

Université de Montréal

par

Magali André de l'Arc

Création d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire d'auteur qui vise la réponse  
de l'élève au 3<sup>e</sup> cycle du primaire

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en didactique

Novembre, 2019

© Magali André de l'Arc, 2019

Université de Montréal Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée : Création d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire  
d'auteur qui vise la réponse de l'élève au 3<sup>e</sup> cycle du primaire

présentée par : Magali André de l'Arc

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Monique Noël-Gaudreault  
présidente-rapporteuse

Isabelle Montésinos-Gelet  
directrice de recherche

Annie Charron  
codirectrice de recherche

Sylvie C. Cartier  
Membre du jury

Catherine Turcotte  
examinatrice externe

Serge J. Larivée  
représentant du doyen

## Résumé

Depuis l'introduction de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* (MEQ, 2001) parmi les prescriptions ministérielles en 2001, les enseignants du primaire se sentent souvent démunis pour offrir à leurs élèves un enseignement susceptible de soutenir leur apprentissage. C'est pour répondre à ce besoin que cette recherche doctorale développe un outil qui vise à produire une séquence d'activités qui instaurent une relation significative entre la lecture et l'écriture en ciblant la réponse (Rosenblatt, 1938, 1978). Cette entreprise est menée par l'exploitation du texte littéraire au troisième cycle du primaire grâce aux processus d'exploitation *transposer et imiter*. Ces processus d'exploitation de Montésinos-Gelet (2016) enrichissent le modèle de compréhension en lecture d'Irwin (1986, 2007). Un réseau littéraire portant sur l'œuvre de littérature jeunesse de Simon Boulerice soutient cette entreprise.

L'objectif spécifique de cette recherche vise la création d'un tel outil. Sa validation s'est effectuée en deux temps. Tout d'abord, deux experts de la didactique du français commentent l'outil et un enseignant expert met à l'essai le prototype de l'outil. Puis, trois enseignants experts procèdent à une seconde mise à l'essai d'un prototype amélioré. En outre, la visée de cet objectif spécifique est de soutenir l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* (MEQ, 2001). La validation de cette visée est menée par les quatre enseignants experts en deux étapes : 1) avant d'utiliser l'outil et 2) après l'utilisation de l'outil, grâce à la grille d'analyse *Comp.A.S.* (Parmentier et Paquay, 2002).

L'approche réflexive préside à la collecte des données. L'analyse de journaux de bord est conduite grâce à quatre des cinq composantes du modèle théorique du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) à savoir, le pilotage des tâches, l'atmosphère, le tissage et l'étayage. L'analyse des grilles est intrinsèque au modèle de Parmentier et Paquay (2002), puisque conçu par les auteurs pour détailler les ingrédients de la construction de compétences.

Les résultats mettent de l'avant 1) le peu de modifications à l'outil ; 2) la prédominance, dans le cadre de l'objectif spécifique, de la notion d'étayage sur celle de tissage ; 3) l'inverse pour la

visée de l'objectif spécifique, à savoir la prédominance du tissage sur l'étayage. Une superposition des modèles d'analyse est alors envisagée, ce qui fait ressortir la primauté du tissage et la sous-représentation du processus *transposer*. Lors de la discussion, les relations constituantes de l'outil, à savoir les relations pédagogiques, de transmission et d'appropriation, sont étudiées et également approfondies grâce aux écrits scientifiques, à la lumière des concepts d'instrumentation, de légitimité, de pratiques déclarées et de croyances enseignantes.

En guise de conclusion, la nécessité de poursuivre les pistes didactiques qu'offrent les processus d'exploitation (Montésinos-Gelet, 2016) est mise de l'avant, comme se pencher plus spécifiquement sur la formation professionnelle au regard du processus *transposer*. En outre, porter une attention particulière sur la notion de désétayage semble pertinent. Enfin, dans un contexte ultérieur, envisager de considérer l'analyse des productions des élèves contribuerait à établir les pistes dégagées dans cette recherche.

**Mots-clés** : relations lecture écriture ; compétence *Apprécier les œuvres littéraires* ; réponse du lecteur ; processus d'exploitation ; *imiter* ; *transposer* ; sphères de la lecture ; réseau littéraire ; recherche-développement ; Simon Boulerice.



## Abstract

Since the introduction of *Apprécier les œuvres littéraires* (MEQ, 2001) competency among ministerial prescriptions in 2001, elementary school teachers often feel powerless to offer their students an education that can support their learning. It is to meet this need that this doctoral research develops a tool that aims to produce a sequence of activities that establish a significant relationship between reading and writing by targeting the response (Rosenblatt, 1938, 1978). This will be done through the exploitation of the literary text in the third cycle at elementary school, and this, thanks to the exploitation processes *transpose and imitate*. These processes of exploitation (Montésinos-Gelet, 2016) enrich the reading comprehension model of Irwin (1986, 2007). The work of children's literature by Simon Boulerice as part of a literary network supports this company.

The objective of this research is the creation of such a tool. Its validation was done in two stages. First, two experts in French didactic commented on the tool and an expert teacher tested a prototype of the tool. Next, three expert teachers conducted a second test of an improved prototype. This research also aims to support the teaching of the *Apprécier les œuvres littéraires* (MEQ, 2001) competency. The research was validated by the four expert teachers in two stages: 1) before using the tool and 2) after with the *Comp. A.S.* (Parmentier and Paquay, 2002).

The reflective approach governs the collection of data. Two analytic approaches were undertaken: first, the analysis of logbooks was conducted through four of the five components of the theoretical model of the teacher multi-agenda (Bucheton and Soulé, 2009), namely, driving tasks, atmosphere, knitting and scaffolding. Next, grid analysis was conducted, which is intrinsic to the Parmentier and Paquay (2002) model, since it was designed by the authors to detail the ingredients of competencies construction.

The results highlight 1) the few changes to the tool; 2) the predominance, in the context of the objective, of the notion of scaffolding over knitting; 3) the reverse for the purpose of the target of the objective, namely the predominance of knitting over scaffolding. A superposition of

analysis models highlights the primacy of knitting and the under-representation of the process *transpose*. During the discussion, the constituent relations of the tool, namely the pedagogical, transmission and appropriation relations, and also deepened thanks to the scientific literature, drawing on concepts of instrumentation, legitimacy, declared practices and teaching beliefs.

In conclusion, the need to continue the didactic path offered by the Montésinos-Gelet (2016) exploitation processes is recommended, such as looking more specifically at the professional development formation for the process *transpose*. In addition, paying attention to the notion of *de-scaffolding* seems relevant. Finally, in a future context, considering the analysis the productions of the students would contribute to pursuing the tracks revealed in this research.

**Keywords:** relation reading writing; competence *Apprécier les œuvres littéraires*; reader response; exploitation processes; *imiter*; *transpose*; reading spheres; literary network; development-research; Simon Boulerice.

# Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	xiv
Liste des figures .....	xvii
Liste des sigles .....	xix
Remerciements.....	xxii
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Le rehaussement de la compréhension en lecture.....</b>	<b>5</b>
1.1.1 La place de la lecture littéraire de jeunesse dans le cadre du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> au primaire .....	6
1.1.1.1 Une tentative de définition de la lecture littéraire.....	6
1.1.1.2 Une tentative de définition du littéraire et du texte littéraire dans le cadre d'une littérature qui s'adresse aux jeunes .....	7
1.1.1.3 Les compétences dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> .....	8
1.1.2 L'apport des quatre dimensions de la lecture pour comprendre les visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> en français, langue d'enseignement .....	10
1.1.2.1 Le descriptif des dimensions de la lecture .....	10
1.1.2.2 Le rôle spécifique de la dimension <i>apprécier</i> au sein des quatre dimensions de la lecture.....	11
1.1.3 La nécessité de soutenir la transition entre le primaire et le secondaire .....	12
1.1.3.1 Un portrait de l'élève lecteur québécois de la première année du primaire à la cinquième année du secondaire .....	13
1.1.3.2 La lecture de textes complexes au secondaire .....	14
<b>1.2 Le besoin d'outillage des enseignants.....</b>	<b>14</b>
1.2.1 Les apports de la recherche-développement .....	15
1.2.1.1 Le manque d'informations sur l'innovation .....	16
1.2.1.2 La nécessaire circulation des savoir-faire professionnels.....	16
1.2.2 Le développement d'un outil pour favoriser les liens entre la lecture littéraire et l'écriture.....	18
1.2.2.1 La notion d'appropriation de l'écrit.....	18
1.2.2.2 Une tentative de définition de la réponse par l'appropriation.....	20
1.2.3 La question de la nature de la tâche scolaire d'écriture à la suite d'une lecture.....	21
1.2.3.1 Des situations d'écriture variées .....	21
1.2.3.2 Des situations d'écriture signifiantes .....	22
1.2.3.3 Plus facile à dire qu'à faire ! .....	22

1.2.2.4 L'investissement dans les pratiques métalangagières à l'école .....	22
1.2.2.5 L'enseignement de la lecture pour améliorer l'écriture .....	23
<b>1.3 Le modèle de compréhension en lecture pour soutenir les visées de l'outil .....</b>	<b>24</b>
1.3.1 Les avantages au choix du modèle d'Irwin.....	25
1.3.2 Les quatre premières familles de processus du modèle de compréhension en lecture d'Irwin : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus métacognitifs .....	26
1.3.3 La cinquième famille de processus du modèle de compréhension en lecture d'Irwin : les processus d'élaboration .....	28
1.3.4 La critique du modèle d'Irwin par Montésinos-Gelet.....	31
1.3.4.1 La première sphère de la lecture : la première scrutation décodante comme accès à la parole de l'auteur .....	32
1.3.4.2 La deuxième sphère de la lecture : la deuxième scrutation décodante comme accès au sens du texte .....	33
1.3.4.3 La troisième sphère de la lecture comme réponse à l'appel du texte.....	34
1.3.4.3.1 Selon le modèle d'Irwin.....	35
1.3.4.3.2 Selon les prescriptions du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> .....	35
1.3.5 Les processus d'exploitation de Montésinos-Gelet : <i>traduire</i> et <i>imiter</i> .....	37
1.3.5.1 Le processus d'exploitation <i>traduire</i> .....	38
1.3.5.2 Le processus <i>imiter</i> .....	39
<b>1.4 Le résumé du problème .....</b>	<b>41</b>
<b>1.5 La question de recherche.....</b>	<b>43</b>
<b>CHAPITRE II : LE CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>	<b>44</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>44</b>
<b>2.1 La lecture littéraire selon la théorie de la réponse.....</b>	<b>46</b>
2.1.1 Une définition de la théorie de la réponse du lecteur selon Lebrun.....	46
2.1.2 Une mise en contexte des théories de la réponse selon Lemieux et Lacelle.....	46
2.1.2.1 L'approche transactionnelle selon Rosenblatt .....	47
2.1.2.2 La lecture efférente/la lecture esthétique d'après Hébert .....	50
2.1.3 L'approche subjective selon Langlade.....	51
2.1.3.1 Des définitions pour ancrer notre propos.....	51
2.1.3.2 La subjectivité, compétence littéraire et esthétique .....	52
2.1.3.3 Le contexte québécois.....	53
2.1.3.4 Les caractéristiques de l'activité fictionnalisante selon Langlade .....	54
2.1.3.5 L'expérience esthétique liée à la lecture .....	55
2.1.4 Les apports de ces principes théoriques pour l'outil.....	56
<b>2.2 Les réseaux littéraires.....</b>	<b>57</b>
2.2.1 Des définitions .....	57
2.2.2 Les relations transtextuelles .....	59
2.2.3 L'apport de la littérature jeunesse.....	61
2.2.3.1 Le texte littéraire de littérature jeunesse comme support didactique.....	61
2.2.3.2 Le cas de la littérature illustrée .....	62

2.2.3.3 L'émergence d'une littérature multimodale.....	63
2.2.3.4 La littérature jeunesse comme objet de transmission de savoirs .....	63
2.2.3.5 La littérature jeunesse comme objet de transmission de repères socioculturels.....	64
2.2.3.6 La sélection des œuvres de littérature jeunesse pour l'école .....	65
2.2.4 Les différents types de réseaux littéraires.....	67
2.2.5 Les apports des réseaux littéraires pour notre recherche .....	68
<b>2.3 Les dispositifs variés en enseignement de la lecture littéraire .....</b>	<b>70</b>
2.3.1 Des définitions .....	70
2.3.2 Des dispositifs d'enseignement de la lecture, variés et flexibles, de type modéré à fort.....	71
2.3.3 L'approche de la sémiotique narrative selon Fabre .....	76
2.3.3.1 La dimension narrative .....	76
2.3.3.2 La dimension figurative .....	77
2.3.3.3 La dimension idéologique.....	77
2.3.3.4 Les apports pour l'outil d'un continuum entre l'approche sémiotique narrative de Fabre et l'activité fictionnalisante du lecteur de Langlade .....	79
2.3.4 La tâche d'écriture à partir d'un substrat .....	82
2.3.4.1 Le « déjà-là » .....	83
2.3.4.2 Le besoin d'une progression des objets d'enseignement et d'apprentissage.....	85
2.3.4.3 L'écriture d'invention .....	85
<b>2.4 Du modèle d'Aeby Daghe.....</b>	<b>87</b>
2.4.1 Le modèle original .....	87
2.4.2 Notre proposition .....	89
<b>2.5 Deux modèles pour analyser les pratiques enseignantes.....</b>	<b>92</b>
2.5.1 Le modèle de multi-agenda de préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé ..	92
2.5.2 Le modèle du <i>Comp.A.S</i> de Parmentier et Paquay.....	95
<b>2.6 Le résumé du cadre de référence.....</b>	<b>97</b>
<b>2.7 L'objectif spécifique et sa visée.....</b>	<b>99</b>
<b>CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>101</b>
<b>3.1 La présente recherche.....</b>	<b>102</b>
3.1.1 La recherche-développement : une position épistémologique.....	102
3.1.2 L'approche qualitative .....	103
3.1.3 Les modèles de développement .....	104
3.1.4 Les étapes de cette recherche-développement .....	105
<b>3.2 L'élaboration du réseau littéraire .....</b>	<b>106</b>
3.2.1 Le type de réseau .....	106
3.2.2 La composition du corpus d'œuvres et de textes.....	107
3.2.2.1 La justification des œuvres de Simon Boulerice choisies.....	107
3.2.2.2 La justification des extraits choisis .....	109
3.2.2.3 Les idées de prolongement autour du réseau .....	110
3.2.4 L'intention pédagogique première.....	111
3.2.5 Les intentions pédagogiques secondaires .....	111

3.2.6 Les liens avec le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> et la <i>Progression des apprentissages</i> au primaire et au premier cycle du secondaire. ....	114
3.2.7 Les activités de synthèse.....	115
3.2.8 Le schéma de la planification du réseau littéraire.....	118
<b>3.3 La validation de l'outil par des experts de la didactique du français et des enseignants experts .....</b>	<b>120</b>
3.3.1 Les participants .....	121
3.3.1.1 Le portrait de l'enseignant expert dans cette recherche.....	121
3.3.1.2 Le portrait de l'expert de la didactique du français dans cette recherche.....	123
3.3.1.3 Une validation de l'outil en deux vagues.....	123
3.3.1.3.1 La première vague : validation et mise à l'essai .....	123
3.3.1.3.2 La deuxième vague : la mise à l'essai.....	124
3.3.1.4 Les milieux scolaires dans lesquels l'outil est mis à l'essai .....	126
3.3.1.4.1 Le milieu scolaire de l'enseignant expert 1 de la première vague.....	126
3.3.1.4.2 Le milieu scolaire de l'enseignant expert 2 .....	128
3.3.1.4.3 Le milieu scolaire de l'enseignant expert 3 .....	129
3.3.1.4.4 Le milieu scolaire de l'enseignant expert 4 .....	130
3.3.1.4 Des considérations pratiques liées à la lisibilité de l'outil.....	131
3.3.2 Les modalités pour les réunions.....	132
<b>3.4 L'approche réflexive et l'évaluation descriptive.....</b>	<b>134</b>
3.4.1 L'approche réflexive.....	135
3.4.2 L'évaluation descriptive (présence et fréquence) .....	135
<b>3.5 La collecte de données auprès des enseignants experts.....</b>	<b>137</b>
3.5.1 Dans le cadre de l'objectif spécifique, la tenue par les enseignants experts d'un journal de bord relatif à leurs pratiques .....	137
3.5.2 Dans le cadre de la visée de l'objectif spécifique, la tenue par les enseignants experts de deux grilles d'analyse relatives à leurs pratiques .....	138
3.5.2.1 Le <i>Comp.A.S.</i> : un outil d'observation et un outil d'analyse .....	139
3.5.2.2 Le <i>Comp.A.S.</i> : un outil flexible.....	139
<b>3.6 La collecte de données auprès des experts de la didactique du français.....</b>	<b>142</b>
<b>3.7 L'analyse des données .....</b>	<b>143</b>
3.7.1 L'analyse des données relatives à l'objectif spécifique.....	143
3.7.2 L'analyse des données relatives à la visée de l'objectif spécifique .....	143
<b>3.8 La corroboration des données.....</b>	<b>145</b>
<b>3.9 Le récapitulatif du design méthodologique qui présente les étapes de la collecte de données.....</b>	<b>146</b>
<b>3.10 Les biais anticipés .....</b>	<b>147</b>
<b>3.11 Les considérations éthiques.....</b>	<b>148</b>
<b>3.12 Le résumé de la méthodologie.....</b>	<b>148</b>

<b>CHAPITRE IV : LES RÉSULTATS .....</b>	<b>150</b>
<b>Introduction : un rappel des tenants et des aboutissants de l’outil.....</b>	<b>150</b>
<b>4.1 La validation de l’objectif spécifique de la recherche .....</b>	<b>151</b>
4.1.1 Les apports des experts de la didactique du français .....	151
4.1.1.1 Les apports de l’expert 1 de la didactique du français.....	152
4.1.1.2 Les apports de l’expert 2 de la didactique du français.....	153
4.1.2 Les réponses de tous les experts .....	156
4.1.3 L’analyse des journaux de bord des enseignants experts 1, 2, 3 et 4.....	157
4.1.3.1 Le pilotage des tâches .....	158
4.1.3.2 L’atmosphère .....	159
4.1.3.3 Le tissage .....	160
4.1.3.4 L’étayage.....	163
4.1.4 La synthèse des apports de l’outil selon les critères de Bucheton et Soulé .....	170
4.1.5 Les rendez-vous téléphoniques hebdomadaires.....	171
<b>4.2 La validation de la visée de l’objectif spécifique de la recherche.....</b>	<b>171</b>
4.2.1 Les points d’appui des enseignants experts (sans l’outil).....	172
4.2.2 Les points de progression des enseignants experts après avoir utilisé l’outil.....	176
4.2.3 La synthèse des apports de l’outil selon le <i>Comp.A.S.</i> .....	179
<b>4.3 La superposition des modèles d’analyse .....</b>	<b>180</b>
4.3.1 L’étude de la compatibilité des deux modèles d’analyse.....	181
4.3.2 Les concordances entre les modèles d’analyse.....	182
4.3.3 Une mise en situation de ces concordances .....	187
<b>4.4 La synthèse des résultats .....</b>	<b>190</b>
<b>CHAPITRE V : LA DISCUSSION .....</b>	<b>191</b>
<b>5.1 La relation pédagogique.....</b>	<b>192</b>
5.1.1 La prédominance de l’étayage et du tissage au sein des résultats.....	193
5.1.1.1 L’étayage.....	193
5.1.1.2 Le tissage .....	196
5.1.2 La sous-représentation du processus <i>traduire/transposer</i> au sein des résultats ....	197
5.1.2.1 Une nécessaire clarification à propos des processus d’exploitation .....	198
5.2.2.2 La nécessité d’un programme de formation professionnelle pour les enseignants .....	200
<b>5.2 La relation de transmission.....</b>	<b>202</b>
5.2.1 La transmission et l’instrumentation.....	202
5.2.1.1 Un passage théorique obligé .....	202
5.2.1.2 La libre circulation des savoirs professionnels .....	203
5.2.2 La transmission et la légitimité .....	204
5.2.2.1 La légitimité pragmatique.....	205
5.2.2.2 La légitimité morale.....	206
5.2.2.3 La légitimité cognitive .....	206
<b>5.3 La relation d’appropriation chez les enseignants .....</b>	<b>207</b>
5.3.1 Les pratiques déclarées .....	208

5.3.2 Les croyances identitaires enseignantes.....	210
5.3.2.1 Le sentiment d'engagement.....	210
5.3.2.2 Un ancrage entre connaissances, croyances et expériences.....	212
5.3.2.3 Le cloisonnement entre les ordres d'enseignement.....	213
5.3.2.4 Le sentiment d'expertise lié au sentiment d'efficacité.....	214
<b>CHAPITRE VI : CONCLUSION .....</b>	<b>218</b>
<b>6.1 Pour rappeler la problématique .....</b>	<b>218</b>
<b>6.2 Pour rappeler les concepts du cadre de référence .....</b>	<b>220</b>
<b>6.3 Pour résumer la méthodologie.....</b>	<b>221</b>
<b>6.4 Pour retenir les résultats importants .....</b>	<b>222</b>
<b>6.5 Pour résumer la discussion .....</b>	<b>223</b>
6.5.1 Les apports de la mise à l'essai du réseau littéraire.....	224
6.5.2 Le rapport des enseignants à notre outil.....	225
<b>6.6 Ce que les limites de la recherche laissent à envisager .....</b>	<b>227</b>
<b>6.7 Les retombées souhaitables de la recherche.....</b>	<b>228</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>230</b>
Les annexes.....	276
Annexe 1 : Pour commencer le réseau.....	277
Annexe 2 : Pour cerner l'auteur et son univers.....	281
<b>A. Pour en savoir plus sur Simon Boulerice.....</b>	<b>281</b>
1) Le justificatif du choix de l'auteur Simon Boulerice.....	281
2) Les références des œuvres étudiées.....	284
3) L'analyse des œuvres du réseau.....	285
<b>B. Pour aller plus loin .....</b>	<b>287</b>
1) Un récapitulatif des principales œuvres de Simon Boulerice à ce jour (validé par l'auteur).....	287
2) Une proposition d'œuvres pour prolonger le réseau selon le thème de la différence.....	289
Annexe 3 : Les outils théoriques pour mettre en œuvre les activités du réseau.....	292
1) Les différentes dimensions d'une histoire.....	292
2) Le justificatif du choix des dimensions selon chaque œuvre.....	293
3) Un rappel des dispositifs de lecture.....	294
4) Un rappel du modèle d'enseignement destiné aux enseignants.....	295
5) Un rappel des activités de synthèse destiné aux enseignants.....	296
Annexe 4 : Les outils de référence (textes, <i>Tableau de référence</i> et procédés).....	297
1) La bibliographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice ( <i>Les mains dans la gravelle</i> , p. 91, 93).....	297
2) Les extraits choisis.....	299
a) <i>Florence &amp; Léon</i> (pages 12, 13 et 28).....	299
b) <i>Les monstres en dessous</i> (entre les pages 31 à 46).....	302



c) <i>Les mains dans la gravelle</i> (entre les pages 24, 25 et 26) .....	305
d) <i>Les garçons courent plus vite</i> (pages 11 et 12) .....	307
3) Le <i>Tableau de référence</i> (non exhaustif) pour les situations de lecture et d'écriture relatives aux processus d'exploitation <del>traduire</del> /transposer et imiter selon les <i>progressions des apprentissages du primaire et du secondaire</i> .....	308
4) Liste des procédés d'écriture de Simon Boulerice observés dans les quatre œuvres du réseau .....	319
Annexe 5 : Les activités didactiques.....	321
1) Les activités d'ouverture (commune à tous les livres) .....	321
a) L'activité n° 1 : Compléter la bibliographie de Simon Boulerice .....	321
b) L'activité n° 2 : Préciser l'intention de lecture/écriture de prime abord.....	321
c) L'activité n° 3 : La lecture à voix haute .....	322
d) L'activité n° 4 : La causerie .....	323
e) L'activité n° 5 : Faire les liens entre les axes d'analyse et les textes .....	323
1) Les activités centrées sur <i>Florence &amp; Léon</i> .....	325
a) L'ouverture .....	326
b) La présentation des œuvres et des textes .....	326
c) La lecture à haute voix.....	326
d) La causerie alimentée par les quatre axes narratifs des textes littéraires.....	327
e) L'appropriation du texte par la sphère 2/la présentation matérielle du livre .....	328
f) L'appropriation du texte par la sphère 2/se représenter la situation .....	329
g) Extraire et traiter efficacement des éléments d'information explicites et implicites du texte et les traiter efficacement .....	330
h) Le code linguistique/se servir des outils lexicaux et grammaticaux .....	331
i) En complément des pistes d'analyse de l'album d'après les illustrations.....	335
j) La polyphonie (co)ntextuelle.....	335
k) L'appropriation du texte par la sphère 3 : l'exploitation par l'écriture de la lecture de <i>Florence &amp; Léon</i> .....	336
l) Le modelage en écriture collective pour étayer la tâche de <del>traduction</del> /transposition et soutenir les élèves .....	337
3) Les activités centrées sur <i>Les montres en dessous</i> .....	348
a) L'ouverture .....	349
b) La présentation des œuvres et des textes .....	349
c) La lecture à haute voix.....	351
d) La causerie alimentée par les quatre axes narratifs des textes littéraires.....	353
e) L'appropriation du texte par la sphère 2/la présentation matérielle du livre .....	353
f) L'appropriation du texte par la sphère 2/se représenter la situation .....	356
g) Extraire et traiter des éléments d'information explicite et implicite du texte et les traiter efficacement .....	357
h) Le code linguistique — se servir des outils lexicaux et grammaticaux.....	358
j) L'appropriation du texte par la sphère 3 : l'exploitation par l'écriture de la lecture de <i>Les monstres en dessous</i> .....	364
k) Le modelage en écriture collective pour étayer la tâche de <del>traduction</del> /transposition et soutenir les élèves .....	364
4) Les activités centrées sur <i>Les mains dans la gravelle</i> .....	377

a) L'ouverture .....	378
b) La présentation des œuvres et des textes .....	378
c) La lecture à haute voix.....	378
d) La causerie alimentée par les quatre axes narratifs des textes littéraires.....	379
e) L'appropriation du texte par la sphère 2/la présentation matérielle du livre .....	380
f) Extraire et traiter efficacement les éléments d'information explicites et implicites et les traiter efficacement.....	387
g) Le code linguistique — se servir des outils lexicaux et grammaticaux.....	387
h) La polyphonie (co)n textuelle.....	392
i) L'appropriation du texte par la sphère 3 : l'exploitation par l'écriture et l'oral de la lecture de <i>Les mains dans la gravelle</i> .....	392
j) Le modelage en écriture collective pour étayer la tâche de <del>traduction</del> /transposition et soutenir les élèves .....	392
5) Les activités centrées sur <i>Les garçons courent plus vite</i> .....	395
a) L'ouverture .....	395
b) La présentation des œuvres et des textes .....	396
c) La lecture à haute voix.....	396
d) La causerie et les quatre axes narratifs des textes littéraires .....	397
e) L'appropriation du texte par la sphère 2/la présentation matérielle du livre.....	398
f) L'appropriation du texte par la sphère 2/se représenter la situation .....	401
g) Extraire et traiter efficacement des éléments d'information explicite et implicites du texte et les traiter efficacement .....	402
h) Le code linguistique — se servir des outils lexicaux et grammaticaux.....	404
i) La polyphonie (co)n textuelle.....	407
j) L'appropriation du texte par la sphère 3 : l'exploitation par l'écriture de la lecture de <i>Les garçons courent plus vite</i> .....	409
k) Le modelage en écriture collective pour étayer la tâche de <del>traduction</del> /transposition et soutenir les élèves .....	410
6) Les activités de clôture du réseau .....	413
a) Les liens tissés entre les œuvres du réseau .....	413
b) L'écriture d'une lettre d'appréciation à l'auteur.....	414
Annexe 6 : Pour évaluer l'outil.....	418
<b>A. La grille d'analyse <i>Comp. A.S</i> .....</b>	<b>419</b>
Facette 1 .....	419
Facette 2 .....	420
Facette 3 .....	421
Facette 4.....	422
Facette 5 .....	423
Facette 6 .....	424
Facette 7 .....	425
Facette 8.....	426
Facette 9.....	427
Facette 10.....	428
Facette 11 .....	429

<b>B. Le journal de bord .....</b>	<b>430</b>
1) Gabarit pour l'œuvre <i>Florence &amp; Léon</i> .....	431
2) Gabarit pour l'œuvre <i>Les montres en dessous</i> .....	432
3) Gabarit pour l'œuvre <i>Les mains dans la gravelle</i> .....	433
4) Gabarit pour l'œuvre <i>Les garçons courent plus vite</i> .....	434
Annexe 7 : Le portrait des milieux scolaires dans lesquels l'outil a été mis à l'essai .....	435
Annexe 8 : Les réponses de l'expert 2 de la didactique du français .....	435
Annexe 9 : Les résultats de l'enseignant expert 1 de la première vague avant d'avoir utilisé l'outil .....	437
Annexe 10 : Les résultats de l'enseignant expert 1 de la première vague après avoir utilisé l'outil .....	438
Annexe 11 : Les résultats de l'enseignant expert 2 avant d'avoir utilisé l'outil .....	441
Annexe 12 : Les résultats de l'enseignant expert 2 après avoir utilisé l'outil .....	442
Annexe 13 : Les résultats de l'enseignant expert 3 avant d'avoir utilisé l'outil .....	444
Annexe 14 : Les résultats de l'enseignant expert 3 après avoir utilisé l'outil .....	445
Annexe 15 : Les résultats de l'enseignant expert 4 avant d'avoir utilisé l'outil .....	450
Annexe 16 : Les résultats de l'enseignant expert 4 après avoir utilisé l'outil .....	451

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Les éléments de définition du texte littéraire selon Thérien (1997, p. 21) .....	8
Tableau 2 : Les microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus et processus métacognitifs selon Irwin (1986, 2007).....	27
Tableau 3 : Les processus d'élaboration selon Irwin (1986, 2007) .....	29
Tableau 4 : Les corrélations du modèle de Montésinos-Gelet (2016) avec le modèle d'Irwin (1986, 2007) et les quatre dimensions de la lecture (MEQ, 2001).....	40
Tableau 5 : Les principaux théoriciens de la réponse d'après les aspects décrits par Beach (1993, dans Lemieux et Lacelle, 2016, p. 3 et 4) .....	49
Tableau 6 : Les caractéristiques de l'activité fictionnalisante selon Langlade (2007) .....	54
Tableau 7 : Les relations transtextuelles selon Genette (1982) d'après Escola (2003) .....	60
Tableau 8 : Le texte littéraire selon les postures de l'élève-lecteur de lecture littéraire (Bucheton, 1999) .....	62
Tableau 9 : Les critères qui permettent à une œuvre de se démarquer dans le cadre scolaire..	66
Tableau 10 : Les différents types de réseaux littéraires (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint- André et Bourdeau, 2015 ; Morin et Roger, 2014 ; Tauveron, 2002, 2004). .....	67
Tableau 11 : Les relations entre stratégies et acquisition d'habiletés métacognitives, cognitives ou affectives.....	69
Tableau 12 : Certains dispositifs d'enseignement de la lecture .....	72
Tableau 13 : Le comparatif des caractéristiques des dimensions d'une histoire (Fabre, 1996) et de l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2007).....	80
Tableau 14 : Les six catégories de l'étayage d'après Bruner (1983).....	94
Tableau 15 : La synthèse des apports essentiels qui façonnent l'outil .....	98
Tableau 16 : Les étapes de la démarche de recherche-développement d'après Turgeon (2013) selon Van der Maren (1996) ainsi que Loiselle et Harvey (2007) .....	104
Tableau 17 : Les intentions pédagogiques secondaires .....	113
Tableau 18 : Les activités de synthèse .....	116
Tableau 19 : Les étapes de la validation .....	121

Tableau 20 : Le portrait des experts de la didactique du français et de l'enseignant expert 1 de la première vague lors de la première étape de l'évaluation de l'outil.....	124
Tableau 21 : Le portrait des enseignants experts lors de la 2 <sup>e</sup> mise à l'essai de l'outil.....	125
Tableau 22 : Les différentes modalités concernant les réunions avec les experts-enseignants .....	133
Tableau 23 : Les facettes et les ingrédients de l'outil <i>Comp.A.S.</i> .....	142
Tableau 24 : Le récapitulatif du design méthodologique.....	147
Tableau 25 : Les illustrations de l'étayage dispensé par les enseignants experts.....	164
Tableau 26 : La représentation des points d'appui par domaine .....	173
Tableau 27 : Les réponses des enseignants experts .....	177
Tableau 28 : La représentation des points de progression en position 1 par domaine.....	178
Tableau 29 : La représentation des points de progression en position 2 par domaine.....	179
Tableau 30 : Les références des œuvres étudiées .....	284
Tableau 31 : L'analyse des œuvres du réseau.....	285
Tableau 32 : Les principales œuvres de Simon Boulerice .....	287
Tableau 33 : Une première proposition d'œuvres pour prolonger le réseau.....	290
Tableau 34 : Une deuxième proposition d'œuvres québécoises pour prolonger le réseau.....	291
Tableau 35 : Quelques dispositifs de lecture selon l'étayage .....	294
Tableau 36 : Le rappel des activités de synthèse pour les enseignants.....	296
Tableau 37 : Le <i>Tableau de référence</i> selon les progressions des apprentissages du primaire et du premier cycle du secondaire (MELS, 2011).....	308
Tableau 38 : Les éléments de la description .....	371
Tableau 39 : Les éléments de la description susceptibles de changer .....	372
Tableau 40 : La construction du personnage fantastique bienfaisant .....	373
Tableau 41 : La construction du personnage fantastique malfaisant .....	374
Tableau 42 : Le tableau de la hiérarchisation de l'information .....	388
Tableau 43 : Les éléments de comparaison .....	391
Tableau 44 : Quelques définitions des éléments propres au genre qu'est la poésie .....	403
Tableau 45 : La structure narrative du texte poétique.....	411
Tableau 46 : La synthèse des différents éléments décrits dans les biographies rédigées par Simon Boulerice .....	416

Tableau 47 : Le portrait des milieux scolaires dans lesquels l’outil a été mis à l’essai.....	435
Tableau 48 : Le tableau qui collige des réponses de l’expert 2 .....	435
Tableau 49 : Les points d’appui identifiés 1 par l’enseignant expert 1 de la première vague	437
Tableau 50 : L’évolution d’une position des ingrédients identifiés 4 par l’enseignant expert 1 .....	438
Tableau 51 : L’évolution d’une position des ingrédients identifiés 3 par l’enseignant expert 1 de la première vague.....	439
Tableau 52 : L’évolution d’une position des ingrédients identifiés 2 par l’enseignant expert 1 .....	440
Tableau 53 : Les points d’appui identifiés 1 par l’enseignant expert 2 .....	441
Tableau 54 : L’évolution d’une position des ingrédients identifiés 3 par l’enseignant expert 2 .....	442
Tableau 55 : L’évolution d’une position des ingrédients identifiés 2 par l’enseignant expert 2 .....	443
Tableau 56 : Les points d’appui identifiés 1 par l’enseignant expert 3 .....	444
Tableau 57 : L’évolution d’une position de l’ingrédient identifié 4 par l’enseignant expert 3 .....	445
Tableau 58 : L’évolution de deux positions des ingrédients identifiés 3 par l’enseignant expert 3.....	446
Tableau 59 : L’évolution d’une position des ingrédients identifiés 3 par l’enseignant expert 3 .....	448
Tableau 60 : L’évolution d’une position des ingrédients identifiés 2 par l’enseignant expert 3 .....	449
Tableau 61 : Les points d’appui identifiés 1 par l’enseignant expert 4 .....	450

## Liste des figures

Figure 1 : Le champ de l'appropriation de la lecture selon Chartier (1995).....	19
Figure 2 : Le triangle didactique des constituants de la problématique et de leurs relations ...	41
Figure 3 : Les cinq perspectives de la transaction entre le lecteur, le texte et le contexte.....	48
Figure 4 : Le continuum entre la lecture efférente et la lecture esthétique de Hébert (2002, p. 63).....	50
Figure 5 : Les trois dimensions de l'analyse narrative d'après Fabre (1996, chapitre 4). ....	78
Figure 6 : Le modèle d'enseignement d'Aeby Daghe (2007, p. 401).....	88
Figure 7 : Les trois sphères de la lecture (Montésinos-Gelet, 2016, p. 158) .....	89
Figure 8 : Le modèle didactique d'enseignement de la lecture littéraire centrée sur la réponse (André de l'Arc, 2017, d'après Aeby Daghe, 2007 ; Canvat, 1999 ; Fabre, 1996 ; Montésinos-Gelet, 2016). ....	90
Figure 9 : Le multi-agenda de préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009, p. 33) .....	93
Figure 10 : Le modèle synergique du <i>Comp.A.S</i> qui favorise la construction de compétences (Parmentier et Paquay, 2002, p. 6). ....	96
Figure 11 : Le schéma de la planification du réseau littéraire selon Dupin de Saint-André (2015) .....	119
Figure 12 : Les modifications apportées à la grille <i>Comp.A.S</i> .....	140
Figure 13 : Le modèle synergique favorisant la construction de compétences (Parmentier et Paquay, 2002, p. 6).....	144
Figure 14 : Les apports de l'outil selon les critères de Bucheton et Soulé (2009) .....	170
Figure 15 : La superposition des modèles d'analyse Bucheton et Soulé (2009) et Parmentier et Paquay (2002).....	182
Figure 16 : Les résultats de la superposition des modèles de Bucheton et Soulé (2009) et de Parmentier et Paquay (2002). ....	188
Figure 17 : Le rappel du triangle didactique des constituants de la problématique et de leurs relations .....	192
Figure 18 : Le continuum des processus d'exploitation de la lecture.....	200

Figure 19 : Le rappel du modèle didactique d'enseignement de la lecture littéraire centrée sur la réponse (André de l'Arc, 2017, d'après Aeby Daghe, 2007 ; Canvat, 1999 ; Fabre, 1996; Montésinos-Gelet, 2016). ..... 295



## Liste des sigles

BAnQ	:	Bibliothèque des Archives nationales du Québec
<i>Comp.A. S</i>	:	Grille d'analyse des compétences enseignantes
MÉES	:	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	:	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	:	Ministère de l'Éducation du Québec
PIRLS	:	Programme international de recherche en lecture scolaire
TBI	:	Tableau blanc interactif
TDA	:	Troubles de déficit de l'attention
TDAH	:	Troubles de déficit de l'attention avec hyperactivité
TSA	:	Troubles du spectre de l'autisme

« [Il est] par principe déraisonnable de transposer telle quelle l'image produite selon cette perspective que l'on nomme la "peinture occidentale", en respectant l'expression de celle-ci et sa grammaire. Néanmoins, au bout d'un certain nombre de tâtonnements, je parvins dans une certaine mesure à exécuter cette tâche. Pour l'accomplir, sans aller jusqu'à créer une œuvre nouvelle qui ne "transformerait pas profondément celle de mon devancier", il était nécessaire d'interpréter l'image à ma manière et de la "traduire". Et, pour ce faire, il fallait d'abord saisir l'intention qui nichait au sein de l'œuvre originale. »

Haruki Murakami, *Le meurtre du commandeur* (2018, tome 1, p. 106)

À mon mari et mes enfants.

À Sarah Ouzari, Ziva Ackerman, Abraham Sporn et Mathis Blaustein,  
mes personnages de roman, qui m'ont faite bien plus que je ne les ai créés.

## Remerciements

Je suis une femme. Je suis une immigrée. Mes fils sont des hommes. J'ai un parcours atypique. Et pourtant, j'y suis arrivée grâce à l'appui d'êtres exceptionnels.

Tout d'abord, cette thèse n'est pas qu'un aboutissement, c'est une authentique quête féministe orchestrée par celles qui se sont trouvées sur mon chemin et qui se sont relayées, sans le savoir, pour me soutenir. Lucienne Azoulay m'a offert mon premier travail au Québec dans le domaine de l'éducation, puis Mariana Farkas a favorisé mon emploi dans une école à Outremont où j'ai puisé mon inspiration littéraire. Annate Cohen a été une directrice à l'expertise inspirante. Lise Demers a publié mon premier roman. Ruth Benshimon m'a inscrite à la maîtrise en éducation. Catherine Turcotte m'y a fait sentir à ma place, ce qui n'a pas de prix. Louise Gaudreau, dans un élan médiumnique, a été la première à me dire que je ferais un doctorat. Grâce à Annie Charron, j'ai réussi ma maîtrise et rencontré Isabelle Montésinos-Gelet, un ange, mon ange gardien, qui m'a supportée dans tous les sens du terme pendant ces années doctorales, guérie de tous les rejets accumulés, et sans qui rien, absolument rien, n'aurait été possible. Roseline Garon m'a adressé des éloges si sincères que j'ai commencé à croire en moi. Nathalie Myara m'a empêchée d'abandonner. Monique Noël-Gaudreault a veillé sur mes écrits comme personne, et donc sur moi. Sans Nicole Gaboury, je n'aurais jamais vaincu la machine administrative universitaire. Jennifer Franckel m'a pensé capable d'occuper une position comme nulle autre auparavant. Cyndi Fiata a fait de moi une vraie conseillère pédagogique. Fabienne Iffergan a toujours été là pour m'écouter. Enfin, ma très chère amie Hélène Ferland a été d'un soutien indéfectible depuis l'instant où nous nous sommes rencontrées. À toutes, dire merci semble insignifiant. Merci quand même, du fond du cœur.

Ensuite, je dois également mentionner Simon Boulerice, qui fut ma première rencontre dans le monde de l'édition, et mon premier coup de cœur littéraire québécois, avec *Les Jérémies*, un roman bouleversant. Je tiens à le remercier tout particulièrement pour sa générosité et sa disponibilité malgré un emploi du temps de vedette. Nul doute que d'autres travaux doctoraux visiteront le monde si riche de ce grand auteur québécois qui ne fait que commencer à nous

enchanter ! Je tiens également à remercier Marc Gelet pour sa présence discrète durant toutes ces années. Sa vision de la lecture a été une source d'enrichissement, sans doute bien plus qu'il ne l'imagine.

Enfin, c'est vers ma famille que je me tourne. Mes parents m'ont quittée depuis longtemps. Je pense qu'ils auraient ressenti de la fierté à savoir leurs deux enfants « docteurs ». Mon mari et mes enfants m'ont accompagnée tout au long de ce périple. Me voir tapoter en permanence sur un ordinateur n'a sûrement pas été toujours des plus réjouissants ! À Patrick, mon alter ego de plus de trente ans, je dirai seulement que nous avons défié tous les pronostics et vécu une vie pleine de rebondissements. Je doute que cela s'améliore. Donc, impossible de lâcher prise ! À mes fils, Kevin, Ewan et Swann, ma plus grande fierté réside dans le fait que vous soyez exactement tels que vous êtes. Sans vous, rien n'aurait de sens et encore moins de signification. J'espère vous avoir prouvé à tous que la passion et le travail acharné sont des moyens sûrs d'accomplissement.

Je tiens à renouveler mes remerciements dans un style plus académique, mais non moins sincère, à ma directrice de thèse, la professeure Isabelle Montésinos-Gelet, à ma codirectrice de thèse, la professeure Annie Charron, aux membres de mon jury, la professeure Monique Noël-Gaudreault et la professeure Sylvie C. Cartier. Je remercie également la professeure Catherine Turcotte pour ses commentaires éclairés. Je n'oublie pas tous les experts qui ont contribué à la mise à l'essai de mon outil. Le respect de l'éthique me force à taire vos noms, mais je sais que vous vous reconnaîtrez.

En guise de conclusion, je suis loin d'être un exemple, mais si mon travail pouvait inspirer ne serait-ce qu'une femme, immigrée ou non, jeune ou moins jeune, à croire en ses capacités et à poursuivre des études, alors mon engagement viscéral pour l'éducation, la lecture et l'écriture aura vraiment servi à quelque chose.

# INTRODUCTION

Faire apprendre à lire et à écrire constitue un aspect essentiel du travail de l'enseignant au primaire. Or, les résultats des élèves québécois en sixième année aux épreuves obligatoires en français du ministère montrent qu'« un soutien adéquat du milieu scolaire semble important, non seulement en lecture, mais aussi en ce qui concerne le développement des compétences en écriture (Desrosiers et Tétrault, 2012, p. 26) ». En effet, la lecture et l'écriture, en plus d'être les deux grandes activités langagières écrites, contribuent à la réussite scolaire et éducative de l'élève. Les mettre en relation revient à favoriser leur enrichissement mutuel et conjoint au profit des apprentissages de l'élève.

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) choisissait de dédoubler la notion de compétence liée à la lecture en deux compétences distinctes et néanmoins complémentaires : *lire des textes variés*, qui se rapporte aux textes littéraires et courants présentés sur différents supports (imprimés, électroniques, multimédias), et *Apprécier les œuvres littéraires* qui introduit la lecture littéraire au primaire, non seulement en ce qui a trait aux œuvres de littérature de jeunesse, idéalement d'origine québécoise, mais aussi aux auteurs, aux illustrateurs et au monde du livre.

Pour l'enseignant<sup>1</sup>, l'enseignement de la lecture littéraire représente plusieurs défis. Celui qui a retenu notre attention dans cette recherche se centre sur la capacité de l'élève du troisième cycle du primaire à s'approprier le texte par la réponse à sa lecture et à celle de l'enseignant d'encadrer cette dernière.

C'est pourquoi le premier chapitre permet de dégager les problèmes qui s'y rapportent. Ainsi, nous traitons du besoin du rehaussement en compréhension en lecture des élèves. Nous évoquons à cet effet la place de la lecture littéraire dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) au primaire. Deuxièmement, nous attirons l'attention sur le besoin d'outillage des enseignants. Troisièmement, nous insistons sur le modèle de

---

<sup>1</sup> Le masculin englobe les deux genres et est utilisé 1) pour alléger le texte et 2) pour garantir l'anonymat dans le rapport des données.

compréhension en lecture de Montésinos-Gelet (2016) pour soutenir les visées de l’outil. Cette argumentation est suivie d’un résumé du problème soulevé, puis de la question de la recherche : *Quels seraient les principes et les pratiques d’un réseau littéraire d’auteur qui viserait la réponse du lecteur au texte littéraire, dans le cadre du soutien de la compétence Apprécier les œuvres littéraires, au troisième cycle du primaire ?*

Le deuxième chapitre fait état du cadre de référence. Après une introduction sur la notion d’outil selon Schneuwly (2000) et Schneuwly et Plane (2000), nous abordons premièrement, les principes des théories au service de la réponse ; deuxièmement, nous traitons des réseaux littéraires, sujet central à notre recherche ; troisièmement, nous évoquons les dispositifs variés en enseignement de la lecture littéraire ; et quatrièmement, nous présentons le modèle d’Aeby Daghe sur lequel s’ancre notre propre modèle. Cinquièmement, nous évoquons les modèles de Bucheton et Soulé (2009) ainsi que de Parmaentier et Paquay (2002) qui analysent les pratiques enseignantes. Puis, suivent l’objectif spécifique de la recherche : *Créer un réseau littéraire d’auteur, centré sur les processus d’exploitation, qui favorise la réponse du lecteur d’après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice*, et la visée de l’objectif spécifique qui est de : *Soutenir l’enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*.

Le troisième chapitre sert à préciser les moyens que nous entreprenons afin d’atteindre notre objectif spécifique et sa visée. Premièrement, nous présentons notre recherche. Deuxièmement, nous spécifions le mode d’élaboration de notre outil. Troisièmement, nous précisons les conditions de la validation de l’outil par les experts selon Beaudry (2016), Loiselle (2001) et Loiselle et Harvey (2007) en garantissant l’effet itératif de la recherche. Cinquièmement, nous explorons la validation des résultats. Enfin, nous n’oublions pas d’évoquer les considérations éthiques inhérentes à toute démarche de recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats. Premièrement, nous mettons de l’avant la validation de l’objectif spécifique de la recherche grâce à différents éléments. Deuxièmement, nous présentons la validation de la visée de l’objectif spécifique de la recherche selon différentes analyses. Troisièmement, nous envisageons la superposition des modèles d’analyse. Quatrièmement, nous offrons la synthèse des résultats.

Le cinquième chapitre propose une discussion fondée sur les relations qui ont prévalu lors de la conception et de la mise à l'essai de l'outil. Premièrement, nous explorons la relation pédagogique. Deuxièmement, nous examinons la relation de transmission. Troisièmement, nous observons la relation d'appropriation.

La conclusion générale rappelle brièvement la problématique, reprend les concepts du cadre de référence et résume la méthodologie. Puis, un paragraphe fait état des résultats importants à retenir. Enfin, un exposé des limites de la recherche et des pistes d'études générées par les apports et les limites énoncées est présenté.

Après la présentation des références bibliographiques, nous présentons les annexes. Les annexes 1 à 6 qui concernent l'outil sont disposées dans leur format original. En effet, nous avons voulu préserver l'intégralité de l'outil et rendre compte de l'expérience des experts des sciences de l'éducation lors de leur lecture et des enseignants experts lors de la mise à l'essai de l'outil. De cette manière, également, le lecteur peut avoir une vision claire des améliorations proposées. Puis, les annexes 7 à 16 qui aident à la compréhension de la recherche sont offertes au lecteur.



# CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE

Cette recherche-développement concerne la création d'un outil d'enseignement pour soutenir l'enseignant et vise la réponse et l'appropriation du texte littéraire chez l'élève du troisième cycle du primaire grâce à un réseau littéraire sur l'auteur Simon Boulerice. La problématique consiste donc en une analyse ciblée du problème que nous soulevons et pour lequel nous pensons que notre outil d'enseignement sera utile.

Notre exposé du problème sert à définir des manques et des besoins. En effet, il s'agit de la raison même de cette entreprise que de définir des failles et de proposer un outil pour y remédier. Premièrement, le rehaussement de la compréhension en lecture des élèves est le point de départ de notre réflexion, parce qu'en cerner les éléments permet de le définir et de mieux l'appréhender. Tout d'abord, nous évoquons la place de la lecture littéraire et des quatre dimensions de la lecture dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Puis, nous évoquons l'incidence du développement de la compétence à lire grâce au concept de littératie dont découle, entre autres, la nécessité de soutenir la transition entre les ordres d'enseignement. Cerner les éléments de ce contexte permet de le définir et de mieux le comprendre. Deuxièmement, nous abordons le besoin d'outillage des enseignants pour valoriser la réponse et l'appropriation pour lequel la recherche-développement est une approche pertinente. Troisièmement, cette recherche s'appuie sur une théorisation de la compréhension en lecture d'Irwin (1986, 2007). Nous en présentons les avantages, mais également la critique scientifique de Montésinos-Gelet (2016) qui cible à la fois les manques du modèle et nos besoins pour outiller les enseignants. Cette section se termine par un résumé du problème qui introduit la question de recherche.

## 1.1 Le rehaussement de la compréhension en lecture

L'enquête internationale PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire), initiative de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires, évalue les habiletés en lecture de textes littéraires et informatifs authentiques chez les élèves âgés de neuf ans. Les derniers résultats de l'enquête de 2016 publiés en décembre 2017 sur le site du Conseil des ministres du Canada montrent que les élèves du primaire au Québec ont vu leurs résultats n'évoluer que très peu par rapport à l'enquête menée cinq ans plus tôt. En outre, la commission scolaire des Patriotes relève une baisse des résultats en lecture lors du passage de la 6<sup>e</sup> année au secondaire 1 (Commission scolaire des Patriotes, 2017). Bien que les élèves québécois réussissent mieux que les élèves des autres pays de la francophonie, le peu de progrès demeure décevant d'autant plus que la validité de ces résultats est compromise par le faible taux de participation des écoles et qu'il est donc difficile d'obtenir l'heure juste.

Pour soutenir le rehaussement de la compétence des élèves en compréhension en lecture, il est nécessaire de revenir au contexte dans lequel s'exerce l'enseignement. Tout d'abord, remarquons à l'instar de Morin et Roger (2014) que le MELS, depuis 2011, « demande aux enseignants du primaire de s'inscrire dans une approche culturelle de l'enseignement » (p. 95), c'est-à-dire d'endosser le rôle de « passeur culturel » (Noël-Gaudreault et Le Brun, 2013 ; Zakhartchouk, 1999).

À ce propos, il nous faut faire un aparté en apportant au lecteur une définition à la culture. Legendre (2005, p. 316) rapporte que la culture est une « vie de l'esprit, fruit des efforts individuels, qui finit par constituer l'ensemble des conquêtes intellectuelle et spirituelle qu'une communauté considère comme son patrimoine (Gouvernement du Québec, 1965) ». Nous complétons cette définition par Legendre (2005, p. 317) : « L'éducation est le moyen privilégié de transmission et d'épanouissement de la culture d'une personne, d'une communauté ou d'une société ». Il va sans dire qu'évoquer l'établissement d'une culture commune revient à reconnaître les apports et les défis relatifs à la diversité ethnoculturelle dans les classes du grand Montréal (Gosselin-Gagné, 2018).

Cet acte de transmission peut se comprendre selon trois axes : le premier est véhiculé par le programme, ce que nous montrons par l'entremise des éléments prescrits ; le deuxième peut être entendu comme « la façon de penser, d'agir, de s'exprimer et de juger qui est partagée par tous les membres d'une collectivité » (Rapport Parent, 1966, p. 29), ce que nous présentons grâce à l'exposé des quatre dimensions de la lecture ; le troisième a pour objet l'identité sociale, qui se développée par le lecteur compétent.

Afin de clarifier les notions présentées au lecteur, nous précisons que l'identité sociale se définit comme « la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluatrice qui en résulte. (Tajfel, 1972, cité dans Legendre 2005, p. 750).

Alors que l'approche culturelle préconisée par le ministère est intégrée au sein des pratiques enseignantes, nous évoquons la nécessité de soutenir la transition primaire/secondaire. Cela explique également notre choix d'effectuer notre travail au troisième cycle du primaire, ce que nous définirons plus loin.

### **1.1.1 La place de la lecture littéraire de jeunesse dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise* au primaire**

De manière à prendre en compte la place de la lecture littéraire au primaire, il convient d'abord d'en donner une définition, car de celle-ci et des conceptions qui s'en dégagent dépend la poursuite de notre argumentation, puis de préciser les diverses compétences à développer chez les élèves, sur lesquelles reposent les visées du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001).

#### **1.1.1.1 Une tentative de définition de la lecture littéraire**

Selon Dufays (2006), la définition de la lecture littéraire émerge de tiraillements épistémologiques en rapport avec trois paradigmes. Le premier, la *mise en distance critique* du texte s'appuie sur une analyse rationnelle de l'effet des éléments formels du texte ; le deuxième,

la *participation psychoaffective*, favorise la liberté dans les pratiques de lecture, la préférence d'une réception basée sur le fond et les référents, une perception appuyée de l'esthétique et une participation vivace du lecteur ; le troisième, le *va-et-vient dialectique*, revient à utiliser toutes les données possibles, celles du texte et celles du lecteur sans nommer la prévalence de l'un sur l'autre.

La lecture littéraire est donc entendue comme l'activité dynamique d'un lecteur inscrit dans une dialectique entre une lecture de participation, vécue de façon plutôt affective, et une lecture de distanciation, vécue de façon plus intellectualisée (Émery-Bruneau, 2010 ; Langlade, 2008 ; Rouxel, 1996).

### **1.1.1.2 Une tentative de définition du littéraire et du texte littéraire dans le cadre d'une littérature qui s'adresse aux jeunes**

Tout d'abord, Thérien (1997) se veut d'être clair : « Pour moi, au sens strict, il n'y a pas deux littéraires, l'un pour les jeunes, l'autre pour les adultes » (p. 20). Néanmoins, il appert que nous intéresser aux éléments de définition du texte littéraire dans l'optique de proposer des œuvres à lire aux jeunes est fructueux pour notre travail.

La question de la définition du littéraire et du texte littéraire dans le cadre d'une littérature qui s'adresse aux jeunes a donc été soulevée par Thérien (1997). Il en déduit qu'il faut retenir que « le texte littéraire est reconnaissable à sa polysémie, à sa régularité de forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire » (p. 22). Nous proposons le Tableau 1 qui met en lumière les caractéristiques de cette définition.

Tableau 1 : Les éléments de définition du texte littéraire selon Thérien (1997, p. 21)

Éléments de définition du texte littéraire	Caractéristiques de ces éléments	Auteurs cités par Thérien
Polysémique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polysémie intrinsèque = ambiguïtés du texte.</li> <li>• Polysémie extrinsèque = interprétations différentes.</li> <li>• Connaissances sur les mondes et conditions matérielles de réception = recréation de l'œuvre.</li> </ul>	Zima (1991)
Régulier de forme.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schémas du récit reconnus par les enfants</li> <li>• Les œuvres de la modernité ont déconstruit les genres.</li> <li>• Le roman = formes codifiées du monde littéraire (poésie ; journal...) et celles de la vie quotidienne (chanson...).</li> </ul>	Saint-Jacques (1991) Rosen (1991) Vancoppenolle (1993) Bakhtine (1934)
Inscrit dans une série.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une série qu'il reprend et complète.</li> <li>• De l'intertextualité émerge la culture à la construire.</li> </ul>	
Ouvert sur l'imaginaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouverture vers d'autres mondes possibles.</li> </ul>	Rosen (1991)

La lecture littéraire et le texte littéraire sont les objets d'étude prédominants de notre recherche. Il convient maintenant de nous intéresser aux compétences qui orchestrent le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) afin de comprendre la place réservée, d'une part, à la lecture littéraire grâce aux compétences disciplinaires, d'autre part, à son traitement par l'apport des compétences transversales.

### 1.1.1.3 Les compétences dans le *Programme de formation de l'école québécoise*

Les compétences dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) sont répertoriées comme disciplinaires ou transversales. Elles sont « complémentaires les unes par rapport aux autres et toute situation complexe fait nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois » (MEQ, 2001, p. 12).

Deux compétences disciplinaires ciblent la lecture au primaire. On remarque que la dynamique voulue par ce doublet peut s'expliquer selon deux axes. Le premier axe s'appuie sur la

prédominance de l'acquisition des mécanismes liés au décodage de la lecture et de la compréhension au primaire au sein de la compétence « lire des textes variés », ce que nous définissons plus loin. Nous nous devons à cet égard de remarquer le manque d'éléments prescrits, tant dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) que dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), pour distinguer le décodage du code graphique de la compréhension. Le deuxième axe met de l'avant le fait que la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* exerce un rôle de :

- pivot entre les trois autres compétences ;
- lien entre *lire et écrire des textes variés* ;
- creuset à la compétence *communiquer oralement*<sup>2</sup>.

On comprend que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) met donc l'accent sur la nécessité d'établir des interactions entre les compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement (Lafontaine, Bergeron et Plessis-Belair, 2008) et que la place centrale occupée par la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* est due au fait que « l'appréciation des œuvres littéraires sollicite la majorité des compétences transversales et des domaines de formation » (MEQ, 2001, p. 84).

Les compétences transversales sont regroupées en quatre catégories : 1) méthodologique ; 2) personnelle et sociale ; 3) communicationnelle ; 4) intellectuelle. Les compétences transversales intellectuelles sont particulièrement mises à contribution en lecture, alors que des processus cognitifs complexes doivent être activés (Beaudry, 2009 ; Hébert, 2002 ; Laplante, 2005).

Étant donné le rôle de pivot de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, la place de la lecture littéraire s'avère essentielle au sein des prescriptions ministérielles. De manière à mieux comprendre ces prescriptions, il importe maintenant de considérer les quatre dimensions de la lecture valorisées par le ministère.

---

<sup>2</sup> p. 73

## **1.1.2 L'apport des quatre dimensions de la lecture pour comprendre les visées du *Programme de formation de l'école québécoise* en français, langue d'enseignement**

L'enseignement de la lecture, et plus précisément de la lecture littéraire, se fonde sur l'approche des quatre dimensions de la lecture : *comprendre, interpréter, réagir et apprécier* dont on ne retrouve pas de traces significatives de ces dimensions dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). C'est donc grâce à une lecture et une analyse minutieuse que se dessine le descriptif des dimensions de la lecture et émerge le rôle spécifique de la dimension *apprécier*.

### **1.1.2.1 Le descriptif des dimensions de la lecture**

La dimension *comprendre* est relative aux droits du texte et doit faire consensus. Les éléments significatifs nécessaires à la compréhension sont explicites ou implicites, mais compris par tous de la même façon ou avec peu de nuances.

La dimension *réagir* se réfère au domaine des droits du lecteur et plusieurs réactions sont possibles en fonction de sa perception. Cependant, une réaction doit être justifiée de façon pertinente et s'appuyer sur le texte, puisque c'est la qualité de la justification qui lui donne de la valeur.

La dimension *interpréter* est comprise selon les droits liés du lecteur qui nécessitent de ne pas trahir ceux du texte et de s'appuyer sur une justification pertinente, d'être soutenue par le texte et de ne pas entrer en contradiction avec d'autres éléments du texte. Il s'agit donc d'une tentative de construction du sens qui a remplacé *la classique lecture explicative* (Aron, St-Jacques et Viala, 2010).

Dans le dictionnaire du littéraire (Aron, St-Jacques et Viala, 2010), la signification du terme *interprétation* est renvoyée à celle d'*herméneutique*. On peut définir l'herméneutique — du nom

du dieu Hermès — comme « l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens » (Foucault, 1966, p. 44).

L'herméneutique engage un travail d'interprétation ; elle suppose que les signes et les discours ne sont pas transparents, et que derrière un sens patent, il reste à découvrir un sens latent, plus profond ou plus élevé, c'est-à-dire, dans notre culture, d'une plus grande valeur. On interprète quand, pour une raison ou pour une autre, le sens littéral ne semble pas (ou plus) aller de soi et quand il faut faire appel à un autre niveau de sens (p. 334). Cependant, les courants philosophiques au cours du XX<sup>e</sup> siècle envisagent l'herméneutique selon « un espace de négociation où il reste à réconcilier subjectivité de la lecture et rigueur méthodologique » (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2010, p. 334). C'est ainsi que Thouard (2002) rappelle « l'intérêt de concevoir une herméneutique *critique* dans laquelle l'interprétation s'accomplit dans l'exercice d'un jugement » (p. 1).

Alors que, selon Gadamer (1976), tout texte déploie un fond de *déjà là*, de lecture préconstruite, de tradition, que pour Ricœur (1986), tout repose sur la production dynamique de sens du texte, Eco (1992) se demande quelles sont les limites à l'interprétation. Aron, St-Jacques et Viala (2010) répondent que : « l'herméneutique est l'instrument indispensable de solidarités culturelles, non seulement héritées, mais construites dans le travail de l'interprétation » (p. 336).

La dimension *apprécier* met en relief les droits du lecteur, s'ils sont fondés. Elle fait appel au jugement critique et s'exprime par une justification basée sur des critères que le lecteur se donne et implique nécessairement la mise en relation de textes. Ces critères sont issus de repères littéraires, linguistiques et textuels, ainsi que culturels.

### **1.1.2.2 Le rôle spécifique de la dimension *apprécier* au sein des quatre dimensions de la lecture**

Le rôle de pivot central de l'appréciation au sein des quatre dimensions de la lecture revient à réaffirmer la place déterminante de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* dans l'enseignement du français au primaire (MELS, 2010). Cette même compétence suppose que



l'élève, « à la fin du troisième cycle, se soit approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires » (MEQ, 2001, p. 85).

Voici une trentaine d'années que de l'idée selon laquelle la lecture littéraire donne le goût de lire aux élèves émerge la notion d'apprentissage du *comment savoir lire* (Tauveron, 2002). Par le fait que le *Programme de formation de l'école québécoise* prenne appui sur une littérature jeunesse qui « provient d'abord du Québec » (MEQ, 2001, p. 84), cette littérature s'en trouve, par conséquent, revalorisée (Sorin, 2004) dans la préhension du livre comme objet culturel, mais également comme support à la compréhension en lecture (Morin et Roger, 2014).

Même si le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) laisse une place importante à la lecture littéraire avec les quatre dimensions de la lecture, on remarque des difficultés chez les élèves pour atteindre les exigences formulées. Or, Pourquoi ne pas construire un outil pour le troisième cycle du primaire qui tienne compte de la notion de continuum entre les ordres parce qu'il appartient, entre autres, aux enseignants de ce cycle de combler les lacunes de leurs élèves et de privilégier une lecture plus signifiante afin de les préparer au mieux pour le secondaire.

### **1.1.3 La nécessité de soutenir la transition entre le primaire et le secondaire**

Rehausser la compréhension en lecture des élèves est un besoin qui ne cible pas que le primaire. En fait, c'est un besoin transversal à toute la scolarité et durant toute la vie, car un individu qui a atteint un bon niveau de compréhension en lecture peut s'adapter à la grande majorité des situations (Vanhulle et Schilling, 2003). Il est donc utile pour comprendre les besoins de l'enseignant du 3<sup>e</sup> cycle du primaire de dresser un portrait rapide de l'évolution de l'élève québécois et, par conséquent, des difficultés auxquelles il fait face au secondaire.

### 1.1.3.1 Un portrait de l'élève lecteur québécois de la première année du primaire à la cinquième année du secondaire

En 2014, un rapport tente cette description de l'état des lieux (Morin, Labrecque, Nootens, Bolduc et Migneault, 2014). Plus d'un millier d'élèves répondent à un questionnaire. Il en ressort que les jeunes québécois ont peu d'occasions d'échanger sur leurs lectures, en trouvent peu qui les intéresse bien que leurs enseignants leur fassent des suggestions et que leur sentiment de compétence diminue au secondaire. Les élèves lisent de moins en moins — seulement pour eux-mêmes, ou s'ils y sont obligés — surtout les garçons. Enfin, les résultats tendent à montrer que, durant le parcours primaire, les élèves mettent plus à profit les stratégies de lecture qu'au secondaire.

Il ne faut pas manquer de mettre ce portrait en corrélation avec le cheminement de la compétence en lecture de l'élève. Giasson (2003) définit ce cheminement en six actes<sup>3</sup> : 1) le *lecteur en émergence* est en situation de reconnaissance logographique, c'est-à-dire qu'il reconnaît des signes graphiques qui représentent de manière minimale une idée ; 2) l'*apprenti lecteur* fait la découverte du principe alphabétique ; 3) le *lecteur débutant* est capable d'identifier les mots ; 4) le *lecteur en transition* est capable d'effectuer une lecture courante, 5) l'*apprenti stratège* utilise des stratégies de compréhension de base ; 6) le *lecteur confirmé* utilise des stratégies de compréhension plus complexes.

Néanmoins, un lecteur en difficulté peut expérimenter une compréhension plus ou moins grande face à un texte. Ainsi, un élève de secondaire 1 peut n'être qu'en position d'effectuer une lecture courante. Force est de constater que des défis attendent ce lecteur. En ce sens Martel et Levesque (2010) soutiennent :

Afin de permettre aux jeunes Québécois d'accéder à un meilleur rendement en lecture à la fin du primaire et lors du passage au secondaire, les enseignants du dernier cycle du primaire devraient poursuivre, voire accentuer leurs interventions en lecture en faisant véritablement de leur classe un lieu de réflexion et d'apprentissage des stratégies (p. 46).

---

<sup>3</sup> p. 31

### **1.1.3.2 La lecture de textes complexes au secondaire**

Notre postulat est qu'accompagner l'enseignant du 3<sup>e</sup> cycle du primaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire concourt au rehaussement de la compréhension globale de lecture de l'élève sert ce dernier dans son cheminement scolaire d'autant que la lecture de textes complexes est la principale source d'apprentissage au secondaire. En effet, les enseignants du secondaire s'attendent à ce que les élèves possèdent les habiletés nécessaires pour lire des textes plus complexes, qui sont la principale source d'apprentissage (Cartier, 2014 ; Niclot, 2002). Si la compréhension en lecture des élèves de secondaire progresse au fil de la scolarité, elle demeure un prérequis à travailler au plus tôt (Neuman, 2010), d'où l'importance de la renforcer au troisième cycle du primaire.

Même si le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) laisse une place importante à la lecture littéraire avec les quatre dimensions de la lecture, on remarque des difficultés notables chez les élèves pour atteindre les exigences formulées. Ce contexte de faible compétence doit être considéré au troisième cycle du primaire en raison de la transition vers le secondaire et la diplomation. D'après Cartier (2014), l'une des réflexions à tenir dans cette optique serait de se demander comment les acquis du primaire peuvent servir à la transition vers le secondaire, d'où découle la nécessité d'outiller les enseignants. L'apport de la lecture littéraire est également à considérer dans une optique formatrice à la compréhension de lecture. Il en découle la nécessité d'outiller les enseignants afin qu'ils accompagnent l'apprentissage de leurs élèves en ayant recours à plus de moyens.

## **1.2 Le besoin d'outillage des enseignants**

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons mis en avant le besoin de rehaussement de la compréhension en lecture des élèves conjuguée avec les attentes du *Programme de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Force est de constater que le travail des enseignants s'est complexifié au cours des années et le besoin d'outils d'enseignement, tout comme celui de ressources diverses, est bien réel (Butt et Lance, 2005 ; Campbel et Neill, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999).

Ainsi, Martel et Levesque (2010) brossent un portrait de l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième et troisième cycle du primaire. Nous retiendrons deux réflexions à leur travail. Premièrement, les enseignants délaissent l'approche traditionnelle de l'enseignement de la compréhension en lecture pour se concentrer sur les moyens à mettre en œuvre pour développer la compétence de leurs élèves. Deuxièmement, les enseignants peinent à réellement introduire un enseignement différencié dans leur classe et à s'engager dans des pratiques d'enseignement réciproque celles liées à l'enseignement de stratégies métacognitives. Répondre à ces besoins par la création d'un outil est donc approprié.

Dans cette section, nous explorons les apports de la recherche-développement, la nécessité de contrer le manque d'informations sur l'innovation et de faire circuler les savoir-faire professionnels. Puis, nous discutons de l'intérêt de développer un outil qui favorise la réponse au texte littéraire en particulier, c'est pourquoi nous traitons les notions d'appropriation et de tâche scolaire.

### **1.2.1 Les apports de la recherche-développement**

Nombre de recherches en éducation concernent les pratiques enseignantes. Les écrits rapportent ce que les enseignants disent, ce qu'ils font, ce qu'il faudrait qu'ils fassent, mais moins fréquemment la manière de les soutenir dans leur développement (Desmeules, Hamel, Desmarais et St-Pierre (2018). Or, ce dernier aspect est précisément le champ d'intérêt de la recherche-développement, dont « la méthodologie est à l'origine majoritairement utilisée dans l'industrie » (Guichon, 2007, p. 38). Dans le domaine de l'éducation, Carignan, Beaudry, Larose, Bourgeois, Thériault et al., (2016) rapportent que la recherche-développement « crée des liens entre les théories de l'enseignement, les théories de l'apprentissage ainsi que les pratiques réelles du milieu scolaire » (p. 4).

### **1.2.1.1 Le manque d'informations sur l'innovation**

À cette approche est attachée la notion d'innovation, voire celle d'interventionnisme (Demaizière, 2004), et selon Carignan et al., (2016), il importe de « redonner ses lettres de noblesse à la recherche-action et à la recherche-développement qui sont “mal aimées” ou “moins valorisées”. En effet, ces types de recherche sont nécessaires, voire primordiaux, dans la formation pratique » (p. 4), c'est pourquoi il faut les faire connaître.

Dignath et Büttner (2008), au sein de leur méta-analyse, constatent d'ailleurs que de nombreux projets ont cours dans les écoles, mais que bien peu sont publiés. Certes, « les pratiques (enseignantes) sont contextualisées et sont en lien avec une multitude de variables appartenant aux contextes des acteurs sans cesse en mouvance » (Talbot, 2012, p. 6), mais les taire a pour effet de réduire le nombre d'informations concernant le soutien offert aux enseignants pour développer leur compétence à enseigner. Ce manque est d'autant plus marquant au troisième cycle du primaire (Dignath et Büttner, 2008).

De plus, Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron et al., (2006) remarquent que les recherches disponibles sont majoritairement effectuées dans un contexte anglophone, alors que la langue française a des spécificités qui méritent d'être prises en compte dans la manière d'enseigner la langue.

### **1.2.1.2 La nécessaire circulation des savoir-faire professionnels**

Enseigner, et particulièrement la compréhension en lecture, est une tâche difficile. C'est pourquoi Goigoux et Vergnaud (2005) ainsi que Brodeur, Deaudelin et Bru (2005) sont persuadés du bien-fondé de recherches qui permettent de soutenir la transmission de savoir-faire professionnels. En revanche, selon Lenoir (2004), il est nécessaire de reconnaître « une perspective techno-instrumentale qui ne tiendrait pas à dépouiller dans les faits les enseignants de leur autonomie professionnelle » (p. 20). Cèbe et Goigoux (2007), quant à eux, qualifient de « technocentriques » les approches qui prennent en considération les artéfacts qui entourent l'activité enseignante (manuel, scénario pédagogique, etc.) et négligent la manière dont les

enseignants les utilisent. Pourtant, selon ces auteurs :

À la différence des psychologues ou des didacticiens, les maîtres (les enseignants) ne jugent pas seulement un instrument sur la base des effets qu'il produit sur les apprentissages des élèves. Ils l'apprécient aussi en évaluant les modifications (les efforts, les renoncements, les contradictions...) que son utilisation implique dans l'exercice de leur métier (p. 186).

Créer un outil implique de penser à un constituant indispensable qui est la construction de compétence de l'enseignant (Parmentier et Paquay, 2002). Nous rapportons ici la recherche de type recherche-action menée par Thériault et Laurin (2016). La prémisse en est éclairante dans la mesure où le besoin de réfléchir à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques a été exprimé par des enseignants des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Nous pouvons alors nous demander, à l'instar de Houpert (2005), quelles sont les compétences enseignantes développées selon le spectre large de la formation professionnelle et, spécifiquement, de l'utilisation d'un outil. Nous en énumérons quatre aspects. Il y a tout d'abord 1) la réflexivité qui consiste pour l'enseignant à être capable de réfléchir sur sa pratique afin de s'ajuster à ses élèves et à sa planification autant qu'à sa rétroaction. Puis, 2) l'acquisition de nouvelles connaissances est primordiale dans un monde où l'information se répand vite. Ainsi, les apports théoriques ne sont pas sans intérêts, même s'ils doivent être adaptés aux projets concrets des enseignants. Ensuite, l'apport des nouvelles façons de faire favorise 3) la notion d'intégration dans une pratique globale qui passe par une variété de petits gestes. Enfin, 4) l'établissement de procédures, de scénarios, de routines est un des schémas ancrés dans la profession enseignante. L'apport concret de ces cas de figure procure un sentiment de sécurité. La formation professionnelle continue est donc essentielle au développement des compétences des enseignants et des élèves dans ce mouvement de balancier entre deux pôles que constitue inévitablement la relation entre l'élève et le maître (Chall, 2000 ; Finn et Ravitch, 1996 ; Ravitch, 2000).

Dans cette section, nous avons évoqué la nécessité de la formation professionnelle pour le corps enseignant et le besoin de diffusion des innovations, des données et des observations qui s'y rattachent. Il est nécessaire maintenant d'expliquer pourquoi développer un outil qui favorise

l'appropriation par la réponse est pertinent.

## **1.2.2 Le développement d'un outil pour favoriser les liens entre la lecture littéraire et l'écriture**

Nous tentons de développer un outil qui favorise la réponse au texte littéraire. Or, cela ne peut être entendu que dans la compréhension des liens entre la lecture et l'écriture, à savoir le passage de la réception à la production. Il semble nécessaire de comprendre que le passage entre une posture de réception et une posture de production ne peut être exploré sans avoir préalablement défini le concept d'appropriation de l'écrit, mais également de pratiques scolaires articulées (Chartier, 1995) qui posent la question de la nature de la tâche scolaire.

### **1.2.2.1 La notion d'appropriation de l'écrit**

Legendre (2005) donne une définition générale de l'appropriation de l'écrit. C'est « un processus par lequel se construit le rapport d'une personne à la langue écrite tout au long de sa vie » (p. 127). Puis, il se réfère à Besse (1995) pour détailler la notion de processus d'appropriation :

Ce rapport se construit avant l'école, se modifie en contact avec cette dernière, du fait des apprentissages, puis évolue et continue de se développer du fait des activités personnelles, professionnelles, culturelles et relationnelles et en fonction de la complexification croissante des modalités d'usage de l'écrit (p. 127).

Enfin, il s'appuie sur Lahire (1993, 1997) pour traiter des modes d'appropriation.

Les modes d'appropriation de la lecture sont socialement construits. Il existe au moins deux types d'appropriation : herméneutique (souvent développée à l'école et qui émane de dispositions interprétatives et esthétiques par rapport au texte lu) et pragmatique (souvent développée en milieu populaire et qui relève d'une disposition éthiopratique qui ne s'intéresse qu'à l'aspect réel et moral du texte) (p. 127).

Nous enrichissons cette définition par les apports de Chartier (1995) sur l'appropriation de la lecture. À l'instar de Kraus (1999), nous n'avons pas la prétention de résumer la pensée complexe de cet historien du livre et de la lecture en quelques lignes. Néanmoins, nous retenons

les points d’ancrage de son approche que nous présentons sous la forme d’une Figure 1 commentée.

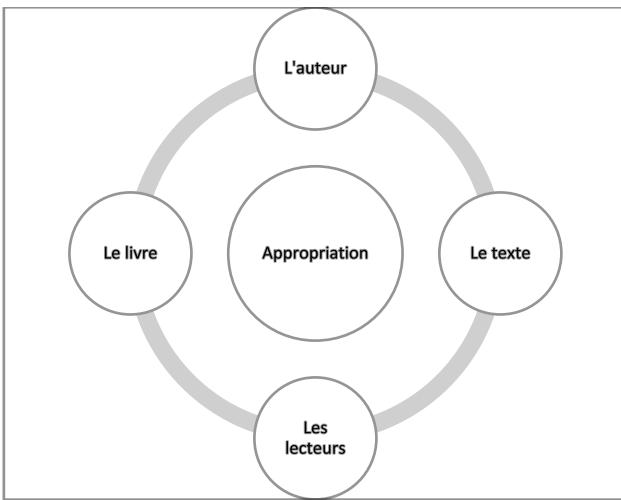


Figure 1 : Le champ de l’appropriation de la lecture selon Chartier (1995)

À la lecture de cette Figure 1, on comprend que l’appropriation est envisagée du point de vue de l’auteur, du texte, du livre et des lecteurs, mais également des liens et convergences que ces quatre pôles entretiennent entre eux (Kraus, 1999).

Chartier (1995) évoque un auteur stratégique qui impose un ensemble de dispositifs textuels, voulus par lui, « qui rallient le lecteur à une manière de lire qui lui est indiquée, en faisant agir sur lui une mécanique littéraire qui le place là où l’auteur veut le placer » (p. 284). En fait, Chartier (1995) évoque un « lecteur implicite » (p. 285) que l’on pourrait traduire par *destinataire*, pensé d’abord par l’auteur et ensuite par les maisons d’édition.

Chartier (1995) évoque une communauté de lecteurs qui partagent la même expérience et dont on attend la même compréhension. En fait, le raisonnement de Chartier offre un avis marqué, où la compréhension est perçue de manière dichotomique, conditionnelle (et conditionnée) aux signaux textuels déposés dans le texte ou bien tout à fait hors texte, et donc dépendante, entièrement, du lecteur. Nous y voyons un souci de la maîtrise de la lecture à mettre en relation avec les prescriptions ministérielles du Québec. Chartier (1995) évoque la nécessité de pratiques guidées, que nous décidons de reprendre à notre compte.



Parler de la matérialité de l'objet « livre », évoqué par Chartier (1995) comme l'un des facteurs d'appropriation de la lecture, est approprié au cœur de ce travail. En effet, le livre de jeunesse, et particulièrement l'album, est un objet qui influence le lecteur à travers les choix de transmission du texte (disposition et découpage du texte, typographie, illustrations). Chartier (1995) souligne que l'aspect matériel d'un livre relève également du choix éditorial des maisons d'édition.

### **1.2.2.2 Une tentative de définition de la réponse par l'appropriation**

Tel que nous l'avons soulevé, la compréhension des liens qui se forment entre la lecture et l'écriture sont à comprendre selon le passage entre une posture de réception et une posture de production. Autrement dit, Dufays (2006), Legros (2005), Ouellet (2016) ainsi que Richard et Lecavalier (2009) évoquent la prise de possession du texte et l'investissement personnel de l'élève.

Cette approche est complétée par celle du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) au moyen des notions liées à l'exploitation de l'œuvre lue qui apparaissent fructueuses.

Pour s'approprier le contenu d'un texte, il faut que l'élève soit en mesure d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant. Appelé à établir les rapports entre les textes et son expérience, l'élève nourrit son identité personnelle et culturelle, dans le respect de celle des autres, en plus d'élargir son ouverture au monde. Il découvre ainsi l'apport de la lecture à la connaissance de soi, des autres et de l'univers (MEQ, 2001, p. 74).

L'appropriation de la lecture littéraire passe donc par l'exploitation, par l'élève, de sa lecture. Ainsi se renforcent les liens dynamiques et génétiques entre la lecture et l'écriture (Pottier, 2006). L'apport des compétences transversales et des dimensions de la lecture montre que cette relation s'inscrit dans un apprentissage réflexif, propre à l'élève parce que c'est lui qui en est l'acteur principal. Dans cette relation le langage n'est pas le contenant d'un savoir, mais le savoir lui-même (Canvat, 2002 ; Doquet-Lacoste, 2008).

Chartier (1995) traite de l'influence des pratiques de lecture, qu'il nomme les « pratiques plurielles » (p. 288), sur l'appropriation en lecture. Alors qu'il avance qu'il est difficile d'en garder des traces dans le contexte historique qu'il évoque, il existe à l'école une tradition scolaire à laquelle nous pouvons et devons nous référer : la tâche scolaire.

### **1.2.3 La question de la nature de la tâche scolaire d'écriture à la suite d'une lecture**

Ainsi, la question de la nature de la tâche scolaire se pose encore, alors que la nécessité d'établir un pont entre la lecture littéraire et l'écriture ouvre une perspective fondatrice de l'enseignement de la littérature (Tauveron et Sève, 2005). Nous associons la notion de tâches scolaires liées à l'enseignement de la lecture littéraire à la notion de réponse. Cette dernière est discutée dans le cadre de référence et ce raccourci permet d'illustrer la pertinence de notre entreprise.

#### **1.2.3.1 Des situations d'écriture variées**

Pour l'instant, nous mettons l'accent, à l'instar de Petitjean (2014) qui analyse quarante ans de parutions sur la lecture littéraire, et plus spécifiquement, sur les pratiques en lecture littéraire. Force est de constater l'importance de mettre les élèves devant des situations d'écriture variées et de leur donner l'occasion et l'autorisation de produire régulièrement des textes relevant de genres diversifiés pour ne pas réduire leurs apports aux textes « par le biais des seuls exercices formels pour la lecture : explication de textes, lecture méthodique ou de lecture analytique ; et pour l'écriture : commentaire (Delcambre, 1989) et dissertation (Le Goff, 2008) » (Petitjean, 2014, p. 51). La tâche scolaire devient une situation problème qui est « une situation didactique dans laquelle il est proposé à l'élève une ou plusieurs tâches ou activités qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis » (Meirieu, 2012a, p. 93).

### **1.2.3.2 Des situations d'écriture signifiantes**

En 2016, Ouellet renchérit en envisageant un dispositif didactique pour favoriser l'appropriation de la littérature par l'entremise d'activités de lecture littéraire — écriture dans les salles de classe de post-secondaire au Québec et en France. En effet, sa réflexion, appuyée par celles de Delacomptée (2004) et Langlade (2004), l'amène à reconsidérer l'enseignement traditionnel de la lecture comme une instrumentalisation de l'œuvre littéraire, et la tâche d'écriture qui s'ensuit comme un moyen de désappropriation du texte par l'élève. Ouellet (2016) construit donc un dispositif d'activités de lecture littéraire-écriture qui répondent à une question ouverte, ce qui s'adapte à l'ordre scolaire visé.

### **1.2.3.3 Plus facile à dire qu'à faire !**

D'après Scallon (2004), le terme de *situation* adopté par le ministère manque de clarté, vu l'éventail de cas qu'il sous-entend. En effet, l'auteur déplore que les descriptifs des compétences dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) ne soient pas suffisamment explicites pour suggérer une tâche idoine. Si on considère les attentes de fin de troisième cycle du primaire qui sont que « l'élève soit en mesure de transposer les éléments issus de ses expériences littéraires dans divers contextes disciplinaires de même que dans les activités culturelles proposées dans son milieu scolaire ou communautaire » (p. 85), il est effectivement difficile d'identifier clairement des tâches qui pourraient y concourir.

### **1.2.2.4 L'investissement dans les pratiques métalangagières à l'école**

Réfléchir sur la notion de tâches scolaires et sur les pratiques métalangagières à l'école consiste à considérer de se servir de l'écriture comme d'un outil cognitif. Chabanne et Bucheton (1999) explorent la pertinence de pratiques qui construisent la subjectivité du lecteur, et donc la relation entre les notions de distance et de participation dans la lecture. En 2002, ces auteurs constatent que les écrits intermédiaires liés à une situation précise (pris au sens de médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même) permettent à l'élève de développer un accès au langage écrit (la lecture) par l'écriture et l'accès à la norme grâce à une prise de risques.

Ils émettent également l'hypothèse selon laquelle l'élève est conduit, alors, au-delà de ses compétences. Ce postulat permet de concevoir le langage selon le prisme de l'expérience, c'est-à-dire du vécu et de l'élaboration de significations et de la mise en action de formes discursives variées. Nous citons, comme premier exemple de tâches qui impliquent des écrits intermédiaires, l'observation par Morin et Montésinos-Gelet (2008) les élèves de l'enseignante Julie qui ont mis en relation les textes lus avec leur vie personnelle grâce, entre autres, à des anticipations. Notre deuxième exemple se réfère à l'étude de Bishop et Lacoste (2007), qui mettent de l'avant la place du récit de fiction dans des journaux, qu'ils soient de lecture, d'expérience ou d'observations, tenus par l'élève.

Étayer la réponse au texte littéraire passe donc par l'installation d'une posture d'auteur *par procuration*. En adopter une « permet de faire connaître [à l'élève] un monde que l'on fait sien, dans le geste même de sa présentation à l'autre » (Delahaye, 2006, p. 33). Cela nous laisse à penser qu'un réseau littéraire sur un auteur est l'une des propositions qui répondent à ces spécificités et nous nous expliquons plus précisément sur ce choix dans le chapitre suivant.

#### **1.2.2.5 L'enseignement de la lecture pour améliorer l'écriture**

L'écriture est une compétence déterminante à acquérir au cours de sa scolarité. Pourtant cette compétence est loin d'être maîtrisée pour bien des élèves. Graham, Liu, Bartlett, Ng, Harris et al., (2018) s'intéressent aux liens entre la lecture et l'écriture et s'attendent à ce qu'il soit fructueux d'intervenir en lecture pour améliorer l'écriture. La méta-analyse que Graham et al. (2018) ont menée repose sur quarante-deux revues de la littérature sur l'intervention en lecture. Dix-neuf chercheurs dans ce champ de recherche ont été contactés. Enfin des recherches parallèles sur des moteurs de recherche ont complété le processus de compilation du corpus d'études.

Les auteurs cherchaient à savoir si 1) enseigner la lecture améliore la qualité de l'écriture et si 2) la confrontation des élèves avec des mots ou des textes par la lecture ou par l'observation d'autres lecteurs améliore la qualité de l'écriture.

Les conclusions de cette méta-analyse sont claires. À la première question 19 études sur 20 et à la deuxième question, 18 études sur 20 démontrent qu'enseigner la lecture ou y être exposé produit des améliorations majeures sur la qualité de l'écriture dans son ensemble. Les auteurs ont poursuivi plus loin leur investigation en mesurant la pérennité des impacts d'un enseignement de la lecture sur l'écriture et constatent que les résultats sont stables dans un contexte d'enseignement de la lecture et non pas dans un contexte d'exposition à cette dernière. Graham et al. (2018) concluent en préconisant un enseignement équilibré de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

En guise de conclusion, l'intérêt de développer un outil qui favorise les liens entre la lecture littéraire et l'écriture par la réponse réside donc dans la mise en place d'un continuum où l'élève au lieu d'écrire au service de la lecture, lit au service de l'écriture grâce à un dispositif qui présente les caractéristiques développées dans cette section. Il nous incombe donc de prendre appui sur un modèle de compréhension en lecture élaboré qui soutienne les visées ambitieuses de notre outil.

### **1.3 Le modèle de compréhension en lecture pour soutenir les visées de l'outil**

Cette recherche-développement repose sur une théorisation qui reprend le modèle d'Irwin (1986, 2007) parce que c'est celui qui répond le mieux à notre entreprise : construire un outil d'enseignement qui encourage la réponse du lecteur. Ainsi, ce modèle revêt un certain nombre d'avantages. Tout d'abord, il cible la compréhension en lecture. Ensuite, il est relativement familier aux enseignants du Québec, puisqu'il a été traduit et commenté par Giasson en 1996 et en 2000, à la suite de la parution de la première édition en 1986<sup>4</sup> et de la deuxième édition en 1991 de *Teaching Reading Comprehension Processes* par Irwin, et est toujours largement diffusé lors de la formation initiale des enseignants dans les universités québécoises. D'autre

---

<sup>4</sup> Cette recherche se fonde sur la troisième édition de 2007. Cette dernière propose une analyse affinée et des mises à jour récentes.

part, Montésinos-Gelet (2016) en a présenté une critique qui enrichit le modèle d'Irwin (1986, 2007) et nourrit notre outil. Il en sera question au point 1.3.4.

### **1.3.1 Les avantages au choix du modèle d'Irwin**

En 1986, Irwin identifie cinq familles de processus qui entrent dans le traitement de la compréhension en lecture. Elle n'est ni la première ni la seule à avoir traité de ce sujet. Comme Émery-Bruneau (2010) se plaît à le souligner, différents auteurs comme Canvat (1999), Cunningham (1987) et Gervais (1992) ont exploré et approfondi la notion de compréhension et tous expriment une relation polarisée entre le sens premier du texte et la compréhension littéraire.

Dès 1980, Smith explore deux grands objectifs, l'influence de la psycholinguistique et des processus de lecture, dans le but de dégager une nouvelle pédagogie de la lecture. Du commentaire de Piacere (1982), nous retenons que la langue orale n'est que l'un des codes possibles du langage et que lire consiste à recueillir de l'information à l'aide de la scrutation d'indices visuels, du contexte, de la mémoire, des connaissances préalables du lecteur et des stratégies de traitement de l'information. Bref, Smith (1980) est l'un des théoriciens pour lequel « savoir lire c'est éventuellement décoder, mais c'est surtout comprendre, juger, critiquer » (p. 106), et sa contribution innovatrice doit être soulignée.

Irwin (1986) reprend ces éléments et conceptualise cinq familles de processus qui ciblent chacun une composante de l'acte de lire. Nous nous attardons dans un premier temps sur les quatre premières. Puis, nous présentons séparément la cinquième famille.

### **1.3.2 Les quatre premières familles de processus du modèle de compréhension en lecture d'Irwin : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus métacognitifs**

Scinder ainsi le modèle d'Irwin (1986, 2007), c'est reprendre à notre compte la vision de Héloir (2009)<sup>5</sup> qui analyse ce modèle de lecture selon un partage, mais également une complémentarité, ordonné premièrement par un processus global relevant de la métacognition qui chapeaute les quatre premières familles de processus d'Irwin (1986 ; 2007).

Le Tableau 2 décrit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus métacognitifs selon Irwin (1986, 2007).

---

<sup>5</sup> Nous portons à l'attention du lecteur que cette référence n'est pas à considérer selon l'optique de la formation professionnelle. En effet, en France, et d'après le bulletin officiel no 25 du 30 juin 2005 qui émane du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, les inspecteurs d'académie sont considérés comme les experts d'une spécialité ou d'une discipline à qui il est demandé de faire preuve d'une démarche scientifique dans l'exercice de leur fonction (<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/25/MEND0501225N.htm>).

Tableau 2 : Les microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus et processus métacognitifs selon Irwin (1986, 2007)

Les processus selon un processus global métacognitif (Héloir, 2009)	Descriptions (Irwin, 1986; 2007)
Les microprocessus	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconnaissance des mots               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Pour les identifier facilement</li> <li>— Pour les identifier de façon automatique</li> <li>— Pour libérer de l'attention consciente afin de traiter les processus de plus haut niveau</li> </ul> </li> <li>2. Lecture par groupes de mots               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Pour regrouper des mots</li> <li>— Pour exercer la mémoire de travail</li> <li>— Pour faciliter la lecture</li> </ul> </li> <li>3. Microsélection               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Pour faire des liens</li> <li>— Pour retenir l'idée principale de la phrase</li> </ul> </li> </ol>
Les processus d'intégration	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compréhension des indices explicites               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Pour expliciter les contenus du texte</li> <li>— Pour faire des liens entre les phrases</li> <li>— Pour garantir la cohésion du texte</li> </ul> </li> <li>2. Inférences (relations implicites)               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Pour faire des liens entre les propositions ou les phrases ou les connaissances du lecteur</li> <li>— Pour faire des liens entre les référents, les connecteurs, les reprises anaphoriques</li> <li>— Pour produire de nouvelles paroles qui ont comme fonction d'explicitier</li> <li>— Pour résoudre des inférences causales</li> <li>— Pour chercher dans le contexte de la phrase des éléments afin d'éclairer le sens d'un mot inconnu</li> </ul> </li> </ol>
Les macroprocessus	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestion de la compréhension du texte dans son entier               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Pour dégager les idées principales</li> <li>— Pour résumer le texte</li> <li>— Pour hiérarchiser les contenus</li> </ul> </li> </ol>
Les processus métacognitifs	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestion des connaissances du lecteur sur les processus impliqués dans la lecture               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Pour détecter les pertes de sens</li> <li>— Pour prendre les mesures nécessaires pour y remédier</li> </ul> </li> </ol>



### **1.3.3 La cinquième famille de processus du modèle de compréhension en lecture d'Irwin : les processus d'élaboration**

Héloir (2009) met ensuite de l'avant les processus qui sous-tendent l'élaboration pendant la lecture. Les processus d'élaboration consistent à faire des prédictions, à utiliser des connaissances antérieures, à se faire des images mentales et à élaborer une réponse affective et esthétique.

Le modèle d'Irwin (1986, 2007) est une construction basée sur les travaux de différents chercheurs qui sont précisés dans le tableau 3. Il est le reflet de son temps, d'une époque où la recherche en éducation se développe. Notre intérêt à présenter de manière plus exhaustive les processus d'élaboration révèle la place qu'ils occupent dans notre travail. En effet, selon Irwin (1986, 2007), l'élaboration est une action, la production d'un travail intellectuel, une construction de l'esprit, une création. Les processus d'élaboration sont donc compris comme favorisant l'amorce de l'exploitation d'un texte. Liés à l'exploration du texte littéraire, les processus d'élaboration offrent des pistes pour comprendre, interpréter et ultimement apprécier des œuvres littéraires.

Le Tableau 3 décrit les processus : prédire, utiliser des connaissances antérieures, se faire des images mentales et réagir émotionnellement et esthétiquement selon Irwin (1986, 2007).

Tableau 3 : Les processus d'élaboration selon Irwin (1986, 2007)

Les processus l'élaboration selon un processus global élaboratif (Héloir, 2009)	Descriptions (Irwin, 1986 ; 2007)	Contributions des auteurs
Prédire	<p>1. Hypothèses fondées sur les indices présents dans le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— illustrations ;</li> <li>— figures et schémas ;</li> <li>— titre/sous-titre ;</li> <li>— en-têtes ;</li> <li>— introduction/4<sup>e</sup> de couverture.</li> </ul> <p>2. Hypothèses fondées sur la structure du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— grammaire du récit ;</li> <li>— connaissances sur les genres littéraires.</li> </ul> <p>3. Hypothèses sur les événements à venir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— fondées sur le caractère des personnages ;</li> <li>— fondées sur leur motivation ;</li> <li>— fondées sur la situation.</li> </ul>	<p>1. Selon Collins et Smith (1982), prédire aide les bons lecteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— à élaborer différents scénarios ;</li> <li>— à réguler leur compréhension ;</li> <li>— à distinguer les informations importantes des subsidiaires ;</li> <li>— à mettre à contribution les connaissances antérieures du lecteur dans sa lecture.</li> </ul>
Se faire des images mentales	<p>1. Images mentales visuelles                  2. Images mentales auditives                  3. Images mentales gustatives                  4. Images mentales olfactives                  5. Images mentales tactiles                  6. Images mentales kinésiques</p> <p>— Pour étayer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ amorce d'analogies ou de comparaisons ;</li> <li>○ organisation de l'information ;</li> <li>○ mémoire de travail ;</li> <li>○ engagement du lecteur.</li> </ul>	<p>1. Selon Paivio (1986), un système écrit doit se superposer à un système d'imageries mentales.</p> <p>2. Selon Golinkoff (1975), un bon lecteur reformule les informations du texte à partir d'un mot ou d'une phrase, grâce à des représentations qu'il a en tête.</p> <p>3. Selon de La Garanderie (1980) :</p> <p>a) les images peuvent être de nature :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— auditive ;</li> <li>— verbale ;</li> <li>— fixe ou mobile ;</li> <li>— spontanée ;</li> <li>— dirigée ou vagabonde ;</li> <li>— abstraite ou concrète.</li> </ul> <p>b) se faire des images mentales augmente :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— la qualité de l'organisation des idées ;</li> <li>— la production d'inférences ;</li> <li>— la mémoire de travail ;</li> <li>— la fluidité de la compréhension.</li> </ul> <p>4. Selon Sadowski, Goetz et Kangiser (1988), le bon lecteur nourrit son imagination par l'apport d'éléments variés et riches.</p>

<p>Réagir émotionnellement et esthétiquement</p>	<p>1. Réactions émotionnelles selon : — le thème du récit ; — la narration des événements ; — les personnages ; — les émotions propres au lecteur qui réagit.</p> <p>2. Réactions esthétiques selon : — une conception du texte comme une œuvre d'art ; — le style (langage figuratif) ; — le plaisir de lire.</p>	<p>1. Selon Spiro (1984), <i>réagir émotionnellement et esthétiquement</i> au texte incite le lecteur à inférer et à façonner sa lecture.</p> <p>2. Selon Golden et Guthrie (1986), un bon lecteur s'identifie à un personnage ou à une situation.</p> <p>3. Selon Smith et Barrett (1979), les émotions suscitent le conflit cognitif par la confrontation des conceptions, des opinions, des valeurs et des idées différentes avec les siennes, et sont aux prémices de l'appréciation, car les bons lecteurs interagissent avec le texte.</p> <p>4. Winograd et Smith (1987) considèrent que les émotions sont le déclencheur de la motivation des lecteurs assidus leur vie durant.</p> <p>5. Il est nécessaire de noter qu'une branche de la recherche en psychologie cognitive se consacre à l'étude de la compréhension de lecture par les émotions.</p>
<p>Utiliser ses connaissances antérieures</p>	<p>1. Connaissances antérieures sur le sujet 2. Connaissances sur les liens de causalité 3. Vécu</p>	<p>1. Selon Reder (1978), les bons lecteurs intègrent les nouvelles connaissances avec les anciennes.</p> <p>2. Selon Adams et Bruce (1980), les bons lecteurs : — se servent de leurs connaissances antérieures pour faire des liens ; — font des liens, ce qui suscite la production d'inférences ; — améliorent leur mémoire de travail.</p>
<p>Raisonner</p>	<p>1. Distinction entre les faits des opinions 2. Jugement sur la crédibilité de la source d'information 3. Réactions à l'aspect connotatif du langage de l'auteur</p>	<p>1. Selon Anderson et Krathwohl (2001), en raisonnant, <i>le bon</i> lecteur finalise l'activité de lecture en construisant du sens grâce à l'analyse littéraire et à l'expression d'une pensée critique et créative.</p>

Choisir le modèle d'Irwin (1986 ; 2007) dans ce travail est pertinent dans la mesure où il a comme avantages de comprendre les différents processus que le lecteur met en place pendant sa lecture, et donc de cibler les besoins de l'élève et de pouvoir agir sur chacun d'eux. En revanche, nous y voyons des limites qui nécessitent la convocation d'autres modèles. Nous commençons par exposer la critique du modèle d'Irwin (1986 ; 2007) par Montésinos-Gelet (2016) qui est centrale à notre outil, puisqu'elle met en perspective les liens qui existent entre les processus d'élaboration et les quatre dimensions de la lecture du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), ce qui sous-tend tant le phénomène de l'appropriation que le mécanisme de la réponse.

### **1.3.4 La critique du modèle d'Irwin par Montésinos-Gelet**

En 2016, Montésinos-Gelet enrichit le modèle d'Irwin (1986, 2007) selon une conceptualisation des visées de l'apprentissage de la lecture à l'aide de trois sphères de la lecture mises en relation avec les dimensions de la lecture prescrites par le MÉES. La conceptualisation de ces trois sphères s'appuie sur le modèle de Gelet (2015) qui cerne trois objets à la lecture que nous explicitons succinctement. Le premier objet établit que la lecture s'exprime d'abord par la chaîne des signifiants visuels qui sont incrustés dans la page. Le deuxième objet de la lecture cible la traduction interne ou externe des signifiants visuels qui sont incrustés dans la page en une chaîne de signifiants auditifs. Le troisième objet de la lecture conjugue le sens global de cette deuxième chaîne signifiante dans une synthèse conceptuelle des divers signifiés qu'elle code. Cette approche phénoménologique s'avère centrale au travail de Montésinos-Gelet (2016). C'est pourquoi il est pertinent de définir ici la phénoménologie selon Giorgi (1985) en ces termes :

La phénoménologie est l'étude des structures de la conscience, ce qui inclut une corrélation entre les actes de la conscience et leur objet (compris dans son extension la plus générale possible) et les divers styles et modalités de présence manifestés par la conscience. Étudier ces structures sous leurs aspects concrets et matériels (socialement, culturellement ancrés) revient à faire de la phénoménologie scientifique ; les étudier sous leurs aspects les plus fondamentaux et tenter d'atteindre leur sens ultime, universel, revient à faire de la phénoménologie philosophique (Giorgi, 1985, p. 342).

L'entreprise de Montésinos-Gelet (2016) réside, certes, dans la volonté d'anticiper les difficultés de lecture, de les circonscrire et d'entreprendre de les résoudre, mais grâce à l'énoncé de la définition ci-dessus, que sa visée est plus ambitieuse. En effet, il s'agit de considérer l'aspect corrélatif des différentes composantes de la lecture d'après la subjectivité du lecteur, car selon l'auteure : « Il ne sert à rien de lire, si ce n'est pas pour considérer l'appel du texte et y réagir » (p. 156).

#### **1.3.4.1 La première sphère de la lecture : la première scrutation décodante comme accès à la parole de l'auteur**

La première sphère de la lecture concerne la première scrutation décodante, c'est-à-dire celle qui partant des signes incrustés sur un support permet d'accéder à la parole de l'auteur. Cette observation attentive vise à décoder le code graphique qui a permis la transcription du discours pour qu'il devienne un texte. Elle correspond aux microprocessus du modèle d'Irwin (1986 ; 2007), et en partie aux processus métacognitifs, lorsque ces derniers concernent le traitement du code graphique.

