....	22
Chapitre 4 Cadre théorique.....	28
4.1 Vygotsky.....	28
4.2 Rosenblatt.....	30
4.3 Daniels.....	31

Chapitre 5	Méthodologie.....	33
5.1	Le type de recherche.....	33
5.2	Les participants.....	34
5.2.1	La description de l'école.....	34
5.2.2	La description du groupe-classe.....	35
5.2.3	La formation des groupes de discussions.....	36
5.3	La collecte de données.....	36
5.3.1	Les instruments et les procédures.....	36
5.3.1.1	Le questionnaire.....	37
5.3.1.2	La grille d'analyse des interventions des élèves.....	38
5.3.1.3	Le protocole d'entrevue.....	39
5.4	Les critères de scientificité.....	40
5.4.1	Le questionnaire.....	40
5.4.2	Les enregistrements audio des discussions.....	41
5.4.3	L'entrevue.....	41
5.5	Le tableau synthèse des critères méthodologiques.....	42
5.6	Le plan d'analyse des données.....	44
5.6.1	L'analyse quantitative des réponses au questionnaire.....	44
5.6.2	Le codage et la catégorisation des transcriptions des discussions.....	44
5.6.3	Le codage et la catégorisation des transcriptions de l'entrevue.....	46
5.7	Remarque en lien avec la méthodologie.....	46
Chapitre 6	Résultats.....	47
6.1	Le questionnaire.....	47
6.2	Les enregistrements audio des discussions.....	57
6.2.1	Groupe du livre <i>Arsène Lupin</i>	59
6.2.2	Groupe du livre <i>Dix petits nègres</i>	61
6.2.3	Groupe du livre <i>Le Combat d'hiver</i>	63
6.2.4	Groupe du livre <i>L'Oeil de la corneille</i>	66
6.2.5	Groupe du livre <i>Oscar Pill</i>	68
6.2.6	Groupe du livre <i>Renard bleu</i>	71
6.3	L'entrevue.....	74

Chapitre 7	Discussion.....	79
7.1	Le rappel des objectifs.....	79
7.2	Le premier objectif.....	80
7.2.1	Les références au passé.....	80
7.2.2	Les références au présent.....	86
7.2.3	Les références au futur.....	88
7.3	Le deuxième objectif.....	89
7.3.1	Le questionnaire.....	89
7.3.2	Discussion pour chaque groupe.....	91
7.3.2.1	Groupe du livre <i>Oscar Pill</i>	92
7.3.2.2	Groupe du livre <i>L'Oeil de la corneille</i>	93
7.3.2.3	Groupe du livre <i>Arsène Lupin</i>	94
7.3.2.4	Groupe du livre <i>Dix petits nègres</i>	96
7.3.2.5	Groupe du livre <i>Le Combat d'hiver</i>	97
7.3.2.6	Groupe du livre <i>Renard bleu</i>	99
7.4	Synthèse.....	100
Chapitre 8	Conclusion.....	102
8.1	Conclusion.....	102
8.2	Limites de la recherche.....	105
8.3	Contributions de la recherche au domaine de l'éducation.....	106
8.4	Pistes concernant les recherches ultérieures.....	107
	Références.....	109
	Annexes.....	118
A.	Grille d'analyse des interventions des élèves.....	119
B.	Questionnaire d'évaluation de l'intérêt pour la lecture.....	120
C.	Présentation des six romans lus par les élèves.....	121
D.	Transcriptions des discussions.....	123
E.	Protocole d'entrevue.....	195
F.	Transcription de l'entrevue.....	197
G.	Texte de présentation du projet de recherche destiné à la direction de l'école et à l'enseignante.....	206
H.	Texte de présentation du projet de recherche destiné aux élèves.....	209
I.	Texte de présentation du projet de recherche destiné aux parents.....	211
J.	Formulaire d'autorisation parentale (consentement).....	214
K.	Formulaire d'assentiment de l'élève concernant l'enregistrement audio des discussions du cercle de lecture.....	215
L.	Formulaire d'assentiment de l'élève concernant la réalisation et l'enregistrement audio d'une entrevue.....	216
M.	Certificat d'approbation déontologique.....	217

Liste des tableaux

Tableau 1	Tableau synthèse des critères méthodologiques.....	43
Tableau 2	Analyse quantitative des résultats du questionnaire par groupe de discussion/Totaux.....	49
Tableau 3	Analyse quantitative des résultats du questionnaire / Groupe du livre <i>Oscar Pill</i>	50
Tableau 4	Analyse quantitative des résultats du questionnaire / Groupe du livre <i>L'Oeil de la corneille</i>	51
Tableau 5	Analyse quantitative des résultats du questionnaire / Groupe du livre <i>Arsène Lupin</i>	52
Tableau 6	Analyse quantitative des résultats du questionnaire / Groupe du livre <i>Dix petits nègres</i>	53
Tableau 7	Analyse quantitative des résultats du questionnaire / Groupe du livre <i>Le Combat d'hiver</i>	54
Tableau 8	Analyse quantitative des résultats du questionnaire / Groupe du livre <i>Renard bleu</i>	55
Tableau 9	Analyse des interventions des élèves par catégorie d'analyse et par groupe de discussion en nombres	58
Tableau 10	Analyse des interventions des élèves par catégorie d'analyse et par groupe de discussion en pourcentages	58

« *Si la lecture n'apporte pas d'abord du plaisir, il faut se demander pourquoi on s'y adonne.* » Robertson Davies, 1999

« *... le plaisir de la lecture n'est rien s'il n'est partagé...* » Catherine Tauveron, 2002

Introduction

La société technologique dans laquelle nous vivons nourrit l'illusion que le monde de l'écrit a fait son temps. Nous constatons plutôt que les nouveaux supports sont nombreux et qu'ils contribuent à augmenter les situations de lecture partout présentes dans la vie de tous les jours. Du jeune élève à l'adulte qui souhaite augmenter son niveau de connaissances, dans les loisirs comme au travail, la lecture est un outil fondamental à maîtriser. Or, l'école se trouve au cœur de l'apprentissage de la lecture.

Pour tenter d'identifier les particularités des élèves qui aiment lire, Strommen et Fowles Mates ont réalisé une étude en 2004. Ces élèves amoureux de la lecture disent partager fréquemment des observations au sujet de leurs lectures avec des membres de leur entourage. Ils apprennent ainsi que lire peut être une activité divertissante, agréable, conviviale, utile et enrichissante. Ces élèves estiment également que faire partie d'une communauté de lecteurs représente une part importante de leur identité.

À une époque où les souvenirs de lectures scolaires sont le plus souvent absents ou vagues, nous croyons que le cercle de lecture est une activité pédagogique de discussion d'exception alliant l'outil relationnel qu'est le livre (Causs, 2005) et l'outil cognitif et réflexif qu'est le langage (Vygotsky, 1978). En nous donnant l'occasion d'analyser les interventions des participants, le cercle de lecture nous offre un accès privilégié à la compréhension de ce phénomène complexe qu'est la lecture. Comme le mentionne Thérien (1992), « Lire n'est pas une activité simple, pas plus qu'une simple activité » (p. 96).

La recherche se penche sur la question des discussions de textes en classe depuis de nombreuses années. Des théoriciens et des chercheurs comme Dewey (1916), Rogers (1969) et Vygotsky (1934/1997) ont d'abord soutenu que les interactions sociales sont à la base de

l'apprentissage. À leur suite, plusieurs chercheurs étudient maintenant le rôle de la discussion en classe dans la compréhension de l'écrit. Fall, Webb et Chudowsky (2000) ont constaté que les résultats des tests de compréhension des élèves augmentaient de manière importante quand ils avaient eu l'occasion, même brièvement, de discuter avec leurs pairs du texte soumis à l'évaluation. Allington et Johnston (2001) ont observé que la discussion entre pairs faisait partie des pratiques pédagogiques caractéristiques des enseignants de l'élémentaire considérés comme étant les plus efficaces. Quant à eux, Guthrie et Alvermann (1999) ont signalé que plus la discussion de textes entre pairs est pratiquée en classe, plus la motivation à lire des élèves augmente. En 2002, les praticiennes Day, Spiegel, McLellan et Browne ont rédigé un manuel ayant pour sujet les cercles de lecture. Elles ont constaté que, pendant ces périodes de discussions relativement libres, les élèves en profitent pour discuter des personnages, de la structure du récit, des habiletés de l'auteur et de leurs expériences personnelles en lien avec le texte.

C'est justement les expériences personnelles des élèves projetées dans le texte lu qui feront l'objet de notre attention pendant cette étude. Nous croyons que la recherche s'est peu penchée sur cet aspect affectif de la lecture et que le cercle de lecture est une activité tout à fait appropriée à cette exploration.

Nous nous proposons de décrire et d'analyser l'expression des expériences personnelles de l'élève lecteur à l'élémentaire. Nous explorerons également les relations possibles entre l'expression des expériences personnelles des élèves et leur intérêt pour la lecture.

Dans le cadre de cette étude, nous présenterons d'abord le contexte et la problématique de notre recherche. Nous définirons ensuite les principaux concepts qui s'y rattachent et nous produirons une recension des écrits portant sur les cercles de lecture. Puis, nous décrirons le cadre théorique qui sous-tend notre étude, après quoi nous préciserons les aspects méthodologiques, les instruments utilisés, les procédures et l'analyse des données. Les résultats et la discussion à leur propos suivront. En dernier lieu, nous présenterons nos conclusions, les limites de notre recherche, la contribution de cette recherche au monde de l'éducation et des pistes de réflexion sur de futures recherches.

Chapitre 1 Contexte et problématique

Ce chapitre traitera du contexte, de la problématique et de l'importance de cette étude. Nous présenterons nos objectifs de recherche par la suite.

1.1 Le contexte et la problématique

Dans le domaine scolaire, lire animé par une motivation personnelle ou lire par plaisir semble en déclin ou, du moins, poser problème dans plusieurs pays occidentaux. L'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) publie tous les quatre ans un rapport sur les résultats du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). La dernière collecte de données date de 2009 et le plus récent rapport de 2011. Rappelons que le PISA évalue les élèves âgés de 15 ans. On y apprend, entre autres, qu'« en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 37 % des élèves déclarent ne pas lire du tout par plaisir » (p. 109). De plus, « En 2009, les élèves semblent moins enthousiastes à lire qu'en 2000 » (p. 109).

Aux États-Unis, en 1995, McKenna, Kear et Ellsworth avaient déjà observé le déclin de l'intérêt pour la lecture à mesure de la progression des élèves au primaire. En 2005, l'ACT (*American College Testing*), l'association qui évalue tous les élèves américains souhaitant réaliser des études supérieures, a mis en évidence que seulement la moitié des étudiants de dernière année du secondaire avaient atteint le niveau de lecture nécessaire pour réussir leurs études. Aux États-Unis, plus l'institution est prestigieuse, plus élevés sont les résultats exigés à l'admission. Il n'existe donc pas de note de passage unique à ce test. Pour arriver à cette conclusion, l'ACT réalise régulièrement les moyennes des résultats annuels et le suivi des étudiants. En 2007, le *National Endowment for the Arts* a commandité un important sondage sur les habitudes de lecture des Américains. Le rapport sur les résultats du sondage, *To read or not to read*, fait état d'un déclin sans précédent du temps accordé à la lecture par plaisir chez les adolescents et les jeunes adultes, d'un déclin des habiletés de lecture chez les adolescents et d'un déclin des compétences en lecture chez les lecteurs adultes. D'après Gallagher (2010), les nombreuses initiatives gouvernementales en ce qui touche la lecture ne

semblent pas avoir d'effets positifs sur le goût de lire des jeunes. Elle souhaitait soulever le débat en parlant même de « lecturicide » dans les écoles américaines.

En Ontario, l'OQRE (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation) mène chaque année un sondage auprès des élèves de 3^e et de 6^e année qui passent les tests provinciaux en lecture, en écriture et en mathématiques. Entre autres questions, on demande aux élèves s'ils aiment lire. Dans le rapport de 2010/2011, on a comparé les résultats de l'année courante et ceux d'il y a dix ans, c'est-à-dire de l'année scolaire 1998/1999. En 3^e année, en 1998/1999, 76 % des élèves disaient aimer lire contre 50 % en 2010/2011. En 6^e année, on est passé de 65 % à 50 %. Concernant le Québec, en 2006, les statistiques du PIRLS (Programme international de recherche sur la lecture scolaire) indiquaient que 51 % des élèves de 4^e année disaient lire pour le plaisir deux fois par semaine ou moins ou pas du tout.

Les statistiques précédentes nous permettent donc de constater que le goût de la lecture n'apparaît pas toujours, comme on l'escomptait, au cours de la scolarisation obligatoire. Or, la recherche a bien établi que l'acquisition du goût de lire et le succès du parcours scolaire sont inséparables. Plusieurs s'entendent sur ce sujet (Allan, Ellis et Pearson, 2005; Bender et Larkin, 2003; Bettelheim et Zelan, 1981/1983; Brozo, 2010; Cox et Guthrie, 2001; Émond, 2006; Gallagher, 2009; Giasson, 2011; Jolicoeur, 2010; Lévesque et Lavoie, 2010; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995; Merisuo-Storm, 2006). Par exemple, Bettelheim et Zelan (1981/1983) affirment que l'enfant comprendra vite que la lecture est ce qu'il apprend de plus important. Pour leur part, Cox et Guthrie (2001) ajoutent que plus un élève lit par plaisir, plus son développement intellectuel et social s'en trouve facilité. Dans le même ordre d'idées, le rapport *Regards sur l'éducation* (2011) de l'OCDE signale : « Les résultats de l'enquête PISA montrent que le plaisir de la lecture est en forte corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit » (p. 108). L'OCDE indique également dans son rapport de 2002, *La lecture, moteur de changement*, que le plaisir de lire est un facteur plus important pour favoriser le succès scolaire de l'élève que le statut socioéconomique de sa famille. De surcroît, aux États-Unis, selon le *National Center for Education Statistics* (2005), les élèves qui lisent pour le plaisir obtiennent de meilleures notes en lecture que ceux qui lisent rarement comme passe-temps. Au Canada, le PPCE (Programme pancanadien d'évaluation), programme du CMEC (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada), évalue tous les

quatre ans les élèves de 13 ans en mathématiques, en sciences et en lecture. Le rapport du PPCE de 2007 mentionne la relation positive marquée entre le fait d'aimer lire et le rendement en lecture.

Bref, si le goût de lire et le succès scolaire vont de pair, acquérir le goût de lire semble donc souhaitable pour les élèves. Un lecteur engagé (au chapitre 2, nous étayerons cette définition) est justement celui qui a développé le goût de lire (Cambria et Guthrie, 2010). Cela dit, s'il l'a développé, c'est qu'on a su éveiller ce goût. Le rôle de l'enseignant se situe justement ici.

Selon l'approche de Vygotsky (1978), en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, la fonction de l'enseignant serait de faire des choix de lecture pertinents pour que ses élèves soient dans leur « zone proximale de développement ». Dans le contexte d'un cercle de lecture, il s'agit pour l'enseignant de bien connaître les capacités et les goûts de ses élèves. Grâce à ces connaissances, elle ou il pourra choisir le niveau de lecture des textes proposés : suffisamment complexe pour permettre aux élèves de progresser avec l'aide de leurs pairs et suffisamment simple pour qu'ils ne se découragent pas. La « zone » propice au développement de l'élève. Toujours concernant l'apprentissage de la lecture, selon Rosenblatt (1978), la fonction principale de l'enseignant serait d'aider ses élèves à vivre des expériences personnellement satisfaisantes et signifiantes avec différents textes. Plus ce sera le cas, plus l'élève développera l'habitude de lire pour le plaisir. Voilà un sujet de première importance, comment enrichir la réflexion didactique des enseignants en ce qui a trait à la formation de lecteurs engagés? Comment les pédagogues peuvent-ils aider leurs élèves à vivre des expériences de lecture personnellement satisfaisantes et signifiantes?

La réponse semble se trouver dans la compréhension de la construction de sens en lecture. Comme l'estime Smith (1982), ce qui peut faire une différence en éducation est une compréhension approfondie et répandue de l'acte de lecture et de la manière avec laquelle cette habileté évolue. De nombreux chercheurs s'accordent pour dire que la lecture est une activité de construction de sens (Booth, 2006; Certo, 2011; Damico, Campano et Harste, 2009; Daniels, 2005; Giasson, 2011; Hébert, 2003; Huey, 1908; Mas, 1999; Musset, 2009; Nell, 1988; Tauveron, 1999; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006; Veuthey et Crahay, 2007). Tous ces chercheurs (sauf Huey) ont en commun de s'appuyer sur un des principes de base de l'approche vygotskienne selon laquelle les enfants construisent leurs connaissances et

sur les travaux de Rosenblatt (1978) selon laquelle les élèves lecteurs jouent un rôle actif dans leur transaction avec le texte. Notre étude s'appuie, elle aussi, sur les travaux de Rosenblatt (1938, 1978) et de Vygotsky (1934/1997). Au chapitre 4, au moment de présenter notre cadre théorique, nous approfondirons les théories de ces deux chercheurs.

Toutefois, expliquons brièvement un des concepts de la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1978). Elle définit deux postures du lecteur qu'elle nomme également types de lecture ou types d'expérience de lecture. D'une part, le lecteur a le choix de se concentrer sur la signification littérale d'une lecture, on pourrait alors qualifier son expérience de principalement efférente. D'autre part, si l'attention du lecteur est retenue par la signification plus personnelle ou affective d'une lecture, on pourrait alors qualifier son expérience de principalement esthétique (Rosenblatt, 2005). Ajoutons que les postures efférente et esthétique ne sont pas contradictoires, mais toutes les deux essentielles.

Or, Rosenblatt (2005) soutient que l'expérience esthétique en lecture a toujours été négligée relativement à l'expérience efférente, car la recherche du sens littéral d'un texte est plus facile à évaluer; questions-réponses, résumé. Elle fait également remarquer que l'approche efférente est encore dominante dans les écoles et dans la société en général. Afflerbach, Cho, Kim, Crassas et Doyle lui font écho en 2013 en démontrant que l'évaluation de la progression des élèves en lecture est encore faite en grande partie à l'aide de méthodes traditionnelles s'appuyant sur des habiletés et des stratégies cognitives.

Pour tenter de comprendre les raisons de ce choix, signalons que, règle générale, l'apprentissage de la lecture est envisagé sous deux catégories d'aspects : les aspects cognitifs et les aspects affectifs. Par aspects cognitifs de l'apprentissage de la lecture, on entend les habiletés nécessaires à l'utilisation de la langue orale ou écrite. Ces habiletés ont fait l'objet de nombreuses typologies et de modèles, de Davis (1968) à Giasson (1990). On parle généralement de la conscience phonologique, du décodage, de l'acquisition de vocabulaire, de la connaissance des structures du langage. En ce qui concerne les aspects affectifs de l'apprentissage de la lecture, Giasson (2011) parle de la motivation et de l'engagement, de l'autoperception de la compétence et de l'attitude du lecteur. Or, il est possible que ces variables affectives posent des défis plus grands aux éducateurs que les variables cognitives au moment de l'évaluation.

Somme toute, les aspects cognitifs de l'apprentissage de la lecture ont été et semblent encore la préoccupation principale dans les écoles. Les évaluations traditionnelles (questions-réponses orales ou écrites, résumés) vérifient habiletés et stratégies. Les examens gouvernementaux suivent le même modèle (Afflerbach et al., 2013). Or, sans vouloir diminuer l'importance des aspects cognitifs de l'apprentissage de la lecture, toute l'attention qui leur est accordée ne semble pas suffisante pour donner le goût de lire aux élèves. Les variables affectives comme la motivation, l'engagement, l'attitude et l'autoperception de la compétence sont pourtant aussi importantes (Giasson, 2011). En 2005, Rosenblatt soutenait elle aussi que les aspects intellectuel et affectif de la lecture étaient tous deux essentiels.

Bien qu'il existe des recherches portant sur les variables affectives de l'apprentissage de la lecture, nous constatons que peu d'entre elles ont considéré la question sous l'angle de la contribution possible des cercles de lecture. Notre attention s'est ainsi portée sur les expériences personnelles des élèves pendant les cercles de lecture, car cet aspect de la lecture touche à la fois l'expérience esthétique de la lecture d'après Rosenblatt (1978) et les variables affectives de l'apprentissage de la lecture. Nous nous appuyons aussi sur les travaux de Beach (1987) pour lequel il existe cinq paliers de stratégies souhaitables à franchir durant la construction de sens en lecture. Un de ces paliers est l'établissement de liens avec des expériences personnelles (*connecting*). Nous nous intéressons également aux relations possibles entre l'intérêt pour la lecture et l'expression des expériences personnelles des élèves. Cet objectif de notre étude est associé à la motivation, autre variable affective de l'apprentissage de la lecture. Enfin, précisons ici ce que nous entendons par expérience personnelle; il s'agit, de façon succincte, des émotions, des idées, des opinions et des souvenirs du lecteur. Une définition plus précise sera donnée au chapitre 2.

1.2 L'importance de la recherche

Notre recherche pourrait avoir des implications pratiques et théoriques. Dans la perspective de la pratique quotidienne des enseignants, l'implication de cette recherche pourrait être d'amener les enseignants à comprendre l'importance des discussions vis-à-vis de la lecture. De cette façon, non seulement ils encourageraient les discussions en mettant sur pied des

cercles de lecture, mais ils pourraient également le faire en partageant des textes lus avec l'ensemble des élèves.

Comme le mentionne Glasersfeld (1994), constructiviste dit radical : « C'est précisément cette capacité d'entrevoir ce qui se passe dans les têtes (*sic*) des élèves qui a toujours distingué les personnes douées pour l'enseignement de celles qui exercent cette profession comme un métier quelconque » (p. 25). On parle souvent d'instinct en ce qui concerne les enseignants. Une recherche comme la nôtre pourrait aussi sensibiliser les enseignants à l'importance, pour les élèves, d'exprimer leurs expériences personnelles en lien avec leurs lectures.

En 1993, Wong estimait que la recherche et l'enseignement, pratiqués de façon responsable, étaient deux activités fondamentalement réflexives. Ainsi, cet accès à de nouvelles données aurait possiblement une influence sur l'engagement personnel des enseignants quant à la lecture. Certains d'entre eux pourraient prendre conscience de leur rôle de lecteur modèle. Il nous semble également possible que cet engagement ait des conséquences concrètes dans l'organisation de classe en favorisant l'intégration plus fréquente de la discussion entre pairs au centre d'apprentissages autres que la lecture.

En ce qui concerne les implications théoriques de notre étude, à partir du début des années 90, la recherche touchant les cercles de lecture s'est d'abord penchée sur les aspects cognitifs de l'apprentissage de la lecture. Par exemple, on a confirmé les effets positifs de cette activité en fait d'acquisition de nouveau vocabulaire, d'amélioration de la compréhension et d'évolution des habiletés sociales des élèves participants (Briggs, 2010; Certo, 2011; Day et Ainley, 2008; Farinacci, 1998; Gervais, 1998; Giasson, 2011; Latendresse, 2004; Leal, 1993; Mas, 1999; Peralta-Nash et Dutch, 2000; Pitman, 1997). Du côté des aspects affectifs, on s'est penché sur l'évaluation de la motivation à lire et sur l'autoperception de l'élève comme lecteur (Atkinson, 2006; Certo, Mosley, Reffitt et Miller, 2010; Clark, Osborne et Akerman, 2008; Gall, 2010; Guthrie et Wigfield, 2000; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995; Stewart, 2009; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006; Veuthey et Crahay, 2007; Wigfield, 1997).

Par notre choix de recherche, nous faisons partie de ceux qui se penchent sur la perspective affective de la lecture. Nous estimons qu'analyser l'expression des expériences personnelles

des élèves pendant les discussions de cercles de lecture nous permettra de réfléchir sur la construction de sens en lecture sous un angle peu abordé jusqu'à maintenant : la contribution des expériences personnelles du lecteur dans l'expérience esthétique de la lecture. De plus, d'après les ouvrages recensés jusqu'à présent, l'exploration des liens possibles entre l'intérêt pour la lecture et l'expression des expériences personnelles n'a pas été privilégiée auparavant.

1.3 Les objectifs de la recherche

Nos objectifs de recherche sont donc les suivants :

1. Décrire et analyser l'expression des expériences personnelles des élèves pendant les discussions d'un cercle de lecture.
2. Explorer les relations possibles entre l'expression des expériences personnelles des élèves et leur intérêt pour la lecture.

Chapitre 2 Définition des termes

Dans ce chapitre, nous nous proposons de définir les principaux concepts qui se rattachent à notre étude. Nous expliciterons d'abord la définition du cercle de lecture et ses différentes étapes. Puis, nous établirons la signification du concept de lecteur engagé et désengagé. Enfin, nous préciserons le sens que nous donnons à la notion d'expériences personnelles en lecture. Nous avons réparti cette dernière définition dans le temps : les expressions du passé, du présent et du futur.

2.1 Le cercle de lecture

Le cercle de lecture peut se définir comme un petit groupe de discussion entre pairs dont les membres ont choisi de lire le même texte (Daniels, 2005). Au début des années 80, aux États-Unis, le milieu scolaire a commencé à utiliser le cercle de lecture. Celui-ci était calqué sur le club de lecture pour adultes (Daniels, 2005). Au fil des années, les cercles de lecture ont gagné en popularité et de nouvelles variations ont été développées pour tirer le meilleur parti de cette activité en milieu scolaire. Du point de vue de la recherche, de nombreuses études se sont penchées sur le sujet des cercles de lecture depuis le début des années 90. Toutefois, les appellations de cette activité pédagogique sont très variées (Daniels, 2005). On peut parler, entre autres, de club du livre, de programme de lecture de littérature, de groupe de discussion dirigé par les élèves, de conversations, d'enquêtes (Fall, Webb et Chudowsky, 2000). Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey et Alexander (2009), à eux seuls, ont relevé neuf approches différentes de discussions collaboratives en classe sur un texte lu.

Le terme anglais *literature circle* a été traduit en français par cercle de lecture. Ce terme et l'approche associée à celui-ci sont utilisés par Daniels depuis 30 ans et nous les avons adoptés à notre tour.

Notre choix s'est tourné vers la définition des cercles de lecture opérationnalisée par Daniels (2002) pour quatre raisons. En premier lieu parce qu'il s'agit du fonctionnement que nous avons nous-même expérimenté en classe comme participante. En second lieu parce que le livre de Daniels (2002) a été traduit et adapté au Québec en 2005. Cette traduction est bien

connue du milieu scolaire francophone au Canada et ne semble pas avoir de concurrent sérieux. En troisième lieu, l'enseignante, qui a collaboré à notre recherche, a utilisé le livre de Daniels (2005) pour améliorer le fonctionnement des cercles de lecture dans sa classe. En dernier lieu, en 2009, Murphy et al. ont étudié neuf approches de discussion scolaires entre pairs à partir de textes lus. Ils ont choisi de classer ces approches en trois catégories selon trois différentes postures de lecture : l'efférente, la critique-analytique et l'expressive. Il s'agit d'une adaptation des postures de lecture de Rosenblatt (1978). Ces auteurs ont classé les cercles de lecture dans la catégorie favorisant la posture expressive de lecture. Selon eux, cette posture donne priorité à la réponse affective ou émotive du lecteur au texte. Notre intérêt de recherche étant les expériences personnelles des élèves, ce classement est venu confirmer nos intuitions.

Pour Daniels (2002/2005), le cercle de lecture puise à trois sources : d'abord, la lecture autonome, c'est-à-dire la lecture individuelle et silencieuse. Puis, le travail coopératif durant lequel « deux ou plusieurs élèves apprennent ou cherchent à apprendre ensemble » (Giasson, 2011, p. 215). Enfin, la théorie transactionnelle élaborée par Rosenblatt en 1938. Cette théorie considère, entre autres, que chaque lecteur construit le sens d'un texte à l'aide de ses expériences personnelles, qu'il n'existe donc pas d'interprétation unique d'une œuvre.

Voici la liste des onze caractéristiques de base du fonctionnement d'un cercle de lecture en classe. Cette liste fait généralement consensus dans les différents milieux scolaires (Daniels, 2002/ 2005).

1. Les élèves choisissent eux-mêmes leurs livres.
2. Le choix des livres détermine la composition des groupes.
3. Chaque groupe lit un livre différent.
4. Les groupes se rencontrent régulièrement, selon un calendrier précis, pour discuter de leur lecture.
5. Les enfants dessinent ou rédigent des notes qui les guident dans leurs lectures et leurs discussions.
6. Les élèves choisissent les sujets de discussion.
7. Les rencontres de groupes donnent lieu à des discussions détendues et naturelles où les liens avec les expériences vécues, les digressions et les questions ouvertes sont les bienvenus.
8. L'enseignant joue un rôle de facilitateur; il n'est ni un membre du groupe ni un instructeur.
9. L'évaluation résulte de l'observation de l'enseignant et de l'autoévaluation de l'élève.

10. La classe baigne dans une atmosphère ludique et détendue.
11. Le livre terminé, les lecteurs en parlent à leurs camarades de classe, puis d'autres groupes se forment à partir de nouveaux choix de livres.

Toujours fidèle à l'approche de Daniels (2002/2005), voici la définition du cercle de lecture comme activité pédagogique que nous adoptons pour notre étude :

- Activité pédagogique de lecture autonome, de type coopératif qui rassemble quelques élèves participants pour discuter de textes écrits. Cette activité repose sur la théorie transactionnelle qui soutient que chaque lecteur interprète une œuvre à sa façon à partir de ses expériences personnelles et qu'il n'existe donc pas d'interprétation unique (Rosenblatt, 1938). Cette activité pédagogique est orientée vers la réflexion, le partage d'opinions et d'expériences de vie. Ultimement, le cercle de lecture a pour objectif de stimuler le goût et le plaisir de lire.

2.2 Le lecteur engagé et le lecteur désengagé

Le lecteur engagé est un lecteur motivé, motivé à comprendre et à apprendre (Cambria et Guthrie, 2010). Le lecteur engagé relève les défis de lecture, car son sentiment d'auto-efficacité est élevé (Zimmermann, Bandura et Martinez-Pons, 1992). Il aime lire pour le plaisir et se sent responsable de ses apprentissages. Le lecteur engagé lit différents genres de textes et sur une variété de sujets (Linnakylä, Malin et Taube, 2004). Il utilise différentes stratégies cognitives à bon escient. Il aime aussi partager ses idées et l'interprétation qu'il donne de ses lectures (Guthrie et Wigfield, 2000; Strommen et Fowles Mates, 2004). Le lecteur engagé n'est pas nécessairement un décodeur extrêmement rapide, toutefois il sait comment chercher et trouver le sens d'un texte (Guthrie et Wigfield, 2000; Strommen et Fowles Mates, 2004).

À l'opposé, le lecteur désengagé choisit la lecture uniquement quand il y est contraint, et cela, sans plaisir (Jolicoeur, 2010). Ce n'est pas parce qu'un élève sait lire qu'il choisira cette activité entre toutes comme le soulignent Strommen et Fowles Mates (2004); pour ces chercheuses, être engagé ou désengagé n'est donc pas une question de niveau de compétence en lecture. Un lecteur désengagé n'éprouve pas nécessairement de problème de décodage, mais il ne persévère pas (Giasson, 2011). Pour Rosenblatt (2005), le lecteur désengagé n'a pas d'objectifs clairs avant de commencer une lecture. Afflerbach (2013) soutient qu'un lecteur

désengagé évite la lecture et est incapable de garder le rythme d'apprentissage de la lecture de ses camarades de classe. Enfin, Purves (1976) fait remarquer qu'un lecteur désengagé est détaché émotionnellement de la lecture.

2.3 L'expérience personnelle de lecture

Vécues dans des circonstances favorables, les discussions des cercles de lecture devraient offrir une atmosphère constructive et un contexte propice à l'expression de l'expérience personnelle des participants. Booth (2006) est d'avis qu'il faut associer notre vie au texte pour construire du sens, pour devenir un lecteur. Pour leur part, Peterson et Eeds (2007) estiment que sans nos expériences personnelles, sans liens qui nous rattachent au récit, rien ne peut soutenir notre construction de sens.

Nous avons divisé les différentes composantes de notre définition de l'expérience personnelle en trois sections réparties dans le temps : les mentions du passé, du présent et du futur. Cette organisation nous a été inspirée par Rosenblatt (2005) qui a elle-même affirmé que l'idée de transaction, c'est-à-dire de mouvement d'aller-retour entre le texte et le lecteur, lui a été suggérée par l'idée de « flux de conscience » du philosophe William James (1890)¹. À partir de ce concept, la lecture a pu être qualifiée par Rosenblatt (1978) de processus dynamique et fluide dans le temps. Elle a également souligné qu'au moment de chaque événement lecture, le lecteur relie toutes ses expériences passées et sa personnalité présente au texte. Puisque chaque événement lecture est unique et situé dans le temps, nous avons choisi de catégoriser l'expression des expériences personnelles du lecteur elle aussi dans le temps.

2.3.1 L'expression du passé

Comme Rosenblatt (1938) et Peterson et Eeds (2007), nous incluons dans l'expression du passé les souvenirs de toutes catégories, les émotions déjà vécues, toute l'imagerie mentale de

¹ Rosenblatt fait référence au livre de James suivant : James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (2 vols.) New York : Henry Holt.

l'élève concernant ses expériences passées. Comme les apprentissages dans le domaine cognitif ont besoin des connaissances antérieures pour pouvoir s'appliquer et s'ancrer, dans le domaine affectif, les métaconnaissances jouent également un rôle primordial. En effet, sans souvenirs, la lecture est impossible, car le lecteur est incapable de faire des liens et de rendre sa lecture vivante, le contenu de l'écrit n'a pas de sens. Rosenblatt (1994) a qualifié l'ensemble des expériences personnelles et linguistiques que le lecteur apporte à la transaction de « réservoir expérientiel ».

2.3.2 L'expression du présent

Nous incluons dans l'expression du présent les préoccupations et les besoins actuels (Rosenblatt, 1938), toute l'imagerie mentale concernant les expériences présentes. Les objets d'intérêt (Certo, 2011) les joies et les peines de tous les jours, les interrogations, les rapprochements faits avec la vie quotidienne, l'identification à un personnage ou à un héros. Rosenblatt (1938) qualifie toutes ces expériences de matériel de travail pour la construction du sens du texte. Viau (2006) le confirme à son tour, les liens avec le présent du lecteur sont importants en lecture. Si les choix de livres ne sont pas faits en fonction des intérêts du moment, les correspondances affectives seront absentes et la motivation a peu de chances d'être au rendez-vous.

2.3.3 L'expression du futur

L'expression du futur ne nous a pas été inspirée directement par la théorie transactionnelle. Ce choix nous est d'abord venu de Beers et Probst (1998) qui conviennent qu'il n'y a pas d'interprétation « fautive » en lecture. Comme quoi, même si le futur est inconnu, nous avons décidé d'observer ce type d'expression. Quant à eux, Peterson et Eeds (2007) mentionnent que nos espoirs participent également à la construction de sens. De plus, Thérien (1990) considère le temps comme une démarche essentielle dans l'acte de lecture. Pour ces raisons, nous avons inclus l'expression du futur dans notre définition d'expériences personnelles. Par cela, nous avons voulu observer la capacité des élèves à se projeter dans le futur et la contribution potentielle à la construction de sens d'une telle capacité. Donnons comme exemples de ces projections, la profession future, les gens à connaître, les lieux à voir.

Chapitre 3 Recension des écrits

Afin de mieux situer les cercles de lecture et de mieux comprendre le potentiel de cette activité pédagogique, notre recension passe en revue le travail de différentes chercheuses du milieu scolaire. Il s'agit toutes de praticiennes qui ont recueilli leurs données en milieu naturel, certaines d'entre elles dans leur propre classe.

Briggs (2010) s'est attardé à l'aspect cognitif de la lecture. Elle a choisi d'observer ses élèves de 3^e année du primaire d'une école de Californie. Son but était de vérifier si le fait de participer à un cercle de lecture améliorerait la compréhension de l'écrit des participants. Briggs a organisé deux cercles de lecture pendant une année scolaire. Après chaque rencontre, les élèves passaient un test de compréhension de dix questions et remettaient à leur enseignante les feuilles de rôle qu'ils devaient remplir avant l'activité. Ces feuilles de rôle sont des feuilles de préparation individuelle aux cercles, chaque élève devant tenir un rôle précis à chaque rencontre. Les données de cette recherche se composent du journal de bord de l'enseignante, des transcriptions d'entrevues réalisées auprès de certains élèves et des feuilles de rôle des élèves. Briggs conclut que la participation de ses élèves aux cercles de lecture leur a permis d'obtenir de bons résultats au questionnaire de compréhension de l'écrit que tous les élèves ont rempli à la fin de l'expérience. Même si le sujet ne faisait pas partie de ses objectifs de départ, Briggs a aussi observé une certaine amélioration des habiletés sociales de ses élèves.

Essayer de trouver des moyens pour aider les lecteurs en difficulté ou désengagés est l'objectif de certains chercheurs qui choisissent de s'intéresser aux cercles de lecture scolaires. Jolicoeur (2010) au Nouveau-Brunswick et Parker, Quigley et Reilly (1999) dans le Midwest américain ont eu cette préoccupation. L'expérience a été plutôt positive pour les participants comme ce fut le cas pour Briggs (2010). Participer à des cercles de lecture semble donner un élan à certains élèves à risque.

Jolicoeur (2010) a réalisé une recherche collaborative originale. La chercheuse et un entraîneur de hockey ont uni leurs efforts dans le but d'améliorer l'expérience de jeunes garçons participant à un cercle de lecture. Organisé et animé par cet entraîneur pour les 15

garçons joueurs de son équipe, le cercle de lecture fonctionnait déjà avant le début de cette étude. Ces garçons étaient âgés de 9 et 10 ans. L'étude de Jolicoeur (2010) avait pour objectif de décrire et de comprendre l'expérience de ce cercle de lecture en portant une attention particulière aux lecteurs désengagés du groupe. Le cercle s'est tenu d'octobre à mai, les joueurs se rencontraient une fois la semaine, après la séance d'entraînement. Avant la tenue du cercle de lecture, Jolicoeur (2010) a procédé à une collecte de données (tests, questionnaires et entrevues) pour identifier les lecteurs désengagés. Elle a ensuite observé sept rencontres du cercle de lecture et a tenu un journal de bord. Une fois les rencontres terminées, elle a effectué des entrevues semi-dirigées avec les lecteurs désengagés, un de leurs parents, leur enseignante et l'entraîneur. Il semble que tous les participants aient dressé un bilan positif de cette expérience. Les résultats montrent que la motivation a été générale et constante durant la période active du cercle de lecture. L'influence de l'entraîneur, le choix des livres, le plaisir des discussions, la création d'une communauté de lecteurs, l'implication des parents ont semblé constituer les éléments pivots du projet. Quant aux lecteurs désengagés, ils ont manifesté des comportements d'engagement et de persévérance. Jolicoeur a constaté qu'ils ont lu davantage et plus fréquemment pendant la durée du projet.

De leur côté, Parker, Quigley et Reilly (1999) ont mené une recherche-action dans leur milieu de travail. Cette recherche avait pour but l'amélioration du niveau de compétence en compréhension de l'écrit pour certains élèves à risque. Chacun de ces élèves a été recommandé par l'enseignant qui lui avait enseigné l'année précédente. Le projet de ces chercheuses consistait à bâtir un programme spécial axé sur les cercles de lecture pour les élèves retenus. Les participants faisaient partie de deux classes de 3^e année et d'une classe de 5^e année. Les cercles de lecture se sont déroulés de septembre à janvier de la même année scolaire. On a fait passer des tests de compréhension de l'écrit et des sondages sur l'attitude par rapport à la lecture à tous les élèves de chaque classe participante avant et après chaque série de cercles de lecture. Les données obtenues incluaient également les journaux de bord des élèves. En conclusion, la majorité des élèves à risque ont vu leurs résultats progresser en compréhension de l'écrit. De plus, les chercheuses ont noté une nette amélioration de la motivation à lire de ces élèves ainsi qu'un réel enthousiasme envers la lecture.

Les études citées précédemment avaient comme objectif d'observer les effets de la participation d'élèves aux discussions ayant lieu lors de cercles de lecture scolaires. On s'y intéressait aux résultats du point de vue cognitif surtout en compréhension de l'écrit. Quant à elles, Hébert (2003), Onofrey (2006) et Pearson (2010) se distinguent de leurs collègues en donnant la priorité à l'exploration de la nature des discussions et de leur fonctionnement.

Hébert (2003) a étudié la tenue de cercles de lecture sur deux de ses groupes d'élèves de première secondaire au Québec, soit un groupe régulier et un groupe enrichi. Elle a effectué une analyse des discussions de ses élèves dans le but de découvrir les modalités de lecture et de collaboration. Au cours d'une même année scolaire, les participants des deux classes ont reçu un enseignement explicite des stratégies de lecture littéraire. En mai et juin, dans chaque classe, deux équipes de cinq élèves ont été sélectionnées dans le but d'enregistrer intégralement deux de leurs discussions. Tous les enregistrements ont été transcrits. Ont suivi les analyses qualitative et quantitative de trois variables : les modes et les stratégies de lecture, les degrés d'élaboration de la verbalisation des stratégies et les modes de collaboration et les types d'interaction. Hébert en conclut que la compréhension littérale est le mode de lecture le plus fréquemment utilisé pendant les discussions, même si les modes esthétique et analytique entraînent des réflexions plus élaborées. Concernant les interactions, près de la moitié des échanges entre participants ont pour but de gérer la discussion et de rétroagir aux propos des pairs. Il appert également que des activités comme le cercle de lecture, comparées avec des activités plus traditionnelles (résumé, fiche de lecture, exposé, questionnaire), amènent la plupart des types d'élève à s'engager d'une façon authentique et personnelle dans la lecture d'un roman. Les élèves ont aussi montré une grande motivation pour ce type de travail en groupe suscitant le plaisir de lire. Précisons ici que l'étude d'Hébert s'est échelonnée sur toute une année scolaire. Ses élèves étaient donc bien préparés quand est arrivé le temps des discussions.

Onofrey (2006) s'est intéressée à l'humour dans la littérature pour adolescents. Pour ce faire, elle a examiné les échanges de participants en s'appuyant sur le continuum des deux postures de lecture efférente et esthétique issues de la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1938, 1978). L'auteure a formé un groupe de discussion (*focus group*) de cinq élèves de 6^e année, dans une école du Sud-Ouest américain. Ce groupe comptait deux garçons et trois filles de

11 et 12 ans . Il s'agissait de lecteurs engagés choisis pour leurs bons résultats aux tests nationaux de compréhension de l'écrit et référés par leur enseignant respectif. Onofrey (2006) a observé leurs discussions trois jours par semaine, le tout équivalant à environ cinq heures, pendant les sept premiers mois de l'année scolaire. On a transcrit les enregistrements audio et vidéo de toutes ces discussions. La chercheure a ensuite réalisé dix entrevues semi-dirigées avec les participants. Elle a transcrit les enregistrements audio de toutes ces entrevues. L'auteure est arrivée à la conclusion que ces participants avaient trois façons d'accepter ou de rejeter l'humour d'un texte. En premier lieu, le groupe rejetait l'humour qui affectait de façon négative les personnages d'un récit. En second lieu, plus l'action de l'histoire se rapprochait du vécu des membres du cercle, plus la discussion était animée. Enfin, si le personnage d'un récit était résilient et non affecté par les moqueries, les lecteurs acceptaient mieux les remarques humoristiques le concernant. Au total, Onofrey (2006) soutient que la présence d'humour dans la littérature pour adolescents favorise l'engagement des élèves pour la lecture et leur donne le goût de lire des textes plus complexes. Comme d'autres avec elle (Bettelheim et Zelan, 1981/1983; Caus, 2005; Daniels, 2002/2005; Giasson, 2011; Merisuo-Storm, 2006; Viau, 2006), l'étude d'Onofrey lui a permis de soutenir que le type de texte peut exercer une influence sur les échanges et l'expérience de lecture.

La contribution de Pearson (2010) a été d'explorer les échanges d'élèves participants à un cercle de lecture en prenant en considération les trois différents types de conversation de Mercer (2000) : l'exploratoire, le cumulatif et le conflictuel. Les échanges exploratoires favorisent la coconstruction de sens et la réflexion collaborative. Les échanges cumulatifs ont un objectif plus social que cognitif; durant ces échanges, on cherche à atteindre un consensus. Quant aux échanges conflictuels, ils ne favorisent pas la collaboration et sont caractérisés par un manque d'ouverture à l'opinion des autres participants à la conversation. L'auteure a choisi comme sujets 28 élèves de 9 et 10 ans, d'une école primaire située dans une grande ville d'Écosse. La clientèle de cette école est très variée du point de vue des origines culturelles, des revenus et de l'intérêt pour la lecture. Les cercles de lecture ont été organisés selon les principes directeurs de Daniels (2002). L'enseignante et la chercheure ont donné cinq leçons préparatoires aux élèves avant de commencer les discussions proprement dites. Les données recueillies se composent des transcriptions des enregistrements audio des discussions des cercles de lecture, des notes prises par la chercheure et des transcriptions

d'entrevues de 15 minutes réalisées par la chercheure auprès de huit élèves. Les résultats de cette recherche ont été complètement différents des attentes de l'auteure. Celle-ci croyait que la discussion se déroulerait de façon très organisée dès le début. Or, elle a eu à analyser une accumulation d'interventions et d'impressions plutôt qu'un échange, une série d'associations imprévisibles, des anecdotes et des souvenirs personnels considérés inappropriés par les élèves et des interactions sous forme de jeux de rôles avec modification de la voix. Pearson a admis elle-même que la principale limite de cette étude a été l'inexpérience de l'enseignante et de la chercheure en ce qui touche aux cercles de lecture et à leur organisation. La chercheure fait cependant remarquer qu'avec un modelage approprié et un peu plus de temps de rodage, les discussions auraient pu être différentes. Cependant, grâce à ces résultats inattendus, Pearson (2010) a su tirer des conclusions qu'elle n'avait pas prévues. D'abord, le langage est un outil permettant de réfléchir avec ses pairs. Puis, il est préférable que les membres des cercles de lecture gardent une certaine liberté d'expression pour ne pas contraindre le flot des idées. Enfin, Pearson (2010) a constaté que les anecdotes et les souvenirs personnels ont leur place pendant les discussions, car ils contribuent à enrichir l'interprétation du texte.

Pour résumer, Briggs (2010), Jolicoeur (2010) et Parker et al. (1999) ont observé les effets sur les élèves de la participation à un cercle de lecture. Pour ce faire, elles ont principalement évalué la compréhension de l'écrit des élèves participants qu'ils aient été lecteurs engagés ou non. Ces chercheuses s'inscrivent dans le type de recherche sur les cercles de lecture qui se préoccupe de l'efficacité pédagogique de cette pratique. Hébert (2003), Onofrey (2006) et Pearson (2010), quant à elles, font partie du courant descriptif des discussions de cercles de lecture scolaires. Toutes trois se rejoignent, car elles se sont penchées, entre autres, sur les types d'échanges des participants. Notre étude fait justement partie de ce courant descriptif utilisant les discussions scolaires comme laboratoire. Il s'agit d'une recherche exploratoire de même tendance qu'Onofrey (2006) et Pearson (2010). Onofrey (2006) étant encore plus près de nous, car elle a trouvé un des ses appuis théoriques chez Rosenblatt (1938, 1978).

Notre premier objectif est donc de décrire et d'analyser des discussions de cercles de lecture en observant l'expression des expériences personnelles des élèves. Jusqu'à aujourd'hui, nous

croyons que la recherche s'est peu intéressée à cet aspect du travail de construction de sens d'un texte en groupe. Quant à notre deuxième objectif, nous estimons qu'il singularise notre étude, car il nous permettra d'explorer les liens possibles entre l'intérêt pour la lecture des élèves et leur façon d'exprimer leurs expériences personnelles pendant les discussions. Selon nous, ces relations n'ont pas été examinées auparavant.

Afin de pouvoir répondre à nos deux objectifs de recherche, nous nous appuyons sur les apports théoriques et conceptuels de trois chercheurs : Lev Vigotsky, Louise Rosenblatt et Harvey Daniels. Dans le prochain chapitre, nous préciserons leur contribution à notre cadre théorique.

Chapitre 4

Cadre théorique

Le chapitre 4 présente le cadre théorique de cette étude. Cette recherche est soutenue par la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage de Vygotsky (1934/1997) et par la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1938, 1978). Nous accordons également une importance aux travaux de Daniels (2002/2005) qui opérationnalisent ces avancées théoriques en démontrant comment ils peuvent orienter les cercles de lecture dans le milieu scolaire.

4.1 Vygotsky

Les travaux de Vygotsky (1934/1997) ont influencé la pensée de nombreux chercheurs et pédagogues. L'approche de Vygotsky (1934/1997) est dite socioconstructiviste. Pour lui, l'élève construit ses connaissances et le contexte social et culturel de l'élève influence de façon importante ce processus de construction. Vygotsky (1934/1997) considère également que le langage joue un rôle central dans le développement de la pensée. Il a aussi formulé le concept de médiation éducative des autres, c'est-à-dire les interventions et le modelage des adultes ou des pairs de l'apprenant. La « zone proximale de développement » ou ZPD est un des concepts les plus connus de Vygotsky (1934/1997). Il décrit cette zone comme étant la distance entre le niveau de développement actuel d'un apprenant, que détermine la résolution indépendante de problèmes et son niveau potentiel, que détermine la résolution de problèmes supervisée par un adulte ou réalisée en collaboration avec des pairs plus habiles. Cette idée de mettre l'accent sur l'interaction avec les autres pour favoriser l'acquisition de connaissances bouleverse l'ancienne image de l'apprentissage de l'élève qui ne fait que recevoir les informations comme un récipient toujours prêt à être rempli. L'apprenant joue donc un rôle actif de constructeur dans le développement de ses connaissances, par exemple, en prenant part à des discussions lors des cercles de lecture.

En ce qui a trait aux cercles de lecture, voyons comment trois concepts de Vygotsky (1934/1997), le langage comme outil de développement de la pensée, la zone proximale de développement et la médiation éducative des autres, agissent par l'intermédiaire de ce type d'activité pédagogique de discussion.

Le premier concept est le langage comme outil de développement de la pensée. Pour Vygotsky (1934/1997), le langage est un système de signes et de symboles appris au moyen de l'interaction avec les autres. Or, nous utilisons ce système pour organiser ou modifier notre pensée, le langage en étant le principal véhicule. Une activité comme le cercle de lecture permet aux élèves de développer une pensée critique² grâce à l'outil langagier dans des contextes riches et variés.

Le deuxième concept, la zone proximale de développement (ZPD), est la zone où l'élève peut passer à un niveau supérieur de développement grâce à la collaboration avec ses pairs et/ou au soutien de son enseignant. Pendant un cercle de lecture, l'élève discute, échange des idées et fait partager ses découvertes. Ces situations sont susceptibles de permettre à l'élève d'ajuster sa pensée et de structurer de nouveaux concepts ou de nouvelles opinions. Le cercle de lecture peut ainsi fournir un environnement propice au progrès de chaque participant. Cependant, pour qu'un élève se trouve dans sa zone proximale de développement, il faut qu'il soit suffisamment stimulé par son environnement. Même phénomène si l'activité ou les propos tenus dépassent son niveau de compréhension, l'élève n'aura toujours pas accès à sa zone proximale de développement. Si, toutefois, c'est le cas, l'interaction avec les autres aura favorisé la construction de connaissances.

Le troisième concept, la médiation éducative des autres, concerne justement les interactions sociales, bases de la structure des cercles de lecture. Les élèves sont appelés à réfléchir sur différents textes et à partager leur façon de comprendre. Les connaissances acquises de cette manière sont intégrées par chacun et ils pourront les réutiliser selon leurs goûts ou leurs besoins futurs.

² Pensée critique : pensée qui s'applique à apprécier l'authenticité d'une chose, la valeur d'un texte, la justesse d'un argument, l'exactitude d'une donnée ou d'un savoir.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal, Québec : Guérin, p. 1024.

Nous adhérons également à la pensée de Brookfield (1997) qui considère le processus de la pensée critique comme une activité productive et positive, comportant des aspects à la fois émotifs et rationnels toujours liés à un contexte.

4.2 Rosenblatt

Pour mettre en avant l'importance de la verbalisation dans l'apprentissage, nous nous appuyons sur Vygotsky (1934/1997). Celui-ci considérait que l'élève s'approprie les fonctions psychiques supérieures, c'est-à-dire les processus cognitifs acquis par l'apprentissage et l'enseignement, par l'entremise d'expériences partagées, pour ensuite être internalisées. « ... au cours de leur développement, les fonctions psychiques supérieures et leurs liens reposent sur les rapports sociaux, soit les relations réelles entre les gens » (p. 106).

Relativement à la lecture, le lecteur ne fait pas qu'absorber le texte lu, il tient un rôle actif, il entre en relation avec le texte. Rosenblatt (1938, 1978) parle de transaction entre le lecteur et le texte lu. Durant ce mouvement de transaction, le lecteur n'est plus à la recherche d'un sens unique dont la responsabilité est accordée à l'auteur, il bâtit le sens du texte en lisant. Pour Rosenblatt (1988), la transaction est un phénomène dynamique, à la fois intensément individuel et intensément social. On constate ici l'influence évidente de Vygotsky (1934/1997) dans la pensée de Rosenblatt (2005). Elle fait d'ailleurs part de l'influence de Vygotsky (1934/1997) sur sa pensée dans une entrevue datant de 1999 :

... Vygotsky says that the meaning of a sign -I can quote exactly- is "the sum of all the psychological events aroused in our consciousness by that word." The sign is not only linked to a referent, but this is embedded in a complex web of associations, sensations, feelings, and ideas. (p. xxv).

La notion de conscience a interpellé Rosenblatt (1938, 1978) de façon importante. Vygotsky termine son livre *Pensée et langage* (1934/1997) en traitant du mot et de la conscience, il souhaitait que la recherche future s'attarde à ce « problème » (p. 499). Rosenblatt (1938, 1978) s'y est attardé et a développé au fil des ans sa théorie transactionnelle.

Ce qui rend cette théorie unique est le concept de transaction, le dialogue entre le lecteur et le texte. Rosenblatt (1938) soutient qu'il existe plus qu'une seule interprétation officielle pour chaque texte. La transaction est l'activité dynamique, personnelle et unique dans le temps et dans l'espace que pratique le lecteur en lien étroit avec le texte. Rosenblatt (1978) fait aussi la distinction entre deux types de lecture. D'abord, l'utilisateur de la lecture efférente cherche des renseignements, des réponses. Puis, l'utilisateur de la lecture esthétique est attentif aux idées, aux sentiments éprouvés en cours de route. Par ces deux postures, efférente et

esthétique, Rosenblatt (1978) ne propose aucune dualité. Au contraire, grâce à une approche pragmatique, les postures efférente et esthétique s'inscrivent dans un continuum toujours en mouvement. L'intérêt de cette proposition pour les pédagogues est de faire comprendre aux élèves lecteurs l'existence de ces deux postures pour qu'ils puissent développer leur habilité à choisir celle qui convient au contexte de lecture, à chaque instant de celle-ci. Il est également important que les élèves comprennent que l'intention de lecture conditionne la posture. En effet, pour Rosenblatt (2005) chaque texte est lu par un lecteur particulier, à un moment précis et dans un contexte particulier.