Définir la notion de polyphonie semble simple, puisqu'il s'agit « un ensemble de voix orchestrées dans le langage » (Perrin, 2004, p. 7). Toutefois, Bally (1932) distingue dans le discours le *dictum* consacré à l'expression du contenu, c'est-à-dire à la description, et le *modus*, la mise en scène de cette description. Le *dictum* et le *modus* servent non seulement à décrire le monde, mais également à s'en présenter une image ; or, cette cohabitation est sujette à des distorsions à cause de la superposition de voix énonciatrices abstraites exprimées par différents locuteurs à différents niveaux. La lecture est donc une activité complexe parce que le lecteur fait face à un discours polyphonique composé d'un sens stable, global, qui fait consensus, et d'une signification volatile et personnelle, pour laquelle le consensus est négociable selon des repères historiques, culturels et émotionnels. À cet exposé, manque l'approche de Bakhtine (1929), pour qui la polyphonie renvoie au concept d'intertextualité, c'est-à-dire au fait qu'un énoncé est un assemblage de contenus lus et accumulés et à Ducrot (1985), qui pense que la signification d'un énoncé émane de l'allusion à plusieurs contenus.

En déchiffrant ces signes inscrits sur une feuille, l'élève accède à la parole de l'auteur qu'il peut éventuellement mettre en voix s'il lit le texte à haute voix. Il parvient à passer des signes graphiques à la parole en mémorisant la forme orthographique des mots, c'est-à-dire les correspondances entre les phonogrammes et les phonèmes. Ce mécanisme de décodage est détaillé par Snowling et Hulmes (2005). L'attention visuelle qui est demandée s'attarde sur des mots et des groupes de mots, mais également sur les mots fréquemment rencontrés : 1) les connecteurs ; 2) la marque de ponctuation du point (Roy, Gaonach et Fayol, 2002) ; 3) la répétition des mots outils comme les déterminants (Dehaene, 2011). La fréquence de ces diverses marques et répétitions conduit le regard à adopter des mouvements de fixations et de saccades.

#### **1.3.4.2 La deuxième sphère de la lecture : la deuxième scrutation décodante comme accès au sens du texte**

La deuxième sphère de la lecture correspond à la deuxième scrutation décodante qui permet d'accéder au sens du texte par l'attention auditive, la connaissance du code linguistique et la compréhension des inférences, c'est-à-dire des éléments pris en compte par l'entremise des processus d'intégration et les macroprocessus qui portent sur la reconnaissance des éléments importants du texte. Cette observation attentive de la parole est décodante, car elle vise le traitement du deuxième code à l'œuvre au sein d'un texte, le code linguistique impliqué dans la génération du discours.

Tout d'abord, nous savons que tout texte comporte des éléments parfaitement explicites et d'autres implicites. Il s'y trouve des mots dont le lecteur ne connaît pas le sens et il lui faut faire des inférences lexicales pour les comprendre (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006). Un texte contient également des éléments implicites qui nécessitent que le lecteur effectue un travail de réparation du sens fondée sur ses connaissances, ses schémas (Graesser, Singer et Trabasso, 1994) et la compréhension minimaliste de la situation décrite dans le texte (McKoon et Rarcliff, 1992). Nous reprenons ici le modèle des inférences mis de l'avant par Dupin de Saint-André (2011). Certaines des inférences sont indispensables à la compréhension. Ainsi, il faut pouvoir comprendre les reprises anaphoriques entre un mot de substitution et son référent (Bianco, Coda

et Gourgues, 2002 ; Fayol, 1996), ce qui est courant dans un texte entre le nom et le pronom, par exemple, mais qui peut se complexifier avec la reprise de certaines expressions ou tournures de phrases qui exigent que le lecteur ait un certain bagage de connaissances antérieures à sa présente lecture. Pour comprendre un texte, il faut également comprendre les liens de causalité implicite entre plusieurs éléments (Bianco, Coda et Gourgues, 2002 ; Fayol, 1996). Le lecteur comprend parce qu'il se représente la situation décrite selon un modèle de situation décrit par Kintsch (1992) et qui fait suite à ses travaux réalisés de concert avec Van Dijk en 1983. Ces auteurs proposent une structure à trois niveaux : 1) la structure de surface, la plus accessible pour le lecteur et qui maintient une cohérence locale ; 2) le texte de base qui soutient une compréhension qui maintient une cohérence locale et globale ; 3) le modèle de situation qui est une présentation mentale que se fait le lecteur. Montésinos-Gelet (2016) précise tout d'abord que les albums jeunesse, par les illustrations, offrent un soutien « à la construction d'une représentation des situations » (p. 153), puisque cette vision permet d'accéder au sens que l'auteur voulait transmettre en écrivant.

« Lire, c'est contempler l'être absent, c'est se représenter des situations qui sont hors de portée du système sensoriel du lecteur » constate Montésinos-Gelet 2016 (p. 151), à suite de la lecture de la contribution de Gelet (2013). Les processus d'élaboration *prédire, se faire des images mentales, faire des liens avec ses connaissances antérieures*, activés par l'entremise de modèles de représentation préexistants, appartiennent à cette deuxième sphère de la lecture. Ainsi, *prédire* prend appui sur le texte en train d'être lu et sur des modèles de situation que le lecteur a déjà rencontrés. Il en va de même pour *se faire des images mentales* (ou autrement *imaginer*), qui se nourrissent d'un répertoire propre à des situations connues et encodées. L'auteure insiste sur le fait que le lecteur est constamment en train de faire des liens, et ce, dès la première sphère, puisqu'il se réfère au texte et à ses connaissances antérieures sur le code graphique.

#### **1.3.4.3 La troisième sphère de la lecture comme réponse à l'appel du texte**

La troisième sphère de la lecture est à considérer selon la notion de réponse à l'appel du texte (Lebrun, 1996 ; Rosenblatt, 1938 -1978). Afin de la cerner, nous reprenons la démonstration de

Montésinos-Gelet (2016) selon le modèle d'Irwin (1986 ; 2007) et les prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001).

#### **1.3.4.3.1 Selon le modèle d'Irwin**

Disons de prime abord que la troisième sphère, à cause de son ambition de répondre au texte, concerne l'activation des processus de haut niveau, parce que : « comprendre un texte, c'est aller au-delà de la représentation sémantique et élaborer un modèle de situation de l'état des choses que décrit le texte » (Ducreux-Fournier, 2007, p. 31). Il aurait donc été logique de penser que les processus d'élaboration seraient sous la gouverne de cette troisième sphère. Pourtant, des cinq processus d'élaboration seuls *raisonner et réagir* s'y rapportent parce que *prédire et imaginer* appartiennent à la deuxième sphère, étant donné que « leur but est d'accroître l'attention du lecteur envers le texte pour qu'il le comprenne » (Montésinos-Gelet, 2016, p. 153). Le processus d'élaboration *faire des liens avec ses connaissances antérieures* s'applique aux trois sphères, puisque le lecteur doit faire des liens pour traiter des informations relatives aux deux codes impliqués dans la production des textes et également pour répondre à leur appel.

Quant aux processus d'élaboration *réagir émotionnellement et esthétiquement*, il est du ressort de la troisième sphère parce que la réaction est subordonnée aux émotions suscitées par la lecture qui sont des réponses physiologiques du corps du lecteur à l'appel du sens d'un texte. Les émotions interviennent sans préparation et de façon involontaire, alors que leur exploitation est préparée, à condition d'avoir les mots pour les décrire. Le processus d'élaboration *raisonner* relève également de cette sphère, car il permet l'analyse de cette réaction, émotionnelle et esthétique et donc subjective, du lecteur à sa lecture.

#### **1.3.4.3.2 Selon les prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise***

Si nous considérons le postulat de Montésinos-Gelet (2016) selon lequel l'intérêt de la lecture réside dans le fait de considérer l'appel du texte et d'y réagir, trois des dimensions de la lecture — *réagir, interpréter et apprécier* — devraient donc se rapporter à cette troisième sphère.



Cependant, la dimension *réagir* telle que conçue dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) ne vise que la réaction émotionnelle et fait fi de l'aspect cognitif et donc de l'analyse qu'implique la mise en action des dimensions *interpréter* et *réagir*. Pourtant, la dimension *réagir* encadre les intentions pratiques liées à la lecture grâce à des critères de justification. Outre le fait que cette approche nous apparaît discutable, puisque que les intentions pratiques d'une lecture vont bien au-delà d'une réaction émotionnelle, force est de constater que les critères qui correspondent à cette justification ne sont pas non plus formulés de manière explicite dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), ce qui gêne le travail de l'enseignant, en amont, et de l'élève, en aval.

Nous désirons revenir ici sur la notion d'*intention* préalablement mentionnée. À l'école primaire, lire consiste principalement à lire pour apprendre à lire, à lire pour comprendre et apprendre et à lire pour le plaisir. Plus tard, on continue à lire pour se faire plaisir ou pour apprendre. Mais, reconnaissons que pour bon nombre les visées de la lecture au cours de sa vie se centrent autour de l'exercice de son métier. Ainsi, la formation continue de l'enseignant l'exige la plupart du temps et il en est de même dans un contexte de réorientation ou de recyclage professionnel (Cartier et Tardif, 2000). De la sorte, on constate que la particularité de l'intention de lecture à l'école consiste à l'exploitation d'une tâche alors qu'une fois adulte, la lecture est inhérente au fonctionnement de la vie en société.

Montésinos-Gelet (2016) conseille de soutenir les élèves pour l'exploitation de cette troisième sphère par la mise en place de dispositifs de lecture structurants. Tout d'abord, certains dispositifs, tels que l'enseignement réciproque, la lecture guidée, la lecture partagée, la lecture interactive offrent un étayage fort en facilitant l'échange et le questionnement, ce qui permet de guider les élèves dans leurs réflexions conscientes ou inconscientes. Nous y reviendrons dans le cadre de référence. Ensuite, ces pratiques familiarisent les élèves avec un comportement qu'ils reproduiront plus volontiers lors de leurs prochaines lectures.

En résumé, d'après une analyse phénoménologique de Gelet (2015) en lien avec le modèle de compréhension en lecture d'Irwin (1986 ; 2007), Montésinos-Gelet (2016) conceptualise trois sphères à la lecture. La première vise le décodage du code graphique, la deuxième, la

compréhension et la troisième, l'exploitation du texte. Nous retenons pour notre outil, les deux processus d'exploitation que Montésinos-Gelet (2016) met en lumière au sein de cette troisième sphère : *traduire* et *imiter*.

### **1.3.5 Les processus d'exploitation de Montésinos-Gelet : *traduire* et *imiter*.**

Pour étayer la lecture, y réagir, et répondre à l'appel du texte en l'exploitant, Montésinos-Gelet (2016) met de l'avant deux propositions de processus d'exploitation : *traduire* et *imiter*.

Il nous faut tout d'abord définir la notion d'exploitation. Legendre (2005) parle « d'action de mettre en valeur ; d'action d'utiliser méthodiquement » (p. 657), mais également de « tirer profit ». Montésinos-Gelet (2016) fait siens ces apports en définissant l'exploitation de la lecture dans le cadre des processus *traduire* et *imiter* comme une intention pratique qui implique de tirer parti d'une lecture par l'analyse des aspects de l'écriture de l'auteur que l'on souhaite mieux comprendre afin de les adopter.

Revenons sur le fait que tirer parti d'une lecture implique d'avoir une intention pratique à l'origine de cette lecture pour citer Montésinos-Gelet qui rappelle que « ce que Hartman (2016) appelle "lire comme un auteur" et correspond à une intention de tirer profit de la lecture pour apprendre à produire un texte » (Montésinos-Gelet, 2016, p. 156). Nous avons soulevé l'idée d'un continuum où l'élève au lieu d'écrire au service de la lecture, lit au service de l'écriture. Nous rappelons également la notion d'hypertextualité décrite par Genette (1982) selon laquelle tout nouveau texte littéraire se fonde de façon plus ou moins consciente et volontaire sur des modèles préexistants. Nous y revenons plus amplement dans le prochain chapitre.

Ce double rappel est important parce que les deux processus de Montésinos-Gelet (2016) consistent en l'exploitation d'un texte par la production de traces mnésiques conscientes et univoques d'un lecteur, qui lit comme un auteur, dans une perspective de réécriture selon un degré variable de proximité avec le texte mentor original et par l'entremise d'intentions spécifiques associées aux tâches.

### 1.3.5.1 Le processus d'exploitation *traduire*

Le premier ajout de Montésinos-Gelet (2016) est donc *traduire*. Nous lui aurions préféré le terme *transposer* qui a l'intérêt de s'appuyer sur une tradition littéraire bien ancrée et d'englober les notions de traduction, de réécriture et d'illustration (Tane, 2005). Le terme *transposer* revêt également l'intérêt de définir précisément ce à quoi il fait référence dans l'intention et éviter les confusions avec d'autres exemples d'exploitations du texte pour lesquels tant l'intention que la production de la tâche ne contribuent pas à l'analyse systématique du texte. À l'inverse, utiliser cette désignation comporte un risque, celui d'être comprise de manière étriquée, tel un cas particulier de pratique hypertextuelle entendue par opposition à l'imitation (Genette, 1982), et non un processus.

En effet, *traduire* selon Montésinos-Gelet (2016) inclut la transposition, la reformulation, la traduction linguistique, la réécriture, la récitation, la mise en voix et l'illustration. À la récitation, nous ajoutons la pratique théâtrale sans, toutefois, nous y restreindre. Nous notons, à l'instar de l'auteure, que Hartman (2016), Calkins (2013), les théoriciens des *Units* et de l'analyse des traits d'écriture, tels que Culham (2003), Olness (2005), Shea (2015) Spandel (2011), et Tauveron et Sève (2005) recommandent la reformulation qui renforce l'apprentissage par la lecture (Cartier, Chouinard et Contant, 2011).

Si nous nous attardons à la transposition dans le processus *traduire*, c'est également parce que transposer se rapporte à l'appropriation artistique, historique et culturelle. En effet, c'est « parce qu'ils sont diffusés et transposés que les textes peuvent s'affirmer comme des œuvres » (Tane, 2005, p. 3). On distingue leur apport selon différents niveaux : linguistique, intergénérique ou transgénérique selon que l'on passe d'un genre littéraire à l'autre ou non (Genette, 1982) et sémiologique dans la mesure où les transpositions contribuent à la communication des arts entre eux. Dans le cadre de ce travail, nous choisissons la reformulation d'un texte par le truchement d'un changement de registre, de forme, de genre, de mode ou d'époque.

### 1.3.5.2 Le processus *imiter*

Il faut maintenant considérer le deuxième processus d'exploitation de Montésinos-Gelet (2016), soit *imiter*. De la même manière que pour *traduire*, il est tentant d'y substituer le terme d'une pratique littéraire connue sous sa forme nominale à savoir *pastiche*. À la notion d'imitation est souvent attachée aujourd'hui celle de propriété intellectuelle, alors que celle de pastiche sous-entend une forme d'hommage autant de la part de l'élève que de celle de l'enseignant dans son rôle de passeur culturel, car, par l'imitation, «le scripteur s'institue dans un rapport de convenance et de connivence avec la culture autorisée» (Baptiste, 2005, p. 108). Tout comme la transposition, l'imitation participe donc à une conception patrimoniale de la culture qui permet à l'élève de se situer dans un cadre social et culturel.

Nous avons avantage également à ne pas perdre de vue que la notion d'imitation d'un modèle est une perspective centrale à l'éducation autant à la tradition populaire des métiers qu'à celle de l'Antiquité, de la tradition chrétienne (Baptiste, 2005 ; Charolles, 1984), qu'à l'enseignement explicite, validé sur des pratiques efficaces. Il s'agit de mettre en lumière le rôle de l'enseignant qui place «un haut-parleur» sur sa pensée (Gauthier, 2013) lorsqu'il explique certaines stratégies pour que les élèves fassent de même.

De son côté, Charolles (1984) relève l'intérêt de l'imitation d'un point de vue épistémologique et didactique. En fait, il se réfère à la simulation du vrai et en vient à la conclusion que cet exercice, dans un cadre scientifique, permet «de faire ressortir à leur juste mesure les qualités et les insuffisances d'un dispositif» (p. 104). Nous nous arrêtons plus avant sur les usages didactiques de ce principe.

L'imitation peut être appréhendée selon un préalable ou une suite à une connaissance réflexive d'après Charolles (1984). Le premier cas de figure est du ressort de l'implicite, de l'intuition. Il s'agit de mettre l'élève au contact d'un style d'écriture par un effet de familiarisation. Cette pratique peut se révéler fructueuse pour une première étape, et d'autant plus si elle est répétée.

Le deuxième cas de figure permet d'explorer ce que notre outil opérationnalise, c'est-à-dire des activités « visant à caractériser, à l'aide de catégories descriptives plus ou moins techniques, les traits distinctifs d'une écriture particulière » (Charolles, 1984, p. 109).

Nous présentons maintenant un Tableau 4 qui permet de synthétiser les corrélations du modèle de Montésinos-Gelet (2016) avec le modèle d'Irwin (1986 ; 2007) et les quatre dimensions de la lecture.

Tableau 4 : Les corrélations du modèle de Montésinos-Gelet (2016) avec le modèle d'Irwin (1986, 2007) et les quatre dimensions de la lecture (MEQ, 2001)

	Sphère 1	Sphère 2	Sphère 3
Définitions	Décodage du code graphique	Compréhension (décodage du code linguistique)	Réponse du lecteur à sa lecture
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Première scrutation décodante (graphèmes)</li> <li>• Accession à la parole de l'auteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deuxième scrutation décodante (compréhension explicite et implicite du code linguistique)</li> <li>• Accession au sens du texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réponse à l'appel du texte</li> <li>• Intention de lecture</li> <li>• Réaction</li> <li>• Analyse</li> <li>• Raisonnement</li> <li>• Exploitation <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Traduction</li> <li>○ Imitation</li> </ul> </li> </ul>
Irwin (1986, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Microprocessus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus d'intégration</li> <li>• Macroprocessus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus d'élaboration <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Réagir émotionnellement et esthétiquement</li> <li>○ Faire des liens avec ses connaissances antérieures</li> </ul> </li> </ul>
Les quatre dimensions de la lecture (MEQ, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire des liens avec ses connaissances antérieures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prédire</li> <li>• Se faire des images mentales (imaginer)</li> <li>• Faire des liens avec ses connaissances antérieures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réagir émotionnellement</li> <li>• Interpréter</li> <li>• Apprécier</li> <li>• Faire des liens avec ses connaissances antérieures</li> </ul>

Nous désirons ajouter à la lecture de ce Tableau 4 que les dimensions de la lecture n'envisagent pas de jonction entre la lecture et l'écriture. Nous considérons donc que notre travail est pertinent d'un point de vue scientifique à cet effet.

Nous proposons maintenant un résumé de cette problématique afin de rappeler les différents éléments énoncés avant de présenter la question de recherche qui clôt et anime cette dernière.

## 1.4 Le résumé du problème

Maintenant que les éléments du problème et une piste de solution sont énoncés, nous présentons la Figure 2 afin de modéliser les relations entre les éléments qui constituent la problématique de cette recherche.

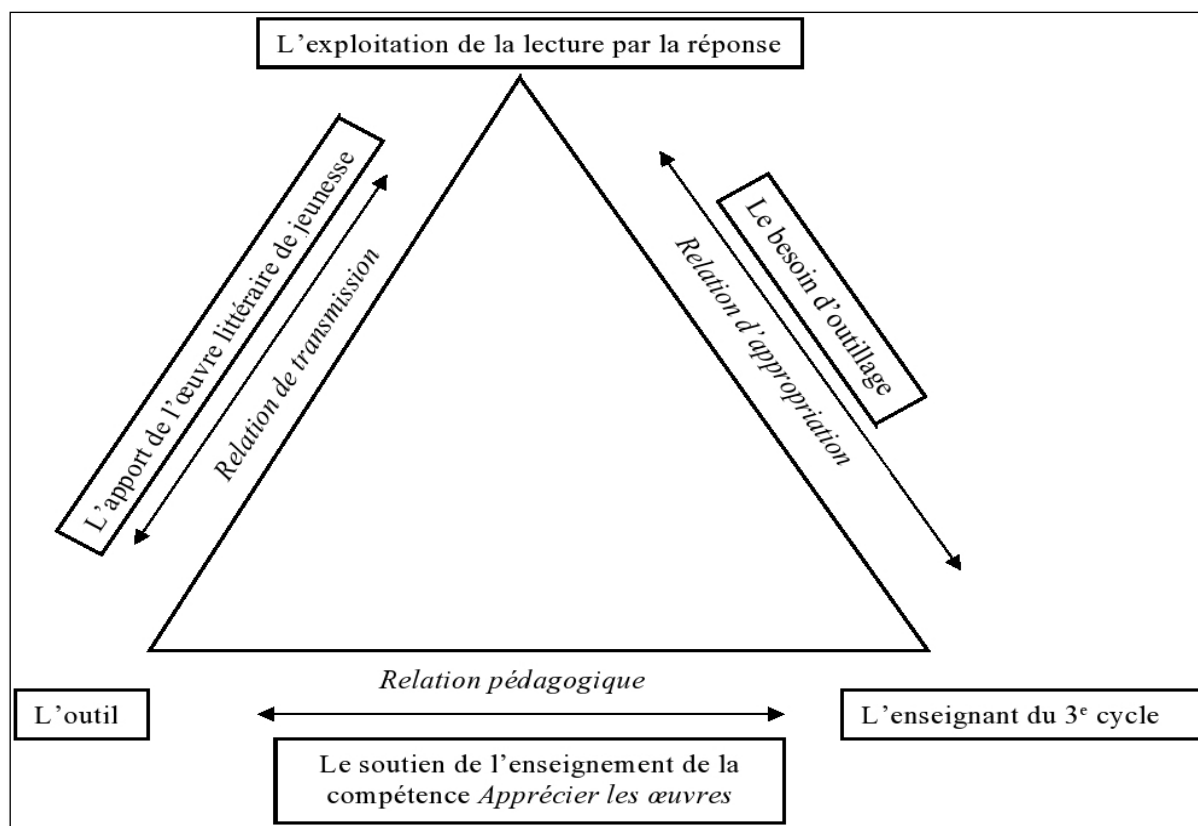


Figure 2 : Le triangle didactique des constituants de la problématique et de leurs relations<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Habituellement le triangle didactique met en relation l'élève, l'enseignant et l'objet de savoir. Ici, dans le cadre d'une recherche-développement, l'objet correspond à l'outil et l'élève est sous-entendu comme celui exploitant la lecture.

Nous notons que ce triangle met en évidence trois pôles : l'outil, l'enseignant du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et l'exploitation de la lecture par la réponse. Certains liens sont à relever.

1) La relation qui lie l'outil et l'enseignant à qui il est destiné est d'ordre pédagogique. Legendre (2005) définit la relation pédagogique comme « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique » (p. 1172). La relation pédagogique qui se tisse entre ces deux pôles vise à soutenir l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*. Or, nous avons rappelé le besoin de rehaussement en compréhension en lecture des élèves en mettant en lumière les éléments du contexte dans lequel s'exerce son enseignement. L'enseignement du français au primaire est régi au Québec par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) qui est organisé autour : 1) de compétences disciplinaires, dont la compétence disciplinaire *Apprécier les œuvres littéraires* ; 2) de compétences transversales dont les compétences d'ordre intellectuel ; 3) de quatre dimensions de la lecture au service de la lecture littéraire (*comprendre, réagir, interpréter et apprécier*). En outre, nous avons établi que le troisième cycle du primaire constitue un cycle charnière entre le primaire et le secondaire qu'il convient de soutenir.

2) La relation qui unit l'outil avec l'exploitation de la lecture par la réponse qui relève de la transmission. Nous mettons de l'avant que l'utilisation de la littérature jeunesse est un modèle qui permet de construire une culture commune. Nous avons donc présenté la conceptualisation, par Montésinos-Gelet (2016), des trois sphères de la lecture en lien avec les quatre dimensions de la lecture qui conduit à critiquer le modèle d'Irwin (1986, 2007). Dans le but d'une exploitation de la lecture par la réponse, l'auteure aboutit à l'élaboration de deux processus d'exploitation, *traduire* et *imiter*, qui permettent de travailler la réponse de l'élève au sens du texte.

3) La relation qui unit l'enseignant et l'exploitation de la lecture par la réponse relève de l'appropriation<sup>7</sup>. Le besoin d'outillage en est le vecteur et nous l'avons démontré. Cette recherche-développement semble rentable par la création, d'une part, de liens entre la lecture et

---

<sup>7</sup> Nota bene : L'appropriation du texte littéraire est définie dans le cadre de la construction de l'outil et vise le lecteur. L'appropriation de l'outil vise l'enseignant et est discutée ultérieurement.

l'écriture, d'autre part, entre les théories et les pratiques réelles du milieu. En ce qui concerne les pratiques, nous clarifions la notion de tâche scolaire ainsi que la pertinence de pratiques métalangagières en classe. Quant aux théories, nous tentons une première approche d'une définition de la réponse au texte littéraire par l'appropriation suggérée dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. (MEQ, 2001) avant de prendre appui sur des modèles de compréhension en lecture.

## **1.5 La question de recherche**

Cette problématique a mis en évidence différents arguments qui nous amènent à poser la question suivante : *Quels seraient les principes et les pratiques d'un réseau littéraire d'auteur qui viserait la réponse du lecteur au texte littéraire, dans le cadre du soutien de la compétence Apprécier les œuvres littéraires, au troisième cycle du primaire ?* Les processus d'exploration de Montésinos-Gelet (2016) et l'œuvre littéraire de jeunesse, contemporaine québécoise, de Simon Boulerice, servent de support à ce travail.



## CHAPITRE II : LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Rappelons que la présente recherche cible la construction d'un outil didactique. Ce dernier se présente sous la forme d'un réseau littéraire d'auteur, en l'occurrence sur l'œuvre de Simon Boulerice, et vise à favoriser la réponse du lecteur au troisième cycle du primaire grâce à l'enseignement des processus d'exploitation de Montésinos-Gelet (2016). Notre démarche a également pour but de soutenir l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*.

La question des principes et des pratiques qui composent cet outil a été, à juste titre, précédemment formulée. Y répondre consiste à bâtir un référentiel des apports de ces principes et de ces pratiques en faveur de la création de l'outil, une notion pour laquelle nous offrons une définition et mise en contexte dans l'introduction qui suit. Puis, ce référentiel s'organise autour de cinq axes : premièrement, les théories de la réponse sur lesquels l'outil repose ; deuxièmement, il nous est apparu pertinent de traiter des réseaux littéraires au centre de notre propos ; troisièmement, nous évoquons les dispositifs variés en enseignement de la lecture littéraire ; et quatrièmement, nous présentons le modèle d'Aeby Daghe sur lequel se fonde notre propre modèle. Cinquièmement, nous évoquons deux modèles pour analyser les pratiques enseignantes. Nous concluons ce chapitre par la présentation de l'objectif spécifique de notre recherche enrichi de sa visée (Thouin, 2017).

### **Introduction**

Il nous est apparu pertinent de faire précéder les théories que nous mettons de l'avant dans ce cadre par une introduction qui présente et met en contexte la définition de l'outil.

#### **Mise en contexte et définition de la notion d'outil selon Schneuwly, et Plane et Schneuwly**

« L'enseignement est un travail » (Schneuwly, 2000, p. 20). Ainsi, il faut considérer la description des composantes de ce travail — que nous adaptions au contexte québécois — selon

Tardif et Lasserre (1999) : 1) le respect des prescriptions ministérielles ; 2) la prise en compte de tous les impératifs structurels inhérents au milieu de travail ; 3) le processus même du travail d'enseignant que Schneuwly (2000) n'hésite pas à décrire comme *flou* et « qui a pour objet les interactions avec les élèves et ce qui se réalise en continu par la transformation des buts dans l'action quotidienne » (p. 20).

Or, tout travail requiert des outils. Parler d'outils dans une perspective didactique revient à évoquer : 1) des outils destinés à la réussite des élèves ; 2) des outils destinés aux enseignants pour résoudre un problème qui leur est posé ; 3) des outils pour favoriser une pratique professionnelle réflexive.

#### *Une question de point de vue*

Nous précisons qu'un outil dépend du point de vue selon lequel on se place. Pour l'enseignant, les outils lui permettent de créer un terrain d'apprentissage ; pour l'élève, il s'agit de transformations de processus pour apprendre. Ainsi, « les outils de l'enseignant et de l'élève peuvent être les mêmes, mais ils jouent une fonction très différente auprès de chaque acteur de la relation didactique. Leur usage les distingue fortement, et, de ce point de vue, il ne s'agit nullement des mêmes outils » (Plane et Schneuwly, 2000, p. 8).

#### *Une définition de l'outil d'enseignement du français*

De cet exposé découle la définition de l'outil selon Plane et Schneuwly (2000, p.5 et 9) :

Nous désignons par outils d'enseignement du français tout artéfact introduit dans la classe servant l'enseignement/apprentissage des notions et capacités. (...) On peut parler d'outil au sens strict quand existe un dispositif matériel indépendant d'une pratique, un artéfact stabilisé, transmissible d'une personne à l'autre, y compris des textes écrits ou d'autres constructions symboliques matérialisées sur des supports divers (papier ou électronique).

Dans le cadre du doctorat, nous considérons aussi que notre recherche-développement se réfère à la notion d'outil dans un sens plus large décrit par Plane et Schneuwly (2000), car, bien que l'outil repose sur un support matériel stable, il se transmettra « par des mécanismes divers (formation, reproduction de pratiques observées et vécues, description et prescription par des instances diverses à l'intérieur de la profession ou autres » (p. 9).

Ces éléments de mise en contexte et de définition ayant été mis à la disposition du lecteur, il est temps de présenter les fondements théoriques de l'apprentissage et de l'enseignement sur lesquels est bâti l'outil.

## **2.1 La lecture littéraire selon la théorie de la réponse**

Afin de construire, puis de mettre en pratique notre outil, il nous faut comprendre la théorie de la réponse du lecteur.

### **2.1.1 Une définition de la théorie de la réponse du lecteur selon Lebrun**

Il convient de définir la théorie de la réponse du lecteur. Bleich (1989, dans Lebrun, 1996, p. 70) propose :

Le terme *réponse* nous renvoie non seulement à ce que dit ou écrit une personne suite à la lecture, mais également à un système social de réponse au langage d'autrui. De la sorte, notre attention se déplace du plan individuel, c'est-à-dire des paroles d'une personne, au plan social, c'est-à-dire son échange verbal avec une autre (p. 70).

Néanmoins, Lebrun (1996) n'hésite pas à se demander : une réponse à quoi ? Lebrun (1996) le précise dans le contexte de la littérature jeunesse : « La réponse au sens propre du terme est celle par laquelle l'élève transmet son point de vue personnel relativement à un texte » (p.70). Alors que Lebrun (1996) qualifie également la théorie de la réponse de *tournant pédagogique*, tentons de mettre en contexte les principes des variantes de la théorie de la réponse selon Lemieux et Lacelle (2016).

### **2.1.2 Une mise en contexte des théories de la réponse selon Lemieux et Lacelle**

Lemieux et Lacelle (2016) expliquent que « les théories de la réponse se subdivisent en catégories qui reposent sur des méthodologies différentes selon leurs fondements épistémologiques et accordent une grande importance aux réactions du lecteur » (p. 4).

### 2.1.2.1 L'approche transactionnelle selon Rosenblatt

Cette théorie fondatrice a été élaborée en 1938 par Rosenblatt. Férue de littérature française, cette dernière obtient son doctorat en littérature comparée à la Sorbonne en 1931. L'intérêt pour la théorie de la réponse se concentre aux États-Unis et au Canada anglais dès 1960, alors qu'il faut attendre les années 1990 et 2000 pour que le monde francophone s'en préoccupe.

Nous mettons de l'avant la notion d'*interactions* pour parler du modèle d'Irwin (1986, 2007) au sens d'échanges, et cela est sans doute critiquable. En tous cas, Hébert (2002) précise que le terme choisi par Rosenblatt de *transaction* supposait intrinsèquement « un mouvement de transformation, de lecture *spiralaire* et non linéaire, à l'influence continue et réciproque du lecteur et du texte sur la construction du sens » (p. 258).

Selon Rosenblatt (1938 ; 1978), la théorie de la réponse repose sur l'étude des transactions entre le lecteur et le texte et, d'autre part, la notion de réciprocité des relations entre le texte et le lecteur ; les expériences personnelles du lecteur grâce aux émotions et aux pensées du lecteur et la prise de conscience et de confiance dans l'expression du caractère unique de son expérience de lecture ; l'aspect pédagogique de sa théorie par l'entremise d'un dialogue progressif, dont le résultat attendu est une progression, une évolution, non pas un aboutissement.

Cette théorie a donné lieu à plusieurs recherches, travaux et approches que nous traitons selon l'étude de Beach (1993) qui les catégorise selon cinq aspects : textuel, expérimental, psychanalytique, social et culturel. Nous présentons ci-dessous la Figure 3 des cinq des aspects particuliers de la transaction entre le lecteur, le texte et le contexte (Beach 1993, p. 17).

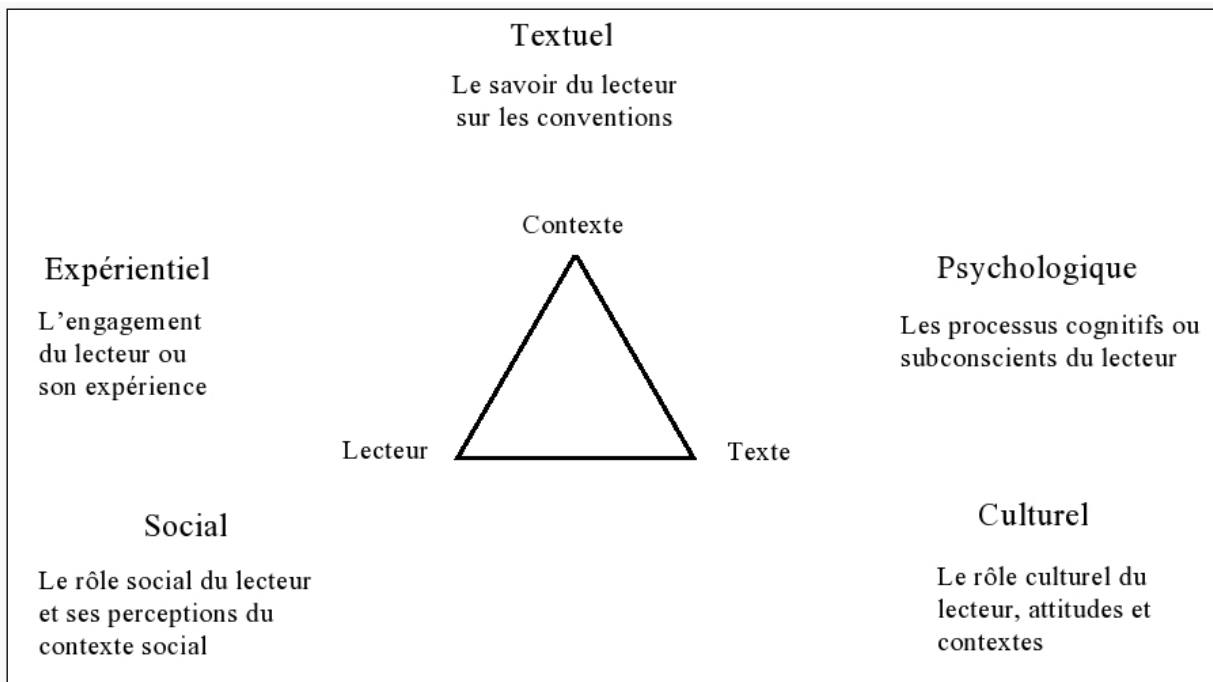


Figure 3 : Les cinq perspectives de la transaction entre le lecteur, le texte et le contexte

Nous découvrons les aspects (textuel, expérientiel, social, psychologique, culturel) associés au lecteur, au texte et au contexte. Ces aspects ont besoin d'être expliqués pour mettre de l'avant les caractéristiques développées par les théories littéraires ou de pratiques didactiques. C'est pourquoi nous les illustrons par le tableau suivant (Tableau 5) qui présente les principaux théoriciens de la réponse d'après les aspects décrits par Beach (1993, dans Lemieux et Lacelle, 2016).

Tableau 5 : Les principaux théoriciens de la réponse d'après les aspects décrits par Beach (1993, dans Lemieux et Lacelle, 2016, p. 3 et 4)

Les aspects	Les caractéristiques en matière de théories littéraires ou de pratiques didactiques	Les auteurs
textuel	Les conventions, les normes et le genre produisent des réponses uniques de la part des lecteurs qui détiennent des connaissances littéraires différentes.	Eco (1995)
expérimental	<i>L'approche de l'esthétique de la réception</i> : le texte n'existe pas sans le lecteur qui est lui-même influencé par les conventions littéraires et sociales.	Iser (1978); Jauss (1978)
	Les processus d'engagement et les expériences du lecteur.	Dias (1985; 1986); Purves (1991)
	Les mesures concrètes pour l'application des programmes d'enseignement de la littérature axés sur la théorie transactionnelle.	Probst (1994)
	<i>L'activité fictionnalisante</i> du lecteur se fondant sur l'activité fantasmatique, la cohérence mimétique, le jugement axiologique, la concrétisation imageante.	Langlade (2006); White et Lemieux (2017)
psychanalytique	L'identité du lecteur façonne les réponses au texte et permet d'identifier les thèmes, propres à chacun, qui seront marquants pour le lecteur	Holland (1975)
social	Le lecteur se définit à l'intérieur d'un groupe ou d'une communauté, et son identité, modelée par le groupe auquel il appartient, sera à l'origine de la formulation de ses réponses au texte.	(Fish, 1980); (Sauvaire, 2015)
culturel	<i>Recherches post-structuralistes</i> : le lecteur partage forcément son expérience avec d'autres lecteurs issus du même système.	Barthes (1984); Foucault (1966)
	Les réponses d'un lecteur reflètent son appartenance à certaines communautés culturelles.	Bleich (1978)

À la lecture de ce Tableau 5, nous pouvons voir l'éventail de propositions qui émanent de la théorie de Rosenblatt (1938 ; 1978). Afin de poursuivre notre analyse, nous choisissons de développer les notions de lecture efférente versus esthétique d'après Hébert (2002).

### 2.1.2.2 La lecture efférente/la lecture esthétique d'après Hébert

En contexte de lecture littéraire, il est rentable de distinguer la lecture efférente de la lecture esthétique. Grâce à Hébert (2002, p. 62), nous comprenons que la lecture littéraire est associée à « une réception esthétique personnelle et subjective du texte et une relation artistique conceptuelle, secondaire et objective ». Nous aurons recours à la définition de Lebrun (1994, p. 34) pour cerner ces deux concepts :

L'approche « efférente » est de type informatif ; elle vise à extraire des informations précises ou à les inférer. On est ici en présence d'un contrat figé de lecture où l'auteur reste omniscient et téléguide le lecteur. L'approche esthétique est de type créatif : le lecteur reconstruit le sens pour soi, par des « transactions » (terme emprunté à Dewey) avec le texte.

Concevoir ainsi l'enseignement de la lecture littéraire est rentable pour les enseignants, spécialement ceux du primaire, car cette approche tend à clarifier tant leur choix de lectures que leurs interventions. En effet, leurs élèves sont des lecteurs en construction tant d'un point de vue de leurs compétences langagières que leur développement émotionnel. Le mandat de l'école est de les faire devenir des lecteurs experts, mais également de contribuer à leur faire acquérir une vision du monde. Hébert (2002), plutôt qu'une opposition, décrit cette vision de la lecture littéraire comme celle d'un continuum qui se tend entre la lecture efférente et la lecture esthétique, qui alors se complètent.

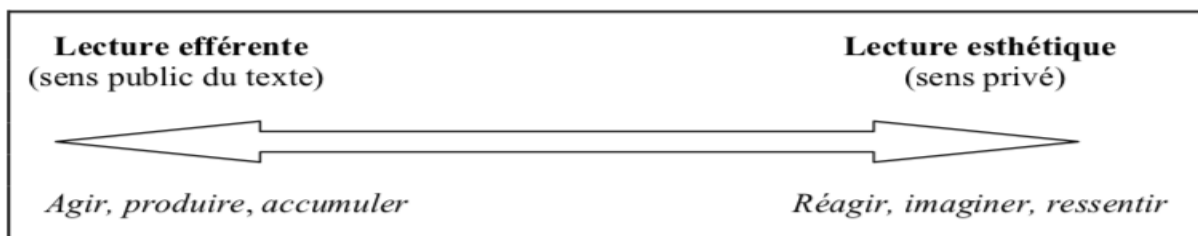


Figure 4 : Le continuum entre la lecture efférente et la lecture esthétique de Hébert (2002, p. 63)

Il nous importe maintenant de préciser l'approche subjective selon Langlade (2007).

### **2.1.3 L'approche subjective selon Langlade**

Il est une question qui se pose à l'enseignant dans la classe de français : quelle place doit-il accorder à la subjectivité de son élève-lecteur ? La réponse se heurte à une tradition scolaire où la lecture subjective est contestée ainsi qu'aux droits du texte, un fondement qui réprime les ajouts personnels. Pourtant, favoriser la lecture subjective est rentable pour l'enseignant, parce que cela permet à l'élève de s'investir et de construire.

L'approche subjective de la lecture selon Langlade (2008) se fonde sur une théorisation prenant racine dans l'imaginaire du lecteur. Pour mieux comprendre de quoi il s'agit, nous devons présenter quelques définitions.

#### **2.1.3.1 Des définitions pour ancrer notre propos**

Tout d'abord, celle du Sujet lecteur (Langlade, 2007, p. 72).

Le Sujet lecteur est le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît.

On comprend alors mieux que l'approche subjective résulte d'une conception qui fait du lecteur le sujet principal de la lecture (Langlade et Rouxel, 2004). Langlade (2007) définit cette lecture subjective comme :

la façon dont un texte littéraire affecte les émotions, les sentiments, et les jugements d'un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci. La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire (p. 71).



Nous rappelons l'apport d'Émery-Bruneau (2010) pour qui la lecture littéraire est entendue comme l'activité dynamique d'un lecteur inscrit dans une dialectique entre une lecture de participation, vécue de façon plutôt affective, et une lecture de distanciation, vécue de façon plus intellectualisée. C'est dans ce va-et-vient, terme souvent employé, que se niche le concept de la reconfiguration des œuvres par le lecteur (Langlade et Rouxel, 2004).

Cette démarche qui allie distanciation, participation, transactions et interactions entre l'œuvre et le lecteur prend forme dans le cadre de l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2007). Afin de cerner les notions de transactions et d'interactions, nous citons la définition par Hébert (2002) de l'approche transactionnelle qui « consiste à s'intéresser à la nature des multiples interactions entre le professeur/le texte/le lecteur et les autres lecteurs et non à un produit "fini" ou prédéterminé de la compréhension » (p. 68).

### **2.1.3.2 La subjectivité, compétence littéraire et esthétique**

Il s'agit du fondement de toute science, alors même que le sujet et le monde qu'il contemple ne sont plus séparés, mais bien au cœur d'une même réalité qui s'exprime toutefois dans des registres différents isolés les uns des autres (Husserl, 1859-1938). Il convient de se concentrer sur les liens qui permettent de les mettre en relation. De l'avis de Godart (2005), ces liens produisent une expérience qui nous amène à traiter de l'expérience esthétique liée à la lecture.

Dans le sillage de Rouxel (2013), nous pensons que la notion même de subjectivité ne peut se concevoir sans celle d'appropriation du texte par le lecteur, de singularisation d'une œuvre et, par conséquent, de création d'une culture littéraire par l'effet de cette appropriation même. Rouxel (2006) établit que la culture se développe pour soi et que l'appropriation passe par soi, ce qui est d'ailleurs l'épicentre de la difficulté de l'appréciation, entre expression de soi et respect des normes (Dumortier, 2006). En ce sens, la chercheuse revient sur l'apport de l'écriture. Elle donne comme exemple l'écriture poétique en écho au texte : « la réaction du lecteur peut être une réponse qui en épouse le rythme — qui signifie par son rythme — et devient l'occasion d'une exploration du langage, un mode d'appropriation et d'expression singulier de la culture littéraire » (Rouxel, 2006, p. 21).

Ainsi, Langlade (2007) propose que « l'élaboration et l'exploitation de ce *texte du lecteur* soient au centre d'une intervention didactique qui entend développer la compétence esthétique des élèves » (p. 71). Ce développement des compétences qui permettent l'élaboration, l'activation et l'analyse des dispositifs de l'imaginaire du lecteur est prévu dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) sous l'onglet des compétences transversales et, plus précisément, de la compétence *exercer son jugement critique* (p. 10) pour le caractère esthétique et *mettre en œuvre sa compétence créatrice* (p. 11) en ce qui concerne l'imagination.

Nous notons que, selon Ahr et Joole (2013), « [c]ette volonté d'articuler jugement esthétique et jugement critique est l'héritage d'une tradition bien française de la lecture » (p. 137) qui semble bien difficile à cerner. Les auteurs insistent sur l'évidence « d'une part, de préciser ce à quoi les termes ou expressions "réaction", "appréciation", "point de vue personnel", "jugement personnel", "goût", "émotion", "sentiment" renvoient et, d'autre part, pour l'ensemble des niveaux de la scolarité, d'harmoniser terminologie, concepts et objectifs d'enseignement et d'apprentissage » (p. 138).

### **2.1.3.3 Le contexte québécois**

L'époque à laquelle la théorie de la lecture subjective émerge coïncide avec celle de la refonte de l'éducation, c'est-à-dire les années 1990. On constate cependant que la conception québécoise des quatre dimensions de la lecture ne laisse guère de place à cette approche. En effet, *comprendre* est relatif aux droits du texte ; *réagir* (émotionnellement) se réfère au domaine des droits du lecteur ; *interpréter* est lié aux droits du lecteur, mais nécessite de ne pas trahir ceux du texte et *apprécier* met en exergue les droits du lecteur, s'ils sont fondés.

Laisser la subjectivité du lecteur, son élève, s'exprimer est donc difficile pour l'enseignant, car elle n'est pas encadrée. À l'instar de Langlade (2004), qui propose l'accueil de lecteurs réels pour sortir de ce formalisme, c'est-à-dire des prescriptions ministérielles ou en l'espèce du manque de prescriptions, nous avons pu constater dans notre pratique professionnelle que ce formalisme influence la nature des tâches proposées dans la classe de français, ainsi que Richards le soulignait déjà en 1929.

Il est temps de présenter les caractéristiques de l'activité fictionnalisante qui découlent de la théorie de la lecture subjective selon Langlade (2007).

### 2.1.3.4 Les caractéristiques de l'activité fictionnalisante selon Langlade

C'est ainsi que Langlade (2008) définit l'activité fictionnalisante.

L'activité fictionnalisante du lecteur, c'est-à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et en singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre, constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur (p. 46).

Nous présentons le Tableau 6 qui porte sur des caractéristiques de l'activité fictionnalisante selon Langlade (2007).

Tableau 6 : Les caractéristiques de l'activité fictionnalisante selon Langlade (2007)

L'activité fictionnalisante	Descriptifs selon Langlade (2007, p. 72)	Les auteurs
L'activité fantasmatique	La rencontre de l'imaginaire de l'œuvre et de celui du lecteur active les scénarios fantasmatiques à travers lesquels un sujet exprime ses désirs et ses répulsions de façon plus ou moins déformée.	Duffays, Gemenne, Ledur (1996); Lacelle et Langlade (2008); Lebrun, (2005); Nussbaum (1998); Piégay-Gros (2015)
La cohérence mimétique	Le texte ne dit pas tout sur l'histoire des personnages, sur leurs motivations ou sur leurs intentions; le lecteur doit donc établir, en puisant dans sa connaissance du monde et de la littérature (réactions psychologiques, stéréotypes comportementaux, etc.) des liens de causalité vraisemblables entre les événements et les actions des personnages.	Langlade et Fourtanier (2007); Rouxel (2004)
Le jugement axiologique	Le système de valeurs (normes morales, sociales, civiques, etc.) du lecteur détermine les jugements qu'il porte sur les personnages, ses mouvements d'adhésion ou de rejet à l'égard de leurs actions, de leurs motivations.	Dufays (2000)
La concrétisation imageante	Le lecteur a recours à des images, soit qu'il les ait à sa disposition, soit qu'il les fabrique (rédigé par la chercheuse)	de la Garandrie (1980) Ricœur (1985)

Nous remarquons que White et Lemieux (2017) visent à opérationnaliser les échanges dynamiques entre le lecteur et le texte, et entre le lecteur et son entourage à l'aide d'esthetigrams, des cartes visuelles d'engagement esthétique.

L'habileté à créer un monde narratif imaginaire relatif aux événements du récit ; la capacité de juger les actions des personnages ; le désir de lire le livre dans son entièreté ; la constatation que le temps s'écoule rapidement lors de la lecture ; le fait d'éprouver de l'empathie pour un ou plusieurs personnages ; le partage de réactions avec ses pairs et sa famille (p. 4).

Cette référence nous engage à traiter de l'expérience esthétique liée à la lecture.

### **2.1.3.5 L'expérience esthétique liée à la lecture**

Schaeffer (2015) s'applique à décrire d'un point de vue cognitif la diversité de nos expériences esthétiques puisées à même nos ressources attentionnelles et affectives. Boucher et Turcotte (2014), en revanche, se demandent si ce n'est pas notre engagement qui a un effet sur notre expérience de lecture en tant que sujet, et ils étudient cette éventualité selon les trois aspects de l'engagement en lecture décrits par Guthrie et Wigfield (2000) : la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension sociale.

Selon Jauss (1978), repris par White (2007), il existe quatre niveaux de conscience complémentaires dans l'expérience esthétique. Les deux premiers, l'activité fictionnalisante et les perceptions renouvelées du monde, autrement dit l'imagination narrative, peuvent survenir simultanément et les deux derniers, les discussions intersubjectives et le résultat d'expériences individuelles axées sur l'expression de valeurs peuvent subvenir complémentirement et subséquentement.

D'un point de vue didactique, Lemieux et Nacelle (2016) notent que les activités pédagogiques stimulant ces types de conscience jouent un rôle important pour l'engagement du lecteur envers sa lecture ainsi que Ahr et Joole (2013) et Boucher et Turcotte (2014) le soulignent.

## 2.1.4 Les apports de ces principes théoriques pour l'outil

Ce n'est pas faire un pléonasme que d'affirmer que la théorie de la réponse est au centre de la conception d'un outil qui permet à l'enseignant de viser la réponse de l'élève du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Visiter ses principes est pertinent à plus d'un titre. D'autres théories entraînent également des retombées riches qui permettent de tisser des liens avec notre modèle.

Tout d'abord, nous retenons que le modèle holistique d'Irwin (1986, 2007) insiste sur l'idée que la compréhension et l'interprétation s'expriment au sein de transactions d'ordre personnel, culturel et social à l'instar de l'approche transactionnelle de Rosenblatt. Ensuite, les travaux d'Irwin (1986, 2007) et de Langlade (2008) sur le phénomène de la compréhension en lecture montrent que l'expérience de lecture s'exprime à travers moult facettes qui tissent des liens avec le texte « perçu, désiré, pensé, imaginé ou rêvé » (Meyor, 2005, p. 110), c'est-à-dire sur notre ressenti subjectif. Enfin, nous retenons le caractère intentionnel nécessaire à la mise en pratique des processus d'exploitation, car leur développement réside dans une posture d'auctoriale qu'acquiert l'élève et que nous définissons.

La notion d'auteur, et pas simplement celle de scripteur, génère le terme posture auctoriale qui signifie une position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur. (Lebrun, 2007, p. 384)

En outre, les caractéristiques de l'activité fictionnalisante offrent des pistes d'analyse sur lesquels nous reviendrons.

Bref, dans cette section, nous avons traité de la lecture littéraire selon la réponse du lecteur. Après avoir donné une définition de la pédagogie de la réponse selon Lebrun (1996) enrichie par Bleich (1983), ce qui a permis de dégager les axes personnels et sociaux qui s'y rapportent, nous avons mis en relief trois approches : 1) l'approche transactionnelle de Rosenblatt (1938) qui repose sur l'idée d'une transaction réciproque entre le lecteur et le texte ; 2) l'approche subjective qui soutient que le lecteur est le sujet principal de sa relation avec le texte (Langlade, 2007), particulièrement dans son volet « fictionnalisant » ; 3) l'expérience esthétique liée à la

lecture. Ces principes théoriques sont autant d'ancrages qui permettent d'appréhender les réseaux littéraires qui sont au centre de notre recherche-développement.

## 2.2 Les réseaux littéraires

Les enseignants fondent généralement leur enseignement d'après l'idée d'une *coexistence féconde* (Delforce, 1994) entre la lecture et l'écriture plutôt que sur la mise en place d'une *articulation active* étayant le fait que la lecture sert l'écriture tout autant que l'écriture sert la lecture (Halté, 1996 ; Petitjean, 1989 ; Privat, Vinson, 1994 ; Reuter, 1994, 1998 ; Ropé, 1994). Au sein de notre travail, cette articulation prend la forme d'une réflexion, puis de la création d'un réseau littéraire qui vise les liens entre la lecture et l'écriture.

Afin de bien comprendre les atouts spécifiques des réseaux littéraires, nous devons préciser des définitions, puis évoquer les notions liées aux relations transtextuelles. Nous traitons ensuite de l'apport de la littérature jeunesse comme : 1) support didactique ; 2) objet de transmission de savoirs ; 3) objet de transmission de repères culturels. Puis, nous évoquons les critères de sélection des œuvres à l'école. Enfin, nous traitons de l'apport des réseaux littéraires pour notre outil.

### 2.2.1 Des définitions

Le *Dictionnaire de la littérature de jeunesse* à l'usage des professeurs des écoles en donne la définition.

Le mot « réseau » désigne les liens à construire et à expliciter avec les élèves entre des œuvres littéraires. La lecture en réseau met des textes en résonance autour d'un questionnement commun élaboré par le maître ou apparu en classe lors d'une séance d'apprentissage (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 226).

L'une des fonctions des réseaux littéraires relevées par Tauveron (2004) est qu'exposer les élèves à des réseaux littéraires permet de développer leur habitude de mettre en relation les textes. Nous illustrons ce propos par la définition de Couet-Butlen (2004) sur la mise en réseaux.

La mise en réseau concertée de textes est un moyen privilégié de construire une culture littéraire. La mise en réseau est une opération intellectuelle fondamentale. Il s'agit de créer les conditions pour que les enfants associent, dissocient, explicitent, bref, mettent en relation, pour ensuite déduire des règles qui seront ensuite stabilisées (<http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/reseaux.htm>).

Les réseaux littéraires ont également comme fonction de permettre aux élèves d'enrichir leur propre culture et de bâtir une culture commune aux élèves de la classe Tauveron (2004). Nous illustrons ce propos par la définition de Couet-Butlen (2004) sur la mémoire culturelle.

Un livre ne peut prendre racine qu'à partir d'une mémoire culturelle spécifique à chaque enfant. D'où l'intérêt de construire une culture commune dans la classe, afin d'échanger à partir de cette mémoire culturelle commune. (<http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/reseaux.htm>).

Selon Couet-Butlen (2004), on peut globalement distinguer deux types de réseaux. Premièrement, des réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des références culturelles communes et, deuxièmement, des réseaux pour faire identifier des singularités (réseaux hypertextuels, singularité d'un procédé d'écriture, singularité d'un auteur. L'outil que nous proposons s'inscrit dans cette deuxième option.

Enfin, (Tauveron, 2004, p. 72) relève que le réseau littéraire :

permet en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte : 1) d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre ; 2) de permettre de résoudre les problèmes de compréhension-interprétation posés par un texte donné, problèmes qui trouvent leur solution dans la considération d'autres textes.

Le réseau littéraire est donc un dispositif d'enseignement composé de textes soigneusement choisis (Devanne, 2006a) qui vise la compréhension, l'interprétation et l'appréciation (Morin et Roger, 2014). En outre, le réseau est le point de départ d'activités de lecture et d'écriture (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). Un réseau littéraire, quel que soit

son type (autour d'un thème, d'un procédé d'écriture, d'un auteur, d'un illustrateur, d'un personnage stéréotype, d'un genre) permet de travailler « tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette, 1982, p. 7).

### **2.2.2 Les relations transtextuelles**

Notre propos est centré sur les processus qui permettent de passer du texte qu'on lit à celui que l'on produit. Schneuwly, Thévenaz-Christen, Canelas Trevisi et Aeby Daghe (2017) remarquent que l'enseignement du français s'est bâti sur cette tradition qui demeure vivace en son sein. Selon ces auteurs, les élèves sont confrontés à deux types de tâches scolaires, l'une qui consiste à répondre à des questions après la lecture d'un texte, l'autre à produire un texte en réponse à une tâche.

Bien que répondre à des questions demeure l'expérience la plus fréquente à laquelle sont confrontés les élèves du primaire, la production écrite, faisant suite à une lecture littéraire, est inscrite dans le vécu scolaire. Ces activités sont de deux ordres : 1) métatextuel, c'est-à-dire que ces activités visent des reprises, des réflexions ou des analyses d'un texte ; 2) hypertextuel, c'est-à-dire que ces activités s'appuient sur un texte mentor et conduisent à des productions écrites ou orales.

Afin de clarifier cet apport central à la conception de notre outil, nous présentons le Tableau 7 qui résume les différents types de relations transtextuelles, les éléments de définition les cataloguant et des exemples pour mieux les concevoir.



Tableau 7 : Les relations transtextuelles selon Genette (1982) d'après Escola (2003)

Types de relations	Éléments de définitions	Exemples
L'intertextualité	Relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes de manière plus ou moins explicite ou littérale	La citation Le plagiat L'allusion
La paratextualité	La relation que le texte entretient, dans l'ensemble formé par une œuvre littéraire, avec son paratexte, ou tous les signaux autographes ou allographes qui procurent au texte un entourage.	Le titre Le sous-titre Les intertitres Les préfaces Les postfaces Les avertissements Les avant-propos Les notes marginales Etc.
La métatextualité	La relation qui unit un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer.	Le commentaire
L'architextualité	Ensemble des catégories générales qui apparaissent le plus souvent de manière paratextuelle.	Les types de discours Les modes d'énonciation Les genres littéraires
L'hypertextualité	Toute relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte antérieur A (hypotexte) de manière qui n'est pas celle du commentaire.	Les transformations simples (de temps, de lieux) L'imitation (nouveau texte à partir d'un modèle)

Ce dernier met en lumière les différents points à travailler en classe de français et évidemment par l'entremise de réseaux littéraires. Mais il s'agit également d'un guide de création d'activités, si l'on veut le concevoir de la sorte. C'est pourquoi notre outil se fonde sur ces notions pour étayer les pratiques enseignantes. Ces relations qui tissent le fil de la lecture ont en commun de favoriser la recherche d'éléments de singularité. Pour ce faire, l'élève est appelé à faire des rapprochements, ou au contraire à faire s'opposer des styles, des idées, des concepts.

Cette construction se fait grâce à un effet cumulatif, c'est-à-dire par l'entremise de plusieurs lectures, par effet rétroactif lorsqu'une lecture jette un éclairage révélateur sur une lecture

précédente ou un effet contrastif qui fait ressortir des caractéristiques particulières à une situation, une époque ou un personnage familier. De cette « friction » qui se forme entre les textes naît la création de sens, car selon Genette (1982), la lecture linéaire ne peut être porteuse que de sens.

### **2.2.3 L'apport de la littérature jeunesse**

La littérature jeunesse est un apport d'une grande richesse dans le cadre des réseaux littéraires. Tout d'abord décriée, car elle était loin de répondre à la vision élitiste propre à la littérature et qu'elle échouait à transmettre des valeurs culturelles comme les œuvres classiques réputées (Balibar, Merlin et Tret, 1974), elle trouve peu à peu sa place avec un propos qui repose sur le traitement de problématiques qui touchent son public. Des thématiques aussi variées que l'amitié, le divorce, la recherche de son identité, le racisme, la violence et autres sont traitées (Noël-Gaudreault et Beaudry, 2009).

On remarque également le manque de définition des frontières de cette littérature, car, selon Noël-Gaudreault et Le Brun (2013, p. 26), « l'auteur d'une production pour les jeunes devra contester les frontières des genres littéraires en mêlant tradition et innovation (Martin et Martin, 2009 ; Tsimbidy, 2008), en métissant les genres (Sorin, 2004) ou en subvertissant les codes (Tauveron, 2002) », ce que fait Simon Boulerice.

#### **2.2.3.1 Le texte littéraire de littérature jeunesse comme support didactique**

Martel et Boutin (2008) insistent sur l'étendue de l'univers textuel de la littérature jeunesse : 1) des récits (conte, légende, mythe, fable, nouvelle, théâtre, bande dessinée, roman, etc.) ; 2) des textes poétisants (poésie, comptine, chanson) ; des textes expressifs. Puis, sur ses perspectives esthétiques grâce aux 1) genres (aventure, policier, fantastique, science-fiction, réalisme, aventure, etc.) ; 2) aux voies narratives (dialogue, prose, versification, vers libre, etc.).

Bucheton (1999) considère le texte littéraire et sa didactique selon les postures empruntées par l'élève-lecteur de lecture littéraire, c'est-à-dire selon les relations que ce dernier entretient avec le texte littéraire. Nous présentons un Tableau 8 en ce sens.

Tableau 8 : Le texte littéraire selon les postures de l'élève-lecteur de lecture littéraire (Bucheton, 1999)

Posture 1	L'élève considère le texte littéraire sous l'angle d'une tâche à accomplir sans le désir de construire une signification.
Posture 2	L'élève considère le texte littéraire sous l'angle d'une suite d'actions que mènent les personnages. Il s'émeut de leurs motivations, de leur sort et s'identifie à eux.
Posture 3	L'élève considère le texte littéraire sous l'angle d'un code à déchiffrer pour saisir le message de l'auteur. L'élève relève les dimensions idéologiques et figuratives du texte.
Posture 4	L'élève se sert du texte littéraire comme d'un tremplin pour exprimer son point de vue.
Posture 5	L'élève considère le texte littéraire sous l'angle d'un objet qu'il analyse afin d'en construire une signification.

Force est de constater que cette classification aide à cerner les objectifs de la lecture littéraire selon les ordres d'enseignement, tout en gardant à l'esprit une très grande flexibilité. Selon Vibert (2011), « les catégories de postures sont très utiles pour construire des dispositifs didactiques [et] pour les [les élèves] faire évoluer » (p. 6).

### 2.2.3.2 Le cas de la littérature illustrée

Cette énumération nous offre l'occasion de nous attarder sur le manque de reconnaissance qui entache l'album que dénoncent Owens et Nowell (2001). À l'instar de ces auteurs, nous nous rappelons qu'à une époque parler de « livres avec des images » faisait en fait référence à des livres que pouvaient compulsent de piètres lecteurs ou des enfants, ce qui voulait dire la même chose. D'ailleurs, certains auteurs comme Carter (2005) continuent de penser qu'il existe une relation entre l'âge et la fréquentation de littérature illustrée.

Notre outil se centre sur l'analyse du texte, mais notre sélection d'œuvres de Simon Boulerice contient un album jeunesse et nous portons également un intérêt à considérer l'objet livre dans son format, le choix de sa couverture, du papier et de sa reliure, les pages de garde et la ou les typographies qui y sont présentées.

La littérature illustrée est en fait une proposition fructueuse, car elle apporte une seconde trame qui alimente le récit, qui en devient ainsi double, et qui, dans cette symbiose conceptuelle et artistique, reste cohérent et unifié. Ainsi, on note dans la littérature illustrée que l'image fait plus que soutenir le texte : elle raconte également une histoire qui incite ses lecteurs à « explorer et expérimenter les relations entre les mots et les images, le sens, les valeurs ou l'éthique implicite, souvent présentée par l'histoire, de même que les sujets de connaissances souvent abordés » (Martel et Boutin, 2008, p. 181). Nous rejoignons Martel (2007), qui s'inscrit dans un courant de didacticiens pour lesquels « la nécessité d'une double lecture texte-image concorde mieux avec la pédagogie des derniers cycles du primaire » (p. 2).

### **2.2.3.3 L'émergence d'une littérature multimodale**

Nous soulignons l'émergence d'une littératie médiatique multimodale qui démontre que « les relations entre textes, sons et images, contribuent à créer de nouvelles représentations de sens qui vont au-delà de ce que l'on connaît de la sémantique de l'image et de celle du texte ou du son, pris isolément » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p. 122). Bien que cette littérature ne prenne pas place dans notre travail, il nous faut y faire référence, ne serait-ce que parce que certains textes de Simon Boulerice peuvent être écoutés sur différentes plateformes. Selon Ouellet (2015), cette littératie constitue une approche qui favorise l'appropriation du langage littéraire, car les élèves ont besoin de textes qui « connectent avec eux à un niveau personnel » (Owens et Nowell, 2001, p. 33).

### **2.2.3.4 La littérature jeunesse comme objet de transmission de savoirs**

En 1997, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), au sein de son document, *Prendre le virage du succès : l'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, affirme :

D'abord, dans une société où les savoirs occupent et occuperont une place centrale, tous les élèves doivent pouvoir accéder à la maîtrise de savoirs essentiels, et même de savoirs complexes, mais en premier lieu à la maîtrise des savoirs élémentaires, et cela, au moment approprié (p. 3).

« Tout enseignement suppose une transmission de savoirs » affirme Canvat (2002, p. 3) et il classe les savoirs littéraires scolaires en trois catégories dont, à notre avis, une seule nous concerne : les savoirs formels qui relèvent des types narratif et descriptif, des genres (narration fictionnelle, poésie, théâtre...), de la fiction (intrigue, personnage...), de la narration (niveaux de narration, voix narrative...). L'argumentation de l'auteur s'articule autour de la conception de dispositifs d'enseignement qui allient les savoirs littéraires et les compétences de la communication, ce « qui permet le tressage d'une double logique d'apprentissage, à la fois culturelle (les savoirs ont une valeur en eux-mêmes) et fonctionnelle (les compétences donnent du sens aux savoirs) » (p. 7).

### **2.2.3.5 La littérature jeunesse comme objet de transmission de repères socioculturels**

La notion de transmission de repères socioculturels est réaffirmée dans une communication du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2003), dont l'objectif est de favoriser l'intégration de la dimension culturelle à l'école.

Intégrer la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement, c'est exploiter des repères culturels signifiants puisés dans les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, de façon à en favoriser le réinvestissement dans les cinq domaines d'apprentissage, les cinq domaines généraux de formation et le développement des compétences transversales (MELS, 2003, p. 7).

Selon Freire et Macedo (1987), le lecteur « ne lit pas les mots, mais le monde ». McLaughlin et De Voogd (2004) s'interrogent sur une problématique centrale à la littérature : *À votre avis, qu'est-ce que l'auteur veut que vous pensiez ?*

Cette problématique oblige le lecteur à se questionner, à reconnaître les faits et les opinions, les fautes de raisonnement, la propagande (Irwin (2007) et à prendre conscience de ses valeurs, de ses points de vue, de sa voix et des identités individuelles et collectives soulignées par le texte. Ce faisant, le lecteur s'inscrit dans la société et construit sa culture. McLaughlin et De Voogd

(2004) ajoute que la propagation de divers contenus sur Internet requiert que les lecteurs soient de plus en plus vigilants et critiques sur la nature et la véracité de ce qu'ils trouvent et lisent.

Il pourrait passer à l'esprit du lecteur de notre étude que cette approche s'applique à un enseignement à l'école secondaire. Certes, l'exercice du commentaire critique est traditionnellement donné aux élèves des ordres scolaires supérieurs. Cependant, Irwin (1996) prône un enseignement ciblé dès le primaire, et nous pensons que les réseaux littéraires offrent des options didactiques quasi inépuisables et d'une grande richesse. Nous citerons en exemple Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2014), qui mettent en relief la diversité culturelle exprimée au sein des œuvres de jeunesse. Elles développent des réseaux d'auteurs qui font voyager les élèves autour du monde : Dany Laferrière, en Amérique ; Chen Jiang Hong, en Asie ; Anne-Catherine de Boel et Satomi Ichikawa, sur plusieurs continents. Cette mise en réseau « offre aux élèves la possibilité de relier les œuvres entre elles et de comparer les éléments culturels qui y sont présentés » (p. 69) ainsi que le spécifie la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011).

La critique de la théorie multiculturelle de Botelho et Rudman (2009) à propos de la littérature pour enfants, engage les enseignants à penser les livres et les textes qu'ils travaillent selon le prisme du contexte décrit et à y faire réfléchir leurs élèves. Pour dégager et comparer des cultures différentes, les auteurs proposent trois types de contenu : la littérature « miroir » dans laquelle on plonge dans une réalité proche, intérieure dans laquelle on peut se reconnaître ; la littérature « fenêtre » qui permet d'entrer dans l'univers d'autrui ; la littérature « porte » qui pousse à l'action.

#### **2.2.3.6 La sélection des œuvres de littérature jeunesse pour l'école**

Nous présentons un Tableau 9 des critères de sélection d'une œuvre dans la pluralité déconcertante du monde de la littérature jeunesse (Lépine, 2012).

Tableau 9 : Les critères qui permettent à une œuvre de se démarquer dans le cadre scolaire

Concepts		Éléments de définition si nécessaire	Auteurs
Qualité du paratexte		Ensemble de tous les signaux autographes ou allographes qui entourent le texte (voir Tableau 7)	Couet-Butlen (2007)
Personnages		Ainsi que les relations entretenues	
Modalités énonciatrices		Révèlent par un signe, un mot, une expression la présence de celui qui énonce	
Intertextualité		Relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes (voir Tableau 7)	Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2011) ; Tsimbidy (2008)
Les six traits de l'écriture	1) Idées		Olness (2005)
	2) Structure du texte	Organisation logique des idées	
	3) Rythme	Organisation du sens	
	Syntaxe	Organisation du discours	
	4) Choix des mots	Champ lexical, vocabulaire, rimes	
	5) La voix	Empreinte de son auteur, ce qui fait qu'on peut le reconnaître	
	6) Conventions linguistiques	Orthographe lexicale, ponctuation	
Intention		Objectif de communication poursuivi tout au long du texte littéraire	Shea (2015)
Présentation			Culham (2003)
Illustrations			Van der Linden (2007)
Rapport entre le texte et l'image			Van der Linden (2007)
Fertilité d'un texte à interprétation ou à un projet d'écriture			Tauveron (2003)
Réputation de l'œuvre			Couet-Butlen (2007)

Le choix de l'œuvre de l'auteur Simon Boulerice dans le cadre de ce travail sera justifié dans le chapitre de méthodologie. Cependant, il semble opportun de préciser que la qualité de cette œuvre correspond aux critères énoncés ci-dessus et qu'elle convient donc la mise en réseaux, opération que nous caractérisons ci-dessous.

## 2.2.4 Les différents types de réseaux littéraires

Il apparaît nécessaire de présenter les types de réseaux littéraires dans un Tableau 10, ne serait-ce que pour mettre en contexte le nôtre dans cette recherche.

Tableau 10 : Les différents types de réseaux littéraires (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015 ; Morin et Roger, 2014 ; Tauveron, 2002, 2004).

Les différents types de réseaux littéraires (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015 ; Morin et Roger, 2014 ; Tauveron, 2002, 2004)	
Autour d'un thème	Quel que soit le thème travaillé en classe, le réseau vient à l'enrichir. Il permet de construire une culture commune dans la classe, de varier les genres de textes proposés et les productions demandées ainsi que d'enrichir le vocabulaire des élèves,
Autour d'un genre littéraire	Mettre les élèves en présence d'un genre littéraire permet de comprendre ses caractéristiques.
Autour d'un auteur	La lecture de l'œuvre d'un auteur permet de mieux le connaître, lui, son univers et son style. Des caractéristiques communes se dégagent : le thème traité, le types de personnage, les lieux et l'époque de prédilection, les sujets communs ou connexes à toutes les œuvres, les recoupements et bien sûr le style de l'auteur.
Autour d'un procédé d'écriture	Un procédé d'écriture est un moyen d'expression stylistique, c'est-à-dire que son emploi vise à produire un effet qui conduit le lecteur à donner un certain sens à une phrase, à un texte. Les figures de style, le choix de la ponctuation, dont des exemples de procédés stylistiques. <i>Le réseau sur un procédé d'écriture permet de travailler sa réalisation, son utilité et de demander aux élèves de le réinvestir dans leurs productions.</i>
Autour d'un illustrateur	Ce réseau est très efficace pour insister sur la caractérisation des personnages, des lieux, de l'ambiance, et la manière dont l'illustrateur les présente (tel que David Weisner ou Gérard Dubois). Outre l'utilisation de ce réseau pour introduire les arts dans la classe, il constitue une porte d'entrée dans l'univers de la création littéraire en enseignant aux élèves le champ lexical commun à l'écriture et au dessin (les traits, croquer...).



Autour d'un personnage stéréotype	Le personnage stéréotypé est souvent associé aux loups, sorcières, ogres et autres personnages des contes. Mais, les réseaux autour d'un personnage stéréotypé peuvent également cibler le détective, le pauvre, le riche, le populaire, le mannequin, l'acteur et faire évoluer ces personnages, comme dans la série <i>M'as-tu vu ?</i> de Simon Boulerice. Cela permet également de mettre à l'ordre du jour dans la classe des lectures plus proches que celles que lisent les élèves.
Autour de mythes et de légendes	Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau (2015) considèrent que ces réseaux peuvent être compris au sein d'autres réseaux de cette catégorisation tels que le réseau des genres et des thèmes, par exemple.
Autour de symboles	
Le réseau intertextuel	Ce réseau met de l'avant des œuvres qui présentent des références à d'autres textes ou à d'autres œuvres. On peut citer <i>La gardienne de musée</i> de Simon Boulerice.
Le réseau hypertextuel	Ce réseau porte sur des œuvres dont le propos est de revisiter des textes déjà connus sous un autre angle tel que <i>Les trois cochons</i> de David Wiesner.

Après cette étude, le réseau d'auteur sur Simon Boulerice est peut-être un réseau alliant différents types de réseaux littéraires. En effet, comme cela sera expliqué plus avant, le thème commun, les genres explorés, l'intertextualité dans l'œuvre, les procédés d'écriture sont explorés dans notre réseau. Cela relève de la richesse de l'œuvre de Simon Boulerice et nous amène à évoquer les apports des réseaux littéraires pour notre recherche.

### 2.2.5 Les apports des réseaux littéraires pour notre recherche

Travailler la lecture par la mise en réseau de textes littéraires vise très certainement à améliorer le rapport que l'élève entretient avec la langue écrite (Touveron, 2002). La mise en réseau d'œuvres littéraires constitue un terrain propice à la mise en relation des stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires présentées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001, p. 94) avec l'acquisition d'habiletés métacognitives, cognitives ou affectives. En ce sens, nous présentons le Tableau 11 qui met de l'avant ces relations.

Tableau 11 : Les relations entre stratégies et acquisition d'habiletés métacognitives, cognitives ou affectives

<b>Stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires (MEQ, 2001, p. 94)</b>	<b>Acquisition d'habiletés métacognitives, cognitives ou affectives (Irwin, 1986 et 2007 ; MEQ, 2001 ; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron, 2018 ; Noël-Gaudreault, 2005)</b>
S'ouvrir à l'expérience littéraire	Mieux se connaître Mieux comprendre les autres Mieux comprendre le monde S'ouvrir à la pensée abstraite Approfondir la résolution de problèmes rencontrés pendant la lecture
Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments	Ressentir de la satisfaction Augmenter l'intérêt Augmenter la motivation Améliorer la compréhension par l'engagement Réagir à l'intrigue S'identifier aux personnages
Faire des liens avec ses expériences personnelles	Faciliter intégration d'informations nouvelles Faciliter la structuration d'informations Faciliter la rétention de l'information
Établir des liens avec d'autres œuvres	
Se représenter mentalement le contenu	Augmenter la mémoire de travail Encourage la création d'analogies et de comparaisons Augmente l'intérêt et l'engagement
Reconnaître ce qui appartient au réel et à l'imaginaire	Renforcer la construction d'un système narratif Construction d'une mémoire culturelle
Échanger avec d'autres personnes	Discuter de sa façon de comprendre Se réajuster si nécessaire Aider les autres Créer des liens entre les membres de la communauté d'apprentissage
Se questionner à propos d'une œuvre	Élaborer des prédictions et les valider avant, pendant et après la lecture Distinguer les faits des opinions Réagir à l'esprit connotatif de la langue Retour réflexif

La mise en réseau des textes de Simon Boulerice est donc d'un apport rentable à notre recherche. Les réseaux littéraires offrent également aux enseignants la possibilité d'organiser leur

enseignement de manière variée grâce à des dispositifs tout aussi variés, ce dont nous allons traiter ci-dessous.

## **2.3 Les dispositifs variés en enseignement de la lecture littéraire**

Lorsqu'on fait travailler la lecture en classe, varier les dispositifs de lecture est une approche appropriée (Dickinson et McCabe, 2001 ; Gambrell, Malloy et Mazzoni, 2007 ; Hall, 2003 ;). En effet, différencier son approche pédagogique, c'est répondre aux différents besoins des élèves selon leurs profils d'apprentissage, étayer la compréhension du plus grand nombre (Bruner, 1983), renforcer différents processus, diversifier les stratégies d'enseignement, tenir compte de *la zone proximale de développement* (Vygotski, 1934/1997) des élèves et soutenir leur motivation.

### **2.3.1 Des définitions**

Nous apportons ci-dessous une définition du dispositif d'enseignement.

Le dispositif d'enseignement est entendu comme un mode d'organisation de l'activité de classe, qui comprend l'idée de regroupement (tandem, grand groupe, guidage), d'organisation (matérielle, spatiale, etc.) qui répond à une intention d'apprentissage. Il s'agit d'une « coquille » (squelette), qui possède un ensemble de caractéristiques (qui répondent à l'intention) dans laquelle s'insère une activité. Le dispositif peut être utilisé isolément ou être intégré à une séquence (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, inédit cités par Montésinos-Gelet et Charron, 2016, p. 43).

On comprend que l'activité de lecture est abordée par l'enseignant afin de répondre à une intention de lecture et à une problématique scolaire. On peut en retenir trois aspects : 1) l'organisation, 2) le regroupement des élèves et 3) l'étayage.

1) Disons tout de suite que l'organisation spatiale ou matérielle de la classe n'est pas considérée dans l'outil, malgré son importance souvent stratégique. L'organisation temporelle est en revanche un aspect essentiel dont nous tenons compte dans le déploiement de l'outil.

2) Le regroupement des élèves (en guidage, à deux, en petit groupe, en groupe classe) est un choix qui a des conséquences sur les interactions sociales (Graham, Olinghouse et Harris, 2009) qui ont lieu entre les élèves. Cela influe sur leur motivation à lire et à écrire (Gambrell, Malloy, Marinak et Mazzoni, 2015). Changer les regroupements est donc un bon moyen de faire en sorte que les élèves puissent échanger les uns avec les autres.

3) C'est sur le concept d'étayage que nous désirons nous arrêter. L'enseignant soutient l'élève dans la réalisation d'une tâche qu'il n'aurait pas pu faire tout seul pour, ensuite, désétayer (Meirieu, 2012b) ce qui a été étayé, ce qui revient à laisser l'élève dans une pratique autonome.

### **2.3.2 Des dispositifs d'enseignement de la lecture, variés et flexibles, de type modéré à fort**

Nous présentons le Tableau 12 qui cerne certains des différents dispositifs d'enseignement de la lecture. Cette catégorisation nous est utile pour dégager l'intérêt de cette pratique pour notre outil.

Tableau 12 : Certains dispositifs d'enseignement de la lecture

Les dispositifs	Définitions (André de l'Arc, 2019 ; Noël, 2015)	Étayage Bruner (1983)	Les points forts	Les auteurs
L'enseignement réciproque	<p>Met de l'avant certaines stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la prédiction, formuler des hypothèses ;</li> <li>- la clarification, déployer des outils pour comprendre les mots ou les passages plus opaques ;</li> <li>- le questionnement, poser des questions sur les éléments les plus significatifs d'un texte ;</li> <li>- la synthèse, sélectionner les éléments les plus importants et les reformuler en quelques phrases.</li> </ul> <p>L'enseignant anime la discussion au fur et à mesure que la lecture progresse en soutenant le groupe dans sa compréhension, mais laisse les élèves de renforcer également la coopération.</p>	Fort	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer un étayage offert uniquement par les pairs ;</li> <li>- soutenir la compréhension des textes ;</li> <li>- permettre le réinvestissement des stratégies ;</li> <li>- établir une démarche structurée (prédire, clarifier, questionner et résumer) ;</li> <li>- favoriser le travail en coopération ;</li> <li>- s'appuyer sur la progression des apprentissages (MELS, 2011) en travaillant les éléments prescrits.</li> </ul>	Copenhaver-Johnson, Bowman et Rietschlin (2009) ; Palinscar et Brown (1984) ; Sipe (2008) ; Tauveron (1999).
La lecture guidée	L'enseignant guide la lecture d'un texte et partage avec ses élèves, en modélisant, ce qui fait de lui un lecteur expert. Outre enseigner les stratégies de lecture, l'enseignant verbalise ce qui se passe dans sa tête quand il lit. Peu à peu, il sollicite une participation de plus en plus grande de ses élèves. L'enseignement se fait en petit groupe ou grand groupe classe.	Fort	<ul style="list-style-type: none"> <li>- favoriser le travail dans un sous-groupe dont les élèves ont des besoins semblables (stratégies, dimensions, bris de compréhension) ;</li> <li>- respecter le rythme de l'élève en tenant compte de leur zone proximale de développement ;</li> <li>- s'appuyer sur la progression des apprentissages (MELS, 2011) en travaillant les éléments prescrits.</li> </ul>	Allor et McCathren (2003) ; Barrentine (1996) ; Bucheton et Soulé (2009) ; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka et Hunt (2009) ; Routman (2007) ; Santoro, Chard, Howard et Baker (2008) ; Thompson (2008) ; Whitmore, Martens, Goodman et Owocki (2004).

La lecture partagée	L'enseignant anime la période de lecture dans le but d'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture. L'enseignante ou l'enseignant lit le texte avec la participation de plus en plus grande des élèves et explore le texte en interaction constante avec eux.	Fort	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseigner explicitement les stratégies ;</li> <li>- guider les élèves ;</li> <li>- s'appuyer sur la progression des apprentissages (MELS, 2011) en travaillant les éléments prescrits ;</li> <li>- permettre un travail réflexif ;</li> <li>- permettre aux élèves de lire des œuvres plus complexes.</li> </ul>	Copenhaver-Johnson, Bowman et Barrentine (1996) ; Fisher, Flood, Lapp et Frey (2004) Hall (2003) Rietschlin (2009) Sipe (2008) Troia(2014)
La lecture interactive	L'analyse narrative de l'œuvre est considérée selon un questionnement continu et répété basé sur la curiosité, le suspense, l'incertitude, l'anticipation, l'effet de surprise afin de garder l'élève — lecteur actif et de l'amener à coconstruire le sens de l'œuvre avec la classe. L'enseignant anime la discussion et lit le texte à voix haute. Il favorise les interactions, alimente les pauses, dans la lecture, pose des questions de relance et prépare des questions selon les quatre dimensions de la lecture.	Fort	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseigner les stratégies ;</li> <li>- permettre aux élèves de lire des livres plus complexes ;</li> <li>- permettre un modelage des stratégies de lecture et une lecture experte ;</li> <li>- permettre aux élèves d'être actifs dans la construction du sens de l'œuvre lue ;</li> <li>- s'appuyer sur la progression des apprentissages (MELS, 2011) en travaillant les éléments prescrits.</li> </ul>	Allor et McCathren (2003) ; Barrentine (1996) ; Fisher, Flood, Lapp et Frey (2004) ; Gambrell, Malloy, Marinak et Mazzoni (2015) ; Justine, Kaderavek, Fan, Sofka et Hunt (2009) ; Pantaleo (2007) ; Santoro, Chard, Howard et Baker (2008)
La lecture feuilleton	La lecture de l'œuvre est découpée en épisode. Ce dispositif demande un rappel de récit avant la lecture d'un nouvel épisode. Tâche importante pour soutenir la compréhension. À la fin d'un passage, la formulation d'anticipation est aussi un prolongement utile.	Modéré	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre de faire une lecture longue comme un roman avec des pauses ;</li> <li>- soutenir la production de rappels avant la reprise de la lecture et est propice aux prédictions.</li> </ul>	Beaume (1986)
La lecture en tandem	Consiste à lire un même texte sur un même support, à deux (enseignant/élève ou deux élèves). Chaque élève lit à son tour à l'autre qui l'encourage ou bien le corrige. Des questions de compréhension sont également posées telles que : de quoi parle ce passage ? Ou bien, de qui on parle ?	Modéré	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire à deux (enseignant/élèves ou deux élèves) ;</li> <li>- choisir son endroit de lecture ;</li> <li>- utiliser un seul exemplaire ;</li> <li>- se poser des questions ;</li> <li>- travailler la compréhension et la fluidité.</li> </ul>	Boushey et Moser (2006) Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons (1997) Reutzel et Hollingsworth (1993)

<p>La lecture à haute voix</p>	<p>La lecture à haute voix est une pratique ancestrale. La lecture se doit d'être claire et intelligible, fluide en donnant le ton ou l'expression nécessaire. La première lecture en entier est modelée par l'enseignant. Puis, les élèves font une lecture silencieuse du texte, ou même d'un seul paragraphe avant de le lire à leur tour à voix haute. Cet exercice d'appropriation permet d'identifier les mots difficiles à prononcer, les mots trop longs, les mots difficiles à comprendre, les tournures de phrase, le syncopé du phrasé et l'auteur, les jeux de sonorité. Cette mise en bouche du texte est déjà un exercice diagnostique. Un retour en grand groupe est intéressant à envisager pour recueillir les impressions des élèves.</p>	<p>Modéré</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner le goût de lire</li> <li>- Modeler une lecture experte</li> <li>- Travailler les dimensions de la lecture apprécier et réagir</li> <li>- Faire découvrir des auteurs et des illustrateurs</li> </ul>	<p>Noël-Gaudreault (2005)</p>
--------------------------------	---	---------------	--	-------------------------------

Lors de la rédaction de ce Tableau 12, nous avons tenté d'être le plus complet possible. En effet, nous avons signalé le manque d'informations disponibles sur les dispositifs d'enseignement. Nous pensons que les formations professionnelles se font l'écho de certains types de dispositifs dans les milieux. Néanmoins, dans le cadre d'autoformation la documentation est minimale. Ainsi, d'après nos recherches, les dispositifs d'enseignement de la lecture ne sont pas définis et rarement décrits. Nous avons également noté le manque de diversité dans les auteurs présentés en référence, particulièrement en français. C'est pourquoi, en toute modestie, nous avons tenté d'apporter au lecteur des pistes de définitions, un résumé des points forts de ces pratiques et une ouverture sur d'autres auteurs, moins cités. La lecture de Wiseman (2011) nous a menée à prendre connaissance de ce secteur de la recherche *Reads aloud* et d'en présenter certains précurseurs.

En outre, nous avons tenu à faire état de la contribution de Bruner (1983), en lien avec la notion de « zone proximale de développement » introduite par Vygotski (1934/1997), en qui concerne notamment le concept d'étayage pour progresser (Simard, Duffays, Dolz et Garcia-Debanco, 2010).

Enfin, nous avons présenté des dispositifs d'enseignement de la lecture, variés et flexibles, de types fort et modéré : 1) afin de soutenir l'analyse du texte littéraire et le projet d'écriture ; 2) parce qu'il revient à l'enseignant de mesurer le degré de soutien dont ses élèves ont besoin. On comprend qu'il revient à l'enseignant de désétayer ce qui a été étayé pour permettre à l'élève de devenir autonome. Il est à noter que les dispositifs d'enseignement peuvent être combinés les uns aux autres (Montésinos-Gelet, 2018), et le sont dans notre outil ; par exemple, avec un dispositif qui fournit un étayage plus faible, ou bien un désétayage, pour servir une intention précise.



### 2.3.3 L'approche de la sémiotique narrative selon Fabre<sup>8</sup>

En 1970 paraît *Du sens* de Greimas qui (re)problématise le travail fondateur de la sémiotique narrative moderne de Propp (1928). Greimas y détaille à travers trois études les conclusions à tirer sur la narrativité. Premièrement, l'analyse narrative sert de balises à l'interprétation ; deuxièmement, le schéma de déroulement des actions et la distinction des différents syntagmes narratifs permettent de dégager une logique dans le récit ; troisièmement, il existe des corrélations entre les structures narratives et discursives.

Fabre (1996) s'appuie sur le travail de Greimas (1970) pour appréhender les trois dimensions du récit : la dimension narrative, la dimension figurative et la dimension idéologique qui décrivent le monde et ses problématiques.

Cette proposition d'étude des textes littéraires a retenu notre attention tout d'abord par son ancrage dans une tradition littéraire, puis parce qu'elle favorise l'architextualité. En tant que *Coordonnatrice des études françaises*, au primaire, dans une école privée, nous avons eu l'occasion de constater que les nouveaux enseignants manquent de références en rapport à la lecture littéraire, à l'enseignement du français et à des intentions didactiques, tout comme Émery-Bruneau (2010) le relève.

#### 2.3.3.1 La dimension narrative

La dimension narrative : l'histoire est d'abord une mise en intrigue, un scénario où interviennent des personnages qui ont chacun un rôle narratif précis (Propp, 1928). Ces personnages agissent et leurs actions peuvent se répartir en grandes classes fonctionnelles : le méfait, la réparation, le châtement... Rôles et fonctions fournissent une bonne approche de la dimension narrative (Fabre, 1996, chap. 4).

Ce découpage sert en fait à identifier les éléments d'articulation et de tension du récit. Il s'agit également de cerner la fonction du personnage principal, de découvrir sa quête dans l'histoire,

---

<sup>8</sup> Titre de section emprunté à Fabre (1996)

les moyens par lesquels il y parvient, ses actions qu'il mène et les résultats de ses actions.

Nous nous référons à l'analyse de Lépine (2011) qui fait évoluer la notion de schéma narratif au profit de celle de la tension exercée par le couple nœud-dénouement. Cette approche permet d'une part de sous-tendre un questionnement continu et répété afin de garder le lecteur actif par-delà l'idée stricte du déroulement chronologique, ainsi que, d'autre part, de favoriser, de la part de l'enseignant, des questions sur la curiosité, le suspens, l'anticipation, l'effet de surprise.

### **2.3.3.2 La dimension figurative**

Toute histoire est également mise en scène ou figuration, c'est-à-dire finalement peinture d'un monde qui possède ses lois propres. Les personnages ne se réduisent pas à leur rôle narratif d'agresseur ou de victime, ils ont une épaisseur concrète. L'agresseur peut être un ogre, un pirate, un loup ou un loubard. À chaque fois, c'est un monde différent de l'imaginaire culturel qui est en question. L'intrigue, le scénario, implique donc une théâtralisation où interviennent des figures concrètes de l'imaginaire (Ulysse, le cowboy, le renard...) avec leurs caractéristiques descriptives et leurs programmes narratifs virtuels (Fabre, 1996, chap. 4).

Force est de constater que le récit, s'il veut être efficace, doit construire un monde, un écrin crédible pour y placer son intrigue. La dimension figurative d'un récit apparaît particulièrement dans les contrastes qui sont présents dans le texte, et nous ajoutons, entre les textes, dans le cas d'un réseau littéraire ou bien entre le vécu du lecteur et ce qui est décrit dans le texte. Ces contrastes s'expriment dans les différentes isotopies, c'est-à-dire la redondance d'éléments qui portent sur un même thème, et confèrent une cohésion au texte, ce qui facilite sa compréhension. Or, certains genres de textes emploient un vocabulaire, des expressions ou des tournures de phrases plus figuratifs que d'autres, ce sur quoi nous reviendrons.

### **2.3.3.3 La dimension idéologique**

Toute histoire implique une dimension idéologique. On y accède quand on s'interroge sur le problème posé par l'histoire et les solutions qu'éventuellement cette histoire lui apporte. L'idée de Greimas, c'est que toute histoire est la mise en intrigue et la figuration

d'un problème (un problème existentiel : c'est-à-dire moral, politique, métaphysique, juridique...) (Fabre, 1996, chapitre 4).

La dimension idéologique découle de la reconnaissance de la dimension figurative et du système de valeurs mis en évidence. Si le figuratif est mis à jour par les contrastes, l'idéologie est révélée par les contraires, les oppositions qui créent des choix de modèles, de vie, des thèses véhiculées et des leçons données, car la dimension idéologique fait référence à la problématique du texte. Ainsi, Fabre (1996) propose de concevoir ces trois dimensions selon un cheminement par niveaux d'accessibilité au sens du texte et l'exprime selon une figure que nous reproduisons en Figure 5.

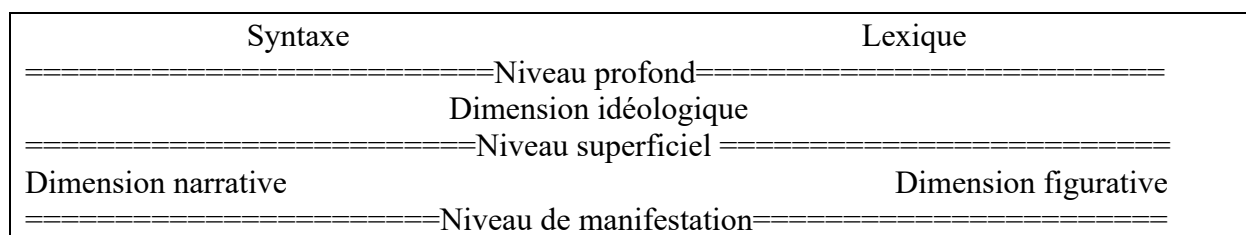


Figure 5 : Les trois dimensions de l'analyse narrative d'après Fabre (1996, chapitre 4).

Ainsi que Fabre (1996) l'explique, cette conceptualisation pose deux enjeux. Tout d'abord, une cohérence verticale, c'est-à-dire le passage entre les différents niveaux ; puis, une cohérence horizontale à tous les niveaux d'après le lexique, la syntaxe, les figures et les mots. Deux décisions s'imposent pour notre outil.

La première est de considérer ces dimensions en termes d'axes. Il s'agit bien plus qu'un effet sémantique, et nous sommes confortée dans notre choix de travailler ces dimensions sous la forme d'axes. En effet, c'est bien d'enjeux axiaux dont nous parle Fabre (1996). Cette perception permet le passage à l'acte, la mise en place d'activités. De plus, nous décidons de la nécessité de créer un quatrième axe, celui du genre. De l'avis de Chartrand (2012) :

Un genre est une forme écrite ou orale concrète, constituée historiquement, conventionnelle, reconnaissable par tous les membres d'une culture donnée. Aussi, le genre est l'outil le plus fonctionnel pour les apprentissages en français. Dans la *progression des apprentissages du secondaire*, les genres constituent la base à partir de

laquelle s'organise le travail d'appropriation des notions, des concepts, des procédés et des stratégies du programme (p. 5 et 6).

Ce quatrième axe, en tant que porteur de la dimension narrative, nous est très utile. Nous profitons du répertoire d'éléments mis à notre disposition par le genre (théâtre, poésie) dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011).

L'autre enjeu que nous avons identifié vise le « niveau de profondeur » c'est-à-dire de plongée verticale dans la difficulté du texte. Il nous semble être pris en compte par le travail de Montésinos-Gelet (2016) sur les sphères de la lecture et la mise en liens des processus d'élaboration et des dimensions de la lecture, ce sur quoi nous nous sommes expliquée.

#### **2.3.3.4 Les apports pour l'outil d'un continuum entre l'approche sémiotique narrative de Fabre et l'activité fictionnalisante du lecteur de Langlade**

Élaborer un comparatif des caractéristiques des dimensions<sup>9</sup> d'une histoire (Fabre, 1996) et de l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2007) s'avère rentable pour les retombées anticipées de notre outil. En premier lieu, cela entérine nos choix en les croisant. En deuxième lieu, les correspondances établies sont autant de pistes d'analyse à considérer. Nous précisons d'emblée que ce comparatif ne prend pas en compte l'axe du genre, car ainsi que nous l'avons expliqué ci-dessus, il ne fait que supporter la dimension narrative.

Nous présentons donc le Tableau 13 qui propose un comparatif des caractéristiques des dimensions d'une histoire (Fabre, 1996) et de l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2007).

---

<sup>9</sup> Nous reprenons ici le terme « dimensions » parce que nous comparons le travail de conceptualisation de Fabre (1996) à celui de Langlade (2007). Dans le cadre de notre modèle didactique, nous maintenons qu'il s'agit d'« axes ».

Tableau 13 : Le comparatif des caractéristiques des dimensions d'une histoire (Fabre, 1996) et de l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2007)

Les caractéristiques des différentes dimensions d'une histoire (Fabre, 1996)	Descriptifs (Fabre, 1996, chapitre 4).	Descriptifs (Langlade, 2007, p. 72)	Les caractéristiques de l'activité fonctionnalisante du lecteur (Langlade, 2007)
La dimension narrative	L'histoire est d'abord une mise en intrigue, un scénario où interviennent des personnages qui ont chacun un rôle narratif précis (Propp, 1928). Ces personnages agissent et leurs actions peuvent se répartir en grandes classes fonctionnelles : le méfait, la réparation, le châtement... Rôles et fonctions fournissent une bonne approche de la dimension narrative.	Le texte ne dit pas tout sur l'histoire des personnages, sur leurs motivations ou sur leurs intentions ; le lecteur doit donc établir, en puisant dans sa connaissance du monde et de la littérature (réactions psychologiques, stéréotypes comportementaux, etc.) des liens de causalité vraisemblables entre les événements et les actions des personnages.	La cohérence mimétique
La dimension figurative	Toute histoire est également mise en scène ou figuration, c'est-à-dire finalement peinture d'un monde qui possède ses lois propres. Les personnages ne se réduisent pas à leur rôle narratif d'agresseur ou de victime, ils ont une épaisseur concrète. L'agresseur peut être un ogre, un pirate, un loup ou un loupard. À chaque fois, c'est un monde différent de l'imaginaire culturel qui est en question. L'intrigue, le scénario, implique donc une théâtralisation où interviennent des figures concrètes de l'imaginaire (Ulysse, le cow-boy, le renard...) avec leurs caractéristiques descriptives et leurs programmes narratifs virtuels.	La rencontre de l'imaginaire de l'œuvre et de celui du lecteur active les scénarios fantasmatiques à travers lesquels un sujet exprime ses désirs et ses répulsions de façon plus ou moins déformée.	La concrétisation imageante
La dimension idéologique	Toute histoire implique une dimension idéologique. On y accède quand on s'interroge sur le problème posé par l'histoire et les solutions qu'éventuellement cette histoire lui apporte. L'idée de Greimas, c'est que toute histoire est la mise en intrigue et la figuration d'un problème (un problème existentiel : c'est à dire moral, politique, métaphysique, juridique...)	Le système de valeurs (normes morales, sociales, civiques, etc.) du lecteur détermine les jugements qu'il porte sur les personnages, ses mouvements d'adhésion ou de rejet à l'égard de leurs actions, de leurs motivations.	Le jugement axiologique

La lecture du tableau ci-dessus montre les comparaisons entre les théories de Fabre (1996) et de Langlade (2007) dans le but d'établir un continuum. Cependant, il faut déterminer ce que nous comparons exactement. Or, plus d'une comparaison, c'est d'un continuum dont il est question.

Tout d'abord, Fabre (1996) décrit les dimensions d'une histoire, c'est-à-dire qu'il cerne le texte et ses composantes reconnaissables. Ensuite, Langlade (2007) décrit l'activité du lecteur. Ainsi que nous l'avons expliqué précédemment, sa théorie se base sur un Sujet lecteur qui, dans une démarche subjective, s'approprie un texte en repoussant les limites. On peut donc en déduire que s'exprime une vision des droits du texte, mais également de ceux de l'auteur, car ce sont bien également des choix narratifs de l'auteur dont il est question, face à ceux du lecteur qui choisit quoi faire de sa lecture.

Nous comprenons pouvoir être critiquée de raviver le débat des limites à donner au droit du texte et à ceux du lecteur développé dans les quatre dimensions de la lecture (voir 2.2.3.4). Néanmoins, Lebrun (1994, p. 34) déclare : « [l']enseignant doit veiller à ce que la lecture efférente ne prenne pas toute la place et donner à ses élèves l'occasion de vivre la lecture esthétique ». En contexte scolaire, guidé par son enseignant, l'élève peut être mis en situation de réinvestissement grâce à une activité d'écriture. Nous ne parlons pas ici d'emprunter les traits d'écriture d'un auteur, ce qui est central à une écriture d'imitation d'un style, mais bien de s'imprégner des choix narratifs d'un auteur dans la construction d'un texte, ce qui est d'ailleurs demandé dans une activité de traduction.

Afin de nous montrer le plus claire possible, revenons sur les points d'ancrage de ce continuum.

1) La dimension narrative et la cohérence mimétique convergent quant à l'importance à donner au scénario et aux personnages, à leurs relations et à leurs actions pour faire avancer l'histoire.

2) La dimension figurative et la concrétisation imageante convergent quant à la mise en action de l'imaginaire qui est au service du scénario qui construit un monde.

3) La dimension idéologique et le jugement axiologique se fondent sur un système de valeurs communes, c'est-à-dire socioculturellement admises, face à un problème existentiel.

Il est à noter que l'activité fantasmagorique ne correspond pas aux dimensions mises en relief dans Fabre (1996). En effet, l'apport de Langlade (2007) vise un lecteur qui extrapole et déforme le texte selon son bon vouloir, parfois en débordant des droits stricts du texte.

La méthode globale d'analyse littéraire qui se dégage de notre réflexion peut contribuer efficacement à l'organisation de la mise en pratique d'une tâche d'écriture à partir d'un substrat. Cet apport est donc indispensable dans le cadre de la construction de l'outil.

### **2.3.4 La tâche d'écriture à partir d'un substrat**

Les liens entre la lecture et l'écriture ont été présentés tout au long de ce travail, car ils en sont le sujet : 1) la notion d'appropriation de la langue écrite (Chartier, 1995) ; 2) la tâche scolaire d'écriture suite à la lecture (Tauveron et Sève, 2005) ; 3) les pratiques métalangagières (Chabanne et Bucheton, 1999) ; 4) l'enseignement de la lecture pour améliorer l'écriture (Graham et al., 2018) ; 4) la réponse du lecteur au texte littéraire (Lebrun, 1996 ; Rosenblatt, 1938, 1978) ; et principalement, 5) les processus d'exploitation de la lecture (Montésinos-Gelet, 2016).

Le titre choisi pour cette partie suppose de mettre l'accent sur un aspect de ces interactions afin d'approfondir les processus d'exploitation *traduire* et *imiter* qui sont mis en œuvre à partir d'un texte mentor. Dans cette intention, nous faisons état des derniers travaux en écriture à partir du « déjà-là » (Plane et Rondelli, 2017), avant de nous référer à la pertinence d'une progression des objets d'enseignement et d'apprentissage, puis de l'écriture d'invention.

#### 2.3.4.1 Le « déjà-là »

Plane et Rondelli (2017) présentent des travaux élaborés sur la notion de « déjà-là » dans l'écriture. Ces chercheurs se demandent quel substrat langagier préexiste à la textualisation et à son traitement par le scripteur. Cette interrogation fait suite à un congrès rapporté dans Plane, Bazerman, Rondelli, Applebee, Bore, Carlino, Marquilló Larruy, Rogers et Russell (2016). Il s'agit de réfléchir sur la production de textes qui résulte de l'élaboration du scripteur aux prises avec différents substrats écrits, vus, ou entendus, qu'ils aient été produits par le sujet ou non.

De l'avis de Plane et Rondelli (2017), la notion de substrat peut être envisagée d'après un large éventail de suggestions, selon les rapports qui existent entre le monde et le langage. Il est vrai que notre objet d'étude est, quant à lui, plus restreint. Il vise un auteur en particulier et se fixe sur un type de substrat, le texte. Cependant, la richesse même de la littérature jeunesse nous permet de nous appuyer également sur l'illustration. Le lecteur verra que nous en avons tenu compte en lisant notre proposition de méthodologie.

Nous reprenons ici deux études parce qu'elles enrichissent notre propos.

La première est celle d'Alamargot, Morin et Drijbooms (2017). Considérant que les illustrations au sens large (images, dessins, vignettes pour raconter une histoire) sont des aides à la compréhension en lecture, les chercheurs partent du principe qu'il en est de même pour l'écriture au vu de l'apport de données au récit à construire. Cette hypothèse est sujette à contradictions et souffre du manque d'études à son propos. Elle demande donc à être étayée.

Leur étude se centre donc sur une comparaison entre la rédaction de textes narratifs à partir d'un même support constitué d'images auquel sont exposés deux élèves de CE1 (deuxième année du primaire) avec deux élèves de CM2 (dernière année du primaire). Grâce au logiciel *Eye and Pen*, les chercheurs peuvent observer la manière dont les élèves se réfèrent à l'image. Outre les considérations et les attentes liées au niveau scolaire des élèves, la



mise en évidence de deux stratégies de rédaction, celle de planificateur ou celle de formateur, et la difficulté de l'élève à les gérer simultanément, se dégage. En effet, les résultats montrent que les élèves portent attention ou au déroulement de l'histoire ou au traitement orthographique, qui n'est pas encore automatisé à la fin de l'école primaire. Cet état de fait découle sans doute de différences individuelles sur le plan cognitif. La mémoire de travail est un élément à prendre également en considération. Les auteurs, bien que satisfaits du soutien méthodologique qu'offre la tablette, remarquent que les allées et venues entre la production du texte que les élèves rédigent et le support imagé coupent le flux de l'écriture. Ces résultats demandent à être confirmés, ne serait-ce que par l'apport d'un échantillonnage plus large.

La deuxième étude est celle de Similowski (2014) qui s'est intéressée à l'écriture et la production de textes de type *robinsonnades*, un genre littéraire, mais aussi cinématographique, qui tient son nom de *Robinson Crusoe*, roman de Daniel Defoe publié en 1719 — entre imitation et invention — dans des classes de primaire de la région parisienne. Deux groupes ont été constitués. Il a été demandé au premier groupe d'écrire un récit avec comme unique consigne « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte. » Le second groupe a reçu un texte d'auteur assorti de la consigne d'en écrire la suite. Puis, les productions ont été retirées aux élèves des deux groupes. Une semaine plus tard, tous les élèves ont reçu quatre textes de littérature jeunesse, choisis pour leur richesse lexicale et leurs références fortes au genre. La consigne était de produire un texte sans autres formes d'explications et surtout sans obligation d'utiliser ou non les ressources des quatre textes qui leur avaient été fournies.

Les résultats observés mettent en lumière le choix des élèves. Le premier groupe prélève des éléments aux textes donnés, le second groupe s'attache à leur premier jet. Des difficultés de compréhension, d'emprunt aux textes référents et un procédé d'agrégation d'éléments du texte initial émergent et produisent des effets d'incohérence, alors que la visée était de donner aux élèves des idées pour enrichir leur texte. Selon Similowski (2014), ces variantes s'expliquent par l'influence et la mise en mémoire d'un déjà-là culturel qui peut être pesant pour l'élève.

En outre, même si on peut considérer que le texte fourni donne des idées et est structurant, il n'offre qu'un modèle et n'apprend pas à écrire. Cette conclusion nous conforte dans l'utilisation de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), par ailleurs prescrite, comme d'un référentiel explicite de la langue.

#### **2.3.4.2 Le besoin d'une progression des objets d'enseignement et d'apprentissage**

Dumais (2012) exprime le besoin d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. De nos jours, la didactique est une science qui a pour objet l'étude des méthodes et des théories de l'enseignement ainsi que l'appropriation des savoirs scolaires. Aeby Daghe et de Pietro et Wirthner (2001) considèrent qu'établir une progression des apprentissages est une démarche importante digne de réflexion. Dumais (2012), de concert avec Chartrand et de Koninck (2009), avance que les progressions existantes sont organisées selon les objets d'apprentissage et non pas selon les capacités cognitives de l'élève. La question sur la trop grande ambition ou non du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), spécifiquement en ce qui concerne la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*, est pertinente bien que : a) les *Progressions des apprentissages au primaire et au secondaire* (MELS, 2011) sont une contribution à la conception de ce cadre de référence, et, donc, à notre outil parce qu'elles permettent d'instaurer des repères (Aeby Daghe, de Pietro et Wirthner, 2001 ; Énard et Schneuwly, 2005) ; cependant : b) Rose et Martin (2012) réaffirment qu'un enseignement efficace d'une langue se fonde sur un curriculum écrit et négocié en classe ; tandis que : c) pour Le Goff (2008) et Chartrand (2009), les repères prescrits sont absolument essentiels.

#### **2.3.4.3 L'écriture d'invention**

Nous avons évoqué la vitalité et effleuré la variété de l'écriture à partir de substrats « déjà-là ».

### *Les pratiques d'écriture d'invention*

Nous avançons une définition générale avant de présenter une définition précise sur l'écriture d'invention à partir d'une œuvre littéraire

L'écriture d'invention consiste soit à écrire un texte argumentatif, soit de transposer, de réécrire ou de prolonger un texte (en général narratif). L'exercice a pour support le corpus donné dans le sujet, mais aussi les notions, les techniques littéraires, les textes lus ou étudiés dans l'année, ainsi que les lectures cursives. Il vous incite à réinvestir vos connaissances (Académie de Rouen, en ligne<sup>10</sup>).

Afin de donner au lecteur une idée de la créativité de ces pratiques, nous faisons mention de l'étude de Castagnet-Caignec (2017), qui observe les pratiques d'écriture tirées de films, reconnues sous le terme de novélisation, et qui est maintenant l'une des composantes de la littérature jeunesse. En ce sens, nous rapportons les pratiques d'écriture de fanfictions et leur publication sur le site de partage Wattpad dans les classes de secondaire en France, preuve que l'écriture d'invention se réinvente à l'école. Et, force est de constater que cette éclosion de pratiques nécessite que soient menées de nouvelles réflexions sur la didactique de l'écriture (Plane et Rondelli, 2017).

### *Les pratiques d'écriture d'invention à partir d'une œuvre littéraire*

Après avoir consulté divers documents ministériels, Daunay et Denizot (2003) constatent le flou didactique qui entoure les pratiques d'écriture d'invention à partir d'une œuvre littéraire. Beaudry (2009, p. 76) en propose une définition :

Cette activité consiste à prendre appui sur un texte littéraire pour s'en inspirer, le pasticher, le transformer, le poursuivre, et ce, à partir de phrases inductrices, de résumés, de thèmes, de personnages, du point de vue, du contexte ou de l'incipit.

Cependant, si la manière dont l'enseignant mène une activité d'écriture est propre à chacun, certains principes sont communs comme le rappel des connaissances littéraires, linguistiques, le savoir-faire et l'analyse.

---

<sup>10</sup> [http://lettres.ac-rouen.fr/francais/prog\\_lyc\\_fic/eaftechno/inventfichtech.htm](http://lettres.ac-rouen.fr/francais/prog_lyc_fic/eaftechno/inventfichtech.htm)

*Des pratiques enseignantes basées sur la relation hypertextuelle au primaire et métatextuelle au secondaire.*

Selon Schneuwly, Thévenaz-Christen, Canelas Trevisi et Aeby Daghe (2017), la tradition de l'enseignement scolaire francophone se centre sur la relation hypertextuelle au primaire et métatextuelle au secondaire.

Ainsi que nous l'avons énoncé précédemment, les activités hypertextuelles conduisent à l'exploitation d'un texte mentor par des productions écrites ou orales. Les activités métatextuelles peuvent être des reprises, des réflexions ou des analyses d'un texte. Or, les processus d'exploitation de Montésinos-Gelet (2016) qui visent la réponse de l'élève sont de type hypertextuel pour *imiter* et de type métatextuel pour *traduire*.

Il existe des liens évidents entre l'écriture dite d'invention à partir d'une œuvre littéraire et l'écriture hypertextuelle, puisqu'il s'agit d'unir un texte B (hypertexte) à un texte A (hypotexte) sans passer par le commentaire. Daunay (2003) remarque également des liens entre l'écriture d'invention et l'écriture métatextuelle. En effet, il s'agit alors d'unir un texte à un autre texte sans le citer. Ce postulat est profitable à notre réflexion, car il permet d'envisager de manière effective les liens qui se tissent entre le travail de reprise du texte mentor grâce à son analyse.

## **2.4 Du modèle d'Aeby Daghe**

Notre intérêt pour un modèle d'activités scolaires en enseignement de la lecture s'est arrêté sur celui d'Aeby Daghe (2007). Nous nous en inspirons *à la manière de* Maisonneuve (2010), c'est-à-dire qu'il supporte notre outillage qui lui-même « repose sur plusieurs théories des textes » (p. 48) pour façonner notre outil.

### **2.4.1 Le modèle original**

Le modèle originalement développé par Aeby Daghe (2007) sert d'ancrage à notre proposition.

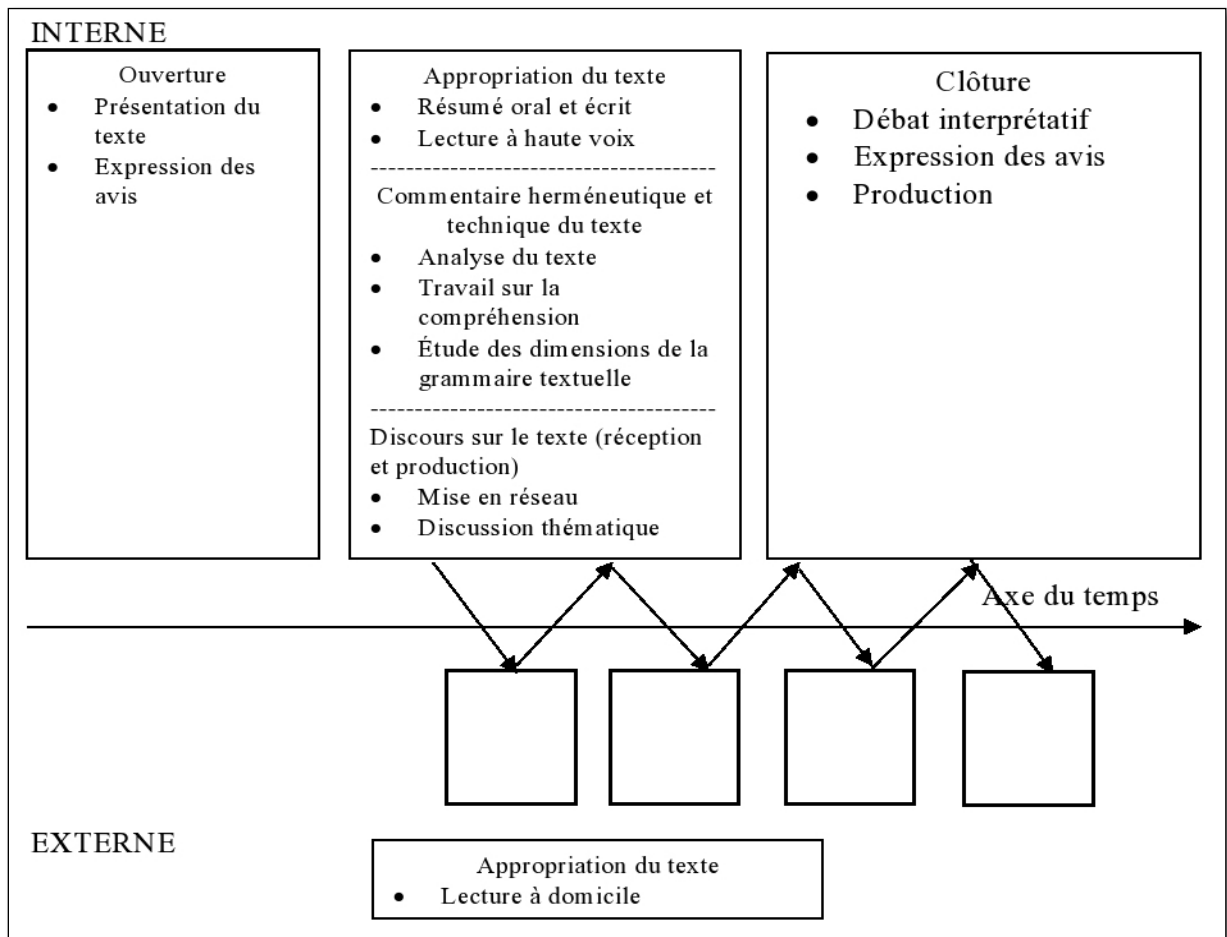


Figure 6 : Le modèle d'enseignement d'Aebly Daghe (2007, p. 401)

On note que le modèle est complexe, ainsi que le reconnaît son auteure. Cependant, il est complet et vise l'appropriation et la compréhension selon trois modes d'accès au texte : l'appropriation du texte, le commentaire du texte et le discours sur la production et la réception du texte. La notion d'appropriation décrite ici par Aebly Daghe (2007) se concentre sur « la diégèse<sup>11</sup> au sens genettien (1972) [c'est-à-dire] ce dont traite le texte, d'abord comme enchaînement d'actions, ensuite comme univers des événements racontés ou des faits relatés impliquant une première compréhension du texte (p. 396) ».

<sup>11</sup> Cadre chronologique et spatial des événements d'un récit.

Le modèle met de l'avant des formes d'articulation propice au travail de dimensions narratives de Fabre (1996), puisque Aebly Daghe (2007) souligne « la prise en compte de dimensions textuelles, de dimensions socialement et historiquement situées du texte et à la possibilité de le mettre en réseau avec d'autres » (p. 6). La lecture présente également la notion de « commentaire herméneutique », c'est-à-dire commentaire interprétatif. S'ajoute à ce dispositif la notion de temps d'exécution sans toutefois que le terme en soit précisé.

Afin de clarifier l'approche de la chercheuse, nous précisons que ce modèle a été créé pour l'enseignement de *Candide* de Voltaire. Ainsi, la lecture à haute voix était précédée d'un résumé du chapitre précédent, mettant en évidence des indices de reconnaissances du rappel, mais également de l'anticipation d'évènements à venir dans l'histoire. On peut donc supposer que la chercheuse a procédé à une lecture de type feuilleton.

## 2.4.2 Notre proposition

Notre proposition de modèle découle de nos recherches et nos lectures. Nous les avons exposées ici, dans le cadre de référence, mais également dans la problématique. Par égard pour le lecteur, nous rappelons brièvement la proposition des trois sphères de la lecture de Montésinos-Gelet (2016) sur lequel se fonde notre propos et les processus d'exploitation qui soutiennent nos activités qui, elles, se grefferont sur le modèle ci-dessous.

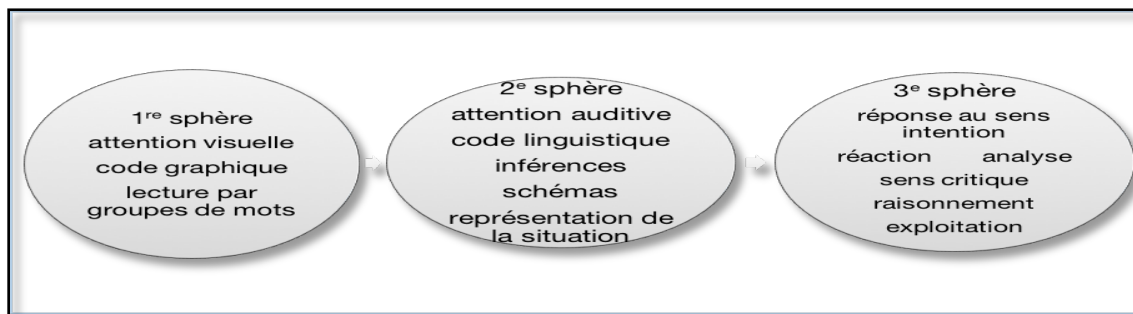


Figure 7 : Les trois sphères de la lecture (Montésinos-Gelet, 2016, p. 158)

Nous pouvons maintenant déployer notre modèle selon les éléments que nous avons étudiés.

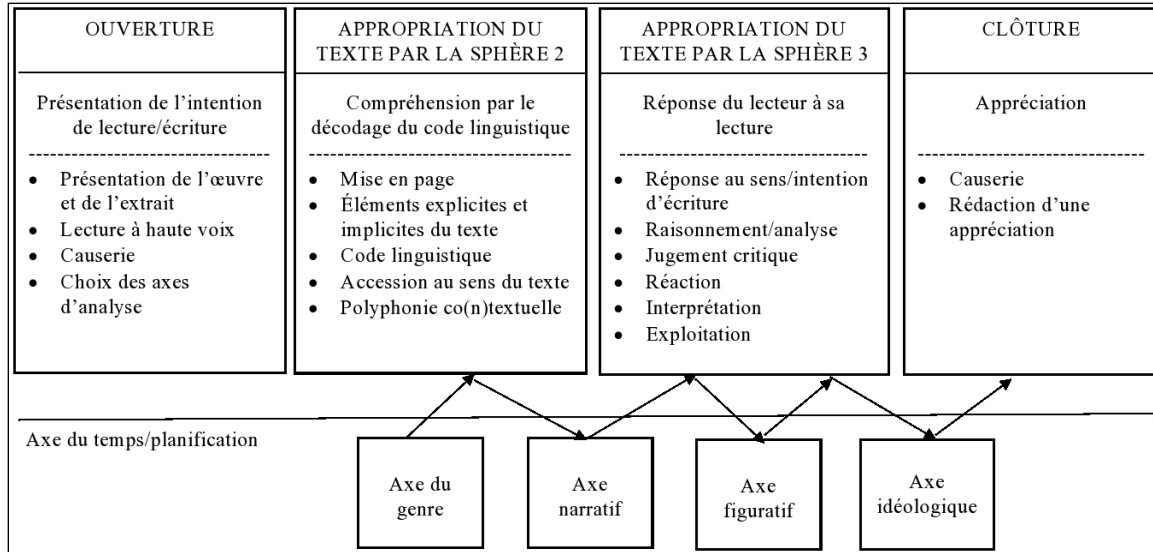


Figure 8 : Le modèle didactique d'enseignement de la lecture littéraire centrée sur la réponse (André de l'Arc, 2017, d'après Aeby Daghe, 2007 ; Canvat, 1999 ; Fabre, 1996 ; Montésinos-Gelet, 2016).

Nous retenons les sphères 2 et 3 du modèle dans la mesure où la première sphère ne s'adresse pas spécifiquement à la réalité didactique du troisième cycle. Ainsi, les trois parties du modèle d'Aeby Daghe (2007), l'appropriation du texte, le commentaire du texte et le discours sur la production et la réception du texte, sont traitées selon les concepts détaillés par Montésinos-Gelet (2016). Cette présentation est enrichie par la terminologie propre à la planification des apprentissages à la manière dont Aeby Daghe (2007) a envisagé ses regroupements à la page 397 et les a justifiés à la page 398, « [regroupements] qui relèvent d'une tentative de rendre compte des tensions qui traversent l'organisation disciplinaire de l'enseignement de la lecture/littérature en pointant les points d'articulation (...) ». L'apport de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011) en l'espèce est bien plus précis que les éléments décrits par Aeby Daghe (2007) et bien plus « parlante » également dans la mesure où les enseignants y ont été familiarisés.

La translation qui s'est opérée entre certains des éléments du modèle. La lecture à haute voix fait maintenant partie de l'ouverture de l'activité didactique. Nous notons également que les relations externes, c'est-à-dire principalement la notion de « lecture à domicile »

mise de l'avant dans le modèle original d'Aeby Daghe (2007) n'est plus présente dans notre proposition, bien que nous pensions plus que souhaitable que les élèves lisent les œuvres dans leur intégralité. Cet aspect est laissé à l'appréciation des enseignants. D'ailleurs, le modèle que nous proposons inclut l'axe du temps et donc de la planification, à l'instar d'Aeby Daghe (2007).

Les axes de Fabre (1996) sont ici nommés là où le modèle original laissait place à l'articulation d'analyses thématiques. Cette conceptualisation nous paraît s'adapter parfaitement au troisième cycle du primaire et offrir des axes plus faciles à appréhender par l'enseignant. Nous avons enrichi la proposition avec un axe du genre qui fait écho au travail de Canvat (1999) sur la pertinence du genre littéraire dans l'enseignement de la littérature à l'école.

En ce qui concerne ce que nous avons évoqué sous le titre de « clôture », nous nous appuyons sur Irwin (1986, 2007) qui déclare que « les élaborations écrites peuvent être partagées et discutées afin de mener à plus d'élaborations et à participer à la construction de la classe en tant que communauté » (p. 116).

Il ne faut pas oublier que Aeby Daghe (2007) soutient par son modèle le recours didactique aux réseaux littéraires pour l'enseignement de la lecture littéraire.

Dans cette section, de nombreuses et différentes informations ont été apportées sur des théories et des pratiques enseignantes. Nous avons évoqué les théories au service de la réponse, les réseaux littéraires, puis les dispositifs variés en enseignement de la lecture littéraire et enfin le modèle d'Aeby Daghe sur lequel se déploie notre propre modèle. Néanmoins, cet exposé ne serait pas complet sans l'apport de deux modèles d'analyse des pratiques enseignantes.



## **2.5 Deux modèles pour analyser les pratiques enseignantes**

Mettre de l'avant des modèles pour analyser les pratiques enseignantes ne revêt pas d'intérêt dans le seul cadre d'une recherche, ou de notre outil. Il s'agit d'une démarche nécessaire à une époque où le métier d'enseignant est devenu de plus en plus exigeant, et dans une école qui demande, tant de la part de ses élèves que de ses enseignants, le développement de compétences. Ainsi, Parmentier et Paquay (2002) soulignent que « les contenus-matières, eux-mêmes, ne sont plus considérés comme une fin en soi, mais comme une ressource que l'apprenant doit s'approprier » (p. 3). On voit donc que la formation des enseignants doit évoluer pour répondre à de nouveaux besoins. Pour ce faire, des outils d'analyse des situations didactiques « qui facilitent la compréhension des gestes professionnels des enseignants (...) et cherchent à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe » (Bucheton et Soulé (2009, p. 30) ont donc vu le jour. C'est pour faire suite à ces réflexions que nous présentons, premièrement, le modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009) et, deuxièmement, le *Comp.A.S.* de Parmentier et Paquay (2002).

### **2.5.1 Le modèle de multi-agenda de préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé**

Un modèle, tel que celui de Bucheton et Soulé (2009) pour analyser les rétroactions des enseignants en train d'utiliser l'outil, permet de comprendre leurs pratiques *de l'intérieur*. Bucheton et Soulé (2009) estiment que leur approche permet « de dérouler la pelote de ce qui se joue dans la classe » (p. 32). C'est donc selon les catégories mises de l'avant dans le modèle de Bucheton et Soulé (2009) que nous avons décidé de procéder pour analyser le journal de bord.

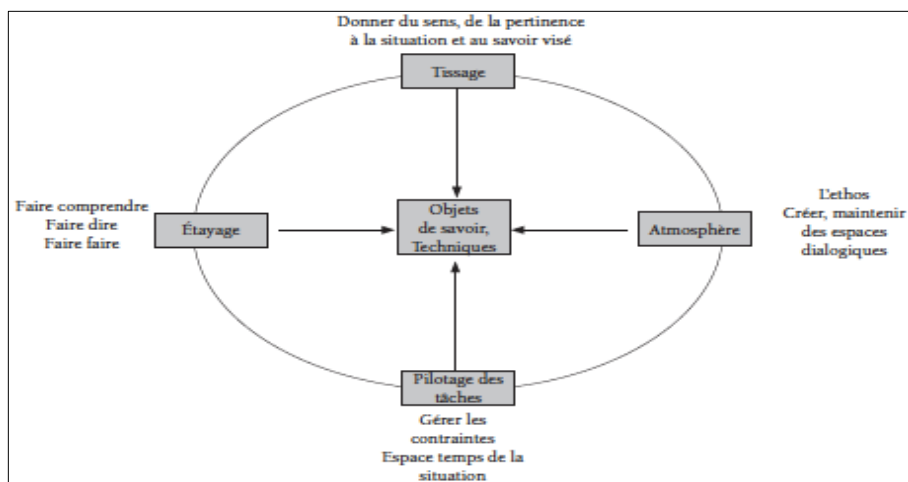


Figure 9 : Le multi-agenda de préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009, p. 33)

Tout d’abord, nous spécifions ce qui concerne l’élément central au modèle, à savoir la catégorie de l’objet de savoirs, techniques et modèle, il fait référence aux savoirs, techniques et modèles qui sont visées par les différentes tâches proposées au fil du réseau littéraire. Cette précision fournie, nous pouvons expliquer les différentes catégories selon Bucheton et Soulé (2009) :

— de pilotage des tâches : consiste à « organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d’assurer la chronogénèse de la leçon. (...) Ce parcours nécessite d’organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, les déplacements autorisés ou non » (p. 34).

— d’atmosphère : « espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (p. 34).

— de tissage : « activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (p. 35).

— d’étayage : est pensé comme « l’organisateur principal de la co-activité maître-élèves. C’est l’échafaudage qu’on enlève quand la maison est construite, mais c’est aussi l’étai

pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance. » (p. 36).

Il nous semble nécessaire de revenir sur la notion d'étayage, vu la place prépondérante que Bucheton et Soulé (2009) lui accordent dans le modèle.

### *Le concept d'étayage*

Le concept d'étayage a été mis au point par Bruner (1983) en lien avec les notions de zone proximale de développement et de médiation sociale défendues par Vygotski (1934/1997). On sait que l'étayage exprime l'interaction d'une tutelle, un expert, envers un enfant dans le but de l'aider à résoudre un problème qu'il ne peut surmonter seul. D'après Bruner (1983), on peut distinguer six catégories à l'exercice de cette tutelle. Ces six catégories peuvent être regroupées en deux groupes, l'un sous la bannière d'un étayage socioémotionnel et l'autre, d'un étayage cognitif ainsi que le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 14 : Les six catégories de l'étayage d'après Bruner (1983)

Étayage socioémotionnel	Étayage cognitif
L'enrôlement dans la tâche	La réduction des degrés de liberté
Le maintien de l'orientation	La signalisation des caractéristiques déterminantes
Le contrôle de la frustration	La démonstration

Il va de soi que le soutien fourni par l'enseignant à toutes ces étapes influe sur l'apprentissage et la progression de l'élève (Fountas et Pinnell, 1996 ; Wood, Bruner et Ross, 1976). Considérer la notion d'une ou de plusieurs activités de liaison entre lors de l'étayage (Gadeau, 1988), voire de négociation du sens entre l'enseignant et l'élève (Koubeissy, Malo et Borgés, 2015), nous amène à penser à la notion de désétayage.

### *La dialectique étayage/désétayage*

Pour Meirieu (1996), « la dialectique étayage/désétayage doit être accompagnée en permanence des activités de métacognition (le repérage de ce que l'on utilise, les appuis

dont on a besoin, et en même temps les marges d’initiative dont on peut disposer) » (p. 104). Nous mettons de l’avant la notion de métacognition avec la définition qu’en donnent Babbs et Moe (1983) : « la métacognition se réfère à l’habileté de contrôler sa propre cognition et de penser à ce à quoi on pense » (p. 423).

Meirieu (1996) enrichit cette proposition et évoque des pistes d’action concrète en proposant d’utiliser l’aide des pairs, des enseignants, mais également des supports culturels environnants. De surcroît, nous retenons que, d’après Blanchard (2009), « la question de la prise d’autonomie de l’élève, où on le laisse aller seul, sans aide, est un moment sensible » (p. 5). Blanchard (2009) ajoute : « le désétayage, s’il survient en aval de l’aide, se prévoit en amont ; il faut anticiper les conditions du désétayage pour éviter toute rupture brutale » (p. 5).

Ces considérations sur les pratiques enseignantes réfléchies et calibrées nous amènent à présenter le *Comp.A.S.* (Parmentier et Paquay, 2002), une autre proposition d’un modèle riche pour analyser les pratiques enseignantes.

### **2.5.2 Le modèle du *Comp.A.S.* de Parmentier et Paquay**

Le *Comp.A.S.* (Parmentier et Paquay, 2002) est le fruit du travail du Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Formation des Enseignants et en Didactique (GRIFED, Louvain, Belgique). Il a été exploité en situation de formation continue par différents formateurs et maîtres de stage de l’enseignement primaire et secondaire ainsi que par des futurs enseignants, et utilisé pour répondre à la question suivante : « En quoi ces dispositifs d’enseignement favorisent-ils la construction de compétences par les apprenants ? ». De ce fait, les chercheurs ont conceptualisé onze (11) facettes, qu’il faut comprendre comme des aspects propres à des situations d’enseignement/apprentissage. Nous présentons la Figure 10 du modèle synergique qui favorise la construction de compétences.

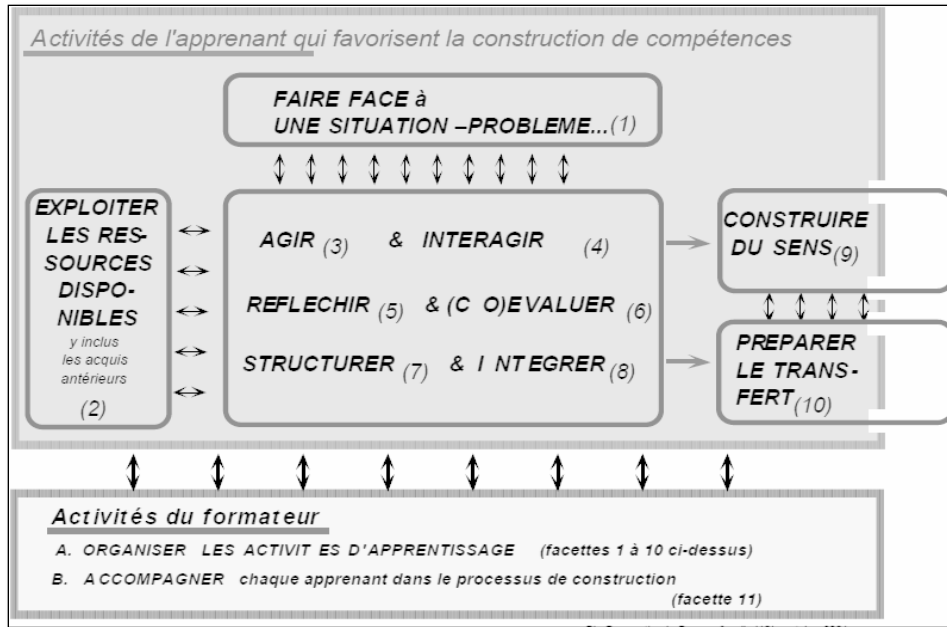


Figure 10 : Le modèle synergique du *Comp.A.S* qui favorise la construction de compétences (Parmentier et Paquay, 2002, p. 6).

À partir de cette modélisation, le lecteur peut se faire une idée de ce que sont les facettes. En revanche, il lui faut déduire que ces facettes sont composées d'ingrédients (ces deux termes étant ceux employés par les chercheurs). Nous citons à titre d'exemple la facette 4, interagir, dont la dénomination complète est « organiser des situations d'interaction entre les élèves, l'enseignant ou d'autres ressources » pour laquelle l'un des ingrédients en est de « favoriser les conflits cognitifs entre les élèves ». Le modèle complet présenté sous forme de grille d'observation est disponible à l'annexe 6.

On remarque que le *Comp.A.S.* (Parmentier et Paquay, 2002) est un outil polyvalent à divers titres. Tout d'abord, il est aussi utile à l'ordre d'enseignement du primaire qu'à celui du secondaire ou de la formation professionnelle pour laquelle la lecture est également une compétence clé (Cartier et Tardif, 2000 ; Lee, 2002 ; Torgesen, 2002). Ensuite, il a été conçu pour permettre une lecture à double entrée, celle de l'apprenant en correspondance avec celle de l'enseignant. Enfin, il est à la fois un outil d'observation et un outil d'analyse grâce à la précision de sa grille.

Ce dispositif nous est connu, et notre intérêt à son égard n'a fait que se confirmer au fil de nos recherches. Il n'existe, à notre connaissance, que deux traces qui signalent son utilisation dans le cadre d'une recherche scientifique proprement dite, ce que nous ne nous expliquons pas. Il s'agit de Vercruysse, Carlier, Clauw, Dufays, Thyron et Paquay (2005) dans le cadre de l'analyse des séquences d'enseignement en éducation physique par l'application de l'outil *Comp.A.S.* (Parmentier et Paquay, 2002), et André de l'Arc (2013), dans le cadre d'une grille d'observation et d'analyse de pratiques d'enseignement des inférences en lecture qui ne mettait en relief que quelques facettes (4).

Ces deux modèles d'analyse des pratiques enseignantes sont des apports précieux que nous mettons à contribution dans la méthodologie de cette recherche-développement.

Dans cette section, nous nous sommes penchée sur la présentation de modèles pertinents pour analyser les pratiques enseignantes, tels que le multi-agenda de préoccupations enchâssées de Boucheton et Soulé (2009) et le *Comp.A.S.* de Parmentier et Paquay (2002). Pendant ces présentations, un éclairage particulier a été apporté au concept d'étayage de Bruner (1983). Cette démarche, pertinente pour notre outil, nous amène à présenter le résumé de ce cadre de référence.

## **2.6 Le résumé du cadre de référence**

Le cadre de référence a été développé selon cinq axes qui se complètent et visent tous à la construction de l'outil. La question initiale qui soutient notre problématique porte sur « les principes et les pratiques d'un outil didactique dont l'objectif est de favoriser la réponse du lecteur au troisième cycle du primaire dans le cadre du soutien de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*, grâce à l'enseignement des processus d'exploration de Montésinos-Gelet (2016) ». Aussi, il apparaît à propos de classer ce que nous avons retenu pour combler les besoins de l'outil sous la forme d'un Tableau 15 qui met de l'avant des apports essentiels qui façonnent l'outil.

Tableau 15 : La synthèse des apports essentiels qui façonnent l’outil

<p><b>La théorie de la réponse</b> (Rosenblatt, 1938 et 1978, et Lebrun 1996) et l’approche subjective de la lecture selon Langlade (2008)</p>
<p><b>Les dispositifs variés de lecture</b> : varier la manière dont l’activité de lecture est abordée est une approche judicieuse pour l’enseignant qui tient compte de trois aspects : l’organisation, le regroupement des élèves et l’étayage. Il répond aux différents besoins des élèves selon leur profil d’apprentissage, renforce différents processus, diversifie les stratégies d’enseignement, tient compte de leur marge de progression et soutient leur motivation (Hall, 2003 ; Montésinos-Gelet et Charron, 2016).</p>
<p><b>Les dimensions narratives</b> : Fabre (1996) conceptualise trois dimensions au récit qui décrivent le monde et ses problématiques. Au sein de notre modèle didactique, nous parlons de l’axe narratif, de l’axe figuratif et de l’axe idéologique.</p>
<p><b>Les tâches d’écriture à partir d’un substrat</b> : Plane et Rondelli (2017) se demandent quel substrat langagier, un texte déjà-là, préexiste à la textualisation et à son traitement par le scripteur.</p>
<p><b>Le modèle de référence d’Aeby Daghe (2007)</b> : Il s’agit d’une conceptualisation qui vise l’appropriation et la compréhension selon trois modes d’accès au texte : l’appropriation du texte, le commentaire du texte et le discours sur la production et la réception du texte.</p>
<p><b>Le modèle abouti</b> : Notre modèle consiste en une représentation du modèle d’Aeby Daghe (2007) enrichi des éléments du cadre de référence dont certains sont mis à contribution ultérieurement au sein des activités, comme les dispositifs variés d’enseignement de la lecture, présentés dans cette section.</p>

Notre proposition est ciblée et s'apparente à celle que Maisonneuve (2010) appelle *l'outillage de l'outil*, c'est-à-dire qu'elle est composée d'un « ensemble d'outils ou d'appareils nécessaires à une profession, à une fabrication, ou qui équipent une machine ou un poste de travail » (Dictionnaire Larousse, en ligne) qui vise notre intention d'apprentissage. Nous y reviendrons plus tard.

Cet exercice de synthèse ayant été effectué, nous pouvons maintenant énoncer l'objectif spécifique et sa visée qui orienteront plus précisément notre recherche.

## **2.7 L'objectif spécifique et sa visée**

Il nous faut revenir ici sur le fait que la recherche que nous menons est une recherche-développement. Sans surprise, l'objet spécifique de cette recherche concerne la construction de l'outil didactique : *Créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice.*

Le type de recherche susnommée suppose l'opérationnalisation de l'outil. Or, nous avons montré tout au long de la problématique et du cadre de référence que cet outil vise à, si ce n'est de transformer l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*, tout au moins de le soutenir et, par conséquent, la compétence qui en dépend. C'est pourquoi nous pensons que nous pencher sur la visée de notre objectif spécifique est plus profitable à notre démarche de création et d'évaluation de l'outil que l'élaboration d'un autre objectif spécifique (Thouin, 2017).

En effet, Thouin (2017) soutient qu'« il est beaucoup plus important et pertinent de décrire une recherche en fonction des visées des sciences » (p. 107). Il est question pour l'auteur de rétablir les liens entre les fondements de l'épistémologie et la recherche en didactique. Ainsi, dans l'optique de notre recherche-développement, nous développons des situations d'apprentissage « qui jouent un rôle central dans le milieu scolaire (p. 113) ». Nous



pouvons en déduire que cette recherche « contribue à faire évoluer des modèles d'enseignement bien établis (...) et à la formation pour les enseignantes (p. 113) ». De la sorte, sa visée est de *Soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*.

## CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de la présente recherche-développement. Celle-ci cible l'objectif spécifique de la recherche : *Créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur, d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice* ; et sa visée (Thouin, 2017) : *Soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*.

Ainsi, la méthodologie est conçue comme un mode d'emploi qui permet une compréhension des rouages de la recherche et du fonctionnement de l'outil. Ce chapitre se détaille en deux parties principales, subdivisées en plusieurs sections. Après avoir rapporté le type de recherche qu'est la nôtre, la première partie fait état de la planification du réseau littéraire selon Dupin de Saint-André (2015) : 1) le type de réseau ; 2) la composition du corpus de textes ; 3) l'intention pédagogique première ; 4) les intentions pédagogiques secondaires ; 5) les liens entre le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et les *Progressions des apprentissages* (MELS, 2011) ; 6) des activités de synthèse. Enfin, un schéma figurant le réseau littéraire a pour but d'offrir un support visuel qui regroupe les principaux éléments présentés préalablement afin d'en faciliter la compréhension globale. La deuxième partie relate le processus de validation de la recherche en traitant : 1) des participants à la validation de l'outil, les experts des sciences de l'éducation et les enseignants experts ainsi que leurs milieux scolaires sont décrits ; puis, 2) de l'approche réflexive et l'évaluation descriptive sont portées à l'attention du lecteur ; 3) de la méthode de collecte de données auprès des enseignants experts dans le cadre de l'objectif spécifique et de sa visée, suivie de la collecte de données auprès des chercheurs experts. Le paragraphe sur l'analyse des données suivant l'objectif spécifique et de sa visée précède celui sur le mode de corroboration des données et le récapitulatif du design méthodologique. Pour conclure, nous présentons le résumé de la méthodologie.

## 3.1 La présente recherche

Nous désirons préciser les choix inhérents à cette recherche. Pour ce faire, nous évoquons l'approche qualitative et les modèles de développement qui nous servent d'assise, puis nous rappelons les étapes que la problématique et le cadre de référence nous ont permis de mettre de l'avant.

### 3.1.1 La recherche-développement : une position épistémologique

Selon Loïsel et Harvey (2009), la recherche-développement consiste en « l'analyse systématique du processus de développement de l'objet incluant la conception, la création et les mises à l'épreuve de l'objet en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche et du corpus scientifique existant » (p. 95). Loïsel et Harvey (2009) s'appuient sur les démarches de Schiffman (1995), Depover et Marchand (2002) ainsi que Paquette (2002) qui ont toutes en commun de détailler les notions de construction d'un produit pédagogique, de séquences, d'opérationnalisation et de regroupements d'éléments à des fins de construction ou d'analyse, ce qui leur permet de renchérir avec une définition de la recherche-développement. Nous nous attardons sur l'approche de Paquette (2002) qui s'appuie sur Stolovitch et Larocque (1983) pour définir la démarche du *design pédagogique* selon deux axes :

- 1) celui de l'extraction des connaissances que possèdent certaines personnes expertes dans leur domaine ou que d'autres personnes médiatisent dans des documents, de façon à rendre ces connaissances largement disponibles (sous la forme d'information) pour la formation d'autres personnes ;
- 2) l'acquisition, par ces personnes, de connaissances nouvelles par l'apprentissage, c'est-à-dire la transformation d'informations en connaissances au moyen d'activités formelles ou informelles qui empruntent une variété de formes et de supports (p. 101).

Dans leurs efforts pour synthétiser les différentes démarches adoptées pour la recherche-développement généralement utilisées par la recherche, Loïsel et Harvey (2009) constatent que les différentes terminologies utilisées contribuent à entretenir une certaine

confusion. Il semble donc qu'une uniformisation, loin de restreindre les avenues, permettrait d'adopter une langue commune. Dès lors, il devient important pour ces chercheurs de définir en tout premier lieu le terme polysémique de *modèle* grandement mis à contribution.

Le concept de modèle sous-entend deux notions : 1) celle de modèle théorique (Legendre, 2005); 2) de modèle objet (Mouloud, Jaulin, Tonnelat, Goguel, Guinand, Boudon, Richard, Victorri et Damasch, 1999). Alors que certains entrevoient le modèle objet émerger de la théorie, il est à noter que (Mouloud et al., 1999) perçoivent le modèle objet comme le point de départ de l'élaboration d'une théorie. Notre approche se centre donc ici sur la notion de plusieurs modèles théoriques, dont les principes, et les pratiques servent à la conception de l'outil (Maisonneuve, 2010). Il importe de préciser maintenant pourquoi nous avons choisi l'approche qualitative.

### **3.1.2 L'approche qualitative**

Nous avons choisi l'approche qualitative dans notre recherche parce que cette approche semble autant servir l'objectif spécifique et la visée de la recherche. Selon Lessard-Hébert, Boutin et Goyette (1997), l'approche qualitative favorise l'étude des phénomènes sociaux ou des situations telles que les êtres humains en font l'expérience dans leur milieu naturel et elle permet de comprendre la façon dont ils évoluent.

En outre, l'approche qualitative favorise une étude à partir du sens qui découle de la communication qu'entretiennent les participants à la recherche avec la chercheuse. Elle autorise également un large choix d'outils de travail (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ces informations permettent donc d'affirmer que l'approche qualitative est celle qui nous semble la plus judicieuse pour choisir nos outils de collecte de données, recueillir des données pertinentes et les analyser. Il nous incombe maintenant de préciser les modèles de développement sur lesquels nous nous appuyons.

### 3.1.3 Les modèles de développement

La présente recherche se fonde sur le modèle de Van der Maren (1996) ainsi que de Loisel et Harvey (2007). Nous présentons ici le Tableau 16 qui décrit les étapes de la démarche d'une recherche-développement.

Afin de lire avec aisance le Tableau 16 des étapes de la démarche de la recherche-développement qui suit, nous tenons à préciser que nous maintenons dans la suite du document le terme d'outil et non pas d'objet, qui fait référence à l'objet à développer. Cette constance dans le choix terminologique nous semble fluidifier la lecture.

Tableau 16 : Les étapes de la démarche de recherche-développement d'après Turgeon (2013) selon Van der Maren (1996) ainsi que Loisel et Harvey (2007)

1. L'ANALYSE DES BESOINS	Cette étape consiste à analyser la demande suscitée par le problème. Le chercheur se penche alors sur les besoins : Que doit-il développer ? Pour quels usages et au bénéfice de quels utilisateurs ? Dans quel contexte et en tenant compte de quelles limites ? Etc. Cette première étape permet de délimiter les paramètres et les fonctions de l'objet à développer, mais également les critères qui serviront à l'évaluer.
2. LA CONCEPTION DE L'OBJET	Cette étape consiste à relever et à analyser les données théoriques disponibles, à les synthétiser et à élaborer un modèle général de l'objet à développer, c'est-à-dire à en dresser les principales constituantes et la façon de les présenter. À la fin de la phase de conception, le chercheur doit disposer d'un modèle de l'objet à développer. Ce dernier en comprend les grandes lignes, la forme qu'il prendra, les principales composantes qui permettront de remplir les fonctions assignées lors de l'analyse des besoins, l'organisation générale (le design), etc.
3. L'ÉLABORATION DE L'OBJET	L'étape de l'élaboration permet de préparer et de construire le prototype. Il importe d'envisager différentes possibilités afin de les évaluer, et de choisir les meilleures en fonction des besoins identifiés préalablement.
4. LES MISES À L'ESSAI DE L'OBJET	Dans cette étape, le prototype est mis à l'épreuve, au moyen d'essais réels avec un échantillon, de façon à l'ajuster afin qu'il obtienne, de la part des utilisateurs, une reconnaissance de la valeur d'usage (par ex. : cela fonctionne.) et de la valeur d'estime (par ex. : c'est beau, c'est attirant. On souhaite l'utiliser.). C'est également lors de cette étape que la validité et la fidélité de l'outil sont évaluées.

Cette démarche (Turgeon, 2013) sert de trame à la méthodologie et à notre propos. C'est ainsi que nous pouvons rendre compte au lecteur des étapes qui ont déjà été réalisées.

### 3.1.4 Les étapes de cette recherche-développement

Bien que les étapes de la démarche de recherche-développement aient été détaillées ci-dessus, un travail de lecture, de rédaction préalable et de va-et-vient entre les différentes sections a été effectué. En fait, c'est parce que des étapes de la démarche de recherche-développement ont été réalisées que nous pouvons entamer la rédaction de cette méthodologie.

La première phase d'une recherche-développement est celle de l'analyse des besoins. Cette exigence a été remplie au cours de la problématique. La deuxième phase d'une recherche-développement consiste à bâtir un cadre qui sert à concevoir l'outil qui, en l'espèce, se centre sur la manière d'aborder l'enseignement de la lecture selon une optique explorée précédemment par la recherche, mais peu exploitée, c'est-à-dire par le truchement des réponses du lecteur au texte. Après une analyse des principes et des pratiques ainsi que des théories de l'enseignement, un objectif spécifique a été identifié qui permet de cibler précisément le type d'outil envisagé. Il s'agit de *Créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur, d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice*. La pertinence de prendre en compte la visée de cet objectif spécifique a été retenue. Il s'agit de *Soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*.

Nous rappelons au lecteur que Montésinos-Gelet (2016) met en relief l'intérêt de l'ajout du processus d'exploitation au modèle d'Irwin (1986, 2007) parce que l'exploitation de la lecture se construit par la réponse du lecteur qui réagit à l'appel du texte. Au sein de cette recherche, nous nous limitons à deux propositions de processus d'exploitation qui sont *traduire* et *imiter*. Ces deux processus de Montésinos-Gelet (2016) relèvent de l'exploitation d'un texte par un lecteur qui lit comme un auteur, dans une perspective de réécriture selon un degré variable de proximité avec le texte mentor original et par l'entremise d'intentions spécifiques associées aux tâches.

Les paramètres théoriques et les étapes déjà réalisées de cette recherche clairement définis ci-dessus permettent de passer à la phase de l'élaboration de l'outil.

### **3. 2 L'élaboration du réseau littéraire**

La troisième phase d'une recherche-développement consiste à élaborer l'outil, ici un réseau littéraire selon tous les apports développés dans le cadre de référence. Nous rappelons que le réseau s'adresse à des enseignants et qu'il est essentiel qu'il s'inscrive dans leur pratique. Nous savons que les dimensions de la lecture (*apprécier et interpréter*) aident à la compréhension en lecture dans la troisième sphère (Montésinos-Gelet, 2016) ; or, nous savons également que les réponses du lecteur sont un volet de la lecture qui est peu exploité en classe et pour lequel les enseignants sont peu formés. En outre, Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau (2015) soutiennent que « les réseaux littéraires constituent un dispositif utile à l'intégration des œuvres littéraires en classe parce qu'il contribue, entre autres, à la formation de liens entre les œuvres » (p. 22), comme nous l'avons démontré précédemment (voir section 2.4.2.3). Le choix de la création d'un réseau littéraire exprimé selon les modalités de Dupin de Saint-André (2015) dans *Le Pollen*, revue numérique sur la littérature de jeunesse, est ainsi privilégié.

Nous présentons donc en premier le type du réseau, le justificatif du choix de l'auteur Simon Boulerice, les œuvres au cœur du réseau, suivi par l'intention pédagogique, les intentions pédagogiques secondaires selon les œuvres et les liens avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011) et enfin, les activités de synthèse. Puis, nous concluons sur les œuvres autour du réseau et les idées de prolongement à ce réseau.

#### **3.2.1 Le type de réseau**

Le réseau littéraire que nous proposons se centre autour de l'œuvre de l'auteur Simon Boulerice. Devanne (2006b, p. 117) décrit cette notion d'œuvre et d'univers en indiquant

qu'« un véritable auteur de littérature de jeunesse compose un monde imaginaire qui lui est personnel et au fil des années élabore une œuvre ». Selon Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2014), choisir de travailler sur différentes œuvres d'un même auteur permet de dégager les particularités de son style et de son univers.

Ainsi que le font remarquer les deux chercheuses, une étude approfondie d'un auteur permet de mieux le comprendre et par-delà lui, de comprendre et d'interpréter sa production (Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2014). Mais la raison principale de ce choix est qu'un réseau d'auteur se prête à la production d'écrits qui s'inspirent du style de l'auteur et, par conséquent, sont propices à une exploitation de la traduction ou de l'imitation qui sont les tenants de notre propos. Simon Boulerice, dans le cadre de notre réseau d'auteur, semble remplir les conditions développées ci-dessus. Néanmoins, nous proposons le justificatif de ce choix.

### **3.2.2 La composition du corpus d'œuvres et de textes**

Il est pertinent de s'intéresser à la production littéraire de Simon Boulerice, ne serait-ce que pour sa variété. On pourrait penser que l'auteur se disperse. Or, que Boulerice s'adresse à des adultes ou à des enfants, dans des albums illustrés ou des salles de spectacles, la cible demeure la même : on assiste à un discours centré sur le monde de l'enfance (avec une prédilection pour la période transitoire de la préadolescence et son manque de compassion, c'est-à-dire entre 10 et 12 ans) doublé d'un questionnement sur l'amour et la sexualité. Les thèmes, ou devrait-on dire le thème exploré par Simon Boulerice, tourne principalement autour de l'acceptation de la différence. Il s'agit, pour l'auteur, de présenter les oppositions entre les rêves et la réalité. L'œuvre est cependant optimiste et porteuse d'espoirs.

#### **3.2.2.1 La justification des œuvres de Simon Boulerice choisies**

Selon Tauveron (2002), la lecture pose des problèmes de compréhension et d'interprétation et sert également à l'acquisition de connaissances et d'une culture. L'enseignant qui met



en place un projet de lecture bâti sur des textes choisis avec soin cible les besoins de ses élèves.

Nos cibles, quant à la constitution de cet éventail de textes, étaient de trois ordres :

- 1) Montrer la diversité de la production des œuvres de l'auteur. Il était important d'en faire la démonstration dans le cadre de la littérature jeunesse, au sein même du réseau exploité par l'outil ;
- 2) Rendre compte de la complétude de l'éventail des genres littéraires. Tout d'abord, un album illustré, puis un roman jeunesse, une pièce de théâtre et enfin un poème ;
- 3) Présenter différents supports aux réponses et de travailler les différentes voix des textes.

Nous présentons à l'annexe 2, sous l'onglet 2, *Les références des œuvres étudiées*, le Tableau 30 (voir p. 283) des différentes œuvres choisies. Au-delà des titres, des maisons d'édition, des dates de parution, du genre et s'il y a lieu de l'auteur des illustrations, ce Tableau 30 donne des informations sur le public visé et la manière dont celui-ci peut s'approprier le texte et se comparer aux protagonistes par leur âge ou leur vécu. Les œuvres *Florence & Léon*, *Les monstres en dessous*, et *Les mains dans la gravelle*, visent un public de lecteurs âgés de 10 à 12 ans. Quant au recueil, *Les garçons courent plus vite*, il s'adresse à des lecteurs en âge de fréquenter le secondaire, mais peut être lu par des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire avec du soutien. Force est de remarquer que l'âge visé par l'auteur est l'âge des élèves du 3<sup>e</sup> cycle et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire.

Afin de renchérir sur cet aspect plus analytique, nous présentons en annexe 2, toujours sous l'onglet 2, une analyse des œuvres étudiées sous la forme du Tableau 31 (voir p. 284) qui comporte les catégories suivantes : le thème exploré, les personnages principaux, les lieux, l'époque, la place de l'extrait choisi dans la structure narrative. Une rubrique intitulée « les recoupements » met en lumière, comme son nom l'indique, des éléments que l'on retrouve dans d'autres œuvres selon le principe de rapprochements décrit précédemment (Genette, 1982). Ce Tableau 31 mentionne également la place de la scène choisie au sein du schéma narratif.

### 3.2.3.2 La justification des extraits choisis

Pour mener à bien cette recherche, nous nous sommes trouvée devant la nécessité de faire des choix difficiles, lot quotidien de tous les enseignants. Étant donné que cette recherche se propose de fournir un outil à des enseignants, nous avons épousé une démarche écologique qui a consisté à nous mettre à leur place et à considérer leurs défis et leurs prérogatives.

Nous nous sommes attardée sur les personnages qui sont majoritairement masculins, mais souvent accompagnés d'un personnage féminin fort. À cela, il faut ajouter qu'ils sont rarement décrits avec précision. En fait, le corps est décrit « en creux », c'est-à-dire qu'il ne s'affiche que par ses manques. C'est un procédé qui force à percevoir la souffrance psychologique liée à la souffrance physique et qui exacerbe les émotions présentées. Notre compréhension des personnages créés par Simon Boulerice est que, homme ou femme, il s'agit de l'auteur, tout ou en partie, qui se met en scène. Souvent, c'est au sens propre, car c'est lui qui joue ou règle la mise en scène de son œuvre. Nous avons interrogé l'auteur à ce sujet. Il a validé notre interprétation par cette réponse : « Je dis souvent que tous les personnages sont moi. Autant ceux éloignés de moi que ceux qui semblent collés sur moi. Je me dissémine en plusieurs personnages, héros, anti-héros et antagonistes ». C'est une particularité à souligner parce que l'auteur la revendique. S'y cache donc, de notre avis, un élément de réponses sur son parcours et sa réussite. Mieux connaître ce que sont les interrogations de l'auteur philosophe sur le monde et ceux qui le peuplent nous offre des pistes de réflexion pour travailler ce réseau d'auteur et entrer dans son univers.

Cette proximité avec l'auteur nous la revendiquons depuis le début de ce travail, parce que c'est ce qui, de notre avis, construit la réussite d'un réseau d'auteur. Simon Boulerice n'est pas avare de sa personne et ses biographies en témoignent, et particulièrement celle qui se trouve dans *Les mains dans la gravelle*. Nous avons donc décidé de construire des activités sur cette biographie, puis de la comparer avec celle des autres œuvres. Ainsi, la biographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice se trouve à l'annexe 4, *Les outils de référence*, sous l'onglet 1 (voir p. 296).

Dans le but de mettre à l'essai l'outil, enseigner les processus d'exploitation liés aux réponses du lecteur à partir d'un texte ciblé semble un moyen préférable, le but avoué est de cibler les textes qui offrent la meilleure prise à un travail d'élaboration et de réponses au texte, c'est-à-dire de trouver des extraits fertiles (Tauveron, 2002). Notons que la subjectivité est au cœur d'une démarche qualitative (Deslauriers, 1991 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997 ; Savoie-Zajc, 2000). Les extraits des œuvres choisis se trouvent à l'annexe 4, sous l'onglet 2 (voir p. 298 à 306). Nous évoquons maintenant les œuvres choisies pour graviter autour du réseau.

### **3.2.2.3 Les idées de prolongement autour du réseau**

Comme prolongement du réseau sur Simon Boulerice, nous proposons non pas de reproduire l'expérience d'un autre réseau sur un auteur, mais de traiter du thème central à l'œuvre de Simon Boulerice qu'est l'acceptation de la différence que ce soit la sienne ou celle des autres. Nous présentons donc à l'annexe 2, sous l'onglet *Pour aller plus loin*, le Tableau 32 (voir p. 286) qui rapporte un grand nombre d'œuvres de Simon Boulerice. Très certainement, proposer des œuvres de l'auteur Simon Boulerice qui ne font pas partie du réseau, mais qui composent son univers littéraire, tout comme proposer d'autres œuvres sur des thèmes similaires à celui du réseau nous apparaît pertinent. En effet, nous adoptons ici une posture semblable à celle de Emery-Bruneau (2010) qui plaide en faveur de la prise en compte du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en formation initiale à l'enseignement, et ce, dans toutes ses dimensions. En effet, nous espérons que notre outil voyagera et, en étant porteur de références littéraires, viendra également enrichir le bagage culturel des enseignants.

Le Tableau 33 (voir p. 289), toujours sous l'onglet *Pour aller plus loin*, présente quelques œuvres issues d'un réseau mis en ligne sur le site pédagogique de l'académie de Poitiers (France). À ce réseau « tout fait » que nous avons choisi pour faciliter la tâche aux enseignants, nous conseillons d'ajouter deux œuvres québécoises reliées à la maladie mentale présentées au Tableau 34 (voir p. 290).

Dans ce contexte fertile, nous pouvons maintenant décrire l'intention pédagogique première de l'outil.

### **3.2.4 L'intention pédagogique première**

Dans son modèle de création de réseau littéraire, Dupin de Saint André (2015) développe les notions d'intentions pédagogiques première et secondaire. L'intention pédagogique première ici est de faire lire l'élève comme un auteur afin qu'il puisse, lors du passage à l'écrit, respecter la consigne qui est de mettre en action les processus d'exploitation *traduire* et *imiter*. Afin d'aider l'enseignant dans la réalisation de sa tâche, nous mettons à sa disposition en annexe 3, à l'onglet 4, le modèle d'enseignement présenté dans le cadre de référence à l'aide de la Figure 8.

Nous insistons sur le fait que tant la pertinence et l'utilisation de l'outil ciblent la réponse de l'élève par la lecture et l'analyse rigoureuse du texte, puis son exploitation. Nous soulignons également que notre outil est une construction *clé en main*, c'est-à-dire une démarche qui propose un ensemble de ressources pour l'enseignant, mais que c'est à l'enseignant de le mettre *à sa main*. L'intention pédagogique première ayant été décrite au mieux, nous présentons les intentions pédagogiques secondaires.

### **3.2.5 Les intentions pédagogiques secondaires**

L'intérêt d'un modèle réside dans l'éventail de son exploitation. Nous avons ciblé deux intentions pédagogiques secondaires en lien avec notre intention pédagogique première qui est de lire les œuvres de Simon Boulerice dans le but d'exploiter les processus d'exploitation *traduire* et *imiter*. Dans cette section, nous présentons tout d'abord, le pairage des œuvres et des extraits avec les axes de la narration de Fabre, puis les dispositifs d'enseignement de la lecture.

### *Le pairage des œuvres et des extraits avec les dimensions narratives de Fabre*

En ce qui concerne les extraits des œuvres de Simon Boulerice, nous avons pensé mettre en relation les œuvres, et donc les textes, mais également les illustrations, avec les dimensions narratives (Fabre, 1996) prévues au modèle didactique d'Aeby Daghe (2007) et expliquées dans le détail au sein du cadre de référence. En premier lieu, nous avons précisé les différentes dimensions d'une histoire à l'annexe 3, onglet, 1, avant de justifier, à l'onglet 2, le choix des dimensions selon chaque œuvre.

L'axe figuratif est travaillé selon *Florence & Léon*, l'axe narratif selon *Les monstres en dessous* à cause d'une tradition scolaire et d'une pertinence pédagogique. L'axe idéologique est travaillé selon *Les mains dans la gravelle* et l'axe supplémentaire, qui se centre, en ce qui nous concerne, sur le genre du texte, est examiné grâce aux deux textes qui en sont l'expression : la poésie, avec *Les garçons courent plus vite* et le théâtre, avec *Les mains dans la gravelle*.

### *Les dispositifs d'enseignement de la lecture*

Afin de faire écho à la diversité des œuvres choisies, il apparaît pertinent de varier les dispositifs. Outre le respect de la diversité des stratégies d'enseignement face à la diversité des formes littéraires choisies (album, roman, théâtre, poésie), cette posture nous permet de fournir un étayage aux axes littéraires choisis selon le dispositif choisi. En clair, nous nous proposons de faire des suggestions aux enseignants dans leur manière d'aborder les œuvres. Le Tableau 35 à l'annexe 3, onglet 3 (voir p. 293) propose une version épurée de celle présentée au Tableau 12 (voir p. 72) dans le cadre de référence.

Selon Tauveron (1999), un texte est dit *résistant* lorsqu'il n'est pas facile à saisir. Il apparaît que l'album *Florence & Léon* répond à cette description tant par sa forme d'album, que par le sérieux de son sujet. Il est donc souhaitable que les élèves bénéficient d'un étayage important de la part de leur enseignant. La lecture interactive, qui consiste en une lecture à haute voix expressive durant laquelle des questions et des réponses sont échangées en dyades ou en plus ou moins petits groupes, semble une piste prometteuse. Les élèves et

l'enseignant y discutent ensemble du sens, puis de la signification à donner à l'œuvre (Wiseman, 2011).

Il semble que le dispositif le plus adéquat pour traiter *Les monstres en dessous* soit la lecture feuilleton où l'enseignant lit un roman par segments, entrecoupés de pauses. De chapitre en chapitre, l'enseignant peut aiguiller les élèves. La formulation d'une intention de lecture, par exemple, permet de cibler l'axe narratif. Mais, cette approche n'exclut pas l'articulation complémentaire d'autres dispositifs (Montésinos-Gelet et Charron, 2016) comme la lecture interactive.

Mettre les élèves du primaire en présence d'un genre littéraire auquel ils sont moins exposés, et donc peu habitués, nécessite un plus fort étayage. Il semble que le dispositif le plus pertinent pour *Les mains dans la gravelle* soit la lecture partagée feuilleton parce qu'il permet aux élèves de lire des textes plus difficiles. L'enseignant met en voix le texte et explique le vocabulaire et les stratégies de lecture.

*Les garçons courent plus vite* est un long poème à la lecture exigeante. Voici pourquoi nous pensons que l'enseignement réciproque constitue une piste d'enseignement qui permet un étayage pertinent, quel que soit le niveau de l'élève et qui encadre la compréhension de l'élève.

Pour clôturer la section sur les intentions pédagogiques secondaires au réseau, nous présentons le Tableau 17 qui récapitule les intentions pédagogiques secondaires.

Tableau 17 : Les intentions pédagogiques secondaires

Les œuvres	Les axes de la narration	Les dispositifs d'enseignement de la lecture
<i>Florence &amp; Léon</i>	Figuratif	La lecture interactive
<i>Les monstres en dessous</i>	Narratif	La lecture feuilleton/lecture interactive
<i>Les mains dans la gravelle</i>	Idéologique	La lecture partagée feuilleton
<i>Les garçons courent vite</i>	Du genre	L'enseignement réciproque

Notre démarche se place à la croisée des pratiques exemplaires et des prescriptions ministérielles. Voilà pourquoi, dans le but de soutenir le travail de l'enseignant et de favoriser la transition primaire-secondaire, nous avons mis sur pied un Tableau 37 (voir p. 307), le *Tableau de référence*, à l'annexe 4, qui met de l'avant les liens de l'outil avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et la *Progression des apprentissages au primaire et au secondaire* (MELS, 2011).

### **3.2.6 Les liens avec le *Programme de formation de l'école québécoise* et la *Progression des apprentissages au primaire et au premier cycle du secondaire*.**

Selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), le contenu des textes littéraires peut être utilisé à diverses fins pour « alimenter ses écrits personnels et scolaires, développer sa pensée critique et créatrice et se constituer des repères culturels » (p. 75).

L'acquisition de ces connaissances est du ressort le troisième cycle du primaire, mais cette acquisition se poursuit, notamment en ce qui concerne la construction de repères culturels, au secondaire. Ainsi, le lien établi entre la lecture et l'écriture devient tangible par le recours à des éléments prescrits dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011). Nous avons donc étendu la recherche d'éléments au travers des compétences *Écrire des textes variés*, *lire des textes variés* et *communiquer oralement* afin de nourrir et de soutenir l'enseignement de la compétence *apprécier les textes littéraires*. Il est apparu pertinent, voire suggéré, d'enrichir également ces apports de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011) du primaire avec une incursion idoine dans celle du secondaire.

Les éléments du modèle forment un référentiel d'analyse du texte littéraire qui n'est pas exhaustif, bien qu'il se veuille le plus précis possible. Nous pensons qu'il remplit certaines fonctions :

- aider les enseignants à cibler les éléments de questionnement qui se rapportent au texte travaillé ;
- lister les différentes connaissances nécessaires à l'analyse d'un texte ;

- lister les connaissances nécessaires à l'écriture d'un texte dit de *traduction* ou d'*imitation* (Montésinos-Gelet, 2016) ;
- dépasser le clivage primaire/secondaire dans le but de favoriser le développement de la sensibilité littéraire et de soutenir l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* ainsi que la transitions entre les deux ordres.

Le *Tableau de référence* (non exhaustif) (Tableau 37, voir p. 307) pour des situations d'écriture relatives aux processus d'exploitation *traduire* et *imiter* selon les *Progressions des apprentissages* du primaire et du secondaire (MELS, 2011) se trouve en annexe 4, à l'onglet 3 (voir p. 307).

Au cours des derniers paragraphes, nous avons mis de l'avant les éléments qui nous permettent maintenant de fournir les activités de synthèse.

### **3.2.7 Les activités de synthèse**

Nous présentons ci-dessous le Tableau 18 des activités du réseau. Notre intention est de présenter au lecteur des informations qui lui permettent de comprendre quels types d'activités sont proposés. Évidemment, ce même tableau est offert à l'enseignant afin de le guider. Il est donc également disponible en annexe 3, onglet 5 (Tableau 36, voir p. 295).



Tableau 18 : Les activités de synthèse

Les œuvres	Les axes de la narration	Les dispositifs d'enseignement de la lecture	Les liens avec les éléments de la <i>progression des apprentissages</i>	Les consignes pour soutenir le processus d'exploitation <i>traduire</i>	Les liens avec les éléments de la <i>progression des apprentissages</i>	Les consignes pour soutenir le processus d'exploitation <i>imiter</i>
<i>Florence &amp; Léon</i>	Figuratif	La lecture interactive	L'époque	Réécrits, à ta manière, la rencontre de <i>Florence et Léon</i> au temps de la nouvelle France.	Un dialogue : une rencontre avec un ami.	Réécrits, à la manière de Simon Boulerice, un dialogue qui présente ta rencontre avec un ami.
<i>Les monstres en dessous</i>	Narratif	La lecture feuilleton/lecture interactive	Le registre	Réécrits, à ta manière, une description fantastique de Carmen.	Un texte narratif : une conversation importante.	Réécrits, à la manière de Simon Boulerice, une conversation en t'intéressant aux réactions du personnage qui annonce une nouvelle importante à quelqu'un.
<i>Les mains dans la gravelle</i>	Idéologique	La lecture partagée feuilleton	La forme	Réécrits, à ta manière, le monologue de <i>Les mains dans la gravelle</i> sous une forme dialoguée.	Un monologue de présentation.	Réécrits, à la manière de Simon Boulerice, un monologue qui te présente.
<i>Les garçons courent vite</i>	Du genre	L'enseignement réciproque	Le genre	Réécrits, à ta manière, le poème <i>Les garçons courent vite</i> sous la forme d'un texte narratif.	Un poème : un événement significatif.	Réécrits, à la manière de Simon Boulerice, un poème sur un événement qui t'a marqué.

Le lecteur note que le Tableau 18 met de l'avant des activités de synthèse telles que Dupin de Saint-André (2015) le préconise. Nous devons revenir sur l'approche de Maisonneuve (2010). En effet, ce dernier souligne dans sa thèse que son outil est un outillage composé par un ensemble d'outils d'analyse des textes narratifs.

Ces choix méthodologiques [ceux de Maisonneuve] ont donc une visée pratique. « L'outillage » en est théorique, ou plutôt repose sur plusieurs théories des textes. Je vais appeler « perspectives analytiques » cet outillage théorique à visée pratique. L'emploi du terme « perspectives » est justifié par le fait que je n'emprunte pas des théories, mais à des théories (p.48).

Cette approche semble refléter la situation dans laquelle nous sommes. Le Tableau 18 des activités de synthèse a une visée pratique, celle de décrire aux enseignants les activités à réaliser de la manière la plus directe possible. Les demandes concernant les dispositifs d'enseignement, les axes de narration et les consignes sont exprimées de manière concise. Évidemment, les tenants théoriques de ces activités de synthèse relèvent du cadre de référence présenté précédemment.

#### *Les activités*

Ces activités sont présentées à l'annexe 5 et suivent le plan développé par modèle d'enseignement disponible à l'annexe 3, onglet 4. En effet, il s'agit ici de transposition didactique dont Legendre (2005) rapporte qu'il s'agit de la « transposition entre le savoir savant et le savoir enseigné » (p. 1405). Ropé (1989) cité dans Legendre (2005) complète cette définition en avançant que « le savoir enseigné n'est pas le décalque du savoir savant, une distance importante, des contradictions parfois, s'introduisent entre les deux dans une relation ternaire qui met en jeu non seulement des savoirs, mais des élèves et des maîtres » (p. 1405).

#### *Les consignes*

Comment parler d'activités sans mentionner les consignes ? Zakhartchouk (2000) affirme que la consigne est un geste pédagogique et didactique et il soulève deux préoccupations, « celle de poursuivre le rêve de la consigne idéale et celle de donner une place centrale à l'activité

intellectuelle de l'élève » (p. 64). Force est de constater que l'auteur insiste sur l'importance des choix de l'enseignant auquel nous nous sommes substituée. Ainsi, nous nous sommes longuement interrogée à l'instar de Zakhartchouk (2000, p 66) :

Pourquoi je donne cette consigne-là ? Quel est mon objectif ? L'introduction d'une certaine complexité ne risque-t-elle pas de mettre en jeu la compréhension de l'activité au profit de la compréhension de la consigne ? Est-ce que je vais devoir être minutieux dans la présentation de la réponse de l'élève ?

Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi de privilégier :

- 1) une certaine forme de simplicité dans l'énoncé ;
- 2) une structure répétitive globale à travers les 4 œuvres étudiées ;
- 3) une forme répétitive spécifique : *à ta manière ; à la manière de Simon Boulerice* ;
- 4) le choix du verbe *réécrire*, au lieu d'*écrire*, pour bien souligner la présence du texte mentor ;
- 5) une insistance claire sur le produit souhaité.

Alors que cette recherche n'a pas pour objectif d'évaluer les productions des élèves, notre travail vise à aider les enseignants à clarifier les attentes dans un tel réseau.

### **3.2.8 Le schéma de la planification du réseau littéraire**

Afin de rendre le plus clairs possible les tenants de notre réseau et d'en fournir une vision globale, nous présentons la Figure 11 à partir du schéma de la planification d'un réseau littéraire selon Dupin de Saint-André (2015, p. 72,73).

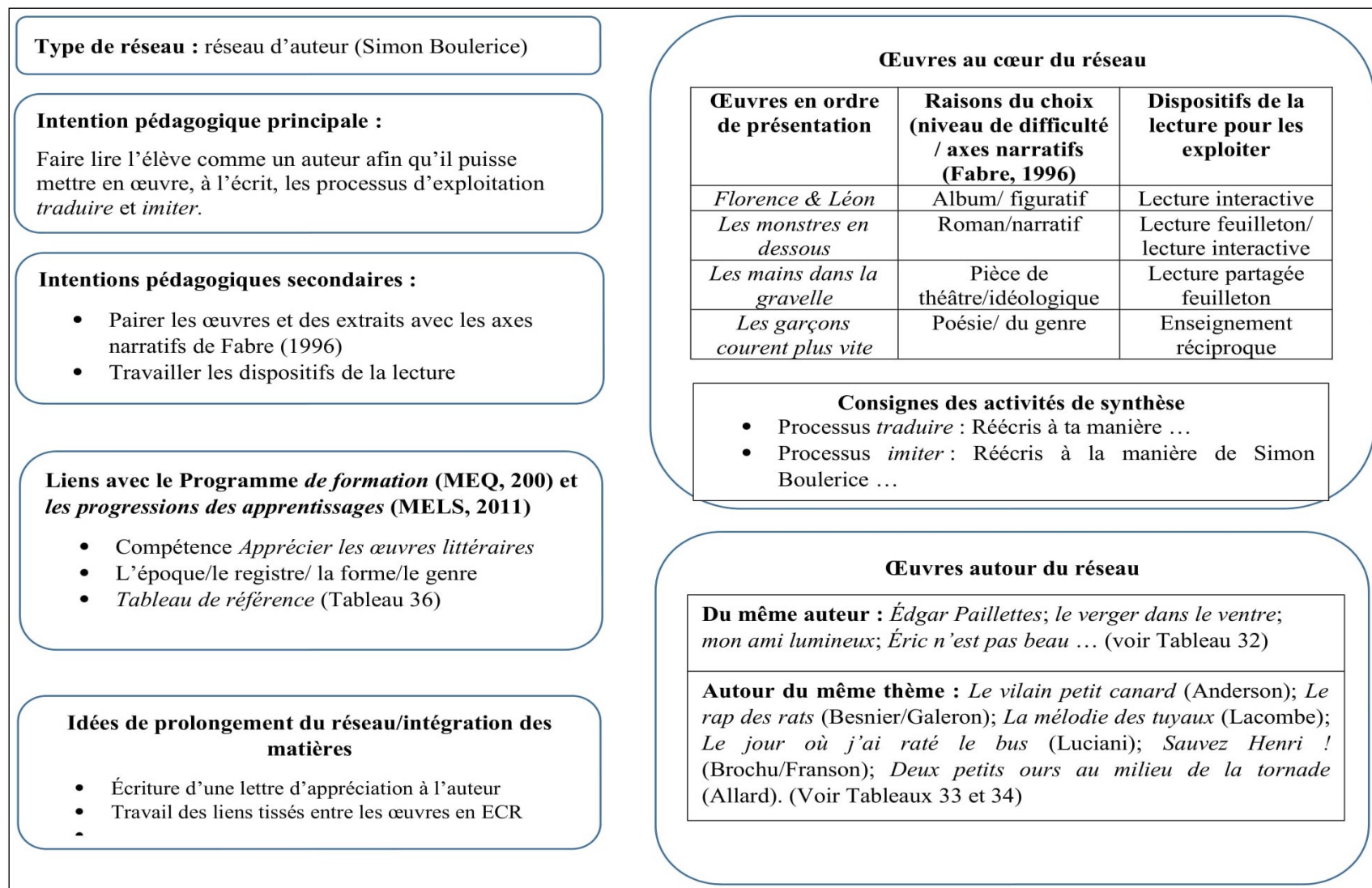


Figure 11 : Le schéma de la planification du réseau littéraire selon Dupin de Saint-André (2015)

### **3.3 La validation de l’outil par des experts de la didactique du français et des enseignants experts**

Depuis le début de ce travail doctoral, nous nous sommes fait un devoir de répondre à la question soulevée dans la problématique : *Quels seraient les principes et les pratiques d’un outil didactique dont l’objectif serait de favoriser la réponse du lecteur au texte littéraire, dans le cadre du soutien de la compétence Apprécier les œuvres littéraires, au troisième cycle du primaire ?* Dans le cadre de la méthodologie, ce souci d’aborder *principes* et *pratiques* pour renforcer l’assise de notre propos est toujours présent. C’est pourquoi nous faisons appel à des enseignants experts ainsi qu’à des experts de la didactique du français, une manière de procéder à laquelle souscrit Beaudry (2016). En effet, celle-ci avance que « l’outil développé dans le cadre d’une recherche-développement peut faire l’objet d’une évaluation par des experts, puis d’une mise à l’essai formelle en classe, ou alors uniquement d’une évaluation » (p. 111).

En outre, Loisel et Harvey (2007) pensent que la réalité du terrain et de la pratique auxquels sont confrontés les enseignants sont des éléments déterminants lors de la mise à l’essai de l’outil. Quant à Loisel (2001), il souligne que recueillir l’avis d’experts permet de valider les choix effectués pour construire le cadre de référence et de vérifier l’adéquation du dispositif avec les résultats les plus récents de la recherche théorique.

Ainsi, nous affirmons que la validation de notre outil a été menée par des experts des sciences de l’éducation qui ont lu et évalué notre outil et des enseignants experts qui l’ont mis à l’essai dans leurs classes. De plus, nous avons clairement exprimé notre disponibilité pour apporter notre aide parce que, tel que Loisel et Harvey (2007) le stipulent, une collaboration entre la chercheuse et les enseignants experts « paraît souhaitable afin d’assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu » (p. 52).

Nous présentons dès à présent le Tableau 19 des étapes de la validation de l’outil selon les modalités que nous venons d’expliquer. Nous espérons que cela établit des repères pour faciliter la lecture des paragraphes suivants.

Tableau 19 : Les étapes de la validation

Les étapes de la validation	Les participants	
	Les experts de la didactique du français	Les enseignants experts
Validation vague 1	Expert 1 de la didactique du français Expert 2 de la didactique du français	Enseignant expert 1 de la première vague <sup>12</sup>
Validation vague 2		Enseignant expert 2 Enseignant expert 3 Enseignant expert 4

Ceci étant fait, nous présentons maintenant de manière plus précise les participants à la recherche.

### 3.3.1 Les participants

Nous avons recours à une sélection des individus de type intentionnel, c'est-à-dire qui cible les caractéristiques exposées précédemment (Deslauriers, 1991 et Patton, 1990, dans Gaudreau, 2011). Nous précisons que les échantillons intentionnels sont souvent de petite taille, car il est plus difficile de réunir les individus souhaitables.

#### 3.3.1.1 Le portrait de l'enseignant expert dans cette recherche

Donner une définition de l'enseignant expert demeure ardu, malgré de nombreux travaux qui émanent de la recherche tels que ceux de Ruddel (2004) et de Tomlinson (2010). Trois analyses nous apportent des pistes de réflexion. Les enseignants experts montrent un intérêt tout particulier à améliorer leur pratique (Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block et Morrow, 2001 ; Ruddell et Unrau, 2004).

---

<sup>12</sup> Afin de clarifier sans ambiguïté notre propos, nous nommons l'enseignant expert 1 : l'enseignant expert 1 de la première vague.

- Les caractéristiques décelables qui définissent l'enseignant expert (Garmston, 1998) sont à mettre en relation avec leurs connaissances : 1) de la matière ou du savoir disciplinaire ; 2) des processus didactiques ; 3) de la pédagogie ; 4) d'un répertoire de stratégies d'enseignement, 5) de leurs élèves et de la manière dont ils apprennent, 6) de leurs valeurs personnelles ; 7) de leurs standards et de leurs convictions ; 8) de leurs interactions avec les collègues ou autrement dit de leur rayonnement professionnel.
- L'enseignant expert est capable de résoudre rapidement une situation problème complexe (Legrand, 1995), et même capable d'improviser (Tochon, 1993).

En outre, au Québec, les enseignants sont majoritairement titulaires d'un permis d'enseignement et sont capables d'expérimenter un outil et de réagir à propos de son administration.

Notre intérêt s'est donc porté sur des enseignants du troisième cycle du primaire qui démontrent un intérêt pour la littérature jeunesse et ses apports au sein de microprogrammes en littérature jeunesse de l'Université de Montréal. D'ailleurs, nous ne pouvons pas ignorer que notre démarche emboîte le pas à un courant récent « qui vise à la fois à renforcer les activités d'enseignement et d'apprentissage et à valoriser l'enseignement universitaire » selon Rege-Colet et Berthiaume (2009, cités par Bachy, Lebrun et Smidts, 2010, p. 10).

Nous supposons que réfléchir sur leurs pratiques et les améliorer sont au cœur des motivations des enseignants qui suivent un programme universitaire après le baccalauréat<sup>13</sup>. En outre, les interactions nourries dans les cours avec leurs collègues sont à considérer et contribuent, à notre avis, à enrichir leur milieu professionnel. Ainsi mieux formés, les enseignants sont plus préparés à répondre avec succès à des situations d'enseignement plus exigeantes dans leur classe.

---

<sup>13</sup> En aucun cas, nous n'insinuons qu'il n'en soit pas le cas pour les enseignants titulaires d'un baccalauréat qui ne désirent pas poursuivre une formation universitaire de deuxième cycle. D'ailleurs, la formation dans les milieux est l'une des caractéristiques de la profession enseignante au Québec.

### **3.3.1.2 Le portrait de l'expert de la didactique du français dans cette recherche**

Nous avons joint deux experts, l'un chargé de cours à l'université, l'autre en poste au sein du ministère de l'Éducation. Leur mandat n'est pas d'effectuer une mise à l'essai proprement dite, mais une lecture selon leurs angles de pratiques respectives qui sont les réseaux littéraires et les programmes de français au primaire et au secondaire. Les remarques ainsi soulevées permettent d'améliorer le réseau.

### **3.3.1.3 Une validation de l'outil en deux vagues**

Afin de combiner l'aspect itératif du processus de recherche-développement et le modèle d'évaluation de Beaudry (2016), nous avons prévu de procéder en deux temps.

#### **3.3.1.3.1 La première vague : validation et mise à l'essai**

La première évaluation est menée, conjointement dans le temps, par l'entremise des deux experts des sciences de l'éducation (que nous identifions sous les termes chercheur expert 1 et chercheur expert 2 et de l'enseignant expert 1. Ils ont été sollicités séparément et par courriel. Tous se sont vu confier le document complet des activités de l'outil et le même document d'évaluation, dont nous expliquons plus loin les spécificités respectives. Il a été convenu entre la chercheuse et les experts des sciences de l'éducation que leurs échanges se feraient par courriels et, si le besoin s'en faisait sentir, étant donné leur emploi du temps fort chargé, par téléphone.

Étant donné que les experts des sciences de l'éducation ne mettent pas à l'essai l'outil, le jury de notre doctorat a émis l'idée de faire participer un enseignant expert à cette première vague de corrections de l'outil. Il a été donc décidé que l'enseignant expert 1 qui se joindrait à cette première vague serait un enseignant de l'école, satisfaisant à tous les critères de la recherche, où la chercheuse occupe la position de coordinatrice des études françaises. Nous nous permettons d'insister sur l'effet itératif de la recherche que nous avons déjà évoqué. En effet,



fournir à la deuxième vague d'évaluation un outil qui a déjà bénéficié de critiques constructives tant sur les principes que sur les pratiques semble être un apport appréciable.

Nous présentons le Tableau 20 afin de comprendre qui sont les experts qui évaluent le réseau.

Tableau 20 : Le portrait des experts de la didactique du français et de l'enseignant expert 1 de la première vague lors de la première étape de l'évaluation de l'outil

Désignation	Formation antérieure	Années d'expérience
Expert 1 de la didactique du français	Ph. D. en didactique du français	10 ans et plus
Expert 2 de la didactique du français	Ph. D. en didactique du français Spécialiste en rédaction de réseaux littéraires	10 ans et plus
Enseignant expert 1 de la première vague	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde Microprogramme en littérature jeunesse et différenciation pédagogique Microprogramme en littérature jeunesse pour approcher l'écriture Étudiant à la maîtrise en éducation	4 années au primaire (3 années au 3 <sup>e</sup> cycle)

Nous tenons à préciser que dans la présentation des résultats, ceux de l'enseignant expert 1 de la première vague seront présentés en même temps que les trois autres enseignants experts dans la mesure où il s'agit, dans tous les cas, d'une mise à l'essai de l'outil, alors que les deux autres experts des sciences de l'éducation n'ont pas utilisé l'outil avec des élèves.

### 3.3.1.3.2 La deuxième vague : la mise à l'essai

La deuxième évaluation est menée par l'entremise des trois enseignants experts (que nous

identifications sous les termes : enseignant expert 2, 3 ou 4, après que des améliorations ont été apportées au prototype original de l’outil et pour lesquels nous présentons le Tableau 21.

Tableau 21 : Le portrait des enseignants experts lors de la 2<sup>e</sup> mise à l’essai de l’outil

<b>Désignation</b>	<b>Formation antérieure</b>	<b>Années d’expérience au primaire (3<sup>e</sup> cycle du primaire)</b>
Enseignant expert 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DEC (profil art d’interprétation)</li> <li>• Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire</li> <li>• Microprogramme en littérature jeunesse et différenciation pédagogique</li> <li>• Microprogramme en littérature jeunesse pour approcher l’écriture</li> </ul>	4 ans (3 ans)
Enseignant expert 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire</li> <li>• Certificat en journalisme</li> <li>• Certificat en création littéraire</li> <li>• Programme en 2<sup>e</sup> cycle en didactique des langues</li> <li>• Microprogramme en littérature jeunesse pour approcher l’écriture</li> </ul>	12 ans (8 ans)
Enseignant expert 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire</li> <li>• Certificat en communication</li> <li>• M.Éd option générale (interrompue)</li> <li>• Microprogramme des TIC</li> <li>• M.A. en andragogie (interrompue)</li> <li>• Microprogramme en littérature jeunesse pour approcher l’écriture</li> </ul>	25 ans (4 ans)

Après avoir dressé un portrait assez complet des participants à la recherche et de la manière dont ils interviennent dans cette dernière, nous complétons notre description par celle des milieux dans lesquels les enseignants experts œuvrent.

### **3.3.1.4 Les milieux scolaires dans lesquels l'outil est mis à l'essai**

Gosselin-Gagné (2018) souligne que Montréal (ainsi que sa banlieue) « se caractérise par son hétérogénéité sociale, ethnique, linguistique et religieuse » (résumé). Présenter les milieux scolaires où travaillent ces enseignants consiste donc à tendre vers un rapport aussi fidèle que possible des conditions d'intégration de notre outil dans les classes. Le milieu est entendu comme :

L'ensemble des facteurs extérieurs, matériels et moraux (environnement, climat, cadre), qui entourent et conditionnent un individu. Réciproquement l'individu agit sur son milieu. Par métonymie, le terme est employé comme équivalent de « monde » ou de « groupe social » (classe, famille, profession). Il signale alors la cohérence et la relative clôture d'un groupe, dont les éléments sont soumis à des influences et à des lois communes (Barraband, n.d).

Cette présentation n'a pas comme objectif d'exposer tous les critères propres à l'analyse d'un milieu. Elle s'inscrit dans une démarche écologique qui, enseignant par enseignant participant à la recherche, décrit l'école dans laquelle ce dernier œuvre, la classe où il enseigne et les caractéristiques en faveur du soutien du français dans l'école. En ce qui concerne ce dernier point, nous avons retenu le critère d'accessibilité à une bibliothèque, qui nous semble incontournable. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur souligne que la bibliothèque est « un lieu de recherche qui lui offre une diversité de ressources documentaires et d'accès à une littérature nationale et internationale qui favorise sa connaissance du monde, de connaissance de soi, d'enrichissement et de culture qui lui permet de peaufiner sa pensée, d'élargir sa vision du monde et de mieux se connaître » (Gouvernement du Québec, en ligne)

#### **3.3.1.4.1 Le milieu scolaire de l'enseignant expert 1 de la première vague**

L'enseignant expert 1 de la première vague enseigne dans une école élémentaire juive, privée et mixte, située au centre-ville de Montréal.

*Le descriptif de l'école*

Il s'agit d'une école dont la quasi-totalité des 301 élèves est admissible à un enseignement en langue anglaise et parle anglais à la maison. Une section dite « française » regroupe les élèves (38) qui ne peuvent y prétendre. En plus de l'anglais et du français, les élèves développent leur identité grâce à un programme d'apprentissage en hébreu. L'une des particularités de cette école anglophone est d'offrir un programme d'enseignement du français, strictement aligné sur les prescriptions ministérielles de l'enseignement du français, langue d'enseignement, qui inclut l'univers social, l'éthique et culture religieuse ainsi que les arts plastiques, l'art dramatique, les sciences et l'éducation physique. Tous les élèves étudient donc plus d'heures en français qu'en anglais ou en hébreu. Les heures réservées aux élèves de la section française concernent les mathématiques. Il est pertinent de noter que les familles des élèves appartiennent à un milieu socio-économique majoritairement, mais pas exclusivement, privilégié.

#### *Le descriptif de la classe*

Du fait du profil multilingue et multiculturel de l'école, les disciplines se succèdent dans les classes selon un emploi du temps strictement établi. La classe de l'enseignant expert 1 de la première vague se compose en fait de deux classes (A et B) de cinquième année du primaire de 43 élèves (25 filles et 18 garçons). La classe A est de 21 élèves (12 filles et 9 garçons) et la classe B compte 22 élèves (13 filles et 9 garçons). Dans cette cohorte, seul un élève fait partie de la section française.

#### *Les caractéristiques du milieu pour soutenir l'enseignement du français*

- L'enseignant peut compter sur la présence d'un assistant dans la classe, qui est une ressource principalement organisationnelle.
- L'école est dotée d'une belle bibliothèque trilingue fournie en titres récents en français. Des auteurs y sont régulièrement invités. Les élèves s'y rendent une fois par semaine et y empruntent un livre sur lequel ils doivent formuler une appréciation sous diverses formes.
- La notion d'équipe-école revêt dans cet établissement un aspect multilingue et multidisciplinaire. Une coordonnatrice des études françaises, à temps plein, soutient les enseignants et endosse ainsi, pour une part de ses fonctions, le rôle de conseillère pédagogique.

### 3.3.1.4.2 Le milieu scolaire de l'enseignant expert 2

L'enseignant expert 2 enseigne dans une école élémentaire dans une commission scolaire de la banlieue de Montréal.

#### *Le descriptif de l'école*

L'école de l'enseignant expert 2 est une école primaire qui gère 604 élèves de l'éducation préscolaire à la 6<sup>e</sup> année. À partir du 2<sup>e</sup> cycle, l'école offre un programme Arts-études en musique (violons-violoncelles) et le projet d'harmonie (instruments à vent) scolaire est offert à tous les élèves du secteur régulier et de l'adaptation scolaire inscrits au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Trois groupes d'adaptation scolaire permettent de soutenir les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation et de faciliter leur intégration en classe ordinaire. L'enseignant nous dit :

« Nous sommes dans un milieu socio-économique ayant une côte de 7 sur 10. Comme nous aimons le dire, il s'agit d'un milieu défavorisé, mais qui n'est pas démunie, c'est-à-dire que les parents sont grandement impliqués dans la réussite de leurs enfants ».

#### *Le descriptif de la classe*

L'enseignant expert 2 enseigne dans une classe de cinquième année du primaire. La classe compte 19 élèves (11 filles et 8 garçons). Trois élèves sont identifiés TSA (troubles du spectre de l'autisme) et sont intégrés à la classe, un élève est dysorthographique et 4 élèves sont identifiés TDA (troubles de déficit de l'attention). Seulement 2 élèves ne parlent pas le français à la maison.

#### *Les caractéristiques du milieu pour soutenir l'enseignement du français*

- L'école de l'enseignant expert 2 participe activement au programme communautaire *Le plaisir de lire avec le Rocket*, qui vise à encourager la lecture chez les enfants par la promotion des bienfaits et du plaisir de lire, en plus de faire la promotion de la pratique du hockey sur glace dans les écoles primaires de la région, plus précisément auprès des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année.

- L’enseignant expert 2 s’implique depuis peu dans le programme *Lis avec moi* dont Simon Boulerice est le porte-parole cette année. La mission de *Lis avec moi* est de promouvoir le plaisir de lire et de la littérature auprès des jeunes en favorisant l’accompagnement comme moyen privilégié d’apprentissage et de partage. *Lis avec moi* a à cœur de faire connaître la littérature québécoise et canadienne de langue française.

« Ainsi, en classe, nous enseignons réellement la lecture à voix haute à nos élèves (rythme, débit, intonation, voix de personnage, volume, regarder l’auditoire, etc.) Nous participons aussi au Grand Jeu de Lecture qui se déroule en 4 étapes. D’abord, les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années seront “coachés” par des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années afin de développer leur talent de lecteur/lectrice à voix haute. Après 3 semaines, ils devront lire un extrait de 3 minutes devant leur groupe. Le meilleur élève de chaque classe est invité à la finale-école. Une fois le grand lecteur de l’école choisi, nous organisons une finale à la commission scolaire de Laval. Le grand gagnant de cette finale aura la chance de participer à la grande finale provinciale à la BANQ en mai prochain ».

- L’école est pourvue d’une bibliothèque qui sert également de local de classe depuis deux ans. Les élèves y ont accès une seule fois aux deux semaines. Les enseignants peuvent toutefois y emprunter facilement des livres. De plus, une bibliothèque municipale est située en face de l’école et les enseignants, accompagnés de leurs élèves, s’y rendent également aux deux semaines.

### **3.3.1.4.3 Le milieu scolaire de l’enseignant expert 3**

L’enseignant expert 3 enseigne dans une école élémentaire de la commission scolaire de Montréal.

#### *Le descriptif de l’école*

L’école de l’enseignant 3 se situe dans l’est de la ville de Montréal, dans un quartier dynamique. Deux cent dix élèves fréquentent cet établissement du primaire pour l’année 2018-2019 et près d’un tiers des élèves sont nées en dehors du Canada.

L’équipe-école a choisi voici quinze ans de pratiquer *le looping*, c’est-à-dire que les élèves passent deux ans d’un même cycle (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> 3<sup>e</sup>) avec le même enseignant. L’équipe-école

reconnait beaucoup de bienfaits à cette pratique, tels que l'amélioration de la relation entre l'élève et son enseignant ainsi qu'un suivi individualisé des apprentissages de l'élève. L'école favorise également les classes multiniveaux. L'enseignant décrit le milieu socio-économique en ces termes :

« Le milieu socio-économique est complexe, car l'école est au milieu de deux quartiers très différents. 80 % des familles sont aisées et viennent du quartier favorisé tandis qu'un autre 20 % vient du quartier défavorisé et sont dans une situation socio-économique plus difficile. Cela provoque des conflits de classes sociales dans la classe ».

#### *Le descriptif de la classe*

L'enseignant expert 3 enseigne en classe multiniveaux, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire. Ce choix a été fait par l'équipe-école, car le groupe de 5<sup>e</sup> année présente différentes problématiques. Sa classe se compose de 21 élèves (8 filles et 13 garçons). Treize élèves sont en 5<sup>e</sup> année, dont 5 filles. Huit élèves sont en 6<sup>e</sup> année, dont 3 filles. On remarque la grande majorité de garçons, ce qui en fait une classe très active. La moitié de la classe est d'origine québécoise, l'autre moitié vient de France ou d'Afrique du Nord. Seul un élève parle chinois à la maison.

#### *Les caractéristiques du milieu pour soutenir l'enseignement du français*

- L'enseignant expert 3 gère un budget qui lui est alloué et qui lui permet de constituer sa bibliothèque de classe.
- Chaque année, un grand thème permet de greffer de nombreux projets pédagogiques, des activités variées, les œuvres réalisées en arts plastiques et des projets de classe à la grandeur de l'école. Cette année, il s'agit de : *Les chevaliers des temps modernes*.
- Le spectacle de fin d'année est une tradition de l'école. Les élèves et leurs parents s'investissent en répétant et en passant une audition pour y participer.

#### **3.3.1.4.4 Le milieu scolaire de l'enseignant expert 4**

L'enseignant expert 4 enseigne dans une école de la commission scolaire de Montréal qui accueille 300 enfants de l'éducation préscolaire à la 6<sup>e</sup> année.

### *Le descriptif de l'école*

L'école se définit comme une école publique alternative, qui pratique une pédagogie ouverte et interactive, choisie par des parents qui acceptent de s'y investir. Les élèves y sont responsabilisés face à leurs apprentissages. Selon l'enseignant :

« L'école répond à un profil socio-culturel de la classe moyenne même si elle se trouve dans un quartier considéré comme défavorisé, car peu d'élèves sont issus du quartier ; c'est un milieu choisi ».

### *Le descriptif de la classe*

La classe de l'enseignant expert 4 est une cinquième année du primaire qui compte seize élèves (8 filles et 8 garçons). Bien que la classe ne soit pas étiquetée comme une classe pour élèves en difficulté, 7 élèves présentent des troubles de dyslexie et 2 des élèves sont identifiés TDAH (Troubles de déficit de l'attention avec hyperactivité). Trois élèves ne parlent pas le français à la maison (2 parlent espagnol et 1 parle roumain).

### *Les caractéristiques du milieu pour soutenir l'enseignement du français*

- La direction de l'école, les enseignants, les professionnels, les parents, le personnel intervenant agissent comme des personnes-ressources dans une communauté apprenante.
- L'enseignant expert 4 gère son propre budget pour l'achat de livres. Il a donc sa propre bibliothèque dans sa classe. De plus, une bibliothèque municipale que l'enseignant visite de temps en temps est tout près de l'école.

On constate donc que les quatre enseignants experts font face à des réalités d'enseignement différentes. Le Tableau 47 qui permet de faire un résumé des différentes informations récoltées est disponible à l'annexe 7.

#### **3.3.1.4 Des considérations pratiques liées à la lisibilité de l'outil**

Force est de constater que le contenu du prototype est conséquent. Aussi, il est nécessaire que nous proposons un code de correction pour : 1) favoriser le principe itératif de la correction, 2)



ne pas surcharger plus le document et le rendre lisible et 3) mettre en valeur les rétroactions des experts.

Les corrections suggérées par l'enseignant expert 1 de la première vague et les experts des sciences de l'éducation sont signifiées par une rature de l'item concerné et une mise en gras de la correction, et s'il s'agit d'un ajout, par une mise en gris. Les corrections suggérées par les experts des sciences de l'éducation<sup>2,3</sup>, et 4 sont signifiées par une mise en parenthèse de l'item concerné et un soulignement de la correction, et s'il s'agit d'un ajout, par un changement de police. Nous spécifions que les enseignants experts de la deuxième vague auront accès à un texte vierge de ratures, de corrections ou d'ajouts de manière à éviter toute confusion.

Outre l'avantage d'éviter la lourdeur du texte, ce choix a celui de montrer le processus de réflexion menée sur l'outil. Ces corrections seront présentées dans le chapitre IV relatif à la présentation des résultats et analysées dans le chapitre V consacré à la discussion.

De même que ces précautions permettent aux experts de travailler dans les meilleures conditions, il est nécessaire d'organiser des réunions afin que les enseignants experts comprennent bien ce que la recherche met de l'avant et quel est leur rôle.

### **3.3.2 Les modalités pour les réunions**

Bien que les informations sur la collecte de données soient révélées à la section suivante, nous trouvons important d'insister en préambule sur le soin que nous allons apporter à nos interactions avec les participants. En effet, pour un chercheur, entrer, sortir et agir au sein d'un milieu professionnel, quels qu'en soient les raisons ou les moyens, nécessite de prendre des précautions (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997).

Cette expérience se doit d'être enrichissante pour les participants. Dans le cadre de cette recherche, nous pouvons dégager trois considérations éthiques :

1) Nous avons un devoir de formation générale dans le cadre de la préparation des enseignants à l'appréhension des processus d'exploitation liés aux réponses du lecteur, car ainsi que nous l'avons exprimé dans la problématique, ce concept, bien qu'existant, ne fait que peu partie des façons d'aborder la lecture ;

2) Les enseignants sont très occupés et nous devons ménager leur temps lorsqu'ils ont l'amabilité d'accepter de participer à une recherche. Cette réalité et les modalités qui s'en suivent sont évoquées dans les sections qui traitent de la collecte de données propres à chaque sous-objectif ;

3) Il est important d'accompagner les enseignants, donc de les soutenir dans leur participation. Ces considérations éthiques à l'esprit, nous avons décidé d'organiser deux réunions, l'une d'ouverture et l'autre de clôture, qui répondent aux besoins de l'objectif spécifique, et de sa visée, de cette recherche pour aider à la collecte. Les modalités sont décrites dans les paragraphes appropriés. Néanmoins, afin que le lecteur puisse anticiper ce contenu et faire les liens qui s'imposent, nous présentons dès à présent le Tableau 22 qui concerne le pilotage de ces réunions.

Tableau 22 : Les différentes modalités concernant les réunions avec les experts-enseignants

Activités	Durée	Contenus
Rencontre Préparatoire	60 minutes	1) Intentions de la recherche, déroulement et modalités, droits et intérêts des répondants. Rappel des modalités de participation 2) Présentation et remise de l'outil. Explications relatives aux processus d'exploitation. Revue des différents éléments (livres, textes, informations, référentiel, consignes et tâches. Période de questions.
	15 minutes	Pause
	60 minutes	1) Informations sur : grille d'analyse <i>Comp.A.S.</i> , carnet de bord, suivi par téléphone, enregistrements et avancée du projet. 2) Temps pour remplir la première grille sur ses pratiques habituelles (si nécessaire)
Rencontre de clôture	60 minutes	Synthèse générale et conclusion. 1) Remerciements. Rappel des modalités de participation. 2) Temps pour compléter sur place la deuxième grille sur ses pratiques avec l'outil.

Nous avons minuté les deux réunions au plus serré par respect pour le temps que nous accordent les participants.

En ce qui concerne la réunion de rencontre, nous tenons à préciser que tous les enseignants experts ont bénéficié exactement des mêmes services. L'enseignant expert 1 de la première vague y a eu accès à l'école dans laquelle nous travaillons. Pour des raisons d'emploi du temps, la rencontre avec l'enseignant expert 2 a eu lieu dans une bibliothèque, et celle des enseignants experts 3 et 4 à l'Université de Montréal. Les enseignants ont préféré remplir la première grille à tête reposée et nous l'envoyer. En ce qui concerne la réunion de clôture, les enseignants experts 1,2 et 3 ont été rencontrés à l'Université de Montréal. L'enseignant expert 4 n'a pas été en mesure d'y assister. La deuxième grille a été remplie sur place, sauf pour l'enseignant expert 4 qui nous l'a fait parvenir.