Les cercles de lecture doivent beaucoup à la pensée de Rosenblatt (1978). À n'en pas douter, s'il n'y avait qu'un seul sens pour chaque œuvre, déterminé soit par l'auteur, soit par les spécialistes de l'analyse critique et si cet unique sens était donné et expliqué par l'enseignant, le lecteur ne jouerait qu'un rôle passif et la discussion serait inutile. Au contraire, pour Rosenblatt (1978), chaque lecteur vivant sa transaction avec l'écrit construit du sens à l'aide de toutes ses réserves d'expériences et de connaissances personnelles. Pour qualifier ses réserves, elle utilise l'expression de « réservoir expérientiel ». Le cercle de lecture est propice à l'évocation libre des opinions, des idées et des sentiments des élèves dans une perspective élargie. Ils construisent du sens personnellement signifiant pour eux, et ce, en utilisant l'outil cognitif et réflexif qu'est le langage. Par conséquent, l'acquisition de l'habileté de réflexion devrait rendre ces mêmes lecteurs de plus en plus aptes à choisir leur posture de lecture efférente ou esthétique.

4.3 Daniels

Daniels (2002/2005) a opérationnalisé le concept de cercle de lecture en classe et en a défini les étapes. Pour ce faire, il s'est basé sur les apports théoriques de Rosenblatt (1938, 1978) et de Vygotsky (1934/1997), sur l'observation de sa propre expérience et sur les pratiques de nombreux collègues. Cependant, il n'a jamais développé de théorie. Malgré cela, les écrits de Daniels nous aident à préciser notre cadre théorique du fait de l'adoption de sa définition tant par les chercheurs (Briggs, 2010; Day et al, 2002; Farinacci, 1998; Gervais, 1998; Jolicoeur, 2010; Pearson, 2010; Peterson et Eeds, 2007) que par les praticiens et du rayonnement de sa pensée au cours des 30 dernières années. Nous adoptons à notre tour sa définition du cercle de lecture dans le cadre de notre étude. Cette définition se trouve au chapitre 2.

En nous basant sur les avancées théoriques de Vygotsky (1934/1997) et de Rosenblatt (1938, 1978) de même que sur la définition opérationnelle que nous offre Daniels (2002/2005), nous croyons qu'il est possible de porter un nouveau regard sur les cercles de lecture en nous attardant à l'expression de l'expérience personnelle des élèves qui y participent. Pour mener une telle étude, nous proposons la méthodologie présentée dans la prochaine partie de notre travail.

Chapitre 5 Méthodologie

Le chapitre 5 aborde les aspects méthodologiques de cette étude. Il justifie le type de recherche retenue et présente les participants, les instruments et les procédures utilisés. Il expose également les méthodes de collecte et d'analyse de données, les critères de scientificité de l'étude et, enfin, le plan d'analyse des données.

5.1 Le type de recherche

Notre recherche est de nature qualitative/interprétative. Nous adoptons la définition de Denzin et Lincoln formulée en 1994, traduite et reprise par Savoie-Zajc (2004). Selon ces chercheurs, la recherche qualitative/interprétative comporte des données de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative. Elle tente de comprendre les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. Enfin, ce type de recherche est éclectique dans ses choix d'outils de travail.

Notre recherche comporte un volet qualitatif et un volet quantitatif complémentaire. Le volet quantitatif de la recherche permet l'analyse de deux éléments, soit l'autoperception de la compétence en lecture et la perception de l'utilité de la lecture des participants. En ce qui concerne le volet qualitatif, nous y décrirons et analyserons les discussions de six groupes d'élèves de 6^e année, c'est-à-dire une classe entière, formant des cercles de lecture scolaires. Notre but est d'« approfondir le sens que ces élèves donnent à leur expérience de lecture en la décrivant dans les mots des participants, en l'explicitant de la façon la plus fidèle possible et en la communiquant » (Benner, 1994, cité par Rousseau et Saillant, 1996, p. 149). Nous avons sélectionné cette classe pour l'opportunité qu'elle présentait d'étudier le phénomène du cercle de lecture dans un groupe naturel. Notre échantillonnage est donc intentionnel. Ce concept a été défini par (Lecompte et Preissle, 1993, cités par Savoie-Zajc en 2004). Pour arriver à notre but, nous avons fait appel à trois méthodes de collecte de données : 1) un questionnaire écrit, 2) l'enregistrement de toutes les discussions des cercles de lecture, et cela, pour les six groupes de discussion et 3) la réalisation d'une entrevue semi-dirigée auprès d'un groupe de

discussion, dans le but de recueillir des données plus précises et de valider notre analyse. Bref, « de mieux comprendre le sens que les participants donnent à leur expérience » (Savoie-Zajc, 2009, p. 342).

Notre approche est également interprétative/inductive, car nous tenterons de tirer certaines conclusions à partir des données recueillies et d'une catégorisation préexistante intuitive que nous avons établie avant la collecte des données (L'Écuyer, 1987). Nos données sont de deux natures, quantitative pour le questionnaire et qualitative pour les enregistrements des discussions et de l'entrevue semi-dirigée. Nous avons choisi cette méthode mixte de travail, car nous croyons que la complémentarité des méthodes et des données recueillies étoffe les résultats.

Enfin, malgré le caractère restreint de notre échantillonnage, nous estimons comme Brooker (2002) que le produit de notre analyse pourra apporter des suggestions dans la pratique des enseignants.

5.2 Les participants

5.2.1 La description de l'école

Une fois l'approbation déontologique de l'Université obtenue, nous avons fait les démarches nécessaires pour entreprendre notre collecte de données dans une école montréalaise. Au Québec, les enseignantes travaillant régulièrement à l'aide de cercles de lecture et souhaitant participer à une recherche ne semblent pas légion. Nous avons déjà rencontré une des deux enseignantes de 6^e année de l'école choisie à l'occasion d'une entrevue sur le fonctionnement des cercles de lecture scolaires dans le cadre d'un de nos cours de maîtrise. Il s'agit d'une classe de 6^e année faisant partie d'une école privée d'un quartier favorisé de Montréal. Cette école est un établissement d'enseignement qui offre des programmes préscolaires aux élèves de 3 ans, 4 ans et 5 ans et tout le programme de l'élémentaire de la 1^{re} à la 6^e année. La langue d'enseignement est le français autant au préscolaire qu'à l'élémentaire. Il s'agit d'un établissement habitué à accueillir des chercheurs et des journalistes étant donné sa vocation spéciale orientée vers les arts. Le cœur de l'expérience pédagogique de cette école est donc la fréquentation, en continu, des différentes disciplines artistiques suivantes : la musique, la

danse, les arts plastiques et, à partir du préscolaire 5 ans, l'art dramatique. À ce propos, un des éléments fondamentaux de la réalisation du projet éducatif de cette école réside dans l'organisation de la structure des cours. En effet, les classes sont divisées en deux groupes lors des périodes réservées aux cours d'arts, ce qui permet aux spécialistes en arts et aux titulaires de travailler avec des groupes restreints (maximum de 10 élèves au préscolaire et de 13 élèves à l'élémentaire). Selon les dirigeants de l'établissement, ce type d'organisation favorise une approche individualisée de l'apprentissage. Précisons toutefois que les 24 élèves de la classe étaient présents pendant le cours de français durant lequel se déroulaient les cercles de lecture. Les groupes ne sont pas séparés pendant les cours de français.

Soulignons que tous les parents des élèves de la classe choisie ont accordé leur consentement à la participation de leur enfant à notre étude. Tous les élèves ont également donné leur assentiment à participer tant aux discussions qu'à l'entrevue.

5.2.2 La description du groupe-classe

Travailler en milieu naturel veut dire étudier un groupe représentatif d'un cercle de lecture scolaire normal formé par le choix du livre et le hasard et non par l'intervention de l'enseignante ou le niveau des compétences individuelles (Daniels, 2002/2005). Or, il s'agit exactement de l'approche de l'enseignante de ce groupe-classe. Nous connaissions déjà cette enseignante, car nous l'avions interviewée dans le cadre d'un de nos cours de maîtrise. Nous savions donc qu'elle avait adopté la définition opérationnelle du cercle de lecture de Daniels (2002/2005) depuis plusieurs années. À ce moment, nous avions, nous aussi, porté notre choix sur la définition de Daniels (2002/2005) pour ce qui est de notre étude. Notre collecte de données ne pouvant commencer avant le mois de mai 2012, nous savions que la préparation et la formation au fonctionnement des cercles de lecture seraient assurées par l'enseignante. Pour cette raison, nous n'avons pas pris en compte la préparation des élèves au cercle de lecture dans notre analyse.

Nous avons donc recruté 24 participants, c'est-à-dire tous les élèves d'une même classe de 6^e année du primaire. La participation à la recherche s'est faite sur une base volontaire. Les élèves avaient 11 ou 12 ans au moment des rencontres. Cette classe comptait 12 filles et 12 garçons. Tous parlaient français. Nos observations en classe nous donnent cependant à croire

que certains élèves étaient de langue maternelle anglaise. Malgré leur intérêt, nous n'avons pas cherché à recueillir de données sur les différentes langues parlées des participants parce qu'elles ne contribuaient pas à l'atteinte de nos objectifs d'analyse.

5.2.3 La formation des groupes de discussions

La collecte de données de cette étude a eu lieu en mai et juin 2012. Il s'agissait donc de la dernière partie de l'année scolaire. Étant donné que l'enseignante utilise les cercles de lecture tout au long de l'année, il est important de noter que ses élèves maîtrisaient tous très bien le fonctionnement des cercles de lecture. Pour cette raison, la formation des groupes de discussion de ce dernier cercle de lecture de l'année s'est faite de façon un peu moins formelle qu'au début des classes. D'habitude, la sélection des livres proposés aux élèves était faite par l'enseignante et sa pratique habituelle était de fixer le nombre de suggestions à 10. Ce nombre a été établi par l'enseignante de façon empirique. Cette fois-ci, les élèves qui voulaient proposer des livres le faisaient et l'enseignante écrivait les titres au tableau au fur et à mesure. Comme à l'accoutumée, la liste s'est arrêtée à 10 propositions. Ensuite, les élèves levaient la main et choisissaient le titre qui les intéressait. Dès qu'un livre était choisi par quatre lecteurs, il n'était plus disponible et les élèves ayant choisi ce livre formaient un groupe. Notons que nous n'étions pas présents au moment de la formation des groupes de discussion. C'est l'enseignante qui nous a fourni tous les détails concernant les procédures suivies pour la formation des groupes.

5.3 La collecte de données

5.3.1 Les instruments et les procédures

Dans le but d'alléger le texte, une fois que nous aurons présenté chaque instrument, nous indiquerons les procédures suivies pour l'utiliser.

5.3.1.1 Le questionnaire

Nous avons fait passer un questionnaire sur l'intérêt pour la lecture à tous les élèves de la classe participante. Notre questionnaire est une traduction et une adaptation du *Motivation to Read Profile* (MRP) de Gambrell, Palmer, Codling et Mazzoni (1996). Dans notre quête d'un instrument efficace pour évaluer l'intérêt pour la lecture des participants et dans la poursuite du deuxième objectif de notre recherche, le MRP a retenu notre attention. En tentant d'évaluer la motivation de chaque répondant à lire, l'objectif du MRP est d'aider les enseignants à mieux cibler leurs interventions en lecture auprès de chaque élève selon les scores obtenus.

10 énoncés du questionnaire ont pour fonction d'évaluer l'autoperception de la compétence en lecture. Bandura (1982) a défini le sentiment de compétence comme la perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité, évalue ses capacités à l'accomplir de façon adéquate. L'autoperception de la compétence est donc l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité de réussir une activité et non pas la possibilité actuelle de réussite de cette activité (Viau, 2006). Les 10 autres énoncés permettent d'évaluer la perception de l'utilité de la lecture. Les auteures de ce questionnaire ont choisi d'évaluer la perception des élèves relativement à leur sentiment de compétence en lecture et à l'utilité de l'activité parce qu'il s'agit de deux déterminants majeurs de la motivation et de l'engagement. Les auteures du test MRP se sont inspirées de Henk et Melnick (1995) et de leur *Reader Self-Perception Scale* (RSPS) qui, à leur tour, ont basé leur questionnaire sur la théorie de l'autoefficacité de Bandura (1982).

Notre questionnaire compte donc 20 énoncés. Nous avons traduit le plus fidèlement possible les 20 énoncés et nous en avons ensuite discuté avec une spécialiste de la lecture pour en valider le sens. Les élèves expriment leur accord ou leur désaccord sur les énoncés du questionnaire à l'aide d'une échelle graduée de réponses à cinq niveaux. Au premier niveau, l'élève n'est pas du tout d'accord et au cinquième, il ou elle est tout à fait d'accord. Les niveaux ont été inversés à deux occasions pour éviter le phénomène de répétitions automatiques des réponses chez certains élèves. Le questionnaire utilisé se trouve à l'annexe B.

Les procédures pour l'administration du questionnaire

Lors de notre première rencontre avec le groupe-classe, les participants ont rempli le questionnaire. Nous avons d'abord lu le texte de présentation de la recherche conçu expressément pour les élèves. Ce texte se trouve à l'annexe H. Vinrent ensuite les questions des élèves. Nous avons pris soin de préciser que la participation à la recherche était volontaire et que les résultats scolaires de chacun ne seraient jamais discutés ou influencés de quelques façons par cette participation. Nous sommes ensuite passée au questionnaire. Nous avons expliqué comment remplir le questionnaire à l'aide de l'échelle graduée à cinq niveaux. Nous avons donné quelques exemples. Les élèves ont rempli le questionnaire en 20 minutes. Nous avons ensuite recueilli tous les questionnaires sur place et en mains propres.

5.3.1.2 La grille d'analyse des interventions des élèves

À l'aide du logiciel Excel, nous avons créé une grille d'analyse des différentes interventions des élèves pendant leurs discussions. Elle se trouve à l'annexe A. En vue de l'analyse de nos transcriptions des discussions des cercles de lecture, nous avons établi trois catégories d'interventions situées dans le temps : le passé, le présent et le futur. Ces catégories nous ont été inspirées par Rosenblatt (1988) qui considère la lecture comme un événement unique situé dans le temps. Elle avance également que le travail du lecteur, pendant sa transaction avec le texte, est d'aller puiser dans son réservoir expérientiel, c'est-à-dire dans ses expériences personnelles de toute nature. Cette grille nous permet de tenir compte du nombre d'interventions par groupe de discussion et du nombre d'interventions par catégorie d'analyse (passé, présent et futur).

Les procédures pour l'enregistrement des discussions lors des rencontres de groupes

Les discussions ont eu lieu pendant cinq semaines à raison d'une rencontre par semaine, tous les mercredis après-midi, durant les mois de mai et juin 2012. Nous avons passé un total de sept heures en classe et nous avons enregistré huit heures et demie de discussions. Toutes les rencontres ont eu lieu dans le local de la classe, les élèves se regroupaient par équipe, chacune occupant un espace de la classe de façon informelle. Les enregistrements audio des discussions eurent donc lieu en simultané, le milieu naturel devant être le plus habituel

possible. Nous ne sommes intervenue à aucun moment dans les discussions des participants. D'ailleurs, cela avait été bien précisé lors de la rencontre de présentation de la recherche avec les élèves (annexe H). Toutefois, l'enseignante et la chercheure étaient toujours présentes dans la classe pendant les discussions. L'atmosphère de la classe nous a toujours semblé relativement calme pour ce type d'activité malgré la présence de la chercheure. De plus, aucun évènement ou contretemps ne nous a donné à croire que notre présence modifiait le comportement des élèves pendant la tenue des discussions. Le rôle de la chercheure était plutôt de voir à la bonne marche des magnétophones afin que la collecte de données se passe dans les meilleures conditions. Nous avons enregistré et transcrit nous-même toutes les discussions. Nous présentons les livres lus par les élèves à l'annexe C. Nous y donnons la bibliographie et le résumé de chacun des six romans.

5.3.1.3 Le protocole d'entrevue

À l'annexe E se trouve le protocole d'entrevue utilisé pour réaliser l'entrevue de groupe semi-dirigée. Avant l'entrevue, nous avons relu plusieurs fois les transcriptions des discussions du cercle de lecture du groupe retenu et y avons ensuite repéré les interventions exprimant des expériences personnelles des élèves. Nos questions ont été de deux types. Soit de nature très précise, comme le retour sur une remarque particulière d'une élève, soit de nature générale, comme la demande d'une opinion en simultanée à tous les membres du groupe. Le but de cette entrevue était de tenter d'approfondir et de valider certains éléments des discussions des membres d'une équipe particulière. Nous avons enregistré et transcrit nous-mêmes l'entrevue dans sa totalité.

Pour ce protocole d'entrevue, nous avons trouvé inspiration dans le MRP que nous avons pris comme modèle pour le questionnaire et qui contient également une partie entrevue. La section entrevue du MRP est de nature informelle et ses auteures, Gambrell et al. (1996), en suggèrent une utilisation modifiée ou adaptée à l'interviewé. Elles ajoutent aussi que les entrevues pendant lesquelles les échanges verbaux sont naturels et spontanés deviennent des événements sociaux, des rencontres et peuvent ainsi permettre aux chercheurs d'atteindre une plus grande profondeur de compréhension que des entrevues dirigées de façon plus rigide. De plus, Gambrell et al. (1996) affirment que, toujours dans ce même type d'entrevue, les

questions reprenant certaines interventions des élèves fournissent souvent les renseignements les plus signifiants de toute l'entrevue. Nous nous sommes donc appuyés sur l'expérience de ces auteures pour préparer et mener notre entrevue d'un des cercles de lecture de notre groupe-classe.

Les procédures pour l'entrevue

L'entrevue a eu lieu une semaine après la fin des rencontres des cercles de lecture. Les élèves de ce groupe ont donc eu le temps de prendre un certain recul relativement à leur lecture et à leurs discussions. L'entrevue a eu lieu dans la classe. Les seules personnes présentes étaient les quatre élèves du groupe de discussion et la chercheure. L'entrevue a duré 43 minutes, le maximum de temps disponible, car les autres élèves de la classe devaient réintégrer le local. Nous avons porté notre choix précisément sur ce groupe pour deux raisons. D'abord, nous tenions à avoir lu le livre de cette équipe pour nous permettre de poser des questions pertinentes et pour que les élèves sentent l'intérêt réel de la chercheure. Ensuite, les contraintes de temps sont intervenues. Nous avions peu de temps pour transcrire les cinq discussions du groupe, les relire, les analyser et lire le livre. Or, le livre en question était facilement accessible à la bibliothèque locale, nous n'avons donc pas perdu de temps. La deuxième raison de notre choix a été la richesse des interventions de ce groupe. En effet, bien que tous les groupes aient été activement impliqués dans l'activité des cercles de lecture, il nous a semblé que ce groupe se démarquait particulièrement des autres. L'esprit de collaboration qui y régnait, le sens aiguisé de l'écoute de chaque membre et l'originalité et la profondeur de certaines de leurs interventions ont attiré notre attention.

5.4 Les critères de scientificité

5.4.1 Le questionnaire

Pour assurer la validité et la fiabilité du MRP, les auteures ont procédé à une validation de leur instrument de mesure à l'aide de prétests, de tests et un calcul du coefficient de Cronbach d'une valeur de ,75 pour le volet de l'autoperception de compétence et de ,82 pour le volet de la perception de l'utilité. Comme nous l'avons mentionné à la section 5.3, le questionnaire MRP a été inspiré par les travaux de Henk et Melnick (1995) et le *Reader Self-Perception*

Scale (RSPS), instrument de mesure également validé par ses auteurs. En fait, l'apport original de Gambrell et al. (1996) est la deuxième partie du test c'est-à-dire l'entrevue semi-dirigée individuelle. Le RSPS est donc la base de travail du questionnaire de groupe de Gambrell et al. (1996), mais aussi de Beer-Toker et Gaudreau (2006) et de Jolicoeur (2010). C'est donc en prenant modèle sur ces différentes adaptations validées du même questionnaire de base que nous avons traduit et adapté notre questionnaire. Nous nous sommes également inspirés du questionnaire d'évaluation de la motivation et des habitudes de lecture de Giasson (2011) pour nous aider à assurer la clarté de la langue et de la formulation des énoncés. De plus, nous avons soumis une version de notre questionnaire traduit et adapté à une spécialiste dans le domaine de la lecture afin d'obtenir des commentaires et d'en améliorer la version définitive, laquelle se trouve à l'annexe B.

5.4.2 Les enregistrements audio des discussions

Dans un souci de rigueur méthodologique, nous nous sommes assurée de la constance de la collecte de données. Nos instructions aux élèves étaient claires et n'ont jamais changé pendant tout le cycle des cercles de lecture. De plus, une seule chercheure était présente et responsable de la collecte de données ce qui a favorisé l'uniformité des données. Nous avons été seules à réaliser les transcriptions des enregistrements audio, cet élément a également aidé à l'uniformité des données. Cette façon de faire a aussi contribué à la qualité de l'analyse en faisant gagner en rigueur les relectures de transcriptions nécessaires au repérage des interventions recherchées.

5.4.3 L'entrevue

Pour Deslauriers (1991), analyser des données « ... renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p. 79). Toujours dans le but de découvrir ces liens, en ce qui concerne l'entrevue, nous avons utilisé les mêmes catégories d'analyse que pour l'analyse des discussions ce qui a assuré la constance des interprétations. Des lectures répétées et rigoureuses des transcriptions des discussions du groupe retenu nous ont permis d'élaborer notre protocole d'entrevue. Celui-ci compte 14 questions reprenant des

interventions précises tirées des transcriptions et 16 questions d'ordre plus général s'adressant à tous les membres du groupe. Ce protocole nous a permis d'approfondir certaines interventions et de les valider avec justesse. Suivant notre logique inductive, les questions d'ordre général avaient pour but d'enrichir notre interprétation des données.

5.5 Le tableau synthèse des critères méthodologiques

Savoie-Zajc dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004), à partir de Guba et Lincoln (1982), a traduit et adapté le tableau suivant sur les critères méthodologiques appropriés à la recherche qualitative/interprétative. Ces critères ont comme point de départ les exigences de la recherche quantitative/positiviste, l'adaptation de Guba et Lincoln (1982) avait pour but de répondre aux besoins de la communauté scientifique tournée vers la recherche qualitative. Nous avons pris ce tableau comme inspiration pour synthétiser nos critères de scientificité.

Tableau 1 Tableau synthèse des critères méthodologiques

	Définition sommaire	Moyens pris dans cette recherche
Critères méthodologiques		
Crédibilité	Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances.	-Adoption de 3 modes de collecte de données. -Retour aux participants par l'entrevue semi-dirigée. -Confrontation de points de vue de différents chercheurs.
Transférabilité	Les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes.	-Description détaillée du contexte de recherche. -Description des caractéristiques des participants, entre autres, à l'aide du questionnaire.
Fiabilité	Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude.	-Une seule chercheuse impliquée dans la collecte de données. -Déroulement rigoureux. -Instruments de recherche approuvés et vérifiés. -Objectifs clairs.
Confirmation	Les données produites sont objectivées.	-Instruments de recherche pertinents aux 2 objectifs de recherche. -Appel aux interjuges.

5.6 Le plan d'analyse des données

5.6.1 L'analyse quantitative des réponses au questionnaire

Les données du questionnaire ont été traitées quantitativement à l'aide du logiciel Excel. Pour définir le nombre de points accordés pour chaque énoncé, l'échelle graduée va de 1 à 5, de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Pour les 20 énoncés, le nombre maximum de points à obtenir était donc de 100. Nous avons calculé les totaux. Les points obtenus pour les énoncés concernant l'autoperception de la compétence en lecture et concernant la perception de l'utilité de la lecture ont été calculés de façon séparée. Le tableau 2 rapporte les totaux des renseignements recueillis à l'aide de ce questionnaire, il apparaît au chapitre 6. On y retrouve le nombre de points obtenus pour chaque participant, par groupe de discussion. Nous avons aussi donné les totaux pour chaque participant dans les deux domaines : autoperception de la compétence en lecture et perception de l'utilité de la lecture. Nous avons également calculé la différence de scores entre les deux domaines pour chaque participant. On trouve aussi la moyenne du groupe sans les extrêmes, ce calcul est fait pour éviter la distorsion due aux cas extrêmes. Les résultats détaillés pour chaque énoncé et pour chaque participant se trouvent à la section 6.1, dans les tableaux 3 à 8.

5.6.2 Le codage et la catégorisation des transcriptions des discussions

Nous avons adopté le modèle de codage et de catégorisation mixte de L'Écuyer (1987) pour lequel les documents à analyser doivent être découpés en unités significatives et cohérentes avec les objectifs de la recherche. Dans notre étude, nous analysons les transcriptions de l'ensemble des rencontres de tous les groupes de discussion. Nous avons choisi comme unités significatives les énoncés des expériences personnelles des élèves lecteurs, expériences réparties dans le temps : le passé, le présent et le futur. Ces expériences personnelles devaient toujours se rapporter au contenu de la lecture. Ces énoncés apparaissent le plus souvent sous forme de phrase complète. Cependant, il est aussi possible qu'une idée s'exprime sur une section de phrase ou sur plus d'une phrase. Notez que nous avons demandé à chaque élève de

se choisir un pseudonyme avant le début des discussions afin d'assurer l'anonymat de tous les participants. Voici maintenant quelques exemples d'interventions :

Cochon d'Inde :, *comme Mari-José dirait, Sherlock a la tête dure.*
(référence au présent)

Griffon : *J'ai lu seulement Rouge poison avant comme roman policier. Je trouve que les phrases et les mots sont différents d'avant, on n'emploie plus les mêmes mots, c'est vraiment écrit différemment.* (référence au passé)

Noix de coco : *Je crois que ça va être un livre plein de suspens, ça reste à voir.*
(référence au futur)

Toujours selon L'Écuyer (1987), il existe des catégories de départ, mais ces catégories préexistantes « ... peuvent être conservées, rejetées, modifiées ou nuancées, complétées par de nouvelles catégories... » (p. 57). Lors du premier codage, nous avons choisi nos unités significatives selon une définition de l'expérience personnelle répartie dans le temps (passé, présent et futur) et inspirée par Rosenblatt (1938, 1978). En effet, celle-ci a toujours considéré la lecture comme un événement unique dans le temps parce que l'acte de lecture et la transaction ont toujours lieu dans un contexte personnel et social précis. Après plusieurs lectures des transcriptions et après consultation avec nos deux interjuges, les catégories sont restées inchangées. De plus, nous avons soumis le troisième codage et le calcul de fréquence d'apparitions des unités à un de nos interjuges. Dans l'ensemble, nous étions d'accord à 62 %; à 75 % sur les énoncés du passé, à 45 % sur les énoncés du présent et à 100 % sur les énoncés du futur. Après discussions, nous avons modifié notre codage parce que, dans les premières versions du codage, nous avons retenu tous les énoncés parlant des expériences personnelles des élèves. Or, pour bien soutenir nos objectifs, nous devions restreindre notre choix aux énoncés directement reliés à certains éléments du livre lu. De cette manière, nous en sommes arrivées à un consensus à 100 %.

Rappelons que nous avons développé une grille d'analyse des interventions des élèves à l'aide du logiciel Excel (annexe A). Cet outil nous permet d'observer le nombre d'énoncés repérés par groupe de discussion et par catégorie. Les détails de cette analyse se trouvent au tableau 9 du chapitre 6 pour les résultats en nombres et au tableau 10 du même chapitre pour les résultats en pourcentage.

5.6.3 Le codage et la catégorisation des transcriptions de l'entrevue

Pour l'entrevue, nous avons procédé à la même recherche d'énoncés significatifs sous forme de phrase que pour les enregistrements des discussions. Nous avons aussi utilisé la même catégorisation c'est-à-dire les énoncés répartis dans le temps : le passé, le présent et le futur. Cela dit, précisons qu'aucun énoncé se référant au futur n'a été retrouvé dans l'entrevue. Voici deux exemples tirés de ces transcriptions :

Zèbre : *J'ai fait un travail sur l'Abitibi, mais je n'y suis jamais allée.* (référence au passé)

Panda : *Canard me fait penser à des garçons dans la classe. Il y en a qui ont un tempérament assez ressemblant. Par exemple, quand ils vont se blesser, ils vont prendre tout au sérieux et ils essaient d'attirer l'attention dès qu'on les regarde.* (référence au présent)

Notre but était de vérifier si, dans le contexte d'une entrevue, la fréquence des énoncés serait modifiée, cela dans le but d'accroître la fiabilité de nos données. Quelle période dans le temps les participantes favoriseraient-elles pour exprimer leurs expériences personnelles au moment de l'entrevue? Notre autre objectif était de tenter d'approfondir la réflexion des élèves, de recueillir des renseignements complémentaires dignes d'intérêt, susceptibles d'enrichir les données déjà obtenues pendant les discussions de ce cercle de lecture. Les résultats du calcul du nombre d'interventions pendant l'entrevue se trouvent à la section 6.3.

5.7 Remarque en lien avec la méthodologie

Nous tenons à souligner qu'un groupe de discussion de trois élèves n'a pas été pris en considération dans l'analyse des interventions des élèves à la suite d'absences répétées d'un des participants doublées de problèmes techniques à l'enregistrement. De manière opportune, le livre en question a été lu par un autre groupe de la classe. Mentionnons que ces trois participants ont néanmoins rempli le questionnaire d'évaluation de l'intérêt pour la lecture. C'est pourquoi les moyennes de la classe ont été calculées sur 24 élèves relativement au questionnaire et que les tableaux 2, 9 et 10 comptent 21 participants.

Chapitre 6 Résultats

Le chapitre 6 présente les données recueillies au moyen de nos trois instruments. Avant tout, nous ferons connaître les résultats généraux au questionnaire, suivis des résultats détaillés pour chaque groupe de discussion. En ce qui concerne les enregistrements audio des discussions, nous présenterons d'abord les deux tableaux des résultats de l'analyse quantitative des interventions des élèves. Puis, nous décrirons les résultats de chacun des six groupes à la suite. Enfin, pour l'entrevue, nous adopterons la même approche de présentation que pour les groupes de discussion, c'est-à-dire que nous l'analyserons en produisant certains exemples d'interventions d'élèves.

6.1 Le questionnaire

D'abord, rappelons que le questionnaire comptait 20 énoncés pour lesquels les répondants devaient évaluer leur accord. Cette évaluation allait de 1 à 5 c'est-à-dire de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Pour chaque énoncé, les répondants obtenaient le nombre de points correspondant à leur évaluation. Rappelons également que 10 énoncés avaient pour fonction d'évaluer l'autoperception de l'élève à l'égard de sa compétence en lecture. Ces énoncés ont été classifiés à l'aide de numéros impairs. Les 10 autres énoncés avaient pour fonction d'évaluer la perception de l'élève à l'égard de l'utilité de la lecture. Ces autres énoncés ont été classifiés à l'aide de numéros pairs.

À l'aide du logiciel Excel, nous avons développé un tableau des résultats généraux de tous les participants aux cercles de lecture. Il s'agit du tableau 2 qui apparaît plus bas. Nous avons réparti les élèves par groupe de discussion. Chaque groupe de discussion porte le nom du livre lu par les élèves de ce groupe. Suivent les pseudonymes des participants. On voit ensuite le total de points obtenus par chaque élève sur 100. Puis, on retrouve le score sur 50 pour les énoncés sur l'autoperception de la compétence en lecture (numéros d'énoncés impairs) et le score, également sur 50, pour les énoncés sur la perception de l'utilité de la lecture (numéros

d'énoncés pairs). Nous avons aussi calculé l'écart de points obtenus par chaque élève entre les deux types d'énoncés. De plus, en bas de page, nous donnons les moyennes de la classe.

Les résultats plus détaillés pour chaque énoncé de chaque répondant suivent le tableau 2. Il s'agit des tableaux 3 à 8. Ces tableaux répètent certaines données du tableau 2. Cependant, nous les avons ajoutés afin que les lecteurs de cette étude puissent y faire référence au moment où nous tenterons de faire le lien entre l'intérêt pour la lecture de l'ensemble des membres d'un groupe, un groupe à la fois, et les résultats de l'analyse des interventions de ce même groupe. Cette discussion aura lieu à la section 7.3.2.

Tableau 2 Analyse quantitative des résultats du questionnaire par groupe de discussion/
Totaux

	Pseudonymes des élèves	Total de points obtenus	Numéros d'énoncés impairs	Numéros d'énoncés pairs	Écart de points entre les 2 types d'énoncés
Groupes de discussion		/100	/50	/50	
Titres des livres					
Arsène Lupin	Ornythorinque G	83	40	43	3
	Griffon F	77	34	43	9
	Orignal G	73	45	28	17
Dix petits nègres	Zèbre 2 G	67	36	31	5
	Léopard G	85	41	44	3
	Tigre G	63	32	31	1
	Protée G	70	42	28	14
	Panthère G	64	30	34	4
Le Combat d'hiver	Noix de coco G	87	45	42	3
	Kiwi F	61	25	36	11
	Banane G	52	30	22	8
L'Oeil de la corneille	Cochon d'Inde F	72	34	38	4
	Cheval F	92	44	48	4
	Hippocampe F	85	40	45	5
Oscar Pill	Bouledogue F	85	41	44	3
	Koati F	95	48	47	1
	Piranha G	83	43	40	3
Renard bleu (groupe interviewé)	Vélo F	73	35	38	3
	Zèbre F	71	38	33	5
	Panda F	81	42	39	3
	Koala F	72	35	37	2

1. Moyenne des résultats de tous les répondants pour le questionnaire au complet = **75/100**

2. Moyenne pour les énoncés impairs = **38/50**

3. Moyenne pour les énoncés pairs = **37/50** F = FILLE G = GARÇON

Numéros d'énoncés impairs = autoperception de compétence en lecture

Numéros d'énoncés pairs = perception de l'utilité de la lecture

Tableau 3 Analyse quantitative des résultats du questionnaire pour le groupe du livre
Oscar Pill

	Pseudonymes des élèves			Moyenne de la classe
	Bouledogue	Koati	Piranha	
Numéros des énoncés				
1	5	5	3	
2	5	5	5	
3	3	5	5	
4	3	5	3	
5	4	4	3	
6	5	5	5	
7	4	4	4	
8	4	4	3	
9	5	5	5	
10	5	5	5	
11	3	5	5	
12	5	5	5	
13	4	5	4	
14	5	5	5	
15	5	5	5	
16	2	3	1	
17	3	5	4	
18	5	5	3	
19	5	5	5	
20	5	5	5	
Total	85	95	83	75
Total Impairs	41	48	43	38
Total Pairs	44	47	40	37
Écart de points entre les 2 types d'énoncés	3	1	3	

Numéros d'énoncés impairs = autoperception de compétence en lecture

Numéros d'énoncés pairs = perception de l'utilité de la lecture

Tableau 4 Analyse quantitative des résultats du questionnaire pour le groupe du livre
L'Oeil de la corneille

	Pseudonymes des élèves			Moyenne de la classe
	Cochon d'Inde	Cheval	Hippocampe	
Numéros des énoncés				
1	4	4	5	
2	4	5	5	
3	3	4	0	
4	3	5	3	
5	3	5	4	
6	4	5	5	
7	2	4	4	
8	3	4	4	
9	0	5	4	
10	5	5	4	
11	5	4	5	
12	5	5	5	
13	3	4	5	
14	4	5	5	
15	4	5	4	
16	2	5	5	
17	5	4	4	
18	3	4	4	
19	5	5	5	
20	5	5	5	
Total	72	92	85	75
Total Impairs	34	44	40	38
Total Pairs	38	48	45	37
Écart de points entre les 2 types d'énoncés	4	4	5	

0 = sans réponse

Numéros d'énoncés impairs = autoperception de compétence en lecture

Numéros d'énoncés pairs = perception de l'utilité de la lecture

Tableau 5 Analyse quantitative des résultats du questionnaire pour le groupe du livre
Arsène Lupin

	Pseudonymes des élèves			Moyenne de la classe
	Ornythorinque	Griffon	Original	
Numéros des énoncés				
1	4	5	5	
2	5	5	4	
3	5	5	5	
4	3	3	3	
5	4	0	5	
6	3	4	1	
7	4	0	5	
8	4	5	3	
9	4	5	5	
10	5	5	2	
11	3	1	5	
12	5	5	5	
13	4	4	4	
14	5	5	3	
15	4	5	5	
16	4	4	2	
17	3	4	1	
18	5	4	1	
19	5	5	5	
20	4	3	4	
Total	83	77	73	75
Total Impairs	40	34	45	38
Total Pairs	43	43	28	37
Écart de points entre les 2 types d'énoncés	3	9	17	

Numéros d'énoncés impairs = autoperception de compétence en lecture

Numéros d'énoncés pairs = perception de l'utilité de la lecture

Tableau 6 Analyse quantitative des résultats du questionnaire pour le groupe du livre
Dix petits nègres

	Pseudonymes des élèves					Moyenne de la classe
	Zèbre 2	Léopard	Tigre	Protée	Panthère	
Énoncés						
1	3	4	3	5	3	
2	3	5	4	4	3	
3	2	4	4	4	1	
4	2	3	3	3	2	
5	4	3	3	4	2	
6	5	3	4	1	3	
7	5	4	3	4	4	
8	2	4	3	0	3	
9	2	5	3	4	3	
10	4	5	3	2	4	
11	5	5	3	5	1	
12	5	5	4	5	5	
13	5	4	4	3	4	
14	3	5	4	4	4	
15	0	5	3	5	3	
16	3	4	2	3	4	
17	5	2	3	3	4	
18	1	5	3	3	3	
19	5	5	3	5	5	
20	3	5	1	3	3	
Total	67	85	63	70	64	75
Total Impairs	36	41	32	42	30	38
Total Pairs	31	44	31	28	34	37
Écart des points	5	3	1	14	4	

0 = sans réponse

Numéros d'énoncés impairs = autoperception de compétence en lecture

Numéros d'énoncés pairs = perception de l'utilité de la lecture

Tableau 7 Analyse quantitative des résultats du questionnaire pour le groupe du livre
Le Combat d'hiver

	Pseudonymes des élèves			Moyenne de la classe
	Noix de coco	Kiwi	Banane	
Numéros des énoncés				
1	5	3	3	
2	4	4	3	
3	5	1	2	
4	4	3	1	
5	5	4	3	
6	5	3	3	
7	4	4	2	
8	4	3	1	
9	4	1	3	
10	4	4	3	
11	4	1	5	
12	5	5	4	
13	4	3	3	
14	5	3	2	
15	5	2	2	
16	3	3	1	
17	4	5	4	
18	3	4	2	
19	5	1	3	
20	5	4	2	
Total	87	61	52	75
Total Impairs	45	25	30	38
Total Pairs	42	36	22	37
Écart de points entre les 2 types d'énoncés	3	11	8	

Numéros d'énoncés impairs = autoperception de compétence en lecture

Numéros d'énoncés pairs = perception de l'utilité de la lecture

Tableau 8 Analyse quantitative des résultats du questionnaire pour le groupe du livre
Renard bleu

	Pseudonymes des élèves				Moyenne de la classe
	Vélo	Zèbre	Panda	Koala	
Numéros des énoncés					
1	4	3	4	4	
2	5	4	4	4	
3	2	4	3	4	
4	5	3	4	4	
5	3	4	3	3	
6	1	3	5	3	
7	3	3	4	3	
8	3	3	4	3	
9	2	3	4	4	
10	5	2	4	4	
11	5	5	5	3	
12	5	5	5	4	
13	3	4	4	2	
14	4	4	3	4	
15	3	4	5	5	
16	2	2	3	4	
17	5	4	5	2	
18	5	4	4	3	
19	5	4	5	5	
20	3	3	3	4	
Total	73	71	81	72	75
Total Impairs	35	38	42	35	38
Total Pairs	38	33	39	37	37
Écart de points entre les 2 types d'énoncés	3	5	3	2	

Numéros d'énoncés impairs = autoperception de compétence en lecture

Numéros d'énoncés pairs = perception de l'utilité de la lecture

Le traitement quantitatif du questionnaire nous a permis de connaître l'intérêt pour la lecture de chaque répondant. En se servant des données recueillies, il est également possible de tracer un portrait général de l'intérêt pour la lecture de ce groupe-classe. Le total maximum qu'un élève peut obtenir en additionnant la valeur qu'il accorde à chaque énoncé est de 100 %. D'après nos données, le plus faible total obtenu par un élève est de 52 % et le plus élevé est de 95 %. La moyenne des totaux est de 75 % pour les 24 élèves.

Si l'on considère uniquement les points obtenus pour les questions traitant de l'autoperception de la compétence en lecture, pour un maximum possible de 50 points, le total le moins élevé est de 25 points et le plus élevé est de 48 points. Notons que ces résultats extrêmes appartiennent aux deux mêmes élèves qui ont obtenu les résultats extrêmes pour l'ensemble du questionnaire. La moyenne des points pour le domaine de l'autoperception de la compétence en lecture est de 38/50 pour l'ensemble des élèves.

Dans le domaine de la perception de l'utilité de la lecture, le total le moins élevé est de 22 points et le plus élevé de 48 points. La moyenne pour l'ensemble des élèves est de 37/50. En consultant le tableau 2, on note que 10 élèves sur 24 ont un score plus élevé que la moyenne totale, c'est-à-dire 41 % de la classe. On constate aussi que, pour six élèves, l'écart des points entre les deux domaines (compétence et utilité) est notable. Pour quatre de ces six élèves, c'est le domaine de l'autoperception de la compétence en lecture qui recueille plus de points. Concernant les deux autres élèves, c'est le domaine de l'utilité de la lecture qui a l'avantage des points. Finalement, pour l'ensemble des répondants, le nombre de questions laissées sans réponse est de 7/480, soit 1,4 % du total.

Toujours au tableau 2, à titre de renseignement complémentaire, nous avons indiqué le sexe des répondants. Il s'agit de données intéressantes, mais qui ne font pas partie des objectifs d'analyse de notre étude. Nous avons également identifié le groupe interviewé pour des raisons de repérage. Au moment de la discussion des résultats, il pourra être pertinent de relever le niveau d'intérêt pour la lecture de nos interlocutrices.

Bref, les données colligées grâce au questionnaire nous permettront de faire des liens. Nous tenterons d'établir des relations entre l'expression des expériences personnelles des élèves pendant les discussions de leur cercle de lecture et leur niveau d'intérêt pour la lecture.

6.2 Les enregistrements audio des discussions

Dans le but de faciliter le travail de transcription et d'assurer l'anonymat des participants, chacun d'eux s'est choisi un pseudonyme dès le début des discussions. Les mêmes pseudonymes déjà apparus au tableau 2 se retrouveront donc dans toutes les interventions citées à partir d'ici et dans l'ensemble de notre recherche. De plus, les résultats de cette section sont présentés par groupe de discussion, dans l'ordre alphabétique des titres des livres lus par les élèves. Enfin, toutes les citations tirées des transcriptions apparaissent en caractères italiques. Toutefois, nous avons ajouté nos commentaires au fil des transcriptions dans un but de clarification, ceux-ci apparaissent en caractères romains.

Dans notre groupe-classe, nous comptons six groupes de discussion. Le nombre d'élèves par groupe variait entre trois, quatre ou cinq. Le nombre de rencontres a également varié selon le livre lu. Un groupe s'est rencontré deux fois, un groupe, trois fois, un autre groupe, quatre fois et les trois autres groupes, cinq fois.

Avant de passer à la description détaillée de nos observations sur chaque groupe de discussion, nous présentons les tableaux 9 et 10. Il s'agit des résultats, pour les six groupes de discussion, de l'analyse des interventions par catégories. Le tableau 9 produit les données en nombres et le tableau 10 en pourcentages. Nous ferons référence aux données de ces deux tableaux tout au cours des chapitres 6 et 7.

Tableau 9 Analyse des interventions des élèves par catégorie d'analyse et par groupe de discussion en **nombres**

	Catégories d'analyse			TOTAUX
	Passé	Présent	Futur	
Groupes de discussion				
Titres des livres				
Arsène Lupin	3	7	1	11
Dix petits nègres	9	1	3	13
Le Combat d'hiver	2	2	4	8
L'Oeil de la corneille	5	2	0	7
Oscar Pill	37	5	5	47
Renard bleu	15	18	0	33
TOTAUX	71	35	13	119

Tableau 10 Analyse des interventions des élèves par catégorie d'analyse et par groupe de discussion en **pourcentages**

	Catégories d'analyse			TOTAUX
	Passé	Présent	Futur	
Groupes de discussion				
Titres des livres				
Arsène Lupin	27 %	64 %	9 %	100 %
Dix petits nègres	69 %	8 %	23 %	100 %
Le Combat d'hiver	25 %	25 %	50 %	100 %
L'Oeil de la corneille	71 %	29 %	0 %	100 %
Oscar Pill	79 %	11 %	11 %	100 %
Renard bleu	45 %	55 %	0 %	100 %
TOTAUX	59,7 %	29,4 %	10,9 %	100 %

6.2.1 Groupe du livre *Arsène Lupin*

Ce groupe compte trois élèves, deux garçons et une fille. Ce livre du Français Maurice Leblanc est un roman policier classique écrit en 1908. Ces trois élèves étaient perçus par leur enseignante comme peu intéressés à la communication avec les autres élèves. Après avoir observé leurs interactions, nous en sommes arrivée à partager le point de vue de l'enseignante. De plus, la relecture des transcriptions de ce groupe nous a donné l'impression qu'il s'agissait de trois lecteurs aguerris. Cet *Arsène Lupin* de 222 pages représentait donc une lecture relativement courte pour eux. Ces élèves ont consacré deux rencontres à leurs discussions ce qui représente le nombre le moins élevé de rencontres du groupe-classe. Comme le démontrent les échanges retranscrits ci-dessous, les questions rapides et concrètes au sujet de certains détails de l'intrigue forment la base des discussions de ce groupe :

Griffon : *Qu'est-ce qu'il y avait dans le secrétaire?*

Original : *Le billet de loterie.*

Griffon : *Quel est le lien entre la dame blonde et Lupin?*

Orny : *La dame blonde et Lupin sont des voleurs et la dame blonde est amoureuse de Lupin.*

Griffon : *C'est l'inverse, c'est Lupin qui est amoureux de la dame blonde et ils sont associés durant l'opération. Troisième question : À combien a été vendu le diamant bleu?*

Original : *1000 \$*

La lecture des transcriptions de ce groupe nous porte également à croire qu'il s'agit d'élèves très habiles en compréhension de l'écrit lisant beaucoup et rapidement. Toutefois, ils sont plutôt habitués à lire des aventures ou de la littérature fantastique. Le roman policier représente une nouvelle expérience pour nos trois lecteurs. Ils ont fait part de leurs habitudes de lecture quand Griffon a posé une question singulière à ses collègues. Dans le passage qui suit, nous avons souligné les références au présent, une de nos catégories d'analyse.

Griffon : Est-ce que vous aimez le livre?

Orny : Oui, car il est différent de mes habitudes littéraires. J'ai l'habitude de lire des livres d'aventure ou fantastiques.

Griffon : Moi aussi je lis des livres d'aventures ou fantastiques d'habitude, alors ce livre est très différent. D'abord, il se passe dans le monde qui existe vraiment. J'ai lu seulement Rouge poison avant comme roman policier, je trouve que les phrases et les mots sont différents d'avant, on emploie plus les mêmes mots (quand Lupin a été écrit), c'est vraiment écrit différemment.

Original : J'aime le livre, mais crois que je préfère les autres. Par exemple, je suis en train de lire la biographie de Steve Jobs et je préfère le livre sur Steve Jobs.

Griffon : Qu'est-ce que tu entends par les autres?

Original : Je trouve que le livre est trop court.

Cet extrait nous montre le moment où ces élèves ont le plus discuté de leurs expériences personnelles. La question « Est-ce que vous aimez ce livre? » en a été le déclencheur. De façon générale, les interventions de ces élèves sont assez courtes, ils discutent de l'intrigue et comparent leur compréhension de l'action. Les références à leurs lectures antérieures sont au nombre de deux et l'on retrouve aussi une généralisation au sujet de lectures passées. Le passage suivant est une référence au passé (section soulignée).

Griffon : Je suis d'accord, mais ça se peut que ce soit un autre Edmond et ça se peut que ce ne soit pas le même parce que, souvent dans les romans policiers, on nous fait croire que le coupable est untel, mais finalement ça l'est pas. Alors, dans un bon roman policier, on peut rarement savoir qui est le coupable avant les dernières pages.

En ce qui concerne le nombre total d'apparitions des catégories d'analyse dans les transcriptions de ce groupe, nous avons relevé trois références au passé, sept au présent et une au futur dans le corpus de leurs interventions. Voici la référence au futur (section soulignée) :

Orny : En effet, c'est assez différent de mes lectures habituelles, mais j'ai trouvé ce livre assez amusant et j'aimerais peut-être, éventuellement lire un 2^e Arsène Lupin. Et toi Original?

Ce qui distingue ce groupe d'élèves des autres groupes est l'efficacité de leurs interventions et de leur travail d'équipe. Toutefois, discuter pour eux ne semble pas spécialement un plaisir.

L'aspect social de la lecture semble leur échapper. Malgré cela, il s'agit de lecteurs démontrant beaucoup d'engagement envers la lecture et du sérieux dans la tâche effectuée.

6.2.2 Groupe du livre *Dix petits nègres*

Ce groupe compte cinq élèves, cinq garçons. *Dix petits nègres* d'Agatha Christie, publié en anglais en 1939 et traduit par la suite, est un roman policier reconnu. Un film a été produit à partir de cette œuvre, les élèves font d'ailleurs mention de ce film. Ces cinq garçons ont consacré quatre rencontres à ce livre. L'atmosphère de ces rencontres était plutôt désordonnée, on pouvait constater un manque fréquent de concentration pendant les discussions. Comme pour tous les romans policiers de Christie, le lecteur cherche à connaître l'identité du meurtrier. Il en va de même pour les membres de ce groupe de discussion.

Zèbre 2 : *On va aller voir la comptine tout le monde, à la page 41. Le général n'arrivait pas à s'endormir.*

Tous : Ahhhhh

Protée : *J'ai trouvé bizarre à la page 42. Je crois qu'il y en a un qui a avalé du cyanure pendant qu'il dormait.*

Zèbre 2 : *Il y a quelque chose qui ne marche pas. Les deux gars sont super intelligents, pourquoi ils n'ont pas pensé qu'il avait été empoisonné au cyanure?*

Les élèves émettent des hypothèses, discutent de l'intrigue ou de l'atmosphère et comparent leurs interprétations de l'action comme il semble logique pour ce type de roman.

Tigre : *Qui, pensez-vous, a tué?*

Léopard : *Philippe Lombard*

Panthère : *Moi, je pense que c'est quelqu'un qui est vivant ou mort et qui est sur l'île. Je pense que c'est le juge ou le médecin.*

Protée : *Armstrong*

Léopard : *Armstrong parce qu'on utilise souvent son matériel.*

Zèbre 2 : *Moi, je pense que c'est Lombard, mais ç'a du sens que ce soit le docteur parce qu'il a été soupçonné plein de fois et il s'en est toujours sorti et plein de meurtres ont été commis grâce à son matériel.*

La majorité des interventions de ces élèves sont brèves et directes. Il faudra attendre la deuxième rencontre avant que certains élèves fassent appel à leurs expériences personnelles. Il s'agira presque toujours de références à des lectures antérieures faites par tout le groupe-classe ou seulement par certains individus. Voici trois exemples de références au passé. Notons qu'il ne s'agit pas d'interventions qui se suivent :

Panthère : *Ça me fait penser à un autre livre où un des gars fait semblant de mourir. Il y a un genre de puzzle, on ne peut pas prendre le fou.*

Tigre : *Je ne crois pas que ce soit le docteur parce que, dans tous les romans policiers, comme dans Scoubidou, le coupable n'est jamais celui qu'on pense. Tous les personnages épouvantés et ceux qui font des choses louches, comme le docteur, ne sont pas coupables d'habitude.*

Zèbre 2 : *Dans Rouge poison, le livre que toute la classe a lu, on ne soupçonnait personne un peu. En fait, on soupçonnait tout le monde pour cinq minutes chacun.*

De plus, le contexte des discussions était parfois à la dispute parce que la plupart des lecteurs étaient au courant de la conclusion de l'histoire. Soit ils avaient lu le livre sans attendre les autres membres du groupe, soit ils avaient vu le film. Un seul élève a suivi la séquence du nombre de pages à lire chaque semaine et il se sentait à part et plutôt frustré que la discussion soit si difficile. Cette attitude de chaque élève lecteur a provoqué une augmentation du nombre de facéties et de mésententes au sein de l'équipe et une diminution du temps de discussion sur le contenu du livre. Malgré tout, il s'agit d'un groupe où les références à des lectures antérieures sont relativement nombreuses étant donné le temps consacré aux discussions. Voici trois exemples de références au passé (lectures antérieures), suivis d'une référence au futur (section soulignée) et de la seule référence au présent des transcriptions de ce groupe :

Tigre : *Est-ce c'est un de vos livres favoris?*

Panthère : *J'en ai lu un meilleur. ABC*

Tigre : *C'est quoi votre meilleur livre?*

Léopard : *Le Seigneur des anneaux*

Zèbre 2 : *Harry Potter*

Protée : *Comme Zèbre, je n'ai pas envie de voir le bout où quelqu'un se fait piquer par une abeille. Je veux savoir la partie où quelqu'un se fait couper en deux par une hache.*

Zèbre 2 : *Moi, je m'en fous parce que ce qui importe ce n'est pas la personne qui tue, mais pourquoi.*

Pour ce groupe, nous avons relevé en tout neuf références au passé, une au présent et trois au futur. Ce groupe de discussion est celui qui s'est le plus éloigné du contenu du livre et qui a passé le plus de temps en digressions de toute sorte. Ce type de livre invitait peut-être ce genre de comportements, la tentation étant trop forte de connaître l'auteur des crimes.

6.2.3 Groupe du livre *Le Combat d'hiver*

Ce groupe compte trois élèves, deux garçons et une fille. L'enseignante nous a informée qu'un des garçons et la jeune fille éprouvaient des difficultés de lecture et que le second garçon était un lecteur plus dynamique. Nous avons d'ailleurs constaté que celui-ci animait le plus souvent les discussions. *Le Combat d'hiver* est un roman d'aventures de type fantastique, écrit par un auteur français et paru en 2006. Ces élèves se sont rencontrés à cinq reprises et ne sont pas arrivés à terminer leur lecture. Cette situation a peut-être été causée par les difficultés éprouvées par deux des trois membres du groupe. À ce sujet, la première rencontre a été de courte durée. L'enseignante a dû intervenir pour encourager ces élèves à persévérer et à se préparer de façon plus efficace. À partir de la deuxième discussion, les choses sont rentrées dans l'ordre. Fait à noter, ces difficultés ne provenaient pas du manque d'intérêt envers cette lecture. C'est du moins ce que l'échange suivant nous donne à croire :

Banane : *Qu'est-ce que j'ai apprécié?*

Noix de coco : *Oui, qu'est-ce que tu as aimé, qu'est-ce que tu as trouvé positif ou négatif?*

Banane : *Ben, y'a pas vraiment de points négatifs, c'est vraiment un bon livre. Je peux faire les questions. C'est pas en ordre, est-ce que c'est grave.*

Des remarques positives sont faites par les élèves de façon régulière sur le fait qu'il s'agit d'un bon livre, d'une bonne intrigue. La base de leurs discussions a d'abord été les descriptions de lieux ou de personnages, descriptions concrètes ou psychologiques. Nous avons également noté des remarques sur le vocabulaire utilisé par l'auteur. Comme il est question d'un récit d'aventures, les membres du groupe se posent aussi des questions en ce qui concerne leurs réactions potentielles s'ils étaient à la place des héros.