Dans cette section, nous avons présenté le portrait des participants à cette recherche, experts de la pratique et de la théorie. Puis, nous avons expliqué la manière dont les évaluations, les mises à l'essai et les évaluations sont pensées afin de garantir le processus itératif de la recherche. Enfin, nous avons décrit la manière dont les réunions avec les enseignants experts sont organisées afin de préparer la mise à l'essai de l'outil et l'accompagnement des enseignants dans les meilleures conditions. Ces informations permettent de cerner l'approche réflexive et l'évaluation descriptive qui est au cœur de notre collecte de données et de son traitement.

### **3.4 L'approche réflexive et l'évaluation descriptive**

Notre recherche est une recherche de type qualitatif. Selon Forgette-Giroux et Simon (2004), sous l'influence du constructivisme et du cognitivisme, l'évaluation a dû s'éloigner du paradigme quantitatif pour adopter de plus en plus celui du qualitatif, mais demeurent encore quelques préoccupations. Ce paragraphe a pour objectif de clarifier l'approche que nous adoptons tant pour la collecte que pour l'analyse des données en fonction de l'objectif spécifique et sa visée. Nous présentons donc l'approche réflexive et l'échelle de présence et son indice de fréquence qui chapeautent la collecte et le traitement des données d'une manière homogène et renforcent la validité de notre démarche et de nos résultats.

### **3.4.1 L'approche réflexive**

Ce paragraphe met de l'avant l'approche réflexive qui sous-tend le choix des instruments de collecte de données, tels que le journal de bord qui concerne l'objectif spécifique, et la grille d'analyse *Comp.A.S.*, dans le cadre de sa visée.

Historiquement, c'est Dewey (1910 ; 1933) qui s'est intéressé en premier à cette approche :

Pour l'essentiel, Dewey perçoit que, ce qui est spécifiquement humain dans l'action humaine, c'est, d'une part, la conscience de cette action et, d'autre part, la régulation de cette action. En d'autres mots, l'être humain peut à la fois prendre conscience de ce qu'il fait et transformer son action pour l'améliorer, pour résoudre des problèmes (Guillemette, 2016, p. 1).

Or, l'enseignant s'engage dans un processus de réflexion qui puisse lui permettre de justifier et de prévoir les conséquences de son action. Selon Schön (1983), c'est ce processus de réflexion qui fait que les enseignants se confrontent et résolvent des situations-problèmes de différentes façons. Cette réflexion est menée par un processus cognitif continu, en cours d'action, puis après l'action, ce qui permet à l'enseignant de prendre du recul, de corriger ou au contraire de réitérer son action. Cette approche est à mettre en parallèle avec la définition de l'enseignant expert (Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block et Morrow, 2001 ; Ruddell et Unrau, 2004). L'approche réflexive permet de prendre des décisions éclairées, de faire des liens entre ses savoirs antérieurs avec les nouveaux, de connaître ses forces et ses limites, de se fixer des buts de développement personnel et professionnel.

### **3.4.2 L'évaluation descriptive (présence et fréquence)**

Le travail du chercheur consiste souvent en un va-et-vient. C'est pourquoi nous présentons nos décisions dans l'ordre dans lequel elles ont été prises, ce qui nous semble être un élément supplémentaire d'explication.

*Dans le cadre de la visée de notre objectif spécifique*

Nous avons tout d'abord pris connaissance des conseils des chercheurs à l'origine du *Comp.A.S.* dans le cadre de la visée de notre objectif spécifique. Parmentier et Paquay (2002) ont émis l'hypothèse selon laquelle la « "qualité" (en termes de profondeur, de durée, de transférabilité, etc.) des apprentissages est d'autant plus grande que les "ingrédients" présents auront été nombreux et utilisés à bon escient » (Parmentier et Paquay, 2002, p. 5). Selon eux, une échelle est à même de fournir des informations analysables.

Selon Forgette-Giroux et Simon (2004), les études montrent que les composantes essentielles d'une échelle descriptive sont les critères, c'est-à-dire les caractéristiques de la dimension d'une performance, et les attributs qui représentent une qualité particulière du critère (Simon et Forgette-Giroux, 2001). Dans une échelle descriptive explicite, les attributs progressent selon un ordre croissant ou décroissant. En fait, « les attributs varient selon leur fréquence, leur quantité ou leur intensité » (Simon et Forgette-Giroux, 2001, p. 246). Nous avons choisi l'attribut de la fréquence. Notre choix s'est alors arrêté sur une échelle descriptive de présence et de fréquence.

*Dans le cadre de l'objectif spécifique*

Nous avons décidé d'embrasser la même manière de penser que Parmentier et Paquay (2002). Les journaux de bord sont analysés selon les critères de Bucheton et Soulé (2009) et il nous est apparu évident que nous devons repérer ceux qui se démarquaient dans les pratiques enseignantes à la suite de la mise à l'essai de l'outil. À la suite de l'analyse qualitative des journaux de bord, nous additionnons donc les critères de Bucheton et Soulé (2009) les plus fréquemment présents dans les commentaires des enseignants pour faire en sorte d'établir un portrait global.

Ainsi, tant pour l'objectif spécifique que pour sa visée, nous embrassons une méthode simple, mais qui offre l'intérêt de mettre en lumière des éléments de présence et indubitablement de fréquence et donc de représentativité des pratiques enseignantes après la mise à l'essai de l'outil.

Maintenant que nous avons expliqué notre engagement dans une démarche réflexive et une évaluation descriptive, il faut décrire les instruments de la collecte de données utilisés par les enseignants experts.

### **3.5 La collecte de données auprès des enseignants experts**

Maubant (2007) distingue trois grandes catégories de critères qui cernent les pratiques enseignantes : les pratiques déclarées, les situations de classe et les pratiques effectives. L'approche privilégiée au sein de cette recherche regroupe ces critères grâce à l'observation participante qui permet à « l'observateur d'interagir avec les observés et de vivre la situation avec eux, de prendre note de ses interactions et de tout ce qui se passe » (Gaudreau, 2011, p. 176). Cette approche est pertinente dans le cadre d'une classe où l'enseignant établit une relation privilégiée avec ses élèves. Nous présentons donc les instruments utilisés par les enseignants experts pour recueillir les données dans le cadre de l'objectif spécifique et de sa visée.

#### **3.5.1 Dans le cadre de l'objectif spécifique, la tenue par les enseignants experts d'un journal de bord relatif à leurs pratiques**

Nous rappelons que l'objectif spécifique de la recherche consiste à *Créer un réseau littéraire, d'auteur centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice*. La collecte de données qui permet de répondre à cet objectif spécifique s'organise autour de la tenue, dans un style narratif, d'un journal de bord. L'enseignant expert consigne chronologiquement tout ce qu'il voit et entend ainsi que ses réflexions, ses impressions, ses interprétations, ses actions et ses réactions (Gaudreau, 2013). Afin de cibler les critères pertinents à notre recherche, le journal que nous proposons guide les enseignants experts. Nous présentons les gabarits du journal de bord pour chaque œuvre, à l'annexe 6, dans le but de guider l'enseignant expert dans ses observations et à titre d'exemple à l'intention du lecteur. Les principales orientations qui se regroupent sous l'égide d'une question d'ordre générale : *que pensez-vous des différents choix qui ont été effectués ?* Ces

éléments ont été choisis en concordance avec les activités de synthèse présentées au Tableau 18 de la méthodologie (voir p. 117) et repris à l'annexe 3, onglet 5, (voir Tableau 36 p. 295) au sein de l'outil. Cela dans le but d'assurer la cohérence de l'ensemble.

Tout au long de la rédaction de leur journal, les enseignants experts sont également invités à réfléchir aux trois questions suivantes :

- 1) Que pensez-vous du choix d'un réseau sur un auteur ?
- 2) Que pensez-vous du choix de l'auteur Simon Boulerice dans ce réseau ?
- 3) Que pensez-vous, une fois le réseau terminé, de l'ordre dans lesquels les œuvres ont été présentées ?

#### *L'appel téléphonique*

Il est à noter qu'un appel téléphonique est prévu chaque semaine afin de soutenir l'enseignant dans sa démarche d'appropriation de l'outil d'enseignement. Cet appel sert également de moment réflexif, puisque l'enseignant discute avec la chercheuse de ses expériences et pose des questions, si nécessaire.

Dans cette section, nous avons montré que le journal de bord est l'instrument que nous avons choisi pour soutenir la collecte de données des enseignants experts. Il est temps de décrire maintenant les modalités de la collecte de données dans le cadre de la visée de l'objectif spécifique.

### **3.5.2 Dans le cadre de la visée de l'objectif spécifique, la tenue par les enseignants experts de deux grilles d'analyse relatives à leurs pratiques**

Nous rappelons que la visée (Thouin, 2017) de l'objectif spécifique est de *Soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*. Nous ajoutons qu'un outil d'enseignement agit sur toutes les composantes d'une situation d'enseignement autant les enseignants, les élèves et l'objet d'enseignement, du fait même qu'il fournit une nouvelle représentation de ce même objet (Graça et Pereira, 2009 ; Rabardel, 1997 ; Schneuwly,

2000). Ce raisonnement appuie notre décision de nous pencher sur la visée de l'objectif spécifique et nous permet d'introduire le *Comp.A.S.* en tant qu'instrument réflexif de collecte de données.

### **3.5.2.1 Le *Comp.A.S.* : un outil d'observation et un outil d'analyse**

Le modèle *Comp.A.S.* est un outil d'observation et d'analyse intègre et articule les différentes « facettes » d'activités d'apprentissage en mettant en évidence les « ingrédients » susceptibles de favoriser la construction de compétences (voir le Tableau 23 ci-dessous). Les facettes et leurs ingrédients sont regroupés sous la forme de grilles (annexe 6, onglet A) et composent cet instrument.

Ainsi que nous l'avons laissé entendre lorsque nous avons dévoilé le contenu des réunions, nous faisons remplir une première grille *Comp.A.S.* aux enseignants experts (enseignant expert 1 de la première vague et enseignants experts 2, 3, 4) selon la perception qu'ils ont de leur pratique d'enseignement. Nous leur demandons de répondre à la question suivante : *Les facettes et les ingrédients que l'on vous présente reflètent-ils vos pratiques en contexte d'enseignement de la compétence Apprécier les œuvres littéraires ?* Lors de la deuxième réunion, nous accueillons les enseignants afin qu'ils remplissent une autre fois la grille et nous leur demandons de répondre à la question suivante : *Les facettes et les ingrédients que l'on vous présente aujourd'hui reflètent-ils vos pratiques avec l'outil en contexte d'enseignement de la compétence Apprécier les œuvres littéraires ?* Nous espérons ainsi juger de l'apport de l'outil au développement des pratiques d'enseignement des participants.

### **3.5.2.2 Le *Comp.A.S.* : un outil flexible**

Les auteurs du *Comp.A.S.* (Parmentier et Paquay, 2002) l'ont construit dans l'idée d'un outil ; flexible, susceptible d'accepter différentes modalités, voire à les souhaiter : « Les modalités d'utilisation sont en fait à adapter au cas par cas en fonction de l'objectif visé et du contexte d'utilisation » (p. 14).



Ainsi, nous avons choisi de faire référence à « l'élève », et non à « l'apprenant ». Le terme « d'apprenant » revient de droit aux didacticiens qui y voient une façon utilitaire à la fois de réduire l'apprenant au sujet didactique tout en l'étendant à tous les apprenants (Daunay, 2011). Cependant, ce n'est pas pour cette raison que nous persistons dans notre choix qui est de parler de « l'élève », mais parce que notre outil est fait pour le primaire ou le début du secondaire et s'inscrit dans cette institution qu'est l'école. Ce choix répond donc bien à une évidence. En outre, l'élève est toujours au singulier, c'est-à-dire inscrit au sein d'une généralité.

Les auteurs suggèrent de n'utiliser qu'une colonne pour « adopter un point de vue privilégié » (Parmentier et Paquay, 2002, p. 14). Nous avons choisi de suivre leur avis et d'invertir les colonnes de « l'élève » et de « l'enseignant » afin de tenir compte du sens de la lecture de gauche à droite et de renforcer l'expérience enseignante. Cependant, la présence de la colonne « l'élève » a été retenue, car elle permet de rappeler, et sans doute de clarifier, ce vers quoi l'enseignant doit tendre. Dans cette disposition, la colonne de « l'élève » est donc à considérer en tant que balise. Nous fondons ce sentiment sur notre expérience à la vue de la sensibilité exprimée par les enseignants pour ce genre de détails lorsqu'ils remplissent des questionnaires.

Nous présentons donc la Figure 11 des modifications de structure à la grille *Comp.A.S.*

Du point de vue des apprenants.	L'élève	Enseignant	Du point de vue de l'enseignant.
Facette	» » » » »	« « « « «	Facette
Les différents ingrédients de la facette en vis-à vis.			Les différents ingrédients de la facette en vis-à vis.
Transposition du modèle			
Du point de vue de l'enseignant vers l'élève	Echelle de présence de l'ingrédient de 1 à 5 1 (vraiment présent ; 5 ne s'applique pas)		Le point de vue de l'élève, balise à ne pas perdre de vue par l'enseignant.
Facette			Facette
Différents ingrédients de la facette en vis-à vis.			Différents ingrédients de la facette en vis-à vis.

Figure 12 : Les modifications apportées à la grille *Comp.A.S.*

Toutes les facettes qui composent l'instrument dans le cadre de cette recherche nous semblent pertinentes. Cependant, nous nous sommes aperçue qu'il y avait que les ingrédients relatifs à l'évaluation susceptible de modification, puisque cette recherche ne vise pas à évaluer les

productions des élèves. Voilà pourquoi, nous présentons le Tableau 23 qui offre une énumération des différentes facettes de l'outil *Comp.A.S.*, mais plus judicieusement une synthèse des ingrédients et des facettes, et un rectificatif au sujet de l'évaluation.

Tableau 23 : Les facettes et les ingrédients de l’outil *Comp.A.S.*

<p><b>FACETTES</b> Du point de vue de l’enseignant, qui tend vers l’élève</p>	<p><b>SYNTHÈSE DES INGRÉDIENTS ET DE LEUR ÉVENTUELLE MODIFICATION DANS NOTRE CONTEXTE</b></p>	<p><b>FACETTES</b> Du point de vue de l’élève, balise à ne pas perdre de vue par l’enseignant</p>
<p><b>FACETTE 1</b> Organiser des situations problèmes.</p>	<p>Confronter l’élève à des situations complexes, puis organiser l’enseignement et met en place les outils et les conditions de résolution du problème.</p>	<p><b>FACETTE 1</b> Faire face à des situations problèmes.</p>
<p><b>FACETTE 2</b> Faire exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types.</p>	<p>Guider l’élève à considérer les savoirs scolaires et extrascolaires comme des ressources exploitables. Fournir des pistes, mettre en place des dispositifs, guider et aider l’élève dans le traitement de l’exploitation.</p>	<p><b>FACETTE 2</b> Exploiter des ressources variées, dont divers savoirs.</p>
<p><b>FACETTE 3</b> Gérer des activités pour rendre l’élève le plus actif possible.</p>	<p>Structurer les lectures, les activités de communication et les productions selon la zone de développement proximal de l’élève et encourage les initiatives.</p>	<p><b>FACETTE 3</b> Agir ; être actif.</p>
<p><b>FACETTE 4</b> Organiser des situations d’interaction entre les élèves (ou entre les élèves et lui ou d’autres ressources).</p>	<p>Favoriser les conflits cognitifs entre les élèves. Organiser les travaux de groupe et outiller les élèves pour qu’ils apprennent à réguler leurs apprentissages et tirer profit de leurs interactions.</p>	<p><b>FACETTE 4</b> Interagir avec les autres élèves (et avec l’enseignant ou avec d’autres personnes ressources).</p>
<p><b>FACETTE 5</b> Favoriser une réflexion des élèves sur leur action.</p>	<p>Réviser et organiser des moments pour la réflexion et les activités métacognitives.</p>	<p><b>FACETTE 5</b> Réfléchir sur son action.</p>
<p><b>FACETTE 6</b> Proposer des modalités diverses de rétroaction réellement centrées sur l’élève.</p>	<p>Cette facette cible la notion d’évaluation formative et ne s’applique donc pas à notre recherche. En revanche, donner une rétroaction ou amener l’élève à réfléchir sur la construction de son apprentissage, dans une démarche métacognitive, demeure primordiale pour l’élève selon des modalités diverses (auto-évaluation, évaluation mutuelle, co-évaluation).</p>	<p><b>FACETTE 6</b> Participer à la rétroaction sur ses apprentissages.</p>
<p><b>FACETTE 7</b> Viser la structuration par l’élève des acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme.</p>	<p>Structurer, prévoir et organiser des moments consacrés à l’apprentissage personnel, au partage et à l’analyse de stratégies d’apprentissage dans un but d’intégration et de transfert.</p>	<p><b>FACETTE 7</b> Structurer ses acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme)</p>

<p><b>FACETTE 8</b> Viser l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles diverses (Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.).</p>	<p>Viser à activer les savoirs antérieurs et à les articuler avec de nouveaux savoirs.</p>	<p><b>FACETTE 8</b> Intégrer ses ressources personnelles diverses (Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.).</p>
<p><b>FACETTE 9</b> Orienter son activité vers la recherche de sens et de signification par l'élève.</p>	<p>Orienter l'élève vers des buts d'apprentissage et de production qui revêtent un sens et une signification.</p>	<p><b>FACETTE 9</b> Viser la recherche de sens et de signification dans chaque apprentissage.</p>
<p><b>FACETTE 10</b> Viser la mobilisation par l'élève de ses ressources diverses.</p>	<p>Susciter la mobilisation par l'élève de ses ressources diverses (savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.). Les ingrédients dans la grille présentée à l'enseignant mettent grandement en avant la notion de textes proposés.</p>	<p><b>FACETTE 10</b> Orienter son activité vers le transfert des connaissances.</p>
<p><b>FACETTE 11</b> Accompagner chaque élève dans sa démarche dans la construction de compétences (vers l'autonomie).</p>	<p>Soutenir l'élève, favoriser son autonomie, accompagner la résolution de conflit cognitif, ou d'un conflit, et donc de problèmes liés aux apprentissages.</p>	<p><b>FACETTE 11</b> Faire appel aux outils dont il dispose et aux personnes qui l'accompagnent dans le processus de construction de son autonomie. Faire équipe et accepter de s'investir. Se sentir reconnu et accompagné face à l'incertitude des situation ouvertes de résolution de problème.</p>

En résumé, cette section 3.5 met de l'avant l'approche réflexive qui sous-tend le choix des instruments de collecte de données, tels que le journal de bord qui concerne l'objectif spécifique, et la grille d'analyse *Comp.A.S.*, dans le cadre de sa visée. L'étayage apporté à l'enseignant grâce à un appel téléphonique a été également rappelé. En fait, nous avons porté un soin tout particulier à cette collecte de données de manière que tout concoure à l'analyse des données.

### **3.6 La collecte de données auprès des experts de la didactique du français**

La collecte de données des experts de la didactique du français<sup>1</sup> et <sup>2</sup> vise l'objectif spécifique, et nous avons choisi de le présenter ici parce qu'elle s'apparente à celle décrite pour les enseignants experts. Ainsi, nous pensons en faciliter la compréhension. La collecte de données des experts des sciences de l'éducation<sup>1</sup> et <sup>2</sup> s'organise autour de deux axes.

- 1) L'amélioration de l'outil est centrale à cette recherche-développement. Les experts ont donc reçu comme consigne d'apporter des corrections à l'outil. Ainsi, ils vont réagir aux activités que nous leur avons soumises aussi bien qu'à propos de tous les éléments du réseau.
- 2) Nous avons choisi de présenter aux experts le journal de bord sous la forme de questions ouvertes, et non d'un tableau, bien que le contenu soit exactement le même.
  - Que pensez-vous du choix de l'œuvre ?
  - Du choix de l'axe narratif ?
  - Du choix du dispositif d'enseignement de la lecture ?
  - Du choix du lien avec la *Progression des apprentissages* pour soutenir le processus d'exploitation *traduire* ?
  - Du choix de la consigne pour soutenir le processus d'exploitation *traduire* ?
  - Du choix du lien avec les éléments de la *Progression des apprentissages* pour soutenir le processus d'exploitation *imiter* ?
  - Du choix de la consigne pour soutenir le processus d'exploitation *imiter* ?

Nous devons maintenant décrire la manière dont l'analyse des données est envisagée.

### **3.7 L'analyse des données**

Selon Boutin (2011), l'analyse de contenu a pour but de permettre une description objective et systématique d'informations qui proviennent de divers documents.

#### **3.7.1 L'analyse des données relatives à l'objectif spécifique**

Rappelons que les données relatives à l'objectif spécifique sont transmises à la chercheuse sous la forme d'un journal de bord qu'il lui faut analyser grâce à une analyse qualitative de contenu. Tel que nous l'avons maintes fois souligné, en aucun cas, le but de l'analyse du journal de bord ne consiste en une évaluation de l'enseignant expert.

L'analyse des données centrées sur l'objectif spécifique a pour but deux finalités.

1) Le contenu des rétroactions dans le but d'améliorer le prototype.

Nous synthétisons ces rétroactions dans le chapitre 4 des résultats. Puis, nous apportons des corrections au prototype.

2) Le contenu des rétroactions dans le but d'analyser l'apport de l'outil.

Nous avons également retenu les commentaires des enseignants experts afin de les analyser selon les critères de Bucheton et Soulé (2009).

Nous présentons maintenant nos intentions quant à l'analyse des données relatives à la visée de l'objectif spécifique.

#### **3.7.2 L'analyse des données relatives à la visée de l'objectif spécifique**

En fait, les participants doivent considérer la question suivante : *les facettes et les ingrédients que l'on me présente témoignent-ils de l'apport de l'outil sur le développement de mes pratiques d'enseignement pour favoriser la réponse au texte littéraire et soutenir l'enseignement de la compétence Apprécier les œuvres littéraires ?* Tel que nous l'avons expliqué, notre intérêt s'est arrêté sur une échelle de présence doublée d'un indice de fréquence.

- 1 : L'ingrédient est vraiment présent. (À chaque séquence d'enseignement)
- 2 : L'ingrédient est assez souvent présent. (1 séquence d'enseignement sur 2)
- 3 : L'ingrédient est parfois présent. (1 séquence d'enseignement sur 3)
- 4 : L'ingrédient n'est pas présent
- 5 : Ne s'applique pas

*Une analyse descriptive, mais également comparative*

Nous nous référons aux directives des chercheurs du *Comp.A.S.* qui proposent de dégager « les points d'appui et les points de progression » (p. 15). Ainsi que le lecteur l'a compris, il s'agit de la même grille *Comp.A.S.* qui est remplie deux fois : une fois avant d'avoir utilisé l'outil et une fois après. Cette grille composée de onze (11) facettes est en annexe 6 sous le titre *Pour évaluer.*

Avec la première grille, la chercheuse repère les ingrédients d'appui qui sont les points forts que les enseignants ont identifiés maîtriser dans leur pratique. Avec la deuxième grille, la chercheuse note les ingrédients qui ont marqué une évolution avec la mise à l'essai de l'outil, que ce soit d'une position ou de deux.

Une fois cette comptabilité menée, nous mettons de l'avant les domaines de développement de compétence favorisés par l'outil selon le modèle présenté dans le cadre de référence auquel nous avons rajouté la notion de « domaine » pour notre recherche. Nous présentons en ce sens une Figure 13.

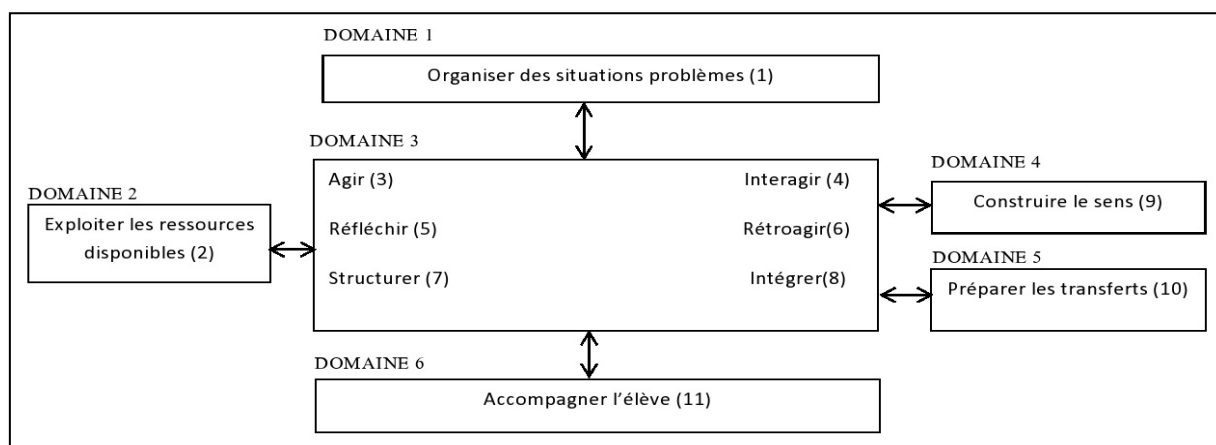


Figure 13 : Le modèle synergique favorisant la construction de compétences (Parmentier et Paquay, 2002, p. 6).

La notion de « domaine » est éclairante dans la mesure où elle permet de circonscrire un champ d'activités et d'étendue de compétence. En effet, six domaines se dégagent ainsi et rassemblent les facettes (entre parenthèses), qui en agissant ensemble, concourent au développement de compétences.

Domaine 1 : La mise en situation.

Domaine 2 : L'exploitation de ressources.

Domaine 3 : La praxis, au sens des activités centrées sur la situation d'enseignement.

Domaine 4 et Domaine 5 : Ces domaines, pour notre outil, se traduisent sous la forme d'un seul domaine, celui de la réponse.

Domaine 6 : L'accompagnement au fil de toutes ces étapes.

Dans cette section, nous avons décrit l'analyse des données selon l'objectif spécifique et sa visée. Ces informations permettent de comprendre le soin apporté pour soutenir la pertinence des résultats par la corroboration des données.

### **3.8 La corroboration des données**

La recherche qualitative vise à donner du sens aux données brutes en les interprétant. Selon Martineau (2012), corroborer les données consiste à combiner plusieurs perceptives. Martineau (2012) traite de cinq grandes catégories de triangulation. Ces catégories sont présentes dans notre démarche d'analyse.

#### 1) La triangulation des outils de collecte

Nous avons pris soin de présenter trois outils de collecte : le journal de bord, un questionnaire pour les experts et une grille d'analyse, la grille *Comp.A.S.* Présenter aux experts les mêmes points de réflexion soulevés dans le journal de bord des experts sous la forme de questions est l'un des exemples de méthodes rigoureuses que nous avons adoptées.



#### 2) La triangulation des experts des sciences de l'éducation

Nous avons porté attention à recueillir les points de vue de plusieurs experts de la didactique de la langue française, deux en l'occurrence. Présenter les analyses de deux experts indépendants est l'une des méthodes objectives que nous avons adoptées.

#### 3) La triangulation des sources

Nous avons porté attention à recueillir les données auprès de plusieurs sources différentes. Il s'agit d'un point sur lequel nous avons insisté précédemment. C'est pourquoi nous avons identifié des experts de la didactique de la langue française, et des enseignants experts. Nous pensons que procéder ainsi témoigne de notre souci méthodique.

#### 4) La triangulation « écologique »

Notre première vague de collecte de donnée est constituée de deux experts de la didactique de la langue française et d'un enseignant expert 1 de la première vague qui est un participant actif à la recherche, puisqu'il l'a mis à l'essai. L'outil commenté une première fois et soumis à nouveau à d'autres enseignants experts. On peut donc en déduire que les analyses et les interprétations sont soumises à la vérification auprès des sujets participants à la recherche.

#### 5) La triangulation théorique

Nous avons convoqué deux modèles théoriques d'analyse des pratiques enseignantes. Cela revient à utiliser plus d'une perspective théorique pour analyser les données.

### **3.9 Le récapitulatif du design méthodologique qui présente les étapes de la collecte de données**

Il nous a semblé productif de présenter un Tableau 24 qui récapitule le design méthodologique et présente les étapes chronologiques de la collecte de données.

Tableau 24 : Le récapitulatif du design méthodologique

Rencontres préparatoires					
Objectif/ visée de la recherche	Experts impliqués	Étalement/vagues	Outils utilisés	Modèle d'analyse	Traitement des données
Objectif spécifique	Experts de la didactique du français	1 <sup>er</sup> vague : mars 2018 à août 2018	Questionnaire	Corrections	Corrections
	Enseignant expert 1	1 <sup>er</sup> vague : mars 2018 à juin 2018	Journal de bord	Bucheton et Soulé (2009)	Corrections + analyse qualitative
	Enseignants experts 2,3,4	2 <sup>e</sup> vague : décembre 2018 à avril 2019	Journal de bord	Bucheton et Soulé (2009)	Corrections + analyse qualitative
Visée de l'objectif spécifique	Enseignant expert 1	1 <sup>er</sup> vague : mars 2018 à juin 2018	Grilles d'analyse	Le Comp.A.S (Parmentier et Paquay, 2002)	Échelle descriptive de fréquence
	Enseignants experts 2,3,4	2 <sup>e</sup> vague : décembre 2018 à avril 2019	Grilles d'analyse		
Rencontre de clôture					

Malgré les efforts déployés pour combiner différentes perspectives, nous prenons en compte les biais inhérents au type de recherche que nous menons.

### 3.10 Les biais anticipés

Nous recrutons nos sujets dans un univers connu. Il est important que les participants ne se sentent pas dans l'obligation d'adhérer à l'outil. De cette attitude pourraient découler deux biais : tout d'abord, du désir de plaire qui est une réaction bien humaine et ensuite, de l'interaction entre la sélection des participants et la mise en pratique de l'outil (Gaudreau, 2013).

Il nous faut également rappeler ici le fait que cette recherche se fonde principalement sur des pratiques déclarées. Or, et bien que nous nous en soyons expliquée précédemment, nous ne pouvons ignorer que ces pratiques déclarées tombent parfois dans l'écueil de croyances des enseignants face à un objet d'enseignement (Charron, 2004). Ainsi, cette approche ne nous permet pas de connaître les pratiques effectives en classe.

### **3.11 Les considérations éthiques**

Dans le cadre de cette recherche, nous nous engageons à respecter le code de déontologie de notre université, des écoles et des commissions scolaires concernées, à tenir envers les personnes qui sont des sources directes ou indirectes de données. En outre, une demande d'autorisation de reproduction gratuite des textes de Simon Boulerice a été entreprise auprès des différentes maisons d'édition de l'auteur et avec l'auteur lui-même et nous avons pris soin d'obtenir les autorisations à reproduire des éléments qui sont présents dans cette thèse, comme le site livres ouverts. Nous sommes également consciente « des deux grands principes que sous-entend la déontologie, c'est-à-dire “d'éviter de faire du mal” et de “faire le bien” » (Cook, 1977, dans Gaudreau, 2013, p. 187). Nous nous sommes donc appliquée à fournir une présentation relative aux processus d'exploitation liés aux réponses du lecteur sous la forme d'explications générales visant ces processus.

Nous respectons la notion de consentement libre et éclairé, et c'est pourquoi une lettre de sollicitation a été adressée aux participants à laquelle est adjoint un formulaire de consentement de participation à la recherche. Ce document définit clairement les modalités de confidentialité et de diffusion du travail. De même, nous garantissons le secret des informations personnelles des participants. Elles ne seront jamais divulguées et seulement utilisées aux fins de la recherche et des écrits qui en découlent. Les enregistrements ainsi que les réponses écrites seront détruits le plus tôt possible après la parution de la présente thèse. Étant donné que cette recherche est de type qualitatif, les propos des participants et les informations sur les groupes sont repris à titre d'exemple de l'analyse et disséminés au sein de la thèse. Les participants ne sont pas reconnaissables, car leurs noms ont été changés.

### **3.12 Le résumé de la méthodologie**

Dans un réseau littéraire centré autour de l'auteur Simon Boulerice et quatre de ses œuvres, nous avons conceptualisé un modèle d'enseignement de la lecture qui met de l'avant la réponse de

l'élève, et qui favorise ainsi les liens entre la lecture et l'écriture, et donc, l'appropriation du texte littéraire par l'élève.

Au sein de la méthodologie, l'outil se divise principalement en trois parties. Nous utilisons pour le décrire, si le lecteur veut bien nous le permettre, une métaphore. Il nous semble en effet que ce résumé a pour objet de visualiser de manière plus écologique l'outil, ce qui explique notre audace.

La *tête* de cet outil se compose d'éléments épistémologiques sur la recherche-développement, l'approche qualitative, les modèles de développement de référence et les étapes que nous avons déjà finalisées, notamment grâce à la problématique et au cadre de référence.

Le *cœur* de cet outil contient des informations et des justifications sur l'auteur ainsi que ses œuvres. Les œuvres qui sont autour du réseau, ou d'autres qui peuvent le prolonger sont également proposées. La première intention pédagogique cible la réponse à la lecture littéraire de l'élève et les intentions afférentes visent les axes de narration et les dispositifs d'enseignement. Les relations avec les prescriptions ministérielles sont mises de l'avant. Le tout est résumé dans des activités de synthèse. Enfin, une présentation des rubriques de l'outil dans lesquelles les activités trouvent leur place permet, pensons-nous, de clarifier le produit final qui, au demeurant, se trouve détaillé dans les différentes annexes.

Les *jambes* de cet outil sont animées par les principes de l'approche réflexive inhérente à son évaluation, qui fait référence à la collecte de données et à l'évaluation de leur analyse. Une attention toute particulière est également accordée aux participants à la recherche. Les notions de biais, de limites, mais également de respect de l'éthique, sont expliquées.

## CHAPITRE IV : LES RÉSULTATS

### Introduction : un rappel des tenants et des aboutissants de l'outil

Il semble opportun avant de communiquer les résultats obtenus lors de l'évaluation de l'outil de rappeler en quoi ce dernier consiste. L'outil que nous avons élaboré est un réseau d'auteur centré autour de l'œuvre de Simon Boulerice. Cet auteur nous offre la possibilité d'étudier différents genres littéraires puisqu'il se plaît à les explorer tous. Ainsi, le réseau présente un roman, une pièce de théâtre et un recueil de poésie. Un album jeunesse enrichit le tout. Le réseau est organisé grâce au schéma proposé par Dupin de Saint-André (2015), c'est-à-dire selon une intention pédagogique principale et des intentions secondaires, des liens avec le *Programme de formation* et la *Progression des apprentissages*. De surcroît, il s'agit également de présenter : 1) les œuvres ; 2) les raisons de ces choix ; 3) les dispositifs pour les exploiter ; 4) une proposition d'œuvres autour du réseau.

En outre, il nous faut ajouter que cette structure nous sert à organiser les activités que nous avons créées et qui sont liées aux œuvres étudiées les processus d'exploitation élaborés par Montésinos-Gelet (2016). Ces processus sont potentiellement nombreux. Dans le cadre de cette thèse, nous explorons les processus *traduire* et *imiter*. Ces derniers sont concrètement mis en pratique grâce à un modèle didactique d'enseignement de la lecture littéraire centré sur la réponse qui tire parti de plusieurs théories d'enseignement du texte littéraire (Aeby Daghe, 2007 ; Canvat, 1999 ; Fabre, 1996 ; Montésinos-Gelet, 2016) qui ont été explicitées dans le cadre de référence.

Ainsi, sous l'armature du réseau littéraire (Dupin de Saint-André, 2015) s'organise un modèle, dont le but est une compréhension du texte littéraire qui permette à l'élève d'adopter une posture d'auteur *par procuration*. Si cette notion paraît plus évidente dans le cas d'une tâche d'imitation, il en est de même dans une tâche de traduction, alors que l'on prête une importance soutenue au texte mentor.

Ce quatrième chapitre présente donc les résultats afférents à notre objectif spécifique soit *Créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice* et de sa visée (Thouin, 2017) qui est de *Soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*. Après un rappel de la teneur de l'outil en guise d'introduction, ce chapitre se centre autour de la présentation des résultats de la recherche selon les modalités présentées dans la méthodologie. Une première partie vise la validation de l'objectif spécifique de la recherche. L'outil est enrichi des apports des experts de la didactique sur le réseau littéraire et de l'analyse des journaux de bord des enseignants experts. Une deuxième partie traite de la validation de la visée de l'objectif spécifique de la recherche grâce aux points d'appui et de progression identifiés par les enseignants experts. Une troisième partie propose une lecture des résultats selon l'angle d'une superposition des modèles d'analyse des résultats sollicités dans les deux premières parties de ce chapitre par l'entremise d'une étude de leurs concordances, doublée d'une mise en situation.

## **4.1 La validation de l'objectif spécifique de la recherche**

Dans le cadre de l'objectif spécifique de la recherche, soit de *Créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice*, nous examinons tout d'abord les apports des experts de la recherche en éducation, puis ceux des enseignants experts. Cette mise à l'essai de l'outil par les enseignants s'est faite en deux vagues, tout d'abord par l'enseignant expert 1 de la première vague, puis par les enseignants experts 2, 3 et 4.

### **4.1.1 Les apports des experts de la didactique du français**

Nous rappelons que les experts des sciences de l'éducation répondent aux mêmes questions que les enseignants experts. Seul le format change dans la mesure où l'enseignant expert 1 de la première vague, puis les enseignants experts 2,3,4 de la deuxième vague remplissent un journal de bord à l'aide d'un gabarit. Deux experts des sciences de l'éducation ont validé notre outil.

Cette évaluation du réseau a eu lieu, alors que l'enseignant expert 1 de la première vague mettait l'outil à l'essai pour la première fois. Nous n'avons eu accès aux rétroactions des experts qu'à la toute fin de l'année scolaire et au début de la période estivale. Les communications entre les experts des sciences de l'éducation la chercheuse ont été menées par courriels et également lors d'une communication téléphonique.

#### 4.1.1.1 Les apports de l'expert 1 de la didactique du français

L'expert de la didactique du français 1 a formulé trois suggestions.

*Les suggestions de l'expert 1 de la didactique du français*

- Suggestion 1 : Le processus d'exploitation *traduire*

L'expert 1 de la didactique du français a exprimé une réticence face à l'emploi du vocable *traduire* pour l'un des processus d'exploitation : « Pour un élève, traduire ne veut pas dire cela ». Nous avons déjà formulé notre doute (p. 36) à cet égard et nous substituons bien volontiers *transposer* à *traduire*.

- Suggestion 2 : Les contenus issus de la *Progression des apprentissages du secondaire* (MELS, 2011)

L'expert 1 de la didactique du français a partagé son inquiétude quant à la présence de contenus qui sont à enseigner au secondaire :

« Il faut que les enseignants soient bien au fait que les contenus qui sont à enseigner au secondaire ne doivent pas constituer une priorité et que les élèves auront besoin d'un étayage accru pour y parvenir ». L'expert 1 poursuit en ajoutant : « Cependant, si le but est de favoriser la transition entre le 3<sup>e</sup> cycle du primaire et le secondaire, c'est très pertinent. (...) Il n'y a pas de mal à rehausser le niveau ».

- Suggestion 3 : L'évaluation des contenus issus de la *Progression des apprentissages du secondaire* (MELS, 2011)

L'expert 1 de la didactique du français a également exprimé son désaccord face à une quelconque évaluation de concepts propres au secondaire : « Il ne faudrait pas que les notions et concepts du secondaire travaillés en 6<sup>e</sup> année fassent l'objet d'une évaluation qui ferait partie

de la constitution de la note au bulletin ». L'expert 1 n'a pas pu se rendre compte du fait que l'évaluation du réseau n'est pas un objectif que poursuit cet outil. Cependant, nous considérons ses recommandations extrêmement pertinentes. Les enseignants experts en ont été informés.

#### **4.1.1.2 Les apports de l'expert 2 de la didactique du français**

Nous présentons les suggestions ainsi que les réponses de l'expert 2 de la didactique du français aux questions posées. Nous précisons que cette présentation découle des commentaires que nous a remis l'expert 2 de la didactique du français qui les présentait de manière très claire et organisée, en suivant l'ordre de notre document.

##### *Les suggestions de l'expert 2 de la didactique du français*

En ce qui concerne l'annexe 1, pour commencer, nous avons souscrit au fait :

- d'agrémenter la section : « d'un peu plus de détails sur les objectifs de la recherche ».

En ce qui concerne l'annexe 2, pour cerner le sujet, l'expert 2 de la didactique du français a suggéré et nous avons souscrit au fait :

- d'ajouter une section à la section sur les valeurs sur la pertinence de cet auteur pour la clientèle visée ;
- de corriger le tableau de l'analyse des œuvres en y ajoutant les notions d'amitiés et de famille recomposée ;
- de préciser la section des recoupements entre les œuvres ;
- d'expliquer davantage les œuvres choisies pour prolonger le réseau selon le thème de la différence.

En ce qui concerne l'annexe 3, les outils théoriques, nous avons souscrit au fait :

- qu'il serait intéressant d'avoir une phrase synthétisant ce qu'est chaque dimension dans les mots de la chercheuse au lieu de citations de Fabre (1996) ;
- que le justificatif de l'axe narratif dans le choix des dimensions devrait être un peu plus étoffée de façon à mieux faire ressortir en quoi les caractéristiques de cette œuvre font qu'elle se prête bien à ce travail sur cet axe ;



- que les descriptifs des dispositifs de lecture soient revus et corrigés.

En ce qui concerne l'annexe 4, pour les outils de référence, nous n'avons pas souscrit au fait :

- de distinguer ce qui relève de la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2011) de ce qui relève de la *Progression des apprentissages du premier cycle du secondaire* (MELS, 2011).

Bien que le commentaire que nous citons ait été apporté dans l'annexe 5, *les activités didactiques*, nous le reprenons ici pour justifier notre refus de distinguer la *Progression des apprentissages du primaire* de celle du premier cycle du secondaire (MELS, 2011). L'expert 2 de la didactique du français pointe que la poésie est souvent peu exploitée en classe, mais que la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2011) y fait référence (p. 57, p. 68, p. 79, et en note à la page 90). Nous comprenons que la *Progression des apprentissages* du premier cycle du secondaire (MELS, 2011) est plus complète en la matière. En outre, nous remarquons que le chercheur expert 1 souscrit à la proposition que nous avons faite au sein de la problématique et qui est de rehausser le niveau de la compréhension en lecture. Nous pensons qu'identifier les éléments de la *Progression des apprentissages du premier cycle du secondaire* serait une tentative perçue comme rédhibitoire, ce qui n'est évidemment pas le but que nous poursuivons.

En ce qui concerne l'annexe 5, les activités didactiques, le chercheur expert 2 a suggéré et nous avons souscrit au fait :

- de proposer aux enseignants quelques exemples de questions avant, pendant et après la lecture ;
- de rappeler les éléments de la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2011) qui ciblent la poésie ;
- de préciser aux enseignants les tenants de la pratique de l'enseignement réciproque grâce à une ressource en ligne (<http://www.atelier.on.ca>) ;
- de faire référence au chanteur/poète français *Grand corps malade*, car il traite de la différence en raison de son propre handicap ;

- de tisser davantage de liens entre les différentes œuvres du réseau.

### *Les réponses de l'expert 2 de la didactique du français*

Nous présentons en annexe 8 un Tableau 48 qui collige des réponses de l'expert 2 de la didactique du français aux questions semblables à celles posées dans le gabarit du journal de bord. On remarque que l'expert 2 a validé tous nos choix. Ses commentaires généraux sont positifs :

« Tout d'abord, je tiens à te féliciter pour le travail colossal que tu as accompli en créant ce réseau sur l'univers de Simon Boulerice. J'ai aussi été très sensible à ton souci de rendre accessibles aux enseignants les différents concepts énoncés au fil de ton réseau. Tes analyses des œuvres étaient également d'une très grande richesse et les multiples liens tissés avec les Arts en général et d'autres œuvres littéraires m'ont impressionnée. Tes tâches d'écriture étaient très finement détaillées, tes activités bien structurées et tes consignes claires, ce qui facilitera grandement le travail de l'enseignant. J'ai aussi aimé que tu aies questionné l'auteur sur l'utilisation de certains procédés d'écriture qu'il a employés. Bravo ! J'envie les enseignants qui auront la chance de le mettre à l'essai en classe ».

Cependant, deux commentaires attirent notre attention. La première porte sur la mise à la disposition des élèves d'une sorte liste *Coup de pouce*, comme celle qui fait partie des documents des épreuves obligatoires de français au primaire.

« De façon à soutenir davantage les élèves, il pourrait être intéressant d'avoir une liste des éléments qu'ils doivent prendre en compte pour cette traduction (ex., rappel des caractéristiques du texte narratif) ».

En ce qui concerne la mise à disposition d'éléments sur le texte narratif, nous considérons que les enseignants peuvent mener la réalisation de la consigne, car le texte narratif a été déjà abordé maintes fois, et peut-être même depuis le début de la scolarité.

« Ici, il pourrait être intéressant de prévoir une modélisation de l'enseignant avant de mettre les élèves en situation d'écriture de façon que l'enseignant puisse décrire comment il s'y prend pour écrire un poème en imitant l'écriture de Simon Boulerice ».

En ce qui concerne la mention à la modélisation, il nous semble que la modélisation est au cœur de notre outil. D'ailleurs, les enseignants ont clairement exprimé le fait qu'ils se sentaient très compétents en ce qui concerne le processus *imiter*.

#### **4.1.2 Les réponses de tous les experts**

Nous rappelons que les experts se composent de deux experts de la didactique du français et de quatre enseignants qui répondent aux trois questions globales sur l'outil :

- 1) Que pensez-vous du choix d'un réseau sur un auteur ?
- 2) Que pensez-vous du choix de l'auteur Simon Boulerice dans ce réseau ?
- 3) Que pensez-vous de l'ordre dans lesquels les œuvres ont été présentées ?

Présenter ici la réponse de tous les experts (experts de la didactique de la langue française et enseignants) est un peu prématuré puisque nous n'avons pas encore traité les journaux de bord des enseignants experts. Néanmoins, il appert que ces questions chapeautaient les gabarits des journaux de bord, ce qui justifie leur place. Aux questions concernant le réseau sur un auteur, que cet auteur soit Simon Boulerice, et l'ordre dans lequel les œuvres ont été présentées, les réponses des experts et des enseignants experts ont été unanimes pour souligner la pertinence de ces choix. L'expert de la didactique du français a écrit : « L'ordre est très bien pensé en fonction de la complexité croissante des œuvres et des liens qui peuvent être établis entre chacune d'elles ». Lors de la réunion de clôture, les enseignants experts sont tombés d'accord pour dire que la force de l'outil est qu'il présente des œuvres de différents genres ou types littéraires à travers un même auteur.

En ce qui concerne le choix de l'auteur Simon Boulerice dans ce réseau, l'enseignant expert 1 de la première vague rapporte, qu'en ce qui concerne le choix de l'auteur, l'apport de l'outil ne fait pas de doute.

« Il ne faut pas oublier que nos élèves sont habitués à lire des "classiques" québécois, comme Dominique Demers, dont l'œuvre est beaucoup plus consensuelle, alors, Simon Boulerice, c'était tout un autre univers pour eux. »

L'enseignant expert 2 exprime le fait que Simon Boulerice est pour lui un des meilleurs auteurs québécois de sa génération : « Il y avait longtemps qu'un auteur québécois a réussi à m'émouvoir et à m'attirer autant d'empathie pour ses personnages ».

L'enseignant expert 3 rapporte :

« Simon Boulerice est vraiment un auteur très actif dans la culture québécoise. On le voit un peu partout à la télévision et dans les émissions culturelles (chroniqueur à ICI première à l'émission Plus on est de fous, plus on lit et à Cette année-là, à Télé-Québec Bye Bye 2018, En direct de l'univers...), il est nommé auteur du mois dans le magazine L'actualité de janvier 2019... Il sera un des auteurs de la nouvelle mouture de la célèbre émission pour enfants Passe-Partout... Certains élèves peuvent en avoir entendu parler... Intéressant pour les élèves de suivre son parcours et d'avoir l'occasion de le rencontrer en personne au Salon du livre ou à titre d'invité à l'école... »

L'enseignant expert 4 explique que :

« Simon Boulerice étant un auteur prolifique très en vogue, ses œuvres à la trame contemporaine interpellent les élèves. Ils se reconnaissent dans ses personnages et sont en mesure de bien intégrer les messages que ce dernier tente de passer. De plus, il est facilement possible de bonifier la bibliothèque de classe en y ajoutant plusieurs autres œuvres de Boulerice et, ainsi, permettre aux élèves de continuer leur découverte de façon plus autonome ».

Nous présentons maintenant les résultats liés à l'analyse des journaux de bord des enseignants 1, 2, 3 et 4.

#### **4.1.3 L'analyse des journaux de bord des enseignants experts 1, 2, 3 et 4**

Nous rappelons que l'enseignant expert 1 de la première vague a mis à l'essai dans sa classe l'outil pendant que les experts des sciences de l'éducation<sup>1</sup> et 2 recevaient l'outil pour le corriger. C'est principalement pour cette raison, mais également par souci de clarté, que nous avons choisi de regrouper dans un même chapitre tous les résultats des enseignants experts 1, 2, 3 et 4 qui ont mis l'outil à l'essai dans leur classe. Nous précisons à cette occasion que les journaux de bord sont de différentes longueurs : l'enseignant expert 1 : 26 pages ; l'enseignant expert 2 : 10 pages ; l'enseignant expert 3 : 6 pages ; l'enseignant expert 4 : 5 pages.

L'analyse des journaux de bord est menée selon le modèle de multi-agenda de préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009), modèle présenté dans le cadre de référence. Les commentaires des enseignants illustrent les différents critères de 1) pilotage, 2) d'atmosphère, 3) de tissage et 4) d'étayage. Les commentaires des enseignants illustrent les différents critères.

#### **4.1.3.1 Le pilotage des tâches**

Nous rappelons que le critère de pilotage des tâches consiste à « organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogénèse de la leçon. (...) Ce parcours nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, les déplacements autorisés ou non » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 34).

##### *1) Gérer les contraintes*

Les enseignants ont relevé les difficultés liées à la maîtrise de la langue française dans le contexte hétérogène de Montréal, tel que Gosselin-Gagné (2018) l'a souligné.

L'enseignant expert 1 de la première vague nous dit en réunion avoir dû « relever le défi d'une langue seconde, certes enseignée comme une langue première, mais une langue seconde tout de même ».

L'enseignant expert 2 relève que :

« Dans un contexte de pluriethnicité, où les notions d'univers social sont encore floues et difficilement significatives pour eux, et où les élèves présentent de grandes difficultés d'écriture, les élèves sont restreints dans leur processus de rédaction ».

##### *2) L'espace-temps de la situation*

En ce qui concerne l'espace-temps dans lequel l'outil a été déployé, nous constatons que les enseignants ont fait face à des difficultés contextuelles.

L'enseignant expert 1 de la première vague a dû gérer des réalités très spécifiques à son milieu. Quelquefois, il a dû sacrifier quelques activités dans l'une de ses classes et a spécifié ne pas avoir eu le temps de faire exactement la même chose dans la classe A et la classe B.

L'enseignant expert 3 a dû suivre des directives administratives. Nous précisons que l'enseignant expert 3 a été retiré de son groupe classe afin d'intervenir de manière intensive auprès d'élèves EHDAA dans le cadre de son mandat d'enseignant ressources TIC. Il n'a donc pas eu l'occasion de compléter les activités prévues pour *Les mains dans la gravelle* et *Les garçons courent plus vite* dans le temps prévu pour la recherche.

Quant à l'enseignant expert 4 confie ne « clairement pas pouvoir terminer le réseau au complet. Plein de facteurs ont fait en sorte de me retarder ». L'enseignant expert 4 évoque volontiers que la gestion de ce groupe classe est difficile. D'ailleurs, l'enseignant expert 4 n'a pas pu traiter les activités liées à *Les garçons courent plus vite*.

Nous poursuivons maintenant l'analyse des journaux de bord en fonction du critère d'atmosphère développé par Bucheton et Soulé (2009).

#### **4.1.3.2 L'atmosphère**

Nous rappelons que le critère d'atmosphère est pensé comme « espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 34).

##### *1) La création d'espaces dialogiques*

Les enseignants experts ont mis de l'avant le fait que les œuvres proposées ouvraient des espaces de dialogue par la comparaison que les élèves pouvaient mener pour mieux se définir eux-même.

Par exemple, l'enseignant expert 1 de la première vague explique que :

« Les personnages sont variés : des amis, des parents avec un beau-père, une figure paternelle absente, une mère, un fils et des amoureux. Les relations qu'ils entretiennent entre eux sont riches. Enfin, c'est tout un éventail pour comparer, se comparer. Cela touche tous les enfants ».

L'enseignant expert 2 renchérit : « En leur proposant un vaste choix d'auteurs [en l'occurrence Simon Boulerice] ou de thématiques, les élèves pourront être amenés à créer des comparaisons ».

Enfin, en ce qui concerne le développement du sens critique. L'enseignant expert 1 de la première vague souligne en réunion que l'outil a nettement privilégié le développement du sens critique dans sa classe.

« Le réseau a fait réfléchir sur les différentes actions posées par les personnages dans les œuvres et sur les différentes actions qu'ils pourraient eux-mêmes poser s'ils étaient dans une telle situation. »

## 2) *Le maintien d'espaces dialogiques*

Les enseignants ont relevé que l'outil a permis d'aller plus loin dans la compréhension des sujets traités dans les œuvres et d'en discuter. Ce travail s'est fait grâce à des discussions menées en groupes au sein de la classe.

L'enseignant expert 2 explique qu'« un travail collaboratif peut grandement favoriser la compréhension de l'œuvre. En donnant des rôles aux élèves avant une lecture de ce genre, leurs échanges étaient riches et intéressants ».

L'enseignant expert 1 de la première vague rapporte que de cette compréhension fine découlent des réflexions surprenantes. Ainsi, un de ses élèves a suggéré que « *Les garçons courent plus vite* était une œuvre pour les perdants ».

Nous poursuivons maintenant l'analyse des journaux de bord en fonction du critère de tissage développé par Bucheton et Soulé (2009).

### **4.1.3.3 Le tissage**

Nous rappelons que le critère de tissage est pensé comme « l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 35).

### 1) Donner du sens, de la pertinence à la situation visée

On note que l'outil a favorisé le tissage effectué par l'enseignant expert 1, ce qui lui a permis de donner du sens et de la pertinence à tout le réseau. Nous fournissons ici quelques exemples des rétroactions de l'enseignant au sein de son journal de bord.

- Le thème de la différence

Pour l'enseignant expert 2 : « L'élève prend connaissance de la thématique de la « différence » et plusieurs idées de projets éthiques peuvent en découler ».

En ce qui concerne l'exploitation des œuvres, l'outil a permis à l'enseignant expert 1 de la première vague d'explorer avec les élèves une variété de thèmes qui ne le sont pas habituellement dans sa classe.

« Les élèves comprennent que les handicaps deviennent des forces (Florence & Léon) ; ils perçoivent le contraste richesse/pauvreté très rapidement (Les mains dans la gravelle) ; ils perçoivent la notion de différence. Avec la dernière phrase (Les garçons courent plus vite), “Il espère leur léguer un cardio de meilleure qualité que le sien”, les élèves ont compris que le personnage principal de cette œuvre est Simon lui-même et qu'il était celui qui courait derrière. »

- Le thème de la famille recomposée

En ce qui concerne l'exploitation de l'œuvre, *Les mains dans la gravelle*, l'outil a permis à l'enseignant expert 1 de la première vague d'explorer avec les élèves beaucoup de questionnements sur l'absence du père.

« Pourquoi n'est-il pas évoqué dans l'œuvre ? Mort ? Parti ? Cela a été l'occasion de faire des liens avec leurs connaissances antérieures (enfants de parents divorcés ou amis d'enfants de parents divorcés) et avec *Les monstres en dessous*, roman dans lequel le père de Nathan a disparu en mer. »

- Le thème du souffle

D'après l'enseignant expert 1, les choix du réseau ont favorisé le fait que les élèves se sentent concernés et se reconnaissent dans l'œuvre. Le thème du souffle a éveillé des confidences sur les relations entre le corps et l'esprit.

« Les élèves font un lien avec l'œuvre, *Les mains dans la gravelle*. Ils expliquent clairement que l'état intérieur (lourdeur du cœur, chagrin) est comme son état extérieur (lourdeur du corps). »



## 2) Donner du sens au savoir visé

L'enseignant expert 1 de la première vague témoigne du transfert des connaissances de la lecture à l'écriture grâce à l'outil.

« Les procédés d'écriture utilisés par l'auteur ont été analysés d'une façon très approfondie. J'ai vraiment vu le transfert s'opérer dans les écrits des élèves. En ce qui concerne les processus d'exploitation, pour moi, imiter a été plus facile que traduire à enseigner. Il me faudrait plus de formation. »

L'enseignant expert 1 de la première vague remarque que les élèves ont construit une culture littéraire et on établit des liens entre les œuvres et les savoirs visés, sans même ce que cela ait été explicite. Lors de nos rencontres, l'enseignant expert 1 de la première vague dit : « Cela coule de source à travers le réseau. Tout se tient ». Ainsi, lors de la mise en place des activités sur *Les mains dans la gravelle*, l'enseignant expert 1 de la première vague note que :

« Le lien avec le poème de Rimbaud était très intéressant. Les élèves l'ont très bien compris. Cela a permis de faire le lien avec le côté onirique développé dans *Les monstres en dessous*. »

L'enseignant expert 1 de la première vague évoque l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire, des mots mis en contexte grâce à l'œuvre.

« Le vocabulaire employé est un vocabulaire soutenu par exemple avec l'emploi de mots, tels que "s'affaler", "trébucher" ou "épier". On a travaillé fort la compréhension des mots, on a fait beaucoup de rappels, et je me suis aperçu qu'en fin de compte, ils réinvestissaient les mots. »

Nous illustrons la notion (Bucheton et Soulé, 2009) de relation entre ce qui se passe en dehors de la classe et en dedans de la classe par le commentaire de l'enseignant expert 3 qui confie que la proposition d'évaluer l'outil tombe bien. En effet, en équipe cycle, les enseignants ont décidé d'inviter Simon Boulerice afin qu'il présente deux ateliers d'une heure aux élèves, dans le cadre du projet *Un artiste à l'école*, car une de ses collègues de travail montera la pièce, *Éric n'est pas beau*, avec sa classe de 3<sup>e</sup> cycle à la fin de l'année scolaire.

« Le fait d'avoir réalisé les premières activités proposées (compléter la bibliographie de Simon Boulerice et la lecture interactive de l'album Florence et Léon) a permis à mes élèves de valider les informations et de poser des questions très significatives à l'auteur. Le deuxième atelier devait porter sur le choix des mots avec la création d'un champ lexical et Simon Boulerice il a plutôt assisté dans ma classe aux représentations des saynètes que les élèves avaient préparées... À la manière de Simon... »

En outre, l'enseignant expert 3 a effectué en classe une présentation du travail de ses élèves à Simon Boulerice. L'enseignant expert 3 a rapporté avoir utilisé la visite effectuée plus tôt dans l'année à l'exposition de Calder au Musée des Beaux-Arts de Montréal sur le minimalisme, pour illustrer les propos de l'auteur qui avait, lors de sa première visite dans l'école, expliqué qu'il aimait partir d'objets simples comme déclencheurs à son processus créatif et imaginatif.

Nous clôturons maintenant l'analyse des journaux de bord en fonction du critère d'étayage développé par Bucheton et Soulé (2009).

#### **4.1.3.4 L'étayage**

Nous rappelons que le critère d'étayage est pensé comme « l'organisateur principal de la co-activité maître et élèves. C'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, mais c'est aussi l'étau pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 36). Nous précisons que le modelage est une pratique d'étayage cognitif qui a été rapporté de nombreuses fois dans les journaux de bord des enseignants experts. Nous reviendrons sur les notions d'étayage cognitif et socio-émotionnel. Pour l'instant, nous nous contentons d'en faire mention.

##### *1) Faire comprendre à l'élève*

Les enseignants ont déployé une batterie de moyens pour soutenir la compréhension de leur élève. À ce propos, l'enseignant expert 1 de la première vague témoigne de l'amélioration de la compréhension fine des élèves durant nos réunions.

« Les analyses proposées dans l'outil étaient si détaillées, elles m'ont offert tellement de pistes d'étayage, qu'elles ont permis aux élèves de mieux comprendre. La lecture entre les lignes (inférences) en a été grandement facilitée. Et, ce que l'on pouvait tirer des élèves m'a parfois étonné... Dans le bon sens. Parce que, c'était ambitieux quand même ».

Nous proposons maintenant le Tableau 25 qui illustre l'étayage dispensé par les enseignants experts.

Tableau 25 : Les illustrations de l'étayage dispensé par les enseignants experts

Moyens	Enseignants
<b>ÉTAYAGE COGNITIF</b>	
Modelage	Modelage sur les registres de langues afin de bien distinguer leur différence (soutenu, standard, familier, populaire).
Plusieurs capsules en lien avec l'écriture	La ponctuation, les tirets, les guillemets, la typographie, la structure de la phrase, la phrase graphique et syntaxique, démarche d'autocorrection, de révision, etc.
Des organisateurs graphiques	Pour que les élèves structurent leur pensée lors de la lecture et lors de leur passage à l'écrit. Les organisateurs graphiques étaient au TNI et sur papier devant les élèves.
Des murs de mots	Les mots nouveaux étaient écrits sur un babillard et les élèves y revenaient régulièrement.
Des fiches de personnages	Création d'une fiche de personnage (nom, activité jeune et adulte, adjectif qui décrit le personnage, métier, handicap).
Des supports visuels	Projection d'une capsule vidéo sur le test de Léger <sup>14</sup> . Projection des illustrations au TNI pour améliorer la compréhension du rapport texte-image redondant du récit.
Des supports matériels	Bibliothèque pour apporter en classe différentes œuvres pour expliquer que l'auteur touche à tous les genres.
Des activités à l'oral	Donner trois caractéristiques pour chaque genre littéraire, une œuvre par équipe de deux.
Des dessins	Dessiner une scène de théâtre pour bien comprendre la place des éléments sur scène et leur fonction.
<b>ÉTAYAGE SOCIO-ÉMOTIONNEL</b>	
Des expériences	Simuler l'expérience de regarder et de respirer à travers une paille et en ont compris la difficulté.
Des saynètes	Projection sur le TNI qui a pu donner vie aux personnages. Chaque jour, les rôles ont été redistribués de manière à ce que tous les élèves puissent participer à l'activité.

## 2) Faire dire à l'élève

Faire dire à l'élève consiste à le faire s'exprimer. Dans le cadre du réseau, faire parler les élèves a été un exercice utile pour préparer au mieux les tâches d'écriture. Nous constatons que les

<sup>14</sup> Le test de Léger (ou test navette, course navette, bip test, test Léger navette) est un test de course à pied qui permet d'évaluer l'aptitude physique d'un sujet et qui est le thème central de l'œuvre *Les garçons courent plus vite*.

enseignants experts ont recours à différentes activités pour faire parler leurs élèves. Nous rapportons des commentaires qui mettent de l'avant ces activités. Il est à noter que la mise en saynètes a été plébiscitée par presque tous les enseignants experts. Cette activité paraît très appropriée, puisque le style de l'auteur Simon Boulerice a été décrit comme *théâtral*. Nous notons également que des discussions qui ont été générées en grand groupe par différents moyens, tels que le rappel et la formulation d'hypothèses, entre autres.

Ainsi, selon l'enseignant expert 1 :

« La construction de la tâche de transposition qui a suivi l'exploitation de l'œuvre *Les mains dans la gravelle* (c'est-à-dire la réécriture des monologues de Fred et Agathe sous une forme dialoguée), a été jouée sous forme de saynètes et les élèves étaient très excités. »

Quant à l'écriture, à la manière de Simon Boulerice, d'un monologue qui présente l'élève :

« La construction de la tâche d'imitation qui a suivi l'exploitation de l'œuvre *Les mains dans la gravelle* (a été très appréciée des élèves, car cela a été une belle occasion de parler d'eux, ce qu'ils aiment beaucoup. »

En outre, l'enseignant expert 1 de la première vague rapporte, en ce qui concerne la situation d'écriture pour *Florence & Léon* (c'est-à-dire l'écriture, à la manière de Simon Boulerice, un dialogue qui présente ta rencontre avec un ami), avoir complété un tableau avec les élèves, marquant les lieux de la rencontre, les buts de la conversation, les sujets de conversation et les procédés d'écriture souhaitables. Ce partage en grand groupe a fait jaillir beaucoup d'idées.

Pareillement, l'enseignant expert 2 souligne la pertinence du choix de la lecture partagée feuilleton comme dispositif d'enseignement de la lecture, puisque cela lui a donné l'occasion « d'échanger sur l'histoire et sur les thèmes qui y étaient abordés ».

L'enseignant expert 3 mentionne que la lecture feuilleton/lecture interactive pour *Les monstres en dessous* est un dispositif d'enseignement de la lecture qui a été très apprécié des élèves et qu'il a pu bâtir une routine productive autour de cet engouement.

« J'ai décidé de créer un feuillet dédié au roman afin que les élèves puissent laisser des traces de leur travail. Après la présentation matérielle du livre (1<sup>re</sup> de couverture,

dédicace, épigraphes, 12 chapitres, annexe, remerciements, biographie), j'ai demandé aux élèves de formuler une intention de lecture. Par la suite, chaque nouvelle période de lecture était précédée d'un rappel de l'histoire et était suivie par la formulation d'anticipations. Les élèves devaient trouver un titre adapté à chacun des 12 chapitres et répondre à une des questions touchant l'axe narratif : caractéristiques physiques et psychologiques de Nathan, Carmen, Chloé et monsieur IGA ; évolution des personnages, l'évolution de l'intrigue (éléments de tension), description des lieux, l'époque, liens entre les personnages, etc. »

### 3) Faire faire à l'élève

Cet aspect, développé par Bucheton et Soulé (2009), nous sert à évoquer la menée des activités liées à des productions écrites gérées selon les processus d'exploitation visés par le réseau littéraire, c'est-à-dire la tâche de transposition et la tâche d'imitation. Nous rendons compte ici des commentaires des enseignants pendant la mise à l'essai de l'outil. Afin de clarifier cette présentation, nous rappelons les consignes attachées aux œuvres et au processus visé.

- La tâche d'écriture de transposition

Encadré pour le processus *transposer* : les consignes selon les œuvres sont :

<i>Florence &amp; Léon</i>
Réécrits, à ta manière, la rencontre de Florence et Léon au temps de la Nouvelle-France ou du siècle dernier.
<i>Les montres en dessous</i>
Réécrits, à ta manière, une description fantastique de Carmen.
<i>Les mains dans la gravelle</i>
Réécrits, à ta manière, les monologues, de manière dialoguée.
<i>Les garçons courent plus vite</i>
Réécrits, à ta manière, le poème <i>Les garçons courent vite</i> sous la forme d'un texte narratif.

L'enseignant expert 2 rapporte ne pas avoir pu mettre en œuvre la tâche de transposition dans le cadre de l'album *Florence & Léon*.

« Je crois qu'en première année du 3<sup>e</sup> cycle, cette tâche est beaucoup trop exigeante pour nos élèves. Je crois en fait qu'il serait intéressant de faire cette transposition lorsqu'ils seront en âge secondaire après avoir acquis d'autres notions d'univers social importantes pour réaliser la tâche ».

Lors d'une conversation téléphonique, l'enseignant expert 2 précise que le programme d'univers social est difficile à enseigner tant les réalités décrites sont loin de celles des connaissances antérieures de ses élèves.

L'enseignant expert 3 constate que la consigne faisant suite à la lecture de *Les monstres en dessous* n'a pas été une activité simple à mener pour certains : « Quelques-uns produisaient des textes très courts effleurant la question, d'autres se collaient un peu trop au texte original ».

En ce qui concerne la tâche d'écriture pour *Les mains dans la gravelle*, l'enseignant expert 4 mentionne que les élèves « voyaient l'exercice davantage comme un exercice de "grammaire" que comme un exercice de création. Disons que certains étaient un peu "tannés" de travailler le dialogue. Ils y voyaient une redondance ».

Il est à noter que l'enseignant expert 4 a alors changé la nature de la tâche en leur présentant l'exercice comme un entraînement de pratique écrite qui consiste à résumer l'essentiel d'un texte, étant donné que cet aspect cause des problèmes à plusieurs dans les différentes évaluations de lecture.

Pour l'enseignant expert 3, la consigne de transposition pour *Les garçons courent vite* fut un exercice agréable et facile à mener avec ses élèves.

« Comme nous avons travaillé la forme narrative en début d'année, les élèves étaient déjà bien préparés et avaient une bonne connaissance des procédés littéraires utilisés par les auteurs de texte narratif. Ils étaient déjà bien habiles à ajouter des sens, une voix de narrateur riche et personnel qui parfois explore l'intérieur, créer des images dans la tête du lecteur, interpeller le lecteur, etc. ».

### *Étayage*

Nous présentons un autre extrait surprenant du journal de l'enseignant expert 3. En effet, ce dernier mentionne avoir effectué la tâche inverse à celle citée précédemment.

« À l'aide de plusieurs albums résistants, les élèves ont expérimenté le processus traduire, mais en partant d'un texte narratif pour ensuite le transformer en poésie. En imitant la prose de Simon Boulerice, les élèves ont pu traduire des albums comme *Pow Pow t'es mort !* (de Marie-Francine Hébert), *La Croûte* (de Charlotte Moundlic), *Cours !* (de Davide Cali), *Le pelletier de nuages* (de Simon Boulerice), etc. Ce travail a aidé les élèves à créer leur poème en partant de leur publication faite en novembre dernier. »

La tâche est complexe. Elle montre que l'enseignant expert 3 a été capable de réinvestir les éléments décrits dans les processus d'exploitation. La transposition se pratique selon le registre, la forme, le genre, le mode et l'époque. Nous remarquons que la transposition décrite s'est pratiquée vers une activité connue qui est celle de l'imitation.

C'est ainsi que nous représentons un encadré pour rappeler aux lecteurs les consignes selon les œuvres présentées.

- La tâche d'écriture d'imitation

Encadré pour le processus *imiter* : les consignes selon les œuvres sont :

<i>Florence &amp; Léon</i>
Réécrits, à la manière de Simon Boulerice, une rencontre avec une amie ou un ami.
<i>Les montres en dessous</i>
Réécrits, à la manière de Simon Boulerice, une conversation en t'intéressant aux réactions du personnage qui annonce une nouvelle importante à quelqu'un.
<i>Les mains dans la gravelle</i>
Réécrits, à la manière de Simon Boulerice, un monologue qui te présente.
<i>Les garçons courent plus vite</i>
Réécrits, à la manière de Simon Boulerice, un poème sur un événement.

Les commentaires des enseignants experts, qui illustrent de la manière la plus fructueuse le processus *imiter*, se centrent autour de *Les mains dans la gravelle*. L'enseignant expert 1 de la première vague a noté la bonne compréhension des différences entre le monologue et à la forme dialoguée. Il mentionne en réunion, que la première tâche d'écriture de *Florence & Léon* y est pour beaucoup : « *Cette tâche a ouvert le bal* ». De même, l'enseignant expert 1 de la première vague rapporte l'importance des mini leçons qui ciblent exactement, et au bon moment, ce que l'enseignant veut obtenir de l'élève. L'enseignant expert 1 de la première vague considère que cela est d'un grand apport dans ses pratiques. En outre, selon l'enseignant expert 1, l'utilisation des dispositifs de lecture a été d'une grande pertinence pour *faire faire* aux élèves, c'est-à-dire les faire produire. L'enseignant expert 1 de la première vague rapporte :

« Commencer le réseau par la lecture interactive d'un album jeunesse est un excellent choix. L'élève est actif et, tout au long du réseau, grâce à cette entrée en matière, c'est

comme si cela m'a donné le goût de faire beaucoup de modelage, même si j'en faisais déjà beaucoup ».

### *Étayage*

Quant à l'enseignant expert 3, la tâche d'écriture d'imitation dans le cadre de *Les monstres en dessous* a pris une importance particulière dans sa classe, alors que Simon Boulerice venait visiter les classes pour la deuxième fois. Les élèves ont participé 30 minutes par jour à un atelier d'écriture dans lequel ils ont créé un personnage unique, différent et ont imaginé une rencontre avec un autre personnage tout aussi unique. L'enseignant expert relate que la plupart des élèves ont eu beaucoup de plaisir à créer différentes conversations. En plus de l'annonce d'une nouvelle importante, ils ont imaginé d'autres types de rencontres. La stagiaire qui était dans la classe a proposé de mettre en scène leur dialogue préféré. Il est à noter qu'une fois de plus l'enseignant expert 3 a choisi de réinvestir les éléments présentés dans l'outil et d'encourager deux élèves qui le souhaitent à travailler à un monologue. La maman d'un élève a accepté d'accompagner les élèves et la stagiaire dans un travail de mise en scène et de mise en voix, car elle est comédienne et joue dans la Ligue d'improvisation globale. D'ailleurs, elle avait déjà côtoyé professionnellement Simon Boulerice et connaissait son travail d'écriture.

Ainsi, l'enseignant expert 3 souligne que ces élèves :

« En plus de créer des dialogues, les ont mis en scène et les ont joués devant un public composé d'élèves et de parents et de Simon Boulerice en personne. Ils ont mobilisé leurs savoirs et savoir-faire dans un contexte vibrant de sens ».

L'enseignant expert 3 rapporte également que :

« Simon a été conquis par les présentations. Il a commenté chacune en relevant les points forts et a prodigué de sages conseils afin qu'ils puissent améliorer leur jeu dans l'avenir. Il a fait preuve d'une grande sensibilité et ses interventions tenaient compte des défis personnels de plusieurs élèves. Il a adapté ses commentaires à la lecture globale de chacun. Les élèves ont apprécié au plus haut point tout le processus de création derrière ce superbe projet. »

Nous présentons maintenant les apports de l'outil, toujours dans le cadre de l'objectif spécifique de la recherche qui est de *Créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus*



*d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice, selon les critères de Bucheton et Soulé (2009).*

#### **4.1.4 La synthèse des apports de l'outil selon les critères de Bucheton et Soulé**

Tout d'abord, nous précisons que, tel que le lecteur a pu le constater, nous n'avons pas reçu de corrections de la part des enseignants experts qui ont mis l'essai notre outil.

Nous avons étudié les quatre journaux de bord de nos participants selon les critères de pilotage, d'atmosphère, de tissage et d'étayage. Il nous semble certain que la portion étayage est celle qui est la plus présente dans le compte-rendu des enseignants experts. En outre, nous remarquons que le tissage est une composante qui est dégagée dans les journaux de bord des enseignants et nous nous proposons d'y revenir dans le chapitre suivant.

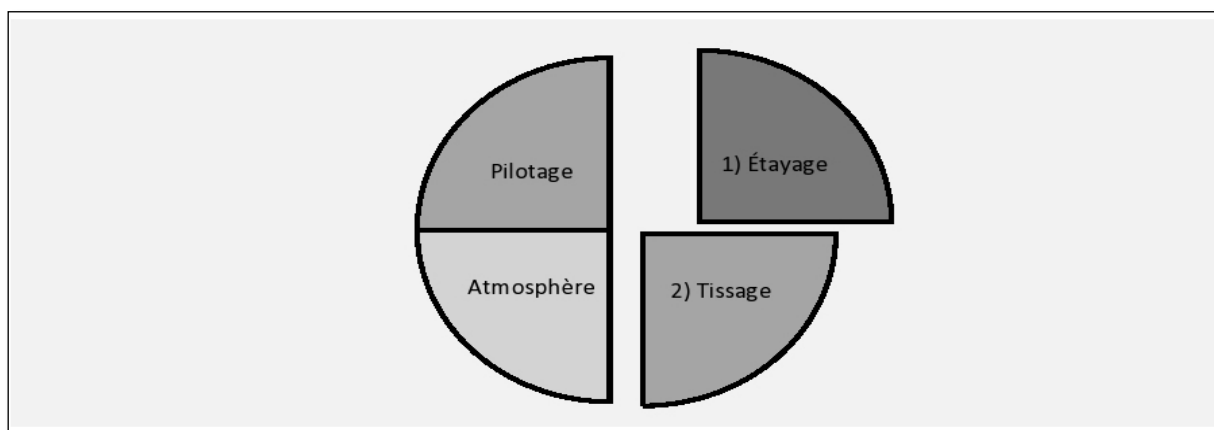


Figure 14 : Les apports de l'outil selon les critères de Bucheton et Soulé (2009)

Pour clarifier la provenance de nos résultats au lecteur, nous lui expliquons que cette figure est notre tentative de résumer les résultats de l'analyse qualitative envisagée par nos soins pour cette étude. En effet, nous sommes parvenue à dégager ces items en notant tant l'abondance que la précision des commentaires des enseignants experts à leurs effets.

### **4.1.5 Les rendez-vous téléphoniques hebdomadaires**

Force est de constater que les rendez-vous hebdomadaires ont été vécus de manière très différente lors de la première et de la deuxième mise à l'essai. Bien que la chercheuse travaille dans la même école que l'enseignant expert 1, le protocole de soutien aux enseignants était identique pour tous les enseignants experts. Seules les conversations téléphoniques se sont transformées en réunion dans son bureau pour des raisons pratiques qui arrangeaient les deux parties. Ces conversations ont été enregistrées. En ce qui concerne les enseignants experts 2, 3 et 4, les appels se sont rapidement et grandement espacés malgré nos nombreuses relances. Il est à noter que nous n'avons pas insisté de crainte de contrarier les participants.

## **4.2 La validation de la visée de l'objectif spécifique de la recherche**

La visée (Thouin, 2017) de l'objectif de la recherche est de *Soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*. L'analyse de la visée de l'objectif spécifique a été menée d'après le *Comp.A.S.*

Nous rappelons que le modèle *Comp.A.S* intègre et articule les différentes « facettes » des activités d'apprentissage en mettant en évidence les « ingrédients » susceptibles de favoriser la construction de compétences (voir Tableau 23, p. 142). Les facettes et leurs ingrédients sont regroupés sous la forme de grilles (annexe 6, onglet A, p. 419 à 429) et composent cet instrument. Notre outil vise à soutenir les activités d'enseignement d'un réseau littéraire qui vise la réponse de l'élève du 3<sup>e</sup> cycle. C'est pourquoi nous avons renommé les activités de l'enseignant, d'après le modèle synergique favorisant la construction de compétences (voir Figure 13, p. 144) sous le terme de « domaine » qui définit le type d'activités de l'enseignant : domaine 1 : la mise en situation ; domaine 2 : l'exploitation de ressources ; domaine 3 : la praxis, au sens des activités centrées sur la situation d'enseignement ; domaine 4 et domaine 5 : ces domaines, pour notre outil, se traduisent sous la forme d'un seul domaine, celui de la réponse ; domaine 6 : l'accompagnement au fil de toutes ces étapes.

Nous rappelons également qu'une échelle descriptive de présence et de fréquence permet de marquer que : 1 (l'ingrédient est présent à chaque séquence d'enseignement ; 2, une séquence sur 2 ; 3, une séquence sur 3 ; 4, l'ingrédient n'est pas présent ; 5, ne s'applique pas.

Tout comme pour l'étape précédente, nous présentons conjointement les résultats des enseignants experts 1, 2, 3, et 4. Pour remplir la première grille *Comp.A.S.*, nous avons encouragé les enseignants experts 1 à répondre à la question suivante : *les facettes et les ingrédients que l'on vous présente reflètent-ils vos pratiques en contexte d'enseignement de la compétence Apprécier les œuvres littéraires ?* Pour remplir la deuxième grille *Comp.A.S.*, nous avons encouragé les enseignants experts à répondre à la même question agrémentée de la mention « avec l'outil ».

Dans le modèle de Parmentier et Paquay (2002), l'interprétation des grilles est menée selon la notion de points d'appui et de points de progression. Les six domaines adaptés du modèle synergique du *Comp.A.S.* (Parmentier et Paquay, 2002) qui favorisent la construction de compétences y sont explorés : le domaine 1, de la mise en situation ; le domaine 2, de l'exploitation des ressources ; le domaine 3, de la praxis, au sens des activités centrées sur la situation d'enseignement ; le domaine 4 et le domaine 5, de la réponse ; le domaine 6, de l'accompagnement durant toutes ces étapes.

#### **4.2.1 Les points d'appui des enseignants experts (sans l'outil)**

En préambule, il est nécessaire de remarquer qu'aucun enseignant n'a jugé qu'un ingrédient d'une facette ou qu'une facette en entier ne s'appliquait pas à sa pratique. Ensuite, nous précisons que les points d'appui sont les ingrédients des facettes identifiées comme étant présents à chaque séquence d'enseignement. Nous allons d'abord en offrir une vision globale avant d'en présenter le détail.

### *La représentation des points d'appui selon les domaines*

Ainsi, nous allons prendre en compte les ingrédients dans les facettes comme un élément de présence dans le domaine qui comptera pour 1, et ce bien qu'il s'agisse d'une méthode symbolique de compter qui permet juste de se faire une idée de la représentation des points d'appui par domaine.

Tableau 26 : La représentation des points d'appui par domaine

Les points d'appui (nb d'ingrédients dans les facettes) sans l'outil et par domaine	Enseignant expert 1	Enseignant expert 2	Enseignant expert 3	Enseignant expert 4	Totaux
1 — La mise en situation	2	0	1	0	3
2 — L'exploitation de ressources	1	0	0	0	1
3 — La praxis	5	0	6	0	11
4-5 — La réponse	1	0	2	2	5
6 — L'accompagnement	0	4	1	1	5

Pour bien clarifier la lecture du tableau ci-dessus, nous expliquons, à titre d'exemple, la première entrée attribuée à l'enseignant expert 1 (de la première vague). Celui-ci a déclaré, concernant le domaine de la mise en situation, c'est-à-dire la facette 1, Organiser des situations problèmes, que deux (2) ingrédients (Confronter l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées : corpus de textes selon les processus d'élaboration et Mettre en place des démarches de pédagogie par projets) sont présents lors de toutes ses séances d'enseignement. Il les a donc placés en position 1 sur sa grille *Comp.A.S*, remplie avant d'avoir utilisé l'outil. Il s'agit donc de deux (2) points forts ou points d'appui (1 ingrédient + 1 ingrédient en position 1 dans la facette 1 du domaine 1 font 2 points d'appui).

Nous précisons que les résultats des points d'appuis sont disponibles, enseignant par enseignant et dans l'ordre enseignants expert 1,2,3 et 4, aux annexes 9, 11, 13 et 15. Ainsi, le lecteur se trouve outillé pour comprendre les résultats développés ci-après qui sont toujours basés sur la même méthode de calcul basique.

La lecture de ce Tableau 26 est instructive à plus d'un égard. Tout d'abord, nous notons la faible représentation du domaine 2 (l'exploitation de ressources), puis la prédominance du domaine 3 (la praxis, au sens des activités centrées sur la situation d'enseignement). Outre le fait que la praxis représente l'exercice de l'activité de l'enseignant, nous devons rappeler au lecteur que ce domaine se compose de six facettes, ce qui donne *de facto* une plus forte représentativité. Nous notons également d'emblée la représentation du domaine de la réponse est à égalité avec celle de l'accompagnement. Nous rappelons que la réponse est ce vers quoi tend l'utilisation de l'outil.

Nous nous attardons maintenant sur les points de convergence relevés dans les grilles des enseignants.

#### *La concentration des points d'appui*

Les enseignants experts ont exprimé une concentration remarquable dans l'identification de leurs points d'appui. Il est à noter que la grille *Comp.A.S.* contient quarante-trois ingrédients répartis sur onze facettes. Cette concentration nous apparaît donc significative.

En effet, trois enseignants experts sur quatre ont identifié la facette 9, du domaine de la réponse, qui fait référence à la construction de sens et l'ingrédient :

Orienter l'élève vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence de construire non seulement le sens, mais également sa propre signification).

Deux enseignants experts sur ces trois ont identifié un autre ingrédient de la facette 9, du domaine de la réponse, qui fait référence à la construction de sens, à savoir :

Aider l'élève à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.

Ensuite, trois enseignants sur quatre ont identifié la facette 1, du domaine de l'accompagnement, qui fait référence à l'accompagnement et l'ingrédient :

Garder constamment à l'esprit la nécessité de favoriser l'autonomie de l'élève.

Il est à noter que seul l'enseignant expert 1 de la première vague a également identifié comme points d'appui deux ingrédients de la facette 1, du domaine de la mise en situation.

Confronter l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées : corpus de textes selon les processus d'élaboration.

Mettre en place des démarches de pédagogie par projets.

Puis, il a identifié un ingrédient de la facette 2, du domaine de l'exploitation de ressources :

Aider l'élève à considérer les savoirs comme des ressources à exploiter (en utilisant les stratégies adéquates).

Ensuite, il a identifié que trois ingrédients de la facette 3, Agir, du domaine de la praxis :

Veiller à ce que l'élève réalise des productions significatives et si possible utiles.

Organiser des activités de communication par l'élève sous des formes diverses.  
Adapter les activités de l'élève au degré de complexité qu'il peut assumer : exécution, production simple, production complexe autonome

Enfin, il a identifié deux ingrédients de la facette 4, Interagir, du domaine de la praxis :

Favoriser les conflits cognitifs entre les élèves.

Outiller les élèves pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions.

Pour finir, il a identifié un ingrédient de la facette 9, Construire du sens, du domaine de la réponse :

Orienter l'élève vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence de construire non seulement le sens, mais également sa propre signification).

Le lecteur trouvera un Tableau 49 qui récapitule les points d'appui identifiés 1 par l'enseignant expert 1 de la première vague, à l'annexe 9.

Nous nous attardons maintenant sur les points de progression qui ont été identifiés par les enseignants experts après avoir utilisé l'outil.

## 4.2.2 Les points de progression des enseignants experts après avoir utilisé l'outil

Nous avons pu constater l'évolution des ingrédients dans les grilles *Comp.A.S.* Pour bien clarifier la lecture du tableau, nous expliquons à titre d'exemple la première entrée attribuée à l'enseignant expert 1 (de la première vague). Celui-ci a déclaré qu'un ingrédient était passé de la position 4, l'ingrédient n'est pas présent, à la position 3, l'ingrédient est présent une séquence sur 3. L'ingrédient a donc fait un bond d'une (1) position et nous le comptabilisons comme +1. Dans les tableaux qui rendent compte de l'évolution des ingrédients, on voit identifié la position de l'ingrédient dans la première grille (sans l'outil) et sa position dans la seconde grille (avec l'outil). Les tableaux sont classés par enseignant expert selon une progression de 1 position, ou de deux positions (dans ce cas c'est +2 qui est appliqué).

Nous précisons que ces résultats, et donc ces tableaux, qui concernent l'évolution des ingrédients sont disponibles, enseignant par enseignant et dans l'ordre enseignants expert 1,2,3 et 4, aux annexes 10, 12, 14 et 16. Ainsi, le lecteur se trouve outillé pour comprendre les résultats développés ci-après qui sont toujours basés sur la même méthode de calcul basique.

Nous pensons utile de spécifier qu'aucun ingrédient identifié dans la première grille à une certaine position n'a reculé. En outre, nous portons à l'attention du lecteur que seuls deux ingrédients ont été identifiés 4, c'est-à-dire comme n'étant pas présents dans leur pratique. Il s'agit de deux ingrédients du domaine de la praxis.

L'un de la facette 3, Agir, du domaine de la praxis :

Laisser l'élève prendre des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre des problèmes, communiquer...).

L'autre de la facette 4, Interagir, du domaine de la praxis :

Prévoir les différents rôles à répartir lors de travaux de groupe (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, modérateur, etc.). Définir clairement son propre rôle. Veiller à ce que chaque élève participe aux activités.

Cependant, nous avons noté une forme de « dispersion » dans les réponses des enseignants experts, tel que le montre le Tableau 27.

L'outil présenté dans ce fascicule a précisément pour but d'analyser des situations

Tableau 27 : Les réponses des enseignants experts

Réponses des enseignants experts	De 4 à 3	De 3 à 2	De 3 à 1	De 2 à 1	Totaux des positions modifiées sur 43 ingrédients
Enseignant expert 1 de la première vague	1	12	0	9	22/43
Enseignant expert 2	0	13	0	7	20/43
Enseignant expert 3	1	10	17	9	37/43
Enseignant expert 4	0	8	0	0	8/43

Comme le lecteur peut le constater, nos résultats montrent une agrégation de deux enseignants experts (1 et 2) avec un taux d'évolution des ingrédients après la mise à l'essai de l'outil homogène. Les résultats des deux autres enseignants experts (3 et 4) sont au contraire hétérogènes.

#### *La représentation des domaines*

Il semble approprié de dresser un portrait de la progression des ingrédients en position 1 selon les domaines que nous avons identifiés, et, quelles que soit leur position de départ. En effet, le fait qu'un ingrédient soit présent à chaque séquence d'enseignement lors de l'utilisation de l'outil offre une représentation pertinente.



Tableau 28 : La représentation des points de progression en position 1 par domaine

La progression des ingrédients avec l’outil par domaine	Enseignant expert 1	Enseignant expert 2	Enseignant expert 3	Enseignant expert 4	Totaux
1— La mise en situation	0	0	6	0	6
2 — L’exploitation de ressources	0	0	1	0	1
3 — La praxis	2	3	10	0	15
4-5 — La réponse	1	4	4	0	9
6 — L’accompagnement	6	0	5	0	11

On constate que les domaines de la praxis et de l’accompagnement se distinguent. Mais, on note également une assez forte représentativité du domaine de la réponse, c’est-à-dire ce vers quoi tend l’outil en l’occurrence la réponse au texte littéraire.

À titre d’illustration, nous remarquons que les enseignants experts 1 et 3 rapportent la progression en position 1 de deux ingrédients de la facette 11, du domaine 6 de l’accompagnement :

Assurer un « compagnonnage cognitif » selon les principes de l’enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique autonome. Le tout s’exprimant dans un retrait graduel de l’enseignant.

Susciter des conflits cognitifs chez les élèves et accompagner leur résolution.

Il est pertinent de remarquer que l’ingrédient de la facette 9 (Orienter l’élève vers des buts d’apprentissage et de production, et pas uniquement des buts de réussite...), identifié par trois enseignants experts sur quatre comme un point d’appui a progressé pour devenir un point d’appui pour tous les enseignants experts.

Nous reproduisons l’expérience concernant la représentation des points de progression en position 2 par domaine pour les mêmes raisons que précédemment et selon les mêmes modalités. Un ingrédient qui évolue pour marquer sa présence une fois sur deux séquences d’enseignement est à notre avis un élément notable.

Tableau 29 : La représentation des points de progression en position 2 par domaine

La progression des ingrédients avec l’outil par domaine	Enseignant expert 1	Enseignant expert 2	Enseignant expert 3	Enseignant expert 4	Totaux
1— La mise en situation	1	1	1	1	4
2 — L’exploitation de ressources	1	2	1	1	5
3 — La praxis	8	8	9	4	29
4-5 — La réponse	2	0	0	1	3
6 — L’accompagnement	0	1	0	1	2

Il nous semble toujours pertinent d’illustrer notre propos.

Les enseignants experts 1, 2 et 3 ont identifié la progression en position 2 de deux ingrédients de la facette 5, du domaine de la praxis.

Prévoir du temps pour des moments de réflexion ; préparer des consignes pour guider ces tâches de réflexion.

Prévoir des consignes pour que les élèves réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.

Quant aux enseignants 1 et 2, ils ont rapporté la progression d’un ingrédient de la facette 2, du domaine de l’exploitation des ressources.

Aider l’élève à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires, mais aussi extrascolaires).

### 4.2.3 La synthèse des apports de l’outil selon le *Comp.A.S.*

Nous avons étudié les grilles de nos participants selon onze facettes et les ingrédients qui les composent. Nous avons également organisé et regroupé ses facettes selon des domaines. Nous tentons ici de résumer les résultats de l’analyse que nous avons obtenue. Il est certain que l’étude des tableaux que nous avons bâtis dans le but de visualiser la progression des ingrédients et des facettes mène à la conclusion que la mise à l’essai de l’outil a été un apport pour les participants dans tous les cas de figure.

Nous constatons que le domaine de la praxis est celui a le plus progressé. Cela nous semble normal dans la mesure où, tel que nous l'avons mentionné, il contient le plus de facettes. Également, les activités proposées dans l'outil mettaient l'accent sur la pratique. Ces résultats ne nous surprennent pas, mais nous engagent à savoir ce qu'ils représentent exactement. En effet, le « bloc » compact qu'est la praxis soulève la question de la prédominance générale, ou non, de l'aspect relatif à l'étayage que nous avons relevé lors de l'analyse au moyen du modèle de Bucheton et Soulé (2009).

En outre, la relative faible représentation de la progression du domaine de la réponse nous amène à nous interroger, alors que notre outil tend vers la production de l'élève. En effet, avec un nombre de facettes (2) plus élevé, mais un nombre d'ingrédients semblables (6), ce domaine obtient une représentation similaire à celle du domaine de la mise en situation (1 facette ; 4 ingrédients) ou de l'accompagnement (1 facette ; 6 ingrédients).

Les divers résultats que nous avons obtenus nous encouragent à envisager une lecture plus ambitieuse. En effet, l'originalité de la validation de l'outil par des enseignants experts réside dans une interconnexion entre l'objectif spécifique et sa visée doublée d'une interconnexion entre les instruments d'analyse de l'objectif spécifique et de sa visée. Nous présentons donc une lecture des résultats de la recherche sous l'angle d'une superposition des modèles d'analyse qui nous ont permis d'apporter un éclairage sur la validation de l'objectif spécifique et de sa visée.

### **4.3 La superposition des modèles d'analyse**

Nous avons établi dans ce travail un objectif spécifique et sa visée. Cette posture n'est pas commune à toutes les recherches. Il ne s'agit pas d'un objectif secondaire qui contribue à la validité de l'objectif principal, mais bien de ce vers quoi notre propos, de sa finalité. La visée de cette recherche est donc primordiale et non pas accessoire.

Nous avons pris beaucoup de soin à rédiger la méthodologie et à en envisager toutes les avenues. Néanmoins, pendant que nous prenions connaissance des résultats, une évidence s'est imposée : celle de superposer les modèles d'analyse. Malgré notre manque d'expérience, nous ne doutons

pas que les chercheurs aguerris ont connu l'excitation de « tenir quelque chose ». C'est modestement, que nous sommes convaincue que cette capacité à faire preuve d'innovation et de flexibilité cognitive est non seulement nécessaire, mais attendue d'un chercheur.

Selon Thouin (2017) « Les six visées d'une science sont *explorer, décrire, expliquer, prédire, développer et unifier* » (p. 108). En ce qui concerne la visée *unifier*, l'auteur cite comme exemple les méta-recherches qui cherchent à unifier « des recherches visant à explorer, décrire, expliquer, prédire ou développer. » (p. 114). Néanmoins, nous ne pensons pas que cet exemple soit le seul envisageable. En fait, nous pensons qu'unifier les résultats de notre recherche en les comparant, tant par l'étude du journal de bord que par celui des grilles *Comp.A.S.* permet d'avoir une vision plus claire de nos résultats. C'est pourquoi nous avons choisi de superposer les critères de Bucheton et Soulé (2009) avec ceux de Parmentier et Paquay (2002).

#### **4.3.1 L'étude de la compatibilité des deux modèles d'analyse**

Pour réussir cette tentative audacieuse, nous devons nous assurer que les deux modèles sont compatibles. Or, ces deux modèles sont des loupes qui amplifient ce qui se passe dans la classe. Pour Bucheton et Soulé (2009), c'est pour répondre à « la nécessité d'un modèle théorique et technologique de l'agir enseignant dans la classe. (...) Le modèle que nous présentons a en effet pour visée de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située » (p. 29). Pour Parmentier et Paquay (2002), il s'agit « d'analyser précisément des situations d'enseignement/apprentissage (et les projets préparatoires des séquences d'enseignement) en vue de mettre en évidence les « ingrédients » susceptibles de favoriser la construction de compétences par les apprenants » (p. 3). De plus, les deux modèles prennent en compte les postures des enseignants et des élèves. Ainsi, le lecteur conviendra avec nous que les deux modèles s'imbriquent l'un dans l'autre dans le fond. En ce qui concerne la forme, le modèle *Comp.A.S.* (Parmentier et Paquay, 2002) a comme caractéristique d'être très détaillé, et celui de Bucheton et Soulé (2009) d'être bien plus elliptique. De plus, nous notons que le modèle de Bucheton et Soulé (2009), comme nous l'avons soulevé dans la méthodologie, ne contient pas

quatre critères, mais cinq. Le cinquième, au centre du modèle, fait référence aux savoirs, aux techniques et aux modèles qui sont visées par les différentes tâches proposées au fil du réseau littéraire.

Nous rappelons ici au lecteur la composition du modèle *Comp.A.S.*, qui favorise la construction de compétences lors de pratiques enseignantes, que nous avons présentée dans la méthodologie. Nous avons divisé ses apports en six domaines, qui regroupent les facettes, en nous appuyant sur le modèle fourni par les concepteurs. Ainsi, nous avons pu procéder au pairage entre les critères de Bucheton et Soulé (2009) et les domaines et les facettes conceptualisées par Parmentier et Paquay (2002).

Nous présentons la Figure 15 dans le but de visualiser ladite superposition des modèles d'analyse Bucheton et Soulé (2009) et Parmentier et Paquay (2002). Le premier chiffre fait référence aux domaines, tandis que le deuxième évoque la facette.

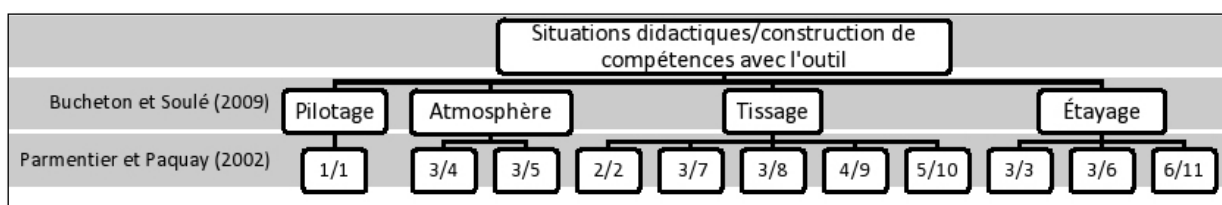


Figure 15 : La superposition des modèles d'analyse Bucheton et Soulé (2009) et Parmentier et Paquay (2002)

Nous expliquons maintenant les éléments de concordance entre les modèles.

### 4.3.2 Les concordances entre les modèles d'analyse

Afin de faciliter la compréhension de cette comparaison, nous présentons, sous la forme d'encadrés, les concordances entre les critères de Bucheton et Soulé (2009) avec les domaines et les facettes de Parmentier et Paquay (2002), ces dernières étant semblables aux libellés présentés au Tableau 23 (voir p. 142) de la méthodologie.

Encadré 1 : Les concordances entre le critère de pilotage du modèle de Bucheton et Soulé (2009) et le modèle du *Comp.A.S.* de Parmentier et Paquay (2002)

Bucheton et Soulé (2009)	Parmentier et Paquay (2002)
<b>Pilotage</b>	Domaine 1 : La mise en situation
	Facette 1 : Organiser des situations problèmes
Consiste à organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogénèse de la leçon. Ce parcours nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, les déplacements autorisés ou non.	Confronter l'élève à des situations complexes, puis organiser l'enseignement et met en place les outils et les conditions de résolution du problème.

Ce premier encadré est assez clair et facile à lire. Dans les deux modèles, l'organisation des tâches de travail requiert l'attention. En revanche, on peut noter que le modèle de Bucheton et Soulé (2009) enrichit ses préoccupations de quelques éléments, entre autres, soulignés dans l'apprentissage coopératif, tels que l'aspect physique de la classe qui doit être aménagée afin de faciliter la coopération des élèves et, dans une certaine manière, selon l'aspect stratégique qui requiert un regroupement des équipes mené selon les besoins des élèves

Encadré 2 : Les concordances entre le critère lié à l’atmosphère et le modèle du *Comp.A.S.*

Bucheton et Soulé (2009)		Parmentier et Paquay (2002)
<b>Atmosphère</b>	C’est l’espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun.	Domaine 3 : La praxis
		Facette 4 : Organiser des situations d’interaction entre les élèves (ou entre les élèves et lui ou d’autres ressources).
		Favoriser les conflits cognitifs entre les élèves. Organiser les travaux de groupe et outiller les élèves pour qu’ils apprennent à réguler leurs apprentissages et tirer profit de leurs interactions.
		Domaine 3 : La praxis
		Facette 5 : Favoriser une réflexion des élèves sur leur action
		Prévoir et organiser des moments pour la réflexion et les activités métacognitives.

Le critère lié à l’atmosphère est mis de l’avant dans l’encadré 2. Il est question de prendre soin des interactions relationnelles, affectives et sociales au sein de la classe afin que la situation de résolution de problème et d’enseignement puisse s’y développer dans un climat propice à la réflexion. On note qu’il est repris dans le modèle de Parmentier et Paquay (2002) dans une optique très pratique de conduite de gestion de la situation d’enseignement. Les deux facettes insistent sur l’aspect cognitif et réflexif indispensable à l’élève.

Encadré 3 : Les concordances entre le critère lié au tissage et le modèle du *Comp.A.S.*

Bucheton et Soulé (2009)		Parmentier et Paquay (2002)	
<b>Tissage</b>	<p>Activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon.</p>	Domaine 2 : L'exploitation de ressources	
		Facette 2 : Faire exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types.	
		Guider l'élève à considérer les savoirs scolaires et extrascolaires comme des ressources exploitables. Fournir des pistes, mettre en place des dispositifs, guider et aider l'élève dans le traitement de l'exploitation.	
		Domaine 3 : La praxis	
		Facette 7 : Viser la structuration par l'élève des acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme.	
		Structurer, prévoir et organiser des moments consacrés à l'apprentissage personnel, au partage et à l'analyse de stratégies d'apprentissage dans un but d'intégration et de transfert.	
		Domaine 3 : La praxis	
		Facette 8 : Viser l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles diverses (Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.).	
		Viser à activer les savoirs antérieurs et à les articuler avec de nouveaux savoirs.	
		Domaine 4 : La réponse	
		Facette 9 : Orienter son activité vers la recherche de sens et de signification par l'élève.	
		Orienter l'élève vers des buts d'apprentissage et de production qui revêtent un sens et une signification.	
		Domaine 5 : La réponse	
		Facette 10 : Viser la mobilisation par l'élève de ses ressources diverses.	
Susciter la mobilisation par l'élève de ses ressources diverses (savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.). Les ingrédients dans la grille présentée à l'enseignant mettent grandement en avant la notion de textes proposés.			

Après le survol de l'encadré 3, nous constatons que ce dernier est celui qui suggère le plus de concordance entre les modèles de Bucheton et Soulé (2009) et Parmentier et Paquay (2002). Les domaines, le domaine 2, à savoir l'exploitation de ressources, le domaine 3, à savoir la praxis, les domaines 4 et 5, à savoir la réponse, sont ici représentés. Nous en concluons que le tissage est un aspect très développé dans le *Comp.A.S.* et ainsi qu'il s'agit d'un aspect central à la



construction de compétences. On note que le rôle de l'enseignant est expliqué grâce à des verbes (guider, prévoir, viser, orienter, susciter) qui font partie du champ lexical de l'étayage.

Encadré 4 : Les concordances entre le critère lié à l'étayage et le modèle du *Comp.A.S.*

Bucheton et Soulé (2009)	Parmentier et Paquay (2002)
<b>Étayage</b>	Domaine 3 : la praxis.
	Facette 3 : Gérer des activités pour rendre l'élève le plus actif possible.
	Structurer les lectures, les activités de communication et les productions selon la zone de développement proximal de l'élève et encourager les initiatives.
	Domaine 3 : La praxis
	Facette 6 : Proposer des modalités diverses de rétroaction réellement centrées sur l'élève.
	Cette facette cible la notion d'évaluation formative et ne s'applique donc pas à notre recherche. En revanche, donner une rétroaction ou amener l'élève à réfléchir sur la construction de son apprentissage, dans une démarche métacognitive, demeure primordiale pour l'élève selon des modalités diverses (auto-évaluation, évaluation mutuelle, co-évaluation).
	Domaine 6 : L'accompagnement
	Facette 11 : Accompagner chaque élève dans sa démarche dans la construction de compétences (vers l'autonomie).
	Soutenir l'élève, favoriser son autonomie, accompagner la résolution de conflit cognitif, ou d'un conflit, et donc de problèmes liés aux apprentissages.

À la suite de cette lecture, on s'aperçoit que le domaine 3 qui fait office en quelque sorte de moteur avec moult facettes dans le modèle de Parmentier et Paquay (2002) est, dans le modèle de Bucheton et Soulé (2009), bien aminci et les facettes redistribuées. Ceci est un élément important à considérer pour comparer les résultats.

De plus, alors que Bucheton et Soulé (2009) arguent que l'étayage est « un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres (...) qui peut être pensé comme l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves » (p. 36), on constate que la superposition des modèles montre que le tissage emporte le plus de facettes. On peut donc en déduire que c'est une légère différence entre ces deux modèles.

### **4.3.3 Une mise en situation de ces concordances**

Afin de profiter au maximum des données collectées et d'offrir une représentation la plus exacte possible de la situation, nous avons fait le choix de vérifier concrètement nos suppositions et de les mettre en lumière et ainsi d'illustrer notre propos. Nous considérons même que mener cette expérience est un élément clé de l'exactitude de la présentation de nos résultats et montre notre volonté de faire preuve de rigueur intellectuelle.

La Figure 16 ci-contre met de l'avant la superposition des modèles de Bucheton et Soulé (2009) et de Parmentier et Paquay (2002). En fait, il s'agit de répertorier tous les ingrédients des facettes qui ont connu une évolution après la mise à l'essai de l'outil. Nous avons également décidé de prendre en compte, dans notre réflexion, les points d'appui déclarés par les enseignants parce que ces points d'appui témoignent de ce que les enseignants experts évaluent être leurs forces. Pour en faciliter la lecture, nous rappelons que le premier chiffre fait référence aux domaines que nous avons définis, tandis que le deuxième, après la barre oblique, évoque la facette.

	Pilotage	Total	Atmosphère		Total	Tissage					Total	Étayage			Total
	1/1		3/4	3/5		2/2	3/7	3/8	4/9	5/10		3/3	3/6	6/11	
Enseignant expert 1	3	3	3	3	6	2	2	3	2	2	11	4	1	6	11
Enseignant expert 2	2	2	1	4	5	2	1	3	2	2	10	2	0	5	7
Enseignant expert 3	12	12	5	6	11	3	4	6	2	7	22	4	1	8	13
Enseignant expert 4	1	1	0	2	2	1	1	0	2	1	5	1	0	2	3
		18			24						48				34
									20					82	

Figure 16 : Les résultats de la superposition des modèles de Bucheton et Soulé (2009) et de Parmentier et Paquay (2002).

La lecture de cette figure apporte un certain éclairage sur les résultats dans leur globalité et la manière de les comprendre. Encore une fois, nous avons obtenu ces résultats par un comptage bien symbolique tenant compte de la présence d'un ingrédient selon l'avis de Parmentier et Paquay (2002). Tel qu'on peut le constater, les critères de pilotage et d'atmosphère s'équilibrent, alors que le premier est composé d'une facette et l'autre de deux. La raison en est sans doute la progression de deux positions enregistrées par l'enseignant expert 3.

Selon nous, le plus remarquable dans cette mise en situation réside dans la clarification des critères de tissage et d'étayage. Le tissage, selon cette superposition des modèles, est représenté par quatre facettes, réparties sur trois domaines. Les facettes 4 et 5 que nous avons hachurées sont celles qui constituent le domaine de la réponse. L'étayage est représenté par trois facettes réparties sur deux domaines, la praxis et l'accompagnement.

Cette Figure 16 nous permet de remettre en question notre analyse à la suite de la lecture des journaux de bord. En effet, il appert que c'est le tissage qui est prédominant et que l'étayage est au deuxième plan. Nous constatons ainsi que le tissage/étayage est au centre des pratiques déclarées des enseignants experts lors de la mise à l'essai de l'outil. Cependant, nous devons reconnaître un bémol à notre analyse dans la mesure où le modèle de Bucheton et Soulé (2009) est centré sur « l'analyse du jeu dynamique des postures d'étayage des enseignants et des postures d'étude des élèves » (p. 29). Ainsi, l'étayage est au centre de ce modèle. Quant au *Comp.A.S.*, il cible la construction de compétences, et en cela l'étayage qu'il est nécessaire d'instaurer pour y parvenir. Nous reprenons ici la mention à Bruner dans Bucheton et Soulé (2009, p. 36) qui convient donc au *Comp.A.S.* dans un effet dit « gigogne », qui n'est pas pour nous déplaire.

La métaphore de Bruner « scaffolding » montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi vouée à disparaître. « Scaffolding », c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, mais c'est aussi l'étau pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance.

Quoi qu'il en soit, force est de constater la prédominance de ces deux critères tissage/étayage par rapport aux deux autres.

## 4.4 La synthèse des résultats

Notre objectif spécifique était de créer un outil didactique. La visée de cet objectif est de soutenir l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*. Les commentaires des experts de la didactique du français nous ont permis d'améliorer notre outil, mais, nous n'avons pas reçu de corrections à proprement parlé de la part des enseignants experts qui ont mis à l'essai notre outil.

Après avoir analysé les journaux de bord des enseignants experts, nous en avons établi que, premièrement, l'étayage et, deuxièmement, le tissage étaient au centre des pratiques déclarées. Après avoir analysé les grilles *Comp.A.S.*, remplies par les enseignants experts, nous avons compris que les domaines qui caractérisent l'organisation du modèle d'analyse mettent en évidence un retour réflexif des enseignants experts sur le domaine de la praxis, autrement dit des activités centrées sur la situation d'enseignement, et, singulièrement, dans des proportions moindres, sur le domaine de la réponse. Nous disons ce singulièrement parce que la finalité même de l'outil était de mettre les élèves en situation de production par l'entremise des processus d'exploitation. Cependant, nous rappelons que notre réseau ne prenait pas en compte l'évaluation des productions écrites effectuées par les élèves.

Ainsi, nous avons tenté une superposition des modèles d'analyse employés afin d'approfondir l'analyse des résultats. Nous discutons des pistes d'interprétation des résultats que nous avons collectés dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE V : LA DISCUSSION

Après avoir suivi toutes les étapes d'une démarche de recherche-développement centrée sur la création d'un outil didactique sous la forme d'un réseau littéraire d'auteur, cet outil a principalement pour but de pallier le besoin d'outillage des enseignants et de soutenir l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*. Pour ce faire, l'outil vise la réponse de l'élève du 3<sup>e</sup> cycle du primaire au texte littéraire, notamment lire pour écrire sous l'impulsion des processus d'exploitation *transposer et imiter* (Montésinos-Gelet, 2016). Nous avons publié dans le chapitre précédent les résultats subséquents à la correction de l'outil par deux experts de la didactique de la langue française et à sa mise à l'essai par un, puis trois enseignants experts afin de garantir l'aspect itératif de la recherche.

Au sein de ce chapitre, une discussion met de l'avant une analyse des résultats obtenus grâce à des sections qui traitent de la relation pédagogique, de la relation de transmission et de la relation d'appropriation, qui sont les éléments de la figure du triangle didactique des constituants de la problématique et de leurs relations.

Ainsi que le paragraphe précédent le laisse entendre, nous discutons de l'aboutissement de cette recherche selon un plan qui se réfère au triangle didactique développé à la fin de la problématique. Cette posture se justifie par la pertinence des éléments qui le composent et par le fait que la discussion traite des choix qui ont été entrepris pour régler un problème donné. Ainsi, quoi de mieux que de retourner à la source du problème et boucler la boucle. Ainsi, nous reproduisons ici la Figure 17 sur laquelle nous basons notre propos afin de clarifier la lecture le plus possible et permettre une compréhension optimale.

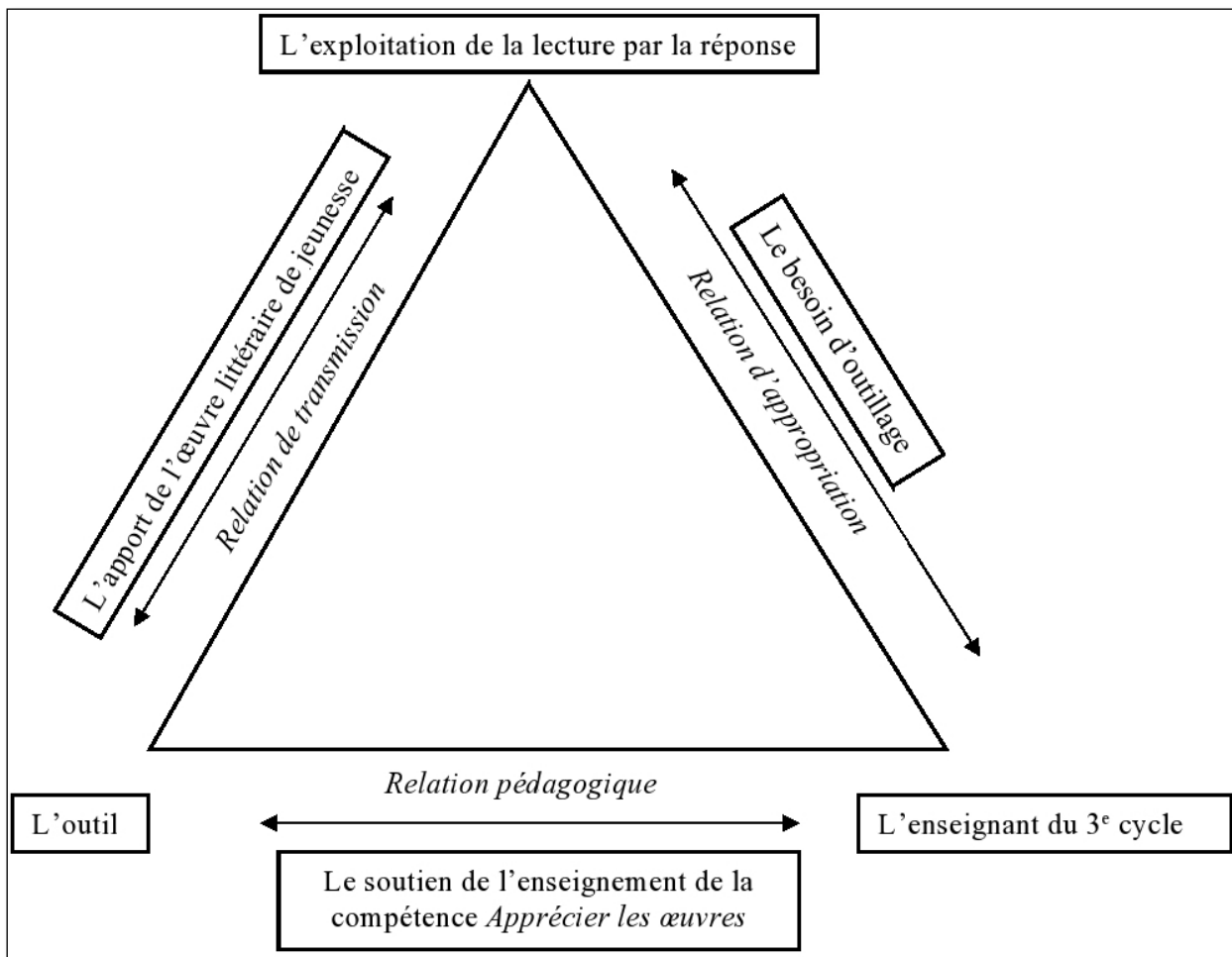


Figure 17 : Le rappel du triangle didactique des constituants de la problématique et de leurs relations

## 5.1 La relation pédagogique

La relation qui lie l'outil et l'enseignant à qui il est destiné est d'ordre pédagogique. Legendre (2005) définit la relation pédagogique comme « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique dans une situation pédagogique » (p. 1172). Ainsi que nous l'avons spécifié dans la méthodologie, nos attentes sont que les résultats contribuent à améliorer l'outil dans le but de soutenir l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*. Nous nous attardons donc sur la prédominance de l'étayage/tissage et sous-représentation du processus traduire/*transposer* au sein des résultats.

### 5.1.1 La prédominance de l'étayage et du tissage au sein des résultats

Comme le lecteur le sait, nous avons procédé à trois sortes d'analyses. En ce qui concerne les journaux de bord des enseignants, nous avons utilisé le modèle de Bucheton et Soulé (2009) qui met de l'avant les critères d'objet d'apprentissage, de pilotage des tâches, d'atmosphère, de tissage et d'étayage pour décrire les gestes professionnels des enseignants. L'analyse de visée de l'objectif spécifique relevait du *Comp.A.S.* Afin de bien cerner nos résultats, et surtout de répondre à ce qu'est vraiment le propos de la recherche dans la mesure où la visée est indissociable de l'objectif spécifique, nous avons décidé de superposer les deux modèles d'analyse. Nous avons conclu que se dégagent clairement deux centres d'intérêt en lien avec les critères de Bucheton et Soulé (2009) — l'étayage et le tissage — empruntés au modèle du multi-agenda, qui présente « les éléments saillants de ce qu'est la compétence professionnelle d'enseignants » (Chabanne, Parayre, Villagordo, Dequin, 2009, p. 3).

#### 5.1.1.1 L'étayage

Force est de constater que l'étayage est un souci constant des enseignants qui nous a été communiqué par écrit et à l'oral lors de nos conversations. Cet intérêt est relayé par Lamarre et Cavanagh (2012) qui soulignent la pertinence « d'examiner les pratiques exemplaires des enseignants des ordres primaire et secondaire en ce qui concerne le modelage cognitif dans diverses matières qui font appel à la résolution de problème au sens large » (p. 154). Cependant, nous allons nous pencher plus précisément sur le désétayage.

##### *Quid du désétayage ?*

Le concept d'étayage se distingue sans doute de manière encore plus pertinente dans l'orchestration de son retrait, le désétayage, plutôt que de son apport, puisque le but ultime de l'étayage se trouve être l'atteinte de l'autonomie par l'élève. En effet, Montésinos-Gelet (texte inédit) souligne qu'« à partir de ce soutien et du modèle dont il bénéficie, l'élève peut progressivement exécuter cette tâche de manière autonome. Il s'agit pour l'y aider de la part de l'enseignant de désétayer ce qui a été étayé ».



Ainsi, Forget (2017) cerne avec efficacité la notion de désétayage :

Nous appréhendons la différenciation pédagogique à travers le couple « étayage-désétayage » vu comme deux mouvements inséparables et complémentaires : le premier consiste à fournir des supports à l'élève ; le second à les estomper progressivement afin de rendre à l'élève son autonomie (p. 6)

À la suite de cette clarification, il nous semble que Bucheton et Soulé (2009) n'insistent pas suffisamment explicitement sur cet aspect de désétayage, et cela, bien qu'ils définissent l'étayage « comme un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres (...) pensé comme l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves » (p. 36).

En revanche, Parmentier et Paquay (2002) mettent de l'avant la facette 11 du *Comp.A.S* et suggèrent, du point de vue de l'enseignant, « d'accompagner chaque élève dans sa démarche de construction de compétences vers l'autonomie » et, pour ce faire, libellent trois ingrédients :

- 1) Assurer un « compagnonnage cognitif » selon les principes de l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique autonome. Le tout s'exprimant dans un retrait graduel de l'enseignant.
- 2) Garder constamment à l'esprit la nécessité de favoriser l'autonomie de l'élève.
- 3) Se mettre en retrait pour observer l'élève.

Selon Blanchard (2009), l'accompagnement est une attitude intellectuelle. Cette notion d'« attitude », nous pouvons l'éclaircir en la confrontant avec la définition que l'auteure donne de l'accompagnement : « L'accompagnement n'est pas un dispositif, mais une posture professionnelle et éthique. C'est une posture humaine et pédagogique » (p. 3). Cette citation est aidante jusqu'à un certain point : cela implique-t-il que cette posture est incompatible avec un dispositif, quel qu'il soit ? Nous aimons penser que certains dispositifs peuvent soutenir de manière adéquate l'accompagnement, et que considérer la notion d'une ou de plusieurs activités de liaison, entre étayage et désétayage (Gadeau, 1988), voire de négociation du sens entre l'enseignant et l'élève (Koubeissy, Malo et Borgès, 2015), est une voie prometteuse.

Pourtant, nous n'avons pas, par exemple, proposé d'activités en ce sens et nous avons laissé le choix aux enseignants d'y faire face à leur manière. En vérité, l'idée ne nous a pas traversé l'esprit et le fait que c'est une correction qui ne nous a pas été proposée nous conforte dans l'idée que cet aspect de retrait de l'étayage n'est pas traité de manière coutumière. Alors que nous sommes en train de procéder à une analyse réflexive de notre démarche, nous pensons que ce concept demeure vague pour beaucoup d'enseignants et chercheurs, et c'est pourquoi nous mettons de l'avant au moins deux avantages à s'y attarder.

#### *Premier avantage*

Le doublet étayage/désétayage pose sans nul doute la question de la transférabilité des apprentissages. Nous remarquons d'ailleurs que la facette 8 du *Comp.A.S* a pour objectif, du point de vue de l'enseignant, de viser la mobilisation par l'élève de ses ressources diverses, et du point de vue de l'élève, d'orienter son activité vers le transfert des connaissances.

Tardif et Meirieu (1996) établissent que « les limites liées aux connaissances construites en milieu scolaire soulèvent des questions épineuses quant à leur degré de transférabilité et, tout particulièrement, quant aux probabilités que l'école puisse agir significativement sur leur transfert » (p. 4). Tel que Tardif et Meirieu (1996) l'expliquent, transférer une connaissance, c'est la recontextualiser dans une autre situation « de manière judicieuse et fonctionnelle » (p. 4). De concert avec d'autres, ces auteurs mettent en avant l'enseignement de stratégies ciblées qui, une fois acquises, sont décontextualisées, puis recontextualiser, au profit d'objectifs plus généraux.

#### *Deuxième avantage*

Ne serait-ce que pour faire face aux exigences de la différenciation pédagogique (Forget, 2017), la relation étayage/désétayage tient une place centrale dans l'enseignement en classe. En effet, dans un document d'information qui apporte des précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers, le ministère de l'Enseignement, du Loisir et des Sports (MELS, 2014) rappelle que « la différenciation pédagogique est le principal levier pour amener tous les élèves à la réussite » (p. 1). On peut ainsi convenir que la flexibilité pédagogique permet à l'enseignant d'offrir à un

élève ou un groupe d'élèves une forme de soutien ou de guidance pour raisonner, faire des inférences, faire des choix, organiser ses idées, sélectionner ou de faire un plan de travail, etc.

Or, il est spécifié dans ce document ministériel que « les décisions relatives à la mise en place de mesures d'adaptation (voire de modifications) doivent être cohérentes avec ce qui est prévu à cet effet dans le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves* et s'en approcher au fur et à mesure que l'élève chemine dans son parcours scolaire » (p. 3).

Il devient clair que le but recherché n'est pas le vœu pieux d'une autonomie idéalisée, mais une réalité quantifiable au sein d'épreuves ministérielles. Nous parlons ici de diplomation et donc de transition entre le primaire et le secondaire, puisque c'est le chemin qui y conduit. Nous soulevons au sein de cette discussion l'importance du désétayage et la nécessité de le prévoir et de l'encadrer de manière tout aussi planifiée et concrète que l'étayage afin de mener l'élève vers cette réussite pédagogique mentionnée plus haut et, par ce fait, de l'influence de la recherche en éducation.

#### **5.1.1.2 Le tissage**

L'une des approches pour distinguer l'étayage du tissage est de considérer le premier comme une composante interne à l'activité travaillée et l'autre comme une composante externe propre à la situation d'enseignement que cette composante soit *macro*, c'est-à-dire au niveau organisationnel, par exemple, ou *micro* « sur des petites façons de faire » tel que le soulignent Brunet et Liria (2004, dans Bucheton, 2009, p. 131).

Les gestes de tissage permettent de maintenir l'attention des élèves, de lier les différents éléments de la leçon et surtout de faire « des liens avec le dedans et le dehors de l'école » (Bucheton et Dezutter 2008, p. 43). Cet énoncé ne met pas en lumière la nature spécifique de notre outil qui est celle d'un réseau littéraire. Un réseau littéraire est par définition une mise en réseaux de liens culturels, de problématiques, de situations, de réflexions, par l'entremise de textes qui contribuent à construire une représentation du monde pour l'élève. Un réseau littéraire est l'épiphanie du tissage. Lorsque les enseignants nous rapportent aussi clairement leur

expérience de tissage, il s'agit pour nous de comprendre qu'il a répondu à la majorité de leurs attentes à la fois par le choix de l'auteur, du thème et des activités proposées.

Il appert que le réseau littéraire que nous avons construit obéit aux règles du genre. Nous avons proposé bon nombre de livres (voir le Tableau 32, p. 286), les principales œuvres de l'auteur (voir le Tableau 33, p. 289 et le Tableau 34, p. 290) des propositions d'œuvres sur le thème de la différence. Mais, au sein même des activités, les occasions de tissage sont multiples. Nous avons également proposé une analyse des œuvres étudiées dans lequel les relations entre les œuvres sont démontrées (voir le Tableau 31, p. 284). Il y a toujours moyen de s'améliorer, mais nous pensons que les activités regorgent de tissage. D'ailleurs, les enseignants experts ont démontré un intérêt marqué pour cet aspect du réseau.

Ainsi, pour résumer cette première partie sur la prédominance de l'étayage et du tissage au sein des résultats, nous comprenons mieux pourquoi Bucheton et Dezutter (2008) affirment que :

Le tissage est une forme d'étayage qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé pour faciliter l'engagement des élèves dans la situation et les tâches, mais aussi pour faire en sorte que leur activité soit bien ciblée (p. 43).

Dans cette section, nous avons mis de l'avant que l'étayage et le tissage étaient au centre des préoccupations enseignantes. Nous avons également déduit qu'une planification d'activités de désétayage complèterait avantageusement l'outil d'enseignement. Pour compléter notre réflexion sur la relation pédagogique entre le réseau littéraire et l'enseignant, nous en venons à discuter de la relative sous-représentation du processus traduire/transposer au sein des résultats.

### **5.1.2 La sous-représentation du processus *traduire/transposer* au sein des résultats**

Les résultats ont montré que les enseignants experts ont éprouvé des difficultés à mettre en place les activités qui concernaient le processus *traduire*. Nous développons notre réflexion en

clarifiant les processus d'exploitation et, aux vues de cette conceptualisation, nous soulignons la nécessité de formation des enseignants.

### 5.1.2.1 Une nécessaire clarification à propos des processus d'exploitation

Le processus *traduire* a été mal accueilli par tous les acteurs de cette recherche qui y ont été confrontés :

#### 1) La chercheuse

Il semble que ce qui nous déplaisait le plus était le vocable employé pour le désigner. *Traduire* portait à confusion et donc à interprétation. Notre première réaction a donc été de le critiquer et, pour ce faire, de faire appel à nos connaissances antérieures avec le terme *transposer*. Il est essentiel de comprendre que nos connaissances antérieures nous ont trompée, parce que, dans le système scolaire que nous avons fréquenté, la transposition était un exercice assez banal qui se pratiquait durant les dernières années du primaire et au premier cycle du secondaire de manière très fréquente. Émery-Bruneau (2010) traite de ce qui influence le rapport à la lecture littéraire ainsi que de la conception de l'enseignement de la lecture littéraire et de la formation de l'élève sujet-lecteur, les conclusions à tirer ici sont claires.

#### 2) Les experts de la didactique du français

Ensuite, les correcteurs nous ont exprimé leur difficulté avec l'appellation *traduire* « qui ne veut pas dire ça pour les enfants » (expert de la didactique du français 1). Voici pourquoi, *traduire* a été raturé au profit de *transposer*. Nous rappelons que les enseignants experts de la deuxième vague n'ont pas vu cette rature et n'ont eu accès qu'à la version du processus *transposer*.

#### 3) L'enseignant expert 1

L'enseignant expert 1 a exprimé son manque de connaissances sur le processus *traduire*, cependant il a suivi pas à pas, et avec succès, les activités de traduction proposées dans le réseau.

Nous rappelons que les enseignants experts 2, 3 et 4 ont été exposés à la terminologie *transposer*.

Force est de constater que le processus d'exploitation *traduire* a été mal compris par la chercheuse, mais également que le cadre des processus d'exploitation *traduire* et *imiter* mérite d'être spécifié selon la notion d'un continuum pour laisser place non pas à deux processus d'exploitation, mais à trois.

Que veut dire traduire ? Dans le *Tableau de référence* (voir Tableau 37, p. 308) nous expliquons que traduire, c'est dire autrement et que cette notion englobe celle de transposition. Or, une traduction implique que le message traduit soit le même que l'original. On peut convenir que traduire revient à dire la *même chose* autrement. Rebaptisons donc ce processus *dire autrement*. Faire des schémas, des cartes heuristiques, des graphiques, prendre des notes, résumer, illustrer, traduire dans une autre langue, entre autres, c'est opérationnaliser le processus *dire autrement* en s'assurant que le sens du texte mentor demeure inchangé.

Que veut dire transposer ? Transposer, c'est adapter. La transposition littéraire inclut des activités sur la forme, le genre, le point de vue, le registre de langue, l'époque, entre autres. C'est ce que nous avons proposé dans ce réseau littéraire. Néanmoins, le sens produit par l'opérationnalisation du processus *transposer* varie du sens du texte mentor. Changer l'époque d'une situation, comme celle de la tâche en question, implique de comprendre les changements de mentalités, et c'est justement ce que nous recherchions, mais, cela apporte une signification différente de celle du texte mentor.

Que veut dire imiter ? Imiter, c'est faire pareil. Le pastiche littéraire consiste à tenter d'adopter les manières d'écrire d'un auteur pour lui rendre hommage. La notion de maintien du sens du texte mentor par l'opérationnalisation du processus *imiter* est évacuée.

Nous proposons la Figure 18 pour clarifier ce continuum. Les références à Bally (1932) sont éclairantes dès lors que l'on se penche sur le discours.

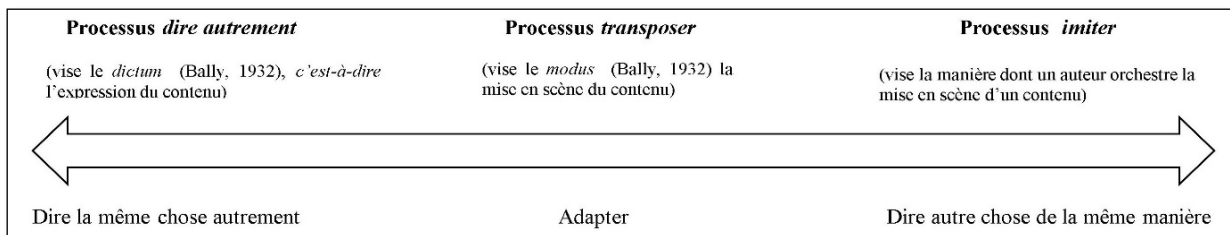


Figure 18 : Le continuum des processus d'exploitation de la lecture

Ainsi, revoir la conceptualisation des processus sur des bases théoriques nous a permis d'insister sur le rapport au texte mentor. Malgré la nécessité de cette clarification, nous ne pensons pas que la confusion concernant le processus *traduire* ait nui à la recherche ou à la validité des résultats. Dès le début, le processus *transposer* était visé et il l'a été jusqu'à la fin. Nous mettons maintenant de l'avant la nécessité d'un programme de formation professionnelle pour les enseignants dans le cadre du processus *transposer*.

### 5.2.2.2 La nécessité d'un programme de formation professionnelle pour les enseignants

Le soutien de l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* est la visée de notre recherche et s'inscrit dans la relation pédagogique que l'enseignant entretient avec l'outil. Nous témoignons des commentaires exprimés, hors journaux de bord, par les enseignants experts. Durant la dernière rencontre, ils ont exprimé à l'unisson leur manque de formation en ce qui concerne le processus *transposer*. Certains ont dit ne pas savoir comment faire, se sentir incompetents en la matière et donc gênés de l'enseigner aux élèves. En revanche, ils ont exprimé très exactement le contraire pour le processus *imiter*. Ces confidences, très appréciées, nous ont permis de mieux comprendre les résultats des journaux de bord, car elles apportent un éclairage sur les commentaires qui font état d'une activité modifiée, pas faite, etc.

La formation professionnelle est, de notre avis, un élément essentiel de notre recherche. Nous avons déjà cité le travail d'Emery-Bruneau (2010) qui souligne dans sa thèse la nécessité d'une formation adéquate en littérature des futurs enseignants au secondaire. Bien que notre thèse ne

soit pas une étude sur les aptitudes des enseignants du primaire à enseigner la littérature, nous pensons que les pistes de résultats obtenus témoignent de la nécessité de se pencher 1) sur l'intention pédagogique de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*<sup>15</sup> et de la dimension de la lecture *réagir*, et 2) sur la formation des enseignants du primaire. En effet, n'oublions pas que les participants à la mise à l'essai de l'outil étaient des étudiants aux microprogrammes en littérature jeunesse de l'Université de Montréal, donc qu'ils avaient suivi une formation supplémentaire à celle offerte au baccalauréat en enseignement.

En bref, au sein de cette section, la relation pédagogique a été tout d'abord envisagée sous l'angle de la prédominance de l'étayage et du tissage d'après nos résultats. Nous avons soulevé le soin avec lequel les enseignants soutiennent leurs élèves et nous avons établi que le tissage était également une forme d'étayage. En revanche, nous avons remarqué que la notion de désétayage méritait d'être traitée de manière plus appuyée. Ensuite, alors que nous avons pu constater au sein des résultats une sous-représentation du processus *transposer*, nous avons clarifié l'approche théorique des processus d'exploitation de Montésinos-Gelet (2016) pour en déduire que trois processus, et non deux, se déployaient selon un continuum allant de l'expression fidèle d'un contenu (1 — *dire autrement*) à l'adaptation d'un contenu (2 — *transposer*), jusqu'à la reproduction de la manière d'écrire d'un auteur (3 — *imiter*). Enfin, nous avons convenu de l'importance de l'instauration d'un programme de développement professionnel pour les enseignants. Nous nous penchons maintenant sur la relation qui unit l'outil avec l'exploitation de la lecture par la réponse et qui relève de la transmission. L'œuvre de littérature jeunesse supporte cette transmission, ce qui est parfaitement en adéquation avec le cadre de référence qui définit la littérature jeunesse comme un objet de transmission de savoirs (Canvat, 2002) et de repères socioculturels.

---

<sup>15</sup> En effet, certains pourraient nous reprocher notre formulation et rétorquer que le mandat des enseignants du primaire n'est pas d'enseigner la littérature.



## **5.2 La relation de transmission**

Selon Flahault (2006), la notion de transmission se définit par « l'acquisition de connaissances qui implique elle-même la relation entre deux générations et l'ensemble de la transmission éducative qui s'opère de l'une à l'autre » (p. 295). Nous considérons cette définition de type anthropologique tout à fait adéquate dans le cadre de la construction d'un outil d'enseignement qui vise ultimement l'élève, mais qui fait des enseignants « les maillons de la transmission culturelle » (p. 295). Nous mettons également de l'avant que l'utilisation de la littérature jeunesse est un modèle de « l'expérience quotidienne du rapport avec les adultes et constitue la base de l'existence de l'enfant et de sa socialisation » (p. 295), ce qui permet de construire une culture commune. Dans le cadre de cette discussion, nous traitons de cette transmission selon les notions d'instrumentation et de légitimité.

### **5.2.1 La transmission et l'instrumentation**

Nous mettons en contexte cette transmission selon la notion d'instrumentation, car notre recherche consiste en la création et la mise à l'essai d'un outil. Margolinas (2016) évoque avec justesse la tension qui existe entre « un projet de transmission de “quelque chose”, de professeur à élève, face un projet d'autonomie du futur ex-élève dans des situations dans lesquelles le professeur aura disparu, autonomie acquise grâce à la transmission de “quelque chose” d'utile en situation » (p. 2). En fait, cette tension peut être reformulée à l'instar de Murillo, Lefeuvre, Veyrac et Fabre (2013) de la manière suivante : comment un outil devient-il un instrument d'enseignement ?

#### **5.2.1.1 Un passage théorique obligé**

Pour tenter de répondre à cette question, nous allons emboîter le pas à ces chercheurs et évoquer les travaux de Vergnaud (1985 ; 1996 ; 2001). Tout d'abord, nous ne pouvons pas faire l'économie de l'explication de la notion de schème qui selon Legendre (2005, p. 1209) « est une structure mentale dynamique au moyen de laquelle l'individu interagit avec le milieu (...). Le

schème assume une fonction intermédiaire entre la pensée abstraite du sujet et la réalité ». Par ce biais, Vergnaud (1985 ; 1996 ; 2001) en vient à l'élaboration de la genèse instrumentale qui est entendue comme un double processus : 1) l'instrumentalisation qui vise l'outil et 2) d'instrumentation qui vise le sujet. À titre d'illustration, l'étude de Murillo, Lefeuvre, Veyrac et Fabre (2013) a montré la prédominance de ce double processus d'instrumentation.

Selon cette conceptualisation, notre intention première est l'instrumentation, c'est-à-dire que les enseignants, par le truchement de l'outil, en viennent à faire évoluer leurs schèmes. Y sommes-nous parvenue ? Certains éléments développés plus loin sont encourageants ; d'autres démontrent que nos données méritent d'être explorées dans d'autres travaux.

Il nous semble à propos de revenir sur les résultats que nous avons explorés auprès de nos experts de la didactique du français. Sans nul doute, nos deux experts sont des spécialistes des réseaux littéraires. Toutefois, ces deux experts font preuve d'une expertise différente, car si l'expert de la didactique du français 1 soutient l'enseignement des réseaux littéraires, l'expert de la didactique du français 2 est constamment plongé en situation de création et d'écriture de réseaux littéraires à des fins de diffusion.

### **5.2.1.2 La libre circulation des savoirs professionnels**

Nous revenons sur la notion de libre circulation des savoirs professionnels évoquée dans la problématique (voir point 1.2.1.2, p. 15). En 2007, Cébe et Goigoux concevaient un instrument didactique (*Lector & Lectrix*) pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. Leur conception de l'instrument didactique tenait compte de certaines conceptions.

La première est l'adoption d'une perspective dite « technocentrique », à savoir centrée sur l'acquisition de savoirs pour justifier l'utilisation de l'outil. Ainsi, il nous a semblé à la lecture des commentaires de l'expert de la didactique du français 1 trouver des points de convergence avec cette approche. En effet, par exemple, les prescriptions ministérielles et les connaissances des enseignants en rapport avec ces dernières étaient au centre de ses rétroactions.

La deuxième est la croyance que la formation professionnelle continue est la voie à privilégier. En ce qui concerne cette proposition, nous avons trouvé des points de convergence avec les corrections de l'expert de la didactique du français 2 alors que, par exemple, l'ajout d'une référence de formation professionnelle sur la lecture réciproque a été grandement encouragé.

Nous en concluons donc que les deux approches des experts de la didactique du français se complètent et enrichissent les résultats.

Cébe et Goigoux (2007) remarquent l'importance de divers facteurs directement reliés à l'enseignant pour garantir l'appropriation de l'instrument : le sentiment d'efficacité, d'allègement de la tâche, la perception d'un sentiment de sécurité et pour finir une approche qui ne bouleverse pas trop les schèmes des enseignants utilisateurs de l'outil. C'est ainsi que Cébe et Goigoux (2007) en viennent à la notion d'une perspective dite « anthropocentrique » certainement en lien avec celle de la légitimité de l'outil.

### **5.2.2 La transmission et la légitimité**

Lorsque nous parlons de la relation de transmission entre l'outil et l'exploitation de la lecture par la réponse, et ce, par le truchement de la littérature jeunesse, nous évoquons inmanquablement la transmission culturelle. Tout d'abord, nous devons citer le travail de Lafleur (2016) qui évoque les défis des enseignants du collégial à faire les liens nécessaires entre compétence et culture et qui explique que « la transmission culturelle n'est ni prescriptive ni évaluée comme telle et qu'un contexte d'approche par compétence, c'est d'abord dans un contexte ontogénique — c'est-à-dire de perfectionnement professionnel » (p. 101).

Ce perfectionnement professionnel, nous pensons que des outils, tels que le nôtre, y contribuent bien modestement. Néanmoins, et sans réfuter l'apport de Lafleur (2016), la perspective « anthropocentrique » de Cébe et Goigoux (2007) prend dans le cas de notre travail toute sa dimension.

Le fait que notre recherche soit de développement nous permet de faire une incursion idoine dans le monde du management et de l'introduction d'outils de gestion. Dans ce contexte, Suchman (1995) définit le concept de légitimité comme « une perception généralisée ou supposition selon laquelle les actions d'une entité sont désirables, et appropriées au sein d'un système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et de règles partagées<sup>16</sup> » (p. 574).

À partir de cette définition, Suchman (1995) décrit trois types de légitimité que nous reprenons à notre compte pour décrire la relation de transmission culturelle qui a chapeauté la mise à l'essai de notre outil.

### **5.2.2.1 La légitimité pragmatique**

La légitimité pragmatique se centre autour des besoins premiers des enseignants. Elle vise à les aider dans leurs tâches. L'un des points forts de notre outil était certainement qu'il suivait les prescriptions ministérielles et proposait des activités concrètes. Ce point soulève un questionnement en résonance avec la difficulté pour les élèves aux cycles supérieurs à trouver des participants à leur projet. La première question sous-jacente étant de savoir si ces projets, malgré leur indéniable intérêt, sont considérés d'une quelconque aide dans le quotidien des enseignants ou bien comme une entrave au déroulement des activités déjà si nombreuses en contexte scolaire. La deuxième question soulève la tension qui réside entre activités toutes faites et activités à construire pour les enseignants. Ainsi, Sirois (1997) résume la situation avec brio.

Il ne s'agit plus de soumettre aux élèves des exercices qui se suivent dans un manuel ou dans un cahier d'exercices (il en faut sans doute, mais il faut autre chose aussi), mais bien de penser et d'élaborer des situations d'apprentissage qui permettront de solliciter sa capacité d'analyser, d'évaluer, de faire des hypothèses, de déduire, d'induire, etc. Le propos n'est pas nouveau, mais la tâche est exigeante. (p. 19).

---

<sup>16</sup> Traduction empruntée à Bédé, Fiorello et Maumon (2012)

### 5.2.2.2 La légitimité morale

Selon Suchman (1995, p. 579), « la légitimité morale est “sociotrope” », c’est-à-dire dépendante des relations à l’autre. L’autre dans notre outil est Simon Boulerice. Et, les commentaires des enseignants experts dans leurs journaux de bord le prouvent. Il semble en effet que la popularité de l’auteur soit un élément indissociable à notre réseau. Pourtant, lorsque ce projet doctoral est né, peu de gens le connaissaient et nous ne l’avions certainement pas choisi pour ses apparitions télévisées, mais pour sa voix d’auteur. À ce propos, il nous semble également que cette voix est l’expression artistique de ce nous qualifierons de « façon de penser au Québec » au sens d’une créativité rayonnante qui ne s’affadit pas. Cette communion de pensée sur des problématiques et des moyens de les résoudre fait consensus dans la société qui transmet la culture. C’est un atout de taille.

### 5.2.2.3 La légitimité cognitive

La légitimité cognitive repose sur un modèle culturel qui soutient l’outil et son insertion grâce à une base de références prises pour acquises (Suchman, 1995). Les participants que nous avons choisis étaient des étudiants des microprogrammes en littérature jeunesse de l’Université de Montréal, et cela faisait d’eux des experts dans notre recherche. Mais, nous pouvons convenir qu’outre les bases inhérentes au fait d’exercer la même profession, la langue (manière de parler de la littérature jeunesse) qu’ils avaient en commun, ils partageaient une revue, à savoir *Le Pollen*. En effet, nous ne pouvons pas minimiser l’influence de cette revue numérique sur la littérature de jeunesse à laquelle nous avons fait moult fois référence. Cette revue ne promeut pas seulement les œuvres de littérature jeunesse, mais un moyen de les aborder par les réseaux littéraires. Il s’est formé autour de ces pratiques enseignantes une communauté qui dépasse les frontières des microprogrammes. Ces bases culturelles de nature sociale du fait de leurs partages et de leurs interactions ont certainement facilité la reconnaissance en légitimité de l’outil.

Nous avons envie de rappeler au lecteur un exemple, certes pas de la première jeunesse, qui nous semble néanmoins être une référence analogique, qui plus est québécoise, sur l’influence culturelle que peut avoir une revue. En effet, dans son mémoire, Blanchet (2004) souligne la

jonction établie pour la première fois entre la littérature de jeunesse et la littérature féminine grâce à la revue *L'Oiseau bleu* (1920-1940). Ainsi, outre le but poursuivi par la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal qui vise clairement un domaine d'intervention socioculturel pour promouvoir le nationalisme, la revue favorise « la germination d'une prise de conscience féminine — disons aussi d'une parole féminine — québécoise appelée à devenir l'un des fondements de la Révolution tranquille » (Blanchet, 2004, p. 118). Enfin, afin de recentrer notre propos sur les revues professionnelles, nous ne pouvons clore pas ce paragraphe sans rappeler la contribution exceptionnelle de la *Revue des sciences de l'éducation* qui œuvre dans ce domaine depuis 1974.

Dans cette section, nous avons évoqué la relation de transmission, portée par l'œuvre de littérature jeunesse, entre l'outil et l'exploitation de la lecture par la réponse, ce qui nous a conduite à analyser, après une mise au clair des notions d'instrumentalisation et d'instrumentation, la question de la libre circulation des savoirs professionnels. Évoquer la transmission passe par l'expression de la légitimité, qu'elle soit légitimité pragmatique, c'est-à-dire centrée sur les besoins des enseignants, légitimité morale, c'est-à-dire dépendante des relations à l'autre, ou légitimité cognitive, c'est-à-dire reposant sur des références ce qui mène à considérer la relation d'appropriation entre l'enseignant du 3<sup>e</sup> cycle et l'exploitation de la lecture par la réponse.

### **5.3 La relation d'appropriation chez les enseignants**

Bédé, Fiorello et Maumon (2012) empruntent à Grimand (2006) une définition de l'appropriation que nous adaptons à notre contexte : « l'appropriation est un processus dans lequel les acteurs (les enseignants) vont interpréter, négocier et créer du sens. Autrement dit, les acteurs vont transformer les finalités de l'outil par l'utilisation qu'ils vont en faire » (p. 83). Dans cette section, nous évoquons la relation d'appropriation entre les enseignants et l'outil selon les biais que nous avons identifiés agrémentés d'une réflexion sur les pratiques déclarées et les croyances identitaires des enseignants.

### 5.3.1 Les pratiques déclarées

L'un des biais que nous avons anticipés dans la méthodologie était que la recherche se fonde principalement sur des pratiques déclarées. Ainsi, notre approche ne nous permet pas de connaître les pratiques effectives en classe. La notion de tissage a été rapportée de manière légèrement différente par les enseignants selon les contextes. Dans les journaux de bord, nous avons conclu, de manière évidente, que le tissage arrivait en deuxième après l'étayage ; au sein des grilles *Comp.A.S.* cette tendance s'est renversée. Selon notre compréhension, les raisons en sont que la rédaction du journal de bord a permis aux enseignants experts d'exprimer ce qu'ils connaissent et font le mieux. Afin d'emboîter le pas à la métaphore culinaire du *Comp.A.S.*, les ingrédients de la grille leur offrent un menu plus diversifié et complet à partir duquel ils ont pu se comparer et choisir. Ainsi, les deux instruments d'analyse ont, de notre avis, offert une vision globale de la pertinence de leur superposition dans l'analyse, ce qui nous permet maintenant d'évoquer les conditions d'exercice de la profession enseignante.

Enfin, notre méthodologie n'incluait pas d'observer les enseignants dans leur classe, mais nous avons pu avoir grâce à leurs commentaires, ou leur manque de commentaires, une idée assez claire de l'étendue du mandat qui était le leur.

#### *La discontinuité dans le déroulement de l'enseignement*

L'élément qui a retenu le plus notre attention a été les interruptions qui prévalent dans leur classe. Les enseignants sont affectés à d'autres tâches, ou bien gèrent la présence de projets parallèles et de stagiaires, comme, par exemple, l'enseignant expert 3. Nous avons pu également noter les efforts que demande la gestion de classe. Des groupes difficiles à gérer sont des classes dans lesquelles il est difficile de mener un projet à terme ainsi que l'enseignant expert 4 nous l'a fait remarquer.

#### *Les mises à niveau socioculturelles*

Enfin, impossible de passer sous silence les difficultés liées aux différences culturelles qui s'invitent dans les classes et qui compliquent le travail d'extrapolation nécessaire pour

s’imaginer, par exemple, une situation au temps de la Nouvelle-France. Devant ce défi et la réalité des contenus prescrits, c’est, dans notre contexte, à l’enseignant expert 2 d’évaluer si le temps passé à la réalisation d’une telle tâche est un gain pour l’élève. Il est à noter par ailleurs que l’enseignant expert 1 fait face à une communauté homogène, certes majoritairement anglophone, mais pourvue du même bagage culturel. Il peut donc compter dans son enseignement sur une unité de pensée et de connaissances antérieures assez semblables.

#### *Les mises à niveau scolaires*

Nous ne pouvons qu’entendre les enseignants lorsqu’ils évoquent leurs efforts face à une population étudiante qui peine. Nous sommes consciente que certaines de nos tâches sont d’un niveau soutenu et que les classes, particulièrement celles de l’enseignant expert 2, présentent des élèves avec des profils spécifiques. L’un des buts est la transition primaire secondaire, donc ce haussement était nécessaire. Cependant, nous restons soucieuse face à la nécessité d’ajustements pour mieux prendre en compte les besoins spécifiques des élèves, et par conséquent, de leur enseignant (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte, 2012).

#### *Le désir de ne pas mal paraître*

Nous avons également identifié le désir de plaire (Gaudreau, 2013) comme un biais potentiel. Nous le reformulerons sous le terme *le désir de ne pas mal paraître*. En effet, nous ne pouvons ignorer que les enseignants ont tu leur manque de connaissance sur le processus *transposer*. Les appels téléphoniques auraient été un bon moyen de nous en faire part. Lors de la dernière rencontre, cet aspect a été révélé avec une grande clarté et par tous les participants présents.

Nous avons traité des pratiques déclarées dans la recherche selon des critères qui ont été remarqués dans les commentaires : la discontinuité dans le déroulement de l’enseignement, les mises à niveau socioculturelles et scalaires, le désir de ne pas mal paraître. Néanmoins, les pratiques déclarées sont également liées aux croyances identitaires des enseignants que nous nous devons de présenter pour en parfaire la présentation en lien avec notre recherche.



### **5.3.2 Les croyances identitaires enseignantes**

Selon Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), « le concept de croyances des enseignants renvoie à des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions » (p. 86). À partir du milieu des années quatre-vingt-dix, la dimension professionnelle liée à l'acte d'enseigner et, par conséquent, la question autant de la construction que de l'existence de l'identité professionnelle de l'enseignant se pose tant au moment de sa formation initiale que dans l'exercice de sa profession (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Ainsi que nous le rappellent Gobat et Berger (2018). « Les croyances des enseignants sont liées aux pratiques d'enseignement et ainsi, indirectement, aux apprentissages des élèves » (p. 441).

Au sein de la méthodologie, nous avons anticipé un jugement des enseignants experts basé sur leurs connaissances, leur personnalité, leur vécu antérieur, leurs expériences avec une dynamique de classe ou un type d'élèves et identifié cette possibilité comme un trait positif ; nous avons également anticipé le fait que les pratiques déclarées tombent parfois dans l'écueil de croyances des enseignants face à un objet d'enseignement (Charron, 2004). Dans le cadre de cette discussion, nous souhaitons réfléchir sur ces biais en nous penchant sur la notion de croyances identitaires des enseignants. Cet examen est certes mené afin d'explorer de manière plus approfondie l'impact des traits de la profession (Mukamurera, et Balleux, 2013). Il est à noter que selon Gobat et Berger (2018) les représentations ou croyances des enseignants remplissent également une fonction normative « dans la mesure où il leur arrive de jouer un rôle d'orientation, de guide des comportements, des actions et des pratiques » (p. 91). Nous débattons donc de la tension liée aux sentiments d'engagement, d'expertise et d'efficacité relatifs au domaine des croyances pédagogiques en lien avec l'implantation de nouveaux programmes.

#### **5.3.2.1 Le sentiment d'engagement**

Nombreux sont les théoriciens qui ont décrit l'évolution du développement du sentiment professionnel de l'enseignant, entre autres, Berliner (2001) et Nault (1999). Toutes ces

approches convergent vers le fait que le métier rêvé est fort différent du « choc de la réalité » (Tardif et Lessard, 1999). Nous nous penchons davantage sur le rapport de Crahay et Donnay (2001) qui démontrent que toute introduction d'un nouveau programme « se confronte inévitablement à la question du consentement des acteurs scolaires » (p. 16). D'ailleurs, Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte (2012) en décrivant le processus d'appropriation de nouvelles pratiques enseignantes et éducatives énoncent que la finalité en est « la maîtrise, mais également l'intégration durable de nouvelles pratiques dans le mode d'action et la façon d'être de l'intervenant scolaire » (p. 57).

Selon Bronckart et Plazaola Giger (1998), pour parfaire la notion de sentiment professionnel de l'enseignant, l'une des particularités de nos sociétés contemporaines est sa conception de la division du travail. En effet, des pratiques distinctes se rapportent à « des objets différents qui mobilisent ou génèrent des savoirs spécifiques » (p. 35). Ainsi, « le savoir didactisé présente les caractéristiques de désyncrétisation, c'est-à-dire de découpage des savoirs qui émanent de la pratique théorique en champs de savoir délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées » (p. 36). Or, aux dires de Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997), les savoirs savants proviennent de la communauté universitaire et de la recherche soutenue par des théories. Se pose alors la question des savoirs savants et du développement des didactiques qui est fortement lié à la professionnalisation de la fonction enseignante (Fabre, 1996).

Ainsi, au sein de notre recherche, le sentiment d'engagement que nous avons ressenti et constaté auprès des enseignants ne peut se résumer à la faible participation au soutien par téléphone qui était prévu. Néanmoins, il est certain que cette participation ou ce manque de participation n'a pas été semblable chez tous les participants. Nous pensons que le sentiment d'engagement est également à mettre en lien avec le contexte. Par exemple, l'enseignant expert 1 travaille dans notre école et même si les conditions de déploiement de l'outil d'enseignement étaient strictes, nous pensons que notre proximité a joué un rôle important et explique pourquoi son journal de bord est si détaillé.

### 5.3.2.2 Un ancrage entre connaissances, croyances et expériences

Nous avons établi que la didactique porte sur le rapport aux savoirs des actes professionnels. Or, pour un enseignant, le rapport aux savoirs consiste en la représentation qu'il se fait de sa discipline, la compréhension qu'il a du programme d'études et de son contenu d'enseignement et le lien qu'il établit entre ces éléments et les connaissances de ses élèves (Bronckart et Plazaola Giger, 1998).

Nous désirons ici revenir sur le partage unanime d'une forte démarche d'étayage dans les journaux des enseignants. Crahay, Wanlin, Issaieva, et Laduron (2010) n'hésitent pas à parler « de connaissances et de croyances des enseignants en quelque sorte “encapsulées” dans leurs expériences professionnelles, au point qu'elles en sont indissociables » (p. 87). En fait, il faudrait comprendre que certaines pratiques enseignantes résultent de croyances qui sont si profondément intégrées au savoir-faire enseignant qu'elles le façonnent.

Loin de décrier l'importance absolue du soutien à l'élève, que l'outil ait été globalement administré par le truchement de l'étayage n'est-il pas un indicateur de la teneur des pratiques enseignantes ? Pour illustrer notre propos, nous reprenons le cas spécifique de la flexibilité pédagogique en cours dans toutes les classes grâce aux plans d'intervention qui offrent une référence à des données documentées. En ce sens, nous avons donc recours à Myara (2011), dont les recherches se centrent sur le plan d'intervention et ses modalités d'application. La chercheuse rapporte qu'à la suite d'un flou entourant le plan d'intervention, on note « un manque de précision au niveau de la compréhension, au niveau de l'expression et de l'usage de cet outil » Myara (2011, p. 24). D'ailleurs, nous nous permettons de reprendre un élément cité par Myara (2011) relatif au rapport national pour l'année 2003-2004 du Vérificateur Général du Québec :

Tous s'entendent sur son utilité en tant qu'outil de concertation ; cependant, il reste beaucoup à faire pour qu'il devienne un outil permettant de planifier les services et d'évaluer les moyens mis en œuvre pour aider les élèves en difficulté à progresser.... (2004, p. 26, dans Myara, 2011, p. 25).

Ce que nous voulons indiquer ici, c'est que, de notre avis, il reste encore un effort à faire pour cibler le rapport à l'autonomie de l'élève qui en fait est au cœur de l'évaluation, que ce soit au niveau des plans d'intervention ou de la diplomation. C'est ainsi que nous revenons sur une piste d'amélioration de l'outil qu'est le manque d'activités de désétayage au sein de notre outil pour favoriser cet élément fondamental de la réussite de l'élève au secondaire (Cyrenne, Larose, Duchesne, Smith, Harvey, 2014) et, par conséquent, de la transition primaire-secondaire que nous soutenons dans ce travail.

### **5.3.2.3 Le cloisonnement entre les ordres d'enseignement**

Nous avons soulevé dans la problématique le fait que des défis attendent le lecteur lors de la transition primaire-secondaire. Les élèves au secondaire sont confrontés à des textes complexes issus des manuels scolaires, qui sont la principale source d'apprentissage (Cartier, 2014 ; Niclot, 2000). Il est également pertinent de poser la question de la difficulté du transfert des apprentissages en français, langue d'enseignement, vers les autres disciplines, ce qui est une opération complexe qui consiste à contextualiser une tâche spécifique de lecture, à la décontextualiser pour en extraire l'apprentissage à transférer et à la *recontextualiser* dans une tâche d'une autre discipline (Cartier, 2014). Ces deux remarques corroborent à elles seules les conclusions de Desbiens, et Vandebossche-Makombo (2013), qui mettent en avant le besoin, pour les écoles, d'adapter différentes mesures au profit de la lecture et du maintien d'une continuité concertée dans l'enseignement de la lecture pour les deux ordres, primaire et secondaire.

Rehausser la compréhension en lecture revient à préparer les élèves du primaire à faire face à ces défis au secondaire. Cette crainte clairement exprimée que l'outil conduise à évaluer un point de l'autre ordre, demande par ailleurs que nous comprenons et que nous avons suivi à la lettre, est l'indice d'un cloisonnement et du besoin d'adaptation des programmes.

Nous avons trouvé des professionnels centrés sur les défis de leurs élèves au quotidien, dans leur salle de classe. Nous avons eu parfois l'impression qu'on nous laissait exprimer une vision idéalisée de l'élève québécois dont nos interlocuteurs savaient qu'elle ne correspondait pas à la

majorité (Morin, Labrecque et Nootens, Bolduc et Migneault, 2014). Et pourtant, ce n'est pas l'envie qui leur manque à ces enseignants de travailler la lecture et l'écriture !

La lecture est le fil conducteur de la transition primaire-secondaire et c'est également par la lecture, comme tente de le montrer cette recherche que se forge l'écriture. Il est primordial de veiller à un alignement des pratiques enseignantes entre les deux ordres autant au sein même du français, langue d'enseignement, qu'à travers toutes les autres disciplines.

#### **5.3.2.4 Le sentiment d'expertise lié au sentiment d'efficacité**

Le sentiment d'expertise est au centre de notre méthodologie, puisque nous avons explicitement décrit l'enseignant expert et choisi des enseignants experts selon des critères que nous avons établis. Tous les enseignants se sont montrés investis dans leur rôle d'expert, et conscients de leur sentiment d'efficacité.

D'après Gobat et Berger (2018), le sentiment d'expertise chez les enseignants se conjugue en trois modes :

« 1) l'expertise du sujet [...] liée à la perception qu'a l'enseignant de son degré de compétence quant au sujet enseigné ; 2) l'expertise de la pédagogie [...] liée aux dimensions morales et éthiques de l'enseignement et 3) l'expertise de la didactique [...] liée à la connaissance de modèles favorisant un "bon enseignement" » (p. 447).

À partir de ces quelques notions, nous en déduisons que l'enseignant expert a peut-être fait valoir son sentiment d'expertise du sujet et de la didactique en modifiant la tâche d'écriture pour *Les mains dans la gravelle*.

Gobat et Berger (2018) rapportent également que, parfois, les enseignants utilisent des « "coupables extérieurs" pour expliquer les difficultés ou les échecs des élèves » (p. 103). Cette posture justificatrice minimise les aspects académiques ou cognitifs et met l'accent sur les relations interpersonnelles ou affectives (Deniger, Lefrançois, Morin et Paret, 2014). Selon Book, Byers et Freeman (1983), l'enseignement perçu comme une forme de parentalité a pour

conséquence de dévaloriser la formation professionnelle. En effet, l'apprentissage n'est plus alors au centre des priorités et c'est le développement de l'estime de soi de l'élève qui est visé. Cette forme de déséquilibre entre apprentissage et renforcement de l'estime de soi de l'élève (que d'autres pourraient nommer au contraire recherche d'équilibre) peut s'expliquer par le fait que certains enseignants trouvent que les efforts que doivent déployer des élèves sont au-delà de leur zone de développement.

En nous appuyant sur ces quelques notions, l'enseignant expert 2 a-t-il fait preuve d'une forme de sentiment de parentalité envers ses élèves pour les soustraire à la difficulté de la tâche exigeant des connaissances sur la Nouvelle-France ? Il est tentant de le penser, mais nous rappelons que le processus *transposer* est peu connu et nécessiterait un accompagnement professionnel.

Au cours de cette section qui vise la relation d'appropriation de l'enseignant dans le cadre du lien entre l'enseignant et l'exposition de la lecture par la réponse, sous-tendue par le besoin d'outillage. Nous avons évoqué le fait que nos résultats se fondent sur des pratiques déclarées par les enseignants. Nous avons donc pu voir apparaître les inquiétudes des enseignants concernant les interruptions qu'ils vivent dans leur classe, et la nécessité des mises à niveau, culturelles et scolaires, à laquelle ils font face, ainsi que leur désir de ne pas mal paraître. Ensuite, nous avons évoqué les croyances identitaires enseignantes d'après le sentiment d'engagement, de l'ancrage entre les connaissances, les croyances et les expériences, du cloisonnement entre les ordres d'enseignement et du sentiment d'expertise lié au sentiment d'efficacité.

En guise de conclusion générale de ce chapitre de discussion, nous rappelons que nous avons repris les trois types de relations identifiées dans la problématique et qui prévalent entre l'outil, l'enseignant du 3<sup>e</sup> cycle et l'exploitation de la lecture par la réponse.

En ce qui concerne la relation pédagogique qui lie l'outil avec l'enseignant du 3<sup>e</sup> cycle, nous avons pu mettre de l'avant :

1) la prédominance de l'étayage et du tissage au sein des résultats, le tissage étant également une forme d'étayage ;

- 2) l'importance de considérer le désétayage selon deux avantages qui sont a) la transférabilité des apprentissages et b) leur apport dans l'exercice de la flexibilité pédagogique ;
- 3) la sous-représentation du processus *transposer*. Il a été établi que l'appellation *traduire* a été source de confusion. Une clarification a été envisagée selon le rapport au sens du texte mentor. Nous avons distingué trois processus : *dire autrement*, *transposer*, et *imiter* ;
- 4) la nécessité de formation professionnelle pour les enseignants.

En ce qui concerne la relation de transmission qui lie l'outil avec et l'exploitation de la lecture par la réponse, nous avons pu mettre de l'avant :

- 1) la nécessité de concevoir la transmission selon un double approche : l'instrumentalisation, centrée sur l'outil, et l'instrumentation, centrée sur l'enseignant. En rapport avec la libre circulation des savoirs professionnels, nous avons démontré la présence de traces de ces deux approches, ce qui encourage l'équilibre des réalités et des perceptions de l'exercice de la profession enseignante ;
- 2) la notion de légitimité est abordée selon les critères a) de légitimité pragmatique et le débat entourant les tâches enseignantes ; b) légitimité morale, c'est-à-dire, au sein de notre outil, le choix de l'auteur Simon Boulerice, ou c) légitimité cognitive, à savoir la communauté d'apprentissage et de formation soutenue par les microprogrammes en littérature jeunesse de l'Université de Montréal et la revue numérique *Le Pollen*.

En ce qui concerne la relation d'appropriation qui lie l'enseignant du 3<sup>e</sup> cycle et l'exploitation de la lecture par la réponse, nous mettons de l'avant :

- 1) les défis de la profession enseignante qui transparaissent dans les pratiques déclarées des enseignants sous l'expression a) des interruptions dans la tâche enseignante, b) des défis entourant les mises à niveau socioculturelles et scolaires dans les classes. Nous avons également noté le désir que les enseignants ont de ne pas mal paraître.
- 2) les croyances identitaires enseignantes jouent un rôle important dans le développement du sentiment professionnel, selon a) l'engagement de l'enseignant dans un contexte où les savoirs sont morcelés par les pratiques d'apprentissage, b) l'ancrage entre connaissances, croyances et expériences et c) le cloisonnement de l'enseignant dans sa classe, son ordre d'enseignement, ce qui nuit à la transition et au parcours de l'élève.

3) le sentiment d'expertise lié au sentiment d'efficacité peut être considéré selon la perception qu'a l'enseignant de son expertise face au sujet enseigné, ou bien de la pédagogie et enfin de la didactique et de ce qui favorise un enseignement de qualité.



## CHAPITRE VI : CONCLUSION

Nous voici parvenue au terme de cette recherche-développement. Nous revisitons les parties constituantes de ce travail doctoral en en rappelant les tenants. Nous proposons de présenter une synthèse des cinq chapitres de la thèse : la problématique, le cadre de référence, la méthodologie, la présentation des résultats et la discussion. Ensuite, nous

### 6.1 Pour rappeler la problématique

Il est pertinent de dire que le rehaussement de la compréhension en lecture au primaire, et plus spécifiquement au troisième cycle du primaire, est le besoin que nous avons identifié et sur lequel se fonde en premier la problématique.

Au Québec, les élèves sont instruits selon un programme d'enseignement qui met en avant deux compétences en lecture, *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires*. Ce seul énoncé sophistiqué, *Apprécier des œuvres littéraires*, sous-entend qu'approcher les œuvres littéraires requiert un encadrement et c'est le rôle que jouent les quatre dimensions de la lecture. Les compétences en lecture de l'élève évoluent tout au long de la scolarité et on relève qu'au secondaire les textes sont la principale source d'apprentissage, ce qui pose la question de la transition entre les deux ordres. Exposer les élèves à la lecture littéraire, par l'entremise de la littérature jeunesse, permet de rehausser la compréhension en lecture et la capacité des élèves à exécuter les tâches qui s'y rapportent. Dès que la notion de tâche est exprimée, on comprend que le propos de ce travail vise au-delà de la lecture, l'écriture.

De cette prémisse découle la nécessité d'outiller les enseignants, et celle qui lui est subordonnée de faire circuler les savoirs faire professionnels, ce qui implique de développer un outil qui favorise les liens entre la lecture littéraire et l'écriture. L'avenue que cette recherche explore est la réponse à l'appel du texte littéraire. Cette proposition s'ancre sur une relation entre la lecture

et l'écriture au travers de tâches scolaires significatives. En fait, nous parlons d'appropriation de la lecture par l'écriture.

Enseigner à lire, à écrire et à compter est traditionnellement le mandat que l'école confie aux enseignants. En ce qui concerne la lecture, différents modèles de lecture ont été élaborés pour les y aider. Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu le modèle d'Irwin (1986, 2007) qui met de l'avant le concept de processus de lecture : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus métacognitifs et les processus d'élaboration. C'est sur ces derniers que Montésinos-Gelet (2016) se fonde pour apporter une critique constructive au modèle original. En effet, en mettant à contribution une conceptualisation de la lecture selon trois sphères (1. la première scrutation décodante comme accès à la parole de l'auteur ; 2. la deuxième scrutation décodante comme accès au sens du texte ; 3. la réponse à l'appel du texte), et la dimension réagir, Montésinos-Gelet (2016) conçoit les processus d'exploitation. Il s'agit donc de produire avec une intention à partir de la lecture. Cette production peut prendre diverses formes. Dans le cadre de notre recherche, ces processus d'exploitation visent l'écriture, et donc spécifiquement le fait de lire pour écrire dans le contexte du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Ces processus sont *traduire* ou *transposer* et *imiter* ou *pasticher*.

Ainsi se dégage une question de recherche : *Quels seraient les principes et les pratiques d'un outil didactique qui viserait à favoriser la réponse du lecteur au texte littéraire, dans le cadre du soutien de la compétence Apprécier les œuvres littéraires, au troisième cycle du primaire ?* Les processus d'exploration de Montésinos-Gelet (2016) qui servent de support à ce travail. L'œuvre littéraire de jeunesse, contemporaine québécoise, de Simon Boulerice, est par ailleurs retenue.

C'est ainsi qu'il faut maintenant détailler les concepts nécessaires à l'élaboration de l'outil.

## 6.2 Pour rappeler les concepts du cadre de référence

Une clarification des principes des théories au service de la réponse est centrale à notre propos. Nous commençons donc par l'analyse de cette approche. La théorie de Rosenblatt (1938 -1978) s'y distingue ainsi que les travaux qui s'y réfèrent (Hébert, 2002 ; Lebrun, 1996 ; Lemieux et Lacelle, 016). Nous y attachons la notion de subjectivité du lecteur (Langlade, 2007) qui relève d'une compétence littéraire et esthétique de laquelle se dégagent les caractéristiques de l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2008).

Puis, nous abordons un autre champ conceptuel indispensable à notre recherche, celui des réseaux littéraires, au moyen de définitions ainsi que l'approche fondatrice des relations intertextuelles selon Genette (1982). Les différents types de réseaux littéraires sont expliqués et un regard critique sur le nôtre est porté. Il est à noter que cette argumentation ne peut exister sans l'aide d'une section qui met de l'avant l'appui de la littérature jeunesse à notre travail l'entremise, entre autres, de la littérature illustrée. En effet, le texte de littérature jeunesse est maintenant compris comme un support didactique, un objet de savoirs (Canvat, 2002) ainsi que de transmission de repères. Un tableau (voir Tableau 9, p. 66) est présenté afin de guider l'enseignant dans la sélection d'œuvres de littérature jeunesse pour la classe.

Ensuite, nous présentons les dispositifs variés en enseignement de la lecture littéraire selon l'étayage qu'ils offrent, mais également selon l'organisation de la sémiotique narrative (Fabre, 1996). Après avoir évoqué la création d'un continuum entre l'approche de Fabre (1996) et celle de Langlade (2008), l'intérêt de tâches d'écriture à partir d'un texte mentor, *déjà-là*, se conjugue avec celui de pratiques d'écriture d'invention.

Après cette étude, nous proposons notre modèle d'enseignement de la lecture littéraire conçu principalement d'après ceux d'Aeby Daghe (2017) et de Montésinos-Gelet (2016). Ces apports sont essentiels et nous mènent, entre autres, à proposer deux modèles d'analyse des pratiques enseignantes : le modèle de Bucheton et Soulé (2009) et le modèle de Parmentier et Paquay

(2002). Avant de présenter un résumé qui met de l'avant les contributions du cadre dans l'élaboration de notre outil.

Nous concluons ce cadre de référence par un résumé des apports essentiels à l'élaboration de l'outil. À la fin du cadre de référence se dessine l'objectif spécifique qui est de *Créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice* et sa visée qui est de *Soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*.

Ces différents points amenés, nous pouvons envisager la méthodologie de la recherche.

### **6.3 Pour résumer la méthodologie**

Pour mener à bien cette étude doctorale, nous avons entrepris une recherche-développement dont le but était de créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur du 3<sup>e</sup> cycle du primaire d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice pour soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*. Au sein du réseau littéraire construit sur le modèle de Dupin de Saint-André (2015), nous avons bâti une série d'activités sur quatre œuvres de Simon Boulerice, trois de genres littéraires différents, roman, théâtre et poésie, et une quatrième, un album jeunesse. Mais, nous avons également proposé une série de documents pour enrichir l'expérience de l'enseignant et ultimement de l'élève. Tout d'abord, nous avons proposé un « mode d'emploi du réseau ». Puis, nous avons mis à la disposition de l'enseignant, des documents pour cerner l'auteur et son univers, tels que par exemple l'analyse des œuvres du réseau, un récapitulatif des principales œuvres de l'auteur, une proposition d'autres œuvres de l'auteur, une proposition d'œuvres sur le même thème de la différence cher à l'auteur, etc. En outre, l'outil a mis en pratiques des concepts didactiques dans le cadre des activités du réseau, tels que les différentes dimensions d'une histoire et leur justificatif, un rappel des dispositifs de lecture, le modèle d'enseignement et les activités de synthèse.

Ensuite, nous avons clarifié l'approche réflexive et l'évaluation descriptive qui président à l'analyse qualitative. Puis, nous avons présenté les participants à la validation de la recherche envisagée en deux vagues afin de garantir le caractère itératif de la recherche. La première vague est composée de deux (2) experts des sciences de l'éducation chargés de la lecture et de la correction de la recherche et d'un (1) enseignant expert chargé de la mise à l'essai et de la correction de l'outil. La deuxième vague est composée de trois (3) enseignants experts chargés de la mise à l'essai et de la correction de l'outil.

Les biais et les considérations éthiques ont précédé la présentation des résultats.

## **6.4 Pour retenir les résultats importants**

Les données que nous avons recueillies et traitées selon le modèle de Bucheton et Soulé (2009) nous indiquent des résultats encourageants. En ce qui concerne l'objectif spécifique, *Créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice*, les experts des sciences de l'éducation les enseignants experts nous ont rapporté leur satisfaction tant sur le fait que l'outil soit un réseau littéraire, que sur le sujet évoqué de la différence, mais également sur l'auteur choisi, Simon Boulerice. De même, les œuvres et l'ordre dans lequel elles ont été présentées et ont été approuvées, c'est-à-dire de l'album jeunesse à la poésie ou autrement dit, du plus figuratif au plus évocateur. En ce qui concerne les axes pour traiter les œuvres et les extraits, aucune remarque particulière n'a été formulée autre que le fait que les enseignants experts et les experts de la recherche les ont trouvés tout à fait appropriés. Les dispositifs d'enseignement de la lecture ont été très appréciés, particulièrement l'enseignement réciproque qui semblait moins connu et pour lequel un enseignant a montré un grand intérêt. Les liens avec la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011) pour soutenir les processus d'exploitation ont reçu un accueil plus mitigé. Les enseignants ont parfois trouvé que les élèves avaient du mal à accéder aux exigences et que cela leur demandait un très gros effort. Cela a été probant en ce qui concerne la réalisation des consignes du processus *transposer* qui a parfois été mis de côté.

En ce qui concerne les résultats relatifs à la visée de l'objectif spécifique, *Soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*, nous avons eu recours au modèle de Parmentier et Paquay (2002) grâce auquel nous avons envisagé six domaines pour circonscrire l'analyse et figurer plus expressivement le développement de compétences : domaine 1, la mise en situation ; domaine 2, l'exploitation de ressources ; domaine 3, la praxis ; domaines 4 et 5, la réponse et domaine 6, l'accompagnement enseignant.

Les pratiques enseignantes rapportées font état de beaucoup d'étayage et de tissage, mais également d'une sous-représentation du processus *transposer*. En effet, nous avons pu constater que les enseignants experts auxquels nous avons confié la mise à l'essai de l'outil se sont trouvés démunis face à ce dernier.

Nous avons compris lors de l'analyse des données que nous devions superposer les résultats recueillis grâce à nos deux modèles d'analyse. En effet, l'objectif et sa visée sont tous deux intimement liés. Il nous a fallu tout d'abord vérifier la compatibilité des deux modèles, ce qui est en soit un exercice d'analyse fructueux. Force est de constater que cette tentative a renforcé le résultat de nos données et permis de nourrir la discussion.

## **6.5 Pour résumer la discussion**

La rédaction du chapitre de la discussion a été menée selon trois axes mis de l'avant à la fin de la problématique grâce à un triangle didactique (voir Figure 2, p. 41 et Figure 17, p. 192). Ainsi a été soulevée la pertinence de concevoir cette recherche-développement sous la forme : 1) de liens entre l'outil et l'enseignant du 3<sup>e</sup> cycle au regard de la relation pédagogique afin de considérer le soutien de l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* ; 2) de liens entre l'outil et l'exploitation de la lecture par la réponse au regard de la relation de transmission afin de considérer l'apport de l'œuvre de littérature jeunesse ; 3) de liens entre l'enseignant et l'exploitation de la réponse au regard de la relation d'appropriation afin de considérer le besoin d'outillage.

Bien que nous nous soyons attachée, comme le prouve l'argumentation que nous avons menée, à maintenir cette gymnastique analytique, nous résumons la discussion, non pas strictement selon ces relations — ce qui reviendrait à paraphraser le résumé du chapitre en question et n'aurait, de notre avis, que peu d'intérêts —, mais dans une présentation quelque peu élargie, d'après, premièrement, les apports de la mise à l'essai du réseau littéraire, puis, deuxièmement, d'après l'analyse du rapport des enseignants à notre outil. Cette notion du *rapport à* est complexe, car elle se démontre sur plusieurs plans. Nous traitons ici premièrement, du rapport à la passation de la culture, et, deuxièmement, de l'exercice de la profession enseignante.

### **6.5.1 Les apports de la mise à l'essai du réseau littéraire**

La mise à l'essai du réseau littéraire a permis de prendre connaissance de différents apports, notamment au sein de la relation pédagogique.

Les enseignants ont clairement exprimé dans leur journal de bord que l'étayage était l'une de leurs principales préoccupations. Nous avons d'ailleurs documenté les différentes approches enseignantes à ce sujet (voir Tableau 25, p. 164). Nous avons également noté la prépondérance du tissage dans les pratiques rapportées. Nous en avons déduit que les réseaux littéraires favorisent grandement la posture du tissage mis de l'avant par Bucheton et Soulé (2009) dans leur modèle, puis, grâce à Bucheton et Dezutter (2008), que le tissage est à considérer comme une expression autre de l'étayage.

Puis, l'abondance de références à l'étayage a laissé place au manque de références à des pistes ou des activités de désétayage. Deux avantages à la pratique de désétayage ont été mentionnés, tout d'abord, l'encadrement du transfert des apprentissages, suivi du succès de la différenciation et de la menée vers la diplomation.

Ensuite, la mise à l'essai de l'outil a révélé un besoin de clarification des processus d'exploitation. En effet, la confusion initiale entourant l'appellation du processus *traduire* a conduit à le redéfinir. Ce travail de clarification a conduit à établir trois processus, *dire autrement*, *transposer* et *imiter* qui forment ainsi un continuum selon le maintien le rapport au

sens du texte mentor (voir Figure 18, p. 199). Cet éclaircissement ne remet absolument pas en cause la validité du travail de cette recherche, au contraire, il l'enrichit.

Enfin, cette expérimentation a également fait valoir la nécessité de formation pour les enseignants.

### **6.5.2 Le rapport des enseignants à notre outil**

Cette recherche vise l'enseignant et son besoin d'outillage. Cette perspective n'est pas sans limitations, ce que nous exposerons bientôt, mais surtout elle implique de se préoccuper du rapport à la passation de la culture parce que, ainsi qu'Émery-Bruneau (2010) le définit, « la prise en compte par l'enseignant de l'élève comme sujet de culture (Falardeau et Simard, 2005, 2007) [est nécessaire] dans la mesure où l'enseignant joue le rôle du passeur culturel (Zakharouch, 1999) » (p. 35).

#### *Le rapport à la passation de la culture*

La mise à l'essai du réseau littéraire a permis de mettre en lumière le rapport à la passation de la culture, notamment au sein de la relation de transmission, en considérant l'impact de la légitimité morale et cognitive à accorder à l'outil.

La mise à l'essai du réseau littéraire a démontré que les enseignants étaient conscients de l'importance de la lecture et des œuvres littéraires. Tous ont des bibliothèques à proximité de leur école ou dans leur école et les utilisent. Le fait que nos enseignants experts aient suivi, à un moment ou à un autre, un des microprogrammes en littérature jeunesse de l'Université de Montréal démontre leur intérêt pour les liens entre leur profession et la culture. Grâce à la revue numérique *Le Pollen*, ils connaissaient le fonctionnement d'un réseau littéraire et beaucoup d'œuvres de littérature jeunesse. Ce bassin de connaissances communes a grandement facilité le travail de la chercheuse.



Néanmoins, il semble réaliste de dire que le choix de l'auteur Simon Boulerice a été déterminant dans notre recherche. C'est d'ailleurs sans doute à cause de ce choix que nous avons pu recruter quatre enseignants experts pour mener une recherche qui nécessite autant d'engagement et de temps de classe.

La mise à l'essai du réseau littéraire a également soulevé les défis entourant les mises à niveau socioculturelles dans les classes. Le défi n'est pas d'accepter les différences, mais plutôt de partager une mémoire ou des connaissances antérieures communes. La remise à niveau de ces connaissances nécessite du temps, souvent réservé à des mises à niveau scolaires.

#### *Le rapport à l'exercice de la profession enseignante*

Les enseignants experts, mais également les experts de la didactique du français, ont partagé leurs ressentis et leurs pratiques dans des commentaires, dans des journaux de bord, et à quelques occasions au téléphone. Cela a permis de mettre en lumière le rapport à l'exercice de la profession enseignante, notamment au sein de la relation d'appropriation.

Notre outil proposait des tâches concrètes et se rapportait à la *Progression des apprentissages* (2011), ce qui lui conférait une légitimité pragmatique qui a aidé, dans une certaine mesure, à son développement dans les classes.

De plus, les interruptions dans l'exercice de la tâche enseignante sont chose courante, semble-t-il, et leurs conséquences sont à mettre en corrélation avec l'engagement de l'enseignant dans un contexte où les savoirs sont morcelés par les pratiques d'apprentissage. Outre ce morcellement, on peut également se poser la question d'un certain cloisonnement de l'enseignant dans sa classe, son ordre d'enseignement sur le parcours global de l'élève.

Le besoin de formation professionnelle nous a été exprimé avec retenue lors de la dernière rencontre avec les enseignants experts, ce qui pose la question de la libre circulation des savoirs professionnels centrés sur une remise à niveau ponctuelle ou sur une formation professionnelle continue.

Enfin, nous retenons que les croyances identitaires des enseignants qui transparaissent dans les journaux de bord véhiculent un fort sentiment d'expertise lié à un sentiment d'efficacité de ce qui favorise un enseignement de qualité.

La mise à l'essai du réseau littéraire a permis également de mettre en perspective ce que les limites de la recherche laissent à envisager.

## **6.6 Ce que les limites de la recherche laissent à envisager**

Nous avons pu constater que notre recherche comportait deux limites, l'une anticipée, l'autre qui s'est imposée au cours de l'analyse.

### *Une limite anticipée : un manque de retombées*

En premier lieu, nous retenons que Cartier, Boulanger et Langlais (2009), Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) ainsi que Martel et Lévesque (2010) regrettent le manque de retombées occasionnées par l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants et relèvent le peu de changements que ces dernières génèrent. Nous envisageons donc que notre outil ne soit utilisé que pour les fins circonstanciées de la présente recherche. Cependant, force est de constater que : 1) cette recherche n'a été présentée qu'une fois aux enseignants ; 2) l'encadrement s'est avéré minimal, sauf pour l'enseignant expert 1 ; 3) un suivi n'a pas été envisagé. Les conditions ne sont donc pas favorables à un enracinement de ce modèle dans les pratiques des enseignants. En revanche, l'impact de la distribution du *Pollen* joue un rôle important dans la diffusion des réseaux littéraires et la notoriété de Simon Boulerice dans l'attraction future vers notre travail.

### *Une limite qui s'est imposée*

En second lieu, nous avons décidé de ne pas prendre en compte la production finale de l'élève. En effet, l'évaluation des productions des élèves nous semble être le sujet d'un autre travail universitaire. Nous avouons bien volontiers que nous nous sommes réjoui de notre décision en lisant les commentaires des experts de la didactique du français. Néanmoins, la notion

d'évaluation de la production écrite n'est pas au centre de ce travail parce que c'est le besoin d'outillage des enseignants qui occupe cette place et non pas la performance de l'élève. Nous dirons même qu'évaluer la production de l'élève porte à sous-entendre une forme d'évaluation collatérale de l'enseignant, ce qui est aux antipodes de notre démarche. Dans le cas d'une recherche future, ces paramètres doivent être expliqués et fixés avec rigueur.

## **6.7 Les retombées souhaitables de la recherche**

Tout d'abord, nous pensons que les processus d'exploitation (Montésinos-Gelet, 2016) méritent d'être mis de l'avant. Nous déployons dans cette thèse une base théorique qui permet à un autre chercheur de prendre la suite. Nous suggérons à cet effet quelques pistes de réflexion.

Une formation sur le processus *transposer* s'impose. Pour cela, il faut d'abord le catégoriser : la langue, la forme, etc. Nous offrons également dans cette recherche une base de réflexion au sein du *Tableau de référence* des progressions des apprentissages (MELS, 2011) (voir Tableau 37, p. 308), mais aussi sur les consignes que nous avons élaborées. Il serait ensuite nécessaire de planifier des séquences d'enseignement du processus *transposer*. Ces séquences seraient documentées avec les traces provenant des enseignants en formation.

Un réseau littéraire pourrait être constitué pour répondre aux besoins des processus et de tâches de production. Ainsi, un réseau axé sur un procédé d'écriture qui serve la transposition pourrait être envisagé. Par exemple, l'un des types de transposition est le point de vue. Il semblerait à propos de choisir une œuvre qui se prête à cet exercice ou parce qu'elle est écrite au « je », ou bien parce que le tandem que forment les deux protagonistes permet d'envisager un échange de leur point de vue comme un apport à la compréhension en profondeur de l'histoire ou à la mise en perspective, pour l'élève, de la diversité des perceptions.

Nous pensons également qu'une formation sur la manière d'envisager le doublet étayage/désétayage serait indispensable. La même procédure que pour la formation sur le

processus *transposer* serait applicable : catégorisation, planification au sein de séquences d'enseignement et traces qui émanent des enseignants.

Enfin, une mise à l'essai en classe permettrait de documenter le parcours des élèves, sous la houlette des enseignants qui mettent en œuvre la formation dispensée en amont, pour aboutir à leur production finale. De nombreuses analyses, de mises en comparaison et de constations ne manqueraient pas d'immerger.

En guise de touche finale, nous réitérons notre amour pour la littérature et notre passion pour l'éducation. Cette recherche-développement a été menée du début jusqu'à la fin pour et par la littérature jeunesse. Nous avons hâte de lire d'autres recherches qui contribuent à la placer au cœur des apprentissages des élèves.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, M. et Bruce, B. (1982). Background knowledge and reading comprehension. Dans J.A. Langer et M.T. Smith-Burke (dir.), *Reader meets author : Bridging the gap. A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (2-25). Newark, Delaware : International Reading Association.
- Aeby Daghe, S. (2007). Quels sont les genres d'activités scolaires effectives spécifiques à l'enseignement de la lecture/littérature ? Lire *Candide* et *Le Cri de la Mouette*. Dans J.-L. Dufays, (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. (393-404). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Aeby, S., de Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (2001). *Français 2000. Propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*. Neuchâtel, Suisse : INRP.
- Ahr, S. et Joole, P. (2013). Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés. *Recherches & Travaux*, (83), 133-145. Repéré à <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/657>
- Alamargot, D., Morin, M.-F. et Drijbooms, E. (2017). Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (173-174), 1-19. doi : 10.4000/pratiques.3334
- Allard, F. (1999). *Deux petits ours au milieu de la tornade*. Gatineau, Québec : Éditions Vents d'ouest.

- Allor, J. H. et McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 72–79. Repéré à <https://www.readitonceagain.com/wp-content/uploads/2017/08/Developing-Literacy-through-storybook-reading.pdf>
- Andersen, H. C. (2007). *Le vilain petit canard*. Collection Gallimard jeunesse/folio benjamin.
- Anderson, L. W. et Krathwohl, D.R. (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman.
- André de l'Arc, M. (2013). *Description de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans une praxis basée sur les inférences au troisième cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Québec.
- Babbs, P. J. et Moe, A. J. (1983). Metacognition: A Key for Independent Learning from Text. *The Reading Teacher*, 36(4), 422-426.
- Bachy, S., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1); 1-17. Repéré à <http://ripes.revues.org/307>
- Baker, S. L. (1996). A decade's worth of research on browsing fiction collections. Dans Shearer, K. D. (dir.), *Guiding the reader to the next book* (127-147). New York : Neal-Schuman Publishers.
- Bakhtine, M. (1929, réédité en 1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Balibar, R., Merlin, G. et Tret, G. (1974). *Les français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*. Paris, France : Librairie Hachette.

- Bally, C. (1932, réédité en 1965). *Linguistique générale et linguistique française* (4<sup>e</sup> éd). Berne, Suisse : Francke.
- Baptiste, L. (2005). Apprendre à écrire à l'école primaire : le retour de l'imitation. *Le français aujourd'hui*, 1(148), 101-108. doi : 10.3917/lfa.148.0101
- Barraband, M. (n.d). Milieu. Dans A. Glinoeer. et D. Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*. Repéré à <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/34-milieu>
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36–43.  
Repéré à [https://www.jstor.org/stable/20201705?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20201705?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. NCTE Teacher's Introduction Series. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Beaudry, M. C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche-développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Québec.
- Beaudry, M-C. (2016). Dispositif didactique pour développer la lecture littéraire au deuxième cycle du secondaire. Dans Isabelle Carignan, Marie-Christine Beaudry et François Larose (Dirs.) *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (97 - 127). doi : <http://dx.doi.org/10.17118/11143/8810>
- Beaume, E. (1986). La lecture-feuilleton. *Communication & Langages*, 70(1), 19-28. doi.org/10.3406/colan.1986.1805
- Bédé, D., Bédé, S., Fiorello, A. et Maumon, N. (2012). L'appropriation d'un outil de gestion de la qualité à travers le prisme de la légitimité : le cas d'un institut d'administration des

entreprises. *Management & Avenir*, (54), 83 -106. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2012-4-page-83.htm>

Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, XL(1), 56-75.

Bleich, D. (1989) : Reconceiving literacy, language use and social relations. Dans C.M. Anson (Dir.), *Writing and response. Theory, practice and research*. (pp 15- 36) Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English.

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35(5), 463-482.

Besnier, M et H, Galeron. (1999). *Le rap des rats*. Møtus. Collection : Pommes pirates papillons.

Besse (1995). Appropriation. Dans R. Legendre (Dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition, 127). Montréal, Québec : Guérin.

Bianco, M., Coda, M. et Gourgues, D. (2002). *Compréhension*. Grenoble, France : Éditions de la Cigale.

Blanchard, C. (2009). Comment accompagner dans la classe expériences et pratiques ? *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, (6), 1-6.

Book, C., Byers, J. et Freeman, D. (1983). Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-13.

Botelho, M. J. et Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. New York : Routledge.



Boucher, V. et Turcotte, C. (2014). Les récits de lecteurs de six jeunes non engagés en lecture : des expériences diversifiées. *CJNSE/RCJCÉ*, 5(3). Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/download/30619/24941>

Boulerice, S. (2009). *Les Jérémiades*. Montréal, Québec : Éditions Sémaphore.

Boulerice, S. (2011). *Éric n'est pas beau*. Montréal, Québec : L'École des Loisirs.

Boulerice, S. (2011). *Nancy croit qu'on lui prépare une fête*. Montréal, Québec : Éditions Poètes de Brousse.

Boulerice, S. (2012). *Javotte*. Montréal, Québec : Éditions Leméac.

Boulerice, S. (2012). *Les mains dans la gravelle*. Montréal, Québec : Éditions de la Bagnole.

Boulerice, S. (2012). *Martine à la plage*. Montréal, Québec : Les éditions Mèche.

Boulerice, S. (2013). *Jeanne Moreau a le sourire à l'envers*. Montréal, Québec : Éditions Leméac.

Boulerice, S. (2013). *La Sueur des airs climatisés*. Montréal, Québec : Éditions Poètes de Brousse.

Boulerice, S. (2013). *Les monstres en dessous*. Montréal, Québec : Éditions Québec Amérique.

Boulerice, S. (2013). *M'as-tu vu? Tome 1 : Hors champ*. Montréal, Québec : Éditions les malins.

Boulerice, S. (2013). *Un verger dans le ventre*. Montréal, Québec : La courte échelle.

Boulerice, S. (2014). *Albert Premier, le roi des rots*. Montréal, Québec : Éditions de la Bagnole.

- Boulerice, S. (2014). *Edgar Paillettes*. Montréal, Québec : Éditions Québec Amérique.
- Boulerice, S. (2014). *La Tempête est bonne*. Montréal, Québec : Éditions les malins.
- Boulerice, S. (2014). *Le premier qui rira*. Montréal, Québec : Éditions Leméac.
- Boulerice, S. (2014). *Les garçons courent plus vite*. Montréal, Québec : La courte échelle.
- Boulerice, S. (2014). *M'as-tu vu ? Tome 2 : En contre-plongée*. Montréal, Québec : Éditions les malins.
- Boulerice, S. (2015). *M'as-tu vu ? Tome 3 : Le plan d'ensemble*. Montréal, Québec : Éditions les malins.
- Boulerice, S. (2016). *Florence et Léon*. Montréal, Québec : Éditions Québec Amérique.
- Boulerice, S. (2016). *Qu'est-ce qui reste de Marie-Stella ?* Montréal, Québec : Dramaturges Éditeur.
- Boulerice, S. (2017). *Le dernier qui sort éteint la lumière*. Éditions Québec Amérique.
- Boulerice, S. (2017). *Mon cœur pédale*. Montréal, Québec : Éditions La Pastèque.
- Boulerice, S. (2017). *Un ami lumineux*. Montréal, Québec : La Courte échelle.
- Boushey, G. et Moser, J. (2009). *Les 5 au quotidien*. Montréal : Duval éducation.
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). Réseau. Dans *Dictionnaire de la littérature de jeunesse. À l'usage des professeurs des écoles* (226). Paris, France : Éditions Vuibert.
- Brochu, Y. (2001). *Sauvez Henri !*, Éditions Dominique et compagnie. Saint-Lambert : Québec.

- Bronckart, J. P. et Plazaola Giger, M. I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, (97-98), 35-58. doi.org/10.3406/prati.1998.2480
- Bruner, J. S (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. Dans P. Demougin et J-M Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire*. Grenoble : CRDP de Grenoble.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès Éditions
- Bucheton, D. et Dezutter, O (dir.) (2008) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (Actes du symposium : « Des gestes professionnels du maître aux gestes d'étude des élèves : le cas de la classe de français », au colloque du Réseau International de Recherche en Éducation et Formation : septembre 2005, Univ. Montpellier III). Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. doi : 10.4000/educationdidactique.543
- Butt, G. et Lance, A. (2005). Secondary teacher workload and job satisfaction: Do successful strategies for change exist? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401-422. doi.org/10.1177/1741143205056304
- Calkins, L. (2013). *Writing pathways: Performance assessments and learning progressions*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Campbell, R. J. et Neill, S. R. S. J. (1994). *Primary teachers at work*. New York : Routhledge.

- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Paris, France ; Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Canvat, K. (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences. *Tréma*, (19), 77-92. doi : 10.4000/trema.1587
- Carignan, I., Beaudry, M-C., Larose, F., Bourgeois, L., Thériault, P., Laurin, N., Lafontaine, L., Lacelle, N. et Boultif, A. (2016). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Sherbrooke, Québec : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Carter, B. (2005). Privacy, please. *Horn Book Magazine*, 81(5), 525-534.
- Cartier, S.C. (2014, 5 février, 5 mars). *Conférence de Sylvie C. Cartier : Apprendre en lisant à l'école* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=kumJpbRkWpw>
- Cartier, S. C., Boulanger, A. et Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport de recherche, Université de Montréal, remis au Sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie.
- Cartier, S. C., Chouinard, R. et Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé : stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 37-64.
- Cartier, S.C. et Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, 115, 44-49. Repéré à [http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/vp11544-49\\_1\\_.pdf](http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/vp11544-49_1_.pdf)
- Castagnet-Caignec, S. (2017). La novélisation : une rencontre avec du déjà-là qui révèle les positionnements auctoriaux des jeunes scripteurs. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (173-174), 1-23. doi : 10.4000/pratiques.3395

Cèbe, S et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. Dans É. Nonnon et R. Goigoux (Dir.) *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. *Repères*, (35), 185-206. [/doi.org/10.3406/reper.2007.2756](https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756)

Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (1999, avril). *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Communication présentée à l'Association Internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, Perpignan, France. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01333065/document>

Chabanne, J-C., Parayre, M., Villagordo, É., Dequin, P. (2009). *Mettre à l'épreuve la notion de « tissage » dans l'analyse d'une séance en arts visuels et langage : le point de vue des acteurs sur un « geste-témoin » décisif dans les enseignements culturels et artistiques*. Pratiques et métiers en éducation et formation, apports de la recherche. Nantes : France. Récupéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922137>

Charolles, M. (1984). Usages scientifiques et didactiques de l'imitation. *Pratiques*, (42) 99-111. [doi.org/10.3406/prati.1984.1310](https://doi.org/10.3406/prati.1984.1310)

Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. Dans *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF* (1-14). Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Charron.pdf>

Chartier, R. (1995). Du livre au lire. Dans R. Chartier, *Sociologie de la communication*, (1, 271-290). Paris, France : Éditions Payot/Rivages. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/reso\\_004357302\\_1997\\_mon\\_1\\_1\\_3842](https://www.persee.fr/doc/reso_004357302_1997_mon_1_1_3842)

Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.),

*Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (257-288). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Chartrand, S.-G. (2012). *Enseigner selon la Progression pour permettre des apprentissages significatifs et solides*. Repéré à [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no\\_document=1080](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1080)

Chartrand, S.-G. et G. de Koninck. (2009). La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français (suite). *Québec français*, (154), 143-145. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/1844ac>

Christensen, L. (2000). *Reading, writing, and rising up: Teaching about social justice and the power of the written word*. Milwaukee, Wisconsin : Rethinking Schools.

Collins, A. et Smith, E. (1982). Teaching the process of reading comprehension. Dans D. Detterman et R. Sternberg (dir.), *How and how much can intelligence be increased?* (173-185). Norwood, New Jersey: Ablex.

Commission Scolaire des Patriotes. (2017). Principaux résultats utilisés dans l'élaboration des enjeux de la CSP. Repéré à <https://csp.ca/vision-strategique/elaboration-des-enjeux/>

Connan-Pintado, C. (2008). Heurs et malheurs dans la réception des nouveaux programmes sur l'enseignement de la littérature à l'école. Analyse de pratiques : la lecture des contes détournés. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (37), 105-129.

Copenhaver-Johnson, J., Bowman, J. et Rietschlin, A. J. (2009). Culturally responsive read-alouds in first grade: Drawing upon children's languages and culture to facilitate literary and social understandings. Dans J. C. Scott, D. Y. Straker, et L. Katz (dir.), *Affirming students' rights to their own language : Bridging language policies and pedagogical practices*. N Y, New York : Routledge & NCTE.

- Couet-Butlen, M. (2004, 30 avril). *Lecture et mises en réseaux de livres*. Repéré à : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/reseaux.htm>
- Couet-Butlen, M. (2007, 26 septembre). *Des critères de choix des ouvrages et des pratiques de lecture à l'école*. Repéré à <http://www.crdp.accreteil.fr/telemaque/document/choixouvrages.htm>
- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire : la littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal, Québec : Chenelière.
- Crahay, M. et Donnay, J. (2001). La mise en place de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire. *Recherche interuniversitaire, Rapport de recherche auprès du ministre de l'Enseignement secondaire, Université de Liège*.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 3(172), 85–129. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-3-page-85.htm>.
- Culham, R. (2003). *Six Plus One Traits of Writing*. Portland, Oregon: Scholastic Inc.
- Cunningham, J. (1987). Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. Dans R. Tierney, P. Andres and J. Mitchell (dir.), *Understanding readers' understanding: theory and practice*. N J : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cyrenne, D., Larose, S., Duchesne, S., Smith S., et Harvey, M. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves aient été exposés ou non au renouveau pédagogique*. (Rapport n° SC-36787). Université Laval, Québec.

- Daunay, B. (2003). Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline. *Enjeux : revue de formation continuée et de didactique du français*, (57), 9-24.
- Daunay B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, (11),49-65. Repéré à [http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/index.php?option=com\\_content](http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/index.php?option=com_content)
- Daunay, B. et Denizot, N. (2003). Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours. *Recherches en Didactiques. Les cahiers Théodile*, (4), 81-101. Repéré à [http://f.tourbez.free.fr/Theodile/Programme/Theodile/Download/Tires\\_a\\_part/Daunay\\_Cahiers\\_Theodile\\_4.pdf](http://f.tourbez.free.fr/Theodile/Programme/Theodile/Download/Tires_a_part/Daunay_Cahiers_Theodile_4.pdf)
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M. P., Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation (Rapport de la recherche 2004 — AC-95276)*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris, France : Odile Jacob.
- Delacomptée, J.-M. (2004). Un peu moins de science, un peu plus de conscience. *Le français aujourd'hui*, (145), 43-48. doi.org/10.3917/lfa.145.0043
- Delforce, B. (1994). De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences », dans Y. Reuter, (Dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel* (319-349). Berne, Suisse : Peter Lang.



- Demaizière, F. (2004). Situer la didactique dans le processus de conception de ressources pédagogiques sur support numérique. *Les cahiers de l'Acde*, (1). Repéré à <https://acedle.org/old/IMG/pdf/FD041122-2-2.pdf>.
- Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Paris, France ; Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Desbiens, N. et Vandebossche-Makombo, J. (2013). *Programme de formation « soutien-action-accompagnement » sur la transition du primaire vers le secondaire*. Rapport final présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), à la Commission scolaire de Montréal, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, ainsi qu'à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal, Québec : Guérin Universitaire.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Québec : McGraw-hill.
- Desmeules, A., Hamel, C., Desmarais, C. et St-Pierre, M. C. (2018). Une communauté de pratique en ligne pour accompagner le développement de pratiques enseignantes en compréhension de lecture/An Online Community of Practice to Support the Development of Teaching Practices in Reading Comprehension. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 44(1), 1-16. doi.org/10.21432/cjlt27564
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) : de la naissance à 12 ans. Institut de la statistique du Québec, 7(1), 1-40. Repéré

à [www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/reussite-epreuve-francais.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/reussite-epreuve-francais.pdf)

Devanne, B. (2006a). Mettre en projet : Les apprentissages littéraires. *Québec français*, (143), 68-70. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/49497ac>

Devanne, B. (2006b). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles au cycle 3*. Paris, France : Bordas.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Montrouge, France : ESF.

Dezutter, O., Beaudry, M-C., Lemonchois, M., Falardeau, É. (2015). *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture* (Rapport no 2015 — LC-188094). Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: Heath.

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath.

Dickinson, D. K. et McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202. doi.org/10.1111/0938-8982.00019

Dignath, C. et Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition learning*, 3(3), 231-264. doi : 10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Doquet-Lacoste, C. (2008). Approche contextuelle du sens et activités lexicologiques à l'école élémentaire. Dans F. Grossmann et S. Plane (Dir.), *Les Apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (125-140). Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.

- Ducreux-Fournier, A. (2007). *Influence de la connotation émotionnelle des informations à partir de textes naturels : étude du cours temporel de la représentation* (Thèse de doctorat, Lyon 2). Repéré à [theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1040&action=pdf](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1040&action=pdf)
- Ducrot, O. (1985). Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. Dans O. Ducrot, *Le Dire et le dit* (171-233). Paris : Les éditions de Minuit.
- Duffays, J.L. (2000). Lire c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lectures Lire, c'est aussi évaluer. *Études de linguistique appliquées*, 119, 277-290.
- Dufays, J. L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (33), 79-101. Repéré à <http://journals.openedition.org/lidil/60>
- Dufays, J. L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Dufays, J. L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Paris, France ; Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (19-34). Côte Saint-Luc, Québec : Éditions Peijac.
- Dumortier, J. L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, (34), 185-214. doi.org/10.3406/reper.2006.2736

Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6854/DupindeSaint-Andre\\_Marie\\_2011\\_these.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6854/DupindeSaint-Andre_Marie_2011_these.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Dupin de Saint-André, M. (2015). Analyser la littérature jeunesse. Créer des réseaux littéraires. *Le Pollen*, (17), 73-74.

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet I. (2011). Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse. Repéré à : <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/20.pdf>

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2014). La diversité culturelle au sein d'œuvres de jeunesse. *Québec français*, (172), 69-71.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. doi:10.7202/1017288ar

Eco, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

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

Érard, S. et Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? Dans Bronckart, J.-P., E. Bulea, et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (69-97). Genève, France : Presses universitaires du Septentrion.

- Escola, M. (2003). Les relations transtextuelles selon G. Genette. *Fabula*. Repéré à [http://www.fabula.org/atelier.php?Les\\_relations\\_transtextuelles\\_selon\\_G%2E\\_Genette](http://www.fabula.org/atelier.php?Les_relations_transtextuelles_selon_G%2E_Genette).
- Fabre, M. (dir.) (1996). *Projets narratifs. Tome III ; Repères théoriques pour une pédagogie de la compréhension du récit*. Caen, France : CRDP de Basse-Normandie, IUFM de Caen.
- Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... Dans *Observatoire National de la Lecture, Regards sur la lecture et ses apprentissages*, 87-101. Paris, France : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 28(2), 295-304. doi:10.3917/rdm.028.0295
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. et Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17. doi : 10.1598/RT.58.1.1
- Forget, A. (2017, mars). *Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ?* Communication présentée lors de la conférence de consensus du Cnesco intitulée « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Paris, France.
- Forgette-Giroux, R. et Simon, M. (2004). Échelle descriptive d'appréciation du rendement de l'élève : acquis et problématiques. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(3),241-259.
- Foucault, M. (1966). Herméneutique. Dans P. Aron., D, Saint-Jacques. et A, Viala. (Dir.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris, France : PUF.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines : une archéologie des sciences humaines*. Paris, France : Gallimard.