Kiwi : *J'ai une question pour vous autres. Si vous étiez dans le cachot, qu'est-ce que vous feriez? Comment vous vous sentiriez?*

Banane : *Je me sentirais très seule. J'avais pensé à appeler quelqu'un, mais c'est vrai, ils vont vérifier ce qu'on a sur nous avant. Qu'est-ce que je fais? Je ne peux pas jouer à Stix.*

Noix de coco : *Moi, personnellement...*

Kiwi : *Moi, je regarderais par la fenêtre. Est-ce qu'il y a une fenêtre, je ne m'en rappelle plus?*

Banane : *Non, il n'y a pas de fenêtre c'est vraiment fermé.*

Kiwi : *Ah ben là! Je sais, je sais. Je m'entraînerais.*

Banane : *Mais tu vois rien.*

Kiwi : *Je m'en fous, t'as pas besoin. Tu restes juste stable. Par exemple, tu fais des push-up, t'avances pas.*

Ce groupe est aussi arrivé à généraliser au sujet de lectures antérieures.

Noix de coco : *Le livre peut pas finir comme ça.*

Banane : *Ben oui, c'est comme ça dans chaque film.*

Kiwi : *C'est pas un film, un livre c'est pas pareil.*

Banane : *Les livres c'est souvent comme ça.*

Kiwi : *C'est quoi ce préjugé, c'est pas tous les films ou les livres qui finissent contents.*

Banane : *OK, toi tu penses que ça va finir comment?*

Kiwi : *Je n'ai pas dit que ça ne va pas finir comme ça, mais je ne suis pas certaine, certaine que ça va bien finir.*

Banane : *Moi, je pense qu'ils vont se retrouver, comme ils ont dit au début. Milena et Bart, leurs parents ne sont pas morts, je crois?*

Kiwi : *Oui, je crois qu'ils sont morts parce qu'ils sont à l'internat.*

Noix de coco : *Qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer Kiwi?*

Dans cet extrait, les élèves ont associé les intrigues de ce roman au cinéma et à la littérature dans le but d'extrapoler au sujet des techniques utilisées par les conteurs d'histoires. Cette équipe n'a pas été la seule à faire cet amalgame. Dans le même extrait, les élèves ont fait des prédictions.

En ce qui a trait à l'expression d'expériences personnelles, nous avons compté au total deux références au passé, deux au présent et quatre au futur. Voici un passage où l'élève commence par une référence au présent en parlant de son enseignante. Il termine son intervention avec une référence au passé, une lecture antérieure intitulée *Hunger games* :

Noix de coco : *Notre professeur, Mari-José, nous a dit que ce livre ressemblait à Hunger games. Je ne savais pas pourquoi elle avait dit ça. Ç'a pris du temps, mais maintenant je trouve que ça commence la ressemblance.*

Enfin, voici un extrait où se trouvent trois références au futur (sections soulignées) :

Banane : *Je crois que l'action s'en vient, la grosse affaire s'en vient. Le combat d'hiver n'est pas là encore là. On dirait qu'on est encore dans le début.*

Noix de coco : *Je crois que ce livre va être dur et quand même bon...*

Kiwi : *Qu'est-ce que tu veux dire par « dur »?*

Noix de coco : *Dur à lire, ça va être triste et émouvant. J'ai été un peu déçu qu'ils redescendent au lieu de continuer à monter dans les montagnes... c'est correct.*

Ce qui distingue ce groupe est l'effort nécessaire, de la part de l'élève plus habile en lecture, pour activer la discussion et les résultats positifs obtenus malgré tout. L'intérêt envers le récit a fini par provoquer des réactions plus personnelles. Cependant, elles n'apparaissent pas en

grand nombre. Il s'agit de l'équipe où le nombre d'interventions au sujet d'expériences personnelles est le deuxième moins élevé. En effet, ce groupe compte huit interventions à propos d'expériences personnelles et le groupe au total le moins élevé en compte sept.

6.2.4 Groupe du livre *L'Oeil de la corneille*

Ce groupe compte trois jeunes filles. Elles se sont rencontrées trois fois. *L'Oeil de la corneille* est un roman policier écrit par un auteur canadien-anglais, la traduction française est parue en 2008. Depuis cette date, l'auteur de ce roman a écrit une suite à ces aventures, mettant en scène le même héros. L'action de *L'Oeil de la corneille* se passe en 1867. Les élèves ont comparé cette époque avec les réalités d'aujourd'hui. Pour elles, certaines situations n'avaient pas de sens.

Cheval : *Dans l'histoire, y'a quelque chose que je trouve que ça paraît un p'tit peu quand on le lit, mais c'est le printemps 1867, ça fait vraiment longtemps. Mais té en train de lire et t'as pas vraiment l'impression que ça fait vraiment longtemps, tsé 1867 là!*

Hippocampe : *On s'imaginerait plutôt en 1950 ou quelque chose, en 1936.*

Cochon d'Inde : *Ils disent que le tiers des enfants vont pas à l'école...tsé nonnnnn. Ils auraient été sur le bien-être social, beaucoup de gens qui n'allaient pas à l'école, je pense que ça n'a pas vraiment trop de sens.*

Cheval : *Je pense que ça n'a pas trop de sens. Tsé les écoles, mais peut-être que dans ce temps-là c'était pas comme ça...*

Les différences d'époque ont amené ces élèves à exprimer leurs opinions et à porter des jugements en lien avec l'intrigue. Comme dans tous les autres groupes, ces élèves font des portraits de personnages et des descriptions de lieux. Toutefois, elles se distinguent par l'expression de leur attachement à certains personnages, elles s'interrogent aussi sur les motivations de ceux-ci. Par ce biais, elles verbalisent leurs émotions. Elles se distinguent aussi par leur spontanéité.

Cochon d'Inde : *Je fais le portrait de Sherlock. Il a vraiment une bonne mémoire, il se rappelle tout, il a des images en flash. Il dit par exemple : « Il était habillé en rouge le soir du 28 janvier, c'était nuageux, il y avait plein de gens... » OK, je ne sais pas comment tu fais pour te souvenir de tout ça... Son cerveau pense toujours, toujours, toujours, mais, des fois, il voudrait arrêter, mais il ne peut pas parce qu'il est trop curieux, intelligent et trop intéressé à*

ce qu'il veut faire. Avant qu'il trouve le meurtrier, il ressentait beaucoup de rage à cause de ce qui est arrivé à Irène. Il se sent vraiment responsable d'Irène et de sa mère. C'est lui qui les a amenées.

Cheval : *C'est tellement poche qu'Irène meurt. J'étais là : « Non, non, non! »*

Cochon d'Inde : *J'étais sûre qu'il allait trouver quelque chose pour la soigner.*

Hippocampe : *Moi aussi.*

Cochon d'Inde : *Moi je me disais : « Je ne veux pas qu'elle meure. » Elle était tellement gentille, tellement lalalalalla. (Elle chante pour décrire Irène.)*

Les rencontres de ce groupe se sont limitées à trois même si cette lecture comptait 334 pages. Cela pourrait indiquer que la trame ou le style de cette aventure n'ait pas retenu l'attention de ces élèves comme elles le mentionnent elles-mêmes. Dans cet extrait, nous avons souligné une référence au passé.

Cochon d'Inde : *Il devrait l'appeler « L'œil de verre » quelque chose comme ça. (Les autres sont d'accord.) Question : Quelles sont vos impressions de ce livre?*

Hippocampe : *Moi, j'étais pas sûre d'aimer...*

Cheval : *Mais tu l'aimes pas.*

Hippocampe : *C'est la fin. C'est un des seuls livres que je n'ai pas lus jusqu'à la fin parce que je n'étais pas intéressée. J'aime pas les livres qu'à la fin on comprend rien. Les livres où, dans le dernier paragraphe, on dit qui était le meurtrier et c'est tout. Des livres où l'on explique rien. C'est quoi cette fin! C'est un livre d'aventures, il a 300 pages et tu trouves l'aventure à la page 280...*

On constate, dans ce même extrait, que ces lectrices sont aptes à généraliser au sujet de leurs lectures passées. La remarque précédente d'Hippocampe est représentative à cet effet. Le nombre total d'apparitions de nos catégories d'analyse est de cinq références au passé, deux au présent et aucune au futur. Parmi les références au passé, nous avons compté une référence à une lecture antérieure (section soulignée) :

Cochon d'Inde : *À la fin, le truc avec GTS, ça s'est passé trop vite. J'aime mieux les livres, comme Rouge Poison, où l'on connaît déjà le meurtrier parce que j'aime pas quand c'est quelqu'un au hasard.*

Dans le passage suivant, Cheval fait une référence au présent (section soulignée) et Cochon d'Inde, une référence au passé. Cochon d'Inde se souvient d'une expérience passée impliquant une amie du nom de Jennifer.

Cheval : *Je pense que ça n'a pas trop de sens. Tsé les écoles, mais peut-être que dans ce temps-là c'était pas comme ça... Actuellement, t'appelles les parents ou tu vas voir les parents pour leur dire que ton enfant il ne va pas à l'école. Non, mais tu les avises, tu les avises au moins. Tu leur dis : « Aye! »* (air outré).

Cochon d'Inde : *Comme Jennifer, les parents auraient peut-être su parce qu'ils ne recevaient pas les notes.*

La seule autre référence au présent de ces transcriptions renvoie à l'enseignante :

Cochon d'Inde : *...comme Mari-José dirait, il a la tête dure.*

6.2.5 Groupe du livre *Oscar Pill*

Ce groupe compte un garçon et deux filles. *Oscar Pill* est un roman fantastique américain, traduit en France, paru en 2009. Il comporte 571 pages. Le nombre de pages n'a pas rebuté ces élèves. Ils se sont rencontrés cinq fois, c'est-à-dire le nombre maximum à leur disposition. Comme pour les autres groupes, leurs discussions ont pour base des descriptions de personnages ou de lieux et des questions préparées à poser aux autres membres du groupe. Cependant, ces élèves se distinguent rapidement, les comparaisons avec des livres déjà lus arrivent dès les premières interventions de la première rencontre.

Piranha : *Des fois... comme dans Fablehaven, y'a une affaire secrète, y'a des milliers de personnages et des fois il y en a qui n'ont aucun rapport.*

Boule : *Fablehaven et Oscar Pill, c'est pas du tout les mêmes livres, pas le même auteur qui l'a écrit.*

Koati : *Aussi, ils écrivent des personnages qui ont l'air mystérieux, mais c'est pour nous guider dans la mauvaise direction. Comme dans Rouge poison, Hypocrate, on dirait qu'il va être important qu'il va être le meurtrier, mais finalement il ne l'est pas et aussi, parfois, c'est juste pour mettre une ambiance dans le livre.*

Les discussions de ces élèves empruntent des chemins variés. On fait des prédictions, des suppositions, des descriptions d'images provoquées par la lecture. On évoque des souvenirs,

on émet des opinions personnelles. On vérifie certains points précis auprès de ses collègues. Cette variété les distingue de la majorité des autres groupes. Ils se reposent aussi des questions que le héros se pose dans le récit. Par exemple, Oscar Pill devait répondre à une question à l'école : « Pourquoi est-on violent? » Nos élèves ont décidé d'y répondre eux aussi :

Koati : *C'est vrai. Selon vous, Bouledogue et Piranha, pourquoi on est violent?*

Bouledogue : *On est violent parce qu'on ne peut pas s'exprimer avec des mots et des fois on peut l'exprimer, mais avec des mots très mauvais. On veut faire sortir comment on se sent à l'intérieur. Quand on est violent, on est fâché et on veut que les adversaires ou les personnes contre qui on est fâché ressentent notre rage, notre « anger », notre colère et on veut les faire souffrir.*

Piranha : *C'est vrai Bouledogue. Prenons l'exemple d'Oscar qui essayait de protéger Spencer contre Moss, même si Oscar lui parlait, ça ne servirait à rien parce que lui c'est une brute Moss. Lui, il s'en fout de martyriser les petits pour rien.*

Bouledogue : *Oscar pourrait faire beaucoup de mal à Moss parce qu'il connaît son point faible. S'il lui parlait de sa famille, Moss serait attristé.*

Ces élèves ont la capacité de réfléchir ensemble tout en ne perdant pas de vue le livre dont ils sont en train de parler. Ils sont également capables d'exprimer leurs valeurs :

Koati : *Il y a une grosse différence entre bouger et parler.*

Bouledogue : *Oui, mais tu peux communiquer beaucoup en bougeant, en dansant, pas besoin de la parole.*

Voici deux interventions originales à ce groupe. Dans la première, une élève fait une suggestion à l'auteur et dans la deuxième, une autre élève choisit d'expliquer une situation à la chercheuse.

Bouledogue : *Je souhaiterais seulement que l'auteur ajoute un petit paragraphe, pas un chapitre complet, juste un petit paragraphe bien décrit. Plus une page sur la vie de la mère et une autre page sur la vie de Violette parce qu'elle est vraiment chanceuse, elle est la grande sœur d'Oscar et toute sa vie est affectée. Oscar va prendre le métier de son père, alors la vie d'Oscar est en danger et la sienne aussi.*

Koati : *Je trouve que c'est injuste pour ceux qui contiennent la bile. On va l'expliquer pour Céline Rousseau. Dans les Patolias, il y a des hépatocytes qui contiennent de la bile, c'est pour ça qu'ils sont jaunes. Alors, les Patologus leur donnent certaines choses à manger et ils se mettent à transpirer la bile. C'est assez cruel.*

Bref, il s'agit d'un groupe qui utilise des types d'interactions nombreux et variés. Ce groupe exprime ses opinions personnelles et se réfère fréquemment à ses expériences personnelles. De fait, c'est dans cette équipe que le nombre d'interventions concernant les expériences personnelles est le plus élevé de tous les autres groupes avec 47 références. Autre caractéristique distincte de cette équipe, sur 37 références au passé, on dénombre 24 références à des lectures antérieures. Voici une liste (par ordre d'apparition dans les transcriptions) des œuvres données en référence par ces élèves : *Fablehaven*, *Rouge poison*, *Cendrillon*, *Fantasia*, *Pocahontas*, *Cœur d'encre*, *Harry Potter*, *Aurélie Laflamme*, *Hunger games*, *Mary Poppins*, *La Boussole d'or*, *The Givers*.

On est à même de constater la grande variété des expériences de lecture et de visionnement de ces élèves. Notons également que certaines de ces œuvres sont citées plusieurs fois. En ce qui concerne nos lecteurs, ces dernières données semblent révéler une facilité et un désir de comparer leurs expériences antérieures entre eux, de collaborer.

D'ailleurs, ce groupe compte également le nombre le plus élevé de références au passé de tous les groupes. Quant aux autres références dans le temps, on compte cinq références au présent et cinq références au futur. Parmi les références au présent, on parle deux fois de Mari-José, l'enseignante de la classe. Par exemple :

Bouledogue : ...*Mettons qu'il arrive quelque chose à Mari-José au milieu de l'année scolaire...*

Voici également quatre exemples de références au futur qui semblent dévoiler l'enthousiasme de ces amateurs de produits culturels :

Piranha : *Aimeriez-vous lire le 2^e tome?*

(Tout le monde dit oui en cœur et avec enthousiasme).

Piranha : *Est-ce que vous aimeriez qu'il y ait un film Oscar Pill?*

Bouledogue et Koati : *Oui.*

Piranha : *Avec Johnny Depp et Tim Burton comme réalisateur.*

En terminant, faire des généralisations sur les livres, les films ou même les émissions de télévision semble facile pour eux.

Bouledogue : *C'est normal, mais c'est décevant parce que nous on n'aime pas, c'est-à-dire la majorité des gens, aime pas quand il y a l'action vers la fin, mais la majorité des livres sont comme ça comme Hunger games. Après une centaine de pages, l'action commence. Hunger games est un autre livre vraiment bon.*

Koati : *Ce que j'ai trouvé intéressant d'Oscar Pill à comparer à d'autres livres c'est qu'il y a plein d'action et l'on nous parle de ce qu'Oscar ressent.*

Piranha : *Comme dans Hunger games.*

Koati : *Exactement.*

Bref, après avoir observé ces élèves interagir pendant leurs discussions, il nous semble que lire et en parler, exprimer une opinion, partager une expérience sont, dans leur cas, des habiletés spontanées et authentiques.

6.2.6 Groupe du livre *Renard bleu*

Ce groupe compte quatre jeunes filles. *Renard bleu* est un roman fantastique québécois publié en 2009. Comme dans les autres groupes de la classe, ces élèves préparent des questions pour faire avancer la discussion, elles émettent des hypothèses et des prédictions et font des portraits de personnages. Elles cherchent aussi des passages intéressants à leurs yeux et des mots nouveaux. Il s'agit du seul groupe de la classe à avoir fait ces choix. Dans ce passage, deux exemples de références au passé sont soulignés :

Zèbre : *J'ai trouvé beaucoup de bons passages, mais je vais vous en lire un que j'ai trouvé très amusant. « Sa mère avait donné naissance à une petite renarde qu'on a nommée Clémence en l'honneur du pape Clément VII qui a beaucoup fait pour les renards en interdisant leur chasse sur le territoire. » Je trouve très amusant que l'auteur fasse ce rapport avec un pape comme si les renards connaissaient les mêmes affaires que les humains. Je trouve ça vraiment étrange et ça m'a beaucoup intéressée. Un autre passage : « En se penchant vers lui, il découvrit ses crocs en une grimace si terrible que le canard, qui en avait pourtant vu bien d'autres, sentit courir la chair de poule sous ses plumes ce qui, pour un canard, est non seulement désagréable, mais aussi très humiliant. » J'ai trouvé ça très*

intéressant parce qu'un canard qui a la chair de poule c'est étrange parce que le canard c'est un peu le cousin de la poule. Alors c'est comme si tu disais : « Je sens la chair de mon cousin. » C'est comme ça que je l'ai perçu et j'ai trouvé ça vraiment étrange puis moi aussi j'ai trouvé ça un peu humiliant. C'est un peu insultant pour la famille du canard et désagréable évidemment.

Zèbre : *Le mot que je ne comprenais pas est « trémoussant ». Je l'avais déjà entendu, mais je ne savais pas exactement la définition. Alors, j'ai demandé à ma mère et elle m'a dit que ça voulait dire bouger, dandiner, gigoter peut-être un peu.*

Vélo : *Le mot que je ne comprenais pas : fourgonnette. C'est un petit véhicule de 5 à 7 places. Je l'ai contextualisé et j'ai écrit une petite phrase : « Je conduis une fourgonnette. »*

On vient d'observer le niveau de réflexion de ces lectrices à propos des mots. Elles se penchent sur les contextes et savent chercher les définitions. Vélo nous dit qu'elle a contextualisé le mot fourgonnette, elle sait comment utiliser une stratégie de compréhension et expliquer sa démarche. Ces élèves sont capables de produire de nouveaux jeux de mots et cherchent des mots dans le dictionnaire. Il s'agit d'ailleurs de la seule équipe à faire référence au dictionnaire, au propre et au figuré. Ce sont des élèves qui poussent la discussion et qui s'encouragent mutuellement à le faire.

Vélo : *Il y a des mots dans ce livre-là que je ne connais pas, mais je les comprends dans le contexte. J'émet des hypothèses et je ne m'attarde pas vraiment.*

Panda : *Je conseille qu'on choisisse des mots qui sortent un petit peu plus de l'ordinaire parce qu'on pourrait plus apprendre. Si l'on choisissait des mots plus compliqués, ça nous ferait apprendre des nouveaux mots.*

Koala : *Le mot que je n'ai pas compris et je ne suis même pas sûre qu'il existe c'est «didacticien». C'est comme un personnage.*

Vélo : *Est-ce que tu sais ce que ça veut dire? C'est vraiment spécial.*

Panda : *Alors ça, c'est vraiment un mot spécial que tu n'avais jamais entendu.*

Zèbre : *Didacticien, ça me fait un peu penser à didacticiel, un peu mécanicien. J'sais pas, ça me fait penser à ça. Ou sinon... ça me fait penser à un dentiste même si ça n'a aucun rapport. Ça me fait vraiment penser à un dentiste.*

Vélo : *Selon moi, c'est quelqu'un qui est chargé d'une enquête, plus scientifique.*

Voilà un exemple représentatif des discussions de ce groupe : des réflexions intéressantes sur les mots, du travail d'équipe efficace et des expressions d'encouragement. Ce *modus operandi* rend les considérations de ce groupe très riches.

Relativement au nombre d'apparitions de nos catégories d'analyse, le nombre de références au passé est de 15, au présent de 18 et aucune au futur. Nous avons relevé deux références aux lectures antérieures : *Rouge poison* et *Winnie l'ourson*. Dans le passage suivant, les élèves discutent de certaines connaissances acquises dans le passé, ces références au passé sont soulignées. Il est intéressant de noter comment leurs interventions restent collées au contenu de la lecture.

Zèbre : *Je suis d'accord avec Panda. La plupart du temps, les gens les plus riches de la terre, ils ne le montrent pas. Comme le monsieur le plus riche de la terre, il habite encore une petite maison sur le coin d'une rue et, des fois, il va encore au dépanneur et il ne montre pas vraiment qu'il est riche.*

Panda : *Le monsieur qui possède Coca-Cola, il est vraiment riche. Il achète vraiment rarement des nouvelles chaussures et il n'est pas capable de dépenser son argent, il a de la difficulté.*

Vélo : *J'ai déjà lu un article de journal, ça parlait des gens riches, ils ne veulent pas montrer qu'ils sont riches parce qu'ils ont peur que les gens moins riches apprennent ça autour d'eux et qu'ils se disent qu'ils (les riches) se vantent, se vantent qu'ils achètent plein de trucs que nous on a pas, tout ça.*

Zèbre : *C'est pour ça que ça fait bizarre que M. Desmarigots essaie de montrer qu'il est tellement riche dans le livre.*

Cette équipe est la seule du groupe-classe à n'avoir jamais exprimé de généralisation au sujet de leurs expériences antérieures de lecture ou de cinéma. Elles n'ont jamais utilisé d'expressions comme : « D'habitude dans les films... » ou « C'est toujours comme ça dans les histoires... ». Ce qui distingue aussi ces élèves, c'est la profondeur de leur réflexion et leur travail d'équipe efficace. Les niveaux d'écoute et d'entraide ont attiré notre attention et sont dignes de mention. Nous avons également observé que le nombre de références aux expériences personnelles dans le présent est plus élevé que les références au passé. Voici deux derniers extraits représentatifs des interactions de ce groupe, les références au présent y sont soulignées.

Vélo a trouvé et lit son extrait sur l'étranglement de M. Desmarigots au restaurant : *j'ai trouvé ça bon parce que ce passage nous tient vraiment en haleine. C'est drôle quand Gustave s'assoit sur M. Desmarigots et qu'une arête soit assez grosse pour pouvoir étouffer quelqu'un.*

Panda : Je voulais te dire Vélo que les arêtes c'est très dangereux et que ça peut étouffer tout le monde. C'est très normal que, s'il reste des arêtes dans un poisson, toute arête puisse provoquer un étouffement. C'est mieux de les enlever.

Zèbre : Pour ajouter un point, je suis plutôt en accord avec Vélo parce que les arêtes de poisson ne sont pas censées être dans le poisson dans un restaurant, ils sont censés les enlever, alors c'est un peu la faute du restaurant. Elle n'était pas censée être là l'arête.

Vélo : Mon personnage : le canard. Le mot qui me vient à l'esprit, c'est qu'il est très fort pour un canard.

Panda : Moi, je dirais fort et orgueilleux, il pense beaucoup à son orgueil, à sa bravoure. Il veut toujours montrer qu'il est le meilleur, très pense-bon. En tout cas, il me fait penser à un gars dans la classe qui se pense bon (débit rapide). Il est très centré sur lui-même.

Plusieurs facteurs entrent en jeu dans la dynamique d'une discussion entre pairs. Nous venons de l'observer. Le livre choisi, l'écoute entre les membres du groupe, le niveau d'habileté de chaque lecteur ne sont que quelques exemples.

6.3 L'entrevue

Pour l'entrevue, nous avons opté pour le groupe de discussion du livre *Renard bleu*, car la richesse de leurs interventions concernant leurs expériences personnelles a retenu notre attention. Ce groupe compte quatre jeunes filles. Comme nous l'avons mentionné à la section 6.2.6, ces élèves sont les lectrices engagées qui font preuve d'un esprit d'équipe empreint de solidarité, de respect et d'intelligence. Notre entrevue a duré 43 minutes. Nous avons utilisé le maximum de temps possible avant le retour des autres élèves de la classe dans leur local.

Rappelons que notre protocole d'entrevue comptait des questions d'ordre général et des questions plus personnalisées s'adressant à une élève en particulier au sujet d'une de ses interventions. En observant le résultat final de l'entrevue, nous constatons que nous avons posé plus de questions ouvertes à l'ensemble du groupe (cinq) que de questions

individualisées (trois) ayant une citation de l'élève à l'appui. Nous avons également réalisé que les questions s'adressant à une seule participante n'ont pas provoqué de réactions très élaborées. Les élèves avaient plutôt tendance à répéter ce qu'elles avaient déjà dit au moment des discussions de cercle de lecture. Bref, les questions ouvertes à tout le groupe ont occupé le plus grand nombre de minutes de discussion et, pour chacune de ces questions, les participantes sont toutes intervenues.

Nous avons commencé l'entrevue par une question d'ordre général touchant les impressions d'ensemble sur *Renard bleu*. Nous avons posé la question de la manière suivante :

La chercheuse : *Quelques jours sont passés depuis la fin de votre lecture, quelles sont vos impressions générales sur Renard bleu, comment avez-vous trouvé ce livre?*

Comme pour les cinq autres questions ouvertes, les interventions ont été bien réparties entre les quatre participantes. La discussion s'est attardée aux côtés réalistes ou irréalistes du récit. Des animaux qui parlent, ça n'existe pas. Pour cette raison, certains membres du groupe ont mentionné qu'il s'agissait plutôt d'un conte. Pourtant, il est bien écrit le mot roman sur la couverture. Dans le passage suivant, on peut noter la répartition des interventions :

Zèbre : *J'ai bien aimé ce livre, mais c'est trop irréaliste un peu je trouve. Comme il y a beaucoup de choses impossibles comme un bébé qui est resté dans le fond de la coque sans être noyé dans le Titanic, ils sont capables d'aller le chercher, comme une sorcière. Aussi, des fois quand je lisais, je n'étais pas sûre si c'était un livre pour les enfants ou pour les adultes parce que ça pouvait être pour des adultes comme ça pouvait être pour des enfants, ça me mélangeait un peu. En fin de compte, j'ai vraiment aimé, j'ai aimé les personnages et comment l'auteur les explique bien.*

La chercheuse : *Est-ce que tu relirais un autre livre de cet auteur-là?*

Zèbre : *Oui.*

La chercheuse : *Toi, Vélo?*

Vélo : *J'ai bien aimé le livre, mais je l'ai trouvé un peu long à lire. C'était un peu lourd, je trouvais aussi que l'auteur mettait beaucoup, beaucoup de détails. Je l'ai beaucoup aimé même si c'était lourd parce que je pouvais essayer de l'alléger moi-même.*

La chercheuse : *On commence par une impression générale et ensuite on entrera dans le détail. Toi Koala?*

Koala : *Comme Zèbre disait, ça faisait un peu irréaliste comme un conte avec des animaux qui parlent, une sorcière et tout ça. À part ça, j'ai quand même aimé.*

La chercheuse : *Est-ce que tu relirais un autre livre du même auteur?*

Koala : Oui sûrement.

La chercheuse : Toi Panda?

Panda : *J'ai vraiment apprécié ça, j'ai trouvé que c'était un milieu parfait entre un conte et un roman parce qu'un conte, habituellement, il y a seulement quelques pages, mais là c'était un livre, c'était un roman-conte. Alors, j'ai trouvé ça très original. J'ai aimé beaucoup, beaucoup le vocabulaire. Je trouvais qu'il y avait des mots assez étranges et variés. Les émotions, à mon avis, étaient très bien rendues. Tu sentais vraiment le Renard bleu. C'était comme irréaliste, tout en restant dans le cadre réaliste. Tu sais que c'est impossible, mais tu as l'impression que c'est possible. J'ai vraiment été transportée dans l'histoire comme si tout était vraiment vrai.*

Panda en arrive donc au compromis du roman-conte. Ayant en tête la grande popularité des histoires fantastiques de vampires et de sorciers en tous genres, nous souhaitons discuter du réalisme ou de l'irréalisme du roman *Renard bleu* et des autres lectures qui leur plaisent. Voici une remarque digne de mention de Vélo à ce sujet.

Vélo : *Moi, je suis entre les deux. J'aime les deux, réaliste et irréaliste. Je vais prendre l'exemple de Renard bleu. Un renard, c'est réaliste, un renard bleu, c'est irréaliste. Ça, j'aime ça parce que comme ça je peux imaginer moi-même mon propre monde.*

Les objectifs principaux de cette entrevue étaient d'approfondir et de valider certains éléments des discussions des semaines précédentes et de repérer à nouveau l'expression des expériences personnelles des élèves réparties dans le temps : dans le passé, le présent et le futur. Avant l'entrevue, nous avons donc sélectionné plusieurs passages des transcriptions cités par l'une ou l'autre des élèves. L'exemple suivant traite de la naissance de Renard bleu. Même s'il est né bleu, sa mère l'a toujours accepté et aimé. La discussion a fait en sorte que chaque élève s'est mise à la place de la mère de Renard bleu. Comment ces jeunes filles réagiraient-elles si elles donnaient naissance à un enfant différent? Les élèves ont su exprimer leurs opinions de façon ouverte et franche. Voyons l'exemple de l'intervention de Panda à ce sujet :

Panda : *Je trouve qu'Iphigénie a eu beaucoup de compassion pour le petit enfant et moi j'ai réalisé que, si j'avais un enfant bleu, j'aurais un choc plus gros qu'elle a eu. Je trouve qu'elle a réfléchi comme il faut, bien et surtout vite, elle ne s'est pas questionnée, elle n'a pas jugé. Comme a dit Koala, elle a vu le meilleur côté, elle a été très optimiste.*

Notre recherche se penche sur l'expression d'expériences personnelles pendant les discussions. L'extrait qui suit est sans doute l'exemple le plus explicite et le plus frappant de toutes nos transcriptions. Cette intervention provoquée par un élément de lecture exprime une expérience singulière et marquante pour Panda. Nous avons classé toute l'intervention de Panda dans notre catégorie d'analyse de référence au passé (section soulignée).

La chercheuse : *Tu as ajouté : « Et moi j'ai remarqué que j'avais un petit peu d'hypocrisie quand j'étais petite, j'essayais d'être quelqu'un d'autre, maintenant je suis moi-même. » Est-ce que tu pourrais m'expliquer ce que tu voulais dire par là, ce souvenir-là?*

Panda : *Quand j'étais petite, j'étais un petit peu à part et l'impression d'être différente des autres, alors j'admirais beaucoup, beaucoup tout ce monde et je trouvais que j'avais l'air étrange. Par exemple, j'essayais de m'habiller comme eux, de leur ressembler, de faire des blagues comme tout le monde. Je ne voulais pas être étrange, je ne voulais pas être mise à part, alors j'essayais de dissimuler ma propre personnalité et de devenir comme le monde normal. Mais, dans le fond, j'ai réalisé que ce qui rend quelqu'un intéressant ce n'est pas qu'il est normal, c'est qu'il est unique et que ta propre personnalité peut apporter aux autres.*

Comme le temps passait vite, ensuite, nous avons posé des questions plus directes afin de savoir si certains personnages du roman leur rappelaient des membres de leur famille ou des amis. Elles ont toutes trouvé facilement des parallèles avec leur vie quotidienne. Dans le passage qui suit, nous avons codifié sept références au présent (sections soulignées) :

Panda : *Clémence est comme ma sœur. Elle (sa sœur) a un tempérament assez fort, elle est moqueuse et elle dit qu'elle est un singe. C'est étrange, mais elle fait beaucoup de culbutes d'acrobatie et elle est très moqueuse, elle aime taquiner les gens. Bruno le squelette me fait penser à Camille (Koala). Il est timide, gentil et très intelligent et très social aussi.*

Vélo : *Flancreux le chat, je trouve qu'il ressemble à mon petit cousin parce que chaque fois que je lui dis de faire quelque chose, il le fait.*

Zèbre : *Gustave l'ours, même s'il est doux, je trouve qu'il ressemble un peu à mon cousin. Mon cousin est vraiment grand et costaud, mais il est vraiment doux avec les enfants et il veut toujours que tout se passe bien, il est toujours gentil avec tout le monde.*

Panda : *Canard me fait penser à des garçons dans la classe. Il y en a qui ont un tempérament assez ressemblant. Par exemple, quand ils vont se blesser, ils vont prendre tout au sérieux et ils essaient d'attirer l'attention dès qu'on les regarde.*

Vélo : *Ma tante ressemble vraiment à Renard bleu parce qu'elle prend toujours les choses positivement, un peu comme la mère de Renard bleu aussi. Ma tante dit toujours : « Ah c'est pas grave, vas-y, va continuer. » Elle a une attitude vraiment positive.*

Pour terminer, nous avons interrogé les élèves sur les intentions de l'auteur en écrivant ce récit. Avaient-elles une opinion à ce sujet?

La chercheuse : *À quoi l'auteur voulait en venir d'après toi, qu'a-t-il voulu nous dire en écrivant cette histoire? As-tu des idées?*

Vélo : *Peut-être que rien n'est impossible parce qu'un enfant qui dort 90 ans, c'est supposément impossible, mais dans un livre ç'a été possible à Renard bleu de réanimer ses parents.*

Koala : *Peut-être qu'il faut persévérer et ne pas abandonner ce qui nous tient à cœur. Renard bleu voulait vraiment retrouver ses parents, il n'a pas abandonné, il est allé partout, à Québec ça n'a rien donné, il a rencontré plein de personnes et il les a finalement retrouvés.*

Zèbre : *Je n'ai rien à dire sur la morale ou quelque chose comme ça, mais je voudrais dire que j'ai trouvé bizarre à la fin, quand le premier ministre dit à tout le monde : « Ah oui, je me rappelle quand je lui (Renard bleu) ai dit que c'était possible que ce soit dans le Titanic. » Je me disais : « Non, t'as pas fait ça! »*

Notre impression de cette entrevue est que nous aurions pu continuer longtemps la conversation. Ces lectrices avaient beaucoup à dire et les références à leurs expériences personnelles étaient nombreuses. Ce roman leur a beaucoup plu et elles ont été capables de faire de nombreux liens avec leur vie, leurs souvenirs personnels et leurs expériences de la vie quotidienne. Quant au calcul de nos catégories d'analyse, les membres de cette équipe ont fait 8 références au passé, 14 au présent et aucune au futur. Il est intéressant de faire le parallèle avec les résultats d'analyse des cinq discussions de cercle de lecture de cette même équipe. Pendant leurs cinq rencontres, nous avons compté 15 références au passé, 18 au présent et aucune au futur. Dans les deux cas, les références au présent apparaissent plus souvent que les références au passé et les références au futur sont absentes. Cette comparaison pourrait révéler, à propos de ces élèves, une certaine constance dans la façon d'exprimer leurs expériences personnelles durant ces deux discussions de types différents.

Chapitre 7 Discussion

Le chapitre 7 présente les observations qui découlent des résultats de l'analyse de nos données. Nous rappellerons d'abord nos objectifs. Nous poursuivrons ensuite avec la discussion des résultats un objectif à la fois. Nous concluons par une synthèse de ce chapitre.

7.1 Le rappel des objectifs

Il est bien établi que le goût de lire est relié au succès scolaire de l'élève. C'est pourquoi il importe de considérer tous les moyens possibles pour parvenir à former des lecteurs engagés. Le cercle de lecture est une activité qui semble prometteuse en ce sens. De plus, le cercle de lecture peut nous aider à comprendre comment les expériences personnelles des élèves sont mises à profit dans la construction de sens en lecture.

S'appuyant sur la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1938, 1978) et les travaux de Vygotsky (1934/1997) sur la médiation éducative des autres, notre projet était d'observer et de réfléchir sur les discussions d'élèves pendant des rencontres de cercles de lecture scolaires. Nous nous sommes donc penchée sur la façon d'exprimer les correspondances entre les textes lus et les expériences personnelles des lecteurs. Notre autre intention était d'explorer les relations entre l'intérêt pour la lecture de l'élève et sa manière d'exprimer son histoire personnelle au profit de ses pairs à la suite d'une lecture. Dans ce contexte, nous nous sommes fixé les objectifs suivants :

1. Décrire et d'analyser l'expression des expériences personnelles des élèves pendant les discussions d'un cercle de lecture.
2. Explorer les relations possibles entre l'expression des expériences personnelles des élèves et leur intérêt pour la lecture.

7.2 Le premier objectif

Les discussions des participants lors des cercles de lecture, de même que les échanges ayant eu lieu lors de l'entrevue nous permettront de répondre au premier objectif de notre recherche. Pour les données quantitatives, nous nous référerons aux tableaux 9 et 10. Par souci de clarté, nous présenterons en premier lieu tous les éléments qui se rapportent à la première catégorie d'analyse, laquelle met en évidence les références que les élèves font en lien avec leur passé. Ensuite, nous nous intéresserons à la deuxième catégorie, soit les références qu'ils font au temps présent et enfin, nous nous attarderons à la troisième catégorie qui met en lumière les références au futur que font les élèves.

7.2.1 Les références au passé

Lors des discussions des cercles de lecture

Les références au passé ont été les plus nombreuses. En arrondissant les pourcentages, on les retrouve dans une proportion de 60 % du total des références, contre 29 % pour le présent et 11 % pour le futur. Ces résultats appuient la pensée de Rosenblatt (2005) qui estime que le lecteur va puiser dans ses expériences passées pour construire du sens pendant sa transaction avec le texte. Les discussions des élèves viendraient donc confirmer que le réservoir expérientiel est l'outil de base dans le processus transactionnel de la lecture.

Nous avons relevé une autre donnée importante dans la catégorie de références au passé. Des 71 références au passé, 50 sont des références à une lecture précédente ou à la lecture de façon générale, soit 71 % du total. Les élèves se sont donc référés majoritairement à leurs expériences de lectures antérieures. Il s'agit d'une proportion notable. À quoi pourrions-nous relier ce phénomène?

Comme on l'a précisé précédemment, ce groupe-classe appartient à une école privée, dans un milieu socioéconomique favorisé. La recherche a bien établi que l'on retrouve moins de retards scolaires dans les milieux mieux nantis (Bissonnette, Gauthier et Richard 2005; Forquin, 1982; Giasson, 2011; Sévigny, 2003). Ce constat nous donne à croire qu'il est possible que les élèves de milieux favorisés reçoivent plus d'encouragement à la lecture dans

le milieu familial et qu'ils ont peut-être plus souvent l'occasion d'entrer en contact avec des objets culturels tels que les livres, les journaux, les ordinateurs et les autres supports de lecture étant donné les moyens financiers de leurs parents. De plus, ces élèves, étant le produit de leur milieu (Rosenblatt, 1978), ont probablement plus d'occasions de discuter de ce qu'ils lisent, non seulement à l'école, mais aussi au sein de leur famille. Ces occasions plus fréquentes leur permettraient ainsi d'enrichir continuellement leur bagage littéraire dans lequel ils peuvent puiser lors des discussions qui ont lieu dans leurs cercles de lecture scolaires.

D'un autre côté, les participants à nos cercles de lecture scolaires ont peut-être trouvé approprié de faire référence à leurs lectures passées parce qu'ils se trouvaient justement dans un contexte scolaire. Dufays, Gemenne et Ledur (2005) estiment en effet que « Même si la lecture est pratiquée à domicile..., elle reste un travail pour l'école, une tâche à accomplir et est teintée à ce titre d'une empreinte institutionnelle » (p. 10). C'est pourquoi nos données pourraient indiquer que le contexte scolaire colore la transaction du lecteur avec le texte.

Une autre constatation nous a donné à croire que la transaction du lecteur avec le texte a peut-être été influencée par le contexte scolaire. Nos élèves ont appris et mis à l'épreuve, au fil de leur année scolaire, différentes stratégies de lecture et de discussion de groupe. Comme il s'agissait du dernier cercle de lecture de l'année scolaire, l'enseignante a laissé chaque groupe d'élèves choisir leurs outils et leurs stratégies préférés. Nous avons rapidement réalisé que les élèves utilisaient, en toute logique, les outils qu'on leur avait recommandés. C'est ainsi que le portrait de personnages ou les questions rapides sur le contenu du récit ont été des stratégies de discussion utilisées très fréquemment par les élèves. En voici un exemple venant du groupe d'Arsène Lupin:

Ornythorinque : *Passons aux questions. Pourquoi Bresson s'est suicidé?*

Griffon : *Est-ce que c'est pour ne pas se faire découvrir?*

Ornythorinque : *Exactement. Le 1^{er} vol dans la maison a été commis par Lupin, mais le 2^e, sans aucun doute, a été commis par Bresson et il a volé les derniers objets de valeur et il en a profité pour faire croire que c'est Lupin qui les avait volés. Et quand l'inspecteur français Gallimard et Lupin sont entrés chez Bresson, ça l'a poussé à se suicider.*

Ornythorinque : *Alice est-elle vraiment fautive dans l'histoire de la lampe juive?*

Griffon : *Non, c'est madame Dingervale la fautive.*

Original : *Ma question : Comment Lupin s'en est sorti? Je sais qu'il a fait semblant de se noyer, mais comment il a fait?*

Ornythorinque : *Il a profité des instants de stupeur pour plonger en dessous de l'eau et quand tous les policiers croyaient qu'il s'était noyé, il est sorti de l'eau et s'est sauvé. Autre question : Pourquoi Sholmes n'a pas été surpris quand Lupin est venu lui allumer une cigarette?*

Original : *Parce qu'il savait que Lupin avait fait semblant de se noyer. Question : Comment Lupin a-t-il su qu'il y avait un trésor caché?*

Griffon : *C'est madame Dingervale qui lui avait dit. C'est-à-dire qu'elle l'a révélé à Bresson qui l'a révélé à Lupin.*

Nous avons observé dans ce passage que, selon la terminologie utilisée par Hébert (2003), ce groupe a employé le plus souvent la compréhension littérale comme mode de lecture. Or, on peut associer le concept de compréhension littérale à celui de lecture efférente. L'élève à la recherche de questions simples à poser à ses coéquipiers envisagerait la lecture autrement et serait enclin à adopter alors la posture efférente³ de lecture (Rosenblatt, 1978). Cette façon d'envisager la lecture semble ainsi influencée par le contexte scolaire. Il serait d'ailleurs intéressant de comparer les interventions d'un cercle de lecture scolaire et d'un cercle de lecture organisé à l'extérieur de l'école afin de réfléchir sur l'influence du contexte scolaire sur la lecture. Jolicoeur (2010) a observé un cercle de lecture à l'extérieur de l'école, dans une équipe de hockey. Toutefois, cette question ne faisait pas partie de ses objectifs de recherche.

Une autre observation nous permet peut-être d'expliquer le nombre élevé de références faites par nos participants à leurs lectures antérieures. Le cas du livre *Rouge poison* a attiré notre attention, car il a été mentionné par tous les groupes. Il s'agit d'une lecture faite par tout le groupe-classe durant l'année scolaire, une expérience commune avec laquelle tous les élèves ont pu faire des liens. Dans un groupe de discussion, il semble normal de parler de points communs à tous les membres de l'équipe. Cela pourrait expliquer la tendance des élèves à comparer leur lecture présente avec un livre lu par toute la classe (*Rouge poison*) ou avec des

³ Voir la note 4.

livres très populaires dans leur tranche d'âge comme *Harry Potter* ou *Fablehaven*. Dans un cercle de lecture organisé dans un autre contexte que le contexte scolaire, il est concevable que les participants soient portés à parler de différentes expériences passées communes au groupe. Prenons à nouveau Jolicoeur (2010) en exemple. Ses participants étaient de jeunes joueurs de hockey. Les cercles de lecture étaient organisés par l'entraîneur et avaient lieu à l'aréna après les séances d'entraînement. Bien que nous ne connaissions pas les liens établis par ces lecteurs avec leurs expériences passées, présentes ou futures, nous pouvons supposer que certaines expériences passées de l'équipe de hockey ont dû faire l'objet de discussion, car tous les lecteurs étaient également des coéquipiers au hockey. En somme, on pourrait croire que chaque cercle de lecture utilise les repères culturels propres à son milieu.

Pour ce qui est des autres références au passé qui ne traitent pas de lectures antérieures, il s'agit de différents souvenirs personnels. Donnons quelques exemples : des explications données par la mère d'un élève, une aventure arrivée à une amie, un mot qui ravive le souvenir d'une émotion passée. Un élève a fait référence à Khadafi en faisant un parallèle avec le « méchant » de sa lecture :

Bouledogue : *C'est un peu comme les dictateurs, Khadafi. Il faut qu'il soit grand, il portait des vêtements voyants, des gros bijoux.*

Nous pensons que ces références au passé reflètent le milieu d'où proviennent les élèves. Les valeurs culturelles, sociales, politiques, économiques, religieuses ou familiales de leur milieu auraient une influence sur leurs transactions lorsqu'ils discutent de leur lecture. Rosenblatt (1978) a d'ailleurs fait remarquer qu'une transaction ne se produit jamais dans le vide, elle est plutôt profondément influencée par le contexte social. Pour leur part, Bettelheim et Zelan (1983) estiment que « Les enfants proposent deux manières d'améliorer leurs livres : rapprocher les histoires de la vie réelle ou les rendre totalement imaginaires » (p. 214). La

discussion avec leurs pairs a permis à certains de nos élèves d'établir des rapprochements avec leur vie réelle dans le passé. Enfin, dans la posture esthétique de lecture⁴ de Rosenblatt (1978), les associations, les émotions et les idées renforcent le processus de construction de sens. Ainsi, nous croyons que les références au passé, autres qu'aux lectures antérieures, peuvent être associées à la posture esthétique de lecture.

Lors de l'entrevue

Nous avons mené notre entrevue avec les quatre élèves ayant lu le roman *Renard bleu*. Réaliser cette entrevue avait pour objectif de valider notre analyse des discussions du cercle de lecture et de permettre aux élèves de réfléchir plus en profondeur. Ces objectifs semblent avoir été atteints, entre autres, grâce aux 43 minutes qu'a duré l'entrevue. Les rencontres de discussion des cercles de lecture sont relativement courtes (25 à 30 minutes) et laissent peu de temps pour verbaliser. Bref, l'entrevue a permis de traiter certains sujets de façon plus détaillée et de répartir le temps de parole de la façon la plus équitable possible.

Concernant l'entrevue, le nombre de références au passé (huit) est assez peu élevé. Cette situation est possiblement explicable par le type de questions utilisées. Nos questions portaient surtout sur les opinions générales des participantes au sujet du livre. Toutefois, nous avons aussi effectué des retours sur certaines remarques faites par les élèves pendant les discussions de groupe. Par exemple :

La chercheuse : *À n'importe quel moment du livre, as-tu fait des liens avec ta propre vie comme Panda tout à l'heure et sa définition du mot « hypocrisie »? À tout moment du livre, as-tu pensé à ce que toi tu vis?*

Il est concevable qu'étant donné l'approche adoptée, les participantes aient plutôt concentré leurs interventions sur certaines de leurs préoccupations actuelles.

⁴ Rappelons que Rosenblatt (1978) fait la distinction entre deux types de lecture, également appelés postures, la lecture efférente et la lecture esthétique. La lecture efférente cherche des renseignements, des réponses, des modes d'emploi. La lecture esthétique est attentive aux idées, aux sentiments qui émergent pendant la transaction. Comme notre recherche s'attache à l'expression des expériences personnelles du lecteur, notre attention est donc retenue par la lecture esthétique plutôt que l'efférente. Pour les besoins de notre recherche, nous isolons les deux types de lecture, toutefois nous n'oublions pas que ceux-ci s'inscrivent dans un continuum toujours en mouvement.

Nous devons rappeler que, contrairement à d'autres équipes, cette équipe avait fait peu de références à leurs lectures antérieures pendant les discussions du cercle de lecture. Pendant l'entrevue, une élève a fait référence au *Vilain petit canard* une seule fois. Ces élèves ont donc été consistantes à cet égard.

Les souvenirs de voyage, d'une conversation passée ou d'un événement qui s'est produit à l'école sont des exemples de références au passé relevées durant l'entrevue. Deux interventions de ce type ont retenu notre attention. La première est un parallèle réalisé par Vélo quand le groupe a parlé d'être transformé en poudre comme un des personnages du roman. Vélo a profité du temps alloué par l'entrevue pour élaborer sa pensée. En effet, à l'aide des transcriptions, nous avons observé que Vélo s'est exprimé moins souvent que ses coéquipières durant les discussions de groupe. Voici son intervention :

Vélo : *On a eu une rencontre avec un étudiant de Harvard qui nous a parlé de Handprinter, un site Internet qui parle de recyclage. Quand on prend un repas au restaurant qui coûte 10 \$ par exemple, ça prend plein de gens et d'objets pour réaliser le repas. Et ça m'a fait penser à un lien entre la poudre qui pouvait se disperser et tout ce que ça prend pour faire un repas. Toutes les parcelles.*

La deuxième intervention relevée a été faite par Panda. Il s'agit du souvenir le plus personnel de toutes nos transcriptions. À partir du mot « hypocrisie », Panda nous fait part d'une période de sa vie où elle a dû faire face à quelques difficultés d'adaptation :

Panda : *Quand j'étais petite, j'étais un petit peu à part et l'impression d'être différente des autres, alors j'admirais beaucoup, beaucoup tout ce monde et je trouvais que j'avais l'air étrange. Par exemple, j'essayais de m'habiller comme eux, de leur ressembler, de faire des blagues comme tout le monde. Je ne voulais pas être étrange, je ne voulais pas être mise à part, alors j'essayais de dissimuler ma propre personnalité et de devenir comme le monde normal. Mais, dans le fond, j'ai réalisé que ce qui rend quelqu'un intéressant ce n'est pas qu'il est normal, c'est qu'il est unique et que ta propre personnalité peut apporter aux autres.*

Ce commentaire était relativement bref pendant la discussion du groupe, Panda s'est permis d'aller plus loin. Les références au passé ont donc été de même nature que pendant les discussions du cercle de lecture, mais plus détaillées et approfondies.

7.2.2 Les références au présent

Lors des discussions des cercles de lecture

En psychologie, un secteur de la recherche s'intéresse à l'autoperception dans le temps. En 1990, Johnson et Sherman (cités par Peetz et Wilson, 2008) estiment que les humains construisent leur perception du passé et du futur dans le *présent* (italique des auteurs); c'est pourquoi leur identité, leurs croyances et leurs motivations actuelles devraient aider à comprendre ces constructions. Or, c'est à l'aide de ses caractères distinctifs, de sa personnalité, de ses préoccupations actuelles (Rosenblatt, 1978) que l'élève lecteur construit le sens du texte. Il semble donc que, pendant un événement de lecture, le lecteur accomplit à la fois un travail complexe de construction de sens ainsi qu'un travail de perception de lui dans le temps. C'est pourquoi les références au présent sont si importantes durant ce travail de construction.

Il n'est donc pas étonnant que les références au présent soient bien présentes dans les discussions de nos groupes. On en compte 34, soit 29 % du total. Comme le démontre l'exemple présenté plus bas, les membres de la famille, l'enseignante, les amis et l'école représenteraient souvent le pivot de l'interprétation d'un texte.

En discutant d'un mot qui rappelait un membre de leur entourage :

Zèbre : *Je suis d'accord. Les mots intéressants. Il a utilisé le mot « tigidou » dans le livre. Ça m'a paru bizarre parce que l'autre prof de 6^e, Isabelle, elle dit toujours tigidou et là je me disais : « Oh my God, c'est ça que le prof Isabelle dit tout le temps ».*

Panda : *Ma mère elle dit « Tiguidou mon pitou. », c'est bizarre. (rires)*

Tout comme les références au passé, les références au présent seraient le reflet du contexte social et culturel du lecteur. La transaction dynamique entre le lecteur et le texte a lieu dans le présent; en somme, il s'agirait de l'ancrage de la recherche de sens d'un texte, l'ancrage de la transaction.

Ajoutons à ces considérations l'opinion de praticiens de l'enseignement. Wilhelm, Baker et Hackett (2001) soutiennent que « leurs élèves ne veulent pas qu'on leur enseigne pour ce qu'ils pourraient devenir ou pour ce qu'ils devraient savoir dans plusieurs années. Ils souhaitent qu'on leur enseigne pour ce qu'ils sont aujourd'hui et ce dont ils ont besoin

maintenant » (p. 64). Nous croyons qu'il est possible de transposer cette réflexion, fruit de nombreuses années d'expérience, à la lecture. De plus, Rosenblatt (1938) a fait remarquer, elle aussi, que les lecteurs apportent leurs besoins et leurs préoccupations du moment au texte durant la transaction. Les élèves semblent avoir besoin du présent pour faire des liens.

Lors de l'entrevue

Le groupe du livre *Renard bleu* est le groupe où nous avons retrouvé le plus grand nombre de références au présent, et ce, à la fois dans les discussions du cercle de lecture (18) et dans l'entrevue (14). Cette donnée tient peut-être aux personnalités des participantes et aux liens d'amitié qui les unissaient. Ces traits particuliers ont permis d'atteindre une qualité de discussion unique dans ce groupe-classe, peut-être parce qu'on parle plus volontiers de sa famille et de ses amis avec des personnes que l'on connaît bien.

« ...le texte renvoie chacun à son histoire intime » (Jouve, 1993, p. 88). Le groupe de *Renard bleu* semble avoir vécu ce phénomène d'une façon plus marquante que les autres groupes de discussion. Elles ont su relier leur lecture à leur famille, leurs amis comme dans l'intervention ci-dessous :

Zèbre : *Quand Clémence est née, elle me fait penser à ma petite sœur. Ma petite sœur, aussi des fois, elle dit des choses sans vraiment faire attention à comment les gens vont réagir. (Panda dit moi aussi.) Ça peut faire de la peine, « Ah bien là, je ne voulais pas te faire de la peine, je m'excuse. » Et c'était vraiment blessant ce qu'elle a dit. Je sais pas, des fois, elle se rend vraiment pas compte, elle ne sait pas trop ce qui se passe.*

On pourrait aussi établir un lien avec le phénomène d'identification. « Voir un personnage partager nos valeurs a quelque chose de fondamentalement sécurisant » (Jouve, 1993, p. 96).

Voici un exemple :

Vélo : *Moi, c'était Bébé fantôme. Je le trouvais très courageux parce que ça prend du courage pour descendre dans le Titanic. Je le trouvais aussi rieur, il faisait des cabrioles et ça, ça faisait un beau portrait de moi parce que j'adore rire et, en même temps, je suis très courageuse. Quand il y a quelqu'un qui se blesse ou quand on a besoin d'aide, je suis toujours là. Il faut souvent du courage pour aider les gens, aller vers les gens même si tu ne les connais pas. C'était un beau portrait de moi et j'ai aimé ça.*

Le type de lecture a peut-être été un facteur supplémentaire facilitant les références au présent. *Renard bleu* foisonne de personnages originaux et l'action ne manque pas. D'ailleurs, à la question :

La chercheuse : *As-tu des amis qui ressemblent à Gustave, Canard ou Bruno? Est-ce qu'ils te font penser à des gens?*

Les réponses ont été rapides et abondantes. Il faut toutefois évoquer encore une fois le style de questions utilisées pour cette entrevue. Ces questions encourageaient les élèves à relier le texte avec leur milieu, leur entourage actuel, ce qui influence alors le type de réponses recueillies.

7.2.3 Les références au futur

Lors des discussions des cercles de lecture

Au nombre de 13, les références au futur sont les moins nombreuses. Rosenblatt (1978) parle du réservoir expérientiel à partir duquel nous bâtissons le sens d'un texte. Si l'outil de base de la compréhension de l'écrit est l'ensemble de nos expériences déjà vécues, on comprend pourquoi le futur semble avoir moins d'attrait pour le lecteur. Bref, nous avons constaté que se projeter dans le futur n'a pas semblé attirer nos élèves. Deux équipes n'ont même fait aucune référence au futur, ce qui fut le cas ni pour le passé, ni pour le présent. Malgré tout, les élèves ont exprimé leurs attentes à quelques reprises. Ils ont souhaité voir la version de leur lecture au cinéma ou lire les tomes suivants de la même série. Dans cet exemple de référence au futur, un élève s'interroge sur la suite du récit :

Protée : *Je veux savoir la partie où quelqu'un se fait couper en deux par une hache.*

Revenons à la théorie de l'autoperception dans le temps. Peetz et Wilson (2008) ont suggéré que les humains construisent leur perception du passé et du futur dans le présent. De leur côté, Hart, Fegley et Brengelman (1993) ajoutent que les enfants et les adolescents s'abstiennent de faire des prédictions parce que le futur est, en grande partie, inconnu. De fait, les élèves ont choisi de puiser dans leur réservoir expérientiel d'abord, puis d'ancrer leurs réflexions dans le présent.

Lors de l'entrevue

Le groupe qui a lu *Renard bleu* se démarque par l'absence de références au futur repérées dans l'entrevue. Pour ce groupe, les références au présent sont les plus nombreuses, à la fois dans l'entrevue et dans les discussions.

Les conclusions semblent ainsi plus faciles à tirer, car aucune question n'entraînait la discussion vers l'avenir. Il aurait donc fallu un effort supplémentaire d'une des participantes pour aborder un sujet dans le futur. Ajoutons qu'au départ, le groupe *Renard bleu* ne semblait pas attiré par les discussions sur le futur, car aucune référence au futur n'avait été faite pendant les discussions du cercle de lecture.

Nous réfléchissons maintenant sur les rapprochements possibles entre la façon avec laquelle les élèves expriment leurs expériences personnelles et l'intérêt pour la lecture des membres de chaque groupe de discussion.

7.3 Le deuxième objectif

Nous explorerons maintenant les liens possibles entre l'expression des expériences personnelles des élèves et leur intérêt pour la lecture. Nous avons mesuré l'intérêt pour la lecture de chaque élève à l'aide d'un questionnaire complété au début de la collecte de données. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur les résultats généraux du questionnaire. Nous nous intéresserons ensuite à chaque équipe de discussion.

7.3.1 Le questionnaire

Les résultats au questionnaire présentés au tableau 2 offrent un portrait de l'intérêt pour la lecture de notre groupe-classe. La moyenne générale de tous les élèves est de 75 %. À titre comparatif, les résultats du PISA 2009 (Programme international du suivi des acquis) nous apprennent qu'en moyenne, 45 % des élèves de l'ensemble des 36 pays participants lisent régulièrement par plaisir. Au Canada, on en compte 37 %. Rappelons que le PISA évalue des jeunes de 15 ans. Quant au PIRLS 2011 (Programme international de recherche sur la lecture scolaire), on nous présente le pourcentage d'élèves de 4^e année qui se disent motivés par la

lecture. Dans l'ensemble des 45 pays participants, 74 % des élèves se déclarent motivés par la lecture. Dans l'ensemble du Canada, on atteint 72 % de lecteurs motivés contre 61 % au Québec et 75 % en Ontario. Nos élèves avaient 12 ans au moment de la cueillette de données. Ainsi, ils se situaient à mi-chemin entre les 10 ans des élèves du PIRLS et les 15 ans des étudiants du PISA. McKenna, Kear et Ellsworth (1995) ont observé qu'au fil des années, la motivation à lire diminue chez les élèves. À notre avis, l'âge de nos élèves et les comparaisons précédentes donnent à croire que notre groupe-classe compte des élèves plutôt intéressés par la lecture.

Les deux parties du questionnaire ont généré des moyennes voisines, soit 38/50 pour l'autoperception de la compétence en lecture et 37/50 pour la perception de l'utilité de la lecture. Pour examiner les deux domaines de plus près, nous avons calculé les différences de score entre les deux types de questions pour chaque individu. Une fois calculées les moyennes du groupe pour chaque domaine et la moyenne des écarts de points entre les deux domaines (cinq points), nous avons établi que, dans le cadre de cette analyse, un écart important entre les scores des deux domaines commencerait à huit points. Le but de ces calculs était d'éviter la distorsion normale des cas extrêmes et nous permettre de nous concentrer sur les cas les plus crédibles. Nous avons donc repéré six cas d'écart important de points entre les deux domaines, soit 25 % de l'ensemble des élèves.

De ces six cas, quatre ont obtenu plus de points dans la partie de l'autoperception de la compétence en lecture que dans la partie perception de l'utilité de la lecture. Il s'agit de quatre garçons. Les deux autres cas d'écart important sont des filles et elles ont obtenu plus de points dans la partie perception de l'utilité de la lecture. D'autres études (Wigfield et Eccles, 1994; Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993; Marsh 1989; Marinak et Gambrell, 2010; PIRLS, 2011; PISA, 2009) rendent compte de résultats similaires en ce qui concerne la perception de la compétence et de l'utilité de la lecture chez les garçons et les filles du primaire. Les filles perçoivent l'utilité de la lecture en plus grand nombre si on les compare aux garçons. Toutefois, ces six cas d'écart important entre les résultats des deux parties du questionnaire ne doivent pas nous mettre sur une fausse piste. En effet, nous avons également constaté que, pour l'ensemble de la classe, 12 élèves ont favorisé l'autoperception de la compétence en lecture et les 12 autres élèves, l'utilité de la lecture. Ces données nous portent

à croire que nous avons affaire à un groupe plutôt équilibré malgré quelques écarts individuels.

Pour terminer ce portrait de classe, mentionnons que 10 élèves sur 24 ont obtenu plus de 75 % (la moyenne du groupe) au questionnaire. Il s'agit de 41 % des élèves. Ce pourcentage relativement élevé pourrait nous amener à croire que la lecture est une activité valorisée dans les familles de ces élèves et dans cette classe. Le milieu socioéconomique favorisé de l'école privée dans laquelle nous avons recueilli nos données joue peut-être un rôle dans ce résultat comme nous en avons déjà fait état à la section 7.2.1.

À l'aide de ces dernières remarques et des données des tableaux 2, 9 et 10, nous allons maintenant nous intéresser aux relations possibles entre les résultats au questionnaire pour chaque groupe de discussion et l'expression de leurs expériences personnelles. Nous avons aussi produit un tableau pour chaque groupe de discussion : l'analyse quantitative détaillée des réponses au questionnaire pour chaque participant aux cercles de lecture. Il s'agit des tableaux 3 à 8 apparaissant à la section 6.1.

Dans la prochaine section, pour chaque groupe de discussion, nous procéderons en trois temps. Dans un premier temps, nous porterons notre attention sur les élèves dont le score est plus élevé que la moyenne. Dans un second temps, nous nous rappellerons le nombre total d'expressions d'expériences personnelles pour le groupe de discussion en question. Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur les facteurs autres que l'intérêt pour la lecture qui ont semblé exercer une influence sur l'expérience de lecture des membres du groupe.

7.3.2 Discussion pour chaque groupe

Nous observerons chaque groupe de discussion en commençant par celui qui compte le plus grand nombre d'élèves dont le score au questionnaire est plus élevé que la moyenne de la classe et ainsi de suite en ordre décroissant.

7.3.2.1 Groupe du livre *Oscar Pill*

Voici un groupe qui se démarque à plusieurs points de vue. Les résultats au questionnaire du garçon et des deux jeunes filles de ce groupe sont manifestement supérieurs à la moyenne avec 83, 85 et 95 % alors que la moyenne globale pour la classe est de 75 %. De plus, aucun écart remarquable entre les deux domaines du questionnaire n'est à signaler. Il s'agit des scores les plus élevés de la classe.

Allant de pair, dans notre calcul des expressions d'expériences personnelles des élèves, il s'agit du groupe où nous avons trouvé le plus d'interventions (47). À titre de repère, rappelons que le nombre le moins élevé est de 7. Il est également intéressant de noter que sur 47 interventions, 37 faisaient référence à des lectures antérieures. En comparaison avec les autres groupes, ce nombre est digne d'attention. Il peut paraître banal de le mentionner, mais pour faire référence à 37 reprises à des expériences de lecture, il faut lire régulièrement. Ce qui semble le cas pour les trois membres de ce groupe. En toute logique, les résultats du questionnaire démontrent que ces trois élèves sont des lecteurs engagés. Nous avons également observé l'originalité des interventions de ces élèves. Voici un exemple à cet effet :

Bouledogue : *Ben tant mieux parce que pourquoi un enfant qui peut sauver le monde, avoir des aventures extravagantes, pouvoir sauver le monde et devenir le plus grand héros au monde, pourquoi c'est le gars et pourquoi pas la fille?*

Piranha : *D'après moi, ce n'est pas une question de préférence gars/fille. Dans plein d'autres livres, y'en a que c'est des gars, y'en a que c'est des filles.*

Bouledogue : *Oui, mais la plupart des livres que j'ai lus c'est des gars et pas souvent des filles. Dans les livres qu'on a lus à l'école. (Elle donne 2 exemples de séries où le héros est masculin.) Ça fait pas mal beaucoup. Et, dans d'autres livres, comme dans Fablehaven, c'est un gars et une fille.*

Dans le cas de cette équipe, un lien manifeste s'observe entre les résultats au questionnaire des participants et le contenu des discussions de leur cercle de lecture. La personnalité, l'attitude de chaque individu et l'intérêt de chaque membre pour ce livre jumelés à leur intérêt général pour la lecture et au contenu de leur réservoir expérientiel semblent avoir contribué à enrichir l'interprétation du texte lu et le travail entre pairs. Aucun autre facteur ne semble être venu perturber la transaction entre les lecteurs de cette équipe et le texte.

7.3.2.2 Groupe du livre *L'Oeil de la corneille*

Ce groupe compte trois jeunes filles. Leur résultat au questionnaire se situe nettement au-dessus de la moyenne pour deux d'entre elles (92 et 85 %) et la troisième a obtenu 72 %, ce qui n'est pas très loin de la moyenne du groupe qui est de 75 %. On peut dire que ce groupe est formé de lectrices ayant une bonne perception de la lecture et la capacité à profiter de cette activité. Toutefois, il s'agit du groupe pour lequel nous avons repéré le moins d'énoncés exprimant des expériences personnelles. Les participantes n'ont émis que sept énoncés.

Nous pourrions expliquer ce faible nombre de références dans le temps par quelques circonstances particulières. Des problèmes de magnétophone ont affecté la première rencontre. Puis, deux des participantes ont un fort accent anglais difficile à saisir ce qui a influencé la qualité des transcriptions. Autre point à signaler, ces élèves se sont rencontrées trois fois sur une possibilité de cinq, ce qui réduit logiquement le nombre d'occasions d'interventions. Toutefois, retenons que c'est le groupe lui-même qui détermine le nombre de rencontres. Il s'agissait peut-être du signe d'un manque de motivation de la part de ces lectrices. Pourtant, rappelons que nous avons affaire à des lectrices dont le score au questionnaire est excellent ou très bon. Or, en lisant les transcriptions, nous avons réalisé que ce livre a semblé ne pas vraiment plaire à ces élèves. Elles l'ont trouvé irréaliste. Voilà un des facteurs qui a pu nuire à l'expérience de lecture de ce groupe. Néanmoins, nous avons aussi noté que ces élèves avaient la capacité d'être très enthousiastes quant au sort de certains personnages et qu'elles l'exprimaient de façon très vivante comme le démontre l'extrait suivant :

Cheval : *C'est tellement poche qu'Irène meurt. J'étais là : « Non, non, non! »*

Cochon d'Inde : *J'étais sûre qu'il allait trouver quelque chose pour la soigner.*

Hippocampe : *Moi aussi.*

Cochon d'Inde : *Moi je me disais : « Je ne veux pas qu'elle meure. » Elle était tellement gentille, tellement lalalalalla. (Elle chante pour décrire Irène.)*

Nous avons donc observé une réelle identification aux personnages et une expression dynamique de leurs sentiments. Selon Jouve (1993), l'identification fait partie du processus affectif de l'acte de lecture. Cette manière d'exprimer leurs sentiments correspond donc à l'expression de lectrices captivées par la lecture. C'est pourquoi, même si peu d'interventions de ces élèves se trouvent dans nos catégories d'analyse, leur façon de communiquer leurs émotions avec leurs pairs et leurs résultats au questionnaire coïncident dans une certaine mesure. Il est donc possible que le manque de satisfaction concernant le choix de lecture ait perturbé nos lectrices.

7.3.2.3 Groupe du livre *Arsène Lupin*

Pour ce qui est des résultats au questionnaire des trois élèves de ce groupe, deux d'entre eux ont des résultats plus élevés que la moyenne (la moyenne du groupe étant 75 %). Cependant, le troisième élève n'est pas très loin de la moyenne avec 73 %. Ce même élève se distingue d'une autre façon par l'écart important de points qu'il a accordés entre les deux domaines du questionnaire. De fait, son score pour la perception de l'utilité de la lecture est moins élevé de 17 points par rapport à l'autre domaine. 17 points représentent l'écart maximum enregistré. Notons aussi que cet élève a obtenu 45/50 pour l'autoperception de sa compétence en lecture. Nous sommes donc en présence d'un élève qui a confiance en ses capacités de lecteur. D'ailleurs, pendant le cercle de lecture, ce jeune lecteur lisait aussi la biographie de Steve Jobs. Il s'agit d'un livre assez volumineux pouvant représenter un défi pour bon nombre de jeunes de 12 ans. Ce lecteur est donc engagé dans la lecture, mais perçoit peut-être encore mal l'utilité des choix de lecture faits à l'école. Il est possible que ce jeune lecteur préfère les textes informatifs aux récits. Atkinson (2006) l'a souligné dans un article traitant de la lecture chez les jeunes de 12, 13 et 14 ans : « Quand la lecture à l'école se concentre trop sur les textes narratifs, les garçons s'intéressent moins aux livres » (p. 323).

La jeune fille du groupe a accumulé 77 % comme moyenne au questionnaire, mais il existe un écart de 9 points entre la perception de sa propre compétence en lecture et la perception de l'utilité de l'activité. Contrairement à l'élève précédent, cette jeune fille ne se voit pas comme une lectrice très performante, mais considère l'activité comme étant très utile. Les résultats de cette élève au questionnaire nous renvoient aux résultats d'une étude de D'Amours (2010).

Ceux-ci confirment « ... de façon significative le fait que les filles de 11 et 12 ans présentent effectivement une estime de soi globale et une perception de leurs compétences scolaires inférieures aux garçons du même groupe d'âge » (p. 100). Or, Hyde et Durik (2005) et Chouinard et Roy (2005) rapportent que les filles sont généralement reconnues pour être plus intéressées par l'école que les garçons et qu'elles entretiennent généralement des attitudes plus positives envers l'école que leurs pairs masculins. Des facteurs comme ces derniers pourraient ainsi contribuer à un rendement supérieur chez les filles malgré une perception de compétences scolaires inférieure à celle des garçons. Selon nous, ces dernières considérations pourraient expliquer l'écart important de neuf points entre les deux parties du questionnaire de notre élève. Elle a obtenu 34 points pour la perception de ses compétences en lecture, comme de nombreuses autres jeunes filles et, d'un autre côté, 43 points pour la perception de l'utilité de la lecture. Elle reste donc une élève intéressée par la lecture, d'où son rendement très satisfaisant de 77 % au questionnaire. Quant au troisième élève, son score est assez élevé (83 %) et les deux domaines ont reçu un nombre relativement équilibré de points. De tous les groupes, les résultats au questionnaire de ses membres sont les plus atypiques rencontrés.

Concernant l'expression de leurs expériences personnelles, ces élèves ont été peu actifs par rapport aux autres équipes de la classe, nous avons noté 11 références en tout. Les trois références au passé avaient pour sujet des lectures antérieures. Bref, leurs interventions personnelles ont été relativement peu nombreuses. Toutefois, ils ne se sont rencontrés que deux fois. Rappelons une fois de plus que le nombre de rencontres est fixé par les élèves eux-mêmes. Consacrer deux rencontres à leurs discussions, cela représente le nombre le moins élevé de rencontres du groupe-classe. Pourtant, ce nombre peu élevé de rencontres ne nous a pas semblé être un signe de désintérêt quant à la lecture. Nous avons plutôt perçu, à la lecture des transcriptions, un manque d'intérêt relativement aux discussions. Cette perception a été renforcée par les impressions livrées par l'enseignante selon lesquelles ces trois élèves ont une compréhension de l'écrit élevée accompagnée de difficultés de communication. Marjoribanks (1988) soutient que les types de personnalité (introverti ou extraverti) constituent une variable dans l'analyse des habiletés, des attitudes et des aspirations des élèves. Il a établi qu'il existe des différences de résultats scolaires entre les introvertis et les extravertis. C'est pourquoi, à notre avis, le manque d'intérêt envers les discussions semble être la marque d'un trait de personnalité commun aux trois membres de ce groupe à tendance

introvertie. Nous croyons que ce trait est venu teinter l'expérience de lecture et les discussions de cette équipe.

Notons aussi le manque d'un réel engouement en rapport au livre lui-même. En effet, les références au présent de ces élèves touchaient toutes au fait que les romans policiers ne faisaient pas partie de leurs choix de lecture habituels.

Somme toute, ces élèves ont démontré, par le sérieux de leurs interventions et par les résultats au questionnaire, de l'engagement et de l'intérêt envers la lecture. Toutefois, d'un autre côté, le choix de lecture ne soulevait pas beaucoup d'enthousiasme dans le groupe d'où la tiédeur de ces lecteurs. L'attitude de nos lecteurs a pu également être influencée par des traits de personnalité communs aux trois membres de l'équipe c'est-à-dire par un manque de ferveur envers le partage de réflexions.

7.3.2.4 Groupe du livre *Dix petits nègres*

Ce groupe compte cinq garçons. Au questionnaire, un seul élève a obtenu un score plus élevé que la moyenne du groupe (85 %). Les quatre autres élèves ont des résultats variant entre 60 et 70 %. Un seul élève présente un écart important (14 points) entre les deux domaines du questionnaire. L'utilité de la lecture ne semble pas être évidente pour lui.

Ces cinq participants ont exprimé leurs expériences personnelles principalement par des références à des lectures antérieures au nombre de 9 sur 14 références au total de leurs quatre discussions.

Ce groupe s'est distingué par le manque de concentration pendant les discussions et l'ambiance désordonnée des rencontres. Le type de livre invitait peut-être cette atmosphère, car *Dix petits nègres* est un roman policier où le lecteur cherche avidement l'identité du meurtrier. La plupart du temps, les élèves s'en sont tenus à ce défi de base. Les neuf références aux lectures antérieures laissent cependant présumer que ces élèves sont engagés dans la lecture et sont capables de faire des liens avec des livres déjà lus. Dans cette équipe, l'élève ayant accumulé plus de points au questionnaire a souvent joué le rôle d'animateur et a essayé de rattraper les interventions éparpillées de ses pairs. L'intérêt pour la lecture sera

toujours inégalement réparti dans les cercles de lecture scolaires, car c'est le hasard qui forme les groupes. Le rôle des lecteurs plus engagés est souvent de servir d'exemples aux autres lecteurs en partageant leur plaisir de lire.

Les résultats du questionnaire indiquent que l'intérêt pour la lecture était inégal dans ce groupe. Nous avons également réalisé que le choix de lecture a été un facteur de déséquilibre. La majorité des membres du groupe étaient plus ou moins obsédés par le fait de découvrir l'identité du meurtrier. Ainsi un seul membre a respecté la consigne du rythme commun de lecture ce qui a provoqué de nombreuses disputes au sein du groupe. Le nombre de références faites à des lectures antérieures nous laisse croire que nous avons malgré tout affaire à des lecteurs expérimentés. Toutefois, leur attitude durant la période de préparation aux discussions, c'est-à-dire la période de lecture autonome, a pu être altérée par le choix de lecture. Par ailleurs, le facteur personnalité des participants est peut-être intervenu dans la qualité de l'expérience de lecture de ce groupe. Les blagues et les digressions étaient abondantes pendant les discussions. Il est possible que la dynamique de ces différentes personnalités ait entraîné une certaine superficialité dans l'interprétation du texte.

7.3.2.5 Groupe du livre *Le Combat d'hiver*

Ce groupe comprend trois élèves, deux garçons et une fille. Un des garçons a un score nettement plus élevé que la moyenne (87 %) et les deux autres élèves présentent des scores faibles avec des écarts importants entre les deux domaines du questionnaire, 8 et 11 points respectivement. L'enseignante nous avait d'ailleurs informée que ces deux lecteurs éprouvaient des difficultés de lecture. Ces trois élèves se sont rencontrés à cinq reprises, le nombre maximum de rencontres. Malgré cela, ils n'ont pu terminer leur lecture à cause des difficultés de lecture de ses membres. L'élève plus dynamique aidait souvent ses collègues et les encourageait souvent à persévérer. L'atmosphère était à la collaboration la plupart du temps. Au questionnaire, il existait donc une forte différence entre les participants de ce groupe.

Lors de la lecture des transcriptions des discussions de ce groupe, nous avons constaté que l'effort requis par deux des participants sur trois pour simplement terminer la lecture et

essayer de trouver des questions à poser aux autres membres leur demandait beaucoup d'énergie. Voici un exemple, il s'agit d'un extrait de la fin de la deuxième rencontre. Kiwi pose une question parce qu'elle a besoin d'un éclaircissement :

Kiwi : *J'ai une question. À ce moment dans le livre, est-ce qu'ils sont encore à l'internat?*

Noix de coco : *Non, ils étaient dans les ruines, ils avaient fait brûler leurs chandails.*

Kiwi : *Brûler leurs chandails?*

Noix de coco : *Avec le feu.*

Kiwi : *Ah oui, je m'en souviens maintenant.*

Banane : *J'ai trouvé que ce n'était pas assez long. (En parlant de cette discussion.)*

Kiwi : *20 minutes quand même. On s'est amélioré, 10 minutes de plus.*

Banane : *OK*

Ce groupe a fait huit interventions au sujet d'expériences personnelles au fil des discussions. Il s'agit du deuxième résultat le moins élevé de ce groupe-classe. Pour en arriver à exprimer des considérations personnelles au moment de discussions, pour travailler à la construction du sens, il est souhaitable que le décodage soit fluide. Comme le mentionnent Oakhill et Garnham (1988) :

Les lecteurs en difficulté ne réalisent pas que le but premier de la lecture est d'aller chercher le sens du texte, ils se concentrent sur le décodage pendant qu'ils devraient se concentrer sur la construction de sens. (p. 143)

Quand les deux tiers des participants d'un groupe éprouvent des difficultés de lecture, le seul lecteur engagé ne peut pas tout faire. Néanmoins, dans ce cas-ci, il a joué un rôle important de motivateur pour ses collègues. Il les a encouragés, il a souvent dirigé les discussions et a toujours eu le souci de poser des questions aux deux autres membres de l'équipe. On pourrait dire que cet élève plus habile en lecture a joué le rôle d'assistant à l'apprentissage des deux autres élèves. Le cercle de lecture est une activité partagée propice à l'appropriation de connaissances ou de stratégies d'apprentissage grâce à l'aide de ses pairs. L'observation de la dynamique de cette équipe nous a permis de constater l'importance de Vygotsky et du concept de médiation des autres dans l'apprentissage. L'apprenant joue un rôle actif de

constructeur de son propre apprentissage pendant les discussions d'un cercle de lecture, mais, de surcroît, il a l'occasion d'aller plus loin grâce à l'interaction de ses pairs.

En résumé, on peut observer que, si l'étape du décodage n'est pas bien maîtrisée, cela peut constituer une limite à l'expression des expériences personnelles relativement à une lecture. C'est ce que Musset (2009) entendait par « lecture défaillante ». Somme toute, pour cette équipe, le contexte et l'attitude des élèves étaient favorables. On a également constaté à la lecture des transcriptions que le choix de livre plaisait aux participants. Malgré cela, il semble que la faiblesse de décodage de deux membres sur trois ait marqué l'expérience de lecture esthétique du groupe.

7.3.2.6 Groupe du livre *Renard bleu*

Parmi les quatre jeunes filles qui forment cette équipe, une a un score plus élevé que la moyenne au questionnaire (81 %) et les trois autres ont des moyennes se situant entre 70 et 73 %, moyennes très rapprochées de la moyenne du groupe-classe (75 %). Aucun écart significatif n'est digne de mention entre les scores des deux parties du questionnaire. Le contenu des discussions et les 33 interventions repérées comme faisant partie de nos catégories d'analyse nous ont amenés à reconnaître des lectrices engagées.

Ce qui distingue ce groupe est le nombre d'interventions plus personnelles que ce soit au présent ou au passé, à leur vie quotidienne, aux gens qui les entourent ou à leurs différents souvenirs. Elles discutent des personnages, de leurs réactions et font des liens fréquents avec leurs expériences. L'autre point qui différencie cette équipe est la préoccupation des mots. Elles cherchent ensemble la signification de plusieurs mots qui les intriguent. La qualité de l'écoute et l'esprit de collaboration sont d'autres caractéristiques singularisant ce groupe. L'impression générale que nous a laissée cette équipe en est une d'homogénéité de l'intérêt envers la lecture et des styles de personnalité et de communication. Pour utiliser une tournure courante, ces élèves nous ont semblé être « sur la même longueur d'onde ». En référence à Vygotsky (1934/1997), grâce à la médiation de leurs pairs, ces élèves ont probablement atteint un niveau de développement supérieur grâce à une activité partagée.

De surcroît, ces élèves n'éprouvent aucune difficulté à aller puiser dans leurs expériences personnelles au fil des discussions. Elles ont bien intégré les émotions dans leur transaction avec le texte lu, il est possible de penser que cette capacité leur permet de renforcer le sentiment d'attachement qu'elles éprouvent envers la lecture.

Ainsi, même si les résultats au questionnaire n'étaient pas les plus élevés du groupe-classe, les facteurs de personnalité, d'attitude ont semblé renforcer l'expérience de lecture du groupe. Le choix du livre était aussi satisfaisant pour tous les membres du groupe et aucune n'éprouvait de problèmes de décodage. Toutes les conditions positives étaient donc réunies dans cette équipe, rien n'est venu perturber leur expérience de lecture.

7.4 Synthèse

À l'aide des données des tableaux 9 et 10, nous nous sommes penchée sur l'expression des expériences personnelles d'élèves de 6^e année pendant les discussions de cercles de lecture. Nous avons catégorisé les interventions des élèves dans le temps : les références au passé, au présent et au futur. Notre groupe-classe comptait six groupes de discussion. Nous avons constaté que le nombre de références au passé était le plus élevé. Une forte majorité d'entre elles avaient comme sujet les lectures ou les visionnements antérieurs. Quant aux références au présent, les élèves y parlaient de leur famille, de leur enseignante, de leurs amis ou des autres élèves de la classe. En un mot, de leur entourage immédiat. Les références au futur furent les moins nombreuses et les moins variées. Les élèves souhaitaient lire la suite des aventures du héros ou ils se posaient des questions sur la suite du récit.

Pour atteindre notre deuxième objectif, nous avons tenté de voir les relations possibles à faire entre l'intérêt pour la lecture de chaque participant aux cercles de lecture et leur façon d'exprimer leurs expériences personnelles pendant les discussions. Pour ce faire, nous avons utilisé l'analyse quantitative des résultats au questionnaire que nous avons présentée au tableau 2 ainsi qu'aux tableaux 3 à 8. En effet, nous avons fait remplir un questionnaire sur l'intérêt pour la lecture à tous les participants avant le début des discussions. Bien que la nature de nos données ne permette pas de faire des analyses corrélationnelles, il semble exister des relations entre l'intérêt pour la lecture des membres d'un cercle de lecture et les

interventions au sujet de leurs expériences personnelles. Cependant, les variations sont importantes entre les groupes de discussion. De futures recherches pourraient se pencher sur cette question. Par ailleurs, nous avons remarqué que l'intérêt pour la lecture ne représente probablement pas le seul facteur influençant l'expérience esthétique de lecture. Nous avons relevé d'autres facteurs : la personnalité des membres du groupe, leur attitude, le choix du texte et l'habileté au décodage.

Chapitre 8 Conclusion

Dans ce dernier chapitre, nous mettrons en évidence les principales conclusions de notre étude qui nous permettent de répondre aux deux objectifs de notre recherche. Par la suite, nous parlerons des limites de notre recherche et de sa contribution au monde de l'éducation. Nous terminerons en suggérant quelques pistes en vue de recherches ultérieures.

8.1 Conclusion

Nous avons deux objectifs de recherche, décrire et analyser le contenu de discussions de cercles de lecture scolaires et explorer les relations possibles entre les résultats de cette analyse et l'intérêt pour la lecture des participants à cette étude.

Concernant le premier objectif, nous avons catégorisé les interventions des élèves dans le temps en relevant les références au passé, au présent et au futur.

Pendant leurs discussions, nos élèves ont fait appel en priorité (à 60 %) aux références en lien avec leurs expériences passées et ils se sont largement référés à des lectures antérieures. Cela nous donne à croire qu'ils contrôlent bien la posture efférente en lecture et qu'ils savent se référer à leurs connaissances antérieures. En ce qui concerne la lecture esthétique, les souvenirs personnels autres que les références aux lectures antérieures ont renforcé la construction de sens et l'engagement avec le texte. Ces observations viennent appuyer de façon empirique l'importance qu'a toujours accordée Rosenblatt (1938) aux expériences passées du lecteur dans la transaction et dans la construction de sens. Il est question ici du réservoir expérientiel du lecteur. Celui-ci a besoin de toutes ses expériences passées afin que sa lecture prenne vie.

Les références au présent (29 %) ont donné la possibilité aux élèves de relier le texte à des expériences de vie réelle, au contexte social et culturel qui les entoure : la famille, l'école, les amis, les pairs. Les élèves ont ainsi eu recours au présent afin d'ancrer leurs différentes interprétations du texte. Les références au présent semblent donc très importantes à mobiliser

pour le participant à un cercle de lecture, elles serviraient de soutien à une construction de sens efficace. Pour Hart, Fegley et Brengelman (1993) et Peetz et Wilson (2008), il semblerait qu'il s'agisse d'un phénomène normal, car ils estiment que notre perception du passé et du futur se construit dans le présent.

De plus, les mêmes chercheurs ont observé que les enfants et les adolescents semblent associer le futur à l'inconnu. Pour vérifier ces observations, nous avons recensé plusieurs auteurs traitant de la construction de sens en lecture. En parcourant leurs écrits (Beers et Probst, 1998; Booth, 2006; Cox et Guthrie, 2001; Damico, Campano et Harste, 2009; Day et al, 2002; Musset, 2009; Peterson et Eeds, 2007; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006), nous avons réalisé que le sujet des attentes et des projections vers l'avenir du lecteur était rarement mentionné ou, s'il était mentionné, était abordé de façon rapide. Le pourcentage peu élevé (11 %) de références au futur faites par nos participants semble appuyer ces constatations.

Quant au deuxième objectif, pour ce qui est du lien entre l'intérêt pour la lecture et l'expression des expériences personnelles des élèves, nous avons relevé que le groupe de discussion qui est intervenu le plus grand nombre de fois au sujet d'expériences personnelles était formé de trois élèves dont les résultats au questionnaire étaient supérieurs à la moyenne de la classe. À notre avis, plus le lecteur est engagé, plus le texte sera la source d'une construction intéressante de sens. À ce propos, Nell (1988) utilise la métaphore du caillou qu'on lance dans l'eau et qui forme des cercles concentriques. Le caillou représente la lecture. Plus les cercles concentriques sont nombreux, plus la réflexion est riche et approfondie. Pour nous, un lecteur engagé lance son caillou avec plus d'énergie. Il fait ainsi augmenter le nombre de cercles et, par conséquent, étoffe son interprétation.

Enfin, l'analyse des résultats de chaque groupe de discussion nous a fait découvrir des facteurs distincts de l'intérêt pour la lecture pouvant exercer une influence sur l'évènement lecture. Les travaux de Vygotsky (1934/1997) et de Bandura (1986) sont à la base d'une étude sur l'effet de la discussion entre pairs suivant la lecture d'un texte sur la compréhension de l'écrit. D'une part, Fall, Webb et Chudowsky (2000) concluent que même une courte discussion de 10 minutes entre pairs après la lecture d'un texte a un impact substantiel sur la

compréhension du texte par les élèves. D'autre part, ils ont observé que trois facteurs contribuent à la qualité des discussions après une lecture : 1) la qualité du travail de lecture de chaque individu avant la discussion, 2) la qualité des discussions, 3) le fonctionnement des discussions. Nous ferons maintenant part de nos propres conclusions à l'aide de ces trois facteurs étant donné qu'à notre tour, nous avons observé l'existence de facteurs influençant la qualité des expériences de lecture et de discussion. Nous mettons nos deux listes de facteurs en parallèle.

1. La qualité du travail de lecture de chaque individu. C'est ici que nous classons la motivation individuelle à lire. L'« intérêt pour la lecture » reste un facteur fondamental avant les rencontres des cercles de lecture. Relevons que, dans le cadre de cette recherche, le groupe du livre *Oscar Pill* compte les membres les plus motivés de la classe et le nombre de leurs interventions est aussi le plus élevé de la classe. Toutefois, nous devons noter que, dans le cadre de cercles de lecture scolaires, le facteur motivation à lire se trouve modifié étant donné le caractère obligatoire de l'activité. Abordons maintenant le facteur de l'« habileté à décoder » pris dans son sens large. L'analyse de nos données nous a permis d'observer que les élèves éprouvant de la difficulté à décoder exprimaient peu leurs expériences personnelles pendant les discussions. Probablement trop absorbés par le travail de base de la lecture (voir le groupe du livre *Le Combat d'hiver*).

2. La qualité des discussions. Passons aux facteurs « personnalité » des membres du groupe. Nous avons remarqué que des élèves ne souhaitant pas vraiment communiquer leurs idées existent et que leurs interventions s'en trouvent souvent moins nombreuses et leur interprétation du texte simplifiée (voir le groupe du livre *Arsène Lupin*). L'« attitude » peut aussi influencer la qualité de la lecture et des discussions. Une bonne attitude des lecteurs pendant la préparation aux discussions de même qu'une bonne entente au sein du groupe pendant les discussions sont importantes. Le manque de respect peut altérer la construction de sens (voir le groupe du livre *Dix petits nègres*). Le « choix du livre » est également un facteur de perturbation possible de l'expérience de lecture et de discussion. Si le texte ne plaît pas aux membres d'un groupe, la qualité de la construction de sens en souffre, la qualité des discussions tout autant (voir le groupe du livre *L'Oeil de la corneille*).

3. Le fonctionnement des discussions. On entend par là l'esprit de collaboration des membres et l'organisation des discussions. L'exemple du groupe de *Renard bleu* nous a fait réaliser qu'un groupe ayant des résultats moyens au questionnaire sur l'intérêt pour la lecture pouvait atteindre un niveau d'expression d'expériences personnelles élevé. On peut l'expliquer grâce aux stratégies utilisées par le groupe pour organiser les discussions, les préparer et grâce à une écoute et un esprit de cohésion et de collaboration supérieures. Le groupe de *Renard bleu* est un exemple de l'influence positive des facteurs « attitude et personnalité ».

De plus, nous avons observé pendant notre analyse de données que tous ces facteurs peuvent exercer une influence soit positive, soit négative, que ceux-ci exercent leur influence à des degrés divers et que l'influence positive de l'un peut venir compenser l'influence négative de l'autre. À ce propos, nous sommes en accord avec Jouve (1993) qui décrit la lecture comme une activité complexe, plurielle qui se développe dans plusieurs directions.

Pour terminer, si un enseignant a pour objectif l'amélioration de la compréhension de l'écrit de ses élèves, nous estimons que la connaissance d'un plus grand nombre de facteurs contribuant à la qualité des discussions pourrait représenter un avantage. Si discuter permet un retour sur le texte lu et si la qualité des discussions est optimale, les stratégies d'établissement de liens des expériences personnelles du lecteur avec le texte ont plus de chances d'être fructueuses. D'où la possibilité d'atteindre une meilleure construction de sens et une meilleure compréhension de l'écrit.

8.2 Limites de la recherche

Cette recherche comporte ses limites. En premier lieu, il faut considérer la formation donnée aux élèves au cours de l'année scolaire concernant les cercles de lecture. Nous n'avons recueilli aucun renseignement à ce sujet. Nous n'avons été présente en classe qu'au mois de mai et juin. À ce moment, les élèves connaissaient déjà les consignes usuelles à suivre pendant l'organisation des groupes et des discussions. Il est vraisemblable de penser qu'une collecte de données ayant eu lieu à un autre moment de l'année scolaire aurait produit des résultats différents.

Autre inconnu, les recommandations données aux élèves par l'enseignante juste avant notre collecte de données. Le comportement des élèves, le contenu des discussions et l'articulation de celles-ci ont possiblement été influencés par l'intervention de l'enseignante et par la présence de la chercheure en classe. De fait, l'effet Pygmalion aurait pu jouer sur les élèves.

En deuxième lieu, le fait que notre collecte de données a eu lieu dans une école privée d'un milieu favorisé représente une limite à la généralisation de nos résultats. Souvent, les classes des écoles publiques comptent un plus grand nombre d'élèves et la clientèle vient de milieux socioéconomiques variés et multiethniques. Avoir recours à un échantillonnage intentionnel comporte ses limites.

En troisième lieu, l'influence du type de roman lu est difficile à mesurer (Hébert, 2003). Des cercles de lecture organisés à l'aide de textes informatifs ou de bandes dessinées généreraient peut-être des résultats différents. Pour certains de nos groupes de discussion, le choix du livre a semblé agir sur l'entrain des échanges, mais, encore une fois, ce phénomène est difficile à évaluer.

En dernier lieu, en ce qui concerne l'analyse des données et leur interprétation, dans une recherche qualitative comme la nôtre, il existera toujours certains éléments de subjectivité dans le choix des unités significatives ou de leur catégorisation. Pour éviter ces écueils, nous nous sommes appuyée sur Rosenblatt (1938) dans le choix de nos catégories de départ et nous avons fait appel à deux interjuges pour valider notre analyse. Nous avons aussi utilisé la démarche d'analyse de contenu en six étapes de L'Écuyer (1987) dans le but d'atteindre une objectivation nécessaire. Malgré toutes ces précautions, nous sommes consciente de la difficulté de cette méthode de recherche et des limites qu'elle entraîne.

8.3 Contributions de la recherche au domaine de l'éducation

Notre étude pourrait permettre de faire progresser la pratique réflexive de plusieurs enseignants qui utilisent ou non l'activité pédagogique du cercle de lecture. Notre recherche est une occasion privilégiée d'accès à des transcriptions de discussions de cercle de lecture. La lecture de ces transcriptions pourrait sensibiliser les enseignants : 1) à l'importance du

choix de livres en classe, 2) au rôle primordial de la posture esthétique en lecture, 3) à l'utilité de l'expression des expériences personnelles des élèves dans le cadre des discussions de groupe. De mieux comprendre les facteurs qui créent un attachement à la lecture pourrait aussi renforcer l'engagement personnel des enseignants par rapport à la lecture. Certains enseignants pourraient également changer l'organisation de leur classe pour y intégrer plus fréquemment des activités de discussion comme moteurs d'apprentissage.

Notre étude apporte une contribution à la fois méthodologique et théorique. Du point de vue méthodologique, elle met en lumière des données empiriques qui font de la lecture un événement dans le temps comme Rosenblatt (1938) l'a proposé dans sa théorie transactionnelle. Nous avons catégorisé l'expression des expériences personnelles des élèves dans le temps pour tenter de vérifier l'influence de cet aspect de la théorie de Rosenblatt (1938) dans le milieu scolaire d'aujourd'hui. Concernant plus particulièrement l'avancement théorique, nous avons pu constater l'importance du réservoir expérientiel de Rosenblatt (1978). De fait, les références au passé ont été les plus nombreuses. Nos données empiriques viennent confirmer la pertinence nécessaire du lien entre les images et les idées retrouvées dans le texte et les expériences passées du lecteur. Si ce lien n'existe pas, la transaction sera vague, faible ou n'aura pas lieu (Rosenblatt, 1938).

Nous avons également contribué à confirmer les conclusions de Fall, Webb et Chudowsky (2000) au sujet des facteurs participant au succès des discussions de groupe après lecture d'un texte.

8.4 Pistes concernant les recherches ultérieures

Comme nous avons constaté l'influence importante du travail préparatoire de l'enseignante dans l'organisation et le déroulement des cercles de lecture, il serait digne d'intérêt d'étudier des cercles de lecture ayant lieu à différents moments durant l'année scolaire et de les comparer. Cela, dans le but d'essayer de voir comment le degré de familiarité des élèves avec les différentes stratégies de préparation et de discussion change les résultats finaux.

Notre échantillon était limité. Il nous semblerait à propos, à ce moment-ci de la recherche sur les cercles de lecture, de faire un recensement des classes où l'on utilise l'activité

pédagogique des cercles de lecture à travers tout le Canada français. Plusieurs études pourraient ainsi suivre grâce à cet outil.

Nous avons déjà fait part de la difficulté d'évaluation du rôle du type de texte lu pendant un cercle de lecture. Avec cette préoccupation en tête, certaines études comparatives pourraient être réalisées avec des textes de différentes natures : textes informatifs, bandes dessinées, romans graphiques, sujets imposés ou non imposés. Il serait également pertinent de s'attarder à la façon de sélectionner les livres présentés aux élèves par l'enseignant. Comment s'effectue ce choix? Quels sont les objectifs des enseignants durant ce choix?

Pour terminer, nous croyons que la recherche sur les cercles de lecture pourrait judicieusement s'étendre à des groupes d'adultes : parents, enseignants ou futurs enseignants. Est-ce que des parents ou des enseignants impliqués dans leur propre cercle de lecture apportent un soutien plus senti à la littératie scolaire de leurs enfants ou de leurs élèves? Quelles différences pourrait-on observer entre de futurs enseignants ayant vécu l'expérience des cercles de lecture durant leur formation universitaire et une autre cohorte d'étudiants n'ayant jamais vécu cette expérience?

Références

ACT, Inc. (2006). *Reading between the lines. What the ACT reveals about college readiness in reading. Executive summary*. Iowa City, IA.

Récupéré sur le site de l'ACT :

http://www.act.org/research/policymakers/pdf/reading_summary.pdf

Afflerbach, P., Cho, B.-Y., Kim, J.-Y., Crassas, M. E. et Doyle, B. (2013). Reading : what else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, 66(6), 440-448.

Allan, J., Ellis, S. et Pearson, C. (2005). *Literature circles, gender and reading for enjoyment*.

Récupéré du site du Scottish executive education department :

<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/930/0021345.pdf>

Allington, R. L. et Johnston, P. (2001). « What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms? ». Dans C. Roller (dir.), *Learning to teach reading : setting the research agenda*. Newark, DE : International Reading Association.

Atkinson, C. (2006). Key stage 3 pupils' views about reading. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 321-336.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism and human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Beach, R. (1987). Strategic teaching in literature. Dans B.R. Jones (dir.), *Strategic teaching and learning : cognitive instruction in the content areas* (p. 135-160). Alexandria, VA : Association for supervision and curriculum development.

Beers, K. et Probst, R. (1998). Classroom talk about literature or the social dimensions of a solitary act. *Voices from the Middle*, 5(2), 16-20.

Beer-Toker, M. et Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 345-376.

Bender, W.N. et Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bettelheim, B. et Zelan, K. (1983). *La lecture et l'enfant* (T. Carlier, trad.). Paris, France : Robert Laffont. (Ouvrage original publié en 1981 sous le titre *On learning to read. The child's fascination with meaning*. New York, NY : Knopf).

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2005, janvier, février, mars). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.

Booth, D. (2006). *Reading doesn't matter anymore. Shattering the myths of literacy*. Markham, ON : Pembroke.

Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students* (mémoire de maîtrise, Dominican University of California, 2010). *Eric*, 511091.

Brooker, L. (2002). « Five on the first of December! »: What can we learn from case studies of early childhood literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(3), 291-313.

Brookfield, S. D. (1997, automne). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75, 17-29.

Brozo, W. G. (2010). *To be a boy, to be a reader* (2^e édition). Newark, DE : International Reading Association.

Cambria, J. et Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal (New England Reading Association)*, 46(1), 16-29.

Causs, R. (2005). *Qui lit petit lit toute la vie*. Paris, France : Albin Michel.

Certo, J. L. (2011). Social skills and leadership abilities among children in small-group literature discussions. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 62-81.

Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. et Miller, J. A. (2010). « I learned how to talk about a book » : children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.

Chouinard, R. et Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. Dans L. De Blois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 75-84). Montréal, Canada : ERPI.

Clark, C., Osborne, S. et Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers : an investigation including family, peer and school influences*. Londres, R.-U.

Récupéré sur le site du National Literacy Trust :

<http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0558/Self-perceptions as readers 2008.pdf>

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *État de l'apprentissage au Canada : pas le temps de s'illusionner. Rapport sur l'enseignement au Canada 2007*. Ottawa, Canada. Récupéré sur le site du Conseil canadien sur l'apprentissage : www.ccl-cca.ca

Cox, K. E. et Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131.

D'Amours, A. (2010). *Estime de soi globale et perception de compétences : impact sur la réussite en français en 6e année* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Canada). Amicus 38648601.

Damico, J. S., Campano, G. et Harste, J. C. (2009). Transactional theory and critical theory in reading comprehension. Dans S. E. Israel et G. G. Duffy (dir.), *Handbook of research on reading comprehension* (p. 173-186). New York, NY : Routledge.

Daniels, H. (2002). *Literature circles : voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME : Stenhouse.

Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. (A. Courtois et M. Morin, trad.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2002 sous le titre *Literature circles : voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME : Stenhouse).

Davies, R. (1999). *Lire et écrire*. Montréal, Canada : Leméac.

Davis, F. B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 499-545.

Day, D. et Ainley, G. (2008). From skeptic to believer : one teacher's journey implementing literature circles. *Reading Horizons*, 48(3), 157-176.

Day, J. P., Spiegel, D. L., McLellan, J. et Brown, V. B. (2002). *Moving forward with literature circles*. New York, NY : Scholastic.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Canada : McGraw-Hill.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education : An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R.D., et Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.

Émond, L. (2006, avril-mai). Encore la lecture. *Vie pédagogique*, 139, 20-21.

Fall, R., Webb, N. M. et Chudowsky, N. (2000). Group discussion and large-scale language arts assessment : effects on students' comprehension. *American Educational Research Journal*, 37 (4), 911-941.

Farinacci, M. (1998). « We have so much to talk about » : Implementing literature circles as an action-research project. *The Ohio Reading Teacher*, 32(2), 4-11.

Forquin J. C. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 48, 90-100.

- Gall, M. M. (2010). *How does the implementation of literature circles influence student achievement and attitudes towards reading in the classroom?* (mémoire de maîtrise, Southwest Minnesota State University, USA). *ProQuest Dissertations and Thesis*, 1485298.
- Gallagher, K. (2010). Reversing readicide. *Educational Leadership*, 67(6), 36-41.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. et Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Gervais, F. (1998). Le cercle de lecture autonome au primaire. *Québec français*, 109, 34-36.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Glaserfeld, E. von (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Guthrie, J. T. et Alvermann, D. (1999). *Engaged reading : processes, practices, and policy implications*. New York, NY : Teachers College Press.
- Guthrie, J. T. et Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation. Dans P. Mosenthal et al. (dir.), *Handbook of Reading Research* (vol. 3, p. 403-422). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Hart, D., Fegley, S. et Brengelman, D. (1993). Perceptions of past, present and future selves among children and adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 11 (3), 265-282.
- Hébert, M. (2003). *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, Canada). *ProQuest Dissertations and Thesis*, ATT NQ82707.
- Henk, W. A. et Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS) : a new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. The Macmillan Company.
- Hyde, J. S. et Durik, A. M. (2005). Gender, competence, and motivation. Dans A. Elliot et C. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation* (p. 375-391). New York, NY : Guilford.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (2 vol.). New York, NY : Henry Holt.

Johnson, M. K. et Sherman, S. J. (1990). Constructing and reconstructing the past and the future in the present. Dans E. T. Higgins et R. M. Sorrentino (dir.), *Handbook of Motivation and Cognition : Foundations of Social Behavior* (vol. 2, p. 482-526). New York, NY : Guilford Press.

Jolicoeur, M. (2010). *Un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons de 9 et 10 ans : une pratique qui compte* (mémoire de maîtrise, Université de Moncton, Canada). ProQuest Dissertations and Thesis, ATT MR70694.

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

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

Latendresse, C. (2004). Literature circles : meeting reading standards, making personal connections, and appreciating other interpretations. *Middle School Journal*, 35(3), 13-20.

Leal, D. J. (1993). The power of literary peer-group discussions: how children collaboratively negotiate meaning. *The Reading Teacher*, 47(2), 114-120.

Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse. *Repères*, 13, 69-84.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal, Canada : Guérin.

Lévesque, J.-Y. et Lavoie, N. (2007). *Sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture*. Récupéré du site de l'Université du Québec à Rimouski : <http://www.uqar.ca/education/reussite-scolaire/>

Linnakylä, P., Malin, A. et Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal fo Educational Research*, 48(3), 231-249.

Marinak, B. A. et Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.

Marjoribanks, K. (1988). Ability and attitude correlates of aspirations : personality-group differences. *The Journal of Experimental Education*, 56(4), 177-182.

Marsh, H. W. (1989). *Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent selfconcept*. Récupéré du site : <http://search.proquest.com/docview/63371796?accountid=14701>.

Mas, M. (1999). Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1. *Repères*, 19, 183-202.

McKenna, M. C., Kear, D. J. et Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading : a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.

Mercer, N. M. (2000). *Words and minds*. Londres, R.-U. : Routledge.

Merisuo-Strom, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.

Murphy, K. P., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. et Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.

Musset, M. (2009). *Lecture transactionnelle : Rosenblatt, Le lecteur, le texte, le poème (1978)*. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

National Center for Education Statistics. (2005). *National assessment of educational progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Council of Teachers of English. (2006). *NCTE principles of adolescent literacy reform: a public policy research brief*. Urbana, IL.

National Endowment for the Arts. (2007). *To read or not to read: a question of national consequence* (Research Division Report 47). Washington, DC.

Nell, V. (1988). *Lost in a book. The psychology of reading for pleasure*. New Haven, CT: Yale University Press.

Oakhill, J. et Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Cambridge, MA : Blackwell.

OCDE (2002). *La lecture, moteur de changement*. Éditions de l'OCDE.

Récupéré sur le site de l'OCDE :

<http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690971.pdf>

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Éditions de l'OCDE.

Récupéré sur le site de l'OCDE : <http://www.oecd.org/dataoecd/61/1/48631602.pdf>

Onofrey, K. A. (2006). « It is more than just laughing » : middle school students protect characters during talk. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(3), 207-217.

OQRE (2011). *Rapport annuel 2010-2011—Des preuves à l'appui de l'amélioration de l'apprentissage*. Récupéré sur le site de l'OQRE :

<http://www.eqao.com/Publications/ArticleReader.aspx?Lang=F&article=b11A004§ion=>

Parker, S. M., Quigley, M. C. et Reilly, J. B. (1999). *Improving student reading comprehension through the use of literature circles* (mémoire de maîtrise, Saint Xavier University, Chicago, IL). Eric, ED433504.

Pearson, C. (2010). Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles. *Literacy*, 44(1), 3-11.

Peetz, J. et Wilson, A. E. (2008). The temporally extended self : the relation of past and future selves to current identity, motivation, and goal pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(6), 2090-2106.

Peralta-Nash, C. et Dutch, J. A. (2000). Literature circles : creating an environment for choice. *Primary voices K-6*, 8(4), 29-37.

Peterson, R. et Eeds, M. (2007). *Grand conversations. Literature groups in action*. New York, NY : Scholastic.

PIRLS (2011). *Le contexte au Canada. Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*. Récupéré sur le site du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS_2011_FR.pdf

Pitman, M. (1997). *Literature circles*. (Applied research report, USA). *Eric*, ED416503.

PPCE (2010). *Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en sciences et en lecture*. Récupéré sur le site du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) ou CMEC : www.cmec.ca/ppce.

Purves, A. C. (1976). Priorities for research in English education. *Research in the Teaching of English*, 10(1), 58-62.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn : a view of what education might become*. Columbus, OH : C E Merrill.

Rosenblatt, L. M. (1938;1976). *Literature as exploration* (3^e édition). New York, NY : Appleton-Century/The Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. M. (1978;1994). *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work*. (2^e édition augmentée). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading : the transactional theory*. (Technical report no 416). Champaign, IL : Center for the study of reading, University of Illinois. *Eric*, ED292062.

Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts. Louise Rosenblatt selected essays*. Portsmouth, NH : Heinemann.

Rousseau, N. et Saillant, F. (1996). Approches de recherche qualitative. Dans M.-F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation* (p. 147-153). Mont-Royal, Canada : Décarie éditeur.

Savoie-Zajc, L. L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e édition, p. 337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Séigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Montréal, Canada : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Smith, F. (1982). *Understanding reading* (3^e édition). New York, NY : CBS College Publishing.

Stewart, P. (2009). Facebook and virtual literature circle : partnership in building a community of readers. *Knowledge Quest*, 37(4), 28-33.

Strommen, L. T. et Fowles Mates, B. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(3), 188-200.

Tauveron, C. et Sève, P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école. *Repères*, 19, 103-138.

Tauveron, C. (2002). La lecture comme jeu, à l'école aussi. Dans *Les actes de l'université d'automne-La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Colloque tenu dans le cadre des universités d'automne de la direction générale de l'enseignement scolaire, Paris, France. Récupéré du site du ministère de l'éducation nationale, direction générale de l'enseignement scolaire : <http://eduscol.education.fr/cid46330/sommaire.html>.

Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Thérien, G., (1990). Pour une sémiotique de la lecture. *Protée : théories et pratiques sémiotiques*, 18(2), 67-80.

Thérien, G., (1992). Lire, comprendre, interpréter. *Tangence*, 36, 96-104.