- Fountas, I.C. et Pinnell, G.S. (1996). *Guided Reading: Good First Teaching for all Children*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Publishing.
- Fourez, G, Englebert-Lecomte, V et Mathy, Ph. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris, France ; Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Freire, P. et Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. et Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174–206. doi.org/10.3102/00028312034001174
- Gadamer, H.-G. (1976). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Gadeau. L. (1988). Entre étayage et désétayage, l'activité de liaison. Dans J. Guillaumin (dir.), *Pouvoirs du négatif dans la psychanalyse et la culture*, (Éditions Champ Vallon 199-213). Seyssel, France.
- Gambrell, L.B. Malloy, J.A. et Mazzoni, S.A. (2007). Evidence-based practices for comprehensive literacy instruction. Dans L. Gambrell, L.M. Morrow et M. Pressley (Dirs.), *Best Practices in Literacy Instruction*, (3<sup>e</sup> édition, 11-29). NY : Guilford Press.
- Gambrell, L.B., Malloy, J.A., Marinak, B.A. et Mazzoni, S.A. (2015). Evidence- based best practices for comprehensive literacy instruction in the age of Common Core Standards. Dans L.B. Gambrell et L.M Morrow. (Dirs). *Best Practices in Literacy Instruction*, (5<sup>e</sup> édition, 3-36). NY : Guilford Press.
- Garanderie (de la) A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris, France : Edition Bayard Jeunesse.

- Garcia-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, (61), 29-56. DOI : doi.org/10.3406/prati.1989.1501
- Garmston, R. J. (1998). The Persuasive Art of Presenting : Becoming Expert Teachers: Part One. *Journal of Staff Development*, 19(1), 60-62. doi.org/10.1080/01421599880274
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Québec : Guérin.
- Gauthier, C. (2013, mai). *L'enseignement explicite. Nature et fonctionnement*. Communication présentée au colloque international du XX<sup>e</sup> anniversaire du CRIFPE, Montréal.
- Gelet, M. (2015). Les trois objets de la lecture. *Le Pollen*, (15), 102-109.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes — La littérature au second degré*. Paris, France : Seuil.
- Gervais, B. (1992). Lecture : tensions et régies. *Poétique*, (89), 105-125.
- Gervais, B. et Bouvet, R. (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> édition). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, Pa : Duquesne University Press.

- Gobat, É. et Berger, J-L (2018). Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle : le rôle de l'expérience d'enseignement et de la formation pédagogique. *Revue canadienne de l'éducation*. 41(2), 441-471.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi.org/10.7202/000304a
- Goigoux, R. et Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. *Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français, AIRDF*, (36), 7-10.
- Gouvernement du Québec. (1965). Culture. Dans R. Legendre (Dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition, 316-317). Montréal, Québec : Guérin
- Gouvernement du Québec. (2010). Loi sur l'instruction publique. *LRQ, chapitre I-13.3*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Graça, L. et Pereira, L. Á. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion. *Travail et formation en éducation*, (3). Repéré à <http://journals.openedition.org/tfe/839>
- Graesser, A. C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. doi: 10.1037/0033-295X.101.3.371.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel., Kavanaugh, C. et Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284. doi: 10.3102/0034654317746927



- Graham, S. Olinghouse, N.G. et Harris, K.R. (2009). Teaching composing to students with learning disabilities: scientifically supported recommendations. Dans G.A. Troia, (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: evidence-based practices* (165-186). New York, New York: Guilford Press.
- Greimas, A.J. (1970): *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris, France : Seuil.
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'Acedle*, 4(1), 37-54. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00355813>
- Guillemette, F. (2016). Introduction : La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais... *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 1-6.
- Guthrie, J.T. et Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. Dans Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. et R. Barr (dir.), *Handbook of Reading Research: 3*, 403-422. New York, New York: Erlbaum.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school. Dans N. Hall, J. Larson and J. Marsh (dir.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (315-326). London, Angleterre : Sage.
- Halté, J. F. (1996). Pratiques intégrées de lecture et d'écriture. *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, (90), 61-82. doi.org/10.3406/prati.1996.1774
- Hartman, A. (2016, avril). *Puissance des exemples et textes modèles*. Communication présentée au congrès De mots et de craies, Sherbrooke, Québec.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Héloir, J-C. (2009). *Lecture au cycle 2 : Les inférences. Une modalité pour enseigner la compréhension*. IEN Le Neubourg. Document Repéré à [http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Animations/infereC2/versionpresentation/Comprendre\\_Inferer\\_cycle2.pdf](http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Animations/infereC2/versionpresentation/Comprendre_Inferer_cycle2.pdf)
- Irwin, J.W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes (2<sup>e</sup> éd.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Irwin, J.W. (2007). *Teaching reading comprehension processes (troisième éd.)*. London, Angleterre : Pearson.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, France : Gallimard.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21215/Gosselin\\_Gagne\\_Justine\\_2018\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21215/Gosselin_Gagne_Justine_2018_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. et Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67–85. doi : 10.1044/0161-1461(2008/07-0098)

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories: The role of syntactic cues and causal inferences. Dans A. F. Healy., Kosslyn, S.M. et R.M Shiffrin. (Dir.). *Learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes* (2<sup>e</sup> édition, 261-278). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koubeissy, R., Malo, A. et Borgès, C. (2015). Les pratiques enseignantes de soutien : un travail de négociation du sens entre l'élève et l'enseignant. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), 54-67.
- Kraus, D. (1999). Appropriation et pratiques de la lecture, *Labyrinthe*, (3)13-25. doi : 10.4000/labyrinthe.56
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2008). Former des sujets lecteurs/spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature. Dans Dufays, J-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (55-64). Louvain-La-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Lacombe, M. (2009) *La mélodie des tuyaux*. Paris, France : Seuil Jeunesse.
- Lafleur, D. (2016). *Théorie et pratique didactiques : création d'un plan de cours interdisciplinaire de littérature et musique comparées au collégial* (thèse de doctorat). Université de Montréal, Québec.
- Lafontaine, L., Bergeron, R. et Plessis-Bélaïr, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (1993, 1997). Appropriation. Dans R. Legendre (Dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition, 127). Montréal, Québec : Guérin

- Lahire, B. (1993). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, 104, 17-26. doi : 10.3406/rfp.1993.1285
- Lamarre, N. et Cavanagh, M. (2012). Représentation, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 135-160. doi : 10.7202/1016752ar
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 2(145), 85-96.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (145), 71-73.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*. Québec : Presses Universitaires de l'Université du Québec à Montréal.
- Langlade, G. et Fournanier, M. J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau., C. Fisher, C., Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, 101-123. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Langlade, G. et Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- Laplante, L. (2005). Processus de compréhension en lecture. Dans Labrie, C., Noiseux, G., Bibaud, L. et R. Lévesque (dir.), *Comité d'Intervention en Lecture (CIL) : Un outil d'accompagnement pour l'orthopédagogue dans l'élaboration de ses interventions*. Repéré à [http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/Projet-CIL\\_2.pdf](http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/Projet-CIL_2.pdf)
- Le Goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches & Travaux*, (73), 19-34. Repéré à <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/325>

- Lebrun, M. (1994). Le Journal dialogué : Pour faire aimer la lecture. *Québec français*, (94), 34-36. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/44427ac>
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 13(1), 69-84. doi.org/10.3406/reper.1996.2176
- Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique, faire vivre la littérature à l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions EME.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Lee, E. (2002). Adolescent literacy: content status. *English Quarterly*, 34(3-4), 63-67.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles approches curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (51-91). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). Culture. Dans R. Legendre (Dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition, 316-317). Montréal, Québec : Guérin.
- Legendre, R. (2005). Exploitation. Dans R. Legendre (Dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition, 657). Montréal, Québec : Guérin.
- Legendre, R. (2005). Relation pédagogique. Dans R. Legendre (Dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition, 1172). Montréal, Québec : Guérin.

Legendre, R. (2005). Schème. Dans R. Legendre (Dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition, 1209). Montréal, Québec : Guérin.

Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.

Livres ouverts. (s.d.) Aldabra, la tortue qui aimait Shakespeare de Silvana Gandolfi. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=48152&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) Arthur Rimbaud, le voleur de feu de Sarah Cohen-Scali. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=20115&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) J'ai un bouton sur le bout de la langue. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=45335&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) J'étais un rat! de Philip Pullman. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=44660&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) La fabuleuse odyssée d'Ulysse de Rosa Navarro Durán, d'après Homère. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=44446&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) Le chat de Windigo de Marie-Andrée Boucher Mativat, illustré par Isabelle Lange. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=20115&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=49036>

Livres ouverts. (s.d.) Le wapiti de Monique Corriveau. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=14193>

Livres ouverts. (s.d.) Les amants papillons de Benjamin Lacombe. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=38357&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) Les aventures de Pinocchio de Carlo Collodi. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=33837&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) Les histoires du lièvre et de la tortue racontées dans le monde de Fabienne Morel et Gilles Bizouerne. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=45275&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) Première visite à Montréal. 1912. Le début d'un siècle d'André Leblanc. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=50455>

Livres ouverts. (s.d.) Robin des Bois de Enid Blyton. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=47905&sec=2>

Livres ouverts. (s.d.) Vent de panique de Susanne Julien. Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=11957&sec=2>

Lemarchand-Thieurmél, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*. (Thèse de doctorat). Université Rennes 2, France.

Lemieux, A. (2015). Think it through: Fostering aesthetic experiences to raise interest in literature at the high school level. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 12(2), 66-93. Repéré à [http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1548952918123~381](http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1548952918123~381)

Lemieux, A. et Lacelle, N. (2016). Approches transactionnelle, subjective, et phénoménologique en didactique de la lecture. *Myriades : Revues d'études francophones*, 2(1), 14-28. Repéré à <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/2-2.pdf>

- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche & Formation*, 47(1), 9-23. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047-02.pdf>
- Lépine, M. (2011). Du schéma narratif au couple nœud-dénouement. *Québec français*, (162), 66-67. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/64302ac>
- Lépine, M. (2012). Élire, lire et relire : un guide pour la sélection et l'appréciation d'une œuvre littéraire dans le cadre scolaire. *Québec français*, (167), 63-64. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/67717ac>
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Paris, France ; Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Loiselle, J. (2001). La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans Anadón, M. et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (77-97). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Luciani, J. L. (2006). *Le jour où j'ai raté le bus*. Paris, France : Rageot Editeur.
- Maisonneuve, L. (2010). *Lire et apprendre à lire à l'école primaire la question du texte littéraire* (Thèse de doctorat). Université de Bretagne occidentale, France.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). *Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire*. *Québec français*, (140), 64-66. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n140-qf1180399/50477ac.pdf>



- Margolinas, C. (2016). La transmission des savoirs et des connaissances. Du mot au concept : transmission. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01688321>
- Martel, V. (2007) *La littérature jeunesse : regard sur ses potentialités à lutter contre les difficultés scolaires socialement différenciées*. Communication présentée au Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Villeneuve d'Ascq. Repéré à <http://airdf.ouvaton.org/archives/lille-2007/atelierA19.html>
- Martel, V. et Boutin, J. (2008). La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 179–187. doi : 10.7202/1017502ar
- Martel, V. et Lévesque, J.Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Martin, M. (2007). *Les fanfictions sur Internet. Médiamorphoses hors-série*, (3), 186-189. doi:10.3917/agora.046.0058.
- Martineau, S. (2012). Triangulation en recherche qualitative [Billet de blogue]. Repéré à <http://propoussurlemonde.blogspot.com/2012/02/triangulation-en-recherche-qualitative.html>
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21. Repéré à [http://www.crifpe.ca/publications/view/1743/p\\_7](http://www.crifpe.ca/publications/view/1743/p_7)
- McKoon, G. et Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological review*, 99(3), 440-466.

McLaughlin, M. et De Voogd, G. L. (2004). *Critical literacy. Enhancing students' comprehension of text*. New York : Scholastic.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*, Paris, France : ESF éditeur.

Meirieu, P. (2012a). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, France : ESF éditeur.

Meirieu, P. (2012b). Autonomie. Dans *Dictionnaire en ligne de Philippe Meirieu*. Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Mercier, J. P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196. doi.org/10.7202/1017289ar

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003). *Favoriser l'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole\\_DocRefPersEns.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf)

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005b). *La lecture chez les élèves du secondaire*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/statrecherche/lecsecJr.pdf>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/lecture/>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Les quatre dimensions de la lecture*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.vitrinefrancais.qc.ca/img/pdf/8quatre\\_dim\\_lecture100218.ppt.pdf](http://www.vitrinefrancais.qc.ca/img/pdf/8quatre_dim_lecture100218.ppt.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec :

gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_cempl/Precisions\\_flexibilite\\_pedagogique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_cempl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). *Guide de gestion. Sanction des études et épreuves ministérielles. Formation générale des jeunes ; Formation générales des adultes ; Formation professionnelle*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1997). *Prendre le virage du succès : l'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à [http://srp.csrs.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole\\_tout\\_un\\_programme.pdf](http://srp.csrs.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf)

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire. 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles. Français,*

*langue d'enseignement.* Québec : gouvernement du Québec.  
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2012). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle.* Québec : gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-primaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf)

Montésinos-Gelet, I. (texte inédit). Les trois sphères de la lecture.

Montésinos-Gelet, I. (2013). 3<sup>e</sup> cycle — des œuvres dialoguées de Simon Boulerice pour aborder l'interprétation théâtrale. *Le Pollen*, (10), 42-58.

Montésinos-Gelet, I. (2016). Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen*, (21), 146-158.

Montésinos-Gelet, I. (dir.) (2018). *Pleins feux sur l'album.* Repéré à <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/32.pdf>

Montésinos-Gelet, I. et Beaudoin, J. (2018). Poésie et portraits : quatre recueils illustrés par Rogé. *Le Pollen*, (25), 97-132.

Montésinos-Gelet, I. et Charron, A. (2016). Des dispositifs variés pour aborder les quatre composantes de l'écrit. *Vivre le primaire*, 29(2), 43-47.

Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2013). *Étude de l'impact de microprogrammes axés sur la littérature jeunesse sur les pratiques d'enseignants du primaire.* Communication présentée au 81<sup>e</sup> congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Québec.

- Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2014). *Lire et écrire à partir de réseau littéraire*. Communication présentée à l'AQEP. Repéré à <http://diffusion.didactique.scedu.umontreal.ca/docs/24.pdf>
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A (2018). Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture (Rapport n0 2015 — LC-187912). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Morin, M. F., (Dir.), Labrecque, A-M., Nootens, P., Bolduc, G. et Migneault, R. (2014). Portrait du jeune lecteur québécois de la 1re année du primaire à la 5e année du secondaire. (Rapport final. CREALEC/PALE-MELS). Québec : Université de Sherbrooke.
- Morin, M.-F. et Bergeron, R, (2006) Comprendre, interpréter, réagir et apprécier des œuvres littéraires, *Québec français*, (143), 54-56. Repéré à [id.erudit.org/iderudit/49492ac](http://id.erudit.org/iderudit/49492ac)
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2008). *Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture*. Rapport de recherche (2008 — PE-118512). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Morin, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires : clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97. [id.erudit.org/iderudit/71237ac](http://id.erudit.org/iderudit/71237ac)
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J. et Prévost, N. (2007). La littérature jeunesse à l'école. Repéré à

[https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Livres\\_direction\\_1\\_.pdf](https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Livres_direction_1_.pdf)

Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.

Mouloud, N., Goguel, J., Guinand, S., Victorri, B., Boudon, R., Jaulin, B., Damisch, H., Richard, J-F. (en ligne). Modèle. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/modele/>

Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche & Formation*, (74),57–70. doi : 10.4000/rechercheformation.2129

Murillo, A., Lefevre, G., Veyrac, H., Fabre, H. (2013). *Comment un outil devient instrument d'enseignement ? Le cas d'une carte heuristique*. Communication présentée au Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Montpellier, France. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01569646>

Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal : Montréal.

Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (139-159). Bruxelles : De Boeck.

Neuman, S. B. (2010). Lessons from my mother: Reflections on the National early literacy panel report. *Educational Researcher*, 39(4), 301-304.

- Niclot, D. (2002). L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel. Dans D. Niclot (Dir.), *Les manuels scolaires de géographie et la géographie des manuels* (28, 103-131). Reims : *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*. doi: <https://doi.org/10.3406/tigr.2002.1438>
- Noël-Gaudreault, M. (2005). La lecture à haute voix. *Québec français*, (136), 42–43. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/55520ac>
- Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32. Repéré à [doi.org/10.7202/1024531ar](https://doi.org/10.7202/1024531ar)
- Noël, J. (2015, juin). Les dispositifs en lecture. [Billet de blogue]. Repéré à [https://blogues.csaffluents.qc.ca/recit/files/2015/06/dispositifs\\_lecture.pdf](https://blogues.csaffluents.qc.ca/recit/files/2015/06/dispositifs_lecture.pdf)
- Nussbaum, M. (1998). The narrative imagination. Dans Martha Nussbaum (Dir.), *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education* (85-112) Cambridge: Harvard University Press.
- Olness, R. (2005). *Using Literature to Enhance Writing Instruction: A Guide for K-5 Teachers*. Newark, Delaware : International Reading Association.
- Ouellet, S. (2015). Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. Repéré à <https://litmedmod.ca/le-sujet-multimodal-et-lappropriation-du-litteraire>
- Ouellet, S. (2016). Un dispositif didactique pour favoriser l'appropriation de la littérature. Mise à l'essai d'activités de lecture-écriture au Québec et en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (35), 123-142. doi : 10.4000/dse.1295

- Outillage. (n.d). Dans Larousse. *Dictionnaire en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/outillage/56935?q=outillage#56605>
- Owens, W. et Nowell, L. (2001). More than just pictures: Using picture story book to broaden young learner's social consciousness. *Social Studies*, 92(1), 33-40.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York, New York : Oxford University Press.
- Palincsar, A.S. et Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pantaleo, S. (2007). Interthinking: Young children using language to think collectively during interactive read-alouds. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 439-447.
- Paquette, G. (2002). *L'Ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences ? Vers un outil d'analyse : le Comp.A.S.* Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain.
- Perrin, L. (2004). La notion de polyphonie en linguistique et dans le champ des sciences du langage. *Questions de communication*, (6), 265-282. doi : 10.4000/questionsdecommunication.4445
- Petitjean, A. (1989). *Écrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques*. Metz : Éditions du Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.



- Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques. Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (161-162). doi : 10.4000/pratiques.2155
- Piacere, J. (1982). Smith (Franck). Comment les enfants apprennent à lire. *Revue française de pédagogie*, 58(1), 104-107. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1982\\_num\\_58\\_1\\_2260\\_t1\\_0104\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_58_1_2260_t1_0104_0000_2)
- Piégay-Gros, N. (2015). L'Érudition imaginaire. *Arts et Savoirs*, (5). Open source.
- Plane, S. et Rondelli, F. (2017). Le déjà-là dans l'écriture : quel substrat pour quels (ré)emplois ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (173-174), 1-9.
- Plane, S. et Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage, *Repères*, (22,) 3-17. doi.org/10.3406/reper.2000.2339
- Plane, S., Bazerman., C., Rondelli., F., Donahue. C., Applebee, A., Bore. C., Carlino, P., Marquilló Larruy, M., Rogers, P. et D, Russell. (2016). *Recherches en écritures : regards pluriels*. Metz, France : Crem/Université de Lorraine.
- Pottier, J. M. (2006). *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. Reims, France : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C. et Morrow, L. M. (2001). *Learning to Read. Lessons from exemplary First-Grade Classrooms*. New York : The Guilford Press.
- Privat, J.-M., Vinson, M.-C. (1994). Scriptor in fabula. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel* (243-261). Berne, Suisse, Peter Lang.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte (1928)*. Paris, France : Seuil.

- Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. Dans Moro, C., Schneuwly, B. et M. Brossard (dir.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky* (35-49). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Reder, L. M. (1978). The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: A critical review. *Review of Educational Research*, 50(1), 5-53. doi.org/10.3102/00346543050001005
- Reuter, Y. (1998). Éléments pour un bilan des recherches sur les relations et les interactions lecture-écriture dans une perspective didactique. Dans C. Préfontaine *et al.*, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les éditions logiques.
- Reuter, Y. (Dir.), (1994). *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Reutzel, D. R. et Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331. doi.org/10.1080/00220671.1993.9941225
- Richards, I.A (1929) *Practical Criticism: A Study of Literary Judgment*. London: Kegan Paul.
- Ricœur, P. (1986). Herméneutique philosophique et herméneutique biblique. Dans P. Ricœur (dir.), *Du texte à l'action* (119-133). Paris : Éditions du Seuil.
- Ropé, F. (1989). Transposition didactique. Dans R. Legendre (Dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition, 1405). Montréal, Québec : Guérin.
- Ropé, F. (1994). Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture. Dans Y. Reuter (Dir.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel* (191-218). Berne, Suisse : Peter Lang.

- Rose, D. et Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, Angleterre : Equinox Publishing.
- Rosenblatt, L. (1938; 1976). *Literature as Exploration*. N-Y, New York : Noble and Noble.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, Illinois : Southern Illinois University Press.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2004). Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée. *Enjeux*, (61), 47-65.
- Rouxel, A. (2006). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. Dans J.-L. Dufays, (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (44-54). Louvain-la-Neuve, Belgique : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Rouxel, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur — Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. Dans Ahr, S. et P. Joole (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*. (115-128). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Roy, M., Gaonach, D. et Fayol, M. (2002). L'effet de la ponctuation et des connecteurs sur le traitement des phrases en lecture. *Le Langage et l'Homme*, 37(2), 139-161.
- Ruddell, R. B. et Unrau, N. J. (2004). Reading as a Meaning-Construction Process : The Reader, the Text, and the Teacher. Dans R.B. Ruddell, et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models*

*and Processes of Reading-Fifth Edition (1462-1521)*. Newark, DE : International Reading Association.

Sadoski, M., Goetz, E. T. et Kangiser, S. (1988). Imagination in story response: Relationships between imagery, affect, and structural importance. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 320-336. doi.org/10.2307/748045

Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L. et Baker, S. K. (2008). Making the “very” most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396–408

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Schaeffer, J. M. (2015). *L'Expérience esthétique*. Paris, France : Gallimard.

Schiffman, S.S. (1995). Instructional systems design, five views of the field. Dans G.J. Anglin (dir.), *Instructional technology, past, present, and a future* (2<sup>e</sup> édition, 131-143). Santa Barbara : Libraries Unlimited.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant : un essai didactique, *Repères*, (22), 19-38. doi.org/10.3406/reper.2000.2341

Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., Canelas Trevisi, S. et S, Aebly Daghe. (2017). Writing and teaching literature. The role of hypertextual and metatextual writing activities at three school levels. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16-17, 1-29.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New-York : Basic Books.

- Shea, M. (2015). Differentiating writing instruction: Meeting the diverse needs of authors in a classroom. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 6(2), 80-118.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Similowski, K. (2014). Le lexique Fourni et intériorisé un moyen efficace pour construire un genre ?. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 4(2), 32-46.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 7(18). Repéré à <https://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>
- Singer, M., Graesser, A. S. et Trabasso, T. (1994). Minimal or global inference during reading. *Journal of Memory and Language*, 33(4), 421. doi.org/10.1006/jmla.1994.1020
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. N Y, New York : Teachers College Press.
- Sirois, G. (1997). Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre. *Vie pédagogique*, (102), 16-22.
- Smith, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris : Retz.
- Smith, R. J. et Barrett, T. C. (1979). *Teaching reading in the middle grades (2<sup>e</sup> éd.)*. Reading, Massachusetts : Addison-Wesley.
- Snowling, M. J. et Hulme, C. (2005). Learning to read with a language impairment. Dans Snowling, M. J. et Hulme, C. (dir.), *The science of reading : A handbook*, (397-412). Hoboken, New Jersey : Wiley-Blackwell.

- Sorin, N. (2004). L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraires au primaire : leur dimension interprétative. Dans E. Falardeau., C. Fisher., C. Simard. et N. Sorin (dir.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*. Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>
- Spandel, V. (2011). *Creating young writers: Using the six traits to enrich writing process in primary classrooms*. Boston, Massachusetts: Pearson Allyn & Bacon.
- Spiro, R.J. (1984). Consciousness and reading comprehension. Dans J. Flood (Dir.), *Understanding reading comprehension (75-81)*. Newark, Del. : Internationale Reading Association.
- Stolovitch, H. et Larocque, G. (1983). *Introduction à la technologie de L'instruction*. Québec : Éditions Préfontaine Inc.
- Suchman, M.-C. (1995), Managing legitimacy : strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20,(3), 571-610. Repéré à [https://www.sabin.org/sites/sabin.org/files/restricted/Suchman\\_legitimacy\\_95.pdf](https://www.sabin.org/sites/sabin.org/files/restricted/Suchman_legitimacy_95.pdf)
- Tajfel, H. (1972). Identité sociale. Dans R. Legendre (Dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition, 750). Montréal, Québec : Guérin.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 129-140.
- Tane, B. (2005). L'œuvre offerte : esthétique de la transposition et littérature comparée (traduction, réécriture, illustration). *Loxias*, (10). Repéré à : <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=697>.

- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98(7), 4-7.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères-Institut national de recherche pédagogique*, (19), 9-38. doi.org/10.3406/reper.1999.2289
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*. Paris, France : Hatier.
- Tauveron, C. (2004). *Fonction et nature des lectures en réseaux. La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Éduscol. (p.83-85). Repéré à [eduscol.education.fr/cid46319/fonctions-et-nature-des-lectures-en-reseaux.html](http://eduscol.education.fr/cid46319/fonctions-et-nature-des-lectures-en-reseaux.html)
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris, France : Hatier.
- Thériault, P. et Laurin, N. (2016). Enseigner la lecture au primaire : un aperçu des pratiques d'enseignants des 2e et 3e cycles du primaire. Dans I. Carignan, M.C. Beaudry et F. F. Larose (dirs.), *La recherche action et la recherche-développement au service de la littératie* (21-40). Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. doi : [dx.doi.org/10.17118/11143/8808](https://dx.doi.org/10.17118/11143/8808)
- Thérien, M. (1997). De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (19-32). Québec : Nuit blanche éditeur.

- Thompson, L. et Lévesque, L-J. (2008). *La lecture guidée*. Québec : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Thouard, D. (2002). Qu'est-ce qu'une « herméneutique critique »?. *Methodos. Savoirs et textes*, (2).
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique : Les visées des sciences et les modèles. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 107-115. Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42174>
- Tochon, F. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461. doi.org/10.7202/031641ar
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Troia, G. (2014). Evidence-based practices for writing instruction (Document No. IC-5). Repéré à <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configuration/>
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Québec.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> édition). Paris, France ; Bruxelles, Belgique : De Boeck.



Van Dijk, T.A et Kintsch, W (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.

Vibert, A. (2011, mars). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*. Communication présentée au séminaire national. Repéré à [http://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf)

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, 30 (3/4), 245-252.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (275-292). Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. Dans J. Portugais (Dir.), *Actes du Colloque GDM-2001. La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation*. Montréal. Repéré à [http://www.recherches.philippeclazard.com/vergnaud\\_forme\\_connaissance.pdf](http://www.recherches.philippeclazard.com/vergnaud_forme_connaissance.pdf)

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris, France: La Dispute.

White, B. (2007). Aesthetic Encounters: Contributions to Generalist Teacher Education. *International Journal of Education & the Arts*, 8(17), 1-28.

White, B. et Lemieux, A. (2017). *Doing Aesthetics*. N Y, New York : Peter Lang.

Whitmore, K. F., Martens, P., Goodman, Y. M. et Owocki, G. (2004). Critical lessons from the transactional perspective on early literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(3), 291–325. doi.org/10.1177/1468798404047291

Winograd, P. et Smith, L.A. (1987). Improving the climate for reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 41(3), 304-310.

Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438. Doi 10.1007/s10643-010-0426-9

Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100. doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, France : ESF.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, (22), 61-81. doi.org/10.3406/reper.2000.234

## Les annexes

Les annexes 1 à 6 : L'outil.

Tel que spécifié dans l'introduction, nous avons voulu maintenir l'outil dans son intégralité pour rendre compte de l'expérience des experts des sciences de l'éducation lors de leur lecture et des enseignants experts lors de la mise à l'essai de l'outil.

Annexe 7 : Le portrait des milieux scolaires dans lesquels l'outil a été mis à l'essai

Annexe 8 : les réponses de l'expert 2 de la didactique de la langue française

Annexe 9 : les résultats de l'enseignant expert 1 de la première vague avant d'avoir utilisé l'outil

Annexe 10 : les résultats de l'enseignant expert 1 de la première vague après d'avoir utilisé l'outil

Annexe 11 : les résultats de l'enseignant expert 2 avant d'avoir utilisé l'outil

Annexe 12 : les résultats de l'enseignant expert 2 après d'avoir utilisé l'outil

Annexe 13 : les résultats de l'enseignant expert 3 avant d'avoir utilisé l'outil

Annexe 14 : les résultats de l'enseignant expert 3 après avoir utilisé l'outil

Annexe 15 : les résultats de l'enseignant expert 4 avant d'avoir utilisé l'outil

Annexe 16 : les résultats de l'enseignant expert 4 après avoir utilisé l'outil

## Annexe 1 : Pour commencer le réseau

Code de lecture du document en ce qui concerne l'outil

- 1) Première vague de corrections (expert enseignant et experts) :
  - rature de l'item concerné et correction en gras
  - l'ajout est surligné en gris.
- 2) La deuxième vague de corrections (experts-enseignants)
  - mise en parenthèse de l'item concerné et un soulignement de la correction,
  - en cas d'ajout changement de police.

Depuis l'introduction de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* parmi les prescriptions ministérielles en 2001, les enseignants du primaire se sentent souvent démunis pour offrir à leurs élèves un enseignement susceptible de soutenir son développement. C'est pour répondre à ce besoin que cette recherche-développement propose des activités centrées sur l'exploitation littéraire par la réponse. Les processus d'exploitation et l'œuvre de littérature jeunesse de Simon Boulerice dans le cadre d'un réseau littéraire sont donc les éléments centraux d'un outil d'enseignement au troisième cycle du primaire.

Nous vous proposons ici une série d'activités de synthèse en lien avec le modèle que nous avons détaillé dans notre recherche dont l'objectif pratique est de lire les œuvres de l'auteur Simon Boulerice et d'exploiter cette lecture en produisant une activité d'écriture dite de « ~~traduction~~ **transposition** » et une activité d'écriture dite d'« imitation », toutes deux basées sur l'extrait choisi.

Dans le sac *J'aime lire* qui vous a été remis, vous trouverez :

- 1) un dossier qui contient des documents de référence pour vous aider à enseigner et à la tenue du réseau<sup>17</sup> ;
- 2) certains documents indispensables à la tenue de la recherche ;

---

<sup>17</sup> Selon le modèle de Dupin de Saint-André, M. (Automne, 2015). Analyser la littérature jeunesse. Créer des réseaux littéraires. *Le Pollen* (17), 73-74.

- 3) les livres du réseau littéraire ;
- 4) un bloc-notes et un stylo bille.

Dans l'annexe 1, vous trouverez :

- 1) un emploi du temps de nos deux rencontres ;
- 2) un formulaire à remplir avec vos informations personnelles ;
- 3) la présentation du dossier didactique.

Ce réseau littéraire est conçu « clé en main » ; cependant, nous tenons à dire aux participants à la recherche que les activités constituent également un modèle à mettre « à votre main », et sont donc sujettes à une certaine adaptation, comme tout matériel didactique. La première idée qui nous vient en tête en la matière est la planification qui est signalée dans le modèle comme « l'axe du temps ». Il est évident que vous êtes tout à fait libre de votre organisation. Seules les contraintes liées à la date butoir des entrées dans le journal de bord sont à considérer.

Les renseignements que vous trouverez ici sont présentés selon un ordre précis. Vous êtes sûrement familiers de la présentation avant, pendant et après la lecture. Ces repères sont présents parce qu'ils renforcent le « déroulé » du modèle d'enseignement que nous vous avons fourni (voir dans l'annexe 3 le modèle didactique d'enseignement de la lecture littéraire centrée sur la réponse). Nous vous indiquons à chaque fois quel document remis est susceptible de vous aider à travailler tel ou tel aspect avec vos élèves. Nous vous indiquons également lorsque le temps d'une mini-leçon est opportun. Ici, également, selon la dynamique, les forces et les faiblesses de votre groupe classe, il est probable que vous identifierez des points que nous n'avons pas prévus.

Lorsque vous allez commencer l'étude des œuvres de Simon Boulerice, il semble judicieux dans un premier temps de présenter cet auteur aux élèves, mais également de vous familiariser avec son univers et son style.

Dans l'annexe 2, vous trouverez :

Sous le titre (A) « Pour en savoir plus sur Simon Boulerice » :

- 1) le justificatif du choix de l'auteur Simon Boulerice. Ce document qui vous donnera les raisons pour lesquelles nous avons choisi de faire un réseau sur cet auteur ;
- 2) les références des œuvres étudiées.

Sous le titre (B) « Pour aller plus loin » :

- 1) un récapitulatif des principales œuvres de Simon Boulerice à ce jour ;
- 2) l'analyse des œuvres du réseau.

Ce document peut être utilisé de deux manières. Vous pouvez effectivement vous en servir pour aller plus loin, mais c'est également une grille de lecture transversale des œuvres choisies. Y sont présentés, outre le résumé de l'œuvre, des informations sur le thème exploré, les sujets connexes développés, des indications sur les personnages principaux, les lieux et l'époque évoqués dans l'œuvre, la place de l'extrait dans la structure narrative globale de l'œuvre. Ceci vous permet de mettre tout de suite le doigt sur les éléments importants à travailler en compréhension et également les éléments de comparaison à soulever lors de la conclusion de ce réseau. Vous choisirez les éléments que vous pensez utiles à partager avec les élèves ;

- 3) une proposition d'œuvres pour prolonger le réseau selon le thème de la différence.

Dans l'annexe 3, nous avons glissé ce qui vous est indispensable pour travailler les extraits des œuvres :

- 1) le document centré sur les différentes dimensions d'une histoire (Fabre, 1996). Il s'agit d'un rappel des différentes manières d'aborder et d'orienter l'enseignement de la compréhension des élèves selon l'objectif que nous nous sommes fixé ;
- 2) le justificatif de nos choix en termes de pairage entre une œuvre et un axe ;
- 3) un rappel des dispositifs de lecture qui offrent un fort étayage ;
- 4) le modèle d'enseignement ;
- 5) les activités de synthèse. C'est votre plan de match. Vous y verrez les liens qui ont été pensés entre les œuvres et les axes de narration, les dispositifs d'enseignement de la lecture, les liens avec les éléments de la Progression des apprentissages selon que la consigne-soit ~~traduire~~ **transposer** ou imiter.

Dans l'annexe 4 se trouvent les documents nécessaires à l'exploitation proprement dite du réseau :

- 1) la bibliographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice ;
- 2) les extraits choisis ;
- 3) le *Tableau de référence* (non exhaustif) pour les situations d'écriture ~~traduire~~/**transposer** et imiter.

Dans l'annexe 5 se trouvent les activités proposées :

- 1) l'activité d'ouverture qui convient aux quatre œuvres ;
- 2) Une analyse de compréhension en lecture par œuvre suivie d'une activité de type « ~~traduction~~/**transposition** » et une autre de type « imitation », soit deux activités d'exploitation par texte.

Les textes seront étudiés selon l'ordre proposé, c'est-à-dire :

- *Florence & Léon*
- *Les monstres en dessous*
- *Les mains dans la gravelle*
- *Les garçons courent plus vite*

- 3) Le rappel d'activités qui servent à la conclusion du réseau.

Dans l'annexe 6, se trouvent en guise de référence :

- 1) la grille d'analyse *Comp.A.S.*
- 2) les attentes relatives à la tenue du journal de bord ;

Nous vous remercions de votre participation à cette recherche et nous espérons que cette expérience sera enrichissante.

Bienvenue dans l'univers de Simon Boulerice !

## Annexe 2 : Pour cerner l'auteur et son univers

### A. Pour en savoir plus sur Simon Boulerice

#### 1) Le justificatif du choix de l'auteur Simon Boulerice

La littérature jeunesse offre un éventail de pistes didactiques variées et de nombreux enjeux y sont attachés. Pourquoi donc choisir l'œuvre de Simon Boulerice ? Évidemment ce choix peut s'expliquer selon sa démarche professionnelle, ses œuvres principales, les prix et les récompenses reçus, la qualité littéraire de ses écrits qui favorise les processus d'exploitation, la mixité des genres qu'il explore, sa qualité d'auteur prolifique, la représentativité culturelle qu'il incarne, ainsi que les valeurs qu'il prône.

- La démarche professionnelle

Ce choix est semblable à celui qui anime un enseignant de cycle 3 lorsqu'il choisit un livre pour sa classe.

- Ses œuvres principales, les prix et les récompenses reçus :

Écrivain, dramaturge, poète, comédien, metteur en scène et chroniqueur à la radio de Radio-Canada, Simon Boulerice est un touche-à-tout épanoui. Son œuvre est déjà consistante : une trentaine de publications en moins de dix ans. Son recueil *Saigner des dents* a remporté le prix de poésie Alphonse-Piché de 2009, alors que son roman *Javotte* s'est mérité le 1<sup>er</sup> Prix des lecteurs émergents de l'Abitibi-Témiscamingue 2013. *Edgar Paillettes* a, pour sa part, remporté le Prix des libraires jeunesse 2014. Il a cofondé Abat-Jour Théâtre en 2005, compagnie qui a reçu à deux reprises le prix du public lors du Gala des cochons d'or avec des pièces de Simon Boulerice : 2011 pour *Martine à la plage* (publiée à La Mèche en roman illustré) et 2014 pour *PIG*. Après son solo de danse-théâtre *Simon a toujours aimé danser*, présenté en tournée jusqu'au Tchad, en Afrique, il a sillonné le Québec et la France avec un nouveau solo, cette fois jeune public, soit *Les Mains dans la gravelle*, produit par L'Arrière scène (prix du public 2011 et prix des jeunes critiques 2011 du Centre dramatique pour l'enfance et la jeunesse). Parmi ses plus récentes réussites, nommons son roman *Jeanne Moreau a le sourire à l'envers* (sélectionné par le prestigieux White Ravens 2014), son album *Florence et Léon* (finaliste au prix du Gouverneur général 2016), ainsi que son recueil de poésie *Les Garçons courent plus*



*vite* (finaliste aux Prix du livre jeunesse des bibliothèques de Montréal 2016, récipiendaire du prix des enseignants de français AQPF-Anel 2017 et lauréat du Prix Communication-Jeunesse 2017, catégorie 12 ans et plus).

- La qualité littéraire de ses écrits qui favorise un processus d'imitation ou de ~~traduction~~/**transposition**

Le registre de langue de l'auteur surprend parfois par sa crudité, voire son incorrection grammaticale voulue. Cette langue riche, goûteuse, permet à Boulerice d'incorporer des éléments de réalisme dans ses œuvres et de favoriser l'évocation d'images comme le provoque souvent le parler populaire (Montésinos-Gelet, 2013).

Son style littéraire revisite les règles du roman autobiographique qu'il affectionne tout particulièrement grâce à l'auteure Violette Leduc, une écrivaine du début du 20<sup>e</sup> siècle, marquée par son statut de bâtarde dont elle tirera son plus grand succès littéraire. Elle est une pionnière de l'autofiction en littérature qui répond à une construction oxymorique, c'est-à-dire que des éléments de narration contradictoires sont juxtaposés et se fondent en une réalité commune. Dans le cas de Simon Boulerice, on peut remarquer le style qui se rapporte à ce genre littéraire, des traits d'écriture empreints de réalisme dans des situations fictives.

- La mixité des genres qu'il explore

Montésinos-Gelet (2013)<sup>18</sup> insiste sur le fait que l'auteur alterne monologue et dialogue dans ses textes, ce qui n'est pas une facture propre à Simon Boulerice, mais qui est suffisamment remarquable dans son œuvre pour être soulignée. Certains des dialogues de ces romans sonnent plutôt comme des monologues de pièces de théâtre. Montésinos-Gelet (2013) souligne : « sa narration à la première personne du singulier ressemble à une pièce de théâtre dans laquelle un narrateur commenterait les propos des personnages » (p. 55). D'ailleurs, *Edgar Paillettes*, qui est dans sa forme première un roman, est maintenant tout naturellement adapté en pièce de théâtre. Ce mécanisme narratif accroît la polyphonie voulue qui règne dans l'œuvre de Boulerice. Cette facture favorise la réécriture

- Sa qualité d'auteur prolifique

Boulerice l'explique par le fait que c'est pour lui un processus facile, heureux et guérisseur<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Montésinos-Gelet, I. (2013). 3<sup>e</sup> cycle — des œuvres dialoguées de Simon Boulerice pour aborder l'interprétation théâtrale. *Le Pollen* (10), 42-58.

<sup>19</sup> (Y a du monde à la messe, Télé-Québec, saison 1, épisode 6)

- La représentativité culturelle qu'il incarne

Né dans un milieu modeste, ses parents tiennent un club vidéo (son père exercera pendant longtemps deux emplois, le vidéo club les fins de semaine et les soirs, et son travail d'ouvrier pendant la semaine ; plus tard, sa mère deviendra caissière dans une grande surface), il sublime, à l'instar de Michel Tremblay, les valeurs d'un Québec de souche, parfois pauvre, très travailleur, et à la grande créativité. Dans un mécanisme de va-et-vient entre la réalité et la fiction, l'auteur part de ses connaissances antérieures pour nous livrer son vécu et se le réapproprier, réinterprété par ses personnages. L'œuvre se réfère à une littérature dite de type « miroir ».

- Les valeurs qu'il prône

Boulerice a toujours eu une conscience aiguë de sa différence<sup>20</sup>. C'est au primaire que l'envie d'écrire s'est emparée de lui alors qu'il se méprend sur la nature d'un compliment que lui adresse son enseignante. Alors qu'il croit qu'elle lui dit qu'il écrit bien, elle le félicite pour sa calligraphie. Son enfance se passe à s'immerger dans la culture populaire sous toutes ses formes, que ce soit par le biais du film *Pretty Woman*, visionné en boucle, des films de Marilyn Monroe ou de Jeanne Moreau. Ces premiers intérêts seront repris dans ses œuvres ainsi que son penchant pour le style kitch qu'il avoue volontiers. Son adolescence est tout aussi emplie de découvertes artistiques, mais plus souffrante, car passée dans une école secondaire peu amicale. L'acceptation de la différence, de soi et des autres, est le thème central à son œuvre. L'espoir et la joie de vivre sont transversaux à toute l'œuvre. Enfin, Simon Boulerice parle de l'enfance et ne semble pas avoir oublié ce que c'est que d'avoir 10/12 ans. Il évoque cette période de la vie et les problématiques qui l'accompagnent avec réalisme et brio. La pertinence à étudier cet auteur est en lien avec la clientèle du 3<sup>e</sup> cycle visée.

Pour conclure, nous sommes donc convaincue de la pertinence de notre choix en ce qui concerne la constitution d'un réseau littéraire autour de l'œuvre fertile de Simon Boulerice.

---

<sup>20</sup> Ces informations ont été données par Simon Boulerice. Nous tenons à préciser que l'auteur fait partie du cercle des relations de la chercheuse depuis la parution de leurs premiers romans respectifs dans la même maison d'édition.

## 2) Les références des œuvres étudiées

Tableau 30 : Les références des œuvres étudiées

Titre	Maison d'édition	Date de parution	Genre	Illustrations	Public visé <sup>21</sup>
<i>Florence &amp; Léon</i>	Québec Amérique	2016	Album jeunesse	Delphie Côté-Lacroix	Cet album s'adresse à des lecteurs entre 10 et 12/13 ans. Il traite de l'acceptation des différences chez l'autre.
<i>Les monstres en dessous</i>	Québec Amérique	2013	Roman jeunesse	Marion Arbona	Cet roman s'adresse à des lecteurs entre 10 et 12 ans.
<i>Les mains dans la gravelle</i>	Les éditions de la Bagnole	2012	Théâtre		Cette pièce de théâtre s'adresse à des lecteurs entre 10 et 12 ans.
<i>Les garçons courent plus vite</i>	La courte échelle	2014	Poésie		Ce recueil s'adresse à des lecteurs en âge de fréquenter le secondaire, mais peut être lu par des élèves du 3 <sup>e</sup> cycle du primaire avec du soutien.

<sup>21</sup> Selon la maison d'édition

### 3) L'analyse des œuvres du réseau

Tableau 31 : L'analyse des œuvres du réseau

	<i>Florence &amp; Léon</i>	<i>Les monstres en dessous</i>	<i>Les mains dans la gravelle</i>	<i>Les garçons courent plus vite</i>
Le thème exploré	La découverte de l'autre et l'empathie	Le deuil et l'énurésie nocturne	La pauvreté ; l'Art refuge	Les épreuves de l'adolescence et la cruauté adolescente
Les personnages principaux	Florence, qui donne des cours de natation et a du mal à respirer. Léon, qui est agent d'assurance et a du mal à voir.	Nathan, qui a onze ans. Carmen (comme l'héroïne de Bizet) la maman de Nathan Chloé, la meilleure amie de Nathan Richard, alias monsieur IGA	Fred Gravel qui a dix, alias Fred-La-Terreur Agate qui a dix ans. La mère de Fred	Le narrateur, un coureur derrière un peloton de tête.
Le résumé	Florence et Léon ont en commun des restrictions physiques, l'une manque de souffle, l'autre voit partiellement. Ces défis, ils les surmontent déjà au quotidien, mais, lorsqu'ils se rencontrent par hasard, ils vont apprendre l'un de l'autre et en tirer une force exemplaire.	Nathan vit seul avec sa maman parce que son père a disparu en mer. Il cache un grand secret : il fait pipi aux lieux et dissimule ses draps mouillés sous son lit dans des sacs en plastique. Ce sont ses monstres. Un jour sa mère lui annonce qu'elle compte refaire sa vie avec le poissonnier du magasin IGA. L'acceptation de cette nouvelle relation lèvera le voile sur son secret.	Fred Gravel va être père. Il se souvient de son enfance alors qu'il était surnommé Fred-La-Terreur parce qu'il cassait les vitres de ses voisins et rêvait aux moyens d'acheter une maison à sa mère.	Le recueil met en scène le discours intérieur d'un jeune garçon durant un exercice de course, obligatoire à l'école secondaire, qui le met au supplice parce qu'il se sent dévalorisé en le pratiquant.
Les lieux	Des lieux publics comme la piscine, la rue ou un café pour bien montrer que ces gens	L'histoire se passe vraisemblablement dans une ville côtière.	Une cour d'immeuble.	Dans une polyvalente d'une ville quelconque au Québec.

		vivent dans la société. On pense à Paris, New York ou Montréal grâce aux illustrations à a fois naïves et colorées,			
L'époque		Contemporaine, mais avec un petit air d'avant l'invention du téléphone portable.	Contemporaine	À cheval entre le passé, le présent et le futur à cause de la naissance du bébé.	Contemporaine
La place de l'extrait dans la structure narrative		Le premier extrait est le cœur du nœud. Le deuxième extrait est l'amorce du dénouement.	La scène choisie est l'élément principal du nœud de l'histoire.	Ces deux monologues sont les présentations des personnages de Fred Gravel et Agate et font partie du nœud de l'histoire.	Poème d'ouverture du recueil. Introduit le nœud de l'histoire.
Les sujets connexes	L'amitié	L'amitié est ce qui lie Florence et Léon en premier lieu.	L'amitié de Chloé est un élément prépondérant de stabilité pour Nathan.	L'amitié de Fred pour Agate est l'élément déclencheur de leur amour et la création de leur famille	Ici, il s'agirait sans doute du manque d'amitié et de jugement au sein du groupe d'adolescents.
	La famille (recomposée ou non)	Florence et Léon, portés par les souvenirs de leur enfance, en viennent à vouloir construire une famille.	La création d'une famille recomposée passe par l'amour pour sa famille nucléaire.		La famille est vue ici avec toute la défiance de l'adolescence.
Les recoupements		Le manque de souffle.	Nathan aime tout de qui brille.	Fred aime tout ce qui brille. Agate est le nom d'une pierre précieuse	Le manque de souffle.

## B. Pour aller plus loin

### 1) Un récapitulatif des principales œuvres de Simon Boulerice à ce jour (validé par l'auteur)

Tableau 32 : Les principales œuvres de Simon Boulerice

LE THÉÂTRE JEUNESSE		
Titre de livre	Personnage principal	Thème(s) exploré(s)
<i>Qu'est-ce qui reste de Marie-Stella ?</i> (2009) Dramaturges Éditeurs	Marie-Stella Paradis	L'hypersexualisation
<i>Éric n'est pas beau</i> (2011) L'École des loisirs	Éric Riquet	La laideur, l'orientation sexuelle, l'éveil amoureux
LA POÉSIE (pour adolescents ou jeunes adultes)		
<i>Nancy croit qu'on lui prépare une fête</i> (2011) Éditions Poètes de Brousse	Nancy	La désespérance, la solitude asphyxiante
<i>La sueur des airs climatisés</i> (2013) Éditions Poètes de Brousse	Deux hommes	La complicité amoureuse et sexuelle
LES ROMANS POUR ADULTES (pour information)		
<i>Les Jérémiaades</i> (2009) Les Éditions Sémaphore	Je, le narrateur	La découverte de son orientation sexuelle, la passion
<i>Javotte</i> (2012) Leméac Éditeur	Javotte, l'une des sœurs de Cendrillon	Le deuil, la jalousie, la laideur, la vengeance et la cruauté
<i>Le premier qui rira</i> (2014) Leméac Éditeur	Alice, Gabril et Xavier	Les attentes exacerbées, la solitude

LES ROMANS JEUNESSE (voire adolescent)		
<i>Martine à la plage</i> (2012). Roman illustré Les éditions La Mèche	Martine Racra	La cruauté, l'érotomanie
<i>Jeanne Moreau a le sourire à l'envers</i> (2013)	Léon	L'anorexie masculine, les préjugés invisibles
<i>Edgar Paillettes</i> (2014) Éditions Québec Amérique	Henri Paillettes	L'acceptation de la différence, la flamboyance quand on est dans l'ombre
<i>La Tempête est bonne</i> (2014) Éditions les malins	Morgan	L'acceptation, la découverte de l'autre malgré la différence d'âge
<i>M'as-tu vu ?</i> Tome 1 : <i>Hors champ</i> (2013) <i>M'as-tu vu ?</i> Tome 2 : <i>En contre-plongée</i> (2014) <i>M'as-tu vu ?</i> Tome 3 : <i>Le plan d'ensemble</i> (2015) Éditions les malins	Cybèle Campeau-Grégoire	Le culte de l'apparence et la popularité
<i>Le dernier qui sort éteint la lumière</i> (2017) Éditions Québec Amérique,	Arnold et Alia	Les liens familiaux et la famille homoparentale
LES ALBUMS JEUNESSE		
<i>Albert Premier, le roi des rots</i> (2014) Éditions de la Bagnole	Albert Richter	Les faiblesses transformées en force, la transgression
<i>Un verger dans le ventre</i> (2013) La courte échelle	Nathan	Les peurs irraisonnées de l'enfance
<i>Un ami lumineux</i> (2017) La Courte échelle.	Ludo	La séparation, la famille et l'amitié
<i>Mon cœur pédale</i> (2017) La Pastèque	Matante Chantal	L'apprentissage de la réconciliation, de la complicité, de la trahison et de la déception...

## 2) Une proposition d'œuvres pour prolonger le réseau selon le thème de la différence

Il nous semble approprié d'ouvrir ce réseau vers d'autres œuvres et ainsi de créer un réseau plus large encore. Les raisons en sont simples. C'est ainsi que les élèves prennent conscience des liens qui peuvent être tissés entre les lectures et ainsi comprennent ce qui les intéresse ou non, les sujets qui les touchent, les émeuvent ou les laissent indifférents. Cette source d'enrichissement est pertinente tant pour les élèves avancés que pour ceux qui peinent et qui ont besoin de soutien.

Le réseau d'auteur a pour avantage de faire rentrer le lecteur dans un univers, dans un style, mais a contrario il peut aussi l'enfermer. Il est donc pertinent de proposer à l'élève d'autres manières d'aborder ou de traiter un sujet.

Ici, nous avons choisi de présenter quelques œuvres qui nourrissent une réflexion sur l'acceptation de la différence<sup>22</sup>. Il serait également pertinent de traiter de la famille recomposée par exemple. Les contes ne manquent pas de personnages de belle-mère. Si nous évoquons les contes, c'est parce qu'il existe différentes versions, donc différentes réécritures de ces textes.

D'ailleurs, Connan-Pintado (2008)<sup>23</sup> insiste sur le fait que « à partir du même conte ou d'un autre, selon l'objectif poursuivi, on peut comparer le degré de transformation, de l'adaptation à la recreation, son intention, plus ou moins ludique, et repérer les procédés employés, déplacements énonciatifs ou génériques, modifications structurelles, thématiques ou idéologiques » (p. 122).

---

<sup>22</sup> <http://www2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/spip.php?article1099>

<sup>23</sup> Connan-Pintado, C. (2008). Heurs et malheurs dans la réception des nouveaux programmes sur l'enseignement de la littérature à l'école. Analyse de pratiques : la lecture des contes détournés. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (37), 105-129.



Tableau 33 : Une première proposition d'œuvres pour prolonger le réseau

Titre	Auteur (texte/illustrations)	Éditeur	Genre/type	Problématiques et fiches d'analyse
Le vilain petit canard	Hans Christian Anderson	Gallimard jeunesse/Folio Benjamin	Conte	<p>Sur sa nichée, quelle mauvaise surprise pour maman cane que cet œuf qui tarde à s'ouvrir et dont sort un affreux caneton... Le petit canard sera rejeté par tous successivement du fait de sa laideur. Mais il grandit et devient un magnifique cygne blanc.</p> <p>Référence : <a href="http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/fiche_defi_le_vilain_petit_canard_cycle_3.pdf">http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/fiche_defi_le_vilain_petit_canard_cycle_3.pdf</a></p>
Le rap des rats	Michel Besnier/Henri Galeron	MØTUS	Poésie	<p>Un ouvrage de poésie qui joue avec les mots et les sons. Car ici les rats en ont assez d'être considérés comme des parias, d'être sans cesse pourchassés. En auteur malicieux, Michel Besnier se fait leur avocat. Nous voici en présence de rats au cœur tendre, poètes à leurs heures, artistes ou chanteurs. Haltes aux clichés... une poésie pleine d'entrain et de fantaisie pour un beau volume.</p> <p>Référence : <a href="http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/fiche_defi_le_rap_des_rats.pdf">http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/fiche_defi_le_rap_des_rats.pdf</a></p>
La mélodie des tuyaux	Benjamin Lacombe/Benjamin Lacombe	Seuil jeunesse	Conte musical/Album jeunesse	<p>Dans une ville industrielle sordide, l'arrivée d'une troupe de cirque vient bouleverser la vie d'un jeune garçon. Cet enfant qui n'avait d'autre horizon que de grandir pour aller travailler comme tout le monde à l'usine trouve chez ces gens différents une passion et la possibilité d'être lui-même. Une histoire sur la rencontre et le chemin nécessaire vers les autres.</p> <p>Référence : <a href="http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/fiche_defi_la_melodie_des_tuyaux.pdf">http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/fiche_defi_la_melodie_des_tuyaux.pdf</a></p>
Le jour où j'ai raté le bus	Luciani	Rageot Éditeur	Roman jeunesse	<p>Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels ; y déroger est une catastrophe, car pour lui « le monde tourne alors dans le mauvais sens ».</p> <p>Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Ce roman participe d'une littérature vivante qui sait remettre le lecteur en question</p> <p>Référence : <a href="http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/fiche_defi_le_jour_ou_j_ai_rate_le_bus.pdf">http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/fiche_defi_le_jour_ou_j_ai_rate_le_bus.pdf</a></p>

Tableau 34 : Une deuxième proposition d'œuvres québécoises pour prolonger le réseau

Titre	Auteur (texte/illustrations)	Éditeur	Genre/type	Résumé et pistes d'analyse
Sauvez Henri !	Yvon Brochu Leanne Franson	Dominique et compagnie	Roman jeunesse	<p>Laurence risque de perdre pour toujours son meilleur ami, Henri, le chien du voisin. Elle lui confie tout. Personne ne pourra le remplacer ! Surtout pas Louis, son autre voisin qui grogne, parle fort et prend tout ce qu'il trouve beau, même dans le jardin de Laurence. Un peu plus vieux qu'elle, Louis a l'intelligence d'un enfant de cinq ans. Mais ce dernier réserve peut-être une grande surprise à Laurence... Chut ! Il ne faut pas le dire !</p> <p>La lecture de ce roman nous propose de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— enrichir notre approche sur les différences individuelles</li> <li>— échanger sur les bienfaits de la présence d'un animal dans votre entourage</li> <li>— réfléchir à nos attitudes face à des personnes qui ont des handicaps intellectuels.</li> </ul>
Deux petits ours au milieu de la tornade	Francine Allard	VENTS D'OUEST	Roman adolescent	<p>Sylvia Chenette est enseignante en arts plastiques. Elle est surtout la mère de Bertrand, dix-huit ans, qui est atteint de déficience mentale. Un jour, une tante récemment décédée leur laisse en héritage sa maison de Rockstown. Sylvia ira vivre là-bas avec son fils. Survient alors Bijou, une autre jeune déficiente, qui viendra mettre du piquant dans leur existence trop calme. Dans ce roman, nous apprenons que l'amour n'a pas de frontières, que les extraterrestres existent et que les ours peuvent voler. Deux petits ours au milieu de la tornade est un roman d'amour authentique dans lequel intervient la douce folie de l'auteure ainsi que sa grande connaissance des êtres humains et... des autres.</p> <p>La lecture de ce roman nous propose de nous questionner sur les relations amoureuses entre des personnes présentant une déficience intellectuelle ainsi que sur le besoin de fonder une famille hors des schémas convenus. L'enseignant pourra également faire réagir les élèves sur l'avancement des mentalités et la notion de tabous.</p> <p>Référence : <a href="https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2002-n127-qf1191933/55831ac.pdf">https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2002-n127-qf1191933/55831ac.pdf</a></p>

## Annexe 3 : Les outils théoriques pour mettre en œuvre les activités du réseau

### 1) Les différentes dimensions d'une histoire

Fabre (1996) est un chercheur dont l'objectif est de déterminer la manière dont une œuvre peut être abordée en classe. Pour cela, il a mis de l'avant quatre dimensions qui reflètent un aspect du récit. Ces dimensions sont des portes d'entrée qui sont choisies afin de traiter un aspect ou l'autre du texte.

La dimension narrative met en lumière l'intrigue et l'identification des éléments d'articulation et de tension du récit. Il s'agit également de cerner la fonction du personnage principal, de découvrir sa quête dans l'histoire, les moyens par lesquels il y parvient, les actions qu'il mène et les résultats de ses actions. L'évolution des relations des personnages et de leur rôle entre le début et la fin de l'histoire est également à propos.

La dimension figurative met en lumière la mise en scène choisie pour raconter cette histoire. En fait, l'intrigue est plantée dans un monde régi selon ses lois et les personnages qui y évoluent sont animés d'une profondeur, d'une épaisseur. Selon Fabre (1996), peu importe que le personnage soit un avocat ou un voyou, c'est « l'imaginaire culturel qui est en question ».

La dimension idéologique fait référence au problème existentiel, c'est-à-dire moral, politique, métaphysique, juridique, posé par l'histoire et par les solutions qui sont envisagées.

La dimension du genre « est une forme écrite ou orale concrète, constituée historiquement, conventionnelle, reconnaissable par tous les membres d'une culture donnée ». Aussi, le genre est l'outil le plus fonctionnel pour les apprentissages en français. Dans la *Progression des apprentissages du secondaire*, les genres constituent la base à partir de laquelle s'organise le travail d'appropriation des notions, des concepts, des procédés et des stratégies du programme » (p. 5 et 6).

## 2) Le justificatif du choix des dimensions selon chaque œuvre

Dans certains cas, la dimension s'impose dans d'autres dimensions présentes et c'est à l'enseignant de faire son choix. Il semble que traiter plusieurs dimensions de front dans une œuvre soit un peu ambitieux.

L'axe figuratif, qui se centre sur le monde représenté et les archétypes, est examiné grâce à *Florence & Léon*. Ce choix nous paraît à propos, car le thème de la déficience est développé dans l'album. En effet, il s'agit de la rencontre de deux personnalités qui bousculent l'inconscient collectif.

L'axe narratif est examiné par *Les monstres en dessous*. Il semble que ce soit par la lecture de cette œuvre que l'enseignant et les élèves seront à même de mettre de l'avant la structure narrative de l'histoire ainsi que l'évolution des personnages tant dans leur relation que dans leur rôle. En effet, l'évolution, l'acceptation, voire la guérison, est un moteur indéniable de cette intrigue.

L'axe idéologique est examiné grâce à *Les mains dans la gravelle*. En effet, le travail sur cet axe qui se centre sur les valeurs prônées et repoussées et se sert du texte comme réponse à des situations-problèmes est facilité par les problématiques développées dans cette œuvre telles que la pauvreté, la réussite, la paternité, le premier amour et l'altérité.

L'axe supplémentaire exploré dans le cadre de cette recherche l'est par le genre. Cet axe est examiné grâce à la poésie avec *Les garçons courent plus vite* et le théâtre avec *Les mains dans la gravelle*.

### 3) Un rappel des dispositifs de lecture

Tableau 35 : Quelques dispositifs de lecture selon l'étayage

Le dispositif	La nature de l'étayage	Les points forts
L'enseignement réciproque	Fort	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Propose un étayage offert uniquement par les pairs</li> <li>— Soutient la compréhension des textes</li> <li>— Permet le réinvestissement des stratégies</li> <li>— Démarche structurée (prédire, clarifier, questionner et résumer)</li> <li>— Travail en coopération</li> <li>— S'appuie sur la <i>Progression des apprentissages</i></li> </ul>
La lecture guidée	Fort	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Travail dans un sous-groupe dont les élèves ont des besoins semblables (stratégie, dimension, bris de compréhension)</li> <li>— Respecte le rythme de l'élève ; les place dans leurs zones proximales de développement</li> <li>— S'appuie sur la <i>Progression des apprentissages</i></li> </ul>
La lecture partagée	Fort	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Enseigne explicitement les stratégies</li> <li>— Guide les élèves</li> <li>— S'appuie sur la <i>Progression des apprentissages</i></li> <li>— Permet un travail réflexif</li> <li>— Permet aux élèves de lire des œuvres plus complexes</li> </ul>
La lecture interactive	Fort	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Enseigne les stratégies</li> <li>— Permet aux élèves de lire des œuvres plus complexes</li> <li>— Permet une <b>modélisation/utilisation</b> des stratégies de lecture et une lecture experte</li> <li>— Permet aux élèves d'être actifs dans la construction du sens de l'œuvre lue</li> <li>— S'appuie sur la <i>Progression des apprentissages</i></li> </ul>
La lecture feuilleton	Modéré	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Permet de faire une lecture longue comme un roman avec des pauses</li> <li>— implique la production de rappels avant la reprise de la lecture et est propice aux prédictions</li> </ul>

#### 4) Un rappel du modèle d'enseignement destiné aux enseignants

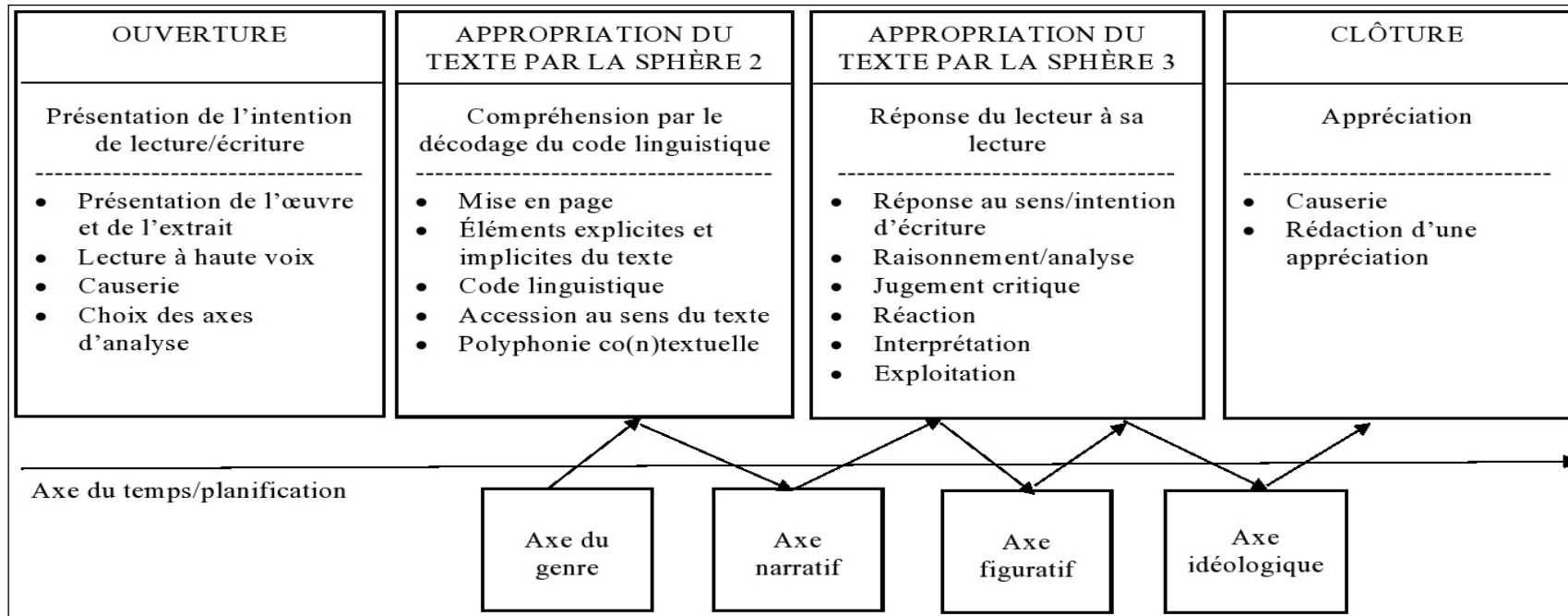


Figure 19 : Le rappel du modèle didactique d'enseignement de la lecture littéraire centrée sur la réponse (André de l'Arc, 2017, d'après Aeby Daghe, 2007<sup>24</sup>, p. 401 ; Canvat, 1999<sup>25</sup> ; Fabre, 1996<sup>26</sup>, chap. 4 ; Montésinos-Gelet, 2016<sup>27</sup>, p. 158).

<sup>24</sup> Aeby Daghe, S. (2007). Quels sont les genres d'activités scolaires effectives spécifiques à l'enseignement de la lecture/littérature ? Lire *Candide* et *Le Cri de la Mouette*. Dans J.-L. Dufays, (dir). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. (393-404). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

<sup>25</sup> Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Paris, France ; Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

<sup>26</sup> Fabre, M. (1996). *Projets narratifs. Tome III ; Repères théoriques pour une pédagogie de la compréhension du récit*. Caen, France : CRDP de Basse-Normandie, IUFM de Caen.

<sup>27</sup> Montésinos-Gelet, I. (2016). Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen* (21), 146-158.

## 5) Un rappel des activités de synthèse destiné aux enseignants

Tableau 36 : Le rappel des activités de synthèse pour les enseignants

Les œuvres	Les axes de la narration	Les dispositifs d'enseignement de la lecture	Les liens avec les éléments de la <i>progression des apprentissages</i>	Les consignes pour soutenir le processus d'exploitation <i>traduire</i>	Les liens avec les éléments de la <i>progression des apprentissages</i>	Les consignes pour soutenir le processus d'exploitation <i>imiter</i>
<i>Florence &amp; Léon</i>	Figuratif	La lecture interactive	L'époque	Réécrit, à ta manière, la rencontre de <i>Florence et Léon</i> au temps de la nouvelle France.	Un dialogue : une rencontre avec un ami.	Réécrit, à la manière de Simon Boulerice, un dialogue qui présente ta rencontre avec un ami.
<i>Les monstres en dessous</i>	Narratif	La lecture feuilleton/lecture interactive	Le registre	Réécrit, à ta manière, une description fantastique de Carmen.	Un texte narratif : une conversation importante.	Réécrit, à la manière de Simon Boulerice, une conversation en t'intéressant aux réactions du personnage qui annonce une nouvelle importante à quelqu'un.
<i>Les mains dans la gravelle</i>	Idéologique	La lecture partagée feuilleton	La forme	Réécrit, à ta manière, le monologue de <i>Les mains dans la gravelle</i> sous une forme dialoguée.	Un monologue de présentation.	Réécrit, à la manière de Simon Boulerice, un monologue qui te présente.
<i>Les garçons courent vite</i>	Du genre	L'enseignement réciproque	Le genre	Réécrit, à ta manière, le poème <i>Les garçons courent vite</i> sous la forme d'un texte narratif.	Un poème : un évènement significatif.	Réécrit, à la manière de Simon Boulerice, un poème sur un évènement qui t'a marqué.

## **Annexe 4 : Les outils de référence (textes, *Tableau de référence* et procédés)**

Nous réitérons le fait que les autorisations de reproduction de tous les textes présentés ci-dessous ont été demandées tant à l'auteur qu'aux maisons d'éditions.

### **1) La bibliographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice (*Les mains dans la gravelle*, p. 91, 93)**

Je m'appelle Simon Boulerice et je vis bien avec ça. Je trouve mon prénom plutôt joli et mon nom de famille saugrenu. C'est rare les Boulerice, et je suis heureux de porter un nom rare. C'est peu surprenant : j'ai toujours aimé faire les choses à ma manière. Me coucher quand je veux (c'est-à-dire tard), m'habiller comme je veux (c'est-à-dire comme la chienne à Jacques), me coiffer comme je veux (c'est-à-dire ne pas me coiffer), ce genre de choses.

Quand j'avais dix ou onze ans, je voulais devenir soit danseur, soit chanteur, soit écrivain.

Je dansais constamment dans les plus grandes pièces de la maison familiale, pour éviter de me blesser contre les meubles. Un jour, j'ai lu dans le magazine *7 jours* que Paula Abdul avait un studio de danse dans sa maison ! J'enviais profondément Paula Abdul. Depuis quelque mois, je ne l'envie plus, car je me suis payé la traite : je me suis fait mon propre studio maison dans une cave vacante, que j'ai meublée au minimum pour éviter les blessures. Je suis plutôt heureux de ne plus avoir de colocataire !

Enfant, je passais aussi mon temps à chanter. Je chantais dans la cage d'escalier, parce que ma voix y résonnait beaucoup. J'y mettais énormément d'intensité et de trémolos. Je croyais chanter aussi bien que Whitney Houston, une chanteuse pop réputée pour sa puissance vocale. Je chantais drôlement moins bien qu'elle. En fait, d'après ma sœur, je chantais terriblement mal. Aujourd'hui, même si ma sœur est d'avis que je devrais me taire, je passe mon temps à chanter. Je chante tout le temps. Vraiment tout le temps. En marchant. En faisant la vaisselle. En allant faire pipi.



À la même époque où je m’initiais à la danse et au chant, je tentais d’écrire des romans. J’en commençais plusieurs, mais je ne les terminais pas (pas avant mes seize ans, du moins, âge où j’ai achevé d’écrire un roman terriblement mal écrit au titre horrible que je tairai ici). J’écrivais beaucoup, mais lisais malheureusement peu. Pourtant, j’adorais les livres, qu’ils soient neufs ou usagés. J’aimais les toucher, j’aimais l’odeur du papier. J’aimais surtout les posséder, les classer sur mes étagères. Les savoir, là, à portée de main, pour le jour où j’aurais la patience de les lire. Heureusement, aujourd’hui, je lis davantage. Je lis tous les jours en fait. Dans les transports en commun et dans mon lit, surtout. J’alterne toujours entre quatre ou cinq livres que je lis de front, selon mes envies. C’est comme quand j’écris, je suis incapable de me consacrer à une seule chose. Je suis de nature éparpillée, je sais.

Je sors peu de chez moi. Je le reconnais : je suis un casanier qui va un soir sur deux au théâtre. Je bois encore mon jus d’orange à même le goulot. On ne m’a rien appris.

J’ai étudié en littérature (Cégep de Saint-Laurent et UQAM), puis en interprétation théâtrale (Collège Lionel-Groulx, promotion 2007), ce qui fait que je suis à la fois comédien et auteur, j’ai une belle vie : je passe mon temps à jouer ou à écrire par plaisir !

J’écris un peu de tout. Des romans [...] <sup>28</sup>, du théâtre [...], du théâtre pour les jeunes [...], de la poésie [...], et même des épisodes de l’émission *Tactik* à Télé-Québec. À la lumière de tout ça, on peut dire que j’écris beaucoup, mais que j’aime souvent glisser un prénom dans les titres de mes œuvres !

À l’aube de mes 30 ans, je suis soufflé de constater à quel point j’ai peu changé, tous les jours, je danse, je chante et j’écris. Ça me fait penser que je n’ai pas dansé aujourd’hui... je vous laisse là-dessus. Mon studio de danse m’attend. Je pense que je vais danser sur du Whitney Houston. Oui. C’est ça que je vais faire.

À 35 ans, je fais encore la split au moins une fois par jour <sup>29</sup>.

S.B.

---

<sup>28</sup> À compléter par l’enseignant avec les textes proposés dans le réseau par exemple ou par d’autres œuvres de l’auteur.

<sup>29</sup> Ajout de l’auteur spécifiquement pour ce travail.

## 2) Les extraits choisis

### a) Florence & Léon (pages 12, 13 et 28)



Florence regarde la canne de Léon. Une canne blanche avec un bout rouge.  
Elle ne sait pas quoi dire. Devant cet aveu, elle choisit de livrer  
une confiance, elle aussi, pour être à égalité.

Eh bien, moi,  
j'ai de petits problèmes  
aux poumons!



Les voilà tous deux au sol, riant, s'aidant mutuellement pour se relever.  
Leur rencontre est la plus honnête qui soit : ils ont révélé leur handicap avant leur nom.



Et voilà : Florence et Léon sont rouges comme des fleurs,  
avec leur paille dans les mains.

Florence est heureuse que sa paille soit droite et sans courbe.  
Elle ne pourrait jamais observer l'agent d'assurances dans une paille fantaisie.

Léon, lui, est heureux que sa paille ne s'allonge pas.  
Il ne pourrait jamais respirer comme la prof de natation dans un tube si long.  
De plus, une longue paille l'éloignerait d'elle.  
Léon a envie de se rapprocher de Florence.  
Et Florence en a aussi envie.

**b) *Les monstres en dessous* (entre les pages 31 à 46)**

On est le matin. Lundi matin. Je me sens puissant. Puissant comme un pirate, ou une affaire comme ça. Puissant comme quelqu'un de très puissant. Je n'ai pas uriné au lit la nuit passée. Bon, je sais, ce n'est pas la victoire du siècle ! Mais tout de même dans ma situation, c'est une précieuse petite victoire. Petite, oui. Mais surtout précieuse.

Je termine un livre d'aventures de Jules Verne, étendu sur mon matelas propre. Alors que j'en suis aux dernières pages, je sens quelque chose grouiller sous mon lit. Peut-être est-ce ce livre qui m'inspire ? Je ne sais pas, mais toujours est-il que je m'imagine que mes sacs de plastique sales, sous le lit, prennent vie. Chaque sac souillé d'urine devient un tentacule. Comme un tentacule d'une bête horrible. D'un monstre marin, en fait. Oui. En chuchotant, je combats des monstres marins cachés sous mon lit. J'essaie de modifier ma voix. Comme le fait Chloé. Je tente de descendre ma voix dans mes pieds, mes orteils et mes talons, comme elle. Mais je réussis plus ou moins. En fait, je ne réussis pas du tout. Ça ressemble davantage à des chuchotements fâchés.

« Approchez pas ! Conseils de fils de pirate. Mon père m'a tout appris ! Si vous approchez, je vous garantis pas que vous allez sortir d'ici vivant ! Est-ce que vous comprenez ce que je dis ? »

Je m'imagine les terrifiants tentacules s'avancer davantage, s'extraire un peu plus de sous le lit.

(...)

Bientôt me parvient l'écho chanté de ma mère. Sa voix grimpe délicatement les marches et me rejoint au grenier. C'est une voix tellement douce, une voix qui n'est absolument pas située dans ses pieds, ses orteils ou ses talons. Ni dans son ventre, ni même dans sa tête. Non. La voix de ma mère est entièrement dans son cœur. Chaque fois qu'elle chante, ma mère le fait avec son cœur encore plus que sa voix. Ça s'entend.

« Partons, la mer est belle,  
embarquons-nous, pêcheurs... »

Les chants de ma mère m'apaisent. C'est systématique. Un moment, j'oublie même qu'il m'arrive encore de mouiller mon lit, et que ça ne se fait pas à onze ans.

(...)

Ma mère, Carmen, est là à son tour, dans l'embrasement de la porte. Rassurante et drôle, dans son chandail enfilé à l'envers. Je me moque tendrement d'elle.

— Maman, je vois ton étiquette.

— Oups !

Ma mère rit timidement et pose la main sur l'étiquette sous son menton, comme si elle cachait une faute qu'elle avait commise, dont elle avait honte, comme moi avec mon secret. Ou comme si elle se protégeait le cou.

— Je l'ai mis à l'envers dans les deux sens ! je n'ai pas de bon sens !

Ça sonne comme un reproche. Ce n'est pas mon but. Je constate, c'est tout. Je pense que cela lui fait mal, un peu. Elle semble accuser le coup et sa main cesse de cacher l'étiquette. Elle s'assoit sur son lit. On dirait qu'elle va me faire un aveu.

— Est-ce que tu m'en voudrais si j'avais un nouvel ami ?

(...)

Ma mère est transparente. Je ressens clairement sa culpabilité. Sa culpabilité de refaire sa vie avec un autre homme, maintenant que mon père ne reviendra sans doute jamais à la maison.

(...)

— C'est qui, le nouveau monsieur dans ta vie ?

— Tu connais le poissonnier de l'épicerie IGA ?

Tout de suite, l'image de Monsieur IGA, le pirate de l'épicerie, apparaît nettement dans mon esprit. Cette fois, je ne parviens pas à camoufler une grimace de dégoût.

(...)

Elle baisse les yeux. Elle revoit son étiquette, torsadée sous son menton. Elle s'apprête à la cacher de sa main, mais choisit plutôt de la défriser avec ses doigts. Pendant un long moment de silence, elle joue avec son étiquette, comme on défrise un ruban de cadeau tirebouchonné. Rien à faire. L'étiquette ne sera plus jamais plate. C'en est fait pour elle. Ma mère prend une grande inspiration.

— Est-ce que ça veut dire que tu préfères que je te le présente pas ? Je voulais l'inviter à souper ici, demain soir...

Je ne réponds pas. Je passe plutôt ma main sous mon t-shirt. Je cherche mon étiquette, ma mère insiste, revient à la charge toujours avec douceur.

(...)

— OK d’abord. Tu peux me présenter Monsieur IGA. Mais je t’avertis : pas question de manger du poisson ! C’est trop dégueu.

Elle sourit, et, dans ce sourire-là, il y a toute la tendresse du monde. Elle vient ébouriffer mes cheveux et quitte la chambre. Dans l’escalier, je l’entends fredonner. Elle reprend la chanson du début

« Partons, la mer est belle,  
embarquons-nous, pêcheurs... »

En me plantant dans l’embrasure de ma porte de chambre, pour mieux l’entendre chanter, je surprends ma mère qui réajuste son chandail en le faisant tourner autour de son torse. On peut voir une partie de l’étiquette sous ses cheveux. Je me dis qu’il ne lui reste qu’un sens à réajuster pour que ma mère soit comme les autres mères. Mais ce n’est pas précisément ce que je veux, au fond. J’aime voir l’étiquette de ma mère.

1094 mots

**c) *Les mains dans la gravelle* (entre les pages 24, 25 et 26)**

Le monologue de présentation de Fred Gravel

C'est ma cour.

C'est moi le roi, ici.

(...)

Ce qu'il y a de fou avec moi, c'est que j'ai vraiment le sens de l'orientation.

Même quand je tourne violemment sur moi-même, je sais toujours où pointer le nord.

(...)

Moi, je m'appelle Fred.

Pas Frédéric.

Fred tout court.

Ma mère tripait sur Fred Astaire, un gars qui faisait de la claquette dans des vieux, vieux films.

Ça fait qu'elle a pensé à me nommer comme lui.

Fred.

Mais on m'appelle pas comme ça.

Non.

Tout le monde m'appelle Fred-la-terreur.

C'est parce que je suis terrifiant.

La nuit, je sors de mon lit sur la pointe des pieds, pis je viens ici dans la cour.

J'aligne une rangée de conserves Chefs Boyardee.

Pis je lance des roches dessus, pour pratiquer mon visou.

Je vise vraiment juste.

C'est pas tout.

J'ai aussi commencé à casser les vitres des fenêtres des maisons de riches.

Plus la maison a l'air riche, plus je casse de carreaux.

C'est un genre de justice que j'essaie de rétablir.



## Monologue de présentation d'Agate

Je m'appelle Agate.

Je porte le nom d'une pierre semi-précieuse.

Pas précieuse au complet, mais pas loin.

Je suis une fille pas mal épanouie.

Épanouie aux deux tiers, mettons.

J'aime les deux tiers de ma vie.

Je changerais juste une affaire sur trois.

Genre : si je pouvais, je retirerais le chocolat de la crème glacée napolitaine.

Je garderais juste le meilleur : la vanille et la fraise.

J'aime les fraises.

C'est granuleux comme de l'asphalte et c'est rouge.

Comme quand on tombe dessus.

Sur l'asphalte.

Genre : quand on s'ouvre le genou en s'enfargeant dans la corde à danser.

Quand je saute, ma robe devient vaporeuse, comme si y avait un ventilateur qui se faisait aller en dessous.

Comme Marilyn Monroe, sur une affiche à la maison.

Je me trouve pas mal belle.

Genre : je me trouve belle aux deux tiers.

Je trouve que j'ai une belle taille fille et que j'ai un beau visage.

Je changerais juste une affaire : mes cheveux.

Ils sont bruns.

C'est plate d'avoir des cheveux bruns.

C'est plus drôle d'avoir les cheveux blond platine.

Si j'étais Marilyn Monroe, je serais épanouie au complet.

Pour le moment, je suis épanouie au deux tiers.

C'est pas si pire quand même.

**d) *Les garçons courent plus vite* (pages 11 et 12)**

Bip !

je

cherche

mon souffle

l'avez-vous

vu

se profiler

Entre

vos

superbes jambes

entre

vos

fulgurantes foulées

Bip !

l'avez-vous vu ?

oui

oui

je le vois

il est là

là

oui

**3) Le *Tableau de référence* (non exhaustif) pour les situations de lecture et d'écriture relatives aux processus d'exploitation ~~traduire~~/transposer et imiter selon les *progressions des apprentissages du primaire et du secondaire***

Tableau 37 : Le *Tableau de référence* selon les progressions des apprentissages du primaire et du premier cycle du secondaire (MELS, 2011)

OUVERTURE
INTENTION D'ÉCRITURE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aviser les élèves que la tâche à la suite de la lecture consiste en une écriture</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiariser les élèves les notions de :             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <del>traduction</del>/transposition</li> <li>➤ (dire autrement)</li> <li>➤ pastiche (l'expression « écrire à la manière de... » peut-être utilisée afin de faciliter la compréhension)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarifier les notions de plagiat et de pastiche (le plagiat « vole » l'auteur ; le pastiche lui rend hommage)</li> </ul>
PRÉSENTATION DES ŒUVRES ET DES TEXTES
Deux tableaux d'analyse des œuvres présentées et des textes choisis pour ce réseau sont mis à la disposition des enseignants.
LIRE À HAUTE VOIX
La lecture à haute de voix permet de favoriser une représentation globale du texte alors que les interventions didactiques sont locales. Elle permet également de mettre en lumière le découpage en groupes de mots et en phrases.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à haute voix ou se faire lire un texte littéraire</li> <li>• Effectuer les liaisons souhaitées</li> <li>• Faire entendre les variations du genre et du nombre quand c'est possible</li> <li>• Faire montre d'une bonne prosodie (prononciation, intonation, débit, vitesse)</li> </ul>

CAUSERIE/PARTICIPER À UN ÉCHANGE — EXPRIMER SON AVIS
L'échange dans la classe permet de dégager quelques caractéristiques du texte proposé en apportant des idées nouvelles et des détails.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer aux échanges selon la formule retenue (ex. causerie, cercle de lecture, table ronde, discussion, mini-débat)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenir dans différents contextes (ex. causerie, cercle de lecture, mini-débat)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre la parole pour répondre à diverses intentions de communication (ex. raconter, informer, inciter à agir, expliciter ou justifier ses propos)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenir à bon escient (ex. : à tour de rôle, en alternance, en réponse aux demandes)</li> <li>• Faire part de ses idées (ex. : observation, réaction, question, réflexion)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifester de l'ouverture aux propos d'autrui</li> </ul>
LES QUATRE AXES NARRATIFS DES TEXTES LITTÉRAIRES
➤ L'axe du genre : observer qu'il existe une variété de genres de textes
➤ L'axe narratif : reconnaître les intrigues, les personnages, les relations entre les personnages, le schéma narratif
➤ L'axe figuratif : le monde représenté, les archétypes
➤ L'axe idéologique : les valeurs prônées et repoussées, le texte comme réponse à des situations-problèmes

APPROPRIATION DU TEXTE PAR LA SPHÈRE 2
PRÉSENTATION MATÉRIELLE D'UN LIVRE
La présentation matérielle d'un livre dénote d'un choix, d'une intention, d'une forme d'originalité qui s'exprime entre autres par les illustrations, la typographie, le format.
Constater la variété des mises en page (ex. texte/image, page de droite/page de gauche, fond de page)
Reconnaître les choix typographiques (ex. caractères en capitales, script, italiques, normaux ou gras ; écriture manuelle simulée, usage de la couleur)
SE REPRÉSENTER LA SITUATION
La représentation de la situation consiste à cerner le thème et les sous-thèmes et la manière dont la structure du texte répond à l'intention de l'auteur grâce aux arguments développés, aux retournements de situation, à l'enchaînement des idées, les personnages, le temps et le

lieu de l'histoire, etc.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminer la structure des textes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier les temps d'un récit (début, milieu, fin, situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérer les répétitions et les ajouts successifs de nouveaux éléments</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérer les structures d'alternance ou d'opposition (ex. J'aime.../Je n'aime pas...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier un sujet central et ses différents aspects</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérer ce qui marque l'articulation des textes longs (sections, chapitres, titres, sous-titres, intertitres)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Constater la façon de présenter les relations causes/conséquences, problèmes/solutions (ex. Pourquoi ? /Parce que)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Détecter les emboîtements ou les superpositions (ex. rêve raconté, histoire dans l'histoire)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les principaux éléments littéraires</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier le thème</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier les sous-thèmes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier les caractéristiques des personnages</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ L'aspect physique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Les traits de caractère</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier le rôle et l'importance dans l'histoire</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier les actions accomplies</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifier le temps et les lieux d'un récit</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Constater la succession (séquence) des événements dans l'intrigue</li> </ul>

EXTRAIRE ET TRAITER EFFICACEMENT LES ÉLÉMENTS D'INFORMATION EXPLICITES ET IMPLICITES DU TEXTE ET LES TRAITER EFFICACEMENT	
La représentation que le lecteur se fait de la situation est basée sur les éléments d'information présents dans le texte. Certains sont explicitement énoncés et d'autres correspondent à une vision plus allusive du propos. Il s'agit alors d'inférences qui enrichissent la compréhension d'un lecteur plus expert.	
•	Constater qu'il existe différentes façons d'organiser les idées : ordre chronologique (suite dans le temps) ; ordre séquentiel (enchaînement d'actions) ; ordre logique (regroupement en aspects, hiérarchisation des idées)
➤	Par le sens des principaux marqueurs de relation
❖	Et, ou, puis
❖	D'abord, ensuite, enfin, après, premièrement, finalement
❖	Hier, demain, le lendemain, lorsque, quand, avant de, pendant que, au cours de parce que, puisque, car, à cause de
❖	Ainsi, donc, enfin, pour cette raison
❖	C'est-à-dire, par exemple, soit
❖	Mais, cependant, par contre, contrairement à, pourtant
➤	Par l'ordre non chronologique (ex. retour en arrière, saut dans le futur, bris dans le temps)
➤	Par l'ordre logique (ex. regroupement en aspects, hiérarchisation des idées)
➤	Par l'emploi des principaux temps verbaux (présent, passé, futur)
•	S'appuyer sur différents indices pour dégager l'information importante d'un texte indices graphiques (ex. grosseur des lettres, caractères gras ou italiques, soulignement)
•	Faire les inférences nécessaires à la compréhension
➤	Comprendre les liens entre un mot de substitution et son référent.
➤	Comprendre le lien de causalité implicite entre plusieurs événements.
➤	Comprendre un mot qui ne fait pas partie du répertoire lexical du lecteur.
•	Faire les inférences optionnelles ou nécessaires à la compréhension suivant le contexte
➤	Reconnaître différents contenus : lieu, agent et action, temps, instrument, objet, sentiment, attitude et catégorie.

➤ Faire des déductions logiques qui donnent un résultat certain
• Repérer les inférences optionnelles à la compréhension
➤ Faire des anticipations plausibles à la suite de la lecture d'un texte
➤ Faire des élaborations qui donnent lieu à un résultat
<b>CODE LINGUISTIQUE — SE SERVIR DES OUTILS LEXICAUX</b>
Les outils lexicaux permettent de mettre en valeur les intentions de l'auteur. Son originalité réside dans le vocabulaire choisi, les mises en relief et les liens qu'il instaure entre les mots.
• Observer les mots
➤ Leur formation (préfixe ; soudé, traits d'union)
➤ Le nom propre et le nom commun
➤ Le féminin/masculin
➤ Le sens propre/figuré
➤ Les sens proches
➤ La richesse du vocabulaire (variété ; justesse ; précision des mots)
➤ Des différents sens pour un même mot
➤ Leur relation
❖ Des mots de la même famille
❖ Des synonymes/antonymes
❖ Leur degré d'intensité
❖ Le nom des parties d'un tout
❖ Les mots génériques
• Reconnaître des adjectifs classifiants ou qualifiants
• Observer la place de l'adjectif qui fait varier le sens
• Reconnaître les adverbes, dont ceux qui expriment le doute (ex. peut-être, sans doute), la certitude (ex. évidemment, certainement), l'appréciation (ex. bizarrement, heureusement), la probabilité (ex. probablement)
• Reconnaître les locutions verbales (ex. je concède/reconnais/sais/veux bien que ; il a beau, il reste que, il se peut bien que)
• Reconnaître les figures de style, des figures pour amplifier, atténuer, comparer, mettre en évidence (comparaison, métaphore, personnification, opposition, énumération, répétition)

CODE LINGUISTIQUE - SE SERVIR DES OUTILS GRAMMATICaux	
Les outils grammaticaux permettent d'organiser le propos en signifiant qui parle, qui agit, qui subit, qui pense, etc. Ils permettent également de donner un rythme au texte.	
•	Observer les déterminants
➤	Définis et indéfinis
➤	Possessifs, démonstratifs, numéraux
•	Observer les pronoms
➤	Les pronoms de communication (je, me, moi, nous, tu, te, toi, vous)
➤	Les pronoms je ou il comme seul nom de narrateur dans un récit
➤	Le pronom on pour marquer la distanciation de l'énonciateur, taire l'identité d'un adversaire ou ne pas avoir à préciser l'agent d'une position rejetée
➤	Le pronom nous pour montrer l'adhésion de plusieurs personnes à son propos
➤	Le pronom nominal qui a une signification en lui-même (ex. on, quelqu'un, personne, rien, quiconque, nulle part, l'un... l'autre) ou par la situation de communication (ex. je, ça)
•	Observer les verbes
➤	L'expression de la personne, du nombre et du temps
➤	La catégorie
❖	Action (jouer, danser)
❖	Énonciatif (affirmer, ajouter, assurer, aborder)
❖	Introducteur (répondre, informer réclamer)
❖	De connaissance (apprendre, démontrer, supposer)
❖	D'opinion (croire, se figurer, sentir)
❖	De parole (avouer, laisser entendre, prétendre, prétexter)
❖	De sentiment (déplorer, redouter, se réjouir)
➤	Observer les auxiliaires de modalité pour exprimer :
❖	L'obligation ou la prescription (falloir)
❖	La nécessité (devoir)
❖	La possibilité (pouvoir)
❖	La certitude, le faux, l'incertain (savoir, paraître, sembler)
➤	Être attentif aux nuances de sens d'un verbe (ex. gravir, escalader)



➤ Formes (active et passive)
➤ Les contextes d'utilisation des temps et des modes à l'étude dans divers genres de textes (l'emploi du passé simple et de l'imparfait dans les récits, l'emploi de l'impératif ou de l'infinitif dans une recette ou dans un mode d'emploi)
➤ Le participe passé employé comme adjectif
➤ Reconnaître ou utiliser le verbe à l'infinitif pour nommer
• Observer les types de phrases
➤ Une phrase est soit de forme positive, soit de forme négative
➤ Observer que le « ne » dans une phrase négative est souvent absent à l'oral et dans les dialogues écrits
➤ Une phrase déclarative sert à donner une information (Le ciel est bleu)
➤ Une phrase interrogative sert à poser une question (Quelle heure est-il ?)
➤ Certaines phrases interrogatives consistent en une interrogation rhétorique qui ne s'adresse pas spécifiquement au destinataire. Par exemple, la phrase : « Comment est-il possible que ces enfants aient autant de difficulté à décrocher leur diplôme ? » est une interrogation rhétorique.
➤ Une phrase impérative permet de donner un ordre (Marie, viens ici !)
❖ Des phrases impératives et interrogatives, et des apostrophes qui s'adressent au destinataire pour souligner le contact, la proximité (ex. Imaginez... Ne croyez-vous pas que... ? Pensez à tous ces gens qui... Vous, gens de bonne volonté ! Madame, puis-je compter sur votre générosité ?).
➤ Une phrase exclamative sert à traduire un sentiment (Quel beau spectacle !)
POLYPHONIE CO(N) TEXTUELLE
L'étude de la polyphonie co(n) textuelle met en lumière le point de vue de l'auteur et des personnages. L'oralité suscite l'émotion, les sentiments et les perceptions que l'auteur cherche à faire ressentir à son lecteur. La musicalité du texte (rythme et sons) est un procédé littéraire qui favorise la création et l'émergence d'images mentales.
1) Observer la diversité des voix narratives
• Distinguer l'auteur du narrateur
• Reconnaître le narrateur
➤ Omniscient, qui ne participe pas à l'histoire et la raconte à la troisième personne
➤ Le narrateur participant qui raconte sa propre histoire à la première personne
➤ Le narrateur témoin est aussi un personnage de l'histoire, mais secondaire

<ul style="list-style-type: none"> <li>• La forme de l'album qui constitue une enveloppe narrative particulière avec deux narrations juxtaposées, celle du texte et celle de l'illustration.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les voix</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Connues/inconnues</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Une/plusieurs/du même âge, plus jeunes plus vieilles</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Statut social différent</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ D'ici/d'ailleurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les expressions porteuses d'un sens commun</li> </ul>
<p>2) L'énonciation</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La différence entre la langue parlée et écrite</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguer les sortes de prises de parole : monologue (aparté, soliloque, tirade), réplique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître les caractéristiques du discours direct</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les propos sont rapportés sans modification ; le temps du verbe est indépendant de celui du verbe introducteur.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconnaître les formes du discours direct (la citation, le dialogue, le monologue intérieur, le mot entre guillemets l'aparté, le monologue, le soliloque, la tirade (au théâtre))</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître ou utiliser les marques du discours direct</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Un verbe introducteur suivi des propos rapportés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Une ponctuation particulière : les deux points et les guillemets, les deux points avant la fermeture des guillemets</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Une phrase incise : sa construction, sa position, sa ponctuation (ex. « Ce sentier est réservé aux marcheurs experts », lit-on sur les affiches.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'insertion facultative d'un élément descriptif qui transpose à l'écrit des informations transmises par la prosodie ou le non verbal (ex. ... dit-elle d'une voix éteinte)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Un mot entre guillemets (ex. on vit arriver la « comète blonde », pour parler de Guy Lafleur)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître ou utiliser les marques particulières du dialogue</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Le retrait à la ligne et le tiret</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Un contexte annonciateur avec ou sans la ponctuation du discours direct (J'entendis des bribes de conversation : « ... »)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Le retrait à la ligne et le nom des personnages (pièce de théâtre)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconnaître ou utiliser, à l'oral, certaines marques de dialogue ou de citation</li> </ul>

➤ La présence des interlocuteurs et l'interaction verbale (ex. alternance de questions et de réponses dans une entrevue)
• Reconnaître les caractéristiques du discours indirect
➤ La modification des propos rapportés au moyen de la reformulation, de la paraphrase, d'un terme équivalent, d'une nominalisation
➤ Reconnaître le discours indirect libre : les propos sont rapportés dans une phrase
• Le ton et l'effet produit sur le lecteur et les interlocuteurs dans le dialogue ou hors dialogue
➤ Appréciatif; qui implique un jugement de valeur, une réaction émotionnelle ou émotive.
➤ Mélioratif; positif
➤ Dépréciatif; montre le mépris et le manque de contentement.
➤ Ironie
➤
❖ L'antiphrase consiste à dire le contraire de ce que l'on pense
❖ Le paradoxe consiste à surprendre ou à choquer, à faire des associations ridicules
❖ La logique absurde consiste à dévaloriser le raisonnement
• Le registre de langue
➤ Populaire
➤ Familier
➤ Standard
➤ Soutenu
• La connotation du vocabulaire relevant de la subjectivité
➤ Avec suffixe en — ard (ex. vantard); en — asse (ex. paperasse)
➤ Noms connotés (ex. turpitude, insanité)
➤ Des adjectifs avec suffixe en — asse (ex. blondasse); en — onne (ex. brouillonne)
➤ En — âtre (ex. blanchâtre)
➤ Avec les préfixes hyper ou super (ex. C'est superintéressant)
➤ Avec le suffixe — issime (ex. C'est rarissime)
➤ Adjectifs connotés (ex. tonitruant, inconcevable, incontestable, excessif)
➤ Des adverbes (ex. impitoyablement, heureusement)
➤ Des interjections (ex. Hélas ! Bravo ! Ah ! Ho ! Chapeau ! Génial !)
➤ Des expressions figées expressives

• La créativité lexicale (néologismes, mots inventés comme les mots valises)
• Les sonorités
➤ Allitérations : répétition d'une même consonne
➤ Assonance : répétition d'une même voyelle
➤ Paronomase : mots qui se ressemblent par le son, mais dont le sens est différent
➤ Onomatopée : interjection pour simuler un bruit
➤ Euphonie : combinaison de sons agréables et harmonieux
➤ Cacophonie : rencontre de syllabes ou de sons qui sont désagréables à l'oreille.

### APPROPRIATION DU TEXTE PAR LA SPHÈRE 3

*Traduire* consiste à « dire autrement » et englobe la notion de reformulation d'un texte et de **transposition** littéraire. **C'est le terme *transposer* qui est retenu.**

*Imiter* consiste à écrire à la manière de... C'est une forme d'hommage.

• Observer que la <del>traduction</del> / <b>transposition</b> consiste en une réécriture du texte initial dans le but de le transformer selon différents aspects :
➤ Le registre
➤ La forme
➤ Le genre
➤ Changer le mode
➤ L'époque
• Observer que le pastiche consiste en une réécriture du texte initial dans le but de l'imiter selon les critères suivants
➤ Analyser les caractéristiques de l'écriture de l'auteur
• Pistes d'exploitation : réécrire à la manière de... (exemple : Simon Boulerice)
➤ Un monologue de présentation
➤ Un texte narratif : une conversation importante (par exemple centré sur les réactions du personnage qui annonce, versus celui qui reçoit l'information)
➤ Un dialogue : une rencontre avec un ami
➤ Un poème : un événement significatif

## CLÔTURE

La clôture sert à faire un retour sur l'activité. Les éléments présentés ci-dessus sont laissés à l'expertise de l'enseignant. Nous ne présentons ici que quelques suggestions.

- Causerie

- Retour en grand groupe sur l'écriture des textes

- Lecture à haute voix

- Saynètes

- Autres

- Appréciation

- Cohérence entre l'analyse du texte et l'écriture

- Mise en évidence :

- ❖ des éléments de ~~traduction~~/*transposition*

- ❖ du style de l'auteur

- Autres

#### 4) Liste des procédés d'écriture de Simon Boulerice observés dans les quatre œuvres du réseau<sup>30</sup>

##### Les procédés stylistiques

- Les images
- Les suites
- Les oppositions
- La comparaison
- La métaphore
- La personnification
- La répétition
- La redondance
- La gradation
- L'accumulation
- La reprise anaphorique

##### Les procédés d'énonciation

- Les marques du locuteur
- Les marques du destinataire
- Les marques du lieu et du temps
- Le discours rapporté

##### Les procédés syntaxiques et grammaticaux

- Les types de phrase
  - La phrase interrogative, la phrase exclamative, la phrase impérative
- Les formes de phrase
  - La phrase négative

---

<sup>30</sup> Nous vous recommandons de donner aux élèves une liste restreinte qui reprend les procédés déjà travaillés avec eux selon l'œuvre étudiée.

- Les formes négatives fautives
- Le choix des verbes
- La mise en incise
- La ponctuation
- Le point-virgule

#### Les procédés lexicaux

- Le champ lexical
- L'emploi des adverbes
- Le lexique des cinq sens

#### Les procédés typographiques

- Les différentes polices d'écriture
- Les phylactères
- Les tirets du dialogue

#### Les procédés d'organisation du discours

- La hiérarchisation de l'information
- Les tonalités :
  - onirique
  - culture populaire
  - didactique

## **Annexe 5 : Les activités didactiques**

### **1) Les activités d'ouverture (commune à tous les livres)**

#### **a) L'activité n° 1 : Compléter la bibliographie de Simon Boulerice**

C'est maintenant que prend place notre première activité. Simon Boulerice a pris soin de rédiger sa bibliographie dans *Les mains dans la gravelle*. Nous avons volontairement laissé en blanc les champs centrés sur les romans, le théâtre pour les jeunes et la poésie. Il sera peut-être nécessaire de faire une mini-leçon sur les genres littéraires. En effet, il serait habile de décrire lors d'une conversation en classe les caractéristiques de ces trois genres littéraires, de laisser les élèves libres d'en parler avec leurs mots. Vous leur montrerez également un album illustré, ce qui ne constitue pas un genre, mais qui est un objet remarquable en soi, avec une alternance de textes et d'illustrations, une couverture rigide. Il est possible également de lire quelques extraits de poèmes et de leur laisser remarquer l'effet de rimes, ou non, ou de distribuer une page du texte d'une pièce de théâtre, puis de leur laisser remarquer le dialogue qui prend place en continu. Ensuite, vous demanderez à vos élèves de classer les textes choisis selon les critères évoqués lors de la conversation et par le *Tableau de référence* pour les situations d'écriture qui reprend les prescriptions de la *Progression des apprentissages*. Puis, il sera temps de les laisser compléter les champs laissés vides avec les textes à l'étude. Ceci constitue une introduction pertinente à l'étude des quatre œuvres du réseau.