Veuthey, C. et Crahay, M. (2007). Lisons ensemble : comment encourager les habitudes de lecture. *Langage et pratiques*, 40, 21-31.

Viau, R. (2006, avril-mai). La motivation à lire : d'une pensée magique à une pensée réaliste. *Vie pédagogique*, 139, 27-28.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.), (3^e édition, traduction revue). Paris, France : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934 en Union soviétique).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Wigfield, A. (1997). Children's motivation for reading and reading engagement. Dans J. T. Guthrie et A. Wigfield (dir.), *Reading engagement : motivating readers through integrated instruction* (p. 14-33). Newark, DE: International Reading Association.

Wigfield, A. et Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.

Wilhelm, J. D., Baker, T. N. et Dube Hackett, J. (2001). *Strategic reading : guiding students to lifelong literacy, 6-12*. Portsmouth, NH : Boynton/Cook.

Wong, D. E. (1993, avril). *Challenges confronting the researcher/teacher: conflicts of purpose and conduct*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Atlanta, GA. *Eric*, ED361353.

Zimmermann, B. J., Bandura, A. et Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment : the role of self-efficacy, beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Annexes

ANNEXE A Grille d'analyse des interventions des élèves

	Catégories d'analyse			TOTAUX
	Passé	Présent	Futur	
Groupes de discussion				
Titres des livres				
Arsène Lupin				
Dix petits nègres				
Le Combat d'hiver				
L'Oeil de la corneille				
Oscar Pill				
Renard bleu				
TOTAUX				

ANNEXE B Questionnaire d'évaluation de l'intérêt pour la lecture

1= Pas du tout d'accord

5= Tout à fait d'accord

	TON NOM :					
1	Mes amis/es pensent que je lis bien.	1	2	3	4	5
2	Lire un livre me plaît.	1	2	3	4	5
3	Si je me compare à mes amis/es, je lis bien.	1	2	3	4	5
4	Mes meilleurs/es amis/es pensent que lire est une activité agréable.	1	2	3	4	5
5	Pendant une lecture, si je tombe sur un mot que je ne connais pas, d'habitude j'arrive à le comprendre.	1	2	3	4	5
6	Parfois, je fais des suggestions de lecture à mes amis/es.	1	2	3	4	5
7	Quand je lis, d'habitude, je comprends tout.	1	2	3	4	5
8	Les personnes qui lisent sont intéressantes.	1	2	3	4	5
9	Je suis une très bonne lectrice/un très bon lecteur.	1	2	3	4	5
10	Les bibliothèques sont des endroits agréables à fréquenter.	1	2	3	4	5
11	Je suis inquiet/ète de ce que pensent les autres élèves de moi comme lecteur/trice.	1	2	3	4	5
12	Savoir bien lire est important.	1	2	3	4	5
13	Quand mon enseignante me pose une question au sujet d'une lecture que j'ai faite, je trouve toujours une réponse.	1	2	3	4	5
14	Je pense que lire est un passe-temps divertissant.	1	2	3	4	5
15	Pour moi, lire est facile.	1	2	3	4	5
16	Quand je serai un/e adulte, je vais passer beaucoup de temps à lire.	1	2	3	4	5
17	Quand se présente l'occasion de discuter d'histoires que j'ai lues, je partage toujours mon opinion.	1	2	3	4	5
18	Lire m'aide à comprendre tout ce qui m'entoure.	1	2	3	4	5
19	Je lis seulement à l'école.	1	2	3	4	5
20	Quand on m'offre un livre en cadeau, je suis très content/e.	1	2	3	4	5

ANNEXE C Présentation des six romans lus par les élèves

Voici la bibliographie et les résumés des trois romans fantastiques et des trois romans policiers lus par les élèves.

Anderson, Eli, Oscar Pill : la révélation des Médecins, Albin Michel, Paris, 2009, 571p.

Oscar Pill a douze ans et vit avec sa mère et sa sœur plutôt excentrique. Un jour, il apprend qu'il est le fils d'un célèbre Médecin et qu'il a hérité de ses dons. Du même souffle, il apprend que, pour devenir un vrai Médecin, il devra voyager à travers le corps humain et en rapporter des trophées. Malheureusement, ces expéditions s'avèrent plus difficiles que prévu. En effet, un terrible danger menace Oscar Pill : les Pathologues, ennemis héréditaires des Médecins.

Beauchemin, Yves, Renard bleu, Fides, Montréal, 2009, 375p.

Renard bleu vit dans la région de Lanaudière au Québec, là où habitent des animaux parlants. Renard Bleu a plusieurs amis, le Canard Athlète, Gustave l'ours et même des squelettes et des fantômes. Renard Bleu réussira-t-il à délivrer ses parents du sort inouï que leur a jeté l'exécrable sorcière Gertrude Grondin alias Eulalie Laloux? Pour atteindre son but, Renard bleu devra beaucoup voyager. Les aventures étonnantes se multiplient.

Christie, Agatha, Dix petits nègres, Le livre de poche, Paris, 2002, 256p.

Ils sont dix à avoir reçu l'invitation : des vacances sur l'île du Nègre! Chacun se demande qui est le propriétaire de cette île. Alors, sans vraiment connaître leur hôte, ils accourent volontiers : le médecin, le don Juan, la jeune prof de gym, le juge à la retraite, le général bardé de décorations, la vieille fille grincheuse, le séillant capitaine, le majordome et sa femme et M. Davis qui ne s'appelle pas Davis? Mais bientôt, les invités se mettent à mourir sur l'île...

Leblanc, Maurice, Arsène Lupin contre Herlock Sholmès, Le livre de poche, Paris, 1973, 222p.

Arsène Lupin contre Herlock Sholmès! L'homme qui défie toutes les polices françaises contre l'as des détectives anglais. « C'est justement quand je ne comprends plus que je soupçonne Arsène Lupin » avoue Sholmès. Deux hommes très intelligents s'affrontent. Qui a volé le petit secrétaire d'acajou contenant un billet de loterie gagnant? Qui a volé la lampe juive et le diamant bleu, joyau de la couronne royale de France?

Mourlevat, Jean-Claude, Le Combat d'hiver, Gallimard Jeunesse, Paris, 2010, 432p.

Le combat d'hiver est celui de quatre adolescents, évadés de leur orphelinat-prison, pour reprendre la lutte perdue par leurs parents, quinze ans plus tôt. Ont-ils la moindre chance d'échapper aux terribles « hommes chiens » lancés à leur poursuite? Pourront-ils compter sur l'aide généreuse du « peuple cheval »? Survivront-ils à la barbarie des jeux du cirque réinventés par les membres cruels de la Phalange?

Peacock, Shane, L'Oeil de la corneille, Collection La jeunesse de Sherlock Holmes, Bayard Canada, Montréal, 2008, 334p.

Une jeune femme a été brutalement assassinée en pleine nuit dans un quartier pauvre et malfamé de Londres. Sherlock Holmes, encore jeune adolescent, apprend la nouvelle dans les journaux et se passionne aussitôt pour l'affaire.

ANNEXE D Transcriptions des discussions

Table des matières des transcriptions

Groupe du livre <i>Arsène Lupin</i>	123
Groupe du livre <i>Dix petits nègres</i>	129
Groupe du livre <i>Le Combat d'hiver</i>	138
Groupe du livre <i>L'Oeil de la corneille</i>	150
Groupe du livre <i>Oscar Pill</i>	157
Groupe du livre <i>Renard bleu</i>	176

Arsène Lupin contre Herlock Sholmes

Rencontre no 1 9 mai 2012 16 min 1 s

Participants : Griffon, Orignal et Ornythorinque ou Orny

Note : Pour ce premier enregistrement, le son est très mauvais. Quand la conversation est trop difficile à comprendre mot à mot, je fais un résumé du sujet abordé.

Griffon : Première question. Qu'est-ce qu'a volé Arsène Lupin?

Orignal : Le secrétaire.

Orny: Il a volé le diamant bleu.

Griffon : Qu'est-ce qu'il y avait dans le secrétaire?

Orignal : Le billet de loterie.

Griffon : Quel est le lien entre la dame blonde et Lupin?

Orny : La dame blonde et Lupin sont des voleurs et la dame blonde est amoureuse de Lupin.

Griffon : C'est l'inverse, c'est Lupin qui est amoureux de la dame blonde et ils sont associés durant l'opération. Troisième question : À combien a été vendu le diamant bleu?

Orignal : 1000 \$

Orny : 305 000\$

Griffon : Question 4 : Quels étaient les numéros du billet de loterie?

Orny : 50023

Orignal : 10765

Griffon : Orignal, tu n'as pas raison. 514 de la série 23. Question 5 : Madame Réal existe-t-elle?

Orny : Oui.

Orignal : Je suis trop lent.

Griffon : Bonne réponse. As-tu vraiment lu le livre Orignal?

Orignal : Oui, je suis super rapide.

Griffon : Question 6 : Comment s'appelle l'architecte qui a construit les trois maisons à cambrioler?

Orignal : Ce n'est pas dans le livre.

Griffon : Réfléchissez.

Orignal : Personne le sait. (*Orignal finit par le trouver en consultant le livre.*)

Griffon : Question 7 : Pourquoi M. Blegman a volé le diamant bleu?

Orny : Il a volé un faux diamant bleu.

Orignal : Oui, c'est vrai.

Griffon : Vous avez raison. J'ai une dernière question à laquelle je viens juste de penser. Dans quoi était le diamant bleu quand M. Blegman l'a volé?

Orny : Dans un tube de dentifrice.

Griffon : Oui, mais c'était du dentifrice en poudre.

Orignal : Exactement, je le savais.

Les élèves font le portrait de Herlock Sholmes. Rusé, intelligent. Griffon continue à animer la discussion. La discussion est très difficile à entendre.

Orny : Wilson est l'inséparable compagnon de Sholmes.

Les élèves se posent ensuite des questions sur la façon de prononcer le nom « Sholmes ».

Original : Sholmes et non Sholmès c'est plus logique.

Griffon : Est-ce que vous aimez le livre?

Orny : Oui, car il est différent de mes habitudes littéraires. J'ai l'habitude de lire des livres d'aventure ou fantastiques.

Griffon : Moi aussi je lis des livres d'aventures ou fantastiques d'habitude, alors ce livre est très différent. D'abord, il se passe dans le monde qui existe vraiment. J'ai lu seulement *Rouge poison* avant comme roman policier, je trouve que les phrases et les mots sont différents d'avant, on emploie plus les mêmes mots (*quand Lupin a été écrit*), c'est vraiment écrit différemment.

Original : J'aime le livre, mais je crois que je préfère les autres. Par exemple, je suis en train de lire la biographie de Steve Jobs et je préfère le livre sur Steve Jobs.

Griffon : Qu'est-ce que tu entends par les autres?

Original : Je trouve que le livre est trop court.

Griffon : Parfaitement d'accord, moi aussi je trouve le livre trop court. Mais, en même temps, si un livre est court, il est fait pour être court, on ne peut pas le mettre plus long.

Original : C'est un livre de poche. J'aime bien mieux les biographies.

Griffon : Moi, ce n'est pas les biographies que je préfère, mais bon...

Orny : Quel est votre moment préféré dans le livre?

Griffon : Je crois que mon moment préféré c'est quand Lupin entre dans la maison.

Orny : J'ai bien aimé l'audace de Lupin quand il a envoyé Wilson et Sholmes dans la même maison et qu'il les a faits prisonniers.

Griffon : Je suis vraiment d'accord. Je trouve que c'était vraiment intelligent de sa part et je le trouve vraiment insolent. J'aime ce genre de personnage-là.

Orny : En effet, il représente bien...

Original : Steve Jobs

Orny (*continue*) : le gentleman cambrioleur comme on le connaît.

Griffon : C'est quoi le rapport avec Steve Jobs?

Original : Il était aussi insolent.

Griffon : OK C'est quoi le pire moment du livre?

Original : Je n'ai aucune idée. Qu'est-ce que tu veux dire par pire?

Griffon : Le moment que tu as le moins aimé.

Original : Ah! C'est quand on a volé le billet de loterie de quelqu'un et il a gagné le million.

Griffon : OK. Est-ce que c'est le moment que tu as aimé le moins lire ou le moment le plus désagréable pour le personnage?

Original : Que j'ai moins aimé lire, c'était trop lent.

Orny : J'aimerais partager mes impressions sur un des acolytes de Lupin, je soupçonne M. Leroux, M. Edmond Leroux d'être l'acolyte de Lupin parce qu'au début on disait qu'un M. Edmond avait fourni de l'huile pour une voiture qui était probablement celle de Lupin et, en plus, Lupin se souvenait où habitait M. Edmond. C'est ça.

Griffon : Je suis d'accord, mais ça se peut que ce soit un autre Edmond et ça se peut que ce ne soit pas le même parce que, souvent dans les romans policiers, on nous fait croire que le coupable est untel, mais finalement ça l'est pas. Alors, dans un bon roman policier, on peut rarement savoir qui est le coupable avant les dernières pages.

Rencontre no 2 16 mai 2012 18 min 38 s Arsène Lupin

Orny est l'animateur.

Orny : Est-ce que tout le monde a fini de lire?

Griffon : Non, j'ai lu 215/222 pages.

Original : J'ai tout lu.

Griffon : Est-ce que les quatre dernières pages sont vraiment importantes?

Original : La fin est bonne à savoir.

Orny : La fin est...Griffon, voulez-vous que je vous dise la fin?

Original : Il ne faut pas lui dire.

Griffon : Oui.

Orny : Lupin et Sholmes se réconcilient et acceptent que les deux aient eu des moments brillants.

Original : Ça n'empêche pas que Lupin se fait arrêter par la police.

Orny : Les deux se réconcilient, ça me surprendrait qu'il l'arrête.

Original : Il y a un suspens.

Griffon : Comment ça se fait que le détective se réconcilie avec le voleur?

Orny : Parce qu'ils sont tellement gentlemen...

Griffon : J'aime pas les styles où les personnages sont tellement gentlemen que les gentils et les méchants se réconcilient alors que personne n'a pardonné les crimes. C'est quoi les questions?

Orny : Je cherche le passage pour prouver à Original que les deux se réconcilient.

Original : Je sais qu'ils se réconcilient, mais ...qu'est-ce qu'on fait maintenant?

Orny : Tu n'as pas vraiment compris la fin du livre. S'il avait voulu l'arrêter, il l'aurait fait avant. Ils se font la paix quoi.

Griffon : La fin ne me surprend pas, les deux personnages sont tellement gentlemen. Si Sholmes avait demandé à Lupin de lui rendre sa lampe, Lupin lui aurait rendue.

Orny : Passons aux questions. Pourquoi Bresson s'est suicidé?

Griffon : Est-ce que c'est pour ne pas se faire découvrir?

Orny : Exactement. Le premier vol dans la maison a été commis par Lupin, mais le deuxième, sans aucun doute, a été commis par Bresson et il a volé les derniers objets de valeur et il en a profité pour faire croire que c'est Lupin qui les avait volés. Et quand l'inspecteur français Gallimard et Lupin sont entrés chez Bresson, ça l'a poussé à se suicider.

Orny : Alice est-elle vraiment fautive dans l'histoire de la lampe juive?

Griffon : Non, c'est madame Dingervale la fautive.

Original : Ma question : Comment Lupin s'en est sorti? Je sais qu'il a fait semblant de se noyer, mais comment il a fait?

Orny : Il a profité des instants de stupeur pour plonger en dessous de l'eau et quand tous les policiers croyaient qu'il s'était noyé, il est sorti de l'eau et s'est sauvé. Autre question : Pourquoi Sholmes n'a pas été surpris quand Lupin est venu lui allumer une cigarette?

Original : Parce qu'il savait que Lupin avait fait semblant de se noyer. Question : Comment Lupin a-t-il su qu'il y avait un trésor caché?

Griffon : C'est madame Dingervale qui lui avait dit. C'est-à-dire qu'elle l'a révélé à Bresson qui l'a révélé à Lupin.

Orny : Comment Sholmes a-t-il fait pour prendre le bateau de l'Angleterre et repartir en France quand il était prisonnier de Lupin sur le bateau.

Griffon : Je ne sais pas. Oh non, je sais. Il a changé l'heure du bateau, de la montre du capitaine et la montre du bateau, alors il est arrivé assez tôt pour pouvoir repartir.

Orny : Oui, le capitaine croyait qu'il allait arriver à l'heure sauf qu'il est arrivé une heure à l'avance. Sholmes a pu prendre son bateau et il a réussi à tourner la montre du capitaine pendant qu'il discutait et pour tourner l'horloge au mur, il a donné le faux diamant bleu de Lupin à un des acolytes de Lupin qui a accepté d'avancer l'horloge en échange.

Griffon : Le faux diamant bleu avait quand même de la valeur parce que c'était de la poudre de diamants.

Orny : En effet. Ce sont mes seules questions.

Original : Sholmes est parti pour sauver sa vie.

Griffon : On ne demandait pas pourquoi, on demandait comment.

Orny : Avez-vous aimé le livre?

Griffon : J'aime pas tellement les caractères des personnages plutôt insolents qui se traitent toujours avec des manières. Ils s'appellent monsieur et se vouvoient, j'aime pas ces manières-là, mais l'histoire était quand même intéressante, même si, des fois, je trouvais que ça piétinait un petit peu.

Orny : En effet, c'est assez différent de mes lectures habituelles, mais j'ai trouvé ce livre assez amusant et j'aimerais peut-être, éventuellement lire un deuxième Arsène Lupin. Et toi Original?

Original : J'ai beaucoup aimé.

Griffon : J'ai une question. Le collier qui a été volé, il y avait une tabatière, une lampe. Quel genre de pierres précieuses étaient sur le collier?

Orny : C'était un collier serti d'opales.

Griffon : Oui. J'ai une autre question. Lupin a demandé à madame Dingervale d'apporter un bouquet de quoi, de quelles fleurs?

Orny : Il lui a demandé d'apporter un bouquet de violettes en signe de ralliement. Autre question : Qu'est-ce que Sholmes a découvert dans le télégramme que Lupin a apporté dans le bateau?

Griffon : Il a découvert la même série de chiffres et de lettres qu'une dame avait écrits à deux lettres près, mais il ne s'en est pas aperçu.

Orny : Il a découvert ce qui s'écrivait dans les cours de France.

Dix petits nègres**Rencontre no 1 9 mai 2012 21 min 21 s****Participants : Léopard, Panthère, Protée, Tigre et Zèbre 2**

Notes de la chercheuse: L'enregistrement n'est pas de bonne qualité à cause du magnétophone. Les élèves parlaient souvent en même temps. L'animateur manquait d'efficacité. Le niveau des voix était souvent très inégal. Pour toutes ces raisons, cette transcription est relativement courte.

Zèbre 2 : Je propose qu'on commence par personnages, lieux, des choses comme ça.

Tigre : Qui a tué d'après vous?

Protée : Oui, mais il reste encore 11 personnes!

Tigre : Oui, mais est-ce que tu as une hypothèse?

Zèbre 2 : Ce serait le Juge ou le sergent.

Panthère : Tout à fait d'accord avec toi.

Protée : Je pense aussi que c'est le Juge.

Zèbre 2 : On va commencer par Protée.

Protée : Il faut que je cherche.

Tigre : Qu'est-ce que tu as aimé du livre?

Léopard : J'ai trouvé le début de l'histoire un peu lent, mais...

Protée : Je ne pense pas ça parce qu'il y a un meurtre à la page cinq à peu près.

Léopard : Est-ce que le poème qu'il y avait dans la chambre suivait l'affaire du premier meurtre?

Zèbre 2 : On va aller voir la comptine tout le monde, à la page 41. Le général n'arrivait pas à s'endormir.

Tous : Ahhhhh

Protée : J'ai trouvé bizarre à la page 42. Je crois qu'il y en a un qui a avalé du cyanure pendant qu'il dormait.

Zèbre 2 : Il y a quelque chose qui ne marche pas. Les deux gars sont super intelligents, pourquoi ils n'ont pas pensé qu'il avait été empoisonné au cyanure?

Panthère : Ça le disait.

Léopard : Ça le disait où?

Zèbre 2 : Le docteur, après la mort, aurait inspecté le verre. Le cyanure tue instantanément.

Tigre : Le médecin, pourquoi ce ne serait pas lui? Il peut trouver le médicament, en fait le poison facilement. Ensuite...

Léopard : Je crois que c'est le général...

Zèbre 2 : Oui, mais tu as déjà vu le film ah ah!

Léopard : Oui, j'ai vu la fin. Qui veut la savoir?

Tous : Pas moi, pas moi.

Zèbre 2 : Ne dites rien.

Panthère : Vous nous donnez trop d'indices et vous ne nous laissez pas de suspens.

Zèbre 2 : On pourrait passer aux questions. Qui est le premier mort? (*Réponses inaudibles*). (*Autre question inaudible*). Moi je pense qu'un des personnages était responsable de la mort de 21 personnes et qu'« Anonyme » voulait se venger.

Panthère : Anonyme, c'était un milliardaire non?

Zèbre 2 : On ne sait pas.

Protée : Dans le livre, on dit qu'Anonyme était un milliardaire.

Panthère : Pourquoi est-ce qu'ils vont décider de suivre les théories du poème?

Léopard : Agatha Christie voulait mettre plus de suspens parce que s'ils disent juste « Il est mort. »

Zèbre 2 : Je ne crois pas qu'ils utilisent la comptine, ils s'en aperçoivent plus tard.

Rencontre no 2 16 mai 2012 20 min 8 s Dix petits nègres

Tigre : Alors qu'est-ce qui s'est passé entre les pages 100 et 147?

Panthère : Il y a eu un autre meurtre. Qui est mort? Madame Rodgers.

Tigre : Et après ce sera le général.

Protée : Comment tu le sais?

Zèbre 2 : C'est parce qu'il a lu plus loin que sa tranche.

Tigre : J'ai une question.

Protée : On ne fait pas les questions en premier.

Tigre : OK, avez-vous remarqué une tension entre tous les personnages?

Protée : Je trouve ça très vrai. Pendant que l'histoire avance, on dirait que la tension monte.

Tigre : Ouais.

Panthère : Je me demande pourquoi la tension monte.

Tigre : Parce qu'ils sont plus nerveux, parce qu'ils ont peur de se faire tuer.

Protée : Non, mais Panthère, juste une question. Est-ce que ça suit le poème?

Panthère : Des fois non, des fois oui.

Protée : Si le général meurt, c'est parce qu'il voulait retourner en...

Léopard : Non.

Protée : Moi, je ne l'ai pas lu, je fais juste une hypothèse.

(Tigre récite la comptine des 10 dix petits nègres en y associant les personnages qui ont été tués.)

Panthère : Oui, mais c'est parce qu'on n'est pas rendu là.

Léopard : Je ne sais pas trop qui a mené une enquête.

Zèbre 2 : Revenons à nos moutons.

Tigre : Il faut poser des questions

Protée : Revenons à notre résumé.

(Les élèves ont de la difficulté à parler du livre et l'animateur arrive péniblement à diriger la discussion.)

Panthère : Il y a un clan de trois gars qui s'est formé et ils ont fait le tour de l'île pour voir comment ils pourraient s'évader.

Zèbre 2 : Ils cherchent aussi où se cache l'assassin. Sauf que le Juge a dit que c'était un des trois l'assassin.

Protée : Je pense que c'est un des trois aussi.

Zèbre 2 : Je sais c'est qui.

Panthère : Je ne sais pas c'est qui, c'est parce que moi, je ne triche pas.

Zèbre 2 : J'ai pas triché. Ma sœur me l'a dit c'est qui.

Protée : Sérieux.

Tigre : Qui pensez-vous est le suspect?

Zèbre 2 : Il y a juste une personne qui peut le dire parce qu'il y en a juste un qui ne sait pas.

Panthère : J'ai commencé à suspecter le médecin. Je pense que ce n'est pas lui finalement grâce à Tigre. C'est vraiment plate. C'est vraiment plate, vous le savez tous.

(Les élèves se reprochent mutuellement de savoir la fin et de l'avoir dit aux autres. Il n'y a que Panthère qui ne sait pas.)

Tigre : Qui pensez-vous qui est plus coupable le Juge ou le docteur.

Protée : Moi je trouve que dans le livre on voit que le docteur est plus suspect.

Panthère : Parce que le docteur a donné un médicament à la fille et juste après elle est morte.

Zèbre 2 : Moi je trouve que ça n'a pas de sens.

Panthère : *Rouge poison*, ça te dit quelque chose?

Zèbre 2 : C'est un pharmacien, pas un médecin.

Tigre : Troisième question : Qui pensez-vous sera la prochaine personne qui mourra?

Panthère : Je pense que c'est MacArthur.

Léopard : Je suis presque d'accord avec Zèbre. Le général c'est lui qui est vraiment tout seul dans l'enquête. Peut-être qu'il a découvert quelque chose sans que personne le sache et le criminel l'a su et l'a tué.

Panthère : Comment pensez-vous que le poison a été mis dans le verre?

Protée : Le poison a été administré dans le verre. Le verre a été laissé près d'une fenêtre. Dans l'histoire, quelqu'un a déposé du poison dedans ou... Zèbre, qu'est-ce que tu veux?

Zèbre 2 : Est-ce qu'au début de l'histoire, c'était dit que c'était Rodgers qui a eu un malaise?

Panthère : Non, c'est sa femme qui a eu un malaise quand elle a entendu la voix.

Zèbre 2 : Non, au début, début. Oui, c'est ça, peut-être que quand la femme a eu un malaise à cause de la voix, ça fait une distraction et pendant ce temps-là, le criminel aurait mis le poison dans le verre.

Protée : Pourquoi la femme était dehors?

Tigre : Elle aurait pu mettre le poison dans le verre.

Panthère : Pourquoi elle se serait suicidée?

Tigre : Question : Qui pensez-vous ne serait absolument pas le coupable?

Panthère : Le Juge parce que quelqu'un me l'a dit, non je pense que c'est peut-être mon intuition féminine.

Zèbre 2 : Je sais c'est qui et ce n'est pas le Juge parce que c'est lui qui s'avance tout le temps.

Protée : Je pense que celui qui n'est sûrement pas le coupable c'est Emily Brant parce qu'elle n'a pas de cerveau, c'est vrai.

Panthère : Elle est trop vieille.

Protée : Elle a 76 ans Emily Brant.

Zèbre 2 : J'ai hâte de savoir s'il y a quelqu'un qui se fait tuer par une abeille.

Protée : Moi, c'est la tortue, j'ai hâte de savoir.

Panthère : Moi, je suis sûr que ce n'est pas la femme de Rodgers parce qu'elle est morte.

Zèbre 2 : Qu'est-ce qui te fait dire ça?

Protée : C'est le fantôme...

Panthère : Ça me fait penser à un autre livre où un des gars fait semblant de mourir. Il y a un genre de puzzle, on ne peut pas prendre le fou.

Protée : Comme Zèbre, je n'ai pas envie de voir le bout où quelqu'un se fait piquer par une abeille. Je veux savoir la partie où quelqu'un se fait couper en deux par une hache.

Zèbre 2 : ohhhhhhhhhhh

Panthère : Tout le monde connaît la fin sauf moi.

Zèbre 2 : Moi, je m'en fous parce que ce qui importe ce n'est pas la personne qui tue, mais pourquoi.

Tigre : Au moins, qu'est-ce que je t'ai dit Panthère?

Panthère : Tu m'as dit que peut-être que le film et le livre c'est différent.

Léopard : Le film est très très pareil au livre.

Panthère : Reste que c'est différent.

Protée : On parle de quoi maintenant?

Zèbre 2 : On parle de Jésus. (*blague*)

(Les quatre dernières minutes de discussion ne touchent pas au livre. Divers bavardages.)

Zèbre 2 : Vous trouvez c'est qui le plus fou même dans ceux qui sont morts?

Tigre : Moi, je trouve que c'est le général MacArthur.

Protée : Moi aussi.

Rencontre no 3 23 mai 2012 22 min 47 s Dix petits nègres

L'animateur est Tigre.

Remarque : Ce groupe fait beaucoup de facéties, ils s'obstinent pour rien. Le temps de discussions sur le contenu du livre s'en trouve diminué.

Panthère : J'ai trouvé bizarre que la comptine ne suive pas l'histoire. Dans l'histoire, quel personnage a découvert le lien avec la comptine?

Protée : Véra.

Tigre : J'ai une question. Qui est Béatrice Taylor?

Protée : C'est le souvenir de quelqu'un qui a été tué. Ce n'est pas un personnage du livre.

Tigre : Qui Lombard soupçonne-t-il?

Léopard : Il soupçonne tout le monde sauf lui genre.

Protée : Oui, c'est vrai.

Tigre : Qui soupçonnait Véra avant qu'elle se fasse tuer?

Panthère : Ils étaient combien sur l'île?

Protée : Ils étaient dix. Huit invités et deux serveurs.

Panthère : Rodgers est mort à cause de quoi?

Léopard : Une hache dans la tête.

Panthère : Pourquoi le Juge fait-il semblant de mourir?

Léopard : Pour éviter d'être soupçonné.

Zèbre 2 : Moi, je pense que le Juge est vraiment mort. Moi, je pense que c'est Véra.

Tigre : Si je ne savais pas c'était qui, je penserais que c'est Emily Brant ou peut-être le Juge.

Protée : Même si Armstrong est mort, j'aurais dit que c'était lui.

Léopard : Je pense que c'est le Dr Armstrong.

Protée : Moi aussi.

Panthère : C'est ce que j'avais dit et tout le monde disait : « Non, non, c'est pas lui! »

Léopard : OK, je vais arrêter de mentir, je pense que les tueurs ce sont les Lombard. J'ai demandé à ma sœur, elle m'a dit que ce n'était pas ce qu'un ami m'a montré à la fin du livre.

Tigre : Qui, pensez-vous, a tué?

Léopard : Philippe Lombard

Panthère : Moi, je pense que c'est quelqu'un qui est vivant ou mort et qui est sur l'île. Je pense que c'est le Juge ou le médecin.

Protée : Armstrong

Léopard : Armstrong parce qu'on utilise souvent son matériel.

Zèbre 2 : Moi, je pense que c'est Lombard, mais ç'a du sens que ce soit le docteur parce qu'il a été soupçonné plein de fois et il s'en est toujours sorti et plein de meurtres ont été commis grâce à son matériel.

Tigre : Je ne crois pas que ce soit le docteur parce que, dans tous les romans policiers, comme dans *Scoubidou*, le coupable n'est jamais celui qu'on pense. Tous les personnages épeurants et ceux qui font des choses louches, comme le docteur, ne sont pas coupables d'habitude.

Zèbre 2 : Dans *Rouge poison*, le livre que toute la classe a lu, on ne soupçonnait personne un peu. En fait, on soupçonnait tout le monde pour cinq minutes chacun.

Protée : C'était qui le dernier mort et ce sera qui le prochain vous pensez?

Zèbre 2 : Le dernier mort, ça va être le criminel parce qu'il est tout seul et que tout le monde va le soupçonner et il va aller en prison d'un seul coup. Le prochain mort, je pense que ça va être Véra.

Protée : Je ne suis pas d'accord. Le prochain mort, ça va être Lombard. Je suis presque sûr que c'est lui.

Panthère : Il va prédire l'avenir. Je suis sûr que c'est le Juge parce qu'il décide de tout, mais s'il fait semblant de se faire tuer, il n'y aura plus de soupçon. C'est mon opinion.

Léopard : Toutes les personnes mortes sont peut-être encore en vie. Je pense que le dernier vivant ne sera pas le tueur, mais l'avant-dernier.

Zèbre 2 : La dernière personne morte ne sera pas le coupable parce qu'elle va se suicider.

Léopard : La dernière personne vivant, comme le dit la comptine, va se sentir tellement seule dans le grand château, qu'elle va se tuer.

Rencontre no 4 30 mai 2012 23 min 1 s Dix petits nègres

Léopard est l'animateur. Protée est absent.

Léopard : Je propose qu'on parle chacun notre tour. Avez-vous trouvé qu'à la fin, il y avait beaucoup de tension?

Panthère : Oui, il y avait beaucoup de tension parce qu'il commençait à y avoir pas mal de morts.

Zèbre 2 : Il y a une affaire que je ne comprends pas. « Deux petits nègres se dorèrent au soleil... »

Panthère : C'est parce que Véra l'a tué et lui, il est couché sur le soleil, non, le soleil lui tombe dessus et puis voilà.

Zèbre 2 : Pourquoi ils sont allés sur la plage? Comment le Juge a fait pour savoir qu'ils iraient sur la plage? C'est impossible.

Panthère : Le Juge n'a rien à voir là-dedans, c'est Véra qui a tué le gars.

Zèbre 2 : Ils savaient qu'une personne allait mourir sur la plage, pourquoi ils y sont allés puisqu'ils connaissaient la comptine?

Léopard : Parce que le gars s'était déjà fait tuer. Comme il fallait que ça suive la comptine, ils ne risquaient plus rien à l'extérieur.

Panthère : Ils l'ont ramené sur le bord de la plage et ils sont restés là.

Tigre : Qui étaient les trois dernières personnes?

Zèbre 2 : Clayton, Véra, Lombard et le Juge.

Tigre : Comment le Juge s'est tué d'après vous?

Panthère : Il s'est tiré une balle dans la tête. Pourquoi Véra s'est pendue?

Léopard : Parce qu'elle sentait la présence d'Hugo et elle s'en voulait pour son crime.

Panthère : Hugo, c'est le petit gars qui lui a dit : « Viens sur l'île. Tu vas mourir et je vais être bien content. »

Léopard : Hugo lui a dit : « Va manger là, fais une surprise à ta mère... » Je pense que Véra voulait la mort d'Hugo. Elle a fait semblant d'aller le chercher, comme ça, s'il se noyait... S'il avait survécu et avait failli se noyer, il serait allé tout raconter à ses parents.

Zèbre 2 : Comment le Juge pouvait-il entrer dans les chambres de tout le monde?

Léopard : Parce que c'est le propriétaire, il a toutes les clés.

Panthère : Comment pensez-vous que le Juge a fait semblant d'être mort et le docteur ne s'en est même pas aperçu?

Léopard : Le docteur savait que le Juge était toujours vivant. Ils pensaient que s'ils faisaient semblant de mourir, ils pourraient trouver le meurtrier. En fait, c'était le Juge et le Juge voulait la mort du docteur. Le Juge l'a jeté en bas de la falaise.

Tigre : Est-ce c'est un de vos livres favoris?

Panthère : J'en ai lu un meilleur. *ABC*

Tigre : C'est quoi votre meilleur livre?

Léopard : *Le Seigneur des anneaux*

Zèbre 2 : *Harry Potter*

Léopard : Qu'est-ce que vous avez aimé de ce livre?

Zèbre 2 : J'ai aimé l'action. Une chose que je trouvais au sujet de la nourriture. Vous n'avez pas trouvé ça stupide, ils avaient besoin de nourriture et tout ce qu'ils mangeaient c'étaient des langues de veau et tout le monde trouvait ça dégueu, mais il y avait plein de nourriture en conserves et le Juge avait mis un *gun* là-dedans. Je trouve ça vraiment stupide que personne ne l'ait trouvé.

Panthère : Pourquoi ils mangeaient seulement des langues de veau?

Tigre : Parce qu'ils ne trouvaient pas les conserves.

Le Combat d'hiver

Rencontre no 1 9 mai 2012 8 min 21 s

Participants : Banane, Kiwi et Noix de coco

Noix de coco : On avait dit que je faisais la description de l'orphelinat. Je lis mes notes et vous me dites si vous êtes d'accord. C'est un orphelinat très froid, ça ressemble un peu à une prison. Ce n'est pas vraiment un endroit accueillant. Il y a de longs couloirs silencieux et peu accueillants encore une fois. Il y a des cachots dans cet orphelinat. On a vu dans l'histoire que c'était pour quand les élèves ne revenaient pas de la rencontre avec leur conseillère. S'il y en a qui ne revenait pas, ils mettaient un élève au cachot et, trois heures plus tard, si l'élève n'était toujours pas revenu, ils en mettaient un autre. Banane et Kiwi sont d'accord. L'internat, en fait, c'est deux internats, un pour les filles, un pour les garçons. Il y a un secret que Milos et... Bartolomeo... non.

Kiwi : Helen.

Noix de coco : Oui, Milos et Helen ont trouvé. C'était que quand les deux internats se rencontraient, l'atmosphère était très joyeuse. Tout le monde se respectait. Quand les deux internats se rencontraient, c'étaient des rencontres très secrètes. Maintenant à Banane.

Banane : Moi, j'ai fait les qualités de Milena et d'Helen. Milena ne respecte pas ses promesses. Helen, il y a des gens qui lui disaient qu'elle était passionnée et drôle et d'autres qui lui disaient qu'elle était un garçon manqué parce qu'elle s'habillait comme un garçon. Entre les deux, il y avait une très grande amitié et l'amitié s'est brisée parce que Milena n'a pas respecté sa promesse et est partie de l'internat avec Bartolomeo.

Kiwi : Moi, je faisais les descriptions physiques d'Helen et de Milena. Milena paraît qu'elle était très belle.

Noix de coco : Cheveux blonds et yeux bleus, c'est ça que je pense. On peut voir qu'elle était mieux qu'Helen un peu.

Kiwi : Beaucoup mieux (*petit rire*). Helen aussi était belle, mais moins que Milena.

Noix de coco : Si on la traitait de gars raté, on s'entend que...

Kiwi : Aussi comment elle s'habillait...

Banane : Aussi, elle n'était pas super belle, c'est la conseillère qui lui disait ça. C'est sûr que ta conseillère tu veux... tu la vois une fois par année d'abord, c'est sûr qu'elle va te dire des bonnes choses.

Kiwi : Oui, c'est ça.

Noix de coco : On s'entend pour dire que Milena était plus belle qu'Helen. Helen était un garçon manqué et elle s'habillait comme un garçon.

Noix de coco : Je crois que tu te répètes. Alors je crois que Kiwi et Banane, vous avez fait du bon travail, de bonnes descriptions. Qu'est-ce que vous avez pensé de Noix de coco?

Banane : Ben, tu nous coupais la parole tout le temps. Vraiment beaucoup. Tu as bien fait ton travail.

Rencontre no 2

16 mai 2012

20 min 44 s

Le Combat d'hiver

Noix de coco est l'animateur.

Noix de coco : On va commencer par faire notre appréciation du livre jusqu'à aujourd'hui à la page 140. La dernière fois, on avait oublié de le faire, on est désolés, on avait oublié de le faire. Après, on va faire des questions, ça va être ça l'horaire. On espère que vous allez apprécier. Alors, Banane, qu'est-ce tu as aimé depuis le début de l'histoire?

Banane : Qu'est-ce que j'ai apprécié?

Noix de coco : Oui, qu'est-ce que tu as aimé, qu'est-ce que tu as trouvé positif ou négatif?

Banane : Ben, y'a pas vraiment de points négatifs, c'est vraiment un bon livre. Je peux faire les questions. C'est pas en ordre, est-ce que c'est grave.

Noix de coco : OK, on va faire les questions et à la fin, on fera notre appréciation.

Banane : Où allaient Milena et Bartolomeo? Ils voulaient aller vers les montagnes pour traverser tout le pays et fuir.

Noix de coco : Ils voulaient retrouver des traces de leurs parents.

Kiwi : Milos voulait aussi aller dans les montagnes.

Banane : Milos a découvert le congrès des internats.

Kiwi : Ah, c'est la question que j'allais poser.

Banane : C'est pas grave.

Kiwi : Pourquoi Katarina était-elle malade dans le cachot?

Banane : C'est parce qu'il faisait froid. Elle n'avait pas ses lunettes. Elle n'avait pas ses lunettes, ils appellent ça des binocles.

Kiwi : Mais, elle n'était pas malade parce qu'elle avait pas ses lunettes.

Banane : Non, mais (*inaudible*)...

Kiwi : Elle mangeait vraiment pas beaucoup et elle n'arrivait pas à dormir. Pourquoi il y avait un oiseau au plafond, sur le plafond ou sur le mur avec des nuages?

Banane : Il y avait un ciel dessiné.

Kiwi : Oui, il y avait un ciel dessiné et il y avait des oiseaux aussi.

Noix de coco : Le ciel qu'ils ont dessiné dans le cachot c'était pour donner espoir aux élèves enfermés dans le cachot. Ils ont dessiné le ciel et les oiseaux pour la joie, pour qu'ils (*les élèves enfermés*) reprennent confiance en eux. Elle a caché des allumettes.

Kiwi : C'était une tradition de cacher des allumettes.

Noix de coco : Moi j'ai trouvé le livre vraiment intéressant. Il y a plein de points positifs. Ils décrivent pendant 130 pages comment c'est l'internat, la vie des gens, c'est sale, c'est pas le fun en fait. Après, ils veulent s'évader, il y a plus de suspens, d'action. Les hommes chiens essaient de retrouver la trace de Bartolomeo et Milena qui se sont enfuis. Je crois que ça va être un livre plein de suspens, ça reste à voir.

Kiwi : Moi, j'ai une question. C'est quoi le nom du gars qui a apporté le message à Bartolomeo?

Noix de coco : Attends, Basile.

Banane : Qu'est-ce qu'il a Basile, il t'a fait peur?

Kiwi : Non, c'était juste une question.

Noix de coco : Basile c'est un bon point à apporter parce qu'on voit Bartolomeo, son père lui a envoyé une lettre 15 ans plus tôt et il vient juste de la recevoir. C'est quand même fou.

Kiwi : En tout cas, Bartolomeo a reçu sa lettre.

Noix de coco : J'ai fait quelques questions. Première question: Pourquoi Katarina est-elle allée dans le cachot?

Kiwi : Parce que Milena n'est jamais revenue de chez la conseillère.

Noix de coco : Vous savez que quand une personne ne revient pas, ils en mettent une autre au cachot. Combien d'heures plus tard une autre personne va au cachot? Je vous donne un choix, une heure, trois ou sept.

Noix de coco : Trois heures. Deuxième question : Pourquoi Alan et Milos veulent s'enfuir? Il y a trois raisons.

Kiwi : Ils sont tannés de l'internat. C'est horrible, sale, dégueulasse, ils ne mangent pas à leur faim. Ils vont au cachot et ils peuvent mourir n'importe quand, ce n'est pas sécuritaire.

Noix de coco : En parlant de cachots, Basile quand il est allé au cachot...

Kiwi : Ah oui, il s'est cogné contre le mur, il est mort.

Noix de coco : C'était très triste. La deuxième raison pour laquelle Helen et Milos veulent s'enfuir? Ça a rapport avec les hommes chiens.

Kiwi : Ah oui, les hommes chiens, ils cherchent pour...

Noix de coco : Ils (*Milos et Helen*) veulent pas que les hommes chiens dévorent Bartolomeo et Milena parce que Bartolomeo est le meilleur ami de Milos et Milena, la meilleure amie d'Helen.

Banane : J'ai une question. Est-ce que Milos aime Helen?

Kiwi : Oui.

Noix de coco : Oui, Milos et Helen sortent ensemble.

Banane : Oui, oui, mais en France, tu peux embrasser n'importe qui, n'importe quand.

Noix de coco : C'est pas grave. La troisième raison pour laquelle Helen et Milos veulent s'enfuir? Parce que, eux aussi, veulent retrouver la trace de leurs parents. J'ai trois autres questions. Qui est Bart?

Kiwi : C'est Bartolomeo, c'est quoi comme question. C'est juste un *nickname*.

Noix de coco : C'est juste un petit piège.

Kiwi : C'est pas un petit piège.

Noix de coco : Autre question : quand Bart et Milena sont passés sous le pont, ils ont vu quelqu'un passer sur le pont, c'était qui?

Banane : Il y avait un chat.

Noix de coco : Ils ont vu deux personnes passer sur le pont et eux, ils sont passés en dessous. Les deux personnes transportaient une poche de patates, ben ils pensaient que c'était une poche de patates. En fait c'est qui? Moi je le sais.

Kiwi : Je sais pas.

Noix de coco : C'est Milos et Helen qui portaient Katarina. Ils la portaient. Les personnes, c'étaient Bart et Milena, mais ils ne les ont pas reconnus. Dernière question : c'était quoi le surnom de la directrice?

Banane : La teigne.

Noix de coco : Pourquoi?

Banane : Parce qu'elle est grosse et qu'elle est *evil*.

Noix de coco : C'est vrai que c'est la teigne, mais pourquoi, qu'est-ce qu'elle a fait pour se faire appeler la teigne?

Kiwi : Je ne sais pas, elle est pas gentille, comme cruelle comme une teigne.

Noix de coco : C'est vrai qu'elle est assez bâtie et méchante et sans pitié.

Banane : Oui, sans pitié. Elle se fout des enfants, elle pense juste à elle.

Kiwi : Description de Milos. Il est fort. Il est rusé, il ne se fait jamais attraper. Il est un peu trop confiant, un peu *show off*. Milena et Bart sont des personnes très spéciales, c'est pour ça qu'ils ont décidé de partir ensemble.

Banane : Pourquoi ils sont spéciaux?

Noix de coco : Je n'ai pas trop bien compris pourquoi ils ont rasé Milena.

Kiwi : Ils l'ont rasé?

Noix de coco : Oui. Milos l'a rasée.

Banane : Ah oui, je sais pourquoi. Ils l'ont rasé parce qu'ils voulaient qu'elle passe pour un gars.

Noix de coco : Elle voulait pas se faire reconnaître. C'est un peu trop facile de reconnaître une fille. Elle était un peu trop belle, une blonde pis tout ça. Sur l'internat, les cachots étaient très sales.

Kiwi : Ouais, c'est dégueulasse, allez pas là.

Noix de coco : C'est un peu dégoûtant.

Kiwi : Les lits étaient pas trop pires apparemment.

Noix de coco : En rentrant dans les cachots, il y avait un grand escalier qui faisait le tour tout le temps en rond. La nourriture, il y avait un repas par jour à 9h du soir.

Kiwi : Ils servaient le repas à 9h du soir.

Noix de coco : C'étaient très *basic* on va dire.

Kiwi : C'était très simple.

Noix de coco : Merci, c'était très simple comme des haricots avec un morceau de pain et un pichet d'eau. Puis, dans les cachots, il y avait des ciels peints. On l'a mentionné avant. Je pense que c'est ça.

Kiwi : J'ai une question pour vous autres. Si vous étiez dans le cachot, qu'est-ce que vous feriez? Comment vous vous sentiriez?

Banane : Je me sentirais très seul. J'avais pensé à appeler quelqu'un, mais c'est vrai, ils vont vérifier ce qu'on a sur nous avant. Qu'est-ce que je fais? Je ne peux pas jouer à Stix.

Noix de coco : Moi, personnellement...

Kiwi : Moi, je regarderais par la fenêtre. Est-ce qu'il y a une fenêtre, je ne m'en rappelle plus?

Banane : Non, il n'y a pas de fenêtre c'est vraiment fermé.

Kiwi : Ah ben là! Je sais, je sais. Je m'entraînerais.

Banane : Mais tu vois rien.

Kiwi : Je m'en fous, t'as pas besoin. Tu restes juste stable. Par exemple, tu fais des *push-up*, t'avances pas.

Noix de coco : Moi, personnellement, comme ils te fouillent en arrivant, c'est un peu stupide ce qu'elle a fait. Elle a juste caché des allumettes. Qu'est-ce qu'elle pensait faire avec des allumettes, brûler le métal? Moi, j'aurais caché un couteau si j'en avais un.

Kiwi : Pour couper les barreaux?

Noix de coco : Ouais...

Kiwi : J'aurais sûrement mis mes lunettes dans mes poches. Si j'avais des lunettes comme Katarina, je les cacherais dans mes poches même si je voyais rien. J'aurais tenu la main de quelqu'un jusqu'en bas.

Noix de coco : Moi, personnellement, j'essaierais de tenir le plus longtemps possible pour leur faire voir qu'ils ont tort.

Kiwi : Ils résistent eux, ils sont vraiment méchants. Ils n'ont aucune pitié.

Noix de coco : L'internat, d'une perception enfantine, c'est vraiment pas un bel endroit, mais les adultes, ils voient que ça peut être un bel endroit comme Milos a découvert les buffets qui existaient pour les deux internats.

Kiwi : Ouais, il y avait des gros buffets qui étaient super bons par exemple.

Noix de coco : Comme avec des poissons, du pain, des fromages, des gâteaux, de la viande.

Kiwi : Il y avait un chef qui sentait pas bon qui ne s'est pas lavé depuis longtemps.

Banane : Oui, c'est vrai, il y avait un chef qui sentait pas bon.

Noix de coco : C'est pas rapport.

Banane : Oui, c'est le dirigeant des deux internats. C'est très important, c'est le point d'un des chapitres. Té platte, je ne peux pas m'exprimer.

Noix de coco : OK, avez-vous quelque chose à dire de nouveau sur l'internat ou sur la fuite de Bart et Milena?

Kiwi : Ah oui, quel couple vous préférez, Bart et Milena ou Milos et Helen?

Noix de coco : Moi j'aime mieux Bart et Milena.

Kiwi : Moi aussi, vraiment.

Banane : Pas moi. Il y a un passage dans le livre que je trouve pas rapport. Je vais vous le lire. Je vais essayer de le trouver. Vous pouvez parler. Désolé. Bon, je l'ai trouvé. «Ils se serrèrent l'un contre l'autre, s'embrassèrent, se caressèrent stupéfaits d'être encore là tous les deux nus, corps contre corps, étonnés de ne pas avoir peur.»

Kiwi : J'ai une question. À ce moment dans le livre, est-ce qu'ils sont encore à l'internat?

Noix de coco : Non, ils étaient dans les ruines, ils avaient fait brûler leurs chandails.

Kiwi : Brûler leurs chandails?

Noix de coco : Avec le feu.

Kiwi : Ah oui, je m'en souviens maintenant.

Banane : J'ai trouvé que ce n'était pas assez long. (*En parlant de cette discussion*)

Kiwi : 20 minutes quand même. On s'est amélioré, 10 minutes de plus.

Banane : OK

Rencontre no 3 23 mai 2012 16 min 54 s Le Combat d'hiver

Noix de coco : J'ai une question. Pourquoi Milos a-t-il une blessure?

Banane : Il a sauté sur Pastor (le maître des hommes chiens) et essayé de l'étrangler. Pendant le combat, Pastor a donné un coup de couteau dans la cuisse de Milos. La blessure a beaucoup saigné.

Noix de coco : Ma deuxième question : quel est le nom du docteur qu'Helen a trouvé?

Kiwi : Joseph.

Noix de coco : Quand Milena est arrivée au refuge avec le docteur pour sauver Milos, qui a-t-elle trouvé? Indice : trois hommes.

Kiwi : Trois hommes qui viennent de la Phalange.

Kiwi : Milos et Pastor se battent, mais je n'ai pas compris le passage.

Banane : Quand Helen part pour aller chez John, qu'est-ce qui se passe avec Milos?

Noix de coco : Milos se fait prendre par les gars de la Phalange, mais il est encore vivant.

Kiwi : Quand Helen est entrée dans une ferme de vieilles personnes, un monsieur lui a demandé s'il était un gars ou une fille parce qu'elle a les cheveux rasés.

Noix de coco et Banane : Ce monsieur n'a pas rapport avec l'histoire.

Noix de coco : C'est un peu triste parce que Milena, comme elle ne voulait pas se faire tuer, elle a envoyé un homme chien contre trois autres hommes chiens et c'était sûr qu'il allait se faire tuer. Je n'ai pas aimé ça, j'ai trouvé ça un peu « *harsh* » (*dur ou cru*).

Kiwi et Banane : Moi aussi.

Noix de coco : Je trouve ça irréaliste aussi, quand ils sont arrivés, Helen et Joseph se font kidnapper juste au mauvais moment.

Banane : Mais c'est une histoire.

Noix de coco : Vous, qu'est-ce que vous en pensez de l'histoire?

Kiwi : Jusqu'à maintenant, c'est bon, j'aime bien l'action et tout, tout le système, le drame.

Noix de coco : Comment l'action?

Kiwi : Quand ils doivent sortir de l'internat, ils doivent tuer les hommes chiens...

Banane : J'aime ça.

Noix de coco : Je trouve qu'il y a beaucoup de violence.

Banane : Bof, c'est partiel.

Noix de coco : Ouais, c'est partiel.

Banane : C'est quand même partagé.

Noix de coco : Oui, mais quand même... c'est un très bon livre et je suis content de l'avoir choisi. Que pensez-vous qu'il va arriver à Helen et Milos et aussi Milena et Bart?

Kiwi : Je pense qu'à la fin...

Noix de coco : Je pense qu'ils se sont fait tuer.

Kiwi : Non, ils ne sont pas morts, Milena et Bart sont avec John.

Banane : Je pense que les quatre héros vont se retrouver à la fin et tout va bien aller.

Kiwi : Ben là, tout va bien aller. (*Elle trouve cette remarque un peu facile.*)

Noix de coco : Le livre peut pas finir comme ça.

Banane : Ben oui, c'est comme ça dans chaque film.

Kiwi : C'est pas un film, un livre c'est pas pareil.

Banane : Les livres c'est souvent comme ça.

Kiwi : C'est quoi ce préjugé, c'est pas tous les films ou les livres qui finissent contents.

Banane : OK, toi tu penses que ça va finir comment?

Kiwi : Je n'ai pas dit que ça ne va pas finir comme ça, mais je ne suis pas certaine, certaine que ça va bien finir.

Banane : Moi, je pense qu'ils vont se retrouver, comme ils ont dit au début. Milena et Bart, leurs parents ne sont pas morts, je crois?

Kiwi : Oui, je crois qu'ils sont morts parce qu'ils sont à l'internat.

Noix de coco : Qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer Kiwi?

Kiwi : C'est toujours bon.

Banane : Je crois que l'action s'en vient, la grosse affaire s'en vient. Le combat d'hiver n'est pas là encore là. On dirait qu'on est encore dans le début.

Noix de coco : Je crois que ce livre va être dur et quand même bon...

Kiwi : Qu'est-ce que tu veux dire par « dur »?

Noix de coco : Dur à lire, ça va être triste et émouvant. J'ai été un peu déçu qu'ils redescendent au lieu de continuer à monter dans les montagnes... c'est correct.

Kiwi : Redescendus?

Noix de coco : Parce que Milos s'est fait mal.

Rencontre no 4 30 mai 2012 20 min 34 s Le Combat d'hiver

Les trois participants sont rendus à des endroits différents de leur lecture à cause d'un bris de communication. Ils en sont conscients et vont s'ajuster.

Banane est l'animateur.

Noix de coco : Je trouve que Milos est vraiment courageux, on s'entend tous là-dessus. (*Tous sont d'accord.*) Quand Helen est allée dans le restaurant de M. John, elle s'est fait embaucher et elle a retrouvé Milena et Bart, j'ai une question pour vous à ce sujet. Milos est dans un camp de gladiateurs, que pensez-vous qu'ils vont faire pour l'aider? Est-ce qu'il va juste gagner ses trois combats parce que s'il gagne, il est libre ou il va essayer de se sauver ou ses amis vont venir le sauver? On lui avait dit que s'il (*Milos*) se sauvait, 100 hommes allaient courir à ses trousses et l'abattre.

Kiwi : Je ne pense pas que ses amis vont le sauver parce que je pense qu'ils ne savent pas où se trouve Milos. Je pense que c'est sûr qu'il va gagner ses trois combats, je trouve ça un peu évident.