Cette première activité est importante pour la suite, alors que nous allons travailler sur les différentes biographies écrites par l'auteur.

#### **b) L'activité n° 2 : Préciser l'intention de lecture/écriture de prime abord**

L'intention de lecture dans notre modèle consiste en une intention d'écriture. Nous vous proposons de la définir le plus clairement possible afin que les élèves s'y familiarisent et s'y préparent mentalement en adoptant une posture de réception adéquate.



Alors que vous êtes leur enseignant, vous savez en quoi consiste précisément la consigne, mais pour l'instant il est suffisant qu'ils sachent qu'ils devront reformuler un texte, c'est-à-dire l'écrire autrement, et écrire un texte à la manière de... Peut-être pourriez-vous envisager de faire une mini leçon sur la propriété intellectuelle et expliquer que le plagiat se résume à voler les idées des autres et nier toute forme de création, tandis que le pastiche (terme littéraire pour désigner une écriture qui consiste à imiter le style d'un auteur) est un hommage qui nécessite des efforts, une bonne dose d'humilité et de respect pour l'auteur imité.

### **c) L'activité n° 3 : La lecture à voix haute**

Vous allez pouvoir maintenant commencer l'étude de chaque texte. Il faut expliquer aux élèves ce que l'on attend d'une lecture à voix haute. Il faut qu'elle soit claire, intelligible, fluide en donnant le ton ou l'expression nécessaire. La première lecture (en entier) sera modelée par vous. Vous allez donc demander à vos élèves d'être attentifs à ce que dit Simon Boulerice et comment il le dit. Les élèves devront avoir recours à des stratégies que vous nommerez. Établissez une liste avec vos élèves. Elles sont très certainement déjà dans vos classes (se faire des images mentales des situations racontées dans les textes, faire des liens avec des événements que vous avez déjà vécus, ressentir des émotions...). Nous vous conseillons de faire un retour en grand groupe pour jeter quelques idées.

Puis, les élèves feront une lecture silencieuse du texte, ou même d'un seul paragraphe. Ce premier exercice d'appropriation peut permettre d'identifier les mots difficiles à prononcer, les mots trop longs, les mots difficiles à comprendre, les tournures de phrase, le syncopé du phrasé de l'auteur, les jeux de sonorité. Cette mise en bouche du texte est déjà un exercice diagnostique. Nous vous conseillons de placer les élèves par petits groupes de deux ou de trois. Chaque élève lira à son tour à l'autre ou aux autres. Un autre retour en grand groupe permettra de recueillir les impressions des élèves.

#### **d) L'activité n° 4 : La causerie**

Nous vous encourageons à recueillir les impressions des élèves sur le texte. Cette discussion vous permettra d'introduire de manière organique les axes d'analyse.

#### **e) L'activité n° 5 : Faire les liens entre les axes d'analyse et les textes**

L'activité de causerie terminée, vous présenterez aux élèves les axes d'analyse des textes. Le modèle parle de choix des axes d'analyse, cela ne signifie pas que vous deviez leur donner le choix, mais plutôt que vous allez justifier le nôtre, en l'expliquant, c'est-à-dire en modelant ce choix. Le *Tableau de référence* pour les situations d'écriture vous donne les stratégies pour le faire. Vous avez précédemment observé avec les élèves qu'il existait une variété de genres de textes. Cette constatation vous a permis de remplir les champs laissés vides dans la première activité.

L'axe narratif : reconnaître les intrigues, les personnages, les relations entre les personnages. Il en est de même pour *Les monstres en dessous*, le roman de ce réseau, pour lequel vous avez très certainement parlé des personnages, des intrigues, du schéma narratif. Peut-être est-il temps de faire une mini-leçon sur le schéma narratif.

L'axe figuratif : le monde représenté, les archétypes. *Florence & Léon* traite des difficultés physiques. Peut-être est-il temps de faire une mini-leçon. Dans cette histoire, les personnages offrent une représentation peu banale de la différence et du handicap. Malgré cela, on cherche à s'identifier à eux par leur courage, leur humour. Le plaisir que procure cette lecture est lié aux multiples routes que prend l'auteur pour nous surprendre.

L'axe idéologique : les valeurs prônées et repoussées, le texte comme réponse à des situations-problèmes. *Les mains dans la gravelle* nous plonge dans le monde de l'enfance revu par l'enfant devenu adulte, comme Antoine de Saint-Exupéry qui, dans une situation de stress, s' imagine rencontrer le Petit Prince, c'est-à-dire, lui, enfant. S'il n'est peut-être pas utile de partager des

sentiments aussi complexes avec les élèves, il est important de leur faire comprendre que l'histoire relate un parcours de vie réflexif, dédié à échapper à la pauvreté et à l'indifférence grâce au pouvoir de l'imagination.

L'axe du genre : la poésie. Le texte, *Les garçons courent vite*, est un recueil de poèmes. Vous avez déjà défini ensemble, vous et les élèves, ce qu'est un poème avec ou sans rime. L'aspect spiralaire de la progression du modèle ne vous aura pas échappé, les élèves construisent leur compréhension de façon régulière sur ce qu'ils ont déjà appris.

## 1) Les activités centrées sur *Florence & Léon*

Nous allons vous présenter l'analyse de cet album et des extraits, selon les rubriques qui sont présentées dans le modèle d'enseignement. Le *Tableau de référence*, qui vous a été joint, rappelle les prescriptions de la *Progression des apprentissages*. Nous vous conseillons également de vous reporter aux différents documents qui permettent d'analyser les œuvres et qui sont dans l'annexe 2.

Nous avons basé notre travail sur une conceptualisation de la lecture selon trois sphères<sup>31</sup>. Nous avons fait des choix qui forment la trame de notre modélisation. Ces choix peuvent en appeler d'autres de votre part. De plus, nous ne présentons pas un répertoire d'activités numérotées parce que la planification et le morcellement des activités vous appartient. Nous vous rappelons que, dans l'analyse d'un texte, l'élaboration prend une grande place, aussi nous vous présentons des stratégies d'ordre général.

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à faire les prédictions, privilégiez les questions ciblées ; l'étude du texte phrase par phrase, paragraphe par paragraphe ;

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à faire des liens avec leurs connaissances antérieures, privilégiez le rappel de lectures antérieures, les explications, le modelage, les questions, la lecture à voix haute et la mise en voix de la lecture, c'est-à-dire en y mettant le ton en modulant sa voix selon les personnages par exemple ;

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à se faire des images mentales, privilégiez la mise en schéma, en dessin, l'exposition à des images, à des films ;

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à exprimer leurs émotions, privilégiez les débats ; les saynètes, leur identification aux personnages ;

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à raisonner, privilégiez le modelage, le questionnement, la distinction entre les faits et les opinions, le repérage des erreurs de jugement.

---

<sup>31</sup> Montésinos-Gelet, I. (2016). Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen* (21), 146-158.

## a) L'ouverture

Rappeler aux élèves que les deux consignes sont :

- en ce qui concerne le processus d'exploitation, *traduire/transposer* : réécrit, à ta manière, la rencontre de *Florence & Léon* à l'époque de la Nouvelle-France ou du siècle dernier ;
- en ce qui concerne le processus d'exploitation, *imiter* : réécrit, à la manière de Simon Boulerice, un dialogue qui présente ta rencontre avec un ami.

## b) La présentation des œuvres et des textes

Cette étape a déjà été réalisée lors de l'activité sur la biographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice.

## c) La lecture à haute voix

Cet album se lit en lecture interactive en groupe. Nous proposons de considérer l'analyse narrative de l'œuvre selon un questionnement continu et répété, basé sur la curiosité, le suspense, l'incertitude, l'anticipation, l'effet de surprise afin de garder l'élève-lecteur actif. L'enseignant anime la discussion et lit le texte à voix haute. Son rôle est de favoriser les interactions sur des sujets de réflexion qu'il alimente. Pour que les élèves aient accès aux illustrations, il est préférable de projeter le texte sur le tableau numérique interactif (TNI), à l'aide d'une caméra document, ou que l'enseignant les dispose près de lui.

Nous proposons quelques exemples de questions à poser aux élèves tout au long de la lecture ; il y en a beaucoup d'autres qui s'inscriront peut-être mieux dans la dynamique de votre classe.

### Avant la lecture

- À quoi t'attends-tu, pendant cette lecture ?
- De quelle sorte de texte s'agit-il ?
- Quels indices le titre de l'album te donne-t-il ?

- Et la couverture ?
- Pourquoi l'auteur a-t-il choisi ce titre à ton avis ?

#### Pendant la lecture

- Peux-tu décrire l'endroit où se passe l'histoire ?
- Qu'arriverait-il si les handicaps des personnages étaient intervertis ?
- Comment peux-tu décrire le caractère de Florence ou de Léon ?
- Que ferais-tu si tu étais à la place de Florence ou de Léon ?
- Quelle est l'idée principale du roman ?
- Comment peux-tu le résumer ?

#### Après la lecture

- Pourquoi Simon Boulerice a-t-il écrit cette histoire ?
- Crois-tu que cette histoire puisse vraiment se passer dans la vie ?
- Qu'as-tu ressenti en lisant cette histoire ?
- Qu'est-ce qui t'a le plus intéressé dans cette histoire ?
- Cette histoire a-t-elle fait changer tes perceptions sur les handicaps ?
- Selon toi, est-ce une histoire triste ?
- Y a-t-il dans cette histoire des éléments qui sont à rapprocher de ta propre vie ?

#### **d) La causerie alimentée par les quatre axes narratifs des textes littéraires**

Cette conversation a eu lieu lors de l'activité de lecture sur la biographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice. Cependant, il est utile de présenter l'axe narratif d'analyse qui a été choisi dans le cadre de la lecture de *Florence & Léon* et de préciser le monde qui y est représenté et les archétypes qui le composent.

- La reprise des éléments de l'axe de narration figuratif
- Les répétitions
- Le personnage du héros

- Les différentes façons d'exprimer le contraste
- La reprise des éléments pour parler de l'époque et transposer l'histoire
- La place du handicap dans la société
- La place de la femme dans la société

### e) L'appropriation du texte par la sphère 2/la présentation matérielle du livre.

Avant la lecture de l'album *Florence & Léon*, remarquer qu'il s'agit d'un album de format parfaitement carré (23,5 cm) qui se tient bien en main. Ce format fait penser à une photo. En fait, l'album est construit à la manière d'un roman-photo sentimental, un genre populaire qui a connu son apogée dans les années 50, mis à part que des illustrations remplacent les clichés. Le roman-photo traditionnel se décline avec des photos, des textes qui les accompagnent qu'ils soient disposés dans des phylactères ou non. Le système narratif s'apparente à celui de la bande dessinée. C'est la photo qui, dans ce genre, conduit la narration et il serait pertinent de demander aux élèves à la fin de la lecture qui, des illustrations ou du texte, mène la narration dans l'album. Cette interrogation peut constituer une belle activité de conclusion sous la forme d'un partage en grand groupe. Pour aider les élèves, décliner la narration en différents aspects est rentable. Qu'est-ce que j'apprends à propos des personnages dans le texte ? Qu'est-ce que j'apprends à leur sujet dans les illustrations ? Est-ce que j'en apprend plus par le texte ou par les illustrations ? Les mêmes questions peuvent être posées à propos des événements et du contexte de l'histoire. Déployer la tâche en différentes questions aide les élèves à la comprendre et à y répondre avec efficacité.

Le paratexte d'un album comprend différents éléments qu'il est judicieux de faire remarquer aux élèves. On observe que la 1<sup>re</sup> de couverture et la 4<sup>e</sup> de couverture sont de type dissocié, mais se déclinent selon le même thème et forment une continuité. On peut demander aux élèves de jouer au détective et de relever quels sont les éléments qui demeurent dans les deux cas : la table et les chaises, les verres et les pailles. La table, les chaises et les verres sont de couleur grise et sont dessinés sans beaucoup de détails, tandis que les pailles, bien droites, sont de couleur rouge.

Que peut-on penser de l'intention de l'illustrateur ? Peut-on penser que l'illustrateur a voulu insister sur les pailles ?

L'illustration de la 1<sup>re</sup> de couverture est un plan de type moyen courant. On voit un couple attablé derrière la vitre d'un café. L'impression qui se dégage de l'ensemble est romantique, un peu rétro à cause à la technique d'application des couleurs à la manière de traits de crayons. On remarque que les protagonistes n'ont pas de téléphone cellulaire. Une ville, comme Montréal ou Paris, sert de cadre à la rencontre des deux personnages. Les couleurs sont primaires : rouge et jaune. Et les couleurs, qui sont des valeurs, blanc, noir et gris, sont très présentes.

En dessous de la scène se tient le titre : *Florence & Léon*. Là encore, le graphisme charrie tout un univers. Tout d'abord, il est festif, on se doute que l'histoire se finit bien, ou qu'elle est optimiste. Les lettres sont écrites en cursive qui est une écriture à la fois enfantine, intime et ronde. L'esperluette « & » qui lit les deux prénoms est un choix qui renforce l'impression de lien, d'entrelacement, entre les deux personnages, bien mieux que « et », qui pourtant veut dire la même chose.

Les pages de garde semblent reprendre le motif de la paille ou plutôt se transformer en guirlandes, peut-être des guirlandes que l'on voit dans les piscines. Quoi qu'il en soit, le procédé évoque encore quelque chose d'heureux, de festif comme les décorations que l'on voit lors des manifestations sportives ou les festivals.

#### **f) L'appropriation du texte par la sphère 2/se représenter la situation**

Pendant la lecture de l'album, nous avons choisi de dégager des pistes d'analyse d'après deux approches :

- La 4<sup>e</sup> de couverture à travers trois aspects : le texte de la quatrième de couverture, le caractère scénographique des illustrations et la manière dont la prise de parole est signifiée dans le texte. Ces éléments prennent place dans les catégories que présente le *Tableau de référence*.



- L'identification des temps du récit par l'extrait que nous avons choisi comme référence à notre exploitation écrite.

**g) Extraire et traiter efficacement des éléments d'information explicites et implicites du texte et les traiter efficacement**

Il serait judicieux de se servir du texte de la 4<sup>e</sup> de couverture, de l'écrire au tableau ou d'en conserver le texte sur un fichier dans le TNI de manière à y revenir régulièrement. Cette manière de procéder ne peut que renforcer les liens organiques entre l'écriture et la lecture.

Encadré 1 : La 4<sup>e</sup> de couverture

Florence a un problème aux poumons, mais enseigne la natation ; pour elle, c'est toujours  
comme si elle respirait dans une paille.

Léon a un problème aux yeux et est agent d'assurance ; pour lui ; c'est toujours comme s'il  
regardait par le trou d'une paille.

Leur rencontre chamboulera leurs vies.

Et si les différences pouvaient devenir une force ?

Et si l'amour pouvait naître au bout d'une paille ?

Nous en dégageons le patron suivant :

Prénom + a un problème + extension de la proposition indépendante qui commence par une conjonction de coordination « mais » pour Florence et « et » pour Léon. Puis, une proposition indépendante séparée de la première proposition par un point-virgule, avec en incise « Pour lui, ou elle, » suivie par « c'est toujours comme si elle ou lui ». Les deux phrases construites selon le modèle « Et si + pouvai(en)t+ ? » concluent le paragraphe.

La phrase « Leur rencontre chamboulera leurs vies » est celle qui unifie les deux protagonistes par l'emploi du déterminant « leur » dans le singulier de leur rencontre et le pluriel de leurs vies.

Elle se place avant les interpellations aux lecteurs potentiels et doit leur donner envie de lire l'album.

#### **h) Le code linguistique/se servir des outils lexicaux et grammaticaux**

Il est bien évident que le texte de cette 4<sup>e</sup> de couverture est ciselé pour mettre en parallèle les deux protagonistes de l'histoire et faire naître une anticipation quant à leur rencontre et la potentialité de leur amitié puis leur amour naissant. On note qu'une certaine attention est mise sur le personnage féminin, ce qui laisse entendre subtilement que Florence est l'héroïne de l'histoire d'après :

➤ Les conjonctions de coordination

La conjonction de coordination « mais » suggère une opposition, une dramatisation ou un contraste fort.

➤ Les verbes

Le verbe « enseigne » est non seulement plus précis que le verbe être dans « est agent d'assurance », mais c'est également un verbe d'action tandis que le verbe être est un verbe d'état. Florence enseigne, elle transmet, Léon se contente d'être. Il semble pertinent d'en déduire que le métier de Florence est plus exceptionnel que celui de Léon selon leur handicap.

Page 9, cette vision de la vie est reprise. Léon « vend des assurances à des gens qui veulent s'assurer que tout ira bien quand tout ira mal ». La nuance est d'importance. Le rôle de Florence est d'éviter que quelque chose aille mal, sa fonction est porteuse d'un espoir raisonnable. En effet, on peut imaginer que savoir nager empêche de la noyade la majorité des gens. Dans la démarche professionnelle de Léon, en revanche, la notion d'inévitabilité est présente.

➤ On note la mise en incise

La mise en incise « pour lui, pour elle » a bien entendu comme objectif de mettre en relief et en contraste les deux protagonistes. On peut noter également que ce choix d'insister sur l'unicité

des personnages est repris dans les illustrations. Ces personnages sont seuls au monde, semble-t-il. Seulement à la page 24 est-il fait allusion à la méchanceté d'autrui. Cela peut être interprété comme l'expression de l'isolement des personnages, mais d'une manière plus positive, le vide peut exprimer la potentialité de la rencontre ou le fait que deux amoureux sont seuls au monde.

➤ On note l'emploi du point-virgule

Le point-virgule en ponctuation marque un effet de relation logique qui met en parallèle les deux propositions indépendantes et organise une pause relativement importante dans le débit de la lecture qui, contrairement au point, n'impose pas au lecteur de baisser le ton de sa voix. Les propositions sont donc dites dans un même souffle, ce qui ne peut être anodin dans cet album où Florence a des problèmes respiratoires.

➤ On note l'effet accentué du contraste

L'effet de contraste est un élément central à l'axe de narration figuratif. Le contraste est exprimé par une subordonnée conditionnelle de ressemblance. Le verbe de cette subordonnée se réfère au handicap du protagoniste : respirer, pour Florence, regarder, pour Léon. Toutes les deux se terminent par « une paille ».

➤ On note l'emploi de l'adverbe « toujours »

L'adverbe est placé avant ces subordonnées et exprime le caractère inéluctable de la situation de Florence et de Léon. Pourtant, cet aspect fatal est corrigé par le fait que le dernier mot prononcé par Florence (dans un phylactère) est justement l'adverbe « toujours ».

➤ Les interpellations au lecteur

On constate différentes interpellations au lecteur.

Dans la 4<sup>e</sup> de couverture : bien que se terminant par des points d'interrogation, sont des phrases affirmatives conditionnelles qui semblent incomplètes : « Et si les différences pouvaient devenir une force... *elles seraient mieux acceptées* ». Ce procédé renforce l'effet d'anticipation.

Dans le texte : *Oui, pourquoi pas ?* est la dernière phrase du texte. Il s'agit d'une réponse à la question posée « Oui, pourquoi pas ? » p. 29. La différence est que cette réponse p. 29 s'adresse aux deux protagonistes, tandis que celle qui conclut l'album s'adresse au lecteur.

➤ Le mot « paille »

Le mot paille est répété trois fois dans le texte de la 4<sup>e</sup> de couverture. Il le conclut également. Il faut considérer cet élément. Une paille est certainement un accessoire de l'enfance, mais pas seulement. Il décore certains verres de cocktail, et est employé dans les hôpitaux auprès des malades. Par extension, il est le fil ténu auquel tient parfois la vie.

Ces différents éléments forment ainsi la grille de lecture de l'œuvre. Les élèves pourront s'y référer et émettre des opinions, faire de comparaisons, juger de la pertinence des situations dans un contexte réel. Ensuite, nous nous servirons des extraits qui ont été choisis pour identifier le schéma narratif du récit.



### Page 12, le début

- Une situation fortuite provoque la rencontre.
- L'initiative revient à Florence. Elle provoque l'incident et parle en premier. C'est le handicap de l'autre qui est la cause de l'accident.
- Courtoisie des deux personnages.



### Page 13, le milieu

- Mise au même niveau symbolique des deux personnages : au sol.
- C'est le handicap de l'un qui devient la force de l'autre.
- Expression de valeur morale, d'honnêteté



### Page 28, la fin

- Les deux protagonistes se lient et démontrent un intérêt l'un envers l'autre.

### **i) En complément des pistes d'analyse de l'album d'après les illustrations**

Étant donné que nous avons défini que cet album est construit à la manière d'un roman-photo, l'étude des différents plans de la même scène exploitée dans l'œuvre est une approche qui semble pertinente.

Nous notons que les deux illustrations des 1<sup>re</sup> et 4<sup>e</sup> de couverture sont reprises de multiples fois dans l'album, ce qui est un élément propre à l'axe narratif figuratif qui se bâtit sur des éléments de redondance. Par exemple : la page 16, où la 1<sup>re</sup> de couverture est reprise à l'identique et complétée d'un texte dans lequel on apprend que « les pailles respectives sont bien droites et ne s'allongent pas » ; la page 21, où la scène de la 1<sup>re</sup> de couverture est vue de l'intérieur du café ; les pages 28 et 29 reprennent les illustrations des deux couvertures à l'inverse, c'est-à-dire que les personnages sont assis à la petite table de café tandis que, derrière les vitres du café, les chaises sont vides.

Il serait également pertinent de présenter côte à côte des illustrations qui adoptent des angles très différents et de faire observer les choix de l'illustrateur pour en dégager son intention : s'agit-il de camper le décor, de mettre l'accent sur une situation, un détail d'importance, une action, une émotion ? Il est possible également de distribuer des pailles et de faire regarder les élèves à travers. Les élèves s'aperçoivent alors de la difficulté d'avoir sa vision ainsi réduite. De cette exploration, l'élève gagnera une compréhension plus fine de l'histoire.

### **j) La polyphonie (co)ntextuelle**

Ce troisième point offre une perception qui tient à la fois du texte et de l'illustration dans la mesure où la prise de parole dans l'album est reconnaissable visuellement. En effet, les phylactères dans le texte sont présents sous la forme de bulles ombrées. Elles sont simples et n'expriment pas par leurs contours les émotions des personnages comme on peut le voir dans la bande dessinée.

Une autre forme de prise de parole est exprimée dans le texte. Elle est reconnaissable par le tiret et le changement de police de caractère qui l'accompagne. Il s'agit généralement de situations où l'on ne pourrait pas « entendre » le dialogue comme derrière la vitre du café, ou lors d'une conversation relatée, mais à laquelle nous n'assistons pas. Il peut s'agir également de ce que se dit le personnage ou bien tout simplement de considérations spatiales, parce qu'une réplique trop longue dans un phylactère nuit à l'esthétique de la page.

L'enseignant aurait avantage à faire une mini-leçon sur le dialogue direct et indirect pour renforcer ces connaissances chez les élèves.

### **k) L'appropriation du texte par la sphère 3 : l'exploitation par l'écriture de la lecture de *Florence & Léon***

C'est le moment de reprendre les consignes pour les travailler. Nous vous conseillons de prendre connaissance de l'analyse de l'extrait qui sert à la fois pour travailler la lecture, l'imitation et la ~~traduction~~/**transposition** parce que nous y mettons de l'avant l'analyse des traits d'écriture de l'auteur, ce qui constitue exactement les liens que nous visons puisqu'ils permettent d'installer une compréhension fine du texte et de sa dynamique d'appropriation. Ici, cette analyse prend place dans le paragraphe réservé à l'imitation.

— en ce qui concerne le processus d'exploitation ~~traduire~~/**transposer** : réécris, à ta manière, la rencontre de *Florence & Léon* à l'époque de la Nouvelle-France ou du siècle dernier.

Pour cette tâche, il nous semble approprié de suggérer aux élèves d'imaginer un renversement entre les personnages de Florence et Léon selon deux axes :

- Le féminisme : Est-ce que l'attitude générale de Florence, son métier et l'expression de son leadership auraient été possibles à l'époque de la Nouvelle-France ou au siècle dernier ?
- Le handicap : Est-ce que les handicaps étaient-ils vus et compris de la même façon que dans l'album à l'époque de la Nouvelle-France ou au siècle dernier ?

## **l) Le modelage en écriture collective pour étayer la tâche de ~~traduction~~/transposition et soutenir les élèves**

L'enseignant gagne à modeler la situation d'écriture en groupe classe pour soutenir ses élèves. Les atouts d'une telle activité résident dans l'interaction entre les pairs et le rôle de l'enseignant comme médiateur. Les limites sont liées à l'éventuel mauvais fonctionnement du groupe. L'enseignant se doit d'instaurer des règles de prise de parole. Nous proposons ici de procéder selon une méthode frontale dialoguée et de distribuer des activités aux élèves regroupés individuellement ou en îlots.

Nous suggérons d'orienter les activités autour de quatre phases : la sollicitation de l'imaginaire, l'identification des caractéristiques de la tâche, la construction de la tâche et la rédaction de la tâche.

- La sollicitation de l'imaginaire grâce à des propositions de lectures libres ou choisies et de déclencheurs pertinents autour du réseau.

Il s'agit de donner des repères historiques aux élèves, de les mettre en contexte, de leur donner des idées sur les lieux, les époques, les thèmes. La tâche peut déborder du cadre de la classe de français. Le programme du cycle 3 en univers social couvre, la première année, la période de 1745 à 1905 et la deuxième année la période de 1905 à 1980. Nous conseillons également d'utiliser le manuel ou cahier d'activités d'univers social qui contient des images et des textes.

- *Le wapiti* de Monique Corriveau à

<https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=14193>

« En 1655, Matthieu Rousseau, quinze ans, s'embarque clandestinement pour la Nouvelle-France. À Québec, injustement accusé d'un meurtre, il s'enfuit de la ville et tombe aux mains d'Iroquois qui le cèdent à la nation des Seskanous. Au fil des ans, Matthieu devient l'un des leurs et, grâce à son courage et à sa force, il reçoit le nom de Wapiti. Au cours de ses passionnantes aventures, il apprend à chasser, il développe un code d'honneur et il approfondit sa conception de la vie et de la mort. En filigrane du



récit se profile une histoire d'amour attachante. L'atmosphère de l'époque se révèle par de nombreux indices représentatifs de cette période de la colonisation : les menaces de querelles avec les Amérindiens, la vie codée chez le gouverneur, le travail religieux des missionnaires, les périlleux voyages en canot, les manières expéditives de la justice, etc. Ce roman offre une aventure captivante et un bon suspense. Cette lecture est une occasion de mieux connaître l'auteure, une pionnière de la littérature pour la jeunesse au Québec. »

L'apport de cette lecture complémentaire se situe dans une mise en contexte vivante telle une plongée dans la vie de la Nouvelle-France. Des extraits choisis permettront aux élèves de visualiser la tâche de la rencontre de Florence et Léon sous l'angle de son arrivée à Québec ou chez les Iroquois. Les nombreux indices représentatifs de l'atmosphère de l'époque sont autant de pistes d'enrichissement du récit des élèves. Ce type de travail de collecte d'éléments peut être une activité à mener pendant le temps réservé à l'univers social.

- *Vent de panique* de Susanne Julien à

<https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=11957&sec=2>

« En 1885, une épidémie de variole fait des ravages au Québec. La plupart des victimes sont des enfants. La vaccination devient obligatoire, mais la population ne croit pas aux vertus de l'immunisation faite à partir d'un produit tiré du pus de vaches malades. C'est dans ce contexte historique et ce climat dramatique de résistance collective aux soins que l'action du roman se déroule. Le courageux docteur Laporte engage le jeune Lucien pour l'aider dans sa tâche de vaccination. Bientôt, une véritable émeute éclate dans la ville de Montréal où l'ignorance populaire domine. L'épidémie est ici la toile de fond servant à présenter d'une manière vivante et enlevante une page de l'histoire du Québec. Le récit insiste davantage sur la réaction de la foule à l'égard des soins de santé que sur les ravages de la variole. La trame narrative est compliquée par plusieurs lieux et événements qui s'entrecroisent. De nombreux référents se rapportant à la ville de Montréal jalonnent les pages du roman. »

L'apport de cette lecture complémentaire se place dans une mise en contexte du climat social et du manque d'éducation de l'époque. Le courageux docteur Laporte pourrait engager Florence et Léon pour l'aider dans sa tâche de vaccination ou bien Florence, qui rencontrerait Léon, ou vice versa. Les pistes d'exploitation conjuguées avec les éléments décrits dans l'analyse du texte sont multiples. Encore une fois, les informations sont nombreuses et permettent de dresser un cadre qui soutient le travail de création des élèves. Ce roman jeunesse est épuisé et ne se trouve qu'en bibliothèque.

- Première visite à Montréal. 1912. Le début d'un siècle d'André Leblanc à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=50455>

« En 1912, Adélaïde se rend à Montréal pour entrer au couvent d'Hochelaga. Dès son arrivée, la jeune villageoise est impressionnée par cette grande ville moderne qui fourmille d'activité. Accueillie par son oncle Lionel, Adélaïde passe quelques jours à visiter la métropole avant d'entrer au couvent. Ainsi, elle se rend sur la place Jacques-Cartier, assiste à une messe donnée à l'église Notre-Dame et prend le funiculaire sur le Mont-Royal. Elle magasine aussi dans les grands magasins du centre-ville et assiste à une parade sur la rue Ontario à l'occasion de la fête du Travail. Mais vient finalement le temps pour Adélaïde d'entrer au couvent, où elle recevra une formation de chanteuse professionnelle. Dans ce docu-fiction, le récit d'Adélaïde est l'occasion de découvrir Montréal au début du 20e siècle. Les différents lieux et bâtiments visités par l'héroïne se succèdent de page en page, à travers des photographies les montrant tels qu'ils étaient à l'époque. Plusieurs de ces photos en noir et blanc sont colorisées de façon à mettre l'accent sur certains éléments. À la fin du livre, une carte des tramways de Montréal montre l'étendue de la ville à cette époque. Des notes abondantes et illustrées complètent l'information sur les lieux visités par Adélaïde. »

L'apport de cette lecture complémentaire permet d'imaginer le choc que représente l'arrivée dans une grande ville. Les photographies permettent à l'élève de se représenter Montréal à cette époque. Pourquoi ne pas placer la rencontre entre Florence et Léon lors d'un voyage en tramway

ou d'une visite ? Les informations sont nombreuses et permettent de dresser un cadre qui soutient le travail de création des élèves.

- *Le chat de Windigo* de Marie-Andrée Boucher Mativat, illustré par Isabelle Lange à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=20115&sec=2>

« Vers la fin des années 1930, la Haute-Mauricie fait partie des régions du Québec qui ont développé leur économie autour de l'exploitation forestière. L'auteure raconte adroitement la vie de chantier des travailleurs du bois de cette époque. La narration de Léo, jeune garçon dont la famille déménage au camp forestier où le père travaille comme cuisinier, témoigne de son adaptation à ce nouveau milieu de vie. Le chat de Léo y multiplie les bons et mauvais coups. Sa disparition puis son retour, grâce à la vigilance de Jo Nicolo l'Attikamek, permettra à l'enfant d'apprendre qu'il ne faut pas juger trop rapidement les gens. Ce récit instructif et bien mené, enrichi du vocabulaire de l'époque, présente une période et un univers géographique rarement traités. »

L'apport de cette lecture complémentaire se situe dans la découverte d'un milieu inconnu. La place du chat et de ses bêtises en fait un récit attachant. Nous retenons que le roman met de l'avant l'un des thèmes développés dans *Florence & Léon*, c'est-à-dire de ne pas juger trop rapidement les gens. Nous aimons l'apport du vocabulaire de l'époque qui mérite d'être retenu pour donner de la crédibilité aux écrits des élèves.

- *J'ai un bouton sur le bout de la langue* à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=45335&sec=2>

« Ce livre-disque regroupe 11 chansons de Mary Travers, dite La Bolduc, que des musiciens et des interprètes d'aujourd'hui ont arrangées et chantées. La chanson titre du livre est transcrite et illustrée à la façon d'un album. Mêlant le collage, la peinture, le dessin et l'infographie, les images mettent en scène des personnages expressifs qui sont aux prises avec de vilains boutons. Les personnages évoluent dans des environnements

colorés évoquant l'époque de la production musicale de La Bolduc, soit les années 1920 et 1930. Les paroles des dix autres chansons compilées sur le disque se trouvent à la fin du livre. La signification des québécismes employés dans les chansons est précisée en bas de page. Sur le disque compact, des chanteuses (Bia, Florence K, Geneviève Bilodeau, Gaële et Jorane) se succèdent pour interpréter les créations de la célèbre "turluteuse". En appuyant le rythme et la joie de vivre des versions originales, les arrangements, inventifs et diversifiés, accordent une dimension contemporaine aux chansons. »

- *J'ai la mémoire qui tourne* DVD à <http://productionsdelaruelle.com/PDLRweb/nos-productions/jai-la-memoire-qui-tourne/>.

Peut-être avez-vous accès dans votre bibliothèque au coffret de DVD de l'émission d'Historia *J'ai la mémoire qui tourne*. La présentation du site Récitus de ce qu'a été l'émission télévisée et du site qui l'accompagnait demeure pertinente.

« *J'ai la mémoire qui tourne* est un vaste projet dont la mission est de numériser des films de famille. Voici quelques exemples des contenus intéressants pour l'enseignement de l'univers social. Les films peuvent être utilisés comme source première pour observer des éléments du passé. Ces films ne sont pas scénarisés ni montés. Ils sont simplement la version numérique de films de famille. Malgré cela, on peut y observer plusieurs éléments intéressants comme l'évolution des transports, les premiers établissements dans les villages du mouvement de colonisation, les traditions familiales et les thèmes particuliers comme, par exemple, les droits des femmes, l'éducation. Ces visionnements peuvent servir de déclencheurs. »

Ces deux derniers choix peuvent surprendre. Pourtant, l'écoute d'un ou plusieurs de ces titres ou le visionnement d'une des capsules peuvent constituer une mise en contexte des plus immersives. L'usage des cinq sens est une approche pédagogique que nous privilégions pour le passage à l'écriture.

➤ L'identification des caractéristiques de la tâche

Les caractéristiques de la tâche sont discutées avec les élèves. Les réponses sont mises en commun et permettent d'identifier clairement la structure que leurs écrits doivent emprunter. Certaines questions permettent d'orienter le travail des élèves telles que : Décrivez-moi les deux personnages de Florence et de Léon. Quels sont leurs traits physiques et leurs traits de caractère qui ne doivent pas changer ? Quels sont les éléments de leur situation qui doivent changer ? Quel est le rôle de chacun des personnages en fonction de l'intrigue ? Quel est le cadre spatio-temporel ? Quels en sont les éléments ? Quel est le vocabulaire à employer ? À quel temps doivent être les verbes ?

➤ La construction de la tâche

Les élèves s'aideront de la structure narrative que nous avons précédemment explorée. Grâce à un « remue-méninges », les élèves pourront discuter et argumenter leur choix sur la situation initiale, les péripéties et la situation finale. Il faut attirer leur attention sur les situations liées à des objets puisque dans *Florence & Léon*, la paille, mais également la canne de Léon sont des éléments centraux à la compréhension du récit. Nous suggérons de procéder à un premier écrit intermédiaire linéaire de l'histoire qui servira de trame à la rédaction finale.

➤ La rédaction de la tâche.

La rédaction de la tâche comporte différents défis. Premièrement, bien que la tâche ne demande pas précisément d'écrire cette ~~traduction~~ **transposition** sous une forme dialoguée, ce mandat est en quelque sorte inhérent à la réalisation de la production écrite. Deuxièmement, l'objectif de cette tâche n'est pas de reproduire les illustrations de l'album que ce soit par des dessins ou des photos. Il faut donc les « remplacer ». Il est souhaitable de rappeler aux élèves l'importance de paragraphes d'introduction aux dialogues qui mettent en relief le contexte spatio-temporel discuté préalablement et donc de varier les compléments circonstanciels. Cette étape a normalement été partiellement remplie au préalable. Il est également judicieux de modéliser au tableau l'utilisation d'une ponctuation appropriée.

— en ce qui concerne le processus d'exploitation, *imiter* : réécris, à la manière de Simon Boulerice, un dialogue qui présente ta rencontre avec un ami.

La première étape consiste à mettre le texte à *plat*, ce qui nécessite que les élèves connaissent les marques du dialogue que sont les tirets. Nous vous présentons le texte et les traits d'écriture que nous relevons. Nous vous conseillons de toujours vous rapporter au *Tableau de référence* sans doute trouverez-vous plus de choses à dire que nous, et à la liste de vérification que vous allez travailler avec les élèves par voie de conséquence, puis donner aux élèves.

#### Encadré 2

Florence tombe à la renverse et Léon s'affale de tout son long.

Le texte commence par Florence, qui *tombe*, mais d'une manière plus élégante que Léon. Notez l'emploi du verbe *affaler* qui a une connotation un peu grotesque et qui fait du bruit avec ses deux *ff*. Florence ne fait pas que tomber, elle tombe *à la renverse*. De ce choix d'expression, on peut comprendre deux choses : premièrement que c'est le signe d'un coup de foudre ; deuxièmement que le monde est maintenant inversé dans son cours. C'est un peu la même chose, mais c'est une indication pour la consigne de ~~traduction~~ **transposition** ou l'on s'attache à la notion de féminisme. En ce qui concerne, *de tout son long*, c'est une reprise du *long Léon* de la page 7 ; un Léon qui est devenu grand et qui donc est en âge (y a-t-il un âge ?) pour tomber amoureux.

#### Encadré 3

La prof de natation se confond en excuses.

— Je suis désolée, monsieur, je ne vous ai pas vu !

— Pas de souci ! Je ne vous avais pas vue moi non plus ; j'ai de petits problèmes aux yeux !

La référence anaphorique (la prof de natation) à Florence met en valeur Florence et sa profession. On note le ton courtois, sans aucune agressivité, de part et d'autre. On note également les points d'exclamation. Deux pour Léon et un pour Florence. Il semble plus émotif qu'elle, en tous les cas, cette indication est un ajout de plus à son portrait. Le choix du terme *souci* est intéressant parce qu'*avoir un souci* est synonyme d'*avoir un petit problème*. La répétition de *je ne vous avais pas vu* est remarquable à deux titres. Premièrement, elle peut être l'occasion de faire un rappel sur l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ; deuxièmement, elle permet de mener une interrogation sur le sens des répétitions que l'on chasse en tant qu'enseignant dans les compositions écrites des élèves. La répétition est un trait d'écriture pertinent lors qu'elle est employée au service d'une idée. Elle peut être comme ici, une mise en lumière d'un élément crucial, ou signifier une gradation dans l'importance des termes. La répétition peut également jouer sur le sens propre et le sens figuré. L'expression, *je ne vous avais pas vu*, couramment employée est le plus souvent dépossédée de son sens réel. Or, ici, l'expression retrouve son sens le plus authentique.

#### Encadré 4

Florence regarde la canne de Léon. Une canne blanche avec un petit bout rouge. Elle ne sait pas quoi dire. Devant cet aveu, elle choisit de livrer une confidence, elle aussi pour être à égalité.

La *canne blanche avec un petit bout rouge* fait étrangement penser à la paille rouge avant que ce petit bout rouge soit passé dans la centrifugeuse de l'amour et devienne une spirale rouge. L'adjectif blanc est mis en opposition dans la phrase avec rouge. Cette construction de deux éléments, mis en opposition, en incise, en relation, est constante dans le texte. C'est elle, lui, puis eux. C'est évidemment un choix de l'auteur. Ainsi, la paille est en fait la représentation de la perception autre de la canne. Elle est fédératrice, parce qu'elle fait également penser, dans une moindre mesure, au tuba que mettent les plongeurs pour respirer sous l'eau. La paille est l'expression universelle de la manière dont on peut transformer les difficultés de la vie si on choisit de les voir autrement. On remarque l'emploi d'un champ lexical fort : *aveu, livrer,*

*confidence*. L'idée de se livrer, d'avouer est chargée d'une connotation si profonde que l'on en vient presque à être déçu du mot *confidence*. On se serait attendu au terme « confession ». Cependant, à cause de l'expression *être à égalité*, cela ne peut être parce que l'acte de confession ne le permet pas et sous-entend une hiérarchie.

#### Encadré 5

— Eh bien, moi, j'ai de petits problèmes aux poumons !

Les voilà tous les deux au sol, riant, s'aidant mutuellement pour se relever. Leur rencontre est la plus honnête qui soit : ils ont révélé leur handicap avant leur nom.

On peut remarquer une fois encore l'usage du point d'exclamation qui, de plus, précède *voilà*. Voilà est un mot qui veut dire en fait : vois là. Il constitue une expression qui renforce l'argument qui est développé, c'est-à-dire la situation égalitaire dans laquelle les personnages se trouvent. Ils sont au sol, c'est-à-dire au même niveau. On note les participes présents **qui ont** la même valeur qu'une subordonnée relative et auraient pu être remplacés par « qui rient, qui s'aident. Ils sont liés par une virgule et pas par la conjonction de coordination *et*, ce qui aurait, tout comme la formation avec le pronom relatif, ralenti la phrase. L'emploi de l'adverbe *mutuellement* est redondant, cependant il montre le focus que désire mettre l'auteur sur la situation et qui est apporté par *la plus honnête qui soit*. On comprend ici que les individus en général portent des masques qu'ils ne laissent tomber que rarement. La rencontre de Florence et Léon ne répond pas à ce schéma. Ils sont si honnêtes qu'ils révèlent leur handicap avant leur nom. Pourtant, le titre de l'album est *Florence & Léon*. Quelle place revêt l'honnêteté dans la production de l'auteur ? Nous lui avons posé la question, voici sa réponse :

« En fait, je trouve que la rencontre entre Florence et Léon est honnête dans la mesure où ils mettent cartes sur table. Ils se révèlent d'emblée. Ils sont sans faux-semblant. Maintenant, en ce qui concerne mon honnêteté à moi, elle est primordiale, même quand je fais de la fiction. Je désire de la sincérité autant des personnages que de moi. C'est dans le choix des mots, dans mon rapport aux personnages, à leur âge, à leur milieu. »



#### Encadré 6

Et voilà : Florence et Léon sont rouges comme des fleurs, avec leurs pailles dans les mains.

La reprise de *Et voilà* comme une interjection est un exemple de répétition qui exprime une gradation de la situation. *Et voilà* exprime le résultat évident de la rencontre. L'expression rouge comme des fleurs est très belle. Elle aussi exprime le résultat de la comparaison. En effet, on dit rouge comme une pivoine, un coquelicot... Les pailles sont *dans leurs mains* et on pense presque immédiatement à un bouquet. La phrase entière renforce l'idée de bourgeonnement d'un nouvel amour d'une manière plus subtile que celle du champ lexical.

#### Encadré 7

Florence est heureuse que la paille soit droite et sans courbe.

Étant donné que nous avons expliqué que la paille était le symbole de la manière dont on voit la vie, on peut penser que l'auteur reprend l'idée de la droiture, c'est-à-dire des valeurs que l'on a dans la vie. On remarque la redondance de l'expression *droite et sans courbe*.

#### Encadré 8

Elle ne pourrait jamais observer l'agent d'assurances dans une paille fantaisie. Léon, lui, est heureux que la paille ne s'allonge pas. Il ne pourrait jamais respirer comme la prof de natation dans un tube si long.

De plus, une longue paille l'éloignerait d'elle.

Léon a envie de se rapprocher de Florence.

Et Florence en a aussi envie.

L'emploi de *fantaisie* nous laisse à penser qu'il s'agit d'une rencontre sérieuse, et non d'une fantaisie, c'est-à-dire d'une chose sans importance. *De plus*, tout comme *voilà*, mettent en

lumière l'action. Cette fois, alors que les mises en incises et le traitement de *l'un* et de *l'autre*, en séparé, menaient à un rapprochement exprimé par *les deux*, ou *ils*, nous assistons à une séparation des deux protagonistes qui met en valeur le fait que tous les deux ressentent la même chose. Nous notons également que Léon est le premier qui est cité dans cette *envie* de rapprochement, ce qui se distingue du reste du texte où c'est Florence qui prend l'initiative. Ce conservatisme étonne un peu, mais est assez logique si on garde en tête le fait que le format exploité est celui d'un roman-photo.

Nous vous encourageons à vous reporter à la liste des procédés d'écriture observés chez Simon Boulerice dans l'annexe4, et à la partager avec vos élèves en sélectionnant les procédés travaillés avec eux selon l'œuvre en cours.

En conclusion, l'œuvre *Florence & Léon* est d'une grande richesse à l'étude. Les angles d'exploitation sont nombreux. L'enseignant peut également utiliser l'analyse de la 4<sup>e</sup> de couverture pour une faire une écriture d'imitation.

### 3) Les activités centrées sur *Les montres en dessous*

Nous allons présenter l'analyse de ce roman jeunesse et des extraits, selon les rubriques du modèle d'enseignement. Le *Tableau de référence*, qui vous a été joint, rappelle les prescriptions de la *Progression des apprentissages*. Nous vous conseillons également de vous reporter aux différents documents qui permettent d'analyser les œuvres et qui se trouvent à l'annexe 2.

Nous avons basé notre travail sur une conceptualisation de la lecture selon trois sphères<sup>32</sup>. Nous avons fait des choix qui forment la trame de notre modélisation. Ces choix peuvent en appeler d'autres de votre part. De plus, nous ne présentons pas un répertoire d'activités numérotées parce que la planification et le morcellement des activités vous appartient.

Nous vous rappelons que, dans l'analyse d'un texte, l'élaboration prend une grande place, aussi nous vous présentons des stratégies d'enseignement d'ordre général :

- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à faire les prédictions, privilégiez les questions ciblées ; la segmentation du texte ;
- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à faire des liens avec leurs connaissances antérieures, privilégiez le rappel de lectures antérieures, les explications, le modelage, les questions, la lecture à voix haute et la mise en voix de la lecture, c'est-à-dire en y mettant le ton en modulant sa voix selon les personnages par exemple ;
- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à se faire des images mentales, privilégiez la mise en schéma, en dessin ;
- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à exprimer leurs émotions, privilégiez les débats ; les saynètes, leur identification aux personnages ;
- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à raisonner, privilégiez le modelage, le questionnement, la distinction entre les faits des opinions, le repérage des erreurs de jugement.

---

<sup>32</sup> Montésinos-Gelet, I. (2016). Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen* (21), 146-158.

## a) L'ouverture

Rappeler aux élèves que les deux consignes sont :

— en ce qui concerne le processus d'exploitation, *traduire/transposer* : réécris, à ta manière, une description de Carmen en la transformant en un personnage fantastique — en ce qui concerne le processus d'exploitation, *imiter* : réécris, à la manière de Simon Boulerice, une conversation en t'intéressant aux réactions du personnage qui annonce une nouvelle importante à quelqu'un.

## b) La présentation des œuvres et des textes

Cette étape a déjà été réalisée lors de l'activité sur la biographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice. Cependant, à la fin du roman, nous trouvons une autre biographie de l'auteur.

Encadré 1 : La biographie

Enfant, Simon Boulerice chantait dans sa cage d'escalier, parce que sa voix y résonnait beaucoup. Il croyait chanter aussi bien que Whitney Houston. Mais ce n'était pas le cas. Depuis que sa voix a mué, Simon se plaît à danser, à écrire et à jouer. Jouer surtout, oui. Parce qu'il aime beaucoup rire. Il sort peu de chez lui. Il le reconnaît : il est un casanier qui sort un soir sur deux au théâtre. Il boit encore son jus d'orange à même le goulot. On ne lui a rien appris. Néanmoins, il a étudié en littérature, puis en interprétation théâtrale. Depuis qu'il a fini l'école, il écrit plein de livres. Il tire avec bonheur dans toutes les directions : de la poésie, du théâtre, une série Web, des romans pour adultes, pour ados et pour enfants. Il ne faut pas trop lui en vouloir ; il a envie de parler à tout le monde.

Nous vous proposons de faire comparer les deux biographies à vos élèves, ce qui constitue une réappropriation du premier texte. Qui dit comparaison, suppose de chercher les ressemblances et les différences. Par exemple, on pourrait demander aux élèves ce que ce texte révèle et ce que le premier taisait. Évidemment, les élèves vont noter qu'un texte est plus long que l'autre. C'est

un argument qui justifie le fait que le premier texte donne plus d'exemples, mais qui pose également la question de la raison pour laquelle certains éléments ont été conservés dans la deuxième biographie. Par exemple, le fait que Simon Boulerice boive encore son jus d'orange au goulot nous apporte-t-il une information pertinente sur l'auteur ? Pensez-vous que les grandes personnes peuvent se comporter comme les enfants ? Si Simon continue à agir ainsi, crée-t-il une connexion particulière avec ses lecteurs ? Les élèves peuvent être amenés à chercher un autre exemple dans la première biographie et ils choisiront sans doute (je chante tout le temps)... *en allant faire pipi*. Cet exemple n'est pas celui d'un comportement infantin à proprement parler, mais le fait que l'auteur le partage, qui plus est par écrit, est d'une candeur enfantine. Vous pouvez rappeler à vos élèves la question de l'honnêteté soulevée dans *Florence & Léon* et leur demander si Simon Boulerice continue à être honnête d'après les informations dont ils disposent.

Une fois cet exercice effectué, nous proposons d'approfondir la notion de narrateur à travers ses deux biographies, étant donné que l'une est écrite à la première personne du singulier — nous sommes donc en présence d'un narrateur participant qui raconte sa propre histoire — et l'autre à la troisième personne du singulier — c'est un narrateur omniscient qui ne participe pas à l'histoire. Le but de cet exercice est de distinguer, tel que le *tableau* le mentionne, la diversité des voix narratives.

Il est prescrit dans *la Progression des apprentissages* de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* que les élèves du primaire se familiarisent avec les œuvres, les auteurs et les maisons d'édition. Après avoir défini les rôles que joue la maison d'édition, en l'occurrence *Québec Amérique*, il sera plus facile de poser la question suivante aux élèves. Pensez-vous que la deuxième biographie a été écrite par l'auteur ou par sa maison d'édition ? Deux questions sous-jacentes se posent ainsi :

- La notion de plagiat. Est-ce que la maison d'édition, si elle est la rédactrice de la deuxième maison d'édition, serait en situation de plagiat ? Ainsi se pose la question des critères du plagiat que vous pouvez définir avec vos élèves, comme voler les idées des

autres et ses expériences. Est-ce que passer du « Je » au « Il » est suffisant pour dire que l'on ne fait pas de plagiat ?

- La notion de proximité entre l'auteur et le lecteur que crée l'utilisation du pronom « je », ou plus exactement de quelle manière procéder pour créer le même effet en employant le pronom « il » ?

Cette deuxième biographie a bien été rédigée par l'auteur et alors que vous mettez en place un réseau littéraire de ce type, nous proposons d'aider les élèves à le percevoir comme un personnage, car c'est ce qu'il est au sein de votre classe pour un temps du moins. Il est donc pertinent que vous leur demandiez quels sont les traits de caractère que vous pouvez attribuer à Simon Boulerice. Ceci peut d'ailleurs être l'occasion de faire une mini leçon sur la description, l'emploi des adjectifs, la notion de description objective et subjective, l'autoportrait, l'emploi des cinq sens pour décrire ce que voit, sent, touche, entend, goûte le personnage, ce qui sera très utile pour la suite étant donné que l'un des travaux de réécriture porte sur une description.

Pour vous aider, nous proposons de partir de la phrase : « Il tire avec bonheur dans toutes les directions : de la poésie, du théâtre, une série Web, des romans pour adultes, pour ados et pour enfants ». Vous pouvez demander aux élèves : à quoi cette phrase vous fait-elle penser ? Est-ce que Simon fait beaucoup de choses ou pas ? Il en fait certainement beaucoup. Or, ce qui exprime l'action dans un texte, ce sont les verbes. Et, il s'avère qu'il y en a beaucoup. En fait, on a l'impression qu'il y en a plus dans la deuxième bibliographie parce qu'ils sont placés très près les uns des autres.

### **c) La lecture à haute voix**

Ce roman jeunesse se lit dans le cadre d'une lecture feuilleton interactive. Nous proposons de considérer l'analyse narrative de l'œuvre par un questionnement continu et répété basé sur la curiosité, le suspense, l'incertitude, l'anticipation, l'effet de surprise afin de garder l'élève-lecteur actif. L'enseignant anime la discussion et qui lit le texte à voix haute. Son rôle est donc

de favoriser les interactions sur des sujets de réflexion qu'il alimente. Ce dispositif demande un rappel de récit avant de reprendre la lecture d'un nouvel épisode, tâche importante pour soutenir la compréhension des élèves, et à la fin de la lecture d'un passage, la formulation d'anticipations est aussi un prolongement utile.

Nous proposons quelques exemples de questions à poser aux élèves tout au long de la lecture ; il y en a beaucoup d'autres qui s'inscriront peut-être mieux dans la dynamique de votre classe.

#### Avant la lecture

- À quoi t'attends-tu, pendant cette lecture ?
- De quelle sorte de texte s'agit-il ?
- Quels indices le titre du roman te donne-t-il ?
- Et la couverture ?
- Pourquoi l'auteur a-t-il choisi ce titre à ton avis ?

#### Pendant la lecture

- Peux-tu décrire l'endroit où se passe l'histoire ?
- Que ferais-tu si tu étais à la place de Carmen ?
- Que ferais-tu si tu étais à la place de Nathan ?
- Que crois-tu que pense Monsieur IGA ?
- Que crois-tu que pense Chloé ?
- Est-ce que tu trouves ta lecture surprenante ?
- Peux-tu décrire Nathan ?
- Quelle est l'idée principale du roman ?
- Comment peux-tu le résumer ?

#### Après la lecture

- Pourquoi Simon Boulerice a-t-il écrit cette histoire ?
- Crois-tu que cette histoire puisse vraiment se passer dans la vie ?
- Qu'as-tu ressenti en lisant cette histoire ?

- Qu'est-ce qui t'a le plus intéressé dans cette histoire ?
- Selon toi, est-ce une histoire triste ?
- Y a-t-il dans cette histoire des éléments qui sont à rapprocher de ta propre vie ?
- Aurais-tu réagi de manière différente si tu étais à la place de Nathan ?

#### **d) La causerie alimentée par les quatre axes narratifs des textes littéraires**

Cette conversation a eu lieu lors de l'activité de lecture sur la biographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice. Cependant, il est utile de présenter l'axe d'analyse narratif qui a été choisi dans le cadre de la lecture de *Les monstres en dessous*, c'est-à-dire celui de la narration et de préciser le monde qui est représenté.

La reprise des éléments de l'axe de la narration

- La mise en intrigue
- La caractéristique des personnages
- Leur rôle et leur fonction narrative
- La reprise des éléments pour transposer l'histoire
- Dégager les éléments qui peuvent glisser dans le registre fantastique
- Dégager les éléments de description dans le texte

#### **e) L'appropriation du texte par la sphère 2/la présentation matérielle du livre**

Nous vous conseillons de vous servir d'une caméra document pour projeter les différents éléments sur le TNI.

Avant la lecture de *Les monstres en dessous*, remarquer que le livre est un roman jeunesse composé de douze chapitres répartis sur 177 pages sans les annexes. À propos d'annexes, ces dernières sont nombreuses et nous allons les présenter selon leur ordre d'apparition d'après le sens de la lecture.



➤ La 1<sup>re</sup> de couverture

On note que les couvertures, 1<sup>re</sup> et 4<sup>e</sup> sont de type associé. L'illustration est de Marion Arbona. On peut demander aux élèves, tout d'abord de trouver mention de son nom, ensuite de réfléchir sur les différences entre la place du nom de l'illustratrice dans *Florence & Léon* et la sienne. Si on peut regretter que cette mention de l'illustratrice de la couverture soit si difficile à trouver, on comprend ici que l'on est passé du monde de l'album illustré à celui du roman. C'est donc le texte qui prend le pas sur l'illustration. Cette dernière campe un enfant, recroquevillé sans son lit, qui navigue sur l'eau. Il porte une casquette de commandant. Autour de lui, des tentacules d'une immense pieuvre tentent de l'engloutir.

➤ Les dédicaces :

Encadré 2

À ma mère, capable de garder n'importe quel secret.

Cette courte phrase crée tout de suite un lien personnel entre le lecteur d'une dizaine d'années et l'auteur qui, d'une certaine façon, se met à la hauteur de l'enfant, de la même manière qu'un adulte se penche pour parler à un enfant en le regardant dans les yeux. Le lien entre le premier mot, mère, et le dernier, secret, sont là le résumé de la construction d'un individu.

Encadré 3

Et à tous ceux qui cherchent à préserver leur dignité, peu importe leur âge.

Alors que nous respectons dans ce réseau littéraire, l'ordre de lecture des œuvres, il semble opportun de faire remarquer aux élèves que la notion de dignité est importante pour l'auteur. En revanche, on peut se dire que *Florence & Léon* étaient des personnages qui ne gardaient pas secret leur handicap ou leur différence. En effet, *Florence & Léon* met en scène deux adultes

qui ont appris à vivre avec leur handicap. Cette question est vraiment délicate et il faut beaucoup de doigté pour l'aborder. Le respect de la dignité concerne toutes les personnes, et particulièrement celles en situation de fragilité, comme les personnes âgées par exemple.

➤ Les épigraphes

Louis-Dominique Lavigne est le codirecteur artistique du Théâtre de Quartier depuis plusieurs années et son œuvre théâtrale *Rosemonde* met en scène Rosemonde dont l'amoureux Gontrand est disparu en mer. Alors qu'elle est vieille, un message dans une bouteille lui parvient et conjure la mort et le malheur.

Roman Polanski est un cinéaste qui livre, en 2016, une biographie dont le titre est un jeu de mots avec son prénom, Roman. Dans cet extrait, on apprend qu'il a souffert d'énurésie au cours de sa vie.

Les épigraphes sont remarquables dans leur choix quant à l'éclairage qu'elles apportent sur le sens, mais nous dirons que ce qui est primordial est qu'elles proviennent toutes deux des mondes du théâtre et du cinéma.

- L'annexe : les paroles de la chanson « Belle étoile du nord » que Carmen chantait avec son mari.

Le texte est morcelé d'extraits de chansons pour trois principales raisons :

- Les chansons qui parlent de marins appartiennent au répertoire de l'enfance, par exemple, « Il était un petit navire ».
- Les chansons de marins sont des chants entonnés en mer afin de rythmer et de synchroniser le travail en équipe, comme celui de manœuvrer la voile par exemple et pour se donner du courage.
- Il paraît judicieux de penser que le but de l'auteur, ici, est de mentionner le voyage d'Ulysse dans les Cyclades. L'*Odyssée*, l'œuvre de Homère, raconte l'histoire d'Ulysse

et de son interminable voyage pour rentrer chez lui. Pendant ce temps, sa femme l'attendait et refusait de se remarier, malgré les demandes pressantes des notables autour d'elle.

Ces informations paraissent bien savantes, mais il est plus facile de travailler cet univers qu'on le croit, ne serait-ce qu'avec les dessins animés sur le monde marin qui existent. Une manière de l'aborder sera décrite plus loin.

Nous devons également encourager l'enseignant à travailler le champ lexical de la mer qui est omniprésent et sous-tend tout le roman. Alors que nous avons déjà évoqué l'importance des cinq sens pour bâtir une description, il est judicieux de noter que dans ce roman, le lecteur est mis en situation d'« entendre » grâce à des chants, mais également de « sentir », c'est-à-dire de percevoir par l'odorat ou par le toucher comme de respirer, humer, éprouver (une sensation physique), percevoir (une chose abstraite, ressentir, de devenir conscient, pressentir, exhaler (la bombe aérosol) et de dégager une mauvaise odeur (l'urine, le poisson).

- Les remerciements de l'auteur
- La biographie que nous avons exploitée.

#### **f) L'appropriation du texte par la sphère 2/se représenter la situation**

Pendant la lecture du roman, nous avons choisi de renforcer l'élaboration de prédictions faites à partir des différents éléments recueillis. Pour se représenter la situation, il est pertinent de montrer que chacun des éléments du paratexte construit l'histoire avant même qu'elle ne soit lue. Une étude de la 4<sup>e</sup> de couverture est également pertinente.

#### Encadré 4 : La 4<sup>e</sup> de couverture

Nathan a onze ans, une meilleure amie et des monstres sous son lit. Nathan a une maman formidable, mais tout à l'envers depuis la disparition de son papa marin. Il a un nouveau beau-père avec des airs de pirate et plein de trophées qu'il n'a jamais vraiment gagnés. Nathan a un gros secret, un secret mouillé qu'il cache sous son lit dans le grenier qui craque comme un vieux bateau.

Nous retenons, *tout à l'envers*, une expression très suggestive qui décrit bien l'état de la maman et qui est copiée sur l'expression « être tout retourné ». On note la proximité des termes *meilleure amie* et *monstres*, car parfois nos peurs nous sont si familières qu'on ne peut s'imaginer vivre sans elles et qu'il faut un grand courage pour s'en débarrasser. On peut en déduire que les monstres sont en quelque sorte ses amis également. Il vit avec en tous les cas. Quant à ses parents, la maman est décrite par un adjectif laudatif tandis que le père est défini par sa profession, comme si être marin voulait tout dire. Le beau-père a *des airs de pirate*, ce qui nous donne à penser qu'il a pu faire à son père ce que les pirates font aux marins. Et ses *trophées jamais vraiment gagnés* ont-ils été volés ? Autant de questions qui nous font craindre que le grenier de Nathan qui craque comme un bateau soit pris à l'abordage et que son secret soit découvert.

#### **g) Extraire et traiter des éléments d'information explicite et implicite du texte et les traiter efficacement**

Dans cette rubrique, nous tentons d'analyser les traits d'écriture de Simon Boulerice. Nous vous proposons pour le travail en classe de choisir si vous voulez travailler sur l'extrait en entier ou seulement traiter un passage. Toutes les informations qui ont déjà été explorées sont mises à contribution dans l'analyse qui suit.

## h) Le code linguistique — se servir des outils lexicaux et grammaticaux

### Encadré 5

On est le matin. Lundi matin. Je me sens puissant. Puissant comme un pirate, ou une affaire comme ça. Puissant comme quelqu'un de très puissant. Je n'ai pas uriné au lit la nuit passée. Bon, je sais, ce n'est pas la victoire du siècle ! Mais tout de même dans ma situation, c'est une précieuse petite victoire. Petite, oui. Mais surtout précieuse.

On note les répétitions et les redondances très nombreuses dans le texte. Les mots sont repris, collés (Je me sens puissant. Puissant comme un pirate), gradués (précieuse petite victoire. Petite, oui. Mais surtout précieuse). Elles encadrent *Je n'ai pas uriné au lit la nuit passée* et donnent à cette information un grand poids. Il serait pertinent d'aider les élèves à remarquer que cette déclaration sonne comme un soliloque. Soliloque parce que Nathan se parle au sein d'un roman. Monologue si nous étions en train de lire ou de voir une pièce de théâtre. En effet, il se dégage de ce texte l'impression d'un dialogue parce que la langue écrite a les accents de vérité et de spontanéité de la langue parlée. C'est une langue goûteuse de quelqu'un qui aime mettre des mots sur ce qu'il ressent.

### Encadré 6

Je termine un livre d'aventures de Jules Verne, étendu sur mon matelas propre. Alors que j'en suis aux dernières pages, je sens quelque chose grouiller sous mon lit. Peut-être est-ce ce livre qui m'inspire ? Je ne sais pas, mais toujours est-il que je m'imagine que mes sacs de plastique sales, sous le lit, prennent vie. Chaque sac souillé d'urine devient un tentacule. Comme un tentacule d'une bête horrible. D'un monstre marin, en fait. Oui. En chuchotant, je combats des monstres marins cachés sous mon lit. J'essaie de modifier ma voix. Comme le fait Chloé. Je tente de descendre ma voix dans mes pieds, mes orteils et mes talons, comme elle. Mais je réussis plus ou moins. En fait, je ne réussis pas du tout. Ça ressemble davantage à des chuchotements fâchés.

Ce paragraphe est construit selon deux idées principales : la comparaison de sa situation avec le livre de Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers*, et l'expression de la frustration et de la peur de Nathan.

On note encore que l'un des traits les plus récurrents dans l'écriture de Simon Boulerice est d'avoir constamment recours à une forme de dialogue inséré dans un autre. Ainsi, *peut-être est-ce ce livre qui m'inspire ?* est-il une interpellation au lecteur pour attirer son attention. Au théâtre, ce serait un aparté. Ensuite il ne s'agit pas de n'importe quel livre, mais d'un livre de Jules Verne qui raconte l'histoire d'une expédition au fond des mers pour trouver un monstre marin effrayant. Cette image est reprise à deux reprises.

L'expression de sa frustration et de sa peur est traitée par l'apport de la voix. Vous pouvez ici faire un arrêt et demander aux élèves s'ils se souviennent d'un élément de la biographie de Simon Boulerice se référant à la voix.

Nathan fait descendre sa voix, comme un scaphandrier plonge dans la mer. On note ici la préparation d'une image construite plus tard et sur laquelle nous reviendrons.

Encadré 7

« Approchez pas ! Conseils de fils de pirate. Mon père m'a tout appris ! Si vous approchez, je vous garantis pas que vous allez sortir d'ici vivant ! Est-ce que vous comprenez ce que je dis ? » Je m'imagine les terrifiants tentacules s'avancer davantage, s'extraire un peu plus de sous le lit.
--

On note les guillemets qui nous apprennent que les mots sont prononcés à voix haute. Le plus remarquable est la construction fautive de la négation. L'expression *fils de pirate* porte ici à confusion. Dans la 4<sup>e</sup> de couverture, c'est son futur beau-père qu'il nomme ainsi.

## Encadré 8

Bientôt me parvient l'écho chanté de ma mère. Sa voix grimpe délicatement les marches et me rejoint au grenier. C'est une voix tellement douce, une voix qui n'est absolument pas située dans ses pieds, ses orteils ou ses talons. Ni dans son ventre, ni même dans sa tête. Non. La voix de ma mère est entièrement dans son cœur. Chaque fois qu'elle chante, ma mère le fait avec son cœur encore plus que sa voix. Ça s'entend.

« Partons, la mer est belle,  
embarquons-nous, pêcheurs... »

Les chants de ma mère m'apaisent. C'est systématique. Un moment, j'oublie même qu'il m'arrive encore de mouiller mon lit, et que ça ne se fait pas à onze ans.

Ma mère, Carmen, est là à son tour, dans l'embrasure de la porte. Rassurante et drôle, dans son chandail enfilé à l'envers. Je me moque tendrement d'elle.

— Maman, je vois ton étiquette.

— Oups !

Ma mère rit timidement et pose la main sur l'étiquette sous son menton, comme si elle cachait une faute qu'elle avait commise, dont elle avait honte, comme moi avec mon secret. Ou comme si elle se protégeait le cou.

— Je l'ai mis à l'envers dans les deux sens ! je n'ai pas de bon sens !

Ça sonne comme un reproche. Ce n'est pas mon but. Je constate, c'est tout. Je pense que cela lui fait mal, un peu. Elle semble accuser le coup et sa main cesse de cacher l'étiquette. Elle s'assoit sur son lit. On dirait qu'elle va me faire un aveu.

— Est-ce que tu m'en voudrais si j'avais un nouvel ami ?

Ce paragraphe est construit selon deux idées principales : l'importance de la voix et l'embarras de la mère.

Il est utile d'approfondir ce que le traitement de la voix apporte d'émotions et de sensibilité à l'histoire. L'accent qui est mis sur cet élément constitue l'un des traits d'écriture de Simon Boulerice, qui aime travailler la gradation des répétitions. Ici, on remarque différents procédés.

Tout d'abord, la construction grammaticale du groupe du nom *l'écho chanté de ma mère* retient l'attention. Le participe passé du verbe « chanter » est employé comme adjectif épithète. Il aurait été approprié de dire *l'écho du chant de ma mère*. Mais, ceci aurait eu comme conséquences de ne pas avoir de verbe exprimant une action et d'avoir deux groupes du nom introduits par deux prépositions. Ensuite, ce procédé qui est un apport poétique est confirmé par l'effet de personnification de la voix : *sa voix grimpe délicatement les marches*. On note qu'ici, elle monte, alors que, dans le paragraphe précédent, elle descendait. Simon Boulerice prépare depuis quelques phrases une image forte, celle d'une voix qui n'est pas une voix, mais un cœur, par opposition à *ses pieds, ses orteils ou ses talons, son ventre, sa tête* qui sont des éléments plus prosaïques. Chaque fois, qu'il entend sa mère, il entend (comprend) ce que son cœur veut lui dire. On note que si l'auteur avait voulu il n'aurait pas choisi le terme *tête*, mais l'esprit par exemple.

Il semble judicieux de mettre de l'avant le fait que cette histoire est en fait une histoire d'amour dramatique, mais qui se termine bien, à l'opposé des tragédies de Shakespeare. Carmen aime son fils, son nouvel ami, mais elle aimera sans doute toujours le père de Nathan. Nous aimons *ma mère, Carmen, est là à son tour*. Carmen suit donc sa voix. L'impression qui se dégage est mystérieuse. La description de Carmen est tellement liée à sa voix qu'elle semble aérienne, légère, à la fois entêtante et insaisissable. L'atmosphère est onirique.

L'embarras de la mère est décrit par deux procédés : premièrement, l'emploi d'un certain champ lexical : *aveu, faute, secret, avoir honte, accuser le coup, reproche, faire mal, cacher* ; deuxièmement par une image forte, celle du chandail à l'envers. On remarque que le champ lexical est celui de la confession, de la faute ou de la honte, quelle que soit l'étiquette que l'on veuille lui donner... Nous avons volontairement employé ce terme et nous espérons qu'à la lecture, l'enseignant va réagir autant que nous l'avons fait à celle du roman. En effet, bien que ce livre ne mette en scène que les réactions de Nathan à la venue d'un autre homme dans la vie de sa mère, on peut se douter que la crainte de la réaction de la communauté de pêcheurs est également une source de stress pour la maman. Le contexte de la disparition en mer du père est ici très particulier, puisque rien ne prouve, autre que la raison, que ce dernier ne reviendra pas. La culpabilité pour sa famille à refaire leur vie n'en est qu'accentuée. Nous avons préalablement



discuté du sens de *tout à l'envers* versus « être tout retourné ». La tournure se déploie avec l'apport de l'expression *avoir du bon sens*. Il est d'ailleurs possible que ce soit cette idée qui soit venue en premier au lecteur, peu importe, le trait fait mouche.

#### Encadré 9

Ma mère est transparente. Je ressens clairement sa culpabilité. Sa culpabilité de refaire sa vie avec un autre homme, maintenant que son père ne reviendra sans doute jamais à la maison.

— C'est qui, le nouveau monsieur dans ta vie ?

— Tu connais le poissonnier de l'épicerie IGA ?

Tout de suite, l'image de Monsieur IGA, le pirate de l'épicerie, apparaît nettement dans mon esprit. Cette fois, je ne parviens pas à camoufler une grimace de dégoût.

On voit maintenant la nature de la mise en intrigue. L'ami de Carmen est un personnage que Nathan décrit comme un pirate alors qu'il s'agit plutôt d'un sauveteur. Il est poissonnier, mais pas à son compte, il travaille à IGA. Le choix de l'adjectif *transparente* est comme souvent chez Boulerice axé sur le résultat de l'émotion ou de la situation, plus que sur le processus de mouvement ou de transformation. Le fait que Nathan soit un fils de pêcheur, mais n'aime pas le poisson est rafraîchissant et campe bien l'action dans la réalité. Le lien entre l'ami qui travaille à IGA et les sacs plastiques qui abritent les monstres de Nathan en dessous de son lit est bien tissé. On note les deux phrases interrogatives. Pour la première, l'incise *le nouveau monsieur dans ta vie* permet de mettre en évidence ce sur quoi porte la question. Il est pertinent de demander aux élèves pourquoi Nathan fait une grimace dégoût ? Il est possible qu'ils répondent que c'est parce qu'il est le nouvel homme de leur mère. Dans le paragraphe suivant, ils verront que parce Nathan n'aime pas manger du poisson.

Elle baisse les yeux. Elle revoit son étiquette, torsadée sous son menton. Elle s'apprête à la cacher de sa main, mais choisit plutôt de la défriser avec ses doigts. Pendant un long moment de silence, elle joue avec son étiquette, comme on défrise un ruban de cadeau tirebouchonné. Rien à faire. L'étiquette ne sera plus jamais plate. C'en est fait pour elle. Ma mère prend une grande inspiration.

— Est-ce que ça veut dire que tu préfères que je te le présente pas ? Je voulais l'inviter à souper ici, demain soir...

Je ne réponds pas. Je passe plutôt ma main sous mon t-shirt. Je cherche mon étiquette, ma mère insiste, revient à la charge toujours avec douceur.

— OK d'abord. Tu peux me présenter Monsieur IGA. Mais je t'avertis : pas question de manger du poisson ! C'est trop dégueu.

Elle sourit, et dans ce sourire-là, il y a toute la tendresse du monde. Elle vient ébouriffer mes cheveux et quitte la chambre. Dans l'escalier, je l'entends fredonner. Elle reprend la chanson du début.

« Partons, la mer est belle,  
embarquons-nous, pêcheurs... »

En me plantant dans l'embrasure de ma porte de chambre, pour mieux l'entendre chanter, je surprends ma mère qui réajuste son chandail en le faisant tourner autour de son torse. On peut voir une partie de l'étiquette sous ses cheveux. Je me dis qu'il ne lui reste qu'un sens à réajuster pour que ma mère soit comme les autres mères. Mais ce n'est pas précisément ce que je veux, au fond. J'aime voir l'étiquette de ma mère.

On note que ce paragraphe est composé majoritairement de phrases déclaratives courtes. La seule phrase interrogative est celle qui pose la question si embarrassante de la venue de l'ami de Carmen. On note encore le manque de négation dans les dialogues. On remarque également que le chant coupe le texte de manière récurrente. Bien que ce soit la maman qui chante, il en demeure l'impression d'une histoire racontée dans l'histoire, une sorte d'interlude.

#### h) La polyphonie (co) n textuelle

La voix narrative dans ce roman est forte. Il s'agit du narrateur, Nathan, qui est participant et qui raconte sa propre histoire à la première personne du singulier. Le registre de la langue est un mélange entre une forme de poésie et un langage plus populaire à cause des formes fautives de la négation. L'ensemble paraît bien plus simple qu'il ne l'est. Les chants ont une grande importance dans ce texte. Ils créent un lien au fil du texte entre le passé et le présent. C'est un élément qui prouve à Nathan que son père ne sera pas oublié. Bien que ce soit la mère qui chante, c'est la voix du père également que l'on peut choisir d'entendre dans ces quelques vers, des paroles rassurantes qui donnent du courage.

#### **j) L'appropriation du texte par la sphère 3 : l'exploitation par l'écriture de la lecture de *Les monstres en dessous***

C'est le moment de reprendre les consignes pour les travailler. Nous vous conseillons de prendre connaissance de l'analyse de l'extrait qui sert à la fois pour travailler la lecture, l'imitation et la traduction parce que nous y mettons de l'avant l'analyse des traits d'écriture de l'auteur, ce qui constitue exactement les liens que nous visons puisqu'ils permettent d'installer une compréhension fine du texte et de sa dynamique d'appropriation.

— En ce qui concerne le processus d'exploitation, ~~traduire~~/*transposer* : réécris, à ta manière, une description de Carmen en la transformant en un personnage fantastique.

Pour cette tâche, il nous semble judicieux d'éclairer les élèves sur la consigne. Deux termes y sont centraux : *transformer* et *fantastique*. Nous vous proposons de soutenir les élèves.

#### **k) Le modelage en écriture collective pour étayer la tâche de ~~traduction~~/transposition et soutenir les élèves**

L'enseignant gagne à modeler la situation d'écriture en groupe classe pour soutenir ses élèves. Les atouts d'une telle activité résident dans l'interaction entre les pairs et le rôle de l'enseignant

comme médiateur. Les limites sont liées à l'éventuel mauvais fonctionnement du groupe. L'enseignant se doit d'instaurer des règles de prise de parole. Nous proposons ici de procéder selon une méthode frontale dialoguée et de distribuer des activités aux élèves regroupés de manière individuelle ou en îlots.

Nous suggérons d'orienter les activités autour de quatre phases, comprenant deux mini leçons :  
1) une mini leçon sur la notion de métamorphose en littérature jeunesse ; 2) la sollicitation de l'imaginaire, l'identification des caractéristiques de la tâche, la construction de la tâche et la rédaction de la tâche ; 3) une mini leçon sur la notion de métamorphose en littérature jeunesse ; 4) la sollicitation de l'imaginaire par des propositions de lectures libres ou choisies

Une mini leçon n'est efficace que lorsqu'elle répond précisément au besoin des élèves pour effectuer la tâche. Or, leur besoin est de comprendre la consigne. Tout d'abord il est bon de préciser ce qui est entendu par le terme « fantastique ». Carmen est un personnage de fiction ancré dans le réel. Il est attendu qu'elle se transforme en un personnage appartenant à l'univers fantastique, c'est-à-dire qui répond à une création de l'imagination et qui n'a pas d'existence dans la réalité. Une distinction est normalement faite entre l'univers fantastique et le merveilleux.

Il est plus facile de cerner d'abord l'univers du merveilleux qui est le plus ancien de tous les registres littéraires, car il remonte à une tradition orale, au temps où les conteurs colportaient leurs histoires de village en village. Ici, la magie ou le surnaturel sont des éléments naturels au contexte de l'histoire. Le monde qui est décrit est merveilleux de prime abord et le reste tout au long du récit. En revanche, l'univers fantastique surprend et fait s'interroger les protagonistes sur la crédibilité à accorder au phénomène dont ils sont les témoins privilégiés. Souvent, le fantastique joue avec les croyances populaires et l'inconscient collectif lié à l'imaginaire en faisant peur. Le fantastique s'impose donc dans un univers ordinaire et bouscule l'ordre normal des choses. Vous pourrez prendre l'habitude de demander ultérieurement à vos élèves de préciser dans quel registre ils évoluent au gré de vos lectures en classe.

Que ce soit dans un univers merveilleux ou fantastique, la transformation qui est demandée ici est l'un des ressorts les plus utilisés en littérature jeunesse, principalement dans les contes et dans l'œuvre de différents romanciers dont la plus célèbre est aujourd'hui J K Rowling. Il s'agit de la métamorphose. Une métamorphose est le produit d'un élément déclencheur. Il peut s'agir d'un objet (la classique baguette magique), d'un acte (le baiser de la belle qui transforme le crapaud en prince charmant), d'une parole (un sort), d'une illusion, et toujours d'une rencontre au sens propre ou figuré. Souvent ces différents éléments qui sont combinés. Par exemple dans le conte de *La belle et la bête*. En effet, parce que le prince a refusé d'offrir l'hospitalité à une mendicante (acte), un sort (parole) le condamne à se transformer en bête jusqu'à ce que Belle comprenne que cette apparence répugnante n'est qu'une illusion. Une rose (objet) joue le rôle d'un sablier qui, au lieu de s'égrainer, s'effeuille.

Pour chaque métamorphose, des questions se posent : Qui transforme ? Combien de temps dure la transformation ? Qui est transformé ? Pourquoi ? En quoi ? Avec ou sans objet ? Avec ou sans aide ?

Si les contes regorgent de métamorphoses, c'est parce que la métamorphose est la métaphore rêvée pour signifier les étapes de transformation de la nature autour de nous et de notre condition humaine : le bourgeon devient fleur ou fruit ; la chenille devient papillon ; l'eau devient glace ou neige, ou liquide brûlant ; le bébé devient un adulte puis un vieillard. Les métamorphoses nourrissent également les légendes et la mythologie. Ce lien vous permet d'introduire les voyages d'Ulysse dont nous parlions et des personnages qui peuplent ces récits.

Il s'agit de donner des repères aux élèves, de les mettre en contexte, de leur donner des idées et c'est pourquoi nous vous suggérons quelques lectures complémentaires tout autant pour la 1<sup>re</sup> année du troisième cycle que pour la 2<sup>e</sup> année.

- *Les aventures de Pinocchio* de Carlo Collodi à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=33837&sec=2>

« Cet album volumineux et élégant invite à redécouvrir le célèbre conte italien du XIX<sup>e</sup> siècle. Offert dans sa version intégrale, le conte est composé de 36 courts chapitres qui proposent un savoureux chassé-croisé de scènes dramatiques et de scènes cocasses. L'histoire bien connue du pantin fabriqué par Geppetto présente ses leçons à la façon de

la commedia dell'arte, c'est-à-dire sous forme caricaturale. L'auteur multiplie les interpellations au lecteur, les rebondissements, les reprises et repousse sans cesse le dénouement. Le portrait du lent apprentissage de Pinocchio n'en est que plus drôle et plus saisissant. Les dialogues, avec leurs réparties efficaces, sont nombreux. Les illustrations de Roberto Innocenti, tout en finesse, mettent en contraste la fantaisie du personnage et le réalisme des petits villages italiens du 19<sup>e</sup> siècle. L'illustrateur exploite savamment les points de vue en plongée et en contre-plongée pour marquer les tensions du récit. L'album se présente dans une mise en pages de style classique : un texte encadré sur fond coloré coiffé d'une lettrine. La traduction rend efficacement l'humour de l'auteur et l'esprit de l'époque. »

L'apport de cette lecture complémentaire se situe dans le traitement d'une métamorphose initiatique, positive et définitive où Pinocchio devient un petit garçon et atteint donc la sagesse même s'il ne s'est pas montré parfait tout au long du chemin.

- *J'étais un rat !* de Philip Pullman à

<https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=44660&sec=2>

« Un vieux couple esseulé recueille un jeune garçon habillé en petit page devant leur maison. L'enfant répète qu'il était un rat avant d'être un petit garçon et qu'il est âgé de trois semaines. Ils le prénomment Roger et essaient sans succès d'obtenir de l'aide auprès de la mairie, de l'école et de la police. Roger est plein de bonne volonté, mais sa naïveté et sa vraie nature de rongeur l'empêchent de s'adapter à la société. Philosophe de la reine, artisans de fêtes foraines et brigands profitent tour à tour de lui. Bien vite, les journaux lui créent une réputation de monstre et on lui fait même un procès. Heureusement, il sera sauvé par ceux qui croient qu'il est quelqu'un qui existe vraiment. Ce récit très original et captivant joue constamment et habilement sur le vraisemblable et l'irréel. Le texte est une satire caustique des institutions qui brisent les individus et refusent la marginalité. Un roman intelligent qui puise aux sources littéraires des Dickens, Perrault, Lewis Carroll en offrant une atmosphère humoristique toute

britannique. De courts encadrés, extraits de journaux de l'époque, ponctuent et commentent les aventures de Roger. Un auteur à découvrir ! »

L'apport de cette lecture complémentaire se situe dans le traitement de la métamorphose à la manière du conte de Cendrillon où les animaux se transforment en humain, laquais ou cocher et dont nous ne savons pas grand-chose. Nous aimons cette histoire pour les liens qui se créent entre le vrai et le vraisemblable. Les encadrées pourraient constituer une lecture intéressante pour s'arrêter sur la notion de point de vue déterminante dans la description.

- *Les amants papillons* de Benjamin Lacombe à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=38357&sec=2>

« La jeune Naoko est contrainte par son père d'aller parfaire son éducation de bonne épouse à Kyoto. Là-bas, elle se lie d'amitié avec Kamo, un jeune étudiant auprès de qui elle se fait passer pour un garçon. Quand elle reçoit l'ordre de retourner chez son père, elle laisse à Kamo un haïku lui révélant sa vraie nature. Quand Kamo la demande en mariage, il apprend qu'elle est promise à un autre et en meurt de chagrin. Naoko va le pleurer au cimetière, et c'est alors que les deux amoureux sont transformés en papillons. Ce grand album visuellement remarquable situe son action dans le Japon médiéval. On y découvre une jeune héroïne qui, éprise de liberté, doit faire face aux impératifs contraignants de la tradition. Le récit insiste sur les sentiments de la jeune Japonaise, tout en informant sur les us et coutumes du Japon d'hier et sur la condition des femmes à cette époque. Le dénouement du récit, tragique malgré la métamorphose des deux amants, rappelle les amours impossibles de Roméo et Juliette, ou encore ceux de Tristan et Yseult. Le texte est écrit sobrement. Des peintures en pleine page qui représentent de façon somptueuse les personnages et le monde qui est le leur l'accompagnent. Les illustrations proposent des angles de vue originaux, des couleurs vibrantes et des compositions remarquables pour traduire/transposer l'émotion suscitée par ce récit qui célèbre l'amour et la liberté. »

Cette lecture complémentaire est d'un bel apport pour soutenir les élèves dans la compréhension défendue par l'analyse littéraire à savoir l'importance de la légèreté de la voix de Carmen, du fait qu'elle flotte en montrant les escaliers. Il évoque également la pression sociale que subissent les femmes au Japon et la notion d'amour défendu. Ce magnifique album est si bien mené qu'il mériterait qu'on s'y arrête longuement. À vous de voir selon votre groupe et votre planification.

- *La fabuleuse odyssee d'Ulysse* de Rosa Navarro Durán, d'après Homère à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=44446&sec=2>

« Ce livre propose une adaptation conviviale du célèbre récit d'Homère. Faisant suite à L'Illiade, le récit relate le long retour d'Ulysse vers son Ithaque natale après la guerre de Troie. Aidé par la déesse Athéna, fille de Zeus, Ulysse quitte l'île de Calypso et atteint la Phéacie. Il attire la sympathie des Phéaciens, qui, touchés par le récit de son périple et de sa malédiction, décident de l'aider à rentrer chez lui. Mais, avant de reprendre sa place aux côtés de Pénélope et de Télémaque, Ulysse est bien décidé à punir les prétendants qui envahissent sa maison. L'adaptation préserve la structure générale du récit original, notamment les récits emboîtés et les principaux événements qui lui donnent forme. Simplifié, le texte évite les mots de vocabulaire moins communs ou plus complexes. Des illustrations légendées, qui mêlent l'encre et l'aquarelle, accompagnent le texte qui privilégie l'action et les dialogues. Les traits hachurés, la souplesse des lignes et l'expressivité des personnages évoquent la bande dessinée. À la fin de l'ouvrage, quelques pages questionnent les origines mystérieuses de l'Odyssée, tout comme le rôle central d'Homère dans la diffusion de ce texte fondateur de l'Antiquité. »

L'apport de cette lecture complémentaire se situe dans l'approfondissement du thème sous-jacent travaillé dans *Les monstres en dessous*. Bien qu'il convienne à la première année du 3<sup>e</sup> cycle, nous conseillons d'en proposer également des extraits à la deuxième année pour renforcer la compréhension du texte de Simon Boulerice.



- *Aldabra, la tortue qui aimait Shakespeare* de Silvana Gandolfi à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=48152&sec=2>

« Éliisa adore sa grand-mère Eia. Elle visite chaque jour la vieille femme qui, cependant, n'est plus la même depuis quelque temps. Auparavant, elles prenaient un plaisir fou à réciter Shakespeare et à inventer des jeux. Maintenant, même si Eia affirme ne s'être jamais mieux portée, chaque visite la trouve plus courbée, plus lente et plus égarée. Livrée à elle-même, la jeune fille doit prendre la bonne décision pour protéger sa grand-mère qui, incroyable, mais vrai, se transforme progressivement en tortue de mer ! Ce roman fantaisiste propose un regard audacieux et inspirant sur le vieillissement, la folie et la normalité. À travers le personnage attachant et complexe de Mamie Eia, le roman exprime le désir proprement humain de déjouer le temps qui passe et de tromper ses propres peurs. L'histoire est racontée à travers le regard particulièrement éveillé et enthousiaste de la jeune fille. Écrit dans un style recherché, le texte fourmille d'idées fantaisistes et de dialogues originaux. Les descriptions vivantes présentent la ville mythique de Venise dans sa vie quotidienne d'aujourd'hui. Elles explorent également, tout en nuances, les motivations psychologiques qui se cachent derrière les comportements excentriques des personnages. Ce roman, qui fait plus d'un clin d'œil à Shakespeare, touche par sa chaleur humaine, son originalité et sa lucidité. »

L'apport de cette lecture complémentaire se situe dans la proximité des deux univers des récits avec le monde marin et la métamorphose d'un être proche féminin. Ce roman peut donner bien des idées à vos élèves et nous conseillons de sélectionner des passages en ce sens.

➤ L'identification des caractéristiques de la tâche

Vos élèves ont, en fait, déjà beaucoup travaillé la description au sein de ce réseau littéraire. En effet, les activités que vous avez menées en lisant les biographies de Simon Boulerice sont des exemples de description. Dites-le à vos élèves, ils s'en sentiront plus compétents. Nous suggérons de mener une activité de lecture centrée autour de la cueillette d'éléments descriptifs de Carmen. Nous proposons de dresser une liste de critères. Vous pouvez y ajouter des éléments

qui ne figurent pas, tels que : Carmen est-elle blonde ou grande, petite, mince et avec les yeux bleus ? Ces questions resteront sans réponse. On ne le sait pas. Si ce vide, ce silence de l’auteur est exploité par le lecteur pour bâtir sa Carmen dans sa tête, en revanche il doit être comblé par le scripteur pour rendre plus vivante sa description fantastique. Après la cueillette et la discussion s’en suivant, nous vous proposons de coécrire avec les élèves une très simple description de Carmen. Vous pourriez aboutir sur un produit qui ressemblerait à :

Carmen est une maman, une femme de marin, qui chante en montant les escaliers. Elle est douce et gênée parce qu’elle vient annoncer à son fils Nathan qu’elle a un nouvel ami. On voit sa gêne parce qu’elle a mis son chandail à l’envers.

➤ La construction de la tâche

Ensuite, à l’aide d’un tableau, nous vous proposons de classer les éléments de la description suivant les catégories que nous vous proposons.

Tableau 38 : Les éléments de la description

Personnage réel	Univers	Action	Motif	Qualité	Sentiment	Objet qui le montre
Carmen, la maman	Marin	Monte les escaliers	Pour annoncer une nouvelle	Elle chante	La gêne	L’étiquette du chandail mis à l’envers
				très bien		
				Elle est douce		

Puis, nous vous encourageons à établir avec vos élèves, les éléments qui ne peuvent en aucun cas changer, si l’on veut bien respecter le fait qu’il faut décrire Carmen, de manière fantastique certes, mais Carmen. Elle doit donc être reconnaissable. Nous vous proposons une version du même tableau avec les éléments indispensables, grisés.

Il semble essentiel d’aller plus loin dans la discussion. Comment Carmen monte-t-elle les escaliers ? En lisant le texte, nous avons remarqué le côté onirique de la description ; la maman

semble flotter comme sa voix. Elle ne monte pas les escaliers d'une manière ordinaire. Et puis, quand elle chante, c'est son cœur qui parle. Cela aussi peut être travaillé d'une manière fantastique. Faites noter aux élèves toutes ces nuances. Cela permet de retravailler le texte, de se l'approprier, aussi n'hésitez pas à répéter ces informations à vos élèves, à les faire relire les passages, surligner même.

Tableau 39 : Les éléments de la description susceptibles de changer

Personnage	Univers	Action	Motif	Qualité	Sentiment	Objet qui le montre
Carmen, la maman	Marin	Monte les escaliers	Pour annoncer une nouvelle	Elle chante	La gêne	L'étiquette du chandail mis à l'envers
				très bien		
				Elle est douce		

À cette étape, il s'avère judicieux de leur faire remarquer que la description fantastique peut aboutir à la création d'une Carmen bienfaisante ou malfaisante. Puis, toujours en modelage, nous vous suggérons de faire avec vos élèves un « remue-méninges » pour créer un personnage bienfaisant autour des notions suivantes. Vous l'alimenterez par des questions dont les réponses découlent en partie du travail de compréhension en lecture que vous avez effectué préalablement. Activez les connaissances antérieures de vos élèves, les images visuelles qu'ils se projettent, les liens qui se font. Voici un exemple, il y en a sûrement d'autres.

- Chant : Qui est connu pour chanter dans l'univers fantastique ? Les sirènes. Les sirènes appartiennent au monde marin. Elles chantent pour les marins.
- La gêne : Comment agit-on quand on est gêné ? On se cache ; on est timide ; on rougit.
- Quel élément du monde marin est rouge ? Une étoile de mer ; le corail ; un poisson.

Nous partons donc de ce rapide postulat pour élaborer avec vous une proposition de construction du personnage fantastique. Les flèches que nous avons placées dans le tableau sont là pour vous montrer l'analyse qui peut découler d'une telle problématisation. Vous pouvez faire comme

nous et vous servir du TNI. Les élèves pourront alors venir mettre eux-mêmes leurs flèches, raturer, ajouter bien d'autres éléments.

Tableau 40 : La construction du personnage fantastique bienfaisant

Personnage fantastique bienfaisant	Univers/champ lexical	Action	Motif	Qualité	Sentiment	Objet qui le montre
Une sirène, la maman transformée	Marin	Monte les escaliers	Pour annoncer une nouvelle	Elle chante très bien	La gêne	L'étoile de mer dans ses cheveux rougit et se cache
			Bonne	Elle est douce		
				Gentille		

Les liens que nous avons faits sont très conservateurs. Dans notre modèle, une sirène chante très bien. Mais rien n'empêche de ponctuer cette description d'une note comique. Carmen sirène pourrait chanter comme une casserole !

De même, la nouvelle y est bonne. Pour qui ? C'est une question que l'on pourrait soulever. Une mauvaise nouvelle pourrait également être un élément qui animerait l'action d'un personnage fantastique bienfaisant. Nous avons également pensé à personnifier l'objet qui illustre le sentiment que ressent Carmen. Une étoile de mer pourrait changer de couleur, rougir, se cacher. En fait, il faut compter sur la créativité des élèves qui est souvent étonnante. Simon Boulerice utilise un procédé semblable dans *Edgar Paillettes*, lorsqu'il fait apparaître la fée des dents.

Autre exemple de « remue-méninges » pour créer un personnage malfaisant.

Tableau 41 : La construction du personnage fantastique malfaisant

Personnage fantastique malfaisant	Univers	Action	Motif	Qualité	Sentiment	Objet qui le montre
Une pirate, la maman transformée	Marin	Monte les escaliers	Pour annoncer une nouvelle Mauvaise	Elle chante très mal des chansons de pirates qui font peur	Elle est sûre d'elle	Elle a un crochet, elle n'a pas de bandeau et on voit son œil fermé

Nous pouvons aider les élèves dans leur réflexion en les aidant à travailler quelques notions :

- Le chant : Qui chante dans l'univers fantastique marin ? Les pirates chantent des chansons de marins.
- La gêne : quel est son antonyme ? L'audace : on ne se cache pas ; on ose, on chante, parle fort.
- Carmen rougit : Quel est l'antonyme de rougir ? Noircir. Quel élément du monde fantastique marin est noir ? le drapeau qui flotte sur le navire ; le bandeau qui cache son œil.

Simon Boulerice écrit : « Pendant un long moment de silence, elle joue avec son étiquette, comme on défrise un ruban de cadeau tirebouchonné ». La Carmen fantasmagorique pourrait jouer avec les lacets de son bandeau et les friser, ce qui serait une exploitation du texte plus près de l'imitation. En revanche, si on s'imaginait voir « son œil friser sous le bandeau », nous serions dans un exercice d'exploitation de la lecture au service de l'écriture dans le cadre de la création d'un univers fantastique. Ceci n'est qu'un exemple.

- La rédaction de la tâche.

Les élèves ont maintenant plusieurs outils pour mener à bien leur description d'une Carmen fantastique. Il reste à répéter et à mettre de l'avant différents points :

- Le narrateur : le point de vue de Nathan doit être conservé. Cependant, alors que nous avons décrit l'illusion comme l'un des ressorts du procédé de métamorphose, pourquoi ne pas imaginer qu'il soit endormi, fiévreux, bref que sa vision soit le fruit d'une illusion ?
- Le lieu : le grenier en forme de bateau, tel qu'il est décrit dans la 4<sup>e</sup> de couverture, est le lieu par excellence pour une description fantastique. On peut se servir de la phrase « le grenier qui craque comme un vieux bateau » et imaginer toute sorte de craquements étranges lorsque la créature apparaît.
- Le champ lexical de la mer, de la marine, est un élément important pour donner de la crédibilité à la description.
- L'utilisation des cinq sens et des verbes de perception (voir, entendre, toucher, ressentir, écouter, regarder) est nécessaire.
- Les phrases interrogatives qui sèment le doute et la confusion, telles que : Est-ce possible ?
- Une description physique est un ajout qu'il serait judicieux de mettre de l'avant pour l'élève.

Une comparaison des deux tableaux peut être menée, de même que les élèves ont avantage à conserver un accès à ces écrits intermédiaires qui s'avéreront d'une grande aide.

— En ce qui concerne le processus d'exploitation, *imiter* : réécris, à la manière de Simon Boulerice, une conversation en t'intéressant aux réactions du personnage qui annonce une nouvelle importante à quelqu'un.

Il semble que la transition vers cet exercice pour l'élève est facilitée par le travail de compréhension que nous proposons sur le traitement de la gêne de celui qui annonce la nouvelle et de l'intuition de celui qui la reçoit. Il doit exister un lien profond entre les deux protagonistes comme celui qui lie deux vrais meilleurs amis. La nouvelle peut être du ressort de la perte de son objet préféré, de son animal de compagnie et il doit également prévoir une question de conclusion. Nous vous encourageons à vous reporter à la liste des procédés d'écriture observés

chez Simon Boulerice dans l'annexe 4, et à la partager avec vos élèves en sélectionnant les procédés travaillés avec eux selon l'œuvre en cours.

#### 4) Les activités centrées sur *Les mains dans la gravelle*

Nous allons vous présenter l'analyse de cet album et des extraits, selon les rubriques qui sont présentées dans *le modèle d'enseignement*. Le *Tableau de référence*, qui vous a été joint, rappelle les prescriptions de la *Progression des apprentissages*. Nous vous conseillons également de vous reporter aux différents documents qui permettent d'analyser les œuvres et qui sont dans l'annexe 2.

Nous avons basé notre travail sur une conceptualisation de la lecture selon trois sphères<sup>33</sup>. Nous avons fait des choix qui forment la trame de notre modélisation. Ces choix peuvent en appeler d'autres de votre part. De plus, nous ne présentons pas un répertoire d'activités numérotées parce que la planification et le morcellement des activités vous appartiennent.

Nous vous rappelons que, dans l'analyse d'un texte, l'élaboration prend une grande place, aussi nous vous présentons des stratégies d'enseignement d'ordre général :

- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à faire les prédictions, privilégiez les questions ciblées ; la segmentation du texte ;
- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à faire des liens avec leurs connaissances antérieures, privilégiez le rappel de lectures antérieures, les explications, le modelage, les questions, la lecture à voix haute et la mise en voix de la lecture, c'est-à-dire en y mettant le ton, en modulant sa voix selon les personnages par exemple ;
- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à se faire des images mentales, privilégiez la mise en schéma, en dessin ;
- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à exprimer leurs émotions, privilégiez les débats ; les saynètes, leur identification aux personnages ;
- Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à raisonner, privilégiez le modelage, le questionnement, la distinction entre les faits des opinions, le repérage des erreurs de jugement.

---

<sup>33</sup> Montésinos-Gelet, I. (2016). Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen* (21), 146-158.



### **a) L'ouverture**

Rappeler aux élèves que les deux consignes sont :

- En ce qui concerne le processus d'exploitation, ~~traduire~~ **transposer** : Réécris, à ta manière, le monologue de *Les mains dans la gravelle* sous une forme dialoguée.
- En ce qui concerne le processus d'exploitation, *imiter* : Réécris, à la manière de Simon Boulerice, un monologue qui te présente.

### **b) La présentation des œuvres et des textes**

Cette étape a déjà été réalisée lors de l'activité sur la biographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice. La biographie dont nous utilisons comme activité d'amorce est d'ailleurs extraite de cette œuvre.

### **c) La lecture à haute voix**

Cette pièce de théâtre se lit dans le cadre d'une lecture partagée feuilleton. Nous proposons de considérer l'analyse narrative de l'œuvre par un questionnement continu et répété basé sur la curiosité, le suspense, l'incertitude, l'anticipation, l'effet de surprise afin de garder l'élève-lecteur actif. La lecture de l'œuvre est donc découpée en feuilleton, c'est-à-dire en épisodes. L'enseignant aurait avantage à solliciter une participation de ses élèves de plus en plus grande en les faisant lire tour à tour et en leur faisant endosser le rôle des protagonistes. Ce dispositif offre beaucoup de soutien aux élèves et permet d'explorer le texte en interaction constante avec eux et d'enseigner de façon explicite les stratégies de lecture.

Nous proposons quelques exemples de questions à poser aux élèves tout au long de la lecture ; il y en a une beaucoup d'autres qui s'inscriront peut-être mieux dans la dynamique de votre classe.

### Avant la lecture

- À quoi t'attends-tu, pendant cette lecture ?
- De quelle sorte de texte s'agit-il ?
- Quels indices le titre de la pièce de théâtre te donne-t-il ?
- Et la couverture ?
- Pourquoi l'auteur a-t-il choisi ce titre à ton avis ?

### Pendant la lecture

- Peux-tu décrire l'endroit où se passe l'histoire ?
- Que ferais-tu si tu étais à la place de Fred ?
- Que ferais-tu si tu étais à la place de Fred-la-terreur ?
- Est-ce que tu trouves ta lecture surprenante ?
- Peux-tu décrire Fred ?
- Peux-tu décrire Agate ?
- Quelle est l'idée principale de la pièce ?
- Comment peux-tu la résumer ?

### Après la lecture

- Pourquoi Simon Boulerice a-t-il écrit cette histoire ?
- Crois-tu que cette histoire puisse vraiment se passer dans la vie ?
- Qu'as-tu ressenti en lisant cette histoire ?
- Qu'est-ce qui t'a le plus intéressé dans cette histoire ?
- Selon toi, est-ce une histoire triste ?
- Y a-t-il dans cette histoire des éléments qui sont à rapprocher de ta propre vie ?
- Ressembles-tu à un des personnages de l'histoire ?

## d) La causerie alimentée par les quatre axes narratifs des textes littéraires

Cette conversation a eu lieu lors de l'activité de lecture sur la biographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice. Cependant, il est utile de présenter l'axe idéologique d'analyse qui a été

choisi dans le cadre de la lecture de *Les mains dans la gravelle* et de préciser que toute histoire est un questionnement sur un problème existentiel, c'est-à-dire moral, politique, métaphysique, juridique... S'interroger sur le problème posé par l'histoire et comprendre les solutions que cette histoire apporte revient à inscrire le texte dans un contexte idéologique.

### e) L'appropriation du texte par la sphère 2/la présentation matérielle du livre

Nous vous conseillons de vous servir d'une caméra document pour projeter les différents éléments sur le TNI.

Avant la lecture de *Les mains dans la gravelle*, remarquer que le livre est un texte de théâtre, ce qui est sans doute un type de lecture peu familier pour les élèves. Nous pensons donc que certains éléments doivent être expliqués.