Banane : Je crois que Milos va gagner ses combats parce qu'au début, ils ont dit que Milos était fort, il faisait de la lutte et il était bon, alors il devrait être capable de tuer ses adversaires. J'ai une question. Quand Milena et Helen et Bart et Dora parlaient de Vanvlick, c'est qui?

Kiwi : Vanvlick est le directeur des deux internats.

Banane : Helen le savait à ce moment-là?

Noix de coco : Oui.

Banane : Qui est Dora?

Kiwi : C'est la joueuse de piano pour Éva-Maria Bach...

Noix de coco : Éva-Maria Bach est la mère de Milena, donc Dora accompagnait au piano la mère de Milena. Éva-Maria Bach est morte. La Phalange (*la police*) cherche Milena.

Kiwi : Depuis le début, la Phalange dit que Milena n'a pas de parents. Question : Helen travaille au restaurant de M. John avec qui?

Noix de coco : Avec Milena et Bart...

Kiwi : Oui, mais ils ne sont pas dans la même salle. Helen parle avec qui?

Banane : Dora.

Noix de coco : Milena est recherchée. Elle travaille au resto.

Kiwi : Est-ce que toutes les personnes qui travaillent au resto sont recherchées?

Banane : Non. Excuse-moi, mais cette semaine, j'ai de la misère parce que chez moi il y a beaucoup de « *partys* » à cause de ma sœur.

Noix de coco : Que pensez-vous qu'il va arriver maintenant dans l'histoire?

Kiwi : Bien, Milos va gagner et tout ça. Milena, Dora, Helen et Bart, je ne sais pas ce qui va leur arriver.

Noix de coco : Je trouve qu'avec Milos et les gladiateurs, ça devient de plus en plus intéressant.

Noix de coco : Notre professeur, Mari-José, nous a dit que ce livre ressemblait à *Hunger games*. Je ne savais pas pourquoi elle avait dit ça. Ça a pris du temps, mais maintenant je trouve que ça commence la ressemblance. (*Banane est d'accord.*)

Kiwi : Est-ce que Helen sait?

Noix de coco : Elle ne sait pas où est Milos, mais elle sait qu'il s'est fait kidnapper.

Kiwi : Le truc de Mitaine.

Noix de coco : Mitaine s'est fait casser le genou et 2½ voulait le jeter dans le fleuve, mais c'est 2½ qui s'est retrouvé dans le fleuve et il est mort. (2½ est le nom d'un personnage.)

Kiwi : Qui peut résumer l'histoire de Éva-Maria Bach?

Banane : Elle était chanteuse et était poursuivie par la Phalange. Dora accompagnait Éva-Maria Bach. Un soir, la Phalange a arrêté les deux femmes et ils ont laissé partir Dora, mais Éva-Maria Bach est morte parce qu'elle a été maltraitée. C'est vraiment triste.

Noix de coco : J'ai des questions. Helen a descendu de la colline et est allée voir un vieux monsieur, quelle maladie il avait?

Kiwi : Alzheimer.

Le groupe s'entend sur la lecture à faire pour la semaine prochaine.

Noix de coco : Je crois que Kiwi est capable de persévérer dans sa lecture, elle va l'avoir.

Banane : Elle va l'avoir. (Les garçons encouragent Kiwi parce qu'elle éprouve des difficultés en lecture, ce sont des remarques positives.)

Kiwi : Le livre est très bon.

Rencontre no 5 6 juin 2012 15 min 6 s Le Combat d'hiver

Noix de coco : On s'est rendu au chapitre six. Milos a fait le trois contre un dans l'arène. Un des trois était Basil, un ami de l'internat. Pour sauver la vie de Milos, Basil lui a donné un coup de couteau dans la jambe.

Kiwi : Helen se sentait comment quand elle se promenait dans le village?

Noix de coco : Elle se sentait mal parce que si elle était arrivée un peu plus vite, Milos aurait été sauvé. Milos lui manquait beaucoup et elle ne savait pas où elle était.

Kiwi : Comment John savait que Milos était encore en vie?

Personne ne le sait.

Noix de coco : Que penses-tu de la section que nous venons de lire?

Banane : J'ai une prédiction. Je crois que Basil va mourir parce que c'est souvent ça qui arrive parce qu'on va s'attacher à Basil et il est souvent avec Milos. Je pense que Basil va se sacrifier pour Milos.

Noix de coco : J'ai peur que Milos et Basil se battent ensemble.

Kiwi : Ils ne vont pas se battre ensemble, ils sont censés se battre avec un autre parce qu'il y a beaucoup d'arènes. Question : Pourquoi Milena ne voulait pas entendre la voix de sa mère sur un CD?

Noix de coco : Parce que ça allait trop la toucher, elle allait être trop émue.

Kiwi : Quel est le secret de Milena, elle l'a dit à Helen?

Noix de coco : Qu'elle passait ses après-midis chez Dora pour faire de la musique. Comment il a fait pour se sortir de l'internat?

Banane : Il a fait semblant d'être blessé.

L'Oeil de la corneille dans la série « La jeunesse de Sherlock Holmes »

Rencontre no 1 9 mai 2012 14 min 38 s

Participants : Cheval, Cochon d'Inde et Hippocampe

Note : La discussion est incomplète parce qu'une élève a accidentellement pesé sur un bouton et arrêté le magnétophone. Les accents de Cochon d'Inde et d'Hippocampe et les mouvements de magnétophone rendent assez souvent l'écoute difficile.

Cochon d'Inde : On commence par la description de Sherlock. Il a 16 ans, il rate souvent l'école parce qu'il veut commencer à faire son enquête. Mais ses parents n'aiment vraiment pas ça parce qu'à l'époque, le tiers des enfants n'allaient pas à l'école et travaillaient. Sherlock allait à l'école, ses parents ne voient pas d'avantages qu'il n'aille pas à l'école. Les enfants à l'école ne l'aimaient pas, ils le traitaient de « Judas » parce qu'il est juif. Sherlock on dirait qu'il n'a pas d'émotions, on dirait qu'il sait toujours ce que les autres ressentent. Il regarde les autres dans les yeux pour savoir comment les autres personnes se sentent. Il est vraiment sérieux. Il veut faire ses enquêtes tout seul, il ne veut pas des policiers parce qu'il trouve que les policiers sautent trop vite aux conclusions et ils ne veulent pas prendre le temps d'essayer de trouver la vraie solution. Il garde ses indices pour lui et il est un peu rusé et, comme Mari-José dirait, il a la tête dure. Il veut toujours faire à sa façon et il est rusé parce qu'il commence à sortir de sa maison sans faire de bruit. Le matin, il revient en ne faisant semblant de rien, ses parents ne s'en aperçoivent pas. Il est débrouillard aussi, il trouve des choses, il est plus capable de déduire que les inspecteurs professionnels... je ne sais pas le mot (*hésitation*) experts. Il est solitaire, souvent seul. Il est vraiment intelligent, il a toujours des notes parfaites et les déductions qu'il fait sont toujours intelligentes. Il a évidemment bonne mémoire et la passion du travail. Il est vraiment indépendant. Il est simple et, en même temps, très compliqué. Il réside en Angleterre et vit en 1867.

Cheval : J'ai fait le portrait de Rose Holmes, la mère de Sherlock. Elle porte un bonnet pourpre défraîchi, souvenir de son passé. Elle était fille unique chérie de ses parents. Ses parents étaient châtelains et avaient un peu de sang français. Outre sa beauté et sa bonne éducation, Rose disposait de plusieurs milliers de livres. Âme vagabonde, elle chantait et rêvait de faire carrière au sein de la *Royal Opera Company* à *Covent Garden*. Ses parents lui permettaient seulement d'apprendre le chant. Elle avait les cheveux blonds et les yeux bleus étincelants et une longue robe de coton.

Hippocampe : Avec Sherlock, elle passait beaucoup de temps à l'opéra. Sherlock connaissait les opéras par cœur. Je ne sais pas s'il aimait vraiment ça. Moi, j'ai fait le portrait de Robert Holmes, le père de Sherlock et le mari de Rose. C'est un professeur juif. Il est très fort en chimie, c'est pratiquement un génie. L'ornithologie le fascine. Il est pauvre.

Cheval : Il n'est pas tellement pauvre.

Hippocampe : Il a rencontré Rose à l'opéra.

Cheval : Aussi, au début, elle n'était pas censée partir avec un juif, c'était comme mal vu dans la société. Alors, ils se sont enfuis d'Angleterre.

Hippocampe : Robert, comme Sherlock, il ne montre pas beaucoup ses émotions, il est comme dur et il est vraiment intelligent lui aussi.

Cochon d'Inde : Parlons des lieux. Vas-y Hippocampe.

Hippocampe : (*extrait inaudible*)... La maison de Sherlock est quand même assez grande, elle a deux étages. Elle est sombre et il y a une cave et une cuisine.

Cheval : (*autre extrait inaudible*) Moi, c'est la ruelle. Je ne l'ai pas écrit, mais bon. Elle est sombre, il y a beaucoup de pauvres, ce n'est pas dans un quartier très riche. Il y a plusieurs pauvres qui marchent pendant la nuit, des bandits peut-être. Il y a des mendiants. La ruelle est étroite et il y a beaucoup de briques partout. C'est là que Sherlock a trouvé un œil de verre et c'est là où la fille... euh la femme a été assassinée. Au milieu de la ruelle, il y a une tache de sang là où la femme a été assassinée.

(*autre extrait inaudible*)

Cochon d'Inde : Sherlock n'aime pas vraiment l'école même s'il y va. Sherlock est persévérant, il n'abandonne pas facilement. Le premier mot qui me vient quand je pense à lui, c'est sans émotion. Tout le monde autour de lui est « Ah! Mon Dieu, qu'est-ce qui arrive! » et lui dit : « Vite, tournez-vous. » *Fin abrupte.*

Rencontre no 2 16 mai 2012 20 min 49 s L'Oeil de la corneille

Hippocampe est l'animatrice.

Hippocampe : Je fais le portrait du prisonnier Mohamed Al Dalji. Il venait d'Égypte. Son métier avait rapport avec un couteau, alors les prisonniers et les policiers disaient : «C'est lui!» parce qu'il sait faire avec un couteau. Sherlock, quand ils disent ça, il fait : « Oh oh... », mais il ne pense pas que c'est lui qui a tué. On l'accuse de meurtre. Si Sherlock ne résout pas le problème d'ici une ou deux semaines, Mohamed va être pendu.

Cheval : Mohamed n'a pas vraiment rapport avec le crime. Ben, ça rapport avec la bourse.

Hippocampe : Oui, mais, s'il a la bourse, il va être pendu.

Cheval : Mohamed a parlé à Sherlock.

Hippocampe : C'est pas vraiment logique, c'est parce que tu as parlé à Sherlock que tu as la bourse. Ahhhh...

Cheval : Je sais pas trop, mais quand Sherlock s'est évadé, il est parti...

Hippocampe : Sherlock avait fabriqué une clé.

Cheval : Mohamed s'est évadé lui aussi. Moi, j'ai fait le portrait de Dupain. Il reste assis sur un tabouret, derrière un misérable kiosque en bois en s'efforçant pitoyablement d'avoir l'air (*inaudible*). Il a des traits profondément ravagés qui ne font qu'accentuer son infirmité de naissance.

Hippocampe : Lui, il n'a pas vraiment de caractéristique, on veut seulement savoir son rôle dans l'histoire.

Cheval : Ben, sa bouche laisse constamment voir ses dents jaunes si bien qu'on a de la difficulté à dire s'il est triste ou joyeux.

Cochon d'Inde : Moi, c'est Lady Avering. Ils disent que Lady Avering est très ravissante, gentille. Elle vient d'une famille riche et sa maman lui donnait des diamants.

Cheval : Moi, j'ai trouvé que Lili ressemblait à sa mère.

Cochon d'Inde : Retour à Lady Avering. Sherlock disait qu'elle aurait pu être amie avec sa mère si sa mère avait été plus jeune. On dit que sa meilleure amie ne connaissait pas beaucoup de choses sur elle. Mais c'est sa meilleure amie donc c'est vraiment « dépressant ».

Hippocampe : C'est pas vraiment dépressant je trouve.

Cochon d'Inde : Ben, si ça fait plusieurs années que c'est sa meilleure amie, elle devrait savoir plusieurs choses sur elle.

Cheval : Elle pouvait pas tout dire non plus.

Cochon d'Inde : Oui, c'est vrai.

Cheval : Est-ce que vous avez des lieux? Moi, j'ai fait la maison des Holmes. La maison est chaleureuse, d'immenses tapis colorés recouvrent le couloir.

Cochon d'Inde : Est-ce que je peux dire quelque chose au sujet d'Irène? OK, elle aide beaucoup Sherlock. Sherlock l'aime? Je ne pense pas que ça va être comme : « Irène! » « Sherlock! »

Cheval : Comme en *slowmo*.

Cochon d'Inde : Ouais. Ce ne sera pas l'amour, amour : « Ahhhhhh! On s'aime donc. » Ça va être : « J't'aime. » (*ton direct*), ouais... ouais...ouais.

Cheval : Dans l'histoire, y'a quelque chose que je trouve que ça paraît un p'tit peu quand on le lit, mais c'est le printemps 1867, ça fait vraiment longtemps. Mais t'es en train de lire et t'as pas vraiment l'impression que ça fait vraiment longtemps, tsé 1867 là!

Hippocampe : On s'imaginerait plutôt en 1950 ou quelque chose, en 1936.

Cochon d'Inde : Ils disent que le tiers des enfants vont pas à l'école...tsé nonnnnn. Ils auraient été sur le bien-être social, beaucoup de gens qui n'allaient pas à l'école, je pense que ça n'a pas vraiment trop de sens.

Cheval : Je pense que ça n'a pas trop de sens. Tsé les écoles, mais peut-être que dans ce temps-là c'était pas comme ça... Actuellement, t'appelles les parents ou tu vas voir les parents pour leur dire que ton enfant il ne va pas à l'école. Non, mais tu les avises, tu les avises au moins. Tu leur dis : « Aye! » (*air outré*).

Cochon d'Inde : Comme Jennifer, les parents auraient peut-être su parce qu'ils ne recevaient pas les notes.

Hippocampe : Moi, je trouve que la technologie est un peu trop avancée. C'est peut-être pas la technologie, mais... ils parlent de choses qu'on a maintenant quand on lit le livre. On réalise pas, on se dit : « Ah, c'est vieux ».

Cheval : Comme quoi?

Hippocampe : Genre, quand Rose va aux opéras. C'est en 1867, s'ils sont un peu pauvres, je pense pas qu'ils vont aux opéras.

Cheval : Ils ne vont pas aux opéras, ils écoutent.

Hippocampe : Oui, mais ils regardent dehors.

Cheval : Non, ils écoutent.

Hippocampe : Attends-moi un peu je vais à la toilette. (*Elle s'absente.*)

Cheval : Le père de Sherlock paie l'école super cher et il sait que Sherlock y va quatre jours sur cinq. C'est écrit dans le livre qu'il y va quatre jours sur cinq. Je trouve que ça n'a pas vraiment de sens parce que son père sait qu'il ne va pas à l'école et lui dit que l'école c'est important et, en même temps, il lui dit : « Raconte-moi ce que tu as fait, mais va à l'école demain. » Tsé, il ne le chicane pas vraiment, ben ce n'est pas vraiment habituel. Aussi, Irène ben c'est bien, mais elle ne va pas à l'école, c'est sa gouvernante. Je trouve que c'est pas mieux parce que son père apprend tout ce qu'il sait et sa gouvernante aussi. Elle n'apprend pas plus qu'à l'école, mais elle apprend des choses différentes.

Cochon d'Inde : Elle apprend des choses que les étudiants, les enfants n'ont pas le droit d'apprendre.

Cheval : Oui, puis elle apprend des choses que c'est juste les garçons qui apprennent, les filles non. Elle vit spéciale. Je trouve aussi qu'elle est très énergique, elle aime beaucoup ça travailler avec Sherlock, mais Sherlock des fois n'aime pas trop ça parce qu'il a un peu peur pour elle, il trouve ça un peu dangereux. Tsé, parfois... elle, elle l'a aidé à s'évader de prison... En plus, Irène est allée le voir en prison chaque jour sans son père. Elle est pas allée voir Mohamed Al Dalji, c'est plus pour Sherlock qu'elle y est allée, tsé les amis-visiteurs de prison...

Cochon d'Inde : Moi, je l'imagine vraiment belle. Je sais qu'elle est censée avoir les cheveux blonds, mais moi je l'imagine avec les cheveux noir-brun. Je l'imagine les cheveux tout parfaits, les yeux foncés.

Hippocampe : Comment s'appelle la fille qui a été assassinée?

Cheval : Lillie quelque chose, je ne sais pas. Elle était actrice.

Hippocampe : C'est quoi la dernière pièce qu'elle a jouée?

Cheval : Woowww, j'essaie de trouver. (*Elles le trouvent ensemble.*)

Hippocampe : Où la femme a-t-elle été assassinée?

Cheval : Dans une ruelle de Whitechapel, c'est pas le nom de la ruelle, mais du quartier. Il y a une carte au début du livre. (*Elles examinent la carte et trouvent la rue.*)

Cochon d'Inde : Autre question. Qui croit qu'une corneille a assassiné?

Cheval : Ils font trop d'hypothèses avec les corneilles parce que les corneilles, elles ne peuvent pas faire grand-chose. Croa... croa... mais pas tuer quelqu'un.

Rencontre no 3 23 mai 2012 18 min 36 s L'Oeil de la corneille

L'animatrice est Cheval.

Cochon d'Inde : Je fais le portrait de Sherlock. Il a vraiment une bonne mémoire, il se rappelle tout, il a des images en flash. Il dit par exemple : « Il était habillé en rouge le soir du 28 janvier, c'était nuageux, il y avait plein de gens... » OK, je ne sais pas comment tu fais pour te souvenir de tout ça... Son cerveau pense toujours, toujours, toujours, mais, des fois, il voudrait arrêter, mais il ne peut pas parce qu'il est trop curieux, intelligent et trop intéressé à ce qu'il veut faire. Avant qu'il trouve le meurtrier, il ressentait beaucoup de rage à cause de ce qui est arrivé à Irène. Il se sent vraiment responsable d'Irène et de sa mère. C'est lui qui les a amenées.

Cheval : C'est tellement poche qu'Irène meurt. J'étais là : « Non, non, non! »

Cochon d'Inde : J'étais sûre qu'il allait trouver quelque chose pour la soigner.

Hippocampe : Moi aussi.

Cochon d'Inde : Moi je me disais : « Je ne veux pas qu'elle meure. » Elle était tellement gentille, tellement lalalalla. (*Elle chante pour décrire Irène.*)

Hippocampe : Généreuse aussi. Il l'a trouvée morte dans les bras de Wilbert. Quand j'ai lu ça, j'ai relu le paragraphe trois ou quatre fois : « Quoi! Elle est morte! »

Cochon d'Inde : J'avais comme envie de pleurer, c'était mon personnage préféré.

Cheval : Oui, elle était tellement gentille.

Cochon d'Inde : C'était comme une princesse. Tatatatataa! (*Elle chante un autre air pour décrire Irène.*) Elle était légère. Comme dit Sherlock dans le livre, elle avait sacrifié toute sa vie et maintenant elle est morte.

Hippocampe : Sherlock se sent responsable parce que c'est lui qui les a fait s'intéresser aux crimes, s'il ne s'était pas intéressé aux crimes, elle ne serait pas morte. Sherlock ne veut pas qu'Irène meure parce que c'est sa seule amie. Il n'a plus personne. Sa mère (*de Sherlock*) était vraiment importante dans sa vie et elle est morte aussi. Il est seul.

Cochon d'Inde : À la fin, le truc avec GTS, ça s'est passé trop vite. J'aime mieux les livres, comme *Rouge Poison*, où l'on connaît déjà le meurtrier parce que j'aime pas quand c'est quelqu'un au hasard.

Cheval : Moi, ça me dérange pas, moi j'aime juste pas quand ça va trop vite. J'aime pas les suspens où l'on se pose seulement des questions comme : qui l'a tué? Est-ce que l'assassin va tuer le héros avant qu'il ne le tue? Qui va tuer qui en premier? J'aime mieux quand on sait déjà qui a tué parce qu'on peut se dire : « Ah, c'est pour ça qu'il l'a fait lala! » « Ah, c'est pour ça qu'il l'a dit! » Autrement, on fait juste savoir qu'il a tué cette fille parce qu'il avait quelque chose avec elle, des choses comme ça.

Cochon d'Inde : Moi, je trouve pas qu'il l'a tuée pour une bonne raison.

(Le groupe se pose des questions sur les raisons du meurtre. Débat.)

Cheval : Je cite le livre : « Je t'implore de bien comprendre ce qui suit : si tu ne renonces pas à tes perfides plans, je ne saurais répondre de mes actes. J'ai une réputation à protéger et je la protégerai, crois-moi. Le chantage reste du chantage qu'il soit l'œuvre d'un criminel ou de la reine du bal. Nous ne devons rien dire de notre liaison à ma femme. Je n'achèterai pas ton silence. Il faut mettre un terme à nos rencontres. Nous étions destinés à avoir du plaisir ensemble, mon univers n'est pas le tien et ne le sera jamais. »

Hippocampe : Je trouve que ce n'est pas une bonne raison pour tuer quelqu'un. C'est moitié de ta faute et moitié de sa faute, alors tu ne devrais pas la tuer. Elle devrait te tuer parce qu'elle ne savait pas qu'il avait une femme.

Cochon d'Inde : Elle n'avait pas de mari et lui avait une femme.

Hippocampe : Aussi Sherlock prend toujours le temps de juger une information, il attend d'avoir des preuves solides avant d'éliminer des possibilités. Il n'a pas de préjugé dans ses enquêtes, il est sérieux. À la fin, il a raison.

Cheval : J'ai choisi de faire le portrait d'Irène. Elle ne va pas à l'école et apprend tout de son père et de sa gouvernante, elle a les cheveux blonds et les yeux bruns. Pour le lieu, j'ai choisi le Palais de Cristal. *(Elle lit la description du livre.)*

Hippocampe : J'ai pris des notes sur l'assassin. Il a un œil construit. Il est riche, il a une femme, il est méchant, il est très riche. Il était l'amant de Lili. Sa maison était décorée de façon très riche et elle se trouvait dans un quartier très, très, très, très très riche. Il y avait une grande horloge et les murs étaient recouverts de tableaux. Il y a quelque chose que je ne comprends pas, il y a un suspect qui était dans la troisième maison et il avait un fusil?

(Cochon d'Inde lui explique.)

Cheval : Au $\frac{3}{4}$ du livre, je ne comprenais pas pourquoi on disait que c'était l'œil de la corneille. Je sais que les corneilles ont tout vu...

Cochon d'Inde : Ç'a avoir avec le cas de Mohamed.

Hippocampe : Ç'a rapport avec le vrai crime.

Cheval : Je trouve de l'œil de la corneille n'a pas changé grand-chose.

Hippocampe : Je trouve qu'il devrait changer de titre.

Cochon d'Inde : Il devrait l'appeler « L'œil de verre » quelque chose comme ça. (*Les autres sont d'accord.*) Question : Quelles sont vos impressions de ce livre?

Hippocampe : Moi, j'étais pas sûre d'aimer...

Cheval : Mais tu l'aimes pas.

Hippocampe : C'est la fin. C'est un des seuls livres que je n'ai pas lus jusqu'à la fin parce que je n'étais pas intéressée. J'aime pas les livres qu'à la fin on comprend rien. Les livres où, dans le dernier paragraphe, on dit qui était le meurtrier et c'est tout. Des livres où l'on explique rien. C'est quoi cette fin! C'est un livre d'aventures, il a 300 pages et tu trouves l'aventure à la page 280...

Oscar Pill La révélation des Médicus**Rencontre no 1 9 mai 2012 17 min 55 s****Participants : Bouledogue, Koati et Piranha**

Bouledogue : On va commencer par des questions sur le livre. Qui est le monsieur (*inaudible*) pendant la rencontre?

Koati : Tu veux dire quand Bérénice arrive à (*inaudible*)? Un homme assez mystérieux, un homme assez insignifiant, un caractère secondaire.

Bouledogue : Si l'auteur l'a mentionné, ce personnage doit avoir rapport avec le livre.

Piranha : Des fois...comme dans *Fablehaven*, y'a une affaire secrète, y'a des milliers de personnages et des fois il y en a qui n'ont aucun rapport.

Bouledogue : *Fablehaven* et *Oscar Pill*, c'est pas du tout les mêmes livres, pas le même auteur qui l'a écrit.

Koati : Aussi, ils écrivent des personnages qui ont l'air mystérieux, mais c'est pour nous guider dans la mauvaise direction. Comme dans *Rouge poison*, Hypocrate, on dirait qu'il va être important qu'il va être le meurtrier, mais finalement il ne l'est pas et aussi, parfois, c'est juste pour mettre une ambiance dans le livre.

Bouledogue : Aussi peut-être, c'est peut-être un espion dans le livre.

Koati : Oui, c'est une bonne affirmation, ça pourrait totalement être vrai. Est-ce qu'on passe à la prochaine question?

Piranha : Juste une affaire. Je sais qu' *Oscar Pill* et *Fablehaven* ce n'est pas la même affaire, mais y'a quand même plein de personnages comme des trucs de l'Aube...

Bouledogue : (*coupe la parole à Piranha*) Bon, passons à une prochaine question OK? Comment pensez-vous que le père d'Oscar est mort?

Koati : C'est une mort assez mystérieuse. Il ne nous donne pas beaucoup de détails à moins que des détails m'aient échappé et c'est fort possible. Mais c'est vraiment une des intrigues de l'histoire et, comme Oscar, on va peut-être recevoir plus de détails de la part de Bérénice sur la mort de Vitalli Pill, le père d'Oscar.

Piranha : C'est vrai qu'il ne donne vraiment pas beaucoup de détails sur la mort de Vitalli Pill en pourchassant le Prince Noir, ça se pourrait qu'il soit mort de la maladie des Pantalopus. Ça se peut aussi qu'il se soit fait assassiner par une âme, quelque chose d'autre.

Bouledogue : Moi, je pense qu'il est mort par le méchant Prince Noir, dans une bataille et que la seule à savoir c'est la future mentor d'Oscar, mais elle ne va jamais l'avouer.

Koati : Ça s'est pas vraiment vrai parce qu'ils disent dans le livre que Vitalli Pill avait réussi sa mission et que c'est lui qui a emprisonné le Prince Noir pour 13 ans. Ça se pourrait qu'un congénère, qu'un compagnon du Prince Noir ait tué Vitalli Pill question de se venger de la mort de leur guide.

Bouledogue : Peut-être que ce n'est pas un compagnon qui l'a tué pour se venger. Ça aurait pu aussi qu'il a sacrifié sa vie pour faire emprisonner le Prince Noir parce que je ne crois pas que Prince Noir puisse aller en prison si facilement après une bataille.

Koati : Bonne affirmation. Est-ce qu'on passe à la prochaine question?

Bouledogue : Qui est vraiment mort?

Koati : Je ne comprends pas ta question, est-ce que tu pourrais expliquer?

Bouledogue : Oui. Quelle est la personnalité de la personne qui est morte, ses caractéristiques?

Koati : Merci Bouledogue. Bien, ils disent qu'il utilise une limousine avec un chauffeur, alors peut-être qu'il est riche et tout, mais je ne pense pas qu'il fasse partie des Patalogus... ben, en fait, on ne le sait pas. C'est une bonne supposition, ce sera à voir dans la prochaine lecture.

Piranha : On ne peut pas vraiment savoir parce qu'Oscar Pill est un Médecin, un garçon on peut dire normal jusqu'à ce qu'il sache qu'il est un Médecin.

Bouledogue : Normalement, dans tous les films, les livres, les émissions de télé, les riches qui ont beaucoup d'argent, beaucoup de maisons... ben qu'est-ce qu'ils font? Ils volent et ils font des crimes. Alors, peut-être que ses parents sont les méchants qu'ils font partie du groupe des méchants.

Koati : Ah oui, c'est vrai. Peut-être qu'Oscar nous cache quelque chose, l'auteur nous le cache certainement bien. Prochaine question : À votre avis, c'est quoi les plans du Prince Noir pour faire le malheur de la planète?

Koati : Question très bien rédigée. Ma réponse serait : le Prince Noir veut causer le chaos sur la planète, évidemment, il veut probablement provoquer des maladies qui vont mettre les gens en panique parce qu'ils ne savent pas quoi faire s'ils vont mourir d'un jour à l'autre.

Bouledogue : Je crois que ce serait le plus grand chaos jamais vu au monde. Je pense que quand tu as été emprisonné pendant 12 ans, tu veux te venger contre la planète. Premièrement, tu es un méchant, tu veux être le plus grand « *mastermind* » au monde, déjà là il va avoir un gros plan. Il va brûler les bâtisses, éliminer les docteurs parce que, sans eux, comment soigner les gens avec les graves maladies ou de simples maladies comme un rhume qui pourrait se transformer en un rhume très grave. Aussi, la pire des choses, il va tuer des gens innocents. Je crois que lui avec ses collègues méchants, ils vont faire les pires des choses.

Piranha : J'avoue, comme Bouledogue, que passer 12-13 ans en prison c'est vraiment longtemps et tu veux vraiment te venger contre les personnes qui t'ont mis en prison. Pour mettre le chaos sur toute la planète, il faut que ce soit quelque chose de vraiment choquant, de

vraiment fort. Ça ne peut pas être quelque chose de petit, de facile à faire pour détruire la planète, faut que ce soit quelque chose de gros, de compliqué.

Bouledogue : C'est Vitalli Pill qui a emprisonné le Prince Noir et il a eu une fille Violette Pill et un garçon Oscar. Oscar devient un Médecin, alors le Prince Noir va peut-être vouloir se venger contre Oscar et Oscar va être dans le plus grand danger.

Koati : C'est vrai, il l'a dit. Bérénice dit à Célia Pill que sa famille court un danger vraiment grand parce que le Prince Noir veut se venger. Bouledogue, est-ce qu'on peut continuer?

Bouledogue : C'est quoi un Médecin, c'est quoi ses origines?

Koati : « Les Médecins (*citation du livre*) sont des personnes qui ont le pouvoir extraordinaire de voyager dans n'importe quel corps vivant. » Le père d'Oscar était un célèbre Médecin.

Bouledogue : Les Médecins sont aussi des humains normaux, mais avec des pouvoirs magiques pour soigner le monde comme des « superdoctors » et ils peuvent guérir les plantes avec leurs pouvoirs et aller dans les corps pour contrôler les gens méchants.

Koati : C'est vrai que Vitalli Pill était très puissant, mais ils disent, dans la rencontre dans le salon jaune avec le canari, qu'il n'y avait pas beaucoup de Médecins qui étaient capables de s'immiscer dans des plantes. Il y avait seulement une femme.

Piranha : C'est quand même extraordinaire de pouvoir aller dans n'importe quel être vivant pour voyager, mais peut-être on peut se demander d'où ils viennent au juste, depuis quand ils existent? (*les Médecins*) Est-ce que c'est un peuple d'une certaine époque? Est-ce que ce sont des personnes qui vivent avec nous mais dans un monde parallèle et qui ont découvert notre monde? Je ne sais pas.

Bouledogue : Les Médecins disent qu'il existe cinq mondes parallèles à la terre, peut-être qu'ils viennent d'un de ces cinq mondes?

Koati : Faudrait peut-être se demander comment on est choisi pour être un Médecin. Aussi, c'est pas cinq mondes, c'est cinq univers.

Bouledogue : Est-ce que vous pensez que Violette Pill est une Médecin?

Koati : Ben non, Bérénice l'a dit elle-même, Violette n'est pas une Médecin. Je trouve ça bien parce que ça mettrait Célia, Oscar et Violette encore plus en danger. De toute façon, le livre s'appelle « Oscar Pill ».

Bouledogue : Pourquoi Violette pourrait pas être une Médecin? Si le père a transmis des gènes de Médecin à son fils Oscar et Violette est l'aînée d'Oscar.

Koati : Non, non. Violette est la petite sœur d'Oscar.

Piranha : Non, elle a 13 ans.

Koati : Et Oscar il a quel âge?

Piranha : Il a 10 ans.

Koati : Ça ne le dit pas.

Bouledogue : Ben tant mieux parce que pourquoi un enfant qui peut sauver le monde, avoir des aventures extravagantes, pouvoir sauver le monde et devenir le plus grand héros au monde, pourquoi c'est le gars et pourquoi pas la fille?

Piranha : D'après moi, ce n'est pas une question de préférence gars/fille. Dans plein d'autres livres, y'en a que c'est des gars, y'en a que c'est des filles.

Bouledogue : Oui, mais la plupart des livres que j'ai lus c'est des gars et pas souvent des filles. Dans les livres qu'on a lus à l'école. (*Elle donne deux exemples de séries où le héros est masculin.*) Ça fait pas mal beaucoup. Et, dans d'autres livres, comme dans *Fablehaven*, c'est un gars et une fille.

Piranha : C'est vrai, ils vont quand même choisir. Des fois c'est plus souvent un gars, j'avoue comme toi Bouledogue, mais je ne sais pas vraiment pourquoi. Peut-être qu'ils ont choisi un gars parce qu'ils voulaient juste un gars dans cette histoire... au lieu d'une fille.

Bouledogue : Aussi les gars ont plus tendance à se battre entre eux. Il y a aussi des filles qui voudraient défendre leurs collègues intimidées par des intimidateurs et des gens méchants, pourquoi pas des filles qui pourraient défendre leurs amis et des gens plus faibles?

Koati : Parfois les auteur/es, pour faire comprendre l'histoire, ils vont utiliser les stéréotypes ou les préjugés donc ils vont mettre la fille peut-être un peu plus...

Bouledogue : mineures?

Koati : Non, pas mineures, mais à l'arrière moins sur le devant...c'est ça que je pense. Est-ce qu'on a fini?

Piranha : Je voulais ajouter quelque chose sur l'ambiance. Au début, quand on entend parler du Prince Noir en prison et sa voix qui glace le monde qui l'entende et son regard mystérieux que personne doit voir, ça fait quand même vraiment peur.

Bouledogue : Tu as très bien décrit. Au revoir, à la semaine prochaine. Merci.

Rencontre no 2 16 mai 2012 30 min 50 s Oscar Pill

Koati est l'animatrice.

Bouledogue : Comment ça se fait qu'il est si riche pour déménager dans Kumit Circle? D'où vient son argent?

Koati : Oui, c'est vrai qu'il est riche, mais peut-être qu'il ment, son père ne travaille peut-être pas pour une compagnie de limousines alors il peut venir le chercher.

Bouledogue : Il travaille peut-être pour une compagnie de quelque chose d'autre. La fille l'a dit, Tilia. Je pense qu'elle dit la vérité.

Koati : C'est Tila, elle a un p'tit quelque chose avec Oscar on dirait.

Bouledogue : Mais comment il a eu l'argent le père?

Piranha : Mais, dans le livre, il disait que son père a eu des problèmes avec la police, peut-être ça un peu rapport avec ça, il faisait peut-être des vols des choses comme ça. Mais il habite pas Kunit Circle, c'est Blue Park.

Koati : Il est peut-être allé en procès et au procès, il a gagné de l'argent.

Piranha : Dans un procès, tu ne gagnes pas d'argent, tu gardes ton argent.

Bouledogue : Je pense qu'il est un genre de gangster, il joue beaucoup au casino ou il a volé une banque.

Koati : Je pense qu'on a assez discuté là-dessus. Maintenant, j'ai deux points qu'on pourrait discuter. Vous savez Violette, la petite sœur...

Piranha : La grande sœur.

Koati : La grande sœur d'Oscar Pill, elle dit : « J'aime bien lire à l'envers, ça raconte d'autres histoires. ». J'ai trouvé ça très intéressant, qu'est-ce que vous pensez qu'elle a voulu dire par ça?

Bouledogue : Quand tu lis à l'envers, tu vois les choses d'une autre perspective. Disons, si je lis Cendrillon, si je lis à l'envers, les mots ne vont pas être pareils. Comme « Oscar », elle ne lit pas « Racso », mais plutôt par exemple : « Soulagée, Violette sourit discrètement. » devient « Discrètement sourit Violette soulagée ». Ça fait une drôle de façon de lire et tu peux recréer une histoire dans ta tête.

Piranha : Si tu lis à l'envers, tu vas faire une histoire complètement différente et surtout c'est drôle parce que les lettres vont être à l'envers et que des fois c'est pas les mots justes alors ça peut changer l'histoire.

Koati : Je pense qu'on a suffisamment discuté de ce point. J'ai trouvé un autre point qui, je crois, est encore plus intéressant. C'est dans la production écrite d'Oscar quand il est allé en retenue. La première question de la production écrite était : pourquoi sommes-nous violents? La réponse d'Oscar a été : « On est violent quand parler ne sert à rien. » Deuxième question : Que peut-on faire contre la violence? Oscar a répondu : « Au lieu d'être violent parfois on peut rêver. » Moi j'ai pensé que pour la deuxième question, Oscar regardait un peu par rapport à sa sœur parce que les enfants Pill au lieu d'être en rage contre leur père d'être parti et d'être mort dans un accident d'avion comme leur mère Célia leur a fait croire, Violette elle rêve, elle est pleine d'énergie, elle est spirituelle. Elle est très, excusez-moi du mot, « flyée ».

Piranha : Un peu à propos d'Oscar. Quand il écrit sa production écrite, ça durait deux heures, je crois. Quand il restait seulement cinq minutes, il n'avait encore rien écrit et il restait là à

rêver et penser. Il a pensé à sa sœur à ce moment-là, qu'elle rêve pour oublier que son père est parti. D'après moi, c'est ça qui lui a permis de trouver une réponse à la question.

Bouledogue : Violette est plutôt perdue dans ses rêves, je ne sais pas comment expliquer, mais elle est pas autiste, elle est un peu déconnectée, elle est dans un autre monde parallèle, un peu comme le nôtre mais à sa manière.

Koati : C'est vrai. Selon vous, Bouledogue et Piranha, pourquoi on est violent?

Bouledogue : On est violent parce qu'on ne peut pas s'exprimer avec des mots et des fois on peut l'exprimer, mais avec des mots très mauvais. On veut faire sortir comment on se sent à l'intérieur. Quand on est violent, on est fâché et on veut que les adversaires ou les personnes contre qui on est fâché ressentent notre rage, notre « *anger* », notre colère et on veut les faire souffrir.

Piranha : C'est vrai Bouledogue. Prenons l'exemple d'Oscar qui essayait de protéger Spencer contre Moss, même si Oscar lui parlait, ça ne servirait à rien parce que lui c'est une brute Moss. Lui, il s'en fout de martyriser les petits pour rien.

Bouledogue : Oscar pourrait faire beaucoup de mal à Moss parce qu'il connaît son point faible. S'il lui parlait de sa famille, Moss serait attristé.

Koati : Que dire de l'arrivée de Moss à Kunit (l'école d'Oscar) quand il va jouer dans la cour avec un ballon avec Oscar et là les arbres commencent à jouer avec lui, les roses jouent avec lui...

Piranha : C'est vrai que juste en lisant, c'est vraiment bizarre. Mais après, avec l'explication qu'il donne, ça l'air plus normal. Le Grand Maître est allé dans le corps de l'arbre et puis là il a joué un peu avec son ADN, ses gènes puis là, il pouvait parler (l'arbre). Avec cette explication-là, ça devient plus normal, mais c'est quand même bizarre des arbres qui bougent et qui te comprennent, c'est bizarre.

Bouledogue : Je trouve que c'est très imaginatif, l'auteur a bien fait que les arbres parlent pour une histoire fantaisiste, avant c'était 2 % moins bon quand il n'y avait pas d'arbres qui parlent. Quand je vois les arbres qui parlent, je pense vraiment à Mickey Mouse et *Fantasia* et aussi *Pocahontas* parce que dans *Pocahontas* il y a aussi un arbre qui parle. Ça m'a beaucoup donné des images de Disney.

Koati : Je dois être en désaccord avec vous deux. Les arbres ne parlent pas, ils font des gestes, ils communiquent, mais ils ne parlent pas. Et je suis aussi très très en désaccord avec Bouledogue quand elle dit que l'histoire serait moins bonne s'il n'y avait pas d'arbres qui parlent. *Koati donne plusieurs exemples de livres qu'elle a trouvés très bons où il n'y a pas d'arbres qui parlent : Rouge poison, Cœur d'encre.*

Bouledogue : Des arbres qui bougent, c'est très amusant.

Koati : Il y a une grosse différence entre bouger et parler.

Bouledogue : Oui, mais tu peux communiquer beaucoup en bougeant, en dansant, pas besoin de la parole.

Koati : Qu'est-ce que vous avez pensé du grimoire d'Oscar Pill?

Bouledogue : Ah, je trouve le grimoire très cool. Le texte apparaît à mesure qu'Oscar lui pose des questions jusqu'à ce que le Grand Maître l'ait confisqué, c'est une longue histoire. Alors il ne peut pas l'utiliser trop souvent. (*intervention en partie inaudible*)

Piranha : Je trouve le grimoire de l'histoire est vraiment cool. Le grimoire qui te dit toutes les réponses à tout ce que tu veux savoir...

Bouledogue : Des questions personnelles.

Piranha : Tout ce que tu veux savoir tant que c'est des questions personnelles, c'est quand même impressionnant un livre qui a réponse à tout. C'est impressionnant.

Koati : Moi, je trouve ça bien qu'il puisse poser seulement deux questions par jour parce que si les Médecins restaient emprisonnés eux-mêmes dans le grimoire, tous les Patologues pourraient prendre contrôle de la Terre. Aussi, je trouve bizarre comment le grimoire répond. Au lieu d'écrire, le grimoire peut faire un dessin comme un film.

Bouledogue : Si la réponse était en écriture, ça serait un peu copier *Harry Potter*. Dans le deuxième tome, il y avait un gars avec un journal, il écrivait dans le journal et le gars qui était emprisonné dans le journal lui répondait. Dans *Oscar Pill*, c'est une façon originale de le faire pour ne pas ressembler à *Harry Potter*.

Koati : Sans doute, c'est plus original qu'*Harry Potter*.

Piranha : *Harry Potter* c'est vraiment bon.

Koati : Que dire des livres qui parlent à Oscar et des chaises?

Bouledogue : C'est vraiment amusant. (*portion inaudible*) La fille qui parlait à Oscar, j'imaginais une voix douce et calme, mais c'était une voix plus vulgaire, plus new-yorkaise...non comme un accent français.

Piranha : On a l'habitude de lire dans le livre les personnages qui parlent, mais avec le grimoire, on dirait qu'il parle, mais il fait juste écrire pour dire ce qu'il veut dire. C'est quand même impressionnant aussi. Comme tout à l'heure, avec l'explication qu'il nous donne, l'esprit est entré dans le livre. C'est quand même impressionnant.

Koati : Il y a aussi le rôle du M des Médecins, c'est très important. (*Ils énumèrent tous les différents endroits où la lettre M apparaît comme symbole des Médecins. Porte, pendentif sculpture, etc.*)

Piranha : Dans le livre, il dit que le M est la lettre originelle des Médecins, ça doit être une lettre assez importante, il y a un gros mystère là-dedans.

Koati : Il y a une sculpture qui distribue des pendentifs de M, qui bouge, c'est très mystérieux tout ça.

Bouledogue : C'est un livre fantaisiste. Ce n'est pas comme *Rouge poison* ou *Aurélié Laflamme*, il y a de la magie partout. Ce n'est pas des personnes normales quand même.

Koati : C'est ma dernière question. Qu'est-ce que vous pensez de Bone le majordome d'Oscar? Je trouve qu'il est très très présent, je trouve même qu'il est un peu trop. On dirait qu'il est l'ombre d'Oscar Pill, il le suit partout, on dirait qu'il est prêt à l'attraper au moindre coup.

Bouledogue : On dit un « *butler* » en anglais. Je l'imagine habillé en pingouin et un plateau d'argent à la main. Si quelque chose arrive de mal, c'est quand même lui qui doit s'occuper de la maison, une très grande maison là. Il doit suivre Oscar partout, c'est quand même un garçon de 12 ans qui a failli briser des vitres avec son ballon de soccer.

Koati : Ah oui, je l'imaginai long, maigre, avec deux bandes de cheveux un petit peu bruns qui vont vers l'arrière, avec un gros nez mince et un air renfrogné comme ça. Et puis, il est très grand, avec des souliers noirs, il est habillé tout en noir. Je l'imagine avec un accent semi-français, semi-anglais.

Piranha : Franglais un peu.

Bouledogue : Je l'imagine avec un accent anglais d'Angleterre.

Piranha : Je le pense un peu entre vous deux, je l'imagine chauve, grand, maigre, avec un gros nez et pas chaleureux et tout sérieux. J'en ferais quelqu'un de vraiment sympathique. Je l'imagine toujours en train de suivre Oscar partout pour qu'il fasse rien de mal. « Monsieur Oscar, veuillez me suivre s.v.p. »

Koati : J'aime ce que Piranha a dit du majordome qu'il n'est pas chaleureux. C'est vrai, il met une atmosphère froide dans la pièce, il rend Kumit Circle très inhospitalier, quoiqu'elle était déjà une grande maison. Ce n'est pas parce que la maison contient de la magie, le grimoire... On dirait que tout est vivant dans cette maison.

Piranha : C'est un peu épouvanté.

Koati : C'est vrai que c'est épouvanté. Autres choses à dire?

Bouledogue : Alexina, on dirait qu'elle est forcée d'aller avec Moss dans son lit, peut-être ses parents veulent devenir riches, elle a 12 ans.

Koati : C'est vrai, on dirait que Tila, elle a l'air d'être belle, cheveux blonds et ondulés, elle est voulue de tous. Alors Moss, comme il n'a pas des bonnes notes, il est dans un gang, il aime ça intimider tout le monde, il veut qu'on l'associe avec une belle fille parce que c'est son statut, son statut social. Piranha, veux-tu dire quelque chose?

Piranha : Oui. Tila, la manière de la décrire, a l'air quand même belle et Moss veut être avec elle comme ça on va le trouver « full cool ». « Ah, tu es avec Tila la plus belle fille de l'école. » Quand ils disent : « Elle regarde Oscar timidement. » Peut-être qu'elle aime la maison de Moss parce que c'est full grand avec une piscine dans Blue Park. Peut-être elle aime Oscar, mais c'est juste qu'elle trouve Moss cool parce qu'il est genre full riche.

Koati : Peut-être que Tila se sent menacée par Moss et qu'elle va exprès vers Oscar sous les ordres de Moss, je ne sais pas.

Piranha : Une dernière chose. Au sujet de la maison de Kunit Circle, avec ton médaillon, tu vas allumer une rangée de M, t'as des livres qui parlent, t'as des bancs vivants, t'as des arbres qui bougent et qui peuvent te comprendre, ça l'air vraiment cool comme maison, mais avec tout ce qu'il y a dans la maison, il faut que personne sache que tu es là même s'il y a quelqu'un qui t'a découvert. Avec Bone qui est toujours sérieux et qui est vraiment pas le fun, qui est vraiment sévère, avec le Grand Maître qui est vraiment sévère lui aussi qui engueule toujours Oscar s'il touche à quelque chose de pas bon ou s'il se fait remarquer, ça l'air pas très chaleureux comme maison.

Bouledogue : Au sujet de Tila avec Moss. Le background de Tila, elle n'est pas la plus riche, ses parents veulent qu'elle soit avec Moss pour nourrir la famille. Moss va aussi vers Tila parce qu'elle est belle et que ça augmente son statut, mais Tila, elle, elle ne veut pas être avec Moss mais avec Oscar. Autre question : Quel âge à Madame Redders?

(Suit une discussion sur l'âge de cette femme avec, entre autres, référence à un personnage d'Hunger Games. Mauvais son.)

Piranha : Comme *Mary Poppins*, mais en plus jeune.

Rencontre no 3 23 mai 2012 23 min 9 s Oscar Pill

L'animateur est Piranha.

Piranha : Moi, j'ai aimé cette partie-là, il a fait sa première intrusion dans les Canaris, il est allé sur la peau plutôt que dans l'estomac et Patolia. C'est intéressant, tu vois ce sont des cadavres qui font le mur des univers. Quand Oscar va pour la première fois dans le Patolia d'un humain, c'est cool, il est allé seul et il dort sur la montagne.

Bouledogue : Je ne savais pas que les cinq univers c'étaient les parties du corps. Pour le dernier univers, c'est les bras et le cerveau. Je ne suis pas sûre que ce soit des univers comme dans *La Boussole d'or*. Aussi, je me sens un peu mal à la place d'Oscar qui est entré dans le corps de Bone et de voir des humains qui travaillent dans un corps comme nous à l'extérieur.

Piranha : C'est un peu triste parce qu'Oscar l'a échappé belle, il a failli aller dans les crottes de Bone.

Koati : J'ai trouvé ça drôle quand Oscar va dans le Patolia du chien, il a pu découvrir pour la première fois sans danger comment les Patolias fonctionnent et il a fait une sortie spectaculaire.

Bouledogue : Je trouvais drôle Bianca, Biancaniche. Je pensais qu'elle menait une vie normale, mais elle jappait...

Piranha : C'était un chien.

Bouledogue : Dans le livre, j'imaginai que c'était une fille normale avec les cheveux bruns, avec une belle robe. Je ne l'imaginai pas en train de japper. C'est vraiment bizarre.

Piranha : Aussi, on a remarqué que les personnes qui s'occupent des Patolias et, je crois, de tous les autres univers, ça dépend des personnes. Si tu es un chien, ce sont des chiens qui vont s'occuper de ton Patolia...

Bouledogue : Si tu es Chinois, des Chinois s'occuperont de toi.

Piranha : Si tu es un canari, comme Victor, ce sont des canaris qui vont s'occuper de tes Patolias. Aussi, ça explique bien comment le corps fonctionne. C'est un peu imaginaire et fantastique, mais il y a aussi une partie réelle. Quand on broie la nourriture et que ça va dans les excréments, c'est réel, mais il y a une petite touche de fantastique.

Koati : J'ai trouvé ça bizarre quand il parlait de la peau. Il disait que c'était des petites personnes qui faisaient la peau. Je me suis mise à regarder ma peau et je me demandais : « Oh mon Dieu, est-ce que ce sont des êtres? » Je trouvais aussi les définitions, parce que c'est compliqué et qu'il fallait expliquer, elles étaient longues et floues, elles me mélangeaient. Je ne sais pas pour vous?

Bouledogue : Quand j'étais petite et des fois maintenant, j'aime m'imaginer que, quand je suis malade, ce sont des soldats qui me défendent...

Piranha : Ouais, des globules blancs.

Bouledogue : Oui, des globules blancs. Ça m'a vraiment aidé de voir que je n'étais la seule à penser qu'il y a des gens dans mon corps qui le font fonctionner, toutes mes parties, le cerveau, l'estomac...

Piranha : On imagine vraiment les personnes qui s'occupent des Patolias, comme Valentine, comme des globules blancs qui s'occupent de ton corps.

Bouledogue : Tu sais le livre qu'on a lu en anglais, *The givers*, on dirait que, dans le corps, c'est un peu comme ça. Comme Valentine, on parle de 24^e famille, de 72^e génération et de 14^e enfant, tout est précis et ordonné comme dans *The givers*. C'est un peu comme le communisme et dans le corps aussi.

Koati : J'aime bien Valentine, elle est rêveuse. Juste comme on pense qu'elle est partie et qu'Oscar va avoir le contrôle des Patolias, Valentine est là et elle l'empêche de conquérir sa mission. Oscar n'a pas réussi sa mission et Valentine, elle gâche tout. Je trouve ça triste.

Bouledogue : Valentine, elle a tout gâché pour Oscar. Je la trouve un peu « *dare devil* ». Il y a des globules blancs qui ne lui appartiennent pas, elle les prend. Elle n'a pas de permis de conduire. C'est comme si on empruntait la voiture de nos parents et on ne sait même pas conduire, ben c'est dangereux et illégal. Alors, dans le corps, c'est un peu le mélange des deux, fantaisie parce qu'il y a des personnes qui conduisent des globules blancs et réel parce qu'il faut avoir un permis de conduire et un certain âge. Alors, ça mélange les deux univers de la vraie vie et de la fantaisie.

Piranha : Tout à fait d'accord.

Koati : Qu'est-ce que vous pensez du fait que Miss Swithers est convoquée avec Oscar pour sa vraie première intrusion corporelle?

Bouledogue : Je trouve que si Miss Swithers est tout le temps là, c'est normal que ce soit elle qui le guiderait. Aussi, Miss Swithers commence à être vieille et Oscar a toujours fait l'entraînement avec elle. On se demande comment Oscar va faire sa vie de Médecus quand Miss Swithers va mourir, sa vie (*d'Oscar*) était avec elle.

Koati : Si Miss Swithers meurt, probablement qu'un autre Médecus va prendre le rôle de mentor pour Oscar. J'espère juste que c'est pas Fletcher Worms.

Bouledogue : Si elle meurt, on peut la remplacer. Mettons qu'il arrive quelque chose à Mari-José (*l'enseignante de la classe*) au milieu de l'année scolaire et qu'on a une autre prof, ce serait un peu dur parce que Mari-José a des méthodes, l'autre arriverait avec d'autres méthodes et on serait sûrement mélangés et on devrait recommencer, pas au début, mais il y a certaines choses qu'on devrait recommencer.

Koati : Bravo Bouledogue, belle observation, j'aime bien.

Piranha : C'est vrai Bouledogue, bonne observation. D'après moi, s'il arrivait quelque chose à Miss Swithers, quelqu'un pourrait toujours aller voir le Grand Maître et ils pourraient aller manger un hamburger avec une montagne de frites et de la sauce BBQ.

Koati : Ça l'air vraiment bon. Moi aussi, j'aimerais aller manger un hamburger en ce moment.

Piranha : Aussi, les sandwichs de Jerry.

Koati : J'aime bien Jerry aussi et je trouve que Cherry, la chef cuisinière, est très bavarde et je l'aime beaucoup. Elle n'est pas assez intégrée dans l'histoire.

Bouledogue : Je la trouve quand même assez intégrée, elle aide Oscar à combattre, c'est un personnage secondaire drôle et qu'on aime bien.

Piranha : C'est vrai que Cherry est gentille et sympathique, elle parle beaucoup...

Bouledogue : J'aime les gens qui parlent beaucoup.

Piranha : Mais la seule affaire pourquoi on l'aime pas c'est qu'elle est trop bavarde et qu'elle cuisine mal. Une fois, elle faisait un gâteau radis et Mrs Swithers est arrivée et a dit : « Quelle est cette brique que vous fabriquez, vous faites de la poterie? »

Koati : J'ai aimé quand Fletcher Worms a fait un sourire narquois pendant une rencontre avec Oscar. Ce n'était pas une vraie rencontre, ils n'étaient pas censés se parler.

Bouledogue : Oui, ils marchaient en direction de la bibliothèque et le Grand Maître parlait avec lui. Le Grand Maître était vraiment fâché contre Oscar parce qu'il ne voulait pas voir un

enfant dans Kunit Circle et qu'Oscar ne suivait pas ses indications. En plus, le Grand Maître devait mentir devant un de ses collègues.

Koati : Moi, j'aime pas Fletcher Worms point, il est méchant.

Bouledogue : Fletcher Worms a aussi mentionné que le père du Grand Maître était mort. C'est pas quelque chose « *you just bring up* » que tu mentionnes au début d'une conversation comme ça, qu'un membre de ta famille est mort.

Piranha : Qu'est-ce que vous pensez de la cave des Médecins, elle est cool hein?

Koati : Oui, j'aime ça, on peut voler dessus...

Piranha : C'est tous les gadgets des Médecins.

Bouledogue : C'est pas la cave la plus efficace. Disons que tous les Médecins meurent, ça pourrait arriver parce que le Grand Maître est vraiment *evil* alors Oscar doit trouver un autre Médecin en plein milieu de son entraînement. Il doit visiter un autre Patolia, il doit montrer la carte. Comment il va montrer tous les univers où il n'est jamais allé, il ne pourra jamais le faire.

Koati : C'est pas mal tragique ce que tu dis, je ne pense pas que ça va arriver que tous les Médecins disparaissent.

Bouledogue : Excusez-moi, mais tous les grands dieux meurent à la fin.

Koati : Mais non, aucun dieu, grand dieu ne meurt. Personne meurt à la fin. En tout cas, revenons à l'histoire.

Bouledogue : La cousine de Cherry, comment ça se fait que le Grand Maître mange des choses dégueu, il a une cuisinière et il vit dans une maison riche?

Koati : Ben oui, Kunit Circle n'est pas un endroit pauvre, pauvre. Ils pourraient se payer une meilleure cuisinière, je ne comprends pas pourquoi.

Bouledogue : Parce que Cherry est une Médecin, ils doivent avoir une cuisinière Médecin. Il doit y avoir des emplois réservés aux Médecins sinon, on va savoir le secret.

Koati : Non, je ne pense pas que Cherry soit une Médecin.

Bouledogue : Ben, elle fait partie d'une famille Médecin.

Piranha : Kunit Circle est une « *mansion* », comme un château, la plus grosse maison de Blue Park, comment le Grand Maître peut se payer une si mauvaise cuisinière?

Bouledogue : Même s'il payait un million de dollars pour un cuisinier français ou anglais ou je ne sais pas quoi, il ne connaît pas les secrets des Médecins, il va arrêter de travailler et il va vendre ses secrets à un magazine ou à des scientifiques, des secrets que seule une famille de Médecins devrait savoir.

Koati : Même si Cherry connaît les secrets des Médecins, elle est folle alors c'est sûr qu'elle ne vendra pas les secrets aux magazines.

Piranha : En tout cas, je trouve que c'est mieux les repas de Mrs Withers, des hamburgers et les sandwiches de Jerry.

Bouledogue : Qu'est-ce que vous pensez de la fin de semaine? (*Section inaudible traitant de la fin de semaine.*)

Piranha : La fin de semaine, ce n'est pas vraiment important. Dans tout ce qui se passe en ce moment, Oscar fait sa première intrusion corporelle. C'est ça qui est important, il fait son apprentissage à Kunit Circle. La fin de semaine, ce n'est pas ça qui ajoute beaucoup de détails.

Bouledogue : Je ne sais pas ce qui est le plus important, mais ç'aurait été mieux si l'auteur avait pu ajouter une page de plus sur le week-end et sur ce que sa mère en pense et aussi Violette.

Koati : Je partage l'avis de Bouledogue, les fins de semaine sont très importantes parce qu'ils en parlent tout le temps et, en même temps, je partage l'avis de Piranha que ce n'est pas important. L'auteur a presque pas écrit là-dessus.

Bouledogue : Je souhaiterais seulement que l'auteur ajoute un petit paragraphe, pas un chapitre complet, juste un petit paragraphe bien décrit. Plus une page sur la vie de la mère et une autre page sur la vie de Violette parce qu'elle est vraiment chanceuse, elle est la grande sœur d'Oscar et toute sa vie est affectée. Oscar va prendre le métier de son père, alors la vie d'Oscar est en danger et la sienne aussi.

Rencontre no 4

30 mai 2012

22 min 56 s

Oscar Pill

Bouledogue est l'animatrice.

Piranha : Qu'est-ce que fait Rufus Moss à Kunit Circle? Il a aucun rapport, comme l'auteur le décrit, on dirait que c'est le Prince Noir.

Koati : Moss est peut-être un Patalogus et aussi il a chicané Oscar, alors j'ai hâte de voir s'il va revenir plus loin dans le livre.

Bouledogue (*émet des hypothèses, début inaudible*). : C'était peut-être un espion. (*Piranha n'est pas fort sur les hypothèses.*)

Piranha : C'est peut-être comme dans *Fablehaven*, le chef des gentils est le même que le chef des méchants. Peut-être que le Grand Maître est le Prince Noir, mais qu'il a changé d'apparence.

Koati : Moi, le fait qu'Estelle est morte, bien elle n'est pas morte, mais son esprit est détruit et il ne reviendra jamais, ça m'a secoué parce que ç'aurait dû être Boyd qui meurt et Estelle qui vive.

Bouledogue : Dans tous les films, les personnes qui ne doivent pas mourir meurent. Comme dans *American Idol*, Jessica a perdu et tout le monde voulait qu'elle gagne.

Koati : Non, tout le monde ne voulait pas qu'elle gagne. Ça pas rapport. Bon, ça met un peu de suspense, la réaction de Boyd à la mort tragique d'Estelle.

Piranha : Vous ne trouvez pas ça bizarre que Boyd et Estelle veulent aller dans le corps?

Bouledogue : Ça ne me surprend pas. Boyd, c'est quelqu'un qui connaît les règles par cœur, qui veut être parfait.

Koati : Ça ne m'a pas surpris parce que Boyd et Estelle étaient des Médecins avant, ça leur manque de voyager dans le corps, ils connaissent ça. Comme quand tu es allergique à quelque chose de vraiment bon, les réglisses arc-en-ciel, disons. Je ne peux plus en manger parce que je suis allergique, ça va me manquer. Aussi, ce qui m'a surpris c'est l'escapade de Valentine et de Lawrence. Ils sont maintenant dans le vrai monde. J'ai trouvé très drôle quand Violette va dans la barque avec Jérémie et elle plonge dans l'eau pour voir si c'est mouillé ou pas.

Piranha : C'est drôle aussi quand Mrs Withers découvre Lawrence et Valentine dans le salon jaune. Après, Bones fait un sourire narquois et le Grand Maître qui l'engueule un peu.

Bouledogue : J'aimerais parler de la mère, elle vient de perdre son mari. Quand ton mari meurt, ta vie change instantanément. Elle comprend qu'Oscar est un Médecin et qu'il peut aller dans le corps, qu'il peut lever une voiture et aller au-delà.

Koati : J'ai trouvé bizarre qu'Oscar, à sa première intrusion corporelle, Jérémie lui a refusé et il a été obligé de chercher un sans-abri.

Piranha : Il est un peu obligé parce que qui accepterait. Oscar dirait à quelqu'un : « Bonjour Monsieur, accepteriez-vous que j'aie à faire un petit programme dans votre corps pour amener les deux livres avec moi? » La personne ne va pas vraiment accepter et elle va le trouver un peu retardé. Le clochard Pavarotti, il chante l'opéra et après il s'endort, c'est pour ça qu'il le choisit.

Koati : Comme Bouledogue, je trouve ça bizarre que Célia ne soit pas plus fâchée de l'affaire de Lawrence et Valentine. J'aimerais qu'on discute du fait qu'Oscar n'est pas fort sur les règles. Il ne respecte pas les règles à la maison, il laisse traîner des magazines de science partout, il ne respecte pas les règles à l'école.

Bouledogue : S'il respectait les règles de Kunit Circle, l'humanité exploserait.

Piranha : C'est bizarre d'interdire les magazines de science, ç'a rapport avec la mort de son père.

Bouledogue : Peut-être qu'États-Unis, ils n'ont pas beaucoup d'argent, les magazines coûtent chers et ça met la famille en dettes.

Piranha : Peut-être qu'il faisait juste les trouver comme ça, je pense que ç'a rapport avec la mort de son père parce que chaque fois qu'elle le voit lire, elle est vraiment fâchée. Ça aurait rapport avec son père parce qu'elle a jamais dit la vérité, elle a juste dit qu'il était mort dans un accident d'avion.

Bouledogue : Non, aux États-Unis, beaucoup de gens ont peu d'argent et ils doivent économiser beaucoup pour pouvoir payer pour la maison, les vêtements, la nourriture, alors ils ne peuvent pas faire des dépenses inutiles. Je ne crois pas qu'il y ait un rapport avec le père.

Piranha : Le Sanctuaire des connaissances, ça l'air quand même mystérieux.

Bouledogue : Ils ne l'ont pas trouvé encore.

Koati : C'est vrai que c'est mystérieux et j'ai hâte de lire pour savoir.

Bouledogue : C'est dans le deuxième tome.

Piranha : Aimeriez-vous lire le deuxième tome?

(Tout le monde dit oui en cœur et avec enthousiasme.)

Koati : Ce livre a été écrit en 2009, je crois que l'auteur a eu le temps d'au moins écrire le deuxième tome et de commencer le troisième. Quelque chose à ajouter?

Bouledogue : J'ai tellement envie de kicker dans le ventre de Fletcher Worms.

Koati : Moi aussi.

Bouledogue : J'ai l'impression que c'est un Patalogus.

Piranha : Je ne pense pas. Fletcher Worms est le pro de l'univers Cérébra, le plus compliqué. Tout le monde le connaît, c'est un Médecus vraiment bon et tout.

Bouledogue : Sais-tu pourquoi Fletcher Worms n'aime peut-être pas Oscar? Parce que Vitalli Pill était plus célèbre que lui (*Fletcher Worms*) et qu'il (*Vitalli Pill*) a marié la jeune femme qu'il voulait épouser.

Koati : Peut-être que Vitalli Pill connaissait encore mieux Cérébra que Fletcher Worms et il était jaloux.

Bouledogue : On devrait parler de la mort du père d'Oscar. (*Section inaudible*)

Bouledogue : Je voulais parler des médailles des Médecus et des Patalogus.

Piranha : Je trouve ça un peu normal, quelque chose de beau, bien gravé, avec des petits motifs, avec une chaîne. Les Patalogus sont le *bad side*, ils vont avoir des motifs laids sur leurs médailles. Ils vont être habillés en noir.

Bouledogue : C'est un peu comme les dictateurs, Khadafi, il faut qu'il soit grand, il portait des vêtements voyants, des gros bijoux.

Piranha : C'est que les dictateurs ont tous les pouvoirs du monde, les Patologus ont juste le pouvoir d'aller dans les corps et guérir des maladies.

Bouledogue : Beaucoup de pays ont combattu Khadafi, le Canada, les États-Unis, la Russie, la Chine. Je ne crois pas que si tu es méchant, tu es laid. Les dictateurs peuvent porter des beaux bijoux et ne pas porter du noir.

Piranha : Est-ce que vous aimeriez qu'il y ait un film *Oscar Pill*?

Bouledogue et Koati : Oui.

Piranha : Avec Johnny Depp et Tim Burton comme réalisateur.

Rencontre no 5 6 juin 2012 23 min 50 s Oscar Pill

Koati : Ce qui m'a le plus surprise de la fin, c'est que Vitalli Pill était aligné avec les Patologus.

Bouledogue : Pas nécessairement parce qu'il a dit qu'il faut regarder la vérité d'un autre point de vue, alors peut-être pas « aligné ».

Koati : Ça va être une grosse bataille, je crois que cet aspect-là va jouer un rôle important dans le deuxième tome parce qu'étant donné que c'est son père, Oscar veut prouver que les anciennes passions de son père étaient fausses, prouver, qu'en fait, son père est pour les Médecus.

Bouledogue : Oscar a vu que son père s'est suicidé et qu'il était en alliance. Je suis sûre qu'il va trouver quelque chose dans le deuxième tome.

Piranha : Vitalli Pill s'est fait allier pour capturer le Prince Noir, mais, en fait, il n'était pas vraiment allié.

Bouledogue : Il était allié à la fin pour tuer le Prince Noir.

Koati : Qu'est-ce que vous pensez de la façon avec laquelle les Patolias traitent la bile?

Bouledogue : Dégueu.

Piranha : Horrible, vraiment horrible.

Koati : Je trouve que c'est injuste pour ceux qui contiennent la bile. On va l'expliquer pour Céline Rousseau. Dans les Patolias, il y a des hépatocytes qui contiennent de la bile, c'est pour ça qu'ils sont jaunes. Alors, les Patologus leur donnent certaines choses à manger et ils se mettent à transpirer la bile. C'est assez cruel.

Piranha : J'avoue que ça l'air vraiment horrible. Ça me fait penser, qu'au début, on disait qu'il y avait un gros M qui tournait et qui était full rouge et qui était vraiment, vraiment

dangereux. À la fin, ils disent que c'est le Sanctuaire des connaissances. Au milieu du livre, quand ils parlaient du Sanctuaire des connaissances pour qu'Oscar puisse réanimer son grimoire, on pensait que c'était un endroit loin, loin, loin, un endroit que personne ne connaît, *nowhere*, un endroit seulement connu du Grand Maître. Maintenant, on sait que le Sanctuaire c'est le grand M rouge.

Koati : Je trouve que c'est un bon système de sécurité l'émeraude sur le grand M. Si quelqu'un d'autre que le Grand Maître arrive, l'émeraude émet un rayon. Aussi, je trouve bizarre que le Sanctuaire soit comme un échiquier et aussi je trouve assez surréaliste qu'une goutte de bile puisse détruire une grosse chose comme une pieuvre parce qu'en dessous du M sanglant, il y a une pieuvre. J'ai trouvé très courageux que (*inaudible*) se mette devant le M pour sauver Oscar. C'est un peu dégoûtant. Je trouve qu'il y a plus d'action vers la fin quand ils sont dans le Patolia de Bone.

Piranha : C'est un peu normal.

Bouledogue : C'est normal, mais c'est décevant parce que nous on n'aime pas, c'est-à-dire la majorité des gens, aime pas quand il y a l'action vers la fin, mais la majorité des livres sont comme ça comme *Hunger games*. Après une centaine de pages, l'action commence. *Hunger games* est un autre livre vraiment bon.

Koati : Ce que j'ai trouvé intéressant d'Oscar Pill à comparer à d'autres livres c'est qu'il y a plein d'action et l'on nous parle de ce qu'Oscar ressent.

Piranha : Comme dans *Hunger games*.

Koati : Exactement.

Bouledogue : J'aime la guerre des Patalogus.

Koati : Je crois que Moss est un Patalogus.

Piranha : Peut-être que, comme dans *Fablehaven*, le Grand Maître des Médecins est aussi le Prince Noir.

Bouledogue : Non, au début du livre, on dit que le Grand Maître est en prison.

Piranha : Peut-être qu'il s'est échappé.

Koati : Quelque chose à ajouter?

Bouledogue : J'aurais aimé qu'Hayden Spencer revienne plus dans l'histoire.

Koati : C'est vrai, il le mentionne au début, au milieu, il n'en parle pas et après il en parle.

Piranha : Au début, il n'en parle pas comme un Médecin, il dit seulement que c'est un petit garçon full gêné qui se fait intimider facilement par Moss. On en parle comme un petit garçon vraiment pas courageux, qui prend la retenue même si c'est lui qui s'est fait intimider. Au milieu du livre, on dit que c'est un Médecin et qu'il va dans le corps de Pavarotti. C'est un peu l'ami d'Oscar.

Piranha : Je veux dire que c'est un peu comme *Harry Potter*. Le livre s'appelle *Harry Potter*, mais il est toujours avec ses deux amis. La même chose pour Oscar, le livre s'appelle *Oscar Pill*, mais, lui aussi, est souvent avec ses deux amis, Angus et Hayden.

Bouledogue : Je trouve que le livre se concentre sur l'histoire d'Oscar Pill contrairement à *Harry Potter*.

Piranha : Ce que j'aurai aimé c'est qu'on en connaisse plus sur Hayden et qu'il ait un rôle plus important dans l'histoire. Peut-être qu'il aura un rôle plus important dans les tomes deux ou trois. Ce que je voulais dire c'est que j'aurais aimé qu'il en ait un important déjà dans le premier tome.

Koati : Quelque chose à ajouter?

Piranha : J'aimerais lire les tomes deux et trois contrairement à Mari-José.

Bouledogue : J'aime lire les séries à la suite, mais des fois on est interrompu par d'autres lectures pour l'école. Le tome deux de *Hunger games*, ça prend à peu près deux semaines max.

Piranha : Les bons livres, je les lis à la vitesse de l'éclair, vraiment rapidement.

Bouledogue : Des fois, je lis un livre toute la soirée, mais comme *Hunger games*, le premier, je le lisais au magasin, je le lisais partout, partout, partout.

Koati : Quelque chose à ajouter?

Bouledogue : J'aimerais parler de Pavarotti.

Piranha : C'est un bonhomme pas rapport.

Bouledogue : Il est rapport, ils ont fait une intrusion corporelle.

Piranha : C'est juste un *drunk* qui se couche sur un banc, qui chante de l'opéra *nowhere* avec une voix ratée pis qu'après ça il s'endort et il se réveille même pas même si on lui donne un coup de poing sur la tête. Mettons, même si tu lui « bangnes » la tête sur le coffre d'un Ram par exemple, il va pas se réveiller. C'est pour ça qu'ils l'ont pris pour une intrusion corporelle secrète. À part de ça, c'est un bonhomme *nowhere*, juste un *drunk*. (*Le ton de Piranha est presque agressif.*)

Bouledogue : Il est arrivé au milieu de l'histoire. Pendant qu'Oscar mangeait avec Violette, ils disaient : « Ah, c'est le vieux Pavarotti qui chante... »

Koati : Je pense que tu extrapoles trop et que tu exagères le rôle de Pavarotti dans l'histoire.

Piranha : Koati, je pense que tu es d'accord avec moi. Qu'est-ce que vous pensez qu'il va arriver du livre d'Estelle, comme il a disparu que va-t-il arriver?

Bouledogue : Son livre est détruit et on ne va jamais le revoir. Son esprit est dans le corps de Pavarotti, je crois qu'il va sortir du corps et essayer de se cacher.

Koati : Je pense que Pavarotti n'est pas très important et qu'on ne va plus jamais parler de son livre.

Renard bleu**Rencontre no 1 9 mai 2012 25 min 15 s****Participants : Koala, Panda, Vélo et Zèbre**

Vas-y Panda pour ta première question.

Panda : Nommez trois passages irréalistes de ce livre.

Zèbre : Un des passages le père de Renard bleu, Albert, est un conducteur, mais il est un renard. Alors ça ne se peut pas dans la vraie vie qu'il ait un métier.

Panda : Moi j'ai noté qu'un pingouin soit capable de soulever un bœuf à l'autre bout d'un champ. Je trouve ça un petit peu impossible. OK, est-ce que quelqu'un a un autre passage irréaliste?

Vélo : Aussi que des animaux boivent du champagne.

Panda : Je m'oppose. Si un animal trouve du champagne, il peut le boire ce n'est pas irréaliste. Je trouve que c'est un très beau passage. Je suis d'accord avec... Attendez une seconde, je dois réfléchir.

Koala : Un autre passage irréaliste quand la sorcière transforme le squelette en poudre et après le fait revivre.

Panda : Prochaine question. En quelle année Albert a-t-il commencé à réclamer son augmentation? Allez chercher dans le livre. Une augmentation de salaire. Ça faisait deux ans qu'il en parlait.

Panda : Panda le sait parce que c'est Panda qui a écrit la question Zèbre. (*rire*)

Panda : Un indice... cherchez les dates.

Koala : 2002, c'est en 2002 qu'il a obtenu son augmentation.

Zèbre : Non, c'est en 2000 qu'il a obtenu son augmentation. Très bonne question.

Panda propose aux autres de poser leurs questions.

Zèbre : Bruno est-il vraiment si prudent, sinon quel est l'indice?

Vélo : Non il était pas assez prudent dans l'incident de la sorcière qui l'a transformé en chat de gouttière, car s'il avait été plus prudent, il ne serait rien arrivé.

Zèbre : Peut-être vous avez mal compris ma question. Quand il essayait de se cacher, quand il prenait des marches dans la forêt, est-ce qu'il était discret, est-ce que quelqu'un pouvait le voir parce qu'il disait qu'il essayait d'être discret?

Panda : Non, il n'était pas assez prudent parce que Gustave l'Ours l'a souvent vu se promener.

Zèbre : Exactement, bonne réponse Panda. Une autre question, penses-tu que la sorcière est une bonne amie. Pourquoi?

Panda : Selon moi, elle peut être une bonne amie parce qu'elle peut ressusciter les gens et ça pourrait être utile, mais elle pourrait être une très mauvaise amie parce qu'elle a un caractère très fort et elle pourrait jeter des sorts si tu ne lui fais pas plaisir.

Vélo : Je trouve la réponse de Panda très bonne.

Zèbre : Je propose que quelqu'un d'autre pose ses questions.

Vélo : p. 41, il est écrit « Le premier événement était heureux, on ne pouvait en dire autant de l'autre. » Que pensez-vous qu'il va arriver à la famille de Renard durant le deuxième événement?

Panda : Je pense que Clémence, la petite sœur de Renard bleu, comme elle a un caractère très taquin, elle va jouer un mauvais tour à la sorcière Eulalie Laloux et la sorcière va lui jeter un vilain sort et elle va regretter longtemps parce que Bruno le squelette a dit si la sorcière était connue de quelqu'un d'autre, elle jetterait un vilain sort.

Panda pense que la question de Vélo est une très bonne question bien réfléchie, tirée du livre.

Vélo : Merci Panda.

Zèbre : Je cherche la réponse, je ne comprends pas la question.

Panda : Ce que la question veut dire c'est que le livre dit que le premier événement est la naissance de Clémence et il ajoute qu'il va arriver une aventure très malheureuse. Quelle est cette aventure? Qu'en pensez-vous?

Vélo : C'est une hypothèse.

Zèbre : Je pense un peu comme Panda, mon hypothèse est qu'elle va peut-être jouer un tour à Eulalie Laloux ou faire une blague en disant à Eulalie Laloux que Bruno le squelette lui avait dit son secret ou quelque chose dans ce genre.

Panda propose que Koala nous dise ces passages appréciés et les nouveaux mots qu'elle a appris.

Koala : Un passage qui m'a marquée est à la page 15. « Iphigénie était plus qu'une brave dame, c'était une dame brillante. Au bout de quelques jours, elle était devenue philosophe. On aurait beau pleurer cent ans devant sa maison, les larmes ne la reconstruiraient pas. Il valait mieux tirer un bon parti du malheur. Il y en a souvent. Et des bons côtés, il y en avait. » J'ai choisi ce passage parce qu'elle savait que son fils Renard bleu serait toujours bleu et elle apprenait à l'aimer comme ça parce qu'elle voyait le bon côté des choses sans juger Renard bleu. Panda a choisi le même passage qui est un très bon passage qui m'a fait beaucoup rire.

Vélo : Mon passage, p. 11. « Une portée normale de renards en bonne santé peut compter facilement jusqu'à 10 ou 12 petits. Or, cette portée-là ne donna qu'un renardeau et il était bleu. On le lava, on le frotta. Il était aussi bleu qu'un pissenlit est jaune. » J'ai choisi ce passage parce qu'il me rappelle que tout le monde est différent et qu'il faut respecter tout le monde malgré leurs différences.

Zèbre : Le passage qui m'a marquée, je ne sais pas il est à quelle page. Je l'ai oublié. C'est la partie où Bruno le squelette veut faire le bien en aidant le père de Renard bleu, mais, en fin de compte, il lui fait peur. Alors, le père de Renard bleu meurt quasiment. Bruno se sent triste parce qu'il voulait seulement faire le bien.

Panda : Je trouve que ce moment est très magique parce que Bruno aide le père de Renard bleu qui redevient en bonne santé comme avant.

Zèbre : J'ai trouvé beaucoup de bons passages, mais je vais vous en lire un que j'ai trouvé très amusant. « Sa mère avait donné naissance à une petite renarde qu'on a nommée Clémence en l'honneur du pape Clément VII qui a beaucoup fait pour les renards en interdisant leur chasse sur le territoire. » Je trouve très amusant que l'auteur fasse ce rapport avec un pape comme si les renards connaissaient les mêmes affaires que les humains. Je trouve ça vraiment étrange et ça m'a beaucoup intéressée. Un autre passage : « En se penchant vers lui, il découvrit ses crocs en une grimace si terrible que le canard, qui en avait pourtant vu bien d'autres, sentit courir la chair de poule sous ses plumes ce qui, pour un canard, est non seulement désagréable, mais aussi très humiliant. » J'ai trouvé ça très intéressant parce qu'un canard qui a la chair de poule c'est étrange parce que le canard c'est un peu le cousin de la poule. Alors c'est comme si tu disais : « Je sens la chair de mon cousin. » C'est comme ça que je l'ai perçu et j'ai trouvé ça vraiment étrange puis moi aussi j'ai trouvé ça un peu humiliant. C'est un peu insultant pour la famille du canard et désagréable évidemment.

Zèbre : Le mot que je ne comprenais pas est « trémoussant ». Je l'avais déjà entendu, mais je ne savais pas exactement la définition. Alors, j'ai demandé à ma mère et elle m'a dit que ça voulait dire bouger, dandiner, gigoter peut-être un peu.

Vélo : Le mot que je ne comprenais pas : fourgonnette. C'est un petit véhicule de cinq à sept places. Je l'ai contextualisé et j'ai écrit une petite phrase : « Je conduis une fourgonnette. »

Panda : Il y a beaucoup de mots que je ne comprenais pas. Anatomie, hypocrisie et spasmodique. Celui que j'avais déjà entendu, hypocrisie ça avait l'air d'une maladie. Je trouvais que c'était un mot un peu étrange. C'est un défaut qui consiste à dissimuler sa personnalité, ses sentiments. Et moi j'ai remarqué que j'avais un petit peu d'hypocrisie quand j'étais petite, j'essayais d'être quelqu'un d'autre, maintenant je suis moi-même. L'autre mot est spasmodique et j'ai cherché la définition dans le dictionnaire et elle est vraiment étrange. Ce sont des contractions, des battements que tu fais avec tes muscles de tes viscères (organes mous dans ton thorax). Étant donné que c'était un oiseau qui faisait des battements d'ailes spasmodiques, j'imaginais ce qu'il était en train de faire avec son thorax, des contractions pendant qu'il battait ses ailes comme s'il manifestait une maladie parce qu'on dit que quand tu fais une contraction c'est que tu as une maladie.

Zèbre : Pour le mot spasmodique, je ne croyais pas que ça voulait dire ça parce que quand je l'ai lu dans le livre, j'ai cru que ça avait rapport à un spasme, mais je n'imaginais pas ça comme ça... enfin.

Panda : Je suis allée voir la définition dans spasme.

Zèbre : Peux-tu m'expliquer la définition de spasme? Je croyais que c'était un mouvement rapide et saccadé que tu ne contrôles pas tellement.

Panda : Nos définitions se ressemblent.

Vélo : Je vais vous parler du portrait de Clémence que j'ai fait. Clémence est taquine, elle se moque du secret de Bruno. Elle est plus jeune que Renard bleu, on s'en doute. Elle est devenue bleue à cause du coup du sac de couchage. Elle est un peu snob aussi.

Panda : J'ajoute qu'elle est moqueuse et qu'elle a un pelage brun roux.

Vélo : Je ne suis pas d'accord avec Panda, à cause de Renard bleu, elle est devenue bleue.

Zèbre : Oui, mais maintenant elle est encore rendue brun roux parce qu'elle s'est lavée. Ce n'était pas son vrai pelage, c'était un tour joué par Renard bleu.

Panda : Je t'aurais conseillé de regarder dans le paragraphe sur sa naissance, on retrouve toutes sortes de caractéristiques au sujet de Clémence, son pelage, sa forme, son corps, ses particularités. Alors tu pourrais compléter en regardant dans le paragraphe sur sa naissance.

Koala : Le mot que je n'avais pas compris : milouin. J'ai cherché dans le dictionnaire. C'est une sorte de canard de l'Arctique, au pelage noir avec des taches blanches parfois.

Zèbre : Mon personnage à définir était Iphigénie. C'est un renard, elle est la maman de Renard bleu. Elle est très empathique, douce, prudente, brave, ingénieuse, adaptée à la vie moderne. Elle est la femme d'Albert et elle l'aime beaucoup. Elle est gentille. Elle adore la forêt. Elle est aussi compréhensive et protectrice.

Koala : Mon personnage est Bruno le squelette. Je le décris comme ayant une voix effrayante, glaciale et lointaine et qui se mélange au claquement de ses dents lorsqu'il parle. Il a des os gris pâle et luisants. Il est timide, courageux, silencieux patient, solitaire et malheureux. Il hume les parfums et les odeurs pour se nourrir.

Panda : Mon personnage est Renard bleu. Il a le pelage bleu. Il est ingénieux, déterminé, ravissant. Il a des petites oreilles tombantes, un front bombé qui fait rire. Il est serviable, philosophe, étrangement beau. Célèbre dans son village, il a été nommé citoyen honoraire. Fils d'Albert et d'Iphigénie et frère de Clémence. Son pelage bleu laineux est d'une douceur et d'une finesse incomparables, aux lueurs tendres et chatoyantes. Il s'est développé à une vitesse étonnante, il a ouvert ses yeux et prononcé ses premiers mots avant les normes. Il est constitué d'une façon admirable. Il a un museau fin, joliment proportionné et des pattes solides. Il a une queue élégante et touffue. Son intelligence est vive et agile et il a le sens de la répartie.

Merci, nous nous sommes beaucoup amusées.

Rencontre no 2 16 mai 2012 14 min 48 s Renard bleu

J'ai oublié d'activer le magnétophone. Les élèves s'en sont aperçues après une dizaine de minutes.

Panda : J'ai une idée. On va nommer un personnage chacune notre tour et l'on va dire le 1^{er} mot qui nous vient à l'esprit quand on y pense.

Zèbre : Renard bleu. Il peut parler.

Panda : J'aimerais le connaître, il a l'air attachant.

Koala : Fidèle.

Zèbre : Moqueur, un peu comme Clémence. Il aime aider les autres, il est compréhensif un peu.

Vélo : Je trouve qu'il aime jouer.

Panda : (*Parlant de Clémence*) Elle est moqueuse. Dans plusieurs scènes, elle rit. Je trouve qu'elle n'est pas très gênée, elle n'a pas peur de donner son opinion, de dire des choses différentes et elle ne tient pas beaucoup compte de la réalité.

Zèbre : Je suis en d'accord. C'est pour ça que je faisais la comparaison avec Clémence. Je trouve qu'ils seraient de bons amis s'ils se connaissaient.

Panda : Exactement.

Zèbre : C'est à mon tour de choisir un personnage. Gustave l'Ours. Je crois qu'il est gourmand et très doux. Il est blessé facilement. Quand il n'a pas le droit de rentrer dans la voiture avec les autres, il est blessé. Il est très sensible.

Vélo : Gustave l'Ours, je trouve qu'il prend les choses au sérieux. Il est sérieux.

Panda : Je trouve qu'il n'est pas du tout sérieux. Il est plutôt dans les patates. Les mots qui me viennent c'est gros patapouf, je vois un énorme paquet de fourrure, un oreiller géant qui se dandine, une grosse face, une immense boule de poils.

Koala : Sympathique, Winnie l'Ourson, mais en plus gros par exemple.

Zèbre : Bonne description.

Vélo : Mon personnage : le canard. Le mot qui me vient à l'esprit, c'est qu'il est très fort pour un canard.

Panda : Moi, je dirais fort et orgueilleux, il pense beaucoup à son orgueil, à sa bravoure. Il veut toujours montrer qu'il est le meilleur, très pense-bon. En tout cas, il me fait penser à un gars dans la classe qui se pense bon (*note : débit rapide*). Il est très centré sur lui-même (*note : le canard*).

Koala : Il est comme sensible, quand les autres le blessent, il est quand même assez sensible.

Zèbre : Je pense un peu comme Panda, orgueilleux, pense-bon, il pense seulement à lui, il se pense le meilleur, le plus fort, il se vante toujours. Il veut toujours montrer qu'il est plus fort que les autres, qu'il est spécial parce qu'il est très fort pour un canard.

Vélo : L'image que j'ai du canard est qu'il est très musclé et orgueilleux aussi.

Panda : Nous sommes rendues aux mots spéciaux.

Zèbre : Mon mot est «effaré». Ça veut dire qui a peur, je ne sais pas bien l'expliquer, c'est ça, c'est la peur.

Vélo : Mon mot est «tanière». Je sais un peu ce que ça veut dire, mais au départ je n'étais pas sûre. Alors je l'ai cherché dans le dictionnaire. C'est une grotte où habite un animal.

Vélo : Il y a des mots dans ce livre-là que je ne connais pas, mais je les comprends dans le contexte. J'émet des hypothèses et je ne m'attarde pas vraiment.

Panda : Je conseille qu'on choisisse des mots qui sortent un petit peu plus de l'ordinaire parce qu'on pourrait plus apprendre. Si l'on choisissait des mots plus compliqués, ça nous ferait apprendre des nouveaux mots.

Koala : Le mot que je n'ai pas compris et je ne suis même pas sûre qu'il existe c'est «didacticien». C'est comme un personnage.

Vélo : Est-ce que tu sais ce que ça veut dire? C'est vraiment spécial.

Panda : Alors ça, c'est vraiment un mot spécial que tu n'avais jamais entendu.

Zèbre : Didacticien, ça me fait un peu penser à didacticiel, un peu mécanicien. J' sais pas, ça me fait penser à ça. Ou sinon... ça me fait penser à un dentiste même si ça n'a aucun rapport. Ça me fait vraiment penser à un dentiste.

Vélo : Selon moi, c'est quelqu'un qui est chargé d'une enquête, plus scientifique.

Zèbre : Un peu comme dans *Rouge poison*. (roman de Michèle Marineau lu récemment par toute la classe).

Vélo : En partie.

Panda : J'imagine un scientifique assez sérieux qui fait des recherches assez particulières, une espèce d'Einstein.

Koala : Je suis d'accord, j'imaginais un scientifique aussi.

Zèbre : Moi aussi.

Panda : Moi j'ai deux mots que j'ai cherchés dans le dictionnaire, ils ont l'air assez rare. «Vocifération» ça veut dire avec beaucoup beaucoup de colère et de puissance.

Zèbre : Un peu comme «féroce», vociféroce.

Panda : C'est dans l'épisode où la sorcière hurlait que le mot a été employé. Et j'ai le mot «ankylosé», je suis désolée, mais je n'ai rien trouvé.

Zèbre : Moi, ça me fait penser à «enclos», comme un enclos pour garder des animaux.

Koala : Je crois que c'est une sorte de douleur.

Rencontre no 3 23 mai 2012 30 min 44 s Renard bleu

Koala est l'animatrice.

Zèbre : Je vais commencer avec les passages spéciaux que j'ai trouvés. Premier, p. 145, je vais vous le lire. « Pendant qu'il disait ces choses avec toute l'élégance dont il était capable, un curieux malaise se répandait en lui. La générosité de l'homme commençait à lui paraître suspecte. Il avait beau n'avoir que peu d'expérience, une petite voix lui soufflait que les gens agissent bien rarement par pure générosité et que leurs bonnes actions cachent souvent des mobiles intéressés. » Moi aussi, comme Renard bleu, quand j'ai lu ça je me disais que la plupart des gens n'agissent pas juste par générosité, moi aussi je le trouve un peu trop généreux je trouve ça un peu bizarre. Vous, est-ce que vous trouvez que c'est juste par générosité qu'il les a sauvés ou vous trouvez ça un peu suspect?

Panda : Je pense qu'il a fait ça pour que Renard bleu fasse des publicités avec lui et gagne des millions parce qu'au début, on mentionne qu'il espérait que Renard bleu accepte de faire des publicités avec lui pour lui permettre de faire plus d'argent avec lui. Étant donné qu'il est très riche déjà, on voit qu'il aime beaucoup l'argent.

Koala : Je pense la même chose, j'ai même fait une question là-dessus. Pourquoi penses-tu que M. Desmarigots est aussi généreux avec Renard bleu et ses amis? Un moment donné dans le livre, il dit que M. Desmarigots pense que s'il gardait ce Renard-là et ses amis avec lui, il pourrait faire des millions.

Panda : C'est aussi parce que Renard bleu a sauvé la vie à M. Desmarigots

Zèbre : Mon deuxième passage est celui-ci : « Soudain, en contournant un buisson, ils aperçurent un couple étendu sous le feuillage. La jeune femme poussa un cri et essaya de s'enrouler sous un couverture. Le jeune homme, recroquevillé sur lui-même, fixait l'eau d'un œil effrayé.

- Venez les enfants, ordonna Culotte-verte.
- Est-ce que c'est comme ça que les humains font l'amour? demanda Renard bleu.
- On n'a pas encore trouvé de meilleure façon, répondit le docteur avec un sourire gaillard. Mais c'est quand même assez agréable. »

Moi, quand j'ai lu ça, je me suis dit pourquoi mettre ça dans un livre pour les enfants. Je trouvais ça vraiment bizarre, ce n'est pas vraiment adapté pour ce livre qui est plutôt fantastique et pour les enfants. Quand j'ai lu ce passage, j'étais là : « OK... ». (*façon d'exprimer un léger malaise*).

Panda : Je pense que ce n'est pas un livre pour les enfants, mais un livre pour les adultes et les enfants. À mon avis, dans le fond, l'auteur n'a même pas choisi l'âge. Il a juste dit ce qu'il pensait et il a dit les réalités.

Koala : Je suis d'accord avec Panda, mais, en même temps, je vois mal mes parents lire un livre sur un renard bleu qui parle et tout ça. Mais c'est vrai que je crois qu'Yves Beauchemin pensait à un livre pour la famille en général même si je pense que les enfants vont être plus attirés vers ce livre-là.

Panda : Ce que je vois mal, c'est docteur Culotte-verte se reproduire, moi je le vois vraiment pas. Surtout qu'il trouve ça agréable tandis que sa femme ne veut pas faire d'enfant, alors je trouve ça juste un petit peu bizarre de sa part. *(Les trois autres participantes expriment leur accord.)*

Vélo : Le passage avec lequel j'ai été le plus mal à l'aise, c'est celui où M. Desmarigots s'étrangle avec une arête de poisson. Je vais le lire. *(Elle cherche.)*

(Pendant ce temps, Zèbre lit son passage.)

« Culotte-verte : « Vous m'obligeriez à parler de politique, ce n'est pas le moment. Je préfère me promener dans ce parc magnifique, éclairé par une lune (...) en admirant les miroitements d'un des plus grands fleuves du monde qui coule à nos pieds.

- Vous faites de la poésie docteur, observa Renard bleu narquois.
- Eh oui, c'est sans doute l'effet de l'âge, que voulez-vous, dit le docteur.

Gustave l'ours lui donna une tape affectueuse sur l'épaule : « Moi, je trouve ça très beau, c'est comme si ça me chatouillait les oreilles. »

Le docteur sourit, ce qui ne lui arrivait pas souvent. « Tu es un brave ours, va. J'ai toujours trouvé que tu ressemblais un peu à Victor Hugo. Qui sait, peut-être es-tu poète toi aussi? »

Gustave l'ours, qui ignorait totalement qui était Victor Hugo, mais qui ne voulait pas l'avouer, prit un air entendu et poursuit avec ses amis sa promenade sur les plaines d'Abraham. »

J'ai choisi ce passage parce que je trouve ça étrange quand Gustave dit : « Je trouve ça très beau, c'est comme si ça me chatouillait les oreilles. » Moi, quand quelqu'un me dit de la poésie, je n'ai pas l'impression que ça me chatouille les oreilles. Ça montre son caractère d'ours un peu toc-toc dans la tête, doux et impuissant.

(Vélo a trouvé et lit son extrait sur l'étranglement de M. Desmarigots au restaurant. L'extrait est partiellement inaudible et trop difficile à transcrire.)

J'ai trouvé ça bon parce que ce passage nous tient vraiment en haleine. C'est drôle quand Gustave s'assoit sur M. Desmarigots et qu'une arête soit assez grosse pour pouvoir étouffer quelqu'un.

Panda : Je voulais te dire Vélo que les arêtes c'est très dangereux et que ça peut étouffer tout le monde. C'est très normal que, s'il reste des arêtes dans un poisson, toute arête puisse provoquer un étouffement. C'est mieux de les enlever.

Zèbre : Pour ajouter un point, je suis plutôt en accord avec Vélo parce que les arêtes de poisson ne sont pas censées être dans le poisson dans un restaurant, ils sont censés les enlever, alors c'est un peu la faute du restaurant. Elle n'était pas censée être là l'arête.

(*Koala lit un passage sur Bruno le squelette qui vit un épisode d'ennui de ses amis.*) Ce passage est marquant pour moi parce qu'il montre que Bruno s'est attaché à ses amis assez vite et ça aurait été dur pour lui de revenir à sa vie d'avant parce que, maintenant, il est plus sociable, il a plus d'amis. Même s'il avait été seul pendant un bon bout de temps, maintenant, il ne peut plus se passer de ses amis.

Panda : Bruno et ses amis sont devenus presque inséparables.

Zèbre : Maintenant, je vais parler du mot que je n'ai pas compris. Il y en a deux : diaphragme, je vais chercher ce que ça veut dire dans le dictionnaire et *tutti quanti*, je ne pense pas que c'est un mot qui existe parce que c'est en italiques et c'est utilisé dans cette phrase. (*Elle cite la phrase où « tutti quanti » est utilisé.*) Je ne sais pas ce que ça veut dire et je ne crois pas que ce soit dans le dictionnaire. Est-ce que quelqu'un d'autre veut partager son mot?

Panda : (*Elle lit le passage où se trouve le mot choisi.*) Le mot est « accaparé ». Je l'ai cherché dans le dictionnaire. (*Elle lit la définition du dictionnaire.*)

Koala : Deux mots, attelle et fine. Attelle, je l'ai vite compris parce qu'il expliquait juste un peu plus loin de quoi il s'agissait. Pour fine, je savais que ça devait être une boisson alcoolisée, mais je ne savais pas exactement ce que c'était.

Vélo : Moi, le mot que je n'ai pas compris c'était « baklava ». Je ne savais pas c'était quoi. Pour le savoir, j'ai demandé à ma mère et elle m'a expliqué que c'était un petit gâteau avec de la pâte croustillante et beaucoup de miel.

Koala : C'est une pâtisserie qui vient du ... comme le shishtaouk... libanaise et c'est à la pâte feuilletée et au miel.

Zèbre : Ah oui je sais c'est quoi. Maintenant, on va passer aux questions. Est-ce que tu trouves que M. Desmarigots est soupçonneux ou juste généreux?

Vélo : Je pense qu'il est généreux.

Panda aussi.

Koala : Il est généreux, c'est sûr, en même temps, il veut leur rendre service parce qu'ils (*le groupe d'amis*) lui ont sauvé la vie. M. Desmarigots est soupçonneux tu penses? Qu'est-ce que tu veux dire?

Zèbre : Est-ce que tu devrais t'en méfier parce qu'il est plutôt discret? Aussi, on devrait s'en méfier parce qu'il les a envoyés chez un ami qu'il savait aurait pu les tuer parce qu'il était fâché après M. Desmarigots et qu'il ne voulait voir personne. Aussi, M. Desmarigots utilise un peu la bande d'amis pour se faire de l'argent.

Panda : M. Desmarigots pensait qu'il était encore son ami. Pourquoi il l'aurait envoyé se faire tuer s'il pensait que c'était son ami? Ça n'a pas vraiment de sens à mon avis. À moins qu'il ne soit pas intelligent, mais comme il a fait beaucoup d'argent, il doit être assez méchant. Peut-être qu'il compte un côté assez maléfique.

Koala : Je pense comme ça en partie. Oui, il est généreux parce qu'il leur a sauvé la vie, mais aussi, M. Desmarigots dit qu'il va faire beaucoup d'argent avec eux, alors on devrait se méfier aussi.

Vélo : Après réflexion, je suis plus en accord avec l'opinion de Koala.

Zèbre : Question : Si vous étiez à la place de la bande d'amis, est-ce que vous entreprendriez le voyage à Québec?

Vélo : J'adore voyager et tenter des expériences, alors moi j'entreprendrais cette quête.

Panda : Moi aussi, mais j'ai un petit peu peur. J'adore voyager, mais, avec un canard et un ours, je ne suis pas sûre que je serais aussi enjouée que Renard bleu.

Koala : J'aurais un peu peur comme Panda mais, si c'étaient mes amis, je le ferais parce que ce sont mes amis.

Zèbre est d'accord avec Panda. Voici les trois questions de Panda. Première question : où est le laboratoire de Franz-Ferdinand Bottine? À Sillery.

Autre question : nomme quatre caractéristiques physiques de F Franz-Ferdinand Bottine.

Vélo : Grosse tête chauve, visage bienveillant, gestes saccadés, petite taille.

Zèbre : Qu'est-ce que Gustave n'endure pas? Il n'endure pas la ségrégation, ça lui fait pousser le poil à l'envers. (*rires*) Que veut dire « ségrégation »?

Vélo : Peut-être que ça veut dire quand les gens sont en chicane, fâchés et ne s'endurent pas.

Panda : C'est vraiment drôle, « ségrégation » me fait penser à « menstruations », j'ai pensé qu'il avait ses ségrégations en tout cas, mais c'est vrai que les ours n'ont pas de menstruations. (*rires*)

Koala : C'est vrai que sécréter quelque chose, ça veut dire faire couler quelque chose. Sécréter et ségrégation, je ne sais pas si ça se ressemble.

Vélo : Pourquoi pensez-vous que Culotte-verte veut que les trois amis rentrent illico?

Panda : Culotte-verte est séparé, alors il se sent toujours responsable de Renard bleu. S'il leur arrive quelque chose, il va se sentir mal pour le reste de ses jours. Il est très peureux, mais la sécurité prend le dessus.

Koala : Le vrai nom du chat est bien Flancieux?

Panda : Ce chat mange beaucoup, mais n'a jamais réussi à engraisser, c'est pourquoi les chats des environs lui ont donné ce nom.

Rencontre no 4 30 mai 2012 26 min Renard bleu

L'animatrice est Zèbre.

Zèbre : Je crois que je sais où se trouve le Bébé qui dort depuis 90 ans que Renard bleu doit chercher. Je crois que ç'a rapport avec le Titanic parce que, d'abord, la sorcière qui a jeté le sort lisait un livre sur le Titanic. Ensuite, 90 ans, le Titanic a coulé en 1912 et l'histoire se passe en 2002. Puis, la sorcière a donné d'autres indices : c'est une place où tu ne peux pas marcher sur le sol et où il n'y a ni air, ni vent. Alors, je crois que c'est dans le fond de l'océan avec le Titanic.

Panda : C'est un rêve.

Zèbre : Non, ce n'est pas un rêve.

Vélo : Je pense que c'est une très bonne réflexion. Je n'y avais pas pensé.

Zèbre : Mon passage est p. 227. C'est le passage où Renard bleu et Gustave vont aller demander de l'argent à M. Desmarigots, Gustave trouve que Renard bleu fait pitié. Je trouve ça triste. Autre passage que j'ai remarqué, celui où la sorcière Eulalie Laloux donne les indices dont j'ai parlé tantôt. À toi Panda.

Panda : Renard bleu et Gustave dans le parc du Mont-Royal. Le chauffeur de taxi les laisse au parc du Mont-Royal et Renard bleu lui demande :

- Vous êtes sûr qu'il n'y a pas de voleurs ou de bandits dans le parc, Monsieur?
- Tout ce que vous risquez de trouver, mes amis, ce sont des amoureux. Mais le temps a pas mal fraîchi. Ils ne voudront sans doute pas se mettre les fesses à l'air ce soir et vont préférer s'amuser chez eux.

Je trouve ça un peu dégueulasse et ça m'a un peu terrorisée parce que j'habite près du parc du Mont-Royal et penser que des gens se mettent les fesses à l'air juste à côté de chez moi...

Zèbre : Ouais, nous on habite près du Mont-Royal. Quand tu lis ça, tu dis : « *Oh my God!* », je vais plus jamais sur le Mont-Royal parce que t'as peur de voir des couples qui font l'amour.

Vélo : Quand j'ai lu ça je me suis dit, je ne m'en vais plus du tout jamais sur le Mont-Royal le samedi et le dimanche.

Panda : Ben, ils ne vont pas faire ça pendant la journée, le jour au soleil.

Vélo : Oui, je sais, mais c'est vers 5 h que j'y vais. C'est le soir.

Panda : Quand même là, 5 h et le soir. Ils vont peut-être arriver en maillot de bain.

Zèbre : Oui, en maillot de bain.

Panda : Ceux qui enlèvent leur maillot de bain, ils vont faire des enfants.

Koala : Un passage à la page 254, Renard bleu et Gustave rencontrent M. Trudeau, un historien. Renard bleu lui dit :

- Vous êtes vraiment un grand savant! s'émerveilla le renard.
- Oh, malgré mon âge, j'en serais bien incapable! C'est ce qui me tient en vie, je suppose. Tenez, je viens tout juste de terminer un ouvrage sur les avantages de la Conquête.

J'ai choisi ce passage parce qu'il montre qu'une personne comme ce monsieur-là, il tient vraiment à son travail, il aime le pratiquer et je ne pense pas qu'il va arrêter de travailler.

Zèbre : J'ai remarqué un passage où l'on utilise un dialecte :

« Renard bleu et Gustave rencontrent un robineux. Ils lui donnent un trente sous. Le robineux appelle Gustave « mon gros nounours ».

Quelle drôle d'idée d'appeler un ours comme ça, est-ce qu'il (*le robineux*) a pris de la drogue? (*Un ours est normalement méchant.*)

Koala : Comme le robineux a dit aux deux amis qu'il les a vus à la télé, il sait qu'ils ne sont pas méchants, alors ça se pourrait qu'il ait pris de la drogue, c'est un peu bizarre.

Zèbre : Je pense un peu comme Koala, mais s'il est pauvre et demande de l'argent pour manger, ça n'a pas de sens qu'il ait vu les amis à la télé. (*Si tu es pauvre, tu n'as pas de télé normalement.*)

Panda : Il est peut-être allé dans des centres regarder la télé. Autre remarque : quand ils sont dans le bureau de M. Desmarigots, il a une serveuse qui ressemble à un mannequin, est-ce que vous pensez que c'est fait exprès?

Koala : Mais c'est quoi ces questions!

Zèbre : Peut-être que c'est fait exprès pour que Renard bleu dise oui à son offre, mais je ne suis pas sûre. Peut-être il aime juste ça avoir des jeunes filles autour de lui. (*Rires*) Ben quoi... y a des gens comme ça, c'est vraiment « *odd* », mais c'est comme ça.

Vélo : Peut-être qu'il fait ça pour tenter Renard bleu.

Panda : M. Desmarigots, je crois qu'il est vraiment un peu « *show off* », de se promener dans des limousines, d'avoir des serveuses qui sont des mannequins, c'est un p'tit peu... à mon avis, il est un peu extravagant particulièrement dans sa façon de parler, on dirait qu'il essaie d'impressionner tout le monde. Il est très « *show off* » à mon avis. S'il était vraiment riche, il n'aurait pas besoin de s'acheter toutes sortes de choses et de les montrer à tout le monde.

Zèbre : Je suis d'accord avec Panda. La plupart du temps, les gens les plus riches de la terre, ils ne le montrent pas. Comme le monsieur le plus riche de la terre, il habite encore une petite maison sur le coin d'une rue et, des fois, il va encore au dépanneur et il ne montre pas vraiment qu'il est riche.

Panda : Le monsieur qui possède Coca-Cola, il est vraiment riche. Il achète vraiment rarement des nouvelles chaussures et il n'est pas capable de dépenser son argent, il a de la difficulté.

Vélo : J'ai déjà lu un article de journal, ça parlait des gens riches, ils ne veulent pas montrer qu'ils sont riches parce qu'ils ont peur que les gens moins riches apprennent ça autour d'eux et qu'ils se disent qu'ils (*les riches*) se vantent, se vantent qu'ils achètent plein de trucs que nous on a pas, tout ça.

Zèbre : C'est pour ça que ça fait bizarre que M. Desmarigots essaie de montrer qu'il est tellement riche dans le livre.

Panda : En fait, on dirait qu'il essaie d'impressionner Renard bleu et la mannequin.

Koala : Question : quand Renard bleu propose d'aller voir M. Desmarigots, comment Gustave dit qu'il se sentirait à sa place?

Zèbre : Il se sentirait un peu gêné, honteux parce qu'il doit lui demander de l'argent.

Koala : Oui, il se sentirait gêné.

Panda : Surtout qu'il lui a déjà donné plein d'argent, il a payé le Château Frontenac, le grand grand luxe. Moi, je trouve ça un peu bête de sa part qu'il (*Renard bleu*) n'ait pas accepté de faire la publicité avec M. Desmarigots parce que M. Desmarigots lui avait déjà rendu d'énormes services, il aurait pu le faire pour le rembourser.

Zèbre : Je suis un peu en accord avec toi, sauf qu'il a payé le Château Frontenac et des trucs comme ça pour pouvoir faire la publicité pour ses journaux. Ce n'est pas vraiment pour arrêter la cruauté envers les animaux, je crois. Parce qu'un animal qui lit son journal, ce n'est pas la même chose qu'un humain.

Koala : L'excuse de Renard bleu quand il refuse l'offre de M. Desmarigots?

Panda : Il dit qu'il n'a pas le temps, qu'il doit continuer son enquête pour sauver sa famille parce que le temps est compté.

Koala : Nomme deux événements qui se sont passés en 1912.

Zèbre : Titanic, Jeux olympiques, L'après-midi d'un faune, premier saut en parachute...

Panda : Où se trouvait Flancieux quand Culotte-verte le cherchait?

Zèbre : Dans la maison avec M. Goyette parce qu'il voulait garder le chat avec lui pour toujours.

Panda : Est-ce que vous trouvez ça bizarre que le chat doive retourner parce que sa chatte avait une portée?

Koala : Un petit peu.

Panda : Pensez-vous qu'il est plus facile de faire cette recherche si vous êtes des animaux parlants ou des humains?

Zèbre : Des animaux parlants, pas parlants ça ne serait pas vraiment fort là, comme ça les gens trouvent ça bizarre, alors ils vont plus vouloir t'aider, ils trouvent que tu es spécial...

Panda : Alors, il y a plus d'attention, de générosité, de l'accueil, de la gentillesse, de l'ouverture.

Zèbre : Oui, c'est ça.

Panda : Et les désavantages?

Zèbre : Tu n'es pas toujours accepté dans les transports publics, les déplacements.

Vélo : Tu as une limite d'argent, comme tu n'as pas... les animaux n'ont pas de travail, ils ne gagnent pas d'argent comme les humains.

Koala : Tout le monde ne se montre pas ouvert envers eux, il y a peut-être des gens qui ont peur et tout ça.

Panda : Un désavantage que je voulais mentionner, (*pour les animaux parlants*) tu as trop d'attention, tu ne peux pas te déplacer, tout le monde te colle, t'as les flashes et tout ça, tu ne peux pas passer inaperçu.

Zèbre : Je suis d'accord. Les mots intéressants. Il a utilisé le mot « tigidou » dans le livre. Ça m'a paru bizarre parce que l'autre prof de sixième, Isabelle, elle dit toujours tigidou et là je me disais : « *Oh my God*, c'est ça que le prof Isabelle dit tout le temps ».