#### ➤ La 1<sup>re</sup> de couverture :

L'illustration de cette couverture est une photo sur laquelle le titre apparaît en lettres colorées et transversales. Le cadrage en est décentré, ce qui permet de mettre l'attention sur le bas du visage et de la moue d'un garçon d'environ 10 ou 12 ans qui se tient, l'air frondeur, les mains dans les poches. Sa pose nous fait irrésistiblement penser aux vers du poème, *Ma bohème*, d'Arthur Rimbaud.

Encadré 1 : Premier quatrain, *Ma bohème*, d'Arthur Rimbaud.

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées ; Mon paletot aussi devenait idéal ; J'allais sous le ciel, Muse ! et j'étais ton féal ; Oh ! là ! là ! que d'amours splendides j'ai rêvées !
---

Cette entrée en matière qui décrit des rêves adolescents est pertinente. Le vers *Les poings dans mes poches crevées* exprime la pauvreté dans laquelle Rimbaud se trouvait. Le *paletot* est un

manteau ordinaire. L'expression « tomber sur le paletot » fait état d'un événement négatif, ce qui est à l'opposé de *idéal*, et montre bien les contradictions qui assaillent l'auteur. *J'allais sous le ciel* est à mettre en relation avec l'épigraphe Les Tables de Martine Audet expliquée subséquemment. Le terme *Muse!* employée comme une interjection complémente la notion d'Art refuge décrit dans le document, *L'analyse des œuvres du réseau*, de l'onglet B, *Pour aller plus loin*, de l'annexe 2. *Que d'amours splendides j'ai rêvées!* est en lien avec le sujet dont traite le texte.

Le présenter aux élèves ainsi a comme intérêt de continuer à introduire la notion de poésie. Ils ont déjà été sensibilisés à l'univers onirique dans *Les monstres en dessous*, et cette entrée graduelle dans des textes plus difficiles fait que les élèves seront moins pris de court le moment venu.

Comme lecture libre, nous vous conseillons :

- *Arthur Rimbaud, le voleur de feu* de Sarah Cohen-Scali à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=23883&sec=2>

« Ce récit de vie raconte l'enfance et l'adolescence d'Arthur Rimbaud. Né en 1854 à Charleville, une ville du nord de la France, Arthur partage un pauvre logis avec son frère, ses deux sœurs et sa mère aigrie par le départ de son mari. Doué pour le français, le grec et le latin, Rimbaud gagne tous les prix, mais subit les constantes taquineries de ses compagnons. On le voit passer, dans ce récit, de la docilité à la révolte. Il s'évade du quotidien avec son ami imaginaire, Baou, un oiseau multicolore qui lui inspire ses premiers poèmes. Il s'isole constamment pour lire avec une avidité croissante. Ses lectures et les encouragements du jeune professeur Izambard le confirment peu à peu dans son désir d'être poète et préparent l'éclosion de son génie. Affirmant de plus en plus sa marginalité, le jeune artiste fait des fugues à Paris. Sans le sou, accusé de vagabondage, soupçonné d'espionnage pendant la guerre entre la France et la Prusse ou poursuivi par sa mère, Rimbaud est souvent contraint de revenir à Charleville. Enfin, Paul Verlaine lui offre la chance de s'établir à Paris avec lui pour qu'il puisse écrire. Le

récit émouvant et prenant suit l'ordre chronologique des événements. D'une narration alerte, le texte, long et dense, propose plusieurs dialogues tout en intégrant habilement de nombreux extraits de poèmes, de correspondances et des références aux œuvres de Rimbaud. Les sources bibliographiques sont identifiées en bas de page et reprises plus en détail à la fin du livre. Quelques montages photographiques en noir et blanc représentent le poète et certains personnages de son entourage dans des scènes qui rappellent avec sobriété et mystère l'époque et les écrits de Rimbaud. »

L'apport de cette lecture complémentaire se situe dans les liens à tisser entre le personnage de Fred Gravel et Rimbaud. Ce livre n'est pas de niveau primaire, cependant, l'enseignant pourrait identifier de courts passages de type biographique. Nous vous encourageons à évoquer rapidement son contenu et à encourager vos élèves à choisir de lire lors de leur période de lecture personnelle.

➤ La dédicace :

Encadré 2 : La dédicace

À Lyse Beaudoin Boulerice, ma précieuse mère, et à la mémoire de l'inspirant Georges Lévesque.
--

Il est rentable de faire remarquer aux élèves l'emploi de l'adjectif *précieux*, et même de leur demander de faire des associations. Vous pourrez revenir sur ce choix de l'auteur après avoir lu le livre et, si un de vos élèves ne l'a pas remarqué avant, leur montrer que Simon Boulerice associe sa mère à une pierre précieuse. Ainsi, alors que Fred cherche des pierres précieuses dans la gravelle, Simon a la chance d'avoir une pierre précieuse à la maison. Nous ne pouvons pas nous empêcher de penser à cet adage qui dit que, le bonheur, c'est de voir ce qu'il y a devant lui. Quant à Georges Lévesque, c'est un danseur, comédien et créateur de mode québécois qui a travaillé avec les plus grands artistes.

➤ Les épigraphes :

- *La Détresse et l'Enchantement* de Gabrielle Roy

On constate à la lecture de la citation choisie le lien avec Georges Lévesque. Puis, le sujet même de la pièce se dessine, c'est-à-dire la manière de sublimer la pauvreté et de considérer le bonheur, alors que l'on n'a pas grand-chose, puis de faire transparaître cet état d'âme.

- *Les Tables* de Martine Audet.

Nous avons demandé à l'auteur la raison de ce choix. Pour lui, les oiseaux incarnent la liberté : « Le "occupez-vous du ciel" a pour moi une part de création. Rendre beau le ciel vide, le magnifier, comme la peinture ravive une toile blanche ». Ce commentaire est en accord avec le thème de la pièce qui met de l'avant la beauté des choses ordinaires sublimées par l'art.

➤ Les éléments qui font penser à un générique de film

Il est probable que vos élèves seront exposés pour la première fois à un texte théâtral. Il paraît donc souhaitable d'employer l'une des stratégies mentionnées au début de cette présentation, c'est-à-dire la mise en relation avec les connaissances antérieures. Les élèves ont certainement vu des films et sont donc familiers avec la notion de générique. La seule différence ici réside dans le fait qu'au lieu de succéder au texte, il le précède.

- Les mentions et les remerciements

Remarquer les mentions et les remerciements n'est pas une perte de temps. La principale différence entre un texte de pièce de théâtre et un roman est qu'il est fait pour être interprété, qui plus est « en vrai ». De nos jours, presque tous les romans à succès sont adaptés au cinéma ou lus en livres audio, mais le théâtre reste la seule plateforme où l'authenticité du moment se conjugue avec un travail littéraire de longue haleine.

- Les créateurs du spectacle, metteur en scène, costumier et autre...
- La liste des personnages

La liste des quatre personnages de la pièce qui est accompagnée de précisions sur leur caractère et sur leur destinataire, c'est-à-dire sur les personnages à qui ils s'adressent. Nous vous proposons de mettre en relation ces informations avec ce que nous mettons de l'avant plus loin dans la section : *Les mains dans la gravelle* : riches et pauvre.

Dans cette liste, nous notons que nous nous trouvons en présence de deux Fred Gravel, l'un de dix ans, l'autre à l'âge adulte.

Ce ressort d'écriture a déjà été exploité dans le *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. En effet, on peut convenir qu'Antoine de Saint-Exupéry, lors de son accident dans le Sahara, a, en quelque sorte, rencontré l'enfant qu'il était. Il s'est agi pour l'auteur de raconter six ans après l'accident dont il avait été victime, alors qu'il pensait ne pas être capable de réparer son moteur et croyait mourir de soif dans le désert, de faire le point sur ses désirs d'enfant.

- *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry à

<https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=49036>

« Le narrateur, un aviateur, raconte au “je” sa fabuleuse rencontre avec le Petit Prince dans le désert. Six ans se sont écoulés depuis cet événement et il en garde un souvenir impérissable. Les nombreux détails et le raffinement des dialogues révèlent toute la naïveté et la sagesse qui caractérisent ce monde fantaisiste qui propose de nombreuses vérités sur la nature humaine. Le monde de l'enfance est constamment mis en parallèle avec celui des adultes où les règles, les habitudes et les connaissances ne jouent pas le même rôle. Au cours de ce récit émouvant, le Petit Prince raconte à l'aviateur qu'avant d'arriver sur terre, il a visité les planètes habitées par des occupants étranges : un roi solitaire, un businessman prisonnier de calculs complexes, un allumeur de réverbères et un géographe. Les passages du texte sur la protection et les soins apportés à la rose ainsi que sur l'appivoisement du renard sont de véritables réflexions sur l'amour, l'amitié, la complémentarité et la séparation. Le moment venu, le Petit Prince retourne sur sa planète rejoindre sa rose, avec le mouton que l'aviateur a dessiné. Les nombreux dessins de l'aviateur sont autant d'accents qui enrichissent l'histoire. Le CD, d'une durée de 70 minutes, propose une lecture intégrale et bien articulée du texte, assurée par une douzaine de comédiens. La lecture un peu rapide est soutenue par de brèves et discrètes séquences de sons musicaux et de chant choral. L'écoute demande une attention soutenue et peut être répartie en plusieurs séances. Un classique à lire et à relire. »

Toute sorte de versions existent, une comédie musicale, un dessin animé. Nous présentons ici la référence du site de livres ouverts en livre audio sur CD. Une écoute d'extraits choisis est pertinente d'autant plus alors qu'il s'agit de mettre en parallèle cette écoute avec un texte théâtral.

➤ Le décor

L'art théâtral est un art visuel. Il est donc pertinent que les élèves visualisent la scène. Le terme *installation* est expliqué et nous semble se rapporter également à l'ouvrage lui-même qui est composé d'éléments divers qui forment un tout. Pour étayer notre propos, nous présentons le dossier Gazoline qui se trouve après le texte.

➤ Le dossier Gazoline

Le dossier Gazoline est en fait un dossier pédagogique. Tous les textes sont écrits par Simon Boulerice sauf le premier sur le texte théâtral.

○ Lire du théâtre

Il s'agit ici d'informations immanquables sur l'organisation du texte théâtral. Nous vous proposons de vous servir de ce chapitre comme d'une mini-leçon sur les règles qui le régissent.

○ *Les mains dans la gravelle* : riches et pauvres

Quatre éléments forgent ce texte :

— des éléments bibliographiques

L'œuvre de Simon Boulerice est intimement liée à l'auteur. En fait, elle et lui ne font qu'un. C'est pourquoi nous avons utilisé sa biographie pour l'introduire. Ici, nous en apprenons un peu plus.

— des éléments sur les fonctions de l'Art

— des éléments sur les destinataires de l'œuvre

C'est peut-être une opportunité pour revenir sur l'importance de cibler et de respecter son destinataire lorsqu'on écrit un texte lors d'une mini-leçon. On décrira alors aux élèves que tous les textes ont un destinataire, certains de manière plus évidente que d'autres. Par exemple, un texte informatif sur le fonctionnement d'un micro-ondes ne sera pas rédigé, voir ne contiendra pas le même type d'informations s'il s'adresse à un acheteur lambda ou à un ouvrier d'une chaîne de montage. L'exercice le plus expressif consiste généralement à écrire une lettre. Selon le temps dont vous disposez, faire écrire une lettre destinée à Simon Boulerice par vos élèves



pour lui parler de leur expérience lors de ce réseau pourrait être une belle manière de conclure cette immersion dans son univers.

— des éléments sur les intentions de l’auteur

Simon Boulerice nous parlait d’honnêteté dans l’album Florence & Léon. Il semble que cette honnêteté réponde au besoin de justice exprimé par l’auteur : « Je donne toujours la parole à des antihéros. Des gens pauvres, seuls ou marginaux. Ou tout ça à la fois. Des gens qui, en dépit de leur condition, aspirent à une vie meilleure ».

Des éléments d’information sur les valeurs que prône l’auteur sont disponibles dans le premier document de l’annexe 2. Le justificatif du choix de Simon Boulerice vous apporte également des éléments d’information.

Pendant la lecture du texte théâtral, nous avons choisi de renforcer l’élaboration de prédictions faites à partir des différents éléments recueillis. Pour se représenter la situation, il est pertinent de montrer que chacun des éléments du paratexte construit l’histoire avant même qu’elle ne soit lue.

- Fred Astaire et Marilyn Monroe.

Ces textes sur des personnages issus de la culture populaire donnent également des éléments d’information biographiques sur l’auteur.

- Vincent Van Gogh et *Les tournesols*

Deux aspects composent ce texte :

— des éléments bibliographiques

— des éléments informatifs

Nous vous proposons de faire travailler vos élèves sur la notion de faits et d’opinions, ce qui vous conduira à envisager la tonalité didactique, c’est-à-dire ce qui a pour but d’enseigner quelque chose à autrui. Qu’est-ce qui relève dans ce texte de faits, et qu’est-ce qui relève de l’opinion de Simon Boulerice ?

- La biographie de Simon Boulerice accompagnée par sa photo
  - La 4<sup>e</sup> de couverture

La 4<sup>e</sup> de couverture n’offre rien de particulier si ce n’est :

— les indices de lecture, *initiation*, *lecteur expérimenté et audacieux* sont des informations que vous pouvez partager avec vos élèves afin de les valoriser tout en les rassurant.

— la mention au fait que Simon Boulerice a interprété en solo le texte *Les mains dans la gravelle* alors qu’au bas de la liste des personnages il est spécifié que les quatre rôles peuvent être joués par un ou quatre comédiens.

**f) Extraire et traiter efficacement les éléments d’information explicites et implicites et les traiter efficacement**

Nous revenons sur les différents aspects de ces monologues.

**g) Le code linguistique — se servir des outils lexicaux et grammaticaux**

Encadré 3 : Le monologue de présentation de Fred Gravel.

C’est ma cour.  
C’est moi le roi, ici.  
(...)  
Ce qu’il y a de fou avec moi, c’est que j’ai vraiment le sens de l’orientation.  
Même quand je tourne violemment sur moi-même, je sais toujours où pointer le nord.  
(...)  
Moi, je m’appelle Fred.  
Pas Frédéric.  
Fred tout court.  
Ma mère tripait sur Fred Astaire, un gars qui faisait de la claquette dans des vieux, vieux films.  
Ça fait qu’elle a pensé à me nommer comme lui.  
Fred.  
Mais on m’appelle pas comme ça.  
Non.  
Tout le monde m’appelle Fred-la-terreur.  
C’est parce que je suis terrifiant.  
La nuit, je sors de mon lit sur la pointe des pieds, pis je viens ici dans la cour.  
J’aligne une rangée de conserves Chefs Boyardee.  
Pis je lance des roches dessus, pour pratiquer mon visou.  
Je vise vraiment juste.  
C’est pas tout.  
J’ai aussi commencé à casser les vitres des fenêtres des maisons de riches.  
Plus la maison a l’air riche, plus je casse de carreaux.  
C’est un genre de justice que j’essaie de rétablir.

Remarquer la structure sur laquelle est construit ce monologue permet de comprendre les intentions de l'auteur. On peut également noter la similitude entre Gravelle et Gravel. Fred est l'expression de son milieu, sauf quand il devient la-terreur qui veut s'en extirper. En effet, ce monologue décrit plus une situation que le personnage de Fred-la-terreur. Imaginez une silhouette qui se dessine grâce à ses contours sur un fond. Plus exactement, les mesures que Simon Boulerice prend pour décrire son personnage expliquent les circonstances dans lesquelles il a grandi, circonstances qu'il observe devenu adulte. La méthode employée est celle de la hiérarchisation de l'information, en l'occurrence ici : « Où ? Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? »

Tableau 42 : Le tableau de la hiérarchisation de l'information

Hiérarchie	1 <sup>re</sup> déclinaison	2 <sup>e</sup> déclinaison	3 <sup>e</sup> déclinaison
Où ?	Dans la cour		
Qui ?	Fred le roi	Fred-la-terreur	Fred-la-terreur
Quoi ?		Lance des roches	Casse des vitres
Quand ?	La nuit		
Comment ?	Tourne sur lui-même	Lance des roches	
Pourquoi ?	Pour pointer le nord	Pour pratiquer son visou	Pour rétablir la justice

De la lecture de ce tableau se dégage l'importance du « pourquoi ? ». Outre le sentiment de justice et la référence à un héros, deux aspects communs à l'enfance, il faut noter les deux phrases : *Ce qu'il y a de fou avec moi, c'est que j'ai vraiment le sens de l'orientation. Même quand je tourne violemment sur moi-même, je sais toujours où pointer le nord.* On note l'emploi de l'adjectif fou et de l'adverbe violemment, preuves s'il en faut de la dureté de la situation. Ces deux phrases peuvent être comprises comme : « Regardez l'adulte que je suis devenu, genre qui ne perd pas le nord. Cette capacité, je la tiens de mon enfance alors que même si je tournais violemment sur moi-même, j'étais toujours capable de pointer le nord ». Vous remarquerez, alors que nous tentons d'imiter Simon Boulerice, que nous avons éprouvé le besoin, afin de respecter sa manière d'écrire, d'ajouter l'expression *genre* qui se répète trois fois dans le monologue d'Agate.

Si la description de la situation pour décrire le personnage est ce qui définit ce monologue, cette dernière n'est pas latente. Les verbes, *tourner, triper, faire, appeler, sortir, venir, lancer, pratiquer, viser, commencer, viser, casser, essayer, rétablir*, contribuent à renforcer l'idée d'un personnage actif qui convient bien à l'idée que l'on se fait des garçons.

Les phrases courtes, voire minimales, et rythmées sont également un élément significatif. Le seul l'élément qui vient adoucir ce portrait est la comparaison avec Fred Astaire et ce n'est pas un hasard si elle est introduite par une référence maternelle.

Afin d'enrichir la compréhension de vos élèves, nous vous proposons cette lecture.

- *Robin des Bois* d'Enid Blyton à

<https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=47905&sec=2>

« Robin de Locksley, l'archer le plus doué de son temps, vit une jeunesse heureuse à l'orée du bois de Sherwood, jusqu'au jour où de puissants ennemis incendient sa maison et tuent sa famille. Au comble du chagrin, Robin jure de se venger en volant aux riches pour redonner aux pauvres. Avec l'aide de ses "Joyeux Compagnons", Robin des Bois accomplit sa mission avec tant de fougue que les autorités de Nottingham s'en sentent menacées. Bientôt, la réputation de Robin et sa bande enfle au point de piquer la curiosité du roi d'Angleterre, le très respecté Richard Cœur de Lion. Cet album de grand format revisite avec élégance la légende médiévale de Robin des Bois, un brigand altruiste qui se porte à la défense des plus faibles. Substantiel, le récit adopte un ton, un vocabulaire et une syntaxe aussi raffinés que typiques du conte. L'histoire tourne principalement autour des ruses que le clan de Sherwood déploie pour déjouer le shérif du village ou séduire le roi du pays. Bien que des idéaux de justice sociale motivent généralement les actions de Robin et sa bande, certains aspects du récit reflètent des valeurs contradictoires. Le texte s'accompagne de peintures en pleine page aux couleurs vibrantes et aux accents expressionnistes. »

L'apport de cette lecture réside tout d'abord dans les illustrations et l'emploi qui y est fait de la couleur. Puis, il s'agit pour les élèves de pouvoir échanger sur la notion de justice sociale. Fred-

la-terreur, lui aussi pense faire preuve de justice en cassant les carreaux des riches. Il croit rééquilibrer les choses. Robin, lui, vole les riches pour donner aux pauvres. Enid Blyton est, entre autres, l'auteure de la série le Club des Cinq qui a connu un très grand succès et a été adapté au cinéma en 2011. Nous vous encourageons à évoquer rapidement son contenu et à encourager vos élèves à choisir de lire lors de leur période de lecture personnelle.

#### Encadré 4 : Le monologue de présentation d'Agate

Je m'appelle Agate.  
Je porte le nom d'une pierre semi-précieuse.  
Pas précieuse au complet, mais pas loin.  
Je suis une fille pas mal épanouie.  
Épanouie aux deux tiers, mettons.  
J'aime les deux tiers de ma vie.  
Je changerais juste une affaire sur trois.  
Genre : si je pouvais, je retirerais le chocolat de la crème glacée napolitaine.  
Je garderais juste le meilleur : la vanille et la fraise.  
J'aime les fraises.  
C'est granuleux comme de l'asphalte et c'est rouge  
Comme quand on tombe dessus.  
Sur l'asphalte.  
Genre : quand on s'ouvre le genou en s'enfargeant dans la corde à danser.  
Quand je saute, ma robe devient vaporeuse, comme si y avait un ventilateur qui se faisait aller en dessous.  
Comme Marilyn Monroe, sur une affiche à la maison.  
Je me trouve pas mal belle.  
Genre : je me trouve belle aux deux tiers.  
Je trouve que j'ai une belle taille fille et que j'ai un beau visage.  
Je changerais juste une affaire : mes cheveux.  
Ils sont bruns.  
C'est plate d'avoir des cheveux bruns.  
C'est plus drôle avoir les cheveux blond platine.  
Comme Marilyn Monroe, sur une affiche à la maison.  
Si j'étais Marilyn Monroe, je serais épanouie au complet.  
Pour le moment, je suis épanouie aux deux tiers.  
C'est pas si pire quand même.

Contrairement au monologue de Fred, celui d'Agate est construit sur des sentiments personnels. Là, où se Fred se définit par son extériorité, Agate se définit par son intériorité. Fred veut améliorer le monde, Agate veut s'améliorer. Les éléments de description sont présentés à la suite d'un postulat : l'agate est une pierre semi-précieuse. Elle est l'expression d'une pierre supérieure à de la gravelle. Agate évalue son incomplétude à un tiers. Elle considère devoir améliorer trois aspects, tous introduits par le mot *genre*. Ces références sont construites sur les cinq sens : le goût, *Genre : si je pouvais, je retirerais le chocolat de la crème glacée napolitaine* ; le toucher, *Genre : quand on s'ouvre le genou en s'enfargeant dans la corde à danser* ; la vue : *Genre : je me trouve belle aux deux tiers*.

Cette incomplétude est mise en parallèle avec la notion d'épanouissement. Ce terme est assez étrange dans la bouche d'une enfant. C'est plutôt à une adulte qui se pose ce genre de question. Alors que les élèves ont lu le paratexte, ils seront à même de réagir sur le fait qu'Agate joue sur une cour asphaltée, donc qu'elle est plus riche que Fred.

Il faut remarquer également la longueur des phrases. L'ensemble du monologue est plus fourni, voluptueux, presque. Néanmoins, il reste des phrases plus courtes qui permettent de mettre en évidence certaines informations : *J'aime les fraises ; (en tombant) Sur l'asphalte. Ils (les cheveux) sont bruns*. Comparons les deux monologues.

Tableau 43 : Les éléments de comparaison

Les éléments de comparaison		Fred	Agate
Les différences	Sexe	Garçon	Fille
	Alimentation	Conserves Chefs Boyardee	Glace napolitaine
	Condition sociale	Pauvre (gravelle)	Riche (asphalte)
	Famille	Mention à la mère	Aucune mention
Les points En commun	Âge	Le même	
	Quartier	Le même	
	Culture populaire	La référence à un personnage hollywoodien : Fred Astaire et Marilyn Monroe	

## **h) La polyphonie (co)n textuelle**

Les voix dans cette pièce de théâtre sont bien singulières parce qu'il semble s'agir de plusieurs voix alors qu'en fait, elles ne forment qu'une. En effet, Fred adulte en est le narrateur. Quant à Agate et la mère, il s'agit des souvenirs de Fred-la-terreur qui reviennent à la mémoire de Fred adulte. Donc, Fred fait siennes les paroles des autres personnages. Il s'agit du point de vue de Fred sur lui enfant, et par voie de conséquences, sur les autres personnages, passés au filtre de sa mémoire et de ses émotions. C'est ce qui explique l'impression étrange de confusion des âges qui émane du monologue d'Agate. Cette polyphonie explique qu'un ou que quatre comédiens peuvent jouer les rôles. Personnellement, nous sommes d'avis que voir la pièce jouée par un seul comédien, l'auteur en l'occurrence, est la version la plus puissante qui soit.

## **i) L'appropriation du texte par la sphère 3 : l'exploitation par l'écriture et l'oral de la lecture de *Les mains dans la gravelle***

C'est le moment de reprendre les consignes pour les travailler. Nous vous conseillons de prendre connaissance de l'analyse de l'extrait qui sert à la fois pour travailler la lecture, l'imitation et la ~~traduction~~/**transposition** parce que nous y mettons de l'avant l'analyse des traits d'écriture de l'auteur, ce qui constitue exactement les liens que nous visons puisqu'ils permettent d'installer une compréhension fine du texte et de sa dynamique d'appropriation.

— En ce qui concerne le processus d'exploitation, ~~traduire~~/**transposer** : Réécris, à ta manière, le monologue de *Les mains dans la gravelle* sous une forme dialoguée.

Nous vous proposons de soutenir les élèves.

## **j) Le modelage en écriture collective pour étayer la tâche de ~~traduction~~/**transposition** et soutenir les élèves**

L'enseignant gagne à modeler la situation d'écriture en groupe classe pour soutenir ses élèves. Les atouts d'une telle activité résident dans l'interaction entre les pairs et le rôle de l'enseignant comme médiateur. Les limites sont liées à l'éventuel mauvais fonctionnement du groupe.

L'enseignant se doit d'instaurer des règles de prise de parole. Nous proposons ici de procéder selon une méthode frontale dialoguée et de distribuer des activités aux élèves, regroupés de manière individuelle ou en îlots.

Nous suggérons d'orienter les activités autour de trois phases : l'identification des caractéristiques de la tâche, la construction de la tâche et la réalisation de la tâche. Mais avant, de les décrire, nous aimerions attirer votre attention sur le pairage de vos élèves en dyade dans le cadre de cette activité.

L'identification des caractéristiques de la tâche

Pour cette tâche, il nous semble judicieux d'éclairer les élèves sur la consigne. Deux termes centraux semblent s'opposer : *monologue* et *forme dialoguée*. Pourtant, au théâtre, il n'en est rien. Les répliques regroupent tout ce qui est dit par les personnages que ce soit grâce au dialogue que s'échangent les personnages, au monologue qui est déclamé par un seul personnage qui parle au public ou à lui-même, à l'aparté qui ne s'adresse qu'au public, ou à la tirade qui est l'œuvre d'un seul personnage qui parle vraiment à un autre personnage. Les monologues de Fred et Agate sont bien des monologues, car ils se parlent à eux-mêmes ou, comme nous l'avons expliqué, leur souvenir s'exprime par la voix d'une seule personne qui se parle à lui-même. Ces distinguos sont difficiles à saisir pour les élèves. La mini-leçon que vous aurez faite sur le destinataire prendra ici tout son intérêt.

➤ La construction de la tâche

La nature de la tâche est donc maintenant éclaircie. Il s'agit d'écrire un dialogue entre Fred et Agate qui se rencontrent pour la première fois et se présentent l'un à l'autre. Ce type d'activité a déjà été travaillé. Nous cherchons en effet à cibler la compétence à écrire des élèves selon certaines habiletés. Ainsi, vous devriez voir que vos élèves sont plus autonomes, qu'ils sont plus à l'aise avec les règles de ponctuation par exemple. Afin de procéder à un étayage plus soutenu, vous pouvez demander à vos élèves de jouer de petites saynètes. Ces mises en situation enrichiront leurs écrits.



- La réalisation de la tâche

Alors que les élèves passeront à l'écrit, certains éléments devront être prescrits, comme l'alternance de prise de parole, le respect des tirets du dialogue, la ponctuation (point d'interrogation, point d'exclamation, les deux points) et le respect du plan du monologue.

Au vu de ces dernières informations, nous aimerions attirer votre attention sur le fait de réaliser cette tâche de transposition d'un texte à l'oral, c'est-à-dire de faire jouer à vos élèves une saynète qui soit le fruit de leur travail à l'écrit est un processus long, mais rentable, d'appropriation.

— En ce qui concerne le processus d'exploitation, *imiter* : Réécris, à la manière de Simon Boulerice, un monologue qui te présente.

Nous avons analysé les traits d'écriture de Simon Boulerice. Il est attendu que toutes les informations qui ont déjà été explorées soient mises à contribution. L'un des intérêts de travailler un réseau littéraire centré autour d'un auteur, c'est de familiariser les auteurs avec son style, de manière à ce qu'ils le reconnaissent et s'en inspirent pour construire leur propre style. Nous vous encourageons à vous reporter à la liste des procédés d'écriture observés chez Simon Boulerice dans l'annexe 4, et à la partager avec vos élèves en sélectionnant les procédés travaillés avec eux selon l'œuvre en cours.

La structure des monologues est également un élément indispensable pour produire une imitation convaincante. Pour se faire, il est utile de reprendre le document du paratexte *Lire du théâtre* qui a servi de support à une mini-leçon sur le théâtre et de bâtir une liste de vérification.

- As-tu bien mis ton nom au-dessus de ton monologue ?
- As-tu pensé à mettre une didascalie à côté de ton nom (entre parenthèse et en italiques) ?
  - pour évoquer le déplacement des personnages
  - pour décrire les décors et les lieux
  - pour indiquer le temps
  - pour indiquer le ton
  - pour indiquer les émotions... etc.

## 5) Les activités centrées sur *Les garçons courent plus vite*

Nous allons vous présenter l'analyse de ce recueil poétique et des extraits, selon les rubriques qui sont présentées dans le modèle d'enseignement. Le *Tableau de référence*, qui vous a été joint, rappelle les prescriptions de la *Progression des apprentissages*. Nous vous conseillons également de vous reporter aux différents documents qui permettent d'analyser les œuvres et qui sont dans la pochette 2 (jaune). Nous avons basé notre travail sur une conceptualisation de la lecture selon trois sphères<sup>34</sup>. Nous avons fait des choix qui forment la trame de notre modélisation. Ces choix peuvent en appeler d'autres de votre part. De plus, nous ne présentons pas un répertoire d'activités numérotées parce que la planification et le morcellement des activités vous appartiennent.

Nous vous rappelons que, dans l'analyse d'un texte, l'élaboration prend une grande place, aussi nous vous présentons des stratégies d'enseignement d'ordre général.

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à faire les prédictions, privilégiez les questions ciblées ; la segmentation du texte ;

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à faire des liens avec leurs connaissances antérieures, privilégiez le rappel de lectures antérieures, les explications, le modelage, les questions, la lecture à voix haute et la mise en voix de la lecture, c'est-à-dire en y mettant le ton, en modulant sa voix selon les personnages par exemple ;

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à se faire des images mentales, privilégiez la mise en schéma, en dessin ;

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à exprimer leurs émotions, privilégiez les débats ; les saynètes, leur identification aux personnages ;

— Pour favoriser chez vos élèves leur capacité à raisonner, privilégiez le modelage, le questionnement, la distinction entre les faits des opinions, le repérage des erreurs de jugement.

### a) L'ouverture

Rappeler aux élèves que les deux consignes sont :

---

<sup>34</sup> Montésinos-Gelet, I. (2016). Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen* (21), 146-158.

— en ce qui concerne le processus d’exploitation, *traduire/transposer* : Réécris, à ta manière, le poème *Les garçons courent vite* sous la forme d’un texte narratif.

— en ce qui concerne le processus d’exploitation, *imiter* : Réécris, à la manière de Simon Boulerice, un poème sur un évènement qui t’a marqué.

## b) La présentation des œuvres et des textes

Cette étape a déjà été réalisée lors de l’activité sur la biographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice.

## c) La lecture à haute voix

Ce recueil de poèmes se lit selon l’angle de l’enseignement réciproque<sup>35</sup>. Les stratégies à utiliser dans ce type d’enseignement sont la prédiction, et donc de la capacité chez l’élève à formuler des hypothèses ; la clarification, et donc de déployer des outils pour comprendre les mots ou les passages plus opaques ; le questionnement, et donc de se poser des questions sur les éléments les plus significatifs d’un texte ; et le résumé, et donc de sélectionner ces éléments les plus importants pour les reformuler en quelques phrases. L’enseignant anime la discussion au fur et à mesure que la lecture progresse en soutenant le groupe dans la compréhension.

Nous proposons quelques exemples de questions à poser aux élèves tout au long de la lecture ; il y en a beaucoup d’autres qui s’inscriront peut-être mieux dans la dynamique de votre classe.

### Avant la lecture

- À quoi t’attends tu pendant cette lecture ?
- De quelle sorte de texte s’agit-il ?
- Quels indices le titre du recueil te donne ?
- Pourquoi l’auteur a-t-il choisi ce titre à ton avis ?

---

<sup>35</sup> Pour les enseignants qui veulent en savoir plus sur l’enseignement réciproque <http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=modView.cfm&navID=modView&L=2&modID=23&c=3&CFID=3861485&CFTOKEN=e7e55e6a8bf74aba-0CF93F10-A5CC-2A93-7023A72D27C5F16F>\_La description de ce dispositif sur ce site est très précise.

### Pendant la lecture

- Peux-tu décrire l'endroit où se passe l'histoire ?
- Est-ce que tu trouves ta lecture surprenante, ennuyante, drôle ?
- Quelle est l'idée principale du recueil ?
- Comment peux-tu le résumer ?
- Est-ce une lecture difficile ?

### Après la lecture

- Pourquoi Simon Boulerice a-t-il écrit cette histoire ?
- Crois-tu que cette histoire puisse vraiment se passer dans la vie ?
- Qu'as-tu ressenti en lisant cette histoire ?
- Qu'est-ce qui t'a le plus intéressé dans cette histoire ?
- Selon toi, est-ce une histoire triste ?
- Y — a-t-il dans cette histoire des éléments qui sont à rapprocher de ta propre vie ?
- Te sens-tu proche du personnage du coureur dans l'histoire ?
- Cette lecture va-t-elle te faire changer ta façon de voir ? (Sur les élèves moins sportifs par exemple)

### d) La causerie et les quatre axes narratifs des textes littéraires

Cette conversation a eu lieu lors de l'activité de lecture sur la biographie de Simon Boulerice par Simon Boulerice. Cependant, il est utile de présenter l'axe d'analyse qui a été choisi dans le cadre de la lecture de *Les garçons courent plus vite*, c'est-à-dire le genre littéraire. Il est évident qu'un aspect idéologique découle de la compréhension fine de ce texte poétique. La poésie est par définition un vecteur d'enjeu idéologique, mais également d'émotion. Ce choix du genre s'inscrit dans la démarche de l'outil didactique que nous présentons. En outre, la poésie est souvent peu exploitée en classe et la *Progression des apprentissages du primaire* y fait référence :

— la reconnaissance du poème comme un style de texte est rapportée pages 57 et 68, et en note de la page 90 ;

— la notion de strophe, page 58 ;

— quelques caractéristiques du poème telles que la rime les images, le rythme, les sonorités et les répétitions trouvent place page 79 ;

— quant à la forme récitée, il y fait mention page 90, sous l’onglet qui traite des intentions de parole et d’écoute.

On comprend cependant que le premier cycle du secondaire est plus complet en la matière et c’est pourquoi certains éléments de la *Progression des apprentissages du secondaire* prennent place dans notre *Tableau de référence*. L’objectif est également de préparer la transition entre le primaire et le secondaire, ce qui est l’une des préoccupations du cycle 3.

Il faut considérer le recueil *Les garçons courent vite* comme un slam. Le slam est une forme de lecture et de poésie urbaine et populaire qui se rapporte à l’art du spectacle oral et scénique lorsqu’il est pratiqué dans un endroit public comme des cafés ou lors d’un spectacle. Parfois, des concours sont organisés où des poètes s’affrontent. Il s’agit de mettre l’accent sur l’expression et de marquer fortement les liens entre les mots et donc l’écriture et la performance. Cette approche contribue à étayer l’enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* jeter un pont entre les deux ordres d’enseignement que sont le primaire et le secondaire. Ces aspects animeront vos discussions à ne pas en douter.

#### **e) L’appropriation du texte par la sphère 2/la présentation matérielle du livre.**

Avant la lecture de *Les garçons courent plus vite*, remarquer que le livre est un texte de poésie, ce qui est sans doute un type de lecture peu familière pour les élèves. La manière de procéder dans ce réseau vous est maintenant familière. Nous procédons comme à l’habitude et en prenant les éléments du paratexte dans le sens où ils apparaissent dans le sens de la lecture.

➤ La 1<sup>re</sup> de couverture :

On note un dessin géométrique composé de lignes de différentes couleurs qui s’entrecoupent. Cette couverture assez simple peut évoquer l’idée de trajectoire.

➤ Note de l’auteur

Cette note explique le test de course navette auquel les élèves de secondaire doivent se soumettre. De notre avis, bien que ce soit l’expérience précise qu’a vécue l’auteur et à laquelle il fait référence, le sujet de la performance physique peut être abordé dans un contexte plus général. Chaque milieu de vie scolaire peut adapter ce propos à sa réalité que ce soit dans la cour de l’école ou pendant la gymnastique.

➤ La dédicace

Il n’est pas très étonnant que Simon Boulerice dédie son recueil à ceux qui sont derrière. Nous y voyons une occasion de lire la fable de Lafontaine *Le Lièvre et la Tortue*. Outre le fait que l’idée « Rien ne sert de courir ; il faut partir à point » serve bien le sujet du livre, il est nécessaire de remarquer l’emploi de la majuscule qui met en scène la personnification des animaux, procédé littéraire que nous avons déjà remarqué dans *Les montres en dessous*. Il serait également judicieux de faire remarquer aux élèves que les fables sont des critiques de la société et que leur versification n’est pas régulière comme dans le recueil de Simon Boulerice.

Nous avons présenté *Les garçons courent plus vite* comme un slam et maintenant nous évoquons une forme de poésie du XVII<sup>e</sup> siècle. Notons que le slam est l’expression d’une poésie originale, moderne et orale qui remet en question les fondements de la poésie.

➤ Les épigraphes

La manière dont les épigraphes jonchent ce recueil est inusitée. Elles divisent le recueil en chapitres qui sont parfois titrés p. 13, Gymnase et p. 33, Vestiaire. On comprend que ce sont des lieux très significatifs pour l’auteur. Nous conseillons de ne pas rentrer trop profondément dans le rapport des épigraphes au texte et de laisser une analyse aussi fine pour le secondaire.

➤ La biographie

La biographie est un élément que nous avons travaillé tout au long de ce réseau

## Encadré 1 : la biographie

Simon Boulerice est un touche-à-tout épanoui. Il écrit pour le théâtre et a publié des romans et de la poésie. En 2009, il a reçu le prix Alphonse Piché pour son recueil de poèmes *Saigner des dents*. Il est également comédien et metteur en scène. Il a cofondé Abat-Jour Théâtre en 2005, compagnie qui a reçu à deux reprises le prix du public lors de Gala des cochons d'or en 2011 pour sa pièce *Martine à la plage* et en 2014 pour sa pièce *PIG* ». Il voudrait deux enfants, idéalement. Sinon, trois. Il espère leur léguer un cardio de meilleure qualité que le sien.

La biographie nous rappelle des éléments dont nous avons déjà eu connaissance. L'auteur (parce que c'est encore lui qui l'a écrite) met de l'avant certains accomplissements professionnels, mais ce qui retient l'attention est l'aspect très personnel des phrases : *il voudrait deux enfants, idéalement. Sinon, trois. Il espère leur léguer un cardio de meilleure qualité que le sien.*

Cette entrée dans un sujet très intime qui est le désir de paternité s'explique sans doute par le thème adolescent du recueil. En effet, l'adolescence est l'époque où une certaine idéalisation normative de sa vie future prend place. Il semble que le mot le plus important ici soit le verbe *léguer*. On y décèle une forme d'angoisse liée à l'inscription de son passage sur terre. Ce questionnement est d'ailleurs souvent exprimé par les écrivains ainsi que le relate Anne Sylvestre dans sa chanson « Écrire pour ne pas mourir ». Ce titre ne convient nullement à des enfants de primaire, en revanche, l'évocation de cette auteure française interprète engagée, féministe, qui lutte contre les préjugés homosexuels est pertinente dans le cadre de ses *fabulettes* pour enfants qui allient l'humour et le recours à l'imagination pour traiter de sujets plus sérieux comme les différences raciales, les différences sociales et la responsabilité écologique.

➤ La 4<sup>e</sup> de couverture

Encadré 2 : la 4<sup>e</sup> de couverture

LOURDEUR DU CORPS ET LOURDEUR DU CŒUR  
SONT UNIES DANS UN MÊME CHAGRIN.  
IMPOSSIBLE DE LES FUIR,  
IL FAUT COURIR JUSQU'À LA CASE SURVIE.

*je suis poreux*

*la transpiration me calfeutre de détresse*

*mon corps est à bout*

*de cette course à vide*

On remarque dans le texte écrit entièrement en majuscules que tous les mots sont si chargés de connotation qu'il est difficile de les isoler. Ce que nous retenons donc est que le test navette n'est qu'un prétexte pour décrire un malaise plus profond. L'estime de soi, la définition de son être sont des enjeux typiques à la période de l'adolescence. La répétition du mot lourdeur est également un indicateur de l'inconfort physique et psychologique propre à l'image corporelle et à une éventuelle, réelle ou pas, surcharge pondérale. Simon Boulerice a abordé le problème de l'anorexie masculine dans son album jeunesse *Plus léger que l'air*, paru chez Québec Amérique.

La deuxième partie de la 4<sup>e</sup> de couverture est un extrait du recueil. Ce qui attire tout de suite l'attention, c'est le changement de police de caractères et le manque de majuscule que nous évoquons plus avant.

**f) L'appropriation du texte par la sphère 2/se représenter la situation**

Pendant la lecture du texte poétique, nous avons choisi de mettre de l'avant sa construction.



**g) Extraire et traiter efficacement des éléments d'information explicite et implicites du texte et les traiter efficacement**

Tout d'abord, afin de faire remarquer les caractéristiques de ce poème, nous vous proposons de faire une mini leçon sur la poésie. Nous vous présentons ici un tableau des définitions d'éléments propres au genre qu'est la poésie, trouvé dans *Le Pollen* (n°25, 2018). Il suffit de passer à travers ces notions et de demander aux élèves de dire si oui ou non, elles s'appliquent ici.

Cette manière de procéder semble une approche simple et rentable pour cerner des notions complexes. L'élève peut donc appréhender le genre avec plus de facilité.

Tableau 44 : Quelques définitions des éléments propres au genre qu'est la poésie<sup>36</sup>

Mot	Définition
Strophes	Ensemble de vers constituant une unité, semblable à un paragraphe.
Vers	Assemblage de mots mesuré et cadencé selon certaines règles et constituant une unité rythmique.
Prose	Forme ordinaire du discours parlé, qui n'est pas assujettie aux règles de la poésie en vers.
Recueil	Ouvrage où sont réunis des écrits, des documents de provenances diverses.
Sonnet	Poème de quatorze vers, constitués de deux strophes de quatre vers sur deux rimes et de deux strophes de trois vers.
Haïku	Petit poème japonais dont les premier et troisième vers ont cinq syllabes et le deuxième sept syllabes.
Slam	Forme de poésie orale et urbaine, scandée ou chantée, pratiquée dans des lieux publics comme les bars sous forme de rencontres ou de joutes oratoires.
Calligramme	Poème dont la disposition typographique figure un dessin qui évoque le thème.
Rimes continues	Retour du même son à la fin de deux vers ou deux périodes rythmiques.
Rimes plates	Rimes disposées par groupe de deux (ex. AABB).
Rimes croisées	Rimes disposées en alternance (ex. ABAB).
Rimes embrassées	Rimes placées entre deux vers qui riment également (ex. ABBA).
Allitération	Répétition d'une même consonne dans des mots qui se suivent.
Assonance	Répétition d'une voyelle dans un mot, une phrase.
Tautogramme	Phrase, vers, ou texte dont tous les mots commencent par la même lettre.

L'extrait qui a été choisi dans le recueil est ainsi lu et traité à l'aide du tableau. Les élèves en arrivent à la conclusion que l'extrait est issu d'un recueil, écrit en prose, qui peut être perçu comme du slam par la liberté de sa composition et son oralité.

<sup>36</sup> Ce tableau est extrait de : Montésinos-Gelet, I. et Jerry Beaudoin (2018). Poésie et portraits : quatre recueils illustrés par Rogé. *Le Pollen* (25), 97-132.

## h) Le code linguistique — se servir des outils lexicaux et grammaticaux

Encadré 3 :

*Bip !*  
*je*  
*cherche*  
*mon souffle*  
*l'avez-vous*  
*vu*  
*se profiler*  
*entre*  
*vos*  
*superbes jambes*  
*entre*  
*vos*  
*fulgurantes foulées*  
*Bip !*  
*l'avez-vous vu ?*  
*oui*  
*oui*  
*je le vois*  
*il est là*  
*là*

En ce qui concerne l'extrait en lui-même, il est nécessaire de faire remarquer aux élèves qu'il exprime de manière saisissante la manière donc s'exprime une personne à bout de souffle. D'ailleurs, les phrases sont saccadées, seuls des mots posés, selon une forme minimaliste, forment le discours hormis *superbes jambes* et *fulgurantes foulées* qui sont des groupes de mots plus élaborés.

On note l'absence de majuscule et de ponctuation à deux exceptions près : *Bip !*, qui présente à la fois une majuscule et un point d'exclamation, rythme le poème de manière implacable ; et *l'avez-vous vu?*. Cette prise à témoin est assez révélatrice. L'auteur veut que l'on soit les spectateurs de son désarroi ou, autrement dit, que son désarroi serve à quelque chose.

Cette tournure de phrase nous a évoqué le poème, *Avez-vous vu*, de Maurice Carême, poète dont l'œuvre a été abondamment étudiée dans les salles de classe en Europe. *Avez-vous vu* se conclut sur les vers suivants : Mais moi, m'avez-vous bien vu, moi, Que personne jamais ne croit ?. Nous avons également pensé au roman de W.O. Mitchell, *Qui a vu le vent*, qui raconte « l'initiation d'un garçon des Prairies aux mystères de la vie, de la mort, de Dieu et de l'esprit qui souffle partout » (<http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/qui-a-vu-le-vent/>).

On note également la police de caractère en italique. L'Italique sert à mettre des éléments du texte en avant. Ce choix est donc significatif d'une prise de position de l'auteur. Il faut ajouter que, visuellement, les lettres penchées vers la droite renforcent également l'impression de course, presque de fuite vers l'avant, ou bien de flammes vacillantes comme celles de bougies que l'on cherche à éteindre. Maintenant que le style de Simon Boulerice est de plus en plus familier à vos élèves, vous pouvez leur demander de remarquer eux-mêmes les répétitions qui jonchent le texte construit sur une seule idée : le manque de souffle.

Il est judicieux de remarquer également les allitérations en *Che, ve, fe, je*, qui sont des consonnes fricatives. Les consonnes fricatives sont articulées avec un resserrement de la bouche, ce qui produit un bruit de frottement avec l'air qui y rentre.

La course est figurée à partir de trois indices : le son que fait le bip, le son du souffle court, et la vue des jambes sublimées. Ce trio alimente le souvenir de cette expérience.

Afin d'enrichir la compréhension de vos élèves, nous avons déjà évoqué certaines lectures qui nous détaillons ici.

- *Les histoires du lièvre et de la tortue racontées dans le monde* de Fabienne Morel et Gilles Bizouerne à <https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=45275&sec=2>

« Chaque recueil de la collection “Tour du monde d’un conte” rassemble plusieurs versions d’un même conte traditionnel. Ce titre s’intéresse aux variantes de la fable “Le lièvre et la tortue”, racontées à travers le monde. Issue de la tradition orale, l’histoire a entre autres été transcrite par Ésope durant l’Antiquité, puis par Jean de La Fontaine au 17<sup>e</sup> siècle de notre ère. Les récits du recueil mettent en scène deux animaux, de force souvent très inégale, qui se lancent dans une course afin d’élire le plus rapide. Convaincu de son avance, l’animal le plus fort physiquement pêche par excès de vanité, tandis que le plus faible compense par la ruse et la coopération pour remporter le défi. De la Grèce à l’Inde, en passant par la France, le Tibet, le Nouveau-Mexique et la Roumanie, les récits comportent tous une morale implicite, mais laissent la plupart du temps le lecteur libre de l’interpréter comme bon lui semble. Tout au long du recueil, le ton typique du conte est employé de manière uniforme. De superbes illustrations aux couleurs vibrantes et chatoyantes accompagnent les récits dont la source est mentionnée à la fin de chacun d’eux. Une postface documentaire s’intéresse à l’évolution du conte, à sa signification et aux principaux motifs repris de récit en récit. »

L’apport de cette lecture réside tant sur le thème de la course et de l’aptitude à la mener que sur les différentes manières de raconter cette fable. Cet exercice de réécriture est très rentable pour préparer la tâche de *traduction/transposition*. Ce livre est épuisé et nous vous recommandons de le chercher en bibliothèque.

- *Plus léger que l’air* de Simon Boulerice à Québec Amérique  
« Junior est rond comme un ballon. Ses parents, un clown et une astronaute, disent qu’il n’a pas de fond. Il pourrait manger jusqu’à exploser. À l’école, on l’appelle “Bouboule”. Mais Junior voudrait être léger. Il aimerait faire du ballet comme Flavie et s’envoler dans le ciel. Est-ce réservé aux filles ? Comment on fait pour se sentir aussi léger que l’air ? »

L'apport de cette lecture consiste à pouvoir revisiter sous une forme plus ludique et accessible le thème de la légèreté, de l'air qui semble être cher à l'auteur. On peut travailler ce livre selon la notion de performance également. Nous vous conseillons de télécharger la fiche pédagogique sur le site de la maison d'édition.

### **i) La polyphonie (co)n textuelle**

L'oralité de cet extrait est représentative du style de l'auteur. Ici, il est le narrateur et seule sa voix se fait entendre tout comme son point de vue. On peut faire référence ici au *Je lyrique*, c'est-à-dire à une forme de poésie qui a pour effet de sublimer l'expérience du poète et d'utiliser une forme d'expression rythmée qui fait penser à de la musique puisque lyrique fait en fait référence à l'instrument, la lyre, qui accompagnait les poètes dans l'antiquité. Cette définition est en accord avec celle du slam. Le poète chanteur-compositeur et interprète français Grand Corps malade en est d'ailleurs l'un des représentants.

Faire référence à cet artiste et au genre qu'il pratique est indiqué pour plusieurs raisons. Pour l'expliquer, il faut se rapporter à sa biographie. Grand Corps malade s'appelle Fabien Marsaud et est né en 1977 dans le département de la Seine-Saint-Denis, en France. Il mesure 1 m 96, ce qui fait de lui un homme de très grande taille. Il suit une scolarité normale et s'engage dans des études universitaires en Sciences et techniques des activités physiques et sportives. Alors âgé de 20 ans, il fait un plongeon dans une piscine dont le niveau d'eau est trop bas, se déplace les vertèbres et risque la paralysie. Après une année de rééducation, il retrouve l'usage de ses jambes et se lance dans une carrière de management sportif, puis perce dans l'univers de la musique et du slam.

Les liens à tisser sont donc évidents : le goût du sport, l'importance du corps, l'effort, le dépassement, le sentiment d'être différent, se sentir de côté, faire partie des perdants et la langue comme expression ultime de ses pensées.

Nous vous proposons de faire écouter certaines de ses chansons à vos élèves. Nous en avons choisies deux : le titre *Chercheur de phrases* (<http://www.grandcorpsmalade-fan.net/chercheur-de-phases.php>)<sup>37</sup> et le titre *Espoir adapté* (<https://www.paroles.net/grand-corps-malade/paroles-espoir-adapte>)<sup>38</sup>.

Nous aimons ce premier extrait qui, à notre avis, sert bien les points relevés dans ce réseau.

#### Encadré 4

Car si je viens juste dire des mots, tu peux pas me maudire,  
Même si je fais ni du Rimbaud ni du Shakespeare, j'sais qu'y a pire,  
Je te jure, respire ! Je pourrais faire du Britney Spears,  
Te faire kiffer toi même tu sais que c'est à ça que j'aspire.

Nous pouvons faire relever aux élèves les éléments suivants dans une optique plus large que seule l'étude de l'extrait de *Les garçons courent plus vite*.

- 1) La forme négatrice fautive
- 2) Les répétitions graduées : dire des mots, maudire qui est dire des mots mauvais
- 3) L'évocation à Rimbaud que nous avons utilisé pour décrire la 1<sup>re</sup> de couverture de *Les mains dans la gravelle*, à Shakespeare dans l'analyse de *Les montres en dessous*
- 4) Respire ! exploré dans *Les garçons courent plus vite* et dans *Florence & Léon*
- 5) Britney Spears, la référence à la culture populaire

Nous aimons ce deuxième extrait qui, à notre avis, sert bien le réseau avec une petite préférence pour les rapprochements à faire avec l'album *Florence & Léon*.

---

<sup>37</sup> Extrait de l'album *Midi 20*

<sup>38</sup> Extrait de l'album *Plan B*

## Encadré 5

Et si c'est vrai que l'intelligence, c'est la capacité d'adaptation  
Il va falloir la jouer rusé face à certaines situations  
Avec une enclume sur le dos, les pieds liés et le vent de face  
C'est déjà plus dur d'aimer la vie, de faire des sourires dans la glace  
On a perdu la 1<sup>re</sup> manche mais le même joueur rejoue  
Le destin nous a giflés et on veut pas tendre l'autre joue  
Alors va falloir inventer, avec du courage plein les poches  
Trouver autre chose à raconter pour pas louper un 2<sup>e</sup> coche  
Y'avait sûrement plusieurs options et finalement on a opté  
Pour accepter cette position et trouver un espoir adapté

Dans cet extrait, il est judicieux de mettre de l'avant l'espoir qui se dégage et qui est une valeur fondamentale du discours de Simon Boulerice. La description du handicap est crue, vraie, mais le ton employé n'est pas celui du misérabilisme. Il faut noter que cette chanson est un duo que Grand Corps Malade chante avec Ana Kova. Le dialogue se fait en deux langues (français et anglais), ce qui est également un aspect pertinent en contexte québécois.

### **j) L'appropriation du texte par la sphère 3 : l'exploitation par l'écriture de la lecture de *Les garçons courent plus vite***

C'est le moment de reprendre les consignes pour les travailler. Nous vous conseillons de prendre connaissance de l'analyse de l'extrait qui sert à la fois pour travailler la lecture, l'imitation et la ~~traduction~~/**transposition** parce que nous y mettons de l'avant l'analyse des traits d'écriture de l'auteur, ce qui constitue exactement les liens que nous visons puisqu'ils permettent d'installer une compréhension fine du texte et de sa dynamique d'appropriation.

— En ce qui concerne le processus d'exploitation, ~~traduire~~/**transposer** : Réécris, à ta manière, le poème *Les garçons courent vite* sous la forme d'un texte narratif.



Nous vous proposons de soutenir les élèves.

### **k) Le modelage en écriture collective pour étayer la tâche de ~~traduction~~/transposition et soutenir les élèves**

L'enseignant gagne à modeler la situation d'écriture en groupe classe pour soutenir ses élèves. Les atouts d'une telle activité résident dans l'interaction entre les pairs et le rôle de l'enseignant comme médiateur. Les limites sont liées à l'éventuel mauvais fonctionnement du groupe. L'enseignant se doit d'instaurer des règles de prise de parole. Nous proposons ici de procéder à un cours frontal dialogué et de distribuer des activités aux élèves, regroupés de manière individuelle ou en îlots.

Nous suggérons d'orienter les activités autour de trois phases : l'identification des caractéristiques de la tâche, la construction de la tâche et la réalisation de la tâche.

- L'identification des caractéristiques de la tâche

L'important ici de bien clarifier les éléments pour les élèves.

- Le texte de ~~traduction~~/**transposition** respecte la structure narrative du texte original
- Le texte de ~~traduction~~/**transposition** est composé de phrases commençant par des majuscules et finissant par des points.
- Le texte de ~~traduction~~/**transposition** est écrit à la première personne du singulier.

- La construction de la tâche et sa réalisation

Nous proposons ici un tableau qui vise à découper le poème selon différentes catégories mettant en lumière la structure narrative du texte original de ce texte poétique. Ce découpage est utile tant à la tâche de ~~traduction~~/transposition qu'à la tâche d'imitation.

Tableau 45 : La structure narrative du texte poétique

Le texte	Le narrateur	Le bruit	L'image	L'appel au lecteur	L'expérience
Bip !		✓			
Je cherche mon souffle	✓				✓
L'avez-vous vu				✓	
Se profiler entre vos superbes jambes entre vos fulgurantes foulées			✓		
Bip !		✓			
L'avez-vous vu ?				✓	
Oui oui	✓				
Je le vois Il est là	✓		✓		✓

Ici, se trouvent schématisés les paragraphes ou les phrases du récit. Respecter l'ordre présenté étaye le travail de ~~traduction~~/*transposition* de l'élève et permet de garder une certaine familiarité avec le texte d'origine.

En ce qui concerne le processus d'exploitation, *imiter* : Réécris, à la manière de Simon Boulerice, un poème sur un évènement qui t'a marqué.

Nous avons analysé les traits d'écriture de Simon Boulerice. Il est attendu que toutes les informations qui ont déjà été explorées soient mises à contribution. L'un des intérêts de travailler un réseau littéraire centré autour d'un auteur, c'est de familiariser les auteurs avec son style, de manière à ce qu'ils le reconnaissent et s'en inspirent pour construire leur propre style. Nous vous encourageons à vous reporter à la liste des procédés d'écriture observés chez Simon Boulerice dans la pochette n° 4 (vert), et à la partager avec vos élèves en sélectionnant les procédés travaillés avec eux selon l'œuvre en cours.

Le point de départ en est un souvenir fort auquel l'élève devra faire coïncider une quête ou une recherche, un bruit et une image avec son expérience.

Exemple : nager dans la mer : le bruit des vagues ; le bleu du ciel et de la mer pour trouver une solution, une force, le courage de... Une balade en ski : le bruit des skis sur la neige ; le blanc immaculé de la piste pour trouver une solution, une force, le courage de... Une promenade en forêt : le crissement des feuilles sous les pieds ; un animal qui s'enfuit pour trouver une solution, une force, le courage de...

En guise de conclusion, il est pertinent que les élèves présentent leur production à leurs pairs. Pourquoi ne pas organiser une présentation de slam ?

- Vos poètes montent sur « scène » et déclament leur poème.
- Les textes sont récités par cœur.
- Ils ne doivent pas excéder 3 minutes.

La règle est de noter la présentation entre 1 et 10. Nous préférons la rédaction d'une simple grille d'appréciation avec les critères qui allient ceux présentés ici avec d'autres que vous avez travaillés en classe selon les besoins de vos groupes.

## 6) Les activités de clôture du réseau

Nous vous proposons deux activités pour conclure ce réseau sur les œuvres de Simon Boulerice. La première est une activité de réflexion et l'autre de rédaction.

### a) Les liens tissés entre les œuvres du réseau

Afin de renforcer les liens qui ont été tissés entre les œuvres tout au long du réseau qui vous a été présenté, nous allons ancrer notre propos sur trois points : la thématique commune aux œuvres, l'aspect transitionnel et l'aspect générationnel qui transparaissent dans les œuvres et l'exploitation de la langue dans la construction de la compétence à lire et à écrire de l'élève.

- La thématique commune aux œuvres

Le réseau qui vous a été présenté est un réseau d'auteur, c'est-à-dire que cet élément est censé être suffisant pour décrire les liens qui unissent les différents textes. Pourtant, au fur et à mesure des lectures, les liens thématiques liés aux œuvres se sont renforcés.

Ce réseau est donc à considérer sous l'aspect d'un discours sur l'acceptation de la différence, mais également sur l'évolution qui émane de cette acceptation. En effet, le schéma de construction des œuvres est le même. Une limitation physique conduit à la résolution d'une problématique, une libération. On peut y voir ici, une métaphore du papillon qui, de ver informe et dégoûtant, se transforme et s'envole.

Le réseau est construit comme un cercle vertueux dans lequel le souffle est présenté au début avec *Florence & Léon* et à la fin avec *Les garçons courent plus vite*. En fait, c'est à se demander s'il ne s'agit pas là du pari de l'auteur qualifié d'auteur prolifique. Après quoi court Simon Boulerice ? Et sa course effrénée lui demande de l'endurance et une bonne dose de souffle que le seul besoin de reconnaissance ne peut expliquer. En fait, c'est ici que se pose la question

existentielle du pourquoi de la création littéraire que Proust résumait comme la rencontre entre le conscient et l'inconscient.

- L'aspect transitionnel et générationnel

Tout comme le ver évolue et passe par une étape de transformation obligée, cet aspect est également présent dans les œuvres. Florence et Léon vont former une famille, Nathan va voir sa famille se reformer, Fred et Agate attendent un bébé et le coureur est à l'âge de l'adolescence, période de transition par excellence s'il en faut. En outre, il faut noter la présence persistante de la famille des protagonistes dans l'œuvre de Boulerice. Elle est une sorte de point de départ, de datation également. Cet aspect est particulièrement présent dans *Les mains dans la gravelle*, où les générations se mêlent.

- L'exploitation de la langue

L'exploitation de la langue est l'objectif de notre réseau. L'impact des œuvres de Simon Boulerice est déterminant pour la construction de la compétence de l'élève. L'écriture de l'auteur est un parfait exemple d'un style un brin populaire, toujours décomplexé, toujours goûteux, dans lequel le travail de fond ne se sent pas et en cela, son style est une porte d'entrée parfaite pour un élève du 3<sup>e</sup> cycle. Que ce soit de la poésie ou du théâtre, il est accessible et favorise des tentatives d'exploitation de la langue.

## **b) L'écriture d'une lettre d'appréciation à l'auteur**

Tout au long de ce réseau, nous avons développé les liens entre la lecture et l'écriture en proposant des activités de traduction et d'imitation d'après l'étude des œuvres de Simon Boulerice. Nous pensons qu'il serait judicieux de terminer l'étude de ce réseau par l'écriture par chacun de vos élèves d'une lettre d'appréciation à Simon Boulerice comprenant plusieurs paragraphes.

À cette occasion, nous vous conseillons de faire une mini-leçon sur la lettre. Pourquoi mini, parce que ce type de texte a sûrement été déjà vu alors que vous enseignez au cycle 3. Il s'avère que c'est la proposition de prédilection de la partie écrite de l'épreuve obligatoire du ministère.

Il existe différents types de lettres qui répondent à l'objectif de celle-ci, la lettre d'opinion, de sollicitation, de présentation par exemple.

Ainsi, rappelez aux élèves que la personne qui écrit la lettre est appelée l'expéditeur et que celle qui la reçoit est le destinataire. Le destinataire est une personne importante dont on doit prendre soin parce que c'est à elle que l'on s'adresse. On ne s'exprime pas de la même façon que l'on écrit à un ami de son âge ou à son directeur d'école. Vous choisirez avec vos élèves la manière de rédiger la formule d'appel, c'est-à-dire d'appeler l'auteur. Il me semble que monsieur serait trop formel. Après tout ils le connaissent très bien maintenant. Mais avant, il ne faut pas oublier de mentionner la date et le lieu, de conclure par une jolie formule de politesse sincère (Simon a dit qu'il était toujours sincère) et de signer. Voici quelques idées en ce qui concerne le corps de la lettre.

1<sup>er</sup> paragraphe

Vos élèves pourraient commencer par se présenter. Pendant cette étude, nous avons eu l'occasion de voir l'importance des biographies qui agrémentent chaque œuvre. Mais étaient-ce des biographies ou des autobiographies ?

Une biographie est une manière de présenter un ou une auteure et une autobiographie revient à se présenter soi-même. Vos élèves pourront piocher dans les éléments dont s'est servi Simon Boulerice pour se faire connaître à eux. Il y a décrit son identité (son nom, son prénom, son âge, son métier) ; son allure générale (sa corpulence, ses vêtements...) ; son physique (son visage, son corps, ou des signes particuliers...) ; son caractère (sa manière d'être, de penser, d'agir...), ses goûts, ses accomplissements et ses projets.

Nous vous proposons un Tableau 39 qui vous permet de revoir ces différentes informations à travers les textes présentés. Ceci nous paraît être un exercice pertinent dans le cadre d'un réseau d'un auteur, qui, comme Simon Boulerice, cultive une forme de proximité et d'authenticité avec son public. Cependant, c'est à vous de juger de la pertinence de cette tâche dans votre classe.

Tableau 46 : La synthèse des différents éléments décrits dans les biographies rédigées par Simon Boulerice

Œuvres/les caractéristiques	<i>Florence &amp; Léon</i>	<i>Les monstres en dessous</i>	<i>Les mains dans la gravelle</i>	<i>Les garçons courent plus vite</i>
Identité (nom, prénom, âge, son métier)			Je m'appelle Simon Boulerice et je vis bien avec ça. Je trouve mon prénom plutôt joli et mon nom de famille saugrenu.	
Allure générale			... m'habiller comme je veux, me coiffer comme je veux (c'est-à-dire ne pas me coiffer).	
Physique (visage, corps, signes particuliers)				
Caractère (manière d'être, de penser, d'agir)				
Goûts				
Accomplissements				
Projets				Avoir des enfants

### 2<sup>e</sup> paragraphe

L'univers de Simon Boulerice est très riche. Ce paragraphe pourrait être consacré à un aspect de cet univers en expliquant les raisons de cet intérêt.

### 3<sup>e</sup> paragraphe

Il pourrait être réservé à la description d'un des personnages préférés par les élèves.

### 4<sup>e</sup> paragraphe

Celui-ci pourrait mettre en lumière un passage qui les a le plus touchés.

5<sup>e</sup> paragraphe

Ce dernier, enfin finir par le trait d'écriture qu'ils préfèrent chez lui. Cela peut être le choix de son vocabulaire, l'oralité de son style, qu'ils comprennent tout ce à quoi l'auteur fait allusion.

Enfin, quelques phrases de remerciements à l'auteur pour son œuvre semblent indispensables.

Cela fait beaucoup de paragraphes ! Encore une fois, c'est à vous de faire votre choix. Un élève de 5<sup>e</sup> année sera moins compétent pour écrire autant, tandis qu'un élève de 6<sup>e</sup> année devra se préparer à passer l'épreuve du ministère à la fin de l'année.

Ce qui est primordial, c'est que cette lettre d'appréciation couvre bien tout le réseau. Un élève peut avoir été touché par la situation familiale de Nathan, avoir aimé le personnage de Florence, trouver le poème particulièrement réaliste, et avoir apprécié la manière dont Simon Boulerice joue avec les mots dans *Les mains dans la gravelle* et faisant des comparaisons avec des pierres précieuses.

Si par hasard, votre école envisage d'avoir recours au programme « la culture à l'école » du ministère de l'Éducation (MEÉS), ce serait une belle activité que de l'inviter pour lui présenter tout le travail accompli.



## **Annexe 6 : Pour évaluer l'outil**

L'échelle de présence pour remplir la grille est la suivante.

- 1 : L'ingrédient est vraiment présent. (À chaque séquence d'enseignement)
- 2 : L'ingrédient est assez souvent présent. (1 séquence d'enseignement sur 2)
- 3 : L'ingrédient est parfois présent. (1 séquence d'enseignement sur 3)
- 4 : L'ingrédient n'est pas présent
- 5 : Ne s'applique pas

## A. La grille d'analyse *Comp. A.S*

### Facette 1

Du point de vue de l'enseignant ORGANISER DES SITUATIONS- PROBLÈMES	1	2	3	4	5	Du point de vue de l'élève FAIRE FACE À DES SITUATIONS PROBLÈMES
Confronter l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées : corpus de textes selon les processus d'élaboration.						Faire face à des situations complexes qui sont contextualisées : corpus de textes selon les processus d'élaboration.
Organiser l'enseignement autour de cas, de situations et de tâches motivantes et susceptibles de constituer un défi qui prend son sens pour l'élève.						Accepter de relever les défis qui lui sont proposés.
Mettre en place des démarches de pédagogie par projets.						Construire des projets qu'il négocie en groupe.
Mettre en place des outils et des conditions pour que l'élève fasse une démarche active de résolution de problèmes.						Faire face à des situations nouvelles (des défis, des obstacles, des énigmes...), énoncer des hypothèses (et les tester).

## Facette 2

<b>Du point de vue de l'enseignant</b>  <b>FAIRE EXPLOITER DES RESSOURCES VARIÉES, DONT DES SAVOIRS DE DIVERS TYPES</b>	1	2	3	4	5	<b>Du point de vue de l'élève</b>  <b>EXPLOITER DES RESSOURCES VARIÉES, DONT DIVERS SAVOIRS</b>
Aider l'élève à considérer les savoirs comme des ressources à exploiter (en utilisant les stratégies adéquates).						Considérer les savoirs (des livres, des cours...) comme des ressources à mobiliser (en utilisant les stratégies adéquates).
Fournir des pistes et du matériel documentaire, et aider les élèves à l'exploiter.						Utiliser du matériel documentaire et l'exploiter efficacement.
Mettre en place des dispositifs qui favorisent l'ouverture vers la vie réelle (les exemples sont tirés de la vie personnelle, sociale, citoyenne).						Proposer des exemples régulièrement tirés de la vie réelle (personnelle, sociale, citoyenne).
Guider l'élève à trouver les informations pertinentes.						Chercher de l'information pertinente.
Aider l'élève à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires, mais aussi extrascolaires).						Traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires, mais aussi extrascolaires).

### Facette 3

<b>Du point de vue de l'enseignant</b>  <b>GÉRER DES ACTIVITÉS POUR RENDRE L'ÉLÈVE LE PLUS ACTIF POSSIBLE</b>	1	2	3	4	5	<b>Du point de vue de l'élève</b>  <b>AGIR : ÊTRE ACTIF</b>
Structurer la lecture dirigée autour d'activités et de tâches autres qu'écouter et prendre note d'un exposé.						Avoir des tâches à réaliser autres qu'écouter et prendre note d'un exposé.
Veiller à ce que l'élève réalise des productions significatives et si possible utiles.						Réaliser des productions significatives et si possible utiles (travaux de recherche, panneaux, maquettes, etc.).
Organiser des activités de communication par l'élève sous des formes diverses.						Communiquer ses productions ; préparer et réaliser des débats.
Laisser l'élève prendre des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont il procède pour accomplir la tâche (résoudre des problèmes, communiquer...).						Prendre des décisions sur la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre le problème ; communiquer...).
Adapter les activités de l'élève au degré de complexité qu'il peut assumer : exécution, production simple, production complexe autonome.						Réaliser des activités selon un niveau adéquat de complexité : exécution, production simple, production complexe autonome.

## Facette 4

<b>Du point de vue de l'enseignant</b>  ORGANISER DES SITUATIONS D'INTERACTION ENTRE LES ÉLÈVES, L'ENSEIGNANT OU D'AUTRES RESSOURCES	1	2	3	4	5	<b>Du point de vue de l'élève</b>  INTERAGIR AVEC LES AUTRES ÉLÈVES, L'ENSEIGNANT OU AVEC D'AUTRES PERSONNES RESSOURCES
Favoriser les conflits cognitifs entre les élèves.						Se confronter cognitivement à des conceptions et des opinions différentes.
Outiller les élèves pour qu'ils tirent profit au mieux de leurs interactions.						Se servir des outils disponibles pour faciliter leurs interactions.
Outiller les élèves pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions.						Analyser leurs interactions en vue de les réguler.
Prévoir les différents rôles à répartir lors de travaux de groupe (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, modérateur, etc.). Définir clairement son propre rôle. Veiller à ce que chaque élève participe aux activités.						Participer aux activités de (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, groupe en jouant efficacement son rôle.

## Facette 5

<b>Du point de vue de l'enseignant</b>  FAVORISER UNE RÉFLEXION DES ÉLÈVES SUR LEUR ACTION	1	2	3	4	5	<b>Du point de vue de l'élève</b>  RÉFLÉCHIR SUR SON ACTION
Prévoir du temps pour des moments de réflexion ; préparer des consignes pour guider ces tâches de réflexion.						Expliciter leurs actions ; prendre des moments de réflexion sur leur action.
Faire réfléchir l'élève aux ressources mobilisées pour réussir une action.						Réfléchir sur les ressources mobilisées pour réussir une action.
Prévoir des consignes pour que les élèves réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.						Réfléchir sur les effets de leur action et sur les conditions de réussite de leur action.
Organiser des activités individuelles et collectives qui favorisent des activités métacognitives à propos de procédures utilisées.						Conceptualiser leurs démarches : des activités métacognitives permettent d'expliciter les procédures (de production et d'apprentissage) à transposer.

## Facette 6

<b>Du point de vue de l'enseignant</b>  PROPOSER DIVERSES MODALITÉS DE RÉTROACTION RÉELLEMENT CENTRÉES SUR L'ÉLÈVE	1	2	3	4	5	<b>Du point de vue de l'élève</b>  PARTICIPER À UN RÉTROACTION SUR SES APPRENTISSAGES
Associer l'élève à une rétroaction sur ses apprentissages et ses productions.						Participer à ces rétroactions selon des modalités diverses (réflexive, en groupe ou en paire).

## Facette 7

<b>Du point de vue de l'enseignant</b>  VISER LA STRUCTURATION PAR L'ÉLÈVE DES ACQUIS NOUVEAUX (POUR FAVORISER LEUR INTÉGRATION ET LES FIXER DANS LE LONG TERME)	1	2	3	4	5	<b>Du point de vue de l'élève</b>  STRUCTURER SES ACQUIS NOUVEAUX (POUR FAVORISER LEUR INTÉGRATION ET LES FIXER DANS LE LONG TERME)
Prévoir des moments de structuration — antérieurs dans une perspective d'intégration et de transfert.						Être attentif à toutes informations fournies par l'enseignant quant à la structure et quant aux « fils conducteurs » donnés.
Prévoir des moments consacrés à l'apprentissage personnel (de manière formative).						Développer et exercer des stratégies d'apprentissage personnelles : mémorisation, prise de notes, écoute active, gestion du temps, etc.
Organiser des séquences consacrées au partage et à l'analyse des stratégies d'apprentissage et de production en vue de systématiser les procédures et les principes sous-jacents.						Échanger sur les démarches mises en œuvre pour apprendre et réaliser des tâches.
Prévoir des moments de structuration — synthèse dans une perspective d'intégration et de transfert.						Être attentif à ces synthèses dans une perspective d'intégration et de transfert.



## Facette 8

<b>Du point de vue de l'enseignant</b>  VISER L'INTÉGRATION DE SES RESSOURCES PERSONNELLES DIVERSES PAR L'ÉLÈVE (SAVOIRS – SAVOIR-FAIRE – ATTITUDES, ETC.)	1	2	3	4	5	Du point de vue de l'élève  INTÉGRER SES RESSOURCES PERSONNELLES DIVERSES (SAVOIRS – SAVOIR-FAIRE – ATTITUDES, ETC.)
Proposer à l'élève des tâches pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre.						Établir des liens entre les diverses choses à apprendre.
Faire se rappeler à l'élève les connaissances préalables en relation avec un nouveau savoir (susciter des évocations et des liens).						Prendre appui sur les connaissances préalables (c.-à-d. sur l'ensemble des ressources personnelles, pas seulement les acquis scolaires).
Aider l'élève à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective en vue d'utilisation ultérieure.						Considérer ses savoirs personnels comme des ressources à exploiter en les combinant avec d'autres.
Veiller à ce que chaque savoir-faire nouveau soit articulé avec des savoir-faire et des connaissances préalables.						Articuler chaque nouveau savoir-faire avec des savoir-faire et des connaissances personnelles préalables.

## Facette 9

<b>Du point de vue de l'enseignant</b>  ORIENTER SON ACTIVITÉ VERS LA CONSTRUCTION DE SENS ET DE SIGNIFICATION	1	2	3	4	5	<b>Du point de vue de l'élève</b>  VISER LA RECHERCHE DE SENS ET DE SIGNIFICATION DANS CHAQUE APPRENTISSAGE
Orienter l'élève, au sein d'activités, vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence de construire non seulement le sens, mais également sa propre signification).						Orienter son activité vers des buts d'apprentissage et de production.
Aider l'élève à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.						L'élève finalise son activité vers la construction du sens et la recherche de sens (selon Develay, 1997).

## Facette 10

<b>Du point de vue de l'enseignant</b>  VISER LA MOBILISATION PAR L'ÉLÈVE DE SES RESSOURCES DIVERSES	1	2	3	4	5	<b>Du point de vue de l'élève</b>  ORIENTER SON ACTIVITÉ VERS LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES
Susciter chez l'élève les évocations de situations de vie sociale, ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.						Évoquer les situations de vie sociale ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.
Aider l'élève à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis.						Se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis.
Faire exercer progressivement les savoir-faire à travers les textes proposés.						Exercer ses savoir-faire à travers les textes proposés.
Évoluer à travers les textes proposés en suscitant des situations de transfert.						Travailler sur les textes proposés en visant le transfert.

## Facette 11

<b>Du point de vue de l'enseignant</b> ACCOMPAGNER CHAQUE ÉLÈVE DANS SA DÉMARCHE DE CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES VERS L'AUTONOMIE	1	2	3	4	5	<b>Du point de vue de l'élève</b> ÊTRE ACCOMPAGNÉ DANS SA DÉMARCHE DE CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES VERS L'AUTONOMIE
Soutenir l'élève, lui fait confiance et se fait confiance.						S'impliquer dans les activités proposées et persévérer dans la poursuite des objectifs visés.
Assurer un « compagnonnage cognitif » selon les principes de l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique autonome. Le tout s'exprimant dans un retrait graduel de l'enseignant.						Faire équipe avec l'enseignant afin de permettre cette passation de compétence.
Se mettre en retrait pour observer l'élève.						Accepter, sous le regard de l'enseignant, de s'investir dans une démarche personnelle d'autorégulation de son action.
Garder constamment à l'esprit la nécessité de favoriser l'autonomie de l'élève.						Faire appel aux outils dont il dispose et aux personnes qui l'accompagnent dans le processus de construction de son autonomie.
Susciter des conflits cognitifs chez les élèves et accompagner leur résolution.						Accepter d'entrer dans le cheminement de la construction de ses connaissances par le conflit cognitif.
Aider l'élève à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes.						Se sentir reconnu et accompagné face à l'incertitude des situations ouvertes de recherche et de résolution de problèmes.

## **B. Le journal de bord**

Dans le cadre de cette recherche, il est attendu que vous remplissiez un journal de bord. Ce dernier se tiendra au fur et à mesure de l'avancée du réseau. Cependant, afin que vous gardiez à l'esprit que le réseau forme un tout, nous vous présentons à l'avance trois questions ouvertes à considérer tout au long de votre démarche.

- 1) Que pensez-vous du choix d'un réseau sur un auteur ?
- 2) Que pensez-vous du choix de l'auteur Simon Boulerice dans ce réseau ?
- 3) Que pensez-vous, une fois le réseau terminé, de l'ordre dans lesquels les œuvres ont été présentées ?

Merci, par avance, pour l'intérêt que vous portez à notre projet.

## 1) Gabarit pour l'œuvre *Florence & Léon*

LES ÉLÉMENTS À OBSERVER (Que pensez-vous des différents choix qui ont été pris ?)							LA FRÉQUENCE DES ENTRÉES DANS LE JOURNAL DE BORD
Le choix de l'œuvre Florence & Léon	Le choix de traiter de l'axe <b>figuratif</b>	Le choix de la <b>lecture interactive</b> comme dispositif d'enseignement de la lecture	Le choix de l' <b>époque</b> comme lien avec la Progression des apprentissages pour soutenir le processus d'exploitation traduire	Le choix de la consigne : <b>Réécris, à ta manière, la rencontre de Florence et Léon au temps de la Nouvelle France ou du siècle dernier,</b> pour soutenir le processus d'exploitation traduire	Le choix d' <b>un texte narratif</b> comme lien avec les éléments de la Progression des apprentissages pour soutenir le processus d'exploitation imiter	Le choix de la consigne : <b>Réécris, à la manière de Simon Boulerice, une rencontre avec un. e ami. e</b> <sup>NB</sup> pour soutenir le processus d'exploitation imiter	Entrée 1 Conversation téléphonique Entrée 2 Conversation téléphonique Entrée 3 Conversation téléphonique  Etc.

NB : Pour ce gabarit et trois gabarits qui suivent, le processus *traduire* a été changer en *transposer* lors de la deuxième mise à l'essai.

## 2) Gabarit pour l'œuvre *Les montres en dessous*

LES ÉLÉMENTS À OBSERVER (Que pensez-vous des différents choix qui ont été pris ?)							LA FRÉQUENCE DES ENTRÉES DANS LE JOURNAL DE BORD
Le choix de l'œuvre <i>Les montres en dessous</i>	Le choix de traiter de l'axe <b>narratif</b>	Le choix de la <b>lecture feuilleton/lecture interactive</b> comme dispositif d'enseignement de la lecture	Le choix du <b>registre</b> comme lien avec la <i>Progression des apprentissages</i> pour soutenir le processus d'exploitation <i>traduire</i>	Le choix de la consigne : <b>Réécris, à ta manière, une description fantastique de Carmen,</b> pour soutenir le processus d'exploitation <i>traduire</i> .	Le choix de l'écriture d'un <b>texte narratif</b> : comme lien avec les éléments de la <i>Progression des apprentissages</i> pour soutenir le processus d'exploitation <i>Imiter</i>	Le choix de la consigne : <b>Réécris, à la manière de Simon Boulerice, une conversation en t'intéressant aux réactions du personnage qui annonce une nouvelle importante à quelqu'un.</b> pour soutenir le processus d'exploitation, <i>imiter</i> .	Entrée 1 Conversation téléphonique Entrée 2 Conversation téléphonique Entrée 3 Conversation téléphonique

### 3) Gabarit pour l'œuvre *Les mains dans la gravelle*

LES ÉLÉMENTS À OBSERVER (Que pensez-vous des différents choix qui ont été pris ?)							LA FRÉQUENCE DES ENTRÉES DANS LE JOURNAL DE BORD
Le choix de l'œuvre <i>Les mains dans la gravelle</i>	Le choix de traiter de l'axe <b>idéologique</b>	Le choix de la <b>lecture partagée feuilleton</b> comme dispositif d'enseignement de la lecture	Le choix de la <b>forme</b> comme lien avec la <i>Progression des apprentissages</i> soutenir le processus d'exploitation <i>traduire</i>	Le choix de la consigne : <b>Réécris, à ta manière, les monologues, de manière dialoguée,</b> pour soutenir le processus d'exploitation <i>traduire</i>	Le choix de <b>l'écriture d'un monologue de présentation,</b> comme lien avec les éléments de la <i>Progression des apprentissages</i> pour soutenir le processus d'exploitation <i>imiter</i>	Le choix de la consigne : <b>Réécris, à la manière de Simon Boulerice, un monologue qui te présente,</b> pour soutenir le processus d'exploitation <i>imiter</i>	Entrée 1 Conversation téléphonique Entrée 2 Conversation téléphonique Entrée 3 Conversation téléphonique



#### 4) Gabarit pour l'œuvre *Les garçons courent plus vite*

LES ÉLÉMENTS À OBSERVER (Que pensez-vous des différents choix qui ont été pris ?)							LA FRÉQUENCE DES ENTRÉES DANS LE JOURNAL DE BORD
Le choix de l'œuvre, <i>Les garçons courent plus vite</i>	Le choix de traiter de l'axe du genre	Le choix de la lecture en enseignement réciproque comme dispositif d'enseignement de la lecture	Le choix de la forme comme lien avec la <i>Progression des apprentissages</i> soutenir le processus d'exploitation traduire	Le choix de la consigne : Réécris, à ta manière, le poème <i>Les garçons courent vite</i> sous la forme d'un texte narratif, pour soutenir le processus d'exploitation traduire	Le choix de l'écriture d'un poème, comme lien avec les éléments de la <i>Progression des apprentissages</i> pour soutenir le processus d'exploitation Imiter	Le choix de la consigne : Réécris, à la manière de Simon Boulerice, un poème sur un événement qui t'a marqué, pour soutenir le processus d'exploitation imiter	Entrée 1 Conversation téléphonique Entrée 2 Conversation téléphonique Entrée 3 Conversation téléphonique

## Annexe 7 : Le portrait des milieux scolaires dans lesquels l'outil a été mis à l'essai

Tableau 47 : Le portrait des milieux scolaires dans lesquels l'outil a été mis à l'essai

Les enseignants experts	Les écoles			Les classes					Le soutien au français		
	Types		Nb	Milieu socio-économique	Niveaux	Nb d'élèves		Langue parlée à la maison	Profil d'apprentissage	Bibliothèque	Enrichissements
	privée	publique				Filles	Garçons				
Enseignant Expert 1	•		301	Favorisé	2 classes de 5 <sup>e</sup>	25	18	Anglais (1 français et anglais)	Régulier (difficultés d'apprentissages légères)	Dans l'école	Ressource pédagogique à disposition
					A	12	9				
					B	13	9				
Enseignant Expert 2		•	604	Défavorisé, mais pas démuné	5 <sup>e</sup>	11	8	Français (2 parlent une autre langue à la maison)	3 TSA intégrés 1 dysorthographique 4 TDA.	Scolaire et municipale	Programme <i>Lis avec moi</i>
Enseignant Expert 3		•	210	Mixte	5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup>	8	13	Français	Diverses difficultés d'apprentissage et de comportement	Dans la classe	Thème annuel Spectacle
					5 <sup>e</sup>	5	8				
					6 <sup>e</sup>	3	5				
Enseignant Expert 4		•	300	Classe moyenne; milieu choisi	5 <sup>e</sup>	8	8	Français (1 roumain 2 espagnol)	7 dyslexiques 2 TDAH	Dans la classe et municipale	Ressources de la communauté scolaire

## Annexe 8 : Les réponses de l'expert 2 de la didactique du français

Tableau 48 : Le tableau qui collige des réponses de l'expert 2

Que pensez-vous du choix ...	<i>Florence &amp; Léon</i>	<i>Les monstres en dessous</i>	<i>Les mains dans la gravelle</i>	<i>Les garçons courent plus vite</i>
De l'œuvre ?	Cet album est une excellente entrée en matière dans l'univers de Simon Boulerice.	Ce roman est tout à fait adapté à la clientèle choisie.	C'est un choix très pertinent. Cette œuvre devrait amener les élèves à réagir, notamment par une identification à l'un des personnages qui a un âge similaire au leur. De plus, les thématiques abordées dans l'œuvre vont probablement beaucoup toucher et rejoindre les élèves du 3 <sup>e</sup> cycle.	Ce choix est audacieux et très pertinent. La thématique abordée touchera les préados sans aucun doute.
De l'axe ?	Ce choix est très intéressant compte tenu des caractéristiques de l'œuvre.	Cela me semble tout à fait pertinent.	Ce choix est très adapté à l'œuvre et à sa thématique.	Ce choix est tout à fait adapté à l'œuvre. De plus, la poésie est souvent peu exploitée en classe, donc c'est une excellente idée d'avoir prévu un volet dans ce réseau qui lui fait une belle place.
Du dispositif d'enseignement de la lecture ?	Cela me semble un choix très pertinent pour cette œuvre.	Compte tenu de la longueur de l'œuvre, ce dispositif me semble tout à fait approprié.	Ce choix de dispositif permettra aux élèves d'analyser le texte et de se l'approprier. C'est donc un choix judicieux.	C'est un choix pertinent.
Du lien avec la <i>Progression des apprentissages pour soutenir le processus d'exploitation traduire</i> ?	Ce choix est intéressant surtout avec les deux axes proposés par la chercheuse. Il est aussi bien justifié et soutenu par des propositions de lectures ou de visionnements qui viendront nourrir l'imaginaire des élèves.	Excellent choix. La thématique de l'œuvre se prête très bien à cela.	Cela me semble tout à fait adapté à cette pièce de théâtre. Cette traduction du monologue sous la forme d'un dialogue me semble très riche pour travailler les contenus liés aux formes du discours.	Très bien !
De la consigne pour soutenir le processus d'exploitation traduire ?	La consigne est très claire et la tâche proposée est extrêmement bien détaillée.	C'est très bien.	Très bonne formulation !	De façon à soutenir davantage les élèves, il pourrait être intéressant d'avoir une liste des éléments qu'ils doivent prendre en compte pour cette traduction (ex. : rappel des caractéristiques du texte narratif).
Du lien avec les éléments de la <i>progression des apprentissages pour soutenir le processus d'exploitation imiter</i> ?	Très bon choix !	Le choix de réécrire une conversation en imitant celle proposée par Simon Boulerice semble très judicieux.	Très bien !	Il pourrait être intéressant de prévoir une modélisation de l'enseignant avant de mettre les élèves en situation d'écriture de façon que l'enseignant puisse décrire comment il s'y prend pour écrire un poème en imitant l'écriture de Simon Boulerice.
De la consigne pour soutenir le processus d'exploitation imiter ?	Cette consigne est intéressante et amènera les élèves à s'approprier encore plus l'œuvre en rapprochant leurs expériences de celles du personnage.	Très bien !	La consigne est très claire et revêt une grande pertinence en lien avec les monologues étudiés et les biographies de l'auteur analysées dans le réseau.	Très bon choix !

## Annexe 9 : Les résultats de l'enseignant expert 1 de la première vague avant d'avoir utilisé l'outil

Tableau 49 : Les points d'appui identifiés 1 par l'enseignant expert 1 de la première vague

Domaines	Facettes	Ingrédients
1 : La mise en situation.	1— Organiser des situations-problèmes	Confronter l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées : corpus de textes selon les processus d'élaboration.
		Mettre en place des démarches de pédagogie par projets.
2 : Exploitation des ressources	2 — Exploiter	Aider l'élève à considérer les savoirs comme des ressources à exploiter (en utilisant les stratégies adéquates).
3 : La praxis	3 — Agir	Veiller à ce que l'élève réalise des productions significatives et si possible utiles.
		Organiser des activités de communication par l'élève sous des formes diverses.
		Adapter les activités de l'élève au degré de complexité qu'il peut assumer : exécution, production simple, production complexe autonome.
	4 — Interagir	Favoriser les conflits cognitifs entre les élèves.
Outils les élèves pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions.		
4 : La réponse	9 — Construire du sens	Orienter l'élève vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence de construire non seulement le sens, mais également sa propre signification).

## Annexe 10 : Les résultats de l'enseignant expert 1 de la première vague après avoir utilisé l'outil

Tableau 50 : L'évolution d'une position des ingrédients identifiés 4 par l'enseignant expert 1

Domaine	Facette	Ingrédient	Position grille 1	Position grille 2
3 : La praxis	3 — Agir	Laisser l'élève prendre des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont il procède pour accomplir la tâche (résoudre des problèmes, communiquer...).	4	3

Tableau 51 : L'évolution d'une position des ingrédients identifiés 3 par l'enseignant expert 1 de la première vague

Domaines	Facettes	Ingrédients	Position grille 1	Position grille 2
1 : La mise en situation	1— Organiser des situations-problèmes	Organiser l'enseignement autour de cas, de situations et de tâches motivantes et susceptibles de constituer un défi qui prend son sens pour l'élève.	3	2
2 : Exploitation des ressources	2— Exploiter	Aider l'élève à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires et aussi extrascolaires)	3	2
3 : La praxis	5— Réfléchir	Prévoir de temps pour les moments de réflexion ; préparer des consignes pour guider ces tâches de réflexion.	3	2
		Faire réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action.	3	2
		Prévoir des consignes pour que les élèves réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.	3	2
	6— Rétroagir	Associer l'élève à une rétroaction sur ses apprentissages et ses productions.	3	2
	7— Structurer	Prévoir des moments de structuration — antérieur dans une perspective d'intégration et de transfert.	3	2
		Prévoir des moments de structuration — synthèse dans une perspective d'intégration et de transfert.	3	2
	8— Intégrer	Aider l'élève à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective en vue d'utilisation ultérieure.	3	2
		Veillez à ce que chaque savoir-faire nouveau soit articulé avec des savoirs faire et des connaissances préalables.	3	2
5 : La réponse	10— Préparer les transferts	Susciter chez l'élève des évocations de situation de vie sociale, ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.	3	2
		Aider l'élève à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis.	3	2

Tableau 52 : L'évolution d'une position des ingrédients identifiés 2 par l'enseignant expert 1

Domaines	Facettes	Ingrédients	Position grille 1	Position grille 2
3 : La praxis	4 — Interagir	Outils les élèves pour qu'ils tirent profit au mieux de leurs interactions.	2	1
	8 — Intégrer	Veiller à ce que chaque savoir-faire nouveau soit articulé avec des savoir-faire et des connaissances préalables.	2	1
4 : La réponse	9 — Construire le sens	Aider l'élève à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.	2	1
6 : L'accompagnement	11 — Accompagner l'élève	Soutenir l'élève, lui faire confiance et se faire confiance.	2	1
		Assurer un « compagnonnage cognitif » selon les principes de l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique autonome. Le tout s'exprimant dans un retrait graduel de l'enseignant.	2	1
		Se mettre en retrait pour observer l'élève.	2	1
		Garder constamment à l'esprit la nécessité de favoriser l'autonomie de l'élève.	2	1
		Susciter des conflits cognitifs chez les élèves et accompagner leur résolution.	2	1
		Aider l'élève à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes.	2	1

## Annexe 11 : Les résultats de l'enseignant expert 2 avant d'avoir utilisé l'outil

Tableau 53 : Les points d'appui identifiés 1 par l'enseignant expert 2

Domaine	Facette	Ingrédients
6 : L'accompagnement	11— Accompagner l'élève	Soutenir l'élève, lui faire confiance et se faire confiance.
		Assurer un « compagnonnage cognitif » selon les principes de l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique autonome. Le tout s'exprimant dans un retrait graduel de l'enseignant.
		Se mettre en retrait pour observer l'élève.
		Garder constamment à l'esprit la nécessité de favoriser l'autonomie de l'élève



## Annexe 12 : Les résultats de l'enseignant expert 2 après avoir utilisé l'outil

Tableau 54 : L'évolution d'une position des ingrédients identifiés 3 par l'enseignant expert 2

Domaines	Facettes	Ingrédients	Position grille 1	Position grille 2
1 : la mise en situation	1— Organiser des situations-problèmes	Confronter l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées : corpus de textes selon les processus d'élaboration.	3	2
		Mettre en place des démarches de pédagogie par projets.	3	2
2 : L'exploitation de ressources	2 — Exploiter les ressources disponibles	Aider l'élève à considérer les savoirs comme des ressources à exploiter (en utilisant les stratégies adéquates).	3	2
		Aider l'élève à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires, mais aussi extrascolaires).	3	2
3 : La praxis	3 — Agir	Veiller à ce que l'élève réalise des productions significatives et si possible utiles.	3	2
		Organiser des activités de communication par l'élève sous des formes diverses.	3	2
	4 — Interagir	Outils les élèves pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions.	3	2
	5 — Réfléchir	Prévoir du temps pour des moments de réflexion ; préparer des consignes pour guider ces tâches de réflexion.	3	2
		Faire réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action.	3	2
		Prévoir des consignes pour que les élèves réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.	3	2
	7 — Intégrer	Organiser des activités individuelles et collectives qui favorisent des activités métacognitives à propos de procédures utilisées.	3	2
Prévoir des moments de structuration — antérieurs dans une perspective d'intégration et de transfert.		3	2	
6 : L'accompagnement	11 — Accompagner l'élève	Aider l'élève à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes.	3	2

Tableau 55 : L'évolution d'une position des ingrédients identifiés 2 par l'enseignant expert 2

Domaines	Facettes	Ingrédients	Position grille 1	Position grille 2
3 : La praxis	8 — Intégration	Proposer à l'élève des tâches pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre.	2	1
		Faire se rappeler à l'élèves les connaissances préalables en relation avec le nouveau savoir (susciter des évocations et des liens.	2	1
		Aider l'élève à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective en cure d'utilisation ultérieure.	2	1
4 : La réponse	9 — Construire le sens	Orienter l'élève, au sein d'activités, vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence de construire non seulement le sens, mais également sa propre signification).	2	1
		Aider l'élève à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.	2	1
	10 — Préparer les transferts	Aider l'élève à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis.	2	1
		Évoluer à travers les textes proposés en suscitant des situations de transfert.	2	1

## Annexe 13 : Les résultats de l'enseignant expert 3 avant d'avoir utilisé l'outil

Tableau 56 : Les points d'appui identifiés 1 par l'enseignant expert 3

Domaines	Facettes	Ingrédients
	9 — Construire du sens et de la signification	Orienter l'élève, au sein d'activités, vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence de construire non seulement le sens, mais également sa propre signification.
		Aider l'élève à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.
6 : L'accom- pagnement	11— Accompa- gner	Garder constamment à l'esprit la nécessité de favoriser l'autonomie de l'élève.

## Annexe 14 : Les résultats de l'enseignant expert 3 après avoir utilisé l'outil

Tableau 57 : L'évolution d'une position de l'ingrédient identifié 4 par l'enseignant expert 3

Domaine	Facette	Ingrédient	Position grille 1	Position grille 2
3 : La praxis	4 — Interagir	Prévoir les différents rôles à répartir lors de travaux de groupe (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, modérateur, etc.). Définir clairement son propre rôle. Veiller à ce que chaque élève participe aux activités.	4	3

Tableau 58 : L'évolution de deux positions des ingrédients identifiés 3 par l'enseignant expert 3

Domaines	Facettes	Ingrédients	Position grille 1	Position grille 2
1 : La mise en situation	1 — Organiser des situations-problèmes	Confronter l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées : corpus de textes selon les processus d'élaboration.	3	1
		Organiser l'enseignement autour de cas, de situations et de tâches motivantes et susceptibles de constituer un défi qui prend son sens pour l'élève.	3	1
		Mettre en place des démarches de pédagogie par projets.	3	1
		Mettre en place des outils et des conditions pour que l'élève fasse une démarche active de résolution de problèmes.	3	1
		Mettre en place des dispositifs qui favorisent l'ouverture vers la vie réelle (les exemples sont tirés de la vie personnelle, sociale, citoyenne).	3	1
		Aider l'élève à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires, mais aussi extrascolaires).	3	1
2 : L'exploitation de ressources	2 — Exploiter les ressources disponibles	Mettre en place des dispositifs qui favorisent l'ouverture vers la vie réelle (les exemples sont tirés de la vie personnelle, sociale, citoyenne)	3	1
3 : La praxis	3 — Agir	Organiser des activités de communication par l'élève sous des formes diverses	3	1
	5 — Réfléchir	Prévoir des consignes pour que les élèves réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.	3	1
		Organiser des activités individuelles et collectives qui favorisent des activités métacognitives à propos de procédures utilisées.	3	1
	8 — Intégrer	Proposer à l'élève des tâches pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre.	3	1
		Veiller à ce que chaque savoir-faire nouveau soit articulé avec des savoir-faire et des connaissances préalables.	3	1
5 : La réponse	10 — Transférer	Aider l'élève à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis.	3	1
		Faire exercer progressivement les savoir-faire à travers les textes proposés.	3	1

		Évoluer à travers les textes proposés en suscitant des situations de transfert.	3	1
6 : L'accompagnement	11 — Accompagner	Se mettre en retrait pour observer l'élève.	3	1
		Susciter des conflits cognitifs chez les élèves et accompagner leur résolution.	3	1

Tableau 59 : L'évolution d'une position des ingrédients identifiés 3 par l'enseignant expert 3

Domaines	Facettes	Ingrédients	Position grille 1	Position grille 2
2 : Exploitation des ressources	2 — Exploiter	Fournir des pistes et du matériel documentaire, et aider les élèves à l'exploiter.	3	2
3 : La praxis	4 — Intéragir	Favoriser les conflits cognitifs entre les élèves.	3	2
		Outiller les élèves pour qu'ils tirent profit au mieux de leurs interactions.	3	2
		Outiller les élèves pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions	3	2
	5 — Réfléchir	Prévoir du temps pour des moments de réflexion; préparer des consignes pour guider ces tâches de réflexion.	3	2
		Faire réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action	3	2
	7 — Structurer	Prévoir des moments de structuration — antérieurs dans une perspective d'intégration et de transfert.	3	2
		Prévoir des moments consacrés à l'apprentissage personnel (de manière formative).	3	2
		Organiser des séquences consacrées au partage et à l'analyse des stratégies d'apprentissage et de production en vue de systématiser les procédures et les principes sous-jacents	3	2
		Prévoir des moments de structuration — synthèse dans une perspective d'intégration et de transfert.	3	2

Tableau 60 : L'évolution d'une position des ingrédients identifiés 2 par l'enseignant expert 3

Domaines	Facettes	Ingrédients	Position grille 1	Position grille 2
3 : La praxis	3 — Agir	Veiller à ce que l'élève réalise des productions significatives et si possible utiles.	2	1
		Laisser l'élève prendre des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre des problèmes, communiquer...).	2	1
	6 — Rétroagir	Associer l'élève à une rétroaction sur ses apprentissages et ses productions	2	1
	8 — Intégrer	Faire se rappeler à l'élève les connaissances préalables en relation avec un nouveau savoir (susciter des évocations et des liens).	2	1
		Aider l'élève à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective en vue d'utilisation ultérieure.	2	1
4 : La réponse	10 — Mobiliser	Susciter chez l'élève les évocations de situations de vie sociale, ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.	2	1
6 : L'accompagnement	11 — Accompagner	Soutenir l'élève, lui fait confiance et se fait confiance.	2	1
		Assurer un « compagnonnage cognitif » selon les principes de l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique autonome. Le tout s'exprimant dans un retrait graduel de l'enseignant.	2	1
		Susciter des conflits cognitifs chez les élèves et accompagner leur résolution.	2	1



## Annexe 15 : Les résultats de l'enseignant expert 4 avant d'avoir utilisé l'outil

Tableau 61 : Les points d'appui identifiés 1 par l'enseignant expert 4

Domaines	Facettes	Ingrédients
4 : La réponse	9 — Construire du sens et de la signification	Des activités orientent l'élève vers des buts d'apprentissage et de production, et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence de construire non seulement le sens, mais également sa propre signification
		Aider l'élève à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.
6 : L'accompagnement	11 — Accompagner	Garder constamment à l'esprit la nécessité de favoriser l'autonomie de l'élève

## Annexe 16 : Les résultats de l'enseignant expert 4 après avoir utilisé l'outil

Tableau 52 : L'évolution d'une position des ingrédients identifiés 3 par l'expert 4

Domaines	Facettes	Position grille 1	Position grille 1	Position grille 2
1 : La mise en situation.	1 — Organiser	Confronter l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées : corpus de textes selon les processus d'exploitation.	3	2
2 : L'exploitation de ressources	2 — Exploiter	Fournir des pistes et du matériel documentaire et aider les élèves à l'exploiter.	3	2
3 : La praxis	3 — Agir	Laisser l'élève prendre des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche.	3	2
	5 — Réfléchir	Faire réfléchir l'élève aux ressources mobilisées pour réussir une action.	3	2
		Organiser des activités individuelles et collective qui favorisent des activités métacognitives à propose de procédures utilisées.	3	2
	7 — Structurer	Organiser des séquences consacrées au partage et à l'analyse des stratégies d'apprentissage et de production en vue de systématiser les procédures et les principes sous-jacents.	3	2
5 : La réponse	10 — Mobiliser	Susciter chez l'élève les évocations de situations de vie sociale, ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.	3	2
6 : L'accompagnement	11 — Accompagner	Garder constamment à l'esprit la nécessité de favoriser l'autonomie de l'élève.	3	2