Panda : Ma mère elle dit « Tigidou mon pitou. », c'est bizarre. (*rires*)

Zèbre : Les mots spéciaux.

Panda : Le mot optimiste, ça veut dire être positif, toujours voir les choses du bon côté. Camille est assez optimiste. (*Mise en contexte, méthode utilisée en classe*).

Koala : Moi, c'est « kérosène ». Je n'avais pas compris. C'est une sorte de pétrole. Ça servait pour un autobus à l'aéroport, c'est comme de l'essence quelque chose comme ça.

Zèbre : Moi, c'est « vociférer ». J'avais déjà entendu ce mot, mais je l'avais oublié. Ça veut dire hurler. Il y a aussi « langoureux », ça veut dire un peu dépressif. Je pensais que ça avait avoir avec la langue, langue/langoureux.

Panda : « Torve » qu'est-ce que ça veut dire? (*Personne ne connaît la définition, une recherche dans le dictionnaire et une autre recherche dans le livre pour trouver le contexte*).

Vélo : Définition : Se dit d'un regard oblique et menaçant.

(*Panda lit l'extrait où se trouve le contexte. Elles constatent en groupe et approuvent la définition. Excellent travail d'équipe.*)

Rencontre no 5 6 juin 2012 25 min 23 s Renard bleu

L'animatrice est Vélo.

Panda : Une question : quel est le déjeuner préféré de Gustave?

Zèbre : Des crêpes avec du sirop d'érable et des bleuets.

Panda : Une imposante pile de gaufres.

Koala : Combien de pages compte le code du secrétaire de l'académie?

Zèbre et Vélo : 15 ou 14

Koala : 28 pages

Koala : De quoi s'est rendu compte Bébé fantôme en nageant vers le Titanic?

Zèbre : Il devenait de plus en plus petit.

Koala : Quel a été la réaction de Renard bleu quand il a vu que Bébé fantôme avait réussi sa mission?

Zèbre : Il a éclaté en sanglots.

Koala : Dernière question : qui était la corneille qui fixait Renard bleu?

Zèbre : La sorcière. Je m'excuse, je n'ai pas fini ma lecture, il me reste sept pages, je voulais vous le dire.

Zèbre : Je peux parler de mon passage? Pages 258-259. Je ne me rappelle plus, voilà.

« Le Canard Athlète venait de heurter une poubelle en voulant se poser sur le sol et, humilié par sa fausse manœuvre, frottait une de ses ailes avec son bec.

- Tu t'es remis à voler? s'étonna Gustave l'ours.

- Oui, depuis hier. Mais je n'arrive pas à me contrôler comme avant.

Madame Desjardins, tout contente, lui fit une caresse :

- Ça viendra, ça viendra. Il faut persévérer. »

J'ai trouvé ça vraiment *cute* comment... parce que lui était tout embarrassé parce qu'il venait juste de foncer dans une poubelle parce qu'il n'était pas capable, mais là ses amis étaient fiers de lui. Ils étaient pas comme « Aye té poche, tu viens de foncer dans une poubelle. » Ils étaient fiers qu'il soit capable de recommencer à voler, j'ai trouvé ça beau comme moment. Je laisse la parole à Panda qui voudrait commenter.

Panda : J'ai trouvé que c'était un moment très émotionnel, plein d'émotions, d'esprit d'entraide et d'équipe, de compréhension. Aussi, j'ai trouvé intéressante la réplique du Canard : « Je ne fais que ça persévérer, se plaignit le canard. Je suis à la veille de perdre mes

plumes à force de persévérance. Tout à l'heure, j'ai failli m'assommer contre un bouleau. » Est-ce que vous pensez qu'il persévère vraiment?

Zèbre : Je ne le sais pas.

Vélo : Oui, il essaie d'être patient parce que c'est dur de perdre sa famille.

Koala : On parle du Canard Athlète.

Vélo : Oh.

Zèbre : Non, je ne pense pas qu'il persévère vraiment. C'est juste qu'il se tanne vraiment vite.

Koala : Il n'est pas patient parce qu'il a eu l'habitude de vouloir tout, tout de suite sans faire d'efforts, il voulait toutes choses sans mettre le moindre effort.

Zèbre : Il pouvait raser tout un arbre et, à la fin, il n'était même pas épuisé.

Vélo : Je ne pense pas non plus qu'il persévère, il se vante beaucoup. Il dit ça, mais il s'avoue encore le meilleur.

Zèbre : Mon autre passage, c'est quand Bébé fantôme a aidé Canard à voler parce qu'il n'était pas complètement guéri quand il s'en allait vers l'océan. Comment Bébé fantôme l'a aidé et soutenu. Canard Athlète voulait encore des *jellies beans* et le Bébé lui dit « OK, tu peux en prendre juste une. » Et quand ils sont revenus, Canard a dit à Bébé « Tu ne peux dire ça à personne que tu m'as aidé. » Je trouve la réaction du Canard face au Bébé qui lui a quasiment sauvé la vie...je trouve ça un peu méchant un peu.

Panda : (*En parlant de Canard Athlète*) Vous ne trouvez pas qu'il est un peu centré sur lui-même, il pense beaucoup à lui-même, à sa vie, à tout ça, à son image, à sa réputation. Il veut vraiment être le meilleur, il ne va pas se soucier de l'intérêt de l'autre, de la pensée de l'autre.

Vélo : Ça me fait penser à une question. Si vous pensez à Canard Athlète, qu'est-ce qui vous vient comme mot flash?

Zèbre : Pense-bon.

Vélo : Possessif. Il veut tout avoir.

Panda : La gloire peut-être?

Vélo : Oui.

Koala est d'accord.

Panda : J'ai un passage à partager. En fait, c'est deux passages en un.

« M. Culotte-verte, un parapluie ouvert au-dessus de la tête, approcha à grands pas de l'intersection des boul. St-Michel et St-Germain à Paris et il tombait une méchante petite pluie d'automne qui faisait luire les trottoirs. »

Moi, je n'ai jamais remarqué que les trottoirs luisaient, étaient plus scintillants quand il pleuvait, alors je trouvais ça un peu étrange.

« 19 h approchait, il (Culotte-verte) se dirigeait vers une brasserie où l'attendait sa petite amie si ce qualificatif peut convenir à une quinquagénaire de 110 kg. »

Je trouvais ça drôle utiliser l'expression « petite amie » pour une grosse femme. Je ne sais pas pourquoi, mais je ne m'imaginais pas vraiment que le Dr Culotte-verte avait une blonde et j'aurais aimé connaître son tempérament. Il ne la décrit pas vraiment bien, j'aurais aimé qu'elle ait un caractère un petit peu plus déterminé, un peu plus fort ou puissant et qu'on puisse avoir une image d'elle. Là on voit seulement une grosse, grosse, grosse femme.

Zèbre : Je suis d'accord. Quand j'ai entendu ça, j'ai fait « Hein! » Culotte-verte a une petite amie, ça c'est bizarre. Moi aussi, j'aurais aimé en savoir plus sur elle.

Panda : Est-ce que vous savez c'est quoi une quinquagénaire?

(Personne ne sait ce que c'est.)

Koala : Il faudrait lire le contexte.

Zèbre : Peut-être qui travaille dans une quincaillerie?

Koala : *(Après avoir cherché dans le livre.)* Elle est restauratrice de tableaux au Musée d'Orsay.

Zèbre *(en riant)* : OK, j'ai raté encore.

Panda : À mon avis, c'est un mot pour signifier... c'est un long mot qui évoque un peu la lourdeur. Je vois, je ne sais pas pourquoi, une femme assez autoritaire et assez grosse... robuste, costaud.

Koala : J'ai un autre passage : « Le Canard Athlète trouva le coussin pneumatique un peu petit, mais acceptable. Gustave l'ours le gonfla, s'assit dessus et le trouva délicieux pour les fesses. » Moi quand je m'assois sur une chaise confortable, je ne vais pas dire qu'elle est délicieuse pour les fesses.

Zèbre : Moi non plus. Aussi, ça n'a pas de bon sens parce que Canard trouve le coussin trop petit, mais c'est assez grand pour que Gustave s'assoie dessus sans que ça éclate... Ouais...

Koala : Effectivement, si Canard trouve ça trop petit, Gustave ne devrait pas trouver ça confortable.

Panda : Gustave n'est pas très capricieux tandis que Canard l'est plutôt... moi je n'avais pas vu ça de votre façon. Je ne sais pas pourquoi, mais j'ai l'image que les fesses savourent le coussin. Si le coussin est délicieux pour les fesses, ça veut dire que les fesses savourent le coussin.

Zèbre : Panda, tu as de très bizarres d'images! *(Rires, toutes sont d'accord.)*

Koala : Autre passage :

« -Ne t'occupe pas des fantômes, je t'en prie. Cherche l'enfant s.t.p.

Pour la 1^{re} fois de sa vie, Bébé fantôme tendit la main dans un geste d'adulte.

- Fie-toi à moi, je vais faire tout mon possible. »

J'ai choisi ce passage parce que le personnage de Bébé fantôme m'a impressionnée. C'est un personnage pas très mature, pas très sérieux, c'est un Bébé, mais il a quand même compris l'enjeu et l'importance de sa mission.

Vélo : Je vais partager mon opinion sur le passage de la plongée de Bébé fantôme dans l'eau. J'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de suspens, beaucoup d'action, beaucoup de mouvements, ça me tentait vraiment de poursuivre ma lecture.

Zèbre : Moi aussi comme Vélo, je trouve que c'était le passage le plus mouvementé, il y a de plus en plus de découvertes. Je trouve que l'histoire a le plus évolué dans ce passage.

Panda : C'est l'endroit où l'on a le plus progressé (*dans l'histoire*). On a été chanceuses parce qu'on avait déduit la fin nous quatre. J'ai trouvé ça très intrigant. Moi, mon moment préféré du passage, c'est quand on entend l'espoir qui est reflété et ça fait : « Fuuuuuuuuu (*un bruit de vent ou un murmure dans le vent*) ». Il entend ça pendant une heure, il doit être tellement patient et ça fait ressortir l'espoir. Je ne sais pas pourquoi, mais j'avais peur, je sais que c'est émotif, que quand il trouverait l'enfant, ce serait un homme, ce ne serait pas un enfant, ce serait un adulte.

Zèbre : Autre chose que j'ai trouvé bizarre. Bébé fantôme disait qu'il ne pouvait pas accéder à l'enfant dans une autre pièce. C'est un fantôme, il n'est pas capable de passer à travers les murs?! Quoi!

Koala : Il ne peut pas le faire sortir, même si lui peut entrer dans la pièce.

Panda : J'ai une question. Quand on meurt, est-ce qu'il y a toujours du sang?

Zèbre : Oui, il y en a toujours je pense. Le mot « coi », mais j'ai oublié de regarder dans le dico. (*Vélo s'offre pour aller consulter le dico.*)

Koala : Mon mot est « cursive », mais j'ai oublié de regarder dans le dico moi aussi. Il y avait quatre cursives dans le Titanic et il devait en choisir une. Quelque chose du genre. C'est peut-être quelque chose comme une porte, quelque chose comme ça.

Zèbre : Je crois que c'est une porte, un étage ou un endroit.

Koala : Je pense aussi.

Panda : Est-ce que vous savez ce que c'est un autocar?

Zèbre : Je pense que c'est une voiture.

Koala : C'est une espèce d'autobus.

Panda : Je voulais vous lire un petit passage. C'est la formule porte-bonheur de Bruno. Je trouve ça très intrigant. Intéressant vraiment :

« Piccolec, ma grosse plorine,

Pique du nez dans ta cuisine! »

(Bruno a inventé cette comptine pour remonter le moral de Renard bleu.)

Zèbre : Je ne trouvais pas que ça faisait partie du caractère de Bruno de mentir.

Vélo : J'ai trouvé la définition de coi : rester, demeurer coi, muet de stupeur.

ANNEXE E Protocole d'entrevue

Entrevue avec groupe Renard bleu

Participant·es : Vélo, Koala, Zèbre et Panda

Questions à toutes les participant·es

1. Quelques jours sont passés depuis la fin de votre lecture, quelles sont vos impressions générales sur ce roman, comment avez-vous trouvé ce livre?
2. Koala, un passage que tu as apprécié était celui de la naissance de Renard bleu. On nous dit qu'Iphigénie était philosophe parce qu'elle a décidé de tirer un bon parti du malheur de la couleur de son fils. *Citation de Koala p. 4 de la transcription.* Pourquoi cette réflexion? Élabore s'il te plaît. Comment réagirais-tu à la place d'Iphigénie? *Je pose la question aux autres aussi.*
3. À n'importe quel moment de votre lecture, avez-vous fait d'autres liens avec votre propre vie comme dans le cas de Panda?
4. Quel est votre personnage préféré? Pourquoi?
5. L'aspect que vous avez aimé le plus dans ce livre? Le moins?
6. Qu'est-ce que vous auriez fait à la place de Renard bleu?
7. Avez-vous des amis qui ressemblent à Gustave ou Canard ou Bruno?
8. Avez-vous été impressionné·es par quelque chose pendant cette lecture? Un événement, un personnage?
9. Avez-vous été surpris·es?
10. Est-ce que ce livre vous a fait penser à un autre livre déjà lu?
11. Est-ce que ce livre vous a fait penser à une situation que vous avez déjà vécue? Est-ce qu'un personnage vous a fait penser à quelqu'un que vous connaissez?
12. Est-ce que vous vous êtes identifiées à un personnage en particulier?
13. Auriez-vous choisi une autre conclusion si vous aviez été l'auteur·e de ce récit? *Parler de John Bird.*
14. À quoi l'auteur voulait en venir d'après vous, qu'a-t-il voulu nous dire en écrivant cette histoire? *Thèmes majeurs, idées essentielles.*

Questions individuelles sur citation venant des transcriptions

1. Panda vous a demandé de mentionner un passage irréaliste. **Koala**, tu as trouvé que le passage où la sorcière transforme le squelette en poudre pour ensuite le faire revivre était irréaliste. Pourquoi?
2. **Page 5 Panda** Au sujet du mot « hypocrisie », tu as mentionné à tes coéquipières que, quand tu étais petite, tu essayais d'être quelqu'un d'autre, peux-tu préciser ce souvenir?
3. **Page 15 Koala** sur Bruno et ses amis et **Panda** sur M. Desmarigots.
4. **Page 18 Zèbre** sur la tristesse.
5. **Page 19 Koala** sur le vieux monsieur qui travaille toujours.
6. **Page 20 toutes** sur les gens riches et l'argent au sujet de M. Desmarigots.
7. **Page 22 Zèbre** et **Panda** pour le mot « tiguïdou ».
8. **Page 25 toutes** sur Canard Athlète, sa personnalité et sur la séquence dans le Titanic.
toutes Quelles images vous sont venues? Impressions?

ANNEXE F Transcription de l'entrevue

Entrevue avec groupe Renard bleu 14 juin 2012 42 min 41 s

Participant·es : Koala, Panda Vélo et Zèbre

La chercheuse : Quelques jours sont passés depuis la fin de votre lecture, quelles sont vos impressions générales sur ce roman , comment avez-vous trouvé ce livre?

Zèbre : J'ai bien aimé ce livre, mais c'est trop irréaliste un peu je trouve. Comme il y a beaucoup de choses impossibles comme un bébé qui est resté dans le fond de la coque sans être noyé dans le Titanic, ils sont capables d'aller le chercher, comme une sorcière. Aussi, des fois quand je lisais, je n'étais pas sûre si c'était un livre pour les enfants ou pour les adultes parce que ça pouvait être pour des adultes comme ça pouvait être pour des enfants, ça me mélangeait un peu. En fin de compte, j'ai vraiment aimé, j'ai aimé les personnages et comment l'auteur les explique bien.

La chercheuse : Est-ce que tu relirais un autre livre de cet auteur-là?

Zèbre : Oui.

La chercheuse : Toi, Vélo?

Vélo : J'ai bien aimé le livre, mais je l'ai trouvé un peu long à lire. C'était un peu lourd, je trouvais aussi que l'auteur mettait beaucoup, beaucoup de détails. Je l'ai beaucoup aimé même si c'était lourd parce que je pouvais essayer de l'alléger.

La chercheuse : On commence par une impression générale et ensuite on entrera dans le détail. Toi Koala?

Koala : Comme Zèbre disait, ça faisait un peu irréaliste comme un conte avec des animaux qui parlent, une sorcière et tout ça. À part ça, j'ai quand même aimé.

La chercheuse : Est-ce que tu relirais un autre livre du même auteur?

Koala : Oui sûrement.

La chercheuse : Toi Panda?

Panda : J'ai vraiment apprécié ça, j'ai trouvé que c'était un milieu parfait entre un conte et un roman parce qu'un conte, habituellement, il y a seulement quelques pages, mais là c'était un livre, c'était un roman-conte. Alors, j'ai trouvé ça très original. J'ai aimé beaucoup, beaucoup le vocabulaire. Je trouvais qu'il y avait des mots assez étranges et variés. Les émotions, à mon avis, étaient très bien rendues. Tu sentais vraiment le Renard bleu. C'était comme irréaliste, tout en restant dans le cadre réaliste. Tu sais que c'est impossible, mais tu as l'impression que c'est possible. J'ai vraiment été transportée dans l'histoire comme si tout était vraiment vrai.

La chercheuse : Intéressant. J'ai remarqué sur la couverture, on a indiqué le mot « roman ». C'est bien un roman, mais, sous certains aspects, on pourrait dire que c'est un conte aussi. Effectivement, le côté irréaliste vous en avez parlé dans vos discussions. Irréaliste, réaliste...

Zèbre : C'est entre les deux.

La chercheuse : Oui, effectivement. Est-ce que ça vous plaît, avez-vous une attirance particulière pour les lectures qui sont loin de la réalité ou plus près de la réalité d'habitude ? Certains lecteurs aiment beaucoup et même il faut que tout soit vrai, vrai, vrai dans leurs lectures et il y en a d'autres qui préfèrent la science-fiction, des choses hyperinventées, des planètes, des choses comme ça ? Vous quatre, préférez-vous le côté réaliste ou irréaliste des récits ?

Zèbre : Moi, j'aime beaucoup les romans irréalistes et fantastiques et j'aime aussi les romans qui sont la vie de tous les jours, plus naturels. La vie de tous les jours, mais où il arrive des choses pas de tous les jours. Quand c'est un peu dans le milieu, comme dans ce livre, des fois ça me mélange un peu dans ma lecture, des fois, je suis un peu perdue. Ça dépend c'est dans quel livre et comment c'est transmis, mais des fois j'aime et d'autres fois j'aime pas.

Vélo : Moi, je suis entre les deux. J'aime les deux, réaliste et irréaliste. Je vais prendre l'exemple de Renard bleu. Un renard, c'est réaliste, un renard bleu, c'est irréaliste. Ça, j'aime ça parce que comme ça je peux imaginer moi-même mon propre monde.

La chercheuse : Je vais te poser une question plus précise Koala. Dans vos discussions, vous avez parlé du même sujet. Panda vous avait demandé de partager des passages que vous trouviez irréalistes. Toi Koala, tu avais parlé du passage où la sorcière jette un sort à Bruno le Squelette et le transforme en poudre pour ensuite le faire revivre. Tu avais trouvé ce passage particulièrement irréaliste. Est-ce que je peux te demander pourquoi tu as fixé ton choix sur ce passage ? Pourquoi tu le trouvais plus irréaliste qu'un autre ?

Koala : ...

La chercheuse : Tu peux très bien ne pas t'en souvenir Koala.

Koala : Je trouve déjà qu'un squelette qui parle, je trouve ça très irréaliste. Je pensais à la sorcière qui l'a transformé, je me demandais pourquoi elle l'avait transformé en poudre. Irréaliste. J'imaginai un tas de poudre. Même en poudre, Bruno pouvait penser, parler, voir autour de lui. J'imaginai quelqu'un qui pensait qu'il pourrait s'envoler et se disperser à tout moment et que c'est quand même assez bizarre. J'imaginai comment il pouvait se sentir.

La chercheuse : Oui, comment penses-tu que Bruno se sentait ?

Koala : Il pense qu'il est en danger de se disperser en plein de petites poussières partout.

Panda : Moi, je me demandais ce que je ressentirais si j'étais en poudre. Comment je me sentirais, est-ce que tu te sens léger ?

Vélo : On a eu une rencontre avec un étudiant de Harvard qui nous a parlé de *Handprinter*, un site Internet qui parle de recyclage. Quand on prend un repas au restaurant qui coûte 10 \$ par exemple, ça prend plein de gens et d'objets pour réaliser le repas. Et ça m'a fait penser à un lien entre la poudre qui pouvait se disperser et tout ce que ça prend pour faire un repas. Toutes les parcelles.

La chercheuse : Koala, un autre passage que tu as remarqué, c'est le passage de la naissance de Renard bleu. Vous aviez parlé d'Iphigénie, la mère de Renard bleu, qui était devenue philosophe assez rapidement après la naissance de Renard bleu à cause de sa couleur pas comme les autres. *Citation de la transcription de la première discussion* : « J'ai choisi ce passage parce qu'elle savait que son fils Renard bleu serait toujours bleu et elle apprenait à l'aimer comme ça parce qu'elle voyait le bon côté des choses sans juger Renard bleu. »

Pourquoi cette réflexion t'est-elle venue, peux-tu élaborer un peu? Comment aurais-tu réagi à la place d'Iphigénie toi? Pas un renard bleu évidemment, mais si tu avais un enfant bleu par exemple ou un enfant vraiment à part des autres, quelle serait ta réaction?

Koala : Ça me fait penser un peu au *Vilain petit canard* parce que différent. Sa mère ne l'acceptait pas tellement. Je ne sais pas comment je réagirais. Iphigénie, même si elle ne le connaissait pas encore beaucoup, elle n'a pas jugé Renard bleu trop vite. Elle n'a pas dit parce qu'il est bleu qu'il est différent, je vais l'aimer moins... tout ça. Je ne sais pas comment moi j'aurais réagi.

La chercheuse : Toi Panda, qu'est-ce que tu penses de la réaction d'Iphigénie?

Panda : Je trouve qu'Iphigénie a eu beaucoup de compassion pour le petit enfant et moi j'ai réalisé que, si j'avais un enfant bleu, j'aurais un choc plus gros qu'elle a eu. Je trouve qu'elle a réfléchi comme il faut, bien et surtout vite, elle ne s'est pas questionnée, elle n'a pas jugé. Comme a dit Koala, elle a vu le meilleur côté, elle a été très optimiste.

Zèbre : Même chose que Panda. Mais, si j'avais un enfant bleu, je me dirais « Oh my God! », j'ai donné naissance à un extra-terrestre (*Rires.*). Après le choc, je me dirais que c'est mon enfant, il faut que je l'aime comme il est. Ça ne veut pas dire qu'il est moins gentil juste à cause de sa couleur, juste parce qu'il est différent.

Vélo : Moi, je l'aimerais parce que c'est la personnalité qui fait qu'on aime quelqu'un, pas son apparence physique parce que tu peux trouver quelqu'un de vraiment élégant et le détester. Pour la personnalité, tu vas l'aimer parce que c'est ton fils et pour la couleur, au fil du temps tu vas t'y habituer à la fin. Je l'aimerais.

La chercheuse : Prochaine question à Panda. Souvent, dans vos discussions, vous parlez des mots que vous ne connaissiez pas, vous les expliquez aux autres. Une fois Panda, tu avais choisi le mot « hypocrisie ». Je voulais revenir sur ce mot. D'abord, la définition du dictionnaire : « C'est un défaut qui consiste à dissimuler sa personnalité, ses sentiments. ». C'est une personne qui vit dans le mensonge et qui fait semblant en gros. Tu as ajouté : « Et moi j'ai remarqué que j'avais un petit peu d'hypocrisie quand j'étais petite, j'essayais d'être quelqu'un d'autre, maintenant je suis moi-même. » Est-ce que tu pourrais m'expliquer ce que tu voulais dire par là, ce souvenir-là?

Panda : Quand j'étais petite, j'étais un petit peu à part et l'impression d'être différente des autres, alors j'admirais beaucoup, beaucoup tout ce monde et je trouvais que j'avais l'air étrange. Par exemple, j'essayais de m'habiller comme eux, de leur ressembler, de faire des blagues comme tout le monde. Je ne voulais pas être étrange, je ne voulais pas être mise à part, alors j'essayais de dissimuler ma propre personnalité et de devenir comme le monde normal. Mais, dans le fond, j'ai réalisé que ce qui rend quelqu'un intéressant ce n'est pas qu'il est normal, c'est qu'il est unique et que ta propre personnalité peut apporter aux autres.

La chercheuse : (*Page 8 de la transcription*) Vous décriviez Renard bleu, il est moqueur etc. Panda dit : « Je trouve qu'elle n'est pas très gênée, elle n'a pas peur de donner son opinion, de dire des choses différentes et elle ne tient pas beaucoup compte de la réalité. » Je dois avouer que je n'ai pas bien compris ce que tu voulais dire.

Panda : Je crois que l'on parlait de Clémence.

La chercheuse : C'est vrai, vous avez raison. « Elle ne tient pas compte de la réalité. » Qu'est-ce que tu voulais dire par là? Ce n'est pas grave, si tu ne t'en souviens plus, on passe à autre chose.

Panda : Je ne m'en souviens plus vraiment.

La chercheuse : Pas grave. Page 11, vous parliez de M. Desmarigots. Vous vous posiez la question, est-ce qu'il est vraiment généreux ou veut-il tirer profit de la situation? Il y avait un flou.

Zèbre : Quand on finit le livre, ce n'est pas vraiment clair.

La chercheuse : Zèbre, tu disais : « Moi aussi, comme Renard bleu, quand j'ai lu ça je me disais que la plupart des gens n'agissent pas juste par générosité, moi aussi je le trouve un peu trop généreux, je trouve ça un peu bizarre. » Pouvez-vous ajouter quelque chose là-dessus? Généreux ou pas? À quoi ça vous fait penser toute cette histoire?

Vélo : Je trouve qu'être généreux, c'est une qualité, alors je trouvais niais ce qu'il disait. À la fin du livre, je trouvais que M. Desmarigots était peut-être un peu sonné. Ça se peut que sur le coup, je vous paie ça, ça, ça et après il peut oublier genre.

Koala : Dès que Renard bleu a rencontré M. Desmarigots dans sa suite au Château Frontenac, il a pensé que s'il pouvait convaincre Renard bleu de faire des publicités, ça pourrait lui (*M. Desmarigots*) rapporter plein d'argent. Alors je pense que M. Desmarigots voulait aussi sûrement les remercier de lui avoir sauvé la vie, mais il souhaitait peut-être aussi les acheter pour qu'ils lui fassent confiance et pour pouvoir les convaincre de faire des publicités. Renard bleu a refusé, mais je crois que M. Desmarigots leur a fait des cadeaux en partie pour les convaincre de faire des publicités.

Panda : Je ne comprends pas pourquoi tu dis, Vélo, que M. Desmarigots était sonné. Je crois pas qu'il soit du tout sonné. Il avait toujours l'air d'être à son affaire. Je ne comprends pas du tout comment il pouvait être sonné.

Vélo : Je trouvais qu'il était sonné d'envoyer Renard bleu voir son ami dans le Nord, dans l'Abitibi pour rien.

Zèbre : Je suis d'accord parce que le monsieur qu'il les a envoyé voir était un peu agressif au début et il ne voulait pas vraiment voir personne parce que M. Desmarigots (son ami) l'avait un peu trahi. M. Desmarigots les a quand même envoyés le voir et il leur a dit au retour :

« Non, il est encore mon ami. ». Mais, M. Desmarigots a coupé toute la forêt dans la région où le monsieur habite même si le monsieur lui avait demandé de ne pas le faire. Ça paraît bizarre parce que ça faisait cinq ans que M. Desmarigots n'avait pas vu son ami et qu'il pensait encore qu'ils étaient amis même s'il (*M. Desmarigots*) n'avait pas été très gentil avec lui. Bizarre.

Panda : Moi je pense que c'est par stratégie. Vous n'avez pas remarqué que dès que Renard bleu est revenu d'Abitibi, M. Desmarigots a montré à Renard bleu son plan : « Je trouve que les animaux n'ont pas une bonne image ». Il a essayé de le convaincre de faire des publicités. Alors je crois qu'il a fait exprès de l'envoyer là-bas pour que ça donne rien parce qu'il ne voulait pas que la recherche avance dans le fond. Il voulait que Renard bleu reste et qu'il fasse ses publicités sans avancer ses recherches. Alors je crois que M. Desmarigots voulait seulement faire passer le temps pour que Renard bleu revienne et que ses publicités soient prêtes.

La chercheuse : Hypothèse intéressante. On va y aller plus vite parce que je vois que le temps passe vite. À n'importe quel moment du livre, as-tu fait des liens avec ta propre vie comme Panda tout à l'heure et sa définition du mot « hypocrisie »? À tout moment du livre, as-tu pensé à ce que toi tu vis?

Zèbre : Quand Clémence est née, elle me fait penser à ma petite sœur. Ma petite sœur aussi des fois, elle dit des choses sans vraiment faire attention à comment les gens vont réagir. (*Panda dit moi aussi.*) Ça peut faire de la peine, « Ah bien là, je ne voulais pas te faire de la peine, je m'excuse ». Et c'était vraiment blessant ce qu'elle a dit. Je sais pas, des fois, elle se rend vraiment pas compte, elle ne sait pas trop ce qui se passe.

Panda : C'est ce que je voulais dire au sujet de Clémence quand je disais tout à l'heure qu'« elle s'éloignait de la réalité » (*voir page 8 de la transcription.*) Quand la sorcière lui a jeté un sort, elle (*Clémence*) aurait dû savoir que ce qu'elle avait fait ce n'était pas gentil. Je crois que c'est ça que je voulais dire tantôt.

Koala : Sérieusement, je ne me rappelle pas un passage ou ça me rappelait quelque chose de moi.

Panda : Moi, c'est le milieu. Ça parlait de villes où je suis déjà allée.

La chercheuse : Québec?

Zèbre : Oui, Québec, le Château Frontenac.

Vélo : Oui, ça j'ai fait des liens.

La chercheuse : En Abitibi peut-être?

Zèbre : J'ai fait un travail sur l'Abitibi, mais je n'y suis jamais allée.

La chercheuse : Quel a été votre personnage préféré? Il y a beaucoup de personnages dans ce livre.

Vélo : Moi, c'était Bébé fantôme. Je le trouvais très courageux parce que ça prend du courage pour descendre dans le Titanic. Je le trouvais aussi rieur, il faisait des cabrioles et ça, ça faisait un beau portrait de moi parce que j'adore rire et, en même temps, je suis très courageuse. Quand il y a quelqu'un qui se blesse ou quand on a besoin d'aide, je suis toujours là. Il faut souvent du courage pour aider les gens, aller vers les gens même si tu ne les connais pas. C'était un beau portrait de moi et j'ai aimé ça.

La chercheuse : Personnage préféré?

Zèbre : J'en ai trois. J'aime Bébé fantôme aussi comme Vélo. J'aime comment il s'amuse et il est vraiment moqueur. Mais, quand on a vraiment besoin de lui, quand c'est sérieux, il est capable d'être sérieux et d'être courageux. J'aime aussi le Canard Athlète parce que je trouve ça drôle comment il se vante et il se fait mal et il dit « Ben, j'ai fait exprès là. » Non, mais je connais un peu des gens comme ça.

La chercheuse : Des gens comment comme ça?

Zèbre : Ils ont une haute estime d'eux-mêmes. Ils se pensent vraiment bons et quand ils se font mal ou ratent quelque chose alors ils disent : « Ben c'est sûr que j'ai fait par exprès. » Ça paraît un peu qu'ils ont pas fait par exprès. J'aime aussi Gustave l'ours parce qu'il veut que tout aille bien, que tout le monde se sente bien. Je trouve qu'il est chaleureux et réconfortant.

Panda : Moi, c'est Renard bleu parce que plus je lisais, plus je le trouvais sympathique et agréable et de plus en plus, j'avais envie de le rencontrer, je ne sais pas pourquoi. Il avait l'air d'être mature pour un renard, agréable et gentil et d'avoir des bonnes valeurs. Et un bon jugement aussi, il réalisait que quelqu'un était trop généreux.

Koala : Moi, c'est Bruno le squelette parce que même s'il était timide et qu'il n'avait pas rencontré beaucoup de monde avant Renard bleu, je sais qu'il avait eu une vie avant ça, même si des fois il paraissait un peu triste, bien il ne s'apitoyait pas trop sur son sort. Il avait l'air heureux, même si des fois il avait l'air triste et, en même temps, il était plutôt sympathique pour un squelette, un squelette qui parle, je trouve ça intéressant.

Zèbre : Je veux parler de Renard bleu. Moi aussi je l'ai aimé, mais l'affaire que je n'ai pas aimé de lui c'est qu'il ne savait pas vraiment comment s'amuser je trouve. Il était vraiment sérieux, même s'il était encore un enfant un peu.

La chercheuse : As-tu des amis qui ressemblent à Gustave, Canard ou Bruno? Est-ce qu'ils te font penser à des gens?

Panda : Clémence est comme ma sœur. Elle (*sa sœur*) a un tempérament assez fort, elle est moqueuse et elle dit qu'elle est un singe. C'est étrange, mais elle fait beaucoup de culbutes d'acrobatie et elle est très moqueuse, elle aime taquiner les gens. Bruno le squelette me fait penser à Koala. Il est timide, gentil et très intelligent et très social aussi.

Vélo : Flancieux le chat, je trouve qu'il ressemble à mon petit cousin parce que chaque fois que je lui dis de faire quelque chose, il le fait.

Zèbre : Gustave l'ours, même s'il est doux, je trouve qu'il ressemble un peu à mon cousin. Mon cousin est vraiment grand et costaud, mais il est vraiment doux avec les enfants et il veut toujours que tout se passe bien, il est toujours gentil avec tout le monde.

Panda : Canard me fait penser à des garçons dans la classe. Il y en a qui ont un tempérament assez ressemblant. Par exemple, quand ils vont se blesser, ils vont prendre tout au sérieux et ils essaient d'attirer l'attention dès qu'on les regarde.

Vélo : Ma tante ressemble vraiment à Renard bleu parce qu'elle prend toujours les choses positivement, un peu comme la mère de Renard bleu aussi. Ma tante dit toujours : « Ah c'est pas grave, vas-y, va continuer. » Elle a une attitude vraiment positive.

La chercheuse : Le temps file à grande allure, on va parler de la conclusion de cette histoire. Comment avez-vous trouvé la conclusion? Elle est parfaite ou tu aurais préféré que ça finisse autrement? Comment as-tu trouvé l'affaire de John Bird?

Koala : Moi, je trouve ça bien qu'ils aient trouvé l'enfant et que tout se passe bien et tout ça et que Renard bleu ait pu retrouver ses parents et tout sauf que John Bird, même s'ils ont fait bien attention, ils auraient pu faire un effort pour qu'il (*John Bird*) ne se retrouve pas dans les journaux parce que maintenant, John Bird, il va être célèbre toute sa vie et il ne pourra plus choisir, il va être obligé d'être comme ça et ce n'est pas vraiment son choix.

Zèbre : Je trouve que la conclusion s'est passée trop vite. Un moment, tout le groupe d'amis était très triste et, quelques pages plus tard, tout allait bien et tout. Dans le Titanic aussi, je trouve que tout allait trop bien. C'était : « Oh yeah, on va descendre, on va aller le chercher, tout va bien. » Il n'y a pas de « *malfunctions* » ni rien.

La chercheuse : Il n'y a pas eu de pépins, de choses comme ça, est-ce que c'est ça que tu veux dire?

Zèbre : Oui.

Vélo : Je trouvais aussi que ça allait un peu trop bien. Il aurait pu compliquer un peu. Par exemple, trouver trois indices plutôt qu'une seule. J'aurais préféré ça.

Panda : Je trouve que toute l'histoire pendant les 2/3 du livre à peu près, ça se passe très lentement, on trouve des indices, mais très, très peu. Ça se déroule lentement, c'est lourd, on avance pas, on va à Québec pour rien. On essaie, mais ça marche pas. Puis là, tout d'un coup, (*claquement des doigts*) à la fin, tout se règle, tout se passe vite, vite, vite. Je trouve que l'action aurait dû être répartie plus lentement, avoir plus d'action, de suspens. « Oh mon Dieu, qu'est-ce qui va arriver? » Y'a un chaos et plus dramatique.

La chercheuse : À quoi l'auteur voulait en venir d'après toi, qu'a-t-il voulu nous dire en écrivant cette histoire? As-tu des idées?

Vélo : Peut-être que rien n'est impossible parce qu'un enfant qui dort 90 ans, c'est supposément impossible, mais dans un livre ç'a été possible à Renard bleu de réanimer ses parents.

Koala : Peut-être qu'il faut persévérer et ne pas abandonner ce qui nous tient à cœur. Renard bleu voulait vraiment retrouver ses parents, il n'a pas abandonné, il est allé partout, à Québec ça n'a rien donné, il a rencontré plein de personnes et il les a finalement retrouvés.

Zèbre : Je n'ai rien à dire sur la morale ou quelque chose comme ça, mais je voudrais dire que j'ai trouvé bizarre à la fin, quand le premier ministre dit à tout le monde : « Ah oui, je me rappelle quand je lui (*Renard bleu*) ai dit que c'était possible que ce soit dans le Titanic. » Je me disais : « Non, t'as pas fait ça! »

La chercheuse : Ça c'est de l'hypocrisie tu vois! (*Rires.*)

Panda : C'est très humoristique le livre, il y a beaucoup de caricatures, comme le premier ministre.

La chercheuse : C'est un livre plein d'humour d'après vous? Plutôt gai? Plutôt triste? Un mélange des deux?

Zèbre : Un mélange des deux. Renard bleu a perdu ses parents, mais ils (*le groupe d'amis*) sont souvent de bonne humeur, joyeux quand même.

La chercheuse : As-tu été impressionnée par quelque chose pendant cette lecture? Vraiment impressionnée?

Panda : Moi, une histoire avec un renard bleu, Gustave l'ours, tu vas toujours imaginer ça dans une petite histoire banale, mais là les personnages sont si étranges, ils deviennent intéressants dans une histoire au cadre réaliste. Au début, une histoire avec un renard bleu, un ours, j'aurais trouvé ça mignon, mais je me serais arrêtée là. Mais là, dans un cadre réaliste, on entre vraiment dans l'histoire. Autre point, une autre morale de l'histoire aurait pu venir du fait que Clémence a insulté la sorcière et a été punie elle et ses parents, alors la morale pourrait être « Penser avant d'agir ou avant de parler » ou « Tourner sa langue sept fois avant de parler ». Oui parce qu'il peut y avoir des conséquences.

Zèbre : Moi aussi, comme Panda, je dirais « Penser avant d'agir. » Avant de faire une farce, il faut que tu apprennes à connaître une personne, avant de faire : « Arkk, elle est pas belle, je ne veux pas la voir! ». Quand Clémence a vu la sorcière pour la première fois, elle aurait pu se contenir et ne pas faire « Arkk ».

La chercheuse : Je voulais vous parler de Culotte-verte, comment l'avez-vous trouvé?

Zèbre : Comme l'auteur le décrivait, il avait l'air d'un gigantesque bébé. Il était trop sérieux et se fâchait facilement malgré son air de bébé. Puis, ça m'a fait bizarre d'apprendre qu'il avait une blonde, il n'avait pas l'air de la personne qui aurait une relation.

Panda : Il avait l'air plutôt sympathique et on dirait qu'il vivait dans deux mondes. Un monde où il était plutôt sympathique comme une personne normale et un autre monde, il virait un petit peu fou, il devenait « ronchigneux ». Je ne sais pas si c'est un mot qui existe.

La chercheuse : Non, mais je trouve que c'est une belle invention.

Panda : Je l'imagine beaucoup en train de critiquer, beaucoup de cris, de critiques... je l'imagine un peu comme un Français de France...(*rites*)

Zèbre : C'est pas vrai que tout le monde est comme ça...

Panda : Je connais quelqu'un qui lui ressemble, mais c'est une femme. J'imaginai Culotte-verte avec un caractère assez semblable à celui de cette femme.

La chercheuse : C'est ce qu'on appelle une caricature, on invente un personnage qui est comme on s'imagine que tout le monde est...

Vélo : Une généralisation abusive.

Zèbre : On a appris ça en ÉCR, éducation aux cultures religieuses.

La chercheure : Il y a beaucoup de ça partout.

Zèbre : Et des préjugés.

La chercheure : Avez-vous quelque chose à ajouter?

Vélo : Culotte-verte, je le trouvais sympathique, il aidait la famille de Renard bleu du point de vue médical.

La chercheure : Je regarde mes notes. Quand vous avez parlé de M. Desmarigots, vous avez parlé d'argent, des gens très riches, qu'est-ce que vous en pensez de tout ça? Des gens *show-off* comme vous disiez, qui veulent que ça paraisse qu'ils ont de l'argent.

Zèbre : Oui, il y a des gens qui veulent que ça paraisse et il y en a d'autres, comme le plus riche au monde, il habite encore dans sa petite maison et va au dépanneur.

Panda : Il y a des messieurs qui ont beaucoup, beaucoup d'argent et ils veulent toujours la garder pour s'assurer qu'ils ont toujours de l'argent. Comme le monsieur à qui appartient Coca-Cola, il ne dépense vraiment pas beaucoup d'argent.

La chercheure : Qu'est-ce que vous pensez de tout ça?

Panda : Je trouve ça étrange de ne pas dépenser quand tu as de l'argent. Moi, j'en donnerais. Si tu as assez d'argent pour vivre et pour faire vivre ta famille et pour léguer de l'argent à tes enfants, moi j'en donnerais aux charités, aux pauvres. Je ne le garderais pas pour moi, je le donnerais plutôt aux autres.

Vélo : Si j'avais assez d'argent pour vivre, pour ne pas être en manque et me sentir bien, je penserais à planter des arbres, faire des choses pour l'environnement.

Zèbre : Je pensais que tu voulais planter de l'argent pour faire pousser des arbres, comme des arbres à argent. (*Rires*)

La chercheure : Tout le monde voudrait planter des arbres comme ceux-là. Quelque chose à ajouter?

Zèbre : Moi aussi, j'en donnerais à des gens de ma famille.



ANNEXE G Texte de présentation du projet de recherche destiné à la direction de l'école et à l'enseignante

Présentation du projet de recherche

Titre du projet

L'expression de l'expérience personnelle pendant le cercle de lecture : une étude exploratoire auprès d'élèves de 6e année du primaire

Cette recherche est réalisée par :

Céline Rousseau EAO

Étudiante à la maîtrise en éducation, unité de recherche « Langages, environnements, apprentissage et développement »

Université d'Ottawa

Courriel : crous032@uottawa.ca

Téléphone : [REDACTED]

Sous la direction de :

Anne-Marie Dionne, Ph. D., Professeure agrégée à la faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

Description du projet

L'objet de cette recherche est de décrire et d'analyser l'expression des expériences personnelles des élèves pendant les discussions d'un cercle de lecture et d'explorer les relations possibles entre l'expression des expériences personnelles des élèves et leur intérêt pour la lecture. Nous croyons qu'une meilleure connaissance de l'expression des expériences personnelles des élèves entraînera une meilleure connaissance de la construction du sens en lecture ce qui pourrait générer des suggestions de pratiques pour les enseignants et des réflexions sur l'individualisation de l'enseignement.

Cette recherche est une étude exploratoire et qualitative basée principalement sur les enregistrements audio des discussions de quelques rencontres de tous les groupes de cercles de lecture de la même classe, d'entrevues réalisées avec quelques élèves dans le but d'éclaircir certaines de leurs interventions et sur un questionnaire relatif à l'intérêt pour la lecture.

Procédures

Avant tout, les parents des élèves se verront transmettre par écrit une présentation du projet et une demande d'autorisation de la participation de leur enfant à l'étude. Une fois les réponses reçues :

Dans un premier temps, nous rencontrerons tous les élèves de la classe pour leur expliquer notre recherche et pour les inviter à leur tour à participer à notre projet. On y soulignera que la participation est entièrement volontaire. Il est également entendu que la chercheuse est dans l'obligation de tenir compte du choix de chacun. Lors de cette même rencontre, on fera remplir à tous les élèves de la classe un questionnaire traitant de l'intérêt pour la lecture.

Dans un deuxième temps, la chercheuse réalisera des enregistrements audio de toutes les discussions de tous les groupes de cercles de lecture touchant un même livre. Tous les élèves participants donneront leur consentement par écrit.

Dans un troisième temps, la chercheuse réalisera des enregistrements audio d'entrevues d'éclaircissement d'environ 15 minutes auprès de quelques élèves participants. Avant la réalisation des entrevues, les élèves devront à nouveau donner leur accord en signant un autre formulaire de consentement.

Pour terminer, l'étudiante-chercheuse fera des transcriptions de tous les enregistrements aux fins d'analyse.

Avantages

L'implication de l'enseignante et la participation des élèves n'entraîneront aucun avantage personnel direct pour qui que ce soit. Elles permettront toutefois de faire avancer les connaissances et contribueront éventuellement à une meilleure compréhension de la lecture en milieu scolaire. De plus, sur simple demande de la part de la direction de l'école, de l'enseignante ou d'un participant à l'étude, nous transmettrons par courriel les résultats de cette recherche une fois l'étude terminée.

Risques

Cette étude ne comporte aucun risque et ne causera aucun préjudice aux participants. Nous préciserons verbalement et par écrit que, si un élève refuse de participer, il n'en subira aucune conséquence négative.

Confidentialité

La confidentialité des renseignements fournis est assurée. Aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit. Des codes seront utilisés sur les différents documents et seule la chercheuse qui réalise l'étude y aura accès. L'ensemble des documents sera conservé dans des classeurs verrouillés à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa pendant sept ans à compter d'avril 2013 et sera détruit de façon sécuritaire par la suite. Les données électroniques seront également conservées et détruites selon les mêmes principes.

Pour toute question ou tout commentaire au sujet de ce projet :

Personnes-ressources

Responsable de l'éthique en recherche
Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret
Bureau 154
550, rue Cumberland
Ottawa, Ontario K1N 6N5
Tél. : 613-562-5387
Fax : 613-562-5338
ethics@uottawa.ca

Directrice de thèse
Anne-Marie Dionne, Ph. D.
Professeure agrégée,
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
145, rue Jean-Jacques Lussier
Ottawa, Ontario K1N 5N6
Tél. : 613-562-5800 poste 4105
Fax : 613-562-5963
adionne@uottawa.ca

ANNEXE H Texte de présentation du projet de recherche destiné aux élèves



Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
Pavillon Lamoureux
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, Ontario
K1N 6N5 CANADA

Présentation du projet de recherche

Bonjour à tous!

Je m'appelle Céline Rousseau. Au cours des semaines prochaines, tu auras l'occasion de participer à une recherche. Je suis étudiante à l'Université d'Ottawa en éducation et je m'intéresse à la lecture. Je m'intéresse plus précisément aux cercles de lecture. Je sais que tu connais cette activité parce que vous l'utilisez dans ta classe grâce à Mari-José Barnwell, ton enseignante.

Voici les différentes étapes du projet :

- 1- Je vous demande de remplir un questionnaire sur la lecture. Ce questionnaire compte 20 questions.
- 2- Je vais enregistrer à l'audio (seulement le son) les quatre discussions de votre prochain cercle de lecture. Je vais enregistrer tous les groupes de la classe.
- 3- Je vais réaliser des entrevues auprès de certains d'entre vous une fois les quatre discussions terminées. Je vais poser des questions sur les discussions de votre dernier cercle de lecture ou sur le contenu du livre.

J'apprécie énormément ta participation par contre, je ne peux rien faire sans ta permission. Il est donc important que tu saches que tu peux cesser ta collaboration en tout temps.

Je dois aussi te mentionner que les résultats de ton questionnaire ne feront pas partie de ton dossier scolaire. De plus, je serai la seule personne à connaître vos vrais noms. Dans mon rapport final, je vais utiliser des pseudonymes pour vous identifier c'est-à-dire des faux noms.

Céline Rousseau



ANNEXE I Texte de présentation du projet de recherche destiné aux parents

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
Pavillon Lamoureux
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, Ontario
K1N 6N5 CANADA

Participation de votre enfant à un projet de recherche d'une étudiante à la maîtrise de l'Université d'Ottawa

Montréal, mai 2012

Madame,
Monsieur,

Au cours des prochaines semaines, votre enfant aura l'occasion de participer à une recherche entreprise par une étudiante à la maîtrise de l'Université d'Ottawa. Notre projet s'intéresse aux cercles de lecture, activité pédagogique utilisée par madame Mari-José Barnwell, l'enseignante de votre enfant. Nous nous intéressons plus précisément aux liens que l'enfant établit entre sa vie personnelle et sa lecture pendant les discussions d'un cercle de lecture. Nous souhaitons que notre étude permette de faire avancer les connaissances et contribue éventuellement à une meilleure compréhension de la lecture en milieu scolaire.

Nous précisons maintenant les différentes étapes de notre projet et le rôle de votre enfant.
Une fois tous les formulaires d'autorisation parentale reçus :

Dans un premier temps, l'étudiante-chercheuse se rendra en classe pour expliquer sa démarche, son projet de recherche et pour faire remplir à tous les élèves un questionnaire traitant de l'intérêt pour la lecture. Ce questionnaire compte 20 questions d'ordre général.

Dans un deuxième temps, la chercheuse réalisera des enregistrements audio de quatre discussions de tous les groupes de cercles de lecture de la classe.

Dans un troisième temps, la chercheure réalisera des enregistrements audio d'entrevues d'éclaircissement d'un maximum de 15 minutes auprès de certains élèves choisis par la chercheure. Les raisons possibles de ces entrevues seront une difficulté technique pendant l'enregistrement ou un désir de précisions de la part de la chercheure dans le but de permettre une meilleure interprétation. Les questions posées porteront uniquement sur les discussions du cercle de lecture et sur le contenu du livre lu par le groupe.

Pour terminer, l'étudiante-chercheure fera des transcriptions de tous les enregistrements aux fins d'analyse.

Vous pouvez nous joindre à tout moment afin d'obtenir des renseignements au sujet de cette recherche. Nous annexons à cette lettre deux formulaires d'autorisation parentale : une feuille à retourner le plus tôt possible en classe dans la même enveloppe qu'à l'arrivée et une feuille pour vos dossiers personnels. Nous vous demandons également de bien vouloir informer votre enfant de votre décision afin d'éviter que celui-ci ne remplisse le questionnaire alors que vous aviez décidé qu'il ne participerait pas.

En espérant une réponse positive de votre part, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

Signature de la chercheure

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, communiquez avec la chercheure ou sa superviseure.

Cette recherche est réalisée par :

Céline Rousseau EAO

Étudiante à la maîtrise en éducation, unité de recherche « Langages, environnements, apprentissage et développement »

Université d'Ottawa

Courriel : crous032@uottawa.ca

Téléphone : [REDACTED]

Sous la direction de :

Anne-Marie Dionne, Ph. D., Professeure agrégée

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

145, rue Jean-Jacques Lussier

Ottawa, Ontario K1N 5N6

Tél. : 513-562-5800 poste 4105

adionne@uottawa.ca

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au :

Responsable de l'éthique en recherche

Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret

Bureau 154

550, rue Cumberland

Ottawa, Ontario K1N 6N5

Tél. : 513-562-5387

Fax : 513-562-5338

ethics@uottawa.ca

S.V.P., remplir le formulaire ci-joint.

ANNEXE J Formulaire d'autorisation parentale (consentement)

J'autorise mon enfant (inscrire son nom) à participer à la recherche : « L'expression de l'expérience personnelle pendant le cercle de lecture » réalisée dans sa classe. Je comprends que ce projet est mené par Céline Rousseau, étudiante à la maîtrise à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa en collaboration avec l'école Buissonnière et l'enseignante de mon enfant, madame Mari-José Barnwell. Mon enfant remplira un questionnaire de 20 questions sur la lecture, les discussions de son cercle de lecture seront enregistrées à l'audio et la chercheuse pourra réaliser une entrevue, également enregistrée à l'audio, d'environ 15 minutes avec lui dans le but de parler des discussions de son cercle de lecture et de son opinion sur le livre lu par son cercle. La participation de mon enfant serait grandement appréciée, <i>par contre elle est libre et volontaire</i> et rien ne peut se faire sans mon consentement. J'ai la liberté de revenir sur ma décision et de faire cesser la collaboration de mon enfant en tout temps. Dans cette éventualité, mon enfant ne participera plus et toutes les données le concernant seront détruites. Je comprends que : -cette recherche ne comporte aucun risque et ne causera aucun préjudice aux participants. -la confidentialité des renseignements fournis est assurée. -aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit. -les questionnaires remplis ne seront pas placés dans les dossiers scolaires des enfants et ne seront jamais utilisés aux fins d'évaluation. -en ce qui a trait aux noms des élèves, des codes de remplacement seront utilisés sur tous les différents documents et seule la chercheuse qui réalise l'étude y aura accès. -l'ensemble des documents se trouvera dans des classeurs verrouillés à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa pendant sept ans à compter d'avril 2013 et sera détruit de façon sécuritaire par la suite.	J'autorise mon enfant à participer au projet de recherche proposé. Oui Non <i>Entourez votre réponse.</i> <u>Veillez retourner cette feuille à l'école dès que possible.</u>
---	---

Nom du titulaire de l'autorité parentale (en lettres moulées) :

Signature _____ Date _____

Signature de la chercheuse _____ Date _____

ANNEXE K



Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
Pavillon Lamoureux
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, Ontario
K1N 6N5 CANADA

Formulaire d'assentiment de l'élève concernant l'enregistrement audio des discussions du cercle de lecture

J'accepte que Céline Rousseau assiste aux discussions de mon cercle. Je comprends qu'elle va enregistrer (le son seulement) toutes les discussions.

Oui

Non

Entoure ta réponse.

Ma signature _____

Signature de la chercheuse _____

J'ai en mains deux exemplaires de ce formulaire d'assentiment, je peux ainsi en conserver un.

ANNEXE L



Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
Pavillon Lamoureux
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, Ontario
K1N 6N5 CANADA

**Formulaire d'assentiment de l'élève concernant la réalisation et
l'enregistrement audio d'une entrevue**

Je donne la permission à Céline Rousseau de réaliser une entrevue avec moi qui aura pour sujet les dernières rencontres du cercle de lecture auxquelles j'ai participé et la lecture en général. Je lui donne également la permission d'enregistrer (le son seulement) notre conversation.

Oui

Non

Entoure ta réponse.

Ma signature _____

Signature de la chercheure _____

J'ai en mains deux exemplaires de ce formulaire d'assentiment, je peux ainsi en conserver un.

ANNEXE M Certificat d'approbation déontologique

Numéro de dossier: 03-12-13



Date (mm/jj/aaaa): 05/03/2012

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Anne-Marie	Dionne	Éducation / Éducation	Superviseur
Céline	Rousseau	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 03-12-13

Type du projet: Thèse de maîtrise

Titre: L'expression de l'expérience personnelle pendant le cercle de lecture: une étude exploratoire auprès d'élèves de 6e année du primaire

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
05/03/2012	05/02/2013	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

Numéro de dossier: 03-12-13

Date (mm/jj/aaaa): 05/03/2012



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.ssr.d.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwn.asp.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5841 ou en nous contactant par courriel à: ethics@uOttawa.ca